

**T.C.**  
**ORDU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI



**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA  
ETKİNLİKLERİNE KATILAN ÖĞRENCİLERLE OKUL ÖNCESİ EĞİTİME  
KATILAMAYAN ÖĞRENCİLERİN OKUMAYI ÖĞRENME SÜRECİ**

**YAZAR**

Tuğba Hadiye TÜRKYILMAZ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER

**ORDU- 2023**

## TEZ KABUL SAYFASI

**Tuğba Hadiye TÜRKYILMAZ** tarafından hazırlanan “**Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerine Katılan Öğrencilerle Okul Öncesi Eğitime Katılmayan Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Süreci**” başlıklı bu çalışma, **17.08.2013** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

|        |  |      |
|--------|--|------|
| Başkan | Doç. Dr. Pınar BULUT<br>Gazi Üniversitesi/Eğitim Fakültesi         | İmza |
| Üye    | Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL<br>Ordu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi   | İmza |
| Üye    | Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER<br>Ordu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi | İmza |

## ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Tuğba Hadiye TÜRKYILMAZ

## ÖZET

### TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

### SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

## OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİNE KATILAN ÖĞRENCİLERLE OKUL ÖNCESİ EĞİTİME KATILAMAYAN ÖĞRENCİLERİN OKUMAYI ÖĞRENME SÜRECİ

### TUĞBA HADIYE TÜRKYILMAZ

Bu araştırmada, ilkokul kademesinde okuma öğrenme sürecine ilişkin mevcut durumu ortaya koyarak okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin 12 hafta süresince Etkileşimli Kitap Okuma uygulamaları aracılığıyla erken okuryazarlık becerileri desteklenen ve okul öncesi eğitime katılmayan öğrencilerin okuma öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerinin karşılaştırılmasına odaklanılmıştır. İlkokulda okuma öğrenme sürecindeki mevcut durumu sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler ve araştırmacı gözlemleriyle ortaya koymayı hedefleyen bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını; okul öncesi eğitim alan 3 öğrenci, okul öncesi eğitime katılmayan 2 öğrenci, bir sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 6 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formları (öğretmen), öğretmen günlükleri, Erken Okuryazarlık Testi (EROT), araştırmacı gözlemleri, resimli çocuk kitabı ve bu kitaba ait okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Verilerin betimlenmesi sonucu elde edilen bulgular, ilgili literatüre dayanarak tartışılmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda sonuç ve öneriler oluşturulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin erken okuryazarlık beceri gelişimlerinin okuma öğrenme becerilerine büyük katkı sağladığı görülmüştür. Aynı zamanda erken okuryazarlık beceri gelişiminde gelişimi destekleyici planlamanın sadece okul ortamında kalmasıyla birlikte özellikle yaz tatili gibi uzun süreli bir tatilde öğrenme kaybının yaşandığı görülmüştür. Okul öncesi eğitimin ve erken okuryazarlık beceri gelişimine yönelik uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) etkinliklerinin okuma öğrenme sürecine katkı sağladığı görülmüştür. Araştırma sonucunda okumayı öğrenme süreci okul öncesi eğitime katılma bağlamında incelenmiştir. Okuma öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olarak okuma öğrenme sürecinin daha uzun süreli planlanması önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Etkileşimli Kitap Okuma, Erken Okuryazarlık, Okuma Becerisi.

## **ABSTRACT**

**DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION**

**PROGRAM NAME**

**DEPARTMENT OF CLASSROOM EDUCATION**

**THE LEARNING PROCESS OF READING FOR STUDENTS WHO  
PARTICIPATED IN INTERACTIVE BOOK READING ACTIVITIES  
DURING THE PRESCHOOL PERIOD AND STUDENTS WHO COULD NOT  
PARTICIPATE IN PRESCHOOL EDUCATION**

**TUĞBA HADIYE TÜRKYILMAZ**

In this study, it was focused on the comparison of the experiences of the students who received pre-school education regarding the reading learning process, whose early literacy skills were supported through 12 weeks of Interactive Book Reading applications by revealing the current situation regarding the reading-learning process at primary school level. A case study, one of the qualitative research approaches, was used in this research, which aims to reveal the current situation in the reading learning process in primary school through interviews with the classroom teacher and researcher observations. The participants of the research; 3 students receiving pre-school education, 2 students who (cannot) receive pre-school education, and a classroom teacher are a total of 6 people. In the research, semi-structured interview forms (teacher), teacher diaries, Early Literacy Test (ELT), researcher observations, picture book for children and reading comprehension questions related to this book were used as data collection tools. The data collected in the research were analyzed with descriptive analysis. The findings obtained as a result of describing the data were discussed based on the relevant literature, and conclusions and recommendations were made in line with the purposes of the research. According to the results of the research, it was seen that the early literacy skill development of the students contributed greatly to their reading learning skills. At the same time, it has been observed that learning loss is experienced especially during a long vacation such as summer vacation, with the planning that supports development in early literacy skill development only in the school environment. It has been seen that pre-school education and Interactive Book Reading (IBR) activities applied for early literacy skill development contribute to the reading learning process. As a result of the research, the process of learning to read was examined in the context of pre-school education. In accordance with the individual differences and readiness levels of the students in the reading learning process, suggestions for longer-term planning of the reading learning process were presented.

**Key Words :** Interactive Book Reading, Early Literacy, Reading Skill.

## TEŐEKKÖR

Yüksek Lisans eğitim sürecim boyunca desteğini esirgemeyen ve birlikte çalışmaktan keyif aldığım tez danışmanım Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER'e, yüksek lisans sürecimin başlangıcı itibariyle beni motive eden, kıymetli bilgi birikimini benimle paylaşan Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na, tecrübe ve rehberliğiyle yoluma ışık tutan Prof. Dr. Resul ÇEKİN'e, araştırma süresince destek olan çalışma arkadaşlarıma, okul idarecilerine, araştırmanın her aşamasında sabırla sınıfını açan sınıf öğretmenine, araştırmaya katılan öğrenci ve ebeveynlerine, sadece bu süreçte değil her zaman yanımda olan, hiçbir konuda desteklerini esirgemeyen, hayattaki en büyük şansım olan kıymetli aileme sonsuz teşekkür ederim.

Tuğba Hadiye TÜRKYILMAZ

## İÇİNDEKİLER

|  |            |
|--|------------|
| <b>TEZ KABUL SAYFASI .....</b>         | <b>ii</b>  |
| <b>ETİK BEYANI .....</b>               | <b>iii</b> |
| <b>ÖZET .....</b>                      | <b>iv</b>  |
| <b>ABSTRACT .....</b>                  | <b>v</b>   |
| <b>TEŞEKKÜR .....</b>                  | <b>vi</b>  |
| <b>İÇİNDEKİLER .....</b>               | <b>vii</b> |
| <b>TABLOLAR .....</b>                  | <b>ix</b>  |
| <b>GÖRSELLER.....</b>                  | <b>x</b>   |
| <b>SİMGELER VE KISALTMALAR .....</b>   | <b>xi</b>  |
| <b>1. GİRİŞ.....</b>                   | <b>1</b>   |
| 1.1 Problem .....                      | 1          |
| 1.2 Araştırmanın Amacı .....           | 6          |
| 1.3 Araştırmanın Önemi .....           | 9          |
| 1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları .....  | 10         |
| <b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>      | <b>11</b>  |
| 2.1 Erken Okuryazarlık Becerileri..... | 11         |
| 2.2 EKO (Etkileşimli Kitap Okuma)..... | 14         |
| 2.3 Okumayı Öğrenme .....              | 16         |
| <b>3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>     | <b>18</b>  |
| <b>4. YÖNTEM .....</b>                 | <b>21</b>  |
| 4.1 Araştırmanın Modeli .....          | 21         |
| 4.2 Katılımcılar.....                  | 23         |
| 4.3 Veri Toplama Araçları .....        | 25         |
| 4.4 Verilerin Toplanması.....          | 27         |

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 4.5       | Araştırmanın Uygulama Süreci .....  | 29        |
| 4.6       | Araştırmacının Rolü .....   | 31        |
| 4.7       | Verilerin Analizi.....  | 32        |
| 4.8       | Güvenirlilik ve Geçerlik Stratejileri .....   | 33        |
| <b>5.</b> | <b>BULGULAR.....</b>  | <b>35</b> |
| 5.1       | Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....   | 35        |
| 5.2       | İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....  | 36        |
| 5.3       | Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....   | 37        |
| 5.4       | Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....  | 38        |
| 5.5       | Birinci dönem sonu okuma becerilerine ilişkin bulgular .....                            | 38        |
| 5.5.1     | İkinci Dönem Sonu Okuma Becerilerine İlişkin Bulgular .....                             | 40        |
| 5.5.2     | Birinci Dönem ve İkinci Dönem Sonu Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular ..... | 41        |
| <b>6.</b> | <b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>   | <b>43</b> |
| 6.1       | Sonuç ve Tartışma.....  | 43        |
| 6.2       | Uygulamaya Yönelik Öneriler .....   | 46        |
| 6.3       | İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler .....  | 46        |
|           | <b>KAYNAKLAR .....</b>  | <b>48</b> |
|           | <b>EKLER .....</b>  | <b>63</b> |
|           | <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>  | <b>67</b> |



## TABLULAR

|   | <u>Sayfa</u> |
|---|--------------|
| Tablo 4.1 Verilerin Toplanmasına İlişkin Süreç .....  | 27           |
| Tablo 4.2 Angoff Yöntemiyle Belirlenen Kesme Noktaları .....  | 33           |
| Tablo 5.1 EKO Öncesi ve Sonrasına İlişkin Karşılaştırmalı EROT Puanları.....  | 35           |
| Tablo 5.2 EKO ile Okul Öncesi Eğitime Katılan ve Okul Öncesi Eğitime Katılmadan İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlkokula Başlangıç EROT Sonuçlarının Karşılaştırılması ..... | 36           |
| Tablo 5.3 Birinci Dönem Sonu Pezzettino İsimli Resimli Çocuk Kitabında Öğrencilerin Okuma Becerileri .....  | 39           |
| Tablo 5.4 İkinci Dönem Sonu Pezzettino İsimli Resimli Çocuk Kitabında Öğrencilerin Okuma Becerileri .....   | 40           |

## GÖRSELLER

### Sayfa

|   |    |
|---|----|
| Görsel 4.1 Anasınıfı Öğrencilerinin EKO Etkinliklerindeki Oturma Düzeni.....          | 30 |
| Görsel 4.2 İlkokul Öğrencilerinin Okuma Yazma Öğrenme Sürecindeki Oturma Düzeni ..... | 31 |

## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Kisaltmalar

**EKO** : Etkileşimli Kitap Okuma

**EROT** : Erken Okuryazarlık Testi

**ELT:** : Early Literacy Test

# 1. GİRİŞ

## 1.1 Problem

Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bilgi çok hızlı üretilmekte ve tüketilmektedir. Bu sebeple toplumun ve bireyin sürece uyum sağlayabilmesi bilgiyi üretmesine ve kullanılmasına bağlıdır. Bu da ancak iyi bir eğitimle mümkündür. Nitelikli eğitimin temeli de başta ilk okuma yazma ile atılmaktadır. İlkokul her şeyin öğrenildiği temel ise, okuma yazma becerilerinin kazanılması da öğrenmenin temelidir (Güneş vd., 2016). Okuma ve yazma öğrenme ilkokul sürecinde kazanılacak beceriler için temel olmaları bakımından önem taşımaktadır.

Çocukların doğumları itibariyle okuryazarlık adına edindikleri tüm becerilerin bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirilmesi gerektiği fikri yirmi birinci yüzyıl okuryazarlık eğitim anlayışının yapı taşıdır. Bu anlayış, çocukların okuma ve yazma niteliklerini hem değerlendirme hem de geliştirme konusunda en uygun plan programların oluşturulması, okuryazarlık becerisi kazandırılması ve geliştirilmesi bakımından önemlidir (Morrow, 2007; Teale ve Sulzby, 1986).

İlk okuma yazma öğretimi çocuğun ilerleyen yıllardaki öğrenim yaşamı için oldukça önemlidir. Çocuğun tüm öğrenim hayatı, okuma yazma öğretim sürecinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Çünkü hem akademik hem sosyal anlamda ihtiyaç duyulan birçok nitelik ve alışkanlık ilk okuma yazma öğretimi sürecinde edindirilmektedir. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretim süreci en etkili ve verimli şekilde sürdürülmelidir (Babayiğit, 2016).

Okuma yazma eğitiminin temeli birinci sınıfta atılmaktadır ve bu süreçte temel ne kadar sağlam atılırsa öğrenci ileriki yıllarda o kadar başarı sağlayacaktır. Bu süreçte okuma yazma becerisini kazanan öğrenci ana dilini de geliştirmiş olacaktır. Böylelikle yalnızca Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de başarı sağlayacaktır. Ana dilini başarılı bir şekilde öğrenen öğrenci derslerde başarılı olmanın yanı sıra günlük hayatında da başarı sağlayacaktır (Ölmez, 2017).

Bireylerin hayatları boyunca gerek çevreleri hakkında fikir edinme gerekse kendilerini çevrelerine ifade edebilmelerinde en sık kullandıkları beceri okuryazarlıktır. Okuryazarlık, anlama yetisine kendi özünü de katarak nesnelere, olgular ve olayları daha ayrıntılı anlayarak kendini ifade edebilme ve bu yeteneği etkili bir şekilde

kullanabilme durumudur (Aşıcı, 2009). İlkokul çağına gelmiş bir çocuğun sahip olduğu bilişsel ve fiziksel olgunlaşmanın okuryazarlık becerisi edinebilmesi için yeterli gelmesi beklenmektedir. Çocuğun okula başladığı dönemdeki hazırbulunuşluğu ve okuma yazma ile ilgili edindiği deneyim, sahip olduğu bilgi ve beceri düzeyi, öğrenme sürecinin verimini doğrudan etkilemektedir (Sulzby ve Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst ve Lonigan, 1998) .

Okuryazarlık, bireylerin yaşam standartlarını doğrudan etkilemekle birlikte, toplumsal anlamda da büyük önem taşımaktadır. İlkokulda başlayan formal okuma yazma eğitimi ile edinilen bu becerilerin öncülleri okul öncesi dönemde kazanılmaktadır. Çocukların okul öncesi dönemde karşılaştıkları çevresel uyaranların ve edindikleri deneyimlerin hem okuma yazma öğrenme süreçlerini hem de sergileyecekleri okuma yazma becerilerini etkilediği yapılan araştırmalarda (Hammer, Farkas, Maczuga, 2010; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Wilson ve Lonigan, 2010) belirtilmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının okuma ve yazmaya ilişkin edinmeleri beklenen bilgi, deneyim ve farkındalıkları “erken okuryazarlık” başlığında ele alınmaktadır (Gül, 2007; Lerner, 2000; Wilson ve Lonigan, 2010). Erken okuryazarlık becerilerinin temelleri de okul öncesi eğitim sürecinde atılır.

Okul öncesi eğitim çocuğun okuryazarlık niteliğinin gelişiminde önemli rol oynar. Bu eğitim aynı zamanda çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal kazanımlarında okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde büyük öneme sahiptir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak söylenebilir ki okuryazarlık beceri kazanımı doğal bir süreçtir ve çocuğun doğumu itibariyle okuma yazma becerileri konusunda edindiği tecrübeler erken okuryazarlık konusunda farkındalık oluşumuna önemli ölçüde yardımcıdır (Erdoğan, 2013).

Erken okuryazarlık döneminde çocukların okuryazarlık konusunda edinmiş olduğu ön nitelikler ile okuma için ön koşul kabul edilen nitelikler ortaya çıkarılır. Bu dönemde çocukların edinmiş olmaları beklenen beceriler sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve yazı farkındalığıdır. Bu beceriler çocukların okuma sürecine uyumlarını artırırken, okumayı öğrenmelerini kolaylaştırır (Gupta, 2009). Araştırmalar, okul öncesi ve ilkokulun ilk dönemlerinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin müdahale olmaksızın aynı seviyede kalabileceğini ve ilkokula beceri olmadan başlamalarının beklendiğini göstermektedir. Erken okuryazarlık standartlarında tartışılan faktörler, değişikliklerin gelecekteki akademik başarılarını ve

tutumlarını olumsuz yönde etkilemesidir (Kargın vd., 2015). Missall ve ark. (2007), çocukların anaokulundaki erken okuryazarlığı ile okul öncesi ve birinci sınıftaki okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya 143 anaokulu çocuğu katılmış, bunlardan 116 çocuğun hazırlık ve birinci sınıflarda okuryazarlığı yeniden değerlendirilmiştir. Araştırmalar, çocukların okuma ve yazma becerilerinin geliştiğini ve anaokulundaki okuma becerileri ile hazırlık sınıfları ve birinci sınıftaki okuma becerileri arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Cabell ve ark. (2011), akademik başarı riski taşıyan 42-60 aylık 492 okul öncesi çocukta erken okuryazarlığı araştırmıştır. Boylamsal bir analiz yapılan çalışmada, çocukların anaokulunda gösterdikleri erken okuryazarlık ile ilkokulda gösterdikleri okuryazarlık arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Okuryazarlıkla ilgili ilerleme ve göstergeler göz önüne alındığında, çocukların erken okuryazarlık becerisi kazanmaları için kaliteli bir öğretme ve öğrenme ortamı yaratmak çok önemlidir (Griffith, 1992). Erken okuryazarlık beceri gelişiminin desteklenmesi ve geliştirilmesi açısından çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak ilgi, istek ve beceriler doğrultusunda uygun uyaranlar sunulmalarak eğitim öğretim ortamı düzenlenmelidir.

Çocuklar okula gitmeden önce çevrelerindeki yazıların farkında olabilir, kitaplara ilgi duyabilir, kitap okuyormuş gibi yapabilir, kitaplardaki resimleri hikâye anlatmak için kullanabilir ve bu davranışlarını karalamalarında gösterebilir. Aile yaklaşımı ve eğitimcinin çocuğa sağladığı ortam, sosyal etkileşimlerin kalitesi ve okuryazarlık materyallerinin deneyimi bu davranışların kazanılmasında önemlidir. Bu deneyimler, geniş bir konuşma dili ve yaşayan bilgi temeli üzerine kuruludur, bu nedenle zamanla dil gelişimi ve okuryazarlık gelişimi birbirini destekleyen bir süreç hâline gelir. Bu süreç okumayı çocuklar için eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirir (Berk, 2013). Aynı zamanda çocuklara dinleme ve okuduğunu anlama gibi becerileri öğretmek için iletişim kitaplarının dilini kullanma becerisi kazandırır (Barratt vd., 2015; Savaş, 2018; Trawick- Smith, 2018).

