



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA BECERİLERİNİN
ÇOK YÖNLÜ DESTEKLENMESİNE YÖNELİK
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

DOKTORA TEZİ

Metin BOZKURT

BURSA

2019



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA BECERİLERİNİN
ÇOK YÖNLÜ DESTEKLENMESİNE YÖNELİK
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

DOKTORA TEZİ

Metin BOZKURT

Danışman

Doç. Dr. Kelime ERDAL

İkinci Danışman

Prof. Dr. Hülya KARTAL

BURSA

2019

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Araştırmada yer alan tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.




Metin BOZKURT

21/06/2019

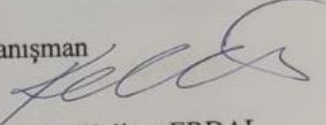
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

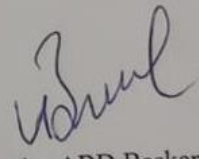
“İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Çok Yönlü Desteklenmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması” adlı Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan


Metin BOZKURT

Danışman


Doç. Dr. Kelime ERDAL


İlköğretim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Ana bilim Dalı'nda 811330004 numara ile kayıtlı Metin BOZKURT' un hazırladığı "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Çok Yönlü Desteklenmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 21/06/2019 Cuma günü 14:00 - 16:15 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **başarılı** olduğuna **oy birliği** ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)


Doç. Dr. Kelime ERDAL

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye


Prof. Dr. Asude BİLGİN

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye


Prof. Dr. Emine KOLAÇ

Anadolu Üniversitesi

Üye


Doç. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL

Marmara Üniversitesi

Üye


Dr. Öğret. Üyesi Ömür SADIOĞLU

Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖNSÖZ

Okuma kültürü edinme sürecinde, çocukların okuma yazma becerilerinin çocuk kitapları ve aile boyutuyla desteklendiği bu araştırmada çok değerli insanların emeği vardır. Araştırma sürecinin her aşamasında çocuk kitaplarının sevgi dolu dünyasıyla çocukların erken yaşta tanışmasının önemini vurgulayan, sorularımı sabırla yanıtlayan, tezimi en ince ayrıntısına kadar okuyup her zaman yardımcı olan danışman hocalarım Sayın Doç. Dr. Kelime ERDAL'a ve Sayın Prof. Dr. Hülya KARTAL'a saygı ve sevgilerimi sunuyorum. Akademik birikimleriyle değerli önerilerini sunan Sayın Prof. Dr. Asude BİLGİN'e, Sayın Prof. Dr. Emine KOLAÇ'a, Sayın Doç. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL'a, nitel araştırma desenleri konusundaki bilgi birikimiyle tezimin şekillenmesini sağlayan Sayın Dr. Öğretim Üyesi Ömür SADIOĞLU'na ve erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi konusunda yardımını esirgemeyen Sayın Dr. Öğretim Üyesi Gökçe KARAMAN'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Öğretmenlik mesleğini seçmemde ışığım olan, her zaman kalbimde yaşayan ve bu günlere gelmemde hep destek olan babam Harun BOZKURT'a, annem Emine BOZKURT'a ve kardeşim Fuat BOZKURT'a sevgilerimi sunuyorum.

Tezimin görünmeyen gizli kahramanları, problemlerimin çözüm ortakları canımın içi kızım Zeynep BOZKURT, oğlum Harun Efe BOZKURT ve sevgili eşim Rukiye BOZKURT. İyi ki varsınız ve her zaman yanımdasınız...

Metin BOZKURT

ÖZET

Yazar : Metin BOZKURT

Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : İlköğretim Ana Bilim Dalı

Tezin Niteliği : Doktora Tezi

Sayfa Sayısı : XXI+327

Mezuniyet Tarihi :

Tez : İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Çok Yönlü Desteklenmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması

Danışmanı : Doç. Dr. Kelime ERDAL-Prof. Dr. Hülya KARTAL

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİN ÇOK YÖNLÜ DESTEKLENMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Bu araştırma, fiziksel gelişimi ile ilgili velisi tarafından belirtilmiş ve tespit edilmiş sorunları olmayan, erken okuryazarlık becerileri desteklenmemiş ve okul öncesi eğitimi almadan okula başlayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması ile desenlenerek yürütülmüştür. Araştırma, Zonguldak İli Ereğli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkökulda yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen, ilkököl birinci sınıfa devam eden iki öğrenci ve bu öğrencilerin velileri ve onların yerine geçen yetişkinler oluşturmuştur. Araştırmanın nitel verileri konuşma analiziyle ve betimsel analizle, nicel verileri “Peabody Resim Kelime Testi” ve “Yanlış Analizi Envanteri” ile analiz edilmiştir.

Araştırmada, Okuma Becerilerini Destekleme Programı (OBEDEP) geliştirilmiştir. Programın başlangıcında ve sonunda öğrencilerin dil gelişimi incelenmiştir. Programın sonunda yapılan ölçümde, öğrencilerin dil gelişimi puanlarının yükseldiği belirlenmiştir.

Araştırmada geliştirilen Okuma Becerilerini Destekleme Programı'nın (OBEDEP) birinci bölümünde, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerindeki gelişimi incelenmiştir.

Çalışma grubundaki veliler veya onların yerine geçen yetişkinler, öğrencilere etkileşimli kitap okuma yöntemi ile on tane çocuk kitabı okumuştur. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının başında, ortasında ve sonunda olmak üzere metinlerden faydalanarak üç ölçüm yapılmıştır. Bu ölçümlere göre çalışma grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerindeki puanlarının yükseldiği belirlenmiştir.

Araştırmada geliştirilen programın ikinci bölümünde öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimi incelenmiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler, velilerine veya onların yerine geçen yetişkinlere eşli kitap okuma yöntemi ile on tane çocuk kitabı okumuştur. Eşli kitap okuma uygulamalarının başında, ortasında ve sonunda olmak üzere metinlerden faydalanarak üç ölçüm yapılmıştır. Bu ölçümlere göre çalışma grubundaki öğrencilerin okuma düzeyi, endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Araştırma sonucunda, Okuma Becerilerini Destekleme Programı'nın (OBEDEP) çalışma grubundaki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin, velilerin veya onların yerine geçen yetişkinlerin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarına katılım sağladığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: ilkokul birinci sınıf öğrencileri, okuma, okuma becerileri, etkileşimli kitap okuma, eşli okuma, eylem araştırması.

ABSTRACT

Author : Metin BOZKURT
University : Bursa Uludag University
Institute : Education Sciences Institute
Field : Primary Education
Degree Awarded : PhD
Page Number : XXI+327
Degree Date :
Thesis : Supporting First Grade Students' Reading Skills in Various Ways: An
Action Research
Supervisor : Doç. Dr. Kelime ERDAL - Prof. Dr. Hülya KARTAL

SUPPORTING FIRST GRADE STUDENTS' READING SKILLS IN VARIOUS WAYS: AN ACTION RESEARCH

This research has been implemented in order to support reading skills of the first grade students whose physical developments have no problems indicated by their parents or detected as well as whose early reading skills have not been endorsed, and who have started to attend first grade without attending a kindergarten in various ways. In accordance with this goal, the research has been carried out in action research design being one of the qualitative research methods. The research has been realized at a primary school under Zonguldak, Ereğli National Education Directorate. Two first grade students and their parents, who have been determined by utilising criterion sampling method which is one of the purposive sampling methods, make up the research's working group. This research's qualitative data has been analyzed by speech analysis and Descriptive analysis, quantitative data has been analyzed by "Peabody Picture Vocabulary Test" and "Error Analysis Inventory."

In this research the reading skills support program has been developed. The pupils' receptive and productive language improvement has been examined at the beginning and end of the program. At the end of this program the fact that the evaluation points of student' receptive language ages have risen has been ascertained.

In the first part of reading skills supporting program, which has been developed in the research, the improvement in students' listening comprehension skills has been examined. The parents or their substitutes adults in research working group have read ten childrens' books using dialogic reading book method. Using tests, three evaluation have been done at the beginning, in the middle and at the end of the dialogic reading book activity. It has been detected that the research working group students' listening comprehension skills points have increased.

In the second part of the program that has been developed in this research, the improvement in students' reading comprehension skills has been explored. The pupils in research working group have read out ten childrens' books to their parents or their substitutes using paired reading book method. Using tests, three evaluation have been conducted at the beginning, in the middle and at the end of the paired reading book activity. According to this evaluation, the reading level of the students in the study group increased from the level of anxiety to the teaching level.

The students' reading skills points have gone through an increment from the beginning till the end of paired reading book activity. It has been detected that the reading skills supporting program developed at the end of the research is influential in the improvement of research working group students' reading skills. It has been seen that both research working students and their parents or their substitutes adults have shown involvement in the process of dialogic and paired reading book.

Key Words: primary school first grade students, reading, reading skills, dialogic reading book, paired reading book, action research.

İçindekiler

ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi	xviii
Şekiller Listesi	xix
Grafikler Listesi	xx
Kısaltmalar Listesi	xxi
1.Bölüm	1
Giriş	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırma Soruları	7
1.3. Amaç.....	9
1.4. Önem	9
1.5. Varsayımlar	11
1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7. Tanımlar	12
2.Bölüm	14

Kuramsal Çerçeve	14
2.1. Erken Okuryazarlık Becerileri.....	14
2.1.1. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde etkileşimli kitap okuma yöntemi.....	15
2.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri.....	17
2.2.1. Fiziksel gelişim	17
2.2.2. Sosyal ve duygusal gelişim	18
2.2.3. Zihinsel gelişim	18
2.2.4. Dil gelişimi	19
2.3. Okuma	21
2.3.1. Okumanın gelişimi	22
2.3.2. Okuma becerileri	24
2.3.3. Okuma becerilerinin tespit edilmesinde okuma düzeyi	25
2.3.4. Okuma becerilerinin desteklenmesinde ailenin rolü	26
2.3.5. Okuma becerilerinin desteklenmesinde eşli okuma yöntemi	28
2.3.6. Okuma becerilerinin desteklenmesinde öğretmenin rolü.....	31
2.3.7. Okuma becerilerinin desteklenmesinde çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları.....	33
2.4. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	35
2.5. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
3.Bölüm.....	52
Yöntem	52
3.1. Araştırmanın Deseni.....	52

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	56
3.2.1. Arzu, anne babası ve yerine geçen yetişkin hakkındaki bilgiler	58
3.2.2. Can ve anne babası hakkındaki bilgiler.....	59
3.3. Araştırmacı	60
3.3.1. Araştırmacının rolü	60
3.3. Tez İzleme Komitesi	61
3.3.2. Geçerlik ve güvenilirlik komitesi ve komitenin rolleri	61
3.4. İzin Alma Süreci.....	63
3.4.1. Araştırmanın çalışma grubundaki öğrenci velilerinin bilgilendirilmeler	64
3.4.2. Devam takip çizelgesi	64
3.5. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortam.....	64
3.5.1. Araştırmanın yapıldığı ilkokulun öğrenci alım sahası olan mahalleye ilişkin bilgiler.....	65
3.5.2. Araştırmanın yapıldığı ilkokulun fiziksel özellikleri	66
3.6. Araştırma Süreci.....	67
3.6.1. Hazırlık süreci	68
3.6.2. Pilot uygulama süreci	69
3.6.2.2. <i>Pilot uygulama sonrasında alınan kararlar</i>	70
3.6.2.3. <i>Pilot uygulama sürecinde araştırmacının, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin kazanımları</i>	73
3.6.3. Uygulama süreci.....	75
3.6.3.1. <i>Uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri</i>	76
3.7. Etkileşimli Kitap Okuma ve Eşli Kitap Okuma Planlarının Hazırlanması	78

3.8. Dinlediğini Anlama ve Okuma Becerilerinin Gelişimini Tespit Etmek için	
Faydalanılan Metinlerin Hazırlanması	78
3.9. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	80
3.9.1. Nicel veri toplama araçları	81
3.9.1.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarını değerlendirme formu	81
3.9.1.2. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik veli görüşme formu	84
3.9.1.3. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı (EOBDA)	84
3.9.1.4. Peabody resim kelime testi	85
3.9.1.5. Yanlış analizi envanteri	85
3.9.2. Nitel veri toplama araçları	86
3.9.2.1. Gözlem kayıtları	86
3.9.2.2. Görüşme dökümleri	87
3.9.2.3. Araştırmacının günlüğü	88
3.9.2.4. Araştırmacı notları	89
3.10. Araştırmanın Veri Analizi	89
3.10.1. Nicel verilerin analizi	90
3.10.1.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarını değerlendirme formu'nun analizi	90
3.10.1.2. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik veli görüşme formu'nun analizi	90
3.10.1.3. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) analizi	91
3.10.1.4. Peabody resim-kelime testi'nin analizi	92
3.10.1.5. Yanlış analizi envanteri'nin analizi	93
3.10.2. Nitel verilerin analizi	94

3.10.2.1. Konuşma analizi	94
3.10.2.2. Betimsel analiz	96
3.11. Araştırmanın Sağlamlığı, Geçerliği ve Güvenirliği	96
3.11.1 İnanırcılık	97
3.11.1.1. Uzun süreli katılım ve etkileşim	97
3.11.1.2. Veri çeşitlemesi	98
3.11.1.3. Üye denetimi ve uzman incelemesi	106
3.11.1.4. Katılımcı teyidi	106
3.11.2. Aktarılabirlik	106
3.11.2.1. Ayrıntılı betimleme	107
3.11.2.2. Amaçlı örnekleme	107
3.11.3. Tutarlılık	107
3.11.4. Teyit edilebilirlik	108
3.11.4.1. Teyit incelemesi	108
3.11.5. Araştırmacının deneyimi	108
3.11.6. Araştırmanın etiği	110
4. Bölüm	111
Bulgular	111
4.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Erken Okuryazarlık Becerilerinin Durumu	112
4.1.1. Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin velilerin görüşleri	113
4.1.2. Erken okuryazarlık becerilerinin mevcut durumu	115
4.1.3. Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri	115
4.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları	116

4.2.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin ön okumalara katılım durumu	117
4.2.2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu	121
4.2.3. İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu.....	144
4.3. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eşli Kitap Okuma Uygulamaları	172
4.3.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin ön okumalara katılım durumu	173
4.3.2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin eşli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu.....	178
4.3.3. İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin eşli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu	201
4.4. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Etkileşimli ve Eşli Kitap Okuma Uygulamalarındaki Gelişimleri	228
4.4.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişimleri.....	229
4.4.2. Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile yapılan uygulamalarda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerindeki gelişimleri.....	230
4.4.3. Eşli kitap okuma yöntemi ile yapılan uygulamalarda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerindeki gelişimleri	231
4.4.3.1. Kelime tanıma	231
4.4.3.2. Okuma hızı.....	232
4.4.3.3. Okuduğunu anlama becerileri.....	233
4.4.3.4. Okuma düzeyleri.....	233

4.4.4.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişimlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri	234
4.5.Okuma Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Görüşler.....	235
4.5.1. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin öğrencilerin görüşleri.....	235
4.5.1.1. Uygulama sürecine ilişkin öğrencilerin görüşleri	235
4.5.1.2. Okuma becerilerine ilişkin öğrencilerin görüşleri.....	236
4.5.2. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin velilerin görüşleri.....	238
4.5.2.1. Uygulama sürecine ilişkin velilerin görüşleri.....	238
4.5.2.2. Okuma sürecine ilişkin velilerin görüşleri	240
4.5.3. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri.....	242
4.5.3.1. Uygulama sürecine ilişkin öğretmenlerin görüşleri.....	242
4.5.3.2. Okuma becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri.....	243
5. Bölüm.....	244
Sonuç ve Öneriler	244
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	244
5.1.1.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin durumu.....	244
5.1.2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma uygulamaları.....	247
5.1.2.1.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu	247
5.1.2.2. İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu.....	249
5.1.3.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin eşli kitap okuma uygulamaları.....	252
5.1.3.1.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin eşli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu	252

5.1.3.2. İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin eşli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu.....	253
5.1.4. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki gelişimleri.....	255
5.1.4.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişimleri	255
5.1.4.2. Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile yapılan uygulamalarda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerindeki gelişimleri	257
5.1.4.3. Eşli kitap okuma yöntemi ile yapılan uygulamalarda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerindeki gelişimleri	258
5.1.4.4. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişimlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri	261
5.1.5. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşme sonuçları	261
5.1.5.1. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin öğrencilerle yapılan görüşme sonuçları.....	261
5.1.5.2. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin velilerle yapılan görüşme sonuçları.....	264
5.1.5.3. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları.....	267
5.2. Öneriler.....	267
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	267
5.2.2. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.....	269
Kaynakça.....	270
EKLER.....	293

Ek 1: MEB İzin	293
Ek 2: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın İzin Belgesi	294
Ek 3: Sözleşme 1	295
Ek 4: Birinci Sınıf Öğrencilere Yönelik Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Formu	296
Ek 5: Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Veli Görüşme Formu	299
Ek 6: Dinlediğini Anlama Becerisinin Tespit Edilmesinde Yararlanılan Metinler.....	304
Ek 7: Okuma Becerilerinin Tespit Edilmesinde Yararlanılan Metinler	307
Ek 8: Sözleşme 2	310
Ek 9: Öğrenci Görüşme Formu	311
Ek 10: Veli Görüşme Formu	312
Ek 11: Sözleşme 3	313
Ek 12: Öğretmen Görüşme Formu 1	314
Ek 13: Öğretmen Görüşme Formu 2	315
Ek 14: Etkileşimli Kitap Okuma Plan Örneği	316
Ek 15: Eşli Kitap Okuma Plan Örneği	319
Ek 16: Öz Geçmiş	322

Tablolar Listesi

Tablo	Sayfa
1. OECD Ülkelerindeki ve Türkiye'deki Öğrencilerin Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	5
2. Araştırmaya Katılan Öğrenci Bilgileri	527
3. Pilot Uygulama Sürecinde Geliştirilen Okuma Becerilerini Destekleme Programı (OBEDEP)	700
4. Okuma Becerilerini Destekleme Programı (OBEDEP)	722
5. Araştırma Eylem Planı	735
6. Dinlediğini Anlama Becerilerinin Gelişimini Tespit Etmek İçin Faydalanılan Metinler	79
7. Okuma Becerilerinin Gelişimini Tespit Etmek İçin Faydalanılan Metinler	80
8. Etkileşimli Kitap Okuma Sürecinde Okunan Kitaplar	82
9. Eşli Kitap Okuma Sürecinde Okunan Kitaplar	83
10. Jefferson Sistemi Kodlama Sembolleri	95
11. Araştırmanın Amacı, Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Araçlarının Gerekçeleri...	99
12. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Alt Boyutlarından Alınan Puanlar	115
13. Öğrencilerin Okuma Düzeyi ve Yüzdeler Puanları	233

Şekiller Listesi

Şekil	Sayfa
1. Eşli Okuma Akış Şeması.....	30
2. Araştırmanın Yapıldığı İlkokulun Birinci Sınıf Derslik Krokisi	67
3. Araştırma Sürecinin Dönemleri.....	68



Grafikler Listesi

Grafik	Sayfa
1. Öğrencilerin Dil Gelişim Puanları.....	229
2. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Puanları	230
3. Öğrencilerin Kelime Tanıma Puanları	231
4. Öğrencilerin Okuma Hızı Puanları	232
5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanları.....	233



Kısaltmalar Listesi

EKO: Etkileşimli Kitap Okuma

EOBDA: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OBEDEP: Okuma Becerilerini Destekleme Programı

PIRLS: The Progress in International Reading Literacy Study

PISA: The Programme for International Student Assessment

TDK: Türk Dil Kurumu



1.Bölüm

Giriş

Okuma, temel eğitimin ilk yıllarında kazanılan ve bireyin öğrenmesinde etkisi hayat boyu devam eden en önemli becerilerden biridir. Bireyin okul yıllarında okuma becerisini kazanması, ileriye dönük öğrenim hayatını kolaylaştırdığı gibi hayatını da anlamlandırmasını sağlar. Birey okuma becerisini kazanamadığında çeşitli zorluklarla karşı karşıya gelebilir.

Her çocuk okumak için isteklidir. Okumayı öğrenmede karşılaşılan güçlükler ise çocuklarda kaygı ve isteksizliğe neden olabilir. Bu durum, “Bende Disleksi Var” adlı eserde şöyle anlatılmıştır:

“Bu yıl okulda okumayı yazmayı öğreneceğim. Çok eğlenceli olacak! Okuyup öğrenmek istediğim o kadar çok kitap var ki, özellikle dinazorlarla ilgili olanlar... Günler geçip gidiyor, okumakta hâlâ zorlanıyorum ve gerçekten de çok üzülüyorum. Bazen o kadar üzülüyorum ki, hastaymış numarası yapıyorum, okula gitmem gerekmiyor böylece. Neden ben de diğer çocuklar gibi olamıyorum? Neden okuyamıyorum?” (Mallinos, 2007/2011, s. 4-8).

Bu duruma karşı Sartre “Sözcükler” adlı eserinde, okumayı öğrendiğinde yaşadığı mutluluktan söz etmiştir. Yaşadığı mutluluğu şu cümleleri ile anlatmıştır:

“*Tribulations d’un Chinois en Chine* adlı kitabı kaptım ve bir merdiven altı odasına götürdüm onu;... Siyah satırlarını hiçbirini atlamadan izliyor ve yüksek sesle kendime bir hikâye anlatıyordum; hem de bütün heceleri telaffuz ederek... Elimde Hector Malot’nun *Sans Famille*’i olduğu halde portatif yatağımın üzerine tırmanıyordum; bu kitabı ezbere biliyordum ve yarısını kendi kendime söyleyip yarısını da okuyarak, sayfaları art arda ve tek tek çeviriyordum; son sayfayı çevirdiğim zaman, okumayı öğrenmişim artık.

Sevinçten deli oluyordum: Küçük botanik koleksiyonlarında kuruyup kalmış olan bu sesler; büyükbabamın bakışlarıyla canlandırdığı, okuyup anladığı, ama benim anlamadığım bu sesler, artık benim malım olmuştu! Onları dinleyecektim, törensel söylemlerle dolduracaktım benliğimi ve her şeyi bilecektim.” (Sartre, 1964/2010, s. 27).

Okumayı öğrenmek, okuryazar bir topluma kabul edilme törenidir. Noksan iletişim durumundan çıkış yoludur (Manguel, 1997/2013, s. 92). Birey okumayı öğrendiğinde mutlu olduğu gibi, okumayı öğrenemediğinde ise mutsuz olup, günlük hayatında zorluklarla karşılaşmaktadır.

Sadioğlu ve Bilgin (2008) okuma, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı kazanma konularında ülkemizde hâlen sorun yaşandığını ve öğretmenlere, ebeveynlere, eğitim kurumlarına önemli görevler düştüğünü belirtmektedir. Bu konuda ebeveynlerin okul öncesi dönemden itibaren çocuklarına iyi örnek olmaları gerektiğini, hikâye, masal, fıkra vb. okunanlar üzerinden sorulacak sorularla çocuğun düşüncesini söylemesi için desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Çocukların okuma becerilerini istenilen düzeyde kazanabilmesi, temel eğitime başlamadan önce erken okuryazarlık becerilerinin kazanılmış olarak okula başlamasına bağlıdır. Ancak her çocuğun erken okuryazarlık becerilerini kazanmış olarak okula başlaması ev ortamında sözlü ve yazılı materyallerle tanışmaması ve okul öncesi eğitim almaması gibi nedenlerle mümkün olmayabilir. Bu durumda okuma becerilerinin desteklenmesinde en büyük görev, çocuğun içinde yaşadığı çevreden başlamak üzere ailesine, öğretmenine ve okula düşmektedir.

Bireyin okuryazarlıkta yetkinleşmesi için erken çocukluk döneminden başlayarak, önce anne babalar, ardından öğretmenler tarafından çocuk yazınıyla bir araya getirilmelidir (Kartal & Bilgin, 2017). Çocuğun kitaplarla bir araya gelmesi, çok sevdiği anne babasının kitaba olan ilgisini görmesi, kitap okumayı sevmesi, okuma becerisine yönelik atılan bu

temelleri sağlamlaştırmaktadır. Çocuk kitapları, ailenin ve okulun verdiği eğitimi de tamamlamaktadır ve desteklemektedir (Erdal, 2009).

Çocuğun doğumundan temel eğitime başlayıncaya kadar ev ortamında sözlü (ninniler, masallar, şarkılar, tekerlemeler) ve yazılı (resimli kitaplar, dergiler, boyama kitapları, rakamlar) uyaranlarla desteklenmesi erken okuryazarlık becerilerinin kazanılması bakımından önemli görülmektedir. Çocuğa sağlanan bu destek, okuma becerilerinin de temellerinin atılmasında önemli bir etmendir.

Rousseau (1762/2014), çocukların okumayı öğrenmeleri için yapılması gereken ilk şeyin onlarda okumayı öğrenme isteği uyandırmak olduğunu vurgular. Woolf, (2015), okumanın keyifli bir arayış olduğundan, Proust, (2013) ise çocukluk yıllarında çok sevdiği kitapla geçirdiği günler kadar yoğun yaşanmış bir zaman olmadığından söz eder.

Hem içerik hem de biçimsel özellikleri bakımından özenle hazırlanmış kitaplarla tanışan çocuk, ilerleyen yaşlarda kitabı hayatının bir parçası olarak görmeye başlayacaktır. Okuma alışkanlığını edinmiş çocuklar, toplumları geleceğe hazırlayan bilinçli bireyler olarak yetişecek, kendilerinden sonra gelecek nesillerin yetişmesine katkı sağlayacak ve ülkelerin ilerlemesinde önemli görevler yüklenecektir (Erdal, 2016).

Çocuklarda okumayı öğrenme arzusu uyandırmak için erken çocukluk döneminden başlamak üzere ailede ve okulda çocukların, eğlenceli, neşeli ve okuma tadı yaratan “nitelikli çocuk kitapları” ile tanışması ve “okuma sevgisi”nin pekiştirilmesi gerekir. Bu açıdan erken çocukluk döneminden itibaren çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi önemli görülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Alt sosyoekonomik düzeyde büyüyen çocukların okulda başarılı olmaları için erken yaşlardaki eğitimi önemlidir. İlkokula başladıklarında bu çocukların zihinsel ve sosyal gelişim

düzeyleri daha iyi şartlarda büyüyenlerden geride olabilir. Bu durum, okul öncesi yaşlarda telafi edilebilir (Kağıtçıbaşı, Bekman & Sunar, 1993).

Okul öncesi eğitim, “Çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden gelişimini destekleyen, onu toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel öğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim süreci” dir (Kartal, 2005). Beş altı yaşlarında anaokuluna başlayan çocuklar için anaokulu, okumanın tüm önceliklerinin bir araya geldiği yerdir. Çocuklar, yazılı dil dünyasına giriş yaparlar. Bir sesin bir harfe karşılık gelebileceği, her harfin hem bir harfi hem de bir sesi temsil ettiği, sözcüklerin hecelere ayrılabilmesi gibi bazı dilsel kavramları öğrenmeye başlarlar (Wolf, 2017).

Türkiye’de bazı çocuklar, en az bir yıl okul öncesi eğitime devam etmeden ilkokula başlamaktadır. Bu durum çocukların gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. (Eğitim Reformu Girişimi, 2014). Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitim almadan ilkokul birinci sınıfa başlatmasında, okul öncesi eğitimin ücretli olması ve zorunlu eğitim olan ilkokulun ücretsiz olması gibi nedenler etkili olabilir. Bu durum, çocuğun kendisine yapılan en kıymetli yatırımdan (Şirin, 2017) mahrum olarak ilkokula başlaması demektir.

Tablo 1

OECD Ülkelerindeki ve Türkiye'deki Öğrencilerin Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Sınav	OECD	Türkiye
PISA 2003	% 59,3'ü üçüncü düzey ve üzeri	% 67,9'u ikinci düzey ve altı
PISA 2006	%57,1'i üçüncü düzey üzeri	% 63,2'si ikinci düzey ve altı
PISA 2009	% 81,2'si ikinci düzey ve üzeri	% 75,5'i ikinci düzey ve üzeri
PISA 2012	% 58,5'i üçüncü düzey ve üzeri	% 52,5'i ikinci düzey ve altı
PISA 2015	% 56,7'si üçüncü düzey ve üzeri	% 72,6'sı ikinci düzey ve altı

Tablo 1 incelendiğinde, PISA (MEB, 2005; 2010a; 2010b; 2015b; 2016)ya göre OECD ülkelerindeki öğrencilerin okuma becerileri yeterliliğinin üçüncü düzey ve üzerinde olduğu görülmektedir. Türkiye'deki öğrencilerin okuma yeterliliğindeki oranı ise ikinci düzey ve altına doğru düşüş göstermektedir.

PISA (2003, 2006, 2009, 2012, 2015) kapsamında Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilere uygulanan anket sonuçlarına göre öğrencilerin evlerindeki kitap sayısının, kendilerine ait bir odası olmasının, evdeki eğitimsel imkânların, anne babaların öğrenim düzeylerinin ve ailenin kültürel zenginliğinin okuma becerileri alanında anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir (Karabay, 2013; Karakaş, 2017). Araştırma sonuçlarından okuma becerilerinin gelişiminde aile özelliklerinin ve aile ortamındaki olanakların hayati bir önem taşıdığı görülmektedir.

Türkiye için PISA okuma becerileri sonuçları dikkate alındığında, okuma becerilerinin küçük yaşlardan itibaren aile ortamında desteklenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Okuma becerilerine verilecek bu desteğin erken çocukluk yıllarından başlayıp ilkokul yıllarında da devam etmesi, ileriye dönük okuma becerilerinin temellerini sağlamlaştırabilir.

PRILLS 2001 uluslararası okuma becerileri gelişim projesi raporu sonuçlarına göre, PIRLS 2001'e katılan ülkeler okuma faaliyetlerine erken yaşta başlamaktadır. Ülkelerin okuma etkinliklerine erken yaşta başlaması ile dördüncü sınıf okuma becerilerindeki başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca raporda veliler okuma etkinliklerine olabildiğince fazla düzeyde katıldıklarını söylemişlerdir. Her ülkede, başarılı olan dördüncü sınıf öğrencilerinin evinde, yüzde fazla çocuk kitabı bulunduğu belirlenmiştir. Uluslararası ortalama öğrencilerin %58'inin evinde 25'ten fazla çocuk kitabı bulunurken, Türkiye'de ise öğrencilerin %56'sının evinde 10'u geçmeyecek kadar az sayıda çocuk kitabı bulunmaktadır (MEB, 2003). PRILLS 2001 raporu sonuçları, Türkiye'de ailelerin çocuklarına yeterince kitap almadıkları, çocukların ev ortamında çocuk kitaplarıyla tanışma fırsatını bulamadıkları ve ailelerin çocuklarını okuma becerileri konusunda yeteri kadar destekleyemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

İlkokula devam eden ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin çeşitli yöntemlerle bu güçlüğü gidermeye ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların gerçekleştirildiği araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar durum çalışması (Akyol & Kodan, 2016; Çeliktürk Sezgin & Akyol, 2015; Dağ, 2010; Duran & Sezgin, 2012; Dündar & Akyol, 2014; Kardaş İşler & Şahin, 2016; Karasu, 2011; Uzunkol, 2013), eylem araştırması (Aladağ & Coşkun, 2009; Akyol & Kayabaşı, 2018; Çayır, 2014; Doğuyurt & Doğuyurt, 2016; Ekiz, Erdoğan & Gül Uzuner, 2012; Sidekli, 2010; Sidekli & Yangın, 2005; Yüksel, 2010), nitel araştırma (Çaycı & Demir, 2006), tek denekli araştırma yöntemi (Kodan, 2015) ve yarı deneysel tasarım (Akyol & Baştuğ, 2015; Çayır & Balcı, 2017) desenleri ile yapılmıştır. Ancak ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik, velilerin çocuk kitapları ve okuma becerileri konularında desteklediği, velilerin veya onların yerine geçen yetişkinlerin çocukların okuma becerilerini etkileşimli ve eşli kitap okuma yöntemi ile desteklediği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bazı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin düşük düzeyde olduğu, küçük yaşlarda nitelikli kitaplarla tanışmadığı, ailelerin çocuklarının okuma becerilerini destekleyemediği ve okul öncesi eğitim almadan ilkokul birinci sınıfa başladığı göz önüne alındığında, ilkokul birinci sınıfa başlayan bu öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmesi, hayat boyu eğitim ve öğrenimlerinde başarılı olmaları için gereklidir. Bu öğrenciler için eğitim ve öğretim süreci nasıl planlanmalı ki hayat boyu öğrenme yolculuğunda öğrenmeyi seven bireyler olmalarında okuma becerilerinin kazanımlarından yararlanabilsinler? Aileler, öğretmenler ve okul olarak, okuma becerilerini geliştirme sürecinde ilkokul birinci sınıf öğrencileri nasıl desteklenmelidir? Bu araştırma, bahsedilen soruların yanıtları ışığında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin desteklenmesi ihtiyacından doğmuştur.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırmanın genel amacı, okula kayıt zamanında velisi tarafından okul öncesi eğitim almadan okula başladığı, erken okuryazarlık becerileri desteklenmediği, belirtilmiş ve tespit edilmiş herhangi bir engeli olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesine yönelik bir eylem araştırması yapmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerileri:
 - 1.1. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik velilerle yapılan görüşmelere göre,
 - 1.2. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı sonuçlarına göre,
 - 1.3. Erken okuryazarlık becerilerinin tespitine yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelere göre hangi düzeydedir?
2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma uygulamaları:
 - 2.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ön okumalara katılım durumu,

- 2.2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu,
- 2.3. İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin katılım durumu nasıldır?
3. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin eşli kitap okuma uygulamaları:
 - 3.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ön okumalara katılım durumu
 - 3.2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin eşli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu,
 - 3.3. İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin eşli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu nasıldır?
4. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki gelişimleri:
 - 4.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişimleri,
 - 4.2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma uygulamalarındaki dinlediğini anlama becerilerindeki gelişimleri,
 - 4.3. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin eşli kitap okuma uygulamalarındaki okuma becerilerindeki gelişimleri (okuma düzeyi, kelime tanıma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerileri) hangi düzeydedir?
 - 4.4. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişimlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nedir?
5. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşler:
 - 5.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin görüşleri,
 - 5.2. İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri,
 - 5.3. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin görüşleri nedir?

1.3. Amaç

Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2017, s. 10)

“dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak, Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak.” şeklinde amaçlar yer almaktadır.

Programın bu amaçları göz önünde bulundurularak araştırmada:

Okul öncesi eğitimi almadan okula başlamış ve erken okuryazarlık becerileri ailesi tarafından desteklenmemiş ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmesinde aile faktörünün önemi yapılan araştırmalarda ifade edilmektedir. Bu açıdan, ailelerin okuma becerileri konusunda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu bilgilendirme ve bilinçlendirme doğrultusunda araştırma, okul aile iş birliği içerisinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik okuma becerilerini destekleme programı hazırlamayı amaçlamaktadır.

Okuma becerilerini destekleme programı çerçevesinde öğrencilerin nitelikli çocuk kitaplarıyla tanışması ve okuma sevgisi kazanarak okuma becerilerinin desteklenmesi hedeflenmektedir.

1.4. Önem

Okuma insanları hür kılarken, bireyi yanlış inançlardan ve bilgisizlikten uzak tutmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006). Okuma gerek okulda gerekse yaşamda önemli bir öğrenme aracıdır (Nas, 2006). Bütün dersler okumayı gerektirdiğinden, okuma alışkanlığı ve okuma sevgisi kazanmış olan öğrenci başarılı olacaktır (Yıldız ve diğerleri, 2010).

Okuma becerisi bireyin hayat boyu öğrenmesinde büyük bir öneme sahiptir. Bu önemi Akyol (2010, s. 2) “Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. Çocuklar okula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem ve ağırlık verilmektedir. İlköğretimde okuma becerisini uygun şekilde kazanıp geliştiremeyenler daha

sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedir.” şeklinde açıklamaktadır. Bunun yanında okuma yazma becerileri bireyler için önemli olduğu kadar ekonomilerin gelişmesi için de çok önemlidir. Çünkü ekonomide yer alan insanların ne bildiği ve bu bildikleri ile ne yapacaklarının önemli olduğu kabul edilmektedir (MEB, 2015a).

Onuncu Kalkınma Planı'nın (2014-2018) 308. maddesi “Okuma kültürü yaygınlaştırılacak, çocukların erken yaşlarda kültür ve sanat eğitimi almaları sağlanacaktır.” ifadesiyle okuma kültürüne işaret edilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s. 46). 19. Millî Eğitim Şûrasında ise okul öncesi ve ilkokulda faydalanılan metinlerde masal, hikâye, fabl, şiir vb. yer verilmesine, okul öncesi eğitimde öğretim programlarının çocukların özgüven becerilerini ve birey olma bilincini geliştirmeye yönelmesi ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlara yer verilmesi kararı alınmıştır (MEB, 2014).

Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018) ve 19. Millî Eğitim Şura'sında da alınan kararlar erken yaşlardan itibaren okuma becerilerinin desteklenmesini teşvik etmektedir. Bu açıdan çocuk edebiyatı eserlerinden ve çocuk kitaplarından okul öncesi ve ilkokulda faydalanılması, okuma becerilerinin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın yapıldığı ilkokulda birinci sınıfa başlayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitim almadan okula başladıkları, ev ortamında yazılı materyallerle tanışmadıkları, ebeveyn çocuk etkileşiminin yeterli olmadığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hem ilkokul birinci sınıfta hem de ileriye dönük öğrenim hayatında okumayı sevmeleri ve yaşam boyu okur olmalarını sağlamak için öğrencilerin okuma becerilerinin anne babalar veya onların yerine geçen yetişkinler tarafından desteklenmesinin önemi de ortaya çıkmaktadır.

Okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesi, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul yaşantılarında ve hayat boyu öğrenmelerinde etkili olabilir. Okuma becerilerinin desteklenmesinde çocuk edebiyatının nitelikli eserlerinden faydalanılması, ilkokul birinci sınıf

öğrencilerinin okumaya ve kitaba olan sevgisini artırarak, okuma kültürü edinme sürecinde etkili olabilir. Okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesinde ailelerle ortak hareket edilmesi, okul aile iş birliğinin kuvvetlenmesini ve ailelerin bu süreç içerisinde aktif olarak yer almasını sağlayabilir. Ayrıca ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin aileleri tarafından çocuk edebiyatının nitelikli eserlerinden faydalanılarak okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik bir araştırma yapılmamıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarının, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının öğretim programlarının geliştirilmesi aşamasında, üniversitelerin eğitim fakültelerinde ve ilkökullarda okuma becerilerinin geliştirilmesine ve gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada,

- 1-İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin tespiti ve okuma becerilerinin gelişimini belirlemek için faydalanılan ölçme araçlarının amacına uygun olduğu,
- 2-İlkokul birinci sınıf öğrencileri için seçilen çocuk kitaplarının öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 1- Çalışma grubundaki ilkökul birinci sınıf öğrencileri ve öğrencilerin velileri veya onların yerine geçen yetişkinlerle,
- 2- Araştırma için seçilen çocuk kitaplarıyla ve çalışmadaki veri toplama araçlarıyla,
- 3- 2015-2016 öğretim yılında hazırlık-pilot uygulama ve 2016-2017 öğretim yılında asıl uygulama ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Ön bilgilerden yararlanıldığı, yazar ve okur arasındaki iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve hedef doğrultusunda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2010). Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin birlikte çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarmaktır (Demirel, 1990, akt. Demirel ve Şahinel, 2006)

Okuma Becerisi: Öğrencinin farklı kaynaklara erişerek yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşı karşıya geldiği ve öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreçtir (MEB, 2015).

Akıcı Okuma: Öğrencinin noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer vermeden, hecelemeden ve gereksiz duruşlar yapmadan, anlam ünitelerine dikkat ederek, konuşur gibi okumaya denir (Akyol, 2010). Temel okuma becerilerinin geliştirilip akıcı düzeye getirilmesi ve bireysel, sosyal ve kültürel alanlarda bu becerilerden faydalanılmasıdır (Güneş, 2007).

Kelime Tanıma Yüzdesi: Öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesidir (Akyol ve diğerleri, 2014).

Okuma Hızı: Kelimelerin okuyucu tarafından ne ölçüde otomatik tanındığının bilgisidir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014). 2014). Bir dakikada doğru okunan kelime sayısıdır (Baydık, 2015).

Okuduğunu Anlama: Okuyucunun metinle etkileşimi sırasında ulaştığı anlamı istekli ve kalıcı düşünme sürecidir (Güneş, 2007). Okunan bir metinle ilgili sorulan soruları doğru yanıtlama oranıdır (Baydık, 2015).

Etkileşimli Kitap Okuma: Yetişkinlerin, çocukları pasif dinlemeye karşı konuşmaya teşvik eden ve çocukların yanıtlarına geniş geri bildirim sağlayarak kitap okudukları süreçtir (Whitehurst ve diğerleri, 1988).

Eşli Okuma: İyi okuyucuların, zayıf okuyucuların okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması için basit ve eğlenceli bir yöntemdir (Topping, 1995)



2.Bölüm

Kuramsal Çerçeve

2.1. Erken Okuryazarlık Becerileri

Okul öncesi dönemde kazanılması gereken becerilerden biri erken okuryazarlık becerileridir. Erken okuryazarlık becerileri okul öncesi dönemdeki çocukların gelecek yıllarda başarılı okuryazar olmalarını sağlaması açısından önemini ortaya koymaktadır (Akoğlu, 2016).

Çocukların okula başladıklarında okuma yazmayı öğrenmede ne düzeyde başarılı olacaklarının en önemli göstergesi, erken okuryazarlık becerileridir. Bu becerileri gelişmiş çocuklar, okuma yazmayı öğrenmede daha başarılı olurken, gelişmemiş olanlar okul öğrenmeleri süresince akademik ve sosyal olarak yaşıtlarından geridedir (Dolunay Sarıca, 2016).

Erken okuryazarlık becerilerinden biri olan ses bilgisel farkındalık, “sözcüklerin benzerlik ve farklılıklarının farkına varma, sözlü öğelerin analiz edilip karşılaştırılabilme bilgisi”dir. Yazı farkındalığı ise yazılı kaynakların anlam taşıdığını, okumanın yönü olduğunu, nesnelere ve konuşmayı temsil ettiğini kavramaktır (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Harf bilgisi, çocukların “sözcüklerin harflerden oluştuğunu ve sözcükleri sözel dile aktarırken harf seslerinin kullanıldığını ve farklı harfleri bir araya getirerek farklı sözcükler oluşturulduğunu” kavrayabilmesidir (Karaman & Güngör Aytar, 2016, s. 518). Erken dönemde çocuğun çevresindeki yetişkinlerin sağladığı uyaranlar, anne ve babanın çocuğuna kitap okuması, evde çocuğun görebileceği bir kitaplığın olması, çocuğa resimli kitapların alınması, kitap okunması gibi faaliyetler çocuğun yazılı materyallere ilgi duymasını sağlayacaktır (Dolunay Sarıca, 2016).

2.1.1. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde etkileşimli kitap okuma yöntemi. Yaşamın ilk gününden itibaren yetişkinlerin çocuğa kitap okuması, çocukların okuryazarlık becerisinin ve kitap sevgisinin gelişmesini sağlar. Yaşamın ilk yıllarında ebeveynin çocuğa ne kadar ve nasıl kitap okuduğu, çocuğun okula hazırlığında ve hayatında izleyeceği yolda önemlidir (Suskind, 2018).

Whitehurst ve diğerleri (1988), kitap okuma etkinliğine çocuğun etkin katılımını sağlamayı amaçladıkları etkileşimli okuma yöntemini geliştirmişlerdir. Etkileşimli kitap okuma, dil gelişimi başta olmak üzere okul öncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerine katkıları sağlamaktadır (akt. Dolunay Sarıca, 2016). Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde etkili uygulamalardan biri etkileşimli kitap okumadır (Akoğlu, 2016).

Etkileşimli kitap okumanın temelinde, çocukların pasif dinleyici olması yerine yetişkinlerin onları konuşmaya teşvik etmeleri, çocukların cevaplarına geniş geribildirim sağlamaları ve çocuklarına kitap okurken onların zaman içindeki gelişimini dikkate almaları (Whitehurst ve diğerleri, 1988) yer almaktadır.

Etkileşimli okumada, yetişkinler, hikâye boyunca bir çocuğu aktif olarak meşgul etmek için stratejilerden faydalanırlar. Etkileşimli okumanın amacı, çocuğun hikâye anlatıcısı olması, yetişkinlerin çocuğun sorularını yanıtlaması ve yanıtlarını genişletmesidir. Örneğin, ebeveynler çocuğa “kim”, “ne”, “nerede” diye soru sorarlar. Ebeveynlerin çeşitli etkili öykü anlatma stratejilerinin örneklerini sunmaları, çocukların ilgisini ve heyecanlanmalarını teşvik eden hikâye anlatımının niteliğini arttırmaktadır (Huang & Doleis, 2007, akt. McMahon, 2010). Kitap okurken çocuklarla iletişim kurmaya yönelik olan bu yaklaşım, diyalog yoluyla gerçekleşir. Etkileşimli okuma, ebeveynleri açık uçlu sorulardan ve genişletmelerden faydalanmaya ve çocukların bu soruları yanıtlama girişimlerini arttırmaya teşvik eder (Whitehurst, et al., 1988, akt. Beschorner, 2013).

Etkileşimli kitap okuma ile geleneksel okumanın farkları aşağıda ifade edilmiştir (Dolunay Sarıca, 2016, s. 14-15):

1-Etkileşimli kitap okuma diyaloga dayalıdır. Yetişkin ile çocuk arasında etiketleme, yorum yapma, soru sorma ve yanıtlama gibi süreçleri kapsar. Geleneksel okumada ise sözel etkileşim ve çocuğa soru sorma gibi uygulamalar bulunmaz.

2-Etkileşimli kitap okumada yetişkin çocukların sözel dili etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak için okuma sürecinde hedef sözcükler belirler.

3-Etkileşimli kitap okumanın en önemli noktalardan biri açık uçlu sorulardan faydalanarak çocukların ifade edici sözcük dağarcığının desteklenmesidir. Geleneksel okumada ise çocuklara soru sorulmaz.

4-Etkileşimli kitap okumada gelişimsel olarak daha üst becerilere erişmek için kitap okumak bir araç iken, geleneksel okumada ise okumanın ortaya konması bir amaçtır.

5-Etkileşimli kitap okuma yetişkinlerle çocukların neşeli zaman geçirmelerine ve çocukların eğlenirken öğrenmesine olanak sağlar.

Etkileşimli kitap okumanın uygulama adımlarından (Akoğlu, 2016, s. 27-46) okuma öncesinde, resimli bir kitap seçilir. Hedef sözcükler, sesbirimleri, sorular ve açıklamalar belirlenir. Ortamın fiziksel düzenlemesi ve çocukların sınıf içi yerleşimi yapılır. Çocuklar kitapla tanışır ve açık uçlu sorulardan faydalanarak çocukların tahminde bulunmaları sağlanır. Çocukların yanıtları yeniden düzenlenir.

Okuma sırasında, hedef sözcüklerin anlamları açıklanır. Hedef sözcüklerin anlamları resimlerle ve gereçlerle desteklenir. Çocuklara kendi yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri örnekler sunulur. Hedef sözcüklerin anlamları tekrarlanır. Geçmiş deneyimler ile öykü desteklenir. Sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı desteklenir. 5N1K sorularından yararlanır. Açık uçlu sorular sorulur. Tekrarlar ve genişletmelerden faydalanılır. Sözcük dağarcığı cümle tamamlama ile desteklenir.

Okuma sonrasında açık uçlu sorularla öykü özetlenir. Etkinliklerden yararlanarak kalıcılık sağlanır.

2.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri

İnsan gelişimi çok kapsamlıdır. Zihinsel gelişimin yanında ve onunla ilişkili olarak sosyal, duygusal gelişim, kişilik gelişimi ve bedensel büyümeden meydana gelir (Kağıtçıbaşı, Bekman & Sunar, 1993). Organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal yönden en son aşamasına kadar sürekli ilerlemesine gelişim denir. Gelişimde bazı kritik dönemler vardır. Organizma bu kritik dönemlerde, çevreye daha çok duyarlıdır. Öğrenmesi daha hızlıdır (Senemoğlu, 2012).

İlkokulun birinci sınıfı, okul çağı dönemlerinden biridir. Okul çağının ilk yıllarında öğrenciler okula yeni başladığından dolayı bu dönem önemli görülmektedir. Bu dönemde öğretmenlerin ve anne babaların desteği ve düzenleyeceği etkinlikler, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin en iyi şekilde gelişim göstermelerini sağlar.

2.2.1. Fiziksel gelişim. İlkokul döneminde bedensel gelişme, ilk yıllara göre yavaşlar. Küçük kas becerileri okul döneminde gelişir. Çocuk ince ve küçük kalemle yazı yazabilir (Senemoğlu, 2012).

Çocuğun sağ veya sol elini kullanması bu yaşlarda belli olur. Bir eli tercih etme beynin fiziksel gelişimiyle ve olgunlaşmasıyla ilgilidir. Çocuğun beyninin sağ yarım küresi fazla geliştiğinde çocuk sol elini, sol yarım küresi fazla geliştiğinde ise sağ elini kullanmaktadır (Ranganathan, 2000, akt. Akyol, 2010).

İlkokul birinci sınıf öğrencileri Nuttall'a (1991) göre dengelerini sağlayabilir, ayakkabılarını bağlayabilir, düğme ve fermuarlarını kapatıp açabilir, tamir malzemelerini doğru biçimde kullanabilir, fiziksel beceri gerektiren oyunlar oynamaktan hoşlanır, desenleri, şekilleri, harfleri ve rakamları kopyalayabilir, belli bir seviyeye kadar sayabilir ve insan

vücudunu tam olarak çizebilirler (akt. Pilten, 2011). Fiziksel gelişim için bu dönemde beslenme, diş bakımı, uyku alışkanlığı ve göz kulak taraması çok önemlidir (Pilten, 2011).

2.2.2. Sosyal ve duygusal gelişim. Okul çağı çocuğunda arkadaşlık ilişkileri önemlidir. Bu dönemde çocuklar kurallara sıkı sıkı bağlıdırlar. Grupla oynamayı severler. Oyunları daha düzenlidir. Bu dönem çocukları için okulda başarılı olmak çok önemlidir. Çocukların öfkeleri daha kontrollü hâle gelmiştir. Ayrıca kendileri ve bedeniyle barışıktırlar (Dereobalı, 2005).

İlkokul birinci sınıf yaş grubunda olan çocuklar, ailesinden çok fazla sevgi ve ilgi beklerler. Mizah duyguları gelişmeye başlar. Anlamsız da olsa uyaklı sözlerden, şarkılardan, bulmacalardan hoşlanırlar (Nuttall, 1991, akt. Pilten, 2011).

2.2.3. Zihinsel gelişim . İlkokul yıllarındaki çocukların bilişsel yeterlilikleri hızlı bir değişim gösterir. Tersine çevirebilme ve korunum kavramları gelişmiştir. Zihinden işlemler yapabilirler. Üst seviyede gruplama yapabilirler. Nesnelere belli özelliklerine göre sıralayabilirler. Benmerkezcilikten uzaklaştıkları için, olayları başkalarının gözünden görebilirler (Senemoğlu, 2012).

İfade etme becerileri çok hızlı gelişir. Oyun esnasında öğrendikleri kelimelerden ve ifadelerden yararlanırlar. Kendileri ve aileleri üzerine konuşurlar. Geniş ve canlı hayal güçleri vardır. Dikkat süreleri artmıştır. Uzun hikâyeleri takip edebilirler. Saati ve haftanın günlerini anlamaya başlayabilirler (Nuttall,1991, akt. Pilten, 2011).

2.2.4. Dil gelişimi. Dil, “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma ve lisandır.” (Türk Dil Kurumu, 2018). Dil insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biri olmasının yanında, insanlar arası iletişimin temeli ve bir semboller dizisidir. Bu semboller dizisinin başlıca unsurları sözcüklerdir (Oktay, 2000). Dil gelişimi sözlü ve yazılı iletişimle ilgilidir (Senemoğlu, 2012).

Çocukların öğrenmesinde dilin önemli bir işlevi vardır. Dil gelişiminde sesin duyulması ve dili kullanma deneyimlerinin yer alması gerekir. Dil gelişiminde çocuğun iletişim kurma, diğer insanların dilkakatini çekme, isteklerini ve düşüncelerini iletme ihtiyacı bulunmaktadır (Dereobalı, 2005)

Oktay (2000)’a göre çocukta dil gelişim aşamaları ise şöyledir: 0-3 ay arası olan ağlama evresinde bebekler ağlarken, esnerken, çığlık atma sırasında bazı seslileri (o,u, a) ve sessizleri (n,g,m) çıkarır. 3-6 ay arası olan babıldama evresinde ünlü ve ünsüzleri birlikte çıkarmaya başlar. 6-12 ay arası olan heceleme evresinde ilk hecelerini çıkarmaya başlar. 1-2 yaş arası olan tek sözcük evresi konuşma açısından kritik dönem olup, bu dönemde çocukların söylediği tek sözcükler anlamlıdır. Bir sözcükle pek çok şeyi anlatmaya başlarlar. 1,5-2 yaşındaki çocuklar iki sözcüğü peş peşe söyleyerek cümlecikler kurarlar. 2 yaşından sonra çocuklar basit cümleler kurmaya başlarlar. 2,5 yaş civarında sözcük hazineleri ortalama 300 civarındadır. 2,5 -4 yaş arasında ise soru sormayı ve konuşmayı isterler. 5 yaşında duygularını ve isteklerini rahatça ifade edebilirler.

Çocuklar birinci sınıfa başladığında dikkatli bir biçimde bir masalı dinleyebilir. 4-5 sözcükten oluşan soruları yanıtlayabilir. Birinci sınıfın sonunda 3-5 sözcükten oluşan kısa metinler yazabilir. Büyük ve küçük harfleri, nokta, virgül, soru işareti gibi temel noktalama işaretlerini yazılarında kullanabilir (Aşıcı, 2005).

Suskind (2018, s. 74), dil gelişimindeki zamanlamanın önemini ve dil gelişiminin etkilerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Beyin gelişimi hiyerarşik bir biçimde gerçekleşir ve daha karmaşık becerilerin temelini “temel” yetenekler oluşturur. Bu nedenle basit bir beceri için gerekli olan zaman penceresini kaçırmak geniş kapsamlı etkilere sahiptir. Çünkü yeni bir öğrenme gerçekleşse bile öğrenme giderek daha zor bir hâle gelir. Dil gelişimi açısından bu özellikle çok önemlidir. Çünkü dil, ilk üç yıl boyunca kelime hazinesi ve konuşma becerileri geliştirmenin yanı sıra sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim için bir temel sağlamaya yardımcı olur.”

Şirin (2017), doğduğu andan itibaren çocuklarla konuşmanın, şarkı türkü söylemenin, onlara masallar okumanın, beraber oyunlar oynamanın önemine işaret etmiştir. Etkileşimli okumanın yani ebeveynlerin çocukları ile karşılıklı konuşarak ve soru yanıtlarla kitap okumalarının zekâyı geliştirdiğini ve 4 yaşına kadar olan çocuklarda etkileşimli eğitimin dil gelişimini hızlandığını vurgulamıştır.

Çocukların dil gelişimini desteklemek için, anne babalar çocuklarıyla hem kendileri konuşurken hem de çocuklarını konuşturmalıdır. Çocukların dinlemesini sağlarken, kendileri de çocuklarını dinlediğini hissettirmelidir. Çocukla birlikte bol bol kitap okunmalıdır (Oktay, 2000).

Ailede başlayan ve örgün eğitim kurumlarında devam eden ana dili öğretiminin temeli ilköğretim okullarının ilk yıllarında atılmaya başlar (Kolaç, 2008). Çocuğun dil ve bilişsel beceriler açısından okula ne kadar hazır olduğu okul başarısı veya başarısızlığıyla bağlantılıdır. Bir çocuğun ilkokula başladığında yapması gereken harflerle simgelenen bir kod çözme sistemi olan okumayı ve yazmayı öğrenmesidir. Bu nedenden dolayı okula başlamadan önce çocuğun dil becerilerinde yeterli bir düzeye ulaşması önemli görülmektedir (Bekman, Aksu-Koç & Erguvanlı -Taylan, 2004).

2.3. Okuma

Okuma, kökenleri beş bin yıl öncesine dayanan, bilişsel, sosyal ve aynı zamanda kültürel bir beceridir (Dehaene, 2014). Birey ne ve nerede olduğunu görebilmek için devamlı kendini ve çevresini okur. Kavramak için okur. Nefes almak gibi temel bir işlev olan okuma (Manguel, 1997/2013), oldukça kolay yerine getirilen, beynin olağanüstü başarılarından biridir (Karaçay, 2011).

“Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2010, s. 1). Bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bir araya getirip yeni anlamlar ürettiği etkin bir süreçtir (Güneş, 2013). Okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarmaktır (Oktay, 2000). Okuma, basılı ve yazılı simgelerle iletişim kurmaktır. Bu açıdan okuma, yalnızca harfleri tanıma, bunları bir araya getirip anlamlandırmanın yanında, çok yönlü ve çok boyutlu bir beceridir (Özdemir, 2011). Okumayı öğrenmek, harfleri öğrenmenin, bu harflerin seslerini öğrenmenin, sözcük oluşturmak için bu harfleri birleştirmenin ve sözcüklerin anlamını öğrenmenin oldukça kolay ve ardışık bir sürecidir (Suskind, 2018).

Okuma ile ilgili tanımların birleştiği ortak noktalar ise, yazılı semboller olan harflerin duyu organları yolu ile algılanmasıdır. Algılanan bu sembollerden önceki bilgilerden yararlanarak yeni anlamların oluşturulduğu süreçtir.

Okumanın temel prensiplerine dikkat edildiğinde üretime yönelik bir okuma ortaya konabilir. Anderson ve arkadaşlarına (1985) göre okumanın temel prensipleri aşağıda ifade edilmiştir (Akt. Akyol, 2010, s. 4-7).

1-Okuma anlam kurma sürecidir. Okur, ön bilgilerini kullanarak yazılı kaynakları çözmeye çalışır. Okunan metinden anlamın oluşturulması büyük ölçüde ön bilgilere bağlıdır.

2- Okuma akıcı olmak zorundadır. Noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz

duruşlar yapılmadan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma, akıcı okumadır.

3-Okuma stratejik olmalıdır. Yazılı materyalin güçlük seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır. Konu ile ilgili ön bilgiler okuma ortamına aktarılmalıdır. Uygun bir hedef ve yöntem belirlenerek yapılan okuma, stratejik okumadır.

4- Çocuk okumaya güdülenmelidir. Güdülenme, hem okumayı öğrenmede hem de geliştirmede önemli etkenlerden biridir.

5- Okuma, yaşam boyu devam etmelidir. Okuma sürekli gelişen bir beceridir. Okuma becerisi bir defada kazanılamaz. Okuma, hayat boyu devam eden bir beceridir. Bu yüzden her gün okumaya zaman ayırmalıyız.

Okuma, temel bir yaşam becerisidir. Hem bir çocuğun okul başarısı hem de bu günün toplumundaki bir yetişkinin yaşamı için temel bir beceridir. Okumanın çocuklar ve yetişkinler için önemi de ortaya çıkmaktadır (Lester, 1993).

Bireyi yaşam boyu etkileyen bir beceri olan okumanın nasıl geliştiğinin bilinmesi, bu becerinin gelişmesi için nasıl destekleneceğinin bilinmesi açısından bir gerekliliktir. Bu destek erken çocukluk yıllarından itibaren olursa okumanın gelişimi istenilen düzeye gelebilir.

2.3.1. Okumanın gelişimi. Okuryazarlığın temellerinin erken dönemde, anne kucağında atılmaktadır. Annesinin memesinden süt emen bebek onun kalp atışlarını, soluk alışverişini dinleyerek ilk ritim duygusunu edinmekte ve annesiyle kurduğu vazgeçilmez bağ sayesinde okuryazarlığa adım atmaktadır (Sanders, 1994/2010).

Bir çocuğun beyni çok küçük yaşta okumaya hazırlanır. Erken çocukluk dönemindeki her algıdan, kavramdan ve sözcükten faydalanır. Küçük bir çocuğun, sayfalarındaki renkli resimlere bakması, masalları ve hikâyeleri dinlemesi, sayfalarındaki çizgilerin harfleri, harflerin sözcükleri, sözcüklerin hikâyeleri oluşturduğunu ve hikâyelerin tekrar tekrar okunabileceğini anlaması çocuğun okuma gelişimi yönünden en önemli ögenin belirtisidir (Wolf, 2017).

Teale (1978-1980), evde okuma yazma malzemesinin bulunmasının, evde bulunan kitapların çocuklara okunmasının, materyallerin çocuklar tarafından kullanmasına izin verilmesinin ve çocuklara etkinlikleri hakkında dönüt verilmesinin okuryazarlığın gelişmesinde etkili olan en önemli unsurlardan olduğunu belirtmiştir (akt. Akyol, 2010).

Ebeveynlerin çocuklarıyla ne kadar konuştuğu ve konuşmalarının zenginliği, çocukların kelime hazinesinin gelişimine katkı sağlar (Rowe, 2012; Weizman ve Snow, 2001). Annelerin kurduğu cümlelerin dil bilgisi yapısı (Huttenloncher, Vasilyeva, Cymerman ve Levine, 2002) ve çocuklarla kitap okuma, harfler ve özellikleri hakkında konuşma gibi çeşitli aktiviteler, dil ve erken okuryazarlık gelişimine (Demir, Rowe, Heller, Goldin-Meadow ve Levine, 2015; Treiman, Schmidt, Decker, Robins, Levine ve Demir, 2015) katkıda bulunmaktadır. Ebeveyn ve çocuk arasındaki konuşmalar, çocukları okuma yazma sürecine daha iyi hazırlamaktadır (akt. Demir-Lira, 2016).

Chall'a (1983) göre okuma gelişiminin altı aşaması vardır. Bu gelişim aşamalarından okuma öncesi dönem (0-6 yaş), okumanın temellerinin öğrenildiği dönemdir. Bu dönemde çocuklar rakamlar ve harfleri birbirinden ayırmayı öğrenirler. Birinci dönem (1-2. sınıflar), basit hikâyelerin kullanıldığı dönemdir. Sözcük tanıma ve sözcükleri fark etme bu dönemde gerçekleşir. Ayrıca bu dönemde anlama becerileri gelişmeye başlar. İkinci dönem (2-4. sınıflar), okumanın akıcı hâle geldiği dönemdir. Çocuklar dikkatini okunanın anlamı üzerinde toplar. Üçüncü dönem (4-8. sınıflar), okumada önemli değişikliklerin olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuklar anlaşılması daha güç olan materyalleri anlayabilirler. Dördüncü dönem (lise dönemi), şekil ve ses bilgisinin yerleştiği dönemdir. Okurlar farklı bakış açılarını tanımaya çalışırlar. Beşinci dönem (üniversite ve üstü), okurların kendi bilgisi ile yeni bilgileri sentezlediği dönemdir. Bu dönemde anlama becerileri kazanılmıştır (Akt. Akyol, 2010, s. 45-46).

Okuma becerisinin kazanılabilmesinin ön koşulu okumanın öğrenilmesidir. Okuma ile ilgili temel beceriler ilkokulda edinilir. Bu becerilerin hayat boyu devam etmesi ve alışkanlığa dönüşmesi ise bireyin okuma bilinciyle ailesinin, çevresinin, ilkokuldaki öğretmenin doğru yönlendirmesiyle ve örnek olmasıyla bağlantılıdır (Kolaç, 2008).

2.3.2. Okuma becerileri. Okuma, fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olmak üzere birçok yönü olan ve toplumda ve yaşantımızda önemli bir yer tutan (Demirel & Şahinel, 2006) en önemli becerilerden biridir. “Okumak yani bir kitabın içinde yolunu bulmak ise, yaşamak, dünyanın kendisinde yolculuk etmektir... Okuma tıpkı yolculuğa çıkmak gibi etkindir.” diyen Manguel (2013/2017, s. 18), okumayı dünyayı tanımak için çıkılan yolculuğa benzetir. Okuma bir hayat yolculuğu ise bu yolculuğa okuma becerisini en iyi şekilde edinen bireyler devam edebilir.

Özdemir’ e göre (2011), okuma yazma becerisini edinen kişi, kendi dilinin yazısını, işaretlerden sesler, sesbirimlerinden sözcükler çıkarmayı öğrenmiştir. Bu temel beceri sürekli kullanıldığında ve geliştirildiğinde değerlidir.

Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları ilköğretim seviyesinde olmaktadır. Öğrenciler okula başladığında temel okuma becerilerini edinmesine önem verilmektedir. Çünkü sınıf seviyesi arttıkça okumayla ilgili beklentiler de artmaktadır (Güneş, 2013). İlk okuma, okuma becerisinin başlangıcıdır. “Okuyabilme”yi okuma becerisiyle bir tutmamak gerekir. İlk okumada amaç okumayı öğrenmektir. Daha sonra ise öğrenmek için okuma gerçekleşir (Coşkun, 2002).

Okuma yazmayı henüz öğrenen öğrenciler, okuma becerilerini geliştirmede öğretmen ve aile desteğine ihtiyaç duyar. Öğretmen ve aileler bu aşamada kelime tanıma çalışmaları, kelime oyunları, paylaşarak okuma-yazma, güdümlü okuma, bağımsız okuma vb. çalışmalar

yaparak öğrencilerin akıcı okuma-yazma becerilerini geliştirmeye yardım etmelidir (Güneş, 2007).

Okuma becerilerini kazandırmada öğrencilere rehberlik etmek için onların okuma ilgilerinin belirlenmesinden başlanmalıdır. Sosyokültürel düzey, yaş, zekâ ve cinsiyet okuma ilgilerinin belirlenmesinde en önemli etmenlerdendir Aynı zamanda okuma becerisi kazandırılırken öğrencilerin sosyal, bireysel özellikleri ve farklılıklarına gereken önem verilmelidir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişim düzeyi birbirinden farklıdır. Bu farklılık doğal olarak öğrencilerin okuma ve anlamalarında etkisini göstermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Okuma ilgisinin geliştirilmesi, okuma becerilerinin edinimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgisinin olduğunca erken ve sürdürülebilir bir şekilde özendirilmesinin önemi büyüktür (EACEA, 2011).

Okuma becerisinin kişisel, akademik ve sosyal değerleri bulunmaktadır. Çocuklar okula başladığında okumanın öğretilmesine ehemmiyet verilmektedir Okuma becerilerini kazanıp istenildiği gibi geliştiremeyen öğrenciler, ileriki öğrenimlerinde de başarılı olamamaktadır (Akyol, 2010)

2.3.3. Okuma becerilerinin tespit edilmesinde okuma düzeyi. Okuma düzeyinin belirlenmesinde, okuma ve okuduğunu anlama doğruluğundan faydalanılmaktadır. Okuma düzeyleri, bağımsız, öğretimsel ve endişe olmak üzere üç okuma düzeyinde ortaya konmaktadır (Baydık, 2015).

Ekwall ve Shanker (1998), Yanlış Analizi Envanteri'nde okuma düzeylerini serbest okuma, öğretim ve endişe düzeyi olarak tespit etmektedir. Serbest okuma düzeyinde bulunan öğrenciler, ritmik ve uygun bir ses tonuyla, noktalama işaretlerine dikkat ederek, uygun okuma konumu alarak, sessiz olarak hızlı, dudakları hareket ettirmeden, parmakla takip etmeden, başı sallamadan okurlar. Kelime kelime ve hece hece okumazlar. Sorulara uygun ve

yeterli yanıt verirler. Öğretim düzeyindeki öğrencilerin özellikleri genel olarak serbest okuma düzeyine uygundur. Bu düzeydeki öğrenciler, öğretim sonrası serbest düzeye ulaşabilirler. Endişe düzeyindeki öğrenciler, gürültülü ve yüksek sesle, kelime kelime, hece hece, vurgulamadan, noktalama işaretlerine dikkat etmeden, parmakla takip ederek, dudak hareketi yaparak, kafa sallayarak, sıkça öğretmenden yardım isteyerek, ilgisiz, isteksiz olarak okurlar (Akt. Akyol, 2011).

2.3.4. Okuma becerilerinin desteklenmesinde ailenin rolü. Avrupa’da yapılan projeler, bireyleri anne karnından itibaren okuma ile tanıştırmaktadır. Bu projeler, aileleri ve çocukları okumaya teşvik etmektedir. Çocukların anne babalarıyla okuryazarlık faaliyetlerine katılmaları, okuma gelişimi için çok önemlidir. Birleşik Krallık’ta her çocuğa veya bebeğe ücretsiz kitaplar vererek ebeveyleerin çocuklarının okuma sevgisini geliştirmesinde destek olmak amacıyla yürütülen “Kitaba Başlama Programı” aile okuryazarlık programlarının en dikkat çekenlerinden biridir (EACEA, 2011).

Okuldaki öğrenmelerin temeli olan ana dilini kullanma, öğrenme gücü, başarıma isteği, çalışma alışkanlığı ve dikkat gibi niteliklerin gelişiminin önemli bir kısmı iki ile on yaş arasında aile ortamında kazanılır (Bloom, 1998). Çocukların ilk öğretmenleri olan ailelerin, çocuğun gelişiminde olduğu gibi eğitiminde de önemli bir etkisi bulunmaktadır (Kartal, 2008). Ev ortamında erken okuryazarlık etkinlikleri, çocukların okuma öğrenmesinin temelini (EACEA, 2011) oluştururken, kitapların ve dergilerin bol miktarda bulunduğu ve ana babaların çocuklarına sıkça kitap okuduğu evlerde ortaya çıkan sözlü ve yazılı dille zengin bir erken dönem geçmişi, başarılı bir okuma için önemlidir (Elkind 1999, akt. Nas, 2006).

Çocukluk dönemi ailenin ve yakın çevrenin taklit edildiği ve öğrenilenlerin uygulandığı dönemdir. Bireyin zengin bir ifade gücü ile toplumda kendine yer edinebilmesinde okumanın etkisi büyüktür. Bunu gerçekleştirmenin temel yolu, ailenin

çocuğa kitap okumasıdır (Gürsoy, 2012). Öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen en önemli çevre unsurlarından biri ailedir (MEB, 2012).

Çocuğun dil gelişimine ve okuma yazmasına aileler doğrudan ve dolaylı olarak destek olabilirler. Çocuklara sesli okuma, birlikte resimli kitapları inceleme ve kitaplarda yer alan olaylar üzerinde konuşma gibi etkinlikler yapılmalıdır (Akyol, 2010; MEB, 2009). Ev ortamında sesli kitap okumak, çocukların daha sonraki okuma becerilerine yönelik geliştirdikleri tutum ve okumayı öğrenmedeki başarılarıyla bağlantılıdır. Araştırmalar, beş yaş çocuklarının kitap ile ilgili deneyimlerinin, yedi yaşında ve on bir yaşındaki okuduğunu anlama becerileri ile yakından bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Kiefer vd., 2007, Akt. Gönen & Veziroğlu, 2015).

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nin (PIRLS 2001) sonuçlarına göre, Türkiye'de öğrencilerin evlerindeki çocuk kitaplarının sayısı çok azdır. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yalnızca %5'inin evinde kitap sayısı 200'den fazladır. Öğrencilerin %40'ının evinde ise kitap sayısı 0-10 arasındadır. Öğrencilerin yalnızca %2'sinin evinde 100'den fazla çocuk kitabı bulunmaktadır. Uluslararası ortalama evinde 0-10 arasında çocuk kitabı bulunan öğrenci %23 iken Türkiye ortalaması %56'dır (MEB, 2003).

Ailelerle iletişime geçilmesi, öğrencilerin kültürel deneyimlerini anlamayı ve öğrenmeleri ile ilgili ortak anlayışların gelişmesini sağlamaktadır. Aile katılımı, öğrencinin öğrenmesini desteklediğinden dolayı sınıf çalışmalarında aile katılımı için uygun ortamlar oluşturulmalıdır (American Psychological Association: 2015). Bu açıdan okuma becerilerinin desteklenmesinde ailelerle iş birliği yapılabilir. Okuma becerilerinin desteklenmesi sürecinde öğretmenlerin ailelere, ebeveyn-çocuk etkileşiminin zenginliği, okumaya istek duyma, birlikte okuyabileceği kitapları seçme, okuma öncesi, sırası ve sonrası yöntem ve teknikler hakkında rehberlik yapması da ilkökul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmesini sağlayabilir.

2.3.5. Okuma becerilerinin desteklenmesinde eşli okuma yöntemi. Akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinden biri olan eşli okuma, aileden birinin, öğretmenin veya okuma hataları yapmadan okuyan bir çocuğun yardımı ihtiyacı olan çocuğa eşlik etmesidir. Çocuk açısından biraz üst seviyede seçilen kitapların başlıkları ve kapak görselleri tartışıldıktan sonra sesli okunmalıdır (Akyol, 2011).

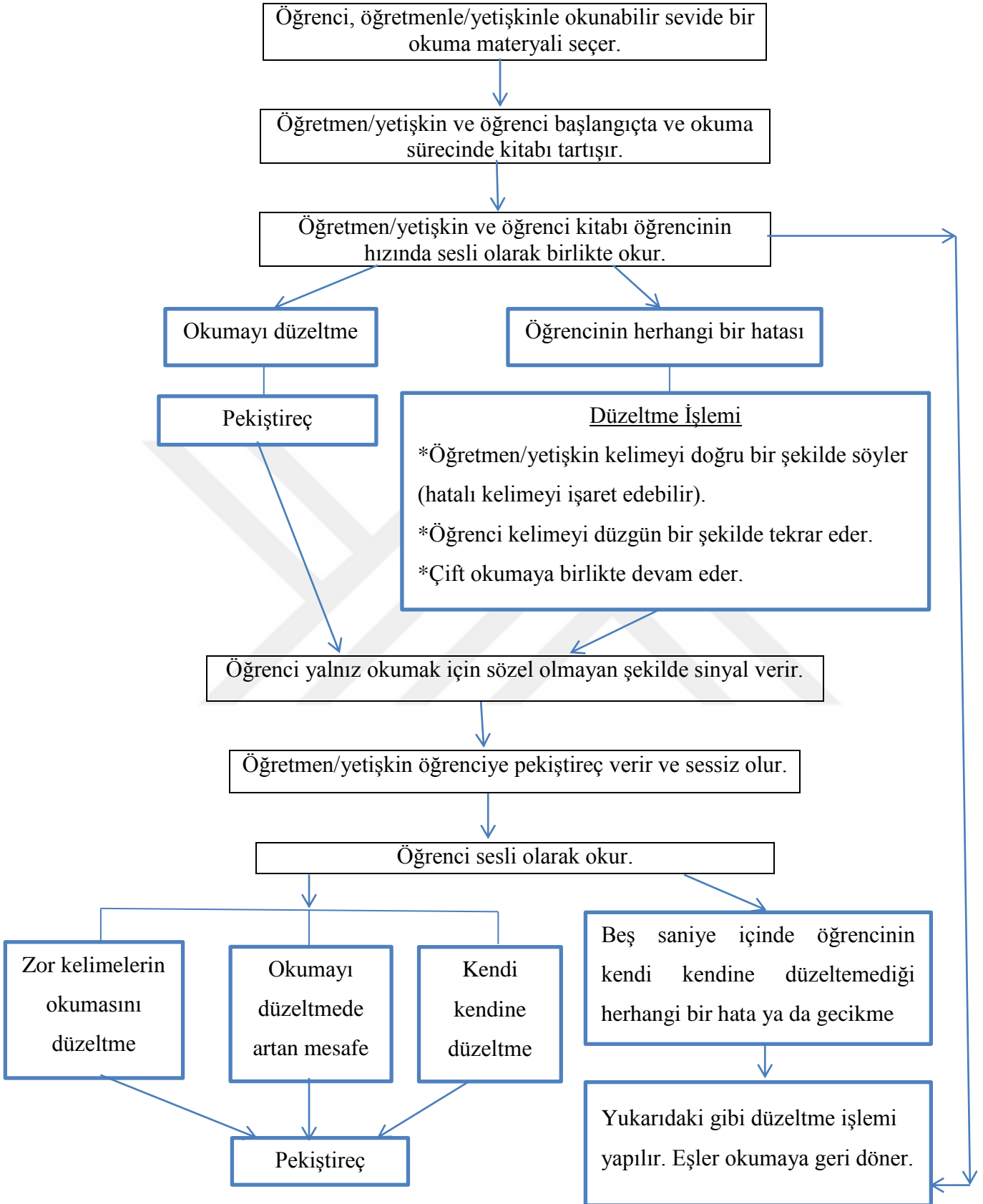
Eşli okumanın kazanımları (Toppin, 1995, s. 13) şunlardır:

- Eşli okumada çocukların okuma materyallerine yönelik ilgilerini sürdürmeleri için teşvik edilir. Çocuklar sevdikleri şeyleri okumaya çok heveslidirler. Eşli okuma, çocuklara seçtikleri kitapları okumak için ihtiyaç duydukları desteği verir.
- Eşli okumada başarısızlık yoktur. Çocukların beş saniye içinde sözcükleri doğru bir şekilde okuması için beklenir.
- Eşli okuma çok esnektir. Çocuğun mevcut ilgi düzeyine, ruh hâline, yorgunluk derecesine, güven miktarına, kitapların zorluğuna göre ne kadar destek verilmesi gerektiğine karar verilir.
- Eşli okumada çocuklara çok fazla pekiştireç verilir.
- Eşli okuma anlamayı çok fazla vurgular. Anlamadan sözcükleri yüksek sesle mekanik olarak okumanın faydası yoktur.
- Eşli okumada süreklilik vardır. Eşli okuma ile çocuklar sözcüklerin anlamlarını temel olarak yeni sözcüklerin anlamlarını tahmin etmeleri daha kolaydır.
- Birlikte okuma sırasında, bir çocuk doğru adımlarla okumayı öğrenebilir. Örneğin, çocuk yetişkinin noktalama işaretlerinde nasıl durduğunu kopyalayabilir.
- Eşli okuma, okunması güç sözcüklerin nasıl telaffuz edileceğine ilişkin çocuklara mükemmel örnekler verir.
- Eşli okuma sırasında, çocuklar ebeveynlerinden özel ilgi görürler. Eşli okuma, çocuklara daha fazla ilgi göstermenin çocukların okumalarını geliştirebileceğine dair kanıtlar sunar.

- Eşli okuma, çocukların okuma uygulamalarının miktarını artırır. Çocuklar kitaplarla desteklendiğinden okumaya daha hızlı geçerler. Çocukların bir haftada okuduğu kitap ve sözcük sayısı artar. Çocukların hafızalarında daha fazla sözcük yer alır.
- Eşli okuma, ebeveynlere okuma ile ilgili çocuklarına destek olmanın açık, anlaşılır ve eğlenceli bir yolunu sağlar. Böylelikle hiç kimsenin okuma konusunda kafasını karıştırmaz.

Eşli okuma stratejisinin okuma öncesi bölümünde öğrencinin seviyesine uygun, zor olmayan, akıcı bir kitap seçilmelidir. Öğrencinin istediği metni seçmesine müsaade edilmelidir. Okuma sırasında birlikte, yüksek sesle okumaya başlanmalıdır. Daha sonra akıcı olarak okumaya dikkat edilmelidir. Öğrencinin okuma hatalarından sonra rahat okuyabilmesi için destek olunmalıdır. Öğrenciye yeterli zaman verilmelidir. Okuma sonrasında, okunan metin hakkında tartışma yapılmalıdır. Okunanlardan hareketle gerçek hayatla ilişki kurulmalıdır. Okuduğunu anlamının pekiştirilmesi için sorular sorulmalıdır. Metin hakkında konuşulmalıdır (White, 2014, akt. Aytan, 2015).

Aşağıda eşli kitap okumanın akış şeması (Topping, 1995, s. 11) yer almaktadır. Bu akış şemasında eşli okumanın uygulama adımları gösterilmektedir.



Şekil 1. Eşli Okuma Akış Şeması

2.3.6. Okuma becerilerinin desteklenmesinde öğretmenin rolü. Anaokuluna ya da birinci sınıfa giden bir çocuk öykü dinlemeyi sever. Öyküyü heyecanla dinler. Detaylardan büyük keyif alır. İyi bir öğretmen, iyi bir masalcı gibi dünyayı bir anda yaşatır (Sanders, 1994/2010).

Okuma-yazma ve matematiksel becerinin gelişimi için pozitif tutum ve motivasyon yaşamsal öneme sahiptir. Her öğrenci bir kitabın içinde kaybolmanın verdiği hazzı ve eğlence hissini tatmalıdır (Department of Education and Skills, 2011). Öğretmenler, öğrencilerin okuma heyecanını ve motivasyonunu artırmak için ilginç ve zengin metinler seçmesine, okuma için amaçlar oluşturmasına yardımcı olmalıdır (PDST, 2014).

Öğretmenin okumaya ilişkin davranışları örnek oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde, uygun çevrede kitaba ve okumaya karşı oluşan ilgi, tüm ilkökul dönemi boyunca öğretmenin ve yine belirli bir ölçüde ailenin desteği ile devamlılık kazanabilir (Oktay, 2000).

Çocuklara okul kütüphanesi ve diğer kütüphanelerden nasıl yararlanabilecekleri ve bunun kendi gelişimleri için ne kadar önemli olduğu anlatılabilir (Gönen & Uyanık Balat, 2002). Sınıf kitaplıkları, çocukların birinci ve ikinci sınıftan itibaren kitapları özgürce seçmesini ve ödünç almasını sağlamalıdır. Okuma köşeleri, okumayı teşvik etmelidir. Okuma ilgisini artırma bakımından resimli kitaplar seçilmelidir (Yıldız, Okur, Arı & Yılmaz, 2010).

Öğretmen, öğrencilerin okudukları kitapları sınıfta tanıtmaya olanak sağlamalıdır. Yeni kitaplar belli yerlerde sergilenmelidir. Öğrencilere ödül olarak kitap verilmelidir. Çocuklar kitap fuarlarına, sergilere ve imza günlerine götürülmelidir. Sınıfça bir çocuk dergisine abone olunmalıdır. Olanaklar dâhilinde okula yazarlar davet edilebilir (Nas, 2006).

Kelime tanımada öğretmenler, Türkçede sıklıkla kullanılan sözcüklerin öğretimine yönelik etkinlikler yapabilir. Öğrencileri, hoşuna giden etkinliklerle yeni sözcükler üretmeleri konusunda isteklendirebilir. Öğretmenler, öğrencileri ev ortamında da okumaya ve öğrendiği sözcükleri gündelik hayatında kullanmaya teşvik edebilir. Oyun ve etkinliklerle, yeni

öğrendikleri sözcükleri kullanarak metinler oluşturma ve bu metinleri okumaya motive edebilir (Akyol ve diğerleri, 2014)

Metindeki sözcükleri tanıma, belirli bir hızla ve doğru bir şekilde metni okumaya akıcılık denir. Akıcı okuma, sözcüklerin hızlı tanınmasıyla, seslendirilmesiyle ve anlamının bulunmasıyla meydana gelir (Güneş, 2007). Okuması akıcı olmayan öğrenciler için öğretmenler, okuma hızı ve prozodik özellikler bakımından öğrencilere düzenli olarak okurlar. Eşli ve destekli okuma yöntemleriyle iyi ve zayıf okuyucuların çalışmasını sağlayabilir. Aile ve çocuğun birlikte okuyacağı programlar hazırlayabilir. Ailelere rehberlik yapabilir. Çocuğa yeterince okuma fırsatı vererek, okuması konusunda geri bildirimde bulunabilir (Akyol ve diğerleri, 2014).

