



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN
ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

EDA NUR ÇİÇEK

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. MUSTAFA KOCAARSLAN**

BARTIN- 2024



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ERKEN
OKURYAZARLIK BECERİLERİ VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EDA NUR ÇİÇEK

BARTIN- 2024

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN'ın danışmanlığında hazırlamış olduğum “ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ ” adlı Yüksek Lisans Tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

02.02.2024

Eda Nur ÇİÇEK

ÖN SÖZ

Yüksek Lisans tez sürecimde çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, beni cesaretlendirerek motive eden, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren Sayın Hocam Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Her şanslı çocuğun hayatına dokunan bir öğretmeni vardır. Eğitim hayatım boyunca ışığıyla yolumu aydınlatan bütün öğretmenlerime,

Uygulama yaptığım okulda çalışmama katılmayı kabul eden değerli veli ve öğrencilerime, Uygulama esnasında yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma, Her zaman dualarını benden esirgemeyen tüm aile büyüklerime,

Yorulduğum anlarda yapacağıma olan inançlarıyla beni destekleyen herkese, kuzenlerime ve canım arkadaşlarıma,

Beni yetiştiren, her zaman dualarını ve desteklerini üzerimden hiç çekmeyen, her anımda yanımda olan, varlıklarına şükrettiğim; Canım Annem Kerziban ÇİÇEK, Sevgili Babam Şerafettin ÇİÇEK, hayatım boyunca bana hep en yakın arkadaş olan Kıymetli Abim Ercan ÇİÇEK ve Sevgili Eşi Fatmagül ÇİÇEK'e, çok teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız.

Eda Nur ÇİÇEK

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Eda Nur ÇİÇEK

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN

Bartın- 2024, sayfa: 91

Bu araştırmada etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere (n= 22) 10 hafta boyunca etkileşimli kitap okuma programı uygulanmış, kontrol grubuna (n=23) ise aynı sürede dijital araçlar aracılığıyla okuma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 21'i kız ve 24'ü erkek olmak üzere toplam 45 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak erken okuryazarlık becerisini ölçmek için Erken Okuryazarlık Becerisi Değerlendirme Aracı (EOBDA) ve yürütücü işlev becerisini ölçmek için ise Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) kullanılmıştır. Her iki ölçme aracı deneysel işlem öncesi ve sonrasında ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni kitap okuma yöntemi (etkileşimli okuma ve dijital araçlarla yapılan okuma) bağımlı değişkenleri ise yürütücü işlev ve erken okuryazarlık becerileri olarak belirtilmiştir.

Araştırmanın veri analizinde SPSS IBM 25.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma soruları ve normallik varsayımlarına uygun olarak MANOVA ve ANCOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre etkileşimli okuma uygulaması yapılan

deney grubu öğrencileri erken okuryazarlık alt becerilerinden biri olan ses bilgisel farkındalık alt boyutunda dijital araçlarla okuma yapılan kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek puan almışlardır. Erken okuryazarlık becerilerinin diğer alt testlerinde (yazı farkındalığı, öyküyü anlama ve görselleri eşleştirme) her ne kadar deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları kontrol grubuna göre yüksek olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte yürütücü işlevler açısından dijital araçlarla okuma yapılan kontrol grubu öğrencileri hem çalışan bellek hem de ketleyici kontrol becerilerinde etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan Deney grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek performans sergilemişlerdir. Genel olarak bakıldığında 48-72 aylık çocuklar için etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede, dijital araçlarla yapılan okuma yönteminin ise yürütücü işlev becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu ifade edilebilir. Araştırmadan ulaşılan bulgular temelinde öğretmenlerin ve uygulayıcıların 48-72 ay çocukların erken okuryazarlık ve yürütücü işlevlerini geliştirmede her iki yöntemi de birlikte kullanmaları tavsiye edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuma, erken okuryazarlık, etkileşimli kitap okuma, yürütücü işlevler

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

THE EFFECT OF READING INTERACTIVE BOOKS ON EARLY LITERACY SKILLS AND EXECUTIVE FUNCTIONS OF CHILDREN AGED 48–72 MONTHS

Eda Nur ÇİÇEK

Bartın University

Graduate School

Department of Basic Education

Thesis Advisor: Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN

Bartın-2024, pp: 91

In this study, the effect of reading interactive books on the early literacy skills and executive functions of 48-72 month old children was examined. An interactive book reading program was applied to the students in the experimental group ($n = 22$) for 10 weeks, while the control group ($n = 23$) read through digital tools for the same period. The study group of the research consists of a total of 45 students, 21 girls and 24 boys. As a data collection tool in the study, the Early Literacy Skills Assessment Tool (EOBDA) was used to measure early literacy skills and the Childhood Executive Function Inventory (ÇDYİİE) was used to measure executive function skills. Both measurement tools were used as pre-test and post-test before and after the experimental procedure. The independent variable of this research is the book reading method (interactive reading and reading with digital tools) while the dependent variables are indicated as executive function and early literacy skills.

SPSS IBM 25.0 package program was used in the data analysis of the research. MANOVA and ANCOVA analyzes were performed in accordance with the research questions and normality assumptions. According to the findings of the research, the students in the experimental group, in which interactive reading was applied, received statistically

significantly higher scores in the phonological awareness sub-dimension, which is one of the early literacy sub-skills, compared to the control group in which reading was performed with digital tools. Although the average scores of the experimental group students were higher than the control group in other subtests of early literacy skills (print awareness, story comprehension, and visual matching), no statistically significant difference was found. However, in terms of executive functions, the control group students who read with digital tools showed statistically significantly higher performance in both working memory and inhibitory control skills than the experimental group who read interactive books. In general, it can be stated that reading interactive books is more effective in developing early literacy skills for children aged 48-72 months, while reading with digital tools is more effective in developing executive function skills. Based on the findings of the research, it can be recommended that teachers and practitioners use both methods together to develop early literacy and executive functions of children aged 48-72 months.

Keywords: Digital reading, early literacy, interactive book reading, executive functions

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	
BEYANNAME.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Araştırmanın Sayıtları	7
1.6. Tanımlar	7
1.6.1. Etkileşimli Okuma	7
1.6.2. Yürütücü İşlevler.....	8
1.6.3. Erken Okuryazarlık.....	8
1.6.4. Dijital Okuma	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Erken Okuryazarlık	9
2.1.1. Erken Okuryazarlığın Bileşenleri.....	9
2.2. Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) ve Uygulama Adımları.....	11

2.2.1. Etkileşimli Kitap Okuma Öncesi Uygulama Adımları.....	11
2.2.2. Etkileşimli Kitap Okuma Esnasında Uygulama Adımları.....	13
2.2.3. Etkileşimli Kitap Okuma Sonrası Uygulama Adımları.....	15
2.3. Dijital Okuma.....	15
2.4. Yürütücü İşlevler	16
2.4.1. Çalışma Belleği	17
2.4.2. Ketleyici Kontrol (Önleyici/ Engelleyici Kontrol).....	17
2.5. İlgili Araştırmalar.....	18
3. MATERYAL VE METOT	21
3.1. Araştırmanın Modeli	21
3.2. Çalışma Grubu	21
3.3. Veri Toplama Araçları	22
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	22
3.3.2. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri.....	22
3.3.3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA).....	23
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması.....	24
3.5. Etkileşimli ve Dijital Kitap Okuma Uygulama Süreci	24
3.6. Dijital Okuma Süreci.....	26
3.7. Araştırma Verilerinin Analizi.....	28
4. BULGULAR	29
4.1. Betimsel İstatistiklerin Analizine İlişkin Bulgular	29
4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	30
4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	31
4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	32
4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	33
4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	34

4.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	35
4.8. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	36
4.9. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	37
5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	39
5.1. Tartışma ve Sonuç	39
5.2. Öneriler	43
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	43
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	44
KAYNAKLAR.....	45
EKLER	55

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
1.1: Erken okuryazarlık becerileri alt bileşenleri	2
3.1: EKO uygulaması için hazırlanan materyal görseli	25
3.2: Uygulama anından görsel.....	26
3.3: Sarılalım mı? isimli resimli öykü kitabının dijital araçlardan akıllı tahta üzerinden dinletildiği ana ait görsel	27
3.4: Sarılalım mı? isimli resimli öykü kitabının dijital araçlardan akıllı tahta üzerinden dinletildiği ana ait görseller	27

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
2.1: EKO öncesinde uygulama adımları	12
2.2: EKO uygulama sırasında yapılması gerekenler	13
2.3: EKO uygulama sonrasında yapılması gerekenler	15
3.1: Araştırmada yer çalışma grubunun deney ve kontrol grubuna göre yaş dağılımı	22
3.2: Araştırmada yer çalışma grubunun deney ve kontrol grubuna göre cinsiyet dağılımı	22
4.1: Kontrol ve deney gruplarının araştırmanın sürekli değişkenlerine ait öntest ve son-test puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler	29
4.2: Kontrol ve deney gruplarının çalışma belleği ve önleyici kontrol ön-test puanlarının karşılaştırılması.....	31
4.3: Kontrol ve deney gruplarının erken okuryazarlık becerileri ön-test puanlarının karşılaştırılması.....	32
4.4: Katılımcıların çalışma belleği son-test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları.....	32
4.5: Katılımcıların çalışma belleği ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş çalışma belleği son-test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları	33
4.6: Katılımcıların önleyici kontrol çalışma belleği son-test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları	33
4.7: Katılımcıların öleyici kontrol ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş önleyici kontrol son-test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları	34
4.8: Katılımcıların sesbilgisel farkındalık son-test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları.....	35
4.9: Katılımcıların sesbilgisel farkındalık ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş sesbilgisel farkındalık son-test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları.....	35
4.10: Katılımcıların yazı farkındalığı son-test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları	36
4.11: Katılımcıların yazı farkındalığı ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş yazı farkındalığı son-test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları	36

4.12: Katılımcıların öyküyü anlama son-test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları.....	37
4.13: Katılımcıların öyküyü anlama ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş öyküyü anlama son-test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları	37
4.14: Katılımcıların görsel eşleştirme son-test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları	38
4.15: Katılımcıların görsel eşleştirme ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş görsel eşleştirme son-test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları	38



EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	55
EK 2. Veli Onam Formu.	56
EK 3. Katılımcı Kabul Formu.....	57
EK 4. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanter Öğretmen Formu.	58
EK 5. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA).....	60
EK 6. EOBDA ve ÇDYİE Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri	70
EK 7. Etik Kurul Onayı.....	74
EK 8. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri.	75
EK 9. Ölçek Kullanım İzinleri.	76
EK 10. Uzman Görüş Formu.	78
EK 11. EKOP Kitap Listesi.	80
EK 12. EKOP Örnek Planı.....	81
EK 13. Uygulama Esnasından Fotoğraflar.....	88

KISALTMALAR

EOBDA	: Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı
ÇDYİE	: Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri
EKOP	: Etkileşimli Kitap Okuma Programı
EKO	: Etkileşimli Kitap Okuma
TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı



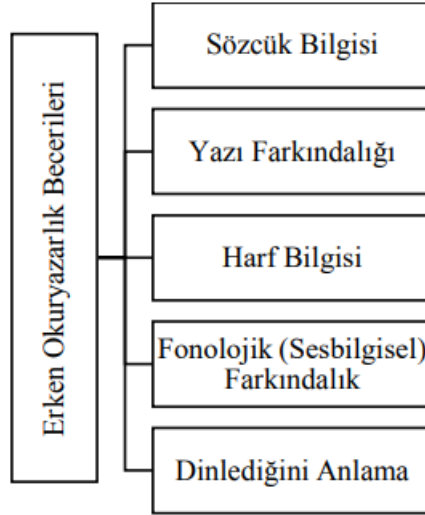
1. GİRİŞ

Bu bölümde Araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın amacına yönelik alt amaçları, önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Erken okuryazarlık, çocuklarda okuryazarlığa dair ön koşul becerileri edinme ve ifade etme becerisi kazandırma olarak tanımlanmaktadır (Altınkaynak, 2019). Lerner (2000)'e göre erken okuryazarlık, harf, sözcük, hikâye, kitap, tekerleme, şiir vb. dilin oluşturduğu öğelerin çocukların dünyasında erkenden yer alması olarak ifade edilir. Erken okuryazarlık becerisi ise ilkökul kademesine gelene kadar çocukların edindikleri ön koşul bilgileri, becerileri ve tutumları kapsamaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998; Gök, 2013).

Bebeklikten başlayıp ilkökul dönemine kadar olan süreyi içine alan okul öncesi dönem, erken okuryazarlık becerilerinin edinilmeye başlandığı bir dönemdir (Tercanlı ve Gökçay, 2014; Yalavaç, 2020). Piaget'in gelişen okuryazarlık yaklaşımına göre, erken okuryazarlık becerilerinin içten dışa doğru bir gelişim gösterdiği ifade edilmektedir (Ergül vd., 2016). Erken okuryazarlık becerileri, çocuklara okuma yazma eğitimi doğrudan verilmek yerine onların öncelikle okuma ve yazma farkındalığı becerilerini kazanmaları yoluyla gelişmeye başlar (Whitehurst ve Lonigan, 1998; Karaman, 2016; Efe ve Temel, 2018; Yalavaç, 2020). Erken okuryazarlık becerisine ait alt bileşenler vardır (Karaman, 2014; Türköz,2022). Bu alt bileşenler Türköz, (2022) tarafından aşağıdaki gibi şemalandırılarak gösterilmiştir.



Şekil 1.1: Erken okuryazarlık becerileri alt bileşenleri

Küçük yaşlardan itibaren erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine özen gösterilmesi önemlidir (Karaman ve Aytar, 2016). Çünkü bu dönem çocukların dil gelişiminde kritik dönemi ifade eder (Kiremit, 2019). 0-6 yaşlarını kapsayan erken çocukluk döneminde edinilen kritik beceriler, ilerleyen yaşlarda edinilen bilgilerden daha kalıcı olmaktadır (Laçın, 2019). Erken çocukluk döneminde, erken okuryazarlık becerileri sırasıyla değil birbirini etkilen bir gelişim göstererek eş zamanlı olarak ilerlemektedir (Gökkuş ve Akyol, 2020).

Erken okuryazarlık becerileri üzerinde yapılan araştırmalar, bu kavramı ses bilgisi, sözel dil ve yazı farkındalığı boyutlarını kapsayacak şekilde bir bütün olarak ele almıştır (örn., Türköz, 2022). Yalavaç (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, ilkokul çocuklarının okuma faaliyetini kolayca edinebilmelerinin, onların erken okuryazarlık becerilerinden ses bilgisi farkındalığı ve yazı farkındalığı becerilerine sahip olmalarıyla mümkün olabileceğini ortaya koymuştur.

Daha küçük yaş grubuyla yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemi çocukları yazı farkındalığını keşif sürecine kendileri başlasalar bile bu beceri edinimi için yetişkin desteğine ihtiyaç duyarlar. Örneğin, Yumuş, 2018' in yapmış bebeklik dönemi erken okuryazarlık becerileri gelişimine farkındalık kazandırmak adına yapmış olduğu bir çalışmasında 8-24 aylık bebekler ve ebeveynlerine yer vermiş ve 8-24 aylık bebekler ve onların ebeveynleriyle yapılan etkileşimli okuma programı sonucunda

bebeklerin dil ve erken okuryazarlık becerilerinde başarı elde ettiği ve bu başarının (anlayabilme ve ifade etme, sözel ve sözel olmayan ifadeleri kullanabilme) etkileşimli kitap okuma esnasında kullanılan tekniklerle ve ebeveyn çocuk etkileşiminden dolayı olduğunu ifade etmiştir.

Okul öncesi dönemi çocukları yazı farkındalığını keşfetmeye kendileri başlasalar bile bu beceri edinimi için yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları bu beceri gelişimi için köprü görevi görmektedir. Nitekim erken dönemde bu becerileri geliştirmeyi amaçlayan pek çok müdahale araştırması literatürde mevcuttur (Yurtseven ve Kurt, 2014; Ergül vd., 2015; Yalavaç, 2020). Erken yaşta kazanılan okuma yazmaya ait önkoşul bilgi ve becerilerin okuma başarısının üzerinde etkili olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Spira vd., 2005; Elliott ve Olliff, 2008; Kargın vd., 2015; Ergül vd., 2016). Genel olarak değerlendirildiğinde erken okuryazarlık becerilerinin ilk okuma ve yazma becerileri başta olmak üzere genel akademik başarıda önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede en etkili yollardan biri de erken çocukluk döneminde etkileşimli kitap okuma uygulamasıdır. Kitaplar aracılığıyla birey bambaşka evlere misafir olur, bambaşka dünyaları tanır, hayal edebilmeyi ve daha beraberinde bir sürü beceriyi kazandırır. Resimli ve yazılı kitaplar, erken yaşta okuma becerisini geliştirmede faydalıdır. Kitaplar aracılığıyla çocukların hem yaratıcılıkları hem de sözel bilgi birikimleri desteklenmektedir (Hindman vd., 2012; İlhan ve Canbulat, 2021). Resimli öykü kitaplarının eğlendirici özelliği yanı sıra eğitici bir yönü de vardır dolayısıyla resimli öykü kitapları seçilirken de buna dikkat edilmelidir. Çocuklar için kitap ve öykü seçiminde bulunurken içinde bulundukları gelişim dönemi, yaşı ve bireysel olarak ilgileri de dikkate alınmalıdır (Yazıcı vd., 2018). Çocuklara erken yaşta resimli hikâye kitabı okumak, çocukların sözcük dağarcığını geliştirmesine olumlu etki etmektedir. Şimşek (2017), erken yaşta kitaplarla tanışan çocukların kelime sayısı artışının, kitap okumayla erken tanışmasıyla da ilişkili olduğunu dile getirmektedir.

Resimli öykü kitapları etkileşimli okuma materyali olarak erken çocukluk döneminde sık sık kullanılan bir materyaldir. Etkileşimli okuma, öğretmen desteği ile çocukların aktif olarak okunan öykü kitabı boyunca kitaptaki dış kapaktan, iç kapaktan, kitabın resimlerinden, yazarından, çizerinden, öyküde yer alan karakterden, olaydan çıkarımlar yaparak yorumlar

yapma, ifade etme ve değerlendirmeyi içinde barındıran sesli okuma stratejisidir (Ergül vd., 2015). Whitehurst ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen etkileşimli kitap okuma (EKO) yöntemine göre asıl amaç okul öncesi dönemi çocukların dil gelişimlerini desteklemektir. Ancak bu yöntem kullanılarak yapılan birçok araştırma incelendiğinde EKO'nun dil ve zihinsel beceriler (Kuzu, 2003; Sankaram ve Schober, 2015; Zhu, 2015; Er, 2016; Tetik ve Erdoğan, 2017; Teixeira ve Ferreira, 2017; Türkben, 2017; Dowdall vd., 2017; Ceyhan, 2019; İlhan, 2019; Aktaş, 2021; Özdemir ve Kurnaz, 2022) sosyal beceriler (Çelebi Öncü, 2016; Halat, 2017; Kerigan, 2018), öyküleme ve resimleme (Zevenbergen vd., 2003; Kılınçcı, 2019) becerileri ile akıcı okuma (Ceyhan, 2019) ve okuduğunu anlama becerileri (Kuzu, 2003; Türkben, 2017) gibi pek çok alanda da etkili olduğu ifade edilmektedir. Alanyazın incelendiğinde Akoğlu ve diğerleri (2014) tarafından yapılan bir çalışmada etkileşimli kitap okuma programının çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini olumlu yönde geliştirdiği bulunmuştur. Yapılan bir başka çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulamasının 3-5 yaş çocuklarda yazı farkındalığı ve ifade edici kelime dağarcığı üzerinde olumlu etki gösterdiği vurgulanmıştır (Wesseling vd. 2017).