Çocukların okul öncesi dönemde okuma yazma deneyimleriyle karşılaşmalarını sağlamak önemli bir görüş olarak benimsenmekte ve okul öncesi sınıflarda okuma yazma hazırlık çalışmaları büyük önem taşımaktadır (Gonzales, Taylor ve diğ., 2011). Bununla birlikte okul öncesi eğitim kurumlarında erken okuryazarlık beceri gelişimini destekleyen kazanımların yer almasına karşın süreçte verilen erken okuryazarlık beceri

gelişiminin desteklenmesine yönelik eğitimin yeterli düzeyde olmadığı ev ortamında da destek verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Huebner ve Payne, 2010). Araştırmalar erken okuryazarlık deneyimi ile dil gelişimi arasındaki ilişkiye ve erken dil gelişimi ile eğitim öğretim sürecinin ilk yıllarındaki akademik başarıya dair önemli gerekçeler ortaya koymaktadır (Armbruster, Lehr ve Osborne, 2003; Beck, McKeown ve Kucan, 2002; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Hart ve Risley, 2003; Robbins ve Ehri, 1994). Niklas ve Schneider (2013), 921 çocuk üzerinde yapılan bir araştırmada, erken ev okuryazarlık becerilerinin birinci sınıf ve ilkökul çocuklarında kelime dağarcığını ve sesbilgisel algıları yordadığını bulmuş ve çocukların öğrenme ortamlarının özelliklerini analiz etmiştir. Erken okuryazarlık becerilerinin öğrenci performansı ile ilişkili olarak dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Erken yaşta başlayan etkileşimli okuma ile çocukların kitaplara olan ilgisi arasındaki ilişkiyi inceleyen üç yıl süren boylamsal bir çalışma (Huebner ve Payne, 2010), etkileşimli okuma eğitimine katılan 2-3 yaşındaki çocukların ebeveynlerinin ve çocuklarının kendilerini daha iyi ifade ettiğini bulmuştur ve kontrol grubuna kıyasla dil puanlarının daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda ailelerin okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik destek faaliyetlerine katılmaları, okul çıktılarının evde devam etmesi için bilgi ve becerilerinin genişletilmesi önemlidir. Aile temelli dil destek programlarında ebeveyn geliri ve eğitim düzeyi, hanedeki çocuk sayısı, annenin çalışma durumu, çocuklar için okul türü gibi çeşitli demografik özellikler önemli olabilir. Bununla birlikte çeşitli sosyoekonomik gruplarda aile katılımı hâlen tartışılmaktadır (Barratt vd., 2016; Carpentieri vd., 2011). Çocukların sözlü ve yazılı materyallerle etkileşimi gibi unsurlar içeren programlar, sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerde daha kolay ve kalitelidir (Krijnen vd., 2019). Bu tür programlara katılım, düşük gelirli, düşük eğitilmiş sosyoekonomik gruplardaki aileler tarafından teşvik edilir, ancak kısıtlanır (Sonnenschein vd., 1996, Akt., Bennet vd., 2002). Bazı ailelerin de bu konuda düzenli desteğe ihtiyacı vardır (Barratt vd., 2016). Sadece sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelere odaklanan çeşitli programlar (Aram vd., 2013; Muslugüme, 2016), farklı sosyal sınıflardan aileler arasındaki dil desteği farklılıklarını azaltabilir (Avcı, 2013). Bununla birlikte, dil becerilerini destekleyen aile ortamının genellikle düşük olduğunu ve sosyoekonomik düzeyden bağımsız olarak tüm okul öncesi çocukların sistematik müdahaleye ihtiyaç duyduğunu da vurgulamaktadır (Ergül vd., 2017). Etkili erken okuryazarlık programları, gelişimle ilgili materyallerin kullanılması, uygun bir deneyim

ortamı ve sosyal destek sağlanması yoluyla bu becerilerin gelişimini destekler. Bir eğitim ortamında çocuklara birlikte veya tek başlarına okuma etkinlikleri sunulur, çocuklar harf ve seslerle tanıştırılır, çocuklar için dil öğretimi, yazma ve kitap okuma kültürü oluşturulur, çocukların farkındalığı artırılır (Missal vd., 2006). Çocuğun dili ve erken okuryazarlığı ile okul öncesi programlarda beraber okuma sıklığı ve eğitimin kalitesi içinde kuvvetli bir bağlantı vardır (Justice ve Pullen, 2003). Özellikle, öğretmenler etkileşimli stratejiler uygular, liderlik gösterir, bilinmeyen dili açıklar ve sınıf etkinliklerini öğretir (Armbruster vd., 2003; Beck vd., 2002; Greene vd., 2002; Robbins ve Ehri, 1994; Spira vd., 2005; Stahl vd., 1991; Thoreson ve Dale, 1999). Birçok araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuma becerilerini destekleyen programların başlangıcında etkileşimli okuma etkinliklerin geldiğini bulmuştur (Justice ve Pullen; 2003; Whitehurst vd., 1994a; Whitehurst ve Lonigan, 1998; 2001). Literatürde de erken okuryazarlık beceri gelişimine yönelik en yaygın ve etkili olan yöntemlerden biri etkileşimli kitap okuma etkinlikleridir (Bus, 1999).

Okul öncesi dönem çocuklarının oluşturduğu üç farklı deney grubuna üç farklı metotla kitap okuma seansları düzenlenen on haftalık bir çalışmada (Şimşek, 2017) Etkileşimli Kitap Okuma, e-kitap ve geleneksel kitap okuma yöntemleri kıyaslanmıştır. Bu araştırma sonucunda alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanını ölçmeye yönelik uygulanan ön test ve son testler arasında puan farkı Etkileşimli Kitap Okuma yönteminde daha yüksek bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde e- kitap ön test ve son test puanları arasında önemli bir fark oluşmadığı görülürken, geleneksel kitap okumanın alıcı dil puanını artırdığı gözlemlenmiştir. Araştırmada Etkileşimli Kitap Okumanın dil gelişimi açısından gerekliliği ve etkililiği açıkça ifade edilmiştir. Bir diğer çalışmada ise 8 haftalık etkileşimli okumanın ardından, anaokulundaki 5-6 yaşındaki çocukların, okuma becerilerinde ve ifade edici dil becerilerinde kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek performans gösterdikleri görülmüştür (Lever ve Senechal, 2011). Bu araştırmaların sonuçları ile birlikte, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelecekteki okuma yazma başarısının temelini oluşturduğu da göz önünde bulundurulduğunda, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okul öncesi eğitim programlarında yer verilmesinin önemi daha da belirgin şekilde açığa çıkmaktadır (Kargın vd., 2015).

Çocukların nasıl öğrendiğini bilmek, öğretmenlerin öğretme şeklini etkileyen temel faktörlerden biridir. Öğretmenler, okuryazarlık müfredatını çocukların en etkili şekilde öğrenecekleri düzeyde tasarlamalıdır. Günümüzde öğretmenin sınıftaki rolü değişmiştir.



Bugün öğretmenler eğitimle ilgili kararlar alma gücüne sahip olduklarından, müfredat geliştirme konusunda hem zorlukları hem de sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin dil becerilerini öğretme konusunda vermesi gereken kararlar hem içeriği hem de içerik sunumunu etkilemektedir (Akyol, 2007,). Bu durum eğitimin her kademesinde görülmektedir ancak sınıf öğretmenleri öğrencilerinin gelişimsel özelliklerini fark edip müfredatlarını bu doğrultuda uyguladıklarında özellikle erken okuryazarlık sürecinde okuma yazma öğrenme süreci daha etkili ve verimli olacaktır. Günümüz okuma yazma eğitimi perspektifinde okuma yazma eğitimi, bireylerin okuma yazma bilgisini doğumdan itibaren veya anne karnında edindiğini varsayan bir yaklaşım içinde ele almaktadır. (Clay, 1993; Justice ve Ezell, 2001; Langer ve Sheila Flihan, 2000; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Morrow, 2006; Teale ve Sulzby, 2000).

Okul öncesi eğitim sürecinin ilkokulda okuma öğrenme sürecine katkı sağlayabilmesi açısından gerekirse öğretmen tarafından oluşturulan müdahale programları ile öğrencileri destekleyici, iyileştirici ve geliştirici bir politika oluşturulması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarla tüm eğitim- öğretim sürecine katkıları görülen okul öncesi eğitime gerekli önem gösterilmelidir. Bütün bu bileşenler düşünüldüğünde Türkiye'nin gündeminde özenle durulması gereken bir konu olarak okul öncesi eğitimin önemi ve devam eden eğitim- öğretim süreci için katkıları ile ilgili bir politika oluşturulması gerekmektedir.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Okul öncesi dönem, çocuğun sözel dil gelişimini ve yazılı ifadeyi öğrenmesi bakımından oldukça önemlidir (Rosenkoetter ve Barton, 2002).

Çocukların okul öncesi dönemde edinmiş oldukları okuma ve yazma ile ilgili önkoşul bilgi beceriler olan sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi becerileri üzerinde yapılandırılan okuma başarısı ve hatta akademik başarının önemli habercisi olarak görülen bu kavram “erken okuryazarlık becerileri” olarak adlandırılmaktadır (Edwards ve Wills, 2000; Lancaster, 2007; Molfese, Beswick, Molnar ve Jacobi- Vessels, 2006; Neumann, Hood, Ford ve Neumann, 2011; Sinclair ve Golan, 2002; Nelson, 2005; Vellutino, Scanlon ve Lyon, 2000; Spira, Bracken ve Fischel, 2005). Bir başka deyişle erken okuryazarlık çocukların okuma ve yazma öğrenmesi için ilkokula başlamadan önce sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar

olarak tanımlanmaktadır (Evans, Bell, Shaw, Moretti ve Page, 2006; Gök, 2013; Lerner, 2000; Scarborough, 2018; Whitehurst ve Lonigan, 2001).

Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri desteklenmiş çocuklar okuma yazma öğrenme sürecini rahatlıkla atlatmakta, akranlarının gerisinde kalmamaktadır. Aksi hâlde çocuklar okuma yazmayı öğrenme aşamasında güçlük yaşamakta ve bu da tüm akademik hatta sosyal yaşamlarında da başarı ihtimalini azaltmaktadır. Çocukların okula yeni başladıkları dönemde özellikle okuma yazmayı öğrenme sürecinde başarısızlık yaşamaları onların okuma, yazma becerilerine ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmakta ve bu durum kendine olan güvenlerini olumsuz etkilemektedir (Kush vd., 2005). Çocuğun okuma yazmayı öğrenme sürecinde yaşadığı bu başarısızlık deneyiminin etkileri ya hiç ortadan kaldırılamamakta ya da büyük çaba ve uzun zaman gerektiren çalışmalarla giderilmektedir (Torgeson, 1998).

Okul öncesi dönemde bireylerin farklı ve çok sayıda okuma yazma deneyimi yaşamaları erken çocukluk görüşlerinde baskınlık kazanmıştır. Buna bağlı olarak okul öncesi sınıflarda okuryazarlık hazırlık çalışmaları önem kazanmıştır (Gonzales, Taylor vd., 2011).

Okul öncesi dönem eğitim programlarında erken okuryazarlık hedefleri bulunmakla birlikte okulda uygulanan formel programın aile tarafından ev ortamında da desteklenmesi çok önemlidir (Huebner ve Payne, 2010). Ev ortamında desteklenmiş erken okuma yazma becerileri ve dil gelişimi ilkökul ve ortaokulun ilk yıllarındaki akademik beceri ile ciddi oranda ilişkilendirildiğinden çocuğun ev ortamında erken okuryazarlık konusunda desteklenmesi gerektiğine yönelik önemli dayanaklar ortaya koyulmuştur (Armbruster, Lehr ve Osborne, 2003; Beck, McKeown ve Kucan, 2002; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Hart ve Risley, 2003; Robbins ve Ehri, 1994).

Okul öncesi dönemde çocuklara sesli kitap okuma hem alıcı dil becerilerinin hem ifade edici dil becerilerinin artmasını sağlar, ayrıca ilkökul dönemine hazırlık niteliği taşır (Ezell ve Justice, 2005; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Storch ve Whitehurst, 2001). Erken dönemde kitap okunan çocuk, kitabın nasıl tutulacağını, okumaya nereden başlanacağını görür, okuma esnasında duyduğu seslerin sembolü olan harflerle tanışır, harflerin bir araya gelerek sözcükleri oluşturduğu bilincine ulaşır, sözcüklerin anlamlarını kavrar (Vivas,1996).

Okul öncesi dönemdeki çocuğun dil gelişimi ve bununla ilişkili olarak erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini sağlayan en etkili yöntemlerden biri “Etkileşimli Kitap Okuma” etkinlikleridir (Whitehurst ve diğerleri, 1994). Okul öncesi dönemindeki çocuğa bir çocuk edebiyatı eseri okuma ile bu eseri anlatmak arasında büyük fark vardır (Snow ve diğerleri, 2014). Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) etkinlikleri çocuğun alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini geliştirmekte ve böylece bir bütün olarak dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması sebebiyle çocukların okul öncesi eğitimi al(a)mama durumu söz konusudur. Okul öncesi eğitime katılan tüm öğrencilerin de EKO etkinlikleriyle tanışmış olması da mümkün olmamaktadır. Erken okuryazarlık beceri gelişimiyle ilgili gerek öğretmen tutumları gerek ebeveynin konu ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmaması okul öncesi eğitime katılan tüm öğrenciler için EKO etkinlikleriyle tanışma fırsatının olmadığını göstermektedir. Literatürde yer alan çalışmalar öğretmenlerin etkili erken okuryazarlık öğretimine yönelik bilgi düzeylerinin yetersizliğine dikkat çekmektedir (Cunningham vd., 2009; Ergül vd., 2014; Hindman ve Wasik, 2008; Mather vd., 2001).

Bu çalışmada okul öncesi eğitimi dönemindeki çocuklara erken okuryazarlık beceri gelişimini desteklemek amacıyla Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada son olarak da Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) etkinlikleriyle okul öncesi eğitime katılan ve daha önce hiç okul öncesi eğitime katılmadan ilkokula başlayan çocukların okuma öğrenme süreci gözlemlenmiştir.

Bu çalışmanın amacını, okul öncesi eğitim sürecinde Etkileşimli Kitap Okuma uygulamaları aracılığıyla erken okuryazarlık becerileri desteklenen ile okul öncesi eğitime katılmamış çocukların okuma öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerinin karşılaştırılması oluşturulmaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi eğitimde olan öğrencilerin EKO öncesi ve sonrası erken okuryazarlık becerileri nasıldı?
2. Okul öncesi eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri nasıldı?
3. Okuma öğrenme sürecinde ilkokul öğretmenin yaklaşımı nasıldı?
4. Okul öncesi eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin okuma becerileri nasıldı?

### 1.3 Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk dönemi insan hayatında çok önemli bir yer tutar. Bu dönem; bilişsel ve özelinde dilsel, duyuşsal ve sosyal becerilerin kazanılması için gerekli olan ve çocuk gelişiminin tüm alanlarında hızlı ilerlemenin yaşandığı büyümlü bir süreç olarak görülmektedir. Gelişimin bütünsel olduğu göz önüne alındığında, erken çocukluk döneminde dil gelişiminde karmaşık ve aktif süreçler gözlenir. Bu, okuryazarlıkta ustalaşmak için etkileyici ve kritik bir zamandır. Çocuklar okula başlamadan önce, çevresindeki harfleri fark etme, kitaplara ilgi gösterme, kitap okuyormuş gibi yapma, kitaplardan resimlerle hikâyeye anlatma, karalamalar yapma gibi birçok okuryazarlık becerisi gösterebilir. Eğitimcilerin çocuklara sunduğu aile yaklaşımı ve çevre, sosyal etkileşimlerin kalitesi ve okuryazarlık materyalleriyle deneyim bu davranışların kazanılmasında önemlidir.

Birinci sınıfta okuma ve yazma becerilerini öğrenme üzerinde okul öncesi eğitimin niteliği ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemeleri gerekmektedir. Ancak bilindiği üzere bazı çocukların okul öncesi eğitim alma fırsatı olmadığı gibi okula başlarken gerekli temel dil becerilerini edinmemiş olmaları da görülmektedir. Bu nedenle okula başlama ve okuma yazma öğrenme sürecinde çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve deneyimlerini değerlendirmeleri kritik önem taşımaktadır.

Türkiye’de erken okuryazarlık ve Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde “erken okuryazarlık” ve “Etkileşimli Kitap Okuma (EKO)” üzerine birçok nicel çalışma olmasına rağmen “erken okuryazarlık” ve “Etkileşimli Kitap Okuma” üzerine nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle yapılan bu çalışma kapsamında “Etkileşimli Kitap Okuma” etkinlikleriyle okul öncesi eğitime katılan ve daha önce okul öncesi eğitim katılamayan öğrencilerin okuma öğrenme becerileri üzerinde derinlemesine inceleme ve karşılaştırma yapılması sağlanmıştır. Çalışmanın okul öncesi eğitim sürecindeki planlamayla sınırlı kalmayıp yapılan müdahale programının etkinlerinin incelenmesi açısından ilkökul sürecinde de devam etmesinin öğrencideki değişimin gözlemlenebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin erken okuryazarlık beceri gelişimine “Etkileşimli Kitap Okuma” etkinlikleriyle müdahale edilip, okul öncesi eğitime katılamayan öğrencilerle ilkökul düzeylerinde okuma

öğrenme becerisi üzerinde paydaşların da (öğretmen, öğrenci) görüşleri temelinde analiz edilerek bir bakış açısı kazandırması ve okuma öğrenme becerisi üzerinde etkilerinin incelenmesi açısından literatüre yenilik getirerek katkı sağlaması öngörülmektedir.

#### **1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma EKO etkinlikleri uygulamasıyla okul öncesi eğitime katılmış üç öğrenci ve daha önce hiç okul öncesi eğitime katılmayan iki öğrenci ile yürütülmüştür. EKO etkinliklerinin yarı yapılandırılmış olması, okul öncesi eğitime katılmayan öğrenci sayısının okul öncesi eğitime katılan öğrenci sayısından az olması karşılaştırmalı ve derinlemesine sonuçların elde edilmesini, erken okuryazarlık becerilerinin sadece EROT ölçeğiyle yapılmış olması, okul öncesi eğitime katılan çocukların ilkökul başlangıçta yapılan Erken Okuryazarlık Testinde daha önce tanıdıkları bir öğretmenle testi yapmaları; fakat okul öncesi eğitime katılmadan ilkökula başlayan öğrencilerin daha önce hiç tanımadıkları bir öğretmenle Erken Okuryazarlık Testi'ndeki sorularla görevleri gerçekleştirmeleri, araştırmacının okul öncesi dönemdeki katılımcılarla derinlemesine gözlem yapması; fakat birinci sınıf derslerine her gün katılarak (kendi ders saatlerinin uygun olmamasından dolayı) gözlem yapamamış olması araştırmayı sınırlandırmıştır.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmanın konusu erken okuryazarlık becerileri ve erken okuryazarlık beceri kazandırılmasında Etkileşimli Kitap Okumanın önemidir. Bu nedenle erken okuryazarlık becerileri; Etkileşimli Kitap Okuma (EKO), okumayı öğrenme değişkenleriyle ele alınarak bu bölümde verilmiştir.