Anlama, okumanın esas amaçlarından biridir. Okuma yalnızca sözcükleri seslendirmek değildir. Anlama için, metin üzerinde düşünmek, çıkarım ve değerlendirme yapmak gerekir (Güneş, 2013).

Anlama öğretiminde, bir metni öğrencilerden okumasını istemeden önce, öğrencinin yeterli ön bilgiye sahip olup olmadığı bilinmelidir. Öğretim sürecinde mutlaka metin analizi çalışmalarına yer verilmelidir. Metin okunduktan sonra öğrenciler metinle ilgili tartışmaya yönlendirilmelidir. Öğrencilerden okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında metinle ilgili sorular hazırlamaları istenmelidir. Hazırlanan sorular metni tartışmada kılavuz olarak kullanılabilir. Öğrencilerin okunan metni zihninde canlandırmaları için öğrenciler teşvik edilmelidir (Akyol ve diğerleri, 2014).

Öğretmenler, okuduğunu anlamaya yönelik çeşitli teknik ve stratejileri uygulamalıdır. Çocuğun okuma becerisini etkileyen gelişim faktörlerini ve aşamalarını bilmelidirler. Ayrıca çocuğun olgunluğuna uygun belirli kavramları öğretmek için okuma sürecinden haberdar olmalıdır (N'Namdi, 2005).

2.3.7. Okuma becerilerinin desteklenmesinde çocuk edebiyatı ve resimli çocuk

kitapları. Edebiyatın işlevlerinden biri, ferde ve topluma hizmet etmektir.

Edebiyat insanın duygularını eğitmenin ve sosyal hayatı yansıtmanın yanında, toplum hayatını biçimlendirir (Erdal, 2005). Aynı zamanda edebiyat, toplumu oluşturan bireylerin eğitiminde önemli görevler üstlenir.

Edebiyat, malzemesi dile dayanan sözlü ve yazılı ürünlerdir. Çocuk edebiyatı ise, kendine has şekil ve içerik özellikleri bakımından farklı tanımlanabilir. Çocuk edebiyatı, ana sınıftan itibaren, okur-yazarlığın temelini oluşturmaktadır (Aytaş, 2003). Çocuk edebiyatı, dil yapısının modellerini ortaya koyarak, çocukların okuma yazma gelişiminde yararlı olabilir (Fisher, 2003, akt. Yu Chang, 2007).

Çocuk edebiyatının ilk dönemi olan 6–8 yaşlar arasında çocuğun konuşma becerileri, sözcük hazinesi ve okuma becerileri gelişir. Okumaya karşı ilgisi artar. Resimli kitaplara karşı olan ilgisi devam eder. Bu dönemde çocuk, daha uzun hikâye ve bilgi kitaplarına yönelmeye başlar. Mizahi eğlenceli şiirler ve şiirsel dille anlatılan hikâyeler ilgisini çeker (Trim, 2004, akt. Gönen, Katrancı, Uygun & Uçuş, 2011)

İlkokulun başlangıcında okuma yazma becerisi kazandırılmaya çalışılan çocuk, görsel okumadan dilsel okumaya geçer. Çocuklar dil ve anlam evrenine uygun nitelikli yazınsal ve öğretici metinlerle, resimlerle, fotoğraflarla, karikatürlerle, çocuk şarkılarıyla ve kısa filmlerle buluşturulmalıdır (Sever, 2015, s. 10). Resimli kitapların incelenip hikâyelerin okunması, okuma öğreniminin heyecan ve mutluluk verebileceği deneyimini kazandırır. Resimli kitapların incelenip hikâyelerin okunması ile uyandırılacak merak, okuma öğreniminde en önemli güçtür (Yıldız ve diğerleri, 2010).

Günümüzde okuma kaynakları çok yönlü olarak arttığı için nitelikli eserler seçebilmek bir gereksinim hâlini almıştır (Aktaş, Stebler ve Uzuner Yurt, 2014). Çocuğa eser seçimi

konusunda destek olacak ailelerin ve öğretmenlerin kitap seçiminde bilinçli ve seçici olması önemlidir (Erdal, 2008).

Çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun kitaplar seçilmelidir. Resimli kitapları, şiirleri ve edebî eserleri dikkatli olarak seçip çocuklarla paylaşmak önemli bir gerekliliktir. Yetişkinlerin birinci derecede sorumluluğu, çocuklar ve kitapları sık sık bir araya getirmektir. Kitap sevgisi evde ve okulda bu çalışmaların yapılması ile ortaya çıkabilir (Gönen & Uyanık Balat, 2002).

“Eşekli Kütüphaneci” adlı eserde kitap sevgisinin öneminden aşağıdaki gibi söz edilir.

“Kitap sevgisi diye bir sevgi vardır sanırım. Ana sevgisi, kardeş sevgisi, yar sevgisi gibi bir sevgi. Bu sevgi insanın içinde doğuştan mıdır? Yoksa sonradan mı uyanır? Bunu bilmiyorum. Daha doğrusu ben şöyle inanıyorum: Kitap sevgisi de bütün öbür sevgiler gibi doğuştan vardır; ama uyuyordur. Onun zamanı gelince uyandırılması gerekir.” (Baykurt, 2007, s. 42).

Kitaplardaki özel kelime dağarcığı konuşma dilinde görünmez. Kitaplarda günlük konuşmada görülmeyen söz dizimi ve gramer yapısı vardır. Kitaplar mezacî dili ve edebî araçları anlamak için başlangıçtır. Kitapların dili, çocuğun yüksek düzeyde anlama yetisini geliştirirken, çocukların yazının görsel ayrıntıları hakkındaki farkındalığını olgunlaştırır (Wolf, 2017).

Yapılan araştırmalarda, çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okuma gelişiminde (Karakuş, 2006), okumaya güdülenmesinde (Batum, 2015), okumaya karşı olumlu tutum kazanmasında (Dalboy, 2014) etkisi olduğu, çocuk edebiyatı metinleriyle düzenlenen yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini anlamlı derecede artırdığı (Aykaç, 2011), dinleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkileri olduğu (Durmuş, 2013; Kurt, 2008) tespit edilmiştir.

İlkokula başlayan öğrencilerin çocuk edebiyatının nitelikli kitaplarıyla tanıştırılması ve kitap sevgisinin uyandırılması temel okuma becerilerinin desteklenmesi açısından önemi ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin hayat boyu okuma kültürünün kazanması yönünde adımlar atılmaktadır. Bu önem ve araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak, erken çocukluk yıllarından başlanmak üzere, aileleri tarafından öğrencilerin okuma becerilerinin nitelikli çocuk kitaplarıyla desteklenmesi bir gerekliliktir.

Literatür taramasında ailelerin resimli çocuk kitapları ile okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik yurt içi ve yurt dışında araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.4. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna (Unutkan, 2006) ve ebeveynlerin diyaloga dayalı kitap okumasının dil gelişimine ve okuma tutumuna (Kotaman, 2008) etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmıştır. Etkileşimli kitap okumanın (Ergül, Sarıca & Akoğlu, 2016); sınıf ve ev temelli “Diyaloga Dayalı Okuma Programı”nın (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Karaman, Tufan, Bahap Kudret, & Deniz, 2016) dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar da bulunmaktadır.

Resimli kitaplarla yapılan eğitimin (Gönen & Arı, 1989); etkileşimli kitap okuma programının (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014); farklı kitap okuma tekniklerinin (Şimşek, 2017); kitap okuma müdahale programının hikâye anlama becerilerine (Gölcük, Okur & Kazak Berument, 2015); diyaloga dayalı okuma müdahalesinin (Şimşek & Erdoğan, 2015); diyaloga dayalı ve geleneksel birlikte okumanın (Tetik & Erdoğan, 2016); dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının (Muslugüme, 2016); ev merkezli diyaloga dayalı kitap okumanın (Erdoğan, Şimşek & Canbeldek, 2017) dil gelişimine etkisi konusunda

yapılan araştırmalardır. Bunun yanında etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına (Efe, 2018) etkisine yönelik yapılmış araştırmadır.

Anne babaların çocuklarına yönelik kitap ve kitap alımları (şahin & Tutkun, 2016); annelerinin etkileşimli kitap okuma süreci (Bıçakçı, Er & Aral, 2017) hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar da yapılmıştır. Ayrıca anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemini (Er, 2016) ve annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dilin niteliğini (Cengiz, 2013) araştıran çalışmalar da yapılmıştır.

ocuk-ebeveyn (Erdoğan, 2015) ve ebeveyn-ğretmenlerin (Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kıracı & Kilimlioğlu, 2016) birlikte okuma etkinliklerinin incelendiği çalışmalar yapılmıştır. Kitap okuma etkinliklerini etkileşimli kitap okuma (Ergl, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015); Yalvaç Ural'ın ocuk kitaplarının okuma ve dil kavram becerisinin geliştirilmesi (Sülün zyar, 2012) bağlamında incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır.

Okul ncesi dönemdeki çocukların okuma alışkanlığı hazırlığına etki eden etmenlerin (akmak & Yılmaz, 2009) tespit edildiği bir araştırma yapılmıştır. Etkileşimli kitap okumanın uzun dönemli sonuçlarının okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini (Ergl, Akoğlu, Karaman, & Dolunay Sarıca, 2017) ve çocuklara kitap okumanın okuma yazma becerilerinin gelişimi ve kitap okumaya yönelik istekliliğine etkisini (Ateş & Akbay, 2018) ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca resimli ocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisini (Turgut Bayram, 2009) belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır.

İlkokul ikinci sınıf ğrencilerinin kitap okuma sevgisi ve okuma alışkanlığının (Akmersin, 2016); ilkokul ikinci sınıf ğrencilerinin en çok sevdikleri ve en az sevdikleri eserler ve bu durumun nedenlerinin (Kartal, Beşer, Köklücan & Bilhan, 2018) tespit edilmesine yönelik araştırmalardır. Okuma kültürü edinme sürecinde ilkokul döneminin nemi (İnce Samur, 2017) konusunda araştırmalar da yapıldığı belirlenmiştir.

Gönen ve Arı (1989) araştırmalarında, resimli kitaplarla yapılan eğitim anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarının dil gelişimine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, hem deney hem de kontrol grubunun Peabody Resim Kelime Testi, Stanford-Binet Zekâ Testi Dil Gelişim Basamakları ve kitaplarla ilgili soruların son test puanları, ön teste göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Unutkan (2006) araştırmasında, ailelerin kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazırbulunuşluğunu etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda, kitap okumaya karşı ilgili anne babaların çocuklarının dil gelişimi açısından daha başarılı oldukları, anne babası düzenli kitap okumayan, kendine ait kitapları olan ve anne babası ile kitap okuyan çocukların, dil gelişimi ve ses çalışmaları bakımından ilköğretime hazır oldukları saptanmıştır.

Kotaman (2008) araştırmasında, ebeveynlerin diyaloga dayalı hikâye kitabı okumasının çocukların alıcı kelime hazinesi ve okuma tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuç olarak çocukların alıcı kelime hazinesi ve okuma tutum puanlarında artış olduğu belirlenmiştir. Okuma tutumu ve alıcı kelime gelişimi arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Çakmak ve Yılmaz (2009) çalışmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumlarını, aile, çevre ve okul öncesi kurumlar bağlamında ele almıştır. Çalışma sonucunda ailelerin, çocuklarına okuma çevresi oluşturma ve çocukların okumaya hazır olmasında önemli görevleri olduğu ve hazırlık döneminde arkadaş grubunun, çevrenin ve öğretmenlerin diğer önemli faktörlerden olduğu tespit edilmiştir.

Turgut Bayram (2009) “Resimli Çocuk Kitaplarının Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, birinci sınıfın başından sonuna kadar olan sürede düzenli bir şekilde kütüphane kullanma ve okuma alışkanlığı kazanmalarını amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre uygulama, öğrencilerin kitap sevgisine katkı

sağlamıştır. Araştırmada kız öğrencilerin erkeklere oranla kitaba ve okumaya karşı daha fazla eğilimli olduğu tespit edilmiştir.

Sülün Özyar (2012) araştırmasında, Yalvaç Ural'ın çocuk kitaplarını çocuğun okuma ve dil-kavram becerisinin geliştirmesine katkısı açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda yazarın anlatım ve üslubunun dil gelişimine olan katkısı saptanmıştır. İncelenen kitapların doğal ve rahat anlatım, zengin dilsel ve görsel uyarılar, farklı çocuk edebiyatı türlerini ele alarak yazma gibi açılardan olumlu özellikler taşıdığı ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla örtüştüğü tespit edilmiştir.

Cengiz (2013) araştırmasında, annelerin birlikte kitap okuma bağlamında kullandıkları dili incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, annelerin birlikte kitap okuma bağlamındaki iletişimlerinin, annelerin gelir ve öğrenim seviyesine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Yükseköğrenim ve yüksek gelir düzeylerinden gelen annelerin, düşük düzeylerden gelenlere göre daha fazla sözcük ürettikleri, açık uçlu soruları daha fazla kullandıkları ve çocuklarıyla karşılıklı etkileşim içinde oldukları tespit edilmiştir.

Akoğlu, Ergül ve Duman (2014) araştırmalarında, etkileşimli kitap okuma programının risk altında olan dört beş yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların dil becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, etkileşimli kitap okuma programının çocukların alıcı dil becerileri, ifade edici dil becerileri, kullandıkları sözcük sayısı, kullanılan biçimbirim sayısı ve sözcüklerdeki farklı sözcük sayıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015) araştırmalarında, ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinliklerini “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kitap okuma uygulamalarına başlamadan önce çevredeki dikkat dağıtıcı uyarıları uzaklaştırdıkları, çocukların okunan kitabın resimlerini kolaylıkla görebilecekleri bir şekilde oturmalarını sağladıkları ve öyküyü

çocukların rahatça duyabilecekleri şekilde sesli olarak okudukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okuma sırasında hemen hemen hiç etkileşim gerçekleştirmedikleri ve çocukların sözel katılımlarını desteklemedikleri bulunmuştur. Okuma sonrasında, öğretmenlerin çocuklardan çoğunlukla öyküyü özetlemelerini ve öyküdeki olay sırasını tekrar etmelerini istedikleri tespit edilmiştir.

Gölcük, Okur ve Kazak Berument (2015) yaptıkları araştırmada, sosyoekonomik bakımdan alt düzeyden gelen okul öncesi çocukların dil ve hikâye anlama becerilerinin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda çocukların dil ve hikâye anlama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Şimşek ve Erdoğan (2015) yaptıkları araştırmada, diyaloga dayalı okuma müdahalesinin düşük gelirli ailelerin dört beş yaşındaki çocuklarının, ifade edici dil becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, deney grubundaki çocukların kontrol grubundakilere göre dil gelişimi lehine artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Akmersin (2016) araştırmasında, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasındaki etmenleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, çocukların kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında ailenin örnek olmasının, ailenin öğrenim düzeyinin, okul öncesi eğitimin, kitaplarla erken yaşta tanışmanın etkisi tespit edilmiştir.

Er (2016) araştırmasında, okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemini vurgulamıştır. Araştırma sonucunda, etkileşimli hikâye kitabı okumanın çocukların sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarının yanında çocukların problem çözme, analitik düşünme, sebep sonuç ilişkisi kurabilme yeteneklerinin desteklendiğini tespit etmiştir. Ayrıca etkileşimli kitap okuma sırasında doğru stratejiler kullanıldığında çocukların yazı ve ses farkındalıklarının geliştiğini ve okuma yazmaya hazır hâle geldiklerini vurgulamıştır.

Erdoğan (2016) araştırmasında, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin etkileşimli okuma, okuma faaliyetleri ve okuma yazmanın önemi boyutlarını “ara sıra”, okumaya model olma ve okuma yazma öğretimi alt boyutlarını “nadiren” gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ile ebeveynlerin eğitim, gelir düzeyleri ve kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kıracı ve Kilimlioğlu (2016) araştırmalarında, anaokuluna devam eden dört beş yaş çocuklarına evde ve okulda uygulanan birlikte okuma etkinliklerinin niteliğini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, ebeveyn ve oğretmenlerin birlikte okumada kullandıkları tekniklerde sıklıkla okuyucunun aktif, çocukların ise pasif olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ebeveynleri ile birlikte okuduklarındaki katılımının oğretmenler ile birlikte okuduklarına göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca oğretmen ve ebeveynlerin kullandıkları birlikte okuma tekniklerinin ve çocukların katılımlarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ergöl, Akoğlu, Sarıca, Karaman, Tufan, Bahap Kudret, ve Deniz (2016), “Uyarlanmış Diyaloğa Dayalı Okuma Programı”nın sosyoekonomik düzeyi düşük olan Türk anaokullarındaki oğrencilerin dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, “Uyarlanmış Diyaloğa Dayalı Okuma Programı”nın ev temelli müdahaleler de dâhil olmak üzere anaokullarındaki oğrencilerin dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Ergöl, Sarıca ve Akoğlu (2016), “Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem” adlı araştırmalarında, yetişkinin okuma sırasında aktif dinleyici olduğu, sorular ile çocuğa konuşma fırsatları sağladığı, bilinmeyen kelimeleri açıkladığı ve çocuğun yanıtları tekrar ederek genişletmeler yaptığı EKO’nun geleneksel uygulamalardan farkını ortaya koymuşlardır.

Muslugüme (2016) araştırmasında, beş altı yaş grubu çocukları olan ebeveynlere uygulanan dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının çocukların dil gelişimine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlere uygulanan Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı'nın çocukların dil gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Şahin ve Tutkun (2016) araştırmalarında, çocukları ile birlikte kitapçılara giden anne babaların çocuklarına yönelik kitap ve kitap alımları hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Sonuç olarak, çoğunlukla annelerin çocuklarına kitap aldığı, anne babaların çocuklarına kitap alırken en çok yaş ve içerik açısından çocuğa uygun olmasına dikkat ettikleri, ailelerin genellikle gece yatmadan önce çocuklarına kitap okuduğu, annelerin çoğunlukla çocuğuna kitap okuduğu, çocukların ısrarla bir kitabı almak istediğinde ebeveynlerin yarısının fikrini değiştirip kitabı aldığı tespit edilmiştir.

Tetik ve Erdoğan (2016) araştırmalarında, diyaloga dayalı ve geleneksel birlikte okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu çocuklarının ön ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu, diyaloga dayalı okumanın uygulandığı deney grubu çocukları ile geleneksel birlikte okumanın uygulandığı kontrol grubu çocukların dil puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Bıçakçı, Er ve Aral (2017) araştırmalarında, 46-62 ay aralığında çocuğu olan annelerin, etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, etkileşimli kitap okuma sürecinin annelerin etkileşimli kitap okuma becerilerine ve çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişim ve anne ile olumlu etkileşimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek (2017) araştırmalarında, ev merkezli diyaloga dayalı kitap okumanın dört beş yaş çocukların dil gelişimlerine etkisini incelemiştir. Araştırma

sonucuna göre, ev merkezli diyaloga dayalı kitap okumanın çocuklarının dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Ergül, Akoğlu, Karaman ve Dolunay Sarıca (2017) yaptıkları araştırmada, etkileşimli kitap okuma uygulamaları ile elde edilen kazanımların uzun dönemli sonuçlarının ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılan çocukların ilkököl birinci sınıfta anlamlı sözcükleri okuma süresi, doğru okunan anlamsız sözcük sayısı, dakikada doğru okunan sözcük sayısı ve okuduğunu anlama doğru yanıt sayısı bakımından akranlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İnce Samur (2017), “Okuma Kültürü Edinme Sürecinde İlkoköl Dönemi” adlı araştırmasında çocuğun doğumundan başlayarak okuma kültürü edinmenin önemini ve okuma kültürü edinme sürecinde ilkököl dönemi çocuklarının yaş, gelişim özellikleri ve çocuk edebiyatı çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak okuma kültürü edinme sürecinde, ilkököl döneminin okuma yazma becerisinin ve okuma alışkanlığının edinildiği belirleyici dönemlerden biri olduğu ortaya konulmuştur.

Şimşek (2017) araştırmasında, farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocukların dil gelişimine olan etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda diyaloga dayalı yöntemle kitap okunan çocukların alıcı, ifade edici ve toplam dil gelişimi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğu görülmüştür. E-kitap uygulaması yapılan grupta dil gelişimi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, geleneksel yöntemle kitap okunan gruptaki çocukların alıcı dil gelişiminde artış olduğu tespit edilmiştir.

Ateş ve Akbay (2018), “Tatlı Bir Virüs: Resimli Çocuk Kitapları” adlı çalışmalarında, uygulayıcı öğretmen sınıfında öğrencileriyle toplam 63 kitap okumuştur. Kitaplara ilişkin informal konuşmalar yapmıştır. Uygulama sonucunda birinci sınıfta okuyan öğrencilerin diğer

akranlarına göre okuma yazma becerilerinde gelişim gösterdiği ve öğrencilerin kitap okumaya yönelik istekliliğinin arttığı tespit edilmiştir.

Efe (2018) araştırmasında, okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, düşük sosyokültürel özellikteki aileleri olan çocukların ve buna ek olarak ana dili eğitim dilinden farklı olan çocukların yazı farkındalığı performanslarını yüksek oranda desteklediği, diğer erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Kartal, Beşer, Köklücan ve Bilhan (2018) araştırmalarında, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okudukları kitaplar arasında en çok ve en az sevdikleri eserler ve bu durumun nedenlerinin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en çok sevdiği eserler arasında en sıklıkla “Levent” ve “Saftrik” adlı eserlerin yer aldığı, öğrencilerin bu eserleri maceralı ve eğlenceli oldukları için çok sevdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin “Kibritçi Kız” ve “Baharla Gelen Coşku” adlı eserleri en az sevdiği ve öğrencilerin bu eserleri, sıkıcı olmaları ve anlaşılır olmamaları nedeniyle sevmeyişi tespit edilmiştir.

2.5. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında, ebeveyn katılım programının kelime tanıma, akıcılık ve genel okuma yeterliliğine (Rasinski, 1994); eşli okuma müdahalesinin okuma gelişimine (Fiala ve Sheridan, 2003); ebeveyn eğitimi ve ebeveyn okuma yönteminin okuma akıcılığına (Resetar, Noell ve Pellegrin, 2006); ebeveyn ilgisinin çocukların okuması becerisi üzerindeki etkililiğine (McMahon, 2010) ve tekrarlanan bir okuma yönteminin sesli okuma akıcılığına (Casey ve Williamson, 2011) etkisini belirlemeye yönelik pek çok araştırma yapılmıştır.

Eşli okuma programının öğrencilerin kelime tanıma ve okuma akıcılığına (Lam, Chow-Yeung, Wong, Lau ve Tse, 2013); ebeveyn okuma müdahalesinin okuma akıcılığına

(Kelsey Behrens ve DeBoer, n.d.); edebiyat temelli okuma programının bağımsız okuyucu ve yazar olmada (Lester, 1993) etkisi konusunda araştırmışlar da yapılmıştır.

Ebeveyn destekli okumanın okuduğunu anlamadaki etkililiğine (Howell, 2006) ve anaokulundan üçüncü sınıfa kadar okumanın öğrenilmesinde ebeveyn katılımı ile ilgili bilimsel literatürün incelenmesine (Sénéchal ve Young, 2008) yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin evde ve okulda okuma öğretiminin ve rollerinin farkındalığını arttırabilecek ve çocukların okumalarını destekleyebilecek okul önlemlerini (Yip, n.d.) belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır.

Erken ev okuryazarlık deneyimleri, alıcı dil, gelişmekte olan okuryazarlık becerileri ve okuma başarıları (Senechal ve LeFevre, 2002); ebeveyn çocuk paylaşımlı kitap okuma ile çocukların gelişimsel sonuçları (Kassow, 2006); ev okuryazarlığı deneyimleri ve anaokulu okuryazarlık becerileri ile birinci sınıf kelime okuma, yazma becerileri ve dördüncü sınıf okuduğunu anlama, akıcılık, yazma ve okuma becerileri (Sénéchal, 2006) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardır. Çocuklara sesli kitap okumanın, okuryazarlık ve dil gelişimi (Duursma, Augustyn ve Zuckerman, 2008); etkileşimli okuma stratejileri ve çocukların okumayı öğrenmeye hazır olma durumları ile ilgili olarak annelerin düşünceleri, gözlenen etkileşimli okuma davranışları ve çocukların kelime hazineleri (Bojczyk, Davis ve Rana, 2016) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardır.

Evde okuryazarlık modelinin uygulanabilirliğini (Manolitsis, Georgiou ve Parrila, 2011); etkileşimli okuma eğitiminin aile çocukların sözel etkileşimleri üzerindeki etkilerini (Brannon ve Dauksas, 2012) ve çocukların okumaya, okuryazarlık aktivitelerine ilgisini, hikâye kitabının ve ebeveyn öğretiminin rolünü (Carroll, 2013) incelemeye yönelik araştırmalardır. Ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlığını geliştirmek için tasarlanmış kapsamlı bir kitap okuma müdahalesine katılmasının etkisini (Pagan ve Sénéchal, 2014); ebeveynlerin çocuklarına resimli kitapları okuması için tasarlanan bir aylık ev temelli

müdahalenin ifade edici dil becerilerine etkisini (Whitehurst ve diğerleri, 1988) ve hikâye kitabı okumanın, kelime becerileri üzerindeki etkilerini (Hargrave ve Sénéchal, 2000) belirlemeye yönelik yapılan araştırmalardır.

Whitehurst ve diğerleri (1988) araştırmalarında, ebeveynlerin çocuklarına resimli kitapları okuması için tasarlanan bir aylık ev temelli müdahalenin ifade edici dil becerilerine etkisini değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak, deney grubundaki çocukların ifade edici dil becerilerinin kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki çocukların, daha yüksek ortalama ifade uzunluğu, ifade sıklığı ve daha düşük tek kelime sıklığı olduğu tespit edilmiştir. Dokuz ay sonra yapılan takipte, deney ve kontrol grubu arasındaki farklılığın devam ettiği tespit edilmiştir.

Lester (1993), edebiyat temelli bir okuma programının üçüncü sınıfta yetkin bağımsız okuyucular ve yazarlar olmada ağırlıklı olarak etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları, edebiyat temelli bir yaklaşımın çocukları başarılı okuyucular ve yazarlar olması için motive ettiğini ortaya çıkarmıştır. Değerlendirmeler sınıfın daha güçlü ve daha istekli okuyan öğrenciler hâline geldiğini göstermiştir.

Rasinski (1994) çalışmasında, ebeveyn-çocuk etkileşiminin kanıtlanmış, etkili yöntemlerine dayanan, ebeveynlerin çocuklara okuması, eşli okuma ve çocukların kendi kendine okumasına doğru ilerlemeyi içeren ebeveyn katılım programı tasarlamıştır. Programın ilkökul öğrencilerinin kelime tanıma, akıcılık ve genel okuma yeterliliği üzerinde olumlu etkileri tespit edilmiştir.

Hargrave ve Sénéchal (2000), hikâye kitabı okumanın kronolojik yaşlarının 13 ay gerisinde zayıf ifade edici kelime becerileri olan 36 okul öncesi çocuğun kelime hazinesi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Sonuç olarak, sınırlı kelime bilgisi olan çocuklar etkileşimli kitap okuma sürecinden yeni kelimeler öğrenmiştir. Etkileşimli kitap okumaya katılan çocukların, normal kitap okumaya katılan çocuklarla karşılaştırıldıklarında

kitaplardaki yeni kelimelerden ve standartlaştırılmış ifade edici kelime testinden anlamlı derecede daha fazla kazanım elde ettiği belirlenmiştir.

Senechal ve LeFevre (2002) çalışmalarında, erken ev okuryazarlık deneyimleri, alıcı dil, gelişmekte olan okuryazarlık becerileri ve okuma başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonuçları, çocukların kitapla tanışmasının sözcük ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimi ile ilişkili olduğunu ve bu dil becerilerinin çocukların üçüncü sınıftaki okuması ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Bunun yanında çocuklara okuma yazmayı öğretmede ebeveyn katılımının erken okuryazarlık gelişimi ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Erken okuryazarlık becerileri doğrudan birinci sınıf sonundaki kelime okuma ve dolaylı yoldan üçüncü sınıftaki okuma becerisine işaret etmiştir.

Fiala ve Sheridan (2003) çalışmalarında, bir dördüncü ve iki üçüncü sınıf öğrencisinin okuma gelişimi için Müfredat Tabanlı Ölçüm (CBM) sonuçları kullanılarak oluşturulan eşli okuma müdahalesinin etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, çocukların okuma doğruluğu ve oranlarının CBM'ye göre takip edildiğinde, ön ve son testlerde başlangıca göre artış olduğunu göstermiştir.

Howell (2006) yaptığı çalışmada, ebeveyn destekli okumaların okuduğunu anlamadaki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin testlerinden elde edilen veriler analiz edildiğinde, altı haftalık testin beşinci test puanlarında belirgin iyileşme olduğu görülmüştür.

Kassow (2006) yaptığı çalışmada, ebeveyn-çocuk ilişkisi bağlamında ebeveyn çocuk paylaşımlı kitap okuma etkinliği ile çocukların gelişimsel sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ne kadar sık (miktar) hikâye okunduğu ya da ebeveynlerin çocukları ile birlikte okurken nasıl etkileşime girdiği çocukların okuryazarlığı ve ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerindeki önemini ve rolünü ortaya çıkarmaktadır.

Resetar, Noell ve Pellegrin (2006) çalışmalarında, geçmiş araştırmalar üzerine inşa edilmiş bir ebeveyn eğitimi ve ebeveyn okuma dersi yönteminin etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda beş çocuktan dördünün dakika başına doğru okunan sözcük sayısında artış olduğu tespit edilmiştir.

Sénéchal (2006) çalışmasında, ev okuryazarlığı deneyimleri ve anaokulu okuryazarlık becerileri ile birinci sınıf kelime okuma, yazma becerileri ve dördüncü sınıfta okuduğunu anlama, akıcılık, yazma ve zevk için okuma becerileri arasındaki boylamsal ilişkileri incelemiştir. Ebeveyn eğitimi ile okuryazarlık davranışları arasındaki eş zamanlı ve uzun süreli ilişkiler anaokulunda okuryazarlığın alfabe bilgisini ve dördüncü sınıfta okuma akıcılığını doğrudan tahmin ettiğini, hikâye kitabı ile tanışmanın ise anaokulundaki kelime dağarcığını ve sıklığını doğrudan tahmin ettiğini ortaya koymaktadır. Dördüncü sınıfta çocukların keyifle okudukları belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların anaokulunda hikâye kitabı ile tanışması, dördüncü sınıfta okuduğunu anlamasını dolaylı olarak öngörmüştür.

Duursma, Augustyn ve Zuckerman (2008) araştırmalarında, çocuklara katılımcı bir şekilde sesli kitap okumanın, gelişmekte olan okuryazarlık ve dil gelişimi ile çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişkiyi desteklediğine ilişkin bulguları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada ebeveynler okuma için olumlu tutum sergilediğinde, çocuklarında okuryazarlığa ilişkin olumlu tutum geliştirdiği ve çocuklarının dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişmesini desteklediği tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynler çocukları ile kitap paylaştıklarında, çocukların dünyayı anlamalarına, sosyal becerilerine ve başa çıkma stratejilerini öğrenme yeteneklerine yardımcı olduğu saptanmıştır.

Sénéchal ve Young (2008) araştırmalarında, anaokulundan üçüncü sınıfa kadar okumayı öğrenmede ebeveyn katılımı ile ilgili bilimsel literatürü gözden geçirmiştir. Araştırmada analiz edilen 14 çalışma, araştırmacıların ebeveyn katılımının çocukların okuryazarlığını geliştirip geliştirmediğini belirlemeye yöneliktir. Araştırma sonuçlarına göre,

ebeveyn katılımının çocukların okuma kazanımlarında olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca müdahaleler, normal gelişmekte olan çocuklar için olduğu gibi okuma güçlüğü çeken çocuklar için de etkili olmuştur. Katılımcı ailelerin sosyoekonomik seviyesi müdahalelerde etkili olmamıştır. Standartlaştırılmış testler içeren çalışmaların diğer çalışmalara göre etkisi daha azdır.

McMahon (2010), ebeveyn ilgisinin çocukların okuması üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, ebeveyn ilgisinin çocukların okuma başarısını artırdığını göstermiştir. Aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarının öğrenmeleriyle ilgilenmeleri ve ilgilerini devam ettirmelerinde metotların etkili olduğu görülmüştür.

Casey ve Williamson (2011), ebeveynlere çocuklarının sesli okuma akıcılığını artırmak için tekrarlanan bir okuma yöntemi uygulayarak eğitim vermişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim alan ebeveynler, okuma sonuçlarını doğru bir şekilde puanlayabilmiş ve eğitimden sonra yüksek düzeyde işlem doğruluğu ile tekrarlanan okuma yöntemini uygulamışlardır. Ayrıca ebeveynler eğitim deneyimlerinden memnun olmuşlardır. Tüm çocukların okuma akıcılığında eğitimlerin tamamlanmasından sonra artış olduğu saptanmıştır.

Manolitsis, Georgiou ve Parrila (2011) yaptıkları araştırmada, evde okuryazarlık modelinin uygulanabilirliğini araştırmışlardır. 70 çocuk, ana sınıfından dördüncü sınıfa kadar takip edilmiştir. Araştırma sonuçları, evde okuryazarlık deneyimi değişkenlerinin ortaya çıkan okuma yazma becerileri ile ilişkili olduğunu, ancak doğrudan gelecekteki okuma becerilerini yordamadığını göstermiştir.

Brannon ve Dauksas (2012), etkileşimli okuma eğitiminin aile üyeleri ve riskli okul öncesi çocuklarının sözel etkileşimleri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Etkileşimli okuma eğitimi alan aile üyeleri ile anaokulunun geleneksel aile zamanına katılan grup arasındaki son testte anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Etkileşimli okuma eğitimi alan aileler anlamlı derecede daha sıklıkla sorgulama, evet/hayır sorularından, resimlerden

faydalanarak ve çocuklarına daha fazla dönüt sunarak çocuklarının fikirlerini geliştirmişlerdir. Aynı zamanda, etkileşimli okuma eğitimine katılan aile üyeleri çocukları ile anlamlı derecede daha fazla sözlü etkileşim içinde olmuşlar ve çocuklarının okuma deneyimini geleneksel aile zamanı grubundan daha fazla paylaşmışlardır.

Carroll (2013) çalışmasında, düşük sosyoekonomik düzeye sahip okul öncesi çocukların gelişmekte olan okuryazarlık çıktılarını tahmin etmek için çocukların okumaya ve okuryazarlık aktivitelerine ilgisini, hikâye kitabının ve direkt ebeveyn öğretiminin rolünü incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, küçük çocukların kitapla tanışmasının sözlü dil gelişimini yordadığını ortaya çıkarmıştır.

Lam, Chow-Yeung, Wong, Lau ve Tse (2013), eşli okuma programının kelime tanıma ve okuma akıcılığına etkisini araştırmışlardır. Programın sonunda, deney grubundaki öğrenciler kelime tanıma ve okuma akıcılığında, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyi performans göstermişlerdir. Ayrıca ebeveynleri tarafından okuma konusunda daha yetkin ve motive oldukları bildirilmiştir. Deney grubundaki ebeveynlerin, çocuklarının daha iyi okuyucular ve öğrenenler olmalarına yardımcı olma konusunda daha yüksek öz-yeterliliğe sahip oldukları görülmüştür. Ebeveynler, çocuklarıyla daha iyi ilişkiler kurduklarını bildirmişlerdir.

Pagan ve Sénéchal (2014) araştırmalarında, ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlığını geliştirmek için tasarlanmış kapsamlı bir kitap okuma müdahalesine katılmasının etkisini incelemiştir. Müdahale grubundaki çocuklar, okumada, okuduğunu anlamada ve ifade edici kelime dağarcığında kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı olarak daha büyük kazanımlar sağlamışlardır.

Crosby, Rasinski, Padak ve Yıldırım (2015) çalışmalarında, bir devlet okulunda üç yıldan fazla bir süre uygulanan okul temelli ebeveyn katılım programının etkililiğini

incelemişlerdir. Sonuç olarak, programın uygulanmasının temel okuryazarlık yeterliklerinde daha yüksek düzeyde çocuk başarısı ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Bojczyk, Davis ve Rana (2016), etkileşimli okuma stratejileri ve çocukların okumayı öğrenmeye hazır olma durumları ile ilgili olarak annelerin düşünceleri, annelerin gözlenen etkileşimli okuma davranışları ve çocukların kelime hazineleri arasındaki ilişkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, ikili etkileşimli okuma kalitesinin annelerin düşünceleri ve çocukların ifade edici kelime hazineleri arasındaki bağlantıyı bir araya getirdiğini göstermiştir. Ayrıca annelerin çocuklarının okumayı öğrenmeye hazır olma durumuna dair algılarının annelerin düşünceleri ve etkileşimli okuma kalitesi arasındaki ilişkiye aracılık yaptığını ortaya çıkarmıştır.

Tichnor- Wagner, Garwood, Bratsch- Hines ve Vernon- Feagans (2016) çalışmalarında, ev okuryazarlık ortamlarının kırsal anaokulu ve birinci sınıf öğrencilerinin okuma performansı ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, ev okuryazarlığı etkinliklerinin ve okuryazarlık materyallerine erişimin temel kelime okuma becerileri, metinleri anlama ve heceleme ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Hallam (2018) çalışmasında, evdeki okuma yazma etkinliklerinde ebeveyn katılımının riskli birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, her hafta tutarlı olarak ebeveyni ile etkinliklere katılan öğrencilerin okuma testi puanlarında artış olduğu saptanmıştır.

Price ve Kalil (2018) çalışmalarında, anne-çocuk okuma zamanının çocukların başarı puanları üzerindeki çeşitli etkilerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak, anne-çocuk okuma süresindeki artışın, çocukların okuma başarısını arttırdığı belirlenmiştir.

Rosalina ve Sholihah (2018), okuryazarlık alışkanlığı olan genç ve başarılı bir öğrencinin çevresel desteğini araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, ev ortamındaki okuma-

yazma alışkanlığının öğrencinin başarısında destekleyici olduğu görülmüştür. Ayrıca evdeki okuryazarlık alışkanlığının ve çevre desteğinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kelsey Behrens ve DeBoer (n.d.) çalışmalarında, okuma akıcılığı üzerine uygulanan bir ebeveyn okuma müdahalesinin etkisini incelemiştir. Çalışma sonuçları, eşli okuma müdahalesinin dört öğrenciden ikisinin okuma akıcılığını artırdığını, diğer iki öğrencinin de hâlâ orta bir gelişme kaydettiğini göstermiştir.

Yip (n.d) çalışmasında, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ebeveynlerin evde ve okulda okuma öğretiminin yanı sıra rollerinin farkındalığını arttırabilecek ve çocuklarının okumalarını destekleyebilecek okul önlemlerini araştırmıştır. Ebeveynler rollerini açıkça tanımlayamasalar da birçoğunun rollerinin önemini farkında olduğu görülmektedir. Sosyal olarak dezavantajlı aileler, öğrencileri okumaya yönelik ilgi alanlarına teşvik etmede okulun otorite olduğuna çoğunlukla güvenmişlerdir.

3.Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırmanın gerçekleştirildiği ortam, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgilere değinilmiştir. Bu bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Eylem araştırması, Kurt Lewin'in 1900'lü yılların ortalarında yaptığı çalışmalar sonucu tanınmıştır. Lewin, eylem araştırması modelini, keşfetme, müdahale ve değerlendirme döngüsüne sahip pozitivist paradigmaya dayandırmaktadır (Bryant, 1996, akt. Glesne, 2015).

Eylem araştırmasında amaç, bir alandaki belirli bir sorunu vurgulamaktır. Eylem araştırması, katılımcıları araştırma sürecine dâhil etmektedir (Bogdan & Biklen, 2007, akt. Merriam, 2015). Eylem araştırması, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlayarak iyileştirme yapmak için gerçek sınıf veya okul durumunun çalışılması süreci olarak tanımlanabilir (Johnson, 2015).

“Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılmasıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesi yapılarak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır.” (Karasar, 2012, s. 27). Eylem araştırması tüm yöntemlerden iki biçimde farklılık göstermektedir. İlk olarak, insanlar, ortamlar ve durumlar ile ilgili en az genelleme yapan araştırmadır. İkincisi, araştırmanın sonuçlarından etkilenebileceklerin yanında deneklerin araştırmaya aktif katılımlarını önemsemektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010).

Eylem araştırması, sistematik bir araştırmadır. Araştırmaya yanıtla başlanmamaktadır. Eylem araştırmasının kesin yahut etkili olması için karışık veya detaylı olmasına gerek yoktur. Veri toplamadan önce araştırma yeteri kadar planlanmalıdır. Yapılan gözlemler

düzenli yapılmalıdır ancak uzun olması gerekmez. Bazen kurama gömülü olabilir (Johnson, 2015).

Eylem araştırması, bir okulda veya diğer kuruluşlarda çalışıp uygulamanın içinde yer alanların, kendisinin veya bir araştırmacıyla gerçekleştirdiği uygulamaya yönelik problemlerin belirlenmesi ya da belirlenmiş bir problemi anlamaya ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamaya ve analiz etmeye yönelik bir araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Sistemli, yansıtımlı ve işbirlikli olan eylem araştırmasında, öğretmenler, okul müdürleri veya diğer paydaşlar öğretimin niteliğini geliştirmek için veri toplar. Döngüsel eylemler, ölçme, keşfetme, araştırma, tartışma, belgelendirme, değerlendirme, analiz etme, iyileştirme ve gözden geçirme şeklinde gerçekleşir (Uzuner, 2005).

Eğitim alanında gerçekleştirilen eylem araştırmalarının sağlayabileceği çok yönlü yararlar bulunmaktadır. Eylem araştırmasının kuramsal bilgi ile uygulama arasında köprü kurmak, eğitim öğretimi geliştirmek, okulu geliştirmek, öğretmeni güçlendirmek ve mesleki gelişimini sağlamak gibi yararları vardır (Mertler, 2014, akt. Gürgür, 2016). Eylem araştırması yardımıyla öğretmen öğrencilerini ayrıntılı tanıyabilir. Kendine eleştirel gözle bakabilir. İşbirliğinde bulunarak ve yeni tekniklerle öğrencilerin anlama düzeylerinin gelişmesine destek olabilir (Tezcan, Ada ve Baysal, 2016).

Hensen'e göre de eylem araştırması, öğretmenlerin doğrudan sınıflarıyla ilgili yeni bilgiler geliştirmelerine yardımcı olur. Yansıtıcı öğrenme ve düşünmeyi destekler. Öğretmenlerin pedagojik repertuarını genişletir. Öğretmenlere becerilerinin sorumluluğunu verir. Uygulama ile başarısı arasındaki ilişkiyi güçlendirir. Yeni fikirleri ve yeni öğrenmeleri destekler. Öğretmenlere etkili uygulamalar yapmak için fırsatlar verir (akt. Hine, 2013).

Bu açıdan öğretmenlerin okul ortamında karşılaştığı problemlere çözüm bulmada bilime dayalı problem çözme yöntemlerini seçmeleri, çözüm önerilerini ve uygulama

sonuçlarını eğitim ortamlarında paylaşmaları önemlidir. Bu önemden dolayı, araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir.

Bu araştırma, uygulamayı gerçekleştiren araştırmacının okul müdürü olarak görev yaptığı Zonguldak İli Ereğli İlçesi'ndeki bir ilkokulda öğrenim gören ilkokul birinci sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin velileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, beş yıldır Zonguldak İli Ereğli İlçesi'nde yer alan bir ilkokulda okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının beş yıllık görev süresi içerisinde dikkatini çeken en önemli gözlemlerinden biri olan ve öğretmenler kurulu yapılan toplantılarında dile getirilen ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okumayı yazmayı öğrendikten sonra ailelerin çocuklarını okumaya teşvik etmemeleridir.

Bu durum hem okuma becerilerinin gelişimini engellemekte hem de akademik başarısızlıklara neden olmaktadır. İlkokul birinci sınıfı okutan öğretmenlerle yapılan görüşmeler de araştırmacının/okul müdürünün gözlemlerini doğrular niteliktedir. İlkokul birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, sınıf öğretmenleri öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için okulda okuma etkinlikleri yaptıklarını ancak ev ortamında okuma etkinliklerinin yaptırılmadığı için okuma becerilerinde ilerlemenin sadece okulla sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri *“ev ortamında öğrencilerin okuma becerilerini destekleyici okuma etkinliklerinin yapılmadığını, okuma becerilerinin gelişmediği için öğrencilerin diğer derslerde de güçlük yaşadıklarını, ailelerin okuma becerilerini desteklemeye yönelik bilgi sahibi olmadıklarını”* da belirtmişlerdir.

Araştırmacı/okul müdürü, e-okul bilgilerinden ve öğretmenlerle yaptığı görüşmelerden, ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin yarısının okul öncesi eğitim almadan okula başladığını, babaların çoğunluğunun ortaokul, annelerin ise ilkokul mezunu olduklarını, babaların asgari ücretle çalıştıklarını, annelerin evlere günlük olarak temizliğe gittiğini, evlerinin kira ve sobalı olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında e-okul verilerinden her eğitim

öğretim yılında okula başlayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, benzer ve düşük sosyoekonomik özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu bilgiler ışığında araştırmacı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin aile boyutunda desteklenip desteklenmediğine yönelik velilerle de görüşme yapmıştır. Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin ilkokul birinci sınıfa başlamadan önce ev ortamında okuma becerilerine yönelik desteklenmediği, velilerin okuma becerilerini desteklemeye yönelik bilgi sahibi olmadıkları, okuma becerilerini desteklemeye ilişkin bir eğitim, kurs ya da seminere katılmadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte velilerin okuma becerilerini desteklemeye yönelik bir eğitim, kurs ya da seminere katılmak istedikleri de tespit edilmiştir.

Araştırmacının beş yıldır görev yaptığı araştırmanın yapıldığı okuldaki gözlemleri, öğretmenler ve velilerle yaptığı görüşmelerin analiz sonuçları, velilerin okuma becerilerini desteklemeye yönelik bir eğitim, kurs ya da seminere katılmak istemeleri ve okuma becerilerinin desteklenmesinde aile ve çocuk edebiyatına vurgu yapan araştırma sonuçları dikkate alınarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik “Okuma Becerilerini Destekleme Programı (OBEDEP)” geliştirilmiştir.

OBEDEP’in geliştirilmesi aşamasında ilk önce alan yazın taraması (Akyol, 2010; Akyol, 2011; Aşıcı, 2005; Aydın, Göksun, Küntay & Tahiroğlu, 2016; Bruning, Schraw & Norby, 2014; Cüceloğlu, 2015; Demirel & Şahin, 2006; Fortna, 2013; Güneş, 2013; Güneş, 2007; Kağıtçıbaşı, Bekman & Sunar, 1993; Kümmerklng-Meibaur, 2015; Maraşlı, 2012; Nas, 2003; Nas, 2006; Pilten, Temur, Şahin & Demir, 2011; PSDT, 2014; Sanders, 2010; Demir, & Küntay, 2012; Yavuzer, Köknel, Kulaksızoğlu, Ayhan, Dodurgalı & Ekşi, 2010; Yıldız, 2010) yapılmıştır. Alan yazın taraması ve alan uzmanlarının da görüşleri dikkate alınarak ilkokul birinci sınıf velilerine yönelik “ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri, ebeyn tutumları, ebeyn tutumlarının okuma yazma öğretimindeki rolü ve okuma becerilerinin

geliştirilmesinde ailenin rolü” konularını içeren yönelik sekiz haftalık bir seminer programı hazırlanmıştır.

İkinci olarak, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini desteklemek için okunacak ve okutulacak çocuk kitaplarını belirlemek için alan yazın taraması (Dilidüzgün, 2003; Eğitim-Sen, 2011; Kümmerklng-Meibaur, 2015; Nas, 2006; Sever, 2013; Sever, Dilidüzgün, Neydim & Arslan, 2009; Tuncer & Oğuzkan, 2000) yapılmıştır. Alan yazın taraması ve alan uzmanlarının da görüşleri dikkate alınarak “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileri için Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Formu” geliştirilmiştir. Bu değerlendirme formu dikkate alınarak çocuk kitapları seçilmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim yılının birinci döneminde çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerine, velileri veya onların yerine geçen yetişkinler tarafından etkileşimli kitap okuma yöntemi ile seçilen çocuk kitapları okunmuştur. 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde ise çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencileri, velilerine veya onların yerine geçen yetişkinlere eşli okuma yöntemi ile seçilen çocuk kitaplarını okumuştur.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin nasıl belirlendiğine, bu öğrencilere ve velilerine, araştırmada yer alan araştırmacıya ve Tez İzleme Komitesi’nde yer alan araştırmacılara ilişkin bilgiler aktarılmıştır.

Bu araştırmanın pilot uygulaması için çalışma grubunu Zonguldak İli Ereğli İlçesi’nde yer alan bir ilkokulda 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa başlayan birinci sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise aynı ilkokuldaki 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, ayrıntılı çalışmalar

için bilgi yönünden zengin durumların seçilmesini sağlar. Araştırmacı bilgi yönünden zengin durumlarda büyük miktarda bilgi edinebilir (Patton, 2002, s. 46, Akt. Glesne: 2015, s. 59).

Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır. Ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi, önceden oluşturulmuş ölçüt listesinden yararlanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Çalışma grubu araştırmacı tarafından alan uzmanlarının da görüşü alınarak “öğrencilerin ilkökul birinci sınıf öğrencisi olması, okul öncesi eğitim almamış olması, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmemiş olması, velisi tarafından belirtilmiş ve tespit edilmiş görme, işitme ve zihinsel gelişimi ile ilgili sorunlarının olmaması” olarak belirlenen ölçütler doğrultusunda oluşturulmuştur.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almadığı ve evde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenip desteklenmediği velilerle yapılan görüşmelerle tespit edilmiştir. Öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin düzeyleri ise Karaman (2013) ve Karaman ve Güngör Aytar’ın (2016) geliştirmiş olduğu “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” ile belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilere araştırma etiği gereğince kod isimler verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrenci Bilgileri

S. No	Kod Adı	C	Okul Öncesi Eğitim	Erken Okuryazarlık Becerilerinin Alt Testleri					Toplam	Görme, işitme ve zihinsel Gelişimi ile İlgili Problemi
				*S.F.	*YF.	*Ö.A.	*G.E.	*Y.Y.Ö.B.		
1	Arzu	K	Almadı	4	6	3	3	6	22	Yok
2	Can	E	Almadı	4	7	6	5	5	27	Yok

*S.F.: Sesbilgisel Farkındalık

*Y.F.: Yazı Farkındalığı

*Ö.A.: Öykü Anlama

*G.E.: Görselleri Eşleştirme

*Y.Y.Ö.B.: Yazı Yazma Öncesi Beceriler

3.2.1. Arzu, anne babası ve yerine geçen yetişkin hakkındaki bilgiler. Arzu, okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlamıştır. Arzu'nun fiziksel gelişimi ile ilgili velisi tarafından belirtilmiş ve tespit edilmiş görme, işitme ve zihinsel herhangi bir problemi bulunmamaktadır. Ayrıca Arzu evin tek çocuğudur.

Arzu annesi, babası ve babaannesi ile birlikte aynı evde yaşamaktadır. Arzu'nun babası ortaokul mezunu olup, asgari ücretle çalışan bir işçidir. Arzu'nun babasının devamlı bir işi olmadığından babası sıva, boya ve temizlik işleri gibi ek işler de yapmaktadır. Arzu'nun annesi ilkokula devam edemediğinden okuma yazma bilmemektedir. Arzu'nun annesi ev hanımıdır. Yaşlı olan babaannesi ise eşinin vefatıyla birlikte Arzularla birlikte yaşamaya başlamıştır.

Babası ile yapılan görüşme sonucunda Arzu'nun sobalı bir evde yaşadığı, evde internet bağlantısı, kitaplık, çocuk kitapları ve çocuk dergilerinin bulunmadığı belirlenmiştir. Arzu'nun kendisine ait bir odasının, yatağının ve çalışma masasının bulunmadığı da edinilen bilgiler arasındadır. Arzu, annesi okuma yazma bilmediğinden ödevlerini yaparken babasından yardım almaktadır. Arzu, kendisine ait bir odası olmadığı için televizyonun bulunduğu evin salonunda ödevlerini yapmaktadır. Arzu, okul dışındaki zamanlarda ise sokakta oyun oynayarak ve televizyon izleyerek vakit geçirmektedir.

Arzu'nun erken okuryazarlık becerilerinin mevcut durumu hakkında babasına bilgi verilmiş ve Arzu'nun babasından araştırmaya katılması istenmiştir. Arzu'nun babası asgari ücretle çalıştığından ve ek iş yapmak zorunda olduğundan akşam eve geç saatlerde geldiğini, kendisinin araştırmaya katılamayacağını belirtmiştir. Arzu'nun annesinin araştırmaya katılması istendiğinde ise Arzu'nun annesi okuryazar olmadığını ve bu nedenle araştırmaya

katılamayacağını belirtmiştir. Arzu'nun babası, kızının araştırmaya katılmasını istediğini belirtmiştir. Arzu'nun babası, ailenin yakından tanıdığı, akşam birlikte Arzu'nun annesi ile ev ziyareti yaptıkları, okul çıkışında Arzu'nun ödevlerine ve derslerine yardım eden komşusu ile birlikte araştırmaya katılmasında sakınca olmadığını söylemiş ve araştırmaya Arzu'nun ve akşamları Arzu'nun ödevlerine yardımcı olan komşusunun katılmasını istemiştir. Akoğlu ve diğerleri (2014) ailelerin EKO programlarını uygulayamadığı durumlarda, başka bir yetişkin tarafından uygulamaların yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu açıdan ve Arzu'nun babasının ve yerine geçen yetişkinin de araştırmaya katılmak istemesi üzerine araştırma sürecinin başında, Arzu'nun babası ve araştırmaya katılan Arzu'nun komşusu olan yetişkin ile araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair sözleşme yapılmıştır. Arzu'nun "Abla" dediği bu yetişkine, araştırmada "Abla" adı verilmiştir. Arzu'nun ablası, etkileşimli kitap okuma ve eşli kitap okuma sürecinde Arzu ile araştırmaya katılmış hem araştırma boyunca hem de okul çıkışında ve akşam ödevlerinde Arzu'ya destek olmuştur.

3.2.2. Can ve anne babası hakkındaki bilgiler. Can, okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlamıştır. Annesi görüşme sonucunda Can'ın görme, işitme ve zihinsel herhangi bir problemi bulunmadığını belirtmiştir. Can evin tek çocuğudur.

Can, annesi ve babası ile birlikte aynı evde yaşamaktadır. Can'ın babası ortaokul mezunu, asgari ücretle demir çelik fabrikasında vardiyalı çalışan bir işçidir. Aynı zamanda marangozluk da yapmaktadır. Ortaokul mezunu olan Can'ın annesi ve asgari ücretle iplik fabrikasında vardiyalı çalışmaktadır. Can'ın anne ve babası vardiyalı çalıştıklarından Can, çoğu zaman anneannesinin evinde yaşamaktadır. Can'ın anneanesi ise kayınvalidesi bakıma muhtaç olduğu için kayınvalidesinin bakımı ile ilgilenmektedir.

Can'ın hem kendi evi hem de anneannesinin evi sobalıdır. Can'ın babasının cep telefonunda internet erişimi bulunmaktadır. Can'ın evinde kitaplık, çocuk kitapları ve çocuk dergileri bulunmamaktadır. Can'ın kendisine ait bir odası, yatağı ve çalışma masası

bulunmaktadır. Can, ödevlerini annesi ile birlikte yapmaktadır. Can, ödevlerini yapmak için annesinin işten gelmesini ya da vardiyalı çalıştığı günlerde uykudan uyanmasını beklemektedir. Can, genellikle pazar günleri hem annesi hem de babası ile vakit geçirmektedir. Okul dışındaki zamanlarda sokakta oynayarak, anneannesinin evinde televizyon izleyerek vakit geçirmektedir.

Can'ın erken okuryazarlık becerilerinin mevcut durumu hakkında annesine bilgi verilmiş ve Can'ın annesinden araştırmaya katılması istenmiştir. Can'ın annesi araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Ancak eşli kitap okuma uygulamalarında Can'ın sekizinci kitabı annesi ile birlikte okumasından sonra annesi hastalanmış ve geriye kalan son iki kitabı ise Can, babası ile okumuştur. Can'ın babası da araştırmaya gönüllü katılmıştır. Can'ın annesi, etkileşimli kitap okuma ve eşli kitap okuma sürecinde Can ile araştırmaya katılmıştır. Can'ın babası ise eşli kitap okuma uygulamalarının dokuzuncu ve onuncu uygulamasında araştırmaya katılarak Can'a destek olmuştur.

3.3. Araştırmacı

Araştırmanın bu bölümünde araştırmayı gerçekleştiren araştırmacının rolüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmacının rolüne ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Araştırmacının rolü. Araştırmada araştırmacı rolleri açıkça tanımlanmalıdır (Glesne, 2015). Nitel araştırmacı, zamanını alanda geçiren, kişilerle görüşme yapan ve bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda elde ettiği bakış açısını ve deneyimleri, topladığı verilerin analizinde kullanan araştırmacıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmacı Metin BOZKURT, araştırma için velilerin veya onların yerine geçen yetişkinlerin öğrencilere ve öğrencilerin okumayı öğrendikten sonra velilerine okuyacağı çocuk kitaplarını satın almış ve ön inceleme yapmak için okumuştur. Çocuk kitaplarının belirlenmesi için gerekli olan “Birinci Sınıf Öğrencilere Yönelik Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Formu”nun geliştirilmesi aşamasında yer almıştır. Çocuk kitaplarını bu formu

dikkate alarak ikinci kez okumuştur. Uzman görüşlerini de dikkate alarak araştırma için uygun olan çocuk kitaplarının seçiminde yer almıştır. Velilerle görüşme yapmak için “Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Veli Görüşme Formu”nun geliştirilmesi aşamasında yer almıştır. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenip desteklenmediğinin, erken okuryazarlık becerileri düzeylerinin, dil gelişiminin tespit edilmesi aşamasında yer almıştır. “Okuma Becerilerini Destekleme Programı (OBEDEP)”nın geliştirilmesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin velilerine OBEDEP seminerinin yapılması, uygulamaların değerlendirilmesi, eylem planlarının hazırlanması ve bunların uygulamaya konulması aşamalarından sorumlu olmuştur.

3.3. Tez İzleme Komitesi

Araştırma sürecinin izlenmesi amacıyla geçerlik ve güvenilirlik komitesi oluşturulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde, geçerlik ve güvenilirlik komitesi üyelerine ve komite üyelerinin rollerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.2. Geçerlik ve güvenilirlik komitesi ve komitenin rolleri . Eylem

araştırmalarında, geçerlik, ölçmek istediğimizi ne kadar ölçtüğümüzü ifade eder. Güvenirlik, toplanan verilerin, tutarlılığı, araştırmayı yapanlar ve araştırma raporunu okuyanlar için verilerin anlamlı olmasıdır. Bunun yanında, araştırma verilerinin ve raporunun tarafsız, bilgili uzmanlar tarafından okunup eleştirilmesi, yansıtılabilir yapılması, öneriler yazılması gibi önlemlerle sağlanır (Uzuner, 2005). Bu nedenle araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik komitesi, alanla ilgili çalışma sürelerine, deneyimlerine ve alan bilgilerine göre belirlenen bir ekip tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmanın geçerli ve güvenilir kılınabilmesi amacıyla, tüm araştırma süreci, ilk okuma yazma öğretimi, ilköğretimde zorbalık, öğrenme kuramları uzmanı Prof. Dr. Asude BİLGİN, Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı alan uzmanı Doç. Dr. Kelime ERDAL, ilk okuma

yazma alan uzmanı Prof. Dr. Hülya KARTAL, nitel araştırma ve kaynaştırma alan uzmanı Dr. Öğretim Üyesi Ömür SADIOĞLU tarafından değerlendirme toplantıları ile izlenmiştir.

Araştırmanın tez izleme komitesinde yer alan Prof. Dr. Asude BİLGİN, doktora tez danışmanı ile birlikte araştırma sürecinin planlanmasını, uygulanmasını, verilerin toplanmasını, analizini ve raporlarını denetleyip yol göstermiştir. Prof. Dr. Asude BİLGİN, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Programı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, ilköğretimde zorbalık, öğrenme kuramları ve sınıf öğretmenliği eğitiminde otuz altı yıllık tecrübeye sahiptir. İlk okuma yazma öğretimi, ilköğretimde zorbalık, öğrenme kuramları alanında pek çok çalışması bulunmaktadır.

Doktora çalışmasının danışmanı olan Doç. Dr. Kelime ERDAL, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı alanında yirmi yıllık tecrübeye sahiptir. Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı uzmanı olarak pek çok çalışması bulunmaktadır. Doç. Dr. Kelime ERDAL, araştırmanın tüm sürecinin değerlendirildiği ve şekillendiği tez izleme toplantılarına katılmıştır. İlkokul birinci sınıf öğrencileri için okunacak kitapların seçimi için “Birinci Sınıf Öğrencilere Yönelik Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Formu”nun, “Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Veli Görüşme Formu”nun ve “Okuma Becerilerini Destekleme Programı”nın geliştirilmesinde yol göstermiştir. Tez bölümlerinin amaca ve alanyazına uygunluğunu denetlemiştir.

Doktora çalışmasının ikinci danışmanı, tez izleme, geçerlik ve güvenilirlik komitesinde yer almış olan Prof. Dr. Hülya KARTAL, araştırmanın tüm sürecinin değerlendirildiği ve şekillendiği izleme toplantılarına katılmıştır. İlkokul birinci sınıf öğrencileri için okunacak kitapların seçimi için “Birinci Sınıf Öğrencilere Yönelik Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Formu”nun, “Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Veli Görüşme Formu”nun ve “Okuma Becerilerini Destekleme Programı (OBEDEP)”nın geliştirilmesinde

yol göstermiştir. Prof. Dr. Hülya KARTAL, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Programı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. İlk okuma yazma öğretim süreci, erken çocukluk eğitimi uygulamaları ve ilköğretim öğrencileri arasında yaşanan zorbalık davranışları alanında yirmi yıllık tecrübeye sahiptir. Ayrıca ilk okuma yazma öğretim süreci, erken çocukluk eğitimi uygulamaları ve ilköğretim öğrencileri arasında yaşanan zorbalık davranışları konularında pek çok çalışması bulunmaktadır.

Doktora çalışmasının tez izleme, geçerlik ve güvenilirlik komitesinde yer almış olan Dr. Öğretim Üyesi Ömür SADIOĞLU, araştırmanın tüm sürecinin değerlendirildiği ve şekillendiği izleme toplantılarına katılmıştır. İlkokul birinci sınıf öğrencileri için okunacak kitapların seçimi için “Birinci Sınıf Öğrencilere Yönelik Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Formu”nun, “Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Veli Görüşme Formu”nun ve “Okuma Becerilerini Destekleme Programı”nın geliştirilmesinde yol göstermiştir. Dr. Öğretim Üyesi Ömür SADIOĞLU, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Programı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi ve kaynaştırma eğitimi alanında on beş yıllık tecrübeye sahiptir. Türkçe dil bilgisi ve kaynaştırma eğitimi konularında çalışmaları bulunmaktadır.

3.4. İzin Alma Süreci

Araştırmacı, araştırmanın yapılması için Milli Eğitim Bakanlığı Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin istemiştir. 19 Aralık 2016 tarihinde araştırma için resmi izin almıştır (Ek 1).

Bunun yanında çalışmanın amacını belirten bir sözleşme (Ek 3) hazırlanmıştır. Bu sözleşme ile 7 Kasım 2016 tarihinde çalışma grubundaki öğrencilerin velilerinden araştırmada öğrencilerin yer alması için izin alınmıştır.

3.4.1. Araştırmanın çalışma grubundaki öğrenci velilerinin bilgilendirilmeler .

Araştırma etiği gereği, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesine yönelik gerçekleştirilen araştırma ile ilgili olarak 7 Kasım 2016 tarihinde çalışma grubundaki öğrencilerin velileri ile araştırma sürecinde yapılacak çalışmalar hakkında bilgilendirme toplantısı yapılmıştır.

Bilgilendirme toplantısında, araştırmanın amacı, deseni, araştırmacının ve öğrenci velilerinin rolü hakkında açıklamalar yapılmıştır. Bunun yanında okuma becerileri, okuma becerilerinin desteklenmesinde ailenin ve çocuk kitaplarının rolü, velilerin okuma becerilerinin desteklenmesi sürecinde neler yapması gerektiği, okunacak ve okutulacak çocuk kitapları, etkileşimli kitap okuma ve eşli kitap okuma sürecinde yapılacak uygulamalarla ilgili bilgiler verilmiştir. Okuma becerilerinin desteklenmesi sürecinde veri toplanacağı, etkileşimli kitap okuma ve eşli kitap okuma sürecinin video kamera ile kayıt altına alınacağı ve bu kayıtların araştırma amacı dışında kullanılmayacağı ifade edilmiştir.

3.4.2. Devam takip çizelgesi. Devam takip çizelgesi “Okuma Becerilerini Destekleme Programı (OBEDEP)” için hazırlanmıştır. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin velilerine yönelik hazırlanan çizelgeye “OBEDEP”e katılan velilerin devam devamsızlığı işlenmiştir.

3.5. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortam

Nitel araştırmacılar, araştırmanın konusu olan problem veya sorunla ilgili veriyi, katılımcıların yaşadığı fiziksel ortamdan toplamaya eğilimlidirler (Creswell, 2016). Bu bölümde araştırmanın gerçekleştirildiği Zonguldak İli Ereğli İlçesi’ndeki bir ilkokulun öğrenci alım sahası olan mahalleye ve ilkokula ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.5.1. Araştırmanın yapıldığı ilkokulun öğrenci alım sahası olan mahalleye ilişkin bilgiler. Araştırmanın yapıldığı ilkokulun öğrenci alım sahası olan mahalle, İstanbul-Karadeniz Ereğli yolu üzerinde ve Karadeniz Ereğli'nin girişinde yer alan ilk mahalledir. Aynı zamanda mahalle Ereğli Demir Çelik Fabrikaları ile de karşı karşıyadır. Mahalle ile fabrikalar arasından bir anayol geçmektedir. Ereğli Demir Çelik Fabrikalarının çevreye yaydığı bütün kirli havayı ilk önce bu mahalle solumaktadır. Bunun yanında mahalle sanayi bölgesine de çok yakındır. Bu nedenle mahallede ev kiralari çok ucuzdur. 200 ile 500 TL arası ev kiralamak mümkündür. Ev kiralariinin uygun olmasından dolayı köyden ya da diğer illerden göç eden insanların ilk tercih ettikleri yer bu mahalledir. Mahallede evlerde ısınmak için çoğunlukla soba kullanılmaktadır.

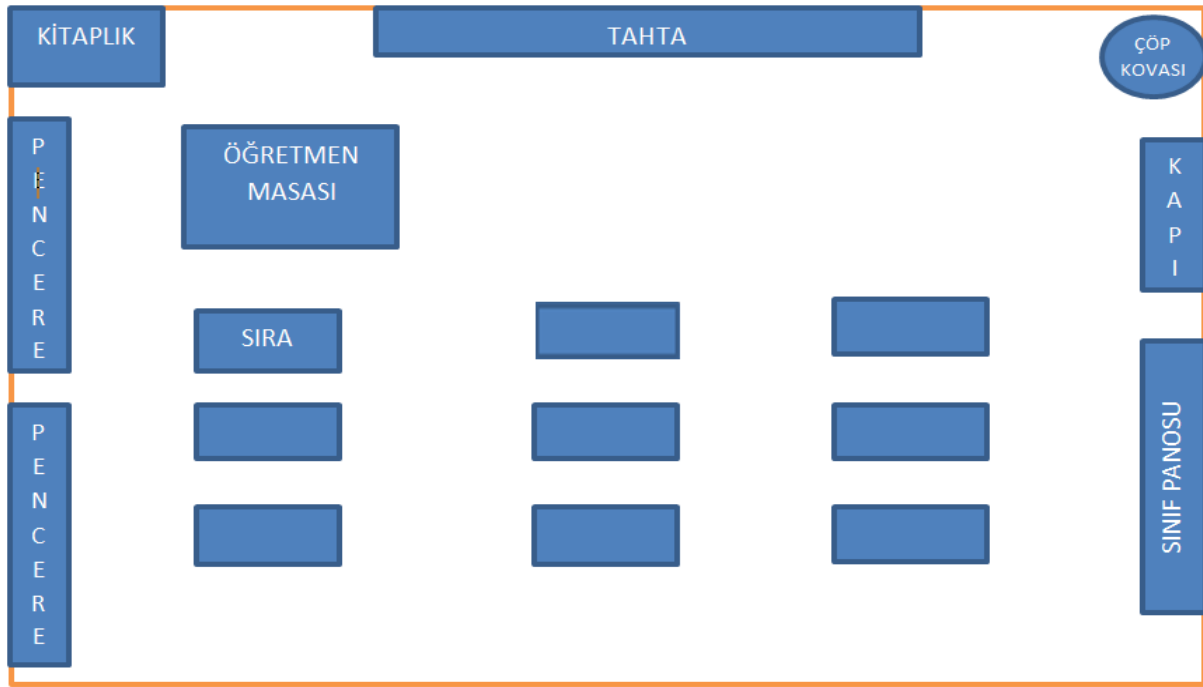
Mahallenin önünden İstanbul Karadeniz Ereğli karayolu geçmektedir. Mahallede yer alan evler birbirine çok yakındır. Mahallede oyun alanları olmadığı için araştırmanın yapıldığı ilkokulun öğrencileri okul dışındaki zamanlarda oyunlarını okulun bahçesinde oynamaktadırlar.

E-okul verilerine göre mahallede yaşayan ve araştırmanın yapıldığı ilkokulda çocuğu öğrenim gören velilerin sosyoekonomik düzeyi düşüktür. Genellikle öğrencilerin babaları asgari ücretle çalışmakta olup, anneleri ise günlük temizliğe gitmektedir. Öğrenciler evlerinde soba ile ısınmaktadır. Velilerin çocuklarını ana sınıfına gönderme oranı oldukça düşüktür.

3.5.2. Araştırmanın yapıldığı ilkokulun fiziksel özellikleri. Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokul, Zonguldak İli Ereğli İlçesi'nde yer almaktadır. İlçe merkezine uzaklığı bir kilometredir. Okul, 1976 yılında Atatürk İlkokulu adıyla prefabrik bina olarak inşa edilmiştir. Dersliklerin yetersizliğinden dolayı prefabrik bina yıkılarak yerine 16 derslikli okul yapılmıştır. Okul, 1992 yılında ek bina yapılarak 20 derslikli olarak eğitim öğretime devam etmiştir. 8 yıllık kesintisiz eğitimde ilköğretim okulu olmuş ve eğitim öğretime devam etmiştir. 4+4+4 12 yıllık kesintisiz eğitimde ise ilkokula dönüşerek eğitim öğretime devam etmiştir. Okulda dört ana sınıfı öğretmeni, yirmi sınıf öğretmeni, bir rehber öğretmen, bir İngilizce öğretmeni, bir müdür yardımcısı ve bir okul müdürü görev yapmaktadır. Ayrıca okul bahçesinde okul kantini bulunmaktadır.

Okulu'nun kapladığı alan 723 m²'dir. Okul binası iki katlı olup, okul binasının iki ayrı girişi bulunmaktadır. Giriş katı olan birinci katta öğretmenler odası, rehberlik servisi, ana sınıfı derslikleri, ilkokul birinci sınıf derslikleri ve öğrenci tuvaletleri bulunmaktadır. Okulun ikinci katında ise müdür odası, müdür yardımcısı odası, ilkokul iki, üç ve dördüncü sınıf derslikleri, öğrenci ve öğretmen tuvaletleri bulunmaktadır. Sınıf dersliklerinde Fatih Projesi kapsamında okullara dağıtılan akıllı tahtalar mevcuttur. Sınıf pencerelerinde stor perde kullanılmaktadır. Okulun ısıtmasında doğal gaz kullanılmaktadır.

Okul binasının giriş katındaki koridorda dört adet ilkokul birinci sınıf dersliği bulunmaktadır. Dersliklere ait kroki Şekil 2'de görülmektedir. Krokide görüldüğü gibi dersliğin giriş kapısının karşısında pencereler yer almaktadır. Pencerenin önünde kalorifer petekleri bulunmaktadır. Giriş kapısının sağındaki duvarda, ortada sabit bir akıllı tahta vardır. Sabit akıllı tahtanın üstünde Atatürk portresi, İstiklal Marşı ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi asılıdır. Tahtanın solunda pencerenin önüne gelecek şekilde öğretmen masası bulunmaktadır. Giriş kapısının solundaki duvarda ise öğrenci çalışmalarının sergilendiği pano yer almaktadır.



Şekil 2. Araştırmanın Yapıldığı İlkokulun Birinci Sınıf Derslik Krokisi

Araştırmaya katılan öğrencilerin derslikleri Şekil 2'deki gibidir. Bu derslikler karşı karşıyadır. Dersliklerin arasında koridor bulunmaktadır.

Okulun fiziki yapısının yetersizliğinden dolayı okulda kütüphane bulunmamaktadır. Bu nedenle okuldaki her sınıfta öğretmen masasının arkasında kitaplık bulunmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan görüşmeden, kitaplıklarda bulunan kitapların fiziksel, içerik ve anlatım bakımından sınıf öğretmenlerinin tercih ettiği kitaplar olduğu, bu kitapların set hâlinde ve ücretinin daha uygun olduğu, kitapların öğrenciler tarafından dönüşümlü olarak okunup kitaplığa geri bırakıldığı belirlenmiştir.

3.6. Araştırma Süreci

Araştırma süreci “Hazırlık” ve “Uygulama” olmak üzere iki dönemi kapsamaktadır. 2014-2015 bahar dönemi ve 2015-2016 güz ve bahar dönemleri araştırmanın hazırlık sürecini oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci ise 2016-2017 güz ve bahar dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Şekil 3'te araştırma sürecinin dönemleri görülmektedir. Bu bölümünde araştırmanın iki sürecine ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir



Şekil 3. Araştırma Sürecinin Dönemleri

3.6.1. Hazırlık süreci. Araştırmanın hazırlık süreci 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ve 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerini kapsamaktadır. Araştırma sürecinin 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde hazırlık sürecine ilişkin şunlar yapılmıştır:

- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik alan taraması yapılmıştır.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin velileriyle görüşme yapmak için kullanılacak olan ve alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak oluşturulan “Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Veli Görüşme Formu” geliştirilmiştir.
- Alanyazın taranarak ve alan uzmanlarının görüşleri de dikkate alınarak “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarını Belirleme Formu” geliştirilmiştir.

- Araştırmacı tarafından yayınevlerinin kataloglarından, okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yaşına uygun çocuk kitapları belirlenmiştir. Belirlenen kitaplar satın alınmıştır. Bu kitaplar okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencileri için uygun olup olmadığını tespit etmek için okunmuştur.
- Okunan kitaplar “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarını Belirleme Formu”ndaki maddeler göz önüne alınarak incelenmiştir. Her bir kitap için form doldurulmuştur.
- Formda en yüksek puanı alan kitaplar okunabilirlik açısından da incelenmiştir.
- Belirlenen çocuk kitapları için uzman görüşleri alınmıştır.
- Velilerin veya onların yerine geçen yetişkinlerin öğrencilere etkileşimli kitap okuma yöntemi ile okuyacağı beş adet ve öğrencilerin okumayı öğrendikten sonra velilerine veya onların yerine geçen yetişkinlere eşli kitap okuma yöntemi ile okuyacağı beş adet olmak üzere toplam on çocuk kitabı belirlenmiştir.
- Belirlenen bu kitaplarla ilgili olarak okuma planları hazırlanmıştır.

3.6.2. Pilot uygulama süreci. Araştırmanın hazırlık sürecinin 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde pilot uygulama yapılmıştır. Glesne (2015), pilot çalışma yapmanın, araştırmanın birçok yönden denenmesi, ilgilenilen kavramın katılımcıların ilgisi kapsamında olup olmadığını öğrenmek için ve araştırma durumunun ve sonuçların açıklığa kavuşturulması için faydalı olacağını vurgulamaktadır.

“Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Veli Görüşme Formu” kullanılarak yapılan görüşmelerden velilerin öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini destekleme durumu, okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik neye ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Bu ihtiyaç analizine göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin velilerine yönelik olarak OBEDEP geliştirilmiştir. OBEDEP Tablo 3’te sunulan plan dâhilinde uygulanmıştır.

Tablo 3

Pilot Uygulama Sürecinde Geliştirilen Okuma Becerilerini Destekleme Programı (OBEDEP)

S.No	Konu	Tarih
1.Gün	Tanışma ve programın tanıtımı	20.10.2015
2.Gün	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri (fiziki gelişim, sosyal- duygusal gelişim, zihinsel gelişim ve dil gelişimi)	21.10.2015
3. Gün	Ebeveyn tutumları	24.10.2015
4. Gün	Ebeveyn tutumlarının okuma yazma öğretimindeki rolü	25.10.2015
5. Gün	İlk okuma yazma öğretimi	26.10.2015
6. Gün	Okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin rolü	27.10.2015
7. Gün	Okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin rolü	28.10.2015
8. Gün	Okutulacak kitapların tanıtımı	31.10.2015

3.6.2.2. Pilot uygulama sonrasında alınan kararlar. Araştırmanın uygulama süreci olan 2016-2017 eğitim öğretim yılında araştırmanın yapıldığı ilkokuldaki birinci sınıf öğrenci velilerinin tümüne OBEDEP'in bir haftada ve günde iki saat olarak verilmesi planlanmıştır.

- Pilot uygulama sürecinde belirlenen on adet çocuk kitabı, veliler ve öğrenciler tarafından istekli bir şekilde okunmuştur. Ancak Sağlamtuñ'un (1990, s. 13), American Library Association (ALA) (1978)dan aktardığı okuma alışkanlığı kazanma konusundaki ölçütleri "az okuyanların bir ile beş arası, okuyanların altı ile yirmi arası ve çok okuyanların ise yirmi bir ve daha fazla kitap okuduğu" göz önüne alındığında, araştırmada kitap sayısının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu eksikliğı gidermek ve okumaya dair süreklilik sağlamak için araştırmada yer alması planlanan kitap sayısı olarak, velilerin öğrencilere on ve öğrencilerin okumayı öğrendikten sonra velileriyle birlikte okuması için on olmak üzere toplam yirmi çocuk kitabının belirlenmesine karar verilmiştir.

- Araştırma kapsamında belirlenen çocuk kitaplarının “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarını Belirleme Formu”, okunabilirlik ve uzman görüşleri açısından incelenmesi planlanmıştır.
- Araştırmada öğrencilere okunacak ve okutulacak çocuk kitaplarının ücretsiz verilmesi ve geriye alınması planlanmıştır.
- Çocuk kitaplarının hem veliler tarafından öğrencilere okuması ve hem de öğrencilerin okumayı öğrendikten sonra velilerine veya onların yerine geçen yetişkinlere okuması sürecine katılımı sağlamak ve sürecin detaylı gözlemlenmesi için araştırmaya gönüllü olarak katılan iki veli veya onun yerine geçen yetişkin ve iki öğrenci ile araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir.
- Sürecin detaylı gözlemlenmesinde video kamera kullanılması planlanmıştır.
- Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenci velileri çocuk kitaplarını ev ortamında okurken video kaydı yapamayacakları için çocuk kitaplarını okul ortamında okumak istemişlerdir. Çalışma grubunda yer alan velilerin isteği üzerine, video kaydının yapılabilmesi için çocuk kitaplarının okunması ve okutulması sürecinin okulda yapılmasına karar verilmiştir.
- Belirlenen on çocuk kitabının da çalışma grubundaki veliler veya onların yerine geçen yetişkinler tarafından öğrencilere okunması sürecinin sistemli ve planlı olarak yapılması kararlaştırılmıştır. Velilerin veya onların yerine geçen yetişkinlerin öğrencilere okuyacağı çocuk kitapları için etkileşimli okuma yönteminin uygulama adımlarına göre plan hazırlanması, hazırlanan bu planların uygulamalı olarak velilere anlatılması ve velilere verilmesi planlanmıştır.

Pilot uygulama sürecinde Tablo 3'teki Okuma Becerilerini Destekleme Programı (OBEDEP) uygulanmıştır. Pilot uygulama sürecinde velilere uygulanan bu program asıl uygulama sürecinde genişletilmiş ve yeni seminer konuları eklenmiştir. Uygulama sürecinde

okuma becerilerini destekleme programında yer verilecek seminer konuları ve tarihleri belirlenerek Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Okuma Becerilerini Destekleme Programı (OBEDEP)

S.No	Konu	Tarih
1.Gün	Tanışma, programın tanıtımı	20.10.2016
2.Gün	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri (fiziki, sosyal- duygusal, zihinsel gelişim ve dil gelişimi)	21.10.2016
3. Gün	Çocuk yetiştirmede ebeveyn tutumları	24.10.2016
4. Gün	Ebeveyn tutumlarının çocuğun başarısındaki rolü	25.10.2016
5. Gün	Ebeveyn tutumlarının çocuğun dil gelişiminde ve okuma yazma öğretimindeki rolü	26.10.2016
6. Gün	İlk okuma yazma öğretimi	27.10.2016
7. Gün	Okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin rolü	28.10.2016
8. Gün	Çocuk ve kitap, etkileşimli kitap okuma, eşli kitap okuma, okutulacak kitapların tanıtımı	31.10.2016

- Çalışma grubundaki öğrencilerin okumayı öğrendikten sonra velilerine veya onların yerine geçen yetişkinlere belirlenen on çocuk kitabının okuması sürecinin sistemli ve planlı olarak yapılması kararlaştırılmıştır. Öğrencilerin okuyacağı her bir çocuk kitabı için eşli kitap okuma yönteminin uygulama adımlarına göre plan hazırlanması, hazırlanan bu planların uygulamalı olarak velilere anlatılması ve velilere verilmesi planlanmıştır.
- Okuma becerilerindeki gelişimin izlenmesi ve değerlendirilmesi için, etkileşimli kitap okuma ve eşli kitap okuma sürecinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yaşına uygun, okunabilirlik düzeyi kolay olan altı metnin kullanılması planlanmıştır. Bu metinlerden üçünün etkileşimli kitap okuma uygulamalarının başında, ortasında ve sonunda; diğer üç metnin ise eşli kitap okuma uygulamalarının başında, ortasında ve sonunda kullanılması planlanmıştır.

3.6.2.3. Pilot uygulama sürecinde araştırmacının, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin kazanımları. Eğitim alanında yapılan eylem araştırmalarının çok yönlü yararları bulunmaktadır (Henning vd., 2009; Mertler, 2014, akt. Gürgür, 2016). Pilot uygulama sürecinde araştırmacı, araştırmanın yapıldığı okulda aynı zamanda okul müdürü olarak da görev yaptığı için araştırmacının mesleki gelişimi açısından elde ettiği kazanımlar şu şekilde açıklanmıştır:

- Araştırmacı, pilot uygulama sürecinde araştırmanın uygulamasında yaşanabilecek sorunları ve çözüm önerilerini görme fırsatı elde etmiştir.
- Mesleki olarak araştırmacı çocuk kitapları hakkında farkındalık kazanma ve çocuk kitaplarının çocukların okuma becerilerindeki gelişimine katkısını görme fırsatı elde etmiştir.
- Araştırmanın pilot uygulama sürecinde ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerle, öğrencilerin velileriyle ve öğretmenlerle daha yakın iletişime geçmesi okul aile iş birliği çalışmalarına olumlu yansımıştır.
- Araştırmacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini aile, öğretmen ve okul boyutunda nasıl destekleneceği konularında deneyim kazanmıştır.
- Araştırmacı, Tudem Yayın Grubunun hazırladığı “İyi Kitap” dergisine üye olmuştur. “İyi Kitap” dergisi aylık olarak çıkarılan ve ücretsiz olarak dağıtımı yapılan çocuk ve gençlik kitapları dergisidir. Derginin içeriğinde yeni çıkan kitaplar ve yazarlar hakkında bilgilere yer verilmektedir. Böylelikle okulun tüm paydaşları arasında okuma kültürüne yönelik bir farkındalık kazanılmaya başlanmıştır.
- “İyi Kitap” dergisi araştırmanın yapıldığı ilkokulda görev yapan öğretmenlerin çocuk kitapları hakkında farkındalığının arttırılmasına katkı sağlamıştır. Bu dergi öğretmenler odasına bırakılarak öğretmenlerin çocuk kitaplarını yakından takip etmesi sağlanmıştır.

