

## Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişiminde Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi

### Importance of Reading Interactive Book in the Development of Writing Awareness Skills for Preschool Children

Dr., Vedat Bayraktar, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,  
vbayraktar75@gmail.com

#### Öz

Bu derleme çalışması, okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemini ortaya koymak için yapılmıştır. Yazı farkındalığı becerileri, çocukların okuma-yazmayı kolay öğrenebilmeleri için edinilmesi gereken erken okuryazarlık becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu becerilerin kazanılmasında yetişkin desteği çok önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü yetişkinler hem çocuklara zengin uyarıcı bir çevre sunan ve hem de model olan kişilerdir. Yapılan araştırmalarda çocuklara etkileşimli kitap okumanın çocukların yazı farkındalığı becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle çocuklara etkileşimli kitap okuma onların yazı farkındalığı becerilerini pozitif yönde etkilediği söylenilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Dönem, erken okuryazarlık becerileri, yazı farkındalığı, etkileşimli kitap okuma

#### Abstract

This review has been conducted to prove the importance of reading interactive books for the development of preschool children's print awareness. Print awareness skills are regarded as one of the early literacy skills that children need to acquire in order to make them easy to learn to read and write. Adult support plays a very important role in the acquisition of these skills. Because adults are both models and providing a rich stimulating environment for children. Research shows that reading children 's interactive books affects children 's literacy skills positively. Thus, it can be said that reading the interactive books to the children affected their print awareness skills positively.

**Keywords:** Pre-school period, early literacy skills, print awareness, reading interactive books

#### Giriş

Okuma-yazma becerisi; bilişsel, sosyal ve duygusal yönü olan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir (Bayraktar ve Temel, 2014). Okuma yazma becerisinin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Okul öncesi dönemde atılan bu temeller “erken okuryazarlık becerileri” olarak adlandırılmaktadır. Erken okuryazarlık becerileri, çocuğun anadilini öğrenmeye başlaması ile başlayan, aşamalı olarak gelişen, okuma yazmaya temel olan ön bilgi, beceri ve tutumları kapsayan bir süreçtir (Blanke, 2014; Griffith,

Beach, Ruan ve Dunn, 2008; Trawick-Smith, 2014; Strickland ve Schickedanz, 2009). Çocuğun okuma-yazmaya karşı pozitif bir tutum oluşturmasında okul öncesi dönemdeki deneyimlerinin belirleyici olduğu belirtilmektedir (Black, 2013; Fields, Groth ve Spangler, 2007; Justice ve Sofka, 2010; Saracho, 2017; Whitehead, 2007).

Okul öncesi dönemde çocuğun edinmesi gereken becerilerden biri olan yazı farkındalığı becerileri, genel olarak; çocuğun yazıyı fark etmesi, yazının bir düzeni ve işlevinin olduğunu anlamayı içermektedir (Bayraktar ve Temel, 2017; Clay, 2000; Griffith vd., 2008; Justice vd., 2005; Justice ve Sofka, 2010; Soderman vd., 2005; Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart ve McKean, 2012). Çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi çocuk dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren başlamaktadır (Trawick-Smith, 2014; Wortham, 2009). Okul öncesi dönemde çocuklar her ne kadar yazı farkındalığı becerilerini kendi kendilerine öğrenmeye başlasalar da bu becerilerin tam ve doğru olarak kazanılabilmesi için yetişkin desteği gerekli görülmektedir. Çocukların yazı farkındalığı becerilerini edinebilmesi doğal ortamlarda daha kolay gerçekleşmektedir. Yetişkinin görevi, çocuğun yazı farkındalığı becerilerini zengin uyarıcı bir çevrede edinebilmeleri için fırsatlar sağlamaktır (Jalongo, 2013; Justice vd., 2005; Morrison, 2015; Üstün, 2007; Vukelich, Christie ve Enz, 2012).

Yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde desteklenen erken okuma-yazma becerilerinin (yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı ve geleneksel yazı yazma öncesi yazı yazma becerileri) çocukların ilkokuldaki geleneksel okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir (Cabell, Justice, Konold ve McGinity 2010; Huba ve Kontos 1985; Oudeans, 2003; Reutzell, Fawson, Young, Morrison ve Wilcox, 2003). Bu nedenle, 2013 yılında uygulamaya geçen okul öncesi eğitim programında yer alan dil gelişim alanının kapsamı genişletilerek ilk defa yazı farkındalığı ve okuma farkındalığı ile ilgili kazanım göstergeler ilave edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Yazı farkındalığı becerilerini geliştirmek için en önemli etkinliklerden biriside çocuklara kitap okumadır. Yetişkinlerin çocuklara kitap okumaları karşılıklı etkileşime dayanmaktadır. Burada önemli olan etkileşimin niteliğidir. Kitap okurken kastedilen etkileşim okuma sırasında yetişkinin çocuğu etkin bir şekilde okumaya dahil etmesidir (Ezell ve Justice, 2005). Yetişkinin çocuğu kitap okuma etkinliğine aktif hale getirmesi ise literatürde “etkileşimli kitap okuma” olarak adlandırılmaktadır (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988; Griffith, vd., 2008).

Okul öncesi dönemde çocukların yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesinde çocuğa etkileşimli kitap okunması önemli görülmektedir. Yapılan araştırmalar çocuklara etkileşimli kitap okumanın yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Bayraktar ve Temel, 2014; Efe, 2018; Ergül, Sarıca ve Akoğlu 2016; Evans, Williamson ve Pursoo, 2008; Lonigan, Antonyü, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999; Sevinç ve Kuvvet, 2006).

Okul öncesi dönemde edinilen “yazı farkındalığı becerisi” erken okuryazarlık becerilerindedir. Bu dönemde çocuklara tam ve doğru bir şekilde yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Yazı farkındalığı becerisi desteklenen çocuklar ilkokulda okuma-yazmayı daha hızlı bir şekilde öğrenebilmektedirler. Bu nedenle, çocukların yazı farkındalığı becerilerinin yetişkinler tarafından

desteklenmesi gerekmektedir. Etkileşimli kitap okuma etkinliğinin literatürdeki çalışmalara bakılarak çocukların yazı farkındalığı becerilerine ne düzeyde katkı sağladığı belirlemek, yetişkinlerin dikkatini çocuklara kitap okurken nasıl okunması gerektiği ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını artırmak ayrıca tespit edilen eksikliklerin giderilebilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca, 2013 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programında yazı farkındalığı ve okuma farkındalığı ile ilgili kazanım göstergeler ilave edilmiştir. Türkiye’de yazı farkındalığı özellikle de etkileşimli kitap okuma etkinliği ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu tespit edilen ihtiyaçları gidermeye yönelik planlanan derlemede çocuklara yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında en etkili etkinliklerden biri olarak kabul edilen etkileşimli kitap okumanın önemini ortaya konulması ve bu konudaki farkındalığın artırılması amacıyla yapılmıştır.

### **Kavramsal Çerçeve**

Bu bölümde, erken okuryazarlık becerileri, yaz farkındalığı becerisi, yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesinde etkileşimli kitap okuma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### **Erken Okuryazarlık Becerileri**

Erken okuryazarlık, çocukların ilkokulda okuma-yazma öğrenmeye başlamadan önceki süreçte okuma yazmayı kolay öğrenebilmeleri için gerekli olan bilgi, tutum, beceri ve alışkanlıkları kapsayan ön koşul öğrenmelerdir (Bayraktar ve Temel, 2017; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008; Trawick-Smith, 2014; Strickland ve Schickedanz, 2009; Üstün, 2007). Erken okuryazarlık becerileri; sözel dil becerisi, alfabe bilgisi, yazı farkındalığı becerisi, sözcük farkındalığı becerisi, ses bilgisel farkındalık becerisi ve yazı yazma girişimlerini kapsamaktadır (Bayraktar, 2017; Bekir, 2017; Coe, 2009; Jalongo, 2013; Turan, 2017).

Okul öncesi eğitimde amaçlanan çocuklara okuma yazmayı öğretmek değildir. Amaç, çocukların okuma yazmayı kolay ve çabuk öğrenebilmeleri için gerekli olan ön koşul becerileri edinebilmesidir (Beauchat vd., 2010; MEB, 2013; Saracho, 2017; Strickland ve Schickedanz, 2009; Whitehead, 2007). Erken okuryazarlık becerileri, genel olarak çocukların okuma-yazma eylemlerini andıran her türlü davranışını kapsamaktadır (Prior, 2003; Jalongo, 2007). Örneğin, çocukların bir kitabı eline aldıklarında okuyormuş gibi yapmaları da erken okuryazarlık becerisidir (Szinger, 2009). Bu beceriler çocukların okuma-yazma becerilerini desteklemektedir. Çocukların okuma-yazma ile ilgili deneyimleri ile dil ve erken okuryazarlık becerileri arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Speece, Ritchey, Cooper, Roth ve Schatschneider, 2004; Powel, 2012). Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında edinmiş oldukları erken okuryazarlık becerileri onların okuma-yazma becerilerini kolay öğrenmelerini ve okuma-yazmaya karşı pozitif bir tutum oluşturmalarını sağlamaktadır. Bu da aynı zamanda gelecekteki okuma-yazma becerilerini de desteklemektedir (Espinosa ve Burns, 2003).

Yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde desteklenen erken okuma-yazma becerilerinin (sözel dil, yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı ve yazı yazma girişimleri ile ilgili becerileri) çocukların ilkokulda okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir (Bayraktar ve Temel, 2014; Cabell, Justice, Konold ve McGinity 2010; Piasta vd., 2012; Puranik vd., 2011). Sonuç olarak, okul

öncesi dönemde edinilen okuma yazma becerileri çocuğun gelecekteki okuma-yazma başarısının temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde edinilmesi gereken becerilerden biri de yazı farkındalığı becerisidir.

### ***Yazı Farkındalığı Becerisi***

Yazı farkındalığı becerisinin, çocukların okul öncesi dönemde edinmeleri gereken erken okuryazarlık becerilerinden biri olduğu belirtilmektedir (Bayraktar ve Temel, 2017; Clay, 2000; Cabell, Justice, Kaderavek, Trunbull ve Breit-Smith, 2009; Justice ve Sofka, 2010; Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart ve McKean, 2012). Yazı farkındalığı, ilk olarak 1966 yılında Clay tarafından gündeme getirilmiştir. Clay, çocukların okuma-yazma becerilerinin gelişiminin ilkökulda metinlerden okumaya başladığı görüşünü değiştirmiştir. Clay, ilkökulda okuma-yazmaya başlamadan önce okuma-yazmanın temellerinin atıldığını ifade etmiştir. Okul öncesi dönemde edinilen erken okuryazarlık becerilerinin okuma-yazma gelişiminin başlangıcı olduğunu belirtmiştir. Örneğin, okumayı öğrenmedeki büyük buluş bir kişinin bir kağıda yaptığı işaretlemeleri fark etmesi olarak kabul etmektedir (Clay, 2000; Jalongo, 2007).

Yazı farkındalığı becerileri, çocuğun çevresindeki gördüğü sembol ve işaretleri farketme, yazının görünüşü ve taşıdığı anlamı, kitabın nasıl tutulacağını, kitabın sayfalarının nasıl çevrileceğini, okumaya nereden başlanılacağını, okumanın soldan sağa ve üstten aşağıya doğru yapıldığını, harflerin sözcükleri ve sözcüklerinde cümleleri oluşturduğunu, cümlenin büyük harfle başladığını, cümlenin sonuna noktalama işareti konulduğunu ve sözcükler arasında boşluk olduğunu anlamayı içermektedir (Bayraktar ve Temel, 2017; Clay, 2000; Griffith vd., 2008; Justice ve Sofka, 2010 ; Soderman, Gregory ve McCarty, 2005).