Etkileşimli okuma uygulamalarının erken çocukluk dönemi yürütücü işlevler becerileri üzerinde de etkili olmaktadır. Diamond (2013)' e göre yürütücü işlevler, kişinin yaşantısıyla paralel olarak ilerlemesine katkı sağlayan davranışları planlayabilmeyi, bu planları uygulamayabilme ve izlemeyi gerektiren bilişsel bir beceriyi ifade etmektedir. Yürütücü işlev becerileri erken yaştan itibaren kazanılmaya başlanmakta olup 3-5 yaş diliminde önemli gelişim gösterdiği bir süreçtir. Bu süreç ergenlik döneminin sonuna kadar devam eden önemli bir yoldur ve çocuklarda bu dönemde duygusal ve bilişsel olgunlaşma daha fazla gelişmekte; çocuk duygu, düşünce ve uygulamalarını daha yönetebilir olgunluğa ulaşmaktadır. Yürütücü işlevlerin birçok alt boyutu olmakla birlikte çalışmalarda en çok kullanılan alt boyutlar çalışan bellek ve ketleyici (engelleyici) kontrol becerileridir. Çalışan bellek, kısa süreli bellekteki sınırlı bilgiyi geçici olarak ve kısıtlı sürede depolayabilen bellek türünü ifade eder (Baddeley, 2010). Çalışma belleği, çevreden gelen bilgiyi alır, uzun süreli belleğe aktarır ve uzun süreli bellekten bilgiyi geri çağırır (Pickering, 2006). Engelleyici kontrol (ketleme), dışarıdan gelen uyarının güçlülüğü ne olursa olsun kişinin içsel olarak ona hayır diyebilmesi; duygu düşünce ve davranışlarını kontrol altına alabilmesi anlamına gelmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkili olduğu güçlü bir şekilde ortaya konulmuştur (Efe, 2018; Şengül, 2019; İlhan, 2019; Yalavaç, 2020; Karadoğan, 2020; Vural, 2021; Akça, 2021; Taş, 2021; Çetin, 2023; Deniz, 2023). Bununla birlikte sınırlı sayıda da olsa etkileşimli kitap okuma uygulaması alan okul öncesi çocuklarının yürütücü işlev becerilerinde gelişme olduğu bazı deneysel çalışmalarla gösterilmiştir (Sağlam, 2020; Tığrak, 2020; Forssman ve Gottwald, 2022; Şentürk Gülhan, 2023).

Fakat EKO uygulamasının okul öncesi çocuklarda (48-72 ay) hem erken okuryazarlık becerileri hem de yürütücü işlevler (çalışan bellek ve ketleyici kontrol becerileri) açısından etkili olup olmadığı daha önce araştırılmamıştır. Bu araştırmanın literatüre sağlayacağı en önemli katkılardan biri de kontrol grubu öğrencilerine uygulanan dijital araçlarla gerçekleştirilen okuma yöntemidir. Daha önce yapılan çalışmalarda kontrol grubu öğrencileri yalnızca mevcut öğretim programını takip etmişlerdir (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Dolayısıyla bu araştırma her iki yöntemin erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak inceleyen ilk araştırma olma özelliğine sahiptir. Buradan hareketle bu araştırmadan elde edilen bulguların ilgili literatüre ve uygulamaya yönelik özgün katkılar sunacağı ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılan bu araştırmanın genel amacı, 48-72 aylık çocuklarda etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlev becerilerine olan etkisini incelemektir. Bu amaç ışığında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Etkileşimli okuma programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan kontrol grubu öğrencilerinin yürütücü işlev becerilerinden çalışma belleği ve önleyici kontrol ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Etkileşimli okuma programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan kontrol grubu öğrencilerinin erken okuryazarlık becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Etkileşimli okuma programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan kontrol grubu öğrencilerinin yürütücü işlev

becerilerinden çalışma belleği ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Etkileşimli okuma programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan kontrol grubu öğrencilerinin yürütücü işlev becerilerinden önleyici kontrol ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Etkileşimli okuma programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan kontrol grubu öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinden ses bilgisel farkındalık ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Etkileşimli okuma programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan kontrol grubu öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalığı ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Etkileşimli okuma programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan kontrol grubu öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinden öyküyü anlama becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Etkileşimli okuma programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan kontrol grubu öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinden görsel eşleştirme becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Şeklinde hazırlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma etkileşimli kitap okumanın 48-72 ay çocuklarının erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan son derece önemli bir çalışmadır. Alan yazında okul öncesinde etkileşimli kitap okuma üzerine yapılmış olan çalışmalar son dönemlerde yaygınlaşmaya başlamakla birlikte etkileşimli okumanın dezavantajlı gruplarda alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerine yapılmış olan çalışmalar da mevcuttur (Efe, 2018; Şengül, 2019; Karahan, 2020; Akça, 2021).

Türkiye’de normal gelişim gösteren okul öncesi dönemi çocuklarla etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisini inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır (İlhan, 2019; Karadoğan, 2020; Yalavaç, 2020; Vural, 2021; Efe, 2022; Taş, 2022). Aynı zamanda Türkiye’de etkileşimli kitap okuma yönteminin yürütücü işlev becerilerine etkisini de inceleyen az sayıda çalışma mevcuttur (Karahana, 2020; Aktaş, 2021). Bu iki beceriyi aynı anda ele alan ve etkileşimli kitap okuma ile dijital araçlarla yapılan okumayı karşılaştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Değişen ve gelişen dünyada teknoloji kullanımı oldukça arttığı günümüzde, bu çalışmadan elde edilecek sonuçların alinyazına ve uygulamaya önemli katkıları sunması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Yapılan araştırma İstanbul ilinde yer alan Hikmet Uluğbay Anaokulunda bulunan 45 çocuk ile sınırlıdır.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, EKOP uygulamalarının erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisinin tespiti ile sınırlıdır.
3. Veriler, EOBDA ölçeğinden alınmış olan ön test, son test ve ÇDYİE ölçek sorularından alınmış olan ön test ve son test puanları ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanter Öğretmen ön test ve son test formunu dolduran öğretmenlerin objektif ve doğru şekilde doldurduğu varsayılmıştır.
2. Kontrol edilemeyen değişkenlerin tüm gruplar için aynı etkiyi oluşturduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde etkileşimli okuma, yürütücü işlevler, erken okuryazarlık ve dijital okuma kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir.

1.6.1. Etkileşimli Okuma

Etkileşimli okuma, öğretmen desteği ile çocukların aktif olarak okunan öykü kitabı boyunca kitaptaki dış kapaktan, iç kapaktan, kitabın resimlerinden, yazarından, çizerinden, öyküde yer alan karakterden, olaydan çıkarımlar yaparak yorumlar yapma, ifade etme ve

değerlendirmeyi içinde barındıran sesli okuma stratejisidir. Bu yöntem, öykü okuma sürecinde uygulayıcıya ciddi bir hazırlık yükü oluşturmamasından dolayı uygulaması zor olarak görülse de çocukta birçok gelişim alanını olumlu desteklediği için önemli bir strateji olarak görülmektedir (Merga, 2017).

Etkileşimli okuma, kitap okuma sürecinde yetişkin ve çocuğun aktif olarak yer aldığı, zaman zaman yer değiştirdiği, tekrarlı okumaların olduğu, yetişkinin pasif konuma geçip çocuğu aktif kıldığı aşamalardan oluşmaktadır ve yetişkin desteğiyle çocuk hikâyeyi anlatan olmayı öğrenmekte, yetişkin kitap boyunca çocuklara sorular sorarak konuşmaları için fırsatlar vermektedir (Ergül vd., 2015).

1.6.2. Yürütücü İşlevler

Diamond (2013)' e göre yürütücü işlevler, kişinin yaşantısıyla paralel olarak ilerlemesine katkı sağlayan davranışları planlayabilmeyi, bu planları uygulamayabilme ve izlemeyi gerektiren bilişsel bir beceriyi ifade eder. Yürütücü işlev becerileri erken yaştan itibaren kazanılmaya başlanmakta olup 3-5 yaş diliminde önemli gelişim gösterdiği bir süreçtir. Bu süreç ergenlik döneminin sonuna kadar devam eden önemli bir yoldur ve çocuklarda bu dönemde duygusal ve bilişsel olgunlaşma daha fazla gelişmekte; çocuk duygu, düşünce ve uygulamalarını daha yönetebilir olgunluğa ulaşmaktadır.

1.6.3. Erken Okuryazarlık

Erken okuryazarlık, çocuklarda okuryazarlığa dair ön koşul becerileri edinme ve ifade etme becerisidir (Altınkaynak, 2019). Küçük yaşlardan itibaren erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine özen gösterilmesi önemlidir (Karaman ve Aytar, 2016) çünkü bu dönem çocukların dil gelişiminde kritik dönemdir. Erken çocukluk eğitimi 0-6 yaşı kapsamakta olup (Laçın, 2019) çocukların kritik dönemde edindikleri bilgi ve beceriler ilerleyen yaşlara göre daha kalıcı olmaktadır.

1.6.4. Dijital Okuma

Dijital kaynaklar kullanılarak yapılan okuma, dijital okuma kavramını beraberinde getirmiştir (Odabaş vd., 2018; Odabaş vd., 2020; Yıldız ve Aydın, 2023). Dijital okuma, cep telefonu, tablet, televizyon, akıllı tahta, bilgisayar, e-kitap okuyucular vb. araçları yetkin şekilde kullanılarak yapılan okumalardır (Bekir Direkçi, 2020).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın sorularına uygun olarak kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve ışığında erken okuryazarlık, etkileşimli okuma, yürütücü işlevler ve dijital okuma kavramları üzerinde durulmuştur.

2.1. Erken Okuryazarlık

Erken okuryazarlık, çocuklarda okuryazarlığa dair ön koşul becerileri edinme ve ifade etme becerisidir (Altınkaynak, 2019). Küçük yaşlardan itibaren erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine özen gösterilmesi önemlidir (Karaman ve Aytar, 2016) çünkü bu dönem çocukların dil gelişiminde kritik dönemdir. Erken çocukluk eğitimi 0-6 yaşı kapsamakta olup (Laçın, 2019) çocukların kritik dönemde edindikleri bilgi ve beceriler ilerleyen yaşlara göre daha kalıcı olmaktadır. Bu dönemde kazanılan beceriler çocukların daha iyi bir okuyucu olmalarına yardımcı olmaktadır. Erken okuryazarlık kavramının gelişimsel tarihine bakıldığında, Mary Clay 1966'da okuma yazma bilmeyen okulöncesi dönem çocukları için "emergent literacy- filizlenen okuryazarlık" terimini ortaya çıkarmıştır. Bu terim okuma ve yazmaya dair bir kısım davranışları ifade eden bir terimdir (Teale ve Sulzby, 1986 akt Laçın, 2019). Baydık (2003), yapmış olduğu araştırmasında Filizlenen okuryazarlık modeli özellikleri arasında çocukların kendi okuryazarlık süreçlerinde aktif rol aldıklarını ve okuma yazma etkinliklerinde diğer uygulayıcıları gözlemleyerek kendi okuryazarlık anlayışını geliştirdiğini ifade eder. Erken okur-yazarlık çocuğun dünyasında erken yaşta dilin, kelimelerin ve kitapların kapsamlı şekilde yer alması olarak tanımlanabilir (Güney, 2012). Erken okuryazarlık becerileri okuma ve yazma ile ilgili birçok açıdan gelişimsel temel sağladığı için farklı beceri alanlarını kapsamaktadır (İşlek ve Turan, 2023). Erken okuryazarlığı etkileyen dört farklı yaklaşım vardır. Bunlar; olgunlaşma, gelişimsel, sosyo kültürel ve erken okuryazarlık yaklaşımları olarak ifade edilebilir (Barratt-Pugh, 2000 akt. Uluğ, 2018).

2.1.1. Erken Okuryazarlığın Bileşenleri

Erken okuryazarlığın sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi, Fonolojik Farkındalık (Ses Bilgisel Farkındalık) ve dinlediği anlama olmak üzere beş alt bileşeni vardır.

2.1.1.1. Sözcük Bilgisi

Sözcük bilgisi, okunduğunda veya dinlenildiğinde (alıcı sözcük bilgisi) ya da yazılıp konuşulduğunda (ifade edici sözcük bilgisi) anlaşılan sözcüklerin toplamı olarak ifade edilir (Karaman ve Aytar, 2016). Çocuklar sözcük bilgisini edinimini doğrudan ya da dolaylı olarak edinebilir. Sözcük öğreniminde çevresel faktörlerin yanı sıra sık tekrarlama, dinleme, anlama gibi becerilerin katkısı da çoktur.

2.1.1.2. Yazı Farkındalığı

Erken okuryazarlık alanında yapılan çalışmalar okul öncesi dönemde yapılan yazı farkındalığı çalışmalarının önemini vurgular. Bu dönemde edinilen yazı farkındalığı becerilerinin ileriki yıllarda okuryazarlık becerilerine katkısı vardır. Yazı farkındalığı yazının işlevini, şeklini ve sözel dille olan ilişkiyi ayırt edebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Yumuş, 2018).

2.1.1.3. Alfabe ve Harf bilgisi

Alfabe ve harf bilgisi, harflerin şekillerindeki ve seslerindeki farklılığı anlamayı ve aynı zamanda harflerin bir araya sözcükleri oluşturduğunu anlamayı gerektirir. Alfabe ve harf bilgisinin kazanılmış olması okuma ve yazma becerisinin gelişimi için gereklidir (Uluğ, 2018). Alfabe ve harf bilgisini kazanabilmek, çocukların kendi adlarında yer alan harfleri tanımaları, alfabede bulunan sesli, sessiz, büyük, küçük harfleri algılamaları, bildiği yazılar üzerinden bildiği harfleri tanıyarak göstermeleri ve ses-harf ilişkisini anlamlı şekilde kurabilmeleriyle mümkündür (Morrow, 2007).

2.1.1.4. Fonolojik Farkındalık (Ses Bilgisel Farkındalık)

Fonoloji, ses bilimi anlamına gelir (TDK, 2023). Konuşma dilinin bir parçası olan fonolojik farkındalık; baş harflerin birbirine bağlanması, ilk harflerin eşleştirilmesi ve konuşulan sözcüklerdeki fonemlerin sayılması vb. şekilde oluşan kelimelerdeki seslerin farkındalığıdır (Yalavaç, 2020). Bu farkındalık, benzer seslerden meydana gelen sesleri tanıma, sözcüklerin başlangıç seslerini ayırt etme gibi becerileri de içinde barındırmaktadır (Kavcar, 2022). Fonolojik farkındalık; ses ve hecelerden oluşan kelimeleri fark etmek, kelimelerin başlangıç ve bitiş seslerini ayırt etmek, uyaklı kelimeleri bulmak gibi becerileri içerir. Erken okuryazarlık becerilerinden biri olan Ses bilgisi farkındalığı, okuma becerisinin gelişiminde

en önemli unsurlardandır (Goswami ve Bryant, 1990, Chard ve Dickson, 1999, Anthony ve Francis, 2005; Wright vd., 2008; Durgunoğlu ve Öney, 1999; McGee ve Morrow, 2005). Ses bilgisi farkındalığının yetersiz olması okuma becerileri gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Okumayı öğrenme ve etkili bir okuyucu olma hususunda ses bilgisel farkındalık becerilerinin etkisi büyüktür (Ergül vd., 2017).

2.1.1.5. Dinlediğini Anlama

Dinlediğini anlama becerisi, okuduğunu anlamak için önemli bir beceri olmakla birlikte oldukça karmaşık bir süreci içinde barındırır. Dinlediğini veya okuduğunu anlama, birisi tarafından okunan veya çocuğun kendi okuduğu metinden bir anlam çıkarması ya da anlam yapılandırması olarak tanımlanabilir (Karaman ve Aytar, 2016).

2.2. Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) ve Uygulama Adımları

Etkileşimli kitap okuma (EKO) uygulamaları geleneksel uygulamalardan farklı olarak çocuk ve yetişkin(uygulayıcı) arasında etkileşimli bir sürece dayanan, yetişkin tarafından hikâye okunmaya başlamadan önce, hikâyeyi okurken ve hikâye bittikten sonra çocukları çeşitli yöntem ve sorularla süreçte aktif olarak katılım sağlamalarını hedefleyen bir uygulamadır. EKO uygulamaları okuma öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleştirilen süreçlerle bir bütün olarak değerlendirilir. Bireysel olarak yapılan EKO uygulamaları aynı zamanda küçük grup ve büyük grup olarak da uygulanabilir. Burada esas olan çocukların süreçte aktif olarak lider konumunda yer almalarıdır. Bu amaçla okuma öncesi, sırası ve sonrası EKO uygulamalarını ele almakta fayda vardır (Ergül vd., 2016).

2.2.1. Etkileşimli Kitap Okuma Öncesi Uygulama Adımları

EKO uygulamalarından hedeflenen düzeyde başarı elde edilmesi için okuma öncesi adımların uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Bu yüzden, EKO uygulamasını yapan kişinin okuma öncesi süreç için iyi bir şekilde hazırlanması önemlidir (Ergül vd., 2016). Whitehurst vd., (1994); Ergül vd., (2015); Akoğlu, G. (2016); Yıldız Bıçakcı vd.,'nin (2018) yapmış olduğu çalışmalar incelenmiş ve EKO öncesinde yapılması gerekenler özetlenerek tablo haline getirilmiştir.

EKO öncesi uygulama adımları aşağıda yer alan Tablo 2.1'de ifade edilmiştir.

Tablo 2.1: EKO uygulama öncesinde yapılması gereken adımlar

Etkileşimli Okuma öncesinde uygulama adımları	
1.Gelişimsel olarak uygun resimli çocuk kitabının seçilmesi	Çocukların mevcut yaşı ve gelişim düzeyi, hedeflenen amaçlar ve programda yer alan ilgili kazanımlara dikkat edilmelidir.
2.Hedef sözcüklerin ve sesbirimlerinin belirlenmesi	Çocukların takvim yaşı kadar gelişimsel özellikleri de belirleyicidir. Çocukların düzeyine uygun, bilmedikleri ses veya sözcük seçimine özen gösterilmelidir.
3.Soruların, örneklerin ve açıklamaların belirlenmesi	Açık, net ve somut ifadelerle sözcükler açıklanmalıdır. Uygulama başlamadan önce okuyucu hedeflenen sözcük ve sesbirimleri örneklerini hazırlamalıdır. Ayrıca bu hedeflere yönelik olarak hangi soruların sorulacağı da önceden belirlenmelidir.
4.Fiziksel düzenlemelerin yapılması	Uygulama yapılacak ortam çocukların dikkatini dağıtacak ses, müzik, ışık, hareketli oyuncaklar gibi çeşitli uyaranlardan arındırılmalıdır. Çocukların su ve tuvalet gereksinimlerinin önceden giderilmesine dikkat edilmelidir.
5.Çocukların sınıf içinde yerleşimi	Çocukların okuma sırasındaki yerleşimleri planlanmalı, her çocuğun net bir şekilde kitabı ve görselleri göreceği oturma düzeni seçilmelidir. Çocukların katılım sağlayabileceği düzen genellikle U şeklinde oturma düzenidir. Uygulayıcı ve çocukların göz teması kurabilecekleri hizada oturmaları önemlidir ve kitap ön yüzü çocuklara dönük olmalıdır.
6.Kitapla tanışma	Uygulayıcı, kitabın biçimsel özelliklerini çocuklara sunar. İlk okumalarda ön kapak, arka kapak, kitabın sırt kısmı ve kitabın adı, kitabın yazarı, kitabın içindeki sayfalar çocuklara gösterilmelidir. Daha sonra ön kapakta yer alan başlık parmak ile takip edilerek aynı zamanda kitabın yazarı, resimleyeni ve yayınevi yüksek sesle okunmalıdır.
7.Açık uçlu sorular ile tahmin bulunma	Uygulayıcı kitabın ismi ve ön kapağını çocuklara sunarken çocukların dikkati çekmeli ve kitabın ne hakkında olabileceği ne tür olaylar geçebileceğine dair tahminlerde bulunmasını istemelidir.
8.Çocuklardan gelen yanıtların yeniden düzenlenmesi	Uygulayıcı çocuklardan gelen yanıtları dikkatli bir şekilde değerlendirmeli ve bu yanıtları genişleterek çocuğa anında dönüş sağlamalıdır.

2.2.2. Etkileşimli Kitap Okuma Esnasında Uygulama Adımları

Etkileşimli kitap okuma sırasında uygulama adımlarına Akoğlu, G. (2016); Akoğlu vd. (2014); Dolunay Sarıca, A., (2016) yapmış olduğu çalışmalarında değinmiş bu uygulama adımları toparlanarak tablo haline getirilmiştir. EKO sırasında yapılması gereken adımlara aşağıda bulunan Tablo 2.2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.2: EKO uygulama esnasında yapılması gereken adımlar (devam ediyor)

Etkileşimli Okuma sırasında uygulama adımları	
1.Hedef sözcüklerin anlamlarının açıklanması	Öykünün okunması sırasında öyküde yer alan ya da çocuklardan gelebilecek sorulara karşı hazırlıklı olunmalıdır. Sözcüklerin anlamlarını açıklarken çocukların anlayabileceği şekilde terimler kullanılmalıdır. Yeni terimler olabildiğince somutlaştırılarak verilmelidir.
2.Hedef sözcüklerin anlamlarının resimlerle ve ek materyallerle desteklenmesi	Hedef sözcüğe ait resimler tüm çocuklar tarafından kolaylıkla görünmelidir. Çocukların gelişim düzeyine uygun olarak somutlaştırarak uygun materyallerle hedef sözcük öğretimi desteklenmelidir.
3.Çocukların kendi yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri örneklerin sunulması	Çocukların kendi günlük yaşamları arasında ilişki kurabileceği örneklere yer verilmelidir.
4. Hedef sözcüklerin anlamlarının tekrarlanması	Hedef sözcüklerin anlamlarının tekrarlanması öğrenmenin kalıcılığını artırır.
5.Geçmiş deneyimler ile hikâyenin içeriğinin ve hedef sözcüklerin anlamlarının desteklenmesi	Çocuklara okunan yeni kitap ile önceden okunan kitap arasında ilişki kurulması ya da günlük hayatta karşılaştıkları durumlarla ilişki kurmasına destek önemlidir.

6. Sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesi	Okuma öncesinde belirlenen hedef sesbirimlerin okuma sırasında uygun olan yerlerde vurgulanmalıdır. (Örneğin, öyküde aynı sesle başlayan başka sözcüklerin gösterilmesi vb.) Hedef sözcüklerin sesbilgisel olarak kodlanması (sözcükleri oluşturan sesbirimlerin tek tek sesletiminin yapılması) sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanımına katkı sağlayacaktır (Ergül vd., 2016). Kitabın tanıtımı gibi süreçlerde parmakla gösterme, yazı yönünün soldan sağa gösterilerek vurgulanması yazı farkındalığını desteklemektedir.
7. 5N 1K sorularının sorulması	Kim? Ne? Nerede? Ne zaman? Nasıl? ve Niçin? soruları sorulurken okunan hikâyenin akışına uygun olarak ve bu akışı bozmayacak bir düzende sorulmasına dikkat edilmelidir. 5N1K soruları, çocukların öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini daha net anlamalarını ve düşüncelerini kendi sözcükleriyle ifade etmelerini sağlamaktadır.
8. Açık uçlu soruların sorulması	Açık uçlu sorular, olayların gidişatı ve sonucu hakkında çocukların fikir yürütebilmelerini desteklemelidir. Açık uçlu sorular, çocukları hedef sözcüklere yönelik olarak kendi örneklerini vermelerine de yöneltebilir. Bu istenen bir durumdur.
9. Tekrarlar ve genişletmelerin kullanımı	Uygulayıcı çocukların cevaplarını tekrar ederek ve genişleterek ifade etmeye özen göstermelidir.
10. Cümle tamamlama yapılarak sözcük dağarcığının desteklenmesi	Dilbilgisel olarak aynı anlama çıkan, hikâye bütünlüğünü bozmayan ve aynı zamanda resimleri ipucu olarak kullanıma uygun cümleler, yarım bırakılarak çocukların bu cümleyi/ifadeyi uygun şekilde tamamlamasını istemek çocukların sözcük dağarcığı gelişimine katkı sağlayacaktır.

2.2.3. Etkileşimli Kitap Okuma Sonrası Uygulama Adımları

Akoğlu, G. (2016) göre EKO sonrası uygulama adımları tablolaştırılarak aşağıda bulunan Tablo 2.3’te ifade edilmiştir.

Tablo 2.3: EKO uygulama sonrasında yapılması gereken adımlar

Etkileşimli Okuma sonrası uygulama adımları	
1.Açık uçlu sorular aracılığıyla öyküyü özetleme	Açık uçlu sorular gecikme olmadan çocuklarla kitap okuma süreci bitirildikten hemen sonra yöneltilmelidir. Çocukların soruların cevaplarını hatırlayamadıkları durumlarda resimler tekrar gösterilerek/ olayın öncesinde ve sonrasında neler olduğu sorusu sorularak hatırlamasına yardımcı olunmalıdır. Öyküyü özetleme sırasında çocuklar birbirlerine soru sorabilir, aynı zamanda öykünün sonunun nasıl bitmesini istediklerini ifade etmeleri için sorular sorulabilir. Öykü özetlendikten sonra çocuklar sözel yolla ödüllendirilmeli/ pekiştirilmelidir. Bu ödül çocuklara okuma motivasyonu sağlamakla beraber düşüncelerini ifade etme konusunda cesaret verecektir.
2.Etkinlikler aracılığıyla kazanımların kalıcılığını sağlama	Okuma sürecinden sonra gerçekleştirilecek etkinlikler sayesinde hedeflenen kazanımlar pekiştirilecektir.

2.3. Dijital Okuma

Okuma, yazının anlamlandırılarak sesli bir şekilde ifade edilmesidir. Kocaarslan (2015), okumayı bireyin başta zihinsel gelişimi olmak üzere kişilik gelişimi, sosyal beceri ve birçok beceri alanlarını etkileyen önemli bir beceri olarak tanımlar. Böylece bireyin, hayatı boyunca ihtiyaç duyduğu bir beceridir. Okuma becerisi bireyin okul yaşantısında ilk yıllarında başlayan ve sürekli devam eden önemli bir yere sahiptir. Çocukların olumlu bir okuma tutumuna sahip olmalarında ve iyi bir okuyucu olmalarında öğretmen ve ebeveynlere düşen görev oldukça büyüktür. Kocaarslan ’a göre (2016) okuma, ilkokul 1. Sınıfta öğrenilmeye başlanan ve sürekli geliştirilen ve ömür boyu devam eden uzunca bir süreçtir. Ancak

yalnızca harfleri seslendirmek, okuma olarak ele alınamaz. Yazının doğru, akıcı ve anlaşılır okunması gerçek manada okumayı tanımlamaktadır (Yıldız ve Aydın, 2023). Günümüzde basılı kaynaklar yerini dijital kaynaklara bırakmaya başlamıştır. Dolayısıyla okumanın yönü de bu yöne doğru kaymaktadır. Dijital kaynaklar kullanılarak yapılan okuma, dijital okuma kavramını beraberinde getirmiştir (Odabaş vd., 2018; Odabaş vd., 2020; Yıldız ve Aydın, 2023). Dijital okuma, cep telefonu, tablet, televizyon, akıllı tahta, bilgisayar, e-kitap okuyucular vb. araçları yetkin şekilde kullanılarak yapılan okumalardır (Bekir Direkçi, 2020). Yeni yeni gelişen bu okuma türünü ekran okuma ya da e-okuma kavramıyla tanımlayan çalışmalar da vardır (Güneş, 2016; Yıldız ve Aydın, 2023). Güneş (2016); Keskin vd., (2016); Akkaya ve Çıvğın, (2020) ekran okumayı bireyin ekranda sunulmuş olan bilgiyi zihinde yapılandığı ve yeni anlamlar çıkardığı aktif süreç olarak ifade etmektedir. Bu sürecin içinde hayatın her alanı olduğu gibi eğitimde vardır. Dijital okuma gerçekleştirilebilecek çok sayıda içerik geliştirilmiş olup geliştirilen dijital masal ve öyküler, öğrencilerin okuma becerileri ve okuma davranışları üzerinde önemli etkilere yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır (Odabaş, 2017; Şentürk Leylek, 2018; Çiftci, 2019; Yıldız ve Aydın, 2023).

2.4. Yürütücü İşlevler

Yürütücü işlevler, davranışlarımızın kontrolünü sağlamak ve düzenlemek için ihtiyaç duyulan bilişsel becerilerdir. Günlük hayattaki eylemlerimizi başarılı bir şekilde gerçekleştirmemizi sağlar. Yürütücü işlevler, bireyin yaşam kalitesi, akademik başarısı, kariyer ve toplum güvenliği gibi hayatının birçok alanında varlık gösterir. (Diamond, 2013). Yürütücü işlevlerin bütünleştirici ve bu işlevlerin birbirleriyle ilişkili ama ayrılabilir bilişsel beceriler olduğunu dile getirmiştir. (Miyake ve ark., 2000). Yürütücü işlevlerin iki faktör tarafından oluşturulduğunu ifade eden Miller ve arkadaşları (2012), bu faktörleri çalışma belleği; bilişsel esneklik ve ketleme (önlleme) bileşimi olarak sıralamıştır. Yürütücü işlevlerin planlama, akıcılık, seçici dikkat gibi birçok alt başlığı bulunmasına rağmen yapılan birçok çalışma bu üç ana başlıkta odaklanmıştır. "Birlik ve Çeşitlilik" olarak da adlandırılan çok boyutlu teorik modele göre yürütücü işlevler birbirleriyle alakalı üç farklı bileşen olan bilişsel esneklik, çalışma belleği ve ketlenmeden oluşmaktadır. (Miyake ve ark., 2000).

2.4.1. Çalışma Belleği

Çalışma belleği kavramı bellek alanında dikkatleri üzerinde toplamış bir araştırma alanıdır. Çalışan bellek, kısa süreli bellekteki sınırlı bilgiyi geçici olarak ve kısıtlı sürede depolayabilen bellek türünü ifade eder (Baddeley, 2010). Çalışma bellek işlevi, çevreden gelen bilgiyi alır, uzun süreli belleğe aktarır ve uzun süreli bellekten bilgiyi geri çağırır şeklinde ifade edilmiştir (Pickering, 2006). Çalışma belleği kısa süreli olarak bilgileri depolama ve ihtiyaç halinde bilgiye kolay ulaşmayı sağlayan bellek türüdür (Jonides vd., 2015). Buna ek olarak bilgi üzerinde çeşitli işlemler yaparak bilgiyi taze tutarak yeni gelen bilgilerle eski bilgiyi güncelleyebilmektedir (Kocaarslan, 2019). Çalışma belleğinin ortalama 2 ile 7 ögelik bilgi tutma ve işlemeye yönelik bir sistemi vardır. Çalışma belleği, kısa süreli belleğin gelişmiş halidir (Baddeley, 2012). Seamon ve Kenrick 1994 senesinde yapmış olduğu incelemede çalışma belleğinin alt bileşeni olarak kısa süreli belleğin olduğunu ifade etmiştir (Ergül vd., 2016).

2.4.2. Ketleyici Kontrol (Önleyici/ Engelleyici Kontrol)

Ketleme ya da diğer adıyla engelleyici kontrol, bireyin dürtülerine, düşüncelerine hâkim olması ve bunları filtreleyebilmesi, ayrıca dikkatini dağıtan şeylere direnebilmesi ve aksiyona geçmeden önce durup düşünebilmesini sağlar. Bireye zarar verebilecek davranışları veya düşünceleri engelleyebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Neitzel, 2018). Bu sayede ketleme, gerçek görev üzerinde durmayı kolaylaştırırken, duruma uygun olmayan bilinçsiz ve düşüncesizce verilen tepkileri de önler (Diamond, 2013). Çocukların sınıf kurallarına istemedikleri halde bile uyuyor olması, zor görevlerde kararlı olması bu kavrama örnek olarak gösterilebilir. Çocukların amaca yönelik davranışlarını sürdürebilmeleri ve dikkatlerini verebilmelerini aynı zamanda zihinsel süreç faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için odaklanarak hareket etmelerini gerektirir. Dikkati sürdürebilmek ve amaca yönelik faaliyetler yürütücü işlevlerin direkt olarak faaliyetleri arasında yer alır (Guare ve Dawson, 2010). Engelleyici kontrol (ketleme), dışarıdan gelen uyarının güçlülüğü ne olursa olsun kişinin içsel olarak ona hayır diyebilmesi; duygu düşünce ve davranışlarını kontrol altına alabilmesi anlamına gelmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde geneli okul öncesi dönemi kapsayan çocuklara etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılarak erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlev becerilerinin gelişimine etkisi olan ve bu araştırmayla uyumlu olan çalışmalara değinilmiştir. Yurt içi-yurt dışı olarak ulaşılabilen, etkileşimli kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve yürütücü işlev becerileri gelişimine olan etkisini araştıran çalışmalar aşağıda özetle ifade edilmiştir.

Düşük sosyokültürel yapıda bulunan çocuklarla uygulanan etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bir araştırma, Diyarbakır'ın Sur ilçesinde, 12'si kontrol; 11' i deney grubunda bulunan 48-66 aylık okul öncesi dönemde bulunan toplam 23 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak bu araştırmada kullanılan EOBDA ölçeğinin sadece yazı farkındalığı alt testi kullanılarak yapılan araştırmada deney grubuna uygulama sırasında uygulayıcı gözlemlerine de başvurularak EKOP uygulanmış, kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise uygulama yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda EKO etkinlikleri uygulanan deney grubu öğrencilerinde yazı farkındalığı becerilerinde yüksek oranda artış görüldüğü bulunmuştur (Efe,2018). İlhan (2019), “etkileşimli kitap okuma ile hikâye okuma faaliyetinin çocukların dil gelişiminden ifade ve alıcılı dil gelişiminde olumlu etkiler oluşturduğunu ifade eder. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarla yapılmış olan bir araştırmada ise EKO ile desteklenen çalışma belleği becerilerinden öz düzenleme ve dil becerilerinde pozitif yönde ilerleme olduğu ifade edilmiştir (K. Tığrak, 2020). Çalışma grubu özel gereksinimli bireylerden oluşan farklı bir çalışmada, çalışmada yer alan zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin alıcı dil ve ifade edici dilde; sözcük bilgisi, isimlendirme ve işlev bilgisinde puanları artış göstermiş ve dinlediğini anlayabilme becerilerinde artışa rastlanılmıştır (Aslan, 2018).

Etkileşimli kitap okuma ile ilgili literatür tarandığında Ergül vd. (2017), EKO etkinliklerinin çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini uzun süreli olarak incelemeyi hedef almış, bunun için okul öncesi dönemde uygulanmış olan EKO uygulamalarının 1. Sınıfta okuma ve okuduğunu anlayabilme becerilerine etkilerini araştırmak için bu çalışma tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda şu anda 1. Sınıf eğitimi almakta olan; anasınıfında eğitim görürken EKO uygulamalarına katılmış 72 çocuk

ve EKO uygulamalarına katılmamış 73 çocuk; toplamda 145 çocuk yer almaktadır. Araştırmada çocukların anasınıfında eğitim alıp almamış olma durumları ile anlamsız, anlamlı kelime okuma süreleri ve okumaların doğruluğu aynı zamanda okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri karşılaştırılmak istenmiştir. Araştırmanın sonucunda yukarıda bahsedilen becerilerin EKO uygulamasına katılan çocukların katılmayan çocuklara oranla kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bebeklik dönemi erken okuryazarlık becerileri gelişimine farkındalık kazandırmak adına yapılan bir çalışmada 8-24 aylık bebekler ve ebeveynlerine yer verilmiş ve 8-24 aylık bebekler ve onların ebeveynleriyle yapılan paylaşımlı okuma programı sonucunda bebeklerin dil ve erken okuryazarlık becerilerinde başarı elde ettiği ve bu başarının (anlayabilme ve ifade etme, sözel ve sözel olmayan ifadeleri kullanabilme) etkileşimli kitap okuma esnasında kullanılan tekniklerle ve ebeveyn çocuk etkileşiminden dolayı olduğu düşünülmüştür (Yumuş, 2018). EKO ile yapılan başka bir çalışmada paylaşımlı kitap okuma uygulamalarının sözcük farkındalığı, sözel dil becerileri, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, yazı yazma becerileri vb. erken okuryazarlık becerilerinde artış sağladığı ifade edilmiştir (Efe, 2018). Kerigan (2018), cinsiyet rollerine yer verilmemiş hayvan figürlerinden oluşan ve yardımlaşma temalı öykü kitabı kullanarak etkileşimli okuma gerçekleştirdiği çalışmasıyla, çocukların sosyal durumları anlamaları konusunda anlamlı artış görüldüğü vurgulanmıştır. Bu çalışmaya benzer başka bir çalışmada ise çalışma grubunda yer alan deney grubu çocuklarına “Etkileşimli Kitap Okuma” tekniği ile “sorumluluk, iş birliği, paylaşmak” değer kazanımlarını ele alan resimli hikâye kitapları okunmuş ve bu çalışmanın sonucunda çocukların “sorumluluk alabilme, iş birliği ve paylaşmak” davranışları üzerinde pozitif yönde bir ilerleme görülmüştür (Halat, 2017). Şengül, yapmış olduğu deneysel çalışmasında EKO uygulamaları yapılan çocukların ön test ve son test hedef sözcük kazanımları karşılaştırıldığında puanlar arasında anlamlı bir fark görülmüş olup seçilmiş olarak okunan kitaplar üzerinden çocuklarda hedef sözcük edinimlerinde de artış görülmüştür (2019). EKOP uygulamaları çoğunlukla okul öncesi dönemi kapsamış olsa da farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda alanyazında mevcuttur. Bu çalışmalardan birinde Karadoğan (2020), EKOP uygulamalarının 2. Sınıf öğrencilerinde okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde çalışmış ve EKOP sonucunda bahsedilen becerilerin geliştiğinden bahsetmiştir.

Yapılan başka bir yabancı çalışmada Almanya’da okul öncesi eğitim almakta olan 3-5 yaş grubu 69 çocukta EKO’nın yazı farkındalığı ve ifade edici kelime dağarcığına etkisi 6 ay süren bir çalışma ile araştırılmıştır. Araştırma sonucunda EKO uygulamalarının çocukların ifade edici kelime dağarcığı ve yazı farkındalığı becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Wesseling vd., 2017). Li ve Tan (2016) İngilizce ve Çince de iki dilli olarak yetişen çocukların ev okuryazarlık ortamlarını ve Çince de yazılı ve sözel yeteneklerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma İki dilli olarak yetişen çocukları ele almış olup 76 çocuğun ebeveynleriyle yürütülmüştür ve ebeveynlere bir anket yapılmış, ayrıca bu çocukların yazılı ve sözel dil becerilerini ölçmek amacıyla da bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların Çince de çocukların aileleriyle yaptıkları faaliyetlerin hem yazı dili hem de sözel yeteneklerinde önemli oranda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dil gelişiminde etkili olan okuma teknikleri mevcuttur. Bu teknikler geleneksel ve çağdaş okuma teknikleri olarak ayrılmakta olup çağdaş okuma tekniklerinden ikisi etkileşimli kitap okuma ve elektronik kitap okumadır. Bu iki tekniğin bir arada ele alındığı bir çalışmada çocukların aktif katılım sağladığı etkileşimli okuma uygulama yöntemiyle yapılan okumaların, araştırılmış olan diğer tekniklere oranla çocukların dil gelişimini daha fazla olumlu yönde desteklediğinin üzerinde durulmuştur (Şimşek, 2017). Bir başka çalışmada ise birbiriyle uyumlu olduğu düşünülen deney grubunda etkileşimli okuma ve kontrol grubunda ise geleneksel okuma yöntemi uygulanan çalışmada resimleme ve öyküleme becerileri ölçülmüştür. Araştırma öncesinde bu iki beceri puanı deney ve kontrol grubu arasında birbiriyle yakınsa araştırma sonrasında deney grubunda yer alan EKO uygulanan grubun bu becerilerinde kontrol grubuna oranla çok fazla artış olduğu gözlemlenmiştir (Kılınçcı, 2019).

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma verilerinin toplanması, etkileşimli ve dijital kitap okuma uygulama süreci ve araştırma verilerinin analizi detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Etkileşimli Kitap Okumanın 48-72 Aylık Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Yürütücü İşlevleri Üzerindeki Etkisinin incelendiği bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden olan ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni etkileşimli okuma ve dijital okuma, bağımlı değişkenleri ise yürütücü işlev ve erken okuryazarlık becerileridir. Araştırmanın ortak değişkeni (kovaryenti) ise bağımlı değişken ön testleridir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, araştırma yapılan okul; kolaylaştırmış olan, veli ve okul yönetiminin onay vererek veri elde etme imkânı hazırlayan, araştırmacının aktif olarak çalıştığı kurum, uygun örnekleme yöntemiyle seçilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Uygun örnekleme, araştırmanın yapılması için seçilecek grupların araştırma sürecine daha kolay ulaşılabilmesi ve katılabilmesine imkân sağlar (Ekiz, (2015); Karadoğan, (2020)). Bu araştırmanın örneklem grubunu; 2022-2023 eğitim öğretim yılı, İstanbul ili Başakşehir İlçesinde yer alan bir anaokulunda öğrenim görmekte olan 48-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırmaya dahil edilen okulda istenilen yaş aralığında olan 4 sınıf mevcuttur. 100 adet veli izin formu ebeveynlere dağıtılıp ebeveynler tarafından izin veren 64 çocuk bulunmuştur. Süreçte okula devam edemeyen çocuklarda çalışmadan çıkarılarak 24'ü erkek, 21'i kız öğrenci olmak üzere toplamda 45 çocukla araştırma sürdürülmüştür. Araştırmaya dahil edilen çocuklardan deney ve kontrol grubu öğrencileri 4 sınıf kendi içinde tesadüfi olarak deney ve kontrol grubu atanmıştır. Araştırmada kullanılan demografik bilgiler aşağıda Tablo 3.1 ve Tablo 3.2 ile ifade edilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmada yer çalışma grubunun deney ve kontrol grubuna göre yaş dağılımı

Grup	n	En Düşük	En Yüksek	Yaş Ort.	S
Kontrol Grubu	23	5	6	5.61	.50
Deney Grubu	22	5	6	5.59	.50

Tablo 3.2: Araştırmada yer çalışma grubunun deney ve kontrol grubuna göre cinsiyet dağılımı

Grup	Cinsiyet	n	%
Kontrol Grubu	Erkek	11	47.8
	Kadın	12	52.2
Deney Grubu	Erkek	13	59.1
	Kadın	9	40.9

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında çalışmaya katılan çocukların demografik değişkenlerinin belirlenebilmesi amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Çiftçi tarafından geliştirilen Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Öğretmen Formu (ÇDYİE), Karaman ve Aytar'ın geliştirmiş olduğu Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılacaktır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda, çocuğun yaşı, çocuğun kimle yaşamış olduğu, çocuğun herhangi bir gelişimsel problemin olup olmadığı, çocuğun okul öncesi eğitimi alıp almadığı, ailenin aylık ekonomik geliri, çocuğun kaç kardeş olduğu ve kaçınıcı çocuk olduğu vb. çeşitli değişkenleri belirlemek amacıyla sorular sorulmuştur. Veri analizinde cinsiyet ve yaş faktörleri kullanılmıştır.

3.3.2. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri

Araştırmada okul öncesi döneminde bulunan çocuklarının yürütücü işlev becerilerini ölçmek amacıyla, Thorell ve Nyberg (2008) tarafından geliştirilmiş olan Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanterinden (ÇDYİE) yararlanılmıştır. 24 maddeden oluşan ölçeğin; 13 maddesi çalışan bellek, 11 maddesi ketleyici kontrol becerisi ile ilgilidir. Ölçek 5'li Likert

tipindedir (1: Kesinlikle doğru değil, 5: Kesinlikle doğru). Ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçüt bağıntılı geçerlik için Bronson ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) kullanılmıştır. Güvenirliği ortaya koymak üzere ise Cronbach alfa iç tutarlık ve test tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. ÇDYİE'nin alt ölçeklerinin güvenirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları Çalışan Bellek alt ölçeğine 0.95 ve Ketleyici kontrol alt ölçeğine ise 0,91 değerinde çıkmıştır. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise Çalışan Bellek için 0.89 ve Ketleyici kontrol için 0,85 olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin güvenirliğinin iyi düzeyi ifade ettiğini ortaya koymaktadır (Arslan Çiftçi, Uyanık ve Acar 2020).

3.3.3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)

Karaman (2013)'ın geliştirmiş olduğu Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde beş alt testi toplam 96 maddesi vardır. Bu alt testler; sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme (beş faktörlü yapı ve toplam 53 madde), yazı farkındalığı (üç faktörlü yapı ve toplam 16 madde), öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme (tek faktörlü yapılar ve 9'ar madde) olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada EOBDA'nın beşinci alt boyutu olan Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme aracına yer verilmeyip ilk dört alt boyutu kullanılmıştır. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme aracı içerisindeki maddeler, doğru yanıtlar “1”, yanlış yanıtlar “0” olarak puanlanıp değerlendirilmiştir. Ölçek uygulamaları çocuklarla birebir olarak yapılmıştır. EOBDA içerisinde yer alan alt testlerin geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, madde ayırt edicilik değerleri incelenmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise alt testlerin; KR-20, test tekrar test ve iki yarı güvenirlik değerleri bulunmuştur. Alt testlerin KR-20 güvenirlik değerleri 0.61-0.91 arasında oynamaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre “Yazı Farkındalığı” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testlerinin zayıf bir uyuma, diğer alt testlerin ise kabul edilebilir uyum değerlerine sahip oldukları bulunmuştur. Alt ve üst %27'lik gruplarda yapılan ayırt edicilik analizleri sonucunda tüm maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karaman ve Aytar, 2016). EOBDA'nın alt testlerinin detaylı olarak geçerlik ve güvenirlik değerleri EK6'da belirtilmiştir.

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için öncelikle Bartın Üniversitesi Etik Kurulundan 07.03.2023 tarihli, 2023-SBB-0121 karar sayılı ve İstanbul Başakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onay (14.04.2023 tarih 1563890 sayılı İstanbul Valiliği onayı) alınmıştır. Veri toplanması sürecinde, resmi onay alınmasının ardından araştırmacı tarafından okul yönetimine araştırma detayları hakkında bilgi verilmiş, okul yönetiminin belirlediği zaman aralıkları içinde önce çocukların ebeveynlerinden yazılı onay alınmış ve ardından çocuklara tek tek EOBDa ve yürütücü işlev testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılım sağlaması okul ve aile tarafından onay verilen çocuklarla, bireysel şekilde veri toplama aracı uygulanmıştır. Her ocuğa veri toplama aracının uygulama süresi yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür. Her ocuk için yürütücü işlev envanteri ön test ve son test olarak kendi sınıf ğretmeni tarafından doldurulmuştur. Ölçekler uygulanmadan önce bilgilendirilmiş onam formunda, çocukların cevaplarının gizli tutulacağı, kişisel bir değerlendirme yapılmayacağı ve sadece bu araştırma kapsamında kullanılacağı belirtilmiştir. Her çocuktan elde edilen EOBDa (Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı) ve ocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanter bilgileri ayrı ayrı dosyalarda kayıtlı bir şekilde saklanmıştır.

3.5. Etkileşimli ve Dijital Kitap Okuma Uygulama Süreci

Bu araştırma n test, uygulama ve son test aşamalarından oluşmaktadır. Araştırmada uygulama aşamasına geçilmeden önce araştırmacı tarafından EKOP uygulanmasına yönelik olarak alanyazında çoğunlukla yapılan çalışmalar ve kullandıkları ölçütlere dikkat edilerek 10 öykü kitabı belirlenmiştir. Çocuklarda sözcük bilgisini geliştirmek üzere çocukların bulunduğu evre ve düzeyleri dikkate alınarak her kitap için toplamda 10 isim veya eylem sözcük belirlenmiştir (Akoğlu vd.,2014). Seçilen kitaplar uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşlerinden onay alındıktan sonra kitaplar etkileşimli okuma planına dahil edilmiştir.

Araştırmanın n test aşamasında, erken okuryazarlık becerileri ve alt boyutlarını ölçmek için Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDa) ve yürütücü işlev becerilerini ölçmek için ise ocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri ğretmen Formu (DYİE) kullanılmıştır. EOBDa lği her ocuk için ayrı bir alanda birebir uygulanmış ve

yaklaşık 30 dk sürmüştür. Çocukların cevapları ve puanlamaları ölçek üzerine not edilmiştir. ÇDYİE ölçeği Öğretmen Formu her çocuğun kendi öğretmeni tarafından bireysel olarak doldurulmuştur.

Ön testler tamamlandıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiş deney grubunda yer alan çocuklara etkileşimli okuma programına göre düzenli olarak etkileşimli kitap okuma süreci yürütülmüştür. Etkileşimli kitap okuma programı 10 hafta sürmüştür. Her hafta bir hikâye kitabı deney ve kontrol grubu öğrencilerine etkileşimli ve dijital olarak okunmuştur.

Etkileşimli okuma sürecinde araştırma sürecinin uygun örneklem yöntemiyle seçilip, yürütüldüğü okuldaki mevcut sınıflar arasından tesadüfi olarak atanan deney ve kontrol grubu öğrencileri eşit sayıda ayrıldıktan sonra 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Okulda eğitim faaliyeti de eş zamanlı olarak yürütüldüğünden ortamın müsaitliği için de gerekli çevre düzenlemeleri yapılarak sınıf, koridor, bahçe vb. her alanda yaklaşık 45-50 dk süren EKOP uygulamaları yapılmıştır. EKOP uygulamalarında kitap okunurken, öykünün içinde yer alan karakterlerin kuklaları da zaman zaman sürece dahil edilmiştir. Öyküyle ilgili tekerleme, bilmece, harf farkındalık çalışmaları vb. birçok yöntem ile EKOP süreci verimli hale getirilmiştir. EKOP uygulama öncesi, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında adımları olan geniş yelpazesi olan bir yöntemdir ve süreçte bu adımları ele alarak ilerlenmiştir. Süreçte çocukların dikkatini toplamaya yardımcı, aynı zamanda sırasıyla konuşma davranışını pekiştiren Konuşma Maskotuna yer verilmiştir. Maskot kitabın içeriğiyle uyumlu karakterlerden tasarlanmıştır. Uygulama sonunda değerlendirme sürecinde resim çizilerek ya da kitapla ilgili değerlendirme soruları sorularak süreç sonlandırılmıştır.



Şekil 3.1: EKO uygulaması için hazırlanan materyal görseli



Şekil 3.2: Uygulama anından görsel

EKO Uygulama Anında çocukların öyküye ait sorulan sorulara ellerindeki kuklalar yardımı ile canlandırma yaparak cevaplandırma anına ait görsele Şekil 3’ de yer verilmiştir.

EKO öncesinde, esnasında ve EKO sonrasında yapılacak adımlara detaylı olarak Bölüm II’de yer verilmiştir. Aynı zamanda Eklerde bir haftalık EKOP planı uygulama örneğine de yer verilmiştir.

Deney grubu etkileşimli okuma programını uygularken eş zamanlı olarak kontrol grubunda yer alan çocuklara da kitabın sayfaları gösterilerek düz okuma yöntemi ile okunarak video kayda alınan video gösterimi sınıflarında bulunan akıllı tahtalardan açılarak dinletilmiştir. 10 hafta süren bu çalışmanın ardından her iki gruba da tekrar Erken okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Öğretmen Formu son testleri alınarak veri toplama süreci sona ermiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulanan dijital okuma süreci aşağıda detaylı olarak anlatılmıştır.

3.6. Dijital Okuma Süreci

Uygulama öncesinde sınıf içinde sandalyeler U düzeninde dizilmiştir. Dijital araçlardan biri olan akıllı tahta yardımıyla dijital okumaya geçilmeden önce çocuklarla kısa bir oyun oynanır. Örneğin deve, cüce oyunu ya da yine akıllı tahta yardımıyla açılan müzikli dans oyunlarından bir tanesi açılarak oynanır. Aktif pasif dengesi dikkat edilerek seçilen bu giriş sayesinde çocuklar resimli öykü kitabına daha iyi odaklanarak dinleyebildikleri gözlemlenmiştir. Örneğin Onur Erol’un ‘heykel’ dansı edilmiştir ve hemen ardından “Evet

çocuklar! Şimdi her biriniz birer heykelsiniz. Bütün heykeller sandalyelerine otursun!” yönergesi verilir ve çocukların oturma düzenine istendik şekilde yerleşmeleri daha kolay ve hızlı şekilde gerçekleşmiştir.

“Çocuklar, bugün sizinle çok güzel bir resimli öykü kitabı dinleyeceğiz. Kitabın sonunda sizlere sorular soracağım. Bakalım kimler bu sorulara cevap verebilecek. Kitabın sayfalarındaki görsellere dikkatlice incelemeyi unutmayalım!” diyerek resimli öykü kitabının içeriğine ve aynı zamanda görsellere dikkat çekilmiştir.

Dijital okuma anına geçerken, uygulayıcı “Eller yukarı! Salla, salla, salla-salla-salla! Döndür, döndür, döndür-döndür-döndür! Şıklat, şıklat, şıklat-şıklat-şıklat! Ellerini kollarını bağla ve sessizce öykü kitabını dinle!” Parmak oyununu çocuklarla beraber oynar ve dikkatleri akıllı tahtaya çeker ve resimli öykü kitabını akıllı tahta üzerinden açar.



Şekil 3.3:



Şekil 3.4:

Şekil 3.3-3.4: Sarılalım mı? isimli resimli öykü kitabının dijital araçlardan akıllı tahta üzerinden dinletildiği ana ait görseller

Öyküler yaklaşık olarak 3.5-4 dk aralığında sürmektedir. Şekil.4 ve Şekil.5’ te görseli bulunan resimli öykü kitabını akıllı tahta üzerinden dinlendikten sonra çocuklara örnekteki kitapla ilgili aşağıdaki sorular sorulmuştur.

*“Dinlediğiniz hikâye kitabının ismi nedir?
Peki hikayedeki ana karakter kimdir?
Hikayedeki ana karakterin ismi nedir?
Hikâyede yer alan ve bir kaktüs olan Ponçik neden üzüliyor? Sorunu ne?
Peki siz olsaydınız bu soruna nasıl çözüm bulurdunuz?
Ponçik nasıl bir çözüm yolu bulmuş?
Ponçik çözüm bulunca nasıl hissetmiştir?
Sende bir arkadaşınla sarıl ve ne hissettiğini bize anlat?”*

Soruların cevabı dinlendikten sonra çocuklara katkılarından dolayı teşekkür edilerek etkinlik sona erdirilmiştir. Dijital araçlar yardımıyla okuma faaliyeti, etkileşimli kitap okumasında kullanılan kitaplarla aynı olarak ve aynı sırayla kullanılarak 10 hafta boyunca uygulanmıştır.

3.7. Araştırma Verilerinin Analizi

Verinin analizine geçmeden önce, verinin normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığını test edebilmek için çarpıklık ve basıklık değerleri, histogramlar ve Q-Q plot değerleri incelenmiş olup elde edilen sonuçlar veri setinin normal dağılım sayıltısını karşıladığını göstermektedir. Ön test puan ortalamaları için gruplar arası karşılaştırmalarda, iki ayrı tek yönlü MANOVA yürütülmüştür. Son test puan ortalamaları için gruplar arası karşılaştırmalarda ise her bir değişkenin ön test ölçümü kontrol edilerek bir dizi ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Hem MANOVA hem de ANCOVA yürütülmeden önce, söz konusu analizler sayıltıları kontrol edilmiştir. Bütün analiz sonuçları için anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada verilerin analizleri SPSS 25 (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ait problem ve alt problemlere yanıt bulmak amacıyla tespit edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda varılan bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar sunulmaktadır. Bulguların sunulmasında araştırma alt amaçlarının sırası izlenmiştir.

4.1. Betimsel İstatistiklerin Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sürekli değişkenleri olan *Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı* ve *Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri* 'nden elde edilen öntest ve sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama (X), standart sapma (SS), minimum (Min) ve maksimum (Mak) değerlerinin yer aldığı betimsel istatistikler Tablo 4.1'de deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 4.1: Kontrol ve deney gruplarının araştırmanın sürekli değişkenlerine ait ön-test ve son-test puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler

Grup	n	Min.	Max.	Ort.	SS	
Kontrol Grubu	Ses Bil. Fark. Ön test	23	3	37	14.96	9.80
	Toplam Puan					
	Yazı Fark. Ön test	23	2	14	7.96	3.39
	Toplam Puan					
	Ok. Anlama Ön test	23	0	7	3.78	2.24
	Toplam Puan					
	Görsel Eşle. Ön test	23	0	9	4.39	2.29
	Toplam Puan					
	Ses Bil. Fark. Son test	23	3	39	18.39	10.63
	Toplam Puan					
	Yazı Fark. Son test	23	4	15	9.30	3.66
	Toplam Puan					
	Ok. Anlama Son test	23	0	9	4.52	2.52
	Görsel Eşle. Son test	23	1	9	5.61	2.31
	Toplam puan					
	Yürütücü İşlev_Ön test	23	1.04	4.79	2.93	1.06
Yürütücü İşlev_Son test	23	1.00	4.13	2.62	.94	
Çalışan Bellek Ön test	23	1.08	5.00	2.87	1.10	
Ketleyici Kont. Ön test	23	1.00	4.91	3.00	1.07	
Çalışan Bellek Son test	23	1.00	4.23	2.57	.94	
Ketleyici Kont. Son test	23	1.00	4.27	2.68	.99	

Deney Grubu	Ses Bil. Fark. Ön test	22	0	42	16.09	10.83
	Toplam Puan					
	Yazı Fark. Ön test	22	4	14	9.00	3.02
	Toplam Puan					
	Ok. Anlama Ön test	22	1	9	4.73	2.41
	Toplam Puan					
	Görsel Eşl. Ön test	22	0	9	6.59	2.32
	Toplam Puan					
	Ses Bil. Fark. Son test	22	5	48	25.45	12.69
	Toplam Puan					
	Yazı Fark. Son test	22	2	16	11.55	3.67
	Toplam Puan					
	Ok. Anlama Son test	22	1	9	6.14	2.51
	Toplam Puan					
	Görsel Eşl. Son test	22	3	9	7.86	1.70
	Toplam puan					
	Yürütücü İşlev_Ön test	22	1.79	4.63	2.96	.93
	Yürütücü İşlev_Son test	22	1.00	3.88	2.24	.76
	Çalışan Bellek Ön test	22	1.08	4.85	2.84	1.01
	Ketleyici Kont. Ön test	22	1.82	5.00	3.10	.96
	Çalışan Bellek Son test	22	1.00	3.92	2.15	.74
	Ketleyici Kont. Son test	22	1.00	3.91	2.35	.87

4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt boyutu olan “Etkileşimli okuma programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan deney grubu öğrencilerinin yürütücü işlev becerilerinden çalışma belleği ve önleyici kontrol ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek için tek yönlü MANOVA yürütülmüştür. Çalışma belleği ve önleyici kontrol düzeylerinin gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü MANOVA kullanılmıştır. Analizlere başlanmadan önce, başta tek değişkenli ve çok değişkenli normallik, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği olmak üzere ilgili varsayımların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Analiz sonuçları dağılımın normal olduğunu, kovaryans matrislerinin homojenliğinin karşılandığını (Box’s M testi, $p > .05$) göstermiştir. Bu sebeple Wilk’s Lambda çok değişkenli test istatistiği yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlar çalışan bellek ve önleyici kontrol değişkenlerinde grup ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Kontrol ve deney gruplarının çalışma belleği ve önleyici kontrol ön-test puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Grup	n	Ort.	S	F	p	Kısmi η^2
Çalışan Bellek	Kontrol	23	2.87	1.10	.009	.924	.000
	Deney	22	2.84	1.01			
	Toplam	45	2.86	1.05			
Önleyici kontrol	Kontrol	23	3.00	1.06	.091	.764	.002
	Deney	22	3.10	.96			
	Toplam	45	3.049	1.00			

4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt boyutu olan “Etkileşimli okuma programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan deney grubu öğrencilerinin erken okuryazarlık becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak için dört ayrı bağımsız gruplar için *t* testi analizi yürütülmüştür.

Bu soruya yanıt vermek için tek yönlü MANOVA yürütülmüştür. Çalışma belleği ve önleyici kontrol düzeylerinin gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü MANOVA kullanılmıştır. Analizlere başlanmadan önce, başta tek değişkenli ve çok değişkenli normallik, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği olmak üzere ilgili varsayımların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Analiz sonuçları dağılımın normal olduğunu, kovaryans matrislerinin homojenliğinin karşılandığını (Box’s M testi, $p > .05$) göstermiştir. Bu sebeple Wilk’s Lambda çok değişkenli test istatistiği yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlar; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve öyküyü anlama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir ($p > .05$). Ancak deney grubunun görselleri eşleştirme ön test puanlarının kontrol grubununkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($F(1, 43) = -10.225, p < .01, \eta^2 = .192$). Bulgular Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3: Kontrol ve deney gruplarının erken okuryazarlık becerileri ön-test puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort.	S	F	p	Kısmi η^2
Sesbilgisel Farkındalık	Kontrol	23	14.96	9.80	.136	.714	.003
	Deney	22	16.09	10.83			
Yazı Farkındalığı	Kontrol	23	7.96	3.39	1.183	.283	.027
	Deney	22	9.00	3.02			
Öyküyü Anlama	Kontrol	23	3.78	2.24	1.858	.180	.041
	Deney	22	4.73	2.41			
Görselleri Eşleştirme	Kontrol	23	4.39	2.29	10.225	.003	.192
	Deney	22	6.59	2.32			

4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt boyutu olan “Etkileşimli okuma programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan deney grubu öğrencilerinin yürütücü işlev becerilerinden çalışma belleği ön test puanları deney altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek için tek yönlü ANCOVA (kovaryans analizi) yürütülmüştür. Yapılan analizde öncelikle dağılımın normalliği varsayımı test edilmiş, verinin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Diğer taraftan bağımlı değişken ve kovaryant ortak etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p > .05$). Bu durum regresyon eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Levene testi sonuçları ise varyansların homojen olduğunu göstermiştir. Grupların son-test puanlarına ilişkin ortalamaları ve düzeltilmiş ortalamaları Tablo 4.4’de görülmektedir.

Tablo 4.4: Katılımcıların çalışma belleği son-test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları

Grup	n	Ort.	S	Düz. Ort.	SH	% 95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	23	2.56	.94	2.56	.08	2.39	2.72
Deney	22	2.15	.74	2.16	.08	1.99	2.33

Uygulanan ANCOVA testinin sonuçları incelendiğinde, çalışma belleği ön test puanı deney edildiğinde, grupların çalışma belleği son test puanları arasında anlamlı bir fark ortaya

çıkıldığı, kontrol grubunun puan ortalamasının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($F(1, 42) = 11.941$, $p < .01$, $\eta^2 = .221$). Bulgular Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5: Katılımcıların çalışma belleği ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş çalışma belleği son-test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Çalışma Belleği ÖT	24.780	1	24.780	170.360	.000	.802
Grup	1.737	1	1.737	11.941	.001	.221
Hata	6.109	42	.145			
Toplam	283.964	45				

4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Etkileşimli okuma programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan deney grubu öğrencilerinin yürütücü işlev becerilerinden önleyici kontrol ön test puanları deney altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için tek yönlü ANCOVA (kovaryans analizi) yürütülmüştür. Yapılan analizde öncelikle dağılımın normalliği varsayımı test edilmiş, verinin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Diğer taraftan bağımlı değişken ve kovaryant ortak etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p > .05$) Bu durum regresyon eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Levene testi sonuçları ise varyansların homojen olduğunu göstermiştir. Grupların son-test puanlarına ilişkin ortalama ve düzeltilmiş ortalamalar Tablo 4.6’da görülmektedir.

Tablo 4.6: Katılımcıların önleyici kontrol çalışma belleği son-test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları

Grup	n	Ort.	S	Düz. Ort.	SH	% 95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	23	2.68	.99	2.72	.100	2.51	2.92
Deney	22	2.35	.87	2.31	.103	2.11	2.52

Uygulanan ANCOVA testinin sonuçları incelendiğinde, önleyici kontrol ön test puanı deney edildiğinde, grupların önleyici kontrol son test puanları arasında anlamlı bir farkın elde edildiği, kontrol grubunun puan ortalamasının anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur ($F(1, 42) = 7.78$, $p < .01$, $\eta^2 = .156$). Bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Katılımcıların önleyici kontrol ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş önleyici kontrol son-test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Kısmi η^2
Önleyici kontrol ÖT	27.801	1	27.801	119.886	.000	.741
Grup	1.804	1	1.804	7.778	.008	.156
Hata	9.739	42	.232			
Toplam	324.339	45				

4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Etkileşimli okuma programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan deney grubu öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinden ses bilgisel farkındalık ön test puanları deney altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için tek yönlü ANCOVA (kovaryans analizi) yürütülmüştür. Yapılan analizde öncelikle dağılımın normalliği varsayımı test edilmiş, verinin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Diğer taraftan bağımlı değişken ve kovaryant ortak etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p > .05$). Bu durum regresyon eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Levene testi sonuçları ise varyansların homojen olduğunu göstermiştir. Grupların son-test puanlarına ilişkin ortalama ve düzeltilmiş ortalamalar Tablo 4.8’de görülmektedir.

Tablo 4.8: Katılımcıların sesbilgisel farkındalık son-test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları

Grup	n	Ort.	S	Düz. Ort.	SH	% 95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	23	18.39	10.638	18.921	1.325	16.247	21.596
Deney	22	25.45	12.686	24.901	1.355	22.166	27.635

Uygulanan ANCOVA testinin sonuçları incelendiğinde, sesbilgisel farkındalık ön test puanı deney edildiğinde, grupların sesbilgisel farkındalık son test puanları arasında anlamlı bir farkın elde edildiği, deney grubunun puan ortalamasının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($F(1, 42) = 9.937$, $p < .01$, $\eta^2 = .191$). Bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Katılımcıların sesbilgisel farkındalık ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş sesbilgisel farkındalık son-test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Sesbilgisel Farkındalık	4175.23	1	4175.228	103.536	.000	.711
ÖT						
Grup	400.742	1	400.742	9.937	.003	.191
Hata	1693.71	42	40.326			
Toplam	27903.00	45				

4.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Etkileşimli okuma programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan deney grubu öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalığı ön test puanları deney altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için tek yönlü ANCOVA (kovaryans analizi) yürütülmüştür. Yapılan analizde öncelikle dağılımın normalliği varsayımı test edilmiş, verinin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Diğer taraftan bağımlı değişken ve kovaryant ortak etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p > .05$). Bu durum regresyon eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Levene testi sonuçları ise varyansların homojen olduğunu göstermiştir.

Grupların son-test puanlarına ilişkin ortalama ve düzeltilmiş ortalamalar Tablo 4.10’da görülmektedir.

Tablo 4.10: Katılımcıların yazı farkındalığı son-test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları

Grup	n	Ort.	S	Düz. Ort.	SH	% 95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	23	9.30	3.66	9.74	.52	8.69	10.79
Deney	22	11.55	3.67	11.09	.53	10.02	12.16

Uygulanan ANCOVA testinin sonuçları incelendiğinde, yazı farkındalık ön test puanı deney edildiğinde, grupların yazı farkındalığı son test puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmediği görülmektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Katılımcıların yazı farkındalığı ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş yazı farkındalığı son-test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Yazı Farkındalığı ÖT	321.636	1	321.636	52.627	.000	.556
Grup	20.061	1	20.061	3.282	.077	.072
Hata	256.688	42	6.112			
Toplam	5502.000	45				

4.8. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Etkileşimli okuma programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan deney grubu öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinden öyküyü anlama becerisi ön test puanları deney altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için tek yönlü ANCOVA (kovaryans analizi) yürütülmüştür. Yapılan analizde öncelikle dağılımın normalliği varsayımı test edilmiş, verinin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Diğer taraftan bağımlı değişken ve kovaryant ortak etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p > .05$). Bu durum regresyon eğimlerinin eşit oldu-

ğunu göstermektedir. Levene testi sonuçları ise varyansların homojen olduğunu göstermiştir. Grupların son-test puanlarına ilişkin ortalama ve düzeltilmiş ortalamalar Tablo 4.12’de görülmektedir.

Tablo 4.12: Katılımcıların öyküyü anlama son-test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları

Grup	n	Ort.	S	Düz. Ort.	SH	% 95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	23	4.52	2.52	4.96	.26	4.43	5.49
Deney	22	6.14	2.51	5.68	.27	5.14	6.22

Uygulanan ANCOVA testinin sonuçları incelendiğinde, öyküyü anlama ön test puanı deney edildiğinde, grupların öyküyü anlama son test puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmediği görülmektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13: Katılımcıların öyküyü anlama ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş öyküyü anlama son-test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Öyküyü Anlama ÖT	207.288	1	207.288	133.853	.000	.761
Grup	5.622	1	5.622	3.630	.064	.080
Hata	65.042	42	1.549			
Toplam	1571.000	45				

4.9. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Etkileşimli okuma programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan deney grubu öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinden görsel eşleştirme becerisi ön test puanları deney altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için tek yönlü ANCOVA (kovaryans analizi) yürütülmüştür. Yapılan analizde öncelikle dağılımın normalliği varsayımı test edilmiş, verinin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Diğer taraftan bağımlı değişken ve kovaryant ortak

etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p > .05$). Bu durum regresyon eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Levene testi sonuçları ise varyansların homojen olduğunu göstermiştir. Grupların son-test puanlarına ilişkin ortalamaları ve düzeltilmiş ortalamaları Tablo 4.14’te görülmektedir.

Tablo 4.14: Katılımcıların görsel eşleştirme son-test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları

Grup	n	Ort.	S	Düz. Ort.	SH	% 95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	23	5.61	2.31	6.23	.34	5.54	6.92
Deney	22	7.86	1.69	7.21	.35	6.51	7.92

Uygulanan ANCOVA testinin sonuçları incelendiğinde, görsel eşleştirme ön test puanı deney edildiğinde, grupların görsel eşleştirme son test puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmediği görülmektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 4.15’de sunulmuştur.

Tablo 4.15: Katılımcıların görsel eşleştirme ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş görsel eşleştirme son-test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Görsel Eşleştirme ÖT	76.495	1	76.495	31.630	.000	.430
Grup	8.780	1	8.780	3.630	.064	.080
Hata	101.574	42	2.418			
Toplam	2262.000	45				

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmanın genel amacı, 48-72 aylık çocuklarda etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlev becerilerine etkisini incelemektir. Bu bölümde, yürütülen bu araştırmadan elde edilen nicel bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara tartışılarak yer verilmiştir ve bu sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada EKOP uygulamalarının, 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni kitap okuma yöntemi (etkileşimli okuma ve dijital araçlarla yapılan okuma) bağımlı değişkenleri ise yürütücü işlev ve erken okuryazarlık becerileri olarak belirtilmiştir. Araştırmada EKOP uygulanan grup deney grubu, dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan grup ise deney grubudur. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlev becerileri EKOP uygulamaları öncesi ve sonrası değerlendirilerek kontrol grubunda dijital araçlar aracılığıyla okuma yapan grupla karşılaştırılmıştır.

Çalışma 22 öğrenci deney 23 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplamda 45 öğrenci ile yapılmıştır. Bu kapsamda deney grubu öğrencilerine EKO uygulamaları yapılırken kontrol grubu öğrencilerine de dijital araçlar aracılığıyla öykü okuma yapılmıştır. Dijital okuma sürecinde sınıflarda bulunan dijital araçlardan olan akıllı tahta kullanılarak öykü çocuklara sunulmuştur. Çalışmanın başında deney ve kontrol grubunun var olan durumlarını belirlemek adına Erken Okuryazarlık Değerlendirme Aracı (EOBDA) ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) 10 hafta arayla ön test- son test olarak gruplara uygulanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre etkileşimli okuma programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan kontrol grubu öğrencilerinin yürütücü işlev becerilerinden çalışma belleği sonuçlarına bakıldığında, grupların çalışma belleği son test puanları arasında anlamlı bir farkın çıktığı, kontrol grubunun yani dijital araçlar aracılığı ile okuma yapılan grubun puan ortalamasının deney grubunda yer alan EKO uygulamaları yapılan gruba göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında, bu farkın büyük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu

bulgular dijital araçlarla yapılan okuma çalışmasının, araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma belleğini daha fazla etkilediğini ve anlamlı şekilde yükselttiğini göstermektedir. Diğer taraftan etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan deney grubunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Literatür incelendiğinde yürütücü işlev becerilerinin akademik başarı üzerinde ve öğrenmede önemli bir etken olduğunu söyleyen araştırmalar mevcuttur (Anderson, 2002; Cooper-Kahn ve Foster, 2013; Harris, 2016; Tuncer, 2021). Cartwright (2012) yapmış olduğu çalışmada yürütücü işlev becerilerinin erken okuma gelişiminde etkili olduğunu ifade etmiştir. Literatür incelendiğinde her ne kadar yürütücü işlevlerin, dil becerilerinin gelişimi ile desteklediği belirtilse de bu araştırma da etkileşimli kitap okuma uygulaması beklenildiği kadar etkili olmamıştır. Bu bulgu, kısmi olarak yürütücü işlev becerilerini değerlendirmeden kaynaklı olabilir. Öğretmenler tarafından doldurulan bu araçlar öz bildirime dayalı olduğu için bu becerileri tam olarak ölçememiş olabilir.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin önleyici kontrol son test puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bulgulara bakıldığında dijital araçlarla okuma yapılan grubun puan ortalaması etkileşimli kitap okuma yapılan deney grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu dijital araçlarla yapılan okuma çalışmasının, araştırmaya katılan öğrencilerin önleyici kontrol puanlarında daha etkili olduğunu, öğrencilerin önleyici kontrol becerilerini artırmada da daha etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgudan hareketle dijital araçlarla okuma yapma uygulamasının önleyici kontrol becerilerinde daha etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ilk iki sorusunun cevabı olarak kontrol grubunda yer alan dijital okuma uygulamasının yürütücü işlev becerilerini daha fazla etkilediği bulunmuştur. Aşkın (2016)'a, göre dijital kitaplar çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimini artırmaktadır. Bu konuda daha önce yapılan herhangi bir araştırmanın olmaması bu bulguyu değerlendirmeyi zorlaştırmakta ve gelecekte daha çok araştırma yapılmasının önemine dikkat çekmektedir.

Araştırmada erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için kullanılan ölçme aracının sonuçlarına göre, kontrol grubuna göre deney grubunda yer alan grubun sesbilgisel

farkındalık ön test puanı deney edildiğinde, grupların sesbilgisel farkındalık son test puanları arasında anlamlı bir fark elde edildiği, deney grubunun puan ortalamasının lehine anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde ise gruplar arasındaki farkında büyük olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgulara yönelik araştırmayla uyumlu olarak etkileşimli okuma ile ilgili alan yazında birçok çalışma bulunmakta olup bu çalışmalar incelendiğinde (Mol vd., 2008; Aram, Fine ve Ziv, 2013; Akoğlu vd., 2014; Towson vd., 2016; Akoğlu, 2016; Dolunay, 2016; Ergül vd., 2017; Şimşek, 2017) de çocukların aktif olarak katılım sağladıkları, etkileşime dayalı olarak gerçekleştirilen EKO uygulamalarının çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Ergül vd. (2017), EKO etkinliklerinin çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisini uzun süreli olarak incelemeyi hedef almış, bunun için okul öncesi dönemde uygulanmış olan EKO uygulamalarının 1. Sınıfta okuma ve okuduğunu anlayabilme becerilerine etkilerini araştırmak için bir çalışma tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda şu anda 1. Sınıf eğitimi almakta olan; anasınıfında eğitim görürken EKO uygulamalarına katılmış 72 çocuk ve EKO uygulamalarına katılmamış 73 çocuk; toplamda 145 çocuk yer almaktadır. Araştırmada çocukların anasınıfında eğitim alıp almamış olma durumları ile anlamlı, anlamsız kelime okuma süreleri ve okumaların doğruluğu aynı zamanda okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri karşılaştırılmak istenmiştir. Araştırmanın sonucunda yukarıda bahsedilen becerilerin EKO uygulamasına katılan çocukların katılmayan çocuklara oranla kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılmış olan farklı bir çalışmada ise, etkileşimli okuma ve dijital okuma yöntemi kıyaslanmış ve bu iki yöntem arasından çocukların aktif katılım sağladığı etkileşimli okuma uygulama yöntemiyle yapılan okumaların, diğer tekniğe oranla çocukların dil gelişimini daha fazla olumlu yönde desteklediği ortaya konulmuştur (Şimşek, 2017). Bu bilgilerden hareketle etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okul öncesi dönemi çocukların ses bilgisel farkındalıklarını geliştirmede dijital araçlarla yapılan okumaya göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Etkileşimli okuma uygulamasının ses bilgisel farkındalığı geliştirmede etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre etkileşimli okuma programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan deney grubu

öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalığı deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmediği görülmektedir.

Literatür incelendiğinde bulunan sonuçtan farklı olarak, düşük sosyokültürel özellikteki çocukların etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisini incelemeyi amaçlayan bir araştırma, 48-66 aylık okul öncesi dönemde bulunan toplam 23 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak bu çalışmada kullanılan EOBDA ölçeğinin sadece yazı farkındalığı alt testi kullanılarak yapılan çalışmada deney grubuna uygulama sırasında uygulayıcı gözlemlerine de başvurularak EKO programı uygulanmış olup, kontrol grubunda yer alan gruba ise hiçbir uygulama yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda EKO etkinlikleri uygulanan deney grubu öğrencilerinde yazı farkındalığı becerilerinde yüksek oranda artış görüldüğü bulunmuştur (Efe, 2018). Örnekte verilen bulgular ile bu çalışmadan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında iki araştırmanın en temel farkının kontrol gruplarına yapılan farklı uygulamalardır. Deney grubunda etkileşimli okuma yapılan birçok çalışmanın, kontrol grubunda hiçbir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmada ise deney grubu etkileşimli okuma, kontrol grubunda ise dijital araçlar aracılığıyla dijital okuma yapılmıştır. Bu durumun literatüre göre farklı sonucu elde etmemizde etkili bir neden olduğu düşünülmektedir. Dijital araçlar kullanılarak gerçekleştirilen okuma yönteminin toplumda gün geçtikçe arttığı ve benimsendiği yapılmış olan çalışmalarda dile getirilmektedir (Ziming, 2012).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre, etkileşimli okuma programı uygulanan kontrol grubu öğrencileri ile yalnızca dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan deney grubu öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinden öyküyü anlama becerisi arasındaki farka bakılmış ve araştırmanın sonucunda öyküyü anlama ön test puanı deney edildiğinde, grupların öyküyü anlama son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat deney ve kontrol grubu, grup ortalamasına bakıldığında bu değer 0.64 çıkması iki grubun başarı düzeyinin birbirine çok yakın olduğunu ifade etmektedir.

Ancak literatür incelendiğinde bu sonucun zıttını ortaya koyan çalışmalar olmakla beraber dijital okumanın yazı farkındalığı ve öyküyü anlama becerilerinde etkili olduğunu söyleyen çalışmalarda mevcuttur (Duran ve Topbaşoğlu, 2015; Kaman, 2018; Şentürk, 2018). Örneğin; Leylek (2018) yapmış olduğu çalışmasında 2017- 2018 eğitim öğretim yılında 3. Sınıflarda 60 ders saati süren Türkçe öğretim programında olan hikayeleri dijital hikâye

şeklinde işlemiştir. Araştırmanın sonucunda dijital hikayeler aracılığıyla Türkçe dersi işlenen öğrenciler de okuma becerilerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olduğunu vurgulamıştır.

Yapılmış olan bir başka çalışmada ise Kaman (2018), +dijital metin okumalarının okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu ve okuma hatalarında da azalma meydana geldiği sonucuna ulaşmaktadır. Bu bilgiden hareketle erken okuryazarlık becerilerinden biri olan öyküyü anlama becerisi üzerinde etkileşimli kitap okuma uygulaması kadar dijital okuma uygulamasının da etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar gelecek araştırmalar içinde son derece önemli sonuçlar olup, gelişen ve değişen dünyada, 21. Yüzyıl becerilerinden olan dijital okuryazarlığın günümüzde ne kadar etkili olduğu bir kez daha anlaşılmıştır. Buradan hareketle dijital okuryazarlığın erken yaştan itibaren etkili şekilde geliştirme üzerinde daha fazla durulması gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın son sorusu olan ve erken okuryazarlık becerileri değerlendirme aracının da bir diğer alt boyutu olan Görsel eşleştirme alt boyutunda; deney grubu olarak etkileşimli okuma, kontrol grubu olarak da dijital okuma uygulaması yapılmış ve bu alt boyutta çıkan ön test son testler karşılaştırılmıştır. Çıkan sonuca göre deney ve kontrol grupların görsel eşleştirme son test puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmediği görülmüştür buna ek olarak bu alt boyutta da grupların ortalamalarına bakıldığında çıkan farkın çok küçük olduğu bulunmuştur. Bu değer, deney grubunda yer alan EKO uygulamaları ve kontrol grubunda yer alan dijital araçlar aracılığıyla okuma yapılan grubun arasında çok büyük bir fark olmadığını bize göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- 48-72 Aylık öğrencilere sahip olan okul öncesi öğretmenleri sınıflarında etkileşimli kitap okuma uygulamasına yer vermelidirler.

- MEB Okul Öncesi Eğitim Müfredatına göre ilk okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini etkileşimli kitap okuma uygulama planıyla bütünleştiren daha fazla etkinliğe yer verilebilir.
- Yürütücü işlev becerilerini geliştirmede dijital araçlar aracılığıyla kullanılan kitaplar sınıflarda okuma materyali olarak kullanılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Gelecekte yapılan araştırmalarda, etkileşimli kitap okuma ve dijital araçlarla yapılan okuma yönteminin etkileri karşılaştırılırken öğrencilerin ifade edici dil becerileri kontrol altına alınmalıdır.
- Etkileşimli kitap okuma uygulamasının, ilkokul döneminde öğrencilerin okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koyan boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Gelecekte yapılan araştırmalarda, öğrencilerin yürütücü işlev becerilerini ölçmede likert tipi ölçekler yerine doğrudan becerileri ölçmeye yönelik ölçme araçlarının kullanılması tavsiye edilir.
- Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının dijital araçlarla entegre edildiği bir yöntemin okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlev becerilerine etkisinin incelendiği deneysel çalışmaların yapılması önerilir.
- Ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma farkındalıkları ve bilgilerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar Şengül, E. (2019). Erken Dil Müdahalesinde Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Gelişimsel Dil Gecikmesi Görülen Çocuklar Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akça, A. (2021). Etkileşimli Kitap Okuma Programının 48- 66 Aylık Suriyeli Çocukların Alıcı Dil Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Akkaya, N., ve Çıvğın, H. (2020). Dijital Okuma Öz Yeterlilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Ed.; Güneş, F. ve Işık, AD, *Girişimcilik ve Yenilikçilik*, s. 20-29.
- Akoğlu, G. (2016). *Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Uygulama Adımları*, Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) içinde, Ed. C. Ergül, Eğiten Yayınevi. Ankara, 27-46.
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2). 622-639.
- Aktaş, E. (2021). Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Alcan, E.E. (2018). Öğretmenlerin Ayrışmasını Destekleme, Bireylerin Özdeşleşme ve Yetişme İlişkileri Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Alp, I. E. ve Özdemir, B. Ö. (2007). Çocuklarda akıcı zekinin (gf) bilgi işleme hızı, kısa süreli bellek ve çalışma belleği kapasitesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(60), 1-15.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Anderson, G., (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
- Aram, D., Fine, Y. ve Ziv, M. (2013). Enhancing parent–child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122.

- Arslan Çiftçi, H., Buldan, G., ve Acar, H. İ. (2020). The validity and reliability study of the Turkish version of Childhood Executive Functioning Inventory for 48–72-monthold children, *Journal of Early Childhood Studies*, 4(3), 762-787.
- Aslan, D. (2018). Anasınıfına Devam Eden Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların ve Aynı Sınıfa Devam Eden Yazı Farkındalığı Düşük Olan Çocukların Yazı Farkındalığı Becerileri Üzerinde Paylaşımlı Kitap Okumanın etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aşkın, O. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Dijital Çocuk Kitabı Uygulamalarının Görsel İletişim Sorunları ve Uygulama Önerisi. Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Aydoğan, E. (2021). İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinde Çalışan Bellek ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20(4), 136-140.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual review of psychology*, 63, 1-29.
- Balıkçı, Ö., ve Görgün, B. (2022). Erken çocukluk döneminde dil Becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 23-44.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41.
- Bayram, TZ. (2009). Resimli Çocuk Kitaplarının Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bekir Direkçi, B. Ş. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders Türkçe dersi öğretim programında (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 34-49.
- Cartwright, K. B. (2012). Insights from cognitive neuroscience: The importance of executive function for early reading development and education. *Early Education & Development*, 23(1), 24-36.
- Ceyhan, S. (2019). Etkileşimli Sesli Okumanın Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Akıcı Okumalarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chard, D. J., ve Dickson S. V. (1999) Phonological awareness: instructional and assesment guideliness. *Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 261-270.

- Cooper-Kahn, J., ve Foster, M. (2013). *Boosting Executive Skills in the Classroom: A Practical Guide for Educators*, John Wiley & Sons.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489- 503.
- Çetin, D. (2023). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sözcük Dağarcığı Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Çiftci, M. (2019). Dijital Hikâyelerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Dawson, P., ve Guare, R. (2010). *Executive Skills In Children and Adolescents*. Guilford. New York.
- Deniz, S. (2023). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Evdeki Dil Ortamının ve Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarına İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135.
- Dolunay Sarıca, A. (2016). *Etkileşimli Kitap okuma programı (EKOP): Kuramsal temelleri, Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) içinde*, Ed. C. Ergül, Eğiten Yayınevi. Ankara, s. 27-46.
- Dowdall, N., Cooper, P. J., Tomlinson, M., Skeen, S., Gardner, F. ve Murray, L. (2017). The Benefits of Early Book Sharing (BEBS) for child cognitive and socio-emotional development in South Africa: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 18(1), 118.
- Duran, E., ve Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-Etkileşimli Öyküleyici Metinler ve Anlama *Turkish Studies*, 10(11), 519-532.
- Durgunoğlu, A. Y. Ve Öney, B. (2000). Literacy development in two languages: cognitive and sociocultural dimensions of cross-language transfer. Proceedings of the a research symposium on high standards in reading for students from diverse language groups, *practice and policy*, s. 78–99.
- Efe, M. (2018). Düşük Sosyo-Kültürel Özellikteki Okulöncesi Dönem 48-66 Ay Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programının Yazı Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Efe, M. (2018). Düşük Sosyo-Kültürel Özellikteki Okulöncesi Dönem 48-66 Ay Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programının Yazı Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- 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.
- Efe, P. (2022). Etkileşimli Kitap Okunanın Eleştirel Okuma, Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Efe, P., (2022). Sınıfta yapılan okumalar: etkileşimli mi, etkileşimsiz mi? *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 102-121.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliott, E. M., ve Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Ergül, B., Yavuz, A. A., & Gündoğan, E. (2016). Çocuklardaki kısa süreli anlık bellek işlevinin değerlendirilmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(2), 459-471.
- Ergül, C, Akoğlu, G, Sarıca, A, Tufan, M, Karaman, G. (2015). Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 603-619
- 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 (02), 193-206.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219
- Ergülcü, F. (2021). İlköğretim İkinci Kademedede Öğrenim Gören Özel Yetenekli Öğrencilerde Matematik Kaygısı ve Stres Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ayvansaray Üniversitesi. İstanbul.
- Forssman, L., Gottwald, J.M. The impact of interactive book sharing on child cognitive and socio-cognitive development (the Real trial): study protocol for a randomized controlled trial. *Trials* 23, 802 (2022).
- G. Tercanlı, M. ve Gökçay, G. (2014). *Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi*. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.

- Goswami, U., ve Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gök, N, F. (2013). Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gökkuş, İ. ve Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 368-385.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan Ekran Okuma Alanındaki Gelişmeler [From Paper to Screen Developments in the Field of Reading]. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(1), 1-18.
- Güney, F. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Halat, A.A. (2017). 5-6 Yaş Grubu Çocuklara Paylaşma, İş Birliği ve Sorumluluk Değerlerinin Kazandırılmasında Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğinin Etkililiğinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harris, K. I. (2016). Supporting executive function skills in early childhood: Using a peer buddy approach for community, confidence, and citizenship. *Journal of Education and Training*, 3(1), 158-175.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A. ve Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education Development*, 23(4), 451-474.
- İlhan, E. (2019). Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- İlhan, E., ve Canbulat, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının (EKOP) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 40-56.
- İşlek, S. ve Turan, F. (2023). Erken okuryazarlık müdahalesinde yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanımı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 128-140.
- Jonides, J., Lacey, S. C. ve Nee, D. E. (2015). Processes of working memory in mind and brain. *Current Directions in Psychological Science*, 14(1), 2-5.
- Kaman, Ş. (2018) Dijital ve Geleneksel Metin Temelli Okuma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama, Okuma Hataları ve Tutumları Açısından Karşılaştırılması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 1-17.
- Karadoğan, Z. (2020). Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Becerisi ve Tutuma Etkisi. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Karahan Tıgırak, T. (2020). Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okumanın Üst Biliş ve Çalışma Belleğine Etkisinin İncelenmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2013). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, G. (2014). *Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı*. Ed. Z. Fulya Temel (Yay. haz.), Her yönüyle okul öncesi eğitim-4, dil ve erken okuryazarlık içinde (s. 11-34). Hedef CS Yayıncılık, Ankara.
- Karaman, G., ve Aytar, A. G. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklara yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (3), 237-268.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Ergül, C. (2016) Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kavcar, S. (2022). Etkileşimli Kitap Okuma Programının 48-66 Aylık Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine Etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kerigan, B. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Etkileşimli Okuma Yöntemiyle Sosyal Becerilerin Kazandırılması. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., ve Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(188).
- Kılınçcı, E. (2019). Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Yöntemlerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öyküleme ve Resimleme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kıranlı Güngör, S. ve İlişen, E. (2018). Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 962-977.

- Kiremit, R. F. (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitimde dil gelişimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 159-174.
- Kocaarslan, M. (2015). Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocaarslan, M. (2016). “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.
- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 369-393.
- Kuzu, T. (2003). Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Laçın, E. (2019). Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Erken Okuryazarlık ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Uygulamaları. *Uluslararası Engelsiz Yaşam ve Toplum Dergisi*, 3 (1), 16-36
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. (8th ed.). BostonNew York: Houghton Mifflin Company.
- Li, L. ve Tan, C. L. (2016). Home literacy environment and its influence on singaporean children’s chinese oral and written language abilities. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 381–387.
- McGee, L. M., ve Morrow, L. M. (2005). *Teaching Literacy in Kindergarten*. London: The Guilford Press.
- MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Meb Basımevi, Ankara.
- Merga, MK (2017). İlk yılların ötesinde etkileşimli okuma fırsatları: Eğitimcilerin dikkate alması gerekenler. *Avustralya Eğitim Dergisi*, 61 (3), 328-343.
- Metin, G. T., ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.
- Miller, E. K., ve Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual review of neuroscience*, 24(1), 167-202.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., ve Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.

- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., ve Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Morrow, L.M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford Press.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., ve Binici, K. (2020). Dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına etkileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 89-116.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., ve Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. Ankara Üniversitesi, *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58(1), 139-171.
- Odabaş, Hüseyin. Kitap Okumadan Dijital Okumaya: Okuma Kültüründe ve Davranışında Gözlemlenen Değişimler., 2017 In: Bilişim Teknolojilerinin Bilgi Merkezlerine ve Hizmetlerine Etkileri. Hiperyayın, s. 272-292
- Özdemir, E. Ç., ve 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.
- Pickering, S. J. (2006). *Working memory and education*. Academic Press. *Psvchol*, 63, 1-29.
- Sağlam, C. (2020). Okul Öncesi Dönemde Çalışma Belleği ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Karabük Üniversitesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Zonguldak.
- Sankaram, K., ve Schober, M. F. (2015). Reading a blog when empowered to comment: Posting, lurking, and non-interactive reading. *Discourse Processes*, 52(5-6), 406-433.
- Spira, E.G., Bracken, S.S. ve Fischel, E.J. (2005). Predicting improvement after firstgrade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41, 225-234.
- Şentürk Gülhan, N. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Şentürk Leylek, B. (2018). İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Gelişiminde ve Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Hikâyelerin Etkisi. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.
- Şimşek, Z.C. (2017). Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 48-66 Ay Grubu Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Taş, E. A. (2022). Ebeveyn Destekli Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Taş, E. A. (2022). Ebeveyn Destekli Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Teixeira, R. A., ve Ferreira, N. O. (2017). Tertúlia literária: a escola, a sala de aula e a leitura dialógica. *Dialogia*, (27), 131-143.
- Temel, S. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Tetik, G. ve Erdoğan, N. I. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Towson, J. A., Gallagher, P. A., ve Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 230-246.
- Tuncer, N. (2021). Çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri-ebeveyn formunun 48-72 aylık çocuklara uyarlanması ve bazı değişkenler açısından yordanma gücünün incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 2052-2081.
- Türkben, T. (2017). Etkileşimsel Okuma Modelini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Türköz, H.K., (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Yeterliklerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Uluğ, E. (2018). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve etmeyen 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.
- Vural, E. S. (2021). Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Wesseling, P. B. C., Christmann, C. A. ve Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in German kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 8.

- Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3):848-72.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angel, A. L., Payne, A. C., ve et al. (1994). *Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542–555.
- Wright, J. A., Stackhouse, J. ve Wood, J. (2008). Promoting language and literacy skills in the early years: lessons from interdisciplinary teaching and learning. *Child Language Teaching and Therapy*, 24 (2), 155–171.
- Yalavaç, N. (2020). Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yazıcı, D. N., Yıldız, C. ve Durmuşoğlu, M. C. (2018). Erken çocukluk dönemi resimli çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1196–1209.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., Aral, N. (2018). Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 201-208.
- Yıldız, V. A., ve Aydın, N. (2023). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *TAM METİN BİLDİRİ KİTABI*, 374.
- Yılmaz, N. (2022). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerileri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Yumuş, M. (2018). Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Ebeveynlerin Deneyimlerine Bebeklerin Dil Gelişimlerine ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yurtseven, L. (2014). Okul öncesi eğitimin ve annelerin hikâye kitabı okumasının çocukların sosyal beceri gelişimi ile ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37 (2), 99-119.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J. ve Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a sharedreading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from lowincome families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 115.
- Zhu, Y. (2015). Research on Improving English Reading Proficiency for Postgraduate StudentsBased on Interactive Reading Model. In International Conference on Education, Management and Information Technology. Atlantis Press.
- Zıming, L. I. U. (2012). Digital reading: An overview. *Chinese Journal of Library and Information Science*, 5(1), 85-94.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki formu, çocuğun velisi veya öğretmeni tarafından, uygulamalar başlamadan önce doldurulması gerekmektedir.

Çocuğunuzun :

Adı-Soyadı _____ ;

Doğum Tarihi (gün/ay/yıl) _____ ;

Şu an tam olarak kaç aylık _____ ;

Cinsiyeti: ☐ KIZ ☐ ERKEK

Doğum sırası: ☐ İlk çocuk ☐ Ortanca veya ortancalardan biri ☐ Son çocuk

Ailedeki çocuk sayısı _____ ;

Çocuğunuz ne kadar süredir bir okul öncesi kuruma devam ediyor?

☐ 0-6 ay ☐ 7-12 ay ☐ 13-18 ay ☐ 19-24 ay ☐ İki yıldan fazla

Anne: ☐ Sağ ☐ Vefat etmiş ☐ Ayrı

Baba: ☐ Sağ ☐ Vefat etmiş ☐ Ayrı

Annenin eğitim durumu: ☐ Okuryazar değil ☐ Okuryazar (mezun değil)

İlkokul, ortaokul mezunu Lise veya dengi mezunu

Üniversite/ yüksekokul mezunu Lisansüstü

Babanın eğitim durumu: ☐ Okuryazar değil ☐ Okuryazar (mezun değil)

İlkokul, ortaokul mezunu Lise veya dengi mezunu

Üniversite/ yüksekokul mezunu Lisansüstü

Annenin çalışma durumu: ☐ ÇALIŞIYOR ☐ ÇALIŞMIYOR

Bu çocuğunuzun doğumundan beri ev dışında sürekli çalıştığınız bir işiniz var mı? ☐ EVET ☐ HAYIR

Babanın çalışma durumu: ☐ ÇALIŞIYOR ☐ ÇALIŞMIYOR

Bu çocuğunuzun doğumundan beri ev dışında sürekli çalıştığınız bir işiniz var mı? ☐ EVET ☐ HAYIR

Anaokulu öncesi bakımı:

☐ Evde – anne ☐ Evde – bakıcı ☐ Evde – aile büyüğü ☐ Ev dışında bakım

Ailenizin ortalama aylık gelirini belirtiniz:

☐ 5000 TL ve altı ☐ Yaklaşık 5001 TL- 8500 TL arası ☐ Yaklaşık 8501 TL ve üzeri

Çocuğunuzun herhangi bir özel durumu var mı? Varsa işaretleyiniz.

Görme yetersizliği İşitme yetersizliği Bedensel engel

Zihinsel engel Birden fazla engel Üstün yetenek

Denge problemi Nörolojik bir rahatsızlık Diğer

Çocuğunuzun herhangi bir engel ya da süregelen bir sağlık sorununa yönelik SAĞLIK RAPORU VARSA belirtiniz (Şeker hastalığı, astım, dikkat bozukluğu vb.):

Katılımınız için teşekkür ederiz.



EK 2: Veli Onam Formu

EK2:

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Doç. Dr. Mustafa Kocaarslan danışmanlığında yüksek lisans tezi kapsamında “Etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisi” konulu çalışmayı yürütmekteyiz. Bu çalışma, öğretmen olarak görev yaptığım İstanbul ili Başakşehir ilçesinde yer alan Hikmet Uluğbay Anaokulunda 48-72 aylık çocuklarla yürütülecektir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilirsiniz. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmadan elde edilen yorumlar isteğinize göre tarafınıza iletilecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Bu araştırmada temel olarak, Etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmaya katılımınız çalışmanın başarısı için önemlidir. Çocuğunuzun araştırmaya katılımını kabul ettiğiniz takdirde değerlendirme ve eğitim uygulamaları çocuğunuzun devam ettiği anaokulunda, anaokulu yönetimince uygun görülen yer ve zamanda yapılacaktır. Bu deneysel çalışma çocuklara etkileşimli kitap okunarak ve ön test son test yapılarak uygulanacaktır.

Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasını kabul ediyorsanız lütfen aşağıda ilgili yerleri imzalayınız ve gerekirse size ulaşabileceğimiz bir telefon numarası yazınız. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz. Saygılarımızla...

Veli adı- soyadı:

İmza:

Tarih:



EK 3: Katılımcı Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, Etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisi" adıyla, Eda Nur ÇİÇEK tarafından 24.04.2023-9.06.2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmada Etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma X Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Hikmet Uluğbay Anaokulu

Araştırma Uygulaması: X Ölçek O Görüşme
O Gözlem XUygulama

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

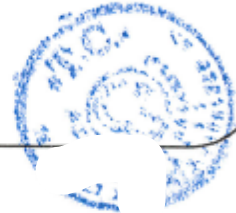
Araştırmacı : EDA NUR ÇİÇEK
İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

06/04/2023

EDA NUR ÇİÇEK

Katılımcı Adı-Soyadı :
Telefon Numarası :



EK 4: Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanter Öğretmen Formu

ÇOCUKLUK DÖNEMİ YÜRÜTÜCÜ İŞLEV ENVANTERİ ÖĞRETMEN FORMU

Aşağıda, bir dizi ifadeler bulacaksınız. Lütfen, her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve sonra o ifadenin doldurduğunuz çocuk için ne kadar doğru olduğunu belirtiniz. Cevabınızı, her ifadeden sonra yer alan sayılardan (1'den 5'e kadar) birini daire içine alarak gösteriniz. Lütfen her soruya yanıt verdiğinizden emin olunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Kesinlikle doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Kesinlikle doğru
1	2	3	4	5

1. Uzun talimatları hatırlamakta zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
2. Yapmak istemediği bir şeyi yapmak konusunda kendini nadiren motive edebilir.	1	2	3	4	5
3. Bir etkinliğin ortasında, ne yapıyor olduğunu hatırlamada zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
4. Yapması için bir ödül vaat edilmezse, daha az ilgisini çeken görevleri tamamlamakta zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
5. İlk olarak ne olabileceği hakkında düşünmeden bir şeyleri yapma eğilimi vardır.	1	2	3	4	5
6. Birkaç işi yapması istenildiğinde sadece ilk veya sonuncu olarak yapılması isteneni hatırlar.	1	2	3	4	5
7. Takıldığı zamanlarda, bir sorunu farklı yollarla çözmekte zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
8. Bir işin yapılması gerektiğinde, sıklıkla, daha ilgi çekici bir şeyden dolayı dikkati dağılır.	1	2	3	4	5
9. Gidip alması istenen şeyi kolayca unutur.	1	2	3	4	5
10. Özel bir durum (örn; okul gezisine gitmek, bir eğlenceye gitmek vb.) olacağı zaman aşırı derecede heyecanlanır.	1	2	3	4	5
11. Sıkıcı bulduğu işleri yapmada belirgin zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
12. Bir etkinliği planlamada zorluk yaşar (Örn; okul gezisi veya okul için gerekli olan malzemeleri getirmeyi hatırlamak gibi).	1	2	3	4	5
13. Söylenilmesine rağmen, kendini tutmakta veya zapt etmekte zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
14. Birçok adımdan oluşan etkinlikleri devam ettirmekte zorluk yaşar (Örn; küçük çocuklar için, hatırlatılmadan tüm kıyafetlerini giyebilmek; büyük çocuklar için, tüm ev ödevlerini kendi başına yapabilmek).	1	2	3	4	5
15. Konsantre olabilmesi (dikkatini verebilmesi) için verilen görevi ilgi çekici bulması gerekir.	1	2	3	4	5

16. Uygun olmayan durumlarda, gülümsememek veya gülmemek için kendini tutmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
17. Başkalarının kolayca anlayacağı şekilde, olmuş bir olay hakkında hikâye anlatmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
18. Durdurulması söylendikten hemen sonra bir etkinliği durdurmakta zorlanır. Örneğin, durdurması istendikten sonra birkaç kez daha zıplar veya bilgisayarda bir süre daha oynar.	1	2	3	4	5
19. <i>Nasıl</i> yapıldığı ayrıca gösterilmediği sürece sözlü talimatları anlamakta zorlanır.	1	2	3	4	5
20. Birkaç adımı içeren işlerde ya da etkinliklerde zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
21. İleriyi düşünme veya deneyimlerinden ders çıkarmada zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
22. Bir grup içinde, diğer çocuklar ile karşılaştırıldığında daha hasarı şekilde davranır (Örn; Bir doğum günü partisinde veya grup etkinliği sırasında).	1	2	3	4	5
23. Geriye doğru sayma gibi zihinsel çaba gerektiren görevleri yapmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
24. Bir işle uğraşırken başka şeyleri aklında tutmakta zorlanır.	1	2	3	4	5

Her soruyu cevapladığınızdan emin olunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.



EK 5: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)

----- ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ARACI (EOBDA) -----

Hazırlayan: Gökçe Karaman Benli- 2013

Bu değerlendirme aracı beş alt testten ve toplam 96 maddeden oluşmaktadır. Bu alt testlerin her biri 48-77 aylık tipik gelişim gösteren, okuma ve yazma bilmeyen çocuklara uygulanabilir, alt testler ayrı ayrı çalışılabilir.

Çocukla Birlikte Ölçeği Uygulamak İçin Uygun Bir Ortama Geçme Süreci:

"Benim İsmim Ben başka bir okulda öğretmenim. Şimdi seninle bir oyun oynamak istiyorum. Öğretmeninden izin aldım. Bu oyunu okulun içinde sınıfınızdan başka bir yerde oynayacağız. Oyunumuz bittince seni öğretmen ve arkadaşlarının yanına geri getireceğim. Benimle oynamak ister misin?"

PUANLAMA İLE İLGİLİ NOT: Doğru yanıtlar için "1", yanlış yanıtlar için "0" puan verilir. Çocuk, soru sorulduğunda hiç yanıt vermemişse soru 3 kez tekrarlanır ve 3. tekrardan sonra da soruya yanıt verilmezse "0" puan verilir. Çocuğa soru sorulduğunda ilk seferinde yanlış yanıt vermişse soru 3 kez tekrarlanmaz ve yine "0" puan verilir. Puanlamayı yapabilmemiz için arkalı önlü 2 sayfalık ayrı bir puanlama formu bulunmaktadır. Bu belgeyi yönergeleri vermek için kullanabilirsiniz. Böylece her çocuk için ayrı ayrı 11 sayfa fotokopi çektiirmek zorunda kalmamış olursunuz.

1. SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME

Rumuz:

Uygulama Tarihi:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Okulu:

Teste Başlama Saati:

Testin Bitiş Saati:

Sesbilgisel Farkındalık Alt Boyutu beş alt testten oluşur ve aşağıdaki sıraya göre uygulama yapılır. Her çocukla birebir çalışılması gerekmektedir. Bu alt test 48-77 aylık çocuklara uygulanabilir. Asıl puanlamaya geçilmeden önce örnek maddeler uygulanır ve örnek maddelere puan verilmez. Özellikle "Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri ve Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme" bölümünde çocuklara görseller gösterilir ve çocuktan önce görselin ne olduğunu söylemesi beklenir. Eğer çocuk görselin ne olduğunu söylemezse testi uygulayan görselin ismini çocuğa söyler.

- 1- Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme
- 2- Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme
- 3- Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme
 - 3.1. Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma
 - 3.2. Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme
 - 3.3. Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme
- 4- Hece ve Sesleri Atma
- 5- Sesleri Birleştirme

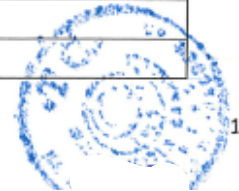
1.1. Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme

Tablo 1- "Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme" için Uygulama ve Yönerge Tablosu

Uygulama	Yönerge
"Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun? Söyle".	"Resimlerdekilerden hangisi el sözcüğüyle aynı sesle başlar? Bana söyle." Örnek Madde: el at ip ev

Tablo 2- "Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme" Madde Tablosu

.Maddeler	Değerlendirme	
	Doğru (1 puan)	Yanlış (0 puan)
1- peynir		
pasta geyik fırça		
2- balık		
çorap gözlük bulut		



3-	tarak		
ceket	tepsi	perde	
4-	kitap		
horoz	bardak	köprü	
5-	sepet		
yaprak	maymun	sinek	
6-	robot		
kalem	şapka	resim	

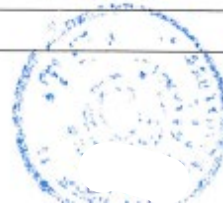
1.2.Uyak Farkındalığı

Tablo 3- “Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme” Uygulama ve Yönerge Tablosu

Uygulama	Yönerge
-“Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun?” Söyle.	Örnek:“yol” sözcüğüyle hangisinin sonu aynı biter? Söyle. yol buz diş kol

Tablo 4- “Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme” Madde Tablosu

Maddeler	Değerlendirme	
	Doğru (1 puan)	Yanlış (0 puan)
1- fil		
zar dil göz		
2- taş		
kaş mum zil		
3- kare		
çivi fare toka		
4- kova		
tava halı şişe		
5- uçak		
simit kolye bıçak		
6- eldiven		
merdiven örümcek uçurtma		
7- şeker		
mandal kemer tabak		
8- mikrofon		
şemsiye telefon karınca		
9- pencere		
salıncak kelebek tencere		



1.3.Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme

Tablo 5- Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme Yönerge Tablosu

Uygulama	Yönerge
1-“Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim. Beni dinle.”	1- Örnek:“kapı hangi sesle başlar? Söyle.”
2-“Şimdi sana bazı sesler çıkaracağım. O seslerle başlayan sözcükler bulmanı istiyorum. Beni dinle.”	2- Örnek:“/e / sesi ile başlayan bir sözcük söyle.”
3- “Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim. Beni dinle.” “ay”	3-Örnek:“Aynı sesle başlayan başka bir sözcük söyle.”

Tablo 6- Başlangıç Sesleriyle Farklı Yönergeleri Gerçekleştirebilme Madde Tablosu

Madde	D	Y	Madde	D	Y	Madde	D	Y
Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma			Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme			Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme		
1- mendil			1- / m /			1- mavi		
2- para			2- / b /			2- palto		
3- koyun			3- / t /			3- duvar		
4- dalgıç			4- / k /			4- kum		
5- vücut			5- / s /			5- çocuk		
6- salata			6- / c /					
7- şaka								
8- çay								
9- lale								
10- yaz								



1.4.Hece Ve Sesleri Atma

Tablo 7-“Hece ve Sesleri Atma” Uygulama ve Yönerge Tablosu

Uygulama	Yönerge
-“Sana bazı sözcükler söyleyeceğim ve senden bu sözcükleri söylediğim gibi değiştirerek tekrar söylemeni istiyorum. Dinle.”	“ayı sözcüğünde /a/ demesek geriye ne kalır? Söyle.

Tablo 8- “Heceleri ve Sesleri Atma” Madde Tablosu

Madde	D	Y
1- evsiz – “siz”		
2- kışlık – “lık”		
3- gölge- “ge”		
4-omuz-“muz”		
5-çukur-“kur”		
6- süt - /t/		
7- bir - /r/		
8- tuz - /z/		
9- gül - /l/		
10- dış - /ş/		



Tablo 9- "Sesleri Birleştirme" Uygulama ve Yönerge Tablosu

Uygulama	Yönerge
"Sana bazı sesler söyleyeceğim ve senden bu sesleri bir araya getirerek tekrar söylemeni istiyorum. Dinle."	"/a/ /t/ birleştirerek söyle."

Tablo 10- "Sesleri Birleştirme" Madde Tablosu

Madde	D	Y
1- /e/ /t/		
2- /i/ /z/		
3- /o/ /n/		
4- /a/ /r/ /l/		
5- /k/ /ı/ /ş/		
6- /ü/ /z/ /ü/ /m/		
7- /e/ /k/ /m/ /e/ /k/		

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Toplam Puan Tablosu

Alt Boyut İsmi	Doğru Sayısı
1-Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme	
2-Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme	
3-Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme	
3.1.Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma	
3.2.Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme	
3.3.Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme	
4-Hece ve Sesleri Atma	
5-Sesleri Birleştirme	
TOPLAM PUAN	



2. YAZI FARKINDALIĞI

Testi Uygulayan: Şimdi sana bir öykü okuyacağım. Öyküyü okurken bana yardımcı olmanı istiyorum. (Testi uygulayan çocuğa öykü kitabını dik bir şekilde verir. Ardından okumaya başlamadan önce ilk üç yönergeyi söyler.)

Not: Küçük Ayak İzleri isimli öykü kitabı renkli olarak En: 20 X boy: 14 cm olarak çıktı alınmalıdır.

Maddeler	D	Y
1-"Kitabın ön yüzünü göster."		
2-"Kitabın arka yüzünü göster."		
3-"Kitabın isminin nerede yazdığını göster."		

Testi Uygulayan: Şimdi okumaya başlıyorum.

Testi uygulayan okur: Sayfa 1: Kar yağdığında bahçemizdeki ayak izlerine bakarken çok eğleniyorum. Bu izlerin en büyüğü babamınki, sonra annemin ve en küçük izler de benim.

Testi uygulayan okur: Sayfa 4: İşte yeniden kar yağdı. Bahçemiz karlar altında kaldı. Yaşasın, ayak izi oyununa yeniden başladım. Bu sefer çok küçük ayak izleriyle karşılaştım.

Maddeler	D	Y
4-"Nereden okumaya başladığını göster." (Çocuk metnin sol üst bölümünü gösterirse 1 puan verilir.)		
5-"Yazıyı hangi tarafa doğru okuduğunu parmağınla işaret et." (Çocuk soldan sağa olan yönü gösterirse 1 puan verilir.)		
6-"Bu sayfada bir sırayı okuduktan sonra (testi uygulayan ilk satırı gösterir.) nereye okumaya geçtiğini göster." (Çocuk eliyle alt sırayı gösterirse 1 puan verilir.)		

Testi uygulayan okur: Sayfa 6: Akşam olmak üzereydi. Kısa bir süre sonra annem bana: - İpek, yemek zamanı, diye seslendi. Ben de eve girdim. (7. Sayfada resim ters çizilmiştir.)

Testi uygulayan 6. sayfayı okuduktan sonra 7. sayfayı gösterir ve madde 7'deki yönergeyi söyler.

Maddeler	D	Y
7-"Bana bu resmin altını göster." (Çocuk eğer kitabı döndürüp resmin alt tarafını gösterirse veya ters çizildiği için kitabı döndürmeden üst tarafını gösterirse 1 puan verilir.)		



Testi uygulayan okur: Sayfa 8: Ertesi gün yeniden bahçeye çıktım. İzlerin arkasından gitmeye başladım. İzler birden fazılaştı. Merakım da arttı.

Maddeler	D	Y
8-"Bu sayfaya bak ve yazılarda yanlış olan nedir? Söyle." (Çocuk yazıların ters olduğunu söylerse 1 puan verilir.)		

Testi uygulayan okur: Sayfa 10: Acaba kardaki ayak izleri kime aitti? Sonuna kadar izledim.

Maddeler	D	Y
9-"(İkinci cümledeki nokta gösterilerek) Bu işaret ne için? Söyle." (Çocuk nokta /dur işareti olduğunu veya işaretin ne işe yaradığını söylerse 1 puan verilir.)		

12. sayfayla ilgili soru sorulmaz sadece okunur.

Testi uygulayan okur: Sayfa 13: Bir de ne göreyim! Kulübede iki tavşan yavrusu vardı. Birinin tüyleri bembeyaz gözleri kırmızı, diğerinin ise tüyleri gri gözleri simsiyahtı.

Maddeler	D	Y
10-"(bembeyaz sözcüğündeki "b" harfi gösterilir) Bu harfin büyük harfini göster ."		

14-15. sayfalarla ilgili soru sorulmaz sadece okunur.

Testi uygulayan okur: Sayfa 16: Beni görünce kulübeden çıktılar.

Maddeler	D	Y
11-"Bu sayfadaki en kısa sözcük hangisi? Göster." (Çocuk "beni" sözcüğünü gösterirse 1 puan verilir.)		

Testi uygulayan okur: Sayfa 17: Ayak izleri küçüktü.

Maddeler	D	Y
12-"Bu sayfadaki en uzun sözcük hangisi? Göster." (Çocuk "küçüktü" sözcüğünü gösterirse 1 puan verilir.)		

Testi uygulayan okur: Sayfa 18: Onlara hemen isim koydum. Beyaz tüylü, kırmızı gözlü olan Tostos, gri tüylü olan da Paspas.

Maddeler	D	Y
13-"Tostos sözcüğündeki "T" harfi gösterilir.) Bu harfin küçük harfini göster."		

19. sayfayla ilgili soru sorulmaz sadece okunur.

Testi uygulayan okur: Sayfa 20: En küçük ayak izleri artık bana ait değildi.

Maddeler	D	Y
14- "(Uygulayan cümleyi göstererek) Bu cümlenin nerede bittiğini göster."		
15- "(Uygulayan cümleyi göstererek) Bana bir sözcük göster."		
16- "Bana bu sayfada sözcükler arası boşlukları göster." (Çocuk en az 2 sözcük arası boşluk gösterirse 1 puan verilir.)		

Yazı Farkındalığı Toplam Puan:



3. ÖYKÜYÜ ANLAMA

Yazı Farkındalığı alt boyutundaki sorular bitince çocuğa “öyküyü hatırlıyor musun?” diye sorulur. Yanıt gelmezse veya “hayır” yanıtı gelirse “Küçük Ayak İzleri” isimli öykü akıcı bir şekilde tekrar okunur. Ardından aşağıdaki sorular

Öyküyle İlgili Çocuğa Yöneltilcek Sorular	Değerlendirme		Çocukların Yanıtları
	D	Y	
Bu öykünün adı nedir?			
Öyküdeki olay hangi mevsimde yaşanmış? Söyle.			
İpek ayak izi oyununu nerede oynuyor?			
Öyküde İpek'ten başka kimler var? (İpek dışında tavşanlar, annesi, babası ifadelerinden birini bile söyleyse 1 puan verilir.)			
İpek kar yağınca evinin bahçesinde ne yapmayı seviyor? Söyle.			
Kar yağınca bahçedeki en büyük ayak izi kime ait? Söyle.			
İpek tavşanları nerede buldu? Söyle.			
Tavşanların isimleri neydi? Söyle. (Bir tanesini bile söyleyse 1 puan ver.)			
Öykünün sonunda en küçük ayak izleri kimlerindi?			

sorulur.

Öyküyü Anlama Toplam Puan:



4. GÖRSELLERİ EŞLEŞTİRME

Tablo 1- Görsel Ayırt Etme Uygulama ve Yönerge Tablosu

Uygulama	Yönerge
Ölçeği uygulayan çocuğa çeşitli harf ve sayılardan oluşan örüntüler gösterir. Baştaki harf ya da sayıyla aynı olanın eşleştirilmesi istenir.	"Sana bazı harf ve sayılar göstereceğim. Baştakiyle aynı olanı göstermeni istiyorum."

Tablo 2- Görselleri Eşleştirme Madde Tablosu

Maddeler	Değerlendirme	
	Doğru (1 puan)	Yanlış (0 puan)
b		
un		
35		
121		
Vdk		
8972		
DEDE		
Çanta		
46466		

Görselleri Eşleştirme Toplam Puan:



EK 6: EOBDA ve ÇDYİE Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testi

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının ilk boyutu Ses Bilgisel Farkındalık Değerlendirme Aracıdır. “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme” alt testi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %59.73’ü açıklanmaktadır. Bu alt test, beş faktör ve toplam 53 maddeden oluşmaktadır (Karaman,2013). “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme” alt testinin KR-20 güvenirlik değeri 0.91, test tekrar test güvenirliği 0.92 ve testin iki yarı güvenirliği de 0.76’dır. Alt ve üst %27’lik gruplarda yapılan ayırt edicilik analizleri sonucunda tüm maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karaman ve Aytar, 2016). Bu alt test 48-77 aylık çocuklara uygulanabilir ve her çocuk için birebir çalışılması gerekmektedir. Örnek maddeler uygulanarak başlanır ve örnek maddelere puan verilmez. Örnek maddeler uygulandıktan sonra asıl puanlamaya soruların cevaplarına göre başlanır. Özellikle “Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri ve Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme” bölümünde çocuklara görseller gösterilir ve çocuktan önce görselin ne olduğunu söylemesi beklenir. Eğer çocuk görselin ne olduğunu söylemezse testi uygulayan görselin ismini çocuğa söyler (Karaman, 2013).

- 1- Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme (6)
- 2- Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme (9)
- 3- Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme
 - 3.1.Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma (10)
 - 3.2.Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme (6)
 - 3.3.Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme (5)
- 4- Hece ve Sesleri Atma (10)
- 5- Sesleri Birleştirme (7)” olmak üzere beş alt boyutu vardır ve bu sırayla uygulanır. Tüm bu alt boyutların toplam puanları alınarak veri analizi yapılmaktadır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Yazı Farkındalık Alt testi

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının ikinci alt testi Yazı Farkındalığı Becerilerini Değerlendirme Aracıdır. Yazı Farkındalığı açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre 3 faktörlü toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Yazı farkındalığı alt testi açımlayıcı faktör analizi sonrasında toplam varyansın %40.01'inin açıklandığı üç faktör ile 16 maddeden oluştuğu belirtilmektedir. Yazı Farkındalığı alt testinin alt-üst %27'lik gruplarda madde ayırt ediciliğine ilişkin t testi sonuçlarına göre maddelerin tamamının alt ve üst %27'lik gruplarda ayırt edici olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir. Yazı Farkındalığının 16 maddesi ile ilgili madde güçlüğü ortalaması, $p=.48$, madde ayırt edicilik ortalaması, $p=.31$ 'dir. Bu değerlerin, testin maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin kabul edilen değerler arasında olduğu belirtilmektedir. Yazı Farkındalığı alt testinin KR-20 güvenirlik değeri 0.75, test tekrar test güvenirliği $r=0.72$, testin iki yarı güvenirliği için hesaplanan split half değerinin 0.60 olarak bulunduğu belirtilmektedir. Yazı Farkındalığı alt testinin faktörlerinden elde edilen güvenirlik değerleri incelendiğinde; Yazı Kavramları faktörünün KR-20 değerinin 0,70, Kitap Kavramları faktörünün KR-20 değerinin 0.83, Harf ve Sözcük Kavramları faktörünün KR-20 değerinin de 0,60 olarak bulunduğu belirtilmektedir. Yazı Farkındalığı alt testinin test tekrar test güvenirliği incelendiğinde Yazı Kavramları faktörü için 0.70, Kitap Kavramları için 0.38, Harf ve Sözcük Kavramları faktörü için 0.77 olarak bulunduğu belirtilmektedir. Bu sonuçların psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısı açısından ele alındığında testin iç tutarlılığı ve test tekrar test güvenirliği açısından puanlarının yeterli olduğu yorumu yapılmaktadır (Karaman, 2013, s.153-165).

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Öyküyü Anlama Alt testi

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının üçüncü alt testi Öyküyü Anlama Becerileri Değerlendirme Aracıdır. Bu alt test için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda “Öyküyü Anlama” alt testinde tek faktörlü yapının varyansa yaptığı katkı %40.22, “Öyküyü Anlama” alt testinin KR-20 güvenirlik değeri 0.61, test tekrar test güvenirliği 0.75 ve testin iki yarı güvenirliği 0.64'tür. Alt ve üst %27'lik gruplarda yapılan ayırt edicilik analizleri sonucunda tüm maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt teste Yazı Farkındalığı alt boyutundaki sorular bitince geçilir. Çocuğa “öyküyü hatırlıyor musun?” diye sorulur. Yanıt gelmezse veya “hayır” yanıtı gelirse “Küçük Ayak

İzleri” isimli öykü akıcı bir şekilde tekrar okunur. Ardından öykü ile ilgili ölçekte yer alan 10 soru çocuklara sorulur ve doğru yanıt 1, yanlış yanıt 0 şeklinde puanlanır (Karaman, 2013).

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Görselleri Eşleştirme Alt testi

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının dördüncü alt testi Görselleri Eşleştirme Becerileri Değerlendirme Aracıdır. “Görselleri Eşleştirme” alt testi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %44.38’i açıklanmaktadır. “Görselleri Eşleştirme” alt testinin KR-20 güvenirlik değeri 0.71, test tekrar test güvenirliği 0.64 ve testin iki yarı güvenirliği 0.70’dir. Alt ve üst %27’lik gruplarda yapılan ayırt edicilik analizleri sonucunda tüm maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölçeği uygulayan çocuğa çeşitli harf ve sayılardan oluşan örüntüler gösterilir. Baştaki harf ya da sayıyla aynı olanın eşleştirilmesi istenir. “Sana bazı harf ve sayılar göstereceğim. Baştakiyle aynı olanı göstermeni istiyorum.” Yönergesi verilir ve bir örnek yapıldıktan sonra uygulamaya başlanır. Ölçekte 9 farklı eşleştirme vardır ve yanıtlardan doğru olan “1”, yanlış olan “0” puan olarak görsel eşleştirme toplam puanı elde edilir (Karaman, 2013).

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri

(ÇDYİE), (CHEXI; Thorell ve Nyberg, 2008) Türkçe öğretmen formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmektedir. Çalışma grubu, İstanbul ilindeki 48 okuldan ve 180 sınıftan, 48-72 aylık toplam 754 çocuktan oluşmaktadır. ÇDYİE Türkçe formu özgün ölçekte olduğu gibi 24 maddeden oluşmuştur ve doğrulayıcı faktör analizi iki faktörlü (Çalışan Bellek ve Ketleyici Kontrol) orijinal yapıyı desteklemiştir ($\chi^2(544) = 1113.891$, CFI=0.93, RMSEA=0.06 [%90 CI 06, 07], SRMR=0.04). Faktör yük değerlerinin 0.47 ile 0.85 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini belirlemek amacıyla kullanılan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ile Çalışan Bellek alt ölçeği ($r=0.83$, $p<0.001$) ve Ketleyici kontrol alt ölçeği ($r=0.77$, $p<0.001$) puanları arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Cronbach’s alpha katsayıları, Çalışan Bellek alt ölçeği için 0.95 ve Ketleyici Kontrol alt ölçeği için 0,91 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise Çalışan Bellek için 0.89 ve Ketleyici Kontrol için 0,85 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları ise

0.46 ile 0.83 arasında değişmektedir. Sonuçlar, DYİE Türkçe formunun 48-72 aylık çocukların yürütücü işlevlerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir lme aracı olduğu ortaya konmuştur (Karaman, 2013).



EK 7: Etik Kurul Onayı



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2300023561
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu Onay Belgesi

26.03.2023

Protokol No:	2023-SBB-0121
Araştırmanın Başlığı:	Etkileşimli Kitap Okumanın 48-72 Aylık Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Yürütücü İşlevleri Üzerindeki Etkisi
Proje Yürütücüsü:	Eda Nur ÇİÇEK
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	01.03.2023
Karar Tarihi:	07.03.2023
Toplantı No:	05

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 07.03.2023 tarihli ve 05 numaralı toplantıda 2023-SBB-0121 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Doç. Dr. Elif KARAHA
Kurul Başkanı

Doç. Dr. Sedat BALYEMEZ
Başkan yardımcısı

Doç. Dr. Melih BAŞKOL
Üye

Doç. Dr. Sefer Yetkin IŞIK
Üye

Doç. Dr. Vahit CELAL
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Basri
KANSIZOĞLU
Üye

Belge Doğrulama Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <http://ubys.bartin.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage>

EK 8: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri

76415585/3

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ANKET ARAŞTIRMA KOMİSYONU DEĞERLENDİRME FORMU								
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN								
Adı Soyadı		Eda Nur ÇİÇEK						
Kurumu / Üniversitesi		Bartın Üniversitesi						
Araştırma Yapılacak İller		İstanbul						
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kodemesi		XXXX						
Araştırmanın Konusu		Etkileşimli Kitap Okumanın 48-72 Aylık Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Yürütücü İşlevleri Üzerindeki Etkisi						
Üniversite / Kurum Onayı		Var						
Veri Toplama Araçları		Anket						
EĞ 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelge Kapsamında Araştırma, Yarıma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar								
Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Maddeler	Uygun	Uygun Değil
2020/2 Genelgenin 1. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 2. Maddesi	☐	☒	2020/2 Genelgenin 3. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 4. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 5. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 6. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 7. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 8. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 9. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 10. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 11. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 12. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 13. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 14. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 15. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 16. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 17. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 18. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 19. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 20. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 21. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 22. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 23. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 24. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 25. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 26. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 27. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 28. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 29. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 30. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 31. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 32. Maddesi	☐	☐	2020/2 Genelgenin 33. Maddesi	☐	☐
2020/2 Genelgenin 34. Maddesi	☐	☐						
KOMİSYON GÖRÜŞÜ								
Veri toplama araçlarının eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla yürütülmesinde bir engelleme bulunmamaktadır. ☐ bulunmamaktadır								
Komisyon Kararı					Oybirliğiyle Alınmıştır.			
KOMİSYON								
Ünvan-Adı Soyadı-İmza								

EK 9: Ölçek Kullanım İzinleri



TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
Department OF Elementary Education

Tarih: 06.04.2023

Sayın Eda Nur ÇİÇEK,

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013, 2016) * isimli çalışmamın, ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. "Etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisi" isimli çalışmada kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Araştırmanın tamamlanmasının ardından bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Saygılarımla

Araştırmacı

Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

*Karaman, G.(2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi. Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Karaman, G. ve Aytar, A.G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080>.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013*, 2016)** isimli çalışma belirttiğim dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Araştırmacının Adı-Soyadı ve İmzası

Eda Nur ÇİÇEK

Danışman Adı-Soyadı ve İmzası

Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN

----- Form
Gönderen:
Date: 25 Şub 2023 Cmt, 08:24
Subject: Re: Ölçek İzin Hakkı
To: Eda Nur Çiçek

Merhabalar,
Tabii kullanabilirsiniz. Ekte iletiyorum. İyi çalışmalar dilerim..

Eda Nur Çiçek, 10 Şub 2023 Cum, 18:35 tarihinde şunu yazdı:
Merhaba Hocam. Okul öncesi dönem çocuklarında Etkileşimli kitap okuma yönteminin yürütücü işlev becerilerine etkisini incelemek üzere tez çalışmamda, geliştirmiş olduğunuz Yürütücü İşlevler Öğretmen Envanterini kullanım izni istiyorum. Yardımcı olursanız çok seviniriz. Saygılarımla.



EK 10: Uzman Görüş Formu

Sayın Hocam;

Etkileşimli kitap okuma programının uygulandığı 60-72 aylık çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine ve Yürütücü İşlev becerisine etkisini incelerken aşağıdaki formlarda isimleri verilen kitapları kullanacağım. Bu kitapların Erken Okuryazarlık Becerilerine ve Yürütücü İşlev becerilerinin gelişimine uygun olup olmadığını

- Uygunur: Kitapların etkileşimli kitap okuma programına göre değerlendirmeye uygunsa,
- Kısmen uygunur: Kitapların etkileşimli kitap okuma programına göre değerlendirmeye uygunsa, ancak geliştirilmesi gerekiyorsa
- Uygun değildir: Kitapların etkileşimli kitap okuma programına göre değerlendirmeye uygun değilse işaretlenmelidir.

Uzman görüş formunda belirtilen açıklama bölümüne, kitaplar hakkında görüşlerinizi ifade etmeniz, değerlendirme aracının geliştirilmesi için çok önemli olacaktır. Değerli katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Eda Nur ÇİÇEK

Bartın Üniversitesi

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

NOT: Ekli tablo, biçimsel özellikler (resim-yazı eşleşmesi); içerik özellikleri (tema, konu, olay örgüsü); kitapla ilgili sorular (kapak sayfasıyla ilgili sorular, öyküdeki açık uçlu sorular); hedef sözcükler ve yapılan etkinlikler (hikâye öncesi, hikâye sonrası)'den oluşan beş ana başlık kullanılarak çoğaltılmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Burada sadece bir örnek tabloya yer verilmiştir.

KİTAP ADI	UYGUN	KISMEN UYGUN	UYGUN DEĞİL	AÇIKLAMA
3 Kedi 1 Canavar				
Hortumuma Çörek Kaçtı				
Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan				
Farklı ama Aynı				
Sarılalım mı?				

Yaramaz Fareler				
Temiz Deniz				
Bu Kış Uyumasak Olmaz mı?				
Bir Uçurtma İki Çocuk				
Annemin Çantası				



EK 11: EKOP Kitap Listesi

KİTABIN ADI	UYGULANDIĞI HAFTA
Sarılalım mı?	1. Hafta
3 Kedi 1 Canavar	2. Hafta
Hortumuma Çörek Kaçtı	3. Hafta
Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	4. Hafta
Farklı ama Aynı	5. Hafta
Yaramaz Fareler	6. Hafta
Temiz Deniz	7. Hafta
Bu Kış Uyumasak Olmaz mı?	8. Hafta
Bir uçurtma 2 Çocuk	9. Hafta
Annemin Çantası	10. Hafta

Aşağıda 5. Haftanın uygulama kitabı olan “Farklı ama Aynı” kitabının örnek etkileşimli okuma uygulama planına yer verilmiştir.

EK 12: EKOP Örnek Planı

Kitabın Adı: Farklı ama Aynı

Yazar: Feridun ORAL

Resimleyen: Feridun ORAL

Yayınevi: Yapı Kredi Yayınları

Sayfa Sayısı: 28

Yaş Grubu: 3-6

Konu: Yardımseverlik ve Farklılıklara Saygı



HEDEF SÖZCÜK/KAVRAM	ANLAMI
Oğlak	<i>Keçi yavrusu</i>
Sürü	<i>Birlikte yaşayan hayvan topluluğu</i>
Otlamak	<i>Hayvan, dolaşarak yerdeki ot, çimen, yaprak vb.ni yemek; yayılmak</i>
Otlak	<i>Hayvan otlatılan yer</i>
Çoban	<i>Koyun ve keçi sürülerini otlatan kimse</i>
Ağıl	<i>Evcil küçükbaş hayvanların barındığı çit veya duvarla çevrili yer</i>
Heybe	<i>Omza geçirilebilen tek gözlü bir çanta türü</i>
Tekerlekli Sandalye	<i>Sakatların bir yere gidebilmek için kullandıkları tekerlekleri olan oturma aracı; tekerlekli koltuk.</i>
Kaval	<i>Genellikle kamıştan yapılan, daha çok çobanların çaldığı, yumuşak sesli, üflemeli bir çalgı</i>
Farklı- Aynı	<i>Farklı: Aralarında fark bulunan; değişik, ayrımlı Aynı: Her bakımdan birbirinin eşi, ayırt edilemeyecek kadar benzeri, tıpkısı olan</i>

(TDK, 2024).

1.Okumaya Başlamadan Önce

1. Sınıf düzenlemesi yapılır: Çocukların dikkatini dağıtacak bütün etmenler en aza indirgenecek şekilde ortamdan uzaklaştırılır.

Kitap okumaya geçmeden önce çocukların su ve tuvalet ihtiyaçlarını gidermeleri için fırsat verilir.

Çocuklar sınıfa girmeden önce sınıf tahtasına hikâye kahramanı olan oğlak fotoğraflı kukla asılarak dikkat çekmeye çalışılır.

Bütün çocukların kitabı görebilecekleri şekilde sandalye veya mindere U düzeninde oturmaları sağlanır.

2. “Çocuklar sınıf tahtamızın üzerinde bizi ziyarete gelen biri var. Fark ettiniz mi? Bu hayvanın ismi nedir?” Vb. diyerek dikkatler kuklada toplanır ve hikâye kitabı ortaya çıkarılır.

3. Kitap çocuklara gösterilir ve kitabın dış kapağındaki resimlerde ne gördükleri, hikâyenin ne anlatabileceği ve hikâye kitabının isminin ne olabileceği hakkında açık uçlu sorular sorarak ve kuklayı konuşma nesnesi yaparak çocuklardan tek tek cevap alınır.

Ön ve Arka kapaktaki resimde neler görüyorsunuz?

Resimde hangi canlı var? Bu canlılardan kaç tane var?

Resimdeki canlının ismini biliyor musunuz?

Evet, Oğlak! Peki bu oğlaklar ne yapıyorlar?

Resimdeki hayvanlardan aynı olanları hangileri? Gösterir misin?

Resimde farklı olan hayvan hangisi gösterir misin?

Peki aynı ve farklı olan yönleri neler, söyleyebilir misin?

Sizce bu canlılar nerede yaşıyor olabilir? Karada? Havada? Suda?

Sizce bu hikâye kitabı bize ne anlatıyor?

Hikâye kitabımızın ismi ne olabilir?

Soruları çocuklara yöneltilmiş, konuşma nesnesini alan çocuk sorulara cevap vermiştir.

Çocukların verdikleri yanıtlar desteklenerek daha da açık ifadelerle genişletmelerine fırsat oluşturulmuştur. Çocukların yanıtları dinlendikten sonra “Evet çocuklar, bakalım hikâye kitabımızın ismi neymiş?” diyerek yazı yönü parmak ile gösterilerek kitabın adı okunmuştur.

Ardından kitabın yazarının Feridun Oral olduğu, resimleyen de aynı kişi olduğu söylenip daha önceki dinlediğimiz kitaptan farklı olarak bu kitabın yazarı ve resimleyeni aynı kişidir

çocuklar, diyerek Aynı ve Farklı kavramları vurgulanmıştır. Kitabın yayınevi, basım yılı da söylenmiş ve kitaptaki yerleri çocuklara gösterilmiştir. Kitap okuma süreci boyunca, çocukların resimleri net şekilde görecekları şekilde yan tutulmuş, kitaba daha önceden çalışılarak gidilmiş ve fazla yazı olan tarafların arka yüzüne küçük not kağıtlarına ön yüzün hikayesi yazılmıştır. Böylece resimlerin yönü çocuklara doğru iken hikâyeyi okuma, okur için de daha kolay olacaktır.

4. Kitabın adı tekrar okunarak başlıktaki zıt kavramların üzerinde durulmuştur. Sınıf içinde farklı ve aynı nesnelere örnekler verilmiştir. Kitabın dış kapağındaki resme tekrar dikkat çekilmiş resimdeki farklılık üzerinde konuşulmuştur. “Bakalım hikayemizde neler olacak?” diyerek bütün çocukların duyabilecekleri bir ses tonu ile hikâye kitabı okunmaya başlamıştır.

Okuma Sırasında

1-2. Sayfa

1 ve 2. sayfa okunmadan önce resimler çocuklara gösterilir ve resimle ilgili aşağıdaki sorular sorularak çocuklara konuşma fırsatı oluşturulmuştur:

Resimdeki canlıların isimleri nelerdir? Peki resimde kaç tane canlı var?

Bu canlılar sizce burada ne yapıyorlar?

Sürüdeki hayvanların başındaki kişiye ne ad verilir?

Çocukların sorularla alakalı yanıtları dinlenmiş ve gerekli genişletmeler yapıldıktan sonra sayfadaki metin okunmuştur:

“Bir ilkbahar akşamı çoban ve sürüsü, mor tepeli dağdaki otlaklardan dönüyordu. Gün boyu otlayan sürü biraz yorulmuştu. Yamaçtaki zeytinlikte dinlenirken, dişi keçilerden biri yavrulamıştı.”

Metin okunduktan sonra çoban, sürü ve otlak kelimeleri üzerinde durulmuş çocukların bu kelimelerin anlamlarını bilip bilmediği sorulmuş verdikleri yanıtlar genişletilerek kelimelerin tanımları üzerinde konuşulmuştur.

Çoban: Koyun ve keçi sürülerini otlatan kimse

Sürü: Birlikte yaşayan hayvan topluluğu

Otlak: Hayvan otlatılan yer

Otlamak: Hayvan, dolaşarak yerdeki ot, çimen, yaprak vb.ni yemek; yayılmak

3-4. Sayfa

3.sayfadaki resim incelendi. 4. Sayfadaki metin okundu.

“Simsiyah kulaklı çok sevimli bir oğlaktı bu. Ama sürüdeki diğer yavrulardan biraz farklı doğmuştu. Çoban, bacaklarındaki güçsüzlüğü hemen fark etti. Onu kucağına aldı. Ön bacakları tutmuyordu, bu haliyle yürümesi imkansızdı.” Çocukların resimdeki oğlağı göstermeleri istenmiştir. Oğlak kelime anlamı verilmiştir.

Oğlak: Keçi yavrusu

5-6. Sayfa

O akşamüstü dönüş yolunda durmaksızın meleyen küçük yavru, ağıla geldiklerinde çobanın kucağında uyuyakalmıştı.

Ağıl: Evcil küçükbaş hayvanların barındığı çit veya duvarla çevrili yer

7-8. Sayfa

4. Çoban o günden sonra yürüyemeyen oğlağı heybesinde taşıdı. Hızla büyüyen yavrular otlakta koşup oynuyordu. Oğlan yaptığı inatçı keçi taklidine gülüyor birlikte çok eğleniyorlardı.

Heybe: Omza geçirilebilen tek gözlü bir çanta türü

9-10. Sayfa

5. Bazı günler çoban onlara kaval çalıyordu. Küçük oğlak kavalın sesiyle hüzünleniyor, arkadaşları gibi sıçrayıp oynamayı, dağlarda, tepelerde koşmayı hayal ediyordu. Öykü okunmuştur.

11-12. Sayfa

6. Çoban bir gün sürüsü otlarken, küçük Oğlağa bakarak yere bir şeyler çiziyor, uzun uzun düşünüyordu. Sonra yamaçtaki fındık ağacından dallar kesti. Onları eğip büktü, sepet gibi örmeye başladı. Küçük oğlak meraklı gözlerle onu izliyordu.

Sayfadaki çobanın çizimleri gösterilerek “Sizce, çoban ne çizmeyi planlıyor?” Diye sorulur. Resim üzerinden konuşulur. Ardından kitap yarıda kesilerek çocukların masalarına geçmeleri istenir. Çocuklara önceden hazırlanan etkinlik kağıtlar dağıtılır. Kâğıtta oğlağın resmi vardır. “Siz olsaydınız oğlağın yürümesi için ne yapardınız?” diye sorularak fikirlerini çizmeleri istenir.

13-14. Sayfa

7. Ertesi sabah çoban, sürü ağılda uyurken, küçük oğlağı kucağına alıp avluya çıkardı. Ona ağaç dallarından değişik bir bisiklet yapmıştı. Oğlağı bisiklete bindirdi ve yavaşça arkasından itti. Küçük oğlak şaşkındı. Ne yapacağını bilmiyordu.

Avlu: Bir yapının veya yapı grubunun ortasında kalan üstü açık, duvarla çevrili alan

15-16. Sayfa

8. Doğduğu günden beri ilk defa, arka ayaklarının üzerinde duruyordu. Gövdesinin ağırlığını hissediyordu. Ama ne olup bittiğini tam anlayamıyordu. Çobanın yardımıyla çekinerek bir adım attı. Bir adım bir adım daha derken, hareket etmeye başladı. Sevinçle meliyordu.

17-18. Sayfa

9. Melemeleri öyle yüksekti ki, sesinden herkes uyanmıştı. Hemen annesinin yanına gitti. Kanatlanmış küçük bir kuş gibiydi. Artık yürüyebiliyordu.

19-20. Sayfa

O günden sonra oğlak, sürüsüyle birlikte dağlara tırmandı. Arkadaşlarıyla birlikte otladı, oynadı. Sürüye yeni katılan küçük kuzuları, oğlakları, herkesi sırtında gezdirip dolaştırdı.

21-22. Sayfa

10. Bir zaman sonra büyümüş genç bir keçi olmuştu. Çoban ona daha büyük bir bisiklet yapmıştı. Bir gün dağdaki yamaçta otlarken, erkek bir keçiyi, boynuzlarına dolanan sarmaşıktan kurtardı. O günden sonra iki keçi arkadaş oldular, birlikte dolaşıp otladılar. Birbirlerinden hiç ayrılmadılar.

23-24. Sayfa

11. Bahar geldiğinde iki küçük yavru dünyaya getirdi. Biri siyah diğeri beyazdı. Oradan oraya sıçrayıp Zıplıyordu. Annelerinden farklı ama aynıydılar.

Sayfaları da EKO 'ya uygun olarak okunmaya devam etmiş, gerekli yerlerde durulmuş ve sorular sorulmuş, tanımlar üzerinden konuşulmuş ve tekrar edilmiştir.

Okuma Sonrasında

Empati kavramı ne demek?

Oğlak diğer arkadaşları ile birlikte hareket edemediğinde neler hissetmiştir?

Farklı özelliklerimizin olması bizi eksik yapar mı?

Farklılıklara saygı duymak ne demek?

Tıpkı bu oğlak gibi bir arkadaşınız olsaydı ya da siz böyle olsaydınız ne düşünürdünüz?

Özel gereksinim/engel ne demekti? Vb. sorular sırasıyla sorulur ve konuşma nesnesini alan çocuğa söz hakkı verilerek çocuğun cümlesini tamamlamasına izin verilir. Daha sonra diğer arkadaşına söz hakkı geçer. Hikâye kitabı görseller ve sorularla tekrar edildikten sonra Süreç bu şekilde sonlandırılmıştır.



Farklı ama Aynı hikâye kitabının dijital araçlar yardımıyla sınıfta bulunan akıllı tahtadan açıp dinletilmesi anı.

EK 13: Uygulama esnasından fotoğraflar







Okul içi farklı mekanlarda EKO Uygulama anları



Sınıfta yapılan kitap merkezi görseli



Bahçede EKO Uygulaması esnasından bir an



Dijital araçlardan akıllı tahta aracılığıyla kitabı dinleyen öğrenciler

