



Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Etkileşimli Kitap Okumanın Kullanımına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri

Experiences of Preschool Teachers on the Use of Dialogic Reading in Supporting Early Literacy Skills

Erdem YILMAZ^{ID}, Mine Canan DURMUŞOĞLU^{ID}

Received/Geliş: 5 Ağustos 2025 Accepted/Kabul: 12 Şubat 2026 Published/Yayın: 26 Mart 2026

Öz

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi okul öncesi dönemdeki çocukların ilerleyen yıllardaki okuma ve yazma başarıları açısından önemli bir yere sahiptir. Etkileşimli kitap okuma, bu becerilerin desteklenmesinde okul öncesi dönemde kullanılması önerilen birlikte kitap okuma uygulamalarından biridir. Bu araştırmanın amacı, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde etkileşimli kitap okumanın kullanımına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarında ve bir anasınıfında görev yapan dokuz okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları etkileşimli kitap okuma etkinliklerine ait video kayıtlarının incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin etkileşimli kitap okumayı erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde etkili ve işlevsel bir yöntem olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Öğretmen görüşlerinde etkileşimli kitap okumanın özellikle sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin desteklenmesinde öne çıktığı, sesbilgisel farkındalık, alfabe ve harf bilgisi ile yazı farkındalığı becerilerine ise daha sınırlı biçimde yer verildiği görülmüştür. Diğer taraftan video kayıtlarının analizi uygulamalarda erken okuryazarlığın tüm alt becerilerine yönelik çalışmalara yer verildiğini ancak bu uygulamaların sıklığı ve niteliğinin beceri alanlarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin uygulama sürecinde daha planlı ve sistematik biçimde desteklendiği, diğer becerilerin ise çoğunlukla sürecin doğal akışı içinde ele alındığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde etkili bir yöntem olmakla birlikte öğretmenlerin bu yöntemi daha bilinçli ve hedef odaklı biçimde planlamalarının önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmenleri, Erken Okuryazarlık, Erken Okuryazarlık Becerileri, Etkileşimli Kitap Okuma

Sorumlu Erdem Yılmaz

 ogr.erdemyilmaz@gmail.com

Atıf/Citation: Yılmaz, E. & Durmuşoğlu, M. C. (2026). Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde etkileşimli kitap okumanın kullanımına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri. *Temel Eğitim*, 8(31), 42-72. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1758560>

* Bu çalışma birinci yazar tarafından Mine Canan Durmuşoğlu danışmanlığında 17.07.2024 tarihinde tamamlanan Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Etkileşimli Kitap Okumaya Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamaları başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Abstract

Supporting early literacy skills plays an important role in preschool children's later reading and writing achievement. Dialogic reading is one of the shared reading practices recommended for supporting these skills during the preschool period. The aim of this study is to examine preschool teachers' experiences regarding the use of interactive book reading in supporting early literacy skills. The study was conducted using a phenomenological design, one of the qualitative research methods. The data were collected through semi-structured interviews with nine preschool teachers working in kindergartens and preschool classrooms affiliated with the Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü during the 2022–2023 academic year, as well as through the analysis of video recordings of dialogic reading activities implemented in their classrooms. The findings revealed that teachers considered dialogic reading to be an effective and functional method for supporting early literacy skills. Teachers' views emphasized the contribution of interactive book reading particularly to vocabulary and listening comprehension skills, while phonological awareness, alphabet and letter knowledge, and print awareness were addressed more limitedly. In contrast, the analysis of video recordings showed that activities supporting all subcomponents of early literacy were implemented in practice, although the frequency and quality of these activities varied across skill areas. Vocabulary and listening comprehension skills were supported more systematically and deliberately, whereas other skills were generally addressed within the natural flow of the reading process. The results indicate that while dialogic reading is an effective method for supporting early literacy skills, it is important for teachers to plan and implement this method in a more conscious and goal-oriented manner.

Keywords: Preschool Education, Preschool Teachers, Early Literacy, Early Literacy Skills, Dialogic Reading

Giriş

Okul öncesi dönem ile birlikte ortaya çıkan erken okuryazarlık becerileri okuma yazmayı öğrenme sürecinin başarısında önemli bir rol oynamaktadır (NELP, 2008). Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde okul öncesi dönemdeki çocuklar yetişkin gözlemleyerek taklit etmektedir (Dowdall vd., 2020; Lesiak, 1997; Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu süreçte düşünüldüğü gibi erken yaşlarda gelişmeye başlayan erken okuryazarlık becerileri ilişkili olduğu okuma yazmayı öğrenme sürecinden önce kazanılması gereken becerilere işaret etmektedir (Lesiak, 1997; Pullen & Justice, 2003; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Erken okuryazarlık becerileri bağlamında yazının işlevini ve yazının kullanım biçimlerini öğrenmeden önce sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama gibi becerilerin edinilmesi önemlidir (Kargın vd., 2017; Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu doğrultuda okul öncesi dönemdeki çocuklar sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişimi ile birlikte okuma yazmayı öğrenme süreci için gereken heceleme becerisinin edinimine (Babayiğit & Stainthorpe, 2007), sözcük bilgisi ve alfabe ve harf bilgisi becerisinin gelişimi ile birlikte ise okuduğunu anlama ve sözcüğü tanıma becerilerinin edinimine hazırlanmaktadır (Aarnoutse vd., 2005; Armbruster vd., 2003). Bu hazırlık sürecinde seslerin dilin diğer öğeleriyle ilişkisini anlama, dikkati sesbirimlere yönlendirebilme ve yazının özelliklerine ilişkin farkındalık geliştirebilme gibi önemli kazanımlara

ulaşılabilmektedir (Aarnoutse vd., 2005; Justice & Ezell, 2001; Justice & Ezell, 2004; NELP, 2008).

Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) ise erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde çocuğun merkeze alındığı süreçlerde kullanılması önerilen uygulamalardan biridir (Armbruster vd., 2003; Ergül vd., 2016; Neuman & Dickinson, 2001). EKO, etkileşimli bir süreç içerisinde geleneksel kitap okuma yöntemlerinden farklı olarak çocuğun hedeflenen davranışları ortaya çıkarmasını ve kitap okuma sürecine aktif katılmasını kolaylaştırmaktadır (Dowdall vd., 2020; Lonigan & Whitehurst, 1998). Ayrıca EKO’da kitabı okuyan yetişkinin çocuğu cesaretlendirmesi, teşvik etmesi ve çocuğa sorular sorması ile birlikte çocuğun yanıtlarından yola çıkılarak yeni öğrenme fırsatları oluşturulabilmektedir (Lonigan & Whitehurst, 1998). Bu süreçte yetişkin tarafından kitap okuma öncesinde, kitap okuma sırasında ve kitap okuma sonrasında yapılacakların planlanması ve aktif katılımı beklenen çocuk için konuşmayı başlatma ve konuşmayı sürdürme stratejilerinin uygulanması EKO’nun niteliğini artırmaktadır (Ergül vd., 2016; Whitehurst vd., 1994).

EKO’ya ilişkin uluslararası sistematik çalışmalarda (Pillinger & Vardy, 2022; Son vd., 2023) öğretmenlerin uygulamaları nasıl gerçekleştirdiklerine ve çocukla etkileşimin niteliğine bağlı olarak değişen EKO süreçlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemede önemli olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu süreçte okul öncesi öğretmenlerinin EKO uygulamalarındaki metin dışı konuşmalarının özellikleri, süreçteki davranışları yönetilebilmeleri ve çocukların dikkatini çekilebilmeleri gibi yeterliliklerinin EKO sürecini dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkilediği gösterilmiştir (Cabell vd., 2019). Bu bağlamda EKO’nun sınıf içi uygulama boyutunun öğretmen deneyimleri üzerinden incelenmesi önem kazanmaktadır. Ancak EKO uygulamalarının niteliğini etkileyen faktörlerden biri olan okul öncesi öğretmenlerinin EKO uygulamalarını nasıl gerçekleştirdiklerini ve erken okuryazarlık becerilerini destekleme durumlarını belirlemeye yönelik ülkemizdeki çalışmalar öğretmenlerin EKO’ya ilişkin bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir (Ergül vd., 2015; Ergül vd., 2014; Karaman Benli & Ergül, 2023; Sarrafoğlu Çalışkan, 2023). Paralel olarak Kargın vd. (2017) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 403 çocuğun katılımı ile yürütülen bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ilişkin etkinlik üretmede ve uygulamada yetersiz kaldıkları, bu doğrultuda çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin gelişimlerinin sözcük bilgisi dışındaki tüm becerilerde beklenen düzeyde olmadığı ortaya çıkarılmıştır. EKO uygulamalarının niteliği dikkate alındığında ise ülkemizde yürütülen çalışmaların (Aktaş, 2021; Aslan, 2024; Bayraktar, 2018; Çetinkaya Özdemir & Kurnaz, 2022; Efe & Temel, 2018; Halat, 2017; Uğur & Barut, 2023) çoğunlukla EKO’nun etkililiğine odaklandıkları görülmektedir. Ancak EKO’da okul öncesi öğretmenlerinin rolünü ve EKO uygulamalarını nasıl yürüttüklerini inceleyen çalışmaların (Erdoğan, 2020; Ergül vd., 2015; Ergül vd., 2014; Karaman Benli & Ergül, 2023; Yurtbakan, 2020) sınırlı olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda bu çalışma erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde EKO’nun kullanımına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda yanıt aranan araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde EKO kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde kullandıkları EKO uygulamalarının planlama özellikleri (etkinlik türü, oturma düzeni, hedef sözcüklerin seçimi, hedef sesbirimlerin seçimi ve ek materyallerin kullanımı) nasıldır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde EKO kullanımına yönelik uygulamaları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemede EKO uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ve EKO uygulamalarını nasıl deneyimlediklerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında olgubilim araştırmaları ele alınan olguya (fenomene) ilişkin az sayıda katılımcı grubunun deneyimlerini ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılması ve gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin verilerin betimlenmesi yoluyla derinlemesine yürütülen çalışmalar olarak ele alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2021; Creswell, 2021). Bu doğrultuda araştırma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemede EKO'nun kullanımı deneyimlerine ilişkin görüşlerinin ve yaşantılarının detaylı olarak betimlenebilmesi için olgubilim deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın araştırma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıfında görev yapan dokuz okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada ele alınan olguya ilişkin derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla çalışmaya uygun ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde EKO kullanımı olgusuna ilişkin deneyimleri olan az sayıda katılımcının seçilebilmesi için amaçsal örnekleme kapsamındaki ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri lisans mezunu olma, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulları veya anasınıflarında görev yapma ve sınıflarında EKO uygulamaları gerçekleştiriyor olma ölçütleri ile gönüllü olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin isimleri "Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9" kodları ile temsil edilmiştir. Araştırma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Bilgiler	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kadın	9	100
	Erkek	0	0
Görev Yapılan Kurum	Bağımsız Anaokulu	8	88.9
	Anasınıfı	1	11.1
Hizmet yılı	11-15 yıl	4	33.3

	6-10 yıl	3	44.4
	16-20 yıl	1	11.1
	21 yıl ve üzeri	1	11.1
Katılınan EKO	Proje	3	33.3
Eğitimi Türü	Hizmetiçi eğitim	3	33.3
	Seminer	3	33.3
	Çalıştay	1	11.1

* Katılımcıların birden fazla EKO eğitim türüne katılmış olması nedeniyle frekanslar ve katılımcı yüzdeleri toplam katılımcı sayısına ilişkin değerleri aşabilmektedir.