Okul öncesi yıllarında bazı çocuklar genel olarak sembolleri ve yazıyı fark edebilmektedirler (Bayraktar ve Temel, 2017; Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010; Strickland ve Schickedanz, 2009; Whitehead, 2007; Wortham, 2009). Çünkü toplumsal yaşamda çocuklar, her gün çok çeşitli basılı materyallerdeki yazı ve şekillerle karşılaşmaktadır. Bu materyaller, çocukların her gün çevrelerinde karşılaştıkları işaretler, etiketler, reklam panoları, tabelalar ve ambalajlardan oluşmaktadır. Bunlar aynı zamanda, çocukların okuma-yazma becerilerinin gelişiminde ilk karşılaştıkları sembol çeşitleridir. Çocuklar yaşamlarında bu yazıların yetişkinler tarafından nasıl kullanıldığını görmektedirler. Böylelikle çocukta yazı farkındalığı becerileri gelişmeye başlamaktadır. Yapılan araştırmalar, çocukların üç yaş civarında çevrelerindeki yazı, logo, sembol ve işaretleri tanıyabildiklerini göstermektedir (Decker ve Decker, 2016; Vukelich, Christie ve Enz, 2012; Wortham, 2009). Çocukların yazının işlevini ve çeşitlerini fark etmesi çocuğun okuma-yazma gelişiminde önemli bir aşamadır. Çünkü bu farkındalık harfin şekillerini, isimlerini, seslerini ve sonuçta sözcüklerin nasıl oluştuğunun anlaşılması için çok önemli bir adım olarak görülmektedir. Çocuğa kitabın bir kapağı olduğu, ne hakkında olduğu, kitabın bir isminin olduğu, önden arkaya sıralı giden sayfaları olduğu; her sayfanın üstten alta doğru okunduğunun gösterilmesi ve sözcükler arasındaki boşluklara dikkatinin çekilmesi gerekmektedir. Bu beceriler gerçek okuma gerçekleşinceye kadar aşamalı olarak gelişmektedir (Beauchat vd., 2010; Israel, 2008; Jalongo, 2013; Smith, 2006; Üstün, 2007; Vukelich vd., 2012).

Yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde ilk basamak, çocuğun sembolleri fark etmesi ve anlamasıdır. Çocuklar, çevrelerinde gördükleri sembol ve işaretleri tanımaktadırlar (Örneğin; yaya geçidi işareti vb.). Çocukların çevrelerinde karşılaştıkları yazı ve sembollerle ilgili sorular sormaya başlamaları çocuğun sembolleri fark ettiğinin ilk işaretidir. Çevrelerindeki yazı ve sembolleri anlama; ev içinde ve dışındaki görsel sembollerin artması ile hızlıca genişlemektedir (Justice vd., 2005; Wortham, 2009). İkinci basamak, çocuğun her sembolün şeklinin farkı olduğu ve anlamının da farklı olduğunu anlamasıdır. Örneğin; uyarı ikaz işaretleri, gazete ve dergilerde bulunan yazılar, logolar, yiyecek ambalajlarındaki işaret ve yazılar, lokanta ve market isimleri vb. sembollerin farklılıklarını anlayabilmektedirler. Üçüncü basamak, sözcükler arasındaki boşluğu fark etme, yazının yönünü yani soldan-sağa ve üstten-aşağıya doğru okunduğunu kavramaktadır. Son basamak ise, konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişkiyi farketmesidir. Yani çocuğa okuma yapıldığında “nereyi okuyorum?” Denildiğinde metindeki sözcükleri gösterebilmektedir. Edinilen, bu beceriler de çocukların okumanın şifresini kolayca çözebilmelerini sağlamaktadır (Bayraktar ve Temel, 2017; Justice vd., 2005; Wortham, 2009).

Bu becerilerin bir kısmı bazı çocuklar doğal ortamlarda kendiliğinden edinirken; bazı çocuklarda yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Çocukların yazı farkındalığı becerilerinin istenilen düzeyde tam anlamıyla gelişebilmesi için bu becerilerinin yetişkin tarafından doğal ortamlarda desteklenmesi gerekmektedir (Beauchat vd., 2010; Israel, 2008; Jalongo, 2013; Morrison, 2015; Trawick-Smith, 2014; Üstün, 2007; Vukelich vd., 2012). Yazı farkındalığı becerisini edinemeyen çocukların başarılı okuyucu olmaları çok zordur (Vacca vd., 2006).

Yapılan araştırmalar yazı farkındalığı becerileri desteklenen çocukların bu becerilerinin geliştiğini göstermektedir (Bayraktar, 2013; Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011; Compton-Lilly, 2012; Goodrish, Lonigan ve Farver, 2017; Puranik, Phillips, Lonigan ve Gibson, 2018; Rvachew vd., 2017; Swain, Brooks ve Bosley, 2014; Wesseling, Christmann ve Lancmann, 2017). Okul öncesi dönemde, çocukların yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesinde etkileşimli kitap okuma önemli bir yer tutmaktadır.

#### *Yazı Farkındalığı Becerilerinin Desteklenmesinde Etkileşimli Kitap Okuma*

Okul öncesi dönemde yazı farkındalığı becerileri çocuğun çevresinde bulunan uyarıcı semboller aracılığıyla gelişen doğal bir süreçtir. Çocukların yazı farkındalığı becerileri okula gitmeden önce gelişmeye başlamaktadır (Wortham, 2009). Çünkü çocuklar doğduğu andan itibaren çevrelerindeki sembollerle etkileşim içerisindeyler. Çocuklar çeşitli etiketler, logolar, tabelalardaki vb. yazıları okuyabilmektedirler. Doğal olarak gelişen bu süreçte yetişkinlere düşen görev çocukların yazı farkındalığı becerilerini edinebilmeleri için onlara zengin uyarıcı bir çevre oluşturmak ve teşvik etmektir. Çocukların kendi bilişsel şemalarını yapılandırması sosyal etkileşim ve taklit yoluyla gerçekleştiğini düşündüğümüzde ise yapılan bu desteklerin okuma-yazma öncesi edinilmesi gereken temel becerilerin kazanılmasında çok önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Machado, 2003; Morrison, 2015).

Çocukların erken yaşlarda kitaplarla tanışmaları, okur-yazar bir çevre içinde olmaları, onlara kitap okunması, ilgi duydukları konularda sohbet etmeleri, süpermarket, banka, ofis, müze vb. yerlere gitmeleri, alışveriş listeleri, biletler, haritalar, davetiyelerden haberdar olmaları yazı farkındalığını becerilerini geliştirmektedir (Sevinç ve Kuvvet, 2006; Evans, Williamson ve Pursoo, 2008). Çocukların okuma-yazmaya iyi bir başlangıç yapabilmeleri için, kitaplara ve yazıya kolayca ulaşabilmeleri, yetişkinlerin çocukların okuma-yazma davranışlarına model olmaları, teşvik etmeleri ve çocukların yazı ile ilgili sordukları sorulara yanıt verilmesi gerekmektedir (Vacca vd.,2006). Yani, uyarıcı çevre aracılığıyla yetişkinin çocukla doğru bir etkileşim kurmak için çevresindeki materyalleri çok dikkatli bir şekilde kullanması gerekmektedir.

Çocuğun yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilebilmesi için çevresindeki en önemli materyal kitaptır. Çünkü yetişkin çocuğa kitap okurken yazıya, yazının yönüne, sözcüklere, sözcükler arasındaki boşluklara, cümlelere, cümlenin sonuna noktalama işareti konulduğuna, yazı ile okunan şeyler arasındaki ilişkiye dikkat çeker, çocuğun bu konudaki sorularını yanıtlar ve model olur. Yetişkin etkin bir dinleyici olma rolünü üstlenirken, sorular sorarak, çocuktan gelen yanıtlara yeni bilgiler ekleyerek, çocuğun yazı diline ilişkin farkındalığını artırır, çocuğun katılımını destekler (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014). Okul öncesi dönemde, yetişkinin çocuğa kitap okuma etkinliğinin etkileşimli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Etkileşimli kitap okuma, çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan, yetişkinin kitap okuma etkinliği sırasında çocuğa model olması ve aktif hale getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Griffith, vd., 2008; Huebner ve Payne, 2010; Whitehurst, Arnold vd., 1994). Literatürde ise paylaşımlı kitap okuma, kitap paylaşımı ve yüksek sesle kitap okuma vb. şekilde geçmektedir (Bayraktar, 2013; Honchell ve Schilz, 2012; Golloher, 2015; Kindle, 2011).

Etkileşimli kitap okuma etkinliği sırasında çocuklara kitabın kapağını tanıtmak, kapaktaki resimler gösterilerek resimlerle ilgili konuşma yapma, hikayenin adı ile ilgili tahminde bulunmalarını isteme, hikayenin adının yazdığı yer gösterilerek adını okuma, hikayenin yazarını söyleme, yazarın kim olduğu ve ne iş yaptığı ile ilgili sorular sorma, hikayeyi resimleyen kişiyi söyleme, çizerin ne iş yaptığı ile ilgili konuşma, hikayenin basıldığı bir yer olduğunu söyleme, basımevini tanıtmak vb. bilgilerin dış ve iç kapakta yer aldığı belirtilmeli ve çocukların bu konularda soru sorması teşvik edilmelidir. Hikâye kitabının ilk önce hangi sayfasının okunacağı, okumaya nereden başlanacağı, okumanın yönün parmakla işaret edilmesi, ilk önce hangi satırın okunacağı, ilk okunacak sözcüğü, sözcükler arasında boşluk olduğu, hikâyede geçen aynı sözcükler gösterme, cümlelerin büyük harfle başladığı, cümlelerin sonuna noktalama işareti konulacağı, hikâyedeki büyük ve küçük harflere dikkat çekme vb. sorular sorulup çocukların dikkatleri çekilebilir. Hikâye yarıda kesilip çocukların tamamlaması istenilebilir. Çocukların söyledikleri not alınır ve daha sonra okunur. Böylece çocuklar konuşulanların yazılabildiğini de fark etmiş olurlar. Çocukların hikâyenin resimlerini görmesi önemlidir. Ayrıca farklı hikaye anlatma tekniklerinden de faydalanması gerekmektedir (Bayraktar, 2013; Griffith vd., 2008; Vukelich vd. 2012). Yetişkin hikâye okurken hikâyeyi tamamlatma etkinliği dışında okumaya başlayınca genel olarak hikâye kesilmemeli, çünkü hikâyede anlam bütünlüğünün kaybolmasına neden olabilir. Bu nedenle hikâyeye başlamadan önce

ve hikâye sonrasında konuşmak daha doğru olacaktır. Hikâye sonrasında ayrıca hikâyeyi beğendiniz mi? Hikâye başka nasıl bitebilir? Nasıl bitmesini isterdiniz? gibi açık uçlu sorularda sorulmalıdır. Hikâye okuma sırasında öğretmen jest ve mimiklerine, ses tonlamalarına ve vurgulamalarına abartıya kaçmadan dikkat etmelidir. Bunlar çocuğun dikkatini çeker ve hikâyeyi eğlenceli hale getirir. Çocuğun hikâyeyi beğenmesi için gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyacına uygun olması da gerekmektedir. Yetişkin okuduğunda çocuklar, kitaptaki okunanlarla söylenenler arasındaki bağlantıyı gözlemlemektedirler. Etkileşimli kitap okumada temel amacın çocuğu aktif hale getirmek olduğu unutulmamalıdır.

Ayrıca, çocuklar kendilerine okunan bir kitaptan etkilendiklerinde o kitap çocuklara tekrar tekrar okunmalıdır. Çocuklar sevdikleri hikâyelerin kendilerine tekrar okunmasını talep etmektedirler. Çocuklara, özellikle sevdikleri kitapları etkileşimli bir şekilde tekrar tekrar okumak ve etkinliklerde kullanmak çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Çocuklar sevdikleri kitaplarının metinlerini hafızalarında saklayabilmektedirler. Örneğin, yetişkin çocuğa kitap okurken yanlış okuduğunda çocuk yetişkini doğru okuması için hemen uyarır (Clay, 2000; Griffith vd., 2008; McGee ve Morrow, 2005; Ryan, 2003).

Okul öncesi dönemde çocuklara etkileşimli kitap okunması, onların erken dönemde yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Etkileşimli kitap okuma günlük yaşamın bir parçası haline getirilmelidir. Yapılan araştırmalar çocuklara kitap okumanın onların yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Bayraktar, 2014; Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Evans, Williamson ve Pursoo, 2008; Kindle, 2011; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samyel, 1999; Lovelace ve Stewart, 2007; Sevinç ve Kuvvet, 2006).

### **Sonuç ve Öneriler**

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde çocukların yazı hakkında bilmedikleri çok şey vardır. Bu nedenle çocuklara farklı fırsatlar yaratılması, bu fırsatlar yoluyla onlara yazı ile ilgili yeni deneyimler sunulması gerekmektedir. Yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde çocuğun dikkatini yazıya çekmek, yazı ile ilgili sorularına cevap vermek ve model olmak için etkileşimli kitap okuma çok önemli bir yer tutmaktadır.

MEB tarafından 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı'nda dil gelişim alanında ilk defa; yazı farkındalığı ve okuma farkındalığı ile ilgili kazanım ve göstergeler eklenmiştir. Dil gelişimi ile ilgili ifade edilen kazanım ve göstergeler, çocukların okuma-yazmayı kolayca öğrenebilmeleri ve ileride iyi okuryazar olabilmeleri için gerekli olan temel becerileri kapsamaktadır. Bu nedenle yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalar göz önünde bulundurularak Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan dil gelişim alanı ile ilgili kazanım ve göstergeler etkileşimli kitap okuma ile ilgili daha da çeşitlendirilebilir. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının niteliğinin gelişmesi bakımından eğitim sürecinde gözleme dayalı nitel araştırmalar ve nicel araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmaların sonuçlarından ve eğitim programı değerlendirme çalışmalarından yararlanılarak uygulamaya yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlere verilecek bu hizmet içi eğitim seminerlerinde yazı farkındalığı becerilerinin önemine ve desteklenmesine yönelik özellikle etkileşimli

kitap okuma becerileri ile ilgili seminerler düzenlenmeli ve uygulamaya yönelik örnek etkinliklere yer verilmelidir. Çocuğu kitapla ilk tanıştıran ailelerin, aile eğitim etkinlikleri aracılığıyla çocukların yazı farkındalığı becerilerinin nasıl geliştirilebileceği ve özellikle etkileşimli kitap okuma konusunda bilgilendirilmesinin ve farkındalık oluşturmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- 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.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma yazma becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 08-22.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2017). Yazı Farkındalığı Becerileri. F. Temel. (Yay. Haz.). *Dil ve Erken Okuryazarlık* içinde (s.63-88). Ankara: Hedef CS.
- Beauchat, K.A., Blamey, K.L. ve Walpole, S. (2010). *The building blocks of preschool success*. New York: The Guilford Press.
- Bekir, H.(2017). İki Dilli Çocuklarda Erken Okuryazarlık Yazı Farkındalığı Becerileri. F. Temel. (Yay. Haz.). *Dil ve Erken Okuryazarlık* içinde (s. 187-214). Ankara: Hedef CS.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 26 (1), 201-208
- Blake, C. (2014). *Defining emergent literacy: developing lifelong readers*. <https://online.cune.edu/defining-emergent-literacy/> adresinden erişildi.
- Cabell, S.Q. Justice, L.M., Konold, T.R. ve McGinty, A.S. (2011). Profiles of Emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003> adresinden erişildi.
- Coe, G. (2009). Tools of the mind-literacy activities for young children. *Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi*. Trabzon.
- Compton-Lilly, C. (2012). *Reading time: the literate lives of urban secondary students and their families*. New York, NY: Teacher College Press.
- Clay, M.M.(2000). *Concepts about print*. Singapore: Heinemann.
- Decker, C.A. ve Decker, J.R. (2016). *Planning and administering early childhood programs*. (11.bs.) New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikte okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.



- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. ve Akoğlu, G., (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307
- Evans, M. A., Williamson, K. ve Pursoo, T.(2008) Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading. Taylor ve Francis Group* 12(1), 106–129.
- Ezell, H. K., ve Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language ve emergent literacy skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fields, M.V.; Groth,L.A & Spangler, K.L. (2007). *Let's begin reading right: a developmental approach to emergent literacy*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Golloher, A., N. H. (2015). *An adapted shared storybook reading program implemented in inclusive preschool classrooms: An investigation of its use and effectiveness*. [http://scholarworks.sjsu.edu/special\\_ed\\_pub/1/](http://scholarworks.sjsu.edu/special_ed_pub/1/)
- Goodrich, J.M., Lonigan, C.J. ve Farver, J.A.M. (2017). Impacts of literacy-focused preschool curriculum on the early literay skills of language-minority children. *Early Childhood Research Quarterly*, 40 (3), 13-14. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/J.ecresq.2017.02.001>
- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. ve Dunn L.(2008). *Literacy for Young Children*. London: Corwn Press.
- Honchell, B. ve Schulz, M. (2012). Engaging Young Readers with Text through Shaerd Reading Experiences. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(3), 59-67.
- Huebner, C. E., ve Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201.
- Huba, M.E. ve Kontos,S.(1985). *Measuring print awareness in young children*. ([http://content.ebscohost.com/pdf25\\_26/pdf/1985/ERE/01May85/005601.pdf](http://content.ebscohost.com/pdf25_26/pdf/1985/ERE/01May85/005601.pdf)).
- Israel,S.E.(2008). *Early reading first and beyond*. London: Corwin Press.
- Jalongo, M. R.(2013). *Early childhood language arts*. (6. bs.). Boston: Pearson.
- Justice, L.M. ve Sofka, A.E. (2010). *Engaging children with print: building early literacy skills through quality read-alouds*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Kindle, K.J. (2011). Same book, different experience: A comparison of shared reading in preschool classrooms. *Journal of Language and Literacy Education*. 7 (1), 13-34. [http://www.coa.uga.edu/jolle/2011\\_1/kindle.pdf](http://www.coa.uga.edu/jolle/2011_1/kindle.pdf) adresinden erişildi.
- Lonigan, C.J., Anthony, J.L., Bloomfield, B.G., Dyer, S.M. ve Samyel, C. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22, 4 (306-322).
- Lovelace, S. & Stewart, S.R.(2007). Increasing print awareness inpreschoolers with language impairment using non-evocative print referencng. *American Speech Language-Hearing Association*. 38, 16–30. January 2007.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mcgee,L.M. ve Morrow, L.M.(2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York. London: The Guilford Pres.

- Morrison, G.S. (2015). *Early childhood education today*. (13. bs.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Morrow, L. M.(2007). *Developing literacy in preschool*. New York. London: The Guilford Press.
- Puranik,C.S., Phillips, B.M. Lonigan ,C.J. ve Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Resh Quarterly*, 40(1), 228-238. doi:http://dx.doi.org/10.1016/J.ecresq.2017.10.004earc
- Reutzel, D.R., Fawson, P.C., Young,J.R., Morrison, T.G ve Wilcox, B. (2003). Readingenvironmental print: what is the role of concepts about print in discriminating youngreaders' responses?. *Reading Psychology*, 24:123-162.
- Rvachew, S., Rees, K., Carolan, E.ve Nading, A. (2017). Improving emergent literacy with achool-based shared reading: paper versus ebooks. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 24 29. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.01.002 adresinden erişildi.
- Ryan, B.J.(2003). *Çocuğum Okula Başlıyor*. M. İzmirli (Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık. (Eserin orijinali 1998'de yayınlandı).
- Sevinç, M. ve Kuvvet, Z. (2006). Erken çocuklukta okuma yazma kavramlarının gelişiminde annelerin rolü. N.Aral ve B. Tuğrul (Editörler), *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimi Geleceği Sempozyumu*. II. Cilt. İstanbul: Ya Pa.
- Strickland, D.S.ve Schickedanz, J.A.(2009). *Learning about print in preschool*. Newark, DE: International Reading Association.
- Soderman, A. K., Gregory, K.M. and McCarty,L.T.(2005). *Scaffolding emergent literacy*. United States of America: Pearson Education.
- Swain, J., Brooks, G. ve Bosley, S. (2014). The benefits of family literacy provision for parents in England. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 77-91. https://eric.ed.gov/?id=EJ1019443 adresinden erişildi.
- Trawcik-Smith, J., (2014). *Early childhood development:A multicultural perspective* (6. bs.). London: Pearson Education.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Wesseling, P. B.C. , Christmann, C.A. ve Lancmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in german kindergarten children. *Frontiers Psychol*, 8(364), 1-13. Doi:10.3389/fpsyg.2017.00364
- Whitehead, M.R. (2007). *Developing language and literacy with young children*. London: Paul Chapman Publishing.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Wortham, S.C.(2009). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. (5. bs.). New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Merill Prentice Hall.

Vacca, J.A.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A. ve McKeon, C.A. (2012). *Reading and learning to read*. (8. Bs.) Boston: Pearson Education Inc.

Vukelich, C., Christie, J. and Enz, B. (2012). *Helping young children learn language and literacy*. (3. bs.). Boston: Pearson Education Inc.