

Derleme

Erken Okuryazarlık

Erken Okuryazarlık Üzerinde Paylaşımlı Kitap Okumanın Rolü: Okul ve Ev Ortamı Açısından Etkileri

Figen Turan¹

Z. Güzin Topcu²

¹ Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü

² Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

Özet

Paylaşımlı kitap okuma, bir yetişkin ve bir çocuk ya da çocuk grubu arasında yetişkinin kitabı okuduğu ve tekniğine göre çocuktan farklı oranda katılımın beklendiği sosyal bir etkinlik olarak tanımlanmıştır. Kitap paylaşımı sırasında erken okuryazarlık adına büyük anlam ifade eden alıcı ve ifade edici dilin geliştiği, okuma tekniğine göre de sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerinin geliştiği literatürde desteklenmiştir. Kitap paylaşımına yönelik farklı tekniklerin ((a) diyaloga dayalı kitap okuma/etkileşimli kitap okuma/dialogical reading, (b) paylaşımlı kitap okuma/shared book reading, (c) interaktif paylaşımlı kitap okuma/interactive shared book reading, (d) yazıyı referans gösterme/print referencing) erken müdahale kapsamında kullanıldığı araştırmalarla gösterilmiştir. Kitap paylaşımının kullanıldığı erken müdahale tekniklerinden en yararlı görülmüş teknikler olarak çocuğa en çok aktif rol veren diyaloga dayalı/etkileşimli kitap okuma ve interaktif paylaşımlı kitap okuma olmuştur.

Kitap paylaşımı sırasında, paylaşımdan kazanılan verimi etkileyen belirli değişkenler mevcuttur. Buna bağlı olarak; yetişkinlerin benimsediği tutum ve davranışlar, etkileşime girilen çocuk sayısı, ev ve okul ortamı, çocukların ilgisini takip etme ve onların cevaplarını genişletme, açık uçlu sorular sorma ve çocukların etkin katılım oranı bu etkileşime etki eden faktörlerden kabul edilmektedir. Bazı araştırmacılar ebeveyn cinsiyetinin ve maternal/paternal konuşmanın da bu etkileşimde bir değişken olduğunu savunmaktadır.

Bu araştırma ile paylaşımlı kitap okumanın farklı teknikleri, bu tekniklere bağlı faydaları ve kitap paylaşımı sürecini etkilediği düşünülen değişkenler ele alınmaktadır.

Anahtar kelimeler: erken okuryazarlık, paylaşımlı kitap okuma, diyaloga dayalı okuma.

Sorumlu Yazar: Zülfiye Güzin Topcu. Adres: Hacettepe Üniversitesi, Sıhhiye Yerleşkesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü. 6. Kat, Altındağ / ANKARA. E-mail: zguzintopcu@gmail.com

Gönderim Tarihi: 21.12.2017

Kabul Tarihi: 26.04.2018

*Bu derleme makale, 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde poster bildiri olarak sunulmuştur.

Review

Early Literacy

The Role of Shared Book Reading on Early Literacy: The Effects in terms of Home and School Environment

Figen Turan¹

Z. Güzin Topcu²

Hacettepe University, Faculty of Health Sciences, Department of Speech and Language Therapy¹
Hacettepe University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development²

Abstract

Shared book reading is a social activity in which an adult reads a book to a child or a group of children by expecting a different rate of participation from the child according to the type of reading. The literature supports that, during shared book reading process, children improve the abilities of receptive and expressive language; and depending on the technique of reading they improve the abilities of phonological awareness and print awareness. Important body of research shows that different practices of reading ((a) *dialogic reading*, (b) *shared book reading*, (c) *interactive shared book reading*, (d) *print referencing*) are used for the field of early intervention. As the most useful techniques among the early intervention techniques in which book-sharing was used, are *interactive shared book reading* and *dialogic reading*, which gave the child the most active role.

There are some variables that affect the output during shared book reading. Depending on that fact, the attitudes and behaviours of the adults; the number of the children in the interaction; home and school context; following the interest of the children and expanding their answers; asking open-ended questions and children's active participation to the reading process are the factors that affect the shared book reading interaction. Some researchers claim that gender of the parent is another variable in this interaction.

This research examines the different practices of shared book reading, the benefits of these specific practices and the variables which are considered as effective in shared book reading interaction.

Key words: early literacy, shared book reading, *dialogic reading*.

Corresponsive Author: Zülfiye Güzin Topcu. Adress: Hacettepe University, Sıhhiye Campus, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, 6th floor, Altındağ / ANKARA. Email: zguzintopcu@gmail.com

Submission Date: 21.12.2017

Acception Date: 26.04.2018

*This review paper had been presented as a poster presentation in the 4th International Preschool Education Conference.

Giriş

Paylaşımlı Kitap Okuma, Teknikleri ve Literatürdeki Yeri

Paylaşımlı kitap okuma; bir yetişkin tarafından bir kitabın okunması ve kitap hakkında tartışılması sırasında, belirli ve sistematik öğretici tekniklerin kullanıldığı; çocuğun etkin katılımının desteklendiği kitap okuma şekli olarak tanımlanmaktadır (Ezell ve Justice, 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998). Uygulamaları gereği, etkili iletişim içeren sosyal bir etkinliktir (Morrow, 1988). Okul öncesi çocuklar için gerçek hayatla bağlantı kurabilmelerini sağlayan, ilgi çekici ve motive edici, karşılıklı paylaşımı temel alan bir yoldur (Watkins ve Bunce, 1996; aktaran: Justice ve Pullen, 2003). Tekrarlı bir şekilde gerçekleştirilmesinin, edebi bilginin yetişkinden çocuğa geçmesini sağlamasını kolaylaştıran bir yol olduğu savunulmaktadır (Justice ve Pullen, 2003).

Kitap paylaşımına yönelik son dönem görüşlerine göre “*çocuklara kitap okumak*” fikrinden çok, “*çocuklarla kitap okuma*” anlayışı tartışılmaktadır (Han ve Neuharth-Pritchett, 2014). Karşılıklı paylaşma ve eşit rol oynama tabanına yerleştirilen bir okuma paylaşımı düzeninde, çocuklar bir başkası tarafından yönlendirilmek yerine etkin bir rol edineceklerdir. Bu uygulama neticesinde, çocukta öz kontrol ve özgüven lehine gelişmelerin görüleceği savunulmaktadır (Justice & Kadaravek, 2002).

Geçmişte paylaşımlı kitap okuma, “sesli okuma” (read aloud) şeklinde literatürde yer bulmuştur. Holdaway (1979) paylaşımlı kitap okumayı, “metni genişletmek suretiyle çocuğa kitap okumak yoluyla, çocuklara edebi becerileri (örn: metnin devamlılığını takip etme ve harf-ses ilişkisi) öğretmek için kullanılan bir model” olarak tanımlamıştır (akt: Ping, 2014). Morrow (1988) çalışmasında Holdaway (1979)’in gelişimsel öğretim modelini okuma yazma öncesi becerileri erken dönemde kitap paylaşımı ile kazanmak konusunda destek göstermiştir. Bu amaç için, yetişkin öncelikle çocuktan cevabın/tepkinin gelmesini beklediği bir problem durum oluşturur ve gerektiğinde çocuğa bilgi verir. Böylesi bir durumda çocuk yetişkin ile birleştirmek, yeniden kurmak ve yazıyla ilişkisini kurmak üzerine ilişkiye girer. Bu durumda sesli okumanın temel işlevi, yetişkinle çocuk arasındaki etkileşimsel süreç sonunda oluşan anlamın kurulmasıdır.