- Araştırmacı, araştırmanın yürütüldüğü ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının seçimine dair bilgi düzeyleri ve çocuk kitaplarını seçerken nelere dikkat ettikleri ile ilgili olarak veri toplamıştır. Bu verilerden yararlanılarak bir araştırma hazırlanmıştır.

Pilot uygulama sürecinde öğretmen eğitimi, veli ve öğrenci açısından elde edilen kazanımlar ise şunlardır:

- Araştırmanın yürütüldüğü ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ile araştırmacı çocuk kitaplarının seçimi konusunda seminer çalışması yürütmüştür.
- Araştırmacı, pilot uygulama sürecinde ilkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin tümüne okuma becerilerinin desteklenmesi ile ilgili seminer vermiştir. Bunun yanında ana sınıfı öğrencilerinin velilerine de erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ve etkileşimli kitap okuma yöntemi konularında seminer verilmiştir. Ana sınıfı ve ilkokul birinci sınıf öğrenci velilerine yapılan bu seminerler araştırmanın yapıldığı okulda iki yıldır devam etmektedir. Bu şekilde anasınıfı öğrencilerinin velileri erken okuryazarlık becerileri, ilkokul birincisi sınıf öğrencilerinin velileri ise okuma becerileri konularında desteklenmiştir.
- Pilot uygulama sürecinde araştırmacı anasınıfı ve ilkokul birinci sınıf öğrencileriyle Karadeniz Ereğli Halk Kütüphanesine gezi düzenlemiştir. Ana sınıfı ve ilkokul birinci sınıf öğrencileri, halk kütüphanesini ve çocuk kitaplarını yakından tanıma fırsatı bulmuşlardır.
- Hem araştırmanın hazırlık hem de asıl uygulama sürecinde ilkokul birinci sınıf öğrencileri nitelikli çocuk kitapları ile tanışarak bu kitapları okuma fırsatı bulmuşlardır. Bunun yanında öğrenciler, çocuk kitapları aracılığıyla velileriyle nitelikli zaman da geçirmişlerdir.

3.6.3. Uygulama süreci. Araştırmanın 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde uygulama sürecine ilişkin eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planına göre uygulamalar yapılmıştır. Uygulama sürecindeki eylem planı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Araştırma Eylem Planı

S.No	İşlem	Tarih
1	2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin velilerine obedep seminerinin yapılması	20 Ekim 2016 31 Ekim 2016
2	Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Veli Görüşme Formu’na ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) sonuçlarına göre çalışma grubunun belirlenmesi	1 Kasım 2016 5 Kasım 2016
3	Çalışma grubundaki ilkököl birinci sınıf öğrenci velilerine bilgilendirme toplantısı yapılması ve öğrenci velileri ile sözleşme imzalanması	7 Kasım 2016
4	Dinlediğini anlama becerilerinin tespit edilmesi (1. Ölçüm)	5 Aralık 2016 23 Aralık 2016
5	Çocuk kitaplarının veliler veya onların yerine geen yetişkinler tarafından etkileşimli kitap okuma yöntemi ile çalışma grubundaki ilkököl birinci sınıf öğrencilerine okunması (1, 2, 3, 4 ve 5. Kitaplar)	26 Aralık 2016 27 Ocak 2017
6	Dinlediğini anlama becerilerinin tespit edilmesi (2. Ölçüm)	23 Ocak 2017 27 Ocak 2017
7	Çocuk kitaplarının veliler veya onların yerine geen yetişkinler tarafından etkileşimli kitap okuma yöntemi ile çalışma grubundaki ilkököl birinci sınıf öğrencilerine okunması (6, 7, 8, 9 ve 10. Kitaplar)	30 Ocak 2017 28 Şubat 2017
8	Dinlediğini anlama becerilerinin tespit edilmesi (3. Ölçüm)	27 Şubat 2017 3 Mart 2017
9	Okuma becerilerinin tespit edilmesi (1. Ölçüm)	3 Nisan 2017 7 Nisan 2017
10	Çocuk kitaplarının eşli kitap okuma yöntemi ile çalışma grubundaki ilkököl birinci sınıf öğrencileri tarafından velilerine veya onların yerine geen yetişkinlere okuması (1, 2, 3, 4 ve 5. Kitaplar)	3 Nisan 2017 4 Mayıs 2017
11	Okuma becerilerinin tespit edilmesi (2. Ölçüm)	2 Mayıs 2017 4 Mayıs 2017
12	Çocuk kitaplarının eşli kitap okuma yöntemi ile çalışma grubundaki ilkököl birinci sınıf öğrencileri tarafından velilerine okuması (6, 7, 8, 9 ve 10. Kitaplar)	8 Mayıs 2017 9 Haziran 2017

13	Okuma becerilerinin tespit edilmesi (3. Ölçüm)	5 Haziran 2017 9 Haziran 2017
14	İlkokul birinci sınıf öğrencileri, öğrenci velileri ve öğrencilerin öğretmenleri ile görüşme yapılması	9 Haziran 2017 16 Haziran 2017

- Uygulama sürecinden bir yıl sonra araştırmacı araştırmamanın yapıldığı ilkokula çocuk kitabı yazarı Fatih ERDOĞAN'ı davet etmiştir. Yazar Fatih ERDOĞAN, okulda öğrenim gören tüm öğrencilere kitaplarını imzalamıştır. Okuldaki öğrencilerle okuma sevgisi üzerine söyleşi yapmıştır.

3.6.3.1. Uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. Uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri aşağıda sunulmuştur:

- Araştırma kapsamında “Pezzettino, Frederick, Korkunç Korkuluğun Korkusu, Pat Pat Papatya, Kar Benek Kara Benek, Sınıftaki Aslan, Anneciğim Acıktım, Çıplak Ayaklı Futbolcu, Eğlenceli Notalar, Denize Düşen Deniz Kızı, Kim Korkar Mavi Kurt'tan?, Flüt Çalan Köpek, Beş Beyaz Benekli Baykuş Bana Bakıyor, Kendini Aslan Sanan Şola, Yapabilirim, Beni Üzen ne?, Beni Mutlu Eden Ne?, Gülünç Duruma Düşme Korkusu, Farklı Ama Aynı, Anne Baba ve Yavru Ayı, Çayır, Ahır ve Çiftlik Evi, Zogi, Bilyeler, Şeker Kız, Ece Abla Oluyor, Ece Okula Başladı, Canım Öğretmenim, Ece ile Yüce, Kırmızı Kurbağa ve Yeşil Flamingo, Bisiklet, Kızak ve Vapur, Benim Minik Kırmızı Balığım, Şuşu, Can ve Dörtteker, Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?, Mutlu Kaplumbağa, Pengu Kostüm Partisi, Sürpriz Bilmece Günü, Küçük Ayının Uzun Yolculuğu, Çağlar Tavşan İstiyor, Geçiyordum Uğradım, Dedem Bana Düdük Yaptı, Aç Tırtıl, Nokta, İyi ki Varsın, Gofret ile Babası, İyi Geceler Farecikler, Dedektif Birce, Çantadaki Hazine, Karadeniz'deki Yunus, Kuşumu Kim Kışkırladı? Minik Tosbi Evini Arıyor, Pengu Yeni Bir Arkadaş” adlı çocuk kitapları araştırmacı ve alan uzmanları tarafından okunup incelenmiştir.

- İncelenen bu kitaplarından bazılarının “ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuyabilmesi için kitabın adının yabancı olması, kahramanlara yönelik olumsuz özelliklerin olması, kitabın konusunun ilkokul birinci sınıf düzeyinin üstünde olması, gereksiz şairane sanatlı cümlelerin olması, çocuklara kötü örnek olabilecek olayların olması, konunun iyi işlenmemiş olması, ilkokul ikinci sınıf düzeyindeki öğrenciler için daha uygun olması, kitabın adı ile içeriğinin uyumlu olmaması, öğreticiliğin getirdiği monoton bir anlatımın olması, ana düşüncenin karışık olması, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin söylerken ve okurken zorlanacağı “b” harfi ile başlayan sözcüklerin fazla yer alması” gibi nedenlerden dolayı araştırma sürecinde okutulmaması kararlaştırılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerden Arzu’nun annesi okuma yazma bilmediği için, Arzu’nun ailesinin tanıdığı ve okul dışında da ödevlerinde yardım eden komşusu ve Arzu’nun “abla” dediği yetişkin, Arzu ile araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.
- Öğrencilerin ev ortamının uygun olmaması ve ailelerin kamera kayıtlarını yapamamasından dolayı, ailelerin isteği üzerine etkileşimli kitap okuma ve eşli kitap okuma uygulamaları okul ortamında gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerden Can’ın annesi eşli kitap okuma uygulamalarında sekizinci kitabı Can ile birlikte okuduktan sonra hastalanmıştır. Hastalığının uzun sürmesi ve Can’ın okumayı sürdürmesi için Can’ın babası araştırmaya istekli olarak katılmıştır. Can’ın babasına OBEDEP anlatılmıştır. Etkileşimli kitap okuma ve eşli kitap okuma uygulamaları hakkında bilgi verilmiştir. Can ile babası, eşli kitap okuma uygulamalarında dokuzuncu ve onuncu kitapları birlikte okumuşlardır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerden Arzu, eşli kitap okuma sürecinde dokuzuncu ve onuncu kitabı okumakta zorlanmıştır. Arzu bu kitapları araştırmacı ile birlikte tekrar okumuştur.

3.7. Etkileşimli Kitap Okuma ve Eşli Kitap Okuma Planlarının Hazırlanması

Araştırmanın pilot ve uygulama sürecinde velilerin veya onların yerine geçen yetişkinlerin öğrencilere okuduğu çocuk kitaplarına yönelik olarak etkileşimli kitap okuma yöntemi esas alınarak okuma planları (Ek 14) hazırlanmıştır. Veliler veya onların yerine geçen yetişkinler çocuk kitaplarını bu planlara göre çalışma grubundaki öğrencilere okumuştur. Öğrenciler okumayı öğrendikten sonra velilerine veya onların yerine geçen yetişkinlere okudukları çocuk kitapları için de eşli kitap okuma yöntemi esas alınarak okuma planları (Ek 15) hazırlanmıştır. Öğrenciler velileriyle veya onların yerine geçen yetişkinlerle çocuk kitapları bu planlara göre okumuştur.

Hazırlanan okuma planlarında, okunacak kitaplarla ilgili bilgilere (kitabın yazarı, çizeri, yayınevi, sayfa sayısı), kazanımlara, hazırlık, metin çalışmaları ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Velilere veya onların yerine geçen yetişkinlere okuma planları örnek uygulamalar yapılarak anlatılmıştır. Planların çıktıları kitaplar okunmadan önce verilmiş ve kitapların okuma planlarına göre okunması gerektiği açıklanmıştır.

3.8. Dinlediğini Anlama ve Okuma Becerilerinin Gelişimini Tespit Etmek için

Faydalanılan Metinlerin Hazırlanması

Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, etkileşimli kitap okuma uygulamalarında dinlediğini anlama becerilerindeki gelişim durumunu ve eşli kitap okuma uygulamalarında okuma becerilerindeki gelişim durumunu tespit etmek için üç ölçüm yapılmıştır. Birinci ölçüm ön okumalardan önce, ikinci ölçüm beşinci kitap okunduktan sonra ve üçüncü ölçüm ise onuncu kitap okunduktan sonra yapılmıştır.

Üç ölçüm için çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun dinleme ve okuma metinleri seçilmiştir. Bu metinlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman (1997)'ın uyarladığı okunabilirlik formülü ile belirlenmiştir. Bu formüle göre "Okunabilirlik Sayısı (O.S)= $198,825 - (40,175 \times 1 - 2,610 \times 2)$ " şeklinde hesaplanmaktadır. Formülde yer alan

“x1” hece olarak sözcük uzunluğunu ve “x2” ise sözcük olarak cümle uzunluğu ifade etmektedir. Okunabilirlik formülüne göre Türkçe okunabilirlik aralıkları 90 ile 100 arası “Çok Kolay”; 70 ile 89 arası “Kolay”; 50 ile 69 arası “Orta Güçlükte”; 30 ile 49 arası “Zor” ve 1 ile 29 arası ise “Çok Zor” düzeyi ifade etmektedir. Bu metinlerin Ateşman’ın (1997) okunabilirlik formülü ile kolay okunabilirlik düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Dinleme metinleri araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuştur. Daha sonra metinlere yönelik hazırlanan basit ve derinlemesine anlama soruları öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar “Yanlış Analizi Envanterinin Okuma Düzeyleri Hesap Tablosu” ile değerlendirilmiştir. Dinleme metinlerine ilişkin bilgiler (Ek 6) ilişkin bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Dinlediğini Anlama Becerilerinin Gelişimini Tespit Etmek için Faydalanılan Metinler

S.No	Metin Adı	Yazarı	Yayınevi	Sözcük Sayısı	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	Minik Tosbi Evini Arıyor	İsmet BERTAN	Günüşiği Kitaplığı	100	75	Kolay
2	Pengu Yeni Bir Arkadaş	Selen SOMER	Uçanbalık Yayıncılık	104	77	Kolay
3	Tekerleme Mekerleme	Nur İÇÖZÜ	Yaygaracı Kurbağalar, Altın Yayınları	100	78	Kolay

Öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimleri (kelime tanıma, okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma düzeyleri) “Yanlış Analizi Envanteri” ile belirlenmiştir. Okuma metinlerine (Ek 7) ilişkin bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Okuma Becerilerinin Gelişimini Tespit Etmek için Faydalanılan Metinler

S.No	Metin Adı	Yazarı	Yayınevi	Sözcük Sayısı	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	Nil Soru Soruyor	Seza AKSOY	İlkokul Öğretmen Kılavuz Kitabı Türkçe 1.Sınıf/ MEB Yayınları	100	94,274	Çok Kolay
2	Renkli Kanat	Özden ÖLMEZ CEYLAN	Bağımsız Okuma / Topses Yayıncılık	100	95,095	Çok Kolay
3	Bayram Yeri	Mehtap TEKİNEŞ	Türkçe 1.Sınıf/ MEB Yayınları	100	77,877	Kolay

3.9. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmasında amaç, veri toplayarak sınıfın birtakım öğelerini anlamaktır. Eylem araştırması, doğru olduğunu düşündüğümüzü yazmak yerine, veri toplayıp toplanan verilere dayalı sonuçları ortaya koymaktır (Johnson, 2015). Eylem araştırmalarında birçok veri toplama yöntemi kullanılır. Veri analizi ise veri toplama ile aynı zamanda yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmacı veri toplarken yalnızca anket verisi ya da ev ödevi notları toplamak gibi bir tek veri toplama türüne itimat etmemelidir. Eylem araştırması farklı zamanlarda ve çeşitli yollarla yapılan seri bir bakıştır (Johnson, 2015). Bu açıdan araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin mevcut durumunun tespit edilmesinde ölçme araçları, görüşme formları kullanılmıştır. Okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesi sürecinde ise gözlem yapılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin velileri ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi ölçme araçlarına ve araştırmacı gözlemlerine ve öğretmenlerle yapılan görüşmelere dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Formu, Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Veli Görüşme Formu, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı, Peabody Resim Kelime Testi ve Yanlış Analizi Envanteri nicel veri toplama araçlarıdır. Araştırmada faydalanılan gözlem kayıtları, görüşme dökümleri, araştırmacı günlüğü, video kamera kayıtları, araştırmacı notları nitel veri toplama araçlarıdır. Araştırmada toplam on adet veri toplama aracı kullanılarak veri çeşitilmesi yapılmıştır.

3.9.1. Nicel veri toplama araçları

3.9.1.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarını değerlendirme formu. 2015-2016 öğretim yılında pilot uygulamada ve 2016-2017 öğretim yılında ise asıl uygulamada ilkokul birinci sınıf öğrencilerine okunacak ve okutulacak olan çocuk kitapları, “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Formu”nda (Ek 4) yer alan özellikler dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Çocuk yazını taranarak (Dilidüzgün, 2003; Eğitim-Sen, 2011; Kümmertling-Meibaur, 2015; Nas, 2006; Sever, 2013; Sever, Dilidüzgün, Neydim & Arslan, 2009; Tuncer & Oğuzkan, 2000) ve alan uzmanlarının da görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Form, fiziksel (biçimsel), içerik (öz), dil ve anlatım yönünden olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 59 maddeden oluşmaktadır.

“Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Formu” kullanılarak belirlenen çocuk kitaplarının Ateşman (1997)’in okunabilirlik formülünden faydalanılarak okunabilirlik sayısı ve düzeyi belirlenmiştir. Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile öğrencilere velileri veya onların yerine geçen yetişkinler tarafından okunan kitaplar ile ilgili bilgiler Tablo 8’de yer almaktadır. Eşli kitap okuma yöntemi ile öğrencilerin velilerine veya onların yerine geçen yetişkinlere okuduğu kitaplara ilişkin bilgiler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 8

Etkileşimli Kitap Okuma Sürecinde Okunan Kitaplar

S. No	Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	Kitabın Çizeri	Kitabın Yayınevi	Sözcük Sayısı	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	Kırmızı Kurbağa ve Yeşil Flamingo	Svjetlan JUNAKOVIĆ	Svjetlan JUNAKOVIĆ	Tudem	140	86,55	Kolay
2	Bisiklet, Kızak ve Vapur	Svjetlan JUNAKOVIĆ	Svjetlan JUNAKOVIĆ	Tudem	174	83,93	Kolay
3	Benim Minik Kırmızı Balığım	Ferit AVCI	Ferit AVCI	Final Kültür Sanat Yayınları	192	74,60	Kolay
4	Şuşu, Can ve Dörtteker	Yıldıray KARAKİYA	Başak GÜNAÇAN	Reshouse Kız Çocuk Kitapları	219	87,97	Kolay
5	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?	Sara ŞAHİNKANAT	Ayşe İNAN ALİCAN	Yapı Kredi Yayınları	319	76,80	Kolay
6	Mutlu Kaplumbağa	Akram GHASEMPOUR	Lisa Jamileh BARJESTEHI	ODTÜ Yayıncılık	391	70,05	Kolay
7	Pengu Kostüm Partisinde	Selen SOMER	Nurten DELİORMAN	Uçanbalık	503	77,26	Kolay
8	Sürpriz Bilmece Günü	Başak Eralp GÜR	Başak Eralp GÜR	Elma Yayınları	564	72,37	Kolay
9	Küçük Ayının Uzun Yolculuğu	Yalvaç URAL	Feridun ORAL	YKY Yayınları	609	88,64	Kolay
10	Çağlar Tavşan İstiyor	Christian TİELMANN	Sabine KRAUSHAAR	İş Bankası Kültür Yayınları	717	81,27	Kolay

Tablo 9

Eşli Kitap Okuma Sürecinde Okunan Kitaplar

S.No	Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	Kitabın Çizeri	Kitabın Yayınevi	Sözcük Sayısı	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	Geçiyordum Uğradım	Fatih ERDOĞAN	Fatih ERDOĞAN	Mavibulut	157	100	Çok Kolay
2	Dedem Bana Düdük Yaptı	Fatih ERDOĞAN	Fatih ERDOĞAN	Mavibulut	197	100	Çok Kolay
3	Aç Tırtıl	Eric CARLE	Eric CARLE	Mavibulut	182	77,826	Kolay
4	Nokta	Peter H.REYNOLDS	Peter H.REYNOLDS	Altın Kitaplar	282	79,073	Kolay
5	İyi Ki Varsın	Gillian SHIELDS	Georgie BIRKETT	İş Bankası Kültür Yayınları	352	77,857	Kolay
6	Gofret İle Babası	Ian WHYBROW	Rosie REEVE	İş Bankası Kültür Yayınları	387	87,145	Kolay
7	İyi Geceler Farecikler	Frances WATTS	Judy WATSON	1001 Çiçek Kitaplar	435	82,192	Kolay
8	Dedektif Birce	Mavisel YENER	Ayda KANTAR ATAMAN	Bilgi Yayınevi	556	85,494	Kolay
9	Çantadaki Hazine	Mavisel YENER	Ayda KANTAR ATAMAN	Bilgi Yayınevi	672	86,817	Kolay
10	Karadeniz'deki Yunus	Behiç AK	Behiç AK	Can Çocuk Yayınları	702	65,693	Orta

3.9.1.2. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik veli görüşme formu.

Alan uzmanlarının görüşleri alınarak oluşturulan “Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Veli Görüşme Formu” (Ek 5), çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılmak üzere oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ev ortamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenip desteklenmediğine ilişkin veli görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgilerin yer aldığı birinci bölümde 13 soru yer almaktadır. Ev ortamında okuryazarlığın desteklenmesine ilişkin bilgilerin yer aldığı ikinci bölümde ise 19 soru yer almaktadır.

3.9.1.3. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı (EOBDA). Karaman (2013), Karaman ve Güngör Aytar (2016) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) 48-77 aylık tipik gelişim gösteren okuma yazma bilmeyen çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirmesinde kullanılan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. EOBDA içerisinde sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme olmak üzere beş alt test ve toplam 96 madde bulunmaktadır.

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinde, “Başlangıç Seslerini Fark Etme” 21 madde, “Sesleri Birleştirme” 7 madde, “Hece ve Sesleri Atma” 10 madde, “Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme” 6 madde ve “Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme” 9 madde olmak üzere toplam 53 madde ve 5 faktör bulunmaktadır. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi’nin KR-20 güvenilirlik değeri 0,91 olarak bulunmuştur.

Yazı Farkındalığı alt testinde “Yazı Kavramları” 9 madde, “Kitap Kavramları” 3 madde ve “Harf ve Sözcük Kavramları” 4 maddeden oluşan 3 faktör yer almaktadır. Yazı Farkındalığı alt testinin KR-20 güvenilirliği, 0,75’tir.

Yazı Farkındalığı ile Öyküyü Anlama alt testlerinin değerlendirilmesi için Karaman (2013), Karaman ve Güngör Aytar'ın (2016) yazdığı “Küçük Ayak İzleri” isimli öykü kitabı kullanılmıştır. Öyküyü Anlama alt testinde 9 madde bulunup, KR-20 güvenirlik değeri 0,61'dir.

Görselleri Eşleştirme alt testinde 9 madde yer almaktadır. KR-20 güvenirlik değeri 0,71 olarak bulunmuştur.

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testi 9 maddeden oluşmaktadır. KR-20 güvenirliği ise 0,77'dir.

3.9.1.4. Peabody resim kelime testi. Dunn'un 1959 yılında geliştirdiği Peabody Resim Kelime Testi, 2-12 yaş arasındaki çocukların sözcük bilgisini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Türkiye'de uyarlanması 1974 yılında Katz, Önen, Demir, Uzunkaya ve Uludağ yapmıştır. Testin paralel form güvenirliği Dunn tarafından yapılmıştır. Elde edilen ham puanlar üzerinden hesaplanan güvenirlik katsayısı .64 ve .84 arasında değişmiştir. Testin ölçüt bağımlı geçerliliği Stanford Binet zeka testi yapılmıştır. İki test arasındaki korelasyon .82 ile .86 arasında olduğu belirlenmiştir (Öner, 1994).

3.9.1.5. Yanlış analizi envanteri. Araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimi “Yanlış Analizi Envanteri” ile tespit edilmiştir. Yanlış Analizi Envanteri, okuyucuların okuma ve okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek amacıyla kullanılır. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisi; sessiz olarak metin okunduktan sonra sorulan sorularla, anlama seviyesi belirlenir. Yanlış Analizi Envanteri, anlama ve kelime tanımada ne tür hatalar yapıldığı konusunda bilgi vermektedir. Yanlış Analizi Envanteri serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi olmak üzere üç tür okuma düzeyini belirler (Ekwall & Shanker, 1988, s. 43, akt. Akyol, 2011).

3.9.2. Nitel veri toplama araçları

3.9.2.1. Gözlem kayıtları . Eylem araştırmasında araştırmacı uygulamasını gözleyebilir ya da başka araştırmacıdan kendi uygulamasını gözlemlemesini isteyebilir. Gözlem sırasında kayıt cihazı kullanılabilir. Gözlenen ortamdaki etkileşimin ayrıntıları verinin zenginliği bakımından önemli olduğunda, gözlem esnasında ses kayıt ya da video kayıt cihazı faydalı olur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada gönüllü velilerin veya onların yerine geçen yetişkinlerin okulda oluşturulan uygun bir ortamda öğrencilere kitap okumaları ve öğrencilerin okumayı öğrendikten sonra velilerine veya onların yerine geçen yetişkinlere kitap okumaları ve öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimi için gözlem yapılmıştır. Yapılan gözlemlerin ayrıntılı bir şekilde yapılması için kamera kayıtlarından yararlanılmıştır.

Video ile kayıt altına alınan görüntüler pek çok kez izlenebilir. Ortamda meydana gelen olayların ve süreçlerin de ayrıntılı tanımlanması yapılabilir. Video aracılığıyla ortamda meydana gelen iletişimi kaydederek dil kullanımına ilişkin analiz yapılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada, etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamaları kamera ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları, kullanımı daha kolay olduğundan Dell marka diz üstü bilgisayarın Web kamera sistemi ile kaydedilmiştir. Etkileşimli kitap okuma ve eşli kitap okuma uygulamaları başlamadan önce gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Öğrencilerin ve velilerin oturma düzeni, web kameranın görüntüyü net kaydedebilmesine olanak sağlayacak şekilde ayarlanmıştır.

Araştırma sürecinde sekiz ön okuma, 20 etkileşimli kitap okuma ve 20 eşli kitap okuma olmak üzere toplam 48 video kaydı yapılmıştır. Yapılan video kayıtlarının toplam süresi ise 870 dakika 82 saniyedir.

Gözlem kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazılı metne dönüştürülen bu kayıtlar araştırmacı ve tez izleme komitesindeki alan uzmanları tarafından puanlanmıştır.

Yapılan puanlamanın güvenilirlik hesaplaması Miles ve Hubermann (2015, s. 67)'in

görüş birliği sayısı

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği sayısı}}{\text{toplam görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı sayısı}} \text{ formülü ile yapılmıştır.}$$

Bu formüle göre gözlem dökümlerinin güvenilirlik katsayısı olarak %91 olarak belirlenmiştir.

Güvenirlik hesaplarında %80 gibi bir güvenilirliğin aranması gerektiği ve %90 ve üstünün ise istenilen güvenilirlik katsayısı olduğu kabul edilmektedir. Buna göre gözlem dökümlerinin istenildiği gibi yapıldığı söylenebilir.

3.9.2.2. Görüşme dökümleri. Gözlem ve doküman verilerini doğrulamak ve katılımcıların algılarını, tepkilerini ve deneyimlerini öğrenmek için bireysel ya da odak grup görüşmesi etkilidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada da çalışma grubundaki öğrencilerle ve öğrencilerin velileri ile görüşme yapmak için velilerle sözleşme (Ek 8) yapılmıştır. Daha sonra çalışma grubundaki öğrencilerle “Öğrenci Görüşme Formu”ndan (Ek 9) ve öğrencilerin velileri ile “Veli Görüşme Formu”ndan (Ek 10) yararlanarak, OBEDEP’in etkililiği ve okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada yer alan öğrencilerin öğretmenleri ile görüşme yapmak için sözleşme (Ek 11) yapılmıştır. Araştırmanın başlangıcında çalışma grubunda yer alan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin “Öğretmen Görüşme Formu 1”den (Ek 12) faydalanarak çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonunda çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmenleri ile “Öğretmen Görüşme Formu 2”den (Ek 13) faydalanarak öğrencilerin dil gelişimi ve okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşme yapılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerle, öğrencilerin velileriyle ve öğretmenleriyle görüşme yapmak için hazırlanan sorular tez izleme komitesindeki alan uzmanlarına gösterilmiştir. Görüşme sorularıyla ilgili alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir.

3.9.2.3. Araştırmacının günlüğü. Araştırmacı günlüğü, araştırmanın bütün bölümleriyle ilgili gözlemlerin ve düşüncelerin kayıt edildiği defterdir. Araştırmanın kronolojik olarak bölümlerinin bir araya getirildiği önemli bir kaynaktır. Gözlemler, analizler, şekiller, taslaklar, alıntılar, öğrenci yorumları, düşünceler, duygular ve izlenimler gibi çeşitli verilere yer verilir (Johnson, 2015).

Araştırmacı, araştırma sürecindeki tüm hazırlıklarını ve uygulamalarını, süreçte yaşanan problemleri ve çözüm yollarına ilişkin değerlendirmelerini, etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarıyla ilgili hazırladığı okuma planlarını ve bu planların uygulamalara nasıl yansıdığını araştırmacı günlüğüne kayıt etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğrenci velilerinin ve öğrencilerin öğretmenlerinin duygu ve düşünceleri araştırmacı günlüğüne kayıt edilmiştir. Böylelikle elde edilen diğer veriler de desteklenmiştir. Araştırmacı, araştırma sürecinin hazırlık dönemi olan 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren günlük yazılmaya başlamıştır. Araştırmanın pilot uygulamasının yapıldığı 2015-2016 eğitim öğretim yılında ve asıl uygulamanın yapıldığı 2016-2017 eğitim öğretim yılında düzenli bir şekilde araştırmacı günlük tutmuştur. Araştırmacı günlüğü bilgisayarda Word programında 12 punto ve 2 satır aralığında yazılmıştır.

3.9.2.4. Araştırmacı notları. Araştırmacının gözlemlerini aktaran notlardır. Bu notların olabildiği kadar betimsel olmasına özen gösterilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Gözlem boyunca alınan notlar ve yapılan kayıtlar sonuçta meydana çıkacak çalışmanın temelini ve ham verisini meydana getirir (Merriam, 2015). Bu araştırmada da velilerin veya onların yerine geçen yetişkinlerin öğrencilere kitap okuduğu etkileşimli kitap okuma ve öğrencilerin velilere veya onların yerine geçen yetişkinlere kitap okuduğu eşli kitap okuma uygulamalarına yönelik araştırmacı notları tutulmuştur.

3.10. Araştırmanın Veri Analizi

Eylem araştırmalarında amaç, etkili değişimler ya da seçimler yapmak için bulguların kullanılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, verilerin toplanması ve analizinin doğru ve inandırıcı olması gerekir (Johnson, 2015). Veri analizinin evreleri, verilerin düzenlenmesi, araştırma soruları çerçevesinde betimlenmesi ve yorumlanmasından oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada veri toplama sürecinde kullanılan formlardan, değerlendirme aracından, Peabody Resim-Kelime Testi'nden, Yanlış Analizi Envanteri'nden elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği aşağıda açıklanmıştır.

3.10.1. Nicel verilerin analizi

3.10.1.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarını değerlendirme formu'nun analizi. Etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarında okunacak kitapların seçiminde “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Formu”ndan yararlanılmıştır. Bu form, fiziksel (biçimsel), içerik (öz), dil ve anlatım yönünden olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Fiziksel (biçimsel) özellikler alt boyutunda 23 madde, içerik (öz) alt boyutunda 21 madde ve dil ve anlatım özellikleri alt boyutunda ise 15 madde bulunmaktadır. İncelenen her bir çocuk kitabı, formda var olan özellikler dikkate alınarak doldurulmuştur. Form doldurulurken çocuk kitaplarında var olan özellikler için “Evet”, bazı özellikler için “Kısmen” ve olmayan özellikler için “Hayır” işaretlenmiştir. En çok var olan özellikleri taşıyan çocuk kitapları araştırma için seçilmiştir.

3.10.1.2. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik veli görüşme formu'nun analizi. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgilerin yer aldığı birinci bölümde 13 soru yer almaktadır. Bu sorulardan üç tanesi çoktan seçmeli olup uygun olan yanıt seçenekler arasından işaretlenecektir. Sorulardan altı tanesi kapalı uçlu olup evet ya da hayır şeklinde yanıtlanmaktadır. Diğer dört soru ise açık uçludur. Verilen yanıtla göre form doldurulacaktır. Birinci bölümle ilgili yanıtlardan çocuğun okul öncesi eğitim alıp almadığı, kendisine ait odasının, yatağının ve çalışma masasının olup olmadığına yönelik verilere ulaşılmaktadır. Bunun yanında çocuğun anne babasının öğrenim düzeylerine, mesleklerine, evin ısınma şekline ve evde internet olup olmadığına yönelik veriler elde edilmektedir.

Ev ortamında okuryazarlığın desteklenmesine ilişkin bilgilerin yer aldığı ikinci bölümde ise 19 soru yer almaktadır. Bu sorulardan altı tanesi çoktan seçmeli olup uygun yanıt formdaki seçenekler arasından işaretlenecektir. Soruların üç tanesi kapalı uçlu olup evet hatırı seçeneklerinden biri seçilecektir. Diğer 10 soru ise açık uçlu olup sorulara verilen yanıtlar formdaki boşluklara yazılmaktadır. Bu bölümde yer alan sorulardan öğrencilerinin ilkokula

başlamadan ev ortamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenip desteklenmediğine, okuma becerilerine, kitap okumanın faydalarına, kitap okumayı sevdirmek için aileye, öğretmene ve okula düşen görevlere, nitelikli çocuk kitaplarının seçimine, okuma öncesi, sırası ve sonrası yapılacak etkinliklere yönelik velilerin görüşleri ve bilgi düzeyleri tespit edilmektedir.

3.10.1.3. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) analizi.

“Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)” beş alt testten (Sesbilgisel Farkındalık, Yazı farkındalığı, Öykü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme) ve toplam 96 maddeden oluşmaktadır. Tüm alt testlerde doğru yanıtlar için “1”, yanlış yanıtlar için “0” olarak puanlama yapılır. Doğru yanıtlar toplanarak erken okuryazarlık becerilerinin puanı bulunur (Karaman, 2013; Karaman & Güngör Aytar, 2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) norm işlemleri yapılmadığından (Karaman 2013; Karaman & Güngör Aytar, 2016) dolayı, aracın uygulandığı yirmi iki öğrencinin erken okuryazarlık becerilerinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmek için ilk önce dizinin genişliği (Ranj) hesaplanmıştır. Dizinin genişliği “Ölçülen herhangi bir veri dizisinde en büyük değer ile en küçük değer arasındaki fark” (Çepni, 2012, s. 244) olarak tanımlanmaktadır. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'ndan en yüksek 57 puan ve en düşük 22 puan alan öğrencilerin puanları arasındaki fark ile dizinin genişliği hesaplanmıştır. Buna göre dizinin genişliği $57-22=35$ 'tir.

“Çok sayıda verinin tek bir değer ile temsil edilmesini, özetlenmesini ve karşılaştırılmasını sağlayan ortalamalar merkezi eğilim ölçüsü olarak da adlandırılır. Gözlem değerlerinin (verilerin) ortalaması, verilerin merkezi değerini ifade etmesi nedeniyle $X_{\min} < \text{Ortalama} < X_{\max}$ koşulu geçerlidir. Bu koşul ortalamasının en küçük gözlem değeri ile en büyük gözlem değeri arasında olacağını ifade eder.” (Işığışık, 2009, s. 105).

Yukarıdaki açıklama doğrultusunda ortalama hesaplanmıştır. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) uygulandığı yirmi iki öğrencinin erken okuryazarlık becerileri alt, orta ve yüksek olmak üzere üç gruba ayrılacağından dizinin genişliği üçe bölünmüştür. $35/3=11,66$ 'dır. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'ndan alınan puanlar tam sayı olduğundan 11,66 sayısı 12'ye yuvarlanmıştır. $X_{\min} < \text{Ortalama} < X_{\max}$ koşulunda erken okuryazarlık becerilerinin alt, orta ve yüksek düzey aralıkları aşağıdaki gibi bulunmuştur.

$22+12=34$ aralığı için $22 \leq \text{Alt düzey} < 34$

$34+12=46$ aralığı için $34 \leq \text{Orta düzey} < 46$

$46+12=58$ aralığı için $46 \leq \text{Yüksek düzey} < 58$

Bu düzey aralıklarına göre 22'den daha düşük puan alanlar ile 22-34 puan arası alan öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri alt düzeydedir. 34 ve 46 puan arası alan öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri orta düzeydedir. 46 ve 58 puan arası alan öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri yüksek düzeydedir.

3.10.1.4. Peabody resim-kelime testi'nin analizi. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişimleri "Peabody Resim-Kelime Testi" ile belirlenmiştir. Bu testte her biri dört resimden oluşan 100 kart ve kayıt formu bulunmaktadır. Çocuktan kartın üstünde bulunan dört resimden uygun olanı parmağıyla göstermesi veya uygun resmin altındaki rakamı söylenmesi istenmektedir. Testin uygulanması sonucunda çocukların elde ettikleri ham puanlar norm tablosuna göre şehir, köy ve gecekondu için ayrı ayrı yorumlanarak alıcı dil yaşı belirlenmektedir. Çocuğun arka arkaya yanıt verdiği sekiz sorudan altısına yanlış yanıt verinceye kadar testte devam edilmektedir. Çocuğun her doğru yanıtına bir puan verilmektedir. Peabody Resim-Kelime Testi'nden en düşük sıfır, en yüksek ise 100 puan alınmaktadır (Öner, 1994).

3.10.1.5. Yanlış analizi envanteri'nin analizi. “Yanlış Analizi Envanteri”nde kelime tanıma düzeyi ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu, kelime yanışları ve işaretleri, soru ölçeği ve anlama düzeyi olmak üzere dört bölüm yer almaktadır. Yanlış Analizi Envanterinde okuma düzeyinin belirlenmesinde ise “Kelime Tanıma Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu”ndan ve “Okuma Düzeyleri Hesap Tablosu”ndan faydalanılmıştır. Anlama düzeyinin belirlenmesinde ise basit ve derinlemesine anlama soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan basit anlama soruları için tam olarak yanıtlanan sorulara “2”, eksik yanıtlananlara “1”, hiç yanıtlanamayanlara ise “0” puan verilmektedir. Derinlemesine anlama soruları için tam ve etkili yanıtlanan sorulara “3”, biraz eksik olan ancak beklenen yanıtı yarısından fazlası verilen sorulara “2” ve yarı yanıtlanan sorulara “1”, hiç yanıtlanmayan sorulara “0” puan verilmektedir. Envanterle “Serbest Düzey”; “Öğretim Düzeyi” ve “Endişe Düzeyi” tespit edilmektedir. Serbest düzey, çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duymadan okuması ve anlamasını; öğretim düzeyi çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ve endişe düzeyi ise okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanışı yaptığı düzeyi ifade etmektedir (Ekwall & Shanker, 1988, s. 43, akt. Akyol, 2011, s. 98-100).

Bu envantere göre serbest düzeydeki okuyucuların kelime tanıma düzeyi en az %99; anlama düzeyi %90 ve üzeridir. Kelime tanıma düzeyi en az %90-99 arası ve anlama düzeyi %51-89 olanların öğretim düzeyindeki ve kelime tanıma düzeyi en az %90 ve altında, anlama düzeyi %50 ve altında olanların ise endişe düzeyindeki okuyucuların okuma düzeyleri ve yüzdelikleridir (Ekwal ve Shanker (1988, akt. Akyol, 2011, s. 103).

3.10.2. Nitel verilerin analizi

3.10.2.1. Konuşma analizi. Araştırmada, velilerin veya yerine geçen yetişkinlerin öğrencilere etkileşimli kitap okuma yöntemi ile ve öğrencilerin velilerine veya yerine geçen yetişkinlere eşli kitap okuma yöntemi ile okuduğu uygulamalar video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Video kamera kaydı ile elde edilen verilerin analiz edilmesinde konuşma analizinden yararlanılmıştır.

Konuşma analizi ilk olarak 1960'lı yılların başlarında Berkeley'de bulunan Kaliforniya Üniversitesinde yapılmış olup, sosyoloji, dilbilim ve antropoloji bilim dallarından etkilenmiştir. Bu tekniğin en önemli temsilcileri Harvey Sacks, Emanuel Schegloff ve Gail Jefferson'dır. Tekniğin 1960'lı yıllardan itibaren devamlı olarak gelişimi ses kayıt cihazlarının nitel araştırma içinde benimsenmesi ile kısmen açıklanabilir (Bloor & Wood, 2006).

Konuşma analizi, özel bir nitel veri analizidir (Sacks,1992, akt. Bloor & Wood, 2006). Konuşma analizi, günlük konuşmaların daha doğrusu etkileşimli konuşmanın çözümlenmesidir. Konuşma analizinde, günlük konuşmaların nasıl düzenlendiği, konuşmacıların birbirini anladıklarını nasıl gösterdiği ve birbirlerinin konuşmalarını nasıl izledikleri araştırılır (Martı, 2017).

Glesne (2015, s. 256) konuşma analizini şu şekilde açıklamaktadır:

“Konuşma analizinin verileri, genelde günlük olaylar sırasındaki konuşmaları inceler. Bu nedenle, konuşma analizinde kullanılacak veriler, görüşmeler yoluyla değil, bir sınıftaki konuşmaların video ya da teyp ile kaydedilmesiyle elde edilir. Konuşmaların ayrıntılarına odaklanarak ve belli kelimeler üzerindeki vurgu ve telaffuz arasındaki zaman aralığından yola çıkarak konuşma analizi yapan araştırmacı, konuşmanın sözel olmayan yönlerini belirten çeşitli semboller içeren bir döküm sistemi kullanır.”

Konuşma analizi, katılımcıların günlük, sıradan konuşma sırasında benimsediği çeşitli uygulamaları inceler. Bu konuşmacıların nasıl çakışmaları ve kesintileri aştıklarını, etkileşim esnasında çeşitli kusurlarla (duyma, anlama problemleri gibi) nasıl başa çıktıklarını, konuşmaların nasıl açıldığını ve bitirildiğini inceler. Bu teknik aynı zamanda “etkileşimli konuşma” olarak anılır. Konuşma analizi doğal olarak ortaya çıkan veriye odaklanır. Bu veri araştırmacının varlığından bağımsız olarak ortaya çıkar (Bloor & Wood, 2006).

Konuşma analizi ile ilgili detaylı bir kayıt sistemi geliştirilmiştir. Bu sistem, söylenen sözlerin nasıl üretildiğine iç görü sağlayan (yani nasıl üretildiğinin iç yüzünü anlamayı sağlayan) sembolleri içerir. Bunlar örneğin; konuşmacıların ne zaman çakıştığını, söylenen şeyler arasında geçen zaman aralıkları ve vurgu, saha, genişlik ya da nefes alma içindeki çeşitlemelerdir (Have, 1999, akt. Bloor & Wood, 2006). Konuşma analizinde Jefferson Sisteminin (Antaki, Billig, Edwards & Potter, 2008) kodlamaları ve kullanıldığı yerler Tablo 10’da açıklanmıştır.

Tablo 10

Jefferson Sistemi Kodlama Sembolleri

Semboller	Türkçe Uygulaması	Kullanım Yeri
(.)	(.)	Fark edilebilir bir duraklama
(0.3) (2.3)	(0.3) (2.3)	Saniyelerle tam zaman aralıkları
.hh hh	.hh hh	Konuşmacının nefes alıp vermesi
wo(h)rd	ke(l)ime	Konuşurken gülme
end.	son.	Tonlamanın sonlanması ve durma
word?	kelime?	Sorgulama tonlaması, soru cümlesi
£ words £	£ kelime £	Konuşmanın gülümseme ifadesi ile söylenmesi
cu-	söz ke-	Bir önceki sözün kesilmesi
lo:ng	u(z)atma	Önceki sesin uzaması
(word)	(kelime)	Kayıtta belirsiz bir sözcüğün tahmin edilmesi

Araştırmada, 870 dakika 82 saniyelik video kayıtları elde edilmiştir. Video kamera kaydı ile elde edilen bu kayıtlar, Jefferson Sistemi Kodlama sembollerinden (Antaki, Billig, Edwards & Potter, 2008) yararlanarak analiz edilip yazılı metne dönüştürülmüştür.

3.10.2.2. Betimsel analiz. Betimsel analizde, erişilen veriler başlangıçta belirlenen temalara bakılarak özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularına göre belirlenen temalar doğrultusunda hazırlanabileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde yararlanılan sorular ya da bu boyutlar göz önünde bulundurularak da sunulabilir. Gözlenen ya da görüşülen bireylerin görüşlerini etkili biçimde aktarmak amacıyla sıkça doğrudan alıntılar yapılır. Betimsel analizin dört aşaması bulunmaktadır. Birinci aşamada araştırma sorularını, kavramsal çerçeveyi, görüşme ve gözlem boyutlarını esas alarak veri analizi için çerçeve oluşturulur. İkinci aşamada tematik çerçeveye bakarak veriler işlenir. Üçüncü aşamada bulgular tanımlanır. Gerekli yerlerde doğrudan alıntılara yer verilir. Dördüncü aşamada ise bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224).

Araştırmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin velileri ve öğretmenleri ile araştırmanın başlangıcında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik ve araştırmanın sonunda ise okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil olan öğrencilerin öğretmenleri ile etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarında öğrencilerin dil gelişimlerine ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır.

3.11. Araştırmanın Sağlamlığı, Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik araştırmaların niteliğini artıracak kavramlardır (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993, akt. Yıldırım & Şimşek, 2011). Sağlamlık, bir konuya ilişkin verilerin toplanıp analiz edildiği

ve bulguların raporlaştırıldığı araştırma sürecinin her aşamasında gösterilen titizlik ve özendir (Stringer, 2008). Eylem araştırmasında sağlamlık ise bulguların ilgililere işlevsel ve uygulamaya dönüştürülebilir nitelikte aktarılması (Mertler, 2014) yönünden önemlidir. Araştırmaların sağlamlığı geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarını da içine almaktadır (Akt. Gürgür, 2016). Araştırmanın sağlamlığı, geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili bu kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

3.11.1 İnandırıcılık. İnandırıcılık, uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi yöntemlerle sağlanabilir (Lincon & Guba, 1985, akt. Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

3.11.1.1. Uzun süreli katılım ve etkileşim. Araştırmacı, veri kaynakları ile uzun süreli bir etkileşim içine girmelidir. Araştırmacı ile veri kaynağı arasındaki etkileşimin geniş bir zamana yayılması, araştırma verilerinin daha inandırıcı olmasını sağlayacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Eylem araştırması sürecinde sağlamlık için sonuçların eksiksiz anlaşılması açısından sahada uzun süre kalınması ve yeterli düzeyde veri toplanması gerekir (Guba, 1981; Melsore, 2001; Mertler, 2014; Stringer, 2008, akt. Gürgür, 2016). Araştırmacı, araştırmanın yapıldığı ilkokulda altı yıldır okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Bu süre içerisinde doktora eğitimine de başlamıştır. Gerek doktora ders aşamasında gerekse doktora tez önerisi sunma aşamalarında okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik uzun süreli gözlem yapma fırsatı bulmuştur.

Araştırmacı görev yaptığı okuldaki tespit ettiği problemlere yönelik bilimsel yöntemle çözüm arama çabaları okuldaki öğretmen, veli ve öğrencilerle dört yıl gibi uzun bir süre etkileşim içerisinde olmasını sağlamıştır. Veri kaynakları (ortam, öğrenciler, veliler ve öğretmenler) ile uzun süreli bir etkileşime girmiştir.

3.11.1.2. Veri çeşitlemesi. Çeşitleme, veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada çeşitli veri kaynakları kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerden, velilerden ve öğretmenlerden elde edilen veriler birlikte değerlendirilmiştir. Farklı yöntem çeşitlemesi olarak araştırmanın başında öğrenci velileri ile öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenip desteklenmediğine, öğretmenlerle erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine; araştırma sonunda yine öğrenci velileriyle ve öğrencilerin öğretmenleriyle okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin ve velilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarına katılımı, öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuma becerilerindeki gelişimi kamera kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve gözlem yapılmıştır. Bunun yanında araştırmada formlardan, değerlendirme araçlarından ve testlerden faydalanılmıştır. Araştırmanın amacı, veri toplama araçları ve veri toplama araçlarının gerekçeleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Araştırmanın Amacı, Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Araçlarının Gerekçeleri

Araştırma Sorusu 1	Veri Toplama Aracı	Ne Zaman Uygulanacak?	Veri Toplama Matrisi			Değerlendirme Nasıl Yapılacak?	Amaç	Veri Toplama Araçlarının Gerekçeleri
			Kime Uygulanacak?	Kim Uygulayacak?				
İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerileri hangi düzeydedir? 1.1. Veli görüşlerine göre hangi düzeydedir?	Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Veli Görüşme Formu	15 Aralık 2016- 20 Aralık 2016	Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin velilerine	Araştırmacı	Sorulara verilecek yanıtlara ilişkin nitel analizler	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin mevcut durumunun tespit edilmesidir.	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin tespiti Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Veli Görüşme Formu, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'na ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak değerlendirilir. Tüm bu veri toplama araçlarının bir arada kullanılması veri çeşitlenmesini ve araştırmanın geçerliliğini sağlar.	
1.2. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracına göre hangi düzeydedir?	Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı	15 Aralık 2016- 20 Aralık 2016	Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerine	Araştırmacı	Doğru yanıtlar için "1", yanlış yanıtlar için "0" puan verilir.			
1.3. Öğretmen görüşlerine göre hangi düzeydedir?	Erken Okuryazarlık Bec. Tespitine Yönelik Öğretmen Görüşleri	15 Aralık 2016- 20 Aralık 2016	Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine	Araştırmacı	Sorulara verilecek yanıtlara ilişkin nitel analizler			

Veri Toplama Matrisi							
Araştırma Sorusu 2	Veri Toplama Aracı	Ne Zaman Uygulanacak?	Kime Uygulanacak?	Kim Uygulayacak?	Değerlendirme Nasıl Yapılacak?	Amaç	Veri Toplama Araçlarının Gerekçeleri
İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu nasıldır?	Gözlem (Kamera Kayıtları) Araştırmacı Notları	20 Aralık 2016 13 Ocak 2017	Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerine, öğrenci velilerine veya onların yerine geçen yetişkinlere	Araştırmacı	Konuşma Analizi	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin, öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin etkileşimli kitap okuma sürecine katılım durumunun tespit edilmesidir.	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin, öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin etkileşimli kitap okuma sürecine katılımı ve etkileşimli kitap okuma sürecindeki gelişim durumu, video kamera kayıtlarından yapılan gözlem ile tespit edilerek yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilebilir. Veri toplama araçlarının bir arada kullanılması veri çeşitlenmesini ve araştırmanın geçerliliğini sağlar.
2.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu nasıldır?							
2.2. İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu nasıldır?							

Veri Toplama Matrisi

Araştırma Sorusu 3	Veri Toplama Aracı	Ne Zaman Uygulanacak?	Kime Uygulanacak?	Kim Uygulayacak?	Değerlendirme Nasıl Yapılacak?	Amaç	Veri Toplama Araçlarının Gereçekleri
İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin eşli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu nasıldır?	Gözlem (Kamera Kayıtları) Araştırmacı Notları	20 Mart 2017-31 Mayıs 2017	Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerine, öğrenci velilerine veya onların yerine geçen yetişkinlere	Araştırmacı	Konuşma Analizi	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin, öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin eşli kitap okuma sürecine katılım durumunun tespit edilmesidir.	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin, öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin eşli kitap okuma sürecine katılımı ve bu süreçteki gelişim durumu kamera kayıtlarından yapılan gözlemlerle tespit edilerek yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilebilir. Veri toplama araçlarının bir arada kullanılması veri çeşitlemesini ve araştırmanın geçerliliğini sağlar.
3.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin eşli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu nasıldır?							
3.2. İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin eşli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu nasıldır?							

Veri Toplama Matrisi							
Araştırma Sorusu 4	Veri Toplama Aracı	Ne Zaman Uygulanacak?	Kime Uygulanacak?	Kim Uygulayacak?	Değerlendirme Nasıl Yapılacak?	Amaç	Veri Toplama Araçlarının Gerekçeleri
İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki gelişimleri hangi düzeydedir ? 4.1.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişimleri hangi düzeydedir?	Peabody Resim Kelime Testi	23 Eylül 2016-9 Haziran 2017	Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerine	Araştırmacı	Ön test/ Son Test	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dil becerilerindeki gelişim durumunun tespit edilmesidir.	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dil becerilerindeki gelişiminin tespiti Peabody Resim Kelime Testi'ne bağlı olarak değerlendirilir.

4.2.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli okuma uygulamalarındaki dinlediğini anlama becerilerindeki gelişimleri hangi düzeydedir?	Dinlediğini Anlama Soruları	20 Aralık 2016-13 Ocak 2017	Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerine	Araştırmacı	Soru Ölçeği (Basit ve Derinlemesine Sorular)	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerindeki gelişim durumunun tespit edilmesidir.	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerindeki gelişimleri, dinlediğini anlama soruları ile tespit edilebilir.
4.3.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin eşli kitap okuma uygulamalarındaki okuma becerilerindeki (okuma düzeyi, kelime tanıma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerileri) gelişimleri hangi düzeydedir?	Gözlem (Kamera Kayıtları) Araştırmacı Notları Yanlış Analizi Envanteri	1 Haziran 2017-9 Haziran 2017	Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerine	Araştırmacı	Kelime Tanıma Yüzdesi Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları Tablosu	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerindeki gelişim durumunun tespit edilmesidir.	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerindeki gelişimleri gözlem ve Yanlış Analizi Envanteri ile tespit edilip, yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilebilir. Veri toplama araçlarının bir arada kullanılması veri çeşitlenmesini ve araştırmanın geçerliliğini sağlar.

4.4.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişimlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nedir?	Öğretmen Görüşme Formu	5 Şubat 2018-10 Haziran 2018	Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine	Araştırmacı	Betimsel Analizi	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesidir.	Öğretmenlerin, öğrencilerin dil gelişimlerine ilişkin görüşleri betimsel analizi ile değerlendirilerek uygulamaların dil gelişimlerine katkısını belirlenebilir.
---	------------------------	------------------------------	--	-------------	------------------	--	--

Veri Toplama Matrisi							
Araştırma Sorusu 5	Veri Toplama Aracı	Ne Zaman Uygulanacak?	Kime Uygulanacak?	Kim Uygulayacak?	Değerlendirme Nasıl Yapılacak?	Amaç	Veri Toplama Araçlarının Gereksinimleri
Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri nedir?	Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşme Formu	5 Şubat 2018-10 Haziran 2018	Çalışma grubundaki ilkökul birinci sınıf öğrencilerine, öğrenci velilerine ve öğretmenlerine	Araştırmacı	Betimsel Analizi	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin, okuma becerilerini desteklemesine ilişkin öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesidir.	Okuma becerilerinin desteklenmesi için gerçekleştirilen OBEDEP'in etkililiğine yönelik öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin görüşleri betimsel analizi ile değerlendirilerek süreçte yaşanan sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi söz konusu veri toplama aracı ile gerçekleştirilebilir.
5.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin görüşleri nedir?							
5.2. İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri nedir?							
5.3. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin görüşleri nedir?							

3.11.1.3. Üye denetimi ve uzman incelemesi. Eylem araştırmasında toplanan verilerin analizi ve sonra gelen adımlara karar verirken meslektaş, uzman veya üye denetiminin sağlanması gerekmektedir (Johnson, 2012; Mertler, 2014; Mills, 2011; Stringer, 2008, akt. Gürgür, 2016). Uzman incelemesi iki biçimde yapılabilir. Bunlardan birincisi uzmanın araştırmacı ile değerlendirme toplantısı yapmasıdır. İkincisi araştırmacının araştırma desenine, araştırmanın analizine ve sonuçların yazımıyla ilgili tüm dokümanlarını bir uzmana göndermesidir. Uzman, araştırma sürecini bu dokümanlara göre inceler ve geri bildirimde bulunur. İki yaklaşımında amacı, değişik bakış açısıyla dönüt vermek, araştırma deseni, veri toplama ve analiz, sonuçlara ulaşma ve yorum evrelerinin geçerli ve tutarlı olmasına destek olmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada tez inceleme komitesinde yer alan uzman araştırmacılar tarafından araştırma süreci ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir. Bunun yanında araştırmacı araştırma sürecinde yaşadığı sorunları, yaptığı çalışmaları, topladığı verilerin analizlerini tez izleme komitesindeki alan uzmanlarına elektronik mektup ile göndermiştir. Tez izleme komitesindeki alan uzmanlarının geri bildirimlerine göre çalışmalarını gözden geçirerek gerekli düzeltmeleri yapmıştır.

3.11.1.4. Katılımcı teyidi. Araştırmada elde edilen verilerin, araştırmacının ulaştığı sonuçların ve yorumların katılımcılarla teyit edilmesi faydalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada katılımcı teyidini sağlamak için araştırma sürecinin başında velilerle yapılan görüşmeler düzenlenerek velilere okunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğretmenleri ile de görüşmeler yapılmıştır. Nitel verilerin teyidi bu şekilde yapılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerindeki mevcut durumu, okuma becerilerindeki gelişimi de öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan görüşmelerle teyit edilmiştir.

3.11.2. Aktarılabilirlik. Nitel araştırmacı elde ettiği sonuçların benzer ortamlara aktarılmasından sorumludur. Ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri aktarılabilirliği sağlamaktadır (Erlandson vd. 1993, akt. Yıldırım & Şimşek, 2011).

3.11.2.1. Ayrıntılı betimleme. Ayrıntılı betimleme ile verilerin ulaşıldığı ortam, zihinde daha iyi canlandırılabilir. Okur ortamına yönelik sonuçları daha kolay ortaya koyabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada aktarılabirliği sağlamak için ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada açık ve anlaşılır bir dil kullanılmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı ilkokulun öğrenci alım sahası olan mahallesi ve ilkokul ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Bunun yanında katılımcılar hakkında da ayrıntılı olarak bilgi verilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler ayrıntılı açıklanmıştır. Araştırma sürecinde velilerle ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamaları video ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları konuşma analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Görüşmelerden ve video analizlerinin yazılı metninden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3.11.2.2. Amaçlı örnekleme. Araştırmada aktarılabirliği sağlamak için ikinci olarak amaçlı örnekleme yöntemine gidilmiştir. Amaçlı örnekleme için ölçütler belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu erken okuryazarlık becerilerinin düzeylerinin alt düzeyde, ev ortamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenememesi, okul öncesi eğitim almadan okula başlama, görme, işitme ve zihinsel olarak herhangi bir problemi olmama ve araştırmaya gönüllü katılma gibi ölçütlere göre seçilmiştir.

3.11.3. Tutarlılık . Nitel araştırmalarda araştırmacı tutarlılık ve güvenilirliği sağlamak için üçgenleme, uzman incelemesi, araştırmacının konumu ve denetleme tekniği stratejilerinden yararlanır. Denetleme tekniğini uygulamak için araştırmacı günlük tutar. Bu günlüğe araştırmanın başlangıcından sonuna kadar yapılan her şeyi, bilgi ve ayrıntıları günlüğe yazar (Merriam, 2015). Araştırmada üçgenleme (veri çeşitlemesi) ve uzman incelemesinin nasıl gerçekleştirildiğinden söz edilmiştir. Araştırmada yapılan uygulamalar günlük tutularak kayıt altına alınmıştır.

3.11.4. Teyit edilebilirlik . Nitel araştırmacı ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak teyit edip, okura mantıklı bir Şekilde sunmalıdır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini değerlendirmek üzere ‘‘teyit incelemesi’’ kullanılabilir (Erlandson vd. 1993, Akt. Yıldırım & Şimşek, 2011).

3.11.4.1. Teyit incelemesi . Araştırmacı; tüm veri toplama araçlarını, ham verilerini, analiz aşamasında yaptığı kodlamaları ve rapora temel oluşturan algıları, notları, yazıları ve çıkarımları elinde bulundurmalıdır. Gerektiğinde incelemeye sunmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada ğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin tespit edildiği formlar, dil becerilerinin gelişimini gösteren formlar, velilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşme notları, gözlem notları, araştırmacı günlükleri, etkileşimli kitap okuma ve eşli kitap okuma süreçlerinin video kayıtları teyit incelemesi yapmak üzere saklanmıŐtır.

3.11.5. Araştırmacının deneyimi. Eylem araştırmalarında sağıamlığın araştırmacının deneyimine bağlı olduğu vurgulanırken, bu konuda araştırmacının yetersizliği söz konusu ise sürecin mutlaka deneyimli araştırmacılarla birlikte işbirliği yapılarak yürütülmesi gerektiği önerilmektedir (Mertler, 2014, akt., Gürgür, 2016).

Araştırmacının/okul müdürünün alan bilgileri ve deneyim süreleri ile ilgili bilgiler aşağıda aktarılmıştır. Araştırmacı/okul müdürü Metin BOZKURT, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf ğretmenliği ABD’den 2003 yılında lisans derecesini, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf ğretmenliği Anabilim Dalı’ndan 2013 yılında yüksek lisans derecesini almıştır. 2005 yılında Muş İli Bulanık İlçesi Okçular Köyü’nde sınıf ğretmeni olarak çalışmaya başlamıştır. Araştırma verilerinin toplandığı sırada 13 yıllık deneyimi olan araştırmacı, araştırmanın yürütüldüğü ilkokulun müdürlüğünü yürütmektedir.

Araştırmacının, ulusal ve uluslararası sempozyum ve kongrelerde sunulmuŐ bildirileri olup, ‘‘Beşinci Sınıf ğrencilerinin stbiliŐsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma

Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki”, “ Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki”, “Okuma-Yazma Öğreniyorum Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Bağlılık ve Bağdaşlılık Yönünden İncelenmesi”, “İlköğretim Okulu Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Algıları” ve “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dinledikleri Metinlerin Doğa Sevgisi, Temizlik ve Sağlıklı Olma Tutumlarına Etkisi” isimli çalışmalarda araştırmacı olarak yer almıştır.

Araştırmacı yüksek lisans eğitimi sürecinde, “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” ve “Nicel Araştırma Yöntemleri” derslerini almıştır. Ayrıca 2012 yılında “Pozitif Bilim Felsefesi ve Araştırma Yöntemleri” ve “Nitel Araştırma Yöntemleri” seminerlerine katılmıştır. Doktora eğitimi sürecinde ise “Nitel Araştırma Yöntemleri” dersini almıştır. Bu açıdan nitel araştırma yöntemi ve uygulamaları hakkında bilgi ve deneyimleri artmıştır. Araştırmacının araştırma konusu olan okuma, okuma motivasyonu, okuma düzeyi, çocuk kitapları konularında bugüne kadar gerçekleştirdiği ve devam eden çalışmaları, 18 Nisan 2015 tarihinde katıldığı “Okuma Kültürü Edinme Süreçleri” ve “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar (Anaokulu-İlkokul-Ortaokul)” semineri, 11-14 Mayıs 2016 tarihinde katıldığı “Dil Politikaları ve İlkokulda Dil Eğitimi” paneli ile “Okuma ve Okuma Güçlükleri: Nörogörüntüleme Teknikleri” çalıştayı araştırmasının konusu ve yönteminde belirli bir deneyime ulaşmasını sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı “Kapsayıcı Eğitim Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Eğitici Eğitimi” ve “Okul Aile İşbirliğini Geliştirme Programı Eğitici Eğitimi” MEB hizmet içi eğitim kurslarına katılmıştır.

Araştırmacı eylem araştırmasının sağlamlığı için deneyimli araştırmacılarla işbirliği hâlinde araştırma sürecine devam etmiştir. Araştırmacı, araştırma sürecinde yaşanan sorunları, topladığı verileri, analizlerini ve çözüm önerilerini Tez İzleme Komitesi’nde yer alan uzman araştırmacılarla paylaşarak araştırmanın sağlamlığını gerçekleştirmiştir.

3.11.6. Araştırmanın etiği. Günümüzde yapılan araştırmalarda etik hususların kontrolü önem kazanmıştır. Öngörülmesi gereken etik hususlar kapsamlıdır ve bunlar araştırma sürecinin başından sonuna ifade edilmelidir (Creswell, 2016).

Bu araştırmada da araştırmayı gerçekleştirmeden önce, araştırmanın başında, veri toplama ve analiz sürecinde, verileri sunma, paylaşma ve saklama gibi aşamalar boyunca etik hususlara dikkat edilmiştir. Araştırmanın pilot ve uygulama sürecindeki verilerin geçerli bir şekilde toplanması planlanmıştır. Zonguldak İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın yapılacağı ilkokul için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmaya gönüllü olarak katılan veliler ve bu velilerin çocukları oluşturmuştur. Velilerle araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına yönelik sözleşme imzalanmıştır. Veliler araştırmanın amacına yönelik olarak bilgilendirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde çoklu bakış açıları ve karşıt bulgular raporlanırken dürüst davranılmıştır. Katılımcılara zarar verecek bilgiler açıklanmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin isimleri değiştirilerek öğrencilere kod isimler verilmiştir. Elde edilen veriler araştırma amacı dışında kullanılmamıştır.

4. Bölüm

Bulgular

Bu bölümde eylem araştırması sürecinde elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın amacı göz önüne alınarak yanıtlanan sorular doğrultusunda aşağıda yer alan temalara ve alt temalara ulaşılmıştır.

4.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Erken Okuryazarlık Becerilerinin Durumu

4.1.1. Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Velilerin Görüşleri

4.1.2. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Mevcut Durumu

4.1.3. Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

4.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları

4.2.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin ve Velilerinin veya Onların Yerine Geçen Yetişkinlerin Ön Okumalara Katılım Durumu

4.2.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarına Katılım Durumu

4.2.3. İlkokul Birinci Sınıf Öğrenci Velilerinin veya Onların Yerine Geçen Yetişkinlerin Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarına Katılım Durumu

4.3. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eşli Kitap Okuma Uygulamaları

4.3.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin ve Velilerinin veya Onların Yerine Geçen Yetişkinlerin Ön Okumalara Katılım Durumu

4.3.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eşli Kitap Okuma Uygulamalarına Katılım Durumu

4.3.3. İlkokul Birinci Sınıf Öğrenci Velilerinin veya Onların Yerine Geçen Yetişkinlerin Eşli Kitap Okuma Uygulamalarına Katılım Durumu

4.4. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Etkileşimli ve Eşli Kitap Okuma Uygulamalarındaki Gelişimleri

4.4.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Etkileşimli ve Eşli Kitap Okuma Uygulamalarındaki Dil Gelişimleri

4.4.2. Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi ile Yapılan Uygulamalarda İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerindeki Gelişimleri

4.4.3. Eşli Kitap Okuma Yöntemi ile Yapılan Uygulamalarda İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerindeki Gelişimleri

4.4.4. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Etkileşimli ve Eşli Kitap Okuma Uygulamalarındaki Dil Gelişimine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

4.5. Okuma Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Görüşler

4.5.1. Okuma Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

4.5.1.1. Uygulama Sürecine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

4.5.1.2. Okuma Becerilerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

4.5. 2. Okuma Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Velilerin Görüşleri

4.5. 2.1. Uygulama Sürecine İlişkin Velilerin Görüşleri

4.5. 2.2. Okuma Becerilerine İlişkin Velilerin Görüşleri

4.5. 3. Okuma Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

4.5. 3.1. Uygulama Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

4.5. 3.2. Okuma Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

4.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Erken Okuryazarlık Becerilerinin Durumu

Bu temaya ilişkin bulgular, üç aşamada toplanan verilerden elde edilmiştir. Birinci aşamada eğitim öğretim yılının başlangıcında öğrencilerin velileri ile erken okuryazarlık

becerilerini desteklemeye yönelik veli görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. İkinci aşamada Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'ndan yararlanarak öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin düzeyleri tespit edilmiştir. Son aşamada ise eğitim öğretim yılının başlangıcında sınıf öğretmenleri ile öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin mevcut durumu hakkında görüşme yapılmıştır.

4.1.1. Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin velilerin görüşleri. Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenip desteklenmediğinin tespit edilmesi için velilerle Ek 5'teki formdan faydalanarak görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden Arzu'nun babası ile yapılan görüşmeye ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Arzu'nun, ilkokul birinci sınıfa başlamadan önce anne veya babası tarafından kitap okuma, öykü anlatma, şarkı öğretme, harf küpleriyle oynama, harf oyunları vb. etkinliklerle desteklenmediği ve ev ortamında erken okuryazarlık becerilerini destekleyici hiçbir okuma materyalinin (çocuk kitapları, gazete, dergi ve kitaplık) bulunmadığı tespit edilmiştir, Arzu'nun babası ev ortamında hiç gazete ve kitap okumadıklarını ifade etmiş, gazete ve kitap okumama nedenini Arzu'nun annesinin okuma yazma bilmemesi ve kendisinin ise okumak için zaman bulamaması (işten geç saatlerde gelmediği için) olarak açıklamıştır.

Arzu'nun babasına okuma becerisi, nitelikli çocuk kitaplarının özellikleri, kitap okumanın çocuğa kazandırdıkları, çocuğa kitap okumayı sevdirmek için okula, öğretmene ve aileye düşen görevler ve kitap okuma öncesi, sırası ve sonrasında yapılabilecek etkinlikler hakkında sorular sorulmuştur. Arzu'nun babası, bu sorular düşünmüş ve "*Bilmiyorum.*" yanıtını vermiştir. Arzu'nun babası, okuma becerilerinin desteklenmesi ile ilgili bir eğitime, kursa ya da seminere katılmadığını, okul saatleri içerisinde yapılacak olan bir eğitime, kursa ya da seminere çalıştığı için eşinin katılabileceğini ifade etmiştir.

Can'ın annesi ile yapılan görüşmede Can'ın ilkokul birinci sınıfa başlamadan önce kitap okuma, öykü anlatma, şarkı öğretme, harf küpleriyle oynama, harf oyunları vb. etkinliklerle desteklenmediği, ev ortamında erken okuryazarlık becerilerini destekleyici çocuk kitapları, gazete, dergi ve kitaplığın bulunmadığı ve bunlara yönelik para ayrılmadığı tespit edilmiştir. Can'ın annesi, ev ortamında hiç gazete ve kitap okumadıklarını, gazete ve kitap okumak için zaman bulamadıklarını ifade etmiştir.

Can'ın annesine, okuma becerisi, nitelikli çocuk kitaplarının özellikleri, kitap okumanın çocuğa kazandırdıkları, çocuğa kitap okumayı sevdirmek için okula, öğretmene ve aileye düşen görevler ve kitap okuma öncesi, sırası ve sonrasında yapılabilecek etkinlikler hakkında sorular sorulmuştur. Can'ın annesi, “Okuma becerisi denildiğinde aklınıza neler geliyor?” sorusuna “Güzel okuma.” yanıtını vermiştir. Can'ın annesi, okuma becerilerinin desteklenmesi ile ilgili bir eğitime, kursa ya da seminere katılmadığını, okul saatleri içerisinde yapılacak olan bir eğitime, kursa ya da seminere katılmak istediğini ifade etmiştir. Görüşme formunda yer alan nitelikli çocuk kitaplarının özellikleri, kitap okumanın çocuğa kazandırdıkları, çocuğa kitap okumayı sevdirmek için okula, öğretmene ve aileye düşen görevler ve kitap okuma öncesi, sırası ve sonrasında yapılabilecek etkinlikler hakkındaki sorular Can'ın annesi sorulduğunda ise yanıtlamak için soruları düşünmüş ancak soruların yanıtlarını bilmediğini söylemiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler aileleriyle birlikte halk kütüphanesine hiç gitmemiştir. Bunun yanında öğrencilerin aileleriyle, tiyatroya ve sinemaya da hiç gitmediği tespit edilmiştir.

4.1.2. Erken okuryazarlık becerilerinin mevcut durumu. Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin veriler “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)” ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Alt Testleri Alınan Puanlar

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Alt Testleri							
Kod Adı	Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	Yazı Farkındalığı	Öykü Anlama	Görselleri Eşleştirme	Yazı Yazma Öncesi Beceriler	Toplam Puan	%
Arzu	4	6	3	3	6	22	20,16
Can	4	7	6	5	5	27	25,92

Araştırmaya katılan öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı’nın (EOBDA) alt testlerinden aldıkları puanlar tabloda görülmektedir.

. Tabloya göre Arzu’nun toplam puanı 22, Can’ın toplam puanı ise 27’dir. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı’nın (EOBDA) uygulandığı yirmi iki öğrencinin erken okuryazarlık becerilerinin alt, orta ve yüksek olarak hangi düzeyde olduğu dizinin genişliği (Ranj) ve ortalama ile hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara göre yirmi iki öğrencinin puanları göz önüne alındığında, Arzu’nun ve Can’ın erken okuryazarlık becerileri alt düzeydedir.

4.1.3. Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenip desteklenmediğinin ve öğrencilerin okula başladığında erken okuryazarlık becerilerinin hangi düzeyde olduğunun tespit edilmesi için sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okula başladığı ilk günlerdeki gözlemlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Arzu'nun öğretmeni: *“İlk günlerde el becerileri konusunda sıkıntı çekmedik. Çizgi çalışmalarını ve boyama çalışmalarını istekli bir şekilde yapabiliyordu. Seslerin öğrenilmesi sürecinde ise daha dağınık bir görüntü çizdi. Öğrencim, seslerin öğrenilmesi sürecinde dikkatini öğrendiğine yoğunlaştıramamakta ve sesleri birleştirmede zorluklar çekmekte idi.”*

Can'ın öğretmeni: *“Okulun ilk günlerinde kalem tutmakta ve çizgi çalışmalarında zorlanıyordu. Çabuk yoruluyordu. Yavaş yazıyordu. Konuşma dili düzgün değildi.”*

Sınıf öğretmenleri, araştırmaya katılan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenip desteklenmediği ile ilgili gözlemlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Arzu'nun öğretmeni: *“Veli toplantısında öğrencimin annesiyle tanıştım. Kendini ifade etmekte zorlandığını gördüm. Öğrenci tanıma formundan elde ettiğim bilgilere göre annenin epilepsi hastası olduğunu öğrendim. Annenin bu rahatsızlığının da öğrenci üzerinde olumsuz izler bıraktığını gözleme fırsatım oldu. Öğrencimin babasının da düzenli herhangi bir işinin olmadığı, gündelik işlerle geçimini sağladığı, maddi anlamda evde sıkıntıların olduğu ve evde de uygun bir çalışma ortamının olmadığı belirlendi.”*

Can'ın öğretmeni ise yapmış olduğu ev ziyaretine ilişkin gözlemlerini *“Ekim ayının ilk haftasında ev ziyaretine gittim. Evleri giriş katında, ışık almayan, rutubetli bir evdi. Ödevlerini yapabileceği özel bir odası yoktu. Ev ortamında öğrencinin dikkatini çekecek, okumasını geliştirecek bir kitaplığı yoktu. Ödevlerini bir üst katta anneannesinin evinin salonunda bir sehpa üzerinde yapıyordu. Ödevlerini yaptığı yerde televizyon vardı. Annesi vardiyalı çalıştığı için anneannesinin evinde zaman geçiriyordu. Hem kendi hem de anneannesinin evinde kitap, gazete, çocuk kitabı, boyama kitabı gibi yazılı materyaller yoktu.”* şekilde ifade etmiştir.

4.2. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları

Araştırmanın ikinci temasına ilişkin bulgular, çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ve velilerin veya onların yerine geçen yetişkinlerin etkileşimli kitap okuma

uygulamalarına katılım durumu ile belirlenmiştir. Bu temanın birinci alt teması çalışma grubundaki öğrencilerin ve velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinin ön okumalara katılım durumu, ikinci alt teması öğrencilerin, üçüncü alt teması öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu ile belirlenmiştir.

4.2.1.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin ön okumalara katılım durumu. Arzu'nun ve ablasının Ön Okuma 1'de okumaya ayırdıkları süre 6 dk. 17 sn.'dir. Ön Okuma 1'de, Arzu'nun dinlediği kitaba olan ilgisi dikkat çekmektedir. Arzu, kitapta yer alan kurdele ve kardan adam görsellerini görür görmez isimlerini söylemiştir.

Arzu, dinlediği kitaptaki görsellere yönelik tahminlerde bulunmuştur. Kitapta yer alan görsellere yanıt olarak beşi doğru ve onu ise yanlış olmak üzere toplam 15 kez tahminde bulunmuştur.

Arzu, kitaptaki görsellere yönelik söylediği tahminlerini, kendi hayatıyla ilişkilendirmiştir. Papağan görseline yönelik, “£ Benim de kuşum var. £” şeklinde açıklama yapmış ve adının “Maviş” olduğunu söylemiştir. Fil görseline yönelik “£ Gri bir hayvanı hayatımda hiç görmedim ki. £” şeklinde açıklama yapmıştır. Arzu'nun kitaptaki görselleri kendi hayatıyla ilişkilendirip ifade etmesi, ablasından dinlediği kitaba yönelik ilgisini ve sürece aktif olarak katılımını göstermektedir.

Arzu'nun dinlediği kitaptaki görsellerin ne olabileceğini düşündüğü ve ablasından yardım almaya çalıştığı görülmektedir. “Dur düşünmem lazım.”, “Acaba ne olmalı, ne olmalı?”, “Ben bu kitaptakilerin hiç birini bilmiyorum.” şeklindeki ifadeleri dinlediği kitaba katılım gösterdiğine yönelik bulguyu desteklemektedir.

Arzu'nun ve ablasının Ön Okuma 2'de okumaya ayırdıkları süre 5 dk. 54 sn.'dir. Arzu, Ön Okuma 2'de kitaptaki görsellere yönelik 16 kez tahminde bulunmuştur. Arzu'nun

“£ Traktör olabilir mi? £”, “£ Balık olamaz mı? £”, “Ne olabilir? Kayak mı?” ifadeleri de dinlediği kitaba yönelik ilgisini göstermektedir.

Arzu, görsellere ilişkin duygularını açıklamıştır. Yanıtı gergedan ve timsah olan görsellerde “Çok korkarım.” şeklinde iki kez duygusunu ifade etmiştir.

Arzu, böcek görselini kendi hayatıyla ilişkilendirmiştir. Böcek görselinde “£ Bizim bahçede böcek yok. £” ifadesiyle kendi hayatıyla ilişkilendirme yapmıştır.

Can’ın ve annesinin Ön Okuma 1’de okumaya ayırdıkları süre 3 dk. 5 sn.’dir. Can Okuma 1’de, annesinin okuduğu kitaptaki görsellere yönelik tahminlerde bulunmuştur. Can’ın, annesinin okuduğu görsellere ait cümlelerden sonra, tahminlerini söylerken mutlu olduğu dikkati çekmektedir. Can’ın 11 kez “£” (gülümseme) işareti ile ifade edildiği gibi görsellere yönelik tahminlerini bu şekilde söylemesi bu bulguyu desteklemektedir.

Annesinin kitaptaki ilk görsele ait cümleleri okuduktan sonra Can, “£ Yelpeze. £” diyerek tahminini söylemiştir. Annesinin “£ Şempanze. £” diyerek görselin ne olduğunu söylemesi üzerine ise Can, “£ Anne ben onu demiştim. £” şeklinde açıklama yapmıştır. Bunun yanında Can görsellere yönelik tahminlerini, annesinin okuması biter bitmez söylemiştir. Can aslan görseline yönelik tahminini söyledikten sonra annesi, aslan görselinin doğru olduğunu onaylamıştır. Can, neden bu şekilde tahminde bulunduğunu “Çünkü kükriyo.” şeklinde açıklamıştır.

Can’ın ve annesinin Ön Okuma 2’de okumaya ayırdıkları süre 4 dk. 10 sn.’dir. Can’ın Ön Okuma 2’de dinlediği kitaba ilgisi ve kitaptaki görsellere yönelik tahminlerini mutlu bir şekilde söylemesi dikkati çekmektedir. Can’ın, okuma sırasında yedi kez “£” (gülümseme) işareti ile ifade edildiği gibi tahminlerini bu şekilde söylemesi, Can’ın kitabı dinlemekten ve sürece katılmaktan mutlu olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Ön Okuma 2’de Can, annesini dinledikten sonra tahminlerini söylemek için annesinden onay beklemiştir. Can’ın “*Söyliyim mi?*”, “*Düşüneyim mi anne?*” gibi cümleleri annesinden onay beklediğini göstermektedir.

Can kitapta yer alan görsellerin ne olabileceğine yönelik tahminlerinden sonra annesinin dönüt vermesini beklemiştir. Can’ın “*£ Ne olabilir ki? £*”, “*£ Neydi o anne? £*”, “*£ Kanguru £*”, “*Kanguru mu anne?*” ve “*£ Maymun mu?*” soruları dönüt beklediğini göstermektedir.

Ablası, Arzu’yu Ön Okuma 1’de okuma sırasında kitabı ilgi ve merakla dinlemeye teşvik etmiştir. Arzu’nun ablası “*Bakalım mı?*”, “*Ben de merak ettim. Ne bakalım?*”, “*Olsun öğreneceğiz.*”, “*Bakalım.*”, “*Bakalım neymiş?*” şeklindeki ifadeleriyle, Arzu’yu dinlemeye ve kitaba yönelik merak uyandırmaya teşvik ettiği söylenebilir. Arzu’nun ablası, okuma sırasında sadece bir kez sözel pekiştireç kullanmıştır. Okuma sırasında Arzu’ya, “*£ Evet evet aferin sana. £*” şeklinde sözel pekiştireç vermiştir.

Ön Okuma 2’de ablası, Arzu’nun kitaptaki görsellere yönelik tahminlerinden sonra ipucu vermiştir. Ablası, “*Yürüyen diyo ama. Canlı çeşidi olabilir.*”, “*Boynuzlu bir hayvan düşünürüz.*”, “*Daha büyük var ya hani. Kocaman, burasından su fışkırtıyor, en büyük balıktan biri. En büyük balık diyelim. Kocaman.*” şeklinde Arzu’ya ipucu vermiştir.

Ablası, Arzu’dan dinlediği kitaptaki görsellerin ne olduğuna yönelik tahminde bulunmadan önce düşünmesini istemiştir. Ablası, böcek görselinin tarif edildiği sayfayı okuduktan sonra, “*Bahçede tarlada yürüyen balık olur mu? Olmaz. Düşün.*” ifadesi ile Arzu’dan düşünmesini istemiştir.

Arzu’nun ablası, okuma sırasında Arzu’nun doğru yanıtlarına da iki kez sözel pekiştireç vermiştir. Arzu’nun ablası, “*£ Aferin sana, balınaymış. £*”ve “*£ Evet, aferin sana, doğru. £*” şeklinde sözel pekiştireç ifadelerini Arzu’ya söylemiştir.

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü gibi Arzu'nun ablasının ifadelerinde “£” (gülümseme) sembolü yer almıştır. Araştırmacı notlarında da Arzu'nun ablasının Arzu'ya kitabı gülümseyerek, istekli ve mutlu bir şekilde okuduğuna ilişkin bilginin yer aldığı tespit edilmiştir (23.12.2016).

Can'ın annesi, Ön Okuma 1'de okuma öncesinde herhangi bir etkinlik yapmamıştır. Okuma sırasında Can'ın annesi, kitabı eline alır almaz hemen okumaya başlamıştır. Okuma sonrasında da herhangi bir etkinlik yapmamıştır. Annesinin okuduğu kitapta yer alan görsellere yönelik hızlı bir şekilde tahminleri söyleyen Can'a “*Düşün.*”, “*Bi dakika bekle. Düşün.*” şeklinde uyarılar yapmıştır. Sadece iki kez Can'a düşünmesi için zaman vermiştir.

Annesi, Can'ın tahminlerinden sonra iki kez “*Bakalım neymiş?*” diyerek görselin yer aldığı sayfayı açmıştır. Can'ın söylediği tahminleri sadece tekrar etmiştir. Annesi, Can'ın tahminlerine “*Eeevet Flamingo.*”, “*Aslan, orman kralı aslan evet.*”, “*Kuşu olabilir.*” şeklinde üç kez dönüt vermiştir. Can'ın söylediği diğer tahminlere yönelik herhangi bir dönüt vermemiştir.

Ön Okuma 2'de Can'ın annesi, okuma öncesi etkinlikleri yapmadan okuma sırasındaki etkinliklere geçmiştir. Okuma sonrasında ise herhangi bir etkinlik yapmamıştır. Can'ın annesi, Ön Okuma 2'de, doğrudan kitabı okumaya başlamıştır. Kitabı okurken sayfaları ve görselleri Can'ın görebileceği şekilde tutarak okumuştur.

Can'ın annesi, Ön Okuma 2'de bir sayfayı okuduktan sonra Can'ın tahminlerini dinlemiştir. Can'ın söylediği tahminlerle ilgili sadece iki kez Can'a aşağıdaki gibi dönüt vermiştir.

Can: £ Neydi o anne? £

Annesi: Bilmiyorum.

Can: £ Maymun mu?

Annesi: Maymun.

4.2.2.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına

katılım durumu. Arzu'nun ve ablasının EKO 1'de, okumaya ayırdıkları süre 8 dk. 6 sn.'dir. Okumaya ayrılan bu sürede okuma öncesi ve okuma sırasındaki etkinliklerin gerçekleştirildiği görülmektedir.

EKO 1'de, Arzu'nun okuma öncesinde kitabın kapağını incelediği görülmektedir. Arzu'nun ablası kitabın adını okumasından sonra, Arzu kitabın adını tekrar etmiştir. Arzu, ablasının kitabın kapağında neler gördüğü ile ilgili sorularını mutlu bir şekilde yanıtlamıştır. Arzu, kitabın kapağında neler gördüğünü “£ *Flamingo, kurbağa, ördek.* £” diyerek açıklamıştır. Arzu kitabın kapağında neler gördüğünü ablasına anlatırken, ablasından olumlu dönüt aldığı için mutlu olmuştur. Arzu, kitabın kapağında yer alan flamingo ve kurbağa görsellerinin adını doğru, kuğu görselini ise ördek diyerek görselin adını yanlış söylemiştir.

Okuma sırasında Arzu, ablasının okuduğu kitabı ilgiyle dinlemiştir. Ablası daha kitabı okumaya başlamadan önce, okunacak sayfaya bakarak görselin ne olabileceği ile ilgili fikrini ifade etmiştir. Arzu, papağan ve yengeç görselleriyle ilgili tahminlerini, ablası kitabı okumaya başlamadan önce söylemiştir.

Ablasının görsellerle ilgili okuduğu cümlelerden sonra Arzu, görselin ne olabileceği ile ilgili tahminlerini “£ *Maymun olamaz mı?£*”, “£ *Goril mi?£*”, “£ *Papağan olamaz mı?*” diyerek mutlu bir şekilde soru olarak yönelmiştir. Arzu görsellerle ilgili doğru tahminde bulunduğu için mutlu olmuş ve gülümsemiştir.

Arzu papağan görselinden sonra, papağan taklidi yapmıştır. Arzu'nun papağan taklidi yapması, kitabı ilgi ile dinlediğinin ve kitabı sevdiğinin bir göstergesidir. Arzu, “£ *Gak gak.* £”, “£ *Meyhaba meyhaba.* £” şeklinde papağanın taklidini yaparken mutlu olduğu ve eğlendiği gözlenmiştir.

Ablasının okuduğu kitapta yer alan görselle ilgili yanlış tahminlerinden sonra Arzu, görselle ilgili neden bu şekilde düşündüğünü kendi hayatıyla ilişkilendirerek açıklamıştır.

Arzu, kuğu görseline ait cümleleri dinleyip, görselin ne olduğunu öğrendikten sonra, “*Hiç görmemiştim. Sadece adını duydum. Kendisini görmedim.*” şeklinde kendi hayatıyla ilişkilendirerek açıklama yapmıştır.

EKO 1’de Arzu’nun kitaptaki görsellere yönelik tahminlerini söyledikten sonra merak içinde olduğu görülmektedir. “*Bi bakalım mı? Ne olabilir? , “Bunu bilebilirim.*” şeklinde görsellere yönelik merakını ifade etmiştir.

Arzu, ablasının okuduğu kitapta yer alan görselle ilgili tahminlerinin doğru olduğunu işitince görsele yönelik yanıtını tekrar etmiştir. Arzu, “*Flamingo mu? Bildim mi?*”, “*£ Kelebek mi? £*”, “*£ Papağan mı? Bildim. £*” şeklinde görsellere yönelik doğru yanıtlarını mutlu bir şekilde tekrar etmiştir. Arzu’nun etkileşimli okuma sürecinde dinlediği kitabı sevdiği ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarına ilgi duyarak katıldığı söylenebilir.

Arzu’nun ve ablasının EKO 2’de okumaya ayırdıkları süre 9 dk. 49 sn.’dir. Okumaya ayrılan bu sürede okuma öncesine, okuma sırasına ve okuma sonrasına ait etkinliklerin gerçekleştiği görülmektedir.

EKO 2’de okuma öncesinde Arzu, kitabın kapağına bakarak kitabın adını ablasından sonra tekrar etmiştir. Ablasının kitabın kapağındaki görselde neler gördüğü ile ilgili sorusuna “*Kanguru, papağan, timsah.*” diyerek doğru yanıt vermiştir.

Okuma sırasında Arzu, ablasının görsellere ait okuduğu cümlelerden sonra, görsellerin ne olduğuna yönelik tahminlerde bulunmuştur. Arzu, iki kez tahminlerini “*Fil olamaz mı?*”, “*Fok balığı mı?*” soruları ile ifade etmiştir.

Arzu, dinlediği kitaptaki görselleri kendi hayatıyla ilişkilendirmiştir. Arzu, böcek görselini “*£ Bizim evimize bir kez çıkmıştı. Ondan sonra attım. £*” şeklinde ifade etmiştir. Gergedan görseli ile ilgili “*£ Evet ben bir zaman babamla haberleri izlemiştim. Gergedan bir insanı yakalamıştı. £*” diyerek cümlelerini yüksek sesle ve mutlu bir söylemiştir. Arzu kirpi görseli için “*Ellerimize batabiliyor.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Böcek, kanguru ve goril görsellerinde Arzu taklit yapmıştır. Arzu, böceğin ve gorilin nasıl yürüdüklerini, kangurunun nasıl zıpladığını taklit etmiştir. Arzu'nun, taklit yaparken çok eğlendiği ve mutlu olduğu gözlenmiştir.

Okuma sırasında Arzu'nun, ablasının sözünü kestiği görülmektedir. EKO 2'de “-” işareti ablasının sözünü kesme davranışı olarak kullanılmıştır. Arzu, kitabı okuduğu sırada beş kez ablasının sözünü keserek, heyecanlı bir şekilde kitaptaki görsellere yönelik tahminlerini söylemiştir.

EKO 2'de okuma sonrasında Arzu ablasının sorduğu “*Şimdi kitabımız bitti. Güzel miydi? Hoşuna gitti mi?*” sorusuna “*Evet.*” yanıtını vermiştir. “£” (gülümseme) simgesi Arzu'nun etkileşimli okuma etkinliklerine gülümseyerek ve mutlu şekilde katıldığını ifade etmektedir. Arzu, EKO 2'de 12 kez “£” sembolüyle başlayan yanıtlar vererek, etkileşimli okuma sürecine mutlu bir şekilde katılım göstermiştir. Ablasının “*Şimdi kitabımız bitti. Güzel miydi? Hoşuna gitti mi?*” sorusuna, Arzu'nun “*Evet.*” yanıtını vermesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Arzu'nun ve ablasının EKO 3'te okumaya ayırdıkları süre 11 dk. 54 sn.'dir. Arzu, EKO 3'te okuma öncesinde, ablasının kitabın kapağındaki görselde ne gördüğüne yönelik sorusunu “*£ Balık, balina. £ Akvaryumun içinde kedi var. £*” diyerek mutlu bir şekilde yanıtlamıştır. Ablası, Arzu'nun verdiği yanıtlarla ilgili olarak yine Arzu'ya sorular sormuştur. Ablası ile Arzu, kitabın kapağındaki görselle ilgili soru yanıt şeklinde aşağıdaki gibi sohbet etmiştir.

Ablası: Balık. Nasıl bir balık bu?

Arzu: £ Kocaman. £

Ablası: Çok kocaman değil ama bak.

Arzu: £ Biraz. £

Ablası: Hah. Biraz kocaman. Neyin içinde?

Arzu: Akvaryumun.

Ablası: Hah. Akvaryumun içine koymuşlar.

Arzu: £ Kedi.

Ablası: Hah. Bi de kedi var burda.

Arzu: £ Kedi akvaryumun içinde. £

Ablası: £ Oyy £

EKO 3'te okuma sırasında Arzu, ablası ile birlikte sayfalarda yer alan görseller hakkında sohbet etmiştir. Ablası, kitapta yer alan görsellerle ilgili sorular sormuştur. Arzu ise bu soruları doğru yanıtlamıştır.

Ablasının okuduğu bir sayfadan sonra Arzu, sayfadaki görselleri inceleyerek yorum yapmıştır. Bu yorumu yaparken görselleri eliyle göstererek mutlu bir şekilde etkileşimli kitap okuma sürecine katılmıştır. Bu etkileşime örnek olabilecek bir diyalog aşağıda verilmiştir.

Arzu: £ Kedi balığı çok sever. Balığı yicek.£

Ablası: Yiyemez.

Arzu: £ Kediler çünkü balığı çok sever.£

Arzu, ablasının kitapla ilgili sorduğu “ne, nereye, neden, niye” şeklindeki 5N1K sorularını yanıtlamıştır. Arzu'nun yanıtlarının doğru olduğu aşağıda görülmektedir.

Ablası: Resimlerde ne görüyorsunuz?

Arzu: Kedi görüyorum burda.

...

Ablası: Balığı nereye koymuşlar?

Arzu: Poşetin.

...

Ablası: Neden Minik' in kuyruğu kavanozun dışına çıkmış olabilir?

Arzu: Çünkü çok büyüdü.

...

Ablası: Peki Babacık neden Minik' i denize götürelim demiş?

Arzu: Çünkü çok büyük olduğu için.

...

Ablası: Peki niye üzölmüşler?

Arzu: Çünkü çünkü o gidiyo diye.

Arzu, kitabın son sayfasında yer alan kaplumbağa görselini görünce mutlu bir şekilde “Kaplumbağa!” demiştir. Kitapta yer alan kaplumbağa görselini Arzu gülümseyerek kendi hayatıyla “£ Bizim ablamın kaplumbağası vardı önceden. Ben küçüktüm ondan korkuyordum. £” diyerek ilişkilendirmiştir.

EKO 3’te okuma sonrasında Arzu’nun ablası ile karşılıklı etkileşimi devam etmiştir. Ablasının “Şimdi ilk burada ne görmüşüük? İlk neyin içine koymuşlardı?” sorularını Arzu oturduğu yerden kalkarak “Küçük kavanozun içine koymuşlardı. Oraya sığmadı. Kuyruğu sığmadığı için daha da büyüdü sığmadı. Bir tane daha kavanoza koydular ona da sığmadı. Bir tane daha getirdiler ona da sığmadı. Küvetin içine koydular ama daha da büyük olmuş.” cümleleriyle dinlediği kitabı doğru ve mutlu bir şekilde özetleyerek yanıtlamıştır.

Arzu, okuma sonrasında ablasının “ne, nereye, kimler” şeklinde kitapla ilgili sorduğu 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Ablasının soruları üzerine, Arzu balığın olmadığını söylemiştir. Eğer balığı olsaydı küvete koymak isteyeceğini ve küçük bir balık olduğunda ise akvaryuma koyacağını ifade etmiştir.

Araştırmacı notlarına göre Arzu EKO 3’e çok istekli ve mutlu bir şekilde katıldığına dair bilgiler yer almıştır. Araştırmacı notlarında “Kitapta yer alan görselleri incelemiştir. Kitabı dikkatle ve ilgiyle dinlemiştir.” şeklinde notlar yer almaktadır (12.01.2017).

Arzu’nun ve ablasının EKO 4’te okumaya ayırdıkları süre 11 dk.’dır. Arzu, EKO 4’te okuma öncesinde ablasının kitabın adını okumasından sonra kitabın adını iki kez tekrar

etmiştir. Ablası kitabın kapağında yer alan karakterleri söylerken ve kitabın adını tekrar okurken Arzu dikkatli bir şekilde ablasını dinlemiştir.

EKO 4'te okuma sırasında Arzu, ablası ile kitabın sayfalarında yer alan görsellerle ilgili soru yanıt şeklinde sohbet etmiştir. Ablası, kitabı Arzu'nun görebileceği şekilde tutarak okumaya başladığında ise Arzu kitaptaki görselleri dikkatli bir şekilde incelemiştir. Arzu, ablasının kitabı okumaya başlamadan önce kitaptaki görsellerle ilgili sorularına yanıt vererek etkileşime girmiştir. Arzu'nun bu etkileşim sırasında mutlu olduğu gözlenmiştir.

Arzu, ablasının kitapla ilgili “*neresi, kim, ne, neden*” şeklindeki 5N1K sorularını yanıtlamıştır. Arzu'nun verdiği yanıtların doğru olduğu aşağıda görülmektedir.

Ablası: Çocuklar ne yapıyorlar burada resimde? Bazısı ne yapıyor? Mesela ne yaptıklarını söyle bana?

Arzu: Oyun oynuyorlar. Salıncağa biniyor, şeker yiyor, top oynuyor, yatıyor, kaydırağa biniyor, koşuyorlar.

...

Ablası: Sence dayısı Şuşu'ya, Teyzesi Can'a neden sinirlenmiş olabilir?

Arzu: Çünkü boya kutularını devirdiği için.

Ablasının okuduğu bir sayfadan sonra “*Bakalım ne varmış? Tekerli bi şey geçmiş.*” sorusunu Arzu doğru yanıtlamıştır. Arzu bu yanıtını heyecan içinde ve yüksek sesle “*£ Tekerlekli sandalye. £*” diyerek ifade etmiştir. Bu yanıttan sonra ablası “*Afferin.*” şeklinde sözel pekiştireç verdiği için ise Arzu mutlu olmuş ve gülümsemiştir.

Arzu, ablasının okuduğu bir sayfadan sonra dinledikleri ile ilgili olarak soru sormuştur. Arzu dinlediği sayfadan sonra “*Acaba ne yapmışlar?*” sorusu ile etkileşime katılmıştır.

Arzu'nun ve ablasının EKO 5'te okumaya ayırdıkları süre 11 dk. 35 sn.'dir. Arzu, EKO 5'te okuma öncesinde ilk olarak kitabın kapağını incelemiştir. Arzu kitabın kapağını

görür görmez “*£ Ayy çok güzel. £*” cümlesiyle kitabın kapağındaki görseli beğendiğini ifade etmiştir. Arzu, ablasının kitabın adını okumasından sonra kitabın adını tekrar etmiştir.

Ablasının Arzu’ya “*Kırmızı Başlıklı Kız*” masalını bilip bilmediğini sorması üzerine masalı bildiğini ve masala yabancı olmadığını söylemiştir.

Okuma sırasında Arzu dinlediği kitapla ilgili ablasına sorular sormuştur. Arzu, “*Neyle fısıldamış?*”, “*Acaba napıcak?*” sorularını kitabı dinlerken ablasına sormuştur.

Arzu, ablasının okuduğu sayfalardaki görsellere olumlu tepki vermiştir. Kitabın kahramanlarından olan “*Kırmızı Başlıklı Kız*”ı gördüğünde hemen “*Aaaa bak Kırmızı Başlıklı Kız.*” şeklinde tepkisini ifade etmiştir. Kitabın sayfalarında yer alan görselleri ilgi ile incelemiştir.

Okuma sırasında Arzu, ablasının kitapla ilgili sorduğu “*kim, nereye, niçin, ne*” şeklindeki 5N1K sorularını doğru bir şekilde yanıtlamıştır.

Arzu, ablasının dinlediği kitaptan ne anladığını sorması üzerine masalı anlatmıştır. Arzu, “*Aaaa ben bu hikâyeyi biliyorum.*”, “*Bak. Kırmızı Başlıklı Kız hikâyesini anlatayım mı? Bir varmış bir yokmuş....*” diyerek heyecan içinde oturduğu yerden kalkmıştır. “*Kırmızı Başlıklı Kız*”ın masalını mutlu bir şekilde anlatmıştır.

Arzu’nun okuma sonrasında da ablasının kitapla ilgili sorduğu çıkarım sorusunu yanıtlamıştır. Ablasının “*Mesela sen evden dışarı çıktın. Bi yere gitmeden önce ne yaparsın?*” sorusuna Arzu “*İlk önce çantama yiyecek bir şey koyardım. Yakınlarda bir teyzem var onun yanına giderdim.*” şeklinde yanıtını gerçek hayatla ilişkilendirerek vermiştir.

Arzu’nun ve ablasının EKO 6’da okumaya ayırdıkları süre 6 dk. 33 sn.’dir. Arzu, EKO 6’da okuma öncesinde iki kez kitabın adını ablasından sonra tekrar etmiştir. Ablasının kitabın kapağındaki görsellerle ilgili sorularını doğru yanıtlamıştır.

EKO 6’da okuma sırasında Arzu’nun, ablasının okuduğu sayfalarla ilgili “*neresi, niçin*” gibi 5N1K sorularını yanıtlamıştır. Arzu’nun bu sorulara doğru yanıtlar verdiği gözlenmektedir. Arzu, ablasının sorularını yanıtlarken mutlu olduğu dikkati çekmektedir.

Arzu’nun bazı yanıtlarında ablası düzeltme yapmıştır. Arzu’nun yanıtına ablasının yaptığı düzeltme aşağıdaki gibidir.

Ablası: Kaplumbağanın evi neresidir?

Arzu: £ Sırtı. £

Ablası: £ Kabuğu olabilir mi? £

Arzu, dinlediği kitapta yer alan kaplumbağanın taklidini yapmıştır. Arzu oturduğu yerden kalkarak “*Böyle yapar. Bi şeyden korktuğunda hemen kabuğunun içine girer.*” diyerek kaplumbağa taklidi yapmıştır.

Dinlediği kitabın sayfalarındaki görseller Arzu’nun dikkatini çekmiştir. Arzu görsellerde ne gördüğünü “*Aaaa üstünde bi şey var.*”, “*£ Çözüm bulacakmış. £*”, “*£ Aaaa tekerlek. £*” şeklinde mutlu bir şekilde söylemiştir.

Okuma sırasında Arzu, ablasının okuduğu bir sayfadan sonra ağaçkakanı kendi hayatıyla ilişkilendirerek “*Ben hiç ağaçkakan görmedim.*” diyerek ifade etmiştir. Ablası, ağaçkakan görselinin olduğu sayfayı açıp ağaçkakanı göstermesi üzerine ise “*Kaplumbağa ve ağaçkakan.*” diyerek görselde gördüklerinin adını söylemiştir.

EKO 6’da okuma sonrasında Arzu ablasının kitapla ilgili sorduğu soruları yanıtlamıştır. Arzu’nun bu sorulara doğru yanıtlar verirken de mutlu olduğu ve soruları ilgiyle yanıtladığı gözlenmiştir.

Arzu’nun ve ablasının EKO 7’de okumaya ayırdıkları süre 10 dk. 24 sn.’ dir. Arzu EKO 7’de okuma öncesinde, ablasının kitabın adını okumasından sonra kitabın adını tekrar etmiştir. Arzu kitabın kapağında neler gördüğünü “*£ Hayvan görüyoruz. £*” diyerek ablasına

söylemiştir. Ablasının kitabın adını tekrar etmesinden sonra Arzu da kitabın adını yüksek sesle tekrar etmiş, kitabın kapağını incelemiştir.

Ablası kapakta yer alan kitabın adını “Pengu Küstüm Partisinde” şeklinde yanlış okumuştur. Yanlış okuduğunu fark ettiğinde ise kitabın adını “Pengu Kostüm Partisinde” diyerek doğru bir şekilde okumuştur. Daha sonra ablası yanlış okuduğu “kostüm” sözcüğünün anlamını açıklamıştır. Arzu, ablasından sonra sözcüğün anlamını “*Farklı farklı elbiseler.*” diyerek tekrar söylemiştir.

Arzu’nun dinlediği kitapta, kitabın kahramanı olan Pengu’nun gözü rahatsız olduğu için göz doktoruna gitme olayı kitabın ilk sayfasındaki görselde yer almaktadır. EKO 7’de okuma sırasında ablası kitabı okumak için ilk sayfayı açtığı anda, Arzu mutlu bir şekilde “*£ Ben gittim. £*” diyerek söz almıştır. Ablasının “*£ Hı gittin mi göz doktoruna? Muayne etti doktor seni.£*” sorusuna yanıt olarak Arzu “*‘Bir tane evin çatısına bak.’ dedi. Baktım. Bir tane kız doktor geldi yanıma. O dedi ki ‘Meğer senin gözlerin çok iyi görüyormuş.’ O görmemiş anlamış. Doktor da dedi ki, ‘Kızının gözü çok güzel görüyo.’ dedi. ‘Minik şeyleri bile görebilir.’ dedi.*” cümleleriyle kendi hayatında göz doktoruna gitme olayını dinlediği kitapla ilişkilendirerek mutlu bir şekilde anlatmıştır.

Arzu, ablasının okuduğu sayfalarla ilgili sorduğu “*niye, kim, ne, niçin, neler, neden*” gibi 5N1K sorularını yanıtlamıştır. Arzu’nun yanıtlarının doğru olduğu gözlenmiştir. Arzu, yanıtlarını mutlu bir şekilde ablasına söylemiştir.

Arzu’nun ve ablasının EKO 8’de okumaya ayırdıkları süre 10 dk. 9 sn.’dir. Arzu EKO 8’de okuma öncesinde, kitabın kapağını incelemiştir. Ablasının kitabın adını okumasından sonra Arzu kitabın adını tekrar etmiştir. Ablası kitabın kapağında neler gördüğünü sormuştur. Arzu kitabın kapağında neler gördüğünü ve çocukların neler yaptığını “*Bir tane kız çocuğu, bir tane erkek çocuğu oyun oynuyorlar.*” şeklinde ablasına anlatmıştır.

EKO 8’de okuma sırasında Arzu, ablasının okuduğu kitabı ilgi ile dinlemiştir. Kitabın görsellerini incelemiştir. Arzu, ablasının okuduğu bir sayfadaki görselde neler gördüğünü söyleyerek “*Kâğıt yırtıldı.*” diyerek etkileşimli okuma sürecine heyecanla katılmıştır.

Arzu, ablasının kitapla ilgili sorduğu “*kimin, niçin, ne*” gibi 5N1K sorularını ilgiyle ve doğru bir şekilde yanıtlamıştır. Ablasının okuduğu kitapta yer alan bilmecelerin yanıtlarını bildiğinde ise mutlu olmuştur. Arzu, yanıtını bildiği bilmecelerde iki kez “*£ Doğru bildim. £*” diyerek mutluluğunu yansıtmıştır.

Okuma sırasında Arzu, kitapta yer alan “*Bartu*” isimli kahramanla kendini özdeşleştirmiştir. Arzu “*Bartu*” ile aynı yaşta olmalarını “*£ Sekiz yaşına girmiş. Ben de sekiz yaşına girdim. £*” diyerek mutlu bir şekilde oturduğu yerden kalkarak ifade etmiştir.

EKO 8’de okuma sonrasında ablası, Arzu’ya kitabı beğenip beğenmediğini sormuştur. Arzu iki kez kitabı beğendiğini “*Evet*”, “*£ Çok güzeldi.£*”, diyerek kitap hakkındaki duygularını ifade etmiştir. Arzu okuma sonrasında bir kez de ablasının sorusunu sorarken sözünü keserek heyecan içinde “*Paspas.*” demiştir. Arzu, ablasının kitapla ilgili sorduğu “*ne, nereye, kim*” gibi 5N1K sorularını da yanıtlamıştır. Arzu’nun yanıtlarının doğru olduğu ve bu yanıtları verirken de mutlu olduğu gözlenmiştir.

Arzu’nun ve ablasının EKO 9’da okumaya ayırdıkları süre 10 dk. 29 sn.’dir. Arzu, EKO 9’da okuma öncesinde ablasının kitabın adını okumasından sonra iki kez kitabın adını kitabın kapağına bakarak tekrar etmiştir. Ablasının kitabın kapağındaki görsellerle ilgili sorularını “*Ayl, örtü.*”, “*Armut var, arı var.*” şeklinde doğru yanıtlamıştır. Arzu, ablasının kitabın adını tekrar edeceği sırada sözünü keserek kitabın adını söylemiştir.

EKO 9’da okuma sırasında Arzu, ablasının okuduğu kitabı dikkatle dinlemiştir. Ablasının okuduğu kitapla ilgili sorduğu 5N1K sorularını yanıtlamıştır. Arzu’nun, bazı yanıtları doğru iken bazıları da yanlıştır.

Arzu, dinlediği kitabın kahramanı olan “*Küçük Ayı*”nın kendi başına bir yere gitmesi ile kendi yaşamı arasında bağ kurmuştur. Arzu kurduğu bu bağı “*£ Ben kendi başıma her yere gidebiliyorum. £*” cümlesiyle ifade etmiştir. Arzu, kitapta dinledikleri ile ilgili ablasına “*Kendi kendi resmine benzemiyor mu?*” sorunu sormuştur. Arzu, ablasının kitapta okuduğu sayfayı dinledikten sonra sayfada yer alan görseli inceleyerek “*Düşmüş.*” diyerek etkileşimli kitap okuma sürecine katılmıştır.

Arzu, iki kez “*VORRR*” diye ses çıkararak ayının taklidini yapmıştır. Bunun yanında Arzu, ayının saklanma taklidini de yapmıştır. Arzu oturduğu yerden kalkarak ve mutlu bir şekilde “*Küçük Ayı*”nın saklanma taklidini yapmıştır. Arzu sonra “*£ Sonra ağacın arkasına saklandı.£*” cümlesini gülümseyerek ve mutlu bir şekilde söylemiştir.

EKO 9’da okuma sonrasında Arzu, ablasının “*Bitti. Güzelmiş de mi?*” sorusunu “Evet” anlamında kafasını sallayarak yanıtlamıştır. Ablasının kitapla ilgili sorduğu 5N1K sorularını Arzu doğru yanıtlamıştır. Arzu soruları yanıtlarken ablasının yüzüne baktığı gözlenmiştir.

EKO 9’da okuma sonrasında Arzu, ablasının sorusu üzerine kitapta yer alan kelebeğin korkup kaçma olayını da taklit etmiştir. Arzu yerinden kalkarak kelebeğin nasıl uçup gittiğini göstermiştir.

Arzu’nun ve ablasının EKO 10’da okumaya ayırdıkları süre 9 dk. 11 sn.’dir. Arzu, EKO 10’da okuma öncesinde, ablasının kitabın adını okumasından sonra kitabın kapağında neler gördüğü ile ilgili sorularını doğru yanıtlamış ve kitabın adını tekrar etmiştir.

EKO 10’da okuma sırasında Arzu, ablasının okuduğu her sayfadan sonra sorduğu 5N1K sorularını yanıtlamıştır. Arzu bu soruları da doğru yanıtlamıştır.

Okuma sırasında ablası kitapta yer alan tavşanın adını okuduğunda Arzu sayfadaki görseli incelemiştir. Daha sonra ablasına “*Bu de mi Zorro?*” şeklinde soru sormuştur. Arzu’nun bu sorusu, ablası kitap okurken ablasını ilgi ile dinlediğini göstermektedir. Yine

ablası kitabı okurken “hamster” sözcüğünü yanlış okuduğunda Arzu sözcüğün doğrusunu söylemiştir.

Arzu, EKO 10’da okuma sonrasında ablasının sorduğu “*Güzel miydi? Hoşuna gitti mi?*” sorularını “*£ Çok güzeldi. £*” şeklinde kitabı beğendiğini gülümseyerek ifade etmiştir. Arzu okuma sonrasında da ablasının kitapla ilgili sorduğu 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır.

Arzu’nun etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılımı genel olarak değerlendirildiğinde:

Arzu, tüm EKO’ların okuma öncesinde, kitapların kapağındaki görselleri dikkatli bir şekilde incelemiştir. Ablasının kitapların kapağındaki görsellerle ilgili sorularını yanıtlamıştır. Kitapların adını ablasından sonra tekrar etmiştir. Okuma sırasında ablası kitapları okurken ilgi ile dinlemiştir. Kitapların sayfalarında yer alan görselleri incelemiştir. Ablasının okuduğu sayfalardan sonra Arzu yorum yapmış, soru sormuştur. Ablasının okuduğu sayfalarla ilgili 5N1K sorularını yanıtlamış ve kendi hayatıyla ilişkilendirmiştir. Dinlediği kitaplardaki kahramanların taklidini yapmıştır. Okuma sonrasında ablasının kitaplarla ilgili sorduğu 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Ablasının soruları üzerine kitapları sevdiğini ifade etmiştir. Arzu ablasının sorularını ablasının yüzüne bakarak yanıtlamıştır. Arzu’nun etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılmaktan mutlu olduğu gözlenmiştir.

Can’ın ve annesinin EKO 1’de okumaya ayırdıkları süre 7 dk. 35 sn.’dir. Can, EKO 1’de okuma öncesinde annesinin “Ali Baba’nın Çiftliği” şarkısını bildiğini bilip bilmediğini sorması üzerine, şarkıyı bildiğini annesine söylemiştir. Annesi Can’a “Şarkıyı söyleyelim.” dediğinde ise Can mutlu olmuştur. Can gülümseyerek ve annesinin yüzüne bakarak annesi ile birlikte “Ali Baba’nın Çiftliği” şarkısını üç kez söylemiştir. Can, annesinin kitabın kapağında neler gördüğünü anlatmasını istemesi üzerine, kitabın kapağında yer alan görselleri parmağı ile göstererek “*Flamingo, kuğu, kırmızı kurbağa.*” diyerek söylemiştir. Annesinin kitabın

adını okumasından sonra Can “£ Ama kuğu yok. Orda kuğu yazmıyor. £”diyerek kitabın adında kuğunun yer almadığını annesine söylemiştir.

EKO 1’de okuma sırasında Can, annesinin okuduğu sayfayı inceleyerek kitabı ilgi ile dinlemiştir. Dinlediği kitapta yer alan görsellere yönelik tahminlerini sevinç içinde söylemiştir. Can’ın, okuma sırasında dokuz kez “ £ ” (gülümseme) işareti ile ifade edildiği gibi tahminlerini mutlu bir şekilde söylemesi bu bulguyu desteklemiştir. Bunun yanında Can, görsellere yönelik tahminlerini oturduğu yerden kalkarak heyecanlı bir şekilde söylemiştir. Can, flamingo, kuğu, kelebek, papağan, fil, aslan, kurbağa, ayı görsellerindeki tahminlerini bu şekilde söylemiştir.

Can okuma sırasında annesinin sayfada yer alan görselin ne olduğu sorusunu mutlu bir şekilde “Papağan.” diyerek doğru yanıtlamıştır. Can, annesinin balık görseliyle ilgili okuduğu cümlelerden sonra görselin ne olduğunu sorması üzerine “Balık.” diyerek doğru yanıtı söylemiştir. Mutlu bir şekilde elleriyle balığın yüzme taklidini yapmıştır.

EKO 1’de okuma sırasında Can, özellikle doğru tahmin ettiği görsellerin adını “£ Balık, balık, balık. £”, “Kurbağa, kurbağa, kurbağa”, “£ Kelebek. Ke-ke-kelebek. £” şeklinde tekrar etmiştir. Can kitapta yer alan bazı görsellerin adını heceleyerek “F-la-min-go.”, “£ Ba-lık. £” şeklinde okumaya çalışmıştır.

Can, EKO 1’de okuma sonrasında, annesinin kitabı sevip sevmediğini sorması üzerine kitabı sevdiğini gülümseyerek ve “evet” anlamında kafasını sallayarak ifade etmiştir.

Annesinin kitapta neler anlatıldığı sorusuna Can “Şempanze var, flamingo var, çok konuşan papağan var, yengeç var, balık var, ayı var, sincap var, aslan var.” diyerek doğru yanıtlamıştır. Annesinin sorusu üzerine Can hayvanat bahçesine bir kez gittiğini mutlu bir şekilde söylemiş ve orada “Ördek gördüm. Anne seninle gitmiştik.”, “Filler vardı.” şeklinde gördüklerini anlatmıştır. Hayvanat bahçesinde gördüklerini anlattıktan sonra “Başka neler vardı?” şeklinde soru sorarak annesinden destek istemiştir. Bunun yanında Can sincapların ve

fillerin nerede yaşadıklarını ve ne yediklerini annesinin sorusu üzerine söylemiştir. Can, aslan görmediğini ifade etmiştir. Annesinin Can'a kitabı sevip sevmediğini tekrar sorması üzerine "Evet." diyerek yanıt vermiştir. Can'ın annesinin okuduğu kitabı ilgi ve merak içinde dinlediği gözlenmiştir.

Can'ın ve annesinin EKO 2'de okumaya ayırdıkları süre 8 dk. 5 sn.'dir. Can EKO 2'de okuma öncesinde, annesinin sorusu üzerine kitabın kapağında neler gördüğünü parmağı ile göstererek "*Kanguru, papağan papağan, timsah. Başka kaydırak.*" cümleleriyle mutlu bir şekilde ifade etmiştir. Can, annesi kitabın adını okurken annesi ile birlikte kitabın adını parmağı ile göstererek tekrar etmiştir.

EKO 2'de okuma sırasında Can, annesini dikkatli bir şekilde dinlemiş, annesinin okuduğu kitaptaki görsellere yönelik tahminlerini söylemiştir. Annesi görselin yer aldığı sayfayı açtığında, Can'ın görsele ait tahminleri doğru ise "*£ Böcek. £*", "*£ Kanguru. £*", "*£ Kanguru. £*" diyerek mutlu bir şekilde görselin adını tekrar etmiştir. Can kanguru görseline yönelik doğru tahminde bulunduğu sevinç içinde ayağa kalkmıştır. Bunun yanında görsellere yönelik tahminleri yanlış ise niye bu şekilde tahmin ettiğini açıklamıştır. Örneğin gergedan görseline su aygırı demesinin nedenini "*Anne su aygırı dedim yanlışlıkla.*" şeklinde açıklamıştır.

Can, bazı görsellere yönelik şaşkınlığını ve merakını ise şu cümlelerle ifade etmiştir: "*Kız böceği mi? Kız böceği mi?*", "*Ya çok merak ettim.*", "*£ Çok merak ettim. Az önce söylemiştim de mi? Ya çok merak ettim.*"

Can, annesinin kitapta yer alan görsellere yönelik cümleleri okumasından sonra görselin ne olduğunu tahmin etmekte zorlandığında annesinden ipucu istemiştir. Can, salyangoz görseline yönelik "*Adı neydi ya?*", fok balığı görseline yönelik "*Adını unuttum.*", su aygırı görseline yönelik "*Zıplıyo mu?*", tukan görseline yönelik "*£ Gagası uzun de mi anne? O zaman papağanın bir değiştiği.*" cümleleriyle annesinden ipucu istemiştir.

Okuma sırasında annesinin kız böceğini sineğe benzetmesine Can, “*Anne sineğin kanatları kısa. Onun kanatları uzun.*” karşılığını vererek karşılaştırma yapmıştır. Can kız böceğinin kanatları uzun derken elleriyle kız böceğinin uçuş taklidini yapmıştır.

Can, kitapta yer alan bazı görsellerin adını okurken hecelemiştir. Can, tukan ve goril görsellerinin adını “*Tuk-an. Tukan. Tukan.*”, “*Go-riil.*” şeklinde heceleyerek okumuştur.

EKO 2’de okuma sonrasında Can, annesinin sorusu üzerine kitabı sevdiğini “*Hıhı*” diyerek ifade etmiştir. Annesinin kitapta neler anlatıldığını sorması üzerine Can “*Kanguru var. Timsah var. Goril var. Kirpi var.*” şeklinde yanıtlamıştır. Annesi, kitapta yer alan gergedan görseline ait cümleleri tekrar okuduğunda ise Can, görsele yönelik tahminini mutlu bir şekilde söylemiştir. Can, annesinin kitabın güzel olup olmadığını sorması üzerine “*Eveet.*” diyerek ve havaya zıplayarak yanıtlamıştır.

Can’ın ve annesinin EKO 3’te okumaya ayırdıkları süre 7 dk. 19 sn.’dir. Can, EKO 3’te okuma öncesinde annesinin sorusu üzerine kitabın kapağında neler gördüğünü parmağı ile işaret ederek “*Çocuk var. Balık var. Kedi var.*” şeklinde ifade etmiştir. Can, annesinin kitabın adını okumasından sonra kitabın adını tekrar etmeye çalışmıştır. Annesinin kitabı yere düşürmesinden sonra, Can kitabı yerden büyük bir merak içinde ve heyecanlı bir şekilde alarak “*Ben de bakcam ben de.*” demiştir. Annesi ile birlikte kitabın görsellerine bakarken “*Anne bu kaçınıcı sayfa?*” sorusunu sormuştur. Annesi ile birlikte kitabın görsellerini incelemiştir.

EKO 3’te okuma sırasında Can, annesi kitabı okurken dikkatli bir şekilde dinlemiştir. Annesinin okuduğu her sayfadan sonra sorduğu 5N1K sorularına doğru yanıtlar vermiştir. Can, annesinin okuduğu sayfalardan sonra “*Vermiş vermiş.*”, “*£ Şoförcük te varmış şoförcük. Şo-för-cük. £*”, “*Ama yine kuyruğu dışarı çıkmış.*”, “*Çünkü yine büyümüş.*” diyerek dinlediği kitap ile ilgili olarak yorum yapmıştır. Bunun yanında Can, dinledikleriyle ilgili iki

kez “Niye?”, “Çünkü niye?” sorularını annesine sorarak etkileşimli kitap okuma sürecine katılmıştır.

EKO 3’te okuma sonrasında Can, annesinin 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Annesinin soruları üzerine Can hiç balığının olmadığını belirtirken, kitabı sevdiğini “evet” anlamında başını sallayarak ifade etmiştir. Annesi, kitabın adını sorduğunda kitabın adını parmağı ile göstererek söylemiştir. Can, annesinin kitapta yer alan hikâyeyi anlatmasını istediğinde ve dinlediği kitaptan ne anladığını sorduğunda ise “*Minik, evde azcık büyümüş. Azcık küçük kavanoza koymuşlar. Büyümüş büyümüş ona sığmamış. Dışına çıkmış kuyruğu. Azcık büyük kavanoza koymuşlar. Ona da sabah bir bakmışlar kuyruğu yine dışarı çıkmış. Bu sefer daha büyük kavanoza koymuşlar. Orda da dışına çıkmış. Tam küvete koydular orda da dışına çıkmış. Havuzda da rahat rahat yüzememiş.*” yanıtını vermiştir.

Can’ın ve annesinin EKO 4’te okumaya ayırdıkları süre 8 dk. 54 sn.’dir. Can, okuma öncesinde kitabın kapağını incelemiştir. Annesinin kitabın kapağında neler gördüğü sorusunu “*Bir tane erkek, bir tane kız. Bu kitabın adı.*” diyerek yanıtlamıştır.

EKO 4’te okuma sırasında Can annesini dikkatli bir şekilde dinlemiştir. Annesinin kitapla ilgili sorduğu “*ne, neden*” şeklindeki 5N1K sorularına yanıt vermiştir.

Annesinin okuduğu sayfalardan sonra Can dinlediklerine yönelik “*Çünkü orda çok hızlı gidiyo.*”, “*Sonra yaprakları dağıtmış.*”, “*Çünkü Şuşu başlatmış.*”, “*Şuşu burda. O da burda.*”, “*Hem yıldız yapmışlar.*”, “*Çünkü Şuşu başlatmış.*” şeklinde yorumlar yapmıştır. Bunun yanında Can, dinlediklerine yönelik “*Onun adı neymiş ki?*” sorusunu sormuştur. Can dinlediği kitaba yönelik yorum yaparak ve soru sorarak etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılmıştır.

EKO 4’te okuma sonrasında Can, annesinin kitapla ilgili 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Annesinin kitabı sevip sevmediğini sorması üzerine Can “*Evet sevdim.*” şeklinde yanıt vermiştir. Annesinin kitapta neler anlatıldığını sorması üzerine, Can “*Şuşu*

etrafı dağıtmış. Can de mi? Şuşu ve Can etrafı dağıtmış.” diyerek eksik bir şekilde kitapta neler anlatıldığına yönelik soruya yanıt vermiştir.

Can’ın ve annesinin EKO 5’te okumaya ayırdıkları süre 13 dk. 22 sn.’dir. Can, okuma öncesinde annesinin daha önce belirlenmiş soruları üzerine “*Kırmızı Başlıklı Kız*” masalını bilmediğini “hayır” anlamında başını sallayarak ifade etmiştir. Annesinden masalı anlatmasını istemiştir. Annesinin “*Kırmızı Başlıklı Kız*” masalını anlatmasından sonra masalla ilgili sorduğu soruları yanıtlamıştır. Annesinin “*Kırmızı Başlıklı Kız*”ın ormandan geçerken neler görebileceğini sorması üzerine, Can mutlu bir şekilde “*£ Ağaçlar. £*”, “*£ Hayvanlar.£*”, “*£ Yeşillikler. £*”, “*£ Çiçekler. £*” yanıtlarını vermiştir. Annesi “*Kırmızı Başlıklı Kız*” masalını anlatırken Can “*Yani kurt Kırmızı Başlıklı Kız ’ın yerine geçmiş.*” diyerek masalı devam ettirmiştir. Annesi masalı yanlış anlatınca, Can “*Nasıl Kırmızı Başlıklı Kız geliyor? Eeee yemiş ya onu. Kırmızı Başlıklı Kız kurdun karnında mı? Kurdun karnında.*” şeklinde annesine itiraz etmiştir.

EKO 5’te annesi masalı kasıtlı olarak yanlış anlatmıştır. Can, annesi masalı yanlış anlatınca hemen masalı yanlış anlattığına yönelik itirazını dile getirmiştir. Can’ın bu şekilde itiraz etmesi annesini dikkatli bir şekilde dinlediğini göstermektedir. Araştırmacı notlarında da Can’ın EKO 5’te dikkatli bir şekilde annesini dinlediğine yönelik notlar bulunmaktadır (23.01.2017).

Annesinin kitabın kapağında neler gördüğünü sorması üzerine Can kapaktaki görselde gördüklerini parmağı ile göstererek “*Fare minik fare, bu anne fare, bu minik fare.*”, “*Kitap, şu yuvarlak şey, kitaplık. kırmızı cadı.*” şeklinde yanıtlamıştır.

EKO 5’e okuma sırasında Can, annesinin okuduğu her sayfadan sonra sorduğu 5N1K sorulara doğru yanıtlamıştır. Örneğin annesinin “*Acaba yavrukurtun yoluna Kırmızı Başlıklı Kız çıkarsa yavrukurt ne yapar?*” sorusunu Can kitaptaki görselleri işaret ederek “*Saklanır. Çünkü burada saklanmış.*” diyerek doğru yanıtlamıştır. Can soruları doğru yanıtladığında ise

annesini sözel pekiştireç vermiştir. Sözel pekiştireçlerden sonra Can kitabı daha ilgili bir şekilde dinlemiştir.

Annesinin okuduğu bir sayfadan sonra Can “*Anne yani bunlar kurt mu?*”, “*Bunlar Kırmızı Başlıklı Kız’ı mı yemişler?*” sorularını sormuştur. Kimi zaman ise “*Yani bak bi şey söylicem Anne. O kurt aslında büyükanneyi yememiş. Evine getirmiş.*”, “*£ Alev alev £*”, “*Bak hem üzerinde kedi var.*”, “*Yani demiş ki ‘Biz artık bu kötülükleri yapmayacağız.’ demiş.*”, “*Aaaa artık bu büyümüş.*”, “*Yani akşama annesi mantarlı pizza yapacaktı.*” yorumlarını yapmıştır.

EKO 5’te okuma sonrasında Can annesinin kitapla ilgili 5N1K sorularına yanıt vermiştir. Can, bir yere gitmeden önce ne yaptığını, neden anne kurdun yavrukurda sorular sorduğunu, kendisinin anne kurdun yerinde olsaydı yavrukurda başka hangi soruları soracağını, annesine anlatmıştır. Can, annesinin “*Bir yere gitmeden önce ne yaparsın?*” sorusuna “*İlk önce anneme el sallarım. Sonra Annemi- annemi çok özlerim. Kucaklarım annemi gitmeden. Sonra da onun yazdığı bi şeyi de alırım. Anneme bi şey yazarım. Sonra giderim.*” yanıtını vermiştir. Can’ın bu yanıtı, diğer sorulara verdiği yanıtlardan daha uzundur. Can, bu soruya altı cümle ile yanıt verirken, diğer sorulara bir cümle ile yanıt vermiştir.

Can’ın ve annesinin EKO 6’da okumaya ayırdıkları süre 10 dk. 32 sn.’dir. Can, EKO 6’da okuma öncesinde, annesinin kitabın kapağında neler gördüğünü sorması üzerine kitabın kapağında neler gördüğünü parmağı ile göstererek “*Tavşan, kaplumbağa üzerine binmiş, laleler görüyorum. Başka yeşillikler görüyorum. Sonra burda boş gittiğini görüyorum kaplumbağanın.*” cümleleri ile anlatmıştır. Can’ın annesi kitabın adını okuyacağı sırada Can “*Dur ben okuyacağım. Mut-lu Mutlu Kap-lum-ba-ğa Kaplumbaha.*” şeklinde kitabın adını okumaya çalışmıştır. Kitabın adını okuduktan sonra da mutlu olduğunu “*£ Ama ben okudum. £*” şeklinde ifade etmiştir.

EKO 6’da okuma sırasında Can annesine “*Bunu oku bunu.*” diyerek kitabı okumasını istemiştir. Annesinin okuduğu sayfalardan sonra Can dinledikleri ile ilgili yorumlar yapmıştır. Örneğin annesinin kitabın altncı sayfasını okumasından sonra Can “*Yavaş yavaş yürüdükten sonra önüne bir şeyler çıkmış.*” diyerek katılım göstermiştir. Can’ın annesi okuduklarını tekrar ettiğinde ise yine Can “*Ama burda mutlu.*” diyerek dinledikleri ile ilgili yorum yapmıştır. Annesi başka bir sayfayı okurken Can “*Ağaçkakan frenleri unutmuş.*” dediğinde Can ve annesi birbirlerinin yüzüne bakarak gülümsemişlerdir. İkisinin de mutlu olduğu gözlenmiştir. Can annesinin okuduğu kitabı ilgi ile dinleyerek etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılmıştır.

EKO 6’da okuma sonrasında da Can, annesinin kitapla ilgili sorduğu 5N1K sorularına doğru yanıt vermiştir. Annesi Can’a kitabı sevip sevmediğini sorduğunda Can “*Hıhı.*” demiştir. Annesinin sorusu üzerine Can “*Kaplumbağa bayır aşağı giderken hızlanmış. Arkadaşlarından bile hızlı gidiyormuş. Sonra bayıra ulaşmış. Orda yavaşlamış. Taaa yukarı çıkmış. Ağacın yanında yavaşlamış. Durmaya başlamış. Sonra güneş batmadan önce güneşin doğuşunu arkadaşlarıyla izlemiş.*” cümleleriyle kitaptan ne anladığını anlatmıştır. Annesinin tavşan, sincap ve kaplumbağanın nerede yaşadığı ve neyle beslendiği ile ilgili soruların Can doğru yanıt vermiştir.

Can’ın ve annesinin EKO 7’de okumaya ayırdıkları süre 10 dk. 25 sn.’dir. Can, EKO 7’de okuma öncesinde, annesinin “*Kapakta neler görüyorsun?*” sorusuna kitabın kapağında gördüklerini parmağı ile göstererek mutlu bir şekilde “*£ Aslan, civciv, insan, tavşan, penguen, fil. £*” yanıtını vermiştir. Annesinin kitabın adını okuyup “*kostüm*” sözcüğünü açıklamasından sonra Can “*Bak burda da kostüm var. £*” var diyerek gördüklerini söylemiştir.

Can EKO 7’de okuma sırasında, annesinin okuduğu kitapla ilgili sorduğu 5N1K sorularına doğru yanıt vermiştir. Annesi kapalı uçlu soru sorduğunda, Can bu sorulara bir kelimelik cümlelerle “*£ Eğlendi. £*”, “*Takmalı.*” şeklinde yanıtlar vermiştir. Annesi, “*Niye,*

neden?” gibi soru kalıplarıyla Can’ın verdiği yanıtı açmaya çalıştığında Can daha uzun yanıtlar vermiştir. Örnek verilecek olursa;

Annesi: Pengu muayene olurken neler hissetti? Korktu mu yoksa eğlendi mi?

Can: £ Eğlendi. £

Annesi: Eğlendi.

Annesi: Çünkü niye?

Can: Çünkü bir aşağı bir yukarı indi.

Can, annesinin kitabın 6. sayfasında okuduğu “*Şimdi gözlerine bakacağım Pengu. Anlaştık mı?*” cüleden sonra “*Yani şöyle iki dürbün gibi bi şey var. Onlara bakacak.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Ayrıca Can dinlediği kitapla ilgili soru da sormuştur. Annesinin okuduğu bir sayfadan sonra Can “*Şu köstebek öğretmen mi?*” sorusunu annesine sormuştur. Bu şekilde Can’ın annesinin okuduğu kitabı ilgi ile dinlediği ve kitapta yer alan görselleri de dikkatli bir şekilde incelediği gözlenmiştir.

EKO 7’de okuma sonrasında Can, annesinin dinlediği kitaptaki öyküden ne anladığını sorması üzerine Can “*Pengu göz doktoruna gitmiş. Biraz annesinin arkasına saklanmış. Korkmuş. Doktor da demiş ki; ‘Pengu’cuğum bir tane yukarı dersin yukarı kalkan bir koltuk var. Aşağı dersin aşağı’ dedi. Sonra oturduğu zaman yukarı dediği zaman çok heyecanlanmış. Sonra yavaşça yukarı kalktı. Yavaşça aşağı indi.*” yanıtını vermiştir. Can, annesinin de yardımıyla kitaptaki öyküde anlatılanları beden dilini de kullanarak anlatmıştır. Annesinin kitapla ilgili sorduğu sorularını doğru yanıtlamıştır.

Can’ın ve annesinin EKO 8’de okumaya ayırdıkları süre 13 dk. 34 sn.’dir. Can EKO 8’de okuma öncesinde, annesinin sorusu üzerine kitabın kapağına bakarak kitabın kapağında neler gördüğünü parmağı ile göstererek “*Bi çocuk ve annesi, bi fotoğrafları.*” cümlesiyle söylemiştir. Annesi kitabın adını okumasından sonra Can kitabın adını “*£ Sürpriz Bilmece*

Günü. £” diyerek mutlu bir şekilde tekrar etmiştir. Daha sonra Can *“Yani parti yapacaklar.”* şeklinde tahminde bulunmuştur.

EKO 8’de okuma sırasında Can, annesini dikkatli bir şekilde dinlemiştir. Can, dinledikleri hakkında açıklamalar yapmıştır. Örneğin annesinin sayfa 8’de okuduğu doğum günü için hazırlanan bilmece kâğıdının kimin yastığının altında olduğu sayfayı okumasından sonra Can *“Yani ilk Bartu’nun yastığının altında. Sonra Zeynep’in yastığının altındaymış.”* diyerek açıklamalar yapmıştır. Can, annesinin kitapta okuduğu bir bilmeceye sevinçle *“£ Makine £”* yanıtını verdiği, yanıtının doğru olduğunu öğrendiğinde yine mutlu olarak *“£ Ama önce ben bildim. £”* dediği gözlenmiştir. Can, okuma sırasında kitapta anlatılanlara yönelik *“Bi şey söylicem. Birbirleriyle okumaları çok iyi ama kavga etmeleri hiç iyi değil.”* şeklinde çıkarım yapmıştır. Yine Can dinlediklerine yönelik *“Ama Zeynep okudu. Şimdi sıra Bartu’nun sırası.”*, *“Yarısı yırtıldı.”* diyerek hem yorum yapmış hem de söylediklerini kitaptaki görselde parmağı ile göstermiştir. Can’ın dinlediği kitaba yönelik açıklamaları, çıkarımları, annesinin sorularını mutlu bir şekilde yanıtlaması ve dinlediklerini kitaptaki görsellerde parmağı ile göstermesi, kitaba ilgi gösterdiğini ve merak içinde dinlediğini göstermektedir.

EKO 8’de okuma sonrasında Can, annesinin sorusu üzerine kitabı sevdiğini *“Hıhı.”* diyerek ifade etmiştir. Can annesinin kitapla ilgili okuma planında yer alan 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır.

Can’ın ve annesinin EKO 9’da okumaya ayırdıkları süre 13 dk. 21 sn.’dir. Can, EKO 9’da okuma öncesinde, kitabın kapağını dikkatlice incelemiştir. Annesinin kitabın kapağındaki görselde neler gördüğünü sorması üzerine Can görseldekileri parmağı ile göstererek *“Ayı, arı, armut, yatak, yazılar.”* yanıtını vermiştir. Annesinin kitabın adını okumasından sonra, Can, *“£ Yeee £”* nidasıyla mutlu olduğunu göstermiştir. Can ilk sayfada

yer alan kitabın adını okumadığını annesine “Aaaa bunu okumadık.” ifadesiyle dile getirmiştir.

EKO 9’da okuma sırasında Can, annesi kitabı okurken dikkatli bir şekilde dinlemiştir. Annesinin ilk sayfayı okumasından sonra sayfada geçen “*kürk çuvalı*” deyimini Can “Anne niye *kürk çuvalı* diyor?” diyerek annesine sormuştur. Annesinin “*Uyuyor ya.*” yanıtından sonra Can “*Uyuyanlara kürk çuvalı mı deniyor?*” sorusunu sormuştur. Bunun yanında annesinin okuduğu başka bir sayfa ile ilgili sorduğu soruya Can mutlu bir şekilde “*£ Anne ayı tüylerini tarıyormuş. £*” yanıtını vermiştir. Daha sonra Can kitapta yer alan kahramanlardan anne ayının küçük ayının tüylerini nasıl taradığının taklidini yapmıştır.

Can okuma sırasında annesi ile kitaptaki bir görsel hakkında sohbet etmiştir. Can ve annesinin sohbetine yönelik diyalog aşağıda verilmiştir:

Can: Bu anne ayı mı?

Annesi: Evet.

Can: Hayır o fare. O fare bak. Anne ayı bak bu.

Annesi: Aaa aferin sana.

Can: O fare.

Annesi: Aferin sana.

Bu sohbet sırasında annesi Can’a sözel pekiştireç vermiştir. Bu pekiştireçten sonra Can’ın kitabı daha da istekli dinlediği gözlenmiştir.

Can, annesinin okuduğu kitaptaki bir sayfada anlatılanlarla ilgili olarak “*Sonra da kuşlardan kaçmış.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Can, annesinin okuduğu her sayfadan sonra sorduğu 5N1K sorularına doğru yanıt vermiştir. Kitapta yer alan kahramanlardan küçük ayının göle nasıl taş attığını da taklit etmiştir. Can’ın annesinin okuduklarına yönelik açıklamalar yapması, sorularını yanıtlaması ve kitapta yer alan kahramanları taklit etmesi, Can kitabı ilgiyle dinlediğini ve etkileşimli okuma sürecine aktif olarak katıldığını göstermektedir.

EKO 9’da okuma sonrasında Can, annesinin okuma planında yer alan kitapla ilgili 5N1K sorularına doğru yanıtlamıştır. Annesinin sorusu üzerine kitabı sevdiğini söylemiştir. Annesi kitaptaki öyküden ne anladığını sorduğunda Can “*Küçük Ayıcık yolculuğa çıkmış. Sonra da suda kendi gölgesini görmüş. Kendi gölgesinden korkmuş*”, “*Sonra annesi onu aramış, bulmuş ve eve gitmişler.*” cümleleriyle doğru bir şekilde kitaptaki öyküden ne anladığını ifade etmiştir.

Can’ın ve annesinin EKO 10’da okumaya ayırdıkları süre 12 dk. 34 sn.’dir. Can EKO 10’da okuma öncesinde, kitabın kapağını dikkatli bir şekilde incelemiştir. Annesinin kitabın kapağındaki görselde ne gördüğünü sormasından sonra Can “*£ Çağlar. Tavşan, Çağlar, yeşillikler, şey havuç, arılar ve çiçekler. £*” diyerek kitabın kapağındaki görselde ne gördüğünü mutlu bir şekilde söylemiştir.

EKO 10’da okuma sırasında Can, annesinin okuduğu kitabı dikkatli bir şekilde dinlemiştir. Annesinin okuduğu her sayfadan sonra sorduğu sorulara doğru yanıt vermiştir. Bunun yanında annesinin okuduğu bir sayfa ile ilgili “*Ailesi ona doğum günü sürprizi tavşan almış.*” şeklindeki açıklamasına, Can “*Annesi ona söylememiş tavşan aldığını.*” diyerek katılım göstermiştir.

EKO 10’da okuma sonrasında Can, annesinin sorusu üzerine kitabı sevdiğini “*Evet.*” diyerek ifade etmiştir. Annesinin kitapta neler anlatıldığını sormasından sonra Can eksik bir şekilde anlatmaya başlamıştır. Hatırlayamadığı kısımlarda annesine soru sorarak destek almıştır. Can, annesine sorduğu sorunun yanıtını öğrendikten sonra anlatmaya devam etmiştir. Aşağıda Can’ın sorduğu sorulardan birine ve annesinin verdiği yanıtı örnek olacak bir diyaloga yer verilmiştir:

Can: O kızın adı neydi anne?

Annesi: Şeyin arkadaşı mı?

Can: Çağlar’ın.

Annesi: Çağlar'ın arkadaşı Pelin.

Can, annesinin kitapla ilgili okuma planında yer alan 5N1K sorularını doğru bir şekilde yanıtlamıştır.

Can'ın etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılımı genel olarak değerlendirildiğinde:

Can, EKO'ların tüm okuma öncesinde annesinin kitabın kapağında neler gördüğünü sorması üzerine kitabın kapağında neler gördüğünü görselde parmağı ile göstererek söylemiştir. Annesi kitapların adını okurken dinlemiş ve kitapların adını mutlu bir şekilde tekrar etmiştir. Okuma sırasında Can, annesi kitapları okurken annesini dinlemiştir. Annesinin okuduğu sayfalarla ilgili açıklamalarından sonra düşüncelerini paylaşmış, çıkarımda bulunmuş ve sorular sormuştur. Kitaplarda yer alan kahramanların taklitlerini yapmıştır. Annesinin okuduğu sayfalarla ilgili sorduğu 5N1K sorularını yanıtlamıştır. Okuma sonrasında Can, annesinin kitaplarla ilgili 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Annesinin soruları üzerine kitapları sevdiğini, kitaplardaki öykülerden ne anladığını anlatmaya çalışmıştır.

4.2.3. İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu. Arzu'nun ablasının, EKO 1'de okuma öncesinde kitabın kapağını Arzu'nun görebileceği şekilde tutarak kitabın adını okumuştur. Arzu'ya kitabın kapağındaki görselde ne gördüğünü sormuş ve yanıtlarını dinlemiştir. Arzu, kitabın kapağındaki görselde ördek gördüğünü söylediğinde Arzu'nun ablası, ördek sözcüğünden hareketle "*Ördek ya da kuğu birbirine benziyor ama. Kuğu, daha zarif daha güzel.*" şeklinde kuğuyu açıklamaya çalışmıştır.

EKO 1'de okuma sırasında da ablası, kitabı Arzu'nun görebileceği şekilde tutarak okumuştur. Kitabı okurken ablasının görsellerde yer alan bazı hayvanlarla ilgili açıklama yaptığı gözlenmiştir. Örneğin Arzu'nun ablası papağanı "*İnsanların konuştuklarının taklidini yapıyor. Birazcık böyle ince sesli konuşuyor. Çok güzel oluyo.*" şeklinde açıklamıştır. Ayıyı

“*Ayı çok doğru. Arılar sevmez. Niye? Çünkü arıların balını yiyor.*”, aslanı “*Evet. Kükreler çünkü. Kükrediği zaman ormandaki tüm hayvanlar korkar.*” şeklinde açıklamıştır. Ablası görsellerdeki bazı hayvanların özelliklerini beden dilini kullanarak tarif etmiştir.

Arzu okuma sırasında kitaptaki görsellerde yer alan hayvanların taklitlerini yaptığında ablası mutlu olmuştur. Arzu ile birlikte gülümsemiştir.

Ablası okuma sırasında Arzu’ya sözel pekiştireç vermiştir. Arzu’nun yanıtlarından sonra ablası dört kez “*Aferin.*” şeklindeki sözel pekiştireç söylediği gözlenmiştir. Ablasının bu pekiştireçlerinden sonra Arzu kitabı daha ilgili bir şekilde dinlemiştir. Ablası okuma sırasında Arzu’nun başını okşamıştır. Saçlarını düzeltip sevmiştir.

Okuma sırasında ablası Arzu’yu düşünmeye teşvik eden ifadeler kullanmıştır. “*Düşüneceksin. Bak düşünmek çok zevklidir.*” ifadesiyle Arzu’yu düşünmeye teşvik etmiştir. Bunun yanında “*Bakalım bunu bilebilecek misin?*”, “*Önce okucaz. Bakalım bilebilecek misin?*”, “*Bakalım mı?*”, “*Okuyalım bak.*”, “*Ne olabilir sence?*”, “*Ne olabilir?*” şeklindeki ifadeleri, Arzu’yu dinlemeye ve dinledikleri hakkında tahminler yürütmeye teşvik ettiğini göstermektedir.

Arzu’nun ablası kitabı sakın bir ses tonuyla ve mutlu bir şekilde okumuştur. Kitabı okurken Arzu ile birlikte gülümsemiştir. Arzu’nun yanıtlarını tekrar etmiş ve yanıtlarına dönüt vermiştir. Araştırmacı notlarında ablasının, Arzu ile birlikte EKO 1’de okuma öncesi ve okuma sırasındaki etkinliklere katılmaktan mutlu olduğu, kitabı sevdiği ve severek okuduğuna yönelik notlar yer almaktadır (29.12.2016).

EKO 2’de okuma öncesinde ablası, kitabın kapağını Arzu’nun görebileceği şekilde tutup, kitabın adını okumuştur. Arzu’ya kitabın kapağındaki görselde neler gördüğünü sormuş ve Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir. Ablası, Arzu’dan kitabı dinlemesini, dikkatini vermesini ve başka bir şeyle ilgilenmemesini istemiştir.

Okuma sırasında ablası kitabın sayfalarını Arzu'nun görebileceği şekilde tutarak okumaya başlamıştır. Kitabı okurken sayfalarda yer alan görsellerin Arzu tarafından görülmesini sağlamıştır.

Arzu'nun ablası okuma sırasında, kitaptaki görsellerle ilgili Arzu'nun tahminlerinden sonra sorular sormuştur. Arzu bu soruların yanıtlarını düşünürken ablası Arzu'nun başını okşamıştır.

Ablasının sorduğu sorulara Arzu taklit yaparak yanıt vermiştir. Arzu'nun ablası, böcek için "*Bak böcek nasıl yürüyo?*", goril için "*Yavrusunu sırtında taşıyo. Nasıl yapıyo goril?*", kanguru için de "*Peki nasıl gidiyo? Yürüyo mu? Uçuyo mu? Nasıl gidiyo?*" sorularını sormuştur. Bu sorulara yanıt olarak Arzu böcek, goril ve kanguru taklidi yapmıştır.

Arzu'nun ablası okuma sırasında böcek, salyangoz, kanguru, kirpi görsellerini genişletmeler yaparak açıklamıştır. Arzu'nun ablası böcek görseli için "*Yavaş yavaş yürüyo. Ağır ağır yürüyo. Bahçede oluyo. Tarlada oluyo.*", salyangoz için "*Kabuğunu dediğimiz zaman kabuklar ne oluyo? Salyangozun kabukları olduğu için biz buradan daha kolay anlayabiliyoruz de mi?*", kirpi için "*Kirpinin en büyük özelliği nedir? Böyle nasıldır? Her hayvandan ayrılan özelliği nedir? Diken dikendir de mi?*", kanguru için "*Burada önünde kesesi var. Başka nesi var kangurunun? Kesesinde ne taşıyor? Yavrusunu taşıyor.*" şeklinde açıklamalar yapmıştır.

Ablası, Arzu'nun görsellerle ilgili tahminlerinden sonra sözel pekiştireç vermiştir. Ablasının Arzu'ya en çok söylediği sözel pekiştireç ifadeleri, "*Afferin sana.*", "*£ Eveeet afferin. £ Çok güzel yaa.*", "*£ Çok doğru bak. Afferin. Bak. £*" şeklindedir. Bunun yanında üç kez "*Dikkatin çok güzel senin.*" şeklinde sözel pekiştireç vermiştir. Bu pekiştireçlerden sonra Arzu'nun kendisini kitabı dinlemeye odakladığı ve kitapta yer alan görselleri daha da dikkatli bir şekilde incelediği gözlenmiştir.

Arzu'nun ablası, okuma sırasında ve okuma sonrasında Arzu'ya kitap okuma ile ilgili sorular da sormuştur. Ablası, okuma sırasında Arzu'ya "*Hoşuna gidiyo mu böyle kitap okuyunca? Seviyo musun? Sen kendin kitap okuyo musun?*" sorularını sormuş ve Arzu'nun yanıtını dinlemiştir.

EKO 2'de okuma sonrasında ablası, Arzu'ya "*Şimdi kitabımız bitti. Güzel miydi? Hoşuna gitti mi?*" sorularını sormuştur. Arzu'nun yanıtlarını dinlemiştir.

Arzu'nun ablası EKO 2'de kitabı yumuşak bir ses tonu ile okumuştur. Arzu ile sohbet ettiğinde ve Arzu'ya soru sorduğunda göz teması kurmuştur.

EKO 3'te Arzu'nun ablası, kitabın kapağı ile ilgili sorular sorarak okuma öncesi etkinlikleri başlamıştır. Arzu'nun ablası, kitabın kapağındaki resimlerle ilgili olarak "*Kitabımızda neler varmış? Kitabımızda neler var? Ne görüyorsun kitabın kapağında?*", "*Nasıl bir balık bu?*" şeklinde açık uçlu ve niteleme bildiren sorular sormuştur. Kitabın kapağını göstererek kitabın adını okumuştur. Daha sonra Arzu'ya "*Neymiş?*" şeklinde soru sormuş ve Arzu'dan kitabın adını tekrar etmesini istemiştir.

Arzu'nun ablası kitabı okumaya "*Hah şimdi açalım bakalım. Resimlerimizde ne var bak? Neler var şimdi? Resimlerde ne görüyorsun?*" şeklindeki sorularla başlamıştır. Okuma sırasında da açık uçlu sorular sormuştur. Arzu'nun sorulara verdiği yanıtları dinlemiştir. Arzu'nun yanıtlarında aşağıda yer alan örnekteki gibi genişletme yapmıştır.

Ablası: Ne görmüştük burda?

Arzu: Balık.

Ablası: Torba içinde küçük kırmızı bir balık.

Bunun yanında Arzu'nun ablası, okuma sırasında kapalı uçlu soru da sormuştur. Arzu'nun ablası, "*Büyümüş mü?*" şeklinde bir kez kapalı uçlu soru sormuştur.

Arzu'nun ablası EKO 3'te okuma sırasında okuma planında yer alan kitapla ilgili 5N1K sorularını sormuştur. Ablası, Arzu'nun bu sorulara verdiği yanıtları dinlemiştir.

Okuma sonrası etkinliklere Arzu'nun ablası, yine soru sorarak başlamıştır. Kitabın ilk sayfasını açarak “*Şimdi ilk burada ne görmüştük? İlk neyin içine koymuşlardı?*” sorusunu Arzu'ya sormuştur. Arzu'nun yanıtını dinlemiştir.

Arzu'nun ablasının okuma sonrasında da okuma planında yer alan 5N1K sorularından faydalandığı gözlenmiştir. Ablasının okuma sonrasında Arzu'ya kitapla bağlantılı olarak “*Senin hiç balığın oldu mu?*”, “*Senin balığın olsaydı ne yapmak isterdin?*” şeklinde sorular da sormuştur. Arzu'nun bu sorulara verdiği yanıtları dinlemiştir.

Ablasının okuduğu kitapla ilgili sorularına Arzu yanıt vermiştir. Ablası, Arzu'nun verdiği yanıtlara sözel pekiştireç ifadeleri ile karşılık vermiştir. Ablası, okuma sırasında bir kez ve okuma sonrasında da bir kez olmak üzere toplam iki kez Arzu'ya sözel pekiştireç vermiştir.

Arzu'nun ablası EKO 3'te yumuşak bir ses tonu ile kitabı okumuştur. Kitap okurken zaman zaman Arzu'ya gülümsemiştir. Arzu ile göz teması kurmuştur. Arzu'nun saçını okşamıştır. Bu şekilde Arzu'yu dinlemeye teşvik ettiği ve arzu ile etkileşime geçtiği gözlenmiştir.

EKO 4'te okuma öncesinde Arzu'nun ablası kitabın adını okumuştur. Kitabın kapağında neler olduğunu “*Bak Şuşu bir, Can iki ve Dörtteker üç. Üç tane şahıs var burda tamam mı? Üç kişi.*” şeklinde söylemiştir. Daha sonra kitabın adını “*Şimdi neydi kitabımızın adı? Şuşu, Can ve Dörtteker.*” şeklinde tekrar etmiştir.

Ablası kitabı Arzu'nun görebileceği şekilde tutmuştur. Kitabı okurken Arzu ile göz teması kurmuştur. Kitabı sakin bir şekilde ve yumuşak bir ses tonu ile okumuştur. Kitapta yer alan görsellerle ilgili Arzu ile sohbet etmiştir. Bu sohbet sırasında Arzu'nun dikkatle dinlediği ve kitaba ilgi gösterdiği gözlenmiştir.

Arzu'nun ablası kitaptaki sayfaları okumaya başlamadan önce sayfadaki görseller hakkında Arzu'ya “*Şimdi açtık ilk sayfamızı. Kitabımızda ilk sayfamızda ne var? Ne*

görüyorsunuz?” sorularını sormuştur. Kitaptaki sayfaları okuduktan sonra okuduklarını tekrar etmiştir. Sayfada yer alan görsellerle okuduklarını aşağıdaki gibi eşleştirmiştir.

Ablası: Kim söylemiş?

Arzu: Maşallah dedi torunuma dedi ninesi.

Ablası: Ninesi söylemiş. Bu torunu. Bu annesi.

Arzu'nun ablası, okuma sırasında kitapla ilgili okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Ablasının kitabı okurken farklı sayfalarda “*Sence Şuşu'nun önünden geçen tekerli şey ne olabilir?*”, “*Dörtteker nereye kaybolmuş?*”, “*Sence dayısı Şuşu'ya, Teyzesi Can'a neden sinirlenmiş olabilir?*” şeklinde sorular sormuştur. Ablası, Arzu'nun sorulara verdiği yanıtları dinlemiştir. Arzu'nun doğru yanıtlarından sonra bir kez sözel pekiştirme vermiştir.

EKO 4'te okuma sonrasında ablası okuma planlarında yer alan ve Arzu'nun kendi hayatıyla ilişkilendirme yapmasını sağlayacak “*Bizim çevremizde tekerlekli sandalyeye binen var mı? Var mı etrafında tekerlekli sandalyeye binen? Yok mu bildiğin yakınlarında komşularında?*” şeklinde sorular sormuştur. Bunun yanında okuma planında yer alan, “*Tekerlekli sandalyede oturarak hareket eden insanlara biz nasıl davranmalıyız?*”, “*Çevremizde tekerlekli sandalyede oturarak hareket eden insanlar için biz neler yapmalıyız?*”, “*Tekerlekli sandalyede oturarak hareket etseydin sen neler hissederdin?*” gibi sorular da sormuştur. Arzu'nun yanıtlarını dinlemiştir.

EKO 5'te okuma öncesinde ablası kitabın kapağını Arzu'nun görebileceği şekilde tutmuş ve kitabın adını okumuştur. Arzu'ya “*Kırmızı Başlıklı Kız*” masalını bilip bilmediğini sormuştur. Arzu'nun yanıtlarını dinlemiş ve “*Himm sen biliyorsun yani. Yabancı değilsin kitaba.*” şeklinde Arzu ile konuşmuştur.

EKO 5'te okuma sırasında ablası kitabı okurken her sayfayı Arzu'nun görebileceği şekilde okumuştur. Ablası, kitabın sayfalarını okuduktan sonra Arzu'ya dinlediği sayfalarla

ilgili olarak okuma planında yer alan “*Kim demiş?, Ne söylemiştir sence?, Mesela nasıl söz verdi?, Niçin içeri girmiyor?*” gibi 5N1K soruları sormuştur. Arzu’nun bu sorulara verdiği yanıtları dinledikten sonra “*Başka?*” sorusuyla Arzu’nun düşünmesi ve yanıt vermesi için teşvik etmiştir. Arzu’nun ablasının okuma sırasında yedi kez “*Başka?*” sorusunu aşağıda yer alan örnekteki gibi Arzu’ya sorduğu görülmektedir.

Ablası: Sence ne söylemiş olabilir Yavrukurt Anne Kurdun kulağına? Tahmin edebilir misin? Hadi bi tane tahmin et! Ne söylemiştir sence?

Arzu: £ (Düşünüyor?) £

Ablası: Ne söylemiştir sence?

Arzu: Uzaklara gitme demiştir.

Ablası: Başka?

Arzu: Başka... Yakınlarda oyna. Başka kurtlar seni yiyebilir.

Ablası: £ Başka sence? £

Arzu: Başka kurtlar seni yiyebilir.

Ablası okuma sırasında Arzu’nun sorulara verdiği yanıtlarda düzeltme yapmıştır.

Ablasının, Arzu’nun yanıtlarında yaptığı düzeltme aşağıda yer alan örnekteki gibidir.

Ablası: Karnını niçin yaracakmış peki avcı? Niye karnını yarmıştı masalda?

Arzu: Çünkü hep etler yiyodu.

Ablası: Büyükanneyi yedikten yuttuktan sonra avcı geliyo. Büyükannenin kurdun içinde olduğunu öğreniyor. Karnını açıyo. Büyükanneyi ordan çıkartıyo ya, Yavru Kurt da avcıya söylüyor?

Arzu’nun ablası, kitabı okurken ve Arzu’ya soru sorarken olumlu bir dil kullanmıştır. Arzu’ya soru sorarken Arzu ile göz teması kurmuştur. Arzu’yu sorunların yanıtları hakkında düşünmeye ve kitabı dinlemeye teşvik ettiği gözlenmiştir.

EKO 5’te okuma sonrasında ablası, okuma planında yer alan “*Bi yere gitmeden önce ne yaparsın?*”, “*Peki anne kurt, yavru kurda neden sorular sordu?*”, “*Sen anne kurdun yerinde olsaydın yavru kurda başka hangi soruları sorardın?*”, “*Şimdi hayvanlara nasıl davranmalıyız?*”, “*Peki neden zarar vermemeliyiz hayvanlara?*” şeklinde Arzu’ya çıkarım soruları sormuştur. Arzu’nun verdiği yanıtları dinledikten sonra ablası aşağıdaki gibi açıklama yapmıştır.

Ablası: Peki neden zarar vermemeliyiz hayvanlara?

Arzu: Çünkü onlar daha küçük olabilir.

Ablası: Onlar savunmasız olabilir.

Ablası, Arzu’nun bazı yanıtlarında ise düzeltme yapmıştır. Bu düzeltmeleri yaparken de plan dâhilinde olmayan aşağıdaki sorulardan yararlanmıştı.

Ablası: Anne kurt olsaydın sen, diyelim ki sen anne kurtsun. Ben de yavru kurdum.

Mesela bana ne sormak istersin?

Arzu: £ yavru kurt ormana git ve beni koru. £

Ablası: Sence anne kurt mu korur yavru kurt mu korur?

Arzu: £ Yavru kurt. £

Ablası: anne kurt korumaz mı?

Arzu: £ Korur. £

EKO 6’da okuma öncesinde ablası, kitabın kapağını Arzu’nun görebileceği şekilde tutarak kitabın adını okumuştur. Daha sonra Arzu’ya kitabın adını sormuştur. Bu şekilde Arzu iki defa kitabın adını tekrar etmiştir. Arzu’nun ablası, kitabın kapağını göstererek “*Ne var kitabımızın kapağında burda?*” sorusunu sorarak, Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir.

EKO 6’da okuma sırasında Arzu’nun ablası, kitabı okumaya “*Şimdi. İlk sayfamızda ne varmış?*” sorusunu sorarak başlamıştır. Arzu’nun “*Bundan sonra okuluma mı gidcem?*” sorusundan sonra da “*Hıhı sınıfa. Başlayalım mı? Bak burda bi tane kaplumbağa.* ” şeklinde

Arzu'nun dikkatini kitaba çekmeye çalışmıştır. Kitabı yeniden okumaya başlamıştır. Ablası, kitabı okurken Arzu'nun sayfaları görebileceği şekilde tutarak okumuştur. Okuduğu her sayfadan sonra Arzu'ya okuma planında yer alan kitapla ilgili 5N1K sorularını sormuştur.

Arzu'nun “*Ben hiç ağaçkakan görmedim.*” şeklindeki açıklamasından sonra ablası, okuduğu sayfada yer alan ağaçkakan görselini açarak Arzu'ya göstermiştir. “*Bak var mı burada? Gördün mü? Bak.*” şeklinde ağaçkakanı Arzu'ya göstermiştir.

Arzu, kitapla ilgili sorulan bazı sorulara eksik yanıt vermiştir. Ablası, Arzu'nun bu yanıtlarından sonra aşağıdaki gibi genişletme yapmıştır.

Ablası: Niçin çözüm bulacakmış?

Arzu: Çünkü hızlı koşamadığı için.

Ablası: Hızlı koşmak istediği için de mi?

Arzu'nun ablası, kitabı yavaş yavaş ve yumuşak bir ses tonu ile okumuştur. Arzu'ya soru sorarken Arzu ile göz teması kurmuştur.

EKO 6'da okuma sonrasında ablası, Arzu'ya okuma planında yer alan sorulardan sormuştur. Bunun yanında Arzu'nun sorulara verdiği yanıtlarda aşağıdaki örnekte olduğu gibi genişletme yapmıştır.

Ablası: Şimdi kaplumbağa niye hızlı gitmek istedi?

Arzu: Çünkü yavaş gittiği için. £

Ablası: Peki sonradan hızlı gittiği için hızlı gittiğinden memnun oldu mu?

Arzu: Hayır.

Ablası: Niye?

Arzu: Çünkü arkadaşlarını selamlayamadı.

Ablası: Görmek istediklerini göremedi. Konuşmak istedikleriyle konuşamadı.

EKO 7'de okuma öncesinde ablası, “Pengu Kostüm Partisi” adlı kitabın kapağını Arzu'ya göstererek kitabın adını “*Pengu Küstüm Partisi*” şeklinde üç kez yanlış okumuştur.

Arzu'nun ablası kitabın adını yanlış okuduğunu fark ettiğinde “*Pengu Kostüm Partisi*” şeklinde düzelterek doğru okumuştur. Kitabın adındaki “kostüm” sözcüğünü “küstüm” diye yanlış okuduğunu fark ettiğinde ise ablası “*Kostüm neydi? Hani başka farklı farklı elbiseler.*” şeklinde “kostüm” sözcüğünün anlamını doğaçlama olarak açıklamıştır.

EKO 7’de okuma sırasında ablası, Arzu’dan kendisine yaklaşmasını istemiştir. Tüm okuma boyunca kitabı ve sayfalarını Arzu’nun görebileceği şekilde tutarak ve yumuşak bir ses tonu ile okumuştur. Arzu’ya soru sorarken göz teması kurmuştur.

Arzu kendi hayatında göz doktoruna gitme olayını mutlu bir şekilde anlattıktan sonra ablası “*Güzel.*” diyerek Arzu’nun anlattıklarını onaylamıştır. Arzu göz doktoruna gitme olayını anlatırken oturduğu yerden kalktığı anda ise Arzu’ya yanına oturmasını söylemiştir. Kitaptaki okuduğu sayfayı yeniden okumuştur.

Ablası okuduğu her sayfadan sonra 5N1K soruları sormuştur. Ablası, Arzu’nun verdiği yanıtları dinlemiştir. Arzu’nun yanıtlarından sonra aşağıdaki örnekteki gibi açıklama yapmıştır.

Ablası: Korktu mu yoksa eğlendi mi Pengu?

Arzu: Eğlendi.

Ablası: Evet korkacak hiç bi şey yokmuş.

Ablası, okuma sırasında Arzu’nun yanıtlarından sonra sözel pekiştireç kullanmıştır. Ablası, Arzu’ya üç kez “*Afferim.*” şeklinde sözel pekiştireç vermiştir. Ablasının Arzu’ya söylediği pekiştireçlerden sonra Arzu’nun mutlu olduğu, kitabı ilgi ile dinlediği ve ablasının sorularını istekli bir şekilde yanıtladığı gözlenmiştir.

EKO 7’de ablası, okuma sonrasında ise “*Yapmak istediğini yapabilirsin de mi?*” sorusunu sormuştur. Bu sorudan sonra ise etkileşimli kitap okuma etkinliklerini bitirmiştir.

EKO 8’de okuma öncesine Arzu’nun ablası kitabın adını okuyarak başlamıştır. Kitabın kapağını Arzu’nun görebileceği şekilde tutmuştur. Kitabın kapağındaki görselde neler olduğunu, ne yaptıklarını Arzu’ya sormuş ve Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir.

EKO 8’de okuma sırasında Arzu’nun ablası kitabı Arzu’nun görebileceği şekilde tutarak ve yumuşak bir ses tonuyla okumuştur. Okuduğu her sayfa hakkında açıklama yapmıştır. Arzu’nun kitaptaki öyküde yer kahramanların birbirine sorduğu bilmecelere verdiği yanıtlardan sonra Arzu’nun merakını uyandıracak “*Olabilir mi sence? Okuyalım bakalım.*”, “*Bilmiyoruz okucaz bakalım.*”, “*Bakalım.*” gibi cümleler söylemiştir.

Ablası, Arzu’ya okuduğu sayfalardan sonra “*Kim yorganı çekmiş?*”, “*Niçin?*”, “*Ne olabilir sence?*” gibi okuma planında yer alan 5N1K sorularını sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiş ve yanıtlarını aşağıdaki gibi genişletmiştir.

Ablası: Niçin?

Arzu: Uyandırmaya çalışmış.

Ablası: Kalkması için.

Ablası, Arzu’nun bazı yanıtlarında da düzeltme yapmıştır. Arzu’nun ablasının yaptığı düzeltme aşağıdaki gibidir.

Ablası: Ne varmış yastığının altında?

Arzu: Yastığının altında not.

Ablası: Hah bilmece bak ne diyo? Kalk yastığının altında ilk bilmecen var senin. (Kitaptaki karakterlerden Zeynep, kardeşi Bartu’ya yastığının altında bilmece olduğunu ve yatağından kalkmasını söylüyor.)

Okuma sırasında Arzu’nun ablası kitapta yer alan bilmeceleri yanıtlayabilmesi için Arzu’ya ipucu vermiştir. Ablası bilmecelerin yanıtlarını bulması için Arzu’ya “*Eve girerken kapımızın önünde ne oluyor?*”, “*Hani tertipli düzenli koyuyoruz onun içine.*” şeklinde ipucu vermiştir.