Tablo 1'e göre katılımcıların tamamı cinsiyet özellikleri bağlamında "kadın" okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin tamamına yakını (f=8) bağımsız anaokulunda, biri ise anasınıfında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin çoğu (f=4) 11-15 yıl hizmet süresine, biri ise 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Öğretmenler genel olarak EKO eğitimine ilişkin proje (f=3), hizmetiçi eğitim (f=3) veya seminer (f=3) çalışmalarına katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde EKO'ya yönelik okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgilerin toplanması amacıyla "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu formda araştırma ölçütlerinin sağlanabilmesi ve gönüllü katılımın esas olduğuna ilişkin bilgilerin iletilebilmesi amacıyla öğretmenlerin cinsiyet, görev yapılan kurum, hizmet yılı ve öğretmenlerin katıldıkları EKO eğitimlerinin türüne ilişkin betimleyici bilgilerin sorulduğu alanlar ile birlikte bilgilendirme notu yer almıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde EKO'nun kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla "Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Etkileşimli Kitap Okumaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" (Ek-3) kullanılmıştır. Bu form için araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılarak dokuz ana soru ve üç sonda sorudan oluşan taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Erken okuryazarlık becerileri, EKO ve okul öncesi eğitim alanlarında çalışmalar yürüten altı alan uzmanının taslak görüşme formuna ilişkin görüşlerinin alınması ve bir okul öncesi öğretmeni ile yürütülen pilot uygulamanın ardından soruların kapsamı genişletilerek 10 ana soru ve 8 sonda sorudan oluşan görüşme formu elde edilmiştir.

Benzer şekilde öğretmenlerin EKO uygulamalarının betimlenebilmesi amacıyla "Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları İnceleme Formu" (Ek-4) geliştirilmiştir. Bu formun taslağı sesbilgisel farkındalık becerisini 19 madde, yazı farkındalığını 18 madde, sözcük bilgisini 16 madde, alfabe ve harf bilgisini 6 madde ve dinlediğini anlama becerisini 10 madde ile betimlemek için oluşturulmuştur. Sonuç olarak uzman görüşlerinin alınmasının ve pilot uygulamanın ardından sesbilgisel farkındalık 17 madde, yazı farkındalığı 25 madde, sözcük bilgisi kapsamı genişletilerek 17 madde, alfabe ve harf bilgisi 6 madde ve dinlediğini anlama kapsamı genişletilerek 12 madde ile beş farklı kategoride formun son hali oluşturulmuş ve EKO'nun stratejilerine ilişkin çalışmalar için her bir stratejiye ilişkin ayrı bir bölüm eklenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu onayının ve

Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü bilimsel araştırma izninin alınmasının ardından katılımcılarla bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden görüşmenin kayıt edilmesi için izin alınarak görüşme sorularının sorulması yoluyla ortalama 28 dakika süren çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden görev yaptıkları sınıflarda uyguladıkları EKO uygulamalarını video kaydına almaları, kayıtların EKO uygulamasının tamamını kapsaması, bu kayıtlarda çocukların yüzlerinin görünmemesi ve ilgili kaydın dijital ortamda araştırmacıya iletilmesi talep edilmiştir. İlgili talep sonucunda katılımcı öğretmenlerin sekizi tarafından EKO uygulamaları araştırmacıya iletilmiş ve araştırmacı tarafından dijital depolama önlemi olarak kod isimlerin verilmesi yoluyla depolanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden biri (Ö9) görüşme sürecine katılmış ancak EKO uygulamasına ilişkin video kaydı iletememiştir. Bu nedenle Ö9'a ilişkin uygulama verileri video analizine dâhil edilmemiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden ikisi (Ö3 ve Ö7) gerçekleştirdikleri iki EKO uygulamasına ilişkin video kaydını iletmemiş, diğer öğretmenler ise birer video kaydı sunmuştur. Ö3 ve Ö7'ye ait iki video kaydı analiz sürecinde ayrı uygulamalar olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda on video kaydı (Ö1, Ö2, Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2, Ö8) sürece dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen nitel veriler içerik analizi bağlamındaki tematik analiz yöntemiyle tümevarımsal bir yaklaşım ile analiz edilmiştir. Araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve EKO uygulamalarına ait video kayıtlarından elde edilen nitel verileri kodlama aşamasında ayrı ayrı ele alınmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel veriler açık kodlama yapılarak anlamlı ifadelerin etiketlenmesi yoluyla birinci döngü kodlama sürecine dahil edilmiştir. İkinci döngüde benzer kodların bir araya getirilmesi ile elde edilen kategorilerden hareketle üçüncü döngüde kategoriler arasındaki ilişkiler incelenerek tekrarlı kodlama süreci uygulanmıştır. Kodlama sürecinde araştırmacı ve okul öncesi eğitimi alanında doktora programını tamamlamış bir okul öncesi öğretmeni ile birlikte bağımsız kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte kodlayıcılar arasında uzlaşılan kod kitapçığı ile birlikte kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın %93 olduğu görülmüştür. Araştırma sorularına paralel olarak elde edilen EKO uygulamalarını içeren video kayıtları ise inceleme formu kullanılarak formdaki maddelerin kayıtlarda her birinin gözlemlenme/gözlemlenmeme durumunun incelenmesi yoluyla analiz edilmiştir. EKO uygulamalarına ilişkin video kayıtlarının analizi, video verisi ileten öğretmenlerin kayıtları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sürecinde MAXQDA 2020 yazılımı destekleyici olarak kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma geçerliğinin desteklenebilmesi adına katılımcı öğretmenlerin deneyimlerinin ortaya çıkarılmasında araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve EKO uygulamalarına ilişkin video kayıtlarından elde edilmesi yoluyla veri çeşitlemesi stratejisine uygun bir süreç yürütülmüştür (Büyüköztürk vd., 2021; Creswell, 2021). Bu doğrultuda çalışmada kullanılan veri toplama araçları uzman görüşlerine başvurulmuş, gerçekleştirilen pilot uygulama çalışmalarından yararlanılarak geliştirilmiştir. Ayrıca araştırma güvenirliliğini artırabilmek adına araştırma raporunda doğrudan alıntılarının kullanımının yanı sıra katılımcıların izinleri

alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Benzer şekilde görüşmelerden elde edilen deşifrelerin katılımcıların onayına sunulması ile birlikte üye kontrolünün sağlanması sürece dahil edilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacının ele alınan olgu ile ilişkisini ve araştırma sürecindeki konumunu açık biçimde ortaya koyması önem taşımaktadır (Creswell, 2021). Araştırmanın birinci yazarı okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamış, erken okuryazarlık becerileri ve Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) uygulamalarına yönelik kuramsal ve uygulamalı deneyime sahiptir. Bu deneyim araştırma probleminin belirlenmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin yorumlanması süreçlerinde etkili olmuştur.

Araştırmacının konuya ilişkin ön kabullerinin sınırlandırılması ve verilerin nesnel biçimde ele alınabilmesi amacıyla araştırma sürecinde uzman denetimine başvurulmuştur. Araştırmanın ikinci yazarı veri toplama araçlarının geliştirilmesi, analiz sürecinin planlanması ve bulguların yorumlanması aşamalarında sürece rehberlik etmiş; kodlama sürecinde elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından birlikte değerlendirilmiştir.

Ayrıca veri toplama araçlarının geliştirilmesinde uzman görüşlerinden yararlanılmış, görüşme verileri katılımcı onayına sunulmuş ve kodlama sürecinde bağımsız bir eş kodlayıcı yer almıştır. Bu uygulamalar yoluyla araştırmacı etkisinin sınırlandırılması ve çalışmanın inandırıcılığının artırılması amaçlanmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) kullanımına ilişkin deneyimlerini ve uygulamalarını ortaya koymak amacıyla elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri ve EKO uygulamalarına ait video kayıtlarından elde edilen veriler birlikte değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda üç ana tema altında yapılandırılmıştır.

Bu doğrultuda birinci temada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde EKO'nun kullanımına yönelik görüşleri ele alınmıştır. İkinci temada öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri EKO uygulamalarının planlama özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Üçüncü temada ise öğretmenlerin EKO uygulamalarında erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar, video kayıtları temel alınarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ilgili temalar ve alt kategoriler çerçevesinde tablolar ve betimleyici açıklamalarla sunulmuştur.

Tema 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemede EKO'nun Kullanımına Yönelik Görüşleri

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler aracılığıyla “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemede EKO'nun Kullanımına Yönelik Görüşleri” temasına ulaşılmıştır. Katılımcıların EKO'nun erken okuryazarlık

becerilerini desteklemede kullanılabilecek bir uygulama olduğunu düşündükleri ortaya çıkarılmıştır. Bu doğrultuda “Sözcük Bilgisini Destekleme”, “Dinlediğini Anlama Becerisini Destekleme”, “Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Destekleme”, “Alfabe ve Harf Bilgisini Destekleme” ve “Yazı Farkındalığını Destekleme” olmak üzere 5 kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategorilere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

1.1. EKO’nun Kullanımı ile Sözcük Bilgisinin Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri EKO’nun sözcük bilgisini desteklemede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcılar çoğunlukla kitaptaki sözcükler hakkında sorular sormanın çocukların sözcük bilgisini desteklediğini düşündüklerini (f=5) belirtmiştir. Örneğin bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“... Mesela işte “Dev nedir sizce?” diye sormuştum ve bir çocuk “deve” demişti ... Orada ben orada çocuğun deve sözcüğünü bildiğini fark ediyorum ve dev kelimesi devenin içinde geçtiği için öyle olduğunu düşünüyor ... Fakat orada yeni bir kelime öğrenmiş oluyor ve gelişmiş oluyor ...” (Ö6)

Katılımcıların EKO’nun sözcük bilgisini desteklemede etkili olduğuna ilişkin görüşlerinden diğerleri incelendiğinde ise EKO ile bilinmeyen sözcüklerin açıklanarak öğretilendiğini, çocukların sözcüklerle ilgili sorularının cevaplanarak öğretilendiğini, EKO sırasında bilinmeyen sözcüklere dikkat çekilebildiğini, EKO sırasında çocuklarla sözcüğün anlamının araştırılabildiğini ve farklı etkinliklerle EKO’nun zenginleştirilebildiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamdaki öğretmen görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“... Burada işte sözcük bilgisini geliştirmek için çocuklara anlatıyorum neler olduğunu, ama orada farklı bir şey varsa, işte görselde net olarak göremedikleri bir şey varsa, bunları ipuçları olarak veriyorum ya da işte bazı cümleleri okuyorum fark etmeleri için. Bu sözcük bilgilerinin biraz daha gelişmesi için ... (Ö1)