Erken dönemde kitap paylaşımının çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini geliştirmesi, geleceğe yönelik edebi becerilerin temelini oluşturmaktadır. Araştırmacılar, erken

yaştan itibaren sık sık çocuklarıyla kitap paylaşımı etkinliğinde bulunan ve dil gelişimine yönelik fırsatlar sunan aileler, çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişiminin daha üstün olduğunu (Payne, Whitehurst & Angell, 1994) ve okula daha hazır başladıklarını ifade etmişlerdir (Wells, 1985; Deckner, Adamson & Bakeman, 2006)

Paylaşımlı kitap okuma sırasında, çocuğun edebi bilgi birikimini ve becerilerini artırmak amacıyla yetişkinler, kendi davranışlarını çocuğun hâlihazırdaki bilgi birikimine uygun bir şekilde uyarlarlar. Justice ve Pullen (2003) paylaşımlı kitap okumaya yönelik, yetişkinlerin benimsemiş olduğu iki ayrı teknik öne sürmektedirler: *a) diyaloga dayalı / etkileşimli kitap okuma (dialogic reading)* ve *b) yazıyı referans gösterme (print referencing)*. Bu durumda; diyaloga dayalı/etkileşimli kitap okuma, paylaşımlı kitap okumadan farklı bir etkinlik değil; paylaşımlı okuma başlığında bir alt tekniktir.

Diyaloga dayalı kitap okuma (etkileşimli kitap okuma), çocuktan etkin katılımın gerçekleşmesinin beklendiği ve karşılıklı paylaşımın yüksek olduğu bir kitap okuma tekniğidir. Yetişkinler bu okuma tekniğinde, kapalı uçlu soruları sınırlı tutup açık uçlu sorular sorar, ek sorularla çocukların cevaplarını takip eder, çocukların cevaplarını tekrar eder ve genişletir, çocuğun daha istekli ve fazla katılması için pekiştirici uygular ve tüm bunları yaparken çocuğun ilgilerini takip ederler (Justice ve Pullen, 2003). Diyaloga dayalı okuma yöntemi bir diğer kitap okuma davranışlarından ayıran esas yönü ise, okuma sırasında rollerin dinleyici ve okuyucu olarak çocuk ve yetişkin arasında değişmesine dayanmaktadır. Yetişkin etkin dinleyici rolünde sorular sorar, yeni bilgiler ekler ve kitaptaki materyalin daha ayrıntılı açıklamalarını yaparak çocuğu teşvik eder ve ipuçları sunar. Çocuk da verdiği cevaplara göre pekiştirilir ve verdiği cevapları yetişkin tarafından genişletilir (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Diyaloga dayalı kitap okuma, geleneksel kitap paylaşımına alternatif olarak Whitehurst ve arkadaşları tarafından birden fazla çalışmada bir erken müdahale yöntemi olarak sunulmuştur (Whitehurst & diğerleri., 1988; Zevenbergen & Whitehurst, 2003; Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu temel araştırmalardan bir tanesi Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel (1994) tarafından, düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin diyaloga dayalı kitap okuma tekniği üzerine eğitim alması ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim sonrası ebeveynler 6 hafta boyunca bu yöntemi çocukları ile gerçekleştirmişlerdir. Sonucunda ise, çocukların ifade edici dil gelişim

düzeylerinde, başlangıca nazaran değerleri ilerlemeler görülmüştür. Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel (1999) yapmış oldukları 6 haftalık süreci içine alan; ek sesbilgisel farkındalığı eğitimi içermeyecek şekilde; iki farklı grupta diyaloga dayalı okuma etkinliği ve normal paylaşımlı okuma etkinliği uyguladıkları araştırma sonucunda, iki müdahale biçiminin de çocukların edebi becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bunun yanında iki müdahale yöntemi karşılaştırıldığında, diyaloga dayalı kitap okumanın öğrencilerde betimsel dili olumlu anlamda etkilediği, paylaşımlı kitap okumanın ise dinlediğini anlama değerlerinde daha yüksek sonuçlara ulaştırdığı belirtilmiştir. Şimşek (2017) tarafından gerçekleştirilmiş 10 haftalık bir süreci içine alan benzer bir çalışmayla ise yine diyaloga dayalı kitap okuma, e-kitap paylaşımı ve geleneksel kitap okuma yöntemleri karşılaştırılmıştır. Üç farklı gruba üç farklı yöntemle kitap okuma seansları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda; alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanını ölçmeye yönelik gerçekleştirilmiş ön test ve son testler arasında puan farkı, diyaloga dayalı okumada daha yüksek bulunmuştur. E-kitap izleminin anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülürken; geleneksel tarzda kitap okumanın ise alıcı dil puanlarını artırdığının gözlemlendiği belirtilmiştir. Bu şekilde, diyaloga dayalı kitap okumanın dil gelişimi açısından gerekliliği görülebilmektedir.

Diyaloga dayalı okumanın özel ihtiyaçlara sahip çocukların dil gelişiminde de etkili olduğuna yönelik çalışmalar mevcuttur. Fleury, Miramontez, Hudson ve Shwartz (2014) tarafından Otizm Spektrum Bozukluğu olan üç çocukla gerçekleştirmiş oldukları çalışmaya göre, diyaloga dayalı okuma sonrasında çocukların sözlü katılımlarının ve yazılı materyalle ilgili kalma sürelerinin başlangıca nazaran arttığı belirtilmiştir. Fleury ve Shwartz (2017) tarafından yine otizmli çocuklarla yapılan çalışmada ise; diyaloga dayalı okuma sonrası çocukların yetişkinlerin okuma sırasındaki sorularını cevaplamaya yönelik daha fazla sözel katılımın olduğu ve çocuklarda, okunan kitaba yönelik daha fazla sözcük kazanımının olduğu belirtilmiştir. Towson ve Gallagher (2016)'ın da öne sürdüğü üzere, diyaloga dayalı okuma genel anlamda okuma sırasındaki katılımın artışında, kitaplara daha fazla ilgi göstermede ve ifade edici dilin ve genel anlamdaki dil becerinin gelişiminde özel ihtiyaçlara sahip çocuklarda da olumlu sonuçlar oluşturmaktadır.

Yazılı dili anlama süreci, alfabe farkındalığı, yazı farkındalığı ve metni anlama becerilerini kapsamaktadır (Dunst, Triviette, Masiello, Roper & Robyak, 2006). Bu noktada, bu

becerileri kazanmak adına kitap okuma etkinliğine “yazıyı referans gösterme” tekniği ortaya koyulmuştur (Justice & Ezell, 2000, 2002; Justice & Pullen, 2003). *Yazıyı referans gösterme (print referencing)* üzerinde durulması gereken ikinci kitap paylaşımı tekniğidir. Bu teknikte, çocuğun ilgisini sözlü dile olduğu kadar yazılı dile de çekmek amaçlanmaktadır. Bu amaç için, yetişkin tarafından sözel olan ve sözel olmayan davranışlar sergilendiği belirtilmektedir. Sözel olan davranışlar “Okumaya nereden başlamalıyız acaba?”, “Kitabın kapağındaki ismini okuyalım mı?”, “Senin isminin baş harfi bu, bak!” tarzında ifadeler içermektedir. Sözel olmayan davranışlar, yazıyı işaret etmeyi ve okunan yazıyı parmakla takip etmeyi kapsamaktadır. Justice ve Ezell’in (2000) yürüttükleri araştırmaya göre, kitap okuma sırasında yazıyı referans göstermeye yönelik eğitilmiş ailelerin çocuklarında yazı kavramı, sözcük ayrımı ve sözcük kavramları açısından büyük kazanımlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da kitap paylaşımında yazıyı referans göstermenin çocuklarda yazı farkındalığını, sözcük kavramlarını ve alfabe farkındalığını artırdığı belirtilmektedir (Justice ve Pullen, 2003).

Triviette ve Dunst (2007) okuryazarlık öncesi dönem çocuklarına erken okuryazarlık becerilerini kazandırmak amacıyla üç yöntem öne sürmektedir. Bunlar; a) *diyaloga dayalı kitap okuma (etkileşimli kitap okuma) (dialogical reading)*, b) *interaktif paylaşımlı kitap okuma (interactive shared book reading)* ve c) *paylaşımlı kitap okumadır (shared book reading/joint book reading)*. Bu yaklaşıma göre bu üç yöntem, uygulama ve çocuktan beklenen katılım oranı açısından birbirinden farklıdır ve araştırmalarının amacı da yine erken müdahale sırasında çocuğun okuma sürecine aktif katılımının okuryazarlık sürecini kolaylaştırması açısından daha faydalı olacağı yönünde olmuştur. Belirtildiği üzere Triviette ve Dunst (2007) paylaşımlı kitap okumayı Justice ve Pullen (2003) tarafından belirtildiği gibi tüm okuma etkinliklerini kapsayan bir başlık olarak değil, erken okuryazarlık becerilerini kazandırmak amacıyla uygulanan farklı bir yöntem olarak ele almışlardır.

What Works Clearinghouse’a göre (2006a, 2006b,2007) okuma yazma öncesi becerileri kazandırmak ve okuma becerilerini desteklemek üzere olan üç teknik, ağırlıklı olarak çocuktan beklenen katılım oranına göre birbirinden farklılaşmaktadır (aktaran: Triviette ve Dunst, 2007). Buna göre, *diyaloga dayalı kitap okuma*, çocuk ve yetişkin arasında, okuyucu ve dinleyici rolleri değişirken, çocuk etkin bir dinleyici ve sorgulayıcı olur. Sorulan sorular ile çocuklar daha kapsamlı düşünmeye yönelik pekiştirilirler. Diğer yöntemler arasında en yapılandırılmıştır.

Çocukların kitaplardan öğrenimi, en iyi etkin bir şekilde katılımı sağlanırsa olur, anlayışı hâkimdir (Ping, 2014). Sénéchal, Thomas ve Monker'ın 1995'te yaptıkları araştırmaya göre, kitap paylaşımına etkin bir şekilde katılan çocukların, pasif bir şekilde sadece dinleyerek katılan çocuklara nazaran daha çok sözcük öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır (aktaran: Wasik & Bond, 2001). *İnteraktif paylaşımlı kitap okumada* ise çocuğu okuma etkinliğine çekebilmek için yetişkin tarafından çeşitli teknikler kullanılır. Kitap okuma etkinliğinin öncesinde, sırasında ve sonrasında uygulanan adımlar vardır. *Paylaşımlı kitap okuma etkinliğinde* ise bir yetişkin, bir çocuktan ya da çocuk grubundan fazla katılım beklemeksizin kitabı okur. Çocuklara öyküyü yeniden anlatma fırsatı verilir (Triviette & Dunst, 2007). Bu üç yöntem içerisinde en etkili olan yöntemler, farklı tekniklerle (soru sorma, açıklama ve genişletme yapma, öykü tamamlama vb.) çocukların etkin katılımını sağladığından *diyaloga dayalı kitap okuma* ve *interaktif paylaşımlı kitap okuma* olmuştur.

Tablo 1: Yetişkin-Çocuk Kitap Paylaşımına Yönelik Yaklaşımlar ve Sınıflandırmaları

Tablo 1: Yetişkin-Çocuk Kitap Paylaşımına Yönelik Yaklaşımlar ve Sınıflandırmaları	
What Works Clearinghouse (2006a, 2006b, 2007) (akt: Triviette ve Dunst (2007))	Justice ve Pullen (2003)
<i>Diyaloga Dayalı Kitap Okuma(Dialogic Reading):</i> Kitap paylaşımı etkinliği sırasında, yetişkin ve çocuğun rol değişimine gitmesiyle, yetişkin yardımıyla çocuğun “öyküyü anlatıcı” da olabildiği, çocuğun aktif dinleyici ve sorgulayıcı olabilmesini sağlayan okuma tekniğidir.	<i>Diyaloga Dayalı Kitap Okuma(Dialogic Reading)</i> (Whitehurst et al, 1998) - Kapalı uçlu soruların sınırlandırma ve açık uçlu sorular sorma - Çocuğun cevaplarını sorularla izleme -Çocuğun söylediklerinin tekrarlama ve genişletme -Çocuğa övgü, cesaret ve geri bildirim verme. -Çocuğun liderliğini ve ilgilerini izleme. - Eğlenceli bir etkinlik olarak süreci yürütme.
<i>İnteraktif Paylaşımlı Kitap Okuma (Interactive Shared Book Reading):</i> İnteraktif paylaşımlı kitap okuma, bir yetişkinin bir çocuğa ya da küçük bir çocuk grubuna kitap okumasını ve farklı teknikler kullanarak çocukları metinle ilgilenmeye çağırmasını kapsamaktadır.	<i>Yazıyı Referans Gösterme (Print Referencing)</i> (Ezell ve Justice, 2000) - “Yazı” hakkında sorular sorma. - “Yazı” hakkında yorumlar yapma. - “Yazı” hakkında sorular yöneltme. - Öykü hakkında konuşulurken yazıyı işaret etme. - Okuma sırasında yazıyı takip etme.
<i>Paylaşımlı Kitap Okuma (Shared Book Reading):</i> Paylaşımlı kitap okuma, bir yetişkinin bir çocuğa ya da çocuk grubuna, çocuklardan çok kapsamlı bir etkileşim beklemeksizin kitap okumasını içermektedir.	

Paylaşımlı kitap okumanın sağlayacağı yararlar üzerine Türkiye’de yapılan çalışmalar sınırlı kalmakla beraber, örnekleri mevcuttur. Buna yönelik literatür araştırıldığında, geleneksel kitap okumanın sorularla ve karşılıklı diyalogla zenginleştirildiği, Whitehurst ve diğerleri tarafından geliştirilen (1988) diyaloga dayalı okuma (dialogic reading), literatürümüze “etkileşimli okuma” olarak isimlendirildiği görülmektedir. Etkileşimli okumanın ülkemizde bir erken müdahale yöntemi olarak kullanıldığı araştırma örneklerinden; 6 haftalık bir uygulamayı içeren Akoğlu, Ergül ve Duman (2014)’ın çalışmasının sonucuna göre, araştırmaya katılan korunmaya muhtaç olan çocukların ifade edici ve alıcı dillerinde anlamlı bir farklılık görüldüğü belirtilmiştir. Çocukların kullandıkları sözcük sayısının ve sözcüklerdeki morfolojik yapının karmaşıklığının arttığı kaydedilmiştir. Başka bir okuma müdahale çalışması ise, Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek (2016) tarafından yapılan 6 haftalık diyaloga dayalı müdahale programıdır. Bu müdahale kapsamında annelere diyaloga dayalı okuma konusunda seminerler verilmiş ve annelerden 6 hafta boyunca haftada 3 gün olmak suretiyle çocuklarına kitap okumaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların alıcı, ifade edici ve genel dil becerileri kapsamında ilk başladıkları nokta ile karşılaştırıldığında anlamlı kazanımlar elde ettiği görülmüştür. Annelerin raporlarına göre ise, çocuklar daha rahat ve uzun süre ile odaklanmaya başlamış ve sözcük dağarcıkları gelişmiştir.

Paylaşımlı kitap okumanın çocuklarda okuryazarlık öncesi becerileri kazandırmada etkili bir yöntem olduğu kabul edilmeye başlanmıştır; ancak bu konuya dair güncel tartışmalardan biri de paylaşımlı kitap okumada sıklığın mı yoksa kullanılan tekniğin mi önemli olduğu olmuştur. Güncel araştırmalar, paylaşımlı kitap okumanın sıklığı ile çocuklara kazandırılması amaçlanan okuryazarlık öncesi edebi becerileri arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Sawyer ve diğerleri, 2014). Diğer yandan, “What Works Clearinghouse” araştırmacıları tarafından, çocuğu etkin hale getirerek okuma etkinliğine dahil eden tekniklerin, erken müdahale temelinde daha fazla yarar sağladığı kaydedilmiştir (Trivette ve Dunst, 2007). Bu sonuca göre ise, çocuklarla kitabı paylaşma biçiminin, kitabı paylaşma sıklığından daha önemli olduğu görüşü desteklenmektedir.

Paylaşımlı Kitap Okumada Yetişkin ve Çocuk Etkileşimi

Kitap paylaşımı sırasında yetişkinler çocukların metin hakkındaki düşüncelerini, sorularını öğrenmek üzere onlara metin hakkında sözlü ya da sözsüz ipuçları vermekte ve onlara sorular yöneltilmektedirler (Han & Neuharth-Pritchett, 2014). Sesli okuma kapsamında yetişkinin etkileşimsel davranışları; *a) soru sorma, b) öğrenmeyi destekleyici (scaffolding) diyalog ve cevaplar, c) övgüler ve olumlu geri dönütler, d) bilgi verme-bilgiyi genişletme, e) bilgiyi daha açık hale getirme, f) bilgiyi yeniden ifade etme, g) tartışma, h) kişisel düşüncelerini paylaşma ve i) okunanları hayatla ilişkilendirme* olarak gösterilmiştir (Morrow, 1988).

Kitap paylaşımında çocukla yürütülen konuşma sırasında, konuşmanın karmaşıklık derecesine bağlı olarak edebi kazanımın şekillenmekte olduğu görüşü savunulmaktadır (Hindman, Connor, Jewkes ve Morrison, 2008; Hindman, Skibbe & Foster, 2014). Bu anlamda kitapla ilgili konuşmalar, *bağlam içinde ve bağlam dışı konuşma olmak üzere* olarak ikiye ayrılmaktadır. *Bağlam içinde konuşma*, doğrudan kitapta belirtilmiş düşünce, resimler ve yazı üzerine konuşmayı içine alırken (Hindman ve diğ., 2008), *bağlam dışı konuşma* ise çocuğun kitaptan yola çıkarak kitabın dışında kendi deneyimlerini, tahminlerini ve çağrışımlarını oluşturmasına izin veren (Hindman ve diğ., 2008) ve daha yüksek bilişsel beceri gerektiren bir konuşma biçimidir (Han ve Neuharth-Pritchett, 2014). Bağlam dışı konuşmanın edebi getirilerinden biri, çocuğun anlama kapasitesini ve sözcük dağarcığını geliştirmek (Hindman ve diğ., 2008), bir diğeri ise çocuğun kendi deneyimleri ve kitap arasında bağ kurarak çocukla kitap arasındaki boşluğun kapatılmasını sağlamaktır (Han ve Neuharth-Pritchett, 2014). DeTemple ve Snow'un (1992) bulgularına göre, öykünün vermek istediği mesajdan çok, açık bir şekilde sunulmuş bilginin ötesine geçen konuşmayı gerçekleştiren ailelerin çocuklarının sözcük bilgisi temelinde daha yüksek bir performans gösterdiği kaydedilmiştir. Aynı şekilde Dickinson ve Porche (2011) sınıf ortamında yürüttükleri çalışmalarında; bağlam dışı konuşmaların gerçekleştirildiği paylaşımlı okuma etkinliklerinde, bağlam dışı konuşmaların gerçekleştirilmediği okumalara oranla, çocukların daha zengin sözcük dağarcığına ve daha gelişmiş anlama becerilerine eriştiklerini belirtmişlerdir. Araştırmalar, annelerin çocukları ile kitap paylaşımı sırasında bağlam dışı konuşmaları sıklıkla gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır (Muhinyi & Hesketh, 2017; Hindman, Skibbe & Foster, 2014; Nyhout & O'Neill, 2013). Her iki

türlü anlamla ilgili konuşma stratejisinin de dil becerilerini güçlendirdiği araştırmalarla desteklenmektedir (Hindman ve diğ., 2014).

Alanyazın incelendiğinde, ebeveynlerin ve öğretmenlerin kitap paylaşımında daha çok anlamla ilgili konuşmalar içinde buldukları ve çocukların da göz takibi testlerinde daha çok resimlere odaklandıkları belirtilmiştir (Evans & Saint-Aubin, 2005). Buna rağmen, alfabe kitapları gibi harfler üzerinde duran kitapların tercihi ve okuyucunun metindeki yazıyı referans göstermeye yönelik yorumlarıyla, çocukların ilgisinin yazıya çekilebileceği görüşü savunulmuştur (Hindman ve diğerleri, 2008).

Paylaşımlı Kitap Okumada Çocuk

Kitap paylaşımı sırasında çocukların tam olarak neye odaklandıklarına dair alanyazında araştırmalar mevcuttur. Morrow'un (1988) yürüttüğü araştırmaya göre, çocukların en çok odaklandıkları nokta "anlam" olarak belirtilmiştir. Çocukların öykü yapısından ve yazılı özelliklerden ziyade anlama daha çok odaklandıkları rapor edilmiştir. İlerleyen zamanla birlikte çocukların dinledikleri öyküye yönelik soruları ve yorumları daha karmaşık ve ileri düzeye gelip *öyküsel, değerlendirci, yorumlayıcı, ilgi ve ilişki kurucu, tahmine dayalı, bilgi verici, ayrıntı içeren* bir nitelik kazanmaktadır. Öykünün başlığı, mekân, karakterler ve öyküde geçen olaylar üzerine de konuşabilmeye başlamaktadırlar (Martinez & Roser, 1985).

Evans ve Saint-Aubin (2005) yürüttükleri çalışmada 'EyeLink Headband' isimli bandı kullanarak çocukların gözlerinin odaklandığı noktaları kaydetmişlerdir. Bunun sonucunda çocukların gözlerinin nadiren yazıya odaklandığını, ancak zamanın büyük çoğunluğunda resme odaklandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, resme odaklanmayla metnin uzunluğu arasında olumlu bir ilişki olduğunu, metnin uzunluğuyla yazıya odaklanma arasında bir ilişki olmadığını kaydetmişlerdir. Diğer taraftan, Evans ve Saint-Aubin'in (2005) araştırmasını destekleyici nitelikte olan Justice, Skibbe, Canning ve Lankford'ın (2005) yürüttüğü araştırmaya göre, bakışları ERICA (the Eye-gaze Response Interface Computer aid) ve 'Gazetracker' Yazılımı ile takip etmeleri sonucu; çocukların çoğu resimlerde oluşan olan bir kitapta, yazıya çok odaklanmadıklarını; çoğu yazıdan oluşan kitaplarda ise görsel dikkatin resimlerin daha fazla olduğu kitaplara kıyasla daha çok yazıya verildiğini belirtmişlerdir. *Kendiliğinden gelişen erken*

okuryazarlık (emergent literacy) becerileri dönemindeki benzeri müdahalelerin, yazıya dikkat etme yönünde etkisinin çok olmadığı sonucuna varmışlardır.

Morrow (1988) okul ortamında birebir kitap okuma etkinliğini kullanarak yapmış olduğu çalışmayla, öykü okuma sırası ve sonrasında çocukların yorum ve sorularına bakarak, çocukların öykü dinlerken ne tür tepkiler verdiklerini görmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda çocukların tekrar duydukları bir öykü karşısında, öyküyü ilk duydukları zamandan daha farklı ve daha kapsamlı sorular sordukları, daha gelişmiş yorumlar yaptıkları görüldüğü rapor edilmiştir. Aynı kitabın tekrarlı olarak okunduğu gruplarda tahmin, yorumlama ve anlatıcı davranışın daha çok görüldüğü, farklı kitabın okunduğu gruplardaysa daha çok soru sorma, işaret etme ve yorumlama yaptıkları rapor edilmiştir. Aynı kitabın tekrarlı okunduğu gruptaki çocukların, farklı kitapların okunduğu gruptaki çocuklara göre yazılı özelliklere daha çok dikkat ettikleri görülmüştür. Birebir okumanın başlarında çocukların çok fazla etkileşime geçemedikleri, zamanla rastgele zamanlarda sorular sorup yorumlar yaptıkları, ancak daha da ilerleyen zamanlarda metni daha fazla dinleyip metne göre yorum yaptıkları belirtilmiştir. Başlangıçta çocuklar tarafından etkileşime daha az katılma konusu, araştırma öncesi anketlerinden edindikleri bilgiye göre, ev ortamında çocuklara çok fazla kitap okunmaması ve kitap okurken “sessiz dinleme”nin kreş kuralı olması ile açıklanmıştır.

Çocukların aileleriyle olan kitap paylaşımı konusuyla ilgili araştırmalar, ebeveynin cinsiyetinin ve çocuğun yaşının okuma davranışlarını etkileyip etkilemeyeceği konusunu da içermektedir. Konu hakkında yapılan ilk araştırmalarda, ebeveynlerin cinsiyeti ile paylaşımlı okuma anlamında kayda değer bir etkileşim farkı olmadığı rapor edilmiştir (Hayden & Fagan, 1987; akt: Anderson, Anderson, Lynch, Shapiro, & Eun Kim, 2012). Barachetti ve Lavelli (2010)’nin araştırmalarına göre, yaşı daha büyük olan çocuklarda; bilgi talebinde bulunma, tatmin edici şekilde gerçekleşmeyen konuşmayı daha ilginç ve kapasiteye uygun hale getirmesi için yetişkinden talepte bulunma davranışının, annelere nazaran babalara yönelik gerçekleştirildiği rapor edilmiştir. Diğer yandan daha büyük çocukların kendilerine güvenerek kurdukları sözcelerin sayısının, anneleriyle okudukları zaman daha yüksek çıktığı belirtilmiştir. Görüldüğü üzere, bu konuda, güncel araştırmalar ise maternal ve paternal konuşmaya dikkat çekerek kitap paylaşımı sırasında cinsiyetin etkili bir rol oynayabileceğini savunmaktadır (Barachetti ve Lavelli, 2010).

Paylaşımlı Kitap Okumada Aile ve Ev Ortamı

Ev okuryazarlık ortamı (home literacy environment) söylemi, aile tarafından çocuğa sunulmuş olan yazılı materyalleri ve buna bağlı sosyal ilişkileri içine alan, çocuğun okuryazarlık becerilerini geliştirmeye uygun ev ortamını tanımlamaktadır. Çocuğun karşılaşabileceği her türlü yazılı materyal fiziksel ortamı oluşturmakta iken, yetişkin yönlendirmeli edebi etkinlikler ise sosyal bağlamı oluşturmaktadır (Gonzales, Taylor, McCormick, Villareal, Kim, Perez, Darensbourg & Haynes, 2011). Ebeveyn-çocuk etkileşimindeki paylaşımlı okumaya yönelik etkinlikler, bu iki bağlam kapsamında incelenmektedir.

Morrow'un (1988) aktardığına göre, Heath (1980) küçük çocukların ailelerinin çocuklarından öykü okuma sürecine katılmalarını beklediğini, tartışmalarını ve soru sormalarını da kabul ettiklerini belirtmektedir. Ebeveynlerin, çocuklar büyüdükçe, özellikle üç yaştan sonra geleneksel okul davranışı beklentisine paralel olarak, çocuklarından daha sessiz bir şekilde dinlemelerini beklendiklerini gözlemlediğini belirtmiştir. Kitap paylaşımının sonunda, çocuğun neler anladığını ve hatırladığını görmek üzere, ebeveynler tarafından sorular sorulduğunu ifade etmiştir.

Reese ve Cox (1999) tarafından, ailelerin okuma biçimlerinin çocukların edebi beceri gelişimi üzerine yaptıkları araştırma ile üç okuma profili incelenmiştir: *a) tanımlayıcı (describer)*, *b) kavrayıcı (comprehender)* ve *c) performans odaklı (performance oriented) okuma*. *Tanımlayıcı okuma* resimleri işaret etme ve bu resimlere odaklanmayı içeren; *kavrayıcı okuma* anlama yönelik çıkarım yapma ve tahmin yürütmeye odaklanan; *performans odaklı okuma* ise kitabı önce tanıtıp sonra bütünlüğüyle tartışmayı içeren anlatım şeklidir. Tanımlayıcı okuma tarzı kitap okuma esnasında da ani girişler ile yorumlar sağlayabilirken, performans odaklı anlatım tartışmayı bir miktar sınırlayıp yorum aşamasını kitabın başına ve sonuna bırakır. Bu anlatım şekillerini daha açık hale getirmek üzere, *tanımlayıcı anlatım tarzı* için resimleri işaret edip "Tüm buradaki hayvanlara bak!", *kavrayıcı okuma tarzına* göre "Aa, demek bazı hayvanların dört, bazılarının ise iki ayağı varmış!" şeklinde bir uygulama gerçekleştirilmektedir. *Performans uyumlu anlatım tarzına* göre "Bu kitap evcil hayvanlar hakkında..." şeklinde örnekler sunulmuştur. Yapılan bu araştırmaya göre başlangıçta sahip olduğu sözcük sayısı daha fazla olan çocuklar için en çok performans odaklı okuma tarzının sözcük dağarcığını geliştirmek adına yarar sağladığı, diğer

yandan ise başlangıçta daha yüksek öykü anlama seviyesine sahip çocuklar için tanımlayıcı okuma tarzının yazı becerileri adına yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da okuma tarzının seçiminde, çocuğun mevcut becerilerinin göz önünde bulundurulmasının olumlu sonuçlar verebileceğini göstermektedir.

Erken dönem kitap paylaşımında, anne bebek arası etkileşime yönelik yapılmış araştırmalara göre (Ninio ve Bruner, 1978) annenin takındığı tutum olarak dört adım öne sürülmüştür: *a) dikkat çekmeye yönelik diyalog, b) soru sorma, c) etiketleme/işaret etme ve öğrenme desteği, d) geri bildirimde bulunma*. Araştırmalarda, kitap okuma sürecinde çocuk tepki ve davranışlarını, kitaba yaklaşma tutumunu geliştirdikçe, onunla kitap paylaşımında bulunan ebeveynlerinin de tepkilerinde ve iletişime girme davranışlarında değişim gözlenmiştir (Bloome, 1985; Heath, 1982; Ninio & Bruner, 1978; Taylor, 1986; Teale & Sulzby, 1987; akt: Morrow 1988). Bu etkileşim süreci annenin çocuğa yardım sağlamakla özgür katılımını sağlamak arasında, yani öğrenme desteği konusunda, karar vermesiyle şekillenmektedir. Çocuğun tepkileri olgunlaştıkça ebeveyn tarafından sağlanan öğrenme desteği de azalmaktadır (Applebee & Langer, 1983; akt: Morrow 1988). Bu durum Vygotsky'nin *yakınsak gelişim alanı* görüşü çerçevesinde değerlendirildiğinde yetişkinin, çocuğun normalde ifade edebileceğinden bir adım daha önden onu geliştirerek desteklemesiyle ele alınabilmektedir (Vygotsky, 1978; akt: Zevenbergen ve Whitehurst, 2003)

Flood (1977), ebeveynlerin okuma tekniklerini etkileyen değişkenler öne sürmüştür: çocuklar tarafından söylenen sözcük sayısı; çocuklar tarafından cevaplanan soru sayısı; çocuğu hazırlamak üzere aile tarafından sorulan soruların sayısı; ebeveynler tarafından öykü sonrasında sorulan değerlendirici soruların sayısı; çocuk tarafından sorulan soruların sayısı ve ebeveyn tarafından verilen pekiştireç sayısı. Flood, kitap paylaşımında bahsi geçen değişkenlerin yer alması gerektiğini söylemişse de sonuçlar ilişki çözümlemesi yöntemine dayandırılmış olup sonuçlara temkinli yaklaşılması önerilmiştir.

Ebeveyn-çocuk kitap paylaşımının verimli olmasına etki eden değişkenler mevcuttur (Han ve Neuharth-Pritchett, 2014). Bunlardan ilki seçilmiş kitabın tarzıdır. Çocuğun ilgilerine hitap edebilmenin ve onu olabildiğince çok çeşitle tanıştırmamanın, çocuğu kitap paylaşımlarına motive etmeye yönelik olumlu etkisi olduğu öne sürülmektedir. Justice ve Kaderavek (2002) kitap

paylaşımı sırasında iki taraf arasında işbirliği özelliğini artırmak üzere çocuğun katılımının, ilgilerinin ve dil gelişiminin göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadırlar. Bunun dışında çocukta ses ve yazı farkındalığı oluşturmak amacıyla alfabe kitapları gibi öğretici kitaplar da önerilen kitap çeşitleri arasında yer almaktadır. Diğer bir değişken ise çocuğun bilgi ve beceri birikimidir. Ailelerin, çocuklarının bilgi ve beceri birikimine karşı duyarlı olmaları, kendilerini kitap paylaşımı esnasında çocuklarına daha iyi hitap edebilmelerini sağlamaktadır. Bütün bu bileşenler genel anlamda ev okuryazarlık ortamının niteliğini belirlemektedir.

Ebeveyn-çocuk kitap paylaşımına yönelik göz önünde bulundurulması gereken bir diğer nokta ise, ailenin sosyoekonomik düzeyidir (SED). Düşük SED'in erken dönemdeki çocuklara imkânlar sağlamak açısından yetersiz olduğu bilinen bir gerçekse de, bunun erken okuryazarlık adına da aynı şekilde risk etmeni olup olmadığı araştırılan bir konudur. Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman (2016) tarafından yapılan araştırmada, ev okuryazarlık ortamlarının SED düşüğe niteliğinin azalması bulgusunun yanında, SED'den bağımsız olarak bütün ev okuryazarlık ortamlarının genelde orta dereceli bulunduğu belirtilmiştir. Buna bağlı olarak yazarlar, SED'e bakılmaksızın tüm gruplardaki çocukların ev ortamlarını okuryazarlık adına zenginleştirebilmek amacı ile belirli bir düzene oturtulmuş müdahale programlarının yapılmasını vurgulamışlardır.

Han ve Neuharth-Pritchett (2014), paylaşımından çocuk adına gerçekleşecek verimi artırmak adına, ailelere açık bir şekilde uygun soru sorma tekniklerinin öğretilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Kitap paylaşımı sırasında “öykünün ilerleyen dönemlerinde nelerin olabileceği, karakterlerin neler hissetmiş olabilecekleri, karakterlerin verilmiş durum karşısında neden öyle davranmış olabilecekleri” şeklindeki soruları örnek olarak sunmuşlardır.

Ailelerin paylaşımlı kitap okuması yönünde yapılan müdahalelerin de etkili olduğu çeşitli araştırmalarca görülmektedir. Sim ve Berthelsen (2014) tarafından yapılmış okuma müdahalesine göre, ebeveynler yazıyı refere etme ve diyaloga dayalı okuma stratejilerinin eğitimini aldıktan sonra çocukları ile beraber uyguladıklarında, çocukların özellikle ifade edici dil bağlamında başlangıca oranla daha çok yol kat ettikleri görülmüştür. Bunun yanında yazı ve ses farkındalığına bağlı becerilerin de büyük ölçüde gelişmiş olduğu, kaydedilen sonuçlardan bazılarıdır. Buna bağlı olarak, ev okuryazarlık ortamının bir parçası olarak ailenin paylaşımlı

okumaya dair gerçekleştirebildiği tekniklerin de, erken okuryazarlık ve dil becerilerinde büyük rol oynadığı sonucuna ulaşılabilir.

Paylaşımlı Kitap Okumada Okul

Alanyazına göre, ebeveyn ve çocuğu temel alan birebir kitap paylaşımına yönelik araştırma ve paylaşım zengin olmasına rağmen, okul öncesi sınıflarında gerçekleşen paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinin çocuklardaki dil gelişimine yönelik olan etkisi üzerine yapılan araştırmalar sınırlı kalmıştır (Morrow, 1988). Dickinson ve Smith'in 1994'te yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin soru sorma tarzlarının, çocukların sözcük dağarcığı gelişimi üzerinde olumlu etkisini desteklediği görülmüşken; Whitehurst, Epstein ve arkadaşlarının 1994'te yaptıkları araştırmaya göre paylaşımlı kitap okumanın 4 yaş Head Start gruplarında yazı ve yazı kavramı gelişimi gibi öncül edebi becerileri desteklediği görülmüştür. Ancak Whitehurst, Arnold ve diğerlerinin (1994) araştırmalarında sınıf tabanlı kitap okumanın etkisinin evde birebir okumanın etkisine nazaran oldukça az olduğunu ve bu nedenle erken müdahale kapsamında ev merkezli kitap paylaşımının daha baskın olması gerektiği görüşünü savunmuşlardır.

Wasik ve Bond (2001) tarafından interaktif okuma bazında okul öncesi öğretmenleriyle 4 yaşındaki düşük gelirli ailelerin çocuklarını hedef alarak yapılan bir çalışmada, öğretmenler sınıfta kitap okurken çocuklara kitapta geçen sözcüklerle ilgili somut maddeler sunarak sözcük dağarcığı gelişimini desteklemiş ve okunan kitaplarla ilgili açık uçlu sorular sormuştur. Bu çalışmanın sonucunda çocukların hem alıcı hem de ifade edici dillerinde gelişme olduğu gözlenmiştir.

Araştırmalarda öğretmenlerin okuldaki okuma tarzlarının, çocukların okunan öyküyü anlama düzeyleriyle ilişkili olduğu desteklenmiştir (Dunning & Mason, 1984; Green & Harker, 1982; Peterman, Dunning, & Mason, 1985; akt: Morrow, 1988). Dahası öğretmenin ve çocuğun kitap okuma esnasında kitap hakkında konuşmaları (karakterlerin ve olayların analizi, ilerleyen olayların tahmini, sözcük üzerine tartışma) ve çocukların öyküyü anlamaları ve sözcük dağarcıkları arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir (Dickinson ve Smith, 1994).

Okullarda uygulanan özel kitap okuma tarzları ve bunların etkileri üzerine yapılan araştırmalarda çocuklara öncelikle kitabın okunduğu sonra da çocuklardan kitabın peşi sıra gelen

etkinliğe (rol oynama, öyküyü yeniden anlatma, öyküyü yeniden yapılandırma) katılmaları beklenmiştir (Brown, 1975; Morrow, 1985; Pellegrini & Galda, 1982. Bunun sonucunda bu çocuklarda öykünün içeriğini ve yapısını anlamanın, bahsi geçen etkinliklerin gerçekleştirilmediği çocuk gruplarına göre daha iyi derecede gerçekleştiği bilgisi edinilmiştir.

Paylaşımlı Kitap Okuma Adına Ev ve Okul Ortamları

Okul ve ev ortamı, paylaşımlı kitap okuma konusunda çocuklara farklı avantajlar ve dezavantajlar sunmaktadır. Öncelikle evde birebir etkileşim söz konusuysen (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; Foy & Mann, 2003) okul ortamında çocuklara yönelik bireysel ilgi genellikle sağlanamamaktadır (Hindman & diğ., 2008). Diğer yandan okul bu konuda küçük grup paylaşımlarıyla akran etkileşimini, fikir ve bilgi alışverişini desteklemektedir. Birçok ailenin aksine, öğretmenlerin kitap paylaşımına yönelik eğitimi olup, materyale ulaşımı daha kolay olmaktadır (Gianvecchio & French, 2002)

Kitap paylaşımı konusunda kullanılan teknikler kadar etkileşim içine girilen çocuk sayısı da tartışılan konular arasındadır. Paylaşım süreci esnasında dinleyici sayısına bağlı olarak, yetişkinin ve çocukların tepkileri de şekillenmektedir. Bu konuda Morrow ve Smith (1990), birebir kitap okuma, küçük grupla kitap okuma ve tüm sınıfı içeren büyük grupla kitap okuma şartlarını karşılaştıran bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, yetişkin tarafından sağlanan övgü ve pekiştireçler, birebir okumada ve küçük grup okumasında daha çok gerçekleşirken, olumsuz yorum ve sınıfı kontrolde zorluk büyük grupta gerçekleşmiştir. Küçük grup okumasında ve teke tek okumada söz alan bazı çocuklar, büyük grup okumasında hiç söz almamışlardır. Bazı çocuklar özellikle okuyucuya uzak oturanlar etkinliğe ilgilerini kaybettikleri ya da daha az ilgi gösterdikleri, sınıftaysa disiplin sorunları gerçekleştiği belirtilmiştir. Buna rağmen, küçük grup okumasında metni anlama oranının diğer bütün şartlara göre daha yüksek çıktığı kaydedilmiştir. Bu sonuca açıklama olarak da Buckholdt ve Wodarski (1978) tarafından öne sürülen “çocukların, diğer çocuklar tarafından rahatça anlaşılan bir dil kullandıklarından ötürü küçük grup etkinliklerinde başarılı olduğu” fikrini sunmuşlardır. Hindman, Connor, Jewkes ve Morrison'nın da (2008) yaptıkları araştırmaya göre, tüm sınıfı içine katan okumalarda çocukların çok daha az sözlü katılım gerçekleştirdikleri, evde birebir okumalarda daha fazla

yorumda buldukları belirtilmiştir. Okuldaki okuma faaliyetlerinin konuşmaya dayalı olmaktan ziyade öğretici nitelikte gerçekleşiyor olduğunu savunmuşlardır (Hindman ve diğerleri, 2008).

Sonuç ve Tartışma

Literatürde “sesli okuma” olarak da yer almış olan paylaşımlı kitap okuma, yetişkin ve çocuk için iyi bir etkileşim yolu olduğu kadar, çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazandırmak adına çok önemli bir etkinliktir. Bu etkinlik geleneksel okumanın yanında ek ve alternatif tekniklerle beraber erken müdahale yöntemi olarak da alanyazında sık sık yansıtılmaktadır.

Geleneksel okuma yöntemlerine alternatif olarak sunulan yeni yaklaşımlara göre paylaşımlı kitap okuma bazen tüm kitap okuma tekniklerini içine alan bir yöntem olurken, bazense diğer okuma tekniklerinden ayrı, geleneksel okumaya yakın bir teknik olarak ele alınmıştır. Alanyazına göre Justice ve Pullen’in (2004) araştırmalarında paylaşımlı kitap okuma başlığı altında iki ayrı ek teknik olan diyaloga dayalı kitap okumayı (etkileşimli kitap okuma) (dialogic reading) ve yazıyı referans göstermeyi (print referencing) sunmuşlardır. Buna göre, ilki Whitehurst ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilmiş olan diyaloga dayalı/etkileşimli kitap okuma, geleneksel kitap okuma etkinliği; çocuğa sorulan sorularla, çocuğun verdiği cevapların yine sorularla takip edilmesiyle, çocuğun cevaplarının geliştirilmesiyle ve ona geri bildirim verilmesiyle, çocuğun ilgilerinin takip edilmesiyle uygulanan, çocuğa öykü anlatıcı rolü almayı da sağlayan bir okuma yöntemidir. Diğer yöntem olan yazıyı referans gösterme ise daha çok yazılı dili çocuk tarafından fark edilir kılmaya yönelik olarak önerilmektedir.

Yetişkin-çocuk kitap paylaşımına yönelik bir diğer sınıflandırmaya ise Trivette ve Dunst (2007)’un araştırmalarında karşılaşılabılır. What Works Clearinghouse çalışmalarını da temel alarak ortaya çıkardıkları çalışmalarına göre paylaşımlı kitap okuma (shared book reading), interaktif paylaşımlı kitap okuma (interactive shared book reading) ve diyaloga dayalı kitap okuma / etkileşimli kitap okuma (dialogic reading) olmak üzere üç teknik öne sürerler. Bu üç yöntem çocuğun aktif katılım oranına göre birbirinden farklılaşır ve en çok katılım diyaloga dayalı/etkileşimli okuma yöntemiyle sağlanır. Alanyazına göre diyaloga dayalı kitap okuma çocuğun en çok katılımını sağlayan teknik olduğu için erken müdahale yöntemi olarak en etkili olanıdır.

Paylaşımlı kitap okumanın, çocuklarda alıcı ve ifade edici dilin (sözcük yapısı ve kelime dağarcığı) becerileri gibi erken okuryazarlık becerilerine ve okula hazır olmaya yönelik faydaları araştırmalarla desteklenmekle birlikte, güncel başlıklar altında da tartışılmaktadır. Buna göre, paylaşımlı kitap okumanın miktarının mı yoksa niteliğinin mi edebi beceriler yönünden yararlı olduğu tartışmalar arasındadır. Sawyer ve diğerleri (2014) okuma sıklığının edebi beceriler lehine yararlarını gösterirken, What Works Clearinghouse araştırmacıları, okumanın niteliğinin önemini destekler sonuçlar sunmuşlardır. Okul öncesi eğitimi kurumlarındaki öğretmenlerin, paylaşımlı kitap okuma teknikleri konusunda eğitilmeleri sonrasında, çocuklardaki dil becerilerinde görülen gelişime dair yapılan çalışmalar (Rezzonico, Hipfner-Boucher, Milburn, Weitzman, Greenberg, Pelletier & Girolametto, 2015) da yine niteliğin önemini kanıtlar şekildedir. Nitelik ve nicelik arasında bir seçim yapmaktan ziyade, ikisini de göz önünde bulunduran yaklaşımlardan yararlanılması daha doğru olacaktır. Geleneksel okuma tarzlarının araştırma sonuçlarına göre çok fark yaratmayışı, tekniğin önemini vurgulamışken; nitelikli bir tekniğin yetersiz oranda uygulanması da yine uygulama sıklığına yönelik önemi yansıtacaktır.

Paylaşımlı kitap okuma esnasında yetişkin ve çocuk/çocuk grubu beraber etkileşime girmelerinden dolayı, okuma davranışına yönelik iki taraf olarak yaklaşımlarını anlamak, paylaşımlı kitap okumanın doğasını anlamak adına önemlidir. Buna göre etkileşime girilen çocuk sayısı hem çocuklar hem de yetişkinler için önemli bir değişken olmuştur (Morrow ve Smith, 1990). Buna göre, çocuklar küçük grupta öyküyü anlama ve yorum yapma konusunda büyük grup ve teke tek okumaya göre daha başarılı olmuşlardır. Bu da akran etkileşimini artıracak kadar yeterli büyüklükte ancak çocuğun içinde kaybolmayacağı kadar küçük bir toplulukta kitap paylaşımında daha iyi yarar sağlayacağına yönelik bilgiyi desteklemektedir. Diğer yandan yetişkin için en olumlu görüşler de yine küçük grup ve teke tek okumalar adına gelmiştir. Bu durum evdeki ebeveyn-çocuk kitap paylaşımının erken müdahaledeki önemini desteklerken okul ortamındaki çok büyük gruplarla okumanın da pek yararlı olamayacağını göstermektedir. Whitehurst ve diğ. (1994) de yine benzer önerileri desteklemiştir. Yaptıkları araştırmalarında toplu diyaloga dayalı kitap okumalarda olabildiğince küçük grupla çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bunun amacı çocukların etkileşim sırasında yapabilecekleri yorumları engellemek adınadır. Bu şekilde çocuklar daha özgür bir şekilde katılım gösterebilecek ve kimse onlardan kaosa sebebiyet vermemeleri adına sessiz olmalarını beklemeyecektir. Türkiye'deki okul öncesi

sınıflarındaki çocuk sayısının fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda, sınıfların küçük gruplara bölünerek kitap paylaşımı yapılmasının daha uygun olacağı sonucuna ulaşılmaktadır.

Ailelerin kitap paylaşımı sırasında benimsedikleri tutumun da kitap paylaşımını etkileyen etmenlerden olduğu alanyazında belirtilmiştir. Ailenin soru sorma tekniklerini kullanması, çocuğun ilgilerini ve cevaplarını göz önünde bulundurması, çocuğa söz hakkı ve etkin katılım sağlaması, çocuğun gereksinim duyduğu yerde açıklama yapıp gerektiği yerde bağımsız düşünmeye teşvik etmesi ve pekiştireç kullanması aile perspektifinden kitap paylaşımını etkileyen faktörlerdir.

Kitap paylaşımına yönelik çocuk ilgilerini göz önünde bulundurup çocukları anladığımızda onlara daha iyi hitap edebilir hale gelebiliriz. Bu konuda çocukların ilgisini kitaplarda neyin çektiğine dair yapılan araştırmalarda Morrow (1988) a göre en çok dikkat edilen şey anlam olmuştur. Evans ve Saint-Aubin (2005) ve Justice, Skibbe, Canning ve Lankford (2005) yaptıkları göz takibi çalışmalarına göre çocukların zamanın büyük bir kısmında resimlerle ilgilendikleri, yazıya oldukça az dikkat ettikleri görülmüştür. Bu durumda çocukların yazıya yönelik ilgilerini ve farkındalıklarını artırmak üzere ailelerin ve öğretmenlerin yazıyı referans gösterme tekniklerinin işe yarayabileceği öne sürülmüştür (Hindman ve diğerleri, 2008).

Türkiye için kitap paylaşımı konusunda yapılan çalışma ve araştırmalar sınırlı kalmakla beraber sayılı örnekleri mevcuttur. Yine yapılan araştırmalar da mevcut literatürle bağdaşır niteliktedir. Geleceğe yönelik, mevcut literatürden yararlanarak, Türk çocukları ve ailelerinin paylaşımlı okuma yönünde davranış ve tutumları, okul öncesi kurumlarında kitap paylaşımı ve erken okuryazarlığa yönelik profil belirleme konuları araştırmalara başlık olarak sunulabilir.

Alanyazın göz önünde bulundurulduğunda paylaşımlı okumanın geleneksel okuma haricinde çeşitli teknikleri içinde barındırdığı ve genel anlamda erken okuryazarlık döneminde kazanılması beklenen yazı farkındalığı becerisini, alıcı ve ifade edici dili geliştirici olduğu araştırmalarla desteklenmiştir. Kitap paylaşımının okumaya ek soru sormayı, genişletmeyi ve çocuğun hayatıyla bağdaştırmayı içeren tekniklerle beraber çocukların dil gelişimlerinin hızlandığı bilgisi alan yazın tarafından kabul görmüştür. Çocukların ilgileri ve eğilimleri dikkate alınıp aileler bu konu hakkında eğitim aldığında kitap paylaşımından alınacak verim artacaktır.

Kaynaklar

- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri. *Ilkogretim Online*, 13(2).
- Anderson, A., Anderson, J., Lynch, J., Shapiro, J., & Eun Kim, J. (2012). Extra-textual talk in shared book reading: A focus on questioning. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1139-1154.
- Applebee, A. N., & Langer, J. A. (1983). Instructional scaffolding: Reading and writing as natural language activities. *Language arts*, 168-175.
- Barachetti, C., & Lavelli, M. (2010). Preschoolers' Communicative Functions During Shared Book Reading With Mothers and Fathers. *Early Education and Development*, 21(4), 595-613.
- Bloome, D. (1985). Bedtime story reading as a social process. *Issues in literacy: A research perspective*, 287-294.
- Brown, A. L. (1975). Recognition, reconstruction, and recall of narrative sequences by preoperational children. *Child Development*, 156-166.
- Buckholdt, D. R., & Wodarski, J. S. (1978). The effects of different reinforcement systems on cooperative behaviors exhibited by children in classroom contexts. *Journal of Research & Development in Education*.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31-41.
- DeTemple, J. E., & Snow, C. S. (1992, April). *Styles of parent-child book reading as related to mothers' views of literacy and children's literacy outcomes*. Paper presented at the Conference on Human Development, Atlanta, GA.
- Dickinson, D. K., & Porsche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 870-886.
- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104-122.
- Dunning, D., & Mason, J. (1984, November). An investigation of kindergarten children's expressions of story characters' intentions. In *34th Annual Meeting of the National Reading Conference*, St. Petersburg, FL.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Masiello, T., Roper, N., & Robyak, A. (2006). Framework for developing evidence-based early literacy learning practices. *CELL Papers*, 1(1).
- Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev Merkezli Diyaloğa Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
- Ergül, C., Sarica, A. D., Akoğlu, G., & Karaman, G. (2017). The Home Literacy Environments of Turkish Kindergarteners: Does SES Make a Difference?. *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202.
- Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science*, 16(11), 913-920.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language & emergent literacy skills*. PH Brookes Pub..

- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(1), 16-28.
- Fleury, V. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy, 30*(3), 273-288. DOI: 10.1177/0265659013514069
- Flood, J. E. (1977). Parental styles in reading episodes with young children. *The Reading Teacher, 8*(64-867).
- Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics, 24*(1), 59-88.
- Gianvecchio, L., & French, L. (2002). Sustained attention, inattention, receptive language, and story interruptions in preschool Head Start story time. *Journal of applied developmental psychology, 23*(4), 393-407.
- Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., ... & 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*(4), 475-483.
- Green, J. L., & Harker, J. O. (1982). Reading to children: A communicative process. *Reader meets author/Bridging the gap: A psycholinguistic and sociolinguistic perspective*, 196-221.
- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2014). Parents' Interactions With Preschoolers During Shared Book Reading: Three Strategies for Promoting Quality Interactions. *Childhood Education, 90*(1), 54-60.
- Hayden, H. M., & Fagan, W. T. (1987). Fathers and Mothers Reading Familiar and Unfamiliar Stories to Their Children. *Reading-Canada-Lecture, 5*(4), 231-38.
- Heath, S. B. (1980). The functions and uses of literacy. *Journal of Communication, 30*(1), 123-133.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society, 11*(01), 49-76.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(3), 330-350.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing, 27*, 287-313.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy* (Vol. 138). Sydney: Ashton Scholastic.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*(3), 257-269.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*(1), 17-29.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*(4), 8-13.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills Three Evidence-Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 99-113.
- Justice, L. M., Skibbe, L., Canning, A., & Lankford, C. (2005). Pre-schoolers, print and storybooks: an observational study using eye movement analysis. *Journal of Research in Reading, 28*(3), 229-243.
- 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.
- Martinez, M., & Roser, N. (1985). Read it again: The value of repeated readings during storytime. *The Reading Teacher, 7*(82-786).

- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 647-661.
- Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 89-107.
- Morrow, L. M., & Smith, J. K. (1990). The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 213-231.
- Muhinyi, A., & Hesketh, A. (2017). Low-and high-text books facilitate the same amount and quality of extratextual talk. *First Language*, 37(4), 410-427.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of child language*, 5(01), 1-15.
- Nyhout, A., & O'Neill, D. K. (2013). Mothers' complex talk when sharing books with their toddlers: Book genre matters. *First Language*, 33, 115-131.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3), 427-440.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, 19(3), 443-452.
- Peterman, C. L., Dunning, D., & Mason, J. (1985, December). A storybook reading event: How a teacher's presentation affects kindergarten children's subsequent attempts to read from the text. In *35th annual meeting of the National Reading Conference, San Diego, CA*.
- Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 146-158.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental psychology*, 35(1), 20.
- Rezzonico, S., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Improving preschool educators' interactive shared book reading: effects of coaching in professional development. *American journal of speech-language pathology*, 24(4), 717-732.
- Sawyer, B. E., Justice, L. M., Guo, Y., Logan, J. A., Petrill, S. A., Glenn-Applegate, K., ... & Pentimonti, J. M. (2014). Relations among home literacy environment, child characteristics and print knowledge for preschool children with language impairment. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 65-83.
- Senechal, M., Thomas, E. H., & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50.
- Şimşek, Z. C. (2017). Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri.
- Taylor, D., (1986). Creating family story: "Mattheww, we're going to have a ride!" In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 139-155). Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1987). Literacy acquisition in early childhood: The roles of access and mediation in storybook reading. *The future of literacy in a changing world*, 111-130.
- Towson, J., & Gallagher, P. (2016). Dialogic reading for young children with disabilities: A review of literature with suggestions for future research. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 58-71.
- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *CELL Reviews: Center for Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman,

- Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press. *Vygotsky Mind in society* 1978.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), 243.
- Watkins, R. V., & Bunce, B. H. (1996). Natural Literacy Theory and Practice for Preschool Intervention Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 191-212.
- Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. *Literacy, language, and learning*, 229-255.
- What Works Clearinghouse. (2006a, October). *Dialogic reading*. Rockville, MD: Author. Retrieved December 21, 2006, from <http://www.whatworks.ed.gov/Intervention.asp?iid=271&tid=13&pg=topic.asp>
- What Works Clearinghouse. (2006b, September). *Shared book reading*. Rockville, MD: Author. Retrieved December 21, 2006, from <http://www.whatworks.ed.gov/InterventionReportLinks.asp?iid=277&tid=13>
- What Works Clearinghouse. (2007, January). *Interactive shared book reading*. Rockville, MD: Author. Retrieved February 28, 2007, from <http://www.whatworks.ed.gov/InterventionReportLinks.asp?iid=276&tid=13>
- 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. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental psychology*, 30(5), 679.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552.
- Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M., & Fischel, J. (1994). A picture-book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children: Parents and teachers*, 177-200.