EKO 8’de okuma sonrasında ablası, iki kez Arzu’ya “*Beğendin mi?*”, “*Nasıldı?*” sorularını sormuştur. Arzu bu soruları “*Evet.  Çok güzeldi. *” diyerek yanıtlamıştır. Bunun yanında okuma planında yer alan 5N1K sorularını sormuştur. Ablası, Arzu’nun bu sorulara verdiği yanıtları dinlemiş ve genişletme yapmıştır. Ablasının yaptığı genişletmeler aşağıda yer alan örnekteki gibidir.

Ablası: Kim yapmış sürprizi?

Arzu: Arkadaşları, babası.

Ablası: Annesi, ailesi, arkadaşları hepsi birden.

Ablası, Arzu’nun sorulara verdiği yanıtları dinlerken Arzu ile göz teması kurmuştur. Kitabı yumuşak bir ses tonuyla okumuştur.

EKO 9’da okuma öncesinde ablası, kitabın kapağını Arzu’nun görebileceği şekilde tutmuştur. Kitabın kapağını göstererek kitabın adını okumuştur. Arzu’ya kitabın kapağında neler gördüğünü sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiş ve tekrar etmiştir.

Ablası, Arzu’nun yanıtlarından sonra “*Evet afferim sana!*” diyerek sözel pekiştireç vermiştir. Ablasının sözel pekiştirecinden sonra Arzu kitabı ilgi ve dikkatle dinlemiştir.

EKO 9’da okuma sırasında ablası kitabı Arzu’nun görebileceği şekilde tutarak ve yumuşak bir ses tonu ile okumuştur. Okuduğu her sayfa ile ilgili olarak açıklama yapmıştır. Arzu’ya 5N1K soruları sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir.

Ablası, Arzu’nun sorulara verdiği yanıtlarda genişletme yapmıştır. Arzu’nun ablasının yaptığı genişletme aşağıdaki gibidir.

Ablası: Anne ayı ne yapıyormuş?

Arzu: Tüylerini tarıyor.

Ablası: Küçük ayının tüylerini kapının önünde tarıyomuş.

Ablası, Arzu’nun yanıtlarında düzeltme de yapmıştır. Arzu’nun ablasının yaptığı düzeltme aşağıdaki gibidir.

Ablası: Nereye gidecekmiş küçük ayı?

Arzu: Göle.

Ablası: Niye gidecekmiş?

Arzu: Çünkü yüzmek için.

Ablası: Yok. Elini yüzünü yıkamak için gidecekmiş. Ama bunlar birlikte gidiyorlarmış anne ayı ile küçük ayı.

Ablası sorduğu sorulara Arzu'nun yanlış yanıtlar vermesinden sonra soruları tekrar sormuştur. Ablası soruları açıklamış ve soruların yanıtlarına yönelik ipuçları vermiştir.

EKO 9'da okuma sonrasında ablası, Arzu'ya "*Bitti. Güzelmiş de mi?*" sorusunu sormuştur. Bunun yanında Arzu'ya "*Ayıcık dere kenarına niye gidiyo?*", "*Hah kelebeği nerde görüyo?*", "*Hah peki çiçeğin üstünde kelebeği napyo?*", "*Ne dedi ona?*" şeklinde okuma planında yer alan 5N1K sorularını sormuştur. Arzu'nun yanıtlarını dinlemiş ve yanıtlarında aşağıdaki örnekte olduğu gibi genişletme yapmıştır.

Ablası: Peki korkutup kaçtıktan sonra onu neler uyardı?

Arzu: Tarla kuşları.

Ablası: Tarla kuşları uyardı.

Ablası, Arzu'nun yanıtlarından sonra sözel pekiştireç vermiştir. Ablası, "*Aferin sana.*" dediğinde Arzu gülümsediği ve mutlu olduğu gözlenmiştir.

EKO 10'da okuma öncesinde ablası kitabın kapağını Arzu'nun görebileceği şekilde tutmuştur. Kitabın adını okumuştur. Arzu'ya kitabın kapağı ile ilgili olarak "*Çağlar kimmiş?*", "*Ne istiyormuş?*", "*Peki burası ne olmuş oluyor?*" sorularını sormuştur. Arzu'nun verdiği yanıtları dinlemiştir. Ablası, Arzu'nun yanıtlarını dinledikten sonra da "*Aferin.*" diyerek sözel pekiştireç vermiştir. Kitabın adını tekrar okumuştur.

EKO 10'da okuma sırasında ablası, kitabın sayfalarını Arzu'nun görebileceği şekilde tutmuştur. Kitabı yumuşak bir ses tonu ile okumuştur. Okuduğu her sayfadan sonra

okuduklarını açıklamış ve o sayfa ile ilgili olarak “*Peki burda neler var?*”, “*Neredeler bunlar şu anda?*”, “*Sence niye bu kadar çok üzölmüş olabilir?*”, “*Dükkâna girdiklerinde satıcıya sorduklarında peki Çağlar niçin ağladı?*” şeklindeki 5N1K soruları sormuştur.

Arzu’nun verdiği yanıtlarda ablası genişletme yapmıştır. Ablasının yaptığı genişletme ise şöyledir:

Ablası: Neredeler bunlar şuanda?

Arzu: Sofranın üstünde.

Ablası: Hah. Kahvaltı masasındalar. Kahvaltı yapıyorlar.

Ablası, Arzu’nun verdiği yanıtlarda düzeltme yapmıştır. Arzu’nun ablasının yaptığı düzeltme ise şöyledir:

Ablası: Tavşanı ne düşünerek istiyö Sence?

Arzu: Tavşan istediğı için.

Ablası: Doğum günü olduğı için, büyüdüğünü düşündüğü için tavşan istiyö.

Ablası sorduğı sorulara Arzu’nun yanıt vermek için düşünmesi ve yanlış yanıt vermesi üzerine soruları açıklayarak ve yanıtlara yönelik ipuçları vererek Arzu’nun soruları yanıtlamasına destek olmuştur. Bu destekten sonra Arzu doğru yanıtlar vermiştir.

EKO 10’da okuma sonrasında ablası, okuma planında yer alan “*Güzel miydi? Hoşuna gitti mi? Ne anladık şimdi bundan?*” sorularını Arzu’ya sormuştur. Arzu’nun bu sorulara verdiği doğru yanıtları dinledikten sonra kitapla ilgili başka sorularda sormuştur. Arzu’nun verdiği eksik yanıtlarını ise aşağıdaki gibi genişletmiştir.

Ablası: Zorro Çağlar’a ne olarak alındı?

Arzu: Hediye olarak.

Ablası: Doğum günü hediyesi olarak.

Ablası okuma sonrasında Arzu'nun yanıtlardan sonra sözel pekiştirici kullanmıştır. Ablası, “*Afferin oldu.*” şeklinde Arzu'ya sözel pekiştirici vermiş ve etkileşimli okuma sürecini bitirmiştir.

Arzu'nun ablasının etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılımı genel olarak değerlendirildiğinde:

Ablası, tüm EKO'ların okuma öncesinde kitapların kapaklarını Arzu'nun görebileceği şekilde tutmuştur. Kitapların adını okumuştur. Arzu'ya kitapların kapaklarındaki görsellerde neler gördüğünü sormuş ve Arzu'nun yanıtlarını dinlemiştir. Okuma sırasında kitapları Arzu'nun görebileceği şekilde tutarak okumaya başlamıştır. Kitapları yavaş yavaş ve yumuşak bir ses tonu ile okumuştur. Okuma sırasında Arzu ile zaman zaman göz teması kurmuştur. Kitaplardaki sayfaları okuduktan sonra okuduklarını tekrar etmiştir. Sayfalarda yer alan görsellerle okuduklarını eşleştirmiştir. Kitaplarla ilgili okuma planlarında yer alan 5N1K sorularını sormuştur. Arzu'nun sorulara verdiği yanıtları dinlemiş ve doğru yanıtlarından sonra sözel pekiştirici vermiştir. Ablası, Arzu'nun eksik yanıtlarından sonra genişletme, yanlış cevaplarından sonra ise düzeltme yapmıştır. Okuma sonrasında ablası Arzu'ya okuma planlarında yer alan soruları sormuştur. Bunun yanında 5N1K sorularından faydalanmıştır. Arzu'nun bu sorulara verdiği eksik yanıtlarda genişletme ve yanlış yanıtlarında ise düzeltme yapmıştır. Arzu'ya sözel pekiştirici vermiştir.

Can'ın annesi EKO 1'de okuma öncesinde Can'a “Ali Baba'nın Çiftliği” şarkısını bilip bilmediğini sormuştur. Can ile birlikte şarkıyı üç kez mutlu bir şekilde söylemiştir. Kitabın kapağını Can'a göstererek, neler gördüğünü sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. “*Başka?*” sorularıyla Can'ı yanıt vermeye teşvik etmiştir. Can'ın annesi parmağı ile kitabın adını göstererek okumuştur.

EKO 1'de okuma sırasında annesi kitabın sayfalarını Can'ın görebileceği şekilde tutarak okumuştur. Kitabın ilk sayfasını okurken “*Şimdi bakıyorsun resme.*” diyerek Can'ın

dikkatini çekmeye çalışmıştır. Kitaptaki görsellere ait cümleleri okumuş ve Can'ın görsellere yönelik tahminlerini dinlemiştir. Can görsellere yönelik tahminlerini söyledikten sonra, “*Bakalım şempanze mi?*”, “*Bakalım flamingo muymuş?*”, “*Bakalım yengeç mi?*” diyerek görselin yer aldığı sayfayı açmıştır. Can'ın annesi, görsellerin yer aldığı sayfayı açtıktan sonra sekiz kez “*Aaa evet yengeç.*”, “*Evet fil.*”, “*Evet, sincap.*” şeklinde dönüt vermiştir. Annesi, okuma sırasında iki kez Can'a “*Aferin*” şeklinde sözel pekiştireç vermiştir.

Can, papağan görseline yönelik “*Çünkü o bizim tekrarladığımızı tekrarlıyor.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Can'ın annesi ise “*Evet o bizim söylediklerimizi tekrarlıyor.*” diyerek Can'ın yanıtına düzeltme yapmıştır.

EKO 1'de Can'ın annesi kitabı yavaş yavaş ve yumuşak bir ses tonuyla okumuştur. Okuduklarını tekrarlar ve açıklama yaparken olumlu bir dil kullanmıştır. Can'ın tahminlerini, yorumlarını ve açıklamalarını dinlerken göz teması kurmuştur.

EKO 1'de okuma sonrasında annesi, Can'a kitabı sevip sevmediğini, kitapta neler anlatıldığını sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Bunun yanında Can'ın annesi, okuma planında yer alan fillerin ve sincapların ne yediği ve nerede yaşadığına ilişkin sorular sormuştur. Can'ın annesi “*Sen bu kitabı sevdi mi?*” sorusunu tekrar sormuştur. Can'ın yanıtını dinledikten sonra etkileşimli kitap okuma sürecini bitirmiştir.

EKO 2'de okuma öncesinde annesi, Can'a kitabın kapağını göstererek, kapakta neler gördüğünü sormuştur. Daha sonra kitabın adını Can ile birlikte okumuşlardır. Can'ın annesi kitabın adını tekrar okumuştur.

EKO 2'de okuma sırasında annesi, kitabın sayfalarını Can'ın görebileceği şekilde tutarak okumuştur. Annesi, Can'ın görsellere yönelik tahminlerini dinledikten sonra “*Böcek. Böcek mi bakalım?*”, “*Bakıyoruz. Altından hangi hayvan çıkabilir?*”, “*Bakalım bakalım ben de çok merak ettim neymiş?*”, “*Bakalım neymiş?*”, “*Ne olabilir? Bakalım neymiş?*” diyerek

görselin yer aldığı sayfayı açmıştır. Can'ın dikkatini çekmeye çalışmıştır. Annesi, okuma sırasında Can'ın tahminlerinden sonra altı kez *"Aferin"* diyerek sözel pekiştireç vermiştir.

Can'ın annesi, okuma sırasında kitaptaki görsellerle ilgili olarak benzetmeler yapmıştır. Örneğin Can'ın annesi, kız böceği için *"Bak sineğe benziyor gördün mü?"*, tukan için *"Evet papağanın bir değiştiği."* şeklinde benzetme yapmıştır.

EKO 2'de Can'ın annesi kitabı yumuşak bir ses tonuyla okumuştur. Kitapta okudukları ile ilgili açıklamalarında olumlu bir dil kullanmıştır. Okuduklarıyla ilgili Can'ın tahmin etmesine zaman tanımıştır. Can'ın tahminlerini dinlerken göz teması kurmuştur.

EKO 2'de okuma sonrasında annesi, Can'a kitabı sevip sevmediğini, kitapta neler anlatıldığını sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Can'ın annesi *"Burada taşıtları hayvanlara benzetmişler ya, bak mesela şurda."* diyerek tukan görseline ait cümleleri tekrar okumuştur. Sonra Can'a tukan görüp görmediğini sormuştur. Aynı şekilde gergedan görseline ait cümleleri tekrar okumuştur. Aynı zamanda bu cümleleri parmağı ile göstermiştir. Görsellerin adını iki kez tekrar okuyarak etkileşimli okuma sürecini bitirmiştir.

EKO 3'te okuma öncesinde annesi, *"Şimdi kitabın kabına bakıyoruz. Bu da çok güzel bir kitap."* diyerek Can'a kitabın kapağındaki görsellerde neler gördüğünü sormuştur. Can'ın doğru yanıtlarını tekrar etmiştir. Kitabın adını okumuştur. Can ile birlikte kitabın görsellerini incelemişlerdir.

EKO 3'te okuma sırasında annesi, kitabı Can'ın görebileceği şekilde tutarak okumuştur. Okuduğu her sayfadan sonra okuma planında yer alan 5N1K sorularından sormuştur. Annesi, Can'ın sorulara verdiği yanıtlarından sonra aşağıdaki gibi ekleme yapmıştır.

Annesi: Minik denize girince neden teşekkür etmiş?

Can: Çünkü büyüdüğü için oraya artık koymuşlar. Çünkü arkadaşlarına kavuşmuş.

Annesi: Evet rahat rahat yüzebilirmiş de mi?

Annesi, Can'ın sorulara verdiği bazı yanıtlarından sonra genişletme yapmıştır. Can'ın annesinin yaptığı genişletme aşağıdaki gibidir.

Can: Çünkü arkadaşlarına kavuşmuş.

Annesi: Evet yeni yeni arkadaşlar edinecek evet.

Can'ın annesi EKO 3'te kitabı yumuşak bir ses tonuyla okumuştur. Kitapta okudukları ile ilgili açıklamalarında olumlu bir dil kullanmıştır. Can'ın kitaba yönelik tahminlerini ve yorumlarını göz teması kurarak dinlemiştir.

EKO 3'te okuma sonrasında annesi, Can'a kitapla bağlantılı olarak balığın olup olmadığını, kitabı sevip sevmediğini, kitabın adını ve kitapta neler anlatıldığını sormuştur. Bunun yanında 5N1K soruları da sormuştur. Can'ın sorulara verdiği yanıtlarını dinlemiş ve aşağıdaki gibi genişletme yapmıştır.

Annesi: Hayvanların mutlu bir şekilde büyümesi için biz neler yapmalıyız?

Can: Bol bol yemek vermeliyiz. Zarar vermemeliyiz.

Annesi: Bol bol yemek vermeliyiz. Onları mesela diğer arkadaşlarından ayırmamalıyız. Onlara zarar vermemeliyiz de mi?

Annesi, okuma sonrasında Can'ın verdiği bir yanıtı yöneltme yapmıştır. Annesinin yaptığı düzeltme aşağıdadır. Can'ın annesi, bu düzeltme ile etkileşimli kitap okuma sürecini bitirmiştir.

Annesi: Peki Abicik'in babası daha sonra hangi armağanı almış? Babacık hangi armağanı almıştı? Elinde neyle gelmişti?

Can: Yüzme kaplumbağasıyla.

Annesi: Su kaplumbağasıyla.

EKO 4'te okuma öncesinde annesi, kitabın kapağını Can'a göstermiştir. Kitabın kapağında neler gördüğünü sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Annesi, Can'a kitabın adını göstermiş ve iki kez okumuştur.

EKO 4'te okuma sırasında annesi doğaçlama olarak “*Açıyoruz. Açıyoruz. Açıyoruz. Açtık.*” diyerek Can’ın kitaba ilgisini çekmeye çalışmıştır. Kitabın sayfalarını Can’ın görebileceği şekilde tutarak okumuştur. Can’ın annesi, okuduğu her sayfadan sonra okuduklarıyla sayfadaki görselleri eşleştirerek “*Demek ki bunun adı Şuşu. Öyle hızlı bisiklete biniyo muş ki. Bisiklete biniyo evin içinde. Ve de çok hızlı gidiyo. Annesinin elinde bardaklar var. Ve Şuşu ona çarpacak. Annesi demiş ki ‘Yeter!’ demiş. Parka gitmişler gördün mü?*” şeklinde açıklama yapmıştır. Can’ın annesi, kitapla ilgili olarak okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Can’ın verdiği yanıtları dinlemiştir.

Can’ın annesi EKO 4’te kitabı yumuşak bir ses tonu ile okumuştur. Can’ın dinlediklerine yönelik yorumlarını ve sorulara verdiği yanıtlarını göz teması kurarak dinlemiştir.

EKO 4’te okuma sonrasında da annesi, kitapla ilgili olarak 5N1K soruları sormuştur. Bunun yanında “*Peki bu kitabı sevdin mi?*”, “*Bu kitapta neler anlatılıyor? Bana anlatır mısın?*” şeklinde sorularda sormuştur. Can’ın verdiği yanıtları dinlemiştir.

Annesi, Can’ın verdiği yanıtlarda aşağıdaki gibi genişletme yapmıştır. Can’ın annesi, genişletmelerden sonra etkileşimli kitap okuma sürecini bitirmiştir.

Annesi: Tekerlekli sandalyede oturarak hareket eden insanlara biz nasıl davranmalıyız?

Can: İyi.

Annesi: İyi davranmalıyız. Mesela yolun karşısında karşıdan karşıya geçerken onlara yardım etmeliyiz. Onlarla alay etmemeliyiz de mi?

EKO 5’te okuma öncesinde annesi, Can’a “*Kırmızı Başlıklı Kız*” masalını bilip bilmediğini ve masalı anlatmak isteyip istemediğini sormuştur. Daha sonra Can’ın annesi masalı anlatmaya başlamış ve “*Ormandan geçerken neler görür sence?*” sorusunu sormuştur. Can’ın yanıtlarını dinlemiş ve yanıtlarını tekrar ederek “*Başka?*” sorusuyla yanıt vermeye

teşvik etmiştir. Annesi, masalı yanlış anlatınca Can itiraz etmiştir. Annesi ise “*Ben sana onu yanlış anlattım. Aferin gördün mü? Kırmızı Başlıklı Kız kurdun karnında dedim. Ben sana şaka yapmak istedim. Bakayım Seni ‘Beni güzel dinliyor mu, anlayacak mı?’ diye. Kırmızı Başlıklı Kız’ı yemiyor kurt.*” şeklinde neden yanlış anlattığını açıklamıştır. Daha sonrada masalın doğrusunu anlatmıştır. Kitabın kapağını Can’a göstererek kapağında neler gördüğünü sormuştur. Parmağı ile kitabın adını göstererek iki kez kitabın adını okumuştur.

EKO 5’te okuma sırasında annesi, kitabın sayfalarını Can’ın görebileceği şekilde tutarak kitabı okumuştur. Can’ın annesi, okuma sırasında okuma planında yer alan kitapla ilgili sorular sormuştur. Can, annesinin sorduğu soruyu düşündüğünde ve yanıt veremediğinde annesi soruyu açıklayarak tekrar sormuştur. Can’ın yanıtlarını dinlemiştir. Can’ın annesi, okuma öncesinde ve okuma sırasında Can’a iki kez “*Aferin*” şeklinde sözel pekiştireç vermiştir. Bunun yanında Can’ın sorduğu sorulara da, “*Bilmiyorum bakalım. Okuyalım ben de çok merak ediyorum.*” şeklinde Can’ın merakını uyandıracak ve kitabı dinlemeye teşvik edecek yanıtlar vermiştir.

Can’ın annesi kitabı sakın bir ses tonuyla okumuştur. Kitapta okuduklarıyla ilgili açıklamalarında olumlu bir dil kullanmıştır. Kitapta okuduklarıyla ilgili sohbet ederken Can’la göz teması kurmuştur.

EKO 5’te okuma sonrasında Can’ın annesi 5N1K soruları sormuştur. Can’ın sorulara verdiği yanıtları dinlemiştir. Can’ın yanıtlarına aşağıdaki gibi düzeltme yapmıştır.

Annesi: Sence neden anne kurt yavru kurda sorular sormuştur?

Can: Çünkü ormanda hatırlasın diye.

Annesi: Ormana gideceğine hazır mı diye de mi ormana?

Can’ın annesi okuma sonrasında genişletme yapmıştır. Annesinin, Can’ın yanıtına yönelik genişletmesi aşağıdadır. Can’ın annesi, bu genişletmeden sonra etkileşimli kitap okuma sürecini tamamlamıştır.

Annesi: Hayvanlara nasıl davranmalıyız sence?

Can: İyi.

Annesi: İyi davranmalıyız. Onlara zarar vermemeliyiz.

EKO 6’da okuma öncesinde annesi, Can’ın kolundan tutarak kendine yaklaşmasını istemiştir. Kitabın kapağını Can’ın görebileceği şekilde tutarak kapakta neler gördüğünü sormuştur. Can’ın kitabın adını heceleyerek okumasından sonra kitabın adını tekrar okumuştur. Can’ın kitabın adını okumasından sonra “*Aferin*” diyerek sözel pekiştireç vermiştir. Daha sonra kitabın adını tekrar okumuştur.

EKO 6’da okuma sırasında annesi, kitabın sayfalarını Can’ın görebileceği şekilde tutarak okumuştur. Kitabın bir sayfasında geçen “*Tık tık tık.*” sözcüklerini okurken de bir kapıya vuruyormuş gibi taklit yaparak okumuştur.

Annesi okuduğu her sayfadan sonra 5N1K soruları sormuştur. Can’ın yanıtlarını dinlemiştir. Can’ın yanıtlarında aşağıdaki gibi genişletme yapmıştır.

Annesi: Çünkü niye görmezdi?

Can: Çünkü onlar hızlıca koşuyor.

Annesi: Kaplumbağa yavaş gidiyor. Tavşanlar ve sincaplar hızlı gidiyorlar.

Can’ın annesi, okuduğu bir sayfadan sonra soru sormuştur. Can’a yanıtından emin olup olmadığını düşünmesi için doğaçlama olarak yine bir soru sormuştur. Annesi, yanıtın yer aldığı sayfayı açıp okuduğunda ise Can verdiği yanıtın doğru olduğunu görmüştür. Annesi, doğru yanıt verdiği için Can’a aşağıda yer aldığı gibi sözel pekiştireç vermiştir.

Annesi: Sence ‘Her şeyin bir çözümünü biliyorum. Belki bu sorununda çözümünü bulabilirim.’ demiş ya. Bunu kim demiş olabilir? Hangi hayvan demiş olabilir?

Can: Kaplumbağa.

Annesi: Kaplumbağa mı tavşan mı?

Can: Kaplumbağa.

Annesi: Kaplumbağa. Bakalım kaplumbağa mı demiş? (Kitabı öğrencinin görebileceği şekilde tutup, okumaya devam ediyor.) Demek ki hangi hayvanmış? Kaplumbağaymış. Evet aferin.

Annesi, kitabı yumuşak bir ses tonu ile okumuştur. Okuduklarını görsellerle eşleştirerek Can'a anlatmıştır. Can'a anlatırken de olumlu bir dil kullanmıştır. Can'a sorduğu soruları Can'ın daha iyi anlaması için soruları tekrar etmiştir.

EKO 6'da okuma sonrasında annesi, Can'a kitapla ilgili okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Can'ın yanıtlarında aşağıdaki gibi genişletme yapmıştır.

Annesi: Kaplumbağa neden mutlu olmuş?

Can: Çünkü artık tahta arabasından inmiş.

Annesi: Tahta arabasından inmiş, yine yavaş hızına kavuşmuş de mi?

Annesi okuma sonrasında Can'a kitabı sevip sevmediğini sormuştur. Kitapta neler anlatıldığını Can'dan anlatmasını istemiştir. Can kitapta anlatılanları eksik olarak anlatmıştır. Annesi, Can'ın kitaptan ne anladığını ifade ettiği cümlelerinden sonra aşağıdaki gibi düzeltme yapmıştır.

Annesi: Peki bu kitapta neler anlatılıyor? Ne anladın? Bana anlatır mısın?

Can: Kaplumbağa bayır yukarı aşağı giderken hızlanmış. Arkadaşlarından bile hızlı gidiyormuş. Sonra bayıra ulaşmış. Orda yavaşlamış. Taaa yukarı çıkmış. Ağacın yanında yavaşlamış. Durmaya başlamış. Sonra güneş batmadan önce güneşin doğuşunu arkadaşlarıyla izlemiş.

Annesi: Güneşin batışını izlemiş.

Bunun yanında Can'ın annesi, kaplumbağaların, tavşanların ve sincapların "nerede yaşadıklarını, neyle beslendiklerini" sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiş ve etkileşimli okuma sürecini bitirmiştir.

EKO 7’de okuma öncesinde annesi kitabın kapağını Can’a göstermiştir. Kapakta neler gördüğünü Can’a sormuştur. Kitabın adını okuyarak “*Yani bunlar kostümlermiş. Herkes birer kostüm giymiş de mi?*” diyerek açıklama yapmıştır.

EKO 7’de okuma sırasında annesi kitabın sayfalarını Can’ın görebileceği şekilde tutarak okumuştur. Can’a kitapla ilgili olarak okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Can’ın sorulara verdiği yanıtlarını dinlemiştir. Can’ın verdiği yanıtlarda aşağıdaki gibi genişletme yapmıştır.

Annesi: Sence Pengu göz bandını takmalı mı?

Can: Takmalı.

Annesi: Neden takmalı?

Can: Çünkü gözleri güçlenmeli ve iyi görmeli.

Annesi: Evet göz tembelliği varmış. Sağlam olan gözünü kapatacakmış ki diğer gözü açılmış. İyileşsin de mi?

Annesi okuma sırasında Can’a kapalı uçlu soru sormuştur. Can’ın bu soruya verdiği yanıtı dinlemiştir. Daha sonra Can’ın yanıtını açmak için aşağıdaki gibi açık uçlu soru sormuştur.

Annesi: Sence koltuk Pengu’nun sözünü dinler mi?

Can: (“Evet” anlamında kafasını aşağı yukarı sallıyor.)

Annesi: Niye dinler?

Can: Çünkü hem yukarı çıkarsa hem aşağı iner.

EKO 7’de okuma sırasında annesi kitabı yumuşak bir ses tonu ile okumuştur. Can’ın sorulara verdiği yanıtlarını Can ile göz teması kurarak dinlemiştir.

EKO 7’de okuma sonrasında annesi, Can’a kitaptan ne anladığını anlatmasını istemiştir. Can kitaptan ne anladığını anlatırken annesi dinlemiştir. Can’ın anlattıklarında aşağıda örnekteki gibi genişletme yapmıştır.

Can: Biraz annesinin arkasına saklanmış. Korkmuş.

Annesi: Niye annesinin arkasına saklanmış?

Can: Korkmuş.

Annesi: Korkmuş, çünkü orada ne olacağını bilmiyormuş. Daha önce göz doktoruna gitmemiş de mi?

Annesi, Can'ın kitaptan ne anladığını anlatırken hatırlayamadığı yerlerde destek olmuştur. Can'ın hatırlayamadığı kısımlarda aşağıdaki gibi annesi destek olmuştur.

Can: Çok sevmiş. Doktor da demiş ki Pengu'cuğum bir tane yukarı dersin yukarı kalkan bir koltuk var. Aşağı dersin aşağı- (Hatırlayamıyor ve düşünüyor.)

Annesi: İnen bir koltuk var.

Can: Dedi.

EKO 8'de okuma öncesinde annesi, kitabın kapağını Can'ın görebileceği şekilde tutmuştur. Kapakta neler gördüğünü sormuş ve Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Kitabın adını iki kez okumuştur.

EKO 8'de okuma sırasında annesi, kitabın sayfalarını Can'ın görebileceği şekilde tutarak okumuştur. Okudukları ile sayfadaki görselleri eşleştirerek “*Kızın adı Zeynep, oğlanın adı Bartu'ymuş.*”, “*Yani anneleri hangisinin doğum günü varsa onun yastığının altına bilmece, sürpriz bir bilmece yazıyormuş. Bilmece koyuyormuş. Ve o bilmeceyi bilen başka çocuklar o bilmeceyi biliyorlarmış ve sürpriz bilmece oluyormuş onun adı.*” şeklinde açıklamalar yapmıştır. Kitabın bir sayfasında geçen “*bir, iki, üç*” sözcüklerini aynı zamanda parmaklarıyla sayarak okumuştur.

Can'ın annesi okuma sırasında kitapta yer alan “hazine” sözcüğünün anlamını açıklamıştır. Annesi “*Hazinede dediği ne olabilir? Hediye. Annesi Bartu'ya hediye hazırlamış.*” şeklinde Can'a “hazine” sözcüğünü açıklamıştır.

Annesi okuduğu sayfada yer alan bilmecelerle ilgili olarak ipuçları da vermiştir. Örneğin annesinin Can'a verdiği ipuçları ise şu şekildedir: *“Dondurmalar nede erimeden kalır?”*, *“Neresi çiçeklerle doludur?”*, *“Bizim giysilerimizi ne temizliyor?”*

Can'ın annesi, kitap yer alan bilmecelere verdiği yanıtların doğru olup olmadığını Can'a hemen söylememiştir. Annesi, *“Kiler mi, derin dondurucu mu? Acaba ne olabilir?”*, *“Şimdi paspasın altındaki bilmeceye bakalım bakalım.”*, *“Bu bilmecenin yanıtı ne olabilir? Şöyle bir düşün bakalım.”*, *“Musluk. Bakalım musluk muymuş?”* diyerek Can'ın merakını uyandıracak ve dinlemeye teşvik edecek ifadelerle okumaya devam etmiştir.

Annesi okuduğu bir sayfadan sonra Can'ın dinlediklerine yönelik yaptığı çıkarımı dinlemiştir. Daha sonra annesi Can'la *“Evet kavga etmiyecekler. Sırayla her şeyi yardımlaşarak yapacaklar.”* diyerek okuduğu sayfa ile ilgili etkileşime girmiştir.

EKO 8'de annesi Can'a kitabı yumuşak bir ses tonuyla okumuştur. Sorduğu soruları Can'ın anlaması için tekrar etmiştir. Can'ın sorulara verdiği yanıtlarını ve yorumlarını göz teması kurarak dinlemiştir.

EKO 8'de okuma sonrasında annesi, Can'a kitabı sevip sevmediğini sormuştur. Kitaptaki öyküde neler anlatıldığını sormuştur. Can'ın annesi, kitapla ilgili olarak okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiş ve yanıtlarına yönelik aşağıdaki gibi düzeltme yapmıştır.

Annesi: Bartu'nun annesi peki ona ne hazırlamış? Ne yapmış?

Can: Sürpriz.

Annesi: Sürpriz bilmece günü yapmış.

Annesi, Can'ın bazı yanıtlarına yönelik aşağıdaki gibi genişletmeler yapmıştır. Can'ın annesi bu genişletmelerle etkileşimli okuma sürecini bitirmiştir.

Annesi: İlk bilmeceyi kim okumuş?

Can: Zeynep.

Annesi: Zeynep okumuş ve bilmişler de mi?

EKO 9’da okuma öncesinde annesi kitabın kapağını Can’ın görebileceği şekilde tutmuştur. Can’a kitabın kapağında ne gördüğünü sormuştur. Can’ın yanıtlarını dinlemiş ve tekrar etmiştir. Kitabın kapağında yer alan adını okumuştur. Kitabın iç sayfasında yer alan adını da okumuştur.

EKO 9’da okuma sırasında annesi kitabın sayfalarını Can’ın görebileceği şekilde tutarak okumaya başlamıştır. Okuduklarını kitapta yer alan görsellerle eşleştirerek “*Ayının yani yaşadığı yere, yattığın yere kapısından içeriye girmeye çalışıyordu. Ayı uyuyormuş ya. Güneş ona demiş ki o zaman sen de kalk kürk çuvalı. Herkes uyandı. Sen hâlâ uyuyormusun?*” şeklinde açıklamıştır.

Can’ın annesi okuma sırasında Can’ın sorduğu sorulara yanıt vermiştir. Can’ın “*Anne niye kürk çuvalı diyor?*” sorusuna annesi “*Uyuyor ya.*” şeklinde açıklarken, Can’ın “*Uyuyanlara kürk çuvalı mı deniyor?*” sorusuna da annesi “*Öyle demiş.*” yanıtını vermiştir. Yine Can’ın sorduğu başka bir soruya annesi yanıt vermiştir. Görselin ne olduğunu Can’ın söylemesi üzerine, annesi Can’a “*Aaa aferin sana.*” diyerek sözel pekiştirme vermiştir.

Annesi okuduğu bir sayfa ile ilgili Can’a “*Buluta dokunmuş mudur?*” sorusunu sormuştur. Can’ın yanıtını dinledikten sonra pencereden bulutları göstererek “*Bulutlar bak bizim bizden baya bir uzakta. Onlara biz elimizi süremeyiz de mi?*” şeklinde gerçek hayatta ilişkilendirerek açıklama yapmıştır. Can’ın annesi kitaptaki bir sayfada geçen “*güm*” sözcüğünü de hissettirecek şekilde sesini yükselterek okumuştur.

Can’ın annesi, okuma sırasında okuduğu her sayfadan sonra okuma planında yer alan 5N1K soruları da sormuştur. Can’ın verdiği yanıtları dinlemiş ve yanıtlarında aşağıdaki gibi genişletme yapmıştır.

Annesi: Sence niye bulut geçip gitmiştir? Sence küçük ayı bulutu yakalayabilmiş midir?

Can: Çünkü yakalamak için aşağıya yuvarlanmış.

Annesi: Evet yakalamak için aşağı yuvarlanmış ve bulutlar bak bizden baya bir uzakta. Onlara biz elimizi süremeyiz de mi?

Annesi okuma sırasında düzeltme de yapmıştır. Can'ın yanıtlarında yaptığı düzeltme aşağıdaki gibidir.

Annesi: Hani küçük ayıcık göle su içmeye eğilmiş ya, orada kendi görüntüsünü görmüş ya. Hani küçük ayı ben biraz su içeyim, göldeki ayı da gökyüzü içeyim demiş ya. Niye öyle bir şey demiş? Neden gökyüzü içeyim demiş?

Can: Eğleneyim diye.

Annesi: Eğleneyim diye. Onu demiyorum bak hani küçük ayıcık su içiyormuş. Ayının görüntüsü de ben de gökyüzü içeyim demiş ya. Sence niye öyle bir şey demiştir?

Can: Çünkü görüntüsünü görmemesi için.

Annesi: Çünkü bak küçük ayıcık suya eğildiği zaman, suda da görüntüsü çıktığı zaman, o da napyo yukarı bakıyo. Ben de biraz gökyüzü içeyim demiş de mi?

Can'ın annesi EKO 9'da kitabı yumuşak bir ses tonuyla okumuştur. Okuma sırasında Can'la göz teması kurarak okunanlar hakkında sohbet etmiştir.

EKO 9'da okuma sonrasında annesi Can'a kitabı sevip sevmediğini sormuştur.

Kitaptan ne anladığını sormuş ve anlatmasını istemiştir. Can, kitaptan ne anladığını anlatırken Can'ı dinlemiştir. Can'ın anlattıklarında aşağıdaki gibi düzeltme yapmıştır.

Can: Kendi gölgesinden korkmuş.

Annesi: Kendi görüntüsünü görmüş evet.

Can: Ondan korkmuş.

Can'a kitapta geçen öykünün içeriği ile ilgili çıkarım soruları sormuştur. Can'ın verdiği yanıtları dinlemiştir. Can'ın verdiği yanıtla yönelik aşağıdaki gibi genişletme yapmıştır.

Annesi: Peki ne olur kendi başına bir yere gidersen?

Can: Korkarım.

Annesi: Korkarsın. Hiç bilmediğin yere kendi başına gidersen sana belki bir şey zarar verebilir de mi?

EKO 10’da okuma öncesinde annesi, kitabın kapağını Can’ın görebileceği şekilde tutmuştur. Kitabın kapağında ne gördüğünü sormuştur. Can’ın yanıtlarını dinlemiştir. Can, kitaptaki kahramanın adını yanlış söylediğinde ise Can’ın yanıtını düzelterek doğrusunu söylemiştir. Kitabın adını okumuştur.

EKO 10’da okuma sırasında annesi kitabın sayfalarını Can’ın görebileceği şekilde tutarak okumuştur. Okuduğu her sayfadan sonra okuduklarını “*Fırat ne demiş? ‘Sen tavşanın ne içtiğini bilmezsin.’ demiş. Babası ne demiş? ‘Sen tavşanın altını temizleyemezsin. En sonunda ev bir puma kafesi gibi kokar.’ demiş.*” şeklinde açıklamıştır. Annesi, okuduğu sayfalardan sonra Can’a sorular sormuştur. Can’ın yanıtlarını dinlemiştir. Annesi, Can’ın yanıtlarında aşağıda yer alan örnekte olduğu gibi genişletme yapmıştır.

Annesi: Annesi ne demiş?

Can: Kafes temizleyemezsin.

Annesi: Senin bir tavşanın ne yediğinden haberin yok demiş.

EKO 10’da okuma sonrasında annesi, Can’a kitabı sevip sevmediğini sormuştur. Kitapta anlatılanları anlatmasını istemiştir. Can’ın anlattıklarını dinlemiştir. Annesi, Can’a okuma planında yer alan kitapla ilgili 5N1K soruları da sormuştur. Can’ın yanıtlarını dinlemiştir. Annesi, Can’ın sorulara kısa yanıtlar vermesinden sonra tekrar soru sorarak Can’ın yanıtını aşağıda yer aldığı gibi açmasını istemiştir.

Annesi: Sen bir tavşanın olmasını ister misin?

Can: Evet.

Annesi: Ona nasıl bakarsın?

Can: Çok iyi.

Annesi: Ne yaparsın mesela?

Can: Altını temizlerim. Ona çok iyi bakarım. Yiyeceklerini veririm.

Annesi, Can'ın yanıtlarına yönelik aşağıdaki gibi genişletme yapmıştır. Can'ın annesinin yaptığı bu genişletmeden sonra etkileşimli okuma sürecini bitirmiştir.

Annesi: Tavşanlar ne yer?

Can: Havuç.

Annesi: Başka?

Can: Ot.

Annesi: Havuç yer, marul yaprağı yer, salata yer de mi?

Can'ın annesinin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılımı genel olarak değerlendirildiğinde:

Annesi tüm EKO'ların okuma öncesinde Can'a kitapların kapaklarını göstererek neler gördüğünü sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Kitapların adını okumuştur. Okuma sırasında kitapların sayfalarını Can'ın görebileceği şekilde tutarak okumuştur. Kitapların ilk sayfalarını okurken Can'ın dikkatini çekmeye çalışmıştır. Okuduğu sayfaları görsellerle eşleştirerek açıklamıştır. Can'a kitaplarla ilgili sorular sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiş, yanıtlarında genişletme ve düzeltme yapmıştır. Sözel pekiştireç vermiştir. Okuma sonrasında Can'a kitapları sevip sevmediğini, kitaplarda neler anlatıldığını sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Okuma planlarında yer alan 5N1K sorularını sormuştur. Can'ın yanıtlarında genişletme ve düzeltme yapmıştır. Sözel pekiştireç vermiştir. Ayrıca annesi Can'ın dinlediği kitaplara merakını uyandırarak ilgi ile dinlemesini sağladığı gözlenmiştir.

4.3.İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eşli Kitap Okuma Uygulamaları

Araştırmanın üçüncü temasına ilişkin bulgular, çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, velilerin veya onların yerine geçen yetişkinlerin eşli kitap okuma

uygulamalarına katılım durumu ile belirlenmiştir. Bu temanın birinci alt teması çalışma grubundaki öğrencilerin, öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinin ön okumalara, ikinci alt teması öğrencilerin ve üçüncü alt teması ise öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin eşli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu ile belirlenmiştir.

4.3.1.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinlerin ön okumalara katılım durumu. Arzu'nun ve ablasının Ön Okuma 1'de okumaya ayırdıkları süre 42 dk. 10 sn.'dir. Arzu'nun ve ablasının birlikte kitap okuduğu Ön Okuma 1'de Arzu, harfleri seslendirerek ve daha sonra bu harflerin seslerini birleştirerek “ç-o-ço-c-u-t-u-tu- çocuktu” şeklinde okumaya çalışmıştır. Kitabın bütün sayfalarını Arzu bu şekilde okumuştur.

Ön Okuma 1'de Arzu, 42 dk. 10 sn.'lik süre içinde ablası ile birlikte okuduğu kitabı, parmakla takip ederek okumuştur. Arzu, bir kez atlayıp geçme, iki kez ekleme, beş kez yanlış heceleme ve 28 kez yanlış okuma olmak üzere toplam 36 kez okuma hatası yapmıştır.

Arzu, ablasının uyarılarından sonra okuma hatalarını düzeltmiştir. Okuma hatası yaptığı sözcüğü aşağıdaki gibi tekrar okumuştur.

Arzu: ... zıp-lı-ya-lım zıplıyalım.

Ablası: zıp-la-ya-lım düzgün okuyalım.

Arzu: zıp-lı-zıp-la-ya-lım. Bir-likte zıp-la-d-ı-zıpladık.

Ablası: Birlikte zıpladık.

Arzu'nun harfleri seslendirerek ve daha sonra bu harflerin seslerini birleştirerek okumaya çalıştığı bu durumda kitabı okurken sıkılmıştır. Örneğin Arzu kitabı okurken sıkıldığını “Bilmiyorum ben bunu. De-ye. Çok zor kitap.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Bunun yanında Arzu, kitabı okurken kitaptaki görsellere de bakmak istemiştir. Arzu, “*Biraz resimlere bakalım mı?*” cümlesiyle kitapta yer alan görsellere bakma isteğini ifade etmiştir.

Arzu’nun ve ablasının Ön Okuma 2’de okumaya ayırdıkları zaman 32 dk. 51 sn.’dir. Arzu, Ön Okuma 2’de okurken zorlandığı sayfalarda okumayı bırakarak farklı şeylerle ilgilenmiştir. Okumayı sevmediğini söylemiştir. Okuma sırasında duygularını şu cümlelerle ifade etmiştir: “*Beni de teyzem böyle giyindiriyo.*”, “*Yine kaşınıyo ya alerjim.*”, “*£ Ayy. £ Bunu başka çocuklar okumadı mı?*”, “*Okumak istemiyorum.*”, “*Ayy çok değil mi?*”, “*Of ya ben burasını (...). Birlikte okuyalım.*”, “*Bize de önceden dersimize müdür bey geliyodu*”, “*İnşallah çok değildir.*”, “*Sadece ben seni sevdim.*”, “*Ufff ya ben bu hikâye kitabını hiç sevmedim.*”

Ön Okuma 2’de Arzu, kitabın bütün sayfalarını heceleyerek okumuştur. Arzu, Ön Okuma 2’de yer yer sözcüklerdeki harfleri seslendirip, bu seslendirdiği harfleri birleştirerek “*bul-d-u-du bul-du*” şeklinde okumuştur.

Arzu, Ön Okuma 2’de 19 kez yanlış okuma, dört kez yanlış heceleme ve 15 kez tekrar okuma olmak üzere 38 kez okuma hatası yapmıştır. Arzu, tüm sayfaları parmakla takip ederek okumuştur.

Can’ın ve annesinin Ön okuma 1’de okumaya ayırdıkları süre 10 dk. 37 sn.’dir. Can, Ön Okuma 1’de heceleyerek ve parmakla takip ederek okumuştur. Can, Ön Okuma 1’de 29 kez yanlış okuma ve altı kez atlayıp geçme olmak üzere toplam 35 kez okuma hatası yapmıştır. Can, kitabın her sayfasında okuma hatası yapmıştır.

Can, sayfa 8’i okumaya başlamadan ise “*Anne sonuna kadar bitecek mi?*” sorusunu sormuştur. EKO uygulamalarında annesi Can’a kitap okumuş ve Can ise dinlemiştir. Eşli kitap okuma uygulamalarına geçilmeden Ön Okuma 1’de ise Can kitap okumaya başlamış ve annesi Can’ı dinlemiştir. Can’ın annesine bu soruyu neden sorduğuna yönelik Can’ın

annesinin de kitabı sesli olarak okuyup okumayacağını merak ettiğine yönelik araştırmacı notları bulunmaktadır (03.04.2017).

Can'ın ve annesinin Ön okuma 2'de okumaya ayırdıkları süre 11 dk. 55 sn.'dir. Can, Ön okuma 2'de heceleyerek ve parmakla takip ederek okumuştur. Can, sadece sayfa 12'yi okurken okuma hatası yapmamıştır. Bunun dışındaki sayfalarda okuma hataları yapmıştır. Can, 23 kez yanlış okuma, dört kez ekleme ve iki kez de atlayıp geçme olmak üzere toplam 29 kez okuma hatası yapmıştır. Can, sayfa 20'yi okumaya başlarken “£ Anne sen bırak. £...” diyerek kitabı annesinin elinden almıştır. Can, kitabı annesinin elinden alırken mutlu olduğu gözlenmiştir.

Arzu'nun ablası Ön Okuma 1'de Arzu okumakta zorlandığı zaman kitap okumaya teşvik edici sözler söylemiştir. Arzu'ya okuyabileceğini söylemiştir. Örneğin ablası “Hiç zor değil. Okuyabiliyosun sen bunu.”, “Az kaldı az kaldı. Çok yok.”, “Sen okursun onlar ne diyecek sana? Bak çok güzeller.”, “Baktıkça güzel oluyor. Heyecanlı oluyor. Sen devam et böyle.”, “Bak o kadar kolay. Hiç zor değilmiş.”, “Az kaldı zaten ne kaldı ki? Sen çoğunu okudun zaten. Az kaldı. O kadarlık şeyi sen okursun. Çocuk oynacağı.” gibi cümlelerle Arzu'yu okumaya teşvik etmiştir. Bunun yanında ablası sıkılmadan okuması gerektiğini “...sıkılmadan sıkılmadan” şeklinde Arzu'ya söylemiştir.

Ablası, Arzu'nun okuma hatalarını düzelmiştir. Arzu okuma hatası yaptığında ablası sözcüğün doğrusunu okumuştur.

Arzu'nun harfleri seslendirerek okuduğu durumlarda da ablası uyarılar yapmıştır. Arzu'nun ablasının uyarıları aşağıda yer almaktadır.

Arzu: ... s-ı-k-ı-sıkıldım.

Ablası: s-ı diye okumayalım. Bu harfi biliyo muyuz? Şimdi onu içimizden turalım bak. Yanındaki harfle birleştirelim. s-ı dersen s-ı olur ama yanındaki harfle birleştirirsem s-ı-kıl-

dım bu şekilde oku. S-ı şeklinde okursan bu sefer okuduğunu anlayamazsın. Anladın mı? Bunu içimizden yapalım.

Ablası, Arzu'nun harfleri yeniden seslendirerek okuduğunda ise hatırlatma yapmıştır. Ablası *“Ne anlaştık seninle? Harflerin isimlerini söylemicez. İçimizden okucaz. ı-sı-na-lım.”* şeklinde hatırlatmalar yapmıştır.

Ablası, Arzu'ya okuma sırasında yaptığı hatalarda harflerle ilgili hatırlatmalar da yapmıştır. Ablası *“Burda n yok ama bak.”*, *“Şuraya bak. ‘dağ’ derken ‘g’ nin üzerinde çizgi yumuşak. O harften buralarda var ya.”* diyerek eklediği ve yanlış okuduğu harflerle ilgili uyarılarda bulunmuştur.

Kitabı okuduğunda ise ablası *“Aferin, çok tatlısın”* şeklinde Arzu'ya sözel pekiştireç vermiştir. Arzu'nun ablası, bu süreçte beş kez *“Aferin”* ve bir kez ise *“Çok tatlısın.”* gibi sözel pekiştireç ifadelerini Arzu'ya söylemiştir.

Ön Okuma 2'de okuma sırasında ablası, Arzu'yu dinlemiştir. Arzu'nun dikkati dağıldığı ve okumak istemediği durumlarda ise aşağıdaki gibi okumaya teşvik edici sözler söylemiştir. Arzu'ya aşağıdaki örneklerde olduğu gibi sözel pekiştireç vermiştir.

Arzu: Ayyy

Ablası: Sakin ol. Sıkıntı yapma kendine. Ne güzel okuyosun bak.

Arzu: Ayyy

Ablası: £ Oku. Güzel okuyosun. £

...

Arzu: Off ya ben burasını okuyamadım. Birlikte okuyalım.

Ablası: Önce sen okucaksın. Sonra da ikimiz okucaz. Çünkü sen çok güzel okuyosun.

...

Arzu: (Kitabın sayfalarını çevirip, kaç sayfa kaldığına bakıyor.) Okumak istemiyorum.

Ablası: Ama sen başarırırsın.

...

Ablası: Sen bugün neden sıkılıyorsun. Çok güzel okuduk ama. Hadi. Sen sınıfını geçeceksin. Güzel okuyacaksın. Daha başarılı olacaksın. Sen çok güzel okuyosun.

...

Ablası: Afferim sana. Güzel okuyosun.

Arzu'nun okumakta zorlandığı ve yanlış okuduğu sözcükleri ablası kendisi de okumuştur. Arzu'ya nasıl okuması gerektiği konusunda aşağıdaki gibi örnek olarak okumuştur.

Arzu: ...m-u-t-mut-h-i-ş-hiş

Ablası: Neymiş?

Arzu: mut-hiş

Ablası: müthiş

Ablası, Arzu'nun yanlış okuduğu durumlarda uyarıda bulunmuştur. “Orda ‘b’ var mı?”, “Yeniden oku.”, “Yeniden oku orasını.”, “Neymiş?” şeklinde Arzu'ya uyarılar yapmıştır.

Ablası, Arzu ile yaptığı bir konuşmada ise okuma konusunda rol model olarak okul müdürünü (araştırmacıyı) örnek göstermiştir. Ablası ile Arzu'nun sohbeti aşağıdadır.

Arzu: Bize de önceden dersimize Müdür Bey geliyordu.

Ablası: Hıı.

Arzu: Ama aynı Müdür Bey. Keşke Müdür Bey ben olsaydım.

Ablası: Büyüyünce okursan çok çok okursan olursun niye olmasın.

Arzu: Ama o hiç kitap okumuyo ki. Hep ben okuyorum.

Ablası: Okumuş demek ki çok çok okuyunca bi şeyler oluyomuş. Okumazsan başarılı olamazsan hiçbir yere gelemezsin. Böyle bol bol kitap oku. Böyle hikâye kitapları oku.

O zaman çok başarılı olursun. Okumayı çok sökersin.

Ön Okuma 1’de Can’ın annesi, kitabı okurken Can’ı dinlemiştir. Can kitabı okurken annesi herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Sadece sayfa 8’i okumaya başlamadan önce Can’ın sorusuna evet anlamında kafasını sallayarak yanıt vermiştir. Bunun dışında Can ile birlikte okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasına ait hiç bir etkinlik yapmamıştır.

Ön Okuma 2’de Can kitabı okumaya başlarken annesi “*Oku hadi.*” demiştir. Bunun yanında kitabı okurken Can’ı dinlemiştir. Annesinin, Can’ın okuma hatalarına yönelik herhangi bir desteği olmamıştır. Can ile birlikte okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasına ait hiçbir etkinlik yapmamıştır.

4.3.2.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin eşli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu. Arzu’nun ve ablasının Eşli Kitap Okuma 1’de okumaya ayırdıkları süre 21 dk. 22 sn.’dir. Arzu, Eşli Kitap Okuma 1’de okuma öncesinde kitabın adını okumuştur. Ablasının kitabın kapağındaki görsellerde ne olduğuna ilişkin sorularına yanıt vermiştir. Kitabın kapağında neler gördüğünü “*Çocuk var. Tavuk var. Cıvciv var.*” şeklinde anlatmıştır. Arzu, ablasının kapaktaki görsellerle bağlantılı diğer sorularına “*Kümesi kırmışlar.*”, “*Dede yan yatmış.*” diyerek doğru yanıtlar vermiştir.

Eşli Kitap Okuma 1’de okuma sırasında Arzu, kitabı ablasından alarak okumaya başlamıştır. Arzu, okuma hataları yaptığıında ablasının uyarılarına dikkat etmiştir. Sözcükleri tekrar doğru bir şekilde okumaya çalışmıştır. Arzu, bir sayfadan diğer sayfaya geçerken kitapla ilgili düşüncelerini aşağıdaki şekilde gibi ifade etmiştir.

Arzu: Daha önce ben okumuştum bunu de mi?

Ablası: Hıhı çok güzel okumuşsun.

Arzu, okuma sırasında bir sayfadan diğer sayfaya geçerken kitabı okuduğunu dair mutluluğunu “*£ (Kitabın sayfalarını çeviriyor.) Aaa £*” nidasıyla ifade etmiştir. Bunun yanında kitabın diğer sayfalarında da kitabı okumaya devam etmesi ile ilgili aşağıdaki gibi ablası ile sohbet etmiştir.

Arzu: £ (Kitabın sayfalarını karıştırıyor). Yirmi sayfa geçmişim. £

Ablası: Sen kendin okucaksın. Sonra ben sana okucam.

Arzu: Hepsini okucam.

Ablası: Hıhı.

Eşli Kitap Okuma 1’de okuma sırasında Arzu, parmakla takip ederek okumuştur. Bunun yanında 16 kez yanlış okuma, dört kez harf ekleme, bir kez tekrar okuma, bir kez yanlış heceleme ve bir kez ekleme olmak üzere toplam 23 kez okuma hatası yapmıştır.

Eşli Kitap Okuma 1’de okuma sonrasında Arzu, kitabı okuduğu için gülümsemiş ve mutlu olmuştur. Mutlu olduğunu ise “£ En sona geçtim. £” şeklinde ifade etmiştir. Ablasının sorusu üzerine Arzu kitabın kapağındaki görsellerde neler gördüğünü anlatmıştır. Ablası, kitabın son sayfasında yer alan soruları Arzu’ya sormuştur. Arzu, bu sorulara doğru yanıtlar vermiştir. Ablası kitapla bağlantılı olarak Arzu’ya “Hiç kurbağa gördün mü?” sorusunu sormuş ve Arzu “£ Gördüm. Bizim orada kurbağa var kurbağa. £” şeklinde yanıtını gerçek hayatla ilişkilendirerek vermiştir. Bunun yanında Arzu, kitaptan ne anladığını “£ Kurbağa çocuğun üstüne zıplamış. £” şeklinde anlatmaya başlamıştır. Arzu, ablasının kitapla ilgili sorduğu okuma planında yer alan 5N1K sorularını da doğru yanıtlamıştır. Arzu, ablasının sorusu üzerine kitapta yer alan kahramanların kimler olduğunu söylemiştir.

Arzu’nun ve ablasının Eşli Kitap Okuma 2’de okumaya ayırdıkları süre 18 dk. 51 sn.’dir. Arzu, Eşli Kitap Okuma 2’de okuma öncesinde, kitabın adını okumuştur. Ablasının kitabın yazarının adını işaret etmesinden sonra ilk önce heceleyerek sonra doğru bir şekilde kitabın yazarının adını okumuştur. Ablasının sorusu üzerine kitabın kapağında neler gördüğünü söylemiştir.

Okuma sırasında Arzu, bir sayfadan diğer sayfayı okumaya geçerken ablası ile kitap okumayla ilgili sohbet etmiştir. Aşağıda Arzu’nun ablası ile kitap okumayı sürdürdüğüne yönelik sohbetinden bazı alıntılara yer verilmiştir.

Arzu: Çok güzel okuyorum de mi?

Ablası: Evet. Maşallah. Evde kitap okumuşun sen. Okudun mu dün akşam?

Arzu: Çünkü ben hastaneye gitmiştim okuyamadım o yüzden. Annem beni sabahın köründe kaldırdı.

...

Arzu: £ Ben 16'ya mı geçtim? £

Ablası: £ Evet çok güzel okuyorsun da o yüzden. £

...

Arzu: 20'ye mi geçtim.

Ablası: Evet.

...

Arzu: £ Aman da kaç sayfa okudum? Teşekkürler. £

Arzu'nun okuma sırasında "16'ya mı geçtim?", "20'ye mi geçtim?" şeklinde ifadeleri bulunmaktadır. Araştırmacı notları incelediğinde, Arzu'nun "16'ya geçtim?", "20'ye mi geçtim?" ifadeleriyle sayfa numaralarını kastettiğine dair notlar bulunmaktadır (13.04.2017).

Eşli Kitap Okuma 2'de okuma sırasında Arzu, okumadan atladığı sözcükleri ablasının parmağı ile işaret etmesi üzerine okumuştur. Ablası, Arzu'nun bazı sayfalarda da okumadan atladığı sözcüklerin ilk hecelerini okumasıyla Arzu sözcüğü okumuştur.

Arzu, okuma sırasında heceleyerek okumuştur. Arzu, 16 kez yanlış okuma, bir kez ekleme ve bir kez de tekrar okuma olmak üzere toplam 18 kez okuma hatası yapmıştır.

Eşli Kitap Okuma 2'de okuma sonrasında Arzu, ablasının kitapla bağlantılı olarak "Isık çalabiliyor musun sen?" sorusunu "Çalıyorum." diyerek yanıtlamış ve nasıl ısıık çaldığını göstermiştir. Arzu, ablasının kitapla ilgili sorduğu okuma planında yer alan 5N1K sorularını da doğru yanıtlamıştır. Ablasının sorusu üzerine kitapta yer alan kahramanları söylemiştir.

Arzu'nun ve ablasının Eşli Kitap Okuma 3'te okumaya ayırdıkları süre 20 dk. 16 sn.'dir. Arzu, Eşli Kitap Okuma 3'te okuma öncesi etkinliklere kitabın adını okuyarak başlamıştır. Ablası öksürdüğü için eli ile kitabın kapağını işaret etmesinden sonra Arzu kitabın kapağında ne gördüğünü "*Yarısı boyanmış yarısı boyanmamış.*" diyerek ifade etmiştir.

Eşli Kitap Okuma 3'te okuma sırasında Arzu, ilk sayfayı parmağı ile takip ederek okumuştur. Ablası, parmakla takip etmemesi konusunda uyardığında ise parmakla takip ederek okumayı bırakmıştır. Arzu, kitabı heceleyerek okumuştur. Arzu, sekiz kez yanlış okuma, bir kez ekleme ve iki kez okumadan atlama olmak üzere toplam 11 okuma hatası yapmıştır.

Arzu okumakta zorlandığı bir sayfada da ablasının "*Burda biz niye zorlandık bu kadar?*" sorusunu "*Çünkü benim ateşim çıkmıştı o yüzden.*" diyerek yanıtlamıştır. Bunun yanında kitapta yer alan "koza" sözcüğünün ne demek olduğunu ablasına sormuştur. Ablası "koza" sözcüğünün anlamını açıklamıştır. Daha sonra Arzu "koza" sözcüğünü kaplumbağanın evi ile ilişkilendirmiş ve kaplumbağa taklidi yapmıştır. Arzu ile ablasının "koza" sözcüğüne yönelik diyaloguna aşağıda yer verilmiştir.

Arzu: Koza ne yaptı?

Ablası: Koza neydi? (Sayfadaki koza görselini gösteriyor.) Tamam mı?

Arzu: £ Ben kozayı hiç görmedim. £

Ablası: Koza neymiş bak? Burda söylüyo. 'Kendisine' oku sen.

Arzu: Koza denilen bir ev yapmış.

Ablası: Yani kendisine koza denilen bir ev yaptı. Tirtulin eviymiş koza de mi? Anladın mı? (Kozayı gösteriyor.)

Arzu: £ Kaplumbağanın da evi var. £ (Kaplumbağa taklidi yapıyor.)

Arzu, okuma sırasında ablasının kitapla ilgili sorularını doğru yanıtlamıştır. Ablasının "*Bittiği zaman ne konuluyor?*" sorusuna Arzu "*Nokta.*" yanıtını vermiştir.

Eşli Kitap Okuma 3'te okuma sonrasında Arzu, ablasının kitapla ilgili okuma planında yer alan 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Ablasının sorusu üzerine Arzu kitabın kahramanlarını söylemiştir. Arzu, ablasının soruları üzerine kitabın en çok sevdiği bölümünü kitabın kahramanı olan tırtılın yemek yemesi olarak ifade etmiştir. Arzu kitabın sevmediği bölümünü ise “£ Çok abur cubur yemesini hiç sevmiyorum. £” diyerek söylemiştir.

Arzu, ablasının sorularına 11 kez “£” sembolü ile başlayan yanıtlar vermesi Arzu'nun okuduğu kitabı sevdiği ve eşli kitap okuma uygulamalarına istekli bir şekilde katıldığı göstermektedir. Arzu'nun, ablasının kitapla ilgili sorularını gülümseyerek ve mutlu bir şekilde yanıtladığına yönelik araştırmacı notları da yer almaktadır (21.04.2017).

Arzu'nun ve ablasının Eşli Kitap Okuma 4'te okumaya ayırdıkları süre 23 dk. 34 sn.'dir. Arzu Eşli Kitap Okuma 4'te okuma öncesinde, kitabın adını gülümseyerek ve mutlu bir şekilde okumuştur. Ablasının kitabın kapağındaki görselle ilgili sorusuna “*Vashti boyuyor.*” diyerek yanıt vermiştir. Daha sonra kitabı açarak okumaya başlamıştır.

Eşli Kitap Okuma 4'te okuma sırasında Arzu, kitabı heceleyerek okumuştur. Okuma sırasında yaptığı hataları fark ederek düzeltmiştir. Örneğin Arzu kitabın 2, 7, ve 18. sayfalarını okurken yaptığı okuma hatalarını fark edip sözcüklerin doğrusunu okumuştur.

Arzu, okuma sırasında noktalama işaretlerine dikkat ederek okumuştur. Sayfa 6'da ve 22'de virgüle ve sayfa 10'da noktaya dikkat edilmesi gerektiğini kitabı okurken ablası ile konuşmuşlardır. Arzu noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaya devam etmiştir.

Okuma sırasında Arzu, 13 kez yanlış okuma ve iki kez atlayıp geçme olmak üzere toplam 15 kez okuma hatası yapmıştır. Bunun yanında tüm kitabı da heceleyerek okumuştur.

Arzu kitabın son sayfasını okumaya başladığında ise mutlu olmuştur. Mutlu olduğunu “£ *Aaa ne kadar hızlı okumuşum.* £” cümlesi ile ifade etmiştir.

Eşli Kitap Okuma 4'te okuma sonrasında Arzu, ablasının kitapla ilgili okuma planında yer alan 5N1K sorularını mutlu bir şekilde yanıtlamıştır. Arzu'nun verdiği yanıtlarda 11 kez

“£” (gülümseme) sembolünün yer alması mutlu olduğunu göstermektedir. Ablasının soruları üzerine Arzu kitapta yer alan “nokta, ressam ve sergi” sözcüklerinin anlamını açıklamıştır. Arzu, ablasının “*Kitabı sevdin mi?*” sorunu “£ Çok sevdim. £” diyerek yanıtlamıştır. Bunun yanında Arzu ablasının soruları üzerine kitabın her yerini de sevdiğini söylemiştir. Arzu en çok kelebek çizmeyi sevdiğini ve resim yaparken çok iyi hissettiğini de ifade etmiştir. Arzu kitapta yer alan kahramanları “£ *Vashti, öğretmeni, çocuk £*” diyerek ablasına söylemiştir.

Arzu’nun ve ablasının Eşli Kitap Okuma 5’te okumaya ayırdıkları süre 31 dk. 36 sn.’dir. Arzu, Eşli Kitap Okuma 5’te okuma öncesinde sadece kitabın adını okumuştur. Ablası ise Arzu’yu dinlemiştir.

Okuma sırasında Arzu, “nedime” sözcüğünün ne anlama geldiğini ablasına sormuştur. Ablası sözcüğün anlamını kitaptaki öyküden çıkarım yaparak “*Gelinin yanındaki gelinin arkadaşı demek.*” şeklinde Arzu’ya açıklamıştır.

Arzu, bir sözcüğü yanlış okuduğunda ablası genellikle doğrusunu okumuştur. Daha sonra Arzu sözcüğün doğrusunu tekrar okumuştur. Bazı durumlarda ablası, sözcüğün ilk hecesini okumuş ve Arzu daha sonra sözcüğün tamamını doğru okumaya çalışmıştır.

Arzu, kitabı heceleyerek okumuştur. Bunun yanında okuma sırasında 21 kez yanlış okuma ve bir kez atlayıp geçme olmak üzere toplam 22 kez okuma hatası yapmıştır.

Okuma sırasında Arzu bir sayfadan diğer sayfaya geçerken okuması ile ilgili “£ *Ne kadar hızlı okuyorum?* £”, “£ *Offf ben nereye kadar okumuşum?*”, “£ *Offf nereye geçmişim? Ama önceden şöyle okuyodum.*”, “£ *Offf buraya mı geçmişim?*” şeklinde yorum yapmıştır.

Okuma sonrasında Arzu, ablasının sorusu üzerine okuduğu kitapta yer alan “bale, paten, sürpriz” sözcüklerinin ve “canı sıkılmak” deyiminin ne anlama geldiğini açıklamıştır. Arzu, balenin nasıl yapıldığını göstermiştir. Arzu, “paten” sözcüğünün ne anlama geldiğini açıklarken “£ *Hiç patene binmiyorum ki. £ Sadece arkadaşımı gördüm.*” diyerek ayaklara nasıl takıldığını göstermiştir. Arzu, “canı sıkılmak” deyimini “£ *Canım sıkılınca çok kızgın*

olurum. £” diyerek açıklamıştır. Arzu, “sürpriz” sözcüğünü de gerçek yaşamla bağlantı kurarak “*£ Benim okullar kapanınca doğum günümdü. Babam demişti ki aramıştı annemi telefonla. Bu gün senin neyin demişti? Doğum günüm demiştim. £*” cümleleriyle sürprizin ne zaman yapıldığını açıklamıştır.

Arzu, ablasının kitapla ilgili sorduğu okuma planında yer alan 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Ablasının soruları üzerine Arzu kitaptaki kahramanları söylemiştir. Arzu kitabı sevdiğini, her yerini çok sevdiğini ve özellikle “*£ Bisiklete binmesini sevdim. Denize girmesini sevdim. £*” diyerek kitabın sevdiği yerlerini söylemiştir.

Arzu, ablasının sorduğu sorulara 11 kez “£” (gülümseme) sembolü ile başlayan yanıtlar vermiştir. Arzu’nun bu yanıtları verirken de mutlu olduğuna yönelik araştırmacı notları yer almaktadır (04.05.2017). Bu durum Arzu’nun kitabı okumaktan ve ablasının sorularına yanıt vermekten mutlu olduğunu göstermektedir.

Arzu’nun ve ablasının Eşli Kitap Okuma 6’da okumaya ayırdıkları süre 32 dk. 21 sn.’dir. Arzu, Eşli Kitap Okuma 6’da okuma öncesinde kitabın adını okumuştur. Ablasının kitabın kapağındaki görselde ne olduğuna ilişkin sorusu üzerine, Arzu “*Babası, Gofret*” diyerek kapaktaki görselde ne gördüğünü söylemiştir.

Eşli Kitap Okuma 6’da okuma sırasında Arzu, bir sayfadan diğer sayfayı okumaya geçerken kitap okumasıyla ilgili “*Ufff ya üçüncü sayfaya geçmişim. O kadar mı hızlı okuyorum?*”, “*Dokuza mı geçtim ben?*”, “*£ Bu gün hiç yanlışım yok de mi? £*”, “*£ Çalışmışım de mi? £*”, “*Eyvah bitti.*” şeklinde ablasına tepki vermiştir.

Arzu, kitabın tamamını heceleyerek okumuştur. Arzu’nun en fazla yaptığı okuma hatası ise 18 kez yaptığı yanlış okumadır. Arzu, bir kez de sözcük ekleme hatası yapmıştır.

Eşli Kitap Okuma 6’da okuma sonrasında Arzu, ablasının kitap ilgili sorduğu 5N1K sorularını yanıtlamıştır. Ablasının soruları üzerine, Arzu kitapta yer alan kahramanları, kitabı sevdiğini ve kitabın en çok sevdiği bölümünü söylemiştir. Ablasının sorusu üzerine, Arzu “*£*

Hiiiç üzmezdim babamı. Zaten üzmiyorum. £” diyerek kitabın kahramanı olan “*Gofret*”in yerinde olsaydı ne yapacağını kendi hayatıyla ilişkilendirerek ifade etmiştir. Ayrıca Arzu “*£ Çok üzüliyorum. Çok kötü hissedirim. Ben babamın iş yerine gittim. Orada da köpek var. £*” cümleleriyle evden ayrılırken de neler hissettiğini yine kendi hayatıyla ilişkilendirerek ifade etmiştir.

Ablasının sorularını da altı kez “£” (gülümseme) sembolü ile yanıtlamıştır. Arzu’nun bu sembolle başlayan yanıtlarından ablasının sorduğu soruları yanıtlamaktan mutlu olduğu anlaşılmaktadır.

Arzu’nun ve ablasının Eşli Kitap Okuma 7’de okumaya ayırdıkları süre 28 dk. 56 sn.’dir. Arzu, Eşli Kitap Okuma 7’de okuma öncesinde kitabın adını okumuştur. Ablasının “*Kitabın kapağında neler var?*” sorusunu Arzu “*Esniyor, yataktalar. Fare.*” diyerek yanıtlamıştır.

Eşli Kitap Okuma 7’de okuma sırasında Arzu, kitabı heceleyerek okumuştur. Arzu, 24 kez yanlış okuma ve bir kez ise atlayıp geçme üzere toplam 25 kez okuma hatası yapmıştır. Arzu, okuma hatalarını ablasının uyarılarından sonra düzelterek yanlış okuduğu sözcüğü tekrar okumuştur. Arzu, kitabın bazı sayfalarını ise okuma hatası yapmadan okumuştur.

Arzu, Eşli Kitap Okuma 7’de okuma sonrasında ablasının kitapla ilgili soruları üzerine kitabın kahramanlarının kimler olduğunu söylemiştir. Ablasının kitapla ilgili olarak okuma planında yer alan 5N1K sorularını yanıtlamıştır. Ablasının kitaptaki kahramanların banyo yapmalarıyla bağlantılı olarak sorduğu sorusuna Arzu “*Seviyorum çok.*”, “*£ Ama okullar tatil olduğunda yapıyorum. £*” cümleleriyle banyo yapmayı çok sevdiğini ve kendi yaşamında ne zaman banyo yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca Arzu kitabın her yerini sevdiğini söylemiştir.

Arzu’nun ve ablasının Eşli Kitap Okuma 8’de okumaya ayırdıkları süre 32 dk. 55 sn.’dir. Arzu, Eşli Kitap Okuma 8’de okuma öncesinde yazarın ve kitabın adını okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 8’de okuma sırasında Arzu, kitabı heceleyerek okumuştur. Arzu, kitabı okurken 39 kez yanlış okuma, bir kez atlayıp geçme olmak üzere toplam 40 kez okuma hatası yapmıştır.

Arzu, bir sözcüğü yanlış okuduğunda ablası sözcüğün doğrusunu okumuştur. Arzu, yanlış okuduğu sözcüğü tekrar doğru bir şekilde okumuştur. Bunun yanında ablasının “*Tekrar oku. Hecelemeden oku*” gibi uyarılarından sonra da sözcükleri tekrar okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 8’de okuma sonrasında Arzu, ablasının “dedektif, çim adam, papyon ve menekşe” sözcüklerinin ne anlama geldiğini sorması üzerine sözcüklerin anlamını kitaptaki hikâyeden çıkarım yaparak açıklamıştır. Arzu, dedektifi “*Yani böyle çözen bi şey.*”, çim adamı “*Çim adam böyle tohumdan oluyo.*”, papyonu “*Papyon böyle takılan şey.*”, menekşeyi “*Menekşe çiçek.*” olarak açıklamıştır. Ablasının kitapla ilgili okuma planında yer alan 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Arzu, ablasının kitapla bağlantılı olarak “*Çim adamın oldu mu?*” sorusuna “*£ Oldu. £ Aman annem çok kötü koktuğu için çöpe attı.*” diyerek yanıtlamıştır. Ablasının soruları üzerine, Arzu kitaptaki kahramanların kimler olduğunu söylemiştir. Kitabı sevdiğini ve kitabın en çok sevdiği bölümünü ise “*£ Hepsini sevdim.£*”, “*Çim adamı sevdim. Hepsini sevdim.*” cümleleri ile açıklamıştır.

Arzu’nun ve ablasının Eşli Kitap Okuma 9’da okumaya ayırdıkları süre 22 dk. 26 sn.’dir. Arzu, Eşli Kitap Okuma 9’da okuma öncesinde yazarın ve kitabın adını “*Mavisel Yener, Palyaço Okulu, Çantadaki Hazine.*” şeklinde arka arkaya okumuştur. Arzu, ablasının yazarın adını göstererek sorduğu “*Bu kim?*” sorusuna “*Yazar.*” yanıtını vermiştir. Ablasının kitabın kapağında neler gördüğünü sorması üzerine Arzu “*Kalemler dökülüyor, fırçalar.*” diyerek yanıtlamıştır. Ablasının kitabın kapağındaki görsellerde yer alan kalemlerin nereden döküldüğü sorusuna Arzu, “*Çantanın içinden.*” çantanın nerede olduğu sorusuna “*Sırtında.*” ve kapaktaki görsellerde başka neler gördüğünü sorması üzerine “*Evler var, merdivenli evler var.*” cümleleriyle yanıtlamıştır.

Eşli Kitap Okuma 9’da okuma sırasında Arzu, kitabın tamamını heceleyerek ve bazı sayfalarını ise parmakla takip ederek okumuştur. Arzu, 45 kez yanlış okuma, altı kez atlayıp geçme ve üç kez de ekleme olmak üzere toplam 55 kez okuma hatası yapmıştır. Arzu’nun yanlış okuduğu sözcükleri, ablası doğru bir şekilde okumuştur. Daha sonra Arzu sözcüğün doğrusunu okumuştur. Bunun yanında Arzu, kitabın 3,4 ve 20. sayfalarında okuma hatası yapmamıştır.

Eşli Kitap Okuma 9’da okuma sonrasında Arzu, ablasının kitapta yer alan “hazine, sürücü, servis” sözcüklerinin ne anlama geldiklerini sorması üzerine sözcüklerin anlamlarını açıklamıştır. Arzu “hazine” sözcüğünü “*Yani acil olan.*” diyerek yanlış açıklamıştır. Bunun üzerine ablası sözcüğün doğru anlamını açıklamıştır. Arzu “sürücü” sözcüğünü “*Sürücü servis sürücüsü. Otobüs sürücüsü.*”, “servis” sözcüğünü “*Şey servis sürücüsünün sürdüğü araç.*” cümleleriyle açıklamıştır. Arzu, ablasının kitapla ilgili okuma planında yer alan 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Ablasının sorusu üzerine, Arzu kitabın kahramanlarının kimler olduğunu söylemiştir. Arzu, kitabı sevdiğini, kitapta en çok “*Pinpin’i, annesini, servis şoförünü, ninesini*” sevdiğini ve kitabın sevmediği yerinin de olmadığını ifade etmiştir.

Arzu’nun ve ablasının Eşli Kitap Okuma 10’da okumaya ayırdıkları süre 55 dk. 7 sn.’dir. Arzu, Eşli Kitap Okuma 10’da okuma öncesinde ablasının sorusu üzerine kitabın kapağında neler gördüğünü “*Balık var. İnsan var. Kedi.*” cümleleriyle anlatmıştır. Arzu kitabın adını okumuştur. Ablasının kitabın yazarını sorması üzerine Arzu kitabın yazarının adını okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 10’da okuma sırasında Arzu, kitabın birinci sayfasını okumadan ikinci sayfasını okumaya başlamıştır. Kitabı heceleyerek okumuştur. Arzu, 60 kez yanlış okuma ve altı kez atlayıp geçme olmak üzere toplam 66 kez okuma hatası yapmıştır. Arzu, okuma sırasında yanlış okuduğu sözcüğü, ablasının doğru bir şekilde okumasından sonra sözcüğün doğrusunu okuyarak okuma hatasını düzeltmiştir.

Arzu, Eşli Kitap Okuma 10'da okuduğu “Karadeniz'deki Yunus” kitabını okurken diğer uygulamalarda okuduğu kitaplara göre daha fazla okuma hatası yapmıştır. Bunun yanında ablasına şikâyette bulunmuş ve ablasından yardım istemiştir. Eşli Kitap Okuma 10'da okuduğu “Karadeniz'deki Yunus” adlı kitabın sözcük sayısı 702 ve okunabilirliği orta düzeydedir. Ayrıca “Karadeniz'deki Yunus” adlı kitabın sayfa sayısı ise önceki okuduğu kitaplardan daha fazladır. Eşli kitap okuma uygulamalarında birinci kitaptan dokuzuncu kitaba kadar okunan kitapların sözcük sayıları hem daha az hem de okunabilirlikleri ise çok kolay ve kolay düzeydedir. Arzu'nun “Karadeniz'deki Yunus” kitabını okurken daha fazla okuma hatası yapması bu nedenlerle açıklanabilir.

Arzu, kitabı okurken “*£ Ama ben bunların hepsini nasıl okudum? £*” diyerek yorum yapmıştır. Arzu, yer yer de “*Ama bak çok var.*”, “*Ne iki üç sayfası çok var.*”, “*Bakalım ne kadar kalmış?*”, “*Kaç tane kalmış?*” diyerek kitapta kaç sayfa kaldığı ile ilgili olarak ablasına şikâyette bulunmuştur.

Arzu kitabın bazı sayfalarını okurken de ablasından yardım istemiştir. Arzu “*Şöyle yapalım mı? Bir sen oku bir ben okuyım.*”, “*Bana yardımcı ol.*”, “*Bana yardımcı olur musun?*”, “*Kaçıncıdayız?*” diyerek kitabı okurken ablasından yardım istemiştir.

Eşli kitap okuma 10'da Arzu'nun okuduğu Behiç AK'ın “Karadeniz'deki Yunus” adlı kitabın bir sayfasında kitapta yer alan hikâye anlatılırken diğer sayfasında ise anlatılan hikâyenin görseli yer almaktadır. Bu kitaptan önce eşli kitap okuma uygulamalarında okunan kitaplarda ise sayfalarda bulunan yazılar daha az, görseller daha fazla yer almaktaydı. Arzu'nun Eşli Kitap Okuma 10'da ablasına şikâyette bulunması ve yardım istemesinin nedenlerin biri önceki uygulamalarda okunan kitaplara göre bu kitaptaki yazıların daha fazla yer alması olabilir.

Arzu Behiç AK'ın “Karadeniz'deki Yunus” adlı kitabını okurken, uygulamada yer alan diğer kitaplara göre daha fazla zorlanmıştır. Bu nedenle kitabı okurken kaç sayfa

kaldığını öğrenmek için sayfa sayısına baktığına ve ablasından kitabı okurken zorlandığı için yardım istediğine yönelik araştırmacı notları yer almaktadır (08.05.2017).

Eşli Kitap Okuma 10'da okuma sonrasında Arzu, ablasının kitapta yer alan "Karadeniz, hamsi, balıkçı" sözcüklerinin ne anlama geldiğini sorması üzerine sözcüklerin anlamlarını kitaptaki öyküden yola çıkarak açıklamıştır. Arzu, "Karadeniz" sözcüğünü "*Karadeniz deniz.*", "hamsi" sözcüğünü "*Böyle küçük balık.*" ve "balıkçı" sözcüğünü de "*İnsan. Balık tutar.*" cümleleriyle açıklamıştır. Ablasının sorusu üzerine Arzu kitaptaki kahramanların kimler olduğunu söylemiştir. Ablasının kitapla ilgili okuma planında yer alan 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Arzu, ablasının soruları üzerine hiç balığın olmadığını ama kuşunun olduğunu söylemiştir. Balığın olmasını istediğini ise "*İsterim. Ama babam alıcak büyüyünce.*" cümleleriyle ifade etmiştir. Arzu kitabı sevip sevmediğini ise "*Sevdim.*" şeklinde ifade etmiştir.

Arzu'nun eşli kitap okuma uygulamalarına katılımı genel olarak değerlendirildiğinde:

Eşli kitap okuma uygulamalarının okuma öncesinde Arzu kitapların ve yazarların adını okumuştur. Ablasının kitapların kapaklarındaki görsellerde neler gördüğüne ilişkin sorularını yanıtlamıştır. Okuma sırasında Arzu okuma hataları yaptığında ablasının uyarılarına dikkat ederek okuma hatalarını düzeltmiş ve tekrar okumuştur. Ablası ile kitap okuması ile ilgili sohbet etmiştir. Kitaplarda yer alan sözcüklerin ne anlama geldiğini ablasına sormuştur. Okuma sonrasında ablasının kitapların kahramanları, kitapların sevdiği ve sevmediği bölümleri ile ilgili sorularını yanıtlamıştır. Soruları yanıtlarken gerçek hayatla ilişkilendirme yapmıştır. Ablasının kitaplarla ilgili sorduğu 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Kitaplarda yer alan sözcüklerin ne anlama geldiğiyle ilgili sorularını doğru yanıtlamış ve bu sözcüklerin anlamlarını kitaplardaki öykülerden çıkararak açıklamıştır.

Can'ın ve annesinin Eşli Kitap Okuma 1'de okumaya ayırdıkları süre 14 dk.'dır. Can, Eşli Kitap Okuma 1'de okuma öncesinde annesinin kitabın kapağındaki görsellerle ilgili

sorularını yanıtlamıştır. Kitabın kapağında neler gördüğünü “*£ Tavuk, civcivler, dede, kurbağa, çocuk, kümes, gökyüzü. £*” diyerek mutlu bir şekilde söylemiştir. Kitabın adını okumuştur. Annesinin “*Kitabın adıyla resimler arasında ne gibi ilişki olabilir?*” sorusunu Can “*Mesela dede kümese düşmüş. Çocuk da ona gülüyor. Sonra horoz gelmiş bir çalının üstüne çıkmış. Üç tane civciv de oraya çıkmış. İki tane civciv burada. İki tane civciv burada. Bir tane civciv burada.*” cümleleriyle yanıtlamıştır. Can’ın okuma öncesinde annesinin sorularını mutlu bir şekilde yanıtladığı gözlenmiştir.

Eşli Kitap Okuma 1’de okuma sırasında Can, heceleyerek ve parmakla takip ederek okumaya başlamıştır. Can, okuma hataları yaptığında annesinin uyarılarından sonra sözcüğün doğrusunu okumuştur. Can, okuma hatası olarak 18 sözcüğü yanlış okumuştur.

Can, kitabın bazı sayfalarında annesine soru sormuştur. Örneğin sayfa 20’yi okumaya başlamadan önce de annesine “*Anne hep böyle mi devam edecek?*” sorusunu sormuştur. Can’ın bu soruyu sormasının nedeni EKO uygulamalarında annesi sesli olarak kitap okuduğunda Can dinlemiştir. Can, annesinin de bu kitabı sesli olarak okuyup okumayacağını merak ettiğine yönelik araştırmacı notları yer almaktadır (05.04.2017).

Okuma sonrasında Can, annesinin soruları üzerine kitabı sevdiğini, kitabın en çok “*Civcivlerle tavuğu.*” bölümünü sevdiğini, “*Bakkala gidiyordum. Orayı sevmedim bi tek.*” diyerek de kitabın sevmediği bölümünü söylemiştir. Can, “yalnız, uğramak, civciv” sözcüklerinin ne anlama geldiğini açıklamıştır. Annesinin okuma planında yer alan kitapla ilgili 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Annesinin kitapta yer alan “dede” karakteri ile ilgili sorusu üzerine, Can “dede” karakterinin okuduğu kitapta yer aldığı gibi nasıl ısınma hareketleri yaptığını göstermiştir. Kurbağanın nasıl ses çıkardığını taklit etmiştir.

Can’ın ve annesinin Eşli Kitap Okuma 2’de okumaya ayırdıkları süre 13 dk. 12 sn.’dir. Can, Eşli Kitap Okuma 2’de okuma öncesinde annesinin kitabın kapağında yer alan görsellerle ilgili sorularını mutlu bir şekilde yanıtlamıştır. Can, kitabın kapağında neler

gördüğünü, kitaptaki “dede” karakterinin dış görünüşünün nasıl olduğunu mutlu bir şekilde anlatmıştır. Annesinin istemesi üzerine kitabın adını okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 2’de okuma sırasında Can yer yer heceleyerek ve parmakla takip ederek okumuştur. Can, 10 kez yanlış okuma hatası yapmıştır. Kitabın bazı sayfalarını ise okuma hatası yapmadan okumuştur. Örneğin kitabın 8, 10, 12, 14, 22, 24, 26 ve 28. sayfalarında yanlış okuduğu sözcük yoktur. Can’ın kitabın bu sayfalarda okuma hatası yapmamasının nedeni kitabın bu sayfalarında yer alan cümlelerdeki sözcüklerin çoğunlukla bir ve iki heceli olması olabilir. Ayrıca okuduğu bu kitabı Ön Okuma 2 daha önce okuduğu için bu sözcükleri kolayca tanımış olabilir.

Can, yanlış okuduğu sözcükleri annesinin uyarılarından sonra tekrar okuyarak sözcüğün doğrusunu okumuştur. Can, sayfa 8’i ve 24’ü okuduktan sonra “*Anne doğru okudum mu?*” şeklinde annesine sormuştur.

Can okuduğu sayfalarla ilgili olarak yorum yapmıştır. Örneğin sayfa 14’ü okuduktan sonra “*Anne bak kötü bir kızmış de mi?*” şeklinde yorum yapmıştır.

Eşli Kitap Okuma 2’de okuma sonrasında Can, annesinin okuduğu kitapla ilgili sorularını yanıtlamıştır. Kitabı sevdiğini ve kitaptaki kahramanları söylemiştir. Daha sonra Can, “*Dedesı çocuğa flüt yapıyormuş. Sonra da Kırmızı Şapkalı Kız o flütü görmüş. ‘O flütü bana verir misin? Çok güzel bir şeymiş.’ Sonra Kırmızı Şapkalı Kız koşa koşa ormana dalmış. Sonrada kurt onu görmüş. ‘Karnım yüzyıldır acıktı.’ Yemeğe kalkmış kurt da. Sonra o Kırmızı Şapkalı Kız da flütü çalmaya başlamış. ‘İyi ki flütüm yanımda.’ demiş. Sonra çocukta ıslık çalmış.*” şeklinde kitabın özetini anlatmıştır. Annesinin kitapta yer alan “çakı, flüt” sözcüklerinin ne anlama geldiğini sorması üzerine Can sözcükleri yanlış açıklamıştır. Annesinin “flüt”ün nasıl çalındığını sorması üzerine Can flütün nasıl çalındığını beden diliyle göstermiştir. Annesinin okuma planında yer alan kitapla ilgili 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır.

Can'ın ve annesinin Eşli Kitap Okuma 3'te okumaya ayırdıkları süre 16 dk. 8 sn.'dir. Can, Eşli Kitap Okuma 3'te okuma öncesinde kitaba olan ilgisi dikkati çekmektedir. Can'ın kitabı ilk gördüğünde gülümsediği ve mutlu olduğu gözlenmiştir. Annesinin kitabın kapağında bulunan görsellerle ilgili sorularını yanıtlamıştır. Kitabın kapağında ne gördüğünü mutlu bir şekilde söylemiştir. Kitabın adını yanlış okuduğunda, annesinin uyarısından sonra doğru bir şekilde okumuştur. Kitabın adı ile kitapta anlatılmak isteneni ise karnını ovalayarak "*Tırtılın karnı çok açılmış.*" şeklinde açıklamıştır. Kitabın adını tekrar okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 3'te okuma sırasında Can, kitabı büyük bir merak içinde okumuştur. Can kitaba olan bu merakını "*£ Anne ben çevircem ben çevircem. £*", "*£ Aa anne bunlar ne? Okuyacak mıyım? £*", "*£ Armut var. £*", "*£ Anne burayı mı okucam? Ayy bunun karnı neden doymuyor acaba?*", "*£ Oo0 anne. £*", "*£ Ooo büsbüyük. £*" diyerek kitabın sayfalarını açmıştır.

Can, kitabın bazı sayfalarını heceleyerek ve parmakla takip ederek okumuştur. Bunun yanında iki kez atlayıp geçme ve 18 kez ise yanlış okuma olmak üzere 20 kez okuma hatası yapmıştır. Can, okuma sırasında okuma hataları yaptığında annesinin sözcüğün doğrusunu okuması ile yanlış okuduğu sözcüğün doğrusunu okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 3'te okuma sonrasında Can, annesinin soruları üzerine kitabı sevdiğini, kitabın kahramanlarının kimler olduğunu söylemiştir. Annesinin "*Bu kitapta ne anlatılmak isteniyor sence?*" sorusuna, Can "*Tırtıl yumurtadan doğmuş. Küçücükmiş sonra büyümüş büyümüş büyümüş dombili olmuş. £ Sonra bir kap bulmuş. Onun içine girmiş. Sonra kelebek olmuş. £*" yanıtını mutlu bir şekilde söyleyerek kitabı özetlemiştir. Annesinin "koza" sözcüğünün ne anlama geldiğini sorması üzerine Can "koza"nın ne anlama geldiğini kitaptaki hikâyeden çıkarım yaparak açıklamıştır. Annesinin okuma planında yer alan kitapla ilgili 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır.

Can'ın ve annesinin Eşli Kitap Okuma 4'te okumaya ayırdıkları süre 23 dk. 51 sn.'dir. Can, Eşli Kitap Okuma 4'te okuma öncesinde annesinin sorduğu soruları mutlu bir şekilde yanıtlamıştır. Can, “£ Çocuk, resim çiziyor. Çomak var elinde. Sonra büyük bir şeyin içini boyamış. £” cümleleriyle kitabın kapağında neler gördüğünü açıklamıştır. Can, daha sonra kitabın adını okumuştur. Annesinin kitabın adını doğru bir şekilde okumasından sonra, Can yanlış okuduğunu fark ederek “Nokta mı?” sorusunu sormuştur.

Eşli Kitap Okuma 4'te okuma sırasında Can, yer yer heceleyerek ve okurken parmakla takip etmiştir. Can, 36 kez yanlış okuma, üç kez ekleme ve bir kez atlayıp geçme olmak üzere toplam 40 kez okuma hatası yapmıştır. Kitabın bazı sayfalarını ise okuma hatası yapmadan okumuştur. Örneğin Can kitabın 15,16 ve 28. sayfalarındaki sözcüklerin hepsini doğru okumuştur.

Can, kitabı okurken annesine soru sormuştur. Örneğin kitabın 6. sayfasını okumaya başlamadan önce “Anne niye Vashti resim yapamıyorum demiş?” diyerek annesine soru sormuştur. Can'ın bu soruyu sormasının nedeni kitabın kahramanı olan “Vashti”nin resim yapamamasıdır. Çünkü kitabın 5. sayfasında kitabın kahramanı olan “Vashti” ile öğretmeni arasında geçen diyalogda “Vashti” öğretmenine resim yapamadığını söylemektedir. Can'ın annesine böyle bir soru sormasının nedeni kitabın kahramanı olan “Vashti”nin neden resim yapamadığını merak etmesidir. Can bir önceki sayfada okuduklarıyla bağlantılı olarak bu soruyu annesine sorduğuna yönelik araştırmacı notları bulunmaktadır (28.04.2017).

Can, kitabın 22. sayfasını okumaya başlamadan önce kitabın sayfalarını açarak “Kaç tane kaldı?” sorusunu annesine sormuştur. Can'ın bu soruyu sormasının nedeni ise Can'ın kitabı okumaktan memnun olmasıdır. Can kitabı okumayı sürdürdüğü için böyle bir soru sormuştur. Çünkü Can'ın sorusuna annesi “Az kaldı.” yanıtını verdikten sonra Can “Üç tane.” diyerek annesiyle konuşmaya ve kitabı okumaya devam etmiştir. Can “Üç tane.” ifadesiyle sayfa sayısını belirttiğine yönelik araştırmacı notları yer almaktadır (28.04.2017).

Eşli Kitap Okuma 4'te okuma sonrasında Can, annesinin soruları üzerine kitabı sevdiğini söylemiştir. Can kitabın en çok sevdiği bölümünü ise “*£ Her yerini. £*” diyerek ifade etmiştir. Annesinin soruları üzerine Can, “nokta” sözcüğünün ne anlama geldiğini “*Büyük yani cümlelerin sonuna nokta koymaktır.*” cümlesi ile açıklamıştır. Bunun yanında “resim sergisi”ni ise “*Yani her yerde resim olur.*” cümlesi ile açıklamıştır. Annesinin okuma planında yer alan kitapla ilgili sorduğu 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Annesinin sorusu üzerine Can, en çok araba çizmeyi sevdiğini ve resim yaparken “*£ Azıcık sevimli olurum. Çok sevinirim. £*” cümleleriyle neler hissettiğini ifade etmiştir.

Can'ın ve annesinin Eşli Kitap Okuma 5'te okumaya ayırdıkları süre 18 dk. 25 sn.'dir. Can, Eşli Kitap Okuma 5'te okuma öncesinde annesinin kitabın kapağı ile ilgili sorduğu soruları yanıtlamıştır. Can, kitabın kapağında neler gördüğünü “*Çocukların ikisi ip atlıyor kardeşler. Çiçekler, kelebekler sonra ipler.*” cümleleriyle ifade etmiştir. Can kitabın adını iki kez okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 5'te okuma sırasında Can kitabı hecelemeden ve parmakla takip etmeden okumuştur. Can, 23 kez yanlış okuma, iki kez ekleme ve bir kez atlayıp geçme olmak üzere toplam 26 kez okuma hatası yapmıştır. Bunun yanında Can, kitabın 8, 10, 11, 18. sayfalarında ise okuma hatası yapmamıştır. Can kitabı okurken ne kadar hızlı okuduğuna dair “*Anne bak az kaldı.*”, “*£ Ne kadar hızlı okuyorum. £*”, “*£ Anne bak ne kadar hızlı okudum. £ Kaç sayfam kaldı?*” diyerek annesi ile sohbet etmiştir.

Eşli Kitap Okuma 5'te okuma sonrasında Can, annesinin sorularını yanıtlamıştır. Can, iki kez kitabı sevdiğini ve kitabın kahramanlarının adını söylemiştir. Annesinin kitapta yer alan sözcüklerin ne anlama geldiğini sorması üzerine Can balenin nasıl yapıldığını göstermiştir. Can “*Bale, bale kursu demektir. Yani kızlar şöyle dönüyo ya tek ayak üzerinde şöyle.*” cümleleri ile “bale” sözcüğünün anlamını açıklamıştır. Can, pateni “*£ Böyle paten kaymak. £*” şeklinde açıklamıştır. Can kitapta yer alan “canı sıkılmak” deyimini ise kitapta

geçen anlamını düşünerek *“Yani ablasını özlemek.”* şeklinde açıklamıştır. Ayrıca “sürpriz” sözcüğünü ise *“Yani resim çizeriz. Sürprizler olur. Annemize sürprizler alırız.”* cümleleri ile açıklamıştır. Bunun yanında Can “sürpriz ” sözcüğünü *“Anne arkadaşım bana bir şey hediye etti. Ona teşekkür ettim. Ama şimdi. Ben de ona verdim.”* diyerek kendi hayatıyla ilişkilendirerek açıklamıştır. Annesinin okuma planında yer alan kitapla ilgili sorduğu 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Can, annesinin soruları üzerine eğer kardeşi olsaydı onunla neler yapmaktan hoşlandığını *“£ Oyun oynamak, okuldan gelince ders yapmak, okuldan gelince az dinlenirdim. Dersimi bitirince kardeşimle oynardım. £”* cümleleri ifade etmiştir. Can *“Eee resim yapardım. £”* cümlesi ile de kardeşine ne gibi sürprizler yapacağını açıklamıştır.

Can’ın ve annesinin Eşli Kitap Okuma 6’da okumaya ayırdıkları süre 25 dk. 34 sn.’dir. Can, Eşli Kitap Okuma 6’da okuma öncesinde annesinin kitabın kapağındaki görsellerle ilgili sorularını yanıtlamıştır. Can kitabın kapağında neler gördüğünü *“£ İki tane bir baba fare bir çocuk fare. Sonra ayıcığı, sonra yatak. Sonra şurada renkli bir şey görüyorum. Sonra şurda yazı. Şurda da yazı. Şurda da yazı. £”* diyerek mutlu bir şekilde söylemiştir. Daha sonra kitabın adını okumuştur. Kitabın adını yanlış okuduğunda annesinin uyarısından sonra kitabın adını doğru bir şekilde okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 6’da okuma sırasında Can, kitabı hecelemeden ve parmakla takip etmeden okumuştur. Can okuma hatalarında annesinin uyarılarından sonra sözcüğün doğrusunu okumuştur. Can, 29 kez yanlış okuma, iki kez atlayıp geçme olmak üzere toplam 31 kez okuma hatası yapmıştır. Can, kitabın 2,3, 4, 6,9, 11, 12 ve 14. sayfalarında ise hiç okuma hatası yapmamıştır.

Can, okuduğu kitapla ilgili annesine soru sormuştur. Örneğin Can kitabın 4. sayfasını okuduktan sonra annesine *“Anne şu kim? Babası de mi?”* şeklinde sayfadaki görsellerle ilgili sorular sormuştur.

Eşli Kitap Okuma 6’da okuma sonrasında Can, annesinin soruları üzerine kitabın her yerini sevdiğini ifade etmiştir. Annesinin kitapta yer alan “unutmak, ambar, buğday, çuval, pati, sarılmak” sözcüklerinin ne anlama geldiğini sorması üzerine, Can kitapta geçen hikâyeden çıkarım yaparak sözcükleri açıklamıştır. Can “unutmak” sözcüğünü “*£ Yani her şeyi unutuyorsun. £*”, “ambar” sözcüğünü “*£ O da, ne alıyorlardı anne? Buğday alıyorlardı.*”, “buğday” sözcüğünü “*Eee Buğday buğday ekmek yapılıyor.*”, “çuval” sözcüğünü “*Yani odunları koyarsın.*”, “pati” sözcüğünü “*Hani köpeğe pati ver diyosun.*”; “sarılmak” sözcüğünü “*£ Yani çok mutlu olmak. £*” cümleleri ile açıklamıştır. Can, annesinin okuma planında yer alan kitapla ilgili 5N1K sorularının bazılarını doğru yanıtlamıştır. Ancak annesinin sorduğu “*Fare Susam, Oğlu Gofret neyi unutmuş?*”, “*Fare Susam, Oğlu Gofret’i, yatağına yatırdığında kulağına ne fısıldadı?*” ve “*Sen anne ve babandan ayrılırken neler yaparsın? Onlara neler söylersin?*” sorularını Can “*Bilmiyorum.*” diyerek yanıtlamıştır. Bunun yanında Can kitabın kahramanlarının kimler olduğunu söylemiştir.

Can annesinin kitapla ilgili sorularına mutlu bir şekilde yanıt vermiştir. Ancak annesinin sorduğu üç soruya ise yanıt olarak “*Bilmiyorum.*” demiştir. Bu sorulardan ikisinin yanıtı kitabın içeriğinde yer almaktadır. Bu soruların yanıtlarını hatırlayamadığı için yanıt veremediği gözlenmiştir. Çünkü annesi soruları sorduğunda Can soruların yanıtlarını düşünmüştür. Annesinin Can’a sorduğu diğer soru ise bir çıkarım sorusudur. Bu soruyu yanıtlayamama nedeninin soruyu anlayamamış olduğuna yönelik araştırmacı notları bulunmaktadır (11.05.2017).

Can’ın ve annesinin Eşli Kitap Okuma 7’de okumaya ayırdıkları süre 21 dk. 56 sn.’dir. Can, Eşli Kitap Okuma 7’de okuma öncesinde annesinin yanına yaklaşarak oturmuştur. Annesinin kitabın kapağındaki görsellerde neler gördüğünü sorması üzerine eliyle gördüklerini göstererek soruyu yanıtlamıştır. Annesinin kitabın adını sorması üzerine Can kitabın adını okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 7’de okuma sırasında Can, kitabı hecelemeden ve parmakla takip etmeden okumuştur. Can, 29 kez yanlış okuma ve iki kez atlayıp geçme olmak üzere toplam 31 kez okuma hatası yapmıştır. Can okuma hatalarını annesinin uyarıları ile düzeltmiştir. Bunun yanında Can kitabın 3, 5, 9, 14, 17, 19 ve 20. sayfalarını ise okuma hataları yapmadan okumuştur. Ayrıca Can 5. sayfayı okuduktan sonra da “*Anne güzel okuyorum de mi?*” sorusunu sormuştur.

Eşli Kitap Okuma 7’de okuma sonrasında Can, annesinin kitapla ilgili sorularını doğru yanıtlamıştır. Annesinin soruları üzerine Can kitabı sevdiğini söylemiş, kitabın “*Şurasını şurasını.*” diyerek kitabın son sayfalarını açıp sevdiği bölümü göstermiştir. Kitabın kahramanlarını söylemiştir. Annesinin soruları üzerine Can, “itiş kakış”ın ne anlama geldiğini “*£ Hani böyle herkesi itiyosun ya. O demek. £*” şeklinde açıklamıştır. Can “horlamak” sözcüğünü ise “*£ Pişşş. £*” diyerek horlamanın taklidini yaparak ne anlama geldiğini açıklamıştır.

Can’ın ve annesinin Eşli Kitap Okuma 8’de okumaya ayırdıkları süre 38 dk. 5 sn.’dir. Can, Eşli Kitap Okuma 8’de okuma öncesinde annesinin kitabın kapağında neler gördüğüne yönelik sorusunu “*Perde, perde, perde. Uçuşan kâğıtlar.*” diyerek yanıtlamıştır. Can, kitabın kapağındaki görselde yer alan ve ne olduğunu anlayamadığı nesneyi “*Bunun adı ne?*” diyerek annesine sormuştur. Annesinin “*Bu masa.*” yanıtından sonra Can “*Masa görüyorum. Kitap görüyorum. Bir tane çim adam görüyorum.*” cümleleri ile kitabın kapağındaki görselde gördüklerini ifade etmiştir. Annesinin kitabın adını sorması üzerine Can kitabın adını okumuştur. Annesi, kitabın yazarının kim olduğunu sorması üzerine Can “*Birce*” yanıtını vermiştir. Daha sonra annesi kitabın yazarının adını göstermesinden sonra Can kitabın yazarının adını okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 8’de okuma sırasında Can, hecelemeden ve parmakla takip etmeden okumuştur. Can, 54 yanlış okuma ve bir ekleme olmak üzere 55 okuma hatası yapmıştır. Can,

yanlış okumasından sonra annesinin sözcüğün doğrusunu okuması üzerine okuma hatalarını düzeltmiştir.

Eşli Kitap Okuma 8’de okuma sonrasında Can, annesinin soruları üzerine kitabı sevdiğini ve kitabın en çok neresini sevdiğini söylemiştir. Can kitabın sevmediği yerini de açarak göstermiştir. Can, kitabın kahramanlarını iki kez söylemiştir. Annesinin kitapta yer alan “dedektif, çim adam, papyon ve menekşe” sözcüklerinin ne anlama geldiğini sorması üzerine Can kitapta geçen hikâyeden çıkarım yaparak sözcüklerin anlamını açıklamıştır. Can, “dedektif” sözcüğünü “*Hani dedektifler birisi kaçıyo ya işte ipucu bulmak için çalışıyo.*”, “çim adam” sözcüğünü “*Çim adam, saçları yeşil yeşil çıkar ya. Talaştan olur. Çoraptan olur. Bi de içine çim tohumu konur.*”, “papyon” sözcüğünü nasıl takıldığını eliyle göstererek “*Hani düğünlerde taktığımız bir papyon işte.*” ve “menekşe” sözcüğünü de “*Menekşe bir çiçek demek.*” diyerek açıklamıştır. Can, annesinin okuma planında yer alan kitapla ilgili sorduğu 5N1K sorularını da doğru yanıtlamıştır. Can, çim adamının olmadığını ve olmasını istediğini annesine söylemiştir.

Can’ın ve babasının Eşli Kitap Okuma 9’da okumaya ayırdıkları süre 39 dk. 37 sn.’dir. Can, Eşli Kitap Okuma 9’da okuma öncesinde, babasının kitabın kapağındaki görsellerde neler gördüğünü sorması üzerine Can “*Burda iki tane palyaço okulu görüyorum. Şurda bi tane çocuk görüyorum. Sonra altında yere bi şeyler düşüyo.*” diyerek gördüklerini anlatmıştır. Babasının sorduğu diğer soruları da yanıtlamıştır. Babasının kitabın adını sorması üzerine, Can kitabın adını okumuştur. Babasının “*Okuyalım.*” demesinden sonra kitabı okumaya başlamıştır.

Eşli Kitap Okuma 9’da okuma sırasında Can, kitabı hecelemeden ve parmakla takip etmeden okumuştur. Can kitabı okurken 36 kez yanlış okuma hatası yapmıştır. Bunun yanında kitabın 7. ve 22. sayfalarında hiç okuma hatası yapmamıştır.

Eşli Kitap Okuma 9’da okuma sonrasında Can, babasının kitapla ilgili sorularını yanıtlamıştır. Babasının kitapta yer alan “hazine ve servis” sözcüklerinin ne anlama geldiğini sorması üzerine Can sözcüklerin anlamını açıklamıştır. Can, “hazine” sözcüğünü “*Yani denizde korsanlar hazine bulur.*” şeklinde açıklamıştır. Babasının “*Bu kitabı okudun sen. Bu kitaptaki hazine sözcüğü neymiş?*” sorusuna Can, “*Çorap.*”, “*Kitaplar, kalem kutu, şişe.*” yanıtlarını vermiştir. Can, “servis” sözcüğünü “*Hani biz okula gelip giderken servise biniyoruz ya. O işte araç demek.*” cümleleriyle açıklamıştır. Can, kitabı beğendiğini ifade etmiştir. Kitabın en çok neresini beğendiğini mutlu bir şekilde “*£ Dur göstericem. £*” diyerek kitabın sayfalarını açıp göstermiştir. Kitaptaki kahramanları söylemiştir. Babasının okuma planında yer alan kitapla ilgili sorduğu 5N1K sorularını da doğru yanıtlamıştır.

Can’ın ve babasının Eşli Kitap Okuma 10’da okumaya ayırdıkları süre 49 dk. 37 sn.’dir. Eşli Kitap Okuma 10’da okuma öncesinde babasının kitabın kapağında neler gördüğünü sormasından sonra Can “*Bi tane çocuk ve kedi, şurda yunus balığı.*” diyerek söylemiştir. Can görselde yer alan bilemediği ve merak ettiği şeyleri “*Baba şu ne?*” sorusuyla babasına sormuştur. Can, babasının “*Çiçek.*” yanıtından sonra “*Çiçek, sonra şurda sandalye, papatya çiçeği, masa, yatak, kedinin resmi ve kitaplık, saat, çerçeve.*” diyerek kitabın kapağında neler gördüğünü ifade etmiştir. Can yine görselde bilemediği ve merak ettiği bir nesneyi “*Baba şu ne?*” sorusunu babasına sormuş ve babasından “*Gaz lambası, gaz lambası.*” yanıtını almıştır. Kitabın adını okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 10’da okuma sırasında Can, kitabı hecelemeden ve parmakla takip etmeden okumuştur. Can 44 kez yanlış okuma, bir kez de atlayıp geçme olmak üzere 45 kez okuman hatası yapmıştır. Can yanlış okuduğu sözcüklerden sonra babasının uyarıları ile sözcüğü tekrar doğru bir şekilde okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 10’da okuma sonrasında Can, babasına “*Şimdi sen bana sorular soruyorsun.*” demiştir. Babası Can’ın cümlesinden sonra okuma planında yer alan kitapla

ilgili 5N1K soruları sormuş ve Can sorularını doğru yanıtlamıştır. Babasının soruları üzerine Can, “Karadeniz” sözcüğünün ne anlama geldiğini “*Deniz demek ve şehir ismi demek.*” şeklinde açıklamıştır. Can yunus balığının fiziki özelliklerini gülümseyerek ve mutlu bir şekilde “*£ Uzun balık. Azıcık uzun balık. Balinadan küçük bir balık. £*” cümleleriyle açıklamıştır. Can kitabın en çok neresini sevdiğini “*Burasını.*” diyerek açıklamıştır. Babasının “*O bölümde ne var peki?*” sorusunu Can “*Yunus ve İsmail var.*” diyerek yanıtlamıştır. Can, babasının sorduğu sorularını aşağıdaki gibi güzel ve düzgün bir şekilde cümle kurarak yanıtlaması dikkat çekicidir.

Babası: Karadeniz’deki şirin köyünde ne isminde bir çocuk varmış?

Can: Karadeniz’in köyünde İsmail isminde bir çocuk varmış.

...

Babası: İsmail’in camını kim tıklamış?

Can: İsamil’in camını Yunus tıklamış.

Can’ın eşli kitap okuma uygulamalarına katılımı genel olarak değerlendirildiğinde:

Eşli kitap okuma uygulamalarının okuma öncesinde Can annesinin kitabın kapağındaki görsellerle ilgili sorularını yanıtlamıştır. Kitabın adını okumuştur. Kitapların kapağındaki görsellerde yer alan nesnelere ne olduğunu bilemediğinde ise annesine ve babasına sormuştur. Okuma sırasında Can, okuma hataları yaptığında annesinin ve babasının uyarılarından sonra sözcüğün doğrusunu okumuştur. Okuma sonrasında annesinin ve babasının soruları üzerine, kitapları sevdiğini, kitapların en çok sevdiği bölümünü ve kitapların kahramanlarını söylemiştir. Can, kitaplarda yer alan sözcüklerin ne anlama geldiğini kitaplardaki öykülerden çıkarım yaparak açıklamıştır. Kitaplarla ilgili 5N1K sorularını doğru yanıtlamıştır. Can yanıtlarını da kendi hayatıyla ilişkilendirmiştir.

4.3.3. İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen

yetişkinlerin eşli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu. Arzu'nun ablası, Eşli Kitap Okuma 1'de okuma öncesinde Arzu'ya kitabın kapağında neler gördüğünü sormuştur. Ablası, kapakta yer alan görsellerle ilgili “*Ne yapmışlar sence?*”, “*Dede ne durumda?*” sorularını sormuş ve Arzu'nun yanıtlarını dinlemiştir. Ablası, Arzu'nun bir soruya verdiği yanıtta aşağıdaki gibi düzeltme yapmıştır.

Ablası: Dede ne durumda?

Arzu: Dede yan yatmış.

Ablası: Düşmüş yani tamam.

Eşli Kitap Okuma 1'de okuma sırasında ablası, Arzu kitabı okurken dinlemiştir. Arzu'nun okuma hatalarında uyarmıştır. Bazen de Arzu, okumak için beklediğinde kendisi okumuştur. Ablası, Arzu'nun sözcüklere harf eklediği okuma hatalarına “ ‘m’ yok ama burda. ”, “zıpladı ‘k’ ” da yok. Hiç bi şey yok. Sadece ‘zıpladı’ ”, “Burada ‘n’ yok ama. ”, “Burada ‘m’ hiç yok ama. ” şeklinde dönüt vermiştir.

Ablası, bazı sayfalarda Arzu'nun okurken yaptığı okuma hatalarından sonra soru sormuştur. Ablası, “*Sence geçeyorduk mu olur yoksa ne olur?*”, “*Bulca diye okumuş olsam neresini yanlış okumuş olurum? Bulca mı?*”, “*Doğru mu sence?*” şeklinde Arzu'ya soru sorarak okuma hatalarını düzeltmesini sağlamıştır.

Kitabın bazı sayfalarında Arzu'nun bilerek mi yoksa ezbere mi okuduğunu öğrenmek için ablası Arzu'dan okuduğu sözcüğü göstermesini istemiştir. Ablası, “*Nerde demiş aklı kit?*” sorusunu sorarak Arzu'nun yanıtını dinlemiştir.

Güzel okuduğunda ise ablası Arzu'ya sözel pekiştireç vermiştir. Ablası, altı kez “*Aferin*” ve beş kez ise “*Güzel okudun.*” şeklinde sözel pekiştireç ifadelerini Arzu'ya söylemiştir. Bunun yanında ablası okumaya teşvik eden “*Sen gerçekten ilerliyorsun.*”, “*Sen*

kendin başarıyorsun.”, “Sen başarısın o yüzden karışmıyorum.” sözlerini Arzu’ya söylemiştir.

Eşli Kitap Okuma 1’de okuma sonrasında ablası, Arzu’ya kitabın kapağında ne gördüğünü sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir. Ablası “*Ablası ne yapıyor?*”, “*Peki nasıl ses çıkartır?*”, “*Dede kırdı ne yapıyor? Kırdı napıyordu dede?*”, “*Annesinin yanına kim geliyor?*” şeklinde okuma planında yer alan 5N1K sorularını sormuştur. Arzu’nun bu sorulara verdiği yanıtları dinlemiştir. Arzu’nun yanıtlarında aşağıdaki gibi genişletme yapmıştır.

Ablası: Annesinin yanına kim geliyo?

Arzu: Komşu.

Ablası: Komşu teyze geliyo.

Ablası, Arzu’nun bazı yanıtlarda hem düzeltme hem de genişletme yapmıştır.

Arzu’nun ablası düzeltmeleri ve genişletmeleri aşağıda yer almaktadır.

Ablası: Dede düşünce kümese ne oldu?

Arzu: Kümes yıkıldı.

Ablası: Kümes kırıldı. Tavuk ona kızdı. Cıvciv sağa sola dağıldı.

Ablası, Arzu’nun eksik yanıtlarını yine soru sorarak bulmasını sağlamıştır. Ablası sorduğu sorulara Arzu’ya eksik yanıtlar vermesinden sonra aşağıdaki gibi tekrar soru sormuştur. Bu sorulardan sonra ablası ve Arzu eşli kitap okuma sürecini bitirmiştir.

Ablası: Kaç tane kahraman var masalda? Kitabımızda kaç kahraman var? Söyle mesela kimler var?

Arzu: Çocuk, annesi, dedesi, tavuk, cıvciv, kurbağa.

Ablası: Bi tane daha var. Çocuk sokağa çıkmadan önce annesinin kimin yanına geçiyo?

Arzu: Komşunun.

Ablası: Başka bir odada kim var?

Arzu: Ablası.

Ablası: Hah. Birde ablası var.

Eşli Kitap Okuma 2’de okuma öncesinde ablası, Arzu kitabın adını okuyunca yazarın adını da okumasını istemiştir. Kitabın kapağında neler gördüğünü Arzu’ya sormuştur.

Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir.

Eşli Kitap Okuma 2’de okuma sırasında ablası, Arzu kitabı okurken dinlemiştir. Arzu hatalı okuduğu ya da atlayarak okuduğu durumlarda Arzu’yu uyarmıştır. Bazı sayfalarda ise sözcüğün ilk hecesini okumuştur. Bunun yanında ablası, Arzu’nun okuma hatalarını “*Orasını doğru okumadın. Tekrar oku bakalım hatanı bulacak mısın?*”, “*Ne diyo burda?*”, “*Ezbere okuduk gene.*”, “*Ezbere okursan buraya bakmadan okursun. Ezbere okumazsan buraya baktığında hatanı kendin bulursun görürsün anladın mı?*” gibi uyarılar yaparak düzeltmesini istemiştir.

Ablası, Arzu’nun doğru okumasından ve yanlış okuduğu sözcüğü düzelterek okumasından sonra “*Aferin*” diyerek sözel pekiştireç vermiştir. Ablası, altı kez Arzu’ya sözel pekiştireç vermiştir. Ablası, Arzu’nun okumak için bir sayfadan başka bir sayfaya geçerken yaptıkları sohbette okuması konusunda Arzu’ya “*Evet. Maşallah.*”, “*£ Evet çok güzel okuyorsun da o yüzden. £*” şeklinde teşvik edici sözler söylemiştir.

Eşli Kitap Okuma 2’de okuma sonrasında ablası, Arzu’ya kitabın bittiğini ve çabuk bitirdiğini söylemiş ve “*Afferin*” diyerek sözel pekiştireç vermiştir. Ablası, Arzu’ya okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir. Ablası, Arzu’nun yanıtlarında aşağıdaki gibi genişletme yapmıştır.

Ablası: Kırmızı Şapkalı Kız nasıl yardım istiyor?

Arzu: Düdük çalarak.

Ablası: Düdük çalarak yardım istiyor.

Ablası, Arzu'nun bazı yanıtlarında da düzeltme yapmıştır. Arzu'nun ablasının düzeltmeleri aşağıdadır.

Ablası: Parmaklarıyla ıslık çalınca peki dedesi sesi duyunca ne diyo?

Arzu: Bu civarda böylesi bulunmaz diyo.

Ablası: Böyle müthiş ıslık sesi bulunmaz diyo.

Ablası, Arzu'ya kitabın kahramanlarını sormuştur. Arzu, kitabın kahramanlarını eksik söylediğinde ise ablası aşağıda yer aldığı gibi soru sorarak eksik olan yanıtı Arzu'nun söylemesine destek olmuştur.

Ablası: Peki kahramanlar kimlerdi burda?

Arzu: Dedesi, çocuk, kurt.

Ablası: Bak. Dedesi dedik, çocuk, kurt. Başka kimler vardı?

Arzu: Kurt, Kırmızı Başlıklı Kız.

Ablası: Bi de evde kim vardı? Düdüğün sesini kim duyuyordu?

Arzu: Ablası.

Ablası: Hah. Ablası vardı. Tamamdır.

Eşli Kitap Okuma 3'te okuma öncesinde ablası öksürdüğü için kitabın kapağını eliyle işaret ederek göstermiştir. Ablası, Arzu'ya kapakta neler gördüğünü anlatırken dinlemiş, kitabı açmasını ve okumasını istemiştir.

Eşli Kitap Okuma 3'te okuma sırasında ablası, kitap okurken Arzu'yu dinlemiştir. Arzu kitabı okurken zorlandığında ise ya sözcüğün ilk hecesini ya da sözcüğü tamamen okuyarak okuması konusunda Arzu'ya destek olmuştur.

Ablası, Arzu'yu ezbere okuması yerine bilinçli bir şekilde okuması konusunda uyarmıştır. Ablası, örneğin "Ezber yok.", "Ezbere değil ama bakarak okuyoruz değil mi?" diyerek uyarılarda bulunmuştur.

“Karnı” sözcüğünü okumada zorlanan Arzu’ya, ablası sözcüğün geçtiği sayfaları açarak göstermiştir. Arzu’ya niye zorlandığını da sormuştur.

Ablası, Arzu’dan sayfa 15’i ve 16’yı tekrar okumasını istemiştir. Ablası bu sayfalarda Arzu’ya “virgül”ün nerelerde konulacağını anlatmıştır. Ablası “*Cumartesi günü bir çikolatalı pasta, bir dondurma, bir salatalık. Aralarda ne var? Virgül. Çünkü cümle bitmediği için sonuna nokta koyuyor gördün mü? Aralarda duraklı duraklı okumamız gerektiğinde ne koyuyoruz?*” sorusunu Arzu “*Virgül.*” diyerek yanıtlamıştır. Daha sonra ablası cümlenin sonuna “nokta” konulacağını anlatmıştır. Ablası “*Cumartesi günü bir çikolatalı pasta, bir dondurma, bir salatalık, bir dilim kaşar peyniri, bir dilim salam, bir lolipop, bir dilim meyveli kek, bir sosis, bir üzümlü kek ve bir dilim karpuz yedi. Nokta. Cümle bitti burda.*” diyerek “nokta”nın nerelerde konulacağını anlatmıştır. Aynı şekilde Arzu’nun ablası sayfa 19’da cümle sonuna “nokta” konulacağını vurgulamıştır.

Arzu’nun ablası sayfa 20 de ise “koza” sözcüğünün ne anlama geldiğini açıklamıştır. Ablası “*Yani kendisine koza denilen bir ev yaptı. Tırtılın eviymiş koza de mi? Anladın mı?*” diyerek koza görselini açıp Arzu’ya göstermiştir.

Ablası, okuma sırasında Arzu’ya sözel pekiştireç vermiştir. Ablası, bir kez “*Aferin*” ve bir kez de “*Aferin süpersin.*” gibi sözel pekiştireç ifadelerini Arzu’ya söylemiştir.

Eşli Kitap Okuma 3’te okuma sonrasında ablası, ilk olarak “*Bitti. Ne olmuş sonunda?*” sorusunu sormuştur. Arzu’nun yanıtını dinlemiştir. Arzu’nun ablası, kitapta yer alan “*tırtıl, koza, abur cubur*” sözcüklerinin ne anlama geldiğini Arzu’ya sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinledikten sonra sözcükleri açıklamıştır. Arzu’nun ablası, “*Ne olmuş sonunda?*”, “*Noktayı nerde kullanıyorduk?*”, “*Tırtılın karnı neden ağrıdı peki?*”, “*Kelebekler nasıl uçuyo?*”, “*Kitaptaki kahramanlar neler kimler?*” gibi okuma planında yer alan 5N1K sorularını sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir. Ablası, Arzu’nun yanıtlarda aşağıdaki gibi genişletme yapmıştır.

Ablası: Sağlıklı beslenmek için neler yapmalıyız?

Arzu: £ Mesela bir günde yumurta yemeliyiz. Peynir, süt. £

Ablası: Süper. Düzenli beslenmeliyiz. Vitaminli yiyeceklerden yemeliyiz. Abur cubur yememeliyiz.fazla.

Ablası, Arzu'nun verdiği bazı yanıtlarda da genişletme ve düzeltme yapmıştır.

Arzu'nun ablasının yaptığı genişletme ve düzeltme aşağıdaki gibidir.

Ablası: Abur cubur ne demek?

Arzu: Abur cubur cipsi demek.

Ablası: Başka şeylerde olabilir. Böyle karnı doyurmayacak atıştırmalık şeyler.

Ablası, Arzu'nun sorulara verdiği yanıtlardan sonra sözel pekiştireç vermiştir.

Ablası, iki kez “Aferin.” ve bir kez “Süpersin.” gibi sözel pekiştireç ifadelerini Arzu'ya söylemiştir.

Ablası, Arzu'ya kitabın neresini sevip neresini sevmediğini de sormuştur. Arzu'nun yanıtlarından sonra ablası “Hah. Afferin.” şeklinde Arzu'ya sözel pekiştireç vererek eşli kitap okuma sürecini bitirmiştir.

Eşli Kitap Okuma 4'te okuma öncesinde ablası, kitabın adını okurken Arzu'yu dinlemiştir. Arzu'ya kitabın kapağında neler gördüğünü sormuştur. Ablası, Arzu'nun yanıtlarını dinlemiş ve tekrar etmiştir.

Ablası, Arzu kitabı okurken dinlemiştir. Arzu okurken hata yaptığında ya eliyle sözcüğü işaret etmiş ya da sözcüğün ilk hecesini okuyarak Arzu'nun okuma hatalarının farkına varmasını sağlamıştır.

Arzu'nun ablası, okuma sırasında noktalama işaretlerine vurgu yapmıştır. Arzu'ya noktalama işaretleri ile ilgili aşağıdaki gibi sorular sormuş ve noktalama işaretlerinin farkına varmasını sağlamıştır.

Ablası: (Virgüli gösteriyor.) Burada ne var?

Arzu: £ Virgül. £

Ablası: Ne yapıyorduk virgüülü görünce?

Arzu: £ Duruyorduk. £ Baştan alabilir miyim?

...

Ablası: ...atabilirim. Napıcaz burda?

Arzu: Çok durcaz.

Ablası: Hah. "Atabilirim dedi." bekliceysin noktada.

Ablası, Arzu'yu kitabı okurken hecelememesi yönünde uyarmıştır. Ablası, hecelemeden okuması konusunda "*Baştan oku orasını.*", "*Baştan oku. Hecelemeden okucaksın.*" diyerek Arzu'ya uyarıda bulunmuştur.

Bunun yanında ablası, yanlış okuduğunda ne yapması gerektiği konusunda Arzu'ya uyarılarda bulunmuştur. Örneğin ablası, kitabın 23. sayfasında ekleme hatası yapan Arzu'ya "*Burda nerde hata var? Burda ne dedin az önce? Bak 'düz' diyeceğin yerde 'düzgün' dedin burda. 'Düzgün' diye bi şey yok burda. Düz var. Kendin buraya ekliyorsun.*" şeklinde uyarılar yapmıştır.

Ablası, kitabı doğru bir şekilde okuduğunda ise Arzu'ya sözel pekiştireç vererek, Arzu'yu okumaya teşvik etmiştir. Örneğin Arzu'ya "*Süpersin.*", "*Aferin çok güzel.*", "*Aferin.*", "*Aferin.*" gibi sözel pekiştireçler söylemiştir.

Okuma sonrasında ablası, Arzu'ya kitapta yer alan "nokta, ressam, sergi" sözcüklerinin ne anlama geldiğini sormuştur. Arzu'nun yanıtlarını dinlemiştir. Arzu'nun yanıtlarında aşağıdaki gibi düzeltme ve genişletme yapmıştır.

Ablası: Ressam ne demektir?

Arzu: Çok güzel resim çizen.

Arzu: Resim çizenler. Çok güzel ya da çirkin ya da başka bişey. Resim çizene ressam denir.

Ablası: Sergi ne demektir?

Arzu: Ressamın resimleri çizdiği yer.

Ablası: Ressamın çizdiği resimlerin gösterildiği-

Arzu: yer.

Ablası, okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Arzu'nun verdiği yanıtları dinlemiştir. Arzu'nun yanıtlarında aşağıdaki gibi düzeltme yapmıştır.

Ablası: Öğretmeni Vasthi' den resim yaptığı kâğıdı neden imzalamasını istemiştir?

Arzu: Çünkü başarılı olduğu için.

Ablası: Başarılı olması için ve de onun yaptığının belli olması için.

Ablası, Arzu'ya kitabı sevip sevmediğini, kitabın en çok neresini sevdiğini, kitaptaki kahramanların kimler olduğunu sormuştur. Arzu'nun yanıtlarını dinlemiştir. Okuma sonrasında Arzu'nun verdiği yanıtlardan sonra sözel pekiştireç vermiştir. Arzu'ya, “*Aferin.*”, “*Aferin süpersin.*” şeklinde olmak üzere dört kez sözel pekiştireç söylemiştir.

Eşli Kitap Okuma 5'te okuma öncesinde Arzu, kitabın adını okumuştur. Ablası, Arzu'nun kitabın adını okumasından sonra “*Aferin.*” diyerek Arzu'ya sözel pekiştireç vermiştir.

Eşli Kitap Okuma 5'te okuma sırasında ablası, Arzu'nun sözcükleri yanlış okuduğu bazı sayfalarda “*İyi bak bakalım.*”, “*£ Ezbere okuduk. £*”, “*Ezbere okuduğunu anlıyo musun peki?*”, “*Ezber yok. Bakarak okucaksın.*” diyerek uyarılar yapmıştır.

Ablası bu uyarılarından sonra sözcükleri doğru bir şekilde okuduğu zaman Arzu'ya sözel pekiştireç vermiştir. Örneğin “*Aferin.*”, “*Artık fark edebiliyorsun.*”, “*Hadi bakalım aferin.*”, “*Aferin sana.*” şeklindeki sözel pekiştireçleri Arzu'ya söylemiştir.

Okuma sonrasında ablası kitapta yer alan “*bale, paten ve sürpriz*” sözcüklerinin ve “*canı sıkılmak*” deyiminin ne anlama geldiğini Arzu'ya sormuştur. Ablası, “*paten*” sözcüğü ile ilgili “*Mesela nasıl bir şeydir? Pateni tarif et bana.*”, “*Paten nasıl bi şey? Paten nasıl*

biniliyo? Nereye konuluyo?”, “canı sıkılmak” deyimi ile ilgili “*Canın sıkılınca ne olur senin?*”, “sürpriz” sözcüğü ile ilgili “*Mesela sürprizler ne zaman yapılır?*” gibi sorularla Arzu’nun vereceği yanıtları genişletmiştir. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir.

Arzu’nun ablası okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir. Arzu’nun yanıtlarında aşağıdaki gibi genişletme ve düzeltmeler yapmıştır.

Ablası: Yalnız kaldığı için Ayça neler yaparak ablasını taklit ediyordu?

Arzu: Resim.

Ablası: Resim, müzik, yüzme hepsi.

Ablası, Arzu’ya kitapla bağlantılı olarak “*Eğer kardeşin olsaydı sen neler yapmak isterdin?*”, “*Kitabı sevdi mi?*”, “*Neresini en çok? Mesela küçük örnek ver?*”, “*Kitapta hangi kahramanlar var?*” şeklinde sorular sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir.

Eşli Kitap Okuma 6’da okuma öncesinde ablası, kitabın adını okurken Arzu’yu dinlemiştir. Arzu’ya kitabın kapağında neler gördüğünü sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir.

Eşli Kitap Okuma 6’da okuma sırasında ablası, heceleyerek okuduğunda Arzu’yu üç kez uyarmıştır. Arzu’nun okuma hatalarını fark etmesi ve sözcüğü doğru bir şekilde okuması için sözcüğü parmağı ile gösterme, sözcüğün ilk hecesini okuma, sözcüğün tamamını okuma, sözcüğü Arzu ile tekrar okuma gibi okuma hatalarını gidermeye yönelik destek olmuştur.

Ablası, Arzu’nun bir sayfayı okuyup diğer sayfayı okumaya geçerken de kitap okuması ile ilgili konuşmalarını dinlemiştir. Kitabı okumaya devam etmesini söylemiştir. Ablası, Arzu’nun okuması ile ilgili konuşmaları sırasında Arzu’yu daha güzel okuma konusunda “*Daha güzel okuyacaksın.*” diyerek teşvik etmiştir. Ablası, iki kez de Arzu’ya kitabı okurken “*Aferin.*” şeklinde sözel pekiştirme vermiştir.

Eşli Kitap Okuma 6’da okuma sonrasında ablası, Arzu’ya okuma planında yer alan 5N1K sorularını sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir. Arzu’nun yanıtlarında aşağıdaki gibi genişletme ve düzeltme yapmıştır.

Ablası: Fare Susam, oğlu Gofret neyi unutmuş? Neyi unutmuşlar? Gofret babasının peşinden gidiyor ya unuttuk diye.

Arzu: Cama tıklamış.

Ablası: Camı tıkladı babasının arkasından. Ama babası duymadı. Duymayınca peki ‘Biz neyi unuttuk.’ diye gitti babasının peşinden. Sarılmayı unutmuş.

Ablası, Arzu’ya sorduğu sorulara yanıt alamadığında ise, Arzu’nun yanıt vermesini beklemiştir. Arzu’dan yanıt gelmeyince aşağıdaki örnekte olduğu gibi kendisi yanıt vermiştir.

Ablası: Peki yemek yerken ne dedi babası oğluna?

Arzu: (Düşünüyor.)

Ablası: Buğday taşımama yardımcı olman çok güzel dedi.

Bu sorulara ek olarak ablası, Arzu’ya “Gofret’in yerinde olsaydı ne yapacağını, anne babamızın sözünü neden dinlememiz gerektiğini, kitabın kahramanlarını, kitabı sevip sevmediğini, en çok hangi bölümünü sevdiğini” sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir.

Arzu, annesinin sorularına verdiği yanıtlarda kitabı sevdiğini, kitabın en çok sevdiği bölümünü ve kahramanlarını söylemiştir. Annesinin sorularını gülümseyerek, istekli ve doğru bir şekilde yanıtlamıştır. Arzu’nun kitabı severek ve ilgi ile okuduğuna yönelik araştırmacı notları bulunmaktadır (11.05.2017). Bu uygulamaların kitap okumayı sevdirdiği söylenebilir.

Eşli Kitap Okuma 7’de okuma öncesinde ablası, kitabın adını okurken Arzu’yu dinlemiştir. Arzu’ya kitabın kapağında neler gördüğünü sormuştur. Arzu’nun verdiği yanıtta sonra “Ne bunlar?” sorusunu sormuş ve Arzu’nun yanıtını dinlemiştir.

Eşli Kitap Okuma 7’de okuma sırasında ablası, kitabı okurken de Arzu’yu dinlemiştir. Arzu’nun okuma hatalarında “Tekrar oku. Oraya bakarak oku.”, “Neymiş?”, “Oraya bak.

Ezber yok.”, *“Tırnağa var mı?”*, *“Burasını tekrar.”* şeklinde uyarılar yapmıştır. Bunun yanında Arzu’nun yanlış okuduğu sözcüğü parmağı ile de göstermiştir. Ablası, Arzu kitabı okurken yer yer kendisi de örnek olarak okumuştur. Ablası, Arzu kitabı yüzüne yaklaştırdığında *“Çok yaklaştırma. Şöyle tut.”* diyerek kitapla arasında belli bir mesafe olması konusunda bilgilendirmiştir.

Eşli Kitap Okuma 7’de okuma sonrasında ablası, Arzu’ya kitabın kahramanlarını sormuştur. Arzu’ya *“Peki banyo yapmak için nereye gidiyorlar?”*, *“Giderken ne oluyor?”* gibi okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Ablası, bu soruların yanında Arzu’ya kitabı sevip sevmediğini, kitabın en çok neresini sevdiğini de sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir.

Eşli Kitap Okuma 8’de okuma öncesinde ablası, kitabın ve yazarının adını okurken Arzu’yu dinlemiştir. Arzu’ya *“Güzel.”* şeklinde sözel pekiştireç vermiştir.

Eşli Kitap Okuma 8’de okuma sırasında ablası, kitabı okurken de Arzu’yu dinlemiştir. Arzu’nun okuma hatalarından sonra sözcüğün doğrusunu okuyarak Arzu’nun okuma hatalarının farkına varmasını sağlamıştır. Beş kez *“Tekrar oku.”* şeklinde uyarı yaparak Arzu’dan yanlış okuduğu sözcüğü doğru bir şekilde okumasını istemiştir. Arzu’ya hecelemeden okuması konusunda *“Çok heceleme.”*, *“Niye heceliyosun?”* şeklinde uyarılar yapmıştır. Ablası, Arzu’ya kitabı *“Çok yakın tutuyosun.”* diyerek kitabı uygun mesafede tutması konusunda uyarmıştır.

Eşli Kitap Okuma 8’de okuma sonrasında ablası, Arzu’ya kitapta yer alan *“dedektif, çim adam, papyon ve menekşe”* sözcüklerinin ne anlama geldiğini sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir. Ablası, Arzu’nun *“dedektif, çim adam ve papyon”* sözcüklerine verdiği yanıtları aşağıdaki gibi genişletmiştir.

Ablası: Dedektif ne demekmiş?

Arzu: Yani böyle çözen bi şey.

Ablası: Sorunları çözen, gizli olan sırları ortaya çıkartan mı?

Arzu: Hıhı.

Ablası, Arzu'ya “Birce 'ye çim adamı kim armağan etmiş? Kim armağan etmiş?”, “Ananesi çim adamı nasıl yapmış?”, “Birce, çim adamın büyümesi için neler yapmış?”, “Okuldan geldiğinde evi nasılmış?”, “Birce odasını kimin dağıttığını öğrenmek için nasıl bir plan yapmış?”, “Birce 'nin odasını kim dağıtıyormuş peki?” şeklinde okuma planında yer alan 5N1K sorularını sormuştur. Arzu'nun bu sorulara verdiği yanıtları dinlemiştir. Ablası, Arzu'nun verdiği yanıtlarda aşağıdaki gibi genişletmeler yapmıştır.

Ablası: Hayır nasıl bir plan yapmış odasını kimin dağıttığını öğrenmek için?

Arzu: Böyle dışarıya çıkmış. Böyle saklanmış. Çim adamı izlemiş.

Ablası: Nereye gideceğini söylemiş ama gitmemiş.

Ablası, Arzu'nun yanıtlarından sonra verdiği yanıtın doğruluğunu sorgulaması için soru sormuştur. Bu sorulardan sonra, Arzu doğru yanıtı aşağıdaki gibi ablasına söylemiştir.

Ablası: Birce 'nin odasını kim dağıtıyormuş peki?

Arzu: Şey çim adam.

Ablası: Çim adam mı dağıtıyormuş?

Arzu: £ Kuş. Boncuk. £

Ablası: Muhabbet kuşu de mi?

Ablası, Arzu'ya kitapla bağlantılı olarak çim adamı olup olmadığını, kitabın kahramanlarını, kitabı sevip sevmediğini, kitabın en çok hangi bölümünü sevdiğini sormuştur. Arzu'nun sorulara verdiği yanıtları dinlemiştir.

Eşli Kitap Okuma 9'da okuma öncesinde ablası, Arzu'nun kitabın ve yazarının adını okumasından sonra parmağı ile yazarın adını göstererek “Bu kim?” sorusunu sormuştur.

Ablası, Arzu'ya kitabın kapağındaki görselde neler gördüğünü sormuştur. Arzu'nun yanıtını dinlemiştir. Ablası, Arzu'nun yanıtından sonra “Nerden dökülüyor? Çanta nerde? Başka ne

var?” sorularını sorarak, Arzu’nun kitabın kapağındaki görselde neler gördüğü ile ilgili yanıtlarını genişletmiştir.

Eşli Kitap Okuma 9’da okuma sırasında ablası, kitabı okurken Arzu’yu dinlemiştir. Arzu’nun yanlış okuduğu sözcüklerden sonra sözcüğün doğrusunu okuyarak Arzu’nun okuma hatasının farkına varmasını ve düzeltmesini sağlamıştır. Kitabın bazı sayfalarında ise ablası, Arzu’dan sonra sayfada yer alan bütün cümleyi örnek olarak okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 9’da okuma sonrasında ablası, Arzu’ya kitapta yer alan “hazine, sürücü, servis” sözcüklerinin ne anlama geldiğini sormuştur. Arzu’nun “hazine” sözcüğüne verdiği yanıt için aşağıdaki gibi düzeltme yapmıştır.

Ablası: Hazine ne demektir?

Arzu: Yani acil olan.

Ablası: Değerli olan şeyler ya da senin olanlar.

Ablası, Arzu’nun “sürücü ve servis” sözcüklerine verdiği yanıtlardan sonra da soru sorarak genişletme yapmıştır. Ablasının yaptığı genişletme aşağıdaki gibidir.

Ablası: Sürücü ne demektir.

Arzu: Sürücü servis sürücüsü.

Ablası: Başka?

Arzu: Otobüs sürücüsü.

Ablası: Yani araç kullananlar.

Ablası: Servis ne demektir?

Arzu: Şey servis sürücüsünün sürdüğü araç.

Ablası: Kimler biner servise?

Arzu: Çocuklar.

Ablası: Çocuklar, büyükler.

Ablası, Arzu'ya “*Pinpin serviste yerine oturur oturmaz ne yapmış?*”, “*Peki Pinpin çantasını nerede unutmuş?*”, “*Çantayı kim bulmuş?*” gibi okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Arzu'nun yanıtlarını dinlemiştir.

Bu soruların yanında ablası, kitaptaki kahramanların kimler olduğunu, kitabı sevip sevmediğini, kitabın en çok neresini sevdiğini, kitabın sevmediği yeri olup olmadığını Arzu'ya sormuştur. Arzu'nun bu sorulara verdiği yanıtları dinlemiştir.

Eşli Kitap Okuma 10'da okuma öncesinde ablası, kitabın kapağında neler gördüğünü Arzu'ya sormuştur. Arzu'nun kitabın kapağında gördükleri ifade etmesinden sonra “*Yanıdaki?*”, “*Nereye bakıyo?*” sorularını sormuştur. Ablası, Arzu'ya “*Kim yazmış bunu?*” sorusunu sormuş ve kitabın yazarının adını okumasını istemiştir.

Eşli Kitap Okuma 10'da okuma sırasında ablası, Arzu'nun okuma hatalarından sonra, sözcüğün tamamını okuyarak, sözcüğün hecesini okuyarak ya da bütün cümleyi okuyarak Arzu'nun okuma hatalarının farkına varmasını sağlamıştır. Ablası, Arzu'nun kaç sayfa kaldığını sorduğunda ve kitabı okurken yardım istediğinde ise “*Yok ya bak iki üç sayfa kaldı. Yok yok az kaldı bak. Burda bitiyö. Ediyorum ben sana yardım. Sadece kendin okumuyosun ki. Az kaldı bi tanem yarısı zaten hadi. Okuyorum ben sana.*” cümleleriyle Arzu'yu kitabı okuması konusunda teşvik etmiştir.

Eşli Kitap Okuma 10'da Arzu'nun okuduğu kitap, daha önceki okuduğu kitaplara göre sayfa sayısı daha fazla olup okunabilirliği orta düzeydedir. Arzu'nun, ablasına kaç sayfa kaldığını sorması ve kitabı okurken ablasından yardım istemesi bu nedenlerden olabilir.

Eşli Kitap Okuma 10'da okuma sonrasında ablası, kitapta yer alan “*Karadeniz, hamsi, balıkçı*” sözcüklerinin ne anlama geldiğini Arzu'ya sormuştur. Ablası yunus balığının nasıl bir balık olduğunu ve balıkçının ne iş yaptığını sormuştur. Kitabın kahramanlarını sormuştur. Arzu'nun sorulara verdiği yanıtları dinlemiştir. Ablası, kitabın kahramanlarının kimler olduğunu sormuştur. Ablası, “*Balıkçılar tuttıkları balıkları ne yapıyorlarmış?*”, “*İsmail'in*

camına burnunu değdiren balık nasıl bir balıkmış?”, “*Peki yunus balığı nerde saklanıyomuş?”* gibi okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Bu sorulara ek olarak ablası, Arzu’ya “*Denizde yunus balığının sırtında dolaşmak ister miydin? Neden?”*, “*Senin hiç balığın oldu mu? Olmasını ister misin?”* gibi çıkarım soruları da sormuştur. Ablası, Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir.

Ablası, Arzu’nun bazı yanıtlarında genişletme yapmıştır. Arzu’nun ablasının yaptığı genişletmeler aşağıdaki gibidir.

Ablası: Balıkçılar tuttıkları balıkları ne yapıyorlarmış?

Arzu: Balıkları satıyorlar.

Ablası: Para kazanıyorlarmış.

Ablası, Arzu’nun bazı yanıtlarında düzeltmeler yapmıştır. Arzu’nun ablasının yaptığı düzeltmeler aşağıdaki gibidir.

Ablası: İsmail’le yunus arkadaş olduktan sonra yunus ne yapmış?

Arzu: Sarılmış.

Ablası: Yunus İsmail’in evinde kalmış.

Eşli Kitap Okuma 10’da okunan kitap daha önce okunan kitaplara göre sayfa sayısı daha fazladır. Kitabın kahramanları olan “İsmail ve Yunus Balığı”nın kitapta geçen çok fazla macerası olduğu için ablasının sorduğu sorunun yanıtını Arzu hatırlayamadığı için yukarıdaki soruya yanlış yanıt vermiş olabilir.

Ablası, kitapla bağlantılı olarak Arzu’ya balığının olup olmadığını, olmasını isteyip istemediğini sormuştur. Bunun yanında kitabı sevip sevmediğini sormuştur.

Arzu’nun ablasının eşli kitap okuma uygulamalarına katılımı genel olarak değerlendirildiğinde:

Ablası, eşli kitap okuma uygulamalarında okuma öncesinde Arzu’ya kitapların kapağındaki görsellerde neler gördüğünü sormuştur. Arzu’nun yanıtlarını dinlemiştir. Arzu

kitapların adını ve yazarların adlarını okurken dinlemiştir. Okuma sırasında da kitapları okurken Arzu'yu dinlemiştir. Arzu'nun okuma hatalarını fark etmesi için Arzu'ya soru sormuş, harflere dikkat çekmiş, okuduğu yeri sormuş, sözcüğü parmağı ile göstermiş ve sözcüğün tamamını okumuştur. Noktalama işaretlerine dikkat çekmiştir. Arzu'yu okumaya teşvik etmiştir. Arzu'ya sözel pekiştireç vermiştir. Kitabı uygun mesafede tutması konusunda uyarmıştır. Okuma sonrasında kitaplarla ilgili 5N1K soruları sormuştur. Arzu'nun yanıtlarını dinlemiştir. Arzu'nun yanıtlarında genişletme ve düzeltme yapmıştır. Kitaplarda yer alan sözcüklerin anlamını sormuş ve Arzu'nun eksik ve yanlış yanıtlarından sonra sözcüklerin anlamını açıklamıştır. Bunun yanında kitapları sevip sevmediğini ve kitapların kahramanlarını sormuştur. Arzu'nun yanıtlarını dinlemiştir.

Eşli Kitap Okuma 1'de okuma öncesinde Can'ın annesi kitabı Can'ın görebileceği şekilde tutmuştur. Kitabın kapağında neler gördüğünü Can'a sormuş ve yanıtlarını dinlemiştir. Can'ın verdiği yanıtları tekrar etmiş ve *"Aferin."* diyerek sözel pekiştireç vermiştir. Annesi, Can'dan kitabın adını okumasını istemiştir. Can'ın kitabın adının ikinci sözcüğünü yanlış okuduğunda, annesi kitabın adını kendisi okumuştur. Can'a *"Bir daha oku."* diyerek kitabın adını tekrar okumasını istemiştir. Annesi, *"Sence bu kitabın adıyla gördüğün resimler arasında ne gibi bir şey olabilir? İlişki olabilir?"* şeklinde soru sormuş ve Can'ın verdiği yanıtı dinlemiştir. Can'ın verdiği yanıtla bağlantılı sorular sormuş ve yanıtlarını dinlemiştir.

Eşli Kitap Okuma 1'de okuma sırasında annesi, kitabın adını okurken Can'ı dinlemiştir. Can'a *"Aferin."* diyerek sözel pekiştireç vermiştir. Kitabı parmakla takip ederek okumaya başladığında, Can'dan parmakla takip etmemesini istemiştir. Can okuma hatası yaptığında üç kez sözcüğü parmağı ile işaret etmiştir. Annesi, Can'ın okuma hatasından sonra sözcüğün doğrusunu okuyarak Can'ın okuma hatalarını fark etmesine yardımcı olmuştur.

Eşli Kitap Okuma 1'de okuma sonrasında annesi, Can'a kitabı sevip sevmediğini, kitabın en çok neresini sevdiğini ve kitabın sevmediği bölümünü sormuştur. Can'ın yanıtlarını

dinlemiştir. Annesi kitapta yer alan “yalnız, civciv, uğramak” sözcüklerinin ne demek olduğunu Can’a sormuştur. Can’ın “civciv” sözcüğü için verdiği yanıtına aşağıdaki gibi düzeltme yapmıştır.

Annesi: Civciv ne demek?

Can: Tavuk demek.

Annesi: Tavuk. Tavuğun yavrusuna civciv denir de mi?

Annesi, Can’a okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Can’ın bu sorulara verdiği yanıtlarını dinlemiş ve aşağıdaki gibi genişletmeler yapmıştır.

Annesi: Peki dede neyi yapmayı çok seviyormuş? Ne yapmayı çok seviyormuş dede?

Can: Isınmayı.

Annesi: Isınmayı, spor yapmayı de mi?

Annesi, Can’ın bazı yanıtlarında düzeltmeler yapmıştır. Annesinin yaptığı düzeltmeler aşağıdadır.

Annesi: Dede kırdan yapıyor?

Can: Dede kırdan dolaşıyor.

Annesi: Uzantıyor.

Eşli Kitap Okuma 2’de okuma öncesinde annesi, Can’a kitabın kapağını göstererek neler gördüğünü sormuştur. Kitabın kapağında yer alan “dede” görseline ait “*Dede nasıl duruyor? Dedenin dış görünüşü nasıl?*” sorularını sormuştur. Kitabın adını Can’dan okumasını istemiştir. Can’dan sonra kitabın adını kendisi de okumuştur. Annesi, “*Sence bu kitabın adıyla içindeki yazılarla ne gibi bağlantı olabilir?*” sorusunu da sormuştur. Can’ın yanıtlarını dinlemiştir.

Eşli Kitap Okuma 2’de okuma sırasında annesi, kitabı okurken Can’ı dinlemiştir. Can’ın okuma hatalarında sözcüğü parmağı ile işaret ederek, sözcüğün kendisini ve sözcüğün ilk hecesini okuyarak Can’ın okuma hatalarını fark etmesine ve düzeltmesine destek olmuştur.

Annesi, Can'ın “Doğru okudum nu anne?” sorusunu “Doğru anneciğim.” şeklinde yanıtlamıştır.

Eşli Kitap Okuma 2’de okuma sonrasında annesi, Can’a iki kez kitabı sevip sevmediğini ve kitaptaki kahramanları sormuştur. Can’ın yanıtlarını dinlemiştir. Kitapta yer alan “çakı ve flüt” sözcüklerinin ne anlama geldiğini sormuş ve Can’ın yanıtları dinlemiştir. Can, kitapta yer “çakı ve flüt” sözcüklerinin anlamını yanlış açıkladığında ise aşağıdaki gibi Can’ın yanıtlarında düzeltmeler yapmıştır.

Annesi: Peki çakı ne demek?

Can: Çakı flüt.

Annesi: Çakı hani böyle bıçakların küçüğü oluyor ya bıçak gibi. Bıçak zaten. Şu işte (Kitabın kapağındaki çakı görselini gösteriyor.)

Annesi: Flüt ne demek?

Can: Flüt ıstık ıslık.

Annesi: Flüt hani bak şey çalıyoruz ya öyle. (Eliyle nasıl çalındığını gösteriyor.)

Annesi, Can’a okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Can’ın yanıtlarını dinlemiştir.

Eşli Kitap Okuma 3’te okuma öncesinde annesi, Can’a kitabın kapağında neler gördüğünü sormuştur. Can’dan kitabın adını okumasını istemiştir. Kitapta neler anlatıldığını sormuş ve Can’ın yanıtlarını dinlemiştir. Can’dan sonra kitabın adını kendisi de okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 3’te okuma sırasında annesi, kitabı okurken Can’ı dinlemiştir. Can kitabı okurken okuma hatası yaptığında yanlış okuduğu sözcüğün doğrusunu okumuştur. Can’ın tüm okuma hatalarında, annesi sözcüğün doğrusunu okuyarak Can’ın yanlış okuduğu sözcüğü doğru olarak okumasına yardımcı olmuştur.

Eşli Kitap Okuma 3’te okuma sonrasında annesi, Can’a kitabı sevip sevmediğini, kitabın kahramanlarının kimler olduğunu sormuştur. Kitapta ne anlatılmak istendiğini

sormuŖtur. Can'ın verdiği yanıtlanı dinlemiŖtir. Annesi, Can'a kitapta yer alan ‐koza‐ szcgnn anlamını sormuŖtur. Can'ın ‐Ev.‐ yanıtını annesi ‐Kelebeğin evi.‐ Ŗeklinde geniŖletmiŖtir. Annesi, Can'a okuma planında yer alan kitapla ilgili 5N1K soruları da sormuŖtur.

Annesi, Can'ın yanıtlanı da geniŖletme yapmıŖtır. Can'ın annesinin yaptığı geniŖletme aŖađıdaki gibidir.

Annesi: Tırtılın karnı neden ağrıldı sence?

Can: Çünkü çok bir Ŗeyler yedi.

Annesi: Çok abur cubur yemiŖ de mi?

Annesi sorduğu sorulara Can'ın hatırlayamadığı ve yanıt veremediği durumlarda ise soruyu kendisi yanıtlayarak destek olmuŖtur. Annesinin, Can'a verdiği destek aŖađıdaki gibidir.

Annesi: Tırtılın karın hayır tırtılın ağrısı ne yiyince gemiŖti?

Can: (DŖnyor.)

Annesi: YeŖil yaprak de mi? YeŖil yaprak yiyince karnın ağrısı gemiŖ.

EŖli Kitap Okuma 4'te okuma öncesinde annesi, Can'a kitabın kapağında neler gördüğünü sormuŖtur. Kitabın adını okumasını istemiŖtir. Can, kitabın adını yanlıŖ okuduğunda ise kitabın adını doğru bir Ŗekilde okuyarak Can'ın doğru okumasını sađlamıŖtır.

EŖli Kitap Okuma 4'te okuma sırasında annesi, kitabı okurken Can'ı dinlemiŖtir. Can kitabı okurken okuma hatası yaptığında szcgnn tamamını okuyarak Can'a örnek olmuŖtur. Kitapla ilgili Can'ın ‐Anne niye Vashti resim yapamıyorum demiŖ?‐ sorusunu annesi ‐YapamıyomuŖ.‐ diyerek yanıtlanmıŖtır.

EŖli Kitap Okuma 4'te okuma sonrasında annesi Can'a kitabı sevip sevmediğini ve kitabın en çok neresini sevdiğini sormuŖtur. Kitapta yer alan noktanın ve resim sergisinin ne

anlama geldiğini sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Annesi, Can'ın resim sergisine yönelik açıklamasını aşağıdaki gibi genişletmiştir.

Annesi: Peki sen hiç resim sergisi gördün mü? Resim sergisi ne demek?

Can: Yani her yerde resim olur. Ressamcı-

Annesi: Ressam resimlerini yapar ve sergiler ve de dışarıdan gelen insanlar onlara bakarlar de mi?

Can: Yani satabilir. Çerçevesel.

Annesinin Can'a "Vatshi resim dersinin sonunda neden yerinden kalkamıyordu?", "Öğretmeni Vasthi'den resim yaptığı kâğıdı neden imzalamasını istemiş olabilir sence?", "Neden?", "Vasthi mor noktanın yapılışını nasıl keşfetti?", "Vasthi resim yapmayı nasıl sevdi sence?" şeklinde okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuş ve Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Annesi, Can'ın yanıtlarında aşağıdaki gibi düzeltme yapmıştır.

Annesi: Vasthi mor noktanın yapılışını nasıl keşfetti?

Can: Boyaları karıştırdı birbirine.

Annesi: Peki hangi renkleri karıştırmış olabilir sence?

Can: Kırmızı-

Annesi: Kırmızı ve

Can: Sarı.

Annesi: Kırmızı ve mavi.

Eşli Kitap Okuma 5'te okuma öncesinde annesi, Can'a kitabın kapağını göstererek neler gördüğünü sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Can'dan kitabın adını okumasını istemiştir. Annesi, kitabın ilk sayfasını açarken Can'a kitabın adını tekrar sormuştur.

Eşli Kitap Okuma 5'te okuma sırasında annesi, kitabı okurken Can'ı dinlemiştir. Can'ın okuma hatalarında sözcükleri parmağı ile göstermiştir. Yanlış okuduğu sözcüğün tamamını kendisi okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 5’te okuma sonrasında annesi, Can’a kitabı sevip sevmediğini ve kitabının kahramanlarını sormuştur. Kitapta yer alan “bale, paten ve sürpriz” sözcüklerinin ve “canı sıkılmak” deyiminin ne anlama geldiğini sormuştur. Can’ın yanıtlarını dinlemiştir. Annesi, Can’ın “paten” sözcüğüne verdiği yanıtları aşağıdaki gibi genişletmiştir.

Annesi: Paten ne demektir?

Can: £ Böyle paten kaymak. (Nasıl patenle kayıldığını gösteriyor.) £

Annesi: Evet paten ayakkabının altında tekerlekler oluyor de mi?

Can’ın “canı sıkılmak” deyimini için verdiği yanıtta ise düzeltme yapmıştır. Can’ın annesinin yaptığı düzeltme aşağıdaki gibidir.

Annesi: Peki canı sıkılmak ne demektir?

Can: Yani ablasını özlemek.

Annesi: Yani yalnızlıktan sıkılmak demek de mi?

Can “sürpriz” sözcüğünü kendi hayatıyla ilişkilendirme yaparak açıklamıştır. Bunun üzerine annesi Can’a aşağıdaki örnekte olduğu gibi sözel pekiştireç vermiştir.

Can: Anne arkadaşım bana bir şey hediye etti. Ona teşekkür ettim.

Annesi: Sürpriz yapmış sana.

Can: Ona teşekkür ettim. Ama şimdi ben de ona verdim.

Annesi: Aferin.

Annesi, kitapla bağlantılı olarak Can’a kardeşi olup olmadığını, eğer olsaydı onunla neler yapmaktan hoşlanacağını ve ona hangi sürprizleri yapacağını da sormuştur. Ablası, Can’a iki kez kitabı sevip sevmediğini, kitabın en çok neresini sevdiğini ve kitabın kahramanlarının kimler olduğunu da sormuştur. Bunun yanında okuma planında yer alan 5N1K soruları da sormuştur. Can’ın yanıtlarını dinlemiştir.

Eşli Kitap Okuma 6’da okuma öncesinde annesi, kitabın kapağını Can’a göstererek neler gördüğünü sormuştur. Can’ın yanıtını dinlemiştir. Annesinin “*Kitabın adı ne?*” sorusu

üzerine Can kitabın adını okumuştur. Can'ın kitabın adını yanlış okumasından sonra annesi “Hayır.” diyerek uyarıda bulunmuş ve Can kitabın adını doğru bir şekilde tekrar okumuştur. Can kitabın sayfalarını okumak için açarken annesi tekrar kitabın adını Can'a sormuştur. Can'ın yanıtını dinlemiştir.

Eşli Kitap Okuma 6'da okuma sırasında annesi, kitabı okurken Can'ı dinlemiştir. Kitabın birinci sayfasını okurken yaptığı okuma hatasında Can'ın yanlış okuduğu sözcüğü hem parmağı ile işaret etmiş hem de sözcüğün doğrusunu okumuştur. Okuma hatalarında sözcüğün doğrusunu okuyarak Can'ın okuma hatalarının farkına varmasına ve düzeltmesine destek olmuştur.

Eşli Kitap Okuma 6'da okuma sonrasında annesi, Can'a kitabı sevip sevmediğini ve kitapta yer alan “unutmak, ambar, buğday, çuval, pati ve sarılmak” sözcüklerinin ne anlama geldiğini sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Annesi, Can'ın “ambar” sözcüğünün anlamı için verdiği yanıtı aşağıdaki gibi düzeltme yapmıştır.

Annesi: Ambar ne demek?

Can: £ O da, ne alıyorlardı anne? Buğday alıyorlardı.

Annesi: Bir şeylerin konulduğu depo yer de mi?

Annesi, Can'a “Fare Susam nereye gidiyormuş?”, “Fare Susam, oğluna oğlu Gofret'e ne öğretmiş?”, “Fare Susam'ı kim takip ediyordu?” gibi okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Bu soruların yanın da “Anne babamızın sözünü neden dinlemeliyiz?” gibi çıkarım soruları da sormuştur. Can'ın bu sorulara verdiği yanıtları dinlemiştir.

Annesinin Can'a sorduğu üç soruya Can “Bilmiyorum.” yanıtını vermiştir. Bunun üzerine annesi aşağıdaki gibi soruya kendisi yanıt vererek destek olmuştur.

Annesi: Fare Susam, oğlu Gofret neyi unutmuş? Neyi unutmuşlar onlar evden çıkarken Fare Susam?

Can: (Düşünüyor.)Bilmiyorum anne.

Annesi: Birbirlerine sarılmayı unutmuşlar de mi?

Annesi, Can'a kitaptaki kahramanların kimler olduğunu sormuştur. Can'ın verdiği yanıtta aşağıdaki gibi düzeltme yapmıştır.

Annesi: Kitapta hangi kahramanlar var?

Can: Gofret ile fare.

Annesi: Gofret ile-

Can: Babası.

Annesi: Fare Susam ve-

Can: Kedi.

Eşli Kitap Okuma 7'de okuma öncesinde annesi kitabın kapağını Can'a göstererek neler gördüğünü sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Can'a kitabın adını sormuştur. Can kitabın adını okuduğunda ise annesi tekrar etmiştir.

Eşli Kitap Okuma 7'de okuma sırasında annesi, kitabı okurken Can'ı dinlemiştir. Can'ın okuma hatalarından sonra sözcüğün doğrusunu okuyarak düzeltmesini sağlamıştır. Can'ın okuma hatası yaptığı kitabın 2. sayfasında “*Oğlum, düzgün okur musun?*”, “*Hani esniyor nerde yazıyor?*”, “*Güzel oku.*”, “*Bak dikkatli okumuyosun ama.*”, 4. sayfasında “*Burada ‘uyumaya ve horlamaya’ mı yazıyor oğlum?*”, “*Burada ‘i’ nerde annecim?*”, 6. sayfasında “*Ama bak rastgele okuyosun annecim.*”, 8. sayfasında “*Bak orda doğruda “ca” var.*” 10. sayfasında “*... değil orda. Nerde orada?*” şeklinde uyarılar yapmıştır. Bunun yanında, Can okuma hatası yaptığında, annesi sözcükleri parmağa ile göstererek doğrusunu okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 7'de Can kolay bir şekilde okuyabileceği sözcüklerde de okuma hatası yapmıştır. Annesinin Can'ın dikkatsizce okumasından kaynaklanan okuma hatalarından sonra uyarılar yaptığına dair araştırmacı notları bulunmaktadır (18.05.2017).

Annesi, okuma sırasında Can'a sözel pekiştireç vermiştir. Can kitabı hata yapmadan okuduğunda iki kez “*Aferin.*” şeklinde sözel pekiştireç vermiştir.

Eşli Kitap Okuma 7’de okuma sonrasında annesi, Can’a kitabı sevip sevmediğini, kitabın neresini sevdiğini ve kitabın kahramanlarının kimler olduğunu sormuştur. Annesi Can’a kitapta yer alan itiş kakışın ve horlamanın ne anlama geldiğini sormuştur. Bunun yanında okuma planında yer alan “*Hani eee Mitzi, Boni ve Cano oyun oynamayı seviyolarmış. Oyun oynarken yapıyorlarmış? Napmışlar?*” sorularını sormuştur. Can’ın yanıtlarını dinlemiş ve genişletme yapmıştır.

Annesi sorduğu soruya Can’ın verdiği yanıtta sonra “*Aferin.*” diyerek sözel pekiştireç vermiştir. Can’ın annesi sözel pekiştireç verdikten sonra eşli kitap okuma sürecini bitirmiştir.

Eşli Kitap Okuma 8’de okuma öncesinde annesi, Can’a kitabın kapağında neler gördüğü sormuştur. Can kitabın kapağındaki görselde ne olduğunu bilemediğinde annesine sormuş ve annesi yanıt vermiştir. Annesi Can’a kitabın adını ve kitabın yazarını sormuştur. Can, kitabın yazarını yanlış okuduğunda ise annesi kitabın yazarının adını göstererek yazarın adını okumuştur.

Eşli Kitap Okuma 8’de okuma sırasında annesi, Can okuma hatası yaptığında, sözcüğün doğrusunu okumuştur. Bir kez de annesi “*Burda nerde çiçek yazıyor oğlum.*” diyerek uyarıda bulunmuştur. Bunun yanında Can, okumasını bitirdiğinde ise annesi dört kez “*Aferin.*” şeklinde sözel pekiştireç vermiştir.

Eşli Kitap Okuma 8’de okuma sonrasında annesi, Can’a kitabı sevip sevmediğini, en çok neresini sevdiğini, sevmediği yer olup olmadığını, kitabın kahramanlarını ve okuduğu kitaptan ne anladığını sormuştur. Can’ın yanıtlarını dinlemiştir. Annesi, Can’a “*Birce’ye çim adamı kim armağan etmiş?*”, “*Peki Birce, çim adamın büyümesi için neler yapmış?*”, “*Birce odasının kimin dağıttığını bulmak için nasıl bir plan yapmış?*”, “*Birce’nin karşı karşıya*

olduğu büyük sorun neymiş?” şeklinde okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuştur. Annesi, Can’a okuma sonrasında iki kez “Aferin sana.” diyerek sözel pekiştireç vermiştir.

Eşli Kitap Okuma 9’da okuma öncesinde babası, Can’a kitabı okurken neler yapacağına dair *“İlk önce okucaksın. Burdaki resme bakacaksın ne gördüğüne. Başlığı okucaksın kitabın. Ne kitabı olduğuna? Ondan sonra okumaya başlıcaksın. Ben de sana kitap bitince sorular sorucam. Hadi bakalım.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Can’dan kitabın adını okumasını istemiştir. Babası, *“Okuyalım bakalım.”* diyerek Can’dan kitabı okumasını istemiştir.

Eşli Kitap Okuma 9’da okuma sırasında babası, kitabı okurken Can’ı dinlemiştir. Can’ın okuma hatalarını fark etmesine ve düzeltmesine yönelik uyarılar yapmıştır. Babası, Can’ın bir sözcüğü yanlış okumasından sonra *“... değil o.”* ve *“... mı orası mı oğlum?”* şeklinde uyarıda bulunmuştur. Bunun yanında *“Harflere iyi bak. Ondan sonra oku.”*, *“Hayır yanlış.”*, *“Güzel oku.”* şeklinde de uyarılarda yapmıştır. Can ise bu uyarılardan sonra yanlış okuduğu sözcüğün doğrusunu okuyarak okuma hatalarını düzeltmiştir.

Babası, Can’a soru işaretini gördüğünde nasıl okuması gerektiğini anlatmıştır. Örneğin kitabın 6. sayfasında *“Bak şimdi okurken burda ne diyo? Bak soru sormuş de mi? Soru işareti var. Çantan nerede senin? Bekliceğin. “Pinpin eliyle” bu şekilde okucaksın.”* diyerek soru işaretine dikkat çekmiştir.

Eşli Kitap Okuma 9’da okuma sonrasında babası, Can’a kitapta yer alan “hazine ve servis” sözcüklerinin ne anlama geldiğini sormuştur. Can’ın verdiği yanıtları dinlemiştir. Can’ın “hazine” sözcüğüne verdiği yanıtın sonra babası “hazine” sözcüğünün kitaptaki anlamına yönelik aşağıdaki gibi sorular sormuş ve Can’ın doğru yanıtı bulmasına destek olmuştur.

Babası: Hazine ne demekmiş?

Can: Yani denizde korsanlar hazine bulur.

Babası: Hayır. Bu kitabı okudun sen. Bu kitaptaki hazine sözcüğü neymiş?

Can: Çorap.

Babası: Hayır. Ne varmış bu hazinede?

Can: Çanta.

Babası: Çantanın içinde neler varmış?

Can: Kitaplar, kalem kutu, şişe.

Babası, Can'a kitabı beğenip beğenmediğini, kitabın en çok neresini beğendiğini ve kitaptaki kahramanların kimler olduğunu sormuştur. Can'ın verdiği yanıtları dinlemiştir.

Babası, Can'a “Pinpin çantasını nerede unutmuş?”, “Pinpin'in çantasında neler varmış?”, “Pinpin'in çantasını eve kim getirmiş?”, “Peki neden kurcalamış?”, “Servisçi arabada çantayı görünce ne yapmış?” şeklinde okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuş ve Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Can'ın yanıtlarına yönelik aşağıdaki gibi genişletme yapmıştır.

Babası: Pinpin'in çantasında neler varmış?

Can: Defterler ve kalem kutu.