“... kelimenin anlamını açıklıyorum. Yani bir çocuk sadece o kelimeyi duyup geçmiyor ... O yüzden de bence en önemlisi geleneksel yöntemden farklı olarak daha kalıcı olduğunu düşünüyorum ...” (Ö9)

Bu doğrultuda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin EKO’nun sözcük bilgisini desteklemede farklı imkanlar sunan bir yöntem olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

1.2. EKO’nun Kullanımı ile Dinlediğini Anlama Becerisinin Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcı öğretmenler EKO’nun dinlediğini anlama becerisini destekleyen uygulamalardan biri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin bazılarının EKO’da hikayeyi hatırlatan sorular sorabilmenin etkili olduğunu düşündükleri (f=3) ortaya çıkarılmıştır. Bu doğrultuda bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“... Dinlediğini anlama becerilerinde de işte hani o anda durdurup bir önceki

sayfada “Aa bunun annesi kimdi?” ya da “İşte daha önce işte nereye gitmişti?” gibi sorular sorarak yani kitabın daha önceki okuduğumuz bölümlerinden sorular sorarak çocuklardan yanıt alma yani aslında hatırlatma yapıyoruz ya da çocukların neyi ne kadar hatırladığını ya da bizim eski dönemdeki gibi “Acaba dinliyor musunuz hikayeyi?” gibi ...” (Ö7)

Bu bağlamdaki diğer öğretmenlerin ise EKO’nun kullanımı ile sözcüğün öğrenilip öğrenilmediğinin araştırılabildiğini, EKO’da canlandırmalar yapılarak dinlediğini anlamanın desteklenebildiğini ve EKO’da çocukların cevaplarının yönlendirilebildiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden biri de şu şekildedir:

“... Kitap sonunda ya da aralarında ufak ufak sorular sorarak, aynı şekilde kitabın kalıp bir cümlesi varsa ya da kalıp bir sözcüğü varsa oralarda çeşitli hareketler yapmalarını isteyerek çocukların dinleme becerilerini ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeye çalışıyorum ...” (Ö4)

Bu doğrultuda katılımcı öğretmenlerin EKO’nun dinlediğini anlamada etkili olabilecek özellikler barındırdığını düşündükleri ortaya çıkarılmıştır.

1.3. EKO’nun Kullanımı ile Sesbilgisel Farkındalık Becerisinin Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu araştırmaya katılan öğretmenler EKO’nun sesbilgisel farkındalığı desteklediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerden bazıları çocukların EKO kullanımı ile sesleri fark edebilmesinin mümkün olduğu görüşünü (f=2) belirtmiştir. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“... Oradaki harfleri fark ediyorlar, işte sesleri tamamlamaya çalışıyorlar. Bu bağlamda oldukça önemli olduğunu düşünüyorum... Hani sesleri fark etmeleri ve sesleri bulmaları ... varsa o sesleri çıkarmalarını istiyoruz mesela.” (Ö1)

Bu bağlamdaki diğer görüşler ise öğretmenlerin EKO sırasında kitaptaki seslerin yüksek, alçak veya kesik kesik çıkarılabilmesinin etkili olduğunu düşündüklerini, seslerin çocuklar tarafından çıkarılmasını istemenin sesbilgisel farkındalığı desteklediğini düşündüklerini, seslerin vurgulanabilmesinin önemli olduğunu ve EKO’da sesbilgisel farkındalığın oyunlarla desteklenebildiğini düşündükleri ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamdaki görüşlerden biri şu şekildedir:

“... Başlangıçta ben sesleri çıkarmaya çalışıyorum. Bu sesleri daha yüksek sesle nasıl çıkarabiliriz? Daha alçak sesle nasıl çıkarabiliriz? Bu sesleri kesik kesik nasıl çıkarabiliriz? Kitap içerisinde ünlemler bir sözcük varsa ... Kitabın içeriğine göre ayarlıyorum ses farkındalığını geliştirmek için.” (Ö3)

Bu doğrultuda katılımcıların EKO sürecinde sesbilgisel farkındalığı desteklemede etkili uygulamalar olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

1.4. EKO’nun Kullanımı ile Alfabe ve Harf Bilgisi Becerisinin Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerine göre EKO kullanımı ile alfabe ve harf bilgisi becerisi desteklenebilmektedir. Bu bağlamda katılımcıların bir kısmı (f=3) EKO’nun harfleri fark etmede (örneğin büyük harf ve küçük harfin farklı olduğunun anlaşılması) ve tanımda etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. EKO’nun

alfabe ve harf bilgisi becerisini desteklediğine ilişkin diğer görüşler ise öğretmenlerin sesler ve harflerin eşleştirilmesinde EKO'nun kullanılabildiğini düşündüklerini göstermiştir. Bu doğrultuda farklı olarak bir öğretmenin kitap okuma uygulamalarında harfleri göstermediği/işaret etmediği, çocukların yalnızca kendisinin vurgulaması yoluyla harfleri anlayabileceğini düşündüğü ortaya çıkarılmıştır. Bu öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“...bazen çocuklar gelip bana soruyor “Öğretmenim bu harf ne, bu harf ne?” ... ben kitap okurken harfleri göstermiyorum. Yalnızca benim vurguladığım şekilde anlayabiliyorlar.” (Ö2)

“... Küçük harf, büyük harf farkındalığı gibi becerilere faydası oluyor ... Ses ve harfeleştirilmesi yani her harfin aslında bir sese karşılık geldiğini görebiliyorlar ... Seslerin, harflerin karşılığı olduğunu çünkü birden kitapta mesela “Aa” yazıyor. Çocuklarla birlikte /a/ diyoruz. Oradaki /a/ ile eşleştirmiş oluyor ...” (Ö6)

Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin EKO'nun alfabe ve harf bilgisini destekleyen özelliklere sahip olduğunu düşündükleri görülmüştür.

1.5. EKO'nun Kullanımı ile Yazı Farkındalığı Becerisinin Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu araştırmaya katılan öğretmenler EKO'nun yazı farkındalığını desteklediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerden bazıları çocukların EKO kullanımı ile çocukların yazının yönünü görebildiklerini ($f=2$) düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamdaki görüşlerden biri şu şekildedir:

“... yazının yönünün farkına varıyorlar. O kitabı yazıların oluşturduğunu, harflerden oluştuğunu fark ediyorlar.” (Ö1)

Bu bağlamdaki diğer görüşler incelendiğinde ise katılımcı öğretmenlerin EKO'nun yazının işlevini öğretmede etkili olduğunu, EKO'nun çocukların kitabın ön kapağındaki yazıları tanımalarına imkan verdiğini, çocukların EKO sırasında noktalama işaretlerini fark edebildiklerini ve EKO'nun çocukların yazıyı taklit etmesini sağladığını düşündükleri ortaya çıkarılmıştır. Örneğin bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“... Etkileşimli Kitap Okumada kitap okurken çocukları dahil etmek için yazının yönü, parmağımızla onu takip etmek, es vermek, kitabın adının kapakta yer aldığı yer, yazarının ismi vesairesi falan yazı farkındalığı becerilerine dahil oluyor ...” (Ö6)

Bu doğrultuda katılımcıların EKO'nun yazı farkındalığını destekleyen bir yöntem olduğunu düşündükleri ortaya çıkarılmıştır.

Tema 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin EKO Uygulamalarının Planlama Özellikleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıflarda gerçekleştirilen EKO uygulamalarının planlama özellikleri; uygulamanın türü (büyük-küçük grup), oturma düzeni, hedef sözcük ve hedef ses birimlerin seçimi ile uygulamada kullanılan ek materyaller bağlamında incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen nitel veriler incelendiğinde uygulamalarının tamamının büyük grup şeklinde

gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Paralel olarak gerçekleştirilen uygulamaların çoğunluğu “U” şeklindeki oturma düzeninde (f=7), yalnızca bir tanesi (Ö8) “çember” şeklindeki oturma düzeninde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca EKO uygulamalarının bazılarında hedef sözcükler belirlenirken (f=3), yalnızca bir tanesinde (Ö3) hedef sesbirim seçilmiştir. Diğer taraftan uygulamaların bazılarında ise (f=4) hem hedef sözcük hem de hedef sesbirim belirlenmemiştir. EKO uygulamalarında seçilen hedef sözcükler arasında “meslek, mucit, seyyah” (Ö1), “kahramanlık” (Ö2) ve “ahtapot, balina” (Ö3) sözcükleri yer almıştır. Paralel olarak yalnızca bir öğretmen tarafından “/k/ sesi ve /e/ sesi” (Ö3) hedef sesbirim olarak belirlenmiştir. Ek materyallerin kullanımı bağlamında ise EKO uygulamalarında çoğunlukla ek materyallerden yararlanıldığı (f=6) tespit edilmiştir. Bu materyaller arasında belirli amaçlara yönelik şarkılar (örneğin haftanın günlerini öğreten bir müzik), atık materyaller, bilgilendirme kartları, üzerinde harflerin yazılı olduğu taşlar, karton maketler, kitaptaki görsellerin basılı olduğu kağıtlar, kuklalar, parmak kuklaları, kitabın yazarına ve kitaptaki nesnelere ilişkin fotoğraflar, kitabın kahramanlarına ait kıyafetler veya hayvan maketi oyuncakları yer almıştır.

Tema 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde EKO Kullanımına Yönelik Uygulamaları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemede EKO kullanımına yönelik uygulamaları, öğretmenler tarafından sınıflarda gerçekleştirilen EKO uygulamalarına ait video kayıtlarının incelenmesi yoluyla analiz edilmiştir. Bu doğrultuda Tema 3 kapsamında elde edilen bulgular; sözcük bilgisi, dinlediğini anlama, sesbilgisel farkındalık, alfabe ve harf bilgisi ile yazı farkındalığını destekleyen EKO uygulamaları ve EKO uygulamalarında gerçekleştirilen konuşmayı başlatma ve sürdürme stratejileri bağlamında sunulmuştur.

3.1. Sözcük Bilgisini Destekleyen EKO Uygulamaları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarda gerçekleştirdikleri EKO uygulamalarında sözcük bilgisini desteklemeye yönelik çeşitli uygulamalara yer verdikleri belirlenmiştir. Video kayıtlarının incelenmesi sonucunda on EKO uygulamasında öğretmenlerin çoğunlukla hedef sözcüklere yönelik kapalı uçlu (evet/hayır) ve açık uçlu sorular sordukları ve bilinmeyen sözcükleri açıklayarak anlamlandırma sürecini destekledikleri görülmüştür. Bu uygulamalara ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 EKO Uygulamalarında Sözcük Bilgisini Destekleyen Uygulamalar

Sözcük Bilgisini Destekleyen Uygulamalar	f	%
Sözcüklerle ilgili kapalı uçlu sorular sorma	9	90
Sözcüklerle ilgili açık uçlu sorular sorma	9	90
Anlamı bilinmeyen/hedef dışı sözcükleri açıklama	9	90
Sözcüklere vurgu yapma	8	80
Sözcükleri çocuğun anlayabileceği şekilde açıklama	7	70
Sözcüklerin varsa kitaptaki resimlerini gösterme	7	70
Sözcüklerin anlamlarını süreç içerisinde tekrarlama	7	70
Sözcükler ile ilgili gerçek yaşamla bağlantı kurulabilecek sorular sorma	7	70

Bilinmeyen/hedef dışı sözcükleri çocuğun anlayabileceği şekilde açıklama	6	60
Öğretilen sözcükleri hatırlatacak sorular sorma	6	60
Farklı tekniklerden yararlanma (canlandırma-soru cevap-oyunlaştırma gibi)	6	60
Diğer	8	80

*Not: Bir EKO uygulamasında sözcük bilgisini desteklemeye yönelik birden fazla uygulama gözlemlenmiştir.

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleştirdikleri EKO uygulamalarında sözcük bilgisini desteklemeye yönelik uygulamaları sunulmuştur. Tabloya göre uygulamaların tamamına yakınında öğretmenlerin hedef sözcüklere yönelik kapalı uçlu (evet/hayır) ve açık uçlu sorular sordukları; ayrıca anlamı bilinmeyen hedef dışı sözcükleri açıklayarak çocukların sözcükleri anlamlandırmalarını destekledikleri görülmektedir. Sözcüklere vurgu yapma uygulamasının sekiz EKO uygulamasında, sözcüklerin çocukların anlayabileceği şekilde açıklanmasının ise yedi EKO uygulamasında gerçekleştirildiği görülmüştür. Benzer şekilde sözcüklerin kitaptaki görsellerinin gösterilmesi ve sözcük anlamlarının EKO sürecinde tekrar edilmesi uygulamalarının da yedi EKO uygulamasında kullanıldığı belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin uygulamalarda hedef sözcüklerle çocukların kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sordukları ve bilinmeyen hedef dışı sözcükleri çocuk dostu açıklamalarla destekledikleri görülmüştür. EKO uygulamalarının bir kısmında ise okul öncesi öğretmenlerinin sözcük bilgisini desteklerken farklı tekniklerden (canlandırma, soru-cevap, oyunlaştırma gibi) yararlandıkları belirlenmiştir.

EKO kullanımında sözcük bilgisini desteklemek için gerçekleştirilen diğer uygulamalar arasında çocuklardan sözcüklerin anlamlarını tekrarlamalarını isteme, çocukların sözcüklerin resimlerine dokunmalarına ve incelemelerine izin verme, çocukların resimleri göstermelerini isteme ve ek materyallerden yararlanma yer almaktadır. Bu doğrultuda EKO uygulamalarında sözcük bilgisini desteklemeye yönelik çok boyutlu ve çeşitli uygulamalara yer verildiği belirlenmiştir. Sözcük bilgisini desteklemeye yönelik uygulamaların öğretmenlere göre dağılımı Ek Tablo 1’de sunulmaktadır.

3.2. Dinlediğini Anlama Becerisini Destekleyen EKO Uygulamaları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleştirdikleri EKO uygulamalarında dinlediğini anlama becerisini desteklemeye yönelik çeşitli uygulamalara yer verdikleri belirlenmiştir. Video kayıtlarının incelenmesi sonucunda öğretmenlerin EKO sürecinde çocukların öyküyü takip etmelerini, anlatılanları hatırlamalarını ve anlatılanlara ilişkin sorulara yanıt vermelerini destekleyen uygulamalar gerçekleştirdikleri görülmüştür. Dinlediğini anlama becerisini desteklemeye yönelik EKO uygulamalarına ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3 EKO Uygulamalarında Dinlediğini Anlamayı Destekleyen Uygulamalar

Dinlediğini Anlamayı Destekleyen Uygulamalar	f	%
Kitabı çocukların duyabileceği ses tonu ile okuma	10	100

Kitapla ilgili 5N1K soruları sorma	10	100
Çocukların kitapla ilgili konuştuklarına dönüt verme	9	90
Çocuklara kitabı dikkatli dinlemelerini söyleme	8	80
Çocuklardan okunan cümleyi tamamlamalarını isteme	8	80
Sürece katılan çocukları sözel olarak ödüllendirme	8	80
Çocuklara gerçek yaşamla bağlantı kurabilecekleri sorular sorma	7	70
Diğer	4	40

*Not: Bir EKO uygulamasında dinlediğini anlamaya desteklemeye yönelik birden fazla uygulama gözlemlenmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, EKO uygulamalarının tamamında öğretmenlerin kitabı çocukların duyabileceği uygun bir ses tonu ile okudukları ve kitapla ilgili 5N1K türü sorular sordukları görülmektedir. Ayrıca uygulamaların büyük çoğunluğunda öğretmenlerin çocukların kitapla ilgili konuşmalarına dönüt verdikleri belirlenmiştir. Dinlediğini anlama becerisini desteklemeye yönelik olarak EKO uygulamalarının önemli bir bölümünde çocuklardan kitabı dikkatli dinlediklerini ifade etmelerinin istendiği ve çocuklardan okunan cümleleri tamamlamalarının beklendiği görülmüştür.

Bazı EKO uygulamalarında öğretmenlerin sürece katılan çocukları sözel olarak ödüllendirdikleri ve çocuklara anlatılanlarla gerçek yaşam arasında bağlantı kurabilecek sorular yönelttikleri belirlenmiştir. Diğer uygulamalar kapsamında ise sınırlı sayıda EKO uygulamasında çocuklardan öyküdeki olay sırasını tekrar etmelerinin istendiği ve çocuklara başka bir öykü ile bağlantı kurmalarına yönelik sorular sorulduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda EKO uygulamalarında dinlediğini anlama becerisinin desteklenmesine yönelik farklı uygulamalara yer verildiği belirlenmiştir. Dinlediğini anlama becerisini destekleyen uygulamaların EKO uygulamalarına göre dağılımı Ek Tablo 1’te sunulmaktadır.

3.3. Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Destekleyen EKO Uygulamaları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleştirdikleri EKO uygulamalarında sesbilgisel farkındalığı desteklemeye yönelik sınırlı sayıda uygulamaya yer verdikleri belirlenmiştir. Video kayıtlarının incelenmesi sonucunda öğretmenlerin EKO sürecinde seslere dikkat çekmeye, seslerin fark edilmesini sağlamaya ve seslere yönelik etkileşimli etkinlikler gerçekleştirmeye yönelik uygulamalar kullandıkları görülmüştür. Sesbilgisel farkındalığı desteklemeye yönelik EKO uygulamalarına ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 EKO Uygulamalarında Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Destekleyen Uygulamalar

Sesbilgisel Farkındalığı Destekleyen Uygulamalar	f	%
Farklı tekniklerden yararlanma (canlandırma, soru cevap gibi)	3	30
Seslerin sesletimini yapma	1	10
Aynı sesle başlayan örnekler verme	1	10
Çocuklardan aynı sesle başlayan örnekler isteme	1	10

*Not: Bir EKO uygulamasında sesbilgisel farkındalık becerisini desteklemeye yönelik birden fazla uygulama gözlemlenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, EKO uygulamalarında sesbilgisel farkındalığı

desteklemeye yönelik en yaygın uygulamanın farklı tekniklerden yararlanma (canlandırma, soru–cevap gibi) olduğu ve bu uygulamanın üç EKO uygulamasında gerçekleştirildiği görülmektedir. Buna karşın seslerin sesletiminin yapılması, aynı sesle başlayan örnekler verilmesi ve çocuklardan aynı sesle başlayan örnekler isteme uygulamalarının her birinin yalnızca birer EKO uygulamasında yer aldığı belirlenmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda EKO uygulamalarında sesbilgisel farkındalığın desteklenmesine yönelik uygulamaların sınırlı sayıda ve düşük sıklıkta gerçekleştirildiği görülmektedir. Sesbilgisel farkındalığı desteklemeye yönelik uygulamaların EKO uygulamalarına göre dağılımı Ek Tablo 1’de sunulmaktadır.

3.4. Alfabe ve Harf Bilgisi Becerisini Destekleyen EKO Uygulamaları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleştirdikleri EKO uygulamalarında alfabe ve harf bilgisini desteklemeye yönelik çeşitli uygulamalara yer verdikleri belirlenmiştir. Video kayıtlarının incelenmesi sonucunda öğretmenlerin EKO sürecinde harfleri fark etmeye, harflerin özelliklerine dikkat çekmeye ve görsel algıya dayalı çalışmalarla harf bilgisini desteklemeye yönelik uygulamalar kullandıkları görülmüştür. Alfabe ve harf bilgisini desteklemeye yönelik EKO uygulamalarına ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5 EKO Uygulamalarında Alfabe ve Harf Bilgisini Destekleyen Uygulamalar

Alfabe ve Harf Bilgisini Destekleyen Uygulamalar	f	%
Görsel algı çalışmaları yapma (eşleştirme, sınıflama, gruplama, benzerlik/farklılık bulma, zemin–şekil farkındalığı gibi)	8	80
Farklı tekniklerden yararlanma	2	20
Büyük ve küçük harflere dikkat çekme	2	20
Hedef sesbirimin harfine dikkat çekme	1	10

*Not: Bir EKO uygulamasında alfabe ve harf bilgisi becerisini desteklemeye yönelik birden fazla uygulama gözlemlenmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, EKO uygulamalarında alfabe ve harf bilgisini desteklemeye yönelik en yaygın uygulamanın görsel algı çalışmaları yapma (eşleştirme, sınıflama, gruplama, benzerlik–farklılık bulma, zemin–şekil farkındalığı gibi) olduğu ve bu uygulamanın sekiz EKO uygulamasında gerçekleştirildiği görülmektedir. Buna karşın farklı tekniklerden yararlanma ve büyük–küçük harflere dikkat çekme uygulamalarının ikişer EKO uygulamasında yer aldığı belirlenmiştir. Hedef sesbirimin harfine dikkat çekme uygulamasının ise yalnızca bir EKO uygulamasında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda EKO uygulamalarında alfabe ve harf bilgisinin desteklenmesinde görsel algıya dayalı çalışmaların ön plana çıktığı, buna karşın harf–ses ilişkisine doğrudan odaklanan uygulamaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Alfabe ve harf bilgisini desteklemeye yönelik uygulamaların EKO uygulamalarına göre dağılımı Ek Tablo 1’de sunulmaktadır.

3.5. Yazı Farkındalığı Becerisini Destekleyen EKO Uygulamaları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleştirdikleri EKO uygulamalarında yazı farkındalığını desteklemeye yönelik çeşitli uygulamalara yer verdikleri belirlenmiştir. Video kayıtlarının incelenmesi

sonucunda öğretmenlerin EKO sürecinde yazının yönüne, yazının bileşenlerine ve yazılı metnin işlevine dikkat çekmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirdikleri görülmüştür. Yazı farkındalığını desteklemeye yönelik EKO uygulamalarına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 EKO Uygulamalarında Yazı Farkındalığı Becerisini Destekleyen Uygulamalar

Yazı Farkındalığını Destekleyen Uygulamalar	f	%
Yazar adını okuma-söyleme	8	80
Başlığı okurken parmakla takip etme	7	70
Başlığı okurken yazıyı okuma yönünde gösterme	7	70
Yazar adını okurken yazıyı parmakla takip etme	7	70
Yayınevini okurken parmakla takip etme	6	60
Yayınevini okurken yazıyı okuma yönünde gösterme	6	60
Farklı tekniklerden yararlanma	5	50
Diğer	7	70

*Not: Bir EKO uygulamasında yazı farkındalığı becerisini desteklemeye yönelik birden fazla uygulama gözlemlenmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, EKO uygulamalarında yazı farkındalığını desteklemeye yönelik en yaygın uygulamanın yazar adını okuma ve söyleme olduğu ve bu uygulamanın sekiz EKO uygulamasında gerçekleştirildiği görülmektedir. Başlığı okurken yazıyı parmakla takip etme ve yazıyı okuma yönünde gösterme uygulamalarının yedi EKO uygulamasında yer aldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde yazar adını okurken yazıyı parmakla takip etme uygulamasının da yedi EKO uygulamasında gerçekleştirildiği görülmüştür. Yayınevini okurken yazıyı parmakla takip etme ve yazıyı okuma yönünde gösterme uygulamalarının altı EKO uygulamasında yer aldığı, farklı tekniklerden yararlanma uygulamasının ise beş EKO uygulamasında kullanıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte “diğer” başlığı altında toplanan uygulamaların yedi EKO uygulamasında gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Diğer uygulamalar kapsamında öğretmenlerin yazının yönünü parmakla takip ederek göstermeye, yazılı metnin farklı bileşenlerinin (yazar, çizer, çevirmen, yayınevi gibi) işlevlerine dikkat çekmeye ve çocukların yazılı metni fark etmelerini desteklemeye yönelik sorular yöneltmeye yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca yazı farkındalığını desteklerken materyallerden yararlanılan uygulamaların da bulunduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda EKO uygulamalarında yazı farkındalığını desteklemeye yönelik farklı uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Yazı farkındalığını destekleyen uygulamaların EKO uygulamalarına göre dağılımı Ek Tablo 1’de sunulmaktadır.

3.6. EKO Uygulamalarında Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme Stratejileri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin EKO uygulamalarında konuşmayı başlatma ve sürdürmeye yönelik stratejileri hangi düzeyde kullandıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen video kayıtlarının analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur. Tablo, her bir stratejiye uygun çalışma gerçekleştiren öğretmen sayısını (f) ve buna karşılık gelen yüzdelik dağılımları göstermektedir.

Tablo 7 EKO Uygulamalarında Gerçekleştirilen Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme

Stratejileri

Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme Stratejileri	f	%
Başlatma (Konuşmayı sürdürme)	8	100
Hatırlama (Konuşmayı başlatma)	7	87.5
İlişkilendirme (Konuşmayı başlatma)	7	87.5
5N1K Soruları Sorma (Konuşmayı başlatma)	7	87.5
Genişletme (Konuşmayı sürdürme)	5	62.5
Açık Uçlu Sorular Sorma (Konuşmayı başlatma)	4	50
Tamamlama (Konuşmayı başlatma)	4	50
Değerlendirme (Konuşmayı sürdürme)	4	40

EKO uygulamalarında konuşmayı başlatmaya ve sürdürmeye yönelik stratejilerin kullanımı incelendiğinde, öğretmenlerin bu stratejilerden farklı düzeylerde yararlandıkları görülmektedir. İncelenen uygulamaların büyük çoğunluğunda konuşmayı başlatmaya yönelik olarak özellikle hatırlama, ilişkilendirme ve 5N1K soruları sorma stratejilerine uygun çalışmaların yer aldığı belirlenmiştir. Bu stratejiler aracılığıyla çocukların öyküdeki olayları hatırlamalarının, öykü içeriğini kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmelerinin ve öyküye ilişkin temel bilgileri yapılandırma çalışmalarının desteklendiği gözlemlenmiştir. Konuşmayı başlatmaya yönelik stratejilerden açık uçlu sorular sorma ve tamamlama stratejilerinin ise uygulamaların yaklaşık yarısında kullanıldığı görülmüştür. Bu stratejilerin kullanıldığı uygulamalarda çocukların daha uzun yanıtlar verdikleri, düşüncelerini gerekçelendirdikleri ve öyküye aktif katılım sağladıkları dikkati çekmiştir. Konuşmayı başlatma stratejilerine ilişkin gerçekleştirilen diyaloglardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: “*Bu resimde çocuk hangi mesleği yapmak istiyor olabilir, şuan ne yapıyor?*” Çocuk: “*Şarkıcı olmak için şarkı söylüyor ...*” (Açık uçlu sorular)

Ö2: “*Bu hikayenin kahramanı kimdi?*” Çocuk: “*Bezelye.*” Ö2: “*Sebzeler bezelyeye ne demişti? ...*” (Hatırlama)

Ö3: “*Eşeği gördünüz mü, eşek nasıl ses çıkarıyor? ...*” (5N1K soruları)

Ö4: “*Tırtıl erikleri yedi. Karnı hala ...*” Çocuklar: “*Doymadı!*” (Tamamlama)

Ö8: “*Faremi ne takmış?*” Çocuk: “*Atkı.*” Ö8: “*Doğru.*” “*Peki kışın soğuktan korunmak için siz neler takıyorsunuz?*” Çocuklar: “*Eldiven, atkı, şapka, mont, pantolon, çorap ...*” (İlişkilendirme)

Ö7: “*Bu çocuklar şimdi nereden bakacaklar?*” Çocuklar: “*Pencereden.*” Ö7: “*Ben de kar yağarken dışarıyı izlemeyi severim, siz sever misiniz?*” Çocuklar: “*Evet, sıcak kahve içiyor annem, ben de gece olup uyurken onlarla dışarıyı izlemeden yatmıyorum ...*” (İlişkilendirme)

Konuşmayı sürdürmeye yönelik stratejiler incelendiğinde ise bütün katılımcıların EKO uygulamalarında başlatma stratejisinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu strateji kapsamında öğretmenlerin çocukların verdikleri yanıtları kabul ederek etkileşimi devam ettirdikleri ve yeni sorularla süreci sürdürdükleri gözlemlenmiştir.

Bununla birlikte uygulamaların önemli bir bölümünde genişletme ve değerlendirme stratejisinden yararlanıldığı, öğretmenlerin çocukların yanıtlarını yeniden yapılandırarak veya yeni bilgiler ekleyerek etkileşimi derinleştirdikleri belirlenmiştir. İncelenen EKO uygulamalarında konuşmayı sürdürmeye yönelik stratejilerden tekrarlama stratejisine (çocuklardan yanıtları tekrarlamalarını isteme) ise rastlanmamıştır. Stratejilerin öğretmenlere göre ayrıntılı dağılımı Ek Tablo 2’de sunulmaktadır. Konuşmayı sürdürme stratejilerine ilişkin gerçekleştirilen diyaloglardan bazıları ise aşağıda sunulmuştur:

Ö7: “*Kitabın önüne arkasına bakalım, üzerinde neler görüyorsunuz? ...*” Ö7: “*Bu nedir?*” Çocuklar: “*Bant.*” Ö7: “*Biz buna barkod diyoruz ama bir de bandrol diye bir şey varmış hiç duydunuz mu? Ne işe yarıyor olabilir?*” Çocuk: “*Çünkü Türkiye’de üretilmek için.*” Diğer çocuk: “*Kasaya okutmaya.*” (Başlatma)

Ö6: “*Fareler neyin yanında?*” Çocuklar: “*Ayakkabı.*” Ö6: “*Kocaman bir ne?*” Çocuklar: “*Ayak.*” Ö6: “*Evet ayakkabı ama zürafa bile bu kocaman ayakkabıların yanında küçük kalmış. Zürafaların boyu uzun muydu kısa mı?*” Çocuklar: “*Uzun.*” Ö6: “*Evet uzun ve benekli zürafalar ...*” (Genişletme) (Değerlendirme)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde EKO kullanımına ilişkin deneyimleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf ortamında gerçekleştirilen EKO uygulamalarına ait video kayıtlarından elde edilen veriler birlikte ele alınarak tartışılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri EKO’ya ilişkin öğretmen algılarını ve değerlendirmelerini betimlemede, video kayıtları ise bu görüşlerin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığının ortaya çıkarılmasında kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada ulaşılan bulgular öğretmenlerin ifade ettikleri görüşleri ile uygulama sürecinde gözlemlenen uygulamalarının birlikte değerlendirilmesi yoluyla tartışılmıştır. Böylece öğretmenlerin EKO’ya ilişkin düşünceleri ile bu düşüncelerin EKO uygulamalarındaki karşılıkları bir arada ele alınarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçları genel olarak, öğretmenlerin EKO’yu erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde önemli ve işlevsel bir yöntem olarak gördüklerini, ancak bu görüşlerin EKO uygulamalarına her zaman aynı sıklıkta yansımadığını göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerinde EKO’nun özellikle sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerini desteklemede öne çıktığı ancak sesbilgisel farkındalık, alfabe ve harf bilgisi ile yazı farkındalığı becerilerinin daha sınırlı biçimde ele alındığı görülmüştür. EKO’nun erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemede etkili bir birlikte kitap okuma yöntemi olduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Brabham & Lynch-Brown, 2002; Dickinson vd., 2019; Hadley vd., 2016; Lonigan & Whitehurst, 1998; Sénéchal vd., 1995). Bu bağlamda öğretmenlerin EKO’ya ilişkin genel değerlendirmelerinin alanyazınla uyumlu olduğu, ancak bu uyumun uygulamalarda her beceri alanı için eşit biçimde gerçekleşmediği söylenebilmektedir.