### 2.1 Erken Okuryazarlık Becerileri

Okula başlama her çocuk için önemli bir geçiş aşamasıdır. Okulların çocuklara çok çeşitli bilgi ve beceriler kazandırması beklenir. Okuma yazma öğrenmek bu beceriler arasında ilk sırada yer alır ve birinci sınıfın en önemli hedefi okuma yazma öğrenmektir (Cabell, Justice, Konolda ve McGinty, 2011; Ecalle, Magnan ve Biot-Chevrier, 2008; Erdoğan, 2011a, 2011b; Goodman, Libenson ve Wade-Woolley, 2010; Kim ve Petscher, 2011; Lefebvre, Trudeau ve Sutton, 2011; Liu ve ark.,2010; Lyon, Shaywitz, ve Shaywitz, 2003; Martins, Mesquita ve Ehri, 2011; Missall Reschly, Betts ve McConneil, 2007; Pullen ve Justice, 2003; Turan ve Gül, 2008; Vellutino, Fletcher, Snowling, ve Scanlon, 2004; Vloedgraven ve Verhoeven, 2009).

Okuryazarlık becerilerinin edinilmesi için beklenen olgunluk veya yaş standartları, mevcut okuryazarlık araştırmalarının sonuçlarıyla eşleşmemektedir (Neumann, 2016; Neumann, Finger ve Neumann, 2016; Rvachew, Rees, Carolan ve Nadig 2017). Mevcut okuryazarlık paradigması, kişinin edindiği okuduğunu anlama becerisinin, okuduğunu anlama sürecinde önemli bir adım olduğunu savunmaktadır. (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000; Stickland ve Morrow, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu anlamda, herkes bir okuryazarlık aşamasındadır ve bu süreç için uygun destek, okuryazarlıkta uzmanlaşmanın kilit bir bileşenidir. Erken çocuklukta okuryazarlık gelişimi, çocukların önce okumayı ve yazmayı öğrenmesi anlamına gelmez, ancak doğumdan okul öncesi döneme kadar okuryazarlığın altında yatan dinleme, konuşma, fonolojik tanıma gibi temel becerilerin geliştirilmesidir. (Bee ve Boyd, 2009). Çocuğun erken yaşta okul ve ev ortamıyla etkileşimi tüm gelişim alanlarında kritik öneme sahiptir ve hem eğitim kurumlarının uyarılması hem de ev ortamının etkileşimli zenginliği erken okuryazarlık gelişimi üzerinde etkilidir. Okul öncesi dönem çocukları için evlerin ve öğretmenlerin oluşturduğu oyun ortamları, kitap okuma, resim çizme gibi etkinlikler ve etkileşimin çok olduğu diğer durumlar, çocukların okuma alışkanlığı kazanmasına ve okuduğunu

anlamasına yardımcı olmaktadır. Verimli bir dil ediniminde ve kendimizi ifade etmede kısacası, erken okuryazarlığı geliştirmesi açısından değerli bir deneyim sağlamaktadır. Böylece çocuklarda fonolojik oyunlar oynamak, sesleri tanımak, hece tekrarlarını tespit etmek ve resimli kitapları bir eğlence aracı olarak görmek gibi birçok davranış görülmekte (Whitehurst ve Lonigan, 2001; Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti ve Kadevarek, 2013), akademik gelişimin desteklenmesi sağlanmaktadır (Bredekamp, 2015; Justice ve Ezell, 2001; Karaman, 2015; Spira, Bracken ve Fischel, 2005). Bu nedenle, erken çocukluk dönemindeki yüksek kaliteli öğrenme deneyimlerinin erken yaşta okuduğunu anlamaya ve ileriki yaşamda yüksek akademik başarıya katkıda bulunduğu inkâr edilemez.

Erken okuryazarlık, Türkiye'de görece yeni gelişen çalışma alanlarından biridir ve dil becerileri kazanılmadan önce gelişimsel bir aşamada edinilmesi gereken okuma ve yazmaya ilişkin gerekli tüm bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır (Akoğlu ve Ergül, 2014).

Yurtdışında kapsamlı okuryazarlık deneyimine sahip okul öncesi çocuklar, son yıllarda erken çocukluk eğitimi politikasının ana odak noktası hâline gelmekte ve okul öncesi sınıflarda okuryazarlık hazırlığına ilişkin araştırmalar önemli bir yer tutmaktadır (Gonzales, Taylor vd., 2011). Ayrıca okul öncesi programlarda erken okuryazarlığı desteklemeye yönelik hedefler bulunurken örgün okul öncesi eğitimde bunların yeterli olmadığı ve çocukların ev ortamında desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. (Huebner ve Payne, 2010).

Erken okuryazarlık deneyimleri, erken çocukluk ve erken çocukluk döneminde dili anlama ve üretme ve yetişkinlerle okuma etkinlikleri ile başlamaktadır. Erken okuryazarlık süreci, bu etkinliklerle birlikte zaman içerisinde aşağıdaki alt kategoriler oluşturularak geliştirilmiştir.

**Sözcük bilgisi.** Erken okuryazarlığın en önemli göstergelerinden biri olan dil yeterliliği sözlükle doğrudan ilgilidir (Zhang ve Alex, 1995). Okuyucunun kelime dağarcığının geniş olması okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Hirsch, 2003). Okuduğunu anlama, okuma görevi sırasında gerekli olan kelime çözme ve akıcı okuma nedeniyle daha yüksek bir beceridir (Fowler, 1991; Metsala, 1999). Erken okuryazarlığın temel bir becerisi olan kelime dağarcığı, bu nedenle okuduğunu daha ileri düzeyde anlama için önemlidir. Verhoeven ve Leeuwe (2008) boylamsal bir

çalışmada, ilkokul çağındaki çocuklarda okuduğunu anlama gelişimi araştırılmış ve kelime dağarcığının özellikle ilk yıllarda etkili bir okuma becerisi olduğu bulunmuştur.

**Yazı farkındalığı.** Yazı kavramını bilmek, yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru devam ettiğini fark etmek, yazılan harflerin seslere karşılık geldiğini bilmek, yazı ve çizimi ayırt edebilmek anlamlarına gelmektedir. Yazı farkındalığı, yazının bir anlam içerdiği, söylenen sözcüklerin yazılı bazı sembollerle ifade edildiği ve yazılı bir metnin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru okunduğu gibi temel özelliklerin bilinmesi şeklinde tanımlanır (Lesiak, 1997; Pullen ve Justice, 2003). Yazı algısı, yazılı materyalin bol olduğu ve yazma ile ilgili etkinliklerin (ebeveynlerin çocuklarına kitap okuması gibi) sık olduğu ortamlarda gelişen bir beceridir. Maki, Voeten, Varuras ve Poskiparta (2001), Yazı farkındalığı üzerine boylamsal bir çalışma, anaokulundan üçüncü sınıfa kadar olan bir örnek çocuk grubunu izleyerek, okul öncesi çocukların yazı tanıma ve yazmaya hazır olma durumu ile bunu izleyen yazma yeteneği ve kelime anlama arasındaki ilişkiyi inceledi. Çalışmalar, okul öncesi yazma olgunluğunun daha sonraki yazma becerisiyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

**Harf bilgisi.** Okumayı öğrenmede önemli bir beceridir (Chall, 1967; Treiman ve Rodriguez, 1999). Çocuklar kelimeleri okurken sesleri öğrenmekte ve harf isimlerinden yararlanmaktadır. Bu nedenle, harf bilgisinin fonolojik farkındalığın gelişimi için bir ön koşul olduğu söylenmektedir. (Johnston, Anderson ve Holligan, 1996; Treiman ve Rodriguez). Ses bilgisel farkındalık becerilerinin, harf bilgisi olmayan çocuklarda gelişmesinin daha zor olduğu ve bu yüzden de bu iki beceri öğretiminin birleştirilmesinin, tek olarak öğretilmesine göre öğrenme sürecini daha hızlandırdığı bildirilmektedir (Bus ve Van IJzendoorn, 1999; Roberts, 2003; Schneider, Roth ve Ennemoser, 2000). Harf bilgisi hem kısa hem de uzun vadede okuma başarısının önemli bir yordayıcısıdır. Anaokulunda erken dönemde harfleri tanıyan çocukların, tanımayanlara göre okuduğunu daha hızlı anladıkları rapor edilmiştir (Denton ve West, 2002; Riley, 1996). Badian (1995) yapmış olduğu bir çalışmada okul öncesi çocukların harf bilgisinin altıncı sınıftaki okuma başarısı ile yüksek oranda ilişkili olduğunu göstermektedir.

**Sesbilgisel farkındalık.** Tüm gelişmiş okuma kuramlarının temelinde yatan fonolojiyi tanıma yeteneği, genellikle farklı sesleri ayırt edebilmek anlamına gelir. Fonolojik farkındalık, geniş anlamda, alfabenin ilkelerine dayalı olarak kelime yapılarındaki harf-



ses ilişkilerinin fonolojik organizasyonunu kavrayabilme yeteneği olarak tanımlanabilmektedir (Ott, 1997; Wright ve Jacobs, 2003).

Erdoğan (2009), fonolojik tanıma becerilerinin birinci sınıf öğrencilerinde okuma, yazma ve anlama performansını yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada, okul yılının başında birinci sınıf öğrencilerinin temel okuma becerilerini ve fonolojik farkındalığını değerlendirmiştir. Öğrencilerin okuma, okuryazarlık ve yazma becerileri daha sonra dönem ortasında, birinci dönemin sonunda ve dönem ortasında değerlendirilmiştir. Çalışmalar, öğrencilerin fonolojik farkındalıkları ile birinci yarıyılın ortasındaki okuma ve yazma performansları arasında olumlu bir ilişki bulmuştur.

***Dinlediğini anlama.*** Okumanın temel amacı okuduğunu anlamaktır. Bu yeterliliğin temel gerekliliklerinden biri olan dinleme becerisi, aktif okuma etkinlikleri gerçekleşmeden önce erken okuma ve yazma becerilerinin önemli bir parçasıdır. Dinleme becerisi, çocuğun var olan dil becerisi ile yakından ilişkilidir. Bu beceriyi geliştirmek için çocukların dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısına hâkim olmaları gerekmektedir. Dil anlama boyutunda sözcük bilgisi/bilgi çok önemlidir ve sözdizimini anlamak çocuğun daha karmaşık yapıları kavramasını gerektirir. Dinlediğini anlamının genellikle erken okuryazarlık döneminde bağlam ve hikâye anlatımı ile ilgili soruları yanıtlama açısından çalışıldığını görmekteyiz (Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008). Örneğin, Mol, Bus, Jong (2009) yaptıkları araştırmada, anaokulu ve anasınıfı çocukları için etkileşimli okuma müdahale programının sözel beceriler ve çocukların yazı algısı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu çalışmada 31 deneysel/yarı deneysel çalışmanın ve 2.049 çocuğu içeren çalışmaların sonuçları incelenmiştir. İncelenen deneysel çalışmalar, etkileşimli bir hikâye okuma programında hikâye öncesi etkinlik, hikâye okuma ve hikâye sonrası etkinliğin çocukların sözel becerilerini ve yazı algılarını etkilediği bulunmuştur. Çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyen ve beceri kazanmalarını sağlayan okul öncesi programlarındaki EKO (Etkileşimli Kitap Okuma) etkinliklerinin sıklığı ve kalitesi arasında güçlü bir ilişki vardır (Justice ve Pullen, 2003). Erken okuryazarlık gelişimini desteklemek için kullanılan programların başında EKO uygulamaları gelmektedir.

## **2.2 EKO (Etkileşimli Kitap Okuma)**

Etkileşimli okuma, Whitehurst ve diğerleri tarafından yetişkinler ve çocuklar arasındaki olumlu iletişime dayalı bir okuma etkinliği olarak geliştirilmiştir (Whitehurst, Falco,

Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smithve Fischel, 1994; Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Ischel, 1994).

Etkileşimli okuma uygulaması, varsayılan okuma davranışındaki bazı değişikliklere dayanmaktadır. Bu değişikliklerin temelinde, yetişkinlerin ve çocukların değişen rolleri yatmaktadır. Geleneksel okumada yetişkin okur, çocuk ise dinler; ancak etkileşimli okuma uygulamaları ile çocuklar hikâye anlatıcı olmayı öğrenirler. Yetişkinler aktif dinleyici rolünü üstlendiğinde, sorular sorup çocuğun cevaplarına yeni bilgiler eklediğinde, çocuğun kitap ve yazılı dil konusundaki farkındalığı artar, katılımı ve yanıt vermesi teşvik edilir. Çocuk hikâye anlatıcı rolünü üstlendikçe, yetişkin yavaş yavaş çocuğa hikâye anlatma sorumluluğundan vazgeçer. (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999). Whitehurst vd. (1994), başlamak ve onları konuşmaya devam ettirmek için bazı stratejiler tanımlamışlardır.

Bu stratejiler, çocuklardan hikâyedeki cümleleri açıklamalarını istemek, çocuklara hikâyedeki olaylar, karakterler ve durumlar hakkında sorular sormak ve hikâyedeki olayları anlatmak için açık uçlu sorular sormak ve çocuklardan kendi deneyimlerini hikâyeye ilişkilendirmelerini istemektir. Ayrıca çocukların konuşmaları için yetişkinler tarafından sağlanan geri bildirim süreci de yapılandırılmıştır. Bu süreçlerde yetişkinler çocuğun cevaplarını değerlendirmeli, verilen cevapları pekiştirilmeli ve eğer cevaplar yanlışsa çocuğun yeni kelimeler öğrenmesine yardımcı olmak için başka hangi kelimelerin ekleneceği düşünülmeli ve eklenen yeni kelimelerle çocuğun kelime dağarcığı genişletilmelidir (Vally, 2012; Whitehurst ve diğ., 1994).

EKO uygulamalarının okul öncesi çocukların dil gelişimine katkısı ve dil ve erken okuma becerilerinin gelecekteki okuma başarısının temelini oluşturduğu göz önüne alındığında, etkileşimli okuma uygulamalarının okul öncesi programlarda yer alması gerektiği daha açık hâle gelmektedir (Ergül vd., 2015). EKO, kitap tanıtımından başlayarak her aşamada sistematik ve planlı bir yaklaşım sergilemektedir. EKO, çocukların liderliğini takip etmeye ve etkileşimi sürdürmeye dayalı olarak çocukları birbirleriyle sözlü (örneğin, birbirlerine soru sorarak ve cevaplayarak) ve sözsüz olarak (örneğin, bir kitaptaki resimleri birbirlerine göstererek) iletişim kurmaya teşvik etmektedir. Bu özellikleriyle EKO, yetişkinler ile çocuklar ve çocuklar ile çocuklar arasında aktif etkileşime dayalı bir okuma sürecini bünyesinde barındırmaktadır. Bu süreçte kitap tanıtımı ve kitap okuma esnasında etkileşime dayalı davranışlar kadar

okuma sonrası davranışlar da önemlidir. Bu bağlamda, öykülerdeki hedef sözcüklerin pekiştirilmesi, sınıfta okuduktan sonra yapılan çeşitli etkinliklerle (drama, müzik ve diğer öğrenme merkezlerinde yürütülen etkinliklerle) yeni öğrenilen kavramların günlük eğitim akışına nasıl dahil edileceği planlanmaktadır. (Ergül vd., 2016)

### 2.3 Okumayı Öğrenme

Okuma; sesler ve görme, algılama, konuşma, anlama, zihnin yapılanması gibi çeşitli beyin fonksiyonlarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç görmeye başlamaktadır. Görsel aşama çizgileri, harfleri ve sembolleri tanımaktadır. Ardından, dikkat verilerek, ilginç ve gerekli olanlar seçilerek kelimeler ve cümleler tanınmaktadır. Seçilen bilgiler sınıflandırma, sıralama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştiri, analiz/sentez, problem çözme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçlerle anlamlı hâle gelmektedir.

Okuma, erken çocukluk döneminde edinilmesi gereken yaşam boyu süren bir beceridir. Okul öncesi dönemde okuma eğitiminin ilk olarak evde başladığı söylenebilir. Sebebi ise günümüzdeki çocukların günlük hayatlarında yazılı materyaller, resimler gibi pek çok uyaranla karşılaşması ve uyaranları fark edip algılamasıdır (Kasten ve Yıldırım, 2013). Okuma, bireyin akademik ve kişisel başarısı için o kadar önemlidir ki, ebeveynler, çocuklarının okuma becerilerini erken yaşlardan itibaren geliştirmeye yardımcı olmalıdır. (Sukhram ve Hsu, 2012). Bu nedenle çocuklarının okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ebeveynlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Öğrenciler, özellikle ilkokulda, öğretmenlerin rehberliğinde “hızlı okuma” metinlerine ağırlık vermektedirler. Hızlı okuma, metindeki kelimeleri tanıma ve doğru telaffuz etme olarak tanımlanabilir. Bir öğrencinin metnin doğru telaffuzu ve okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevaplar öğrencinin okuduğunu anlama becerisine sahip olduğu anlamına gelmez. Bazı öğrenciler doğru anlatımı sağlamış ve okuma sorularını doğru cevaplamış olabilir ama yine de seslendirmeleri metnin anlamına ulaşmadan yapmış olabilir ve doğru sonuca ulaşmak için sadece rastgele tahminlerde bulunmuş olabilir. Oysa okuma önceki bilgilerin metne aktarılması sürecini içerir. Okuma ortamı, metni kavrama, kelime tanıma ve doğru telaffuzun ötesinde anlamı yapılandırma olmalıdır (Güneş, 2013). Hızlı okumaya ek olarak, öğrenciler ve öğretmenler okuduğunu anlamaya ve okuduğunu anlama becerilerini etkili bir şekilde kullanmaya odaklanmalıdır. Ayrıca okuma ortamındaki motivasyon, dikkat ve hafıza süreçleri,

öğretmen ve öğrencilerin günlük olarak kullandıkları süreçler olmasına rağmen öğretmenlerin ve öğrencilerin çok az dikkat ettikleri konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Kelime tanıma, anlam bilgisi, cümle düzeni gibi çeşitli becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma, öncelikle dikkat ve hafıza gerektirir. Ayrıca okumaya istekli olmak da okumanın bir diğer şartıdır. (Akyol, 2007). Okuduğunu anlamının kazanılması ve geliştirilmesi sürecinde, eğitim ortamlarında ve diğer eğitim ortamlarında kullanılan programlı ya da rastgele öğretim yöntemlerinin uygun olup olmadığını tartışmanın yanı sıra, öğrenenleri motive etme çabaları da desteklenmelidir. Nitelikli öğrenme süreci için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi gerektiği de unutulmamalıdır (Kuruyer, 2014).

Nitelikli okuma ve okuduğunu anlama, metinden doğru ve etkili bir şekilde anlam çıkarma yeteneği olarak tanımlanır (McCardle, Scarborough ve Catts, 2001). Öğrencilerin okuduğunu anlamada en üst düzeye ulaşabilmeleri için kitaptaki karakteri tanıma ve okuduğunu anlama becerilerini edinmeleri gerekir. Yetkin bir okuyucu olmak için, okuma yeteneğinin gerekli tüm "parçaları" bireysel olarak değil etkileşimli olarak geliştirilmelidir. Aslında okuma öğretiminin en başından itibaren birçok bileşen aynı anda etkileşimli olarak öğretilir ve öğrenilir (McCardle vd., 2001, s. 232).

Okuma eğitiminde uyum sağlayabilen, sorun çözebilen, mantıklı düşünebilen, eleştirel düşünebilen, doğruyu yanlış ayırt edebilen, doğaya ve çevreye saygı duyabilen, yaşamını anlamlandırabilen bireyler yetiştirmenin önemli olduğu bilinmektedir. Okuma eğitimi bu yeterlilikler kapsamında planlanmalıdır (Bozkurt, 2016).

### 3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatürde okuma yazma öğrenme süreci öncesi öğrencilerin hazırbulunuşluk becerilerini geliştirmek amacıyla okul öncesi eğitimle birlikte EKO planlamalarının sürece etkisinin ve okuma yazma öğrenme başarısındaki öneminin araştırma konusu yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma EKO planlamalarıyla okul öncesi eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin okumayı öğrenme sürecini ilkökul başlangıç düzeyinde görebilmek amacıyla gerçekleştirildiğinden EKO planlamaları, erken okuryazarlık becerisi, okuma öğrenme becerisini konu alan ilgili araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Delican ve Ateş (2020) “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında birinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlık gelişimi, okul öncesi eğitim, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, okul yaşı gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini 60-84 aylık 781 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Delican ve Ateş (2021) tarafından oluşturulan Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet açısından Temel Görsel Algı Testi dışında diğer alt testler olan Dinleme/İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri Testlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitim ile ilgili olarak, tüm alt testler okul öncesi eğitimi alanlar lehine net farklılıklar göstermektedir. Sosyo-ekonomik düzey açısından Temel Görsel Algı, Dinleme/İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri Testlerinde düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyler arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Okula başlama yaşı değişkeni açısından ise tüm alt testlerde anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017), “Anasınıfı Çocuklarının Erken Okuryazarlık Beceri Profili: Ankara Örnekleme” adlı araştırmasında araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında öğrenim gören farklı sosyoekonomik yapılardan toplam 403 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışma içerisinde çocukların sahip oldukları erken okuryazarlık becerileri, beş yaş çocuklarına yönelik standardizasyonu yapılmış ve yedi alt testten (Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama) oluşan bir erken okuryazarlık testi –

Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmadaki tüm değerlendirmeler, çocuğun okulunda özel bir ortamda yaklaşık 40-45 dakika süren bireysel oturumlarda yapılmıştır. Değerlendirmeden elde edilen veriler iki adımda analiz edilmiştir. İlk aşamada çocukların EROT alt testinde elde ettikleri sonuçların betimsel istatistikleri derlenmiş, ikinci aşamada ise sonuçların alt testlere göre dağılımları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Genel olarak, analizden elde edilen içgörüler, çalışmaya katılan çocukların sadece erken okuma ve yazma becerilerinin bir parçası olarak kabul edilen becerilerden biri olan sözcük bilgisi alanında beklenen düzeye yaklaştığını göstermiştir; diğer tüm alt alanlarda ise beklenen başarıyı gösteremedikleri görülmüştür.

Yalavaç (2020), “Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi” adlı araştırmada deneysel modellerden “ön-son test kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, anasınıfına devam eden 5-6 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Örneklem grubunu Malatya İli Battalgazi İlçesi'nde bulunan bir okuldaki iki anasınıfı oluşturmaktadır. Bu iki sınıfı da çalışma grubunun üyeleridir. Deney grubunda 19, kontrol grubunda 17 çocuk yer almıştır. Veri toplamada Kitap Seçimi Anketi, Aile ve Çocuk Bilgileri Demografik Bilgi Anketi ve Karaman'ın (2013) Erken Okuryazarlık Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılmıştır. EOBDA toplam 96 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular “doğru” ve “yanlış” şeklinde iki seçenekten oluşmaktadır. Elde edilen veriler istatistiksel paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynleri etkileşimli kitap okuyan deney grubu ile ebeveynleri kitap okumayan kontrol grubu sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ancak cinsiyet, hane halkı geliri, ebeveyn mesleği, kardeş sayısı, evdeki çocuk kitabı sayısı ve ebeveyn eğitim düzeyinin erken okuryazarlığı anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna varılmıştır. Yumuş (2018), “Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Ebeveynlerin Deneyimlerine Bebeklerin Dil Gelişimlerine ve Erken Okuryazarlık Gelişimlerine Etkisi” adlı araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiş olup, çalışma grubunda 8 ile 24 ay aralığında bebeği olan 200'ü anne, 50'si baba olmak üzere toplam 250 ebeveyn yer almıştır. Araştırma kapsamında tasarlanan müdahale programına deney grubunda 10, kontrol grubunda 10 olmak üzere toplam 20 ebeveyn katılmıştır. Deney grubundaki ebeveynler, 10 hafta boyunca haftada bir kez düzenli olarak 'paylaşımlı kitap okuma müdahalesi' programına katılmıştır. Programın etkisini

doğrulamak için çalışmada, ebeveynlerin erken okuryazarlık konusundaki görüşlerini değerlendirmek için "Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Derecelendirme Ölçeği", küçük çocuklarda dil gelişimini değerlendirmek için "Türkçe İletişimsel Davranış Gelişimi Envanteri-TİGE 1" ve ebeveynlerin erken okuryazarlık pratiklerini değerlendirmek için araştırma kapsamında geliştirilen bebeklik dönemi (8-24 ay) için "Paylaşımlı Kitap Okuma Beceri Gelişimi Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin erken okuryazarlık becerilerine ve birlikte okumada erken okuryazarlık uygulamalarına ilişkin görüşlerine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermiştir. Ayrıca, araştırmalarla doğrulanan programın, küçük çocuklarda dil gelişimini ve erken okuryazarlığı teşvik etme yeteneğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Missall vd. (2007), çocukların anaokulundaki erken okuryazarlığı ile okul öncesi ve birinci sınıftaki okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma, anasınıfına katılan 143 çocuk katılmış ve 116 çocuğun hazırbulunmuşluk ve birinci sınıf okuryazarlık becerileri yeniden değerlendirilmiştir. Araştırma, çocukların okuma ve yazma becerilerinin geliştiğini ve anaokulundaki okuma becerileri ile hazırlık sınıfları ve birinci sınıftaki okuma becerileri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Huebner ve Payne'nin (2010) yaptıkları deneysel bir çalışmada ebeveynleri etkileşimli kitap okuma eğitimine katılan 2-3 yaş aralığındaki çocukların kendilerini daha iyi ifade ettiğini bulmuştur ve kontrol grubuna kıyasla dil puanlarının daha yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Cabell vd. (2011), akademik başarı riski taşıyan 42 - 60 aylık 492 okul öncesi çocukta erken okuryazarlığı araştırmıştır. Boylamsal analiz yapılan araştırmada, çocukların anaokulundaki erken okuryazarlığı ile ilkokuldaki okuryazarlığı arasında bir ilişki bulunmuştur.

## 4. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, etik prosedür, araştırmacının rolü ve veri analizine yer verilmiştir.

### 4.1 Araştırmanın Modeli

Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) tekniğiyle okul öncesi eğitime katılan ve okul öncesi eğitime katılmayan çocukların ilköğretim birinci sınıfa başladıklarında eğitim-öğretim süreci başında erken okuryazarlık becerilerine ilişkin, eğitim-öğretim esnasında okuma öğrenme becerilerine ilişkin derinlemesine araştırma ve karşılaştırma yapılması amaçlanan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmada, olaylar, algılar doğal mekânında gerçekçi ve bütüncül şekilde açıklanır. Bu süreçte kullanılan yöntemler gözlem, doküman analizi ve görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Araştırmacı asıl olay, olguyu daha ayrıntılı kavramak için araştırma yapılacak ortam ve katılacak kişiler konusunda nicel araştırmaya göre daha esnek davranabilmektedir (Creswell, 2020).

Nitel araştırmada; araştırmacı çalışma sürecini şekillendirme konusunda esnek olabilir. Bu araştırmada da özellikle öğrencileri daha hızlı tanıyabilme, sınıftaki uyum süreçlerini gözlemleyebilme adına araştırmacı gözlem süreci ilk haftalarda daha sık şekilde planlanmıştır. Araştırmacı, planlanmış okuma öğretme sürecinin dışında rahatlama, oyun etkinliklerine de katılım göstererek öğrencilerle daha fazla zaman geçirmiş ve öğrencilerin de araştırmacıya karşı rahat tutum sergilemesine özen göstermiştir. Araştırmacının gözlem yaptığı sınıfta araştırmaya katılan EKO planlamalarıyla okul öncesi eğitime katılan 3 öğrenci daha önce okul öncesi eğitime katılmayan 2 öğrenci bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte EKO planlamaları da okul öncesi öğretmenlerinin tamamı tarafından bilinmeyen ve tüm öğretmenlerin kullandığı bir yöntem olarak görülmektedir. Araştırmacının okul öncesi dönemde planladığı (ses bilgisi, alıcı ve ifade edici dil konusunda desteklenmesi gerektiği düşünülen okul öncesi öğrencileri) EKO etkinlikleri 12 hafta süresince 14.02.2022- 20.05.2022 tarihleri arasında uygulanmıştır. EKO planlamalarıyla okul öncesi eğitim alarak ilköğretime başlayan ve okul öncesi eğitime katılmadan ilköğretime başlayan ve bir arada eğitim- öğretim sürecine dâhil edilen bu öğrencilerin okuma



öğrenme sürecinin değerlendirmesi birinci ve ikinci dönem sonunda grup hakkında detaylı bilgi edinilebilmesi adına araştırmacı tarafından planlanmıştır.

Araştırmanın yöntemine yönelik nitel araştırma süreci Creswell'den (2002) uyarlanmıştır.

---

***Problemin Farkına Varma***

*(Erken Okuryazarlık Becerileri Desteklenmeli)*

***Problemin Analiz Edilerek Farkına Varılması***

*(EROT Uygulanması ve test sonucu doğrultusunda Sözcük Bilgisi, Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri, Okunanı Anlama becerilerine ve harf bilgisine yönelik eksikliklerin belirlenmesi)*

***Çalışmanın Tasarlanması***

*(12 hafta süresince EKO etkinliklerinin planlanması)*

***Verilerin Toplanması (Okul Öncesi- İlkokula Okumayı Öğrenme Süreci)***

*(12 hafta süresinde haftada üç gün olarak planlanan EKO etkinlikleri, araştırmacı gözlemleri, öğretmen görüşme ve günlükleri, Pezzettino isimli resimli çocuk kitabının okuma ve okuduğunu anlama değerlendirmeleri- Birinci Dönem Sonu, İkinci Dönem Sonu)*

***Verilerin Sınıflanması ve Analiz Edilmesi***

*(Okul Öncesi Eğitimde EKO uygulamalarına katılan öğrenciler ve Okul öncesi eğitime katıl(a)mayan öğrencilerden elde edilen veriler)*

***Verilerin Yorumlanması******Verilerin Raporlaştırılması***

---

Araştırmanın modeli olarak, gerçek olguları gerçek ortamlarda incelemek için durum çalışması amaçlanır. Durum çalışması, olgular ile durumlar arasındaki sınırların net olmadığı durumlarda kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Yin, 2003, s.13). Creswell'e (2007) göre durum çalışması, gözlemler, görüşmeler, belgeler, raporlar, görsel-işitsel materyaller gibi ayrıntılı veri toplamayı içeren veri toplama araçlarını kullanarak bir veya daha fazla durumu zaman içinde ortaya koyan nitel araştırma yaklaşımıdır.

Stake (1995) ve Yin'in (2009; 2012) de belirttiği gibi, durum çalışması özellikle araştırmacıların bir durumun (genellikle bir program, olay, eylem, süreç veya bir daha fazla kişi) ayrıntılı bir analizini yaptığı araştırma tasarımıdır. Durumlar, zaman ve eylem açısından kısıtlıdır ve araştırmacılar, çeşitli veri toplama yöntemleri kullanarak

kapsamlı veriler toplar. Görüldüğü gibi durum çalışmaları, bir nesneyi, olayı, eylemi veya süreci ayrıntılı olarak inceleme ve bir olay veya durumu çeşitli yönleriyle tanımlama, netleştirme, gözlemlene ve analiz etme fırsatı sunar (Can, 2020).

Bu araştırmanın veri kaynağı olan katılımcıları, araştırmada durumu incelenecek olan okuma becerisi ve öğrenme süreci üzerine yaşantılarını yansıtabilecek EKO tekniğiyle okul öncesi eğitime katılan ve okul öncesi eğitim katılmamış öğrencileri; öğrencilerle etkileşim hâlinde olan anasınıfı öğretmeni ve ilkokul birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Erken Okuryazarlık Testi (EROT), yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış gözlemler kullanılmış, okul öncesi eğitime devam eden çocuklara EKO tekniğiyle okuma etkinlikleri planlanarak erken okuryazarlık beceri gelişimine destek sağlanarak, ilkokula başladıklarında okul öncesi eğitime katılmamış çocuklarla okuma becerisi ve öğrenme gereksinimleriyle ilgili durum değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma iki aşamalı olarak planlanarak ilk aşamada okul öncesi sürecindeki öğrencilere EROT uygulaması, 12 hafta süresince planlanan EKO uygulamaları, EKO uygulamaları sonrası EROT uygulanmıştır. İkinci aşamada ise ilkokul başlangıç döneminde EKO uygulamalarıyla okul öncesi eğitime katılan ve okul öncesi eğitime katılmayan öğrencilere EROT uygulaması, okuma öğrenme sürecine ilişkin uzun süreli gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşme (öğretmen), resimli bir çocuk kitabıyla okuma ve okuduğunu anlamaya ilişkin değerlendirmeler yapılarak öğrenciler hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak amaçlanmıştır ve bu doğrultuda mevcut durumu ortaya koymak (okuma hazırbulunuşlukları) ve mevcut durum ile ilgili değerlendirme (okuma öğrenme becerileri) yapabilmek için durum çalışması modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

## **4.2 Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada katılımcılarının belirlenmesinde araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda kullanılan ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim sürecindeki öğrencilerin sözcük bilgisi, dinlediğini anlama, ifade edici ve alıcı dil beceri gelişimindeki gelişim dönemlerine uygun beceri göstermemeleri sonucu erken okuryazarlık beceri gelişimlerini desteklemek için literatür taraması yapılarak EKO uygulamalarının dil gelişimi ve erken okuryazarlık gelişimine önemli katkılar sağlayacağı görülmüştür. Bu sebeple 12 hafta süresince 12 ayrı resimli çocuk kitabıyla

EKO etkinlikleri planlanmış ve haftada üç gün aynı kitabın birinci, ikinci ve üçüncü okumaları yapılmıştır. EKO öncesi ve sonrası EROT uygulanarak okul öncesi dönemdeki öğrencilerin gelişimleri incelenmiştir. Araştırma iki aşamalı olarak planlanmıştır:

**a.** Erken okuryazarlık beceri gelişimi desteklenmesi gerektiği düşünülen öğrencilere 12 hafta süresince ve EKO etkinliklerinin uygulanması

**b.** Erken okuryazarlık beceri gelişimi desteklenmesi gerektiği düşünülen ve EKO uygulamaları planlanan okul öncesi eğitime katılan öğrenciler ve daha önce okul öncesi eğitime katılmayan öğrencilerin ilkokulda okuma öğrenme ve sınıf öğretmenin okuma öğretme sürecinin gözlenmesi

Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçütler şunlardır:

**i.** Araştırmanın yapılacağı sınıf düzeyinin ilkokul birinci sınıf olması

**ii.** Araştırmanın yapılacağı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden EKO tekniğiyle okul öncesi eğitime katılan ve daha önce okul öncesi eğitime katılmamış ya da EKO tekniğiyle okul öncesi eğitim katılmamış öğrencilerin bulunması

Bu araştırmanın katılımcıları okul öncesi eğitime katılan ve okul öncesi eğitim sürecinde Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) etkinliklerine katılmış beş öğrenciden üçü (bir kız, iki erkek) araştırmaya dâhil edilmiştir. Bir öğrenci konuşma bozukluğundan dolayı dil terapistine yönlendirilmiş ve 5 hafta dil terapi seanslarına katılmıştır, diğer öğrenci de sığınmacı olması sebebiyle yeterince kendini ifade edebilecek Türkçe dil becerisine sahip değildir. Okul öncesi eğitime katılmamış birinci sınıfa başlayan 2 öğrenci (1 öğrenci konuşma bozukluğu olduğu için araştırmaya dâhil edilmemiştir), araştırmacı ve sınıf öğretmenidir. Okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin sınıfında 4 yaş grubu iki öğrenci daha bulunmaktadır; ancak bu öğrenciler araştırma kapsamında değerlendirilmemiştir. Araştırmada ilk önce araştırmaya dâhil edilen çocukların (okul öncesi eğitim esnasında) ailelerine bilgilendirme toplantısı düzenlenmiş ve gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra ailelerden yazılı olarak izin belgesi alınmıştır. Okul öncesi eğitim katılmadan ilkokula başlayan öğrencilerin ailelerinden dönemin başında yazılı olarak izin belgesi alınmıştır. Araştırma sürecinde uygulanacak etkinliklerle ve uygulanacak EROT ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarıyla ilgili süreç sonunda bilgilendirme yapılacağı ve çocukların bilgilerinin hiçbir şekilde

araştırma dışında kullanılmayacağı ve araştırmada da kod isimler verilerek öğrenciler deşifre edilmeden kullanılacağı söylenmiştir.

EKO uygulamalarıyla okul öncesi eğitime katılan 3 öğrenciye ilişkin bilgiler Emre, Kenan, Sema şeklinde kodlanmıştır. Okul öncesi eğitim katılmadan ilkokula başlayan öğrenciler Batu, Erhan şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ile ilgili, 37 yaşında olduğu, 12 yıllık meslek hayatında beş kere birinci sınıflarla çalıştığı bilgileri verilmektedir.