Babası: Başka neler varmış Pinpin'in çantasında?

Can: Bir adet çorap, şişe, plastik bardak-

Babası: Oyun hamurları.

Can: Oyun hamurları sonra gıda boyaları-

Babası: Yüz boyaları.

Can: Yüz boyaları, palyaço. £ Aaa palyaço papyonu. £

Eşli Kitap Okuma 10'da okuma öncesinde babası, “Başla, resmine bak. Ondan sonra oku.” cümlelerini söylemesinden sonra Can kitabın kapağında neler gördüğünü anlatmıştır.

Can kitabın kapağında yer alan görsellerdeki bilmediği nesnelere babasına sormuştur. Babası Can'ın sorularına yanıt vermiştir.

Eşli Kitap Okuma 10’da okuma sırasında babası, kitabı okurken Can’ı dinlemiştir. Okuma hatalarından sonra 10 kez “... değil o” ve “*Dikkat et bak. Yanlış okuyorsun.*” şeklinde Can’ı uyarmıştır.

Eşli Kitap Okuma 10’da Can’ın okuduğu kitabın sözcük sayısı daha fazla ve okunabilirlik düzeyi ise orta düzeydedir. Ayrıca bu kitapta Can’ın yeni okuduğu ve okunması zor sözcükler bulunmaktadır. Can’ın bu kitapta okurken hata yapmasının sebepleri bunlar olabilir.

Can’ın bazı okuma hatalarında ise babası sözcüğün doğrusunu okumuştur. Can kitabın beşinci sayfasını okuduktan sonra “*Baba şurda oş mu yazıyo?*” sorusunu ba sormuş ve babası “*Soru işareti o.*” diyerek yanıtlamıştır.

Eşli Kitap Okuma 10’da okuma sonrasında babası “*Köydeki balıkçılar yüzlerce kilo balık tutuyolarmış. Napiyolarmış bu balıkları?*”, “*Karadeniz’deki şirin köyünde ne isminde bir çocuk varmış?*”, “*Nasıl bir yunus balığıymış bu?*”, “*İsmail’in camını kim tıklamış?*”, “*Balıkçıların birçoğu neye karar vermiş oğlum hamsiler olmayınca?*” şeklindeki okuma planında yer alan 5N1K soruları sormuş ve Can’ın yanıtlarını dinlemiştir. Bazı soruların yanıtlarını Can tam olarak veremediğinde yanıtı aşağıdaki gibi Can’ın babası genişletmiş ve tamamlamıştır.

Babası: Nasıl bir yunus balığıymış bu?

Can: Uzun ve-

Babası: Güleç yüzlü de mi?

Babası, Can’ın bazı yanıtlarında da düzeltme yapmıştır. Can’ın babasının düzeltmeleri aşağıdaki gibidir.

Babası: Balıkçıların birçoğu neye karar vermiş oğlum hamsiler olmayınca?

Can: Onları yunus kaçırmış olabilir.

Babası: Tamam da ama neye karar vermişler?

Can: (Düşünüyor.)

Babası: *Biz artık balıkçılık yapmıcaz.*

Babası, Can'a kitabı sevip sevmediğini ve kitabın çok sevdiği bölümünü sormuştur. Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Can'ın verdiği yanıtlardan sonra eşli kitap okuma sürecini bitirmiştir.

Can'ın annesinin ve babasının eşli kitap okuma uygulamalarına katılımı genel olarak değerlendirildiğinde:

Can'ın annesi, Eşli Kitap Okuma 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8'de ve Can'ın babası Eşli Okuma 9 ve 10'da okuma öncesinde kitapların kapaklarında neler gördüğünü Can'a sormuşlardır. Can'ın yanıtlarını dinlemiştir. Kitapların adlarını okumasını istemişlerdir. Kitapların kapaklarındaki görsellerle adları arasındaki bağlantıyı sormuşlardır. Can'ın yanıtlarını dinlemişlerdir. Can'a sözel pekiştireç vermişlerdir. Okuma sırasında Can'ın okuma hatalarına yönelik uyarılar yapmışlardır. Can'ın yanlış okuduğu sözcüğün ilk hecesini okuyarak, tamamını okuyarak, sözcüğü işaret ederek okuma hatalarının farkına varmasını sağlamışlardır. Noktalama işaretlerine dikkat çekmişlerdir. Eşli kitap okuma uygulamalarının okuma sonrasında Can'a kitapları sevip sevmediğini, kitapların sevdiği bölümlerini ve kahramanlarının kimler olduğunu sormuşlardır. Kitaplarda yer alan sözcüklerin anlamlarını sormuşlar ve Can'ın yanıtlarını dinlemişlerdir. Can'ın yanıtlarına yönelik düzeltme ve genişletme yapmışlardır. Kitaplara yönelik hazırlanan 5N1K sorularını sormuşlar ve Can'ın bu sorulara da verdiği yanıtlarda düzeltme ve genişletme yapmışlardır. Can'a sözel pekiştireç vermişlerdir.

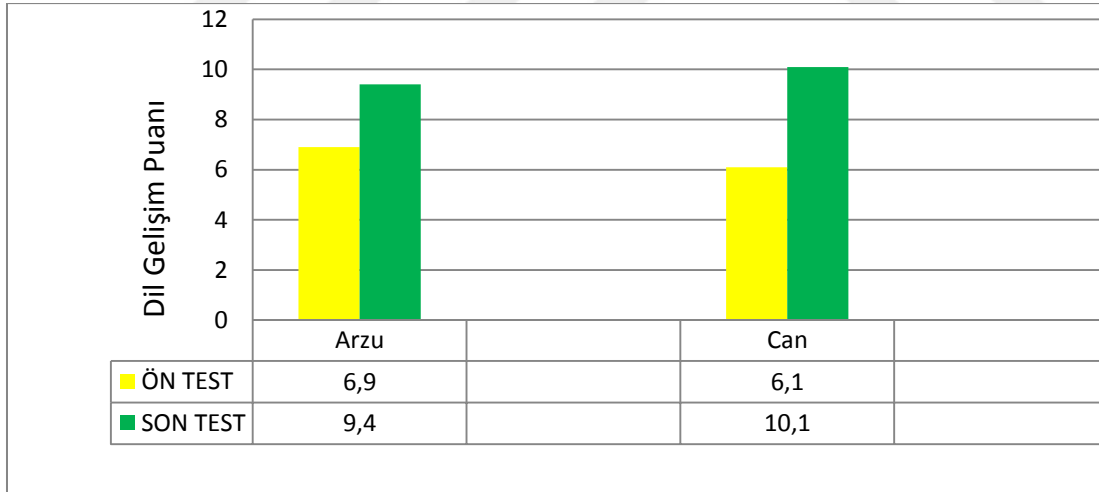
4.4. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Etkileşimli ve Eşli Kitap Okuma Uygulamalarındaki Gelişimleri

Araştırmanın dördüncü temasına ilişkin bulgular, çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimleri, dinlediğini anlama ve okuma becerilerindeki gelişimleri ile

belirlenmiştir. Ayrıca ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu temanın birinci alt temasında çalışma grubundaki öğrencilerin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişimleri, ikinci alt temasında etkileşimli kitap okuma uygulamalarındaki dinlediğini anlama becerilerinin gelişimleri ve üçüncü alt temasında eşli kitap okuma uygulamalarındaki okuma becerilerinin gelişimleri tespit edilmiştir. Dördüncü alt temada ise ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ortaya konmuştur.

4.4.1.İlkökul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişimleri . Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dil gelişiminin belirlenmesinde Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Grafik 1’de gösterilmiştir.

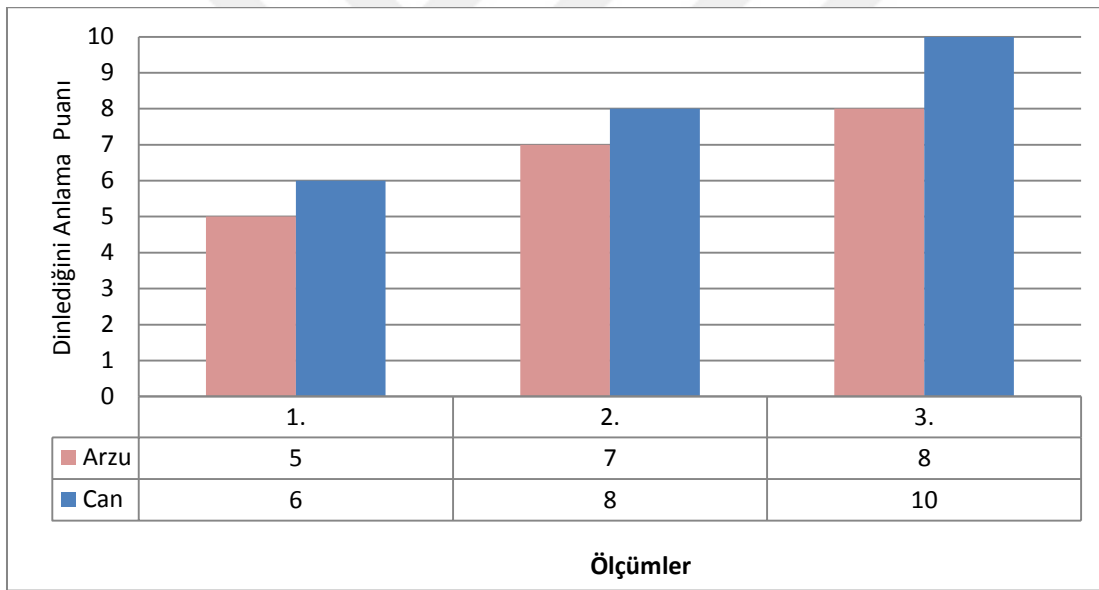
Grafik 1: Öğrencilerin Dil Gelişim Puanları



Grafik 1 incelendiğinde, Arzu ön testten 6,9; son testten ise 9,4 puan almıştır. Arzu’nun son testte dil gelişim puanında artış olduğu görülmektedir. Can, ön testten 6,1 puan alırken son testten ise 10,1 puan almıştır. Can’ın son testte dil gelişim puanında artış olduğu belirlenmiştir.

4.4.2. Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile yapılan uygulamalarda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerindeki gelişimleri . Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma uygulamalarında dinlediğini anlama becerilerinin gelişim durumunu tespit etmek için üç ölçüm yapılmıştır. Birinci ölçüm etkileşimli kitap okuma uygulamalarına başlamadan önce, ikinci ölçüm etkileşimli kitap okuma uygulamaları ile beşinci kitabın okunmasından ve üçüncü ölçüm ise etkileşimli kitap okuma uygulamaları ile onuncu kitabın okunmasından sonra yapılmıştır. Bir ölçümden alınabilecek en yüksek puan 10'dur. Dinlediğini anlama becerilerindeki gelişim durumu ile ilgili veriler Grafik 2'de gösterilmiştir.

Grafik 2: Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Puanları

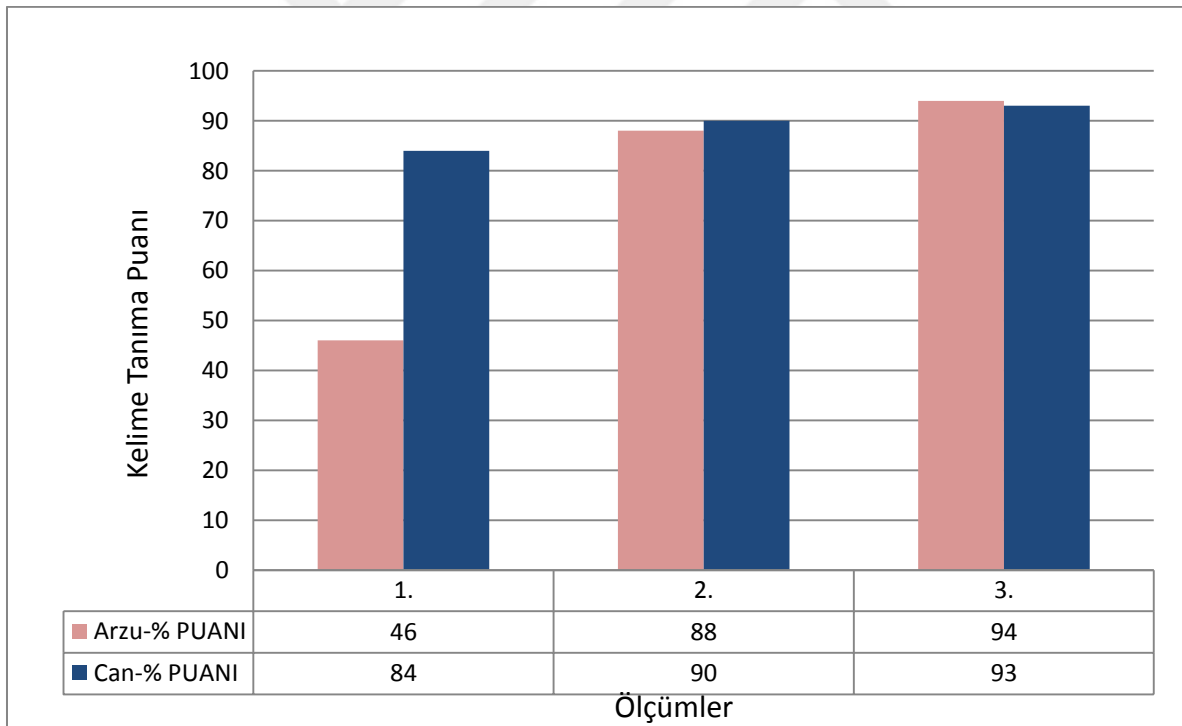


Grafik 2 incelendiğinde, Arzu birinci ölçümden 5; ikinci ölçümden 7 ve üçüncü ölçümden ise 8 puan almıştır. Arzu'nun, birinci ölçümden üçüncü ölçüme doğru dinlediğini anlama becerisindeki puanının arttığı görülmektedir. Aynı şekilde Can'ın ölçüm puanlarının da, birinci ölçümden 6; ikinci ölçümden 8 ve üçüncü ölçümden 10 puan aldığı görülmektedir. Buna göre Can'ın, birinci ölçümden üçüncü ölçüme doğru dinlediğini anlama becerisindeki puanında artış olduğu belirlenmiştir.

4.4.3. Eşli kitap okuma yöntemi ile yapılan uygulamalarda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerindeki gelişimleri . Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin eşli kitap okuma yöntemi ile yapılan uygulamalarda okuma becerilerinin gelişim durumunu tespit etmek için üç ölçüm yapılmıştır. Birinci ölçüm eşli kitap okuma uygulamalarına başlamadan önce, ikinci ölçüm eşli kitap okuma uygulamaları ile beşinci kitabın okunmasından ve üçüncü ölçüm ise eşli kitap okuma uygulamaları ile onuncu kitabın okunmasından sonra yapılmıştır. Okuma becerilerinin gelişim durumu kelime tanıma, okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma düzeyleri başlıkları altında incenmiş olup ilgili veriler grafiklerle gösterilmiştir.

4.4.3.1. Kelime tanıma.

Grafik 3: Öğrencilerin Kelime Tanıma Puanları

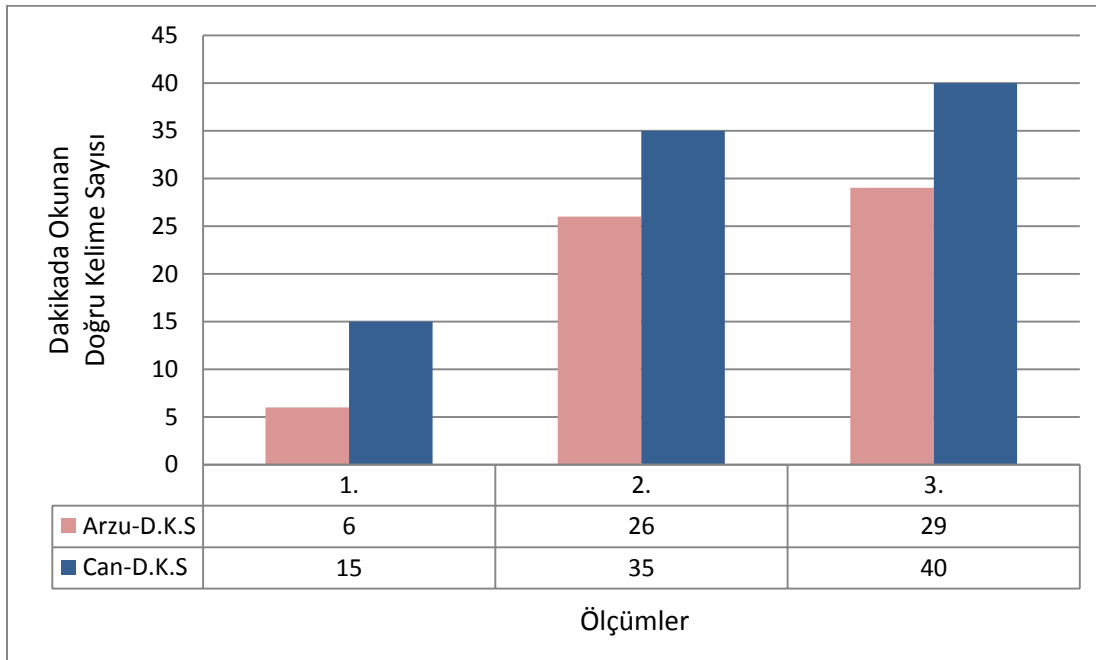


Grafik 3'te çalışma grubundaki öğrencilerin kelime tanımadaki gelişim durumu ile ilgili veriler belirtilmiştir. Bu verilere göre Arzu'nun birinci ölçümden %46; ikinci ölçümden %88 ve üçüncü ölçümden %94 puan aldığı görülmektedir. Arzu'nun, birinci ölçümden üçüncü ölçüme doğru, kelime tanıma ilerleme sağladığı görülmektedir.

Verilere göre Can'ın, birinci ölçümden %84; ikinci ölçümden %90 ve üçüncü ölçümden %93 puan aldığı görülmektedir. Can'ın kelime tanımada ilerleme sağladığı görülse de birinci ölçüm ile ikinci ölçüm arasındaki fark daha fazla iken, ikinci ölçüm ile üçüncü ölçüm arasındaki fark daha azdır.

4.4.3.2. Okuma hızı.

Grafik 4: Öğrencilerin Okuma Hızı Puanları

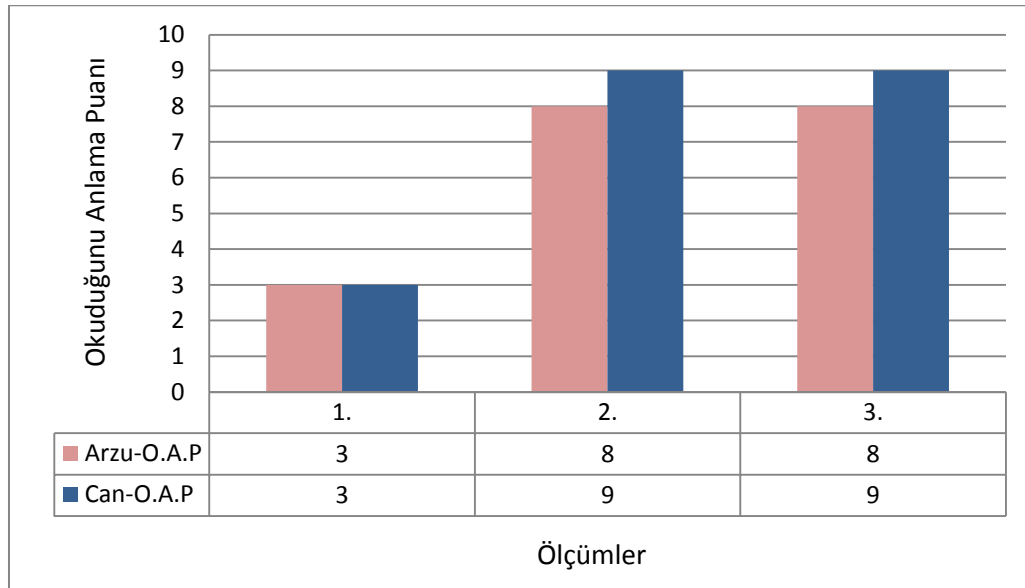


Grafik 4'te, çalışma grubundaki öğrencilerin okuma hızındaki gelişim durumu ile ilgili veriler yer almaktadır. Bu verilere göre Arzu, birinci ölçümde dakikada 6; ikinci ölçümde dakikada 26 ve üçüncü ölçümde dakikada 29 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Arzu'nun, birinci ölçümden üçüncü ölçüme doğru, okuma hızında artış görülmektedir.

Grafik 4'e göre Can'ın, birinci ölçümde dakikada 15; ikinci ölçümde dakikada 35 ve üçüncü ölçümde dakikada 40 kelimeyi doğru olarak okuduğu görülmektedir. Can'ın birinci ölçümden üçüncü ölçüme doğru, okuma hızının arttığı belirlenmiştir.

4.4.3.3. Okuduğunu anlama becerileri

Grafik 5: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanları



Grafik 5 incelendiğinde, Arzu birinci ölçümden 3; ikinci ve üçüncü ölçümden 8 puan almıştır. Arzu'nun, birinci ölçümden üçüncü ölçüme doğru okuduğunu anlama becerisindeki puanın arttığı görülmektedir.

Grafik 5'te, Can'ın birinci ölçümden 3; ikinci ve üçüncü ölçümden ise 9 puan aldığı görülmektedir. Buna göre Can'ın, birinci ölçümden üçüncü ölçüme doğru okuduğunu anlama becerisindeki puanı artmıştır.

4.4.3.4. Okuma düzeyleri.

Tablo 13

Öğrencilerin Okuma Düzeyleri ve Yüzdeler Puanları

Ölçümler	Okuma Düzeyi	Kelime Tanıma		Anlama	
		Arzu	Can	Arzu	Can
1.Ölçüm	Endişe	46	84	30	30
2.Ölçüm	Öğretim	88	90	80	90
3.Ölçüm	Öğretim	94	93	80	90

Tablo 13'e göre, Arzu'nun birinci ölçümdeki kelime tanıma puanı %46 ve anlama puanı %30 dur. Birinci ölçümde Arzu'nun okuma becerisi endişe düzeyindedir. İkinci ölçümde, kelime tanıma puanı %88'e ve anlama puanı %80'e yükselmiştir. Arzu'nun, ikinci ölçümde okuma becerisi öğretim düzeyine yükselmiştir. Üçüncü ölçümde, kelime tanıma puanı %94 ve anlama puanı %80'dir. Üçüncü ölçümde okuma becerisi yine öğretim düzeyindedir.

Can'ın birinci ölçümdeki kelime tanıma puanı %84 ve anlama puanı %30'dur. Birinci ölçümde Can'ın okuma becerisi kelime tanıma açısından öğretim, anlama açısından endişe düzeyindedir. İkinci ölçümde, kelime tanıma puanı %90 ve anlama puanı %90'a yükselmiştir. Can, ikinci ölçümde hem kelime tanıma hem de anlam açısından öğretim düzeyine yükselmiştir. Üçüncü ölçümde, kelime tanıma puanı %93 ve anlama puanı %90'dır. Can'ın üçüncü ölçümde okuma becerisi yine öğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

4.4.4.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişimlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri . Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişimine ilişkin sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri, etkileşimli ve eşli kitap uygulamalarında öğrencilerin dil gelişimine ilişkin olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Arzu'nun öğretmeni: *“Gün geçtikçe kendisini ifade etme ve dinleme becerilerinin daha olumlu hâle geldiğini gördüm. Okunan kitapların ilgisini çekmesi, okuma isteğini artırmış ve okuma isteğine olumlu katkı sağlamıştır. Böylece okuma becerisinin gelişimi de süreçte devam etmiştir.*

Kitap okuma sürecinin sonunda okuma, yazma, anlama ve ifade edebilme konusundaki gelişmeler öğrencinin özgüveninin de gelişmesi sağladı. Evde yapması gereken etkinlikler de kendi başına kitabını okuyabilmekte ve okuduğunu sınıfta da anlatabilmekteydi.”

Can'ın öğretmeni ise “*Öğrencim okula başladığında şiveli konuşurken kitap okuma alışkanlığı kazandıkça düzgün Türkçe konuşmaya başladı. Özgüveni arttı. Okuma hızı arttı. Okuduğunu anlatırken daha rahat ve istekliydi.*” şeklinde Can'ın dil gelişimi ile ilgili görüşlerini ifade etmiştir.

4.5.Okuma Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Görüşler

Araştırmanın beşinci temasının bulgularını belirlemek için, okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencileri ve öğrencilerin velileri ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmenleriyle de görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.5.1. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin öğrencilerin görüşleri.

Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin çalışma grubunda yer alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Aşağıda alt temalar hâlinde öğrencilerin uygulama sürecine ve okuma becerilerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

4.5.1.1. Uygulama sürecine ilişkin öğrencilerin görüşleri. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeye göre, her iki öğrenci de kendisine kitap okunmasından hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, etkileşimli kitap okuma sürecinde okunan kitaplardan, “Pengu Kostüm Partisi” kitabını daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Can, “Pengu Kostüm Partisi” adlı kitabını sevme nedeni olarak, Pengu’ nun arkadaşlarıyla çok eğlendiğini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler, sevdikleri diğer kitapları “*Kırmızı Kurbağa ve Yeşil Flamingo*” ve “Bisiklet, Kızak ve Vapur” adlı kitaplar olarak belirtmişlerdir.

Arzu kitaplardaki karakterlerden, “Pengu Kostüm Partisi” adlı kitaptaki “Pengu”, Can “Benim Minik Kırmızı Balığım” adlı kitaptaki “çocuk” karakterini daha çok sevdiğini söylemiştir. Arzu, “Pengu” karakterini gözlük takıp partiye gitmesi nedeniyle, Can ise “çocuk” karakterini babasının kendisine balık alması ve balığa yem verip büyümesi üzerine onu denize bıraktığı için çok sevdiğini söylemiştir.

İlkokul birinci sınıf öğrencileri okumayı öğrendikten sonra kitap okumaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Arzu, “Karadeniz’deki Yunus” ve “Dedem Bana Düdük Yaptı” kitaplarını severek okuduğunu, “Karadeniz’deki Yunus” adlı kitabı neden sevdiğini “Çünkü çocuk var. Kedi var.”, “Dedem Bana Düdük Yaptı” kitabını neden sevdiğini ise “Çünkü Kırmızı Başlıklı Kız, çocuğun düdüğünü alıyo ve dedesi onu kurtarmaya geliyor.” sözleriyle açıklamıştır. Can “İyi Geceler Farecikler” ve “Palyaço Okulu Çantadaki Hazine” adlı kitapları severek okuduğunu söylemiştir. Can “İyi Geceler Farecikler” kitabını neden sevdiğini “Çünkü farecikler dört tane farecik çok güzel uyuyorlar. Bir fare de baba.”, “Palyaço Okulu Çantadaki Hazine” kitabını neden sevdiğini “Bütün okullar palyaço okuluna benziyo.” cümleleriyle açıklamıştır. Arzu “Nokta” adlı kitaptaki “Vasthi” karakterini sevdiğini ve sevme nedenini karakterin “eğri büğrü noktalar” çizmesi olarak açıklamıştır. Can, “Aç Tırtıl” adlı kitapta yer alan “tırtıl” karakterini sevdiğini ve sevme nedenini “abur cubur” yemesi olarak açıklamıştır.

4.5.1.2. Okuma becerilerine ilişkin öğrencilerin görüşleri. Öğrenciler, evde anne ve babalarıyla kitap okuduklarını, kitap okumayı kendilerinin istediklerini, anne ve babalarından kitap almalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Arzu, anne ve babasından “eğlenceli, coşkulu, büyük yazılı” isterken, Can anne ve babası içeriğinde “Palyaço Okulu, çizgi film karakterleri olan ve örümcek adam” olan kitapları alırlarsa daha çok hoşuna gideceğini söylemiştir.

Arzu’nun ve Can’ın kitap okumadan önce yaptığı etkinlikler aynıdır. Arzu ve Can, evde anne ve babasının aldığı kitapları okumadan önce kitabın ve yazarın adını okuduklarını, resimlerini inceleyip resimlerinde neler gördüklerini söylediklerini belirtmişlerdir.

Arzu, kitabı okurken noktada çok, virgülde az durduğunu, kitapla arasında mesafe olması gerektiğini, hecelemeden, parmakla takip etmeden okunması gerektiğini söylemiştir. Can ise, kitabı okurken “Güzel güzel noktada dururum.” diyerek virgülde nefes aldığını, dik

oturarak okuduğunu, kitapla arasında mesafe olması gerektiğini, hecelemeden ve parmağıyla takip etmeden, gözleriyle takip ederek okuduğunu söylemiştir.

Kitabı okuduktan sonra Arzu, o kitabı çok sevdiğinde bir gün geçtikten sonra yine okuduğunu, sonra babasından kitap istediğini ve babasının aldığını ifade etmiştir. Bunun yanında babasının kendisine kitapla ilgili olarak “*kapağında kimler olduğu, yazarının kim olduğu*” şeklinde sorular sorduğunu ifade etmiştir. Can ise, kitabı okuduktan sonra annesine anlattığını, annesinin sorular sorduğunu ve yanıtladığını belirtmiştir.

Kitap okurken nelere dikkat edilmesi gerektiğini Arzu “*yanlış okumamaya, elle takip etmemeye, noktada çok durmaya, virgülden az durmaya ve dik oturmaya*”; Can, “*nokta ve virgüle dikkat etmeye, nerede takıldıysa annesine nasıl okunduğunu sorması gerektiği*” şeklinde açıklamıştır.

Bir arkadaşına kitap okumayı sevdirmek için ne söylemek istediğini Arzu “*Arkadaşım kitap çok güzel derim.*”; Can “*Kitap okumak çok eğlenceli bir şey. Hatta bilmediğin bir oyun olursa oradan öğrenebilirsin derdim. Öğretmen, müdür, annen okuma hızına bakarsa daha yüksek puanlar alırsın.*” şeklinde ifade etmiştir.

4.5.2. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin velilerin görüşleri. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin çalışma grubunda yer alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin velileriyle görüşme yapılmıştır. Aşağıda alt temalar hâlinde öğrenci velilerinin uygulama sürecine ve okuma becerilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

4.5.2.1. Uygulama sürecine ilişkin velilerin görüşleri. Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden Arzu'nun babası ile ve Can'ın annesi ve babası ile görüşme yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin velileri, çocuklarına kitap okumaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Can'ın annesi, *“Ben ona kitap okurken aralarda soruyodum ‘Bakalım beni dinliyo mu?’ diye. Benim ona soru sormam onun bana doğru yanıt vermesi beni mutlu ediyodu. Gerçekten beni dinliyo. Bir şeyler için çabalyo. İletişim kurabiliyoruz. Evde yapamıyoruz biz onu. En azından yarım saatte olsa oturup konuşuyoruz. Zaman ayırabiliyorum çocuğuma.”* diyerek hoşnutluğunu dile getirmiştir.

Arzu'nun babası, etkileşimli kitap okuma sürecinde okunan tüm kitaplardan hoşlanırken, Can'ın annesi ise etkileşimli kitap okuma sürecinde ilk dört kitabın (Kırmızı Kurbağa ve Yeşil Flamingo, Bisiklet, Kızak ve Vapur, Benim Minik Kırmızı Balığım ve Şuşu, Can ve Dörtteker) çok güzel, kısa kısa ve bilmece tarzında olduğunu ifade etmiştir. Arzu'nun babası çocuğunun *“Yeşil Kurbağa ve Kırmızı Flamingo”* ve *“Bisiklet, Kızak ve Vapur”* kitaplarından, Can'ın annesi ise çocuğunun en çok *“Kırmızı Kurbağa ve Yeşil Flamingo”* kitabından çok hoşlandığını ifade etmiştir. Çocuğunun daha çok hoşlandığı kahramanları/karakterleri Arzu'nun babası *“İyi Ki Varsın”* kitabında yer alan karakterlerden, Can'ın babası ise *“Kırmızı Kurbağa ve Yeşil Flamingo”* kitabındaki *“flamingo”* dan çok hoşlandığını ifade etmiştir. Görüşme yapılan veliler, çocuklarının etkileşimli kitap okuma sürecinden sonra evde bu karakterler hakkında konuştuklarını söylemiştir.

Görüşme yapılan veliler, çocuklarının kitap okumasından hoşlandıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir: Arzu'nun babası *“Evet tabi ki. Gurur duydum.”*, Can'ın babası *“Ben*

çocuğumun kendi çabasında okuyabilmesine, okuyup anlatabilmesine onurlandım, gururlandım kendi çapımda. Biz ‘Çocuk okuyabilir mi? Yazabilir mi? Aklında tutabilir mi bunları?’ diye düşünüyoduk.” diyerek memnuniyetini dile getirmiştir.

Çocuğunun daha çok severek okuduğu kitabı Arzu’nun babası “Dedem Bana Düdük Yaptı”; Can’ın babası “Karadeniz’deki Yunus” olarak söylemiştir. Her iki baba da çocuklarının “Karadeniz’deki Yunus” adlı kitaptaki “balık” karakterlerini çok sevdiğini ve karakter hakkında konuştuklarını ifade etmiştir. Araştırma sürecinde planlanmadığı hâlde çocuğu ile yaptığı konuşmayı Arzu’nun babası “*Kitaptaki anıları anlatıyo. Yaşanan olayları anlatıyo mesela. Okuduğum zaman gözümde ‘Canlandırıyorum baba diyo.’ Bana bunu aynen bu şekilde söylüyo. Mesela orda bir balığın veya canlının onun iletişimini anlatıyo.*” şeklinde ifade etmiştir.

Can’ın babası “*Mesela şey bölümünde balıkçılar balık tutmaya gittiğinde onlarca hamsi alıp gelmişler bir gün. İkinci gün balığa çıktıklarında o balıkları bulamamışlar. Herkes yunus balığını suçladığı için o biraz şey yaptı. Baba diyo ‘Bunların hepsini yunus balığı yiyemez.’ diyo.*” şeklinde çocuğunun yaptığı konuşmayı anlatmıştır. Can ile babasının yaptığı konuşmadan Can’ın okuduğu kitaptaki öyküde geçen olaya dair akıl yürüttüğü söylenebilir.

4.5.2.2. Okuma sürecine ilişkin velilerin görüşleri. Her iki veli evde çocuklarıyla kitap okuduklarını ve kitap okumayı çocuklarının istediğini ifade etmiştir. Ayrıca veliler çocuklarına kitap aldıklarını da söylemişlerdir. Çocuğu için Arzu'nun babası “Çocukla ilgili olan yani çocuk içinde karakterleri olan, resimleri olan kitapları daha çok sevdiği için, çocuğum oyuncaklı olan kitapları daha çok seviyo.”, Can'ın annesi “Sayfaların renkli olması, yazıların kısa olması, biraz büyük olması. Bilmece tarzı, arabalarla ilgili.” ve Can'ın babası ise “Arabaları sever. Çizgi film kahramanları var ya Örimcek Adam, Batman. Bir de çocukla ilgili şeyler olması lazım.” şeklinde çocuklarının hoşlandığı kitapları söylemiştir. Bunun yanında Can'ın annesi ve babası, çocuklarına alacakları kitabın sayfa sayısının fazla olmamasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda Can'ın babası “20 yaprak verdik. O şimdi okurken başlıyo. Bu az diyo ben bunu okurum diyo. Ama sayfası fazlaysa ‘Baba az mı kaldı? Ne zaman bitecek.’ O zaman sıkılıyo. Ama kısa kısa olursa bölümleri atıyorum 10 sayfalık, 20 sayfalık kitap olursa onu içtenlikle okuyo.” demiştir.

Arzu'nun babası, evde kitapları okumadan önce, “İlk önce kitaba bir baktırırız. Çocuğun zaten kendisi ilgileniyo. Kitabın üzerine bi bakar. Ön kısmına bakar. İnceler. İçindekilere bakmaya çalışıyo. Ne var ne yok yazarlarına işte kim yapmış, resimlerini kim boyamış bunları anlatmaya çalışıyo. Yardımcı olmaya çalışıyo bize de. Arka sayfalarına dikkat ediyo. Ne kadarmış gibisinden.”; okurken “Okuma yaparken ilk önce hata yapmaması, yani anlayarak, okuduğu şeyin ne olduğu üzerinde durarak anlatmasını istiyorum. Çocuğumda bundan mutlu oluyo. Mesela hatalarını söylüyorum. Söylediğim zaman tekrar baştan okuduğumuz zaman daha çok anlıyo. Hatasını anlayabiliyor yani.” ve okuduktan sonra “Kitapla ilgili ona sorular soruyorum. ‘Bakalım kitabın içinde neler olmuş? Neler yaşanmış? Şöyle gözümüzde canlandıralım.’ diyoruz evde bunu sürekli yaparız. ‘Hani senin aklında nasıl bi şey oldu?’ Kitabı okuduktan sonra nasıl olaylar oldu?” cümleleriyle neler yaptığını anlatmıştır.

Can'ın annesi kitapları okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra neler yaptığını “Önce çocuğa soruyoruz ‘Kitabın kabında neler görüyorsun?’. Sonra başlığı okuduk. Okumaya başlıyorduk. Aralarda sorular soruyoduk. ‘Bakalım çocuk bizi dinliyo mu?’ diye. Sonra ‘Kitabı sevdin mi?’, ‘Kitabın kahramanları kimler?’, çeşitli sorular soruyoduk çocuğa.” şeklinde ifade etmiştir.

Kitap okurken nelere dikkat etmesi gerektiğini Arzu'nun babası “*Hatalara, ilk önce oturuş pozisyonlarına, okuma mesafesine, kitapla kendi arasındaki mesafeye dikkat edecek. Çünkü gözleri yorulmaması lazım. Boynu fazla eğik olmaması onlara dikkat ettiği zaman çocuk rahat okuyo. Ondan sonra yazılarına, nokta, virgül işaretlerine, imla hatalarına dikkat etmeye çalışıyo.*”; Can'ın annesi “*Heyecanlanmadan okumayı, parmakla takip etmeden, kitapla göz hizasının belli bir seviyede olması, arkaya yaslanmak.*” şekilde ifade etmiştir.

Kitap okumayı sevdirmek için neler yapılması gerektiği Arzu'nun babası “*Bu tür eğilimleri artırmamız lazım. Çocuğumuzla daha çok vakit geçirmemiz lazım. Birey olarak bu herkesin görevi olduğunu düşünüyorum. Sadece çocuğun yalnız değil onunla bir arkadaş olarak kalabilmeyi istiyorum. Bu şekilde kitap okumayı, gazete okumasını, gazeteler olsun, dergiler olsun.*” şeklinde açıklamıştır. Bu konuda Can'ın annesi “*Bizim de kitap okumamız lazım. Televizyon, telefon, tableti biraz kısıtlamamız lazım. Kendimize öyle. Sabırlı olmamız lazım.*” ve Can'ın babası “*Çocuğun biraz üstüne düşmemiz lazım. İkimiz de çalıştığımız için pek çocuğa ilgi gösteremiyoruz.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.5.3. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri.

Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin çalışma grubunda yer alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Aşağıda alt temalar hâlinde öğrencilerin öğretmenlerinin uygulama sürecine ve okuma becerilerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

4.5.3.1. Uygulama sürecine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. Birinci alt tema, çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmenlerinin uygulama sürecine yönelik görüşlerini içermektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmenleri bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

Arzu'nun öğretmeni *“Kitap okuma sürecinde kitap okumaya mutlu bir şekilde katıldı. Bir süre sonra anlam yetilerinin gelişmesi ve okunan hikâyelerin ilgisini daha çok çekmesi ile etkinliğe katılımı daha istekli hâle geldi. Bu süreçte yapılan etkinliğe gidip gitmeyeceğini sorduğumda genelde gönüllü olarak etkinliğe katıldığını gördüm.”* diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Can'ın öğretmeni *“Kitap okuma sürecinde annesi ile birlikte kitap okumaya çok mutlu gidiyordu. ‘Müdür Bey’in (araştırmacı) yanında ne yapıyorsunuz?’ diye sorulduğunda ‘Annemle birlikte kitap okuyoruz. Müdür Bey (araştırmacı) bana kitaplar veriyor.’* diyerek çok mutlu anlatıyordu. Öğrencim, annesi ile birlikte okuma çalışmalarına her zaman çok istekli gitti. Geri döndüğünde ise yine mutluydu. Farklı kitap okumak, anlatmak, takdir edilmek onu mutlu etti.” şeklinde Can'ın uygulama sürecinde çok mutlu olduğunu belirtmiştir.

Can'ın öğretmeni uygulama sürecine yönelik *“Veli vardiyalı çalıştığı için okula çok sık gelemiyordu. Bu süreçte okula da düzenli olarak geldi. Benimle olan iletişimi de arttı. Bu durum öğrenciyi olumlu etkiledi. Anne ve öğrencim bu süreçte nitelikli zaman geçirdi. Öğrencim zaman zaman bana teneffüslerde annesi ile okuduğu kitapların konusunu anlatıyordu. Bu çalışmayı yaparken ben de bir öğretmen olarak velisi ile daha sık görüşme,*

öğrencim hakkında konuşma imkânı buldum. Bence hem veli hem de öğrenci paylaşım, iletişim anlamında çok şey öğrendiler.” şeklindeki öğrenci, veli ve öğretmenin iletişimine ve nitelikli zaman geçirmeye yönelik görüşlerini bildirmiştir.

4.5.3.2. Okuma becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. Çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmenleri, okuma becerilerine ilişkin olarak görüşleri şu şekildedir: Arzu'nun öğretmeni *“Öğrencimiz zamanla kitap okumaya daha istekli hale geldi. Çünkü okuduğunu anladıkça okuma zevkini aldı. Daha çok kitap okumaya başladı. Sınıf kitaplığımızdan daha sık kitap almaya başladı. Sınıfa aldığımız okuma setlerini de istekli bir şekilde alıp okumaya başladı.”* ve Can'ın öğretmeni *“Sınıfımızın kitaplığından yararlandı. Sık sık kitap okuyarak değiştirdi. Hatta Nisan ayı “Kitap Kurdu” belgesini almayı hak etti.”* diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir.

5. Bölüm

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve tartışma sunulmuştur. Ardından önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonuçları bulgulardaki sıralamaya göre tartışılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlar temalar doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin durumu. Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin durumu hakkında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Mevcut araştırmada çocukların evde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenebileceği bir ortamının olmadığı belirlenmiştir. Nitekim Erdoğan da (2016) araştırmasında, ebeveynlerin etkileşimli okuma, okuma etkinlikleri, okuma yazmanın önemi, okumaya örnek olma ve okuma yazma öğretimini seyrek olarak gerçekleştirdiklerini tespit etmiştir. Buna karşın Unutkan (2006) yaptığı araştırmada, anne babası kitap okuma ilgisi olan çocukların dil becerilerinde başarılı olduğunu, kitap okuma alışkanlığı kazanmış, kendine ait kitapları olan, kendisine kitap okunan çocukların dil gelişimi ve ses çalışmaları açısından ilköğretime hazır olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte erken okuryazarlık becerilerinin desteklendiği ortamların öneminin ortaya konulduğu pek çok araştırma sonucu bulunmaktadır. Örneğin Çakmak ve Yılmaz (2009), ailelerin çocuklarına okuma ortamı oluşturma ve çocukların okumaya hazır bulunuşluklarının sağlanmasında önemli rolünün olduğunu; Akmersin (2016), kitaplarla erken yaşta tanışmanın ve ailenin model olmasının okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmada etkili olan faktörler olduğunu; Manolitsis ve diğerleri (2011), evde okuryazarlık deneyimi değişkenlerinin ortaya çıkan okuma yazma becerileri ile ilişkili olduğunu; Çelenk (2003), okuma araç-gereçleri ve büyük resimli kitaplar bakımından

zengin, okuma etkinliklerine katılan ve kendisine öykü masal anlatılan ailelerin çocuklarının, okuma-yazma öğrenmenin ön şartlarını büyük ölçüde gerçekleştirdiğini; Sénéchal ve Young (2008), ebeveyn katılımının çocukların okuma becerilerini edinmelerinde olumlu etkisi olduğunu; McMahon (2010), ebeveyn ilgisinin çocukların okuma başarısını artırdığını tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin alt düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin alt düzeyde olmasının kaynağındaki en önemli faktörlerden biri, bu çocukların erken çocukluk eğitimi almamalarıdır. Erken çocukluk eğitiminin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki etkilerini gösteren birçok araştırma sonucu (Altun, 2016; Bademci, 2016; Bayraktar, 2013; Kaynak Ekici, 2017; Şimşek, 2011; Toluç, 2008) mevcut araştırma sonucunun nedenlerini en iyi şekilde açıklamaktadır. Bu faktörlerden bir diğeri de bir önceki araştırma sonucuyla da ortaya konulduğu gibi çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklendiği bir ortamdan yoksun olmalarıdır. Ayrıca yukarıda belirtilen araştırma sonuçları da erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklendiğinde çocukların okula hazır başladıklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mevcut araştırmaya katılan öğrencilerin okula başladığında erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmediğini ve öğrencilerin okula başladığında erken okuryazarlık becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Bu öğrencilerin hem ev ortamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmemesi hem de erken okuryazarlık becerilerinin alt düzeyde olması sınıf öğretmenlerinin düşüncelerini doğrulamaktadır. Bu sonuçlar aynı zamanda erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmemesinin çocukların bu yönden gelişimlerinin ne kadar zarar görebileceğini ortaya koymaktadır. Şöyle ki ilkökula başlangıçta erken okuryazarlık becerilerinin alt düzeyde olması nedeniyle okuma yazma öğrenme sürecinde yaşanabilecek

olası güçlükler sonraki basamaklarda başta okuma hızı olmak üzere, okuduğunu anlama ve okuma isteğine olumsuz etki edecektir. Nitekim Ergül ve diğerleri (2017) etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılan çocukların ilkokul birinci sınıfta anlamlı sözcükleri okuma süresi, doğru okunan anlamsız sözcük sayısı, dakikada doğru okunan sözcük sayısı ve okuduğunu anlama doğru yanıt sayısı bakımından akranlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bir başka araştırmada çocukların anaokulunda hikâye kitabı ile tanışmasının, dördüncü sınıfta okuduğunu anlamayı dolaylı olarak öngördüğü tespit edilmiştir (Sénéchal, 2006). Ayrıca Tichnor-Wagner ve diğerleri (2016) ev okuryazarlığı etkinliklerinin ve okuryazarlık materyallerine erişimin temel kelime okuma becerileri, metinleri anlama ve heceleme ile pozitif ilişkili olduğu; Rosalina ve Sholihah (2018) ev ortamındaki okuma yazma alışkanlığının öğrencinin başarısında destekleyici olduğunu belirlemiştir. Buna ek olarak Suskind (2018), çocukla birlikte kitap okumanın, çocuğun okuma becerisi edinmeden önceki okuryazarlık becerisi ve kitap sevgisini geliştirdiğini, ebeveynlerin çocuğa nasıl ve ne kadar kitap okuduğunun çocuğun okula hazırlanmasında önemli etkisinin olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin mevcut durumunun belirlenmesi, bu becerileri desteklenmiş akranlarıyla arasındaki mesafenin kapatılması açısından önemlidir. Böylelikle öğrencilerin okuma yazma güçlükleri giderilebileceği gibi olası akademik başarısızlıkları da önlenebilir.

5.1.2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma uygulamaları

5.1.2.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına

katılım durumu. Çalışma grubundaki öğrencilerin, Ön Okuma 1’de ve Ön Okuma 2’de, okunan kitapları dinlediği gözlenmiştir. EKO sürecinde öğrenciler okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklere katılmışlardır. EKO’nun okuma öncesi etkinliklerinde öğrenciler kitabın kapağındaki görselleri incelemişler ve görsellerde gördüklerini anlatmışlardır. Kitabın kapağındaki görseller hakkında velileriyle veya onların yerine geçen yetişkinle sohbet etmişlerdir. Kitabın ve yazarın adını dinlemişler ve tekrar etmişlerdir.

Okuma sırasında öğrenciler kitabı ilgi ile dinlemişlerdir. Kitabın sayfalarında yer alan görselleri incelemişlerdir. Kitapla ilgili 5N1K sorularını doğru yanıtlamışlardır. Dinledikleri ile ilgili sorular sormuşlar, yorumlar yapmışlardır. Dinledikleri kitaplarda yer alan bilmedikleri sözcüklerin ne anlama geldiğini sormuşlardır.

Okuma sırasında öğrenciler kitapta geçen kişileri ve olayları kendi hayatlarıyla ilişkilendirmişler ve velilerine veya onların yerine geçen yetişkine bu durumu ifade etmişlerdir. Rosenblatt (1978)ın okuyucu dönütü teorisine göre, çocukların hikâye dinlerken önceki deneyimleri ile kurduğu bağlantılar onların dinleme amacını oluşturmakta ve çocuklar hikâyeyi dinlerken duygu, düşünce ve deneyimlerini hikâyeyle bağdaştırmaktadırlar (Akt. Er, 2016).

Öğrenciler okuma sonrasında, kitabı sevip sevmedikleri, en çok sevdikleri ve sevmedikleri bölümleri, kitabın kahramanlarının kimler olduğu ve 5N1K ile ilgili soruları doğru yanıtlamışlardır. Kitapta yer alan sözcüklerin anlamlarını da kitaptaki öyküden çıkarım yaparak açıklamışlardır. Böylelikle Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2017) belirtilen dinleme/izleme ve konuşma, becerilerinin geliştirilmesi, dinlediği/izlediğinden hareketle söz varlığının zenginleştirilmesi, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini sözlü olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri yönündeki hedefler bakımından mevcut

araştırmaya katılan öğrenciler desteklenmiştir. Nitekim Ergül ve diğerleri (2016), yetişkin ile çocuk arasındaki iletişimi temel alan EKO uygulamalarının, çocuğa sorular yönelterek konuşma fırsatları sağlaması, bilinmeyen sözcükleri tanımlaması ve çocuğun yanıtlarında genişletmeler yapması açısından önemini vurgulamıştır. Etkileşimli hikâye kitabı okunan çocukların sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin (Bıçakçı ve diğerleri, 2017; Er, 2016) desteklendiği tespit edilmiştir. Ayrıca sınırlı kelime bilgisi olan çocukların etkileşimli kitap okuma sürecinde yeni kelimeler öğrendikleri belirlenmiştir (Hargrave ve Sénéchal, 2000; Whitehurst ve diğerleri, 1988).

EKO'nun okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerinde öğrenciler kitaplara ilgi göstermişlerdir. EKO uygulamalarına katılan öğrencilerin yetişkinler tarafından okunan kitapları mutlu bir şekilde dinledikleri gözlenmiştir. Çocukların resimli kitapları veya öyküleri çok dikkatli dinlemeleri, dinlediği kitapla ilgilenmeleri ve kitabı dinlemeye yönelik istek duymaları (Lukens ve diğerler, 2018), çocuklarla birlikte kitap okunması çocukların okuryazarlık becerilerinin ve kitap sevgisinin gelişmesini sağlar (Suskind, 2018).

Mevcut araştırma ve önceki araştırma sonuçları göz önüne alındığında, EKO uygulamalarının öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik birçok kazanım sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin kitabın kapağındaki ve içeriğindeki görsellerle ilgili konuşması, kitabı dinlemesi, sözcük hazinesini genişletmesi, kitaplara yönelik soru sorup, duygu ve düşüncelerini, kitaplarda yer alan kahramanları ifade etmesi ve en önemlisi kitapları sevmesi bu kazanımlardan bazılarıdır.

5.1.2.2. İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen

yetişkinlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu. Çalışma grubundaki öğrencilerin velileri veya onların yerine geçen yetişkin, Ön Okuma 1’de ve Ön Okuma 2’de, kitapları öğrencilere okumuşlardır. EKO uygulamalarında ise, öğrencilerle birlikte okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin velileri veya onların yerine geçen yetişkin, EKO’ların okuma öncesinde kitapların kapaklarını öğrencilerin görebileceği şekilde tutarak kapaklarda yer alan görsellerde neler gördüklerini öğrencilere sormuşlardır. Öğrencilerin yanıtlarını dinlemişlerdir. Görsellerle ilgili öğrencilerle etkileşime geçmişlerdir. Kitapların adını okumuşlardır.

EKO’ların okuma sırasında kitapların sayfalarını ve sayfalardaki görselleri öğrencilerin görebileceği şekilde tutarak okumuşlardır. Okuduklarını sayfalarda yer alan görsellerle ilişkilendirerek açıklamışlardır. Okuma sırasında yer yer duraklayıp daha önceden hazırlanan 5N1K sorularını sormuşlardır. Öğrencilerin bu sorulara verdiği yanıtları dinlemişlerdir. Öğrencilerin yanıtlarında genişletme ve düzeltme yapmışlardır. Öğrencilerin kitaplarla ilgili sorduğu soruları yanıtlamışlardır. Kitaplarda yer alan sözcüklerin anlamlarını açıklamışlardır.

EKO’ların okuma sonrasında öğrencilere kitapları sevip sevmediklerini, kitapların sevdiği bölümlerini, kahramanlarını sormuşlardır. Öğrencilerin bu sorulara verdiği yanıtları dinlemişlerdir. Ayrıca daha önceden hazırlanmış olan 5N1K sorularını sormuşlardır. Öğrencilerin yanıtlarını dinledikten sonra bu yanıtlara genişletme ve düzeltme yapmışlardır.

Çalışma grubundaki öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen yetişkinin, EKO’ların okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında olumlu dil kullandıkları, kitapları severek okudukları, öğrencileri dinlemeye teşvik ettikleri gözlenmiştir. Diken’e (2016) göre çocuklarla olumlu etkileşimleri devam ettirmek için onları cesaretlendirecek olumlu ifadeler

kullanmak gerekmektedir. Çocukların hızla değişen davranışlarına dikkat edilip olumlu değişiklikler fark edilmeli ve pekiştirilmelidir. Duursma ve diğerleri (2008) ebeveynlerin okuma konusunda olumlu tutum sergilemesinin hem çocukların okuryazarlığa karşı olumlu tutum geliştirdiğini hem de okuryazarlık becerilerinin gelişimine yardımcı olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin velileri veya onların yerine geçen yetişkin, öğrencilerin doğru yanıtlarından sonra ve etkileşime katılmalarına yönelik öğrencilere sözel pekiştirici vermişlerdir. Güneş (2013) öğrencilerin okuma çalışmalarında büyüklerinin beğenip beğenmediğini bilmek isteyeceklerini belirterek okuma yazma konusunda öğrencilerin motive edilmeleri gerektiğine işaret etmiştir. Çevresinden pekiştiriciler işiten, çalışmaları için övülen çocukların, güçlükle karşılaştıklarında kararlarından dönmedikleri, okulda ve hayatta iyi olmak için sebat gösterdikleri tespit edilmiştir (Suskind, 2018).

EKO'ların okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında çalışma grubundaki öğrencilerin velileri veya onların yerine geçen yetişkin öğrencilere açık uçlu sorular sormuşlardır. EKO uygulamalarında 5N1K sorularından faydalanmışlardır. Çocuklara sorulan soru çeşitleri, çocukların daha fazla konuşması için kapıyı açar ya da kapatır. Doğru sorular, çocukların daha uzun cümleler kurması, daha fazla sözcük çeşidi kullanması ve düşüncelerini belirtmesi için çocukları yüreklendirebilir (Diken, 2016). Çocuklarla sohbeti başlatmada ve sürdürmede açık uçlu sorular çok faydalıdır. “Nasıl, neden” gibi sorular, çocukların çeşitli sözcüklerle ve fikirlerle yanıt vermesini sağlar (Suskind, 2018). Brannon ve Dauksas (2012) etkileşimli okuma eğitimi alan ailelerin, sıklıkla sorgulamadan ve resimlerden faydalanarak ve çocuklarına daha fazla dönüt sunarak çocuklarının fikirlerini geliştirdiklerini belirlemiştir. Aynı araştırmada etkileşimli okuma eğitimine katılan aile üyeleri çocukları ile anlamlı derecede daha fazla sözlü etkileşim içinde olmuşlardır.

EKO'ların okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında çalışma grubundaki öğrencilerin velileri veya onların yerine geçen yetişkin, öğrencilerin yanıtlarından sonra genişletme yapmışlardır. Genişletme, çocukların dil becerilerini geliştirmesine yardımcı bulunmak için faydalanılan en önemli stratejilerden biridir. Çocukların dilini genişletme, çocukların söylediklerine bir şeyler eklemektir (Diken, 2016). Böylelikle mevcut araştırmadaki öğrencilerin dil becerileri de desteklenmiştir.

Eğitim ve ekonomik seviyesi düşük ebeveynlerin daha az birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştirdiği tespit edilmiş (Erdoğan, 2016) ve anne babalara birlikte okuma etkinliklerinin ve etkileşimli okuma tekniklerinin kazandırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma etkileşimli kitap okuma uygulamalarının faydalarını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Velilerin veya onların yerine geçen yetişkinin EKO yöntemi ile gerçekleştirdiği uygulamalara okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerle katılmışlardır. Velilerin veya onların yerine geçen yetişkinin öğrencileri dinlemeye teşvik ederek, sözel pekiştirici vererek, açık uçlu sorular sorarak, genişletme ve düzeltmeler yaparak öğrencilerle etkileşime geçtiği ve etkileşimi sürdürdüğü de görülmektedir. Velilerin veya onların yerine geçen yetişkinin EKO uygulamalarına katılımıyla, öğrencilerin EKO sürecine aktif olarak katılması desteklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin doğrudan dinleme ve dolaylı olarak okuma becerilerine yönelik kazanımlar elde etmesi sağlamıştır. Bunun yanında EKO sürecine yönelik eğitimden sonra velilerin ve onların yerine geçen yetişkinin EKO'nun adımlarını uyguladığı gözlenmiştir. Bu durumda çalışma grubundaki öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerinin desteklenmesinde, velilere ve onların yerine geçen yetişkinlere EKO sürecine yönelik verilen eğitimin etkili olduğunu göstermektedir.

5.1.3.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin eşli kitap okuma uygulamaları

5.1.3.1.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin eşli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu. Çalışma grubundaki öğrencilerin, eşli kitap okuma uygulamalarından önce Ön Okuma 1 ve Ön Okuma 2’de, sadece kitabı okumaya çalıştığı gözlenmiştir. Eşli kitap okuma uygulamalarının okuma öncesi, sırası ve sonrası uygulama adımlarında yapılan etkinliklere ise öğrenciler istekli bir şekilde katılmışlardır. Eşli kitap okuma uygulamalarında genel olarak kitapları ilgi duyarak okumuşlar ve mutlu olmuşlardır.

Eşli kitap okuma uygulamalarının etkilerine dair herhangi bir araştırma sonucuna ulaşılamamıştır. Bununla birlikte mevcut araştırma sonuçlarına dayanarak araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programının (MEB, 2017, s. 24) birinci sınıf kazanımlarında yer alan pek çok kazanım yönünden desteklendiği görülmektedir. Örneğin, bu kazanımlar arasında “(T.1.3.1) Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır. Kitabın ön kapak, arka kapak ve içeriği hakkında kısaca bilgi verilir. (T.1.3.6) Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. (T.1.3.7) Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. (T.1.3.9) Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder. (T.1.3.12) Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır. (T.1.3.13) Görsellerle ilgili soruları cevaplar. (T.1.3.14) Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. (T.1.3.15) Metinle ilgili soruları cevaplar. (T.1.3.16) Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.” bulunmaktadır. Bu şekilde eşli kitap okuma uygulamalarına katılan öğrenciler, eserin fiziksel özelliklerinden kapağına, kapağındaki görsellere, kitabın ve yazarın adından içeriğe ve içeriğindeki görsellere, anlamını bilmediği sözcüklere kadar tüm ayrıntılarıyla ilgilenerek sürece çok yönlü olarak katılmışlardır.

5.1.3.2. İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin veya onların yerine geçen

yetişkinlerin eşli kitap okuma uygulamalarına katılım durumu. Çalışma grubundaki öğrenci velileri veya onların yerine geçen yetişkin, eşli kitap okuma uygulamalarından önce Ön okuma 1'e ve Ön okuma 2'ye katılmışlardır. Arzu'nun ablası Ön okuma 1'de ve Ön okuma 2'de okuma sırasında Arzu'ya okumaya teşvik edici ve sözel pekiştireç içeren sözler söylemiş ve Arzu'nun okuma hatalarını düzeltmiştir. Can'ın annesi ise okuma sırasında sadece Can'ı dinlemiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmesi için öğrenci velileri veya onların yerine geçen yetişkin eşli kitap okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamaların okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yer alan etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir.

Aşıcı (2005)'ya göre aileler çocuklarının sesli okumaları için ortam hazırlamalı ve çocukları okurken sabırla dinlemelidir. Gerektiğinde yanlış okumalarını düzeltmelidir. Doğrusunu söyleyerek öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

Öğrencilerin okuma becerilerinin istenilen düzeye gelmesi isteniyorsa yetişkinlerin çocuklarını kitap okurken dinlemesi, onların okuma hatalarını gidermede destek olması ve okunan kitabın soru yanıtlarla tartışılmasının hayati bir önemi vardır. Nitekim Wells (1985) okuma yazma eylemlerinin doğal bir parçası olduğu aile kültüründe okunan ve tartışılanların çocuğun okumaya karşı olumlu bir tutum kazanmasını ve bu değerleri kolayca benimsemesini sağladığını belirtmektedir (Akt. Savaş, 2018).

Araştırmanın bu sonucunu destekleyen ve ebeveynlere çocuklarının okuma becerilerini nasıl destekleyecekleri konularında eğitim vermenin önemini ortaya çıkaran araştırmalar yapılmıştır. Örneğin Casey ve Williamson (2011), ebeveynlere çocuklarının sesli okuma akıcılığını artırmak için tekrarlanan bir okuma yöntemi ile ilgili uygulamalı bir eğitim vermişlerdir. Eğitim alan ebeveynler, okuma sonuçlarını doğru bir şekilde puanlayabilmiş ve

eğitimden sonra yüksek düzeyde işlem doğruluğu ile tekrarlanan okuma yöntemini uygulamışlardır. Ayrıca ebeveynler uygulamalı derslerden memnun olmuşlardır. Derslerin tamamlanmasından sonra tüm çocukların okuma akıcılığı puanlarında artış görülmüştür. Bunun yanında Lam ve diğerleri (2013) araştırmalarında öğrencilere ve ebeveynlere uygulanan eşleştirilmiş bir okuma programın, deney grubundaki öğrencilerin kelime tanıma ve okuma akıcılığında, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyi performans gösterdiğini tespit etmişlerdir. Pagan ve Snchal (2014) ise ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlığını geliştirmek için tasarlanmış kapsamlı bir kitap okuma müdahalesine katılmasının, müdahale grubundaki çocukların, okumada, okuduğunu anlamada ve açıklayıcı kelime dağarcığında anlamlı olarak daha büyük kazanımlar sağladığını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarından anlaşıldığı gibi çalışma grubundaki öğrencilerin okuma becerilerine destek olmak için velilere veya onların yerine geçen yetişkine eşli kitap okuma yöntemi konusunda eğitim verilmesi, çocukların okuma becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Ayrıca velilerin veya onların yerine geçen yetişkinin bu eğitimden sonra eşli kitap okuma yöntemini kolaylıkla uyguladıkları da gözlenmiştir. Bu tür uygulamalar aracılığıyla gerek ilkokul birinci sınıfta gerekse ilerleyen öğrenim basamaklarında veliler veya yetişkinler tarafından çocukların okuma becerileri desteklenebilir.

5.1.4. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki gelişimleri

5.1.4.1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma

uygulamalarındaki dil gelişimleri. Araştırmanın birinci bölümündeki etkileşimli kitap okuma yöntemi ile ve ikinci bölümündeki eşli kitap okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamalardan sonra her iki öğrencinin (Arzu: 6,9-9,4 puan; Can: 6,1-10,1 puan) dil gelişim puanının arttığı belirlenmiştir.

Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların dil gelişimlerini desteklediğini (Akoğlu ve diğerleri, 2014; Gölcük ve diğerleri, 2015; Kotaman, 2008; Şimşek & Erdoğan, 2015) belirleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Örneğin Akoğlu ve diğerleri (2014), etkileşimli kitap okuma programının gelişimleri çevresel nedenlerle risk altında olan dört beş yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların dil becerileri üzerinde etkili olduğunu; Gölcük ve diğerleri (2015) düşük sosyoekonomik düzeydeki okul öncesi çocuklarının katıldığı kitap okuma müdahale programının çocukların dil gelişimlerini desteklediğini; Kotaman (2008) ebeveynleri tarafından diyaloga dayalı hikâye kitabı okunan çocukların dil gelişimi puanlarında artış olduğunu; Şimşek ve Erdoğan (2015) etkileşimli kitap okuma uygulamalarının düşük gelirli ailelerin dört beş yaşındaki çocuklarının dil gelişiminde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Alan yazında “etkileşimli kitap okuma”, diyaloga dayalı kitap okuma şeklinde de yer almaktadır. Diyaloga dayalı kitap okuma uygulamalarının da çocukların dil gelişimlerini desteklediğini (Ergül ve diğerleri, 2016; Erdoğan ve diğerleri, 2017; Şimşek, 2017; Tetik & Erdoğan, 2016) saptayan birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin Ergül ve diğerleri (2016) “Uyarlanmış Diyaloga Dayalı Okuma Programı”nın düşük sosyoekonomik düzeye sahip anaokulu öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu; Erdoğan ve diğerleri (2017) dört beş yaş çocukların dil gelişimlerini desteklemede ev merkezli diyaloga dayalı

kitap okumanın etkili olduğunu; Şimşek (2017) diyaloga dayalı kitap okuma yönteminin 48-66 ay grubu çocukların dil gelişimi puanlarını artırdığını ve Tetik ve Erdoğan (2016) 48-60 aylık çocukların dil puanlarının gelişiminde diyaloga dayalı kitap okumanın etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Whitehurst ve diğerleri (1988) ebeveynleri tarafından küçük çocuklara okunan resimli kitapların çocukların dil becerilerine olumlu etki yaptığını; Hargrave ve Sénéchal (2000) okul öncesi çocuklara hikâye kitabı okumanın, kelime edinme üzerinde etkili olduğunu ve sınırlı kelime bilgisi olan çocukların etkileşimli kitap okuma epizodlarından yeni kelimeler öğrendiğini, etkileşimli kitap okuma sürecine katılan çocukların, kitaplarda verilen yeni kelimelerden ve kelime testinden anlamlı derecede kazanım elde ettiğini; Carroll (2013), üç beş yaş arasındaki çocuklara kitap okumanın sözlü dil gelişimini yordadığını ve Duursma ve diğerleri (2008) ise küçük çocuklara katılımcı bir şekilde sesli okumanın dil gelişimini desteklediğini tespit etmişlerdir.

Çat Şahin (2009) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerinin okuma ilgi ve alışkanlığı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ayda bir, iki veya daha fazla kitap okuyan annelerin çocuklarının hiç kitap okumayan annelerin çocuklarına göre, her gün gazete alınan evde yaşayan çocukların hiç gazete alınmayan evlerde yaşayan çocuklara göre ve belirlenen okuma saatinde anneleriyle kitap okuyan çocukların, kendileri istediğinde anneleriyle kitap okuyan çocuklara göre dil puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Oysaki mevcut araştırmadaki öğrencilerin annelerinin hiç kitap okumadığı, evlerine gazete alınmadığı ve ev ortamında okuma saati gibi belirlenmiş bir okuma etkinliğinin olmadığı bilinmektedir. Bunun bir sonucu olarak da bu öğrencilerin etkileşimli ve eşli okuma uygulamalarının öncesinde dil gelişimlerinin düşük seviyede olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak çalışma grubundaki öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek için öğrencilere etkileşimli kitap okuma yöntemi ile kitap okuma uygulamalarının ve öğrencilerin eşli kitap okuma yöntemi ile velilerine veya onların yerine geçen yetişkine kitap okuma uygulamalarının öğrencilerin dil gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir.

5.1.4.2. Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile yapılan uygulamalarda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerindeki gelişimleri. Etkileşimli kitap okuma uygulamaları çalışma grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin gelişiminde (Arzu 5 puan- 8 puan; Can 6 puan -10 puan) etkili olmuştur. Dinleme, sesleri anlamayı gerektiren bilinçli bir süreçtir. Okul öncesi eğitimde bilgilerin çoğunluğu dinleme yoluyla öğrenilirken okul döneminde de dinleme yoluyla öğrenme devam etmektedir (Yangın, 2002). Çocukların anlaşılması güç olan metinleri bir yetişkinden dinlemeleri, okuma eylemine katılmaları konusunda onları cesaretlendirir. Dinleme anlama becerilerini geliştirir (Savaş, 2018, s. 139). Aynı zamanda çocuğa sesli olarak kitap okumak, çocuğun akıcı okuma becerisi kazanmasını sağlar (Işıtan, 2015). Ayrıca mevcut araştırma sonucu ile diğer araştırma sonuçları benzerlik (Durmuş, 2013; Gölcük ve diğerleri, 2015; Kurt, 2008; Senechal ve LeFevre, 2002) göstermektedir. Örneğin Senechal ve LeFevre (2002) çocuklara kitap okunmasının dinlediğini anlama becerilerinin gelişimi ile ilişkili olduğunu; Gölcük ve diğerleri (2015) kitap okuma müdahale programının çocukların hikâye anlama becerilerinde anlamlı bir artış sağladığını; Kurt (2008) ve Durmuş (2013) çocuk edebiyatının nitelikli eserlerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkileri olduğunu belirtmiştir.

Dinlerken ve okurken bilgi dış çevreden geldiği için her iki becerinin de ortak noktası bireyin bu süreçte “alıcı” konumunda olmasıdır. Dinlemeye isteklendirecek, merak uyandıracak, dinledikleri hakkında sohbet etmelerini sağlayacak eserlerin öğrencilere okunması, öğrencilerin etkin dinleyici olmalarını sağlayacaktır. Bu şekilde aslında doğrudan

dinleme becerileri desteklenirken dolaylı olarak da okuma becerileri desteklenmiş olmaktadır. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarıyla aynı zamanda çalışma grubundaki öğrenciler dinleme becerileri yönünden desteklendiği gibi (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2017, s. 23) öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinde akranları ile arasındaki mesafenin kapatılması ve hayat boyu öğrenme yolculuğunda önemli katkılar sağlanmış olmaktadır.

5.1.4.3. Eşli kitap okuma yöntemi ile yapılan uygulamalarda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerindeki gelişimleri. Eşli kitap okuma yöntemi ile yapılan uygulamalarda çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerindeki gelişim durumu hakkında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Eşli kitap okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamaların öncesinde yapılan birinci ölçümde çalışma grubundaki öğrencilerin okuma düzeylerinin “endişe düzeyinde” olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin eşli kitap okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamaların ortasında yapılan ikinci ölçümde ve uygulamaların sonunda yapılan üçüncü ölçümde ise okuma düzeylerinin “öğretim düzeyinde” olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin uygulamaların öncesinde endişe, uygulamaların bitiminde öğretim düzeyinde olması alan yazın ile farklılık göstermektedir. Örneğin Kaya ve Dudu (2016) farklı sosyoekonomik düzeyde yer alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin öğretim düzeyinde olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun yanında Ayvaz Sivri (2016) endişe düzeyindeki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin %77,6’sının okul öncesi eğitim aldığını, %22,4’ünün okul öncesi eğitim almadığını tespit etmiştir. Öğretim düzeyindeki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ise %88,2’sinin okul öncesi eğitim aldığını ve %11,8’inin ise okul öncesi eğitim almadığını saptamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin alt sosyoekonomik düzeyde olduğu ve okul öncesi eğitim almadan okula başladığı göz önüne alındığında bu öğrencilerin okuma düzeylerinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmesinde eşli kitap okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamaların etkili olduğu görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin okuma hızlarında birinci ölçümden üçüncü ölçüme (Arzu 6 puan-29 puan; Can 15 puan- 40 puan) doğru artış olmuştur. Öğrencilerin okuma hızları arttıkça uygulamaların öncesinde endişe düzeyinde olan okuma düzeyleri uygulamaların sonrasında öğretim düzeyine yükselmiştir.

Eşli kitap okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamalarda çalışma grubundaki öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin birinci ölçümden üçüncü ölçüme doğru (Arzu 46-94; Can 84-93) gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Mevcut araştırma sonuçları önceki araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Örneğin Rasinski (1994) eşli okuma yönteminin uygulandığı Hızlı Başlangıç Programının öğrencilerin kelime tanıma, akıcılık ve genel okuma yeterliliği üzerinde etkili olduğunu; beş yıllık boylamsal bir çalışmada Senechal ve LeFevre (2002) çocuklara okuma yazmayı öğretme sürecinde ebeveyn katılımının erken okuryazarlık gelişimi ile ilişkili olduğunu ve erken okuryazarlık becerilerinin doğrudan birinci sınıf sonundaki kelime okuma ve dolaylı olarak üçüncü sınıftaki okuma düzeyini yordadığını; Fiala ve Sheridan (2003) ise bir okuma müdahalesinin çocukların okuma doğruluğu ve oranlarında etkili olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde dikkat edilecek noktalardan biri kelime tanıma düzeyidir. Kelime tanıma, kelimelerin doğru olarak seslendirilmesidir (Akyol, 2010). Öğrencilerin kelime tanıma becerileri geliştiğinde okuma hızları artacak böylelikle okuduklarından zevk almaya ve iyi anlamaya başlayacaklardır (Güneş, 2007). Kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucular, kelimeleri kolaylıkla seslendirir ve çoğunlukla anlamaya vakit ayırırlar. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş okuyucular ise okumada sorun yaşar, yavaş ve yanlış okur ve okuduklarının çoğunu anlayamazlar (Yılmaz, 2008).

Öğrencilerin okula başladığı ilk yıllarda kelime tanıma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların yapılması okuma becerilerinin gelişimini destekler. Güneş (2007) okunan bir metnin kelimelerini çabucak tanıma ve anlama çalışmalarına önem verilmesi

gerektiğini ve düzenli olarak sesli okuma çalışmaları için kolaydan zora uzanan kitapların okunması gibi etkinliklerin yaptırılmasını vurgulamıştır. Okuma becerilerini destekleme programı içerisinde yer alan eşli kitap okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamaların çalışma grubundaki öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının birinci ölçümden üçüncü ölçüme doğru (Arzu 3-8; Can 3-9) arttığı belirlenmiştir. Önceki araştırma sonuçlarının mevcut araştırmayı desteklediği görülmektedir. Örneğin Ergül ve diğerleri (2017) anasınıfında etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, katılmayanlara göre okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğunu, anlamlı sözcükleri okuma süresi, doğru okunan anlamsız sözcük sayısı, dakikada doğru okunan sözcük sayısı ve okuduğunu anlama doğru yanıt sayısı bakımından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Çocukların okuduğunu anlama becerilerinin eşli kitap okuma yöntemi ile desteklendiği birçok araştırma sonucu bulunmaktadır: Örneğin Hallam (2018) ebeveynleri ile evde okuma yazma etkinliklerine katılan farklı kökenlerden gelen ve alt sosyoekonomik düzeydeki birinci sınıf öğrencilerinin okuma testi ortalamalarının artış gösterdiğini; Kelsey Behrens ve DeBoer (n.d) uygulanan bir ebeveyn eşli okuma müdahalesinin dört ilkokul öğrencisinden (üç öğrenci ikinci sınıf ve bir öğrenci üçüncü sınıf) ikisinin okuma akıcılığını artırdığını ve diğer iki öğrencinin ortalama bir gelişme kaydettiğini; Howell (2006) eşli okuma modelinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarında belirgin bir iyileşme sağladığını ve Pagan ve Sénéchal (2014) kitap okuma müdahalesine katılan ilkokul üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin, okuma ve okuduğunu anlamada büyük kazanımlar elde ettiğini tespit etmiştir.

İlkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi, ilerleyen yıllardaki öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir (Bloom, 1998). Öğrencilerin okuduğunu anlama doğruluğu, okuduğu metne ilişkin sorulan soruları yanıtlama oranıdır (Baydık, 2015).

Bu sonuçlar aynı zamanda öğrencilerin okula hazır olarak başlayan akranları ile arasındaki mesafenin kapatılması ve hayat boyu öğrenme yolculuğunda yol almalarını sağlayabilmek için hazırlanan programlarla ebeveynler tarafından okuma becerilerinin desteklenmesinin bir gereklilik olduğunu göstermektedir.

5.1.4.4. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişimlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri . Arzu'nun öğretmenine göre, Arzu'nun ifade etme ve dinleme becerisi gelişmiş, okuma isteğinin artmasıyla birlikte okuma becerilerinin gelişimi de devam etmektedir. Öğretmenine göre Can, Türkçeyi daha düzgün konuşmaya başlamış, okuma hızı artmış ve okuduklarını rahat ve istekli bir şekilde anlatır duruma gelmiştir.

5.1.5. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşme sonuçları

5.1.5.1. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin öğrencilerle yapılan görüşme sonuçları. Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile çalışma ve genel sürece ilişkin yapılan görüşmeden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışma grubundaki öğrenciler etkileşimli kitap okuma uygulamalarında velileri veya onların yerine geçen yetişkin ile kitap okumaktan hoşlanmışlardır. Okumayı öğrenme sürecinde çocuklara sesli kitap okumak çocuklara güçlü bir motivasyon sağlar ve çocuklar okunanın zevkli bir etkinlik olduğunu anlayıp okumaya yönelik istek duyarlar (Kiefer, vd., 2007, Akt. Gönen & Veziroğlu, 2015). Böylelikle okunan kitaplar da beğenilir (Remi, 2015). Turgut Bayram (2009) resimli çocuk kitaplarının öğrencileri kitaba yönlendirdiğini ve öğrencilere kitapları sevdirdiğini ifade etmiştir.

Öğrenciler etkileşimli kitap okuma uygulamalarında en çok eğlenceli, tasarım ve boyut bakımından farklı olan resimli kitapları sevmişlerdir. Kartal ve diğerleri (2018) araştırmalarında, öğrencilerin maceralı ve eğlenceli eserleri çok sevdiğini tespit etmişlerdir. Mennanoğulları (2008) öğrencilerin farklı büyüklükte kitapları okumaktan zevk aldıklarını tespit etmiştir. Akmersin (2016) okumayı seven ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kitapların kapaklarından, resimlerinden ve içlerindeki değişik olaylardan hoşlandıklarını tespit etmiştir.

Öğrenciler etkileşimli kitap okuma uygulamalarında kitaplarda yer alan çocuk kahramanları daha çok sevmişlerdir. Çocuğun şahsiyet gelişiminde hikâye ve masallardaki kahramanların ve o kahramanların çeşitli olaylar karşısındaki yaklaşımlarının rolü büyüktür (Maraşlı, 2012).

Öğrenciler, eşli kitap okuma uygulamalarında velilerine kitap okumaktan hoşlanmışlardır. Okuma, düşüncüyü etkin kılan bir özellik taşıdığından okuduğundan zevk alan, zevk aldığı için de sıkılmayan ve kendi bireyselliğinin daha çok farkına varan bireylerde okuma bir alışkanlık olarak yerleşir (Dilidüzgün, 2003).

Eşli kitap okuma uygulamalarında öğrenciler içeriğinde çocuklar, hayvanlar ve oyuncaklar olan kitapları severek okumuştur. Aynı zamanda öğrenciler, kitaplarda yer alan çocuk ve hayvan karakterlerini sevmişlerdir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen farklı sınıf seviyesinde yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Memiş ve Bozkurt (2014) araştırmalarında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin hayvanları ve insanları konu alan kitapları daha çok severek okuduklarını tespit etmişlerdir.

Öğrenciler, evde anneleriyle ve babalarıyla kendileri istediği için kitap okumuşlardır. Ayrıca annelerinden ve babalarından kitap almalarını istemişlerdir. İlkokul öğrencilerinin sınıf seviyesi değişse de en çok anne babasından kitap almasını istedikleri ve kitap seçiminde eğlenceli ve maceralı kitapları severek okudukları görülmektedir. Memiş ve Bozkurt (2014) araştırmalarında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap seçiminde en çok anne ve

babasından yardım aldığını tespit etmişlerdir. Çalışma grubundaki öğrencilerden Arzu, babası eğlenceli, coşkulu, büyük yazılı; Can, annesi ve babası içeriğinde palyaço okulu, çizgi film karakterleri ve örümcek adam olan kitapları alırsa hoşlanarak okuyacaktır. Kartal ve Çağlar Özteke (2011) yaptığı araştırmada ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin severek okuyacağı kitapların eğlenceli ve maceralı kitaplar olması gerektiğini belirlemişlerdir. Seçilen kitaplar yazın niteliğinin yanı sıra çocukların ilgisini çekecek derecede gerilimli, heyecanlı veya komik öğeler içermelidir. Çünkü gerilim, macera gibi unsurlar çocukların ilgisini en üst düzeyde tutar. Gerilim ile kastedilen korku uyandıran bir özellik değil, heyecanı canlı tutan bir anlatımdır. Macera yükü ise okumayı kolaylaştıran, okuru metne yaklaştıran bir öğedir (Dilidüzgün, 2003).

Öğrenciler, evde anne ve babasının aldığı kitapları okumadan önce ve okuma sırasında neler yaptıklarını açıklamışlardır. Her iki öğrencinin okuma öncesi ve sırasında yaptığı etkinliklerin benzer olması ise dikkat çekici sonuçlardan bir diğeridir.

Çalışma grubundaki öğrencilerden Arzu, kitabı okuduktan sonra o kitabı çok severse yine okuduğunu, babasından kitap istediğini ve babasının aldığını belirtmiştir. Parkes (1998)e göre tekrar tekrar okuma hiçbir zaman aynı değildir. Her yeni okuma çocukların kitapla ilgili farklı bir ögeyi fark etmelerini sağlar (Akt. Evans, 2015). Arzu, babasının kendisine kitapla ilgili olarak kapağında kimler olduğu, yazarının kim olduğu şeklinde sorular sorduğunu; Can, kitabı okuduktan sonra annesine anlattığını, annesinin sorular sorduğunu ve yanıtladığını belirtmiştir.

Öğrenciler kitap okurken nelere dikkat edilmesi gerektiğini açıklamıştır. Her iki öğrencinin de kitap okurken dikkat ettiği hususlar benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler, kitap okumayı sevdirmek için bir arkadaşına ne söyleyeceklerini açıklamışlardır. Arzu, kitap okumanın güzel olduğuna; Can kitap okumanın çok eğlenceli olduğuna ve bilmediği bir oyunu oradan öğrenebileceğine vurgu yapmıştır.

Bu sonuçlar dikkate alındığında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin desteklenmesi sürecinde çocuk kitaplarının seçiminde çocukların dikkatini çekecek, onlarda merak uyandıracak, farklı boyutlarda, yazı puntosu büyük, sayfa sayısı az olan ve içeriğinde çocuk ve hayvan karakterlerine yer verilen kitaplar olmalarına dikkat edilmesinin çocukların kitaba olan ilgisini artırdığını ve kendi isteğiyle kitabı tekrar tekrar okuduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ev ortamında kendilerine alınan kitapları okumadan önce ve okuma sırasında neler yapması gerektiğini bildikleri belirlenmiştir. Öğrenciler kitap okurken nelere dikkat etmesi gerektiğinin de farkındadırlar. Bunlar çalışma grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarının etkisini göstermektedir.

