

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA MÜDAHALE
PROGRAMININ EBEVEYNLERİN DENEYİMLERİNE
BEBEKLERİN DİL GELİŞİMLERİNE ve ERKEN
OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ**

Melike YUMUŞ

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

**ANKARA
2018**

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA MÜDAHALE
PROGRAMININ EBEVEYNLERİN DENEYİMLERİNE
BEBEKLERİN DİL GELİŞİMLERİNE ve ERKEN
OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ**

Melike YUMUŞ

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Figen TURAN**

**ANKARA
2018**

Paylaşımli Kitap Okuma Müdahale Programın Ebeveynlerin Deneyimlerine
Bebeklerin Dil Gelişimlerine ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi

Melike YUMUŞ

Danışman: Prof. Dr. Figen TURAN

Bu tez çalışması 08.06.2018 tarihinde jürimiz tarafından “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı”
nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:

Prof. Dr. Nilgün METİN
(Hacettepe Üniversitesi)



Üye:

Prof. Dr. Pınar BAYHAN
(Hacettepe Üniversitesi)



Üye:

Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN
(Medipol Üniversitesi)



Üye:

Doç. Dr. Gözde AKOĞLU
(Kırıkkale Üniversitesi)



Üye:

Dr. Öğr. Üyesi Haktan DEMİRCİOĞLU
(Hacettepe Üniversitesi)



Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

20 Haziran 2018



Prof. Dr. Diclehan ORHAN

Enstitü Müdürü

Y.

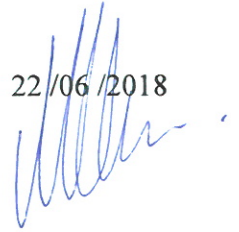
YAYINLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanması zorunlu metinlerin yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.
- ☒ Tezimin/Raporumun 22/06/2020 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.
- ☐ Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum, ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.
- ☐ Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi

22/06/2018



ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Figen TURAN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Melike YUMUŞ

TEŞEKKÜR

Başlamakta ve yazmakta en çok zorlandığım bu bölümde “teşekkürlerime” tüm içtenliğimi ve en güzel duygularımı yüklediğimi baştan belirtmek isterim.

Başta, benden zamanını, ilgisini, içtenliğini, enerjisini hiç esirgemeyen, birçok durumda bana cesaret veren ve bu tez çalışmasını çok keyifli bir çalışma haline dönüştüren değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Figen TURAN’a,

Uygulama sürecinde tüm içtenliği ile hem kurumunun hem de güzel kalbinin kapılarını açan Şule BUZDAN ve ekibine,

İstatistiksel işlemlerimi gerçekleştirmemde bana yardımcı olan ve bana sınırsız sabır tanıyan arkadaşım Sami PEKTAŞ’a,

Benim için hep iyisini dilediğini bildiğim ve yardımlarını benden esirgemeyen Prof. Dr. Pınar BAYHAN, Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN, Prof. Dr. Nilgün Metin, Doç. Dr. Gözde AKOĞLU, Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU’na,

Doktora eğitimim süresince birlikte ürettiğimiz, çalıştığımız, bana yol gösteren, başarabileceğim birçok şeye içtenlikle destek olan Hacer TÜRKOĞLU, Esra MERDİN, Merve KOŞTUR, Selcen BİNGÖL, Hakan ÇETİNKAYA olmak üzere birçok çalışma arkadaşına,

Bu sürecin benim için unutulmaz parçasında yer alan, beni enerjisi ile sürekli aktif tutan ve en çok özlediğim Mine EREN’e

Benim bugünlere gelmemi sağlayan, koşulsuz seven, koruyan, arkamda duran, her durumda cesaret ve güç bulduğum canım annem Yasemin GÜNEŞ, babam Zafer GÜNEŞ ve kardeşim Osman Okan GÜNEŞ’E,

İşimde, mesleğimde, evimde aslında her şeyimde gölgem olan, olmazsan olmaz dediğim, sevgilim, eşim Celalettin YUMUŞ’A,

Ve “hayran kalmak” tabirinin bana ne anlama geldiğini gösteren, bu sürecin en anlamlı parçası olarak dünyaya gelip, hayatımı daha da anlamlandıran Canım’a, kızım ELA’ya,

Çok teşekkür ederim.

ÖZET

YUMUŞ, M. Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Ebeveynlerin Deneyimlerine Bebeklerin Dil Gelişimlerine Ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, Ankara, 2018. Bu araştırmanın amacını, 8 ile 24 aylık bebeği olan ebeveynlerin erken okuryazarlık ve dil gelişimindeki rollerine ilişkin farkındalıklarını ve bilgi düzeylerini arttırarak, bebeklerin dil ve erken okuryazarlık gelişimlerini desteklemede, ev merkezli bir paylaşımlı kitap okuma müdahale programının etkililiğinin incelenmesi oluşturmaktadır. Yapılan araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiş olup, çalışma grubunda 8 ile 24 ay aralığında bebeği olan 200’ ü anne, 50’si baba olmak üzere toplam 250 ebeveynden yer almıştır. Araştırma kapsamında planlanan müdahale programına bu ebeveynlerden 10’u deney grubunda, 10’u da kontrol grubunda olmak üzere toplam 20 ebeveyn dahil edilmiştir. Deney grubunda bulunan ebeveynler, düzenli olacak şekilde on hafta süreyle haftada bir kez olmak üzere “Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale” programına katılmışlardır. Yapılan programın etkilerini görebilmek amacı ile ebeveynlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin görüşlerini değerlendirmede, araştırma kapsamında geliştirilen “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği”, bebeklerin dil gelişimlerini değerlendirmede “Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri-TİGE 1” ve ebeveynlerin erken okuryazarlık pratiklerini değerlendirmede araştırma kapsamında geliştirilen “Bebeklik Dönemi (8-24 ay) Paylaşımlı Kitap Okuma Beceri Gelişimi Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde MannWhitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin görüşlerinde ve paylaşımlı kitap okuma sırasında erken okuryazarlık pratiklerinde istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Buna ek olarak, araştırmada etkililiği incelenen programın, bebeklerin dil gelişimleri ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirme kapasitesine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Paylaşımlı Kitap Okuma, Erken Okuryazarlık, Dil Gelişimi, Bebeklik Dönemi

ABSTRACT

YUMUŞ, M. Investigating the Impacts of Shared Reading Intervention Program During Babyhood on the Early Literacy Abilities, Language Development and Parents' Literacy Practices. Hacettepe University Institute of Health Sciences Child Development and Education Program Doctor of Philosophy Thesis, Ankara, 2018. The aim of this research is to examine the effectiveness of a home-based shared-book reading intervention program in support of babies' language and early literacy development by increasing awareness and knowledge of parents having children aged between 8 to 24 months about early literacy and language development. The research was carried out by applying pre and post tests based on experimental design with the control group. The study group consisted of totally 250 parents, of whom 200 were mothers and 50 were fathers, having children aged between 8 to 24 months. A total of 20 parents, 10 of whom were in the experimental group and 10 of whom were in the control group, were included in the intervention program planned for the research. The parents in the experimental group regularly attended Sharing Reading Intervention Program ones a week during ten weeks. In the study, "Shared Book Reading Skills Assessment Scale", developed within the context of this study, was used to measure the effects of the program on parents' views, "Turkish Communication Behavior Development Inventory - TİGE 1" was used to assess the babies language development and "Babyhood (8-24 months) Shared Book Reading Skill Development Evaluation Form", developed within the context of this study, was used to monitor effectiveness of the program on parents and babies early literacy skills. Mann-Whitney U Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used in the data analysis process. The study revealed that a statistically meaningful difference was achieved between experiment and control group regarding parents' views on early literacy skills and literacy practices during shared reading. In addition, intervention program has the capacity to improve babies' language and early literacy, with the effects being specific to the targeted skill.

Key Words: Book Sharing, Early Literacy, Language Development, Babyhood.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ONAY SAYFASI	iv
YAYINLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
ŞEKİLLER	xiii
TABLolar	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	1
1.2. Araştırmanın Problemleri	3
1.3. Araştırmanın Varsayımları	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
2. GENEL BİLGİLER	5
2.1. Dil Gelişimde Kuramlar	5
2.1.1. Doğuşancı Kuram	5
2.1.2. Davranışçı Kuram	5
2.1.3. Ekolojik Kuram	6
2.1.4. Halliday Dil Gelişimi	6
2.1.5. Etkileşimci Yaklaşımlar	7
2.2. Dil Gelişimi	10
2.2.1. Bebek ve Küçük Çocuklarda İletişim ve Dil Gelişimi	12
2.2.2. Dilin Bileşenleri	15
2.2.3. Dil Gelişimini Destekleme	17
2.2.4. Erken Okuryazarlık Nedir?	20
2.2.5. Erken Okuryazarlık Bileşenleri	22
2.2.6. Erken Okuryazarlıkta Ailenin Rolü	29
2.2.7. Bebeklik Döneminde Erken Okuryazarlık Becerileri	32

2.2.8. Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleyici Unsurlar	35
2.3. Paylaşımlı Kitap Okuma	43
3. GEREÇ ve YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Çalışma Grubu	47
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	50
3.3. Ebeveyn – Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı	51
3.3.1. Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Amaçları	51
3.3.2. Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Özellikleri ve Hazırlanırken Dikkat Edilen Noktalar	52
3.3.3. Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programına Yönelik Kitap Seçimi	53
3.3.4. Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının İçeriği	54
3.3.5. Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Konuları	57
3.3.6. Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Uygulanması	57
3.4. Veri Toplama Araçları	58
3.4.1. Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği	59
3.4.2. Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE I)	66
3.4.3. Bebeklik Dönemi (8-24 ay) Erken Okuryazarlığı Destekleyici Ebeveyn Katılımı Kontrol Listesi	67
3.4.4. Bebeklik Dönemi (8-24 ay) Erken Okuryazarlığı Destekleyici Bebek Katılımı Kontrol Listesi	69
3.5. Veri Toplama İşlemi	71
3.6. Verilerin Analizi	72
4. BULGULAR VE YORUM	76
5. TARTIŞMA	91
5.1. Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği	91
5.2. Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Sonuçların Tartışılması	92

5.3. Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE I) den Elde Edilen Sonuçların Tartışılması	97
5.4. Bebeklik Dönemi (8-24 ay) Paylaşımlı Kitap Okuma Beceri Gelişimi Değerlendirme Formu-Erken Okuryazarlığı Destekleyici Ebeveyn Katılımı Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Sonuçların Tartışılması	100
5.5. Bebeklik Dönemi (8-24 ay) Paylaşımlı Kitap Okuma Beceri Gelişimi Değerlendirme Formu-Erken Okuryazarlığı Destekleyici Bebek Katılımı Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Sonuçların Tartışılması	103
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	106
7. KAYNAKLAR	109
8. EKLER	123
EK-1: Etik Komisyon Onayı	123
EK-2: Tez Uygulama Aşamalarını Gösteren İşlem Zaman Çizelgesi	124
EK-3: Uygulanan Ölçek	125
9. ÖZGEÇMİŞ	129

SİMGELER VE KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
KMO	: Kaiser-Mayer-Olkin
N	: Örneklem Sayısı
P	: Olasılık Değeri
r	: Korelasyon Katsayısı
S	: Standart Sapma
TİGE	: Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri
U	: Frekans Dağılımı
X	: Aritmetik Ortalama

ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
2.1. Fonolojik işleme becerileri.	25
2.2. Fonolojik farkındalık harf bilgisi.	27
3.1. Deney ve kontrol grubu belirleme akışı.	50
3.2. Müdahale programı akışı.	55
3.3. Veri toplama sürecinde kullanılan araçlar.	59
3.4. Ölçeğin faktörlerine ilişkin yamaç-birikinti grafiği.	63
3.5. Program değerlendirme süreci.	70



TABLOLAR

Tablo	Sayfa
2.1. Etkileşimci yaklaşımlar teorik yapı	9
2.2. Stark söz gelişimi modeli evreleri	14
2.3. Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin gözlemlenebilir davranışlar	34
3.1. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen Modeli	47
3.2. Araştırmaya Katılan Ebeveynlere ve Bebeklerine İlişkin Demografik Bilgiler	48
3.3. Deney Grubundaki Ebeveynler ve Bebeklerine İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımları	49
3.4. Kontrol Grubundaki Ebeveynler ve Bebeklerine İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımları	49
3.5. KMO ve Bartlett testi sonuçları	62
3.6. Faktör Özdeğerleri ve Açıklama Varyansları	62
3.7. Maddelere Ait Faktör Yük, Ortak Faktör Varyansı, Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	64
3.8. Paylaşımlı kitap okuma becerileri değerlendirme ölçeğine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları	66
3.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Ölçeği” Kapsamında Alt Boyutlar ve Toplam Öntest Puanlarına Uygulanan Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	73
3.10. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Ölçeği” Kapsamında Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının Sontest Puanlarına Uygulanan Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	73
3.11. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Bebeklerin Dil Gelişimleri Kapsamında TİGE Alt Boyutları Öntest Sontest Puanlarına Uygulanan Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	74
3.12. Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Ebeveynlerin Paylaşımlı Kitap Okuma Uygulamaları ve Bebeklerin Erken Okuryazarlık Becerileri Öntest Sontest Puanlarına Uygulanan Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	75
4.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nin Geneli ve Alt Faktörlerine İlişkin Öntest Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları	76
4.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geneli ve Alt Faktörlerine İlişkin Sontest Mann-Whitney U Testi Sonuçları	77

4.3.	Deney Grubundaki Ebeveynlerin Öntest-Sontest Paylaşımli Kitap Okuma Becerileri Ölçeği Genel ve Alt Faktörlerine İlişkin Puanları Arasında Anlamli Farklılığa Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	78
4.4.	Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Öntest Sontest Paylaşımli Kitap Okuma Becerileri Ölçeği Genel ve Alt Faktörlerine İlişkin Puanları Arasında Anlamli Farklılığa Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	79
4.5.	Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Ebeveynlerin Paylaşımli Kitap Okuma Becerileri Ölçeğinin Genel ve Alt Faktörlerine İlişkin SonTest-Ön Test Puanları Arasında Anlamli Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	80
4.6.	Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Dil Becerilerine İlişkin Sözcükleri Anlama, Sözcükleri Anlama ve Söyleme, Sözel Olmayan İfadeler Kullanma Düzeyleri Öntest Puanları Arasında Anlamli Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	81
4.7.	Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Dil Becerilerine İlişkin Sözcükleri Anlama, Sözcükleri Anlama ve Söyleme, Sözel Olmayan İfadeleri Kullanma Düzeyleri Sontest Puanları Arasında Anlamli Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	81
4.8.	Deney Grubunda Bulunan Bebeklerin Dil Becerilerine İlişkin Sözcükleri Anlama, Sözcükleri Anlama ve Söyleme, Sözel Olmayan İfadeleri Kullanma Düzeyleri Öntest Sontest Puanları Arasında Anlamli Farklılığa Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	82
4.9.	Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Dil Becerilerine İlişkin Sözcükleri Anlama, Sözcükleri Anlama ve Söyleme, Sözel Olmayan İfadeleri Kullanma Düzeyleri Öntest Sontest Puanları Arasındaki Anlamli Farklılığa Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	83
4.10.	Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Dil Becerilerine İlişkin Sözcükleri Anlama, Sözcükleri Anlama ve Söyleme, Sözel Olmayan İfadeleri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öntest Sontest Puanları Arasında Anlamli Farklılığa Mann-Whitney U Testi Sonuçları	84
4.11.	Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Ebeveynlerin Paylaşımli Kitap Okuma Uygulamaları Öntest Puanları Arasındaki Anlamli Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	84
4.12.	Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Ebeveynlerin Paylaşımli Kitap Okuma Uygulamaları Sontest Puanları Arasındaki Anlamli Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	85
4.13.	Deney Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin Paylaşımli Kitap Okuma Uygulamaları Öntest ile Sontest Puanları Arasında Anlamli Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	85
4.14.	Kontrol Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin Paylaşımli Kitap Okuma Uygulamaları Öntest Sontest Puanları Arasında Anlamli Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	86

4.15.	Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Ebeveynlerin Paylaşımli Kitap Okuma Uygulamaları Öntest Sontest Fark Puanlarına İlişkin Kontrol Listesinden Aldıkları Puanlar Arasında Anlamli Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	86
4.16.	Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Erken Okuryazarlık Becerileri Öntest Puanları Arasındaki Anlamli Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	87
4.17.	Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Erken Okuryazarlık Becerileri Sontest Puanları Arasındaki Anlamli Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	87
4.18.	Deney Grubunda Bulunan Bebeklerin Erken Okuryazarlık Becerileri Öntest ile Sontest Puanları Arasında Anlamli Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	88
4.19.	Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Erken Okuryazarlık Becerileri Öntest ile Sontest Puanları Arasında Anlamli Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	89
4.20.	Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Paylaşımli Kitap Okuma Uygulamaları Sontest Öntest Fark Puanlarına İlişkin Kontrol Listesinden Aldıkları Puanlar Arasında Anlamli Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	89

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacına, önemine, problemlerine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Erken çocukluk yılları çocuğun gelişimsel açıdan var olan potansiyelinin yanı sıra başarılı bir eğitim hayatının, sağlıklı bir kişiliğin, iyi ilişkilerin temellerinin atıldığı yaşamın en kritik süreçlerini kapsamaktadır. Bu süreçte giderek önem kazanmaya başlayan durumlardan birisi de erken okuryazarlık becerileridir.

Erken okuryazarlık becerileri okuma ve yazma süreçleriyle ilişkili olan ön becerileri içermektedir. Ön beceriler kapsamında yazının nasıl oluştuğu, işlevinin ne olduğu, yazılı dil ile sözlü dil arasındaki farkın ne olduğu gibi süreçler yer almaktadır (1). Erken okuryazarlık denilince genellikle bu sürecin sadece okuma ve yazma etkinliklerinden ibaret olduğu gibi bir yanlış söz konusudur. Bununla birlikte erken okuryazarlık; tüm çocuk gelişiminin bir parçasıdır. Çocuğun doğumundan itibaren gelişmeye başlayan erken okuryazarlık gelişiminde, çocukların kitaplar, gazeteler, kağıtlar, boyalar, oyuncaklar, bloklar gibi uyaranlarla etkileşimde olma sıklığı erken okuryazarlık gelişiminin ilk basamaklarından biridir. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi çocuğun yazılı ve sözel dil ile ilgili tüm bilgi ve becerileriyle sürekli bir ilişki içerisinde (2). Söz konusu beceriler ise sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, alfabe bilgisi, yazı ile ilgili kavramlar ve dinlediği anlama gibi süreçlerinden oluşmaktadır. Çocukların sahip olduğu okuryazarlık anlayışları, bilgi düzeyleri ve beceri gelişimleri; gelecekteki okuma seviyeleri açısından önemli belirleyicilerdir (1).

Çocukların ifade edici dil ve okuma yazma becerilerindeki başarısı sanıldığı kadar aksine çok daha erken dönemden itibaren yaşadığı etkileşimsel süreçlerle ilişkilidir. Çünkü dil, okuma ve yazma becerileri aynı zamanda ve aynı süreçte gelişir (3). Çocuğun en hızlı gelişim süreci olmasından dolayı erken çocukluk döneminde de aile katılımının önemi ve etkisi herkes tarafından kabul edilmektedir (4,5). Dinamik ve çok boyutlu yapısı olan aile, çocuğun gelişimiyle doğrudan ilişkidir (6). Bununla birlikte, bazı çocuklar yaşlarına göre daha fazla ve daha

yapılandırılmış bir desteğe ihtiyaç duyarlar. Özellikle, ailenin düşük gelire sahip olması, ebeveynlerin okumaya yönelik olumsuz tutumları, çocuğun herhangi bir gelişimsel yetersizliğinin bulunması, ebeveynlerin okuma alışkanlığına sahip olmaması, sözel ve yazılı uyaranlarının yetersiz olduğu bir ev ortamı gibi durumlar çocuğun okuryazarlık becerileri gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir.

Küçük çocuklar dil gelişimlerinin ilk aşamalarında; konuya odaklanmada, uzun süreli dikkatlerini vermede veya bildikleri şeyi ifade etmekte güçlük çekebilirler (7). Dil gelişimi sürecinin öncesinde bebekler yüz ifadelerini, beden dillerini ve mimikleri kullanarak iletişime geçerler. Kullanılan bu iletişim stratejilerinin içeriğinin ne olduğu, ebeveynler tarafından anlaşılabilir ve uygun bir şekilde cevap verilir (8). Çocukların gelecekte nitelikli okuma becerilerine sahip olabilmeleri için, sadece harfler hakkında bilgi sahibi olmaları yeterli değildir. Aynı zamanda sözcüklerin farklı seslerden oluştuğunun farkında olması anlamındaki fonolojik farkındalık becerileri gibi süreçler de çok önemlidir (9). Bu tür becerilerin kazanımlarının başında paylaşımlı kitap okuma aktiviteleri gelir.

Çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde yapılan kitap okuma aktivitelerinin etkisi büyüktür (6). Özellikle yetişkinler ile yapılan okuma etkinlikleri esnasında hem çocukların etkileşim süreçleri kaliteli bir şekilde geçmekte, hem de daha erken çocukluk döneminden itibaren okuma yazma becerileriyle ilgili farkındalıkları artmaktadır. Üstelik kitap okuma etkinlikleri esnasında kullanılan dil de çok daha üst seviyede gerçekleşmektedir (10). Bu süreçte farklı sözcükler ile karşılaşılması, hem çocuktaki hem de yetişkindeki merak duygusunu tetiklemekte ve her ikisi için de iletişimin boyutunu bir üst seviyeye taşımaya motive etmektedir. Ayrıca birlikte yapılan paylaşımlı kitap okuma aktiviteleri ile ebeveynler ve çocuklar arasında fiziksel bir yakınlık da gerçekleşir (8). Dolayısı ile aileden beklenen hem bebeğiyle kaliteli bir şekilde zaman geçirmesi hem de okuma-yazmaya temel oluşturacak becerilerin gelişimine yardımcı olmaktadır. Tüm öğrenmelerin temeli doğumla birlikte atılır. Özellikle inanılmaz bir gelişim sürecinin yaşandığı ilk üç yaşta beyin, çocuğun edindiği tüm deneyimlerden olumlu ya da olumsuz geri dönüşümsüz olarak etkilenmektedir. Beyin gelişiminin tamamlandığı en önemli süreç olan 0-36 yaş aralığına yönelik uygulama programlarının varlığı, ileriye yönelik oluşabilecek toplumsal sorunların

önlenmesinin birincil basamağını oluşturmaktadır. Dolayısı ile doğumdan itibaren kitap okuma, şarkı söyleme ve konuşma gibi süreçler diğer tüm öğrenmelerin temelini oluşturan okuryazarlık ve dil gelişimini derinden etkilemektedir. Bu süreçten itibaren yapılan okuma aktivitelerinin kalitesi ileriki süreçlerde çocukların akademik becerilerini ve sosyal konumlarını bir üst seviyeye taşımaktadır. Dahası bilime, teknolojiye ilgili, topluma duyarlı bireylerin yetişmesinin de temelini oluşturmaktadır. Bununla birlikte; ülkemizde son on yılda erken okuryazarlık süreciyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise; konuyla ilgili yapılmış bilimsel özellik taşıyan (makale, tez, proje vb.) yayımlanmış çok az çalışma bulunmaktadır. Özellikle de paylaşımlı kitap okuma sürecine yönelik değerlendirme, bilgilendirme veya programların olmadığı göze çarpmaktadır.

Buna yönelik yapılan bu çalışmada, paylaşımlı kitap okuma aktiviteleri üzerinden anne ve babaların bebekleriyle olan etkileşimsel becerilerini arttırarak, küçük çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişimlerini desteklemek için ev merkezli bir paylaşımlı kitap okuma müdahale programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Problemleri

Temel Problem: “Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı” ebeveynlerin erken okuryazarlık uygulamalarına ilişkin görüşleri ve uygulamaları, bebeklerin dil gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili midir?

Alt Problemler:

- “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği” geçerli ve güvenilir midir?
- Paylaşımlı kitap okuma müdahale programı, ebeveynlerin erken okuryazarlık uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde etkili midir?
- Paylaşımlı kitap okuma müdahale programı, 8-24 aylık bebeklerin dil gelişimleri üzerinde etkili midir?
- Paylaşımlı kitap okuma müdahale programı, ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma uygulamaları üzerinde etkili midir?

- Paylaşımlı kitap okuma müdahale programı bebeklerin erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili midir?

1.3. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma süresince;

- Ebeveynlerin ‘paylaşımlı kitap okuma becerilerini değerlendirme aracı’ ve TİGE (Türkçe Dil ve İletişim Gelişimi Envanteri) ile ilgili soru formunu içtenlikle yanıtladıkları,
- “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerilerini Değerlendirme Aracı” ve “Bebeklik Dönemi Paylaşımlı Kitap Okuma Beceri Gelişimi: Değerlendirme Formu” nun 8-24 aylık bebeği olan ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma becerileri ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için yeterli olduğu,
- 8 – 24 aylık bebeklerin alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki gelişimi değerlendirmede TİGE ‘nin yeterli olduğu,
- Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin benzer sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylere sahip oldukları,
- Öntest ve sontest süreçlerinde tüm ebeveynlerin ve çocukların çocukların benzer sosyal ve çevresel etkenlere maruz kaldıkları varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma;

- Kasım 2016 ile Şubat 2017 tarihleri arasında Ankara iline bağlı ilçelerde bulunan 8-24 aylık normal gelişim gösteren bebekler ve bu bebeklerin anne veya babaları ile sınırlıdır.
- Deney grubu için çalışmanın uygulama süresi 10 hafta ve 10 oturum ile sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Dil Gelişimde Kuramlar

2.1.1. Doğuşancı Kuram

Doğuşancı kuramın öncüleri olan Chomsky, Lennenberg ve McNeil dilin doğal olarak geliştiğini savunurlar. Onlara göre; dili öğrenme kabiliyeti insanlarda doğuştan bulunmaktadır ve genetik olarak aktarılmaktadır. Çocuklar doğuştan her dile özgü kuralları içeren bir “dil edinim aygıtına” sahiptirler. Bu aygıt, çocukların hangi dili duydukları farketmeksizin; yeni sözcükler öğrendiklerinde, kurallara dayalı olarak anlamalarını ve konuşmalarını sağlar. Davranışçı bakış açısından belirgin şekilde ayrılan doğuşancılar, ebeveynler tarafından verilen eğitimi de gereksiz görürler (11). Onlara göre çünkü zaten bütün insanlar dil öğrenebilme mekanizmasına önceden sahiptir. Dil çocuğun gelişimine bağlı olarak gelişir ve çocuk olgunlaştıkça dil de olgunlaşır. Çocuklar sınırsız cümle üretmelerini sağlayan dile ilişkin kuralları içselleştirerek, dilin nasıl çalıştığını anlarlar. Bunu yaparken modele, pratiğe ya da pekiştirmeye ihtiyaç duymazlar (12).

2.1.2. Davranışçı Kuram

Dil gelişimini açıklamaya yönelik ortaya konmuş olan davranışçı yaklaşım, çevrenin dili “öğrenme” üzerindeki rolünü savunmaktadır. Skinner’ın öncülük ettiği bu görüşe göre dil, gözlenebilir bir davranış olarak çevresel uyarılara verilen tepkiler yoluyla ortaya çıkmakta ve gelişmektedir. Bebekler, kendilerini istedikleri sonuca götüren sesleri tekrar ederek dili öğrenmektedirler ve dil gelişimi “taklit” yolu ile olmaktadır. Bu kuram çerçevesinde pekiştirilen sesler öğrenilir, pekiştirilmeyen sesler ise söner (13).

Davranışçı kuramda dili öğrenme; görevleri, yapıyı, rutinleri bilme ve pratik yapma üzerinden gerçekleşir. Öğrenmeye olan motivasyonun artmasında ise olumlu pekiştireçler kritik bir role sahiptir. Uyarıcı - tepki ilişkisine dayalı olarak tekrarlama, şartlama ve pekiştireçler yoluyla dil gelişimi artarak devam eder. Sonuçta da konuşma şekillenir. Ödül ve ceza gibi pekiştireçler yoluyla bu gelişim sürdürülür. Örneğin; bebeklerin çıkardıkları seslerden sözcüklere benzer olanları, gülücükler,

kucaklamalar veya cevap cümleleri ile ödüllendirilirken diğer anlamsız seslere çok karşılık verilmez (11). Çocuk çevreyle etkileşim sürecinde önce konuşmaları gözler, daha sonra ise konuşma üretimi sürecine geçer (12). Diğer bir deyişle başlangıçta dili öğrenmede çevre aktif, sonrasında çevreyi taklit etmede çocuk aktiftir (14). Dolayısıyla çocuğun dil gelişimini etkileyen en önemli faktör ilk etkileşimde bulunduğu “aile” ortamıdır. Çocuk dil gelişim sürecinde ilk başta anne, baba, kardeş ya da evdeki diğer ebeveynleri model alır (12).

2.1.3. Ekolojik Kuram

Bronfenbrenner tarafından 1979 yılında ortaya atılan Ekolojik Kuram’a göre, farklı sistemler arasında etkileşim söz konusudur. Bir sistemde ortaya çıkan ihtiyaçlar ya da olumsuzluklar, diğer sistemlere aktarılır, bu aktarım diğer sistemlerce kabul edilir ya da engellenir. Tüm sistemlerin hedefi ise, kendi kaynakları ya da başka sistemlerden aktarılan kaynaklar aracılığı ile yaşamını sürdürmek, büyümek ve gelişmek için ihtiyaçlarını karşılamaktır. Birey edilgen değil etken varlıklar olarak ele alınır ve yaşanılan çevrede sürekli bir değişim söz konusudur.

Bu kuram kapsamında çocuk çok yönlü bir bağlam içerisinde yer almakta ve bu durum onun tüm gelişimsel süreçlerini etkilemektedir. Çocuğun içinde bulunduğu en önemli iki durum olan ev ve erken çocukluk eğitimi süreci, kurama göre mikrosistemde yer almaktadır. Buna göre dil; içinde bulunulan sosyal ve kültürel ortamdan etkilenir. Dil de dahil olmak üzere çocuk birçok deneyimi mikrosistem çerçevesinde edinir (15).

2.1.4. Halliday Dil Gelişimi

Halliday dil gelişim sürecinin adım adım öğrenildiği görüşünü savunur. Çocuklarda dil gelişimi başlangıçta fonksiyoneldir. Bu fonksiyonellik sürecinde elde edilen deneyimler ile dil gelişir. Bu gelişim sürecinde çocuğun iç dünyası ve dış dünya arasında bağlantılar kurulur.

Halliday küçük çocukların konuşma sürecine yönelik bir yaklaşımla dil edinim işlevlerini tanımlar. Bu işlevleri 7 bölümde inceler. Bunlar;

- **Araç İşlevi:** Dil çocuklar tarafından ihtiyaçları karşılamak ve bir şeyi elde etmek için kullanılır.
Örneğin; kurabiye istiyorum.
- **Düzenleyici İşlev:** Dil çocuklar tarafından başkalarının davranışlarını kontrol altına almak için kullanılır.
Örneğin; şimdi uyumayalım!
- **Etkileşim İşlevi:** Dil çocuklar tarafından başkalarıyla birlikte vakit geçirmek için kullanılır.
Örneğin; benim ile oyun oynamak ister misin?
- **Kişî İşlevi:** Dil çocuklar tarafından kendileri hakkında birşeyler anlatmak için kullanılır.
Örneğin; Şimdi koşuyorum.
- **Keşif İşlevi:** Dil çocuklar tarafından birşeyler öğrenmek için kullanılır.
Örneğin; inekler ne yapar?
- **Hayali işlev:** Dil çocuklar tarafından - mış gibi yapmak için kullanılır.
Örneğin; hadi uzay oyunu oynayalım!
- **Bilgilendirme İşlevi:** Dil çocuklar tarafından başka şeyler ile ilgili bilgilendirme yapmak amacı ile kullanılır.
Örneğin; bu oyunun nasıl olduğunu sana anlatacağım şeklindedir.

2.1.5. Etkileşimci Yaklaşımlar

Sosyokültürel Yaklaşım

Piaget çocukların aktif bir şekilde bireysel olarak elde ettikleri deneyimlere odaklanırken, Vygotsky sosyal çevrenin önemine dikkat çekmektedir. Ona göre çocuk, başkaları ile etkileşim sürecindeyken bilgiyi doğrudan öğrenir. Böylece içinde bulunduğumuz sosyal dünyada bilgi kendiliğinden ortaya çıkar. Örneğin; normal gelişim düzeyine sahip tüm çocuklar içinde bulundukları çevrede konuşmayı öğrenir. Bu durum, insan türünün dil kazanımını mümkün kılan doğal kapasitelerini yansıtmakla birlikte, dil edinimi için evrensel olarak mevcut çevresel destekleri de içinde barındırmaktadır. İçinde bulunulan çevre ve sağlanan olanaklara göre dil gelişimi, farklı gelişim yolları boyunca, değişen oranlarda, iletişimsel deneyimlerin

doğasına ve sağlanan dil modellerine bağlı olarak değişkenlik gösterir. Yani dilin edinilmesi çevresel etkilerin büyüklüğü ve kaynağına bağlıdır.

Bu yaklaşımda çocukların öğrenme becerileri sosyal etkileşimler sırasında en üst seviyede gerçekleşmektedir. Çocukların dikkatlerini çeken nesne ve durumlar ilk başta yetişkinler tarafından isimlendirilir, daha sonrasında ise çocuk yetkinlik kazanır ve yetişkin çocuğa sadece ihtiyaç duyduğu durumlarda yardım eder. Vygotsky’a göre çocuklar bu karşılıklı etkileşimi “Yakınsal Gelişim Alanı” ında kurmaktadır. “Yakınsal Gelişim Alanı” çocuğun o andaki sahip olduğu gelişimsel düzey ile potansiyel gelişimsel düzeyi arasındaki durumu yansıtmaktadır (15) (Bkz. Tablo 2.1.). Belirli bir amaç için “Yakınsal Gelişim Alanı”nda yer alan çocuklar, bu amacı bağımsız bir şekilde gerçekleştirebildiği gibi bazı durumlarda yetişkin desteğine ihtiyaç duyarlar. Çocuğun bağımsız bir şekilde analiz yapabilmesi veya problemi çözebilmesi “Yakınsal Gelişim Alanı”nın alt sınırını, yetişkin desteği ile gerçekleştirmesi ise üst sınırını oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle bu süreç, çocuğun bağımsız yapabildiği ve yetişkin desteği ile yapabildiği bir dizi sosyal etkileşim süreciyle ilgilidir. Buna göre; çocuk süreçte var olan performansını sergiler, yetişkin ise sadece destek olur. Çocuk bağımsız bir şekilde performansını sergilemeye başladığında ise bu süreç sonlanır.

Aslında çocuklar, sosyokültürel bir zemin temelinde özellikle anne ve babalarıyla olan sosyal etkileşimleri sırasında öğrendiklerinin çoğunlukla farkındadırlar. Dolayısı ile yetişkinler çocuklarının öğrenme şekli ve boyutunu değiştirebilecek güce sahip olup, çocuklarını doğru bir şekilde yönlendirebilecek deneyim ve bilgiye sahip olmalıdır. Bazı süreçlerde çocuklar beklenen performansı sergileyebilmek için daha fazla yardım ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Bunlardan biri de dil gelişimi sürecidir. Bu süreçte çocukların daha fazla desteklenmeye, cesaretlendirilmeye ve motive edilmeye ihtiyaç vardır. Çocuğun pratik yapma sıklığı ile sahip olduğu sözcük bilgisinin zenginliği doğrudan ilişkilidir. Bu yaklaşımın öncüsü olan Vygotsky’e göre, dil gelişiminde en kritik süreçlerden biri de en çocukların kendi kendine konuşmasıdır.

Bu görüşün diğerlerinden farkı, çocuğun ne bildiğiyle ilgilenmekten ziyade çocuğun öğrenme kapasitesini temel alarak gelişime yaklaşıyor olmasıdır. Dil gelişimine bu yönden bakılacak olursa, “Yakınsal Gelişim Alanı” içerisinde bulunan

öğrenilmemiş etkinlikler, bir yetişkin tarafından çocuğun yaşına ve gereksinimlerine uygun bir şekilde yardım edilerek genişletilebilir (12). Ancak kültürel değişkenlikler söz konusu olduğundan, bu süreçte yetişkinler tarafından kullanılan normlar da değişkenlik göstermektedir.

Tablo 2.1. Etkileşimci yaklaşımlar teorik yapı

Kuram	Kavram	Tanım
PIAGET	Özümseme (Asimilasyon)	Yeni bilgilerin mevcut bilgi ve anlayışlara uygun hale getirilmesi
	Uyumsama (Akomodasyon)	Yeni bilgilere uyum sağlamak için mevcut bilgi ve anlayışı değiştirmek
	Uyum (Adaptasyon)	Öğrenme nasıl gerçekleşir: İki yönlü olarak incelenen özümseme ve uyumsama süreçlerini kapsar.
VYGOTSKY	İşbirlikçi süreç	Etkileşimci süreçte paylaşılan ve sosyal durumlarda gelişen bilgi
	Yakınsal Gelişim Alanı	Çocuğun bağımsız olarak neler yapabileceği ile yetişkin desteği ile neler yapabileceği arasındaki fark
	Destekleme	Çocuğun daha ileri seviyede anlamasına ve performans sergilemesine yardımcı olmak için çocuğu destekleme

Gelişimsel Bilişsel Yaklaşım

Bu yaklaşımın en önemli önderlerinden biri olan Piaget'e göre biliş, dil gelişimi için gerekli ve yeterli tek faktördür. Dil, bilişteki değişmelerin sonucunda daha da gelişir (14). Dil gelişimi çocukların etkileşimde bulundukları olaylar veya nesneler ile ilişkili olup, dokunma, tatma, duyma, görme ve koklama deneyimleri ile yavaş yavaş şekillenir (16). Kısacası çocuğun içinde yaşadığı çevredeki fırsat ve olanaklarla çocuğun etkileşimleri sonucu edindiği deneyimler sonucunda dil gelişerek ilerler. Çocuk elde ettiği deneyimleri hâlihazırda bulunan bilgileriyle ilişkilendirmeye çalışır (15). Bu süreçte Piaget “şema” kavramını kullanmıştır. Çocuğun çevreyle etkileşim sürecinde kendi şemaları oluşur ve yeni bilgileri uygun şemalara yerleştirir (14). Yani Piaget'e göre bilgiyi işleme bakış açısı dil için de geçerlidir. Bu görüşe göre; dili anlamlandırmak için iyi donatılmış aktif bir çocuk, iletişim kurmak için çabalar. Daha sonrasında ise daha çok iletişimde olduğu kişinin sağladığı uygun dil ve deneyimlerden yararlanarak; sosyal bağlamda dili kullanmaya başlar.

Genellikle çocuğun ilk kelimeleri sadece etkileşimde bulunduğu süreçlerle ilişkili ve benmerkezcildir. Çocuklar hep kendilerini ve ne yaptıklarını anlatma eğilimindedirler (12). Gelişimsel bilişsel yaklaşımdaki diğer önemli bir süreç de “nesne devamlılığı”nın çocuk tarafından kazanılmasıdır. Çocuklar genellikle 18. aya kadar görmedikleri nesneler için sözcük üretemezler, çünkü gözlerinin önünde var olmayan nesnenin var olmaya devam ettiği bilincinde değillerdir. Nesne devamlılığının kazanılmasıyla birlikte çocuklar görmedikleri nesneler üzerinde iletişim kurabilmek için sözcükleri kullanmaya başlarlar (14).

2.2. Dil Gelişimi

Kuşkusuz insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en önemli araçlardan biri olan dil, konuşmayı da içine alan geniş bir olgudur. Çocuklar, dil aracılığı ile dünyayı tanır ve dünya hakkında bilgi edinirler. Dil, hem doğal olarak hem de çevresel uyaranlara bağlı olarak gelişim gösterir. Çünkü insanlar dili öğrenme yetisine sahip olarak dünyaya gelirler (17). Bununla birlikte; çevreden elde edilen deneyimler ile dil gelişimi daha aktif hale gelir.

En geniş anlamı ile dil, ifade etmeyi ve anlamayı içeren karmaşık bir sistemdir. Anlama kısmını içeren alıcı dil; çocukların sözel ve sözel olmayan semboller ve söylenen sözcüklerin ne ifade ettiğini anlayabilmeleri ile ilgilidir. İfade kısmı ise; çocukların konuşma mekanizmalarının olgunlaşması ile birlikte toplumsal etkileşim sürecinde, çocukların belli başlı konuşma sesleri üzerinde kontrol kazanmaya başladıklarında gelişen dil seviyesini gösterir. Dil ile ilgili diğer önemli bir kavram da alıcı ve ifade edici dil kombinasyonu olan “sözcük hazinesidir”. Sözcük haznesi dinleme ve konuşma sürecinde kişinin bildiği ve kullandığı sözcüklerin sayısıdır. Sözcükler çocukların zaten bilip anladıklarının yanı sıra öğrenmekte oldukları kavramlar için kullandıkları etiketlerdir. Bu yüzden sözcük haznesi ne kadar sınırlı ise çocuğun dünyayı anlaması da o kadar sınırlı olacaktır (18).

Okuryazarlık kapsamında ele aldığımızda, dil gelişimi ile okuryazarlık gelişimi birbiriyle iç içedir. Örneğin; dil gelişimini desteklemeye yönelik yüksek kalitedeki çevre, aynı zamanda çocuğun okuryazarlık gelişimini de destekleyecektir. Örneğin; Hart and Risley (19) tarafından uzunlamasına yapılan bir çalışmada, farklı

ekonomik ve eğitim düzeyinde bebeği olan 42 aile, bebekleri 3 yaşına gelene kadar düzenli olarak izlenmiştir. Çalışmanın sonunda, sosyoekonomik düzeyin bebeklerin dil gelişimlerinde önemli etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre, yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar, düşük düzeyden gelen çocuklara göre 30 milyondan fazla sözcüğe maruz kalmaktadır. Dolayısı ile çocukların içinde bulundukları çevre ve aile yapısı edinilen dilin kalitesini doğrudan etkilemektedir.

Erken okuryazarlık ile ilgili aktivitelerine entegre edilebilecek dil etkinlikleri çocukların özellikle sözel dilde hızlı bir gelişim göstermesini yardımcı olmaktadır (15). Dil gelişimi özellikle doğumdan çocuğun okula başlayıncaya kadar geçen sürede çok hızlı bir ilerleme gösterir. Çocuklar, dil edinim sürecinde ilk olarak konuşulan dilin anlamına odaklanırlar. Çocukların dinledikleri şeyleri anlamaya başlaması ile birlikte dili öğrenmeye ilişkin motivasyonlarında da artış gözlenir (17). Böylece dil edinim süreci hızlanarak devam eder. İletişimde iki önemli unsur olan dinleme ve konuşma becerilerini kapsamasından dolayı erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kritik bir öneme sahip olan dil, çocuğun ileriki yaşantısını her yönü ile etkilemektedir (20).

Vygotsky uzun zaman önce dilin çocuğun kendi duygu ve davranışlarını düzenlemesinde ve başkalarıyla olan ilişkilerini kurmasında en etkili araç olduğu belirtmiştir. Hooper ve ark. (21)'na göre; okul öncesi dönemde karşılaşılan dil becerilerindeki gecikme ya da gerilik, ileriye yönelik dikkat eksikliği problemlerine zemin hazırlamaktadır. Yine başka çalışmalarda, çocuğun sosyal gelişimi ve okuldaki başarısıyla dil gelişimi arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmüştür (22).

Dinamik bir yapıya sahip olan dil becerileri, sürekli olarak gelişim gösterir. Çocukların dili işleme yetenekleri, duydukları dil miktarı ile yakından ilişkilidir. Dil ile ilgili süreçlere yoğun bir şekilde maruz kalan çocukların sözcük hazinesi zenginleşerek, sözcükleri yorumlayabilme yetenekleri daha hızlı gelişir (23). Dolayısıyla dil gelişiminin zemininin sağlam temeller üzerine atılması çok önemlidir ve bu noktada ebeveynler devreye girmektedir. Çünkü çocukların dil becerilerinin gelişimi ailenin sahip olduğu konuşma yapısı, sözcük bilgisi ve dil aksanına göre şekillenir (24). Özetle, çocukların dil gelişimlerinde başarılarında onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre cevap veren ebeveynlerin varlığı çok önemlidir (25).

2.2.1. Bebek ve Küçük Çocuklarda İletişim ve Dil Gelişimi

Bebekler isteklerini ve ihtiyaçlarını ifade edecek becerilere sahip olarak doğarlar. Ancak iletişim şekilleri genellikle mimikler, sesletim, göz kontağı ya da bir isteği belirtmek için yapılan sürekli girişimler ile sınırlıdır (14). Örneğin; göz kontağı ile iletişimi başlatırlar ve uzağa bakarak iletişimi sonlandırırlar. İkinci ve üçüncü ay ile birlikte bebekler tarafından mırıldanmalar ve sesli harflere benzer sesler üretilmeye başlanır. Yetişkinler ile aynı yöne bakma da gelişir. Bu aylarda bebeklerde “ooo” şeklinde ünlü ses üretimi de başlar. “Cıvıldaama” olarak isimlendirilen bu sürece daha sonrasında ünsüz sesler de eklenmeye başlar.

6. ay civarında cıvıldamalar yerini agulamalara, babıldamalara bırakır. Ünlü ile ünsüz seslerin kombinlenmeye başlanması ile “ba-ba-ba-ba” “ma-ma” gibi sesler türemeye başlar ve bebekler bu sesleri sık sık tekrarlama eğilimi gösterirler. Aslında bu durum bebeğin ana dilindeki fonolojik süreçleri fark etmeye başladığının da bir göstergesidir (26). 6. ay civarındaki diğer önemli bir durum da bebekler tarafından anne ya da baba gibi sık duyulan sözcüklerin anlamlarının birbirinden ayırt edilmeye başlanmasıdır. Bebekler kendi isimlerinden hemen sonra söylenen sözcüklere daha fazla dikkat etmeye başlarlar (27). Bu yüzden bu süreçte bebeklerin daha fazla desteklenmeye ihtiyacı vardır.

8. ay ile 12. ay arasında bebeklerin çarpıcı şekilde anlama ve kavrama kabiliyetleri gelişir. Bebekler başkalarının bakışlarından onların iletişim kurmaktaki amaçlarını (bir nesne kurmaktaki amaç) veya herhangi bir durum (bir nesneyi elde etme) hakkında bilgi sunduklarını anlamaya başlarlar. Bu aylarda alıcı dil becerileri, ifade edici dil becerilerinin çok üzerindedir. İlk sözcükler bu süreçte ortaya çıkar (15). Konuşma seslerinin edinimi belli bir sıraya göre gerçekleşir. Bununla birlikte; bazı seslerin edinim sürecinde değişiklikler görülebilir. Bir ses yerine diğerinin kullanılması, bir sesin veya hecenin atılması, sesin değiştirilmesi ya da bir sesin eklenmesi fonolojik süreçlerde gerçekleşen değişikliklerden bazılarıdır (14). Konuşma öncesi bu süreçte, kendi amaçlarına hizmet eden sözcükleri kullanmalarının yanı sıra, jest ve mimiklerini başkalarının ihtiyaçlarına göre de uydururlar. Yapılan bir çalışmada; bebeklerin yetişkinlerin yerini bildiği nesneden ziyade bilmediği nesnelere işaret ettiği görülmüştür (28). Birinci yaştan dolmasıyla birlikte yavaş yavaş yüz ifadeleri ile eşgüdümlü olacak şekilde konuşmanın ritimsel

durumu anlaşılmağa başlanır. Bu süreçte eğer çocuk dikkatli bir şekilde konuşmaya odaklanır ise hedef sözcüğü ayırt etmeye başlar (15). Ayrıca bir kişinin bakışlarıyla kendi çevresi arasında önemli bir bağ kurduğunu anlarlar ve buna eşlik etmek isterler. Ebeveyn ve çocuğun, aynı nesne ve olaya yöneldiği durumdaki bu “**ortak dikkat**” çocuğun erken dil deneyimleri açısından oldukça önemlidir. Çünkü bu sürece katılan bebeklerin dikkat süreleri genellikle daha uzun olmakta, dili daha iyi kavramakta, anlamlı şekilde jest ve sözcükleri daha erken üretmekte ve 2 yaşına doğru daha zengin sözcük haznesine sahip olmaktadır (29).

18. aylar ile 2 yaş arasında dil gelişimi çok hızlı şekilde bir gelişim gösterir. Aslında bu durum daha yavaş bir öğrenme aşamasından daha hızlı bir öğrenme aşamasına geçildiğinin göstergesidir. Yapılan araştırmalar; insanların, hareket eden nesnelerin, yiyeceklerin, hayvanların, tanıdık eylemlerin ve sonuçlarının (sıcak, ıslak vb.) ve sosyal terimlerin en erken ortaya çıkan sözcükler olduğunu göstermektedir. Çocukların deneyimleri sınıflandırmadaki yetenekleri gelişir ve buna bağlı olarak onlar için isimlendirecekleri daha fazla ilginç nesne olay ortaya çıkar. Örneğin; 2 yaş dolaylarındaki çocuk gidilecek yerlerden daha çok bahseder (park, dükkan vb.), kendilerinin ve başkalarının vücutlarını veya giysilerini ifade eden (benim, çanta, göz vb.) sözcükleri daha fazla kullanmaya başlarlar İkinci yılda itibaren çocuklar sözcükleri daha çabuk hatırlama ve başkalarının işaret, hareket ya da nesneleri kavrama gibi sosyal ipuçlarını anlamada daha başarılıdır. İki sözcüğün birlikte kullanılmaya başlaması ile birlikte; “telgraf konuşma” şeklinde adlandırılan “anne ayakkabı, git araba ya dad aha kurabiye” gibi sözcük öbekleri ortaya çıkmaya başlar. Çocuklar bu süreçte onlar için daha önemli olan sözcüklere önem verirken “-a bilmek, bu -e, -a” gibi gibi önemsiz eklere atlayabilirler (11). Özetle bebekler sözcüklerin anlamını kavramaya ve mümkün olan her süreçte geliştirmeye eğilimlidirler.

2.2.2. Söz Öncesi Gelişim

Aslında bebekler, söz öncesi dönemde sanıldığı kadar pasif değildir (14). 1 ya da 2 aylık bebekler bile birçok ayrı harf sesine dikkat ederek aralarındaki farkı ayırt etmeye başlar. Birkaç ayın geçmesi ile birlikte hece ya da sözcükler net bir şekilde ayırt edilir ve konuşma seslerinin konuşanın ağız hareketleri ile uyumlu olduğu anlaşılır.

Bