

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA YÖNTEMİNİN ANASINIFINA DEVAM ÇOCUKLARIN SESBİLGİSEL FARKINDALIKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENESS OF DIALOGIC READING METHOD ON PRESCHOOL CHILDREN'S PHONOLOGICAL AWARENESS

Nardane ECE BÜLBÜL¹, Selmin ÇUHADAR²

ÖZ: Bu araştırma, anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde "Etkileşimli Kitap Okuma (EKO)" yönteminin etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desende planlanan araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Edirne il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ana okulunun iki ayrı sınıfında öğrenim gören normal gelişim gösteren 30 çocuk oluşturmuştur. Deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 çocuk yer almıştır. Araştırmada verileri kişisel bilgi formu ve Kargın, vd. (2015) tarafından geliştirilen "Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi – EROT- Sesbilgisel Farkındalık alt testi ile toplanmıştır. Araştırmaya, her iki gruba da Sesbilgisel Farkındalık alt testi uygulanarak başlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına öntest uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından altı hafta boyunca haftada 3 kez EKO yöntemi uygulanmıştır. Uygulama kapsamında her hafta bir kitap okunmuş ve her okuma ortalama 40 dakika sürmüştür. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında deney grubunun lehine ve deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar uygulanan EKO yönteminin anasınıfına devam eden çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

ABSTRACT: This study was conducted to examine the effectiveness of the "Dialogic Reading (DR)" method on the phonological awareness skills of 60-72-month-old children attending kindergarten. The study group of the research, which was planned in a quasi-experimental design with pre-test-post-test control groups, consisted of 30 normally developing children studying in two different classes of a kindergarten school affiliated with the Ministry of National Education in Edirne city center in the 2022-2023 academic year. There were 15 children in the experimental group and 15 children in the control group. The personal information form prepared by the researchers and the "Early Literacy Test for Preschool Children - EROT - Phonological Awareness subtest" developed by Kargın, et al. (2015) were used as data collection tools. The study started by applying the Phonological Awareness subtest to both groups. After the pretest was administered to the experimental and control groups, the children in the experimental group were given an interactive book reading program three times a week for six weeks by the researcher. One book was read each week and each reading lasted an average of 40 minutes. As a result of the research, it was determined that there was a statistically highly significant difference between the posttest scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group and between the pretest and posttest scores of the experimental group in favor of the posttest. This result shows that the DR intervention method is effective in improving the phonological awareness skills of children attending kindergarten.

Anahtar sözcükler: Erken okuryazarlık, ana sınıfı, etkileşimli kitap okuma, sesbilgisel farkındalık

Keywords: Early literacy, preschool, dialogic reading, phonological awareness

Bu makaleye atf vermek için:

Ece Bülbül, N., Çuhadar, S. (2023). Etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam çocukların sesbilgisel farkındalıkları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1992-2005.

Cite this article as:

Ece Bülbül, N., Çuhadar, S. (2023). Investigation of the effectiveness of dialogic reading method on preschool children's phonological awareness. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1992-2005.

¹ Bil. Uzm., Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, Edirne/Türkiye, e-posta: nardanebulbul@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9159-374X

² Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Edirne/Türkiye, e-posta: selminchuhadar@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8298-8806

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Phonological awareness is an umbrella term that encompasses a range of sound-related metalinguistic skills necessary for reading development (Brown, 2014; Cabell et al., 2015). Phonological awareness is defined as the ability to separate words into syllables, syllables into sounds, manipulate sounds, and put sounds together to form words by being aware of the phonemes of spoken language regardless of meaning (Whitehurst & Lonigan, 1998). As children's phonological awareness increases, they begin to learn that words can be divided into syllables and that each syllable begins with one sound and ends with another sound. They also begin to understand that words are made up of small phonemes (phonemes) and that these phonemes can be changed to form different words (Brown, 2014). Children with developed phonological awareness are not only successful in reading phonemes but also in developing an understanding that phonemes are matched to the whole or parts of written language (Neuman, 2014). Phonological awareness is a very important stage in literacy development. Research results (Güldenoğlu, Kargın, & Ergül, 2015; Kargın et al., 2015; Rohde, 2015) reveal that phonological awareness skills developed in early childhood are strongly related to a child's future reading achievement. In addition to the relationship between phonological awareness and reading achievement, there is considerable evidence that phonological awareness is directly related to the knowledge of letters (Castles, Wilson, & Coltheart, 2011; van Tilborg, 2018). The necessity of an intervention program for phonological awareness skills, which is closely related to the acquisition of reading skills and future reading success, is an important issue, especially when children in the risk group are considered. Such children should be identified within the appropriate age group and intervention programs for these skills should be applied to them (Akdal & Kargın, 2019). Considering that DR, one of these intervention programs, has positive effects on children's language, early literacy skills and attitudes towards reading, and that the development of these skills have significant contributions to academic success (Ergül, Sarıca, & Akoğlu, 2016), it seems important to use DR to support the phonological awareness skills of all children who are in the risk group, who have special needs or who show normal development in the preschool period and to reveal its effects.

Method

In this study, which aims to evaluate the effects of dialogic reading (DR) method on the development of phonological awareness skills of children attending kindergarten, a quasi-experimental model with pretest-posttest control group was used. The independent variable of the study was the interactive book reading method, while phonological awareness skills constituted the dependent variable. The study group of the research consisted of 30 children between the ages of 60-72 months with normal development who were studying in two different classes of a kindergarten affiliated with the Ministry of National Education in Edirne city center in the 2022-2023 academic year. One class was designated as the experimental group and one as the control group. There were 15 children in the experimental group and 15 children in the control group. The personal information form developed by the researchers and the "Early Literacy Test for Preschool Children - Phonological Awareness Subtest" developed by Kargın vd., (2015) were used as data collection tools. The study started by applying the EROT Phonological Awareness subtest to both groups. After the pretest was administered to the experimental and control groups, the children in the experimental group were given an interactive book reading program three times a week for six weeks by the researcher. Each week, a book determined by the researchers before the application was read and each reading took an average of 40 minutes. Six story books were determined by the researchers for the implementation of the interactive book reading program. Within the scope of the research, Mann-Whitney U Test was used in intergroup comparisons to determine the difference between the pretest scores applied to the experimental and control groups before the DR and the posttest scores applied to the experimental and control groups after the application. Wilcoxon signed-rank test was used to compare the pretest and posttest scores of the experimental and control groups.

Findings

The research findings revealed that the pretest scores of both the experimental and control groups were low and there was no statistically significant difference between the groups. The research findings also revealed that there was a significant difference between the posttest scores of the experimental and control groups. This finding shows that the DR intervention program implemented within the scope of the study was effective on children's phonological awareness skills.

Discussion and Conclusion

In this study, it was aimed to examine the effectiveness of the "dialogic reading" method on the phonological awareness skills of 60-72-month-old children attending kindergarten. The findings of the study revealed that the pretest scores of both the experimental and control groups were low and there was no statistically significant difference between the groups. In other words, the phonological awareness skills of the 60-72-month-old kindergarten children in the study group were not at a sufficient level. The research findings also revealed that there was a significant difference between the pretest and posttest scores of the children in the control group. This result shows that the phonological awareness skills of the children in the experimental group, in which the interactive book reading method was applied for six weeks within the scope of the research, improved significantly compared to the children in the control group, in which traditional book reading was applied. All these results show that the interactive book reading method is effective in developing the phonological awareness skills of 60-72-month-old kindergarten students. When the results of the related studies in the literature and the results of this study are evaluated together, it can be said that the interactive book reading method has a significant effect on the development of phonological awareness skills of preschool children.

GİRİŞ

Çocuğun doğumdan formal (geleneksel) okuma yazmaya geçtiği döneme kadar olan okuryazarlık süreci, gelişen okuryazarlık (emergent literacy) ya da erken okuryazarlık (early literacy) olarak adlandırılmaktadır (Cabell vd., 2015; Hume, Allan ve Lonigan, 2016; Makin ve Whitehead, 2004; Nutbrown, 1997; Teale ve Sulzby, 1992; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu kavramlar uluslararası alanyazında birbirinin yerine kullanılmakla birlikte son yıllarda özellikle erken okuryazarlık kavramının yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Çalış ve Gök, 2020; Ergül, vd. 2019). Ulusal alanyazında da erken okuryazarlık; gelişen okuryazarlık, ilk okuma yazmada kuluçka dönemi, filizlenen okuryazarlık, erken okuryazarlık, yeşeren okuryazarlık, öncül okuryazarlık ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları gibi farklı terimlerle ele alınmaktadır. Ancak tıpkı uluslararası alanyazında olduğu gibi ulusal alanyazında da son yıllarda (Çalış ve Gök, 2020; Çetin, 2019; Ergül vd., 2019; Feyman Gök, 2013; Kargın vd., 2015; Karaman, 2013) erken okuryazarlık kavramı yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Erken okuryazarlık; çocukların formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önce, okul öncesi dönemde kazanmaları beklenen okuma ve yazmaya ilişkin önkoşul bilgi, beceri ve tutumların tümü olarak ifade edilmektedir (Sulzby ve Teale, 1991; Teale, 1987; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Birçok araştırmacı, bu önkoşul becerileri, yaşamın erken dönemlerinde başlayan ve çocukların okul ortamına girmesiyle devam eden bir gelişim sürecinin başlangıcı olarak görmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Örneğin Teale'e göre (1987) erken okuryazarlığın en önemli yönü, zaman içinde devam eden ve gelişen bir süreç olmasıdır. Bu nedenle, çocukların iletişim kurma ihtiyaçları, merakları ve dünyayı anlamlandırma becerileri, onları okulda formal okuma ve yazma öğretilerine karşılaşmadan çok önce okuryazarlıkla ilgili birçok beceriyi kazanmaya iter (Bennett, Weigel ve Martin, 2002). Erken okuryazarlık becerileri, okuryazarlıkla bağlantılı materyaller ve diğer insanlarla olumlu etkileşimlerin bir sonucu olarak gerçek yaşam senaryoları ve ortamlarında gelişir. Bu aşamada bilinmesi gereken en önemli nokta; dil, okuma ve yazma becerilerinin aynı anda geliştiği ve birbirleri ile yakından bağlantılı olduğudur (Gould, 2017). Ancak çocuklar, formal okuryazarlık aşamasına geçtikçe, öğretimin odak noktası, anlama, uygun okuma hızı ve ifadeyi geliştirmeye kaymaktadır (Cabell vd., 2015).

Çocukların başarılı bir okuryazar olmalarının temelini oluşturacak becerilerin neleri içermesi gerektiği konusunda erken okuryazarlık alanyazınında büyük oranda bir uzlaşma olsa da bu becerilerin sınıflandırılması konusunda farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Örneğin Whitehurst ve Lonigan (1998) başarılı bir okuryazarlık için önkoşul becerileri, birbiriyle ilişkili iki farklı beceri alanı olarak geniş bir şekilde kavramsallaştırmıştır. Bunlar; kod çözme ve sözlü dil (anlam) becerileridir. Kod çözme becerileri; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf/alfabe bilgisini içerir. Sözlü dil becerileri ise; alıcı, ifade sözel dil ve sözcük bilgisi gibi sözlü dil becerilerini içermektedir. Farklı kategoriler olmasına rağmen, hem

kod çözme ile ilgili beceriler hem de sözlü dil becerileri okul öncesi dönemde birbiriyle bağlantılıdır. Bir bütün olarak erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılan bu becerilerin sınıflandırılması konusunda yukarıda da görüldüğü gibi farklı yaklaşımlar olsa da alanyazında başarılı bir okuryazarlık sürecinin erken yordayıcıları olarak ağırlıklı kabul gören beş önkoşul beceri şu şekilde sıralanabilir: Bireyin konuşmada ve yazmada kullanabileceği ifade edici dilde ve dinlediğini ve okuduğunu anlamada kullanabileceği alıcı dilde sözcük bilgisi becerilerini ifade eden *Sözcük bilgisi* (Read ve Ghoting, 2015; Roskos, Lenhart ve Noll, 2012), yazının işlevinin farkındalığı, yazıyı oluşturan birimleri öğrenme, yazının yönü gibi kavramları öğrenmeyi içeren *Yazı Farkındalığı* (Whitehurst ve Lonigan, 1998), çocukların alfabedeki harflerin şekillerini, isimlerini ve seslerini hızlı ve doğru biçimde anlayabilmelerini içeren *Harf/Alfabe bilgisi* (Cabell vd., 2015; van Tilborg, 2018; Roskos, Lenhart ve Noll, 2012; Whitehurst ve Lonigan, 2001), anlamdan bağımsız olarak konuşulan dilin ses birimlerini farkında olarak, sözcükleri hecelerine, heceleri seslere ayırma, sesleri manipüle etme ve sesleri bir araya getirerek sözcük oluşturma yeteneği olarak tanımlanan *Sesbilgisel farkındalık* (Anthony & Francis, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998) ve duyulan bir konuşma veya yüksek sesle okunan bir metinde geçen fikir ve düşünceleri anlama, yorumlama, düzenleme ve değerlendirme yeteneğini olarak ifade edilen *Dinlediğini Anlama* (Hogan, Adlof ve Alonzo, 2014) becerileridir.

Sesbilgisel farkındalık, okuma gelişimi için gerekli olan ses ile ilgili bir dizi üst dilsel beceriyi kapsayan şemsiye bir terimdir (Brown, 2014; Cabell vd., 2015). Read ve Ghoting (2015) sesbilgisel farkındalığı, sözcüklerdeki daha küçük sesleri (birimleri) duyma ve onlarla oynama yeteneği (sözcük içerisinde manipüle etme) olarak tanımlamıştır. Rohde (2015) ise sesbilgisel farkındalığı dilin ses yapısını algılama, tanımlama ve manipüle etme yeteneği olarak ifade etmiştir. Torgesen, Wagner ve Rashotte'e (1994) göre sesbilgisel farkındalık, "kişinin kendi dilindeki sözcüklerin sesbilgisel yapısına karşı duyarlılığı veya açık farkındalığı" olarak tanımlanır. Rush'a (1999) göre de sesbilgisel farkındalık, çocukların sözcüklerin seslerindeki benzerliklere ve farklılıklara dikkat etmeleri ve sözcükleri oluşturan farklı sesleri başlangıç, hece veya ses düzeyde harmanlama veya ayırma yeteneğidir.

Çocukların sesbilgisel farkındalıklarını arttıkça, sözcüklerin hecelere ayrılabilmesini ve her hecenin bir sesle başlayıp ve başka bir sesle biteceğini öğrenmeye başlarlar. Ayrıca sözcüklerin küçük ses birimlerinden (fonemler) oluştuğunu ve bu birimlerin farklı sözcükler oluşturmak için değiştirilebileceğini de anlamaya başlarlar (Brown, 2014). Sesbilgisel farkındalıkları gelişmiş çocuklar yalnızca ses birimlerini okumakta başarılı değil aynı zamanda ses birimlerinin yazılı dilin tamamına veya bölümlerine eşlendiği anlayışını geliştirmede de başarılı olurlar. Sesbilgisel farkındalık, harf/ alfabe bilgisinde olduğu gibi, yazılı anlama kavramları da temel bir gelişim sürecini takip eder. Normal gelişim gösteren çocuklar, önce ses birimleri arasında, sonra bu birimler içinde ayırım yapmaya başlar (Neuman, 2014). Sesbilgisel farkındalık okuryazarlık gelişiminde çok önemli bir aşamadır. Araştırma sonuçları (Güldenöglü, Kargın ve Ergül, 2015; Kargın vd., 2015; Rohde, 2015) erken çocukluk döneminde gelişen sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuğun gelecekteki okuma başarısıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sesbilgisel farkındalık ile sonraki okuma başarısı arasındaki ilişkiye dair kanıtlar hem betimsel hem de deneysel birçok çalışma sonucunda ortaya konmuştur (Crim vd., 2008; Rush, 1999; van Tilborg, 2018). Araştırmalar (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Pullen ve Justice, 2003; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994; Wagner ve diğerleri (1997) okul öncesi dönemde yetkin sesbilgisel farkındalık sergileyen çocukların, aynı düzeyde yeterlilik göstermeyen çocuklara göre okumayı daha kolay öğrendiklerini göstermektedir. Örneğin Lonigan ve diğerleri (2000), hem sesbilgisel farkındalığın hem de harf bilgisinin, okul öncesinden ilkökula kadar olan gelişimsel yolda sözcük çözmenin yegâne iki benzersiz yordayıcısı olduğunu bulmuş ve bu becerilerin erken okuryazarlık gelişimi içindeki önemini belirtmişlerdir. Benzer biçimde Storch ve Whitehurst (2002) okuryazarlık edinimi ile ilgili çeşitli dilsel değişkenleri ölçerek, beş yıl boyunca dört yaşındaki 626 çocuğu izledikleri çalışma sonucunda, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi ile okuma arasındaki güçlü ilişkileri doğrulamıştır. Güldenöglü, Kargın ve Ergül (2015) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise anasınıfında sesbilgisel farkındalığı yüksek olan çocukların ilköğretim birinci sınıfta okuma doğruluğu açısından akranları ile benzer performans göstermelerine rağmen okuma hızı ve okuduğunu anlamada da daha başarılı oldukları ortaya konmuştur. Sesbilgisel farkındalık ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin yanı sıra sesbilgisel farkındalığın harf bilgisi ile doğrudan ilişkili olduğuna dair kanıtlar oldukça fazladır. Sesbilgisel farkındalık ve harf/alfabe bilgisi birbiriyle etkileşim halindedir ve bu iki değişken birbirleri arasında sinerjistik bir etki yaratarak erken dönem fonemlerin edinilmesinde çok önemli olan yazı-ses bağlantılarının anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Castles, Wilson ve Coltheart, 2011; van Tilborg, 2018). Bununla birlikte sesbilgisel farkındalığın gecikmiş gelişimi ile ilişkili tehlikeleri gösteren, giderek artan sayıda araştırma vardır. Araştırma sonuçları sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmekte zorluk çeken çocukların, okuma güçlüğü veya okumayı öğrenmede

başarısızlık riski altında olduğunu ve sesbilgisel farkındalık görevlerindeki zorlukların dilsel becerileri içeren diğer görevlerde zorluklara yol açabileceğini göstermektedir (Crim vd., 2008). Bu nedenlerle okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık ediniminin önemi göz ardı edilemez (Cabell vd., 2015).

Öykü anlatımı ve sesli öykü okumaları; çocuklara yazı ve okumanın değerini eğlenceli deneyimler yoluyla göstermesi, dilsel ve bilişsel becerileri geliştirirerek çocukları okumayı öğrenmeye hazırlaması gibi nedenlerle uzun zamandır okul öncesi öğretim uygulamalarının ayrılmaz parçasıdır olmuştur (Pentimonti ve Justice, 2010; Terwagne, 2006). Okul öncesi sınıflarında sesli okumalar öğretmenler tarafından oldukça önem verilen, öğrenciler içinse oldukça keyifli ve ilgi çekici bulunan bir uygulama olarak yaygın olarak kullanılmaktadır. Sesli kitap okuma uygulamalarından biri olan etkileşimli kitap okuma (EKO) yöntemi okul öncesi dönemdeki çocuklar için alanyazında da en çok kullanılan ve araştırılan müdahale yöntemi olarak yerini almıştır (Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein, 1994; Gormley ve Ruhl, 2005; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Lonigan, vd. 2011; Jimenez ve Saylor, 2017; Whitehurst vd., 1994). Alanyazında diyaloga dayalı okuma olarak da adlandırılan etkileşimli kitap okuma yetişkin ve çocuk arasında aktif bir etkileşime dayalı, birlikte kitap okuma etkinliği olarak Whitehurst ve diğerleri tarafından (1994) okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla geliştirilmiştir (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Ergül, vd., 2015; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Etkileşimli okuma uygulamaları, yetişkinlerin ve çocukların standart kitap okuma sürecindeki rollerinin tersine çevrildiği bir süreci ifade etmektedir. Geleneksel okumada, yetişkin okur ve çocuklar dinler; ancak, etkileşimli okumada yetişkin, çocukları konuşmaya teşvik etmek için çocuklara sorular sorarak, tekrarlar sağlayarak, bilinmeyen sözcükleri açıklayarak, metni genişleterek ve düşüncüyü modelleyerek aktif katılımı ortaya çıkarmaya çalıştığı etkileşimli bir yaklaşım benimser (DeVore, 2020; Lonigan, vd. 2011; Whitehurst, vd., 1994). Bu süreçte çocuk yalnızca öyküyü dinleyen değil onu anlatan kişi olmayı da öğrenir. Çocuklar bu role alışıkça, yetişkin öykü anlatma sorumluluğunun çoğunu çocuklara bırakır ve çocuklar öykülerle ilgili etkileşimleri başlatır (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Wasik vd., 2002).

Okuma becerilerinin edinimini ve ilerideki okuma başarısı ile yakından ilişkisi olan sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik müdahale programının gerekliliği özellikle risk grubundaki çocuklar düşünüldüğünde önemli bir konudur (Akdal ve Kargın, 2019). Bu müdahale programlarından biri olan EKO'nun çocukların dil, erken okuryazarlık becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki olumlu etkilerinin olduğu ve gelişen bu becerilerin akademik başarıya önemli katkılarının olduğu düşünüldüğünde (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016) okul öncesi dönemde risk grubunda olan, özel gereksinimi olan veya normal gelişim gösteren tüm çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemede EKO'yu kullanmak ve etkilerini ortaya koymak önemli görülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın genel amacı, etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam eden çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Deney ve kontrol grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalık öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Deney ve kontrol grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalık sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Deney grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalık öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam eden çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini etkileşimli kitap okuma yöntemi oluştururken, sesbilgisel farkındalık becerileri ise bağımlı değişkeni oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Edirne il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulunun iki ayrı sınıfında öğrenim gören normal gelişim gösteren 60-72 ay aralığındaki 30 çocuk oluşturmuştur. Sınıflardan biri deney grubu, biri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 çocuk yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Kargın vd., (2015) tarafından geliştirilen “Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi - Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi” kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda çalışma grubunda yer alan çocukların cinsiyetleri, kardeş sayıları, anne baba eğitim durumu gibi bilgileri içeren maddeler yer almıştır.

Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi – EROT anasınıflarına devam eden 60-72 aylık öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine ve okuma yazma güçlükleri açısından risk grubunda yer alan çocukların belirlenmesine yönelik standart bir değerlendirme aracı olarak geliştirilmiştir. EROT; Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık, Dinlediğini Anlama olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada Sesbilgisel Farkındalık alt boyutuna ait değerlendirme bölümü kullanılmıştır. EROT sesbilgisel farkındalık becerilerini sekiz alt test ile değerlendirmektedir. Bunlar; a) Uyak farkındalığı b) İlk ses eşleme c) Son ses eşleme d) Cümleyi sözcüklerine ayırma e) Sözcükleri hecelerine ayırma f) Hece birleştirme g) İlk ses atma h) Son ses atmadır. Her alt test iki örnek madde ve dört soru maddesi içermektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik toplamda 16 örnek madde ve 32 soru maddesi yöneltilmektedir. Alt testlere uygun yönergeler sunularak çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri değerlendirilmektedir. Bir tanılama aracı olmaktan daha çok, risk grubundaki ya da desteğe gereksinim duyan çocukları belirlemeyi amaçlayan EROT’ta doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar ise 0 olarak puanlanmaktadır. EROT’tan elde edilen puanlar, her bir alt teste ilişkin oluşturulmuş olan kesme puanlarına (cut off point) göre yorumlanmaktadır. Buna göre alt testlerden kesme puanının altında puan alan çocuklar desteğe gereksinim duyan çocuklar olarak belirlenmiştir EROT’da Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi için kesme noktası 16 olarak belirlenmiştir (Kargın vd., 2015; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017).

Uygulama Süreci

Araştırmaya her iki gruba da EROT Sesbilgisel Farkındalık alt testi uygulanarak başlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına öntest uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından altı hafta boyunca haftada 3 kez etkileşimli kitap okuma programı uygulanmıştır. Her hafta araştırmacılar tarafından uygulama öncesinde belirlenmiş bir kitap okunmuş ve her okuma ortalama 40 dakika sürmüştür. Etkileşimli kitap okuma programının uygulanmasına yönelik olarak araştırmacılar tarafından, altı öykü kitabı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılacak kitaplar seçilirken öncelikle alanyazında yer alan (Breit-Smith, Busch, Dinnesen ve Guo, 2017; Hargrave ve Senechal, 2000; Justice, Meier ve Walpole, 2005; Veronica, Miramontez, Hudson ve Schwartz, 2014) kitap seçim ölçütleri dikkate alınmıştır. Kitap seçiminde ayrıca araştırmanın amacı ve katılımcıların özellikleri göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın kapsamında gerçekleştirilen EKO uygulamaları katılımcıların devam ettikleri okullardaki sınıflarında gerçekleştirilmiştir. EKO uygulamaları sırasında çocukların kitabın resimlerini kolayca görebilecekleri ve rahat olabilecekleri bir pozisyonda olmaları sağlanmıştır. Oturma düzeni hazırlanırken çocukların uygulayıcı ile göz teması kurabilecek şekilde oturmalarına dikkat edilmiş bu doğrultuda katılımcıların oturmaları için sandalye veya minderler kullanılmıştır. Etkileşimli kitap okuma uygulamaları esnasında katılımcıların dikkatini dağıtabilecek sınıf ortamındaki farklı uyaranlar ortadan kaldırılmıştır. Altı hafta süren uygulama aşamasının ardından, çalışma grubunda yer alan çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri ön test aşamasında kullanılan EROT Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi kullanılarak tekrar değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler araştırmanın amacına uygun olarak çözümlenmiştir. Bu kapsamda ölçekten elde edilen puanların dağılımını belirlemek için ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına uygun deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test karşılaştırmaları için puan dağılımlarının normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda, Skewness değerinin standart hataya bölümünün $\pm 1,96$ aralığında olması (Büyüköztürk, 2009) durumu normallik varsayımı olarak değerlendirilmiştir. Hem kontrol hem de deney grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermesi nedeniyle verilerin analizinde, kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi; deney grubunun kendi içerisindeki ön test son test puanlarının karşılaştırılmasında ise bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmada analizler 0.05

manidarlık düzeyinde sınınmıştır. Anlamli çıkan sonuçların etki düzeyini belirlemek için η^2 değeri hesaplanmış ve Cohen (2013)'e göre yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada ilk olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların öntest puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerler incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbilgisel Farkındalık Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Öntest Puan Ortalamaları

	n	Ort.	SS	Minimum	Maksimum	
Deney Grubu	Uyak Farkındalığı	15	2.47	0.74	0.00	4.00
	İlk ses eşleşme	15	0.93	0.80	0.00	4.00
	Son Ses Eşleşme	15	1.53	0.74	0.00	4.00
	Sözcüklere Ayırma	15	0.60	0.63	0.00	4.00
	Hecelere Ayırma	15	3.33	0.62	0.00	4.00
	Hece Birleştirme	15	2.80	0.94	0.00	4.00
	İlk Ses Atma	15	0.00	0.00	0.00	4.00
	Son Ses Atma	15	0.40	0.63	0.00	4.00
	Sesbilgisel Farkındalık	15	12.20	2.31	0.00	32.00
	Toplam					
	n	Ort.	SS	Minimum	Maksimum	
Kontrol Grubu	Uyak Farkındalığı	15	2.20	0.77	0.00	4.00
	İlk ses eşleşme	15	0.93	1.10	0.00	4.00
	Son Ses Eşleşme	15	0.93	0.96	0.00	4.00
	Sözcüklere Ayırma	15	0.67	0.98	0.00	4.00
	Hecelere Ayırma	15	3.00	0.65	0.00	4.00
	Hece Birleştirme	15	2.67	1.23	0.00	4.00
	İlk Ses Atma	15	0.20	0.56	0.00	4.00
	Son Ses Atma	15	0.20	0.41	0.00	4.00
	Sesbilgisel Farkındalık	15	10.80	2.48	0.00	32.00
	Toplam					

Tablo 2'de yer alan deney ve kontrol gruplarının öntest puanları incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların öntest puan ortalamasının 12.20, kontrol grubunda yer alan çocukların öntest puan ortalamasının ise 10.80 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalara göre deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sesbilgisel farkındalık öntest toplam puan ortalamalarının kesme puanının (16 puan) altında kaldıkları görülmektedir. Yine Tablo 2'ye bakıldığında deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların yalnızca *uyak farkındalığı*, *hecelere ayırma* ve *hece birleştirme* alt testlerinde kesme puanının (2 puan) üstünde puan aldıkları, diğer alt testlerde ise kesme puanlarının altında kaldıkları görülmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-Testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Öntest Bağımsız örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	df	t	p
Deney Grubu	15	12.20	2.31	28	1.60	0.121
Kontrol Grubu	15	10.80	2.48			

Tablo 3 incelendiğinde de yapılan t-Testi sonucunda grupların ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t=1,60$; $p>0,05$). Bu bulgu uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının sesbilgisel farkındalık becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbilgisel Farkındalık Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında incelenen, deney ve kontrol gruplarının sesbilgisel farkındalık sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerler Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Sontest Puan Ortalamaları

	n	Ort.	SS	Minimum	Maksimum	
Deney Grubu	Uyak Farkındalığı	15	4.00	0.00	4.00	
	İlk ses eşleşme	15	3.80	0.41	0.00	4.00
	Son Ses Eşleşme	15	3.73	0.59	0.00	4.00
	Sözcüklere Ayırma	15	3.87	0.35	0.00	4.00
	Hecelere Ayırma	15	4.00	0.00	0.00	4.00
	Hece Birleştirme	15	4.00	0.00	0.00	4.00
	İlk Ses Atma	15	3.47	0.64	0.00	4.00
	Son Ses Atma	15	3.40	0.51	0.00	4.00
	Sesbilgisel Farkındalık Toplam	15	30.47	1.46	0.00	32.00
Kontrol Grubu	n	Ort.	SS	Minimum	Maksimum	
	Uyak Farkındalığı	15	2.67	0.90	0.00	4.00
	İlk ses eşleşme	15	1.20	1.08	0.00	4.00
	Son Ses Eşleşme	15	1.20	0.77	0.00	4.00
	Sözcüklere Ayırma	15	0.80	1.08	0.00	4.00
	Hecelere Ayırma	15	3.07	0.88	0.00	4.00
	Hece Birleştirme	15	2.87	1.13	0.00	4.00
	İlk Ses Atma	15	0.07	0.26	0.00	4.00
	Son Ses Atma	15	0.13	0.35	0.00	4.00
Sesbilgisel Farkındalık Toplam	15	11.93	2.52	0.00	32.00	

Tablo 4'te yer alan deney ve kontrol gruplarının sontest puanları incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların sontest puan ortalamasının 30.47, kontrol grubunda yer alan çocukların sontest puan ortalamasının ise 11.93 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalara göre deney grubunda yer alan çocukların sesbilgisel farkındalık sontest toplam puan ortalamasının kesme puanının (16 puan) çok üstünde yer aldığı

ancak kontrol gruplarındaki çocukların sesbilgisel farkındalık sontest toplam puan ortalamasının kesme puanının altında kaldığı görülmektedir. Yine Tablo 4'e bakıldığında deney grubunda yer alan çocuklarının tüm alt testlerde kesme puanının (2 puan) üstünde puan aldıkları, kontrol grubundaki çocukların ise öntest puanlarında olduğu gibi yalnızca *uyak farkındalığı*, *hecelere ayırma* ve *hece birleştirme* alt testlerinde kesme puanının (2 puan) üstünde puan aldıkları, diğer alt testlerde ise kesme puanlarının altında kaldıkları görülmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-Testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Sontest Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	df	t	p	η^2
Deney Grubu	15	30.47	1.46	28	24.65	0.00	0.96
Kontrol Grubu	15	11.93	2.53				

Tablo 5 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucuna göre ortalamalar arasında deney grubu lehine yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=24,65$; $p<0,05$, $\eta^2=0,96$). Bu bulgu deney grubunun sesbilgisel farkındalık becerilerinin etkileşimli kitap okuma yöntemi sonrasında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir.

Deney Grubunun Sesbilgisel Farkındalık Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında incelenen, deney grubunun sesbilgisel farkındalık öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı örneklem t-Testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Deney Grubunun Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Öntest-Sontest Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	Ortalama	Standart Sapma	df	t	p	η^2
Deney Grubu Ön Test	15	30.47	1.46	14	23.68	0,00	0.98
Kontrol Grubu Ön Test	15	12.20	2.31				

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları incelendiğinde ön test puanlarının ortalamasının 30.47, son test puan ortalamasının 12.20 olduğu görülmektedir. Yapılan bağımlı örneklem t testi sonucunda son test lehine yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=23.68$; $p<0,05$, $\eta^2=0,98$). Bu bulgu, etkileşimli kitap okuma yönteminin deney grubunda yer alan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini anlamlı biçimde arttırdığını göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde "Etkileşimli Kitap Okuma (EKO)" yönteminin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende planlanan araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Edirne il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulunun iki ayrı sınıfında öğrenim gören normal gelişim gösteren 30 çocuk oluşturmuştur. Deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 çocuk yer almıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara altı hafta boyunca etkileşimli kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirilirken, kontrol grubunda geleneksel okuma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma bulguları hem deney hem de kontrol grubunun öntest puanlarının düşük olduğunu ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. Bir diğer anlatımla araştırmamanın çalışma grubunu oluşturan 60-72 aylık ana sınıfı çocuklarının sesbilgisel farklılık becerilerinin yeterli düzeyde değildir. Ulusal alanyazında yer alan çalışmalarda (Akdağ ve Kargın, 2019; Ergül vd., 2014; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017) benzer biçimde çocukların erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan sesbilgisel farkındalık becerilerinde beklenen yeterli başarıyı gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, Kargın, Güldenoğlu ve Ergül'ün (2017) Ankara ilinde okul öncesi eğitime devam eden beş yaş anasınıfı çocukları ile gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda katılımcı çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde beklenen başarıyı gösteremedikleri (maksimum puan 36 iken ortalama 13) sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen çocukların sesbilgisel farkındalık becerisi alt alanlarından elde ettikleri puanların dağılımları ayrıntılı olarak incelendiğinde, çocukların yalnızca hece ayırma ve birleştirme ile uyak farkındalığı alt alanlarında kesme puanları üzerinde performans gösterdikleri, bunun yanında asıl ses farkındalık yani sözcüklerde geçen bağımsız ses yapılarını ayırt etme, becerisini gerektiren alt alanlara ilişkin çok sınırlı şekilde performans gösterdikleri görülmüştür.

Bu araştırmanın bulguları ayrıca deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında deney grubunun lehine ve deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç araştırma kapsamında altı hafta boyunca uygulanan etkileşimli kitap okuma yönteminin deney grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin geleneksel kitap okuma uygulanan kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Bir diğer ifade ile araştırma kapsamında kullanılan etkileşimli kitap okuma yöntemi 60-72 aylık ana sınıfı öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmede etkilidir. Bu sonuçlar alanyazında rapor edilen araştırma bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Çocukların kitap okuma etkinliklerine aktif katılımlarını öngören EKO'ya yönelik alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde EKO'nun okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için etkili bir yöntem olduğu görüşünü destekleyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Uluslararası ve ulusal alanyazında yer alan birçok çalışmada EKO'nun yazı farkındalığı (Efe ve Temel, 2018; Ergül ve diğ., 2016; Ezell ve Justice, 2000; Gettinger ve Stoiber, 2018; Justice vd., 2015; Taş, 2022; Yumuş, 2018), harf/alfabe bilgisi (Özen Altınkaynak, 2019), sesbilgisel farkındalık (Ergül ve diğ., 2016; Justice, Kadevarek, Bowles ve Grimm, 2005; Özen Altınkaynak, 2019; Taş, 2022; Ziolkowski ve Goldstein, 2008) ve dinlendiğini anlama becerileri (Lever ve Sénéchal, 2011; Piasta, Justice, McGinty ve Kaderavek, 2012) için önemi araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur.

Bu sonuçlarla birlikte EKO'nun normal gelişim gösteren ancak okul öncesi döneminde farklı nedenlerle risk grubunda yer alan çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve gelişimlerini desteklemek için kullanılabilir birincil önleme modeli ve müdahale programı olarak kullanılabilirliği araştırma sonuçlarına (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Efe ve Temel, 2018; Ergül ve diğ., 2016; Gettinger ve Stoiber, 2018; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; Towson vd., 2017) dayalı olarak ortaya konmuştur. Örneğin Efe ve Temel (2018) araştırmalarında düşük sosyo-kültürel özellikteki okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına EKO'nun yazı farkındalığına etkisini incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, düşük sosyokültürel özellikteki ailelere sahip çocukların ve buna ek olarak anadili eğitim dilinden farklı olan çocukların yazı farkındalığı performanslarını yüksek oranda desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Akoğlu, Ergül ve Duman (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise gelişimleri çevresel nedenlerle risk altında olan 4-5 yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde küçük grup uygulamalarına dayalı "etkileşimli kitap okuma programının" etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonuçları, uygulanan etkileşimli kitap okuma programının çalışma grubunda yer alan çocukların farklı sözcük sayıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Alanyazında EKO'nun doğrudan çocukların sesbilgisel beceriler üzerindeki etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da yer almaktadır. Örneğin, Justice, Kadevarek, Bowles ve Grimm (2005) araştırmalarında ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 10 hafta boyunca uygulanan program sonunda, ebeveynlerin çocukların dikkatini sözcüklerin sesbilgisel özelliklerine çektiklerinde etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini tespit edilmiştir. Benzer biçimde Ergül ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda, sosyoekonomik yetersizlikler nedeniyle risk altında bulunan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde uygulanan etkileşimli kitap okuma uygulamalarının önemli düzeyde ilerlemeler sağladığını ortaya koymuştur. Özen Altınkaynak (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi çocukların sesbilgisel ve yazı farkındalığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın kontrol

grubunda 17, deney grubunda 17 çocuk yer almıştır. Deney grubunda sekiz hafta boyunca etkileşimli kitap okuma etkinlikleri yürütülürken, kontrol grubunda geleneksel okuma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda etkileşimli kitap okuma yöntemine uygulanan deney grubundaki çocukların sesbilgisel ve harf bilgisi becerilerinin kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla geliştiği tespit edilmiştir.

Alanyazında yer alan ilgili araştırmaların ve bu araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde etkileşimli kitap okuma yönteminin okul öncesi dönem çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ergül, Sarıca ve Akoğlu da (2016) EKO uygulamaları ile sesbilgisel farkındalık becerilerinin desteklenebileceğini savunmaktadır. Yazarlara göre okuma öncesinde belirlenen hedef sesbirimlerin okuma sırasında uygun olan yerlerde vurgulanması (sözgelimi, öyküde aynı sesle başlayan farklı sözcüklerin gösterilmesi, hedeflenen sesbirime sözcük başında çocukların dikkatlerinin çekilmesi vb.) ve hedef sözcüklerin sesbilgisel olarak kodlanması (sözcükleri oluşturan sesbirimlerin tek tek sesiletiminin yapılması) sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanımına katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra erken okuryazarlık becerilerinin gelecekteki okuma yazma başarısının temelini oluşturduğu da göz önünde bulundurulduğunda, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okul öncesi eğitim programlarına yerleştirilmesinin önemi daha da belirgin şekilde açığa çıkmaktadır. Bu bakımdan, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan kitap okuma etkinliklerinin programın bir gerekliliği olmasının ötesinde, çocukların gelişim alanlarını ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyici bir yapıya ulaştırılmasının ve çocukların sözel dil ve yaratıcılıklarını sınırlandıran geleneksel kitap okuma uygulamaları yerine, okul öncesi dönemde sistematik olarak uygulanacak etkileşimli kitap okumaprogramlarına yer verilmesinin çocukların gelişimsel kazanımları üzerinde önemli rol oynayabilir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015).

Bu araştırmanın sonuçları EKO'nun okul öncesi öğretim programının özellikle sesbilgisel farkındalık becerisi öğretiminde alanda çalışan okul öncesi öğretmenlerine yardımcı olabileceğini göstermektedir ve bu yönüyle alana katkı sağlayabilecek niteliktedir. Bununla birlikte bu araştırmada etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin normal gelişim gösteren okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Etkileşimli kitap okuma yönteminin sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkilerini farklı ortamlarda ve özel gereksinimli çocuklar gibi farklı çalışma gruplarıyla değerlendirilmeyi amaçlayan araştırmaların gerçekleştirilmesi alanyazına katkı getirebilir.

KAYNAKÇA

- Akdal, D., & Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik sesfar müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2609-2622. doi:10.24106/kefdergi.3459
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Altınkaynak, Ö. Ş. (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255 – 259.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture-book reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317.
- Breit-Smith, A., Busch, D. J., Dinnesen, S., & Guo, Y. (2017). Interactive Book Reading With Expository Science Texts in Preschool Special Education Classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 49(3), 185 –193.
- Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabell, S. Q., Breit-Smith, A., Fazal, Z., Turnbull, K. P., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2015). *Emergent Literacy: Lessons for Success*. Plural Publishing, Inc.
- Castles, A., Wilson, K., & Coltheart, M. (2011). Early orthographic influences on phonemic awareness tasks: Evidence from a preschool training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 203-210.

- Crim, C., Hawkins, J., Thornton, J., Rosof, H. B., Copley, J., & Thomas, E. (2008). Early Childhood Educators' Knowledge of Early Literacy Development. *Issues in Teacher Education*, 17(1), 17-30.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.
- Çalış, E. S., & Gök, N. F. (2020). 2010-2019 Yılları Arasında Erken Okuryazarlık Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(2), 152-167.
- Çetin, A. (2019). Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- DeVore, T. M. (2020). Effect of Single vs. Immediate Repeated Read-Aloud on Preschoolers? Listening Comprehension. *Unpublished Doctoral Dissertation*. The Ohio State University.
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-206.
- Ergül, C., Akoglu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Zülfiyar, D. (2016). An Adapted Dialogic Reading Program for Turkish Kindergarteners from Low Socio-Economic Backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Demir, E., Akçamuş Ökçün, M. Ç., & Kudret, Z. B. (2019). 5 Yaş Grubu Çocukların Dil, Erken Okuryazarlık ve Bilişsel Becerilerinin Gelişimsel Profili ve Okuma Becerilerini Yordama Gücü: 3 Yıllık Boylamsal Bir Çalışma. TÜBİTAK Projesi. Program Kodu: 1001 Proje No: 215K027
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech Language Pathology*, 9(1), 36-47.
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2018). Effects of shared book reading focusing on letters and sounds versus vocabulary for low-income prekindergarten children. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(3), 149-160.
- Gormley, S., & Ruhl, L. K. (2005) Dialogic Shared Storybook Reading: An Instructional Technique for Use with Young Students in Inclusive Settings. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 307-313.
- Gould, T. (2017). *Supporting Early Literacy Development*. Bloomsbury Publishing.
- Gök, N. F. (2013). Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güldenöğlü, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96
- Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 5-90.
- Hogan, P. T., Adlof, M. S., & Alonzo, N. C. (2014) On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199-207.
- Hume, L. E., Allan, D. M., & Lonigan, C. J. (2016). Links between preschoolers' literacy interest, inattention, and emergent literacy skills. *Learning and Individual Differences*, 47, 88-95.
- Jimenez, S. R., & Saylor, M. M. (2017). Preschoolers' word learning and story comprehension during shared book reading. *Cognitive Development*, 44, 57-68.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36(1), 17-32.
- Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R. P., & Grimm, K. J. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 143-156.
- Justice, L. M., Logan, J. A., Kaderavek, J. N., & Dynia, J. M. (2015). Print-focused read-alouds in early childhood special education programs. *Exceptional Children*, 81(3), 292-311.
- Karaman, G. (2013). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kargin, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). 60-72 aylık çocuklara yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-270.
- Kargin, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology*, 108(1), 1-24.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596 – 613.
- Lonigan, C. J., Farver, J. M., Phillips, B. M., & Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and writing*, 24, 305-337.
- Makin, L. & Whitehead, R. M. (2004). *How to Develop Children's Early Literacy: A Guide for Professional Carers and Educators*. SAGE Publications Ltd.
- Neuman, S. B. (2014). Explaining and understanding early literacy. *Investigaciones Sobre Lectura*, (2), 7-14.
- Nutbrown, C. (1997). *Recognising Early Literacy Development: Assessing Children's Achievements*. SAGE Publications Ltd.
- Özen Altınkaynak, S. (2019). The Effect of Interactive Book Reading Activities on Children's Print and Phonemic Awareness Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 88-99.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child development*, 83(3), 810-820.
- Pullen, P.C., & Justice, L.M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*. 39(2), 87-98.
- Read, A. B., & Ghoting, S. N. (2015). *Time for a Story: Sharing Books With Infants and Toddlers*. Published by Gryphon House, Inc. P. O. Box 10, Lewisville, NC.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, 5(1).
- Roskos, K., Lenhart, L., & Noll, B. (2012). *Early Literacy Materials Selector (ELMS) : A Tool for Review of Early Literacy Program Materials*. Corwin.
- Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 3-14.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). *Emergent literacy*. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson Eds.), *Handbook of reading research*, vol. 2 (pp. 727–758). New York: Longman.
- Taş, A. E. (2022). Ebeveyn Destekli Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Teale, W. H. (1987). *Emergent literacy: Reading and writing development in early childhood*. National Reading Conference Yearbook, 45–74.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy writing and reading* (5th.print). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 276-286
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132-146.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental psychology*, 28(6), 1106.

- van Tilborg, A. J. (2018). Early literacy development in children with intellectual disabilities. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Behavioural Science Institute, Radboud University, The Netherlands.
- Veronica, P. V., Miramontez, H. S., Hudson, F. R., & Schwartz, S. I. (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.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5- year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., Hindman, A., Saracho, O. N., & Spodek, B. (2002). Creating opportunities for discourse: Language and literacy development in economically disadvantaged children. *Contemporary perspectives in literacy in early childhood education* (Edt: Saracho, O., & Spodek, B.). IAP.53-76.
- 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, 679-689.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69, 848- 872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-30). New York: Guilford.
- Yumuş, M. (2018). Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Ebeveynlerin Deneyimlerine Bebeklerin Dil Gelişimlerine ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ziolkowski, R.A., & Goldstein, H. (2008). Effects of an embedded phonological awareness intervention during repeated book reading on preschool children with language delays. *Journal of Early Intervention*, 31(1), 67-90.