5.1.5.2. Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin velilerle yapılan görüşme sonuçları. Çalışma grubundaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin velileri ile çalışma ve genel sürece ilişkin yapılan görüşmeden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Veliler, EKO uygulamalarında çocuklarına kitap okumaktan hoşlanmışlardır. Can'ın annesi hoşlanma nedeninde, çocuğunun doğru yanıt verdiğinden mutlu olmasına, çocuğu ile iletişim kurabilmesine ve çocuğuna zaman ayırmasına vurgu yapmıştır. Suskind (2018)'e göre ebeveynlerin okumak için hevesli olması çocuğunda okumayı öğrenme ilgisini güçlendirir. Çocuğu başarılı bir okur olmaya sevk eder. Lam ve diğerleri (2013), eşleştirilmiş bir okuma programının ebeveynler üzerinde birçok olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Deney grubundaki ebeveynlerin, çocuklarının daha iyi okuyucular ve öğrenenler olmalarına yardımcı olma konusunda daha yüksek öz-yeterlilik düzeyinde oldukları ve ebeveynlerin çocuklarıyla daha iyi ilişkiler kurduklarını bildirmişlerdir. Ailedeki büyüklerin okumayı sevmesi, evde kitap okuması ve kitapta anlatılanları yer yer aile fertleriyle paylaşması çocuğun da okumayı sevmesini sağlar. Bu ortamda yetişen çocuk okumaya ilgi duyar (Maraşlı, 2012).

Çalışma grubundaki Arzu'nun babası, EKO uygulamalarında okunan tüm kitaplardan, Can'ın annesi ilk dört kitaptan çok hoşlanmıştır. Her iki veliye göre çocukları tasarım ve içerik yönünden farklı kitaplardan çok hoşlanmıştır. Öğrencilerin sevdiğini söylediği kitaplarla, velilerin çocuklarının sevdiğini söylediği kitapların aynı olması ise etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarına velilerin etkin olarak katıldığını göstermektedir. Lukens ve diğerleri (2018, s. 335), okumanın sosyal olarak motive edildiğine işaret etmiştir. Bu konuda *“Okuduğunuz son romanı bir arkadaşınız size kitabın çok iyi olduğunu söylediği için okumuş, sınıf arkadaşınızdan biri hakkında konuştu diye bir bilgilendirici kitabı gözden geçirmiş veya gazetede okuduğunuz bir makale yüzünden bir kitap seçmiş olabilirsiniz. Bizleri çevreleyen dünyadaki insanlar ve mekânlar yüzünden bir şeyler okuruz.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Dunnewind (2006) ebeveynlerin kendi beğendikleri ya da çocuklarının hoşlandıklarını okurlarsa çocuklarının da kendi beğenilerinin geliştiğini ifade etmiştir (Akt. Deretarla Gül, 2015)

Çocuğunun daha çok hoşlandığı kahramanlar/karakterler Arzu'nun babasına göre çocuk karakterleridir. Can'ın babasına göre çocuğu hayvan karakterinden çok hoşlanmıştır. Veliler, çocukları ile bu karakterler hakkında konuşmuşlardır.

Veliler, eşli kitap okuma uygulamalarında çocuklarının kitap okumasından hoşlanmışlardır. Arzu'nun babasına göre çocuğu “Dedem Bana Düdük Yaptı”; Can'ın babasına göre “Karadeniz'deki Yunus” kitabını severek okumuştur. Velilere göre çocukları “Karadeniz'deki Yunus” adlı kitaptaki “İsmail” ve “balık” karakterlerini çok sevmişlerdir. Veliler bu karakterler hakkında da çocukları ile konuşmuşlardır. Arıcı (2008), aile ortamında okunan kitaplar hakkında konuşmanın, okumaya yönelik bir ortam oluşturduğu ve okumayı etkili hâle getirdiği için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmadaki uygulamalar aracılığıyla da birinci sınıf öğrencilerinin evlerinde okumaya yönelik bir ortam oluşturulmasına katkıda bulunulmuştur.

Çocuklar evde kendi istediği ile kitap okumuşlardır. Veliler, çocuklarının severek okuyacağı kitapları almışlardır. Velilerin çocuklarının severek okuyacağını söylediği kitaplar ile öğrencilerin severek okuyacağını söylediği kitaplar benzer özellikler taşımaktadır. Anne ve babasına göre Can, sayfa sayısı az olan kitapları severek okumaktadır. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin kitap seçiminde çocukların bireysel ilgilerini dikkate almaları gerekmektedir (Chapman ve diğerleri 2007, s. 547; Güneş, 2013). Şahin ve Tutkun (2016) araştırmalarında anne babaların çoğunluğu kitap alırken çocuğunun düşüncelerine önem verdiğini tespit etmişlerdir. Mevcut araştırma sonuçları uygulamalara katılan anne babaların kitap seçiminde çocuklarının isteklerine duyarlı olduklarını göstermektedir.

Veliler kitapları okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra hangi etkinlikleri yaptıklarını, kitap okurken nelere dikkat edilmesi gerektiğini açıklamışlardır. Velilerin yaptığı açıklama eşli ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarının adımları ile uyumaktadır.

Veliler, çocuklarına kitap okumayı sevdirmek için kitap okuma etkinliklerinin artması, çocuğa rol model olunması ve çocuğa ilgi gösterilip vakit geçirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Bu sonuçlar, velilerin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarında kitap okurken nelere dikkat etmeleri gerektiğine yönelik farkındalıklarının geliştiğini, okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesine yönelik hazırlanan programın, velilerin resimli çocuk kitapları, kitap ve okuma sevgisi ve okuma becerileri konularında çocuklarını nasıl destekleyebileceklerine yönelik etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.5.3.Okuma becerilerinin desteklenmesine ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları. Mevcut araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenleri, uygulama sürecinde öğrencilerin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarına katılmaktan mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerden Can'ın öğretmeni uygulama sürecinde öğrenci, veli ve öğretmen iletişiminin gerçekleştiğine ve Can'ın annesi ile uygulama sürecinde nitelikli zaman geçirdiğine dikkat çekmiştir.

Okuma becerilerinin gelişimine ilişkin olarak çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmenleri, öğrencilerin kitap okumayı sevdiklerini ve istekli bir şekilde daha çok kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Mevcut araştırmadaki öğrencilerin öğretmenlerine göre öğrenciler sınıf kitaplığından da kitap alıp okumuşlardır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları göz önüne alınarak okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesi amacıyla aşağıda uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.

1-Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitimin zorunlu olmasına yönelik kalıcı çözümler getirilmesine;

2-Ülkemizde erken okuryazarlık becerilerinin çok yönlü olarak desteklenmesine yönelik alternatif uygulama modellerinin geliştirilmesine;

3-Gerek okul öncesi eğitim alamayan gerekse sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerin çocuklarının okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik OBEDEP benzeri programların yaygınlaştırılmasına;

4-Okul öncesi eğitim almadan ve erken okuryazarlık becerileri desteklenmeden ilkökul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin mevcut durumunun belirlenmesine;

5-İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin mevcut durumu hakkında ailelere bilgilendirme yapılmasına ve ailelerin bilinçlenmesine;

6-Sınıf kitaplıklarının ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenlenebilmesi için gereken desteklerin sağlanmasına;

7-Öğretmenlerin çocukların okuma sevgisini, kitaba olan ilgisini geliştirecek sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle nitelikli çocuk kitap kitaplarını öğrencilerle tanıştırap buluşturmasına;

8-Çocukların okumaya olan ilgileri tespit edilip, çocukların okuma ilgilerine yönelik, seveceği, eğlenceli, merak uyandıracak kitapların belirlenmesine ve sınıf kitaplığında öğrencilerin ilgi duyacağı kitaplara yer verilmesine;

9-Nitelikli çocuk kitaplarından oluşan bir programın hazırlanıp, evde aile, okulda öğretmenin desteği ile öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmesine;

10-Evde ve okulda uygulanacak olan okuma programlarında okunacak ve okutulacak kitaplar için sözlük hazırlanmasına;

11-Evde ve okulda uygulanacak olan okuma programlarının öğretmenler tarafından takip edilip, bu konuda ailelere, öğrencilere dönüt ve düzeltmeler yapılmasına;

12-Çocukların okuma sevgisi ve kitaba olan ilgisinin geliştirilmesi için nitelikli çocuk kitaplarıyla olabildiğince erken tanışmalarının sağlanmasına;

13-Ailelerin evde çocuklarına kitap okuyup okumadıklarının takip edilmesine;

14-Ailelerin erken çocukluk eğitimi, erken okuryazarlık becerileri, okuma becerilerinin desteklenmesi, çocuk kitapları, çocuk kitaplarının seçimi konularına yönelik bilgi düzeylerinin ve farkındalığının artırılması için ailelere yönelik seminerlerin ve programların düzenlenmesine;

15-Ailelerin ev ortamında çocuklarına destek olabilmesi için etkileşimli ve eşli kitap okuma yöntemleri hakkında ailelere uygulamalı eğitimler verilmesine;

16-Çocukların aileleriyle birlikte kütüphaneye ve kitap fuarlarına geziler düzenlemesine yönelik önerilere yer verilebilir.

5.2.2. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.

1-Araştırmanın yaygın etkisini artırmak için bu araştırma farklı okullarda, farklı sosyoekonomik düzeye sahip çocuklarla ve ailelerle, farklı araştırmacılarla yapılmasına;

2-İlkokulun tüm sınıf seviyelerinde yaş seviyelerine uygun çocuk kitaplarından oluşan programlar hazırlanıp, uygulanmasına;

3- Etkileşimli ve eşli kitap okuma yönteminin bir arada olduğu programların hazırlanmasına ve uygulanmasına;

4-Araştırmada geliştirilen OBEDEP, okul öncesi eğitim alan ve almadan okula başlayan tüm öğrencilere ve ailelerine uygulanmasına;

5-Araştırma grubundaki öğrencilerin ve ailelerinin ileriki yıllarda okuma tutumları ve okuma alışkanlığı düzeylerinin takip edilmesine;

6-Araştırma grubundaki öğrencilerin, ileriki öğrenim yıllarındaki okuma becerilerindeki gelişim durumunun takip edilmesine;

7-Araştırma grubundaki öğrenciler için ileriki öğrenim yıllarında yaş seviyesine uygun çocuk kitaplarından oluşan yeni programların hazırlanıp uygulanmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akmersin, B. (2016). *Düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan ikinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına etki eden faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13 (2).
- Aktaş, E., Stebler, M. Z., & Uzuner Yurt, S. (2014). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı ile ilgili farkındalık düzeyleri, *1.Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*, İstanbul.: Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları Birliği.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğreniyorum (9.baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (4.baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, M., & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine Etkisi, *Trakya University Journal Of Social Science* . 17 (1), 125-141.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı, *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 7-21.
- Akyol, H., & Kayabaşı, Z. E. K. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43 (193).

- Aladağ, S., & Coşkun, İ. (2009). Zihinsel ya da fiziksel engeli olmadığı halde okuma yetersizliği olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma, 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 21-23 Mayıs 2009 Eskişehir-Bildiri Kitapçığı.
- Altun, D. (2016). *Okul öncesi dönem erken okuryazarlık becerilerinin eviçi ve sınıf okuryazarlık ortamları ile olan ilişkinin çok düzeyli analizi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). Okul öncesinden lise sona: Öğretmenler için 20 temel psikoloji ilkesi (Çev. E. Kanlı & Ç.N. Umar). Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/yayinlar>'dan alınmıştır.
- Antaki, C., Billig M., Edwards D., & Potter J. (2008.) *Submission to discourse analysis online discourse analysis means doing analysis: a critique of six analytic shortcomings*. *Discourse and Rhetoric Group, Department of Social Sciences, Loughborough University. Loughborough, England*.
https://www.researchgate.net/publication/28575184_Discourse_Analysis_Means_Doing_Analysis_A_Critique_Of_Six_Analytic_Shortcomings' dan alınmıştır.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10).
- Aşıcı, M. (2005). *Okul çağında dil etkinlikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ateş, S., & Akbay, F. (11-14 Nisan 2018). *Tatlı bir virüs: resimli çocuk kitapları*. 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuştur, Ankara.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*. 58, 71-74.
- Aydın, Ç., Göksun, T., Kuntay, A., C., & Tahiroğlu, D.(2016). *Aklın çocuk hali: zihin gelişimi araştırmaları*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytan, N. (2015). Eşli okuma ve uygulama süreci. *The Journal of Academic Social Sciences*, 32, 527-536.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13 (13), 155.
- Ayvaz Sivri, D. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Bademci, D. (2016). *66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Bakanlığı, K. (2013). Onuncu. Kalkınma Planı (2014-2018). <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> den alınmıştır.
- Bassa, Z.. (2015). Çocuk kitaplarında Resimleme. M. Gönen (Editör), *Çocuk edebiyatı*, (ss. 179-224) (3.baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Batum, A. Ü. (2015). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okumaya güdülenmesine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baydık, B. (2015). Okuma güçlükleri. S.S. Yıldırım Doğru (Editör). *Öğrenme güçlükleri* (ss. 131-166). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baykurt, F. (2007). *Eşekli kütüphaneci*, İstanbul: Literatür Yayıncılık.

- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Bekman, S., Aksu- Koç, A., & Erguvanlı-Taylan, E. (2004). Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bir erken müdahale modeli: Yaz anaokulu pilot uygulaması, *Boğaziçi Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı*. <http://www.Acev.Org/Arastirma/Arastirma>'dan alınmıştır.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., & Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191).
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*, (Çev. D. A. Özçelik), İstanbul: MEB Yayınları.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*, Sage.
<https://books.google.com.tr/books?id=rHOt2JmwoYMC&lpg=PP2&ots=ndXXr-5Jz4&dq=keywors%20in%20qualitative%20methods&lr&hl=tr&pg=PP2#v=onepage&q=keywors%20in%20qualitative%20methods&f=false>'den alınmıştır.
- Bojczyk, K. E., Davis, A. E., & Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 404-414.
- Brannon, D., & Dauksas, L. (2012). Studying the effect dialogic reading has on family members' verbal interactions during shared reading. *SRATE Journal*, 21 (2), 9-20.
- Bruning, R.,H.,Schraw, G.,J., & Norby, M.,M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim (5.baskı)* Z. (Çev. Editörleri. N.Ersözlü & R. Ülker).Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Kılıç, A., Ö., Erkan, Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri (7.baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carroll, C., J. (2013). The effects of parental literacy involvement and child reading interest on the development of emergent literacy skills (Doctoral dissertation). The University of Wisconsin-Milwaukee.
<https://dc.uwm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1235&context=etd>'den alınmıştır.
- Casey, L. B., & Williamson, R. (2011). Training parents as effective literacy tutors: Increasing the procedural integrity of tutoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 19* (3), 257-276.
- Cengiz, Ö. (2013). Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil. *Edebiyat Fakültesi Dergisi, 30* (1).
- Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M., & Shapiro, J. (2007). First graders' preferences for narrative and/or information books and perceptions of other boys' and girls' book preferences. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation, 531-553*.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 11* (11), 239.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni (2. baskı)* (Çev. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crosby, S. A., Rasinski, T., Padak, N., & Yıldırım, K. (2015). A 3-year study of a school-based parental involvement program in early literacy. *The Journal of Educational Research, 108* (2), 165-172.
- Cüceloğlu, D. (2015). *Başarıya götüren aile (20.basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği, 23* (3), 489-509.

- Çat Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.
- Çaycı, B. & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 437-456.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çayır, A. & Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (1), 455-470.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2 (2).
- Çeliktürk Sezgin, Z. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi, *Turkish Journal of Education*, 4 (2), 2015.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (6. baskı)*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dağ, N.(2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11 (1) 63-74.
- Dalboy, N. (2014). *Çocuk edebiyatı eserlerinin okumaya yönelik tutuma etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Dehanene, S. (2014). *Beyin nasıl okur?* (Çev. O. Karakaş). İstanbul: Alfa Bilim.
- Demir, Ö., E., & Kuntay, A.C. (2012) Dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde ana baba etkisi, M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Derleyen), *Ana babalık: kuram ve araştırma.*(ss.295-328). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demir-Lira, Ö.,E. (2016). Okul öncesi dönemde ve okul çağında okuma yazma ve matematik gelişimi Ç.Aydın, T. Göksun, A. C. Kuntay, ve D. Tahiroğlu (Editörler), *Aklın çocuk hali: zihin gelişimi araştırmaları.*(ss.319-342) İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Department of Education and Skills (2011). *Literacy and numeracy for learning and life: The national strategy to improve literacy and numeracy among children and young people 2011-2020.* Dublin : Government Publications.
https://www.education.ie/en/publications/policy-reports/lit_num_strategy_full.pdf den alınmıştır.
- Dereobalı, N. (2005). *Okul çağında çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Deretarla Gül, E. (2015). Okul öncesi çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma. M. Gönen (Editör), *Çocuk edebiyatı,* (ss. 304-313) (3.baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş çocuk yazını (2.basım),* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Doğuyurt, M., F., & Doğuyurt, S., B. (2016). Okuma gücünü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum,* 5 (14).
- Dolunay Sarıca, A. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) kuramsal temelleri. C. Ergül (Editör), *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik*

- Etkileşimli Kitap Okuma Programı* (EKOP) kuramsal temelleri, uygulama adımları ve uygulama örnekleri (ss.1-24). Ankara: Eğiten Kitap.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 145-164.
- Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93 (7), 554-557.
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 39 (171).
- EACEA (2011). Avrupa’da okuma öğretimi: bağlam, politika ve uygulamalar. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>’ den alınmıştır.
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü. Ankara.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2014). *Eğitim izleme raporu. 2013*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-rapor-2013>’ten alınmıştır.
- Eğitim-Sen (2011). *İlköğretim çocuk edebiyatı kitap kataloğu*, <http://egitimsen.org.tr/ilkogretim-cocuk-edebiyati-kitap-katalogu>’ dan alınmıştır.
- Ekiz, D., Erdoğan, T., & Gül Uzuner , F. (2012). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2).

- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3 (2), 156-160.
- Erdal, K. (2005). Halide Edib Adıvar ve Halide Nusret Zorlutuna'nın eserlerinde öğretmen ve eğitim. (Yayımlanmamış doktora tezi) Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Erdal, K. (2008). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 15.
- Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış*, 17, 1-18.
- Erdal, K. (2016). Çocuk kitabı örneği olması açısından Muzaffer İzgü'nün Ökkeş Serisine bir bakış. *Akademik Bakış Dergisi*, 56.
- Erdoğan, N. I. (2015). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1071-1086.
- Erdoğan, N. I., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırac, M., & Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15 (1).
- Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 789-809.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3).
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (02), 193-206.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for turkish kindergarteners from low

- socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (7), 179-194.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10 (2), 191-219.
- Evans., J. (2015). “Bu benim”: Oyun, konuşma ve hikâyeler yoluyla gelişen okuryazarlık ve benlik algısı. B. Kümmmerling-Meibauer (Derleyen), *Erken okuryazarlık 0-3 yaş arası çocuk kitapları*, (ss. 315-338). (Çev. E. Uşaklı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Fiala, C. L., & Sheridan, S. M. (2003). Parent involvement and reading: Using curriculum-based measurement to assess the effects of paired reading. *Psychology in the Schools*, 40 (6), 613-626.
- Fortna, B., C. (2013). *Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet döneminde okumayı öğrenmek*. (Çev. M. Beşikçi). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş. (5.baskı)* (Çev. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gölcük, M., Okur, Ş., & Berument, S. K. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2.
- Gönen, M., & Arı, M. (1989). Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 13 (72).
- Gönen, M., & Balat, G. U. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternette resimli çocuk kitapları. *Türk kütüphaneciliği*, 16 (2), 163-170.

- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M., & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160).
- Gönen, M., & Veziroğlu, M. (2015). Çocuk ve edebiyat, M. Gönen (Editör) *Çocuk edebiyatı* (ss.1-12)(3. baskı) Ankara: Eğiten Kitap.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler). *Eğitimde nitel araştırma desenleri (1. baskı)* (ss.1-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürsoy, Ş. (2012). Türk eğitim sistemi içinde okuma kültürünün yeri ve önemi. *Cito Eğitim:Kuram ve Uygulama*, Sayı 17, 31-40.
- Hallam, S. (2018). The effect of parent participation in at-home reading activities on reading achievement in at-risk first grade students.
https://mdsoar.org/bitstream/handle/11603/10965/HallamSarah_EffectofParentParticipationonReadingAchievement.pdf?sequence=1&isAllowed=y'den alınmıştır.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). Book reading interventions with languagedelayed preschool children: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75–90. doi:10.1016/S0885-2006(99)00038-1.
- Hine, G. S. C. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, 23 (2), 151-163.
- Howell, A. (2006). Parent assisted reading using a paired reading Model. *Online Submission*.
<https://eric.ed.gov/?id=ED494384>'ten alınmıştır.
- Işığışok, E. (2009). *İstatiksel bakış (2.baskı)*. Bursa: Marmara Kitabevi.

- Işıtan, S. (2015). Kitap okuma modelleri ve öykü sonrası etkinlikler. M. Gönen (Editör), *Çocuk edebiyatı*, (ss. 251-262) (3.baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- İnce Samur, A. Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde “İlkokul dönemi (6-10 Yaş)”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50 (1), 209-230.
- İpek, N., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6 (3).
- Johnson, A., P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2.basım). (Çev. Editörleri Y. Uzunler & M.Ö. Anay), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S., & Sunar, D. (1993). *Başarı ailede başlar: Çok amaçlı bir eğitim modeli*. İstanbul: Ya-Pa. Yayınları.
- Karabay, E. (2013). *Aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Denetimi ve Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Karaçay, B. (2011). Okuyan beyin. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 20-27.
- Karakaş, M., R. (2017). *Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri başarısına etki eden faktörlerin yıllara göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kayseri.
- Karakuş, I. Ş. (2006). *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2013). *Erkenokuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi geçerlikve güvenirlik çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karaman,G., & Aytar, A. G .(2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi.*Mersin Üniversitesi EğitimFakültesi Dergisi*, 12 (2), 516-541. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080>.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi (23. basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, M. (2011). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği, <http://www.Eab.Org.Tr/Eab/Oc/Egtconf/Pdfkitap/Pdf/300>'den alınmıştır.
- Kardaş İşler, N., & Şahin, A.E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 174-186.
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitimi programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kartal, H. (2008). Geçmişten günümüze erken çocukluk eğitimi uygulamaları. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Kartal, H., & Çağlar Özteke, H. (2011). Çocuk gözüyle okuma kültürünü edinmemenin kaynağındaki sorunlar. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Bildiri Kitabı*, 849-858.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2017). İyi Kitap Dergisi'nin çocuk kitaplığı bölümünde tanıtılan eserlerin çok yönlü analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 31 (4), 483-500.
- Kartal, H., Beşer, R., Köklücan, D. & Bilhan, D. (11-14 Nisan 2018). *İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin en çok sevdikleri ve en az sevdikleri eserler ile bu eserlerin özellikleri*. 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuştur, Ankara.
- Kassow, D. Z. (2006). Parent-child shared book reading quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1 (1), 1-9.
- Katırcı Ağaçoğlu, Z. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*.

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Gaziantep.

Kaya, D., & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, 11, 3, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9283>, p. 1435-1456.

Kaynak Ekici, K., B. (2017). *MEB Okul öncesi eğitim programına uyarlanmış piramit metodunun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Kazancı, E., E. (2017). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ifade edici ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Van.

Kelsey Behrens, M., & DeBoer, B. (n.d.). Reading Achievement: Examining the Impact of the Paired Reading Program. [https://www.uwlax.edu/uploadedFiles/Academics/Graduate_Programs/School_Psychology/Kelsey\(1\).pdf](https://www.uwlax.edu/uploadedFiles/Academics/Graduate_Programs/School_Psychology/Kelsey(1).pdf)'den alınmıştır.

Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kolaç, E. (2008). *Çoklu zeka temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilkokuma öğretiminde uygulanabilirliği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45, 134-145.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2015). *Erken okuryazarlık 0-3 yaş çocuk kitapları*, (Çev. E. Uşşaklı), İstanbul: Koç Üniversitesi yayınları.
- Lam, S. F., Chow-Yeung, K., Wong, B. P., Lau, K. K., & Tse, S. I. (2013). Involving parents in paired reading with preschoolers: Results from a randomized controlled trial. *Contemporary Educational Psychology*, 38 (2), 126-135.
- Lester, C. L.(1993).A literature-based approach to reading.
<http://scholarworks.gvsu.edu/theses/>den alınmıştır.
- Lukens, R. J., Smith, J.J., & Coffel, C.M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış (1.baskı)*. (Çev. C. Pamay).İstanbul: Erdem Yayınları.
<http://meb.gov.tr/>'den alınmıştır.
- Manguel, A. (2013). *Okumanın tarihi. (6.baskı)*. (Çev. F. Elioğlu), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Eserin orijinali 1997'de yayımlanmıştır.).
- Manguel, A. (2017). *Gezgin, kule ve kitapkurdu metafor olarak okur*. (Çev. D. Şendil) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Eserin orijinali 2013'de yayımlanmıştır.).
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Parrila, R. (2011). Revisiting the home literacy model of reading development in an orthographically consistent language. *Learning and Instruction*, 21 (4), 496-505.
- Maraşlı, A. (2012). *Okumayı sevdirme projesi*. İstanbul: Timaş Yayınları
- Martı, L. (2017). Konuşma Analizi. F.N. Seggi, Y. Bayyurt (Editörler). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. (ss. 266-278).Ankara: Anı Yayıncılık.

- McMahon, A. (2010). *The Impact of Parent Involvement on Children's Reading Achievement and Effective Methods of Increasing Parent Involvement* (Doctoral dissertation). University of North Carolina Wilmington). <http://dl.uncw.edu/Etd/2010-1/mcmahona/amymcmahon.pdf> 'den alınmıştır.
- Memiş, A., & Bozkurt, M. (2014). İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2).
- Mennanoğulları, B. (2008). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Çocuk Hikâye Kitaplarının Tipografik Özellikleri ile İlgili Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M.,B., & Huberman, A.,M. (2015). *Nitel veri analizi (1.baskı) Z*. (Çev. Editörleri. S.Akbaba & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2003). *PIRLS 2001 Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *PISA 2003 Projesi ulusal nihai rapor*. [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~gelbal/graphics/PISA%20RAPOR%20\(Tr\).pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~gelbal/graphics/PISA%20RAPOR%20(Tr).pdf) den alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010a). *PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010b). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/> den alınmıştır.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). 19. Millî eğitim şûrası tavsiye kararları.
<http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr>'den alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015a). *İlköğretim Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı*.
 Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015b). *PISA 2012 araştırması ulusal ulusal nihai rapor*,
<http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/>'den alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*, <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/>'den alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://meb.gov.tr/Program> 'dan alınmıştır.
- Moore-Mallinos, J. (2011). *Bende disleksi var* (2.basım). (Çev. E. Kılıç), Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları. (Eserin orijinali 2007'de yayımlanmıştır).
- Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi (4.baskı)*, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nas, R. (2006). *Metinlerle ilk okuma- yazma öğretimi (4.baskı)*, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- N'Namdi, K. A. (2005). Guide to teaching reading at the primary school level. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495644.pdf>'den alınmıştır.
- Oktay, A (2000). Çocuk edebiyatından eğitimde yararlanma., M. R. Şirin.(Hazırlayan), 99 *soruda çocuk edebiyatı (3.baskı)*.(ss.167-185). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları,
- Öner, N. (1994). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler. Bir başvuru kaynağı. (Psychological tests in use in Turkey. A desk reference.)*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Özdemir, E.(2011). *Eleştirel okuma (8.basım)*.Ankara: Bilgi Yayınevi.

- Özkesemen, A. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yeni müfredat programına göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kars.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Pagan, S., & Sénéchal, M. (2014). Involving parents in a summer book reading program to promote reading comprehension, fluency, and vocabulary in grade 3 and grade 5 children. *Canadian Journal of Education*, 37 (2), 1.
- PDST (2014). *The Reading Process, A Guide to the Teaching and Learning of Reading*. [http://www.pdst.ie/sites/default/files/15.%20The%20Reading%20Process%20\(1\).pdf](http://www.pdst.ie/sites/default/files/15.%20The%20Reading%20Process%20(1).pdf) den alınmıştır.
- Pilten, G., Temur, T., Şahin, A., & Demir, A. (2011). *İlk okuma ve yazma öğrenimi (2.baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Price, J., & Kalil, A. (2018). The effect of mother–child reading time on children's reading skills: evidence from natural within- family variation. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.13137> 'den alınmıştır.
- Proust, M. (2013). *Okuma üzerine (3. baskı)* (Çev. I. Ergüden), İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Rasinski, T. V. (1994). Fast Start: A Parental involvement reading program for primary grade students. <https://eric.ed.gov/?id=ED378544> 'ten alınmıştır.

- Resetar, J. L., Noell, G. H., & Pellegrin, A. L. (2006). Teaching parents to use research-supported systematic strategies to tutor their children in reading. *School Psychology Quarterly*, 21 (3), 241.
- Rosalina, I., & Sholihah, I. (2018). Young learner's home literacy habit and the environmental support: A study of a high achievement young learner. *SELING: Jurnal Program Studi PGRA*, 4 (2), 94-101.
- Rousseau, J., J. (2014). *Emile Bir Çocuk Büyüyor (16.baskı)*.(Çev. Ü. Akagündüz). İstanbul: Selis Kitaplar. (Eserin orijinali 1762'de yayımlanmıştır).
- Sadioğlu, Ö., & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7 (3).
- Sağlamtunç, T. (1990). Türkiye'de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerinin özgür (boş) zaman-ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği* 4 (1) 3-21.
- Sanders, B. (2010). *Öküzün A'sı (2.basım)* (Çev. Ş. Tahir), İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Eserin orijinali 1994'de yayımlanmıştır.)
- Sarioğlu, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Düzce.
- Sartre, J. P. (2010). *Sözcükler*. (Çev. S. D. Hilâv). İstanbul: Can Yayınları.(Eserin orijinali 1964'te yayımlanmıştır).
- Savaş, B. (2018). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

- S n chal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies Of Reading*, 10 (1), 59-87.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five- year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), 445-460.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78 (4), 880-907.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim  ğrenme ve öğretim (22.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü (1.basım)*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S.(2015).  ocuklarımıza ve generimize okuma k lt r n  nasıl kazandırabiliriz?. *Yeğitek Dergisi*, 13, 8-11.
- Sever, S., Dilidüzgün, S., Neydim, N., & Aslan, C. (2009). *İlköğretimde  ocuk edebiyatı (2.baskı)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık  ğretim Fakültesi Yayını No: 914.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf  ğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S., & Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.
- Suskind, D. (2018). Otuz Milyon Kelime. (Çev. E. E. Orhan, & B. Satılmış). Ankara: Buzdağı Yayınevi.(Eserin orijinali 1964'te yayımlanmıştır).
- Sülün  zyar, G. (2012). *Okuma becerisinin geliştirilmesi ve çocuğun dil-kavram gelişmesi bağlamında Yalvaç Ural'ın  ocuk kitapları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Şahin, F. T., & Tutkun, C. (2016). Okul öncesi dönemde anne, baba, çocuk ve kitap. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2373.
- Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şimşek, Z. C., & Erdogan, N. I. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758.
- Şirin, S. R. (2017). *Bir Türkiye hayali*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Tetik, G., & Erdoğan, N. I. (2016). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocuklarının dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2).
- Tezcan, Ö., Ada, S., & Baysal, Z. N. (2016). Eğitim alanında eylem araştırmaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 133-148.
- Tichnor- Wagner, A., Garwood, J. D., Bratsch- Hines, M., & Vernon- Feagans, L. (2016). Home literacy environments and foundational literacy skills for struggling and nonstruggling readers in rural early elementary schools. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31 (1), 6-21.
- Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

- Topping, K. J. (1995). *Paired reading, spelling, and writing: The handbook for teachers and parents*. <http://b-ok.org/book/1126913/832f0d>'den alınmıştır.
- Tuncer, N., & Oğuzkan, F., A., (2000). *Çocuk ve kitap*, M. R. Şirin.(Hazırlayan). 99 soruda *Çocuk edebiyatı (3.baskı)*. (ss. 202-230) İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Turgut Bayram, Z. (2009) Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (2018). <http://www.tdk.gov.tr/>'den alınmıştır.
- Unutkan, Ö. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (13), 285-288. <http://dergipark.gov.tr/ataunikkefd/issue/2774/37164>'ten alınmıştır.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 6 (2) 1-12.
- Uzunkol, E.(2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 70-83.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24 (4), 552.
- Wolf, M (2017). *Okuyan beynin bilimi ve hikayesi Proust ve mürekkep balığı*. (Çev. F. B. Aydar.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Woolf, V. (2015). *Kitap nasıl okunmalı? Bir okur olarak 2*. (Çev. S. Beyhan). İstanbul: Alagarga Yayıncılık.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.

Yavuzer, H., Köknel, Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., Dodurgalı, A., & Ekşi, H.

(2010). *Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları*. İstanbul: Timaş. Yayınları

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı).

Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz. Y. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan*

uygulamaya Türkçe öğretimi (3.basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa*

Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5, 9.

Yip, V., W., Y. (n.d).Parent-child reading: Voyage between home and school.

<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/175305.pdf> den alınmıştır.

Yu Chang, J. F. (2007). *The role of children's literature in the teaching of English to young learners in Taiwan* (Doctoral dissertation), The University of Waikato.

<https://waikato.researchgateway.ac.nz/bitstream/handle/10289/3518/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>' den alınmıştır.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine

yönelik bir çalışma, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134.

EKLER**Ek 1: MEB İzin**

T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702-605.01-E.14313620
Konu : Metin BOZKURT'un
Uygulama İzni

19.12.2016

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 14/12/2016 tarihli ve 26468960-000/46683 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi **Metin BOZKURT**'un "**İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Çok Yönlü Desteklenmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması**" Konulu tez çalışması kapsamında, **İlimiz Kdz. Ereğli İlçesinde bulunan Gazi İlkokulu'nda** anket araştırması uygulamak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, planlanan çalışmalar için Valilik Makamından alınan 19/12/2016 tarihli ve 45865702-605.01-E.14260047 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgiliye bilgi verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Turgut ÖZBEK
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2- Onaylı Anket formu (28 sayfa)

...20...12.../201...6
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
Hayrettin KÜÇÜK
V.H.K.İ.

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için:
Tel:
Faks:

Ek 2: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın İzin Belgesi



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



17.10.2016

Sayın Metin Bozkurt ve Doç. Dr. Kelime Erdal ve Doç. Dr. Hülya Kartal

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013, 2016)* isimli çalışmam, ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla kullanılabilecek uygun bulunmaktadır. "....." isimli çalışmada kullanılabılır ve baskılara verilemez. Araştırmanın tamamlanmasından sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Araştırmacı
Dr. Gökçe KARAMAN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013*, 2016**) isimli çalışmamda belirttiğim gibi başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan baskılara verilmeyecektir.

Doç. Dr. Kelime Erdal
İmza

Doç. Dr. Hülya Kartal
İmza

Metin Bozkurt
İmza

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

**Karaman, G. ve Aytar, A.G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 516-541. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080>.

Ek 3: Sözleşme 1

Sayın Velim,

Öncelikle görüşme için zaman ayırmanıza teşekkür ederim.

Bu çalışma, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesi amacıyla yürütülmektedir. 2016-2017 eğitim öğretim yılının birinci döneminde sizin çocuğunuza kitap okumanız, ikinci dönemde çocuğunuz okumayı öğrendikten sonra çocuğunuzun size kitap okuması bu çalışmanın en önemli aşamasını oluşturmaktadır.

Okuldaki uygun bir ortamda çocuğunuza kitap okurken ve çocuğunuz okumayı öğrendikten sonra size kitap okurken gözlem yapmayı planlıyorum. Gözlem sırasında çocuğunuzun ve sizin etkilenmemiz için kamera ile kayıt yapmak istiyorum. Ancak, kamera kayıtlarında yer alan görüntüler sadece bilimsel veri olarak kullanılacak ve incelendikten sonra kayıtlar silinecektir.

Araştırma verileri siz istediğiniz takdirde size tarafımdan ulaştırılacaktır. Kamera kayıtlarını iki araştırmacı dışında kimsenin izlemeyeceğine ve bu görüntülerden dolayı size hiçbir şekilde rahatsızlık vermeyeceğime söz veriyorum.

Tüm bu açıklamaları okuyarak, sizin/ veya sizin yerinize izin verdiğiniz bir kişinin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de verdiğim sözleri tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı

Veli veya Yerine

Geçen Yetişkin

Ek 4: Birinci Sınıf Öğrencilere Yönelik Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Formu

BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÇOCUK KİTAPLARINI DEĞERLENDİRME FORMU	EVET	KISMEN	HAYIR
FİZİKSEL (BİÇİMSEL) ÖZELLİKLER			
1. Kitap kapağı, kaliteli, sağlam bir kartondan yapılmış mı?			
2. Kapağının üzeri lak ya da selofanla kaplanmış mı?			
3. Kapak resmi canlı ve çekici ve içerikle ilgili mi?			
4. Kapak resmi içerikle ilgili mi?			
5. Kitaptaki resimler, bilinenleri yinelemekten daha çok, çizgileriyle, yarattığı kurgularla bir özgün özellik taşıyor mu?			
6. Kitaptaki resimler karşı sayfada mı?			
7. Kitaptaki resimler metni anlamaya yardımcı mı?			
8. Kitaptaki resimler, anlatılanları çocuğun belleğinde Canlandırmasına katkı sağlıyor mu?			
9. Kitaptaki resimler metne görsel bir yorum katıyor mu?			
10. Kitaptaki resimler çocuğun, duyma ve düşünme gücünü harekete geçirebilecek özellikleri taşıyor mu?			
11. Kitaptaki resimler çocuğu düşündürebilecek/ eğlendirebilecek/güldürebilecek özellikleri taşıyor mu?			
12. Kitaptaki resimler çocukların izleyerek kendilerinin öyküler oluşturmalarına olanak sağlıyor mu?			
13. Kitaptaki resimler çocukta resim yapma isteği uyandırıyor mu?			
14. Kitaptaki yazılar tek sütuna yazılmış mı?			
15. Kitabın sayfa kenarında uygun boşluklar var?			
16. Kitapta 20-24 punto büyüklüğünde harfler kullanılmış mı?			
17. Kitapta birinci hamur kâğıt kullanılmış mı?			
18. Kitap dikişli mi?			
19. Kitap sayfaları, düzgün ve çapaksız kesilmiş mi?			
20. Kitapta az sayfa kullanılmış mı?			

21. Kitap hacim ve ağırlık yönünden kolay taşınabiliyor mu?			
22.Kitap kolay açılabilir mi?			
23. Kitap çocuğun kitaplık oluşturabilmesi için benzer boyutsal (16x23cm vb.) özellikler gösteriyor mu?			
İÇERİK (ÖZ) ÖZELLİKLERİ			
1.Kitapta ele alınan konu, çocuğun ilgi ve gereksinmelerine uygun mu?			
2. Kitabın içeriği yaşama sevinci ve iyimserlik aşıyor mu?			
3. Kitabın içeriği insanı olduğu gibi (güçlü, zayıf, çelişki yanlarıyla) yansıtıyor mu?			
4. Kitabın içeriği acıma, merhamet, korku, vb. konuları ölçülü ve yerinde işliyor mu?			
5.Kitabın içeriği çocuğun kişiliğinin gelişmesine katkı sağlıyor mu?			
6.Kitabın içeriği çocuğun yaratıcı gücünün, düşünme ve sorun çözme gücünün gelişmesine katkı sağlıyor mu?			
7. Kitap içeriğinde güldürü ögesine geniş yer veriliyor mu?			
8. Kitap içeriği değerleri (sevgi, saygı, barış, adalet, özgürlük, insan hakları vb.) içeriyor mu?			
9. Kitap içeriği yaşama ve toplumsal olaylara eleştirel bir bakış kazandırıyor mu?			
10. Kitap içeriği ırk üstünlüğü, bağnazlık ve yazgıcılığı aşıyor mu?			
11. Kitap içeriği ulus ve yurt sevgisini kazandırıyor mu?			
12. Kitap içeriği yardımlaşma ve dayanışma duygularını geliştiriyor mu?			
13. Kitap içeriği çocuğun barışçı bir kişilik geliştirmesine katkıda bulunuyor mu?			
14. Kitap içeriği emeği ve emeğiyle geçinenleri destekliyor mu?			
15. Kitap içeriğinde hayvan adları spekiştireç olarak kullanıyor mu?			
16.Kitap içeriğinde başka uluslar aşağılıyor mu?			
17.Kitap içeriğinde ataerkil bakışı yansıtan anlatımlara yer veriliyor mu?			
18. Kitabın içeriğindeki karakterler bir bütün olarak çocuğun özdeşim kurabileceği özellikleri taşıyor mu?			

19. Kitabın içeriğinde kahraman sayısı az mı?			
20. Kitabın içeriğinde çocuğun örnek alabileceği bir kahraman var mı?			
21. Kitabı yetişkinler de severek okuyabilir mi?			
DİL VE ANLATIM ÖZELLİKLERİ			
1. Yalın, arı, duru ve açık bir dil kullanılmış mı?			
2. Çocuğun sözcük dağarcığının gelişmesine katkıda bulunuyor mu?			
3. Cümleler kısa mı?			
4. Paragraflar kısa mı?			
5. Bir cümlede en çok altı sözcük bulunuyor mu?			
6. Anlatım akıcı, canlı ve sürükleyici mi?			
7. Metinler “çocuğa göre” ilkesine uygun mu?			
8. Kitap çocuğun yaşına uygun mu?			
9. Kitap çocuğun okuma yeteneğine uygun mu?			
10. Kitap çocuğun ilgilerine uygun mu?			
11. Çocuğun yaş düzeyine uygun bir dil kullanılmış mı?			
12. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarına uyulmuş mu?			
13. Kitap çocuğun kavram gelişimini destekliyor mu?			
14. Kitaptaki anlatım, çocukların duyu (görme, işitme, dokunma, tatma ve koku) algılarını devindirecek özellikler taşıyor mu?			
15. Kitap çocuğun ses bilgisel farkındalığı geliştirmeye katkıda bulunuyor mu?			

Ek 5: Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Veli Görüşme Formu

**ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİ DESTEKLEMeye YÖNELİK
VELİ GÖRÜŞME FORMU**

Sayın Veli, araştırmamızda kullanılmak üzere ev ortamında okuryazarlığın desteklemesine ilişkin bazı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz yanıtlarla araştırmamıza verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederiz.

I.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

*Öğrencinin Adı Soyadı:..... *Sınıfı:.....

*Doğum Tarihi:..... *Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

1. Çocuğunuz ana sınıfına veya anaokuluna gitti mi?

a) Evet Kaç yıl? b) Hayır

2. Çocuğunuzun kardeş sayısı:.....

3. Babanın öğrenim düzeyi nedir?

- a) Okuryazar değil
- b) İlkokul mezunu
- c) Ortaokul mezunu
- d) Lise mezunu
- e) Üniversite
- f) Lisansüstü

4. Annenin öğrenim düzeyi nedir?

- a) Okuryazar değil
- b) İlkokul mezunu
- c) Ortaokul mezunu
- d) Lise mezunu
- e) Üniversite
- f) Lisansüstü

5. **Babanın mesleği nedir?**
6. **Annenin mesleği nedir?**
7. **Yaşadığımız evin ısınma şekli nedir?**
- a) Sobalı
- b) Kaloriferli
- c) Doğalgazlı
8. **Evde internet erişiminiz var mı?**
- a) Evet- **Günlük ne kadar süre internet kullanıyorsunuz?**
- b) Hayır
9. **Çocuğunuzun kendisine ait bir odası var mı?**
- a) Evet
- b) Hayır
10. **Çocuğunuzun kendisine ait bir yatağı var mı?**
- a) Evet
- b) Hayır
11. **Çocuğunuzun kendisine ait bir çalışma masası var mı?**
- a) Evet
- b) Hayır
12. **Çocuğunuz sizinle birlikte ne yapmaktan hoşlanır?**
-
13. **Çocuğunuzla tiyatroya ya da sinemaya gittiniz mi?**
- a) Evet
- b) Hayır

II. BÖLÜM: EV ORTAMINDA OKURYAZARLIĞIN DESTEKLENMESİNE

İLİŞKİN BİLGİLER

*Çocuğunuz ilkokul birinci sınıfa başlamadan önce:

14. Çocuğunuzun okuma becerisinin geliştirilmesi için aşağıdaki etkinliklerden hangisini/ hangilerini yaptınız?

- a) Çocuğuma kitap okudum.
- b) Çocuğuma öykü anlattım.
- c) Çocuğuma şarkı öğrettim.
- d) Çocuğumla harf küpleriyle ya da harflerle ilgili oyunlar oynadım.
- e) Çocuğumla sözcük oyunları (sözcük türetme, bilmece) oynadım.
- f) Çocuğuma yüksek sesle okuma fişleri, yol ve trafik levhaları okudum.
- g) Diğer.....

15. Çocuğunuzun okuma becerisinin geliştirilebilmesi için evdeki olanaklarınız nelerdir?

- a) Evde kitaplığımız var.
- b) Evde çocuk kitapları var.
- c) Eve kitap alınıyor.
- d) Eve gazete alınıyor.
- e) Eve dergi alınıyor.
- f) Diğer.....

16. Çocuğunuzla halk kütüphanesine gittiniz mi?

- a) Evet
- b) Hayır

17. Ailenizde aşağıdakilerden hangisi için para ayırırsınız?

- a) Gazete

- b) Kitap
- c) Dergi
- d) Diğer.....

18. Hangi sıklıkla gazete okursunuz?

- a) Her gün
- b) Haftada üç defa
- c) Haftada bir defa
- d) Ayda bir
- e) Diğer.....

19. Hangi sıklıkla kitap okursunuz?

- a) 1 ayda 2 kitap ve daha fazla
- b) 1 ayda 1 kitap
- c) 2 ayda 1 kitap ya da daha az
- d) 1 yıl boyunca hiç

20. Size göre evde kitap okunmama nedeni/ nedenleri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Maddi imkânsızlıklar
- b) Okumak için izin zamanın olmaması
- c) Okul ödevleri
- d) Okumayı sevmemek
- e) Diğer.....

21. Çocuğunuz ilkokul birinci sınıfa başladığı zaman okuma becerilerinin desteklenmesi ile ilgili bir eğitim, kurs ya da seminere katıldınız mı?

- a) Evet- Ne kadar süre eğitim aldınız?
- b) Hayır

22. **Çocuğunuzun okuma becerilerinin desteklenmesi ile ilgili bir eğitim, kurs ya da seminere katılmak ister misiniz?**

- a) Evet- Hangi zaman diliminde katılabılırsınız?.....
 b) Hayır

23. **Okuma becerisi denildiğinde aklınıza neler geliyor?.....**

.....

24. **Kitap okumak çocuğunuza neler kazandırabilir?**

.....

25. **Çocuğunuza okumayı sevdirmek için size göre okula düşen görevler nelerdir?.....**

26. **Çocuğunuza okumayı sevdirmek için size göre öğretmene düşen görevler nelerdir?.....**

.....

27. **Çocuğunuza okumayı sevdirmek için size göre aileye düşen görevler nelerdir?.....**

28. **Çocuğunuza kitap alırken nelere dikkat edersiniz?.....**

.....

29. **Nitelikli bir çocuk kitabının özellikleri nelerdir?.....**

.....

30. **Çocuğunuza kitap okumadan önce neler yaparsınız?.....**

.....

31. **Çocuğunuza kitap okurken neler yaparsınız?.....**

.....

32. **Çocuğunuza kitap okumayı bitirdikten sonra neler yaparsınız?.....**

Ek 6: Dinlediğini Anlama Becerisinin Tespit Edilmesinde Yararlanılan Metinler

MİNİK TOSBİ

Güneşin dünyaya gülerek baktığı bir bahar gününün sabahıydı. Gün ışığı, çalılardan dibindeki kaplumbağa yuvasına kadar uzanmıştı. Minik Tosbi gözlerini kırıştırarak açtı. Annesi henüz uyuyordu.

“Şşşt! Çık haydi, oynayalım,” dedi bir ses. Tosbi yuvadan kafasını dışarı uzatınca, arkadaşı Kertenkele Gizlek’i gördü, sevindi. Kıyısında yaşadıkları sebze bahçesine çıktılar birlikte. Serçeler cıvıl cıvıl, böcekler neşeliydi. Gizlek lahana yapraklarının altına saklandı. Minik Tosbi’yle saklambaç oynamaya bayılıyordu.

El çırpma ve çığlık sesleriyle uyandı anne kaplumbağa. Yuvadan hızla çıktı. Yavrusunu yanında bulamayınca korktu. Gördükleri karşısında önce şaşırıp, sonra gülümsedi. Bahçe sahibinin torunu Sezen Minik Tosbi’yi eline almış, inceliyordu. “Tosbi benim arkadaşım olsun,” dedi küçük kız dedesine.

İsmet BERTAN

Basit Anlama Soruları

S1- Kertenkele Gizlek, arkadaşı Minik Tosbi’ye ne dedi?

C1-

S2- Kertenkele Gizlek, Minik Tosbi’yle hangi oyunu oynamaya bayılıyordu?

C2-

Derinlemesine Anlama Soruları

S3- Minik Tosbi, yuvasından dışarı çıkarken ne yapması gerekiyordu?

C3-

S4- Çevremizde yavru hayvanlar gördüğümüzde onlara nasıl davranmalıyız?

C4-

PENGU

Sabah oldu. Pengu mutlulukla gözlerini açtı. Elini, yüzünü yıkadı ve mutfağa gitti. Annesi güzel bir kahvaltı hazırlamıştı.

“Günaydın Pengu. Okula gideceğin için heyecanlı mısın?”

“Evet Anneciğim, hem de çok... Kahvaltımı çabucak yapayım da gidelim.”

Okul bahçesi çok kalabalıktı. Bir sürü öğrenci, anne ve babalar vardı. Pengu annesinin elinden tutarak okul bahçesinden içeri girdi. Etrafa bir göz attı ve sınıf arkadaşlarını görür görmez onların yanına koştu.

Öğretmenleri Köstebek Hanım, Pengu'nun sınıf arkadaşlarını bahçede bir araya topladı.

“Hepiniz hoş geldiniz çocuklar. Şimdi hep birlikte sınıfa gidiyoruz. Lütfen tren olun.”

Pengu ve sınıf arkadaşları neşe içinde sınıflarına girdiler. Birbirlerini tekrar görmenin mutluluğu içinde şakalaşıp, gülüp eğleniyorlardı.

Selen SOMER

Basit Anlama Soruları

S1-Pengu okula gitmeden önce neler yaptı?

C1-

S2- Pengu neden heyecanlandı?

C2-

Derinlemesine Anlama Soruları

S3-Pengu okula gittiğinde niçin sınıf arkadaşlarının yanına koşmuş olabilir?

C3-

.....

S4-Okula gittiğimizde neden mutlu oluyoruz?

C4-

TEKERLEME MEKERLEME

Ali, o yıl okula yeni başlamıştı. Adını, soyadını yazmayı hemen öğrendi. Bir gün öğretmeni herkese bir görev verdi. Öğretmen, Ali'yi de kitaplık kolu olarak görevlendirdi. Ali artık sınıf kitaplığından sorumluydu.

Ali, o akşam kitap listesi hazırladı. Öğretmeni onun bu özenli çalışmasını çok beğendi. Herkese okuması için birer kitap verdiler. Ali'ye de güzel bir tekerleme kitabı düştü. Ali kitabı şöyle bir karıştırdı. Çok hoşuna gitti. Bir tekerleme bir tane daha derken kitap bitiverdi. Önüne gelene tekerlemeler söylemeye başladı.

Sonra tekerleme kitabını bir bilmece kitabıyla değiştirdi. Onu da bir gecede okuyup bitirdi. Artık önüne gelene bilmece soruyordu. Böylece Ali okumayı çok sevdi. Elinden kitap düşmez oldu.

Nur İÇÖZÜ

Basit Anlama Soruları

S1- Öğretmeni Ali'ye ne görev verdi?

C1-

S2- Ali'ye okuması için ilk olarak ne kitabı verildi?

C2-

Derinlemesine Anlama Soruları

S3- Çocukların kitap okumayı sevmesi için neler yapılmalıdır?

C3-

S4-Kitap okumanın faydaları nelerdir?

C4-

Ek 7: Okuma Becerilerinin Tespit Edilmesinde Yararlanılan Metinler

RENKLİ KANAT

Parlaktüy gökyüzünde uçuyordu. Birden kuyruğu uzun mu uzun bir kuş gördü. Hem de renkli tüyleri vardı. Çok hızlı uçuyordu.

Parlaktüy ona yetişmek için hızlandı. Kanatlarını hızla çırttı. Renkli kuşa epey yaklaşmıştı. “Ama onun kanatları yok. Nasıl bu kadar hızlı uçabiliyor?” diye düşündü. Biraz daha yaklaştı. Hey, arkadaş! Bekle beni.” diye seslendi.

O anda bir de ne görsün! Renkli kuşun gagası da yoktu. Şaşkın şaşkın bakınırken bir ses duydu.

“Baba, babaaa! Baksana uçurtmam kendisine bir arkadaş bulmuş.”

Parlaktüy o anda her şeyi anlamıştı. Uçurtmayı kuş sanmıştı. Yeni bir arkadaşı olmuştu. Uçurtmaya “Renkli Kanat” adını koydu. Birlikte mutlu bir şekilde uçmaya devam ettiler.

Özden ÖLMEZ CEYLAN

Basit Anlama Soruları:

S1- Çocuk gökyüzünde ne uçuruyormuş?

C1-.....

S2- Parlaktüy, arkadaşının adını ne koymuş?

C2-.....

Derinlemesine Anlama Soruları:

S3- Parlaktüy, yeni bir arkadaşı olduğunda neler hissetmiştir?

C3-.....

S4- Yeni arkadaşlar edinmek için neler yapmalıyız?

C4-.....

NİL SORU SORUYOR

Bir gün Nil'in babası eve güllerle geldi. Annesi sevindi. "Ne güzel kokuyor bu güller!" dedi. Üzüldü Nil. "Neden çiçek değilim ben?" diye sordu annesine.

"Miniğim! Bunu sorabilir miydin, eğer çiçek olsaydın?" dedi annesi. Az sonra babası kediyi sevdi, okşadı. "Minnoşum. Tüylerin yumuşacık." Nil kediyle bakıştı. Babasına çıkıştı.

"Neden tüylerim yok baba? Keşke kedi olsaydım!"

"Benim minik bebeğim! Eğer kedi olsaydın hiç soru soramazdın." Dedi babası. Kedi birden pencereye koştu. Minik bir kuş "pırrr" diye uçup kaçtı.

"Anne neden kanatlarım yok?"

"Acaba biz okula neden gidiyoruz, anne?"

Annesi şöyle dedi: "Büyüme için soru sormak gerekir. Kimi bilgi ve yanıtlar okulda edinilir."

Seza AKSOY

Basit Anlama Soruları:

S1-Nil'in babası annesine gül getirdiğinde, Nil annesine hangi soruyu sordu?

C1-.....

S2- Nil'in babası kediyi sevdiğinde, Nil babasına hangi soruyu sordu?

C2-.....

Derinlemesine Anlama Soruları:

S3-Biz anne ve babamıza niçin soru soruyoruz?

C3-.....

S4- Soru sormazsak ne olur?

C4-.....

BAYRAM YERİ

Kemal, bayram sabahı erkenden kalktı, çok sevinçliydi. Babası, onu bayram yerine götürecekti. Büyük bir iştahla kahvaltısını yaptı. Akşamdan hazırlanan en güzel giysilerini giydi. Eline ay yıldızlı kırmızı bayrağı aldı. Babasına, “Bayrağımızı çok seviyorum.” dedi. Ay, yıldızı, göklerdekinden daha güzel değil mi?” diye sordu. Babası, “Her Türk, bayrağı çok sevmeli, onu korumalı, gerekirse uğruna Can vermeli.” diye yanıtladı. Birlikte evden çıktılar.

Her taraf bayraklarla, çiçeklerle, kâğıt fenerlerle ve Atatürk resmiyle süslenmişti. Öğretmenleri Atatürk’ü onlara sık sık anlatıyordu. Ona hayrandı. Sınıflarında da Atatürk’ün bir resmi vardı. Onlara hep gülümserdi. Etrafı seyrederek bayram yerine gelmişlerdi. Tören başlamak üzereydi. Her şey çok hoşuna gitmişti.

Mehtap TEKİNŞEN

Basit Anlama Soruları:

S1-Kemal, bayram yerine gitmek için neler yaptı?

C1-.....

S2- Bayram yeri nasıl süslenmişti?

C2-.....

Derinlemesine Anlama Soruları:

S3-Bayramları neden kutlarız?

C3-.....

S4-Sen bayram yerine gittiğinde neler hissediyorsun?

C4-.....

Ek 8: Sözleşme 2

Sayın Velim,

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesine yönelik olarak öğrenciniz ve sizinle gerçekleştirdiğimiz araştırmanın etkililiğine ilişkin görüşmeye zaman ayırmanıza teşekkür ederim.

Okuma becerilerini destekleme programında yer alan etkileşimli kitap okuma ve eşli kitap okuma sürecinin etkililiğine ilişkin görüşlerinizi almak için, öğrencinizle ve sizinle görüşme yapmak istiyorum. Görüşmemiz sırasında konuşmamızın bölünmemesi için izniniz olursa kamera/teyp kaydı yapmak istiyorum. Kamera/teyp kayıtlarında yer alan görüş ve yorumlarınız sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Kayıtlar veriye dönüştürüldükten sonra silinecektir. Görüşmenin kaydını kimsenin izlemeyeceğine/dinlemeyeceğine ve verdiğiniz bilgilerden dolayı size hiçbir şekilde rahatsızlık vermeyeceğime söz veriyorum.

Sizin ve öğrencinizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de verdiğim sözleri tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı

Veli veya Yerine

Geçen Yetişkin

Ek 9: Öğrenci Görüşme Formu

Okul:..... Tarih ve Saat:..... Görüşmeci:.....

Görüşme Soruları:

- 1- Sana kitap okunmasından hoşlandın mı? (Etkileşimli kitap okuma sürecinde velilerin okuduğu kitapları öğrencilere göstererek)
- 2- Hangi kitabı daha çok sevdiğin? Neden?
- 3- Okunan kitaplardaki kahramanlar/karakterler hakkında neler düşünüyorsun? Hangi kitaptaki kahramanları/karakterleri daha çok sevdiğin? Neden?
- 4- İçlerinde unuttukların var mı? Bunlarda hoşlandığın özellikler neler söyleyebilir misin?
- 5- Okumayı öğrendin. Kitap okumaktan hoşlanıyor musun?
- 6- (Eşli kitap okuma sürecinde öğrencilerin velileriyle birlikte okuduğu kitapları öğrencilere göstererek) Hangi kitabı severek okudun? Neden?
- 7- Okuduğun kitaplardaki kahramanlar/karakterler hakkında neler düşünüyorsun?
- 8- Hangi kitaptaki kahramanları/karakterleri daha çok sevdiğin? Neden?
- 9- İçlerinde unuttukların var mı? Bunlarda hoşlandığın özellikler neler söyleyebilir misin?
- 10- Evde annenle ve/veya babanla kitap okuyor musun? Kitap okumayı sen mi istiyorsun yoksa annen baban mı kitap okumanı istiyor?
- 11- Annenden ve babandan sana kitap almasını ister misin? Annen ve babandan sana nasıl bir kitap olmasını istersin? Sana hangi kitapları alırlarsa daha çok hoşuna gider?
- 12- Evde annen ve babanla sana aldıkları bu kitapları okumadan önce neler yaparsın?
- 13- Annenin ve babanın sana aldıkları bu kitapları okurken neler yaparsın?
- 14- Annenin ve babanın sana aldıkları bu kitapları okuduktan sonra neler yaparsın?
- 15- Kitap okurken nelere dikkat etmeliyiz?
- 16- Bir arkadaşına kitap okumayı sevdirmek için ne söylemek istersin?

Ek 10: Veli Görüşme Formu

Okul:..... Tarih ve Saat:..... Görüşmeci:.....

Görüşme Soruları:

- 1- Çocuğunuza kitap okumak hoşunuza gitti mi?
- 2- (Etkileşimli kitap okuma sürecinde okunan kitapları göstererek) Bu kitapları okumaktan hoşlandınız mı?
- 3- Hangi kitabı çocuğunuza okumak hoşunuza gitti?
- 4- Çocuğunuz hangi kitabı daha çok severek dinledi? Neden?
- 5- Çocuğunuz hangi kitaptaki kahramanlardan/karakterlerden daha çok hoşlandı? Neden?
- 6- Okuduğunuz kitaplar hakkında çocuğunuzla konuştunuz mu?
- 7- Çocuğunuz Size bu kitaplar hakkında neler söyledi?
- 8- Çocuğunuzun size kitap okumasından hoşlandınız mı?
- 9- (Eşli kitap okuma sürecinde okunan kitapları göstererek) Çocuğunuz hangi kitabı okumaktan daha çok hoşlandı? Neden?
- 10- Çocuğunuz hangi kitaptaki kahramanlardan/karakterlerden daha çok hoşlandı? Neden?
- 11- Daha sonra okuduğunuz kitaplar hakkında çocuğunuzla konuştunuz mu?
- 12- Çocuğunuz aize bu kitaplar hakkında neler söyledi?
- 13- Evde çocuğunuzla kitap okuyor musunuz? Kitap okumayı siz mi istiyorsunuz yoksa çocuğunuz mu istiyor?
- 14- Çocuğunuza nasıl bir kitaplar alırsınız? Hangi kitapları alırlarsanız çocuğunuzun daha çok hoşuna gider?
- 15- Evde aldığınız bu kitapları okumadan önce neler yaparsınız?
- 16- Evde aldığınız bu kitapları okurken neler yaparsınız?
- 17- Evde aldığınız bu kitapları okuduktan sonra neler yaparsınız?
- 18- Kitap okurken çocuğunuza nelere dikkat etmesini söylersiniz? Çocuğunuzla birlikte kitap okurken ona nasıl destek oluyorsunuz?
- 19- Çocuğunuza kitap okumayı sevdirmek için neler yapmalıyız?

Ek 11: Sözleşme 3

Sayın Öğretmenim,

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesine yönelik olarak sizinle gerçekleştirdiğimiz araştırmanın etkililiğine ilişkin görüşmeye zaman ayırmanıza teşekkür ederim.

Okuma becerilerini destekleme programında yer alan etkileşimli kitap okuma ve eşli kitap okuma sürecinin etkililiğine ilişkin görüşlerinizi almak için sizinle görüşme yapmak istiyorum. Görüşmemiz sırasında konuşmamızın bölünmemesi için izniniz olursa kamera/teyp kaydı yapmak istiyorum. Kamera/teyp kayıtlarında yer alan görüş ve yorumlarınız sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Kayıtlar veriye dönüştürüldükten sonra silinecektir. Görüşmenin kaydını kimsenin izlemeyeceğine/dinlemeyeceğine ve verdiğiniz bilgilerden dolayı size hiçbir şekilde rahatsızlık vermeyeceğime söz veriyorum.

Sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de verdiğim sözleri tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı

Öğretmen

Ek 12: Öğretmen Görüşme Formu 1**Okul:..... Tarih ve Saat:..... Görüşmeci:.....****Görüşme Soruları:**

1-Çalışma grubunda yer alan öğrencinizin ev ortamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenip desteklenmediğine yönelik gözlemleriniz nelerdir? Bu konudaki görüşlerinizi söyler misiniz?

2-Eğitim öğretim yılının başlangıcında çalışma grubunda yer alan öğrencinizin erken okuryazarlık becerilerinin gelişip gelişmediğine yönelik gözlemleriniz nelerdir? Bu konudaki görüşlerinizi söyler misiniz?

Ek 13: Öğretmen Görüşme Formu 2**Okul:..... Tarih ve Saat:..... Görüşmeci:.....****Görüşme Soruları:**

- 1- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarındaki dil gelişim durumuna ilişkin gözlemlerinizi nelerdir? Bu konudaki görüşlerinizi söyler misiniz?
- 2- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik gözlemlerinizi nelerdir? Okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik yapılan uygulamalar etkili oldu mu? Bu konudaki görüşlerinizi söyler misiniz?



Ek 14: Etkileşimli Kitap Okuma Plan Örneği

Etkileşimli Kitap Okuma 1

Sınıf: 1

Tema: Hayvanlar

Yöntem -Teknik: Etkileşimli Kitap Okuma, 5N1K, Zihinde Canlandırma

Araç Gereçler: “Kırmızı Kurbağa ve Yeşil Flamingo” kitabı

Kitabın Adı	Kırmızı Kurbağa ve Yeşil Flamingo
Kitabın Yazarı- Resimleyeni	Svjetlan Junakovic
Kitabın Yayınevi	Tudem
Kitabın Sayfa Sayısı	24
Kitabın Sözcük Sayısı	140

Kazanımlar	
Sözlü İletişim	<p>T1.1.1. Düşüncelerini ve duygularını ifade eden, seviyesine uygun cümleler kurar.</p> <p>T1.1.2. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur.</p> <p>T1.1.2.1. Göz teması kurarak işitilebilir bir ses tonuyla konuşur.</p> <p>T1.1.2.2. Konuşmalarında kelimeleri doğru telaffuz eder.</p> <p>T1.1.2.3. Konu dışına çıkmadan önceden belirlenmiş kurallara uyararak konuşur.</p> <p>T1.1.7. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.</p> <p>T1.1.9. Metni takip ederek dinler.</p> <p>T1.1.10. Dinledikleri ve izlediklerinde geçen yönergeleri takip eder ve uygular.</p> <p>T1.1.12. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili günlük hayattan örnekler verir.</p>
Söz Varlığı	T1.2.18. Anlamını bilmediği sözcükleri öğrenir.

I. Hazırlık

- Kitabı okumaya başlamadan çocuğunuzla “Ali Baba’nın Bir Çiftliği Var” şarkısını birlikte söyleyin.

Ali Baba’nın bir çiftliği var Çiftliğinde horozları var “Üüürü üüüü, üüürü üüü ” diye bağırır Çiftliğinde Ali Baba’nın	Ali Baba’nın bir çiftliği var Çiftliğinde kedileri var “Miyav miyav” diye bağırır Çiftliğinde Ali Baba’nın
---	---

<p>Ali Baba'nın bir çiftliği var Çiftliğinde kuzuları var Me me diye bağırır Çiftliğinde Ali Baba'nın</p>	<p>Ali Baba'nın bir çiftliği var Çiftliğinde inekleri var Mö mö diye bağırır Çiftliğinde Ali Baba'nın</p>
<p>Ali Baba'nın bir çiftliği var Çiftliğinde köpekleri var “Havv hav” diye bağırır Çiftliğinde Ali Baba'nın</p>	

- Şarkının ardından, çocuğunuza şarkıdaki hayvanların dışında hangi hayvanları bildiğini, çevremizde hangi hayvanların olduğunu ve bu hayvanların nerede yaşadıklarını sorun (T1.1. 2) (T1.2.12).
- Çocuğunuza okuyacağınız kitabı okumadan önce; kitabın kapağını gösterin ve kitap hakkında “Resimde ne görüyorsun? Sence bu kitap ne hakkında olabilir?” sorularını sorun.
- Kitabın adını okuyun ve “Sence bu kitap ne hakkında olabilir? Kitabın kapağındaki resimlerle ilgili mi? Daha önce kitabın kapağındaki hayvanları gördün mü?” sorularını sorun ve çocuğunuzun metnin konusuna ait tahminlerini dinleyin. (T1.1.1) (T1.1.2) (T1.1.7) (T1.1.12).

II. Dinleme/İzleme Anlama

- Çocuğunuza; kitap okuyacağınızı, okurken bazı yerlerde durarak sorular soracağınızı, bu nedenle sizi dikkatli dinlemesi gerektiğini söyleyin (T1.1.9).
- Kitabın ilk sayfasını okuduktan sonra, diğer sayfada yer alan görselin tersine katlanan sayfa işaret edilerek “Sence burada hangi hayvan var?” Tahmin edebilir misin? Neden böyle bir tahminde bulundun?” sorularını sorun. Bu soruları kitabın her sayfasını okuduktan sonra tekrarlayın. Çocuğunuzun tahminlerini dinleyin.
- Kitabı okumayı bitirdikten sonra çocuğunuza “kitabı tekrar okumamı ister misin?” sorusunu sorun. Eğer çocuğunuz kitabı okumanızı isterse kitabı tekrar okuyun (T1.1.9).
- Kitabın konusunu çocuğunuza sorun (T1.1.7) (T1.1.10).
- Dinleme sonunda, çocuğunuza kitabı beğenip beğenmediğini sorun. metne ilişkin duygularını dinleyin. Kitapta adı geçen hayvanları çocuğunuzdan tekrarlamasını isteyin (T1.1.1).

Söz Varlığı

- Çocuğunuz okuduğunuz sayfanın görselindeki tersine katlanan sayfada yer alan hayvanı gördüğünde “Sen bu hayvanı biliyor musun?” vb. sorular sorarak bilmediği kelimeleri belirleyin. Bu kelimenin görselini çocuğunuza gösterin ve bu kelime ile ilgili açıklama yapın. Örneğin çocuğunuz “flamingo” kelimesini yeni öğreniyorsa “flamingo, leyleğe benzeyen, tüyleri beyaz, pembe olan bir kuştur.” şeklinde açıklama yapın (T1.2.18).

III. Değerlendirme Soruları

- Okuduğunuz kitapta adı geçen hayvanlarla ilgili olarak “Nerede yaşar? Ne yer? Nasıl hareket eder?” vb. sorular sorun. Çocuğunuzla birlikte bu hayvanı örneğin “anne kanguru yavru kanguru” gibi canlandırmaya çalışın.



Ek 15: Eşli Kitap Okuma Plan Örneği**EŞLİ OKUMA PLANI 1****Sınıf:** 1**Tema:** Aile İçi İlişkiler, Birey Olma, Komşuluk, Oyunlar ve Oyuncaklar**Yöntem – Teknik:** Eşli Okuma, 5N1K, Zihinde Canlandırma**Araç Gereçler:** “Geçiyordum Uğradım” kitabı.

Kitabın Adı	Geçiyordum Uğradım
Kitabın Yazarı- Resimleyeni	Fatih ERDOĞAN
Kitabın Yayınevi	Mavibulut
Kitabın Sayfa Sayısı	31
Kitabın Sözcük Sayısı	157

Kazanımlar	
Okuma Anlama	T1.2.7. Okuduğu metnin ana hatları hakkında sorular sorar ve soruları yanıtlar. T1.2.8. Okuduğu metni ana hatlarıyla yeniden anlatır. T1.2.9. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler. T1.2.10. Bir metinde bilmediği kelimeleri belirler ve bu kelimelerin anlamlarını öğrenmek için soru sorar. T1.2.12. Metinle birlikte sunulan görsel öğeleri anlamlandırır ve ilişkilendirir. T.1.2.13. Metinlerde anlatılanları oluş sırasına göre sıralar.
Akıcı Okuma	T1.2.14. Düz metin okumalarına aktif olarak katılır. T1.2.15. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım ve kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. T1.2.16. Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek işitilebilir bir ses tonuyla okur. T1.2.17. Parmakla takip etmeden uygun hızda okur.
Söz Varlığı	T1.2.18. Anlamını bilmediği sözcükleri öğrenir.
Sözlü İletişim	T1.1.1. Düşüncelerini ve duygularını ifade eden, seviyesine uygun cümleler kurar. T1.1.2. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır.

I. Hazırlık

- Çocuğunuz kitabı okumaya başlamadan önce kitabın kapağını gösterin ve kitap hakkında “Resimde ne görüyorsun? Ailemizde kimler var? Deden var mı? Tavuklarımız var mı?” sorularını sorun. (T1.1. 2) (T1.2.12).
- Çocuğunuza kitabın adını okumasını söyleyin ve “Sence bu kitap ne hakkında olabilir? Kitabın kapağındaki resimlerle ilgili mi?” sorularını sorun. (T1.1.1) (T1.1.2).

II. Metin Çalışmaları

Akıcı Okuma

- Çocuğunuza kitabı; kelimeleri doğru olarak, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli olarak okumasını isteyin (T1.2.15).
- Okuma esnasında, ne çok yavaş ne de çok hızlı olmalarını, uygun hızda ve parmakla takip etmeden okumaları gerektiğini söyleyin. (T1.2.17)
- Okuma esnasında, metinde geçen anlamını bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmelerini isteyin. (T.1.2.10).
- Çocuğunuza, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uygun bir örnek okuma yapacağınızı söyleyin. Çocuğunuzdan siz okuma yaparken metni takip etmelerini isteyin. (T1.1.9.).
- Çocuğunuzdan işitilebilir bir ses tonuyla, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma yapmalarını sağlayın (T1.2.16).
 - ✓ Çocuğunuza okurken yaptığı hataları düzeltin.
 - ✓ Düzeltmelerden sonra tekrar okumasını isteyin.
 - ✓ Okunanlardan hareketle gerçek hayatla bağlantılar kurun.
 - ✓ Çocuğunuza okuması için yeterli zamanı verin.
 - ✓ Çocuğunuza okumasını teşvik edecek “Aferin. Güzel okuyorsun.” gibi sözel pekiştireçler verin.

Sözlü İletişim

- Çocuğunuz okumayı yaptıktan, çocuğunuza, kitap hakkındaki düşüncelerini sorun. (T.1.1.2.).
 - ✓ Tekrar okumak ister misin?
 - ✓ Kitap güzel miydi?
 - ✓ Okurken en çok hoşuna giden yeri neresiydi?

Söz Varlığı

- Çocuğunuza okuduğu kitapta bilmediği kelime olup olmadığını sorun.
- Eğer bilmediği kelime varsa açıklayın.

- Siz kitaptan birkaç kelimenin anlamını sorun? (T1.2.18). Örneğin;
 - ✓ Uğramak ne demektir?
 - ✓ Komşu ne demektir?
 - ✓ Kümes ne demektir?

Anlama

- Çocuğunuzdan, okuduğu kitabı ana hatlarıyla, hikâyenin oluş sıralamasına uygun olarak anlatmasını isteyin. (T.1.2.8.).
- Çocuğunuza aşağıdaki soruları sorun. (T.1.2.7.) (T.1.2.9.).
 - ✓ Bu kitaptaki hikâyenin kahramanları kimlerdir?
 - ✓ Hikâye nerede geçmektedir?
 - ✓ Hikâyedeki kahramanların fiziksel ve duygusal özellikleri nelerdir?

III. Değerlendirme Soruları

- Çocuğunuza okuduğu kitapta sayfa 32'de yer alan soruları sorarak yanıtlamasını isteyin?

Ek 16: Öz Geçmiş**Öz Geçmiş**

Doğum Yeri ve Yılı	:	Karadeniz Ereğli-	1981
Öğr. Gördüğü Kurumlar	:	Başlama Yılı	Bitirme Yılı Kurum Adı
Lise		1995	1999 Ereğli Teknik Lise
Lisans		1999	2003 Hacettepe Üniversitesi
Yüksek Lisans		2011	2013 Bülent Ecevit Üniversitesi
Doktora		2013	2019 Uludağ Üniversitesi

Yabancı Diller ve Düzeyi: İngilizce-Orta

<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	:	Başlama-	Ayrılma	Kurum Adı
		2005	2009	Muş Bulanık- Okçular Köyü B.S.İ.O.
		2008	2009	Muş Bulanık- V.S.H. Yatılı İ.Ö.O.
		2009	2010	Zonguldak Ereğli-Elmacı B.S.İ.O.
		2010	2013	Zonguldak Ereğli-Şehit Madenciler İ.Ö.O.
		2013		Zonguldak Gazi- Gazi İ.O.-Devam

Katıldığı Kurslar:

Kapsayıcı Eğitim Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Eğitici Eğitimi Kursu- MEB Yalova

Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü

Okul Aile İşbirliğini Geliştirme Programı Eğitici Eğitimi Kursu- MEB Yalova Hizmet İçi Eğitim

Enstitüsü

Aldığı Ödüller:

Teşekkür Belgesi (2009). Muş/ Bulanık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Teşekkür Belgesi (2010). Karadeniz Ereğli Kaymakamlığı

Uludağ Üniversitesi III. Bilgilendirme ve AR-GE Günleri 3. Ödülü, 2013.

Uludağ Üniversitesi IV. Bilgilendirme ve AR-GE Günleri 3. Ödülü, 2014.

Öğretmenlerin Çanakkale Zaferinin 100.Yılı Etkinliklerine Katılması ve Mahallinde Bilgilendirilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı, 2015.

Başarı Belgesi (2018). Karadeniz Ereğli Kaymakamlığı

Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar: TÜBİTAK ARBİS

Yurt İçi ve Yurt Dışında Katıldığı Projeler:

“Beşinci Sınıf Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Bülent Ecevit Üniversitesi Araştırma Fonu, Araştırmacı, 2012.

“Okulumu Tanıyorum Müzeleri Seviyorum-Gazi Çocuk Müzesi Projesi”, Karadeniz Ereğli Kaymakamlığı, Karadeniz Ereğli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Proje Sorumlusu, 2014-2015.

“Zonguldak İl Merkezindeki Okullarda Akademik Başarıyı Etkileyen Unsurların Değerlendirilmesi”, Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü.2015.

Eğitimde İyi Örnekler Paylaşımı Zonguldak 2018- İl Seçici Kurul Üyeliği, Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü.2018.

Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar:

“Pozitif Bilim Felsefesi ve Araştırma Yöntemleri Semineri”, Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, 2012.

“Nitel Araştırma Yöntemleri Semineri”, Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, 2012.

“12. Öğretmen Sempozyumu”, Kdz. Ereğli TED Koleji, 2015.

“Dil Politikaları ve İlkokulda Dil Eğitimi Paneli”, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 2016.

“Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim ve Öğretmen Olmak Paneli”, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 2016.

“Okuma ve Okuma Güçlükleri: Nörogörüntüleme Teknikleri Çalıştayı”, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 2016.

Yayımlanan Çalışmalar:

Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Makaleler:

- Memiş, A., & Bozkurt, M. (2013). The relationship of reading comprehension success with metacognitive awareness, motivation, and reading levels of fifth grade students. *Educational Research and Reviews*, 8(15), 1242-1246.
- Kartal, H., & Bozkurt, M. (2014). Okuma-yazma öğreniyorum ders kitabında yer alan metinlerin bağlaşıklık ve bağdaşıklık yönünden incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 630-655. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.852>.
- Memiş, A., & Bozkurt, M. (2014). İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerin kitap okumaya yönelik algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 193-203. ISSN: 2148-2888.
- Güleç, S., & Bozkurt, M. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinledikleri metinlerin doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (27), ISSN 130-3416.
- Bozkurt, M., & Sever, E. (2015). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma tutumlarının incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 107-116. Issn: 2148-2888.
- Memiş, A., Sever, E., & Bozkurt, M. (2016). Yaratıcı yazma yaklaşımının ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 3 (11), 1685-1702. Doi Number: <Http://Dx.Doi.Org/10.7827/Turkishstudies.9263>
- Bozkurt, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının seçimine yönelik görüşleri. *International Journal Of Humanities And Art Research*, 1,
- Bozkurt, M. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin nasrettin hoca algıları. *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 9 (34), 8-15. <http://Dx.Doi.Org/10.15189/1308-8041>.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler:

- Memiş, A., & Bozkurt, M. (6-9 Haziran 2013). *5. Sınıf Öğrencilerin Eğitim Motivasyonu Düzeyleri*, 5. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunuldu, Çanakkale.
- Bozkurt, M., & Kartal, H. (1-3 Eylül 2014). *İlkokul Öğrencilerinin Okur Algıları ve Okumaya Verdikleri Değer*. Yıcer: Yıldız Eğitim Araştırma ve Sosyal Bilimler Uluslararası Konferansında sunuldu, İstanbul.
- Bozkurt, M., & Güleç, S., (1-3 Eylül 2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinledikleri Metinlerin Doğa Sevgisi, Temizlik ve Sağlıklı Olma Tutumlarına Etkisi*. Yıcer: Yıldız Eğitim Araştırma ve Sosyal Bilimler Uluslararası Konferansında sunuldu, İstanbul.
- Bozkurt, M., & Selvi, H., H. (21– 23 October 2015). *The Views About Senior Director Of Teacher Classroom Teachers*. Paedeia (Pedagogical Action For A European Dimension In Educator’s Induction Approaches) Conference sunuldu, Ankara.
- Bozkurt, M., & Erdal, K. (11-15 Mayıs 2016). *Çocuk Kitaplarının Ses Bilgisel Farkındalık Açısından İncelenmesi*. 15.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Muğla.
- Bozkurt, M. (11-15 Mayıs 2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarının Seçimine Yönelik Görüşleri*. 15.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Muğla.
- Bozkurt, M. (11-15 Mayıs 2016). *Elimizde Fırça, Sanata Merhaba: İşbirlikli Sanat Çalışmaları*. 15.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Muğla.
- Bozkurt, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. 1. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleninde sunuldu, Bursa.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler:

- Bozkurt, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama

farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 3 (14), 147-160.

Bozkurt, M. (2014). Öğretmenin sihirli gücü: Motivasyon. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 122, 29-31.

Mutlu, N., Bozkurt, M., & Akyürek, Ç., (2017). Sınıf öğretmeni öğretmen adayları ile özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4) 11 – 25.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler:

- Memiş, A., & Bozkurt, M. (24-26 Mayıs 2012). *İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerin Kitap Okumaya Yönelik Algıları*, 11.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Rize.
- Yaman, S., Gönül, N., & Bozkurt, M. (24-26 Mayıs 2012). *İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerini Etkileyen Faktörler*, 11.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Rize.
- Karataş, İ., Gönül, N., Sever, E., & Bozkurt, M. (24-26 Mayıs 2012). *2005-2012 Yılları Arasında Matematik Eğitiminde Araştırmalar ve Eğilimler*. 11.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Rize.
- Memiş, A., & Bozkurt, M. (24-26 Mayıs 2013). *İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerin Okuma Düzeyleri*, 12.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Aydın.
- Memiş, A., Sever, E., & Bozkurt, M. (29-31 Mayıs 2014). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımının İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine ve Değerlere İlişkin Tutumlarına Etkisi*, 13.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Kütahya.
- Kartal, H., & Bozkurt, M. (29-31 Mayıs 2014). *Okuma-Yazma Öğreniyorum Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Anlam Bütünlüğü Yönünden İncelenmesi*, 13.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Kütahya.

Mutlu, N., Bozkurt, M., & Akyürek, Çisem, Oksal, Aynur (21-23 Mayıs 2015). *Sınıf Öğretmeni Öğretmen Adayları İle Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. 14.Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Bartın.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Posterler:

Bozkurt, M., (12-14 Kasım 2013). *Eğitimde Müzeler*, Uludağ Üniversitesi III. Bilgilendirme ve Ar-Ge Günlerinde sunuldu, Bursa.

Bozkurt, M., (11-13 Kasım 2014). *İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Akıllı Tahta Uyumlu Z-Materyallerin Etkililiği*, Uludağ Üniversitesi IV. Bilgilendirme ve Ar-Ge Günlerinde sunuldu, Bursa.

Bozkurt, M., (11-13 Kasım 2014). *Okuduğunu Anlamanın Anahtarı: Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı*, Uludağ Üniversitesi IV. Bilgilendirme ve Ar-Ge Günlerinde sunuldu, Bursa.

Bozkurt, M., (7 Mayıs 2015). *Okulumu Tanıyorum Müzeleri Seviyorum Gazi Çocuk Müzesi Projesi*, Bülent Ecevit Üniversitesi II. Ar-Ge Proje Pazarında sunuldu, Zonguldak.

Bozkurt, M., (7 Mayıs 2015). *Okuma Kardeşliği Projesi*, Bülent Ecevit Üniversitesi II. Ar-Ge Proje Pazarında sunuldu, Zonguldak.

21/06/2019

Metin BOZKURT

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Metin BOZKURT
Tez Adı	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Çok Yönlü Desteklenmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	İlköğretim
Bilim Dalı	
Tez Türü	Doktora
Tez Danışman(lar)ı	Doç.Dr.Kelime ERDAL & Prof.Dr.Hülya KARTAL
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih: 21/06/2019

İmza: 