### **4.3 Veri Toplama Araçları**

Durum çalışmasının temel veri toplama yöntemleri gözlem, görüşme ve dokümanlardır. Toplanan veriler kullanılarak durum ayrıntılı ve bütünsel olarak açıklanmalıdır. Durumu daha iyi tanımlamak için iki ya da daha fazla veri toplama tekniği kullanılmalıdır (McMillan, 2004, s. 273). Durum çalışması araştırmalarının temel veri toplama yöntemi katılımcı gözlemdir. Araştırmanın yapısı gereği öğrencilerde meydana gelen gelişim, değişim ve durumların gözlem tekniğiyle betimlenecek olması sebebiyle durum çalışması araştırmalarının temel veri toplama tekniği katılımcı gözlemi olarak belirlenmiştir.

Bunun yanında EROT- EKO uygulamaları, öğretmen bilgi formu, öğretmen günlükleri, araştırmacı gözlemleri, yarı yapılandırılmış görüşme ve Pezzettino isimli resimli çocuk kitabı aracılığıyla da veri toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

**EROT ölçeği** Ergül ve diğerlerinin (2016) geliştirdikleri erken okuryazarlık beceri gelişimini ölçmek için kullanılan bir ölçektir. EKO (*Ek1, Ek2*) uygulamaları ile okul öncesi eğitime katılan öğrencilere EKO öncesi ve sonrası uygulanmış olup, ilkokula başlayan EKO ile okul öncesi eğitime katılan ve okul öncesi eğitime katılmayan öğrencilere ilkokul başlangıçta uygulanan erken okuryazarlık beceri ve hazırbulunuşluk ölçen bir ölçektir. EROT ölçeği 15 alt maddeden oluşmaktadır (Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Alıcı Dilde Harf Bilgisi, İfade Edici Dilde Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık, İlk Sese Göre Eşleştirme, Son Sese Göre Eşleştirme, Cümleyi Sözcüklere Ayırma, Sözcükleri Hecelerine Ayırma, Heceleri Birleştirme, Sözcüklerin İlk Sesini Atma, Sözcüklerin Son

Sesini Atma, Dinlediğini Anlama). Ölçek geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiş ve daha önce uygulanmıştır. EROT için yapılan geçerlik güvenilirlik analizlerinden elde edilen sonuçlar EROT'un yedi faktörlü yapısının geçerli model olduğunu ve 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç (Ergül vd., 2016) olduğunu göstermiştir. Yapılan uygulamalar sonucunda EROT'un geçerliğine ilişkin kapsam geçerliği (hakem paneli), yapı geçerliği (açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizi ile SED ve yaşa göre karşılaştırma), ölçüte dayalı geçerlik (alt testler ve ölçüt arasındaki korelasyonlar) .288 ile .538 arasında değişkenlik göstermiş ve yordama geçerliği (alt testler ile izleme testleri arasındaki korelasyonlar) hesaplamaları yapılmıştır (Ergül vd., 2016). Güvenirlik analizleri için ise iç tutarlık .94 (KR-20) iki yarı test güvenilirliği .74 (Spearman Brown) ve test tekrar test güvenilirliği katsayıları hesaplanmıştır.

**Öğretmen Bilgi Formu** çalışmanın yürütüldüğü ilkokul birinci sınıf öğretmeninin cinsiyeti, mesleki tecrübesi, yaşı ve kaç kez birinci sınıf okuttuğuna dair bilgileri içeren araştırmacı tarafından hazırlanan bir formdur.

**Öğretmen Günlüğü** çalışmanın yürütüldüğü ilkokul birinci sınıf öğretmeninin 2022-2023 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde öğrencilerinin okumayı öğrenme sürecine ilişkin haftada bir kere tuttuğu notlardan oluşan günlüktür. Öğrencilerin öğrenme hızı, becerileri, ilgi, alaka ve motivasyonlarına dair bilgilerin yer aldığı, öğretmen tarafından uygun görülen düşünce ve görüşlerin yazıldığı veri toplama aracıdır.

**Araştırmacı Gözlemleri** sürecin gerçekleştiği doğal ortamda yapılmıştır. Araştırmacı ilkokul birinci sınıf ortamında öğrencilerin okumayı öğrenme sürecine yönelik gözlemler yapmıştır. Araştırmacı, "U" şeklinde düzenlenmiş sınıf ortamında okuma, dinlediğini ve okuduğunu anlama, dikte çalışmalarının uygulandığı derslere katılarak ders işleyişi, öğrenci katılımı, derse yönelik tutum ve okumayı öğrenme becerisi ve süreci hakkında notlar tutmaktadır. Araştırmacının 2022-2023 birinci dönem haftada bir ya da iki kez olarak planlayıp gerçekleştiği gözlemler 20 ders saati şeklinde gerçekleşmiştir. İlgili gözlem notları 57 sayfadan oluşmaktadır.

**Yarı yapılandırılmış Görüşme** sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Görüşme araştırmacının tez danışmanı ile birlikte geliştirdiği sorulardan oluşmaktadır. Öğretmen ile yapılan görüşmede (Ek-3, Ek-4) sürecin başında ve sonunda olmak üzere iki görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geçerliliği sağlayabilmek için

uzman görüşü (Sınıf Eğitimi Anabilim dalında görev yapan iki doçent) olarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu Ek- 3 (İlkokul Başlangıç) ve Ek- 4'te (Birinci Dönem Sonu) verilmiştir. İlkokula başlangıç öğretmen görüşme formu, okuma öğretim sürecinin nasıl planlandığı, bireysel farklılıklar gözetilerek neler planlandığına ve öğretmenin süreçten beklentilerine ilişkin 7 soru olarak hazırlanmıştır. Birinci dönem sonu için hazırlanan birinci dönem sonu öğretmen görüşme formu, süreci değerlendirmeye yönelik 5 soru olarak hazırlanmıştır.

***Sesli okuma performansı ve okuduğunu anlamının değerlendirilmesi*** Pezzettino isimli resimli çocuk kitabı süreç sonunda değerlendirme amacıyla tez danışmanı ile birlikte seçilen bir kitaptır. Pezzettino isimli resimli çocuk kitabı çocukların ilgilerini çeken, görselleri dikkat çekici, tekrarlı sözcüklerin olduğu, içerik açısından gelişim ve yaş seviyelerine uygun olduğu düşünülerek seçilmiştir. Kitabın sayfa sayısı 30'dur. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama, sesbilgisel farkındalıklarıyla ilgili değerlendirmeleri amacıyla kullanılan kitapta öğrencilerden ilk 100 sözcüğü okumaları istenmiştir. Pezzettino isimli resimli çocuk kitabıyla ilgili oluşturulan değerlendirme soruları geçerliliği sağlayabilmek için uzman görüşü (Sınıf Eğitimi ve Türkçe Eğitimi Anabilim dalında görev yapan iki doçent) alınarak yapılandırılmış ve yedi tane okuduğunu anlama sorusu, 6 tane de sesbilgisel farkındalık sorusu sorulmuştur. Okuduğunu anlama, sesbilgisel farkındalık sorularına ilişkin sorular Ek- 6'da verilmiştir.

#### **4.4 Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Erken Okuryazarlık Testi (EROT), yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış katılımcı/katılımcı olmayan gözlem ve öğretmen günlüğüdür. Verilerin toplanmasına ilişkin süreç aşağıda **Tablo 4.1**'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1** Verilerin Toplanmasına İlişkin Süreç

|  |
|--|
| <b>EROT (Eko öncesi) okul öncesi eğitimde olan öğrenciler</b>  |
| <b>Etkileşimli kitap okuma (EKO) 12 hafta</b>                  |
| <b>EROT (EKO sonrası) okul öncesi eğitimde olan öğrenciler</b> |
| <b>Yaz tatili</b>  |

**Tablo 4.1 (Devamı).** Verilerin Toplanmasına İlişkin Süreç

|   |
|---|
| <b>EROT (İlkokula başlangıç) EKO ile okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitime katılmayan öğrenciler</b> |
| <b>Yarı yapılandırılmış görüşme</b>   |
| <b>Öğretmen günlükleri</b>  |
| <b>Araştırmacı gözlemleri</b>   |
| <b>Değerlendirme (Okuma becerileri)</b>   |

Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) uygulamalarıyla okul öncesi eğitime katılan öğrencilere EKO planlanmadan önce EROT uygulanmıştır. EKO ardından yine uygulanan EROT sonrası durum değerlendirmesi yapılmıştır. EKO uygulamaları ile okul öncesi eğitime katılan aynı gruba ve okul öncesi eğitim katılmayan diğer gruba ilkokul birinci sınıf başında EROT uygulanarak erken okuryazarlık hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi edinilmiştir.

**Görüşme formları** (Ek-3, Ek-4) araştırmacı tez danışmanından uzman görüşü alarak açık uçlu sorularla yarı yapılandırılmış görüşme formu tekniğiyle oluşturulmuş iki görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formları ilkokul öğretmenin süreci hakkındaki düşüncelerine başvurmak için dönem içinde öğrencilerle ne tür etkinlikler planlayacağı, hazırbulunuşluk düzeylerini nasıl belirleyeceği ile ilgili 9 sorudan oluşan, dönem sonundaki görüşmede ise süreç değerlendirmesine yönelik 5 sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur.

**Yapılandırılmamış gözlem** araştırmacının ilkokul öğrencilerini sınıf ortamında okuma öğrenme becerileri bakımından gözlemleyebilmek ve EKO uygulamalarıyla okul öncesi eğitime katılan ve daha önce okul öncesi eğitim katılmayan öğrencilerin karşılaştırılabilmesi için yaptığı bir veri toplama sürecidir.

**Öğretmen günlüğü**, sınıf öğretmenin öğrencilerin okumayı öğrenme süreçleriyle ilgili günlük şeklinde oluşturduğu notlardan oluşmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin genel durum ve değerlendirmelerini yapmakta ve her haftanın son günü günlük notlarını oluşturmaktadır.

Pezzettino isimli çocuk kitabı öğrencilerin dikkatini çeken, tekrarlı sözcükleri olması bakımından kolaylıkla okunabilecek olması, içerik açısından hem çocukların ilgisini

çeken hem de yaş grubuna uygun olduğu düşünülerek seçilmiştir. Pezzettino isimli resimli çocuk kitabı öğrencilere okutulmuş ve birinci dönem ilk 100 sözcükteki okuma hızları değerlendirilmiş (İlk 100 sözcük ile sınırlandırılması öğrencilerin okuma hızlarının düşük olması, kitaba dikkatlerini verememesi, okurken sıkılmaları sürekli ara verme ihtiyaçlarının olması sebebinden kaynaklanmaktadır.), doğru okuma ve okuduğunu anlama performanslarına bakılmıştır.

İkinci dönem ise kitabın tamamından doğru okuma, okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi ve okuduğunu anlama performansları incelenmiştir.

#### **4.5 Araştırmanın Uygulama Süreci**

Araştırma uygulaması, 2021-2022 eğitim yılında okul öncesi eğitim katılan ve 2022-2023 güz döneminde birinci sınıfa başlayan Amasya ili Merkez ilçeye bağlı bir köy okulundaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul öncesi öğrencilerine öncelikli olarak 12.09.2022-15.09.2022 tarihleri arasında Erken Okuryazarlık Testi (EROT) uygulanmıştır. Sonrasında 12 hafta süren erken okuryazarlık beceri gelişimini desteklemek amacıyla “Anne Tavuk Anlatıyor” serisinden 12 kitap seçilerek “Etkileşimli Kitap Okuma “etkinlikleri (birinci, ikinci ve üçüncü okumalar) yapılmıştır. “Anne Tavuk Anlatıyor” serisinden birkaç kitap daha önce öğrencilerle paylaşılmış ve kitaplar oldukça dikkat çekmiştir. Resim ve içerik açısından öğrencilerin yaş düzeyleri uygun olması sebebiyle serinin diğer kitapları EKO uygulamalarında kullanılmıştır.

***EKO Uygulamaları*** Ceyhan ve Baştuğ’un geliştirdikleri (2020) planlamalarla (Ek-1) okul öncesi eğitim sürecinde 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde uygulanmıştır. 12 hafta süren uygulama sürecinde tez danışmanı ile birlikte kararlaştırılan “Anne Tavuk Anlatıyor” resimli kitap serisinden 12 kitap (Ek-2) seçilmiştir. Haftanın üç günü (Pazartesi, Çarşamba, Cuma) olarak planlanan uygulamada pazartesi günü birinci okuma, Çarşamba günü ikinci okuma, Cuma günü ise üçüncü okuma yapılmıştır. Her okuma için kitap okuma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama kitap tanıtımı, ikinci aşama kitap okuma, üçüncü aşama okuma sonrası tartışmadır. Her okumada verilen aşamalar detaylandırılmıştır.

**Birinci okumada**, kitap tanıtımı bölümünde kitap ön ve arka kapağı ile ilgili konuşulur, kitabın başlığı ve resimlerine bakılarak ana karakter ve olayla ilgili tanıtıcı cümle(ler) söylenir.



Kitap okuma bölümünde araştırmacının önceden okuduğu kitaptan 5-10 sözcük seçilir ve dramatizasyon tekniğiyle, jest ve mimik kullanılarak tanımları yapılır. Ana karakterin ne düşündüğünü ve ne hissettiğini ortaya çıkaracak sorular sorulur.

Okuma sonrası tartışma bölümünde açıklama gerektiren “neden” sorusu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda takip eden sorular sorulur.

**İkinci okumada**, kitap tanıtımı bölümünde karakterler hakkında hatırlatmalar yapılarak problem hakkında sorular sorulur.

Kitap okuma bölümünde ilk okumada verilen sözcüklerin anlamlarını açıklamaları için daha fazla sözlü ifade kullanılır ve kitaptaki diğer karakterlerin ne düşündüğü ile ilgili sorular sorulur.

Okuma sonrası tartışma bölümünde çocukları düşündürücü sorular sorulur.

**Üçüncü okumada**, kitap tanıtımı bölümünde kitabın başlığı hatırlatılarak, sorunun tanımlanması teşvik edilir.

Kitap okuma bölümünde ilk iki sayfanın sadece resimleri gösterilerek “neler olmuştu?” sorusuyla birlikte hatırlananlar üzerine konuşulur.

Okuma sonrası tartışma bölümünde çocukların düşünmesini sağlayacak takip eden sorular sorulur. EKO uygulamalarıyla ilgili planlama Ek 1’de verilmiştir.

Etkinlik sürecindeki sınıf ortamı ve oturma düzeni **Görsel 4.1**’de gösterilmiştir.



**Görsel 4.1.** Anasınıfı Öğrencilerinin EKO Etkinliklerindeki Oturma Düzeni

(EKO uygulamalarının yapıldığı anasınıfı 45 m<sup>2</sup>, içinde mutfak teşkilatı (mutfak tezgâhı, buzdolabı), çocuklar için tuvaleti, akıllı tahtası, kitaplığı ve materyal ve kıyafetler için dolapları olan donanımlı bir sınıftır).

EKO sonrasında öğrencilere 25.05.2022- 27.05.2022 tarihleri arasında tekrar EROT uygulanarak erken okuryazarlık hazırbulunuşluk düzeyindeki değişim gözlemlenmiştir. 2022-2023 güz eğitim döneminde ilkokula başlayan okul öncesi eğitime katılmış öğrencilerle ve okul öncesi eğitime katılamamış öğrencilere 19.09.2022-27.09.2022 tarihleri arasında yine EROT uygulanarak erken okuryazarlık hazırbulunuşluk düzeyleri gözlemlenmiştir. İlkokul döneminde öğrencilerin tamamının okuma öğrenme hızları araştırmacı gözlemleri ve doğrultusunda ifade edilmiştir. Gözlem sürecindeki sınıf ortamı ve oturma düzeni **Görsel 4.2**'de gösterilmiştir.



**Görsel 4.2.** İlkokul Öğrencilerinin Okuma Yazma Öğrenme Sürecindeki Oturma Düzeni

(Okuma öğrenme sürecinin geçtiği ilkokul birinci sınıf 40 m<sup>2</sup>'lik bir alana sahip olup, “U” şeklinde dizilmiş 8 sıra, bir öğretmen masası, akıllı tahta ve etkinlik panolarının duvarlarda asılı olduğu bir sınıftır).

#### 4.6 Araştırmacının Rolü

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan araştırmacı aynı zamanda da lisansüstü eğitimine Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisi olarak devam etmektedir. Araştırmacı, araştırma sürecinde görüşme soruları oluşturma, katılımcıları belirleme ve mekânı (sınıf) uygun hâle getirme, veri toplama, veri analizi ve raporlaştırma işlemlerinde bizzat etkin olarak katılım sağlayarak süreci ilkokul birinci sınıf öğretmeniyle birlikte yürütmüştür. Ayrıca araştırmacı araştırmanın yapılabilmesi için ilgili kurumlardan gerekli iznini almıştır. Araştırmacı araştırmanın veri toplama sürecinde kullanmış olduğu EROT ölçeğini uygulamak eğitim gerektirdiği için Ankara Disleksi Derneği'nin açmış olduğu EROT

Uygulayıcı eğitimine katılarak EROT Uygulayıcısı sertifikası almıştır. Araştırmacı uygulama sürecinde (EKO) katılımcıların okuma etkinliğine katılımlarını, kitap hakkındaki görüş, cevap ve sunumlarını ses kayıt cihazı ile kaydetmiş, erken okuryazarlık test formunu doldurmuş, yapılandırılmamış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarını doldurmuş olup elde edilen verileri araştırma konusu ve amacı ışığında dikkatlice inceleyip analiz etmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı veri toplama sürecinde katılımcılarla etkili bir iletişim kurarak süreci yürütmüştür.

#### **4.7 Verilerin Analizi**

Nitel araştırmalarda araştırma sorularının belirlenmesinden raporlamaya kadar olan bölümde nitel veri analizi yer almaktadır. Ne zaman ne yapılacağı genel olarak tanımlanır. Nicel verileri analiz ederken izlenecek prosedürler iyi tanımlanmıştır, ancak nitel verileri analiz ederken aynı netlik yoktur. (Creswell, 2013; Glesne, 2010; Yazan, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bir nitel veri analizi süreci kendi içinde tutarlı ve sistematik olmalıdır. Ancak bir nitel veri setinde kurulan sistematik yapı, genellikle başka bir nitel veri setine aktarılamamaktadır. Bu nedenle her bir nitel veri seti için yapısına ve araştırma sorusuna uygun bir analitik yöntemin tanımlanması gerekmektedir.

Betimsel analizde araştırma sorularına cevap veren veriler düzenlenir, alıntılarla desteklenir ve okuyucuya sunulur.

Araştırmada nitel veriler betimsel analizle; görüşme soruları, gözlemler, erken okuryazarlık beceri gelişimi ve bu gelişimi etkileyen unsurlara yönelik durum betimlemeleri, okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi ve okuduğunu anlama yüzdeleri) alıntılar, görüşler kavramsal çerçeve eşliğinde bulgular olarak sunulmuştur. Kelime tanıma yüzdesi  $[(\text{doğru okunan kelime sayısı}/\text{toplam kelime sayısı}) \times 100]$ , okuduğunu anlama yüzdesi ise  $[(\text{doğru verilen cevap}/\text{soru sayısı}) \times 100]$  şeklinde hesaplanmıştır. Nicel verilerde, EROT ölçeğinin sonuçları ise Angoff ölçeğinde belirlenen kesme noktalarına uygun olarak değerlendirilerek kavramsal çerçeve eşliğinde bulgular olarak sunulmuştur. EROT'a doğru cevap için 1 puan verilirken, yanlış cevap için puan verilmemiştir. EROT'un kesme noktası belirlenirken Angoff Yöntemi (Çetin, 2011) kullanılmıştır (Kargın vd., 2016). EROT ölçeğinin yorumlanabilmesi için Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu'nun (2016)

geliştirmiş olduğu EROT ölçeğinin Angoff yöntemiyle belirlenen kesme noktaları **Tablo 4.2**'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2.** Angoff Yöntemiyle Belirlenen Kesme Noktaları

| Boyut                            | Kesme Noktaları | Alt Test Madde Sayıları | Kesme Noktalarına Gelen Madde Sayısı |
|----------------------------------|-----------------|-------------------------|--------------------------------------|
| Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi       | 0.74            | 15                      | 11                                   |
| İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi | 0.72            | 15                      | 11                                   |
| Genel İsimlendirme               | 0.82            | 10                      | 8                                    |
| İşlev Bilgisi                    | 0.60            | 10                      | 6                                    |
| Harf Bilgisi                     | 0.13            | 14                      | 2                                    |
| Sesbilgisel Farkındalık          | 0.50            | 32                      | 16                                   |
| Dinlediğini Anlama               | 0.76            | 6                       | 5                                    |
| EROT Toplam                      | 0.61            | 102                     | 62                                   |

**Tablo 4.2** incelendiğinde EROT alt testleri için Angoff yöntemiyle belirlenen kesme noktaları; Alıcı Dil ve İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi 11, Genel İsimlendirme 8, İşlev Bilgisi 6, Harf Bilgisi 2, Sesbilgisel Farkındalık 16, Dinlediğini Anlama 5'tir.

Araştırmada öğrencilerin EROT ölçeğindeki alt testlerde belirlenen kesme noktaları doğrultusunda erken okuryazarlık beceri gelişimlerine göre aldıkları puanlar bulgular kısmında yorumlanmıştır.

#### 4.8 Güvenirlik ve Geçerlik Stratejileri

Güvenirlik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği, geçerlik ise, araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilidir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırma sonuçlarının tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Dış güvenilirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğidir. İç güvenilirlik ise, diğer araştırmacıların aynı verileri kullanarak aynı sonuçlara varıp varamayacakları ile ilgilidir. (LeCompte ve Goetz, 1982; Akt. Yıldırım ve Şimsek, 2005).

Araştırmada güvenilirliğin sağlanabilmesi için araştırmacı araştırma sürecindeki konumunu, katılımcıların özelliklerini, araştırmanın geçtiği ortamları ayrıntılı olarak açıklamış ve veri toplama sürecinde elde edilen verileri herhangi bir yorum katmadan olduğu gibi vermiştir. Araştırmanın yöntemi açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş, yapılan betimsel analiz sonucunda ise sonuçlar ile bulgular açıklanmış, katılımcıların

ifadelerinde doğrudan alıntılara yer verilmiş ve veriler bir başka araştırmacının (Sınıf Eğitimi Anabilim dalında görev yapan bir doçent) değerlendirebilmesine açık hâle getirilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, herhangi bir değişiklik yapmadan ve olabildiğince yansız gözlemlenmesi anlamına gelmektedir. Nitel araştırma verilerinde araştırmacının öğretmen olması (araştırma alanına yakınlık), konunun paydaşlarıyla yüz yüze görüşmeler yapması (yüz yüze görüşmeler ile ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama) ve elde edilen bulguların teyit edilmesi araştırmada geğerliliğini sağlayan önemli özelliklerdir (Yıldırım ve şimşek, 2018). Geğerliliğin sağlanması nedeniyle 1 öğretmen ve 5 öğrenciyle birebir görüşülmesi, uygulama sürecinde her öğrenciye eşit mesafede yaklaşılması konusunda titiz davranılmıştır.

## 5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde EKO ile okul öncesi eğitim alan çocukların EKO uygulamaları öncesi ve sonrasında uygulanan EROT sonuçları Angoff yöntemi kullanılarak, EKO uygulamaları, EKO uygulamaları ile okul öncesi eğitime katılan ve okul öncesi eğitime katılmayan öğrencilerin ilkokula başlangıç erken okuryazarlık becerilerine ve okuma becerilerine (doğru okuma, okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi) ilişkin elde edilen veriler ise (öğretmen ile görüşmeler, araştırmacı gözlemleri, EROT) betimsel analiz yapılarak sunulmuştur.

### 5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul öncesi eğitimde olan çocukların EKO öncesi ve sonrasındaki erken okuryazarlık becerilerine ilişkin EROT puanları verilmiştir. EKO öncesi ve sonrasına ilişkin karşılaştırmalı EROT puanları **Tablo 5.1**'de gösterilmiştir.

**Tablo 5.1** EKO Öncesi ve Sonrasına İlişkin Karşılaştırmalı EROT Puanları

| Öğrenciler  | Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi | İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi | Genel İsimlendirme | İşlev Bilgisi | Harf Bilgisi | Sesbilgisel Farkındalık | Dinlediğini Anlama | EROT Toplam |    |
|-------------|----------------------------|----------------------------------|--------------------|---------------|--------------|-------------------------|--------------------|-------------|----|
| EKO Öncesi  | Emre                       | 13                               | 12                 | 9             | 8            | 2                       | 10                 | 4           | 58 |
|             | Kenan                      | 11                               | 8                  | 6             | 7            | 3                       | 15                 | 4           | 54 |
|             | Sema                       | 15                               | 6                  | 9             | 6            | 3                       | 21                 | 3           | 63 |
| EKO Sonrası | Emre                       | 14                               | 13                 | 9             | 9            | 3                       | 19                 | 6           | 73 |
|             | Kenan                      | 13                               | 10                 | 7             | 8            | 1                       | 18                 | 2           | 59 |
|             | Sema                       | 15                               | 7                  | 10            | 8            | 2                       | 19                 | 5           | 66 |

**Tablo 5.1** incelendiğinde, EKO öncesi ve sonrası EROT sonuçlarına göre Emre EKO öncesi 58 puan, EKO sonrası 73 puan, Kenan EKO öncesi 54 puan, EKO sonrası 59, Sema EKO öncesi 63 puan, EKO sonrası 66 puan almıştır.

Erken okuryazarlık becerileri desteklenen öğrencilerin EKO uygulamaları öncesi ve sonrası EROT sonuçlarına göre üç öğrencinin EKO uygulamaları sonrasında EROT puanlarında artış olduğu gözlemlenmektedir.

## 5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde EKO uygulamaları ile okul öncesi eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin EROT puanları verilmiştir. İlkokula başlangıç sürecinde yapılan EROT'a göre puanlar karşılaştırmalı olarak **Tablo 5.2**'de gösterilmiştir.

**Tablo 5.2** EKO ile Okul Öncesi Eğitime Katılan ve Okul Öncesi Eğitime Katılmadan İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlkokula Başlangıç EROT Sonuçlarının Karşılaştırılması

| Öğrenciler                                     | Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi | İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi | Genel İsimlendirme | İşlev Bilgisi | Harf Bilgisi | Sesbilgisel Farkındalık | Dimlediğini Anlama | EROT Toplam |    |
|--|----------------------------|----------------------------------|--------------------|---------------|--------------|-------------------------|--------------------|-------------|----|
| EKO ile okul öncesi eğitime katılan öğrenciler | Emre                       | 13                               | 11                 | 8             | 8            | 0                       | 13                 | 6           | 59 |
|  | Kenan                      | 13                               | 9                  | 6             | 8            | 2                       | 22                 | 2           | 62 |
|  | Sema                       | 12                               | 7                  | 9             | 7            | 3                       | 22                 | 4           | 64 |
| Okul öncesi eğitime katılmayan öğrenciler      | Batu                       | 12                               | 7                  | 4             | 6            | 2                       | 13                 | 3           | 47 |
|  | Erhan                      | 8                                | 5                  | 3             | 8            | 0                       | 9                  | 0           | 33 |

**Tablo 5.2** incelendiğinde EKO uygulamalarıyla okul öncesi eğitim alan ve al(a)mayan öğrencilere ilkokula başlangıçta (uyum haftası) uygulanan EROT sonuçlarına göre Emre 59, Kenan 62, Sema 64, Batu 47, Erhan 33 puan almıştır.

EKO uygulamalarıyla okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi al(a)madan ilkokula başlayan öğrencilere göre EROT puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

EKO uygulamalarıyla okul öncesi eğitim alan Emre ve Sema'nın EKO uygulamaları sonrası EROT puanlarına göre ilkokul başlangıçtaki EROT puanlarının düştüğü görülmektedir. Bu durum araya yaz tatili sürecinin (üç ay) girmesiyle birlikte öğrenme kaybının yaşanmış olabileceği sonucunu göstermektedir.

### 5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okuma öğrenme sürecinde sınıf öğretmeninin yaklaşımına ilişkin bulgular EROT sonuçları, öğretmen günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda verilmiştir.

Birinci sınıf eğitim- öğretime başlangıç (uyum haftası) sürecinde uygulanan test sonuçlarına göre EKO uygulamalarıyla okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin okul öncesi eğitime katılmayan öğrencilere göre EROT puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Erken okuryazarlık becerilerindeki farklılık farklı hazırbulunuşluk düzeyinde öğrencilerin bir arada olduğunu göstermektedir.

Bu öğrenciler arasındaki fark gözetilerek okul öncesi eğitime katılmayan öğrenciler için erken okuryazarlık hazırbulunuşluklarını destekleyecek etkinliklere ve zamana ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bununla ilgili herhangi bir değişikliğin yapılmadığı, okuma öğretme süreci için dezavantajlı öğrencilere yönelik ilave etkinlikler ve ek süre verilmediği görülmüştür. Öğretmen de öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin oldukça farklı olduğunu dile getirmiştir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Okul öncesi eğitime katıl(a)mayan öğrencilerim kalem tutmayı dahi bilmiyorlar. Çizgi çalışması yapamıyorlar. Aileleriyle iletişim kurdum evde çizgi çalışması yaptırmalarını istedim. Okul öncesi eğitime katılan öğrencilerimle ses çalışmalarına başlayabiliriz ama 1 hafta bekleyeceğim.” (16.09.2022 tarihli öğretmen günlüğü)

“Okul öncesi eğitime katılan öğrencilerimin hazır bulunuşluk düzeyi oldukça iyiydi. Onlar sıkılmasın diye mecburen “e” sesine geçtim. Okul öncesi eğitim al(a)mayan öğrencilerim henüz çizgi çalışmalarında bile olması gerektiği düzeyde değildi onlara da evde çalışmalarını önerdim.” (23.09.2022 tarihli öğretmen günlüğü)

EROT sonuçları, öğretmen günlükleri, görüşmeleri ve araştırmacı gözlemleri neticesinde okul öncesi eğitime katılan ve katılmayan öğrenciler arasındaki farkın önemli derecede fazla olduğu ve aynı eğitim-öğretim planlamasıyla bu öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecine başlayacak olmaları okul öncesi eğitime katılmayan öğrenciler açısından dezavantajlı bir sürecin yaşanacak olacağı öngörüsünü oluşturmuştur.



EKO planlamalarıyla okul öncesi eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin bulunduğu sınıfta standart eğitim- öğretim planı uygulanmıştır. Öğretim programı gereği seslerin öğretilme zamanı okul öncesi eğitime katılmayan öğrenciler sebebiyle sadece 1 hafta ertelenmiş olup sonraki süreç programda belirtildiği şekilde sürdürülmüştür. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Sınıfıma aldığım zaman hazır bulunuşluk düzeyleri, fiziksel gelişim, boyu, gücü nasıl? Komut alabiliyor mu?, Kalem tutabiliyor mu?, ona bakıyorum. Şu anda okul öncesi eğitim al(a)mamış çocuklar ve okul öncesi eğitim alan çocuklar arasında o kadar fark var ki onu nasıl dengeleyeceğim bilmiyorum. Çizgi çalışması nedir?, Kalem nasıl tutulur, bilmiyor diğer çocuklar.” (04.09.2022 tarihli görüşme).

“Sınıfta her öğrenciyle birebir ilgilenilmekte, fakat her öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi aynı olmadığı halde okuma- yazma sürecinde aynı performans beklenmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim al(a)mayan öğrenciler verilen sesleri öğrenmiş olsa da birleştirmede anlamlı hale getirmede sıkıntı yaşamaktadır.”(Araştırmacı günlüğünde yer alan 11.10.2022 tarihli gözlem kaydı).

Elde edilen veriler sonucunda sınıfta farklı hazır bulunuşluk düzeyi olan öğrenciler olmasına rağmen herhangi farklılaştırılmış ya da bireyselleştirilmiş eğitim süreci oluşturulmamış olmakla birlikte her öğrenciden aynı öğrenme performansı beklenmiştir. Bu durumun müfredatın gerisinde kalma endişesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### **5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan 5 öğrencinin okuma becerilerine yönelik bulgular (doğru okuma, okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi ve okuduğunu anlama) sunulmuştur.

Pezzettino isimli resimli çocuk kitabıyla kitabın tamamı okutulmuş olup birinci dönem sonu ilk 100 sözcükle ikinci dönem sonu ise kitabın tamamıyla okuma becerileri değerlendirilmiştir.

#### **5.5 Birinci dönem sonu okuma becerilerine ilişkin bulgular**

EKO uygulamalarıyla okul öncesi eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Pezzettino isimli resimli çocuk kitabının ilk 100 sözcüğü ile okuma becerileri (Doğru Okuma, Okuma Hızı ve Kelime Tanımadaki mevcut durumları) **Tablo 5.3**'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.3** Birinci Dönem Sonu Pezzettino İsimli Resimli Çocuk Kitabında Öğrencilerin Okuma Becerileri

| Öğrenci | Toplam Okunan Kelime Sayısı | Doğru Okunan Kelime Sayısı | Yanlış Okunan Kelime Sayısı | Okuma Hızı          | Kelime Tanıma Yüzdesi |
|---------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|-----------------------|
| Emre    | 100                         | 93                         | 7                           | 9 dakika 4 saniye   | %93                   |
| Kenan   | 100                         | 100                        | 100                         | 10 dakika 33 saniye | %100                  |
| Sema    | 100                         | 95                         | 5                           | 4 dakika 58 saniye  | %95                   |
| Batu    | 100                         | 86                         | 14                          | 8 dakika 27 saniye  | %86                   |
| Erhan   | 100                         | 91                         | 9                           | 13 dakika 42 saniye | %91                   |

**Tablo 5.3** incelendiğinde Sema isimli öğrencinin 95’ini doğru okuduğu 5’ini yanlış okuduğu, Emre isimli öğrencinin 93’ünü doğru okuduğu 7’sini yanlış okuduğu, Erhan isimli öğrencinin 91’ini doğru okuduğu 9’unu yanlış okuduğu, Batu isimli öğrencinin 86’sını doğru okuduğu 14’ünü yanlış okuduğu görülmektedir. Birinci dönem sonu “Pezzettino” isimli resimli çocuk kitabının okunması sonucunda EKO planlamalarıyla okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin katılmayanlara göre okuma hatalarının daha az olduğu görülmektedir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

Emre heceleyerek okumakla birlikte bazı sözcük ve seslerin okunuşunda yardıma ihtiyaç duymuştur.“cesaret” yerine “çesaret”, “parça” yerine bazı yerlerde “barça” bazı yerlerde ise “darça”, acaba” yerine “acada”, “karar” yerine “garar” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Sema heceleyerek okumakla birlikte hızlı bir şekilde kitabı tamamlamıştır. “e” sesinin yerine bazı sözcüklerde “a” sesini kullanarak telaffuz etmiş; fakat yanlışını kendi düzelterek okumasına devam etmiştir. “eksik” yerine “aksik” , “merak” yerine “marak”, “hey” yerine “hay” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Batu heceleyerek okumakla birlikte bazı sözcüklerin bazı seslerini çıkaramamıştır. Kenan’ın okuma hızının hatasız okumasına rağmen diğer üç öğrenciye göre yavaş olması heceleyerek ve kendi hatalarını fark edip kendi düzelterek okumasından kaynaklanmaktadır. (Araştırmacı günlüğünde yer alan 18.01.2023 tarihli gözlem kaydı).

“cesaret” yerine “çesaret”, “bulmaya” yerine “balmaya”, “diye” yerine “diya”, “parça” yerine “barça”, “harika” yerine “haria”, “küçüktü” yerine “küçütü”, “düşünüyordu” yerine “düşünüordu”, “soruyor” yerine “soruor” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Erhan heceleyerek okumakla birlikte bazı üç heceli sözcüklerin ikinci hecesini söylememiş ve bazı sesleri de tanıyamamıştır. Erhan araştırmacının desteğiyle okuma sürecini tamamlamıştır. “dışında” yerine “dını”, “herkes” yerine “kes”, “kocaman” yerine “koman” “parçasıyım” yerine “parçavıyım”, “bu” yerine “du” “soruya” yerine “soya”, “diye” yerine “doye” (Araştırmacı günlüğünde yer alan 19.01.2023 tarihli gözlem kaydı).

### 5.5.1 İkinci Dönem Sonu Okuma Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 5 öğrencinin Pezzettino isimli resimli çocuk kitabıyla kitabın tamamı okutulmuş olup kitabın tamamıyla doğru okuma becerileri değerlendirilmiştir.

EKO uygulamalarıyla okul öncesi eğitim alan ve al(a)mayan öğrencilerin Pezzettino isimli resimli çocuk kitabının tamamı ile okuma becerileri (Doğru Okuma, Okuma Hızı ve Kelime Tanımadaki mevcut durumları) **Tablo 5.4**'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.4.** İkinci Dönem Sonu Pezzettino İsimli Resimli Çocuk Kitabında Öğrencilerin Okuma Becerileri

| Öğrenci | Toplam Okuna Kelime Sayısı | Doğru Okunan Kelime Sayısı | Yanlış Okunan Kelime Sayısı | Okuma Hızı             | Kelime Tanıma Yüzdesi |
|---------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------|
| Emre    | 300                        | 300                        | -                           | 13 dakika<br>55 saniye | %100                  |
| Kenan   | 300                        | 300                        | -                           | 9 dakika<br>59 saniye  | %100                  |
| Sema    | 300                        | 300                        | -                           | 6 dakika<br>35 saniye  | %100                  |
| Batu    | 300                        | 294                        | 6                           | 8 dakika 5<br>saniye   | %98                   |
| Erhan   | 300                        | 289                        | 11                          | 8 dakika<br>40 saniye  | %96                   |

**Tablo 5.4** incelendiğinde Emre Kenan ve Sema isimli öğrencilerin tüm kelimeleri doğru okuduğunu, Erhan isimli öğrencinin 91'ini doğru okuduğu 9'unu yanlış okuduğu, Batu

isimli öğrencinin 294'ünü doğru okuduğu 6'sını yanlış okuduğu, Erhan isimli öğrencinin 289'unu doğru okuduğu 11'ini yanlış okuduğu görülmektedir.

Emre, Kenan ve Sema isimli öğrencilerin heceleyerek okumuş olsalar da sözcükleri doğru ifade ettikleri, ilk okumada yanlış ifade ettikleri sözcükleri de kendileri düzelterek okuma sürecine devam ettikleri görülmüştür. İkinci dönem sonu "Pezzettino" isimli resimli çocuk kitabının okunması sonucunda öğrencilerin birinci döneme göre yanlışlarının daha az olduğu görülmektedir. EKO planlamalarıyla okul öncesi eğitim alan öğrencilerin al(a)mayanlara göre okuma hatalarının olmadığı olduğu görülmektedir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

Batu "mağara" yerine "mahara", "bağırdı" yerine "bahırdı", "düzlüğü" yerine "düzlühe", "bile" yerine "pile" şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Erhan "bağırdı" yerine "bahırdı", "karşılığını" yerine "karşılığını", "kayıyla" yerine "kayıyla", "yığınlarından" yerine "yığınlarından", "düzlüğe" yerine "düzlüğe", "ayağı" yerine "ayağı", "diğerleri" yerine "diğerleri" (Araştırmacı günlüğünde yer alan 12.06.2023 tarihli gözlem kaydı).

### **5.5.2 Birinci Dönem ve İkinci Dönem Sonu Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan 5 öğrencinin birinci ve ikinci dönem sonunda Pezzettino isimli resimli çocuk kitabında okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırmaya katılan 5 öğrenciye okudukları Pezzettino isimli resimli çocuk kitabıyla ilgili sekiz tane soru sorulmuş ve öğrencilerin cevaplaması beklenmiştir. Sorulardan ilk beş tanesi kitaba (metin içi) yönelik bilgi sorularıyken, üçü öğrencinin kitabı yorumlamasına (metin dışı) yönelik sorulardır.

Araştırmaya katılan 5 öğrencinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin okuduğunu anlama yüzdeleri birinci ve ikinci dönem olarak aşağıda sunulmuştur [(Doğru verilen cevap/ soru sayısı)x100].

Birinci dönem Emre yöneltilen 8 sorudan 6'sına doğru cevap vererek %80, Kenan 2 soruya doğru cevap vererek %25, Sema 4 soruya doğru cevap vererek %50, Batu 1 soruya doğru cevap vererek %12,5, Erhan 2 soruya doğru cevap vererek %25 başarı göstermiştir.

İkinci dönem ise Emre yöneltilen 8 sorudan 7'sine doğru cevap vererek %87,5, Kenan 4 soruya doğru cevap vererek %50, Sema 5 soruya doğru cevap vererek %62,5, Batu 1 soruya doğru cevap vererek %12,5, Erhan 2 soruya doğru cevap vererek %25 başarı göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin kendine güvenerek cevaplar verdiği, tam doğru cevap olmasa bile yakın cevaplar verebildikleri, kitapla ilişkili cümleler kurabildikleri ve birinci dönem sonu okuduğunu anlama yüzdelerinde ikinci dönem artış olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitim katılamayan öğrencilerin ise daha çekimsiz cevaplar verdikleri ya da soruları cevapsız bırakarak araştırmacı desteğiyle “*bilmiyorum, hatırlayamadım*” şeklinde de ifadelerde buldukları görülmüştür. (Araştırmacı günlüğünde yer alan 12.06.2023 tarihli gözlem kaydı). Birinci dönem sonu ve ikinci dönem okuduğunu anlama yüzdelerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır.

Okuduğunu anlama becerilerine ilişkin yapılan değerlendirmede EKO planlamalarıyla okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin başarı yüzdelerinin daha yüksek olduğu ve ikinci dönem de başarılarını artırdıkları görülmüştür. Okul öncesi eğitim katılamayan öğrencilerin ise başarı yüzdelerinin birinci ve ikinci dönem değişiklik göstermediği görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda çocukların erken yaşta kitapla tanışmalarının, ihtiyaçları doğrultusunda müdahale programlarının uygulanmasının ve okul öncesi eğitimin önemi görülmüştür.

## 6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma, EKO ile okul öncesi eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin EROT sonuçları, öğretmen günlükleri, araştırmacı gözlemleri, ilkökul sürecinde yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri ve Pezzettino isimli çocuk kitabının doğru okuma, okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi ve okuduğunu anlama sürecine ilişkin gözlem ve değerlendirmeler, nitelik sorunları ve sorunların çözümüne yönelik öneriler temelinde incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler çerçevesinde araştırmanın bulgularına dayanarak sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

### 6.1 Sonuç ve Tartışma

Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) uygulamalarıyla okul öncesi eğitimde olan öğrencilerin Erken Okuryazarlık Test (EROT) sonuçlarına göre başlangıçta dil gelişimi desteğine ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin erken okuryazarlık beceri gelişimini desteklemek amacıyla 12 haftalık planlamalarla uygulanan EKO etkinlikleri sonrası öğrencilerin EROT puanlarında artış görülmüştür. Bu sebeple erken okuryazarlık beceri gelişiminin desteklenmesinde EKO uygulamalarının etkili olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Elde edilen bu sonuç literatürde erken okuryazarlık beceri gelişimini destekleyen en etkili uygulamalardan birinin Etkileşimli Kitap Okuma olduğu (Bus, 1999), argümanı ile benzerlik göstermektedir. Birçok araştırma da, okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuma becerilerini destekleyen programların başlangıcında etkileşimli okuma etkinlikleri geldiğini bulmuştur (Justice ve Pullen; 2003; Whitehurst vd., 1994a; Whitehurst ve Lonigan, 1998; 2001). Okul öncesi dönemdeki çocuğa bir çocuk edebiyatı eseri okuma ile bu eseri anlatmak arasında büyük fark vardır (Snow ve diğerleri, 2014). Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) etkinlikleri çocuğun alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini geliştirmekte ve böylece bir bütün olarak dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir.

Okul öncesi eğitime katılan öğrencilere (yaz tatili süreci sonrası) ilkökul başlangıç döneminde yapılan EROT sonuçlarına göre sadece bir öğrencinin test puanında artış olması, diğer iki öğrencinin test puanında ise düşüş gözlemlenmesi öğrenme kaybının yaşanmış olduğu sonucunu göstermiştir. Bu sonuç Carpentieri vd. (2011) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Sharp (2000), öğrenme kayıplarının öğrencinin ev ortamına göre değiştiğini belirtmektedir. Borman (2001) ve Myrberg ve Rosen

(2009), yaz tatilinin öğrencilerin okuma performansı üzerindeki olumsuz etkilerinin özellikle sosyoekonomik durumu düşük olan ailelerin çocuklarında belirgin olduğunu, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına göre daha az kitaba sahip olduklarını belirtmektedir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları yaz tatilinde okul dışı eğitim imkânlarından da yararlanabilmektedir.

Okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ailelerin çocuklarını ya imkânsızlıklardan ya da isteksizlikten kaynaklı olarak okul öncesi eğitime göndermemiş olması ve aynı zamanda erken okuryazarlık beceri edinimi konusunda çocuğuna herhangi bir uyarın sunmuyor olması, çocukların dezavantajlı olarak ilkokul sürecine başlamalarını zorunlu hâle getirmektedir.

Okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin ikisinde yaz tatili sürecinde öğrenme kaybı yaşanmış, erken okuryazarlık ölçeği olan EROT puanlarının düşmüş olmasına ve öğrenme kaybı yaşanmasına rağmen okul öncesi eğitim katılmadan ilkokula başlayan öğrencilere göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuç okul öncesi eğitimin önemli olduğu önkabulüne işaret etmektedir. Bu sonuç benzer araştırmalarda Nevo, Vaknin- Nusbaum ve Gambrell'in (2019), Mazzoni, Gambrell ve Korkemaki (1999) ve McGeown ve ark. 2015; Putman ve Walker 2010; Vaknin- Nusbaum vd. (2018) yer alan okul öncesi eğitim, genel olarak resmi okuma eğitimine geçişin çocukların okuma tutumunu olumlu yönde etkiler, argümanlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Araştırmada sınıf öğretmeninin günlükleri ve öğretmenle yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen veriler doğrultusunda okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin okul öncesi eğitime katılmayan öğrencilere kıyasla hazırbulunuşluk düzeylerinin (bilişsel, psikomotor, erken okuryazarlık), özgüvenlerinin yüksek olduğu, okul ve sınıf kuralları açısından daha uyumlu davranışlar sergiledikleri söylenebilmektedir. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler neticesinde okul öncesi eğitime katılan ve katılmayan öğrenciler arasında tüm gelişim alanları özellikle dil becerileriyle ilgili farklar olduğu söylenebilmektedir. Bununla birlikte araştırmanın katılımcılarından olan EKO uygulamalarıyla okul öncesi eğitime katılan ve katılmadan ilkokula başlayan öğrencilerin bir arada olması farklı planlamalar yapılması gerekliliğini göstermiştir. Sınıf öğretmeninin öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeylerini göz önünde

bulundurmadığı okul öncesi eğitime katılamayan öğrenciler için okuma- yazma öğretim sürecini sadece bir hafta ertelediği görülmüştür.

Öğretmenler, okuryazarlık müfredatını çocukların en etkili şekilde öğrenecekleri düzeyde tasarlamalıdır. Günümüzde öğretmenin sınıftaki rolü değişmiştir. Bugün öğretmenler eğitimle ilgili kararlar alma gücüne sahip olduklarından, müfredat geliştirme konusunda hem zorlukları hem de sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin dil becerilerini öğretme konusunda vermesi gereken kararlar hem içeriği hem de içerik sunumunu etkilemektedir (Akyol, 2007), argümanı ile araştırmadaki ilkökul öğretmeninin benzer davranış sergilemediği ve müfredat geliştirme konusunda öğrenciye yönelik kararlar almadığı görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin okuma öğrenme (doğru okuma, okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi, okuduğunu anlama yüzdesi) süreçlerinde EKO planlamaları ile okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin sesleri doğru öğrendiği ve okul öncesi eğitim katılamayan öğrencilere göre daha az hata ile okuma sürecini tamamladığı görülmüştür.

Okuma hızlarına ilişkin sonuçlarda ise okul öncesi eğitim katılamayan öğrencilerin hızlı okuduğu; fakat bazı sesleri öğrenemediği ve yanlış öğrendikleri görülmüştür. Yanlış öğrenilen, okunan ses ve kelimeler ile ilgili kelime tanıma yüzdesi sonuçlarının da okul öncesi eğitim katılmamış öğrencilerde daha düşük olduğu görülmüştür.

Okuduğunu anlama becerilerinin de beklenen düzeyde olmadığı; fakat EKO planlamaları ile okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin, okul öncesi eğitim katılamayan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinde daha aktif olduğu ve kitaba yönelik cevaplar verdiği okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda görülmüştür. Elde edilen bu sonuç literatürde bilişsel süreçlere ek olarak, okuma gelişimi motive edici faktörleri de içermelidir, argümanı ile benzerlik göstermektedir (Moorman ve Pomerantz, 2010). Okunan bir metni anlamak söz konusu olduğunda sadece bilişsel süreçler değil aynı zamanda motivasyonel süreçler de rol oynamaktadır (Wang ve Guthrie, 2004). Motivasyon eksikliği zaman zaman okuduğunu anlama başarısını da olumsuz yönde etkileyebilir. Okumayla ilgili konulara genel olarak ilgisiz olan öğrencilerin bu ilgi eksikliği, zaman zaman okuduğunu anlamayı da olumsuz etkilemektedir (Chapman, Tunmer ve Prochnow 2000; Vaknin, Nusbaum vd., 2018; Nevo vd., 2020).



Araştırmada EKO uygulamalarının EKO ile okul öncesi eğitime katılan öğrencilerde okuma ve kitaba olan ilgi ve motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu söylemek mümkün olmaktadır.

Sonuç olarak çalışmada okul öncesi eğitiminin ve erken okuryazarlık beceri gelişimi için en etkili yöntemlerden biri olan EKO uygulamalarının etkililiği ve gerekliliği görülmüş olmaktadır. Erken okuryazarlık beceri edinimi ve ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimin, ailenin, öğrenciye göre (bireyselleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim) planlamanın önemi literatürdeki diğer çalışmaları destekler niteliktedir. Çocukların okuma yazma becerilerinin nasıl kazanılıp geliştirileceği, nasıl bir okuma yazma becerisinin geliştirilmesinin hedeflenmesi gerektiği ve çocukların bu yeteneğe gerçekte ne kadar ulaşabilecekleri üzerinde düşünmek önemli bir konudur. Her konu gibi okuma ve yazma becerisinin gelişimi de öğrenme sürecindeki birçok faktöre bağlıdır. Bazı çocuklar, gelişimsel ve çevresel nedenlerden dolayı dil becerilerini edinme sürecinde diğerlerine göre daha yavaş olabilir. Bu bağlamda eğitime dâhil olan tüm paydaşların okuma-yazma becerisi türlerini, çocukların bu konuda karşılaşılabilecekleri zorlukları, planlanan dil yeterlik programlarının sunduğu öğrenme içeriğini dikkate alması ve dil yeterlilik programlarındaki gelişimsel farklılıklara dikkat etmesi gerekmektedir. (Kuruyer, Çakıroğlu; 2021) argümanı da bireysel farklılıkların dikkate alınarak eğitim-öğretim sürecinin planlanması gerektiğini desteklemektedir.

## **6.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Okul öncesi eğitim sürecinde amaç ve kazanımlar doğrultusunda EKO uygulamaları planlamalara dâhil edilmelidir.
- Öğrencilerin ilkokula başladıklarında erken okuryazarlık becerileri değerlendirilmelidir.
- İlkokul sürecinde öğrenilen seslerle ilgili verilen okuma metinlerinin sınıf ortamında anlattırılması planlanabilir.
- Okuma yazma öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları ve okuma yazma öğrenme hızlarına ilişkin olarak öğrenme süreci daha uzun tutulabilir.

## **6.3 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- Boylamsal bir araştırma planlanarak daha büyük gruplarla çalışılabilir, nicel ya da karma bir çalışma yürütülebilir.

- Erken okuryazarlık beceri gelişiminin diğer ders ve kazanımlara yönelik etkisi araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Akyol, H. (2007). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. (Yeni Programa Uygun 6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent–child shared book reading interactions: Promoting references to the book’s plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111–122
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9-26.
- Avcı, M. (2013). Yoksulluğun dili ya da alt sosyal sınıf çocuklarının dil kodlarının eğitim sürecine etkileri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1050-1077.
- Babayiğit, Ö. (2016) İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter-naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-25.
- Barratt-Pugh, C., & Maloney, C. (2015). Growing Better Beginnings: An evaluation of a family literacy program for pre-schoolers, *Issues in Educational Research*, 25(4), 364-380.
- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2016). Evaluation of family literacy programs: A case study of better beginnings, a library-initiated family literacy bookgifting program in Western Australia. *Library Trends*, 65(1), 19-40.
- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2000). Literacy learning in the early years crows nest. Sidney: Allen and Unwin.

- Baştuğ M., Öncü B. (2020). İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'nın (HELPS) Kullanılması Üzerine Bir Durum Çalışması, 8(4), 1147-1164.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). Bringing words to life: Robust vocabulary instruction. New York: Guilford Press.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. İstanbul: kaknüs yayınları.
- Bennett, S. V., Gunn, A. A., Gayle-Evans, G., Barrera IV, E. S., & Leung, C. B. (2018). Culturally responsive literacy practices in an early childhood community. Early Childhood Educ J, 46, 241-248
- Berk L.E. Bebekler ve çocuklar. Erdoğan NI, editör. Ankara: Nobel Yayıncılık; 2013.
- Borman, G. (2001). Summer Are For Learning, Principal80 no3 Ja 2001.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: pısa ölçeğinden çıkarımlar. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1673-1686.
- Bredenkamp, S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Bus, A., & Van Ijzendoorn, M. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training programs. Journal of Education Psychology, 91, 404-413.
- Cabell, S. Q., Justice, L.M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. Early Childhood Research Quarterly, 26, 1- 14.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi 6/2 :11-53
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Lister, J., & Vorhaus, J. (2011). Family literacy in Europe:Using parental support initiatives to enhance early literacy development (EAC/16/2009). London: NRDC, Institute of Education.

- Ceyhan, S. , & Yıldız, M. (2020). Örnek Kitap Okuma Planlarıyla İlkokulda Etkileşimli Sesli Okuma. Ankara: Pegem.
- Chall, J. S. (1967). Learning to read: The great debate. New York: McGraw-Hill.
- Chapman, J. W., W. E. Tunmer, and J. E. Prochnow. 2000. "Early Reading-Related Skills and Performance, Reading Self-Concept, and the Development of Academic Self-Concept: A Longitudinal Study." *Journal of Educational Psychology* 92 (4): 703–708. doi:10.1037/0022-0663.92.4.703.
- Clay, M. M. (1993). An observation survey of early literacy achievement. Heinemann, 361 Hanover St., Portsmouth, NH.
- Creswell, J. W. (2002). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative Inquiry and Research Design. London: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry Research Design, Choosing among Five Approaches. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2020). Nitel veri toplama. J. W. Creswell içinde, Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi (A. Avcu, Çev., s. 264-304). İstanbul: EDAM.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510.
- Çetin, S. (2011). İşaretleme ve angoff standart belirleme yöntemlerinin karşılaştırılması (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Delican, A. ve Ateş, S.(2020) " İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi". *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 9(1), 151-165.
- Denton, K., & West, J. (2002). Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade (U.S. Department of Education, NCES 2002-125). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Ecalle J., Magnan, A., & Biot-Chevrier, C. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 303-325.
- Edwards, C. P. ve Willis, L. M. (2000). Integrating visual and verbal literacies in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 259-265. Erişim adresi: <https://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/6/>
- Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2011a). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Erdoğan, Ö. (2011b). Relationship between the phonological awareness skills and writing skills of the first year students at primary school. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) Dergisi*, 11(3), 1506- 1510.
- Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. İçinde T. Erdoğan (Ed.). *İlkokula ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* (s. 109-131). Ankara: Eğiten Kitap
- Ergül. C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay-Sarıca, A., & Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1451-1472.
- 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(2), 193-206.
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A., Akoğlu, G., & Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction*, 10(1), 1308-1470.
- Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: An examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, 19(9), 959-989. doi: 10.1007/s11145-006-9026-x

- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). Shared storybook reading: Building young children's language & emergent literacy skills. PH Brookes Pub.
- Fowler, A. E. (1991). Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman. In S. A. Brady & D.
- Glesne, C. (2010). *Becoming Qualitative Researchers*. USA: Pearson.
- Gonzales, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darensbourg, A., and Haynes, R. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the Familia Inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 475-483. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.001>
- Goodman, I., Libenson, A., & Wade-Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 33, 113-127.
- Gök, N. F. (2013) *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Greene, B. E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94, 465-474.
- Griffith, P., & Olson, M. W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *Reading Teacher*, 45(7), 516-523.
- Gül, G. (2007). *Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1), 17-30.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F., Uysal, H. & Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin?. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-33.
- Hammer, C. S., Farkas, G., & Maczuga, S. (2010). The language and literacy development of Head Start children: A study using the Family and Child Experiences Survey database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(1), 70-83.

- Hart, B., and Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Educator*, 27(4), 6-9.
- Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction, *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, Spring, 10-14.
- Huebner, C. E., and Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 195-201. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002>
- Johnston, R. S., Anderson, M., & Holligan, D. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and Writing*, 8, 217-234.
- Justice, L. M., & Ezell, H.K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Karaman, G. (2013). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. (Tez No. 336090). (Doktora tezi). <http://YÖK.Ulusal.Tez.Merkezi.veri.tabanı.adresinden.erişildi>.
- Karaman, G. (2015). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı. Z.F. Temel (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık*, Sekizinci Baskı, Ankara: Hedef.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-268.
- Kasten, W. C., & Yıldırım, K. (2013). Okuma ve yazma eğitimi: Tek başıma öğrenemem ki. Ankara: Pegem.



- Kim, Y.S., & Petscher, Y. (2011). Relations of growth trajectories of emergent literacy skills with development of conventional literacy skill achievement in Korean. *Reading and Writing*, 24, 636-656.
- Krijnen, E., Van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J., & Sabine, S. (2019). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*. doi:10.1007/s11145-019-09957-4
- Kuruyer, H. G. Zenginleştirilmiş Okuma Programının Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bilişsel Süreç ve Nöral Yapılarına Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, 2014.
- Kuruyer, H.G., Çakıroğlu, A. (2021). "Okuma ve Yazma Güçlükleri: Okuma ve Yazma Güçlüğü Olan Çocukları Tanıma, Eğitsel Değerlendirme ve Öğretimsel Uyarlamalar" ed. Mustafa Kocaarslan içinde İlkokul Öğrencileri İçin Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. (s.54-80). Ankara: Vizetek.
- Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44.
- Langer, J. A., & Flihan, S. (2000). Writing and reading relationships: constructive tasks. R. Indrisano (Ed.). *Perspectives on writing: research, theory, and practice* (pp.120- 146). Delaware: International Reading Association.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479.
- Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. 8. Ed. Boston: Houghton Mifflin Comp.
- Lesiak, J. L. (1997). Research-based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34, 143-160.
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners'oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108 (1), 1-24.

- Liu, P., McBride-Chang, C., Wong, A.M., Tardif, T., Stokes, S.F., Fletcher, P., & Shu, H. (2010). Early oral language markers of poor reading performance in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities*, 20(10), 1-10.
- Lonigan, C.J., & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 265-292.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Lonigan C. J., Schatschneider C., & Westberg L. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling* (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lyon, G., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Maki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14, 643-672.
- Martins C, Mesquita T. C., & Ehri L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. *Journal of Exceptional Child Psychology*, 109(1), 25-38.
- Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of learning disabilities*, 34(5), 472-482.
- Mazzoni, S. A., L. B. Gambrell, and R. Korkemaki. 1999. "A Cross-Cultural Perspective of Early Literacy Motivation." *Reading Psychology* 20 (3): 237-253. doi:10.1080/027027199278411.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230-239.

- McGeown, S. P., R. S. Johnston, J. Walker, K. Howatson, A. Stockburn, and P. Dufton. 2015. "The Relationship Between Young Children's Enjoyment of Learning to Read, Reading Attitudes, Confidence, and Attainment." *Educational Research* 57 (4): 389–402. doi:10.1080/00131881.2015.1091234.
- Metsala, J. (1999). Young children's phonological awareness and non-word repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3-19.
- Missall, K., McConnell, S. R., & Cadigan, K. (2006). Early literacy development: Skill growth and relations between classroom variables for preschool children. *Journal of Early Intervention*, 29 (1), 1-21.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford.
- Muslugüme, E. (2016). Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConneil, S., Heistad, D., Pickart, M., Sheran, C., & Marston, D. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433-452.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & Jong M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Molfese, V. J., Beswick, J., Molnar, A., & Jacobi-Vessels, J. (2006). Alphabetic skills in preschool: A preliminary study of letter naming and letter writing. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 5-19. doi: 10.1207/s15326942dn2901\_2
- Muslugüme, E. (2016). Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Moorman, E. A., & Pomerantz, E. M. (2010). Ability mindsets influence the quality of mothers' involvement in children's learning: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 46(5), 1354–1362. <https://doi.org/10.1037/a0020376>
- Myrberg, E., & Rosen, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695– 711. doi:10.1348/000709909X453031

- Nelson, K. Z., & Sandin, B. (2005). The politics of reading and writing problems:changing definitions in Swedish schooling during. *History of Education*, 34(2), 189-205.
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., & Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11, 231-258. doi: 10.1177/1468798411417080.
- Neumann, M. M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers & Education*, 97, 61-68.
- Nevo, E., V. Vaknin-Nusbaum, and L. Gambrell. 2019. "Reading Motivation in Kindergartners and 1st-Graders." *Journal of Research in Childhood Education* 33 (4): 610–622. doi:10.1080/02568543.2019.1647316.
- Nevo, E., V. Vaknin-Nusbaum, S. Brande, and L. Gambrell. 2020. "Oral Reading Fluency, Reading Motivation, and Reading Comprehension among Second Graders." *Reading and Writing* 33 (8): 1945–1970. doi:10.1007/s11145-020-10025-5.
- Niklas, F., and Scheneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia: A reference and resource manual*. London: Heinemann Educational Publications.
- Ölmez, N. (2017). Veli bilgilendirme programının ilk okuma yazma sürecine katkısı hakkındaki veli ve öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Putman, M., and C. Walker. 2010. "Motivating Children to Read and Write: Using Informal Learning Environments as Contexts for Literacy Instruction." *Journal of Research in Childhood Education* 24 (2): 140–151. doi:10.1080/02568541003635243.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19, 87-101.

- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.
- Roberts, T. (2003). Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition. *Journal of Educational Psychology*, 95, 41-51.
- Rosenkoetter, S. ve Barton, L. (2002). Bridges to literacy: Early routines that promote later school success. *Bridges to literacy: Early routines that promote later school success. Zero to Three*, 22(4), 33-38.
- Rvachew, S., Rees, K., Carolan, E., & Nadig, A. (2017). Improving emergent literacy with school-based shared reading: Paper versus ebooks. *International Journal Of Child-Computer Interaction*, 12, 24-29.
- Savaş, B. (2018). Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi. Papatya.
- Scarborough, H. S. (2018). Erken Dil Ve Okuryazarlık Becerilerinin Sonraki Okuma Güçlükleri İle İlişkisi: Kanır, Teori ve Uygulama. G. Akoğlu ve C. Ergül (Ed.), *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı* (s. 3-10) içinde. Ankara: Nobel.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284-295.
- Sharp, C. (2000). *The Learning Benefits of Restructuring the SchoolYear: What is the Evidence?* London: Paper Prepared for the ATI. Confereace for London Memebers: National Foundation For Educational Research.
- Sinclair, A., & Golan, M. (2002). Emergent literacy: A case-study of a two-year-old. *Early Child Development and Care*, 172(6), 555-572. doi: 10.1080/03004430215107
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Snow, P. C., Eadie, P. A., Connell, J., Dalheim, B., McCusker, H. J. ve Munro, J. K. (2014). Oral language supports early literacy: A pilot cluster randomized trial in disadvantaged schools. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(5), 495-506. doi:10.3109/17549507.2013.845691

- Spira, E. G., Bracken, S.S., & Fischel, E.J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41, 225–234.
- Stahl, S. A., Richek, M. A., & Vandevier, R. J. (1991). Learning meaning vocabulary through listening: A sixth-grade replication. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction: Fortieth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 185-192) Chicago, IL: The National Reading Conference.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA:Sage
- Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (1988). New perspectives on young children learning to read and write. *The Reading Teacher*, 42(1), 70.
- Storch, S. A. ve Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the developmental course of literacy in children from low-income backgrounds. P.R. Britto ve J. Brooks-Gunn (Ed.), *New directions in child development: the role of family literacy environment in promoting young children's emerging literacy skills* (s.53–71) içinde. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Sukhram, D. P., & Hsu, A. (2012). Developing reading partnerships between parents and children: A reflection on the reading together program. *Early Childhood Education Journal*(40), 115-121.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.
- Şimşek, Z. C. (2017). Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri.
- Teale, W. H. ve Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *Emergent literacy: Writing and reading*, 7-25.
- Thoreson, C.C., & Dale, P.S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early childhood Special Education*, 19(1), 28-39.
- Torgeson, J. K. (1998). Catch Them Before They Fall. *American Educator*, 22, 32-39.

- Trawick-Smith, J. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim [Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı]. Berrin Akman (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Treiman, R., & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10, 334-338.
- Turan, F., & Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel Farkındalık Becerisinin Kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 8(1), 265-284.
- Uzuner, Y. (1997, Ekim). Filizlenen okur-yazarlık. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Semineri, Ankara.
- Vaknin-Nusbaum, V., E. Nevo, S. Brande, and L. Gambrell. 2018. "Developmental Aspects of Reading Motivation and Reading Achievement among Second Grade low Achievers and Typical Readers." *Journal of Research in Reading* 41 (3): 438–454. doi:10.1111/1467-9817.12117.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth - combating developmental risk in SouthAfrica. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Lyon, G. R. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers more evidence against the iq-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 223-238. doi: 10.1177/002221940003300302
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- Verhoeven, L., & Leeuwe, J. V. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Vivas, E. (1996). Effects of story reading on language. *Language Learning*, 46(2), 189–216. doi:10.1111/j.1467-1770.1996.tb01234.x
- Vloedgraven, J., & Verhoeven, L. (2009). The nature of phonological awareness throughout the elementary grades: An item response theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 161-169.

- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 2, 162-186.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M.C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–558.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. ve Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689. doi:10.1037/0012-1649.30.5.679
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30, 679-689
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11–30). New York: Guilford.
- Wilson, S. B., & Lonigan, C. J. (2010). Identifying preschool children at risk of later reading difficulties: Evaluation of two emergent literacy screening tools. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 62–76.
- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, 18, 253-274.
- Yalavaç, N. Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, 2020.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam and Stake, *The Qualitative Report*, 20(2), 134- 152.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.(Besinci Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11 b.). Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K.(2003). Case Study Research: Design and Methods. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R.K. (2009). Case study research: Design and methods (4th ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Yin, R.K. (2012). Applications of case study research (3rd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Yumuş, M. Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Ebeveynlerin Deneyimlerine Bebeklerin Dil Gelişimlerine ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 2018.
- Zhang, H., & Alex, N. K. (1995). Oral language development across the curriculum, K-12. ERIC Digest: ED 389029.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49, 1425-1439. doi: 10/1037/a0030347.

## EKLER

### EK 1: EKO PLANI

| <i>Bileşen</i>                | <i>Birinci Okuma</i>  | <i>İkinci Okuma</i>  | <i>Üçüncü Okuma</i>   |
|-------------------------------|---|--|---|
| <i>Kitap tanıtımı</i>         | Kitabın ön ve arka kapağını, başlığını, resimlerini kullanarak ana karakter ve olayla ilgili birkaç tanıtıcı cümle söylenir.  | Çocuklara, karakterleri ve karakterin yaptığı bazı şeyleri bildiklerini hatırlatılır. Karakter ve problem hakkında sorular sorulur.                                  | Çocuklara kitabın başlığı hatırlatılır. Çocukları sorunu tanımlamaya teşvik edin.   |
| <i>Kitap okuma</i>            | Kelime hazinesini geliştirmek için seçtiğiniz 5-10 kelimeyi, resimleri işaret ederek jestlerle dramatize ederek ve ya tanımlarını yaparak anlatın. Ana karakterin ne düşündüğünü, ne hissettiğini ortaya çıkaracak sorular sorulur. | Aynı kelimelerin anlamlarını açıklamak için daha fazla sözlü ifade kullanılır. Diğer karakterlerin ne düşündüğünü, ne hissettiğini ortaya çıkaracak sorular sorulur. | İlk iki sayfayı okumadan önce, resmi gösterin ve 'Burada neler oluyor?' sorusunu sorarak çocukların yorumları takip edilir. |
| <i>Okuma sonrası tartışma</i> | Açıklama gerektiren 'neden' sorusu sorulur. Cevapları almak için takip eden sorular kullanılır.   | Çocukların düşünmesini sağlamak için takip eden sorular kullanılır.  | Çocukların düşünmesini sağlamak için takip eden sorular kullanılır.   |

Ceyhan, S., & Yıldız, M. (2020). Örnek Kitap Okuma Planlarıyla İlkokulda Etkileşimli Sesli Okuma. Ankara: Pegem.

## **EK 2: ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA (EKO) UYGULAMALARINDA KULLANILAN RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI**

1. Beigel C., Goff H. L. (2018), Sudan Korkan Timsah (2. Baskı), Binbir Çiçek Kitapları, Ankara
2. Beigel C., Goff H. L. (2018), Ünlü Olmak İsteyen Tembel Hayvan (2. Baskı), Binbir Çiçek Kitapları, Ankara
3. Beigel C., Goff H. L. (2021), Erken Kalkmayı Sevmeyen Kurbağa (3. Baskı), Binbir Çiçek Kitapları, Ankara
4. Beigel C., Goff H. L. (2021), Yatağını Islatan Kanarya (4. Baskı), Binbir Çiçek Kitapları, Ankara
5. Beigel C., Goff H. L. (2020), Uyku Arkadaşımı Arayan Ayı (4. Baskı), Binbir Çiçek Kitapları, Ankara
6. Beigel C., Goff H. L. (2021), Bitlenen Panda (3. Baskı), Binbir Çiçek Kitapları, Ankara
7. Beigel C., Goff H. L. (2021), Ay'ı Söndürmek İsteyen İnek (5. Baskı), Binbir Çiçek Kitapları, Ankara
8. Beigel C., Goff H. L. (2018), Ayakları Üşüyen Penguen (2. Baskı), Binbir Çiçek Kitapları, Ankara
9. Beigel C., Goff H. L. (2021), Her Şeye Hayır Diyen Aslan (6. Baskı), Binbir Çiçek Kitapları, Ankara
10. Beigel C., Goff H. L. (2018), Karnı Aç Boa Yılanı (2. Baskı), Binbir Çiçek Kitapları, Ankara
11. Beigel C., Goff H. L. (2021), Hıçkırık Tutan Su Aygırı (3. Baskı), Binbir Çiçek Kitapları, Ankara
12. Beigel C., Goff H. L. (2018), Hediyesini İsteyen Fare (2. Baskı), Binbir Çiçek Kitapları, Ankara

### **EK 3: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU (İLKOKUL BAŞLANGIÇ)**

Bu görüşme formu, Ordu Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nda yürütülmekte olan 'Okuma ve yazmayı nasıl öğreniyorum? Bir durum çalışma' adlı yüksek lisans tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı okul öncesi eğitim alma sürecinde Etkileşimli Kitap Okuma uygulamaları aracılığıyla erken okuryazarlık becerileri desteklenen ve okul öncesi eğitimi al(a)mamış çocukların okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerinin karşılaştırılması oluşturmaktadır.

Bu amaçla, görüşme formu ile elde edilecek veriler analiz edilecektir. Görüşme formunu tamamlamak yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Görüşme ile elde edilen veriler anonim kalacak ve kimliğiniz kayıt altına alınmayacaktır. Veriler, araştırma süresince araştırmacının şifreli kişisel bilgisayarında depolanacak ve bunlara sadece araştırmacı ve tez danışmanları ulaşabilecektir. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Kararınızı her an değiştirebilir, görüşmenin herhangi bir aşamasında çekilebilir, istemediğiniz sorulara cevap vermeyebilirsiniz. Araştırmaya katılmama tercihiniz ya da çekilme kararınız kimse ile paylaşılmayacaktır. Değerli vaktinizi ayırdığını için teşekkür ederiz.

Öğretmen Tuğba H. TÜRKYILMAZ

1. Meslekte kaçınıcı yılınız?
2. Kaç kere birinci sınıf aldınız?
3. Sınıf mevcudunuz nedir? Kaç kız, kaç erkek öğrenciniz var?
4. Kaç öğrenciniz okul öncesi eğitime katılmış bir şekilde ilkokula başlıyor?
5. Okuma öğretme sürecini planlarken nelere dikkat ediyorsunuz? Ayrıntılı bir şekilde anlatır mısınız?
6. Öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini nasıl değerlendirmeyi planlıyorsunuz? Ayrıntılı bir şekilde anlatır mısınız?
7. Okuma öğrenme sürecinde öğrencilerin performanslarını nasıl değerlendirmeyi planlıyorsunuz? Ayrıntılı bir şekilde anlatır mısınız?
8. Okuma öğretme sürecinde velilerinizden beklentileriniz nelerdir? Öğrenci velileriyle süreçle ilgili ne tür çalışmalar yapmayı planlıyorsunuz?
9. Süreçte beklentileriniz nelerdir?

#### **EK 4: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU (İLKOKUL BİRİNCİ DÖNEM SONU)**

1. Okuma öğretim sürecinde nelere dikkat ettiniz? Ayrıntılı bir şekilde anlatır mısınız?
2. Öğrencilerin okuma becerilerini nasıl değerlendirdiniz? Ayrıntılı bir şekilde anlatır mısınız?
3. Okuma öğretim sürecinde öğrencilerin performanslarını nasıl değerlendirdiniz? Ayrıntılı bir şekilde anlatır mısınız? Örnekleri paylaşır mısınız?
4. Okuma öğretim sürecinde velilerinizle ne tür çalışmalar yaptınız?
5. Süreci nasıl değerlendiriyorsunuz?

## ÖZGEÇMİŞ

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| Adı Soyadı                           | Tuğba Hadiye TÜRKYILMAZ   |
| Yabancı Dili                         | İngilizce   |
| Orcid Numarası                       | 0000-0003-1535-770X   |
| Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası | 10411237  |
| Lise                                 | Amasya Anadolu Öğretmen Lisesi  |
| Lisans                               | Karadeniz Teknik Üniversitesi / Fatih Eğitim Fakültesi/<br>İlköğretim Bölümü/ Okul Öncesi Öğretmenliği Programı |
| Mesleki Deneyim                      | Okul Öncesi Öğretmenliği  |