Öğretmenler görüşmelerde EKO’nun en çok sözcük bilgisini ve dinlediğini anlama becerisini desteklediğini belirtmiş, uygulamalardan elde edilen veriler de bu

becerilere yönelik çalışmaların EKO uygulamalarında yaygın biçimde yer aldığını göstermiştir. Sözcüklerle ilgili kapalı ve açık uçlu soruların sorulması ile anlamı bilinmeyen sözcüklerin açıklanması gibi uygulamaların EKO uygulamalarının tamamına yakınında gözlemlenmesi bu becerilerin öğretmenler tarafından daha bilinçli ve planlı biçimde ele alındığını düşündürmektedir. Benzer şekilde, EKO uygulamalarında kitabın çocukların duyabileceği ses tonu ile okunması, kitapla ilgili 5N1K sorularının sorulması ve hikâyeyi hatırlamaya yönelik soruların sorulması yoluyla dinlediğini anlama becerisinin desteklendiği görülmüştür. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde EKO uygulamalarında özellikle çocukların hikâyeyi hatırlamalarını kolaylaştıracak sorulardan yararlanılmasının önemli olduğu ve gerçekleştirilen uygulamaların alanyazınla paralellik gösterdiği söylenebilmektedir (Ergül vd., 2016; Whitehurst & Lonigan, 1998; Yopp, 1992). Ayrıca öğretmenlerin EKO kullanımına ilişkin görüşlerinde ve sınıf içi uygulamalarında sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin öne çıkması, alanyazındaki güncel çalışmalarla da uyumludur (Pillinger & Vardy, 2022). EKO çalışmalarının sistematik incelenmesi amacıyla yürütülen bir çalışmada Pillinger ve Vardy (2022), EKO'nun en tutarlı etkilerinin sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinde görüldüğünü; diğer erken okuryazarlık becerilerinin ise öğretmenin hedef belirleme ve strateji kullanımına bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (Pillinger & Vardy, 2022). Diğer taraftan, sınıf içi EKO uygulamalarında çocukların etkileşime aktif olarak dahil edilmesini sağlayan hatırlama ve açık uçlu soru türlerinin anlam kurma süreçlerini desteklediği vurgulanmaktadır (Son vd., 2023). Bu bağlamda, çalışmada sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin hem öğretmen görüşlerinde hem de uygulamalarda daha belirgin biçimde yer alması, EKO'nun etkileşimli yapısının bu beceriler için daha doğal ve uygulanabilir bir zemin sunmasıyla ilişkili olabilir.

Diğer taraftan öğretmenlerin görüşlerinde daha sınırlı yer verilen alfabe ve harf bilgisi ile yazı farkındalığı becerilerinin bildirilen görüşlere kıyasla uygulamalarda daha sık desteklendiği görülmüştür. Özellikle yazı farkındalığına yönelik yazarın adının okunması, vurgulanması gibi uygulamaların öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği ancak öğretmenlerin bu uygulamaları görüşmelerde erken okuryazarlık becerileri kapsamında açık biçimde ifade etmedikleri dikkati çekmiştir. Alanyazında EKO uygulamalarının bu becerilerin desteklenmesinde etkili olabilmesi için öğretmenin süreci bilinçli biçimde yapılandırmasının, uygun stratejilerden yararlanmasının ve uygulama sırasında çocukları yönlendirmesinin önemine vurgu yapılmaktadır (Justice & Ezell, 2001; Karaman Benli & Ergül, 2023; Neuman, 1999; Zucker vd., 2009). EKO'nun yazı farkındalığını desteklemede etkili bir yöntem olduğu ancak bu etkinin öğretmenin yazıya yönelik yönlendirmeleriyle arttığı belirtilmektedir (Justice & Ezell, 2001; Zucker vd., 2009). Ayrıca yazı farkındalığı becerisi EKO uygulamalarında okumaya nereden başlanılacağı hakkında konuşmalar yapılması gibi çeşitli çalışmalarla da desteklenebilmektedir (Zucker vd., 2009). Uluslararası alanyazında alfabe ve harf bilgisi ile yazı farkındalığı becerilerinin okul öncesi dönemde çoğunlukla EKO, çevresel yazılar ve öğretmen yönlendirmesi yoluyla; bağlam içinde ve gelişimsel olarak uygun biçimde desteklenmesi önerilmektedir (NELP, 2008; Piasta & Wagner, 2010; Whitehurst vd., 1999). EKO sürecinde ise öğretmenin kitabın özelliklerine dikkat çekmesi, çocukların metne ve

yazıya yönelimini desteklemesi ve okuma sürecini etkileşimli biçimde sürdürmesi erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından önemli görülmektedir (Cabell vd., 2019). Benzer biçimde erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin yalnızca sınıf içi uygulamalarla değil, çocukların karşılaştıkları dil ve yazı ortamlarının niteliğiyle de ilişkili olduğu belirtilmektedir (Cabell vd., 2011; Sarıca vd., 2014). Bu durum, öğretmenlerin bazı erken okuryazarlık uygulamalarını bilinçli bir öğretim hedefi olarak değil, kitap okuma sürecinin doğal bir parçası olarak ele aldıklarını düşündürmektedir.

Sesbilgisel farkındalık, alfabe ve harf bilgisi ile yazı farkındalığı gibi becerilerin desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin sınırlı kalmasına rağmen uygulama verilerinde bu becerilere yönelik bazı çalışmaların yer alması ise öğretmenlerin bu alanlardaki uygulamaları çoğunlukla planlı bir hedef doğrultusunda değil, sürecin doğal akışı içinde gerçekleştirdiklerini düşündürmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin uygulamalarında bu becerilere yer vermelerine rağmen görüşlerinde daha az vurgulamış olmaları, EKO'nun bu alanlardaki katkılarının öğretmenler tarafından yeterince fark edilmemesi ya da bu becerilerin EKO bağlamında nasıl desteklenebileceğine ilişkin bilgi eksikliğine sahip oldukları ile ilişkili olabilir.

Diğer taraftan EKO uygulamalarının planlama özellikleri incelendiğinde, uygulamaların tamamının büyük grup etkinliği şeklinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bulgu, önceki araştırmalarda EKO uygulamalarında öğretmenlerin çoğunlukla büyük grup etkinliklerini tercih ettiklerini gösteren bulgularla paralellik göstermektedir (Alatalo & Westlund, 2021). Ancak alanyazında kitap okuma uygulamalarında küçük grup etkinliklerinin de önerildiği (Armbruster vd., 2003; Whitehurst & Lonigan, 1998) dikkate alındığında, EKO'nun farklı grup düzenlerinde uygulanmasının erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunlukla "U" şeklinde oturma düzenini tercih etmeleri, çocukların kitabı ve öğretmeni rahatlıkla görebilmelerine olanak tanınması açısından alanyazındaki önerilerle uyumludur (Ergül vd., 2015; Ergül vd., 2016).

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, EKO uygulamalarının planlanma sürecinde hedef sözcük ve hedef sesbirim belirleme çalışmalarının sınırlı olmasıdır. Yalnızca birkaç öğretmenin EKO öncesinde hedef sözcük belirlediği, hedef sesbirim belirlemenin ise oldukça sınırlı kaldığı görülmüştür. Oysa alanyazında hedef sözcüklerin önceden belirlenerek planlı biçimde ele alınmasının sözcük öğretiminde daha etkili sonuçlar doğurduğu vurgulanmaktadır (Evans vd., 2008). Bu bulgu, EKO'nun öğretmenler tarafından sıklıkla uygulanan bir yöntem olmasına karşın, planlama boyutunun yeterince yapılandırılmadığını düşündürmektedir.

Bu çalışmanın bağlamı dikkate alındığında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin EKO'ya ilişkin eğitim, hizmet içi kurs ya da çalıştay deneyimlerine sahip olmalarının, EKO'nun erken okuryazarlık becerilerini desteklemede önemli bir yöntem olduğu yönündeki görüşlerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin EKO'ya yönelik olumlu değerlendirmelerinin beklenen bir sonuç olabileceğini göstermektedir. Ancak çalışmada elde edilen bulgular yalnızca öğretmenlerin EKO'ya ilişkin olumlu görüşlerini ortaya koymakla sınırlı değildir. Bulgular incelendiğinde, EKO konusunda bilgi ve deneyime sahip olan öğretmenlerin erken okuryazarlığın bazı alt becerilerinde ifade ettikleri görüşlerin

sınıf içi uygulamalarla paralellik gösterdiği, bazı becerilerde ise bu görüşlerin uygulamalara sınırlı biçimde yansıdığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin EKO'ya ilişkin genel bir farkındalığa sahip olmalarına rağmen yöntemin erken okuryazarlığın tüm alt beceri alanlarına bilinçli ve planlı biçimde yansıtılmasında güçlükler yaşanabildiğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin EKO'ya ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ve EKO uygulamalarında erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik çeşitli çalışmalara yer verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen görüşleri ile uygulamalar arasında bazı beceri alanlarında tutarlılık, bazı alanlarda ise farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerileri hem görüşlerde hem uygulamalarda daha belirgin biçimde yer alırken, sesbilgisel farkındalık, alfabe ve harf bilgisi ile yazı farkındalığı becerilerinin daha çok uygulama sürecinde, ancak sınırlı farkındalıkla desteklendiği görülmüştür. Bu durum, EKO'nun erken okuryazarlık becerilerini desteklemede etkili bir yöntem olmasının yanı sıra, öğretmenlerin bu yöntemi daha bilinçli, planlı ve hedef odaklı biçimde kullanmalarının önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda EKO'nun etkililiğinin, öğretmenlerin yöntemi nasıl yapılandırdıklarıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Sınırlık ve Öneriler

Bu çalışma, verilerin yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf ortamında gerçekleştirilen EKO uygulamalarına ait video kayıtlarının incelenmesi yoluyla toplanmış olması ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapan dokuz okul öncesi öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle elde edilen bulgular, çalışmaya katılan öğretmenlerin deneyimleri ile sınırlı olup genellenebilirlik amacı taşımamaktadır.

Araştırma bulguları, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde EKO kullanımına ilişkin öğretmenlerin deneyimlerinin bazı beceri alanlarında daha belirgin, bazı alanlarda ise daha sınırlı biçimde yansıdığını göstermektedir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin EKO etkinliklerini yalnızca büyük grup etkinlikleriyle sınırlı kalmadan, küçük grup ve bireysel etkinlik türlerini de içerecek şekilde planlamalarının; ayrıca hedef sözcük ve hedef sesbirim belirleme gibi planlama süreçlerine daha bilinçli biçimde yer vermelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla EKO'nun planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik; öğretmenlerin aktif katılım sağlayabilecekleri, uygulama temelli ve etkileşimli hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir. Bu tür eğitimlerin, öğretmenlerin EKO'nun erken okuryazarlığın farklı alt becerilerini desteklemedeki rolüne ilişkin farkındalıklarını artırtabileceği düşünülmektedir.

Gelecek araştırmalarda, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde EKO kullanımına ilişkin olarak farklı bölgelerden, farklı cinsiyetlerden ve farklı kurum türlerinden öğretmenlerin yer aldığı maksimum çeşitlilik örnekleriyle çalışmalar

yürütülmesi önerilebilir. Ayrıca boylamsal araştırma desenleri kullanılarak öğretmenlerin EKO uygulamalarındaki değişimlerin ve gelişimlerin izlenmesi; nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırmalarla daha kapsamlı bulgulara ulaşılması önemlidir. Bunun yanı sıra ileride yapılacak araştırmaların okul öncesi öğretmenlerinin EKO'ya ilişkin deneyimlerinin yanı sıra algılarını, yeterliliklerini ve uygulama süreçlerindeki gereksinimlerini ortaya koymaya odaklanması alanyazına katkı sağlayabilir.

Beyanlar

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'nun 19/09/2022 tarihli E-35853172-300-00002396209 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Yazar Katkısı: Makale yazarlarının çalışmada katkısı eşit orandadır.

Katılım Onayı: Okul öncesi öğretmenlerinden yazılı ve sözlü onay alınmıştır.

Yayın Onayı: Bütün haklarını temel eğitim dergisine devrettiğini onaylarım. Makalede geçen ifade ve açıklamalar yazarlara aittir.

Bilgilendirilmiş Onam: Tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Tüm katılımcılar ve aileleri çalışmanın amacı, veri toplama araçları ve yöntemi hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılardan ve ailelerinden hem yazılı hem de sözlü katılım onayı alınmıştır. Tüm katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar ve aileleri istedikleri zaman çalışmadan ayrılacaklarının farkındadır. Başvuru ve veri toplama süreci boyunca katılımcıların mahremiyetini ihlal edecek hiçbir davranış veya sözlü eylemde bulunulmamıştır. Veri işleme sırasında katılımcıların kimlikleri tamamen anonim tutulmuş ve katılımcıların mahremiyeti dikkate alınmıştır.

Finansman: Bu çalışmanın yürütülmesinde herhangi bir kurum veya kuruluştan fon kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi], Gaziantep.
- Alatalo, T., & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 413-435. <https://doi.org/10.1177/1468798419852136>
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf>
- Aslan, D. (2024). Türkiye'deki Etkileşimli Kitap Okuma Müdahaleleri: Sistematik Bir Gözden Geçirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1165-1200. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1341931>
- Babayigit, S., & Stainthorpe, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills: Evidence from Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00350.x>
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde Etkileşimli Kitap Okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1 (1), 31-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/492982>
- Brabham, E. G., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational*

- Psychology*, 94(3), 465-474. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.3.465>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (35 ed.). Pegem Akademi.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T., & 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.jecresq.2010.05.003>
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30:1, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1514845>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.; 7 ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çetinkaya Özdemir, E., & Kurnaz, E. (2022). Birleştirilmiş sınıfta eğitim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi: Etkileşimli kitap okuma etkinliği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2658-2701. <https://doi.org/10.29299/kefad.1170283>
- Dickinson, D. K., Collins, M. F., Nesbitt, K., Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Hadley, E. B., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2019). Effects of teacher-delivered book reading and play on vocabulary learning and self-regulation among low-income preschool children. *Journal of Cognition and Development*, 20(2), 136-64. <https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1483373>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: a systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), 383-399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Efe, M., & 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. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182257>
- Erdoğan, H. (2020). *Etkileşimli okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Konya.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. <https://doi.org/10.17860/efd.88429>
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 13(4), 1449-1472. <https://doi.org/10.17051/eeo.2014.71858>
- 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), 193-204. <https://doi.org/10.21565/oezegitimdergisi.246307>
- Evans, M. A., Williamson, K., & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 106-129. <https://doi.org/10.1080/10888430701773884>
- Hadley, E. B., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Nesbitt, K. T. (2016). Examining the acquisition of vocabulary knowledge depth among preschool students. *Reading Research Quarterly*, 51, 181-198. <https://doi.org/10.1002/rrq.130>
- Halat, A. A. (2017). 5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ankara.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17, 207-225. <https://doi.org/10.1177/026565900101700303>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185-193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/018\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/018))
- Karaman Benli, G., & Ergül, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklarla kitap okuma öncesindeki hazırlık süreçlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 888-910. <https://doi.org/10.16916/aded.1279673>
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemini. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87. <https://doi.org/10.21565/oezegitimdergisi.299868>
- Lesiak, J. L. (1997). Research based answers to question about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34(2), 143-160. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199704\)34:2<143::AID-PITS7>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199704)34:2<143::AID-PITS7>3.0.CO;2-R)
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- NELP. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. National Institute for Literacy. Available at <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neuman, S. (1999). Books make a difference: a study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 286-311. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.3.3>
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.). (2001). *Handbook of early literacy research*. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=pHbLDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=early+literacy&ots=LvU4PikCwv&sig=R4indU67aU0c1qdeQ7U1QhrTil&redir_esc=y#v=onepage&q=early%20literacy&f=false.
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 1-16. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Pullen, P., & Justice, L. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z., & Tufan, M. (2014). The reliability and validity of the Home Early Literacy Environment Questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6, 444-459. https://www.researchgate.net/profile/Gozde-Akoglu/publication/269926898_The_Reliability_and_Validity_of_the_Home_Early_Literacy_Environment_Questionnaire/links/56a87b1c08ae997e22bcd417/The-Reliability-and-Validity-of-the-Home-Early-Literacy-Environment-Questionnaire.pdf
- Sarrafoğlu Çalışkan, Ş. (2023). *Examining Turkish preschool teachers' knowledge and beliefs in relation to early literacy* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. İstanbul.
- Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J.-A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.218>
- Son, S. C., Baroody, A. E., & Opatz, M. O. (2023). Measuring preschool children's engagement behaviors during classroom shared reading: Construct and concurrent validity of the shared reading engagement rating scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 47-60. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.001>
- Uğur, M., & Barut, Y. (2023). 3-6 yaş grubu çocuklarda etkileşimli ve diyaloga dayalı kitap okuma çalışmalarının incelenmesi: Sistematiik derleme. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(116), 9000-9007. <https://doi.org/10.29228/sssj.72884>
- Whitehurst, G. J., 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(4), 542-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261-272. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.261>
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45(9), 696-703. <https://www.jstor.org/stable/20200960>
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/950296>
- Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62-72. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.6>

Ekler

Ek1. EKO Uygulamalarında Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleyen Uygulamaların Uygulama Kodlarına Göre Dağılımı

Ek Tablo 1 EKO Uygulamalarında Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleyen Uygulamaların Uygulama Kodlarına Göre Dağılımı

Kategori	Gerçekleştirilen Uygulama	EKO Uygulamasının Kodu
----------	---------------------------	------------------------

Sözcük Bilgisini Destekleme	Sözcüklerle ilgili kapalı uçlu sorular sorma	Ö1, Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2, Ö8
	Sözcüklerle ilgili açık uçlu sorular sorma	Ö1, Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2, Ö8
	Anlamı bilinmeyen/hedef dışı sözcükleri açıklama	Ö1, Ö2, Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2
	Sözcüklere vurgu yapma	Ö1, Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2
	Sözcükleri çocuğun anlayabileceği şekilde açıklama	Ö1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2
	Sözcüklerin varsa kitaptaki resimlerini gösterme	Ö1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2
	Sözcüklerin anlamlarını süreç içerisinde tekrarlatma	Ö1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2
	Sözcükler ile ilgili gerçek yaşamla bağlantı kurulabilecek sorular sorma	Ö1, Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö7.1, Ö7.2, Ö8
	Bilinmeyen/hedef dışı sözcükleri çocuğun anlayabileceği şekilde açıklama	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2
	Öğretilen sözcükleri hatırlatacak sorular sorma	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2
	Farklı tekniklerden yararlanma	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2
	Diğer	Ö1, Ö3.2, Ö6, Ö7.1, Ö7.2, Ö3.1, Ö4, Ö5
Dinlediğini Anlama Becerisini Destekleme	Kitabı çocukların duyabileceği ses tonu ile okuma	Ö1, Ö2, Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2, Ö8
	Kitapla ilgili 5N1K soruları sorma	Ö1, Ö2, Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2, Ö8
	Çocukların kitapla ilgili konuştuklarına dönüt verme	Ö1, Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2, Ö8
	Çocuklara kitabı dikkatli dinlemelerini söyleme	Ö1, Ö2, Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö7.1, Ö8
	Çocuklardan okunan cümleyi tamamlamalarını isteme	Ö1, Ö2, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2
	Sürece katılan çocukları sözel olarak ödüllendirme	Ö1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2, Ö8
	Çocuklara gerçek yaşamla bağlantı kurabilecekleri sorular sorma	Ö1, Ö2, Ö3.2, Ö4, Ö7.1, Ö7.2, Ö8
	Diğer	Ö4, Ö6, Ö7.1, Ö7.2
Sesbilgisel Farkındalığı Destekleme	Farklı tekniklerden yararlanma	Ö3.1, Ö4, Ö7.1
	Seslerin sesletimini yapma	Ö7.1
	Aynı sesle başlayan örnekler verme	Ö7.1
	Çocuklardan aynı sesle başlayan örnekler isteme	Ö7.1
Alfabe ve Harf Bilgisini Destekleme	Görsel algı çalışmaları yapma	Ö1, Ö2, Ö3.1, Ö3.2, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2
	Farklı tekniklerden yararlanma	Ö3.1, Ö7.1
	Büyük ve küçük harflere dikkat çekme	Ö3.1, Ö3.2
	Hedef sesbirimin harfine dikkat çekme	Ö7.1
Yazı Farkındalığını	Yazar adını okuma-söyleme	Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö7.2, Ö8

Destekleme	Başlığı okurken parmakla takip etme	Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö7.1, Ö7.2, Ö8
	Başlığı okurken yazıyı okuma yönünde gösterme	Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö7.1, Ö7.2, Ö8
	Yazar adını okurken yazıyı parmakla takip etme	Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö7.1, Ö7.2, Ö8
	Yayınevinin okurken parmakla takip etme	Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö7.1, Ö8
	Yayınevinin okurken yazıyı okuma yönünde gösterme	Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö5, Ö7.1, Ö8
	Farklı tekniklerden yararlanma	Ö3.1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1
	Diğer	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7.1, Ö3.1, Ö3.2, Ö4, Ö7.2

***Not:** Öğretmenlerin EKO uygulamalarında erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik birden fazla uygulamaları olduğu gözlenmiştir. Tabloda yer alan uygulama kodları sınıf ortamında gerçekleştirilen EKO uygulamalarına ait video kayıtlarının analizine dayalıdır. Ö3 ve Ö7 öğretmen iki EKO uygulaması gerçekleştirmiştir.

Ek2. EKO Uygulamalarında Stratejilerin Kullanımının Öğretmenlere Göre Dağılımı Tablosu

Ek Tablo 2 EKO Uygulamalarında Stratejilerin Kullanımının Öğretmenlere Göre Dağılımı

EKO Stratejisi	Öğretmen Kodu
Hatırlama (Konuşmayı başlatma)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7
İlişkilendirme (Konuşmayı başlatma)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8
5N1K Soruları Sorma (Konuşmayı başlatma)	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
Açık Uçlu Sorular Sorma (Konuşmayı başlatma)	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7
Tamamlama (Konuşmayı başlatma)	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7
Başlatma (Konuşmayı sürdürme)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
Genişletme (Konuşmayı sürdürme)	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7
Değerlendirme	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8

Ek3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Etkileşimli Kitap Okumaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNDE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMAYA YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU	
Sayın Okul Öncesi Öğretmeni, ...	
GÖRÜŞME SORULARI	
1.	Okul öncesi dönemdeki çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi neden önemlidir?
	Sonda sorusu 1. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemede kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?
2.	Etkileşimli Kitap Okuma'yı nasıl tanımlarsınız?
	Sonda sorusu 1. Sizce Etkileşimli Kitap Okuma'nın çocuğun gelişimine katkıları nelerdir?
	Sonda sorusu 2. Etkileşimli Kitap Okuma'nın uygulama adımları nelerdir?

3.	Sonda sorusu 3. Etkileşimli Kitap Okuma uygulamalarına ne sıklıkla yer veriyorsunuz? Etkileşimli Kitap Okuma uygulamalarından önce hangi adımları izliyorsunuz?
	Sonda sorusu 1. Etkileşimli Kitap Okuma uygulamalarından önce kitap, sözcük ve sesbirim seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?
	Sonda sorusu 2. Etkileşimli Kitap Okuma uygulamalarından önce planlamalarınızı yaparken nelere dikkat ediyorsunuz? Nereden başlıyorsunuz?
4.	Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde Etkileşimli Kitap Okuma uygulamalarının gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
	Sonda sorusu 1. Sizce Etkileşimli Kitap Okuma uygulamaları hangi erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir?
	Sonda Sorusu 2. Etkileşimli Kitap Okuma ile okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini nasıl desteklersiniz?
5.	...
6.	...
...	

Ek4. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları İnceleme Formu

ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNE YÖNELİK
ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMALARI İNCELEME FORMU

Bu form ...

Uygulama Tarihi: / /

Öğretmenin Adı Soyadı:

Öğretmenin Yaşı ve Meslek Deneyim Süresi:

...

Desteklenen Erken Okuryazarlık Becerisi	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkileşimli Kitap Okuma Sırasındaki Uygulamaları	Uygulamanın gözlemlenme durumu (Var)	Uygulamanın gözlemlenmeme durumu (Yok)
Sesbilgisel Farkındalık	1. Hedef sesbirimlerin sesletimini yapma 2. Öyküyü okurken hedef sesbirimlere vurgu yapma 3. Çocuklardan hedef sesbirimlerin sesletimini yapmalarını isteme 4. Hedef sesbirimlerle aynı seste başlayan örnekler verme 5. Çocuklardan hedef sesbirimlerle aynı seste başlayan farklı örnekler vermelerini isteme 6. Diğer:	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Yazı Farkındalığı	1. Kitabın nasıl/hangi yönde tutulacağı hakkında konuşma 2. Sayfalarının nasıl/hangi yönde çevrileceği hakkında konuşma 3. Okumaya nereden başlanılacağı hakkında konuşma	☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐

	4. Yazının okunma yönü (sağdan sola – yukarıdan aşağıya) hakkında konuşma 5. Başlığı okurken aynı zamanda yazıyı parmakla okuma yönünde takip etme 6. ... Diğer:	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
Alfabe ve Harf Bilgisi	1. Öyküde vurgu yapılan hedef sesbirimin harfine dikkat çekme 2. Öyküdeki büyük ve küçük harflere dikkat çekme 3. Okuma sırasında harfleri havaya çizer gibi yapma, kuma çizme, oyun hamurlarından veya çeşitli malzemelerden harf şekilleri oluşturma, hazır harf şekillerini süsleme gibi farklı teknikler uygulama 4. Görsel algıya yönelik (kitabın resimlerindeki benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, eşleştirme, sınıflama ve gruplama, zemin-şekil farkındalığı, konum ve yön vb.) çalışmalar gerçekleştirme 5. Diğer:	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ...	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ...
Sözcük Bilgisi	1. Öyküyü okurken hedef sözcüklere vurgu yapma 2. Hedef sözcükleri açıklarken çocuk dostu basit terimler/açıklamalar kullanma 3. Hedef sözcüklerin kitaptaki resimlerini gösterme	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐

	4. Çocukların, hedef sözcüklerin kitaptaki resimlerine dokunmalarına ve incelemelerine izin verme 5. Hedef sözcüklere yönelik cevabı evet/hayır olan sorular sorma... Diğer:	☐ ☐ ☐ ...	☐ ☐ ☐ ☐ ...
Dinlediğini Anlama	1. Çocuklara kitapta geçen öyküyü dikkatlice dinlemelerini söyleme 2. Öyküyü çocukların rahatça duyabileceği bir şekilde ses tonunu kullanarak okuma 3. Öyküyü okurken zaman zaman durarak çocukların cümleyi/ifadeyi tamamlamalarını isteme 4. Çocuklara öykü ile ilgili 5N1K soruları sorma 5. Çocuklara başka bir öyküyle bağlantı kurma ile ilgili sorular sorma 6. Diğer:	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ...	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ...
ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA'DA KONUŞMAYI BAŞLATMA VE SÜRDÜRME STRATEJİLERİNE İLİŞKİN UYGULAMALAR			
Uygulama sırasında kullanılan konuşmayı başlatma tekniklerine yönelik uygulamalar:			
1. "Tamamlama" stratejisine yönelik uygulamalar:			
2. "Hatırlama" stratejisine yönelik uygulamalar:			
3. "Açık uçlu sorular sorma" stratejisine yönelik uygulamalar:			
4. "5N1K soruları sorma" stratejisine yönelik uygulamalar:			
5. "İlişkilendirme" stratejisine yönelik uygulamalar:			
Uygulama sırasında kullanılan konuşmayı sürdürme tekniklerine yönelik uygulamalar:			
6. "Başlatma" stratejisine yönelik uygulamalar:			
7. "Genişletme" stratejisine yönelik uygulamalar:			
8. "Tekrarlama" stratejisine yönelik uygulamalar:			

Extended Abstract

Introduction

Early literacy skills play a critical role in children's later reading and writing development, and shared book reading practices are considered an important context for supporting these skills during the preschool years. Dialogic reading, as an interactive book reading approach, emphasizes active child participation through questioning, feedback, and shared meaning-making between the teacher and the child (Whitehurst & Lonigan, 1998). Previous studies have demonstrated that dialogic reading is particularly effective in supporting vocabulary development, listening comprehension, and language-related early literacy skills when implemented in a planned and interactive manner (Brabham & Lynch-Brown, 2002; Dickinson et al., 2019; Hadley et al., 2016). However, research also indicates that the effectiveness of dialogic reading in supporting different early literacy skills largely depends on teachers' instructional choices, target setting, and strategy use during the reading process (Justice & Ezell, 2001; Zucker et al., 2009). In this context, examining preschool teachers' experiences with dialogic reading and how their views are reflected in classroom practices is important for understanding the role of dialogic reading in supporting early literacy skills. Research Questions:

1. What are preschool teachers' views on the use of dialogic reading in supporting early literacy skills?
2. How do preschool teachers plan dialogic reading practices in their classrooms?
3. How are early literacy skills (vocabulary, listening comprehension, phonological awareness, print awareness, and alphabet and letter knowledge) supported through dialogic reading practices in preschool classrooms?

Design/Method

This study was conducted using a qualitative research approach and was designed according to the phenomenological research design in order to examine preschool teachers' experiences regarding the use of dialogic reading in supporting early literacy skills (Creswell, 2021). The study group consisted of nine preschool teachers working in public preschools and kindergarten classrooms affiliated with the Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü during the 2022–2023 academic year. Data were collected through two complementary sources: semi-structured interviews conducted with the participating teachers and video recordings of dialogic reading activities implemented by the teachers in their classrooms. While the interview data provided insight into teachers' perceptions and experiences related to dialogic reading, the video recordings enabled the examination of how these views were reflected in classroom practices. Interview data were analyzed using content analysis, and the video recordings were examined through descriptive analysis based on categories related to early literacy skills and dialogic reading practices, drawing on frameworks commonly used in dialogic reading research (Justice & Ezell, 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998). To enhance trustworthiness, expert review was used during the development of data collection tools, an independent researcher participated in the coding process, and interview transcripts were shared with participants for confirmation (Büyüköztürk et al., 2021). Ethical approval and necessary institutional permissions were obtained prior to data collection, and informed consent was obtained from all participants.

Discussion and Result

The findings of this study indicate that preschool teachers generally view dialogic reading as an effective and functional method for supporting early literacy skills. When teachers' views and classroom practices were examined together, it was observed that there was partial consistency as well as divergence between what teachers reported and what they implemented during dialogic reading activities. Teachers most frequently emphasized vocabulary development and listening comprehension in their views, and these skills were also supported more systematically and consistently across all observed dialogic reading practices. This finding aligns with previous research highlighting the strong contribution of dialogic reading to children's vocabulary and comprehension development.

In contrast, teachers referred less frequently to phonological awareness, alphabet and letter knowledge, and print awareness when describing the contributions of dialogic reading. However,

classroom observations revealed that practices supporting these skills—particularly print awareness—were implemented more often than teachers explicitly reported. Many print-related practices, such as drawing attention to the author’s name or written text, were carried out naturally during book reading without being framed by teachers as intentional early literacy instruction. This suggests that teachers may perceive some early literacy practices as an inherent part of shared reading rather than as consciously planned instructional targets.

The results further indicate that while teachers demonstrate a general awareness of early literacy support through dialogic reading, this awareness does not always translate into balanced and deliberate instructional planning across all early literacy domains. Previous studies emphasize that the effectiveness of dialogic reading in supporting skills such as phonological awareness, alphabet knowledge, and print awareness depends largely on teachers’ intentional target setting, strategy selection, and guided interaction during reading. The limited emphasis placed on these skills in teachers’ views may reflect differences in how early literacy is addressed within preschool education contexts, where such skills are often expected to emerge through indirect and play-based experiences rather than explicit instruction.

Overall, the findings suggest that dialogic reading offers a valuable opportunity to support multiple early literacy skills in preschool classrooms; however, its potential can be enhanced when teachers adopt a more conscious and goal-oriented approach. Supporting teachers’ professional development in planning, implementing, and reflecting on dialogic reading practices may contribute to more systematic support of early literacy skills and help bridge the gap between teachers’ beliefs and classroom practices.

Author and Affiliations / Yazar ve Bağlantılar

Erdem YILMAZ , **Mine Canan DURMUŞOĞLU** 

Sorumlu yazar **Eyüp Yılmaz**

ogr.erdemyilmaz@gmail.com

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Turkey, e-mail, ogr.erdemyilmaz@gmail.com ORCID: 0009-0003-2173-7810

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-mail, sendogdu@gmail.com ORCID: 0000-0001-6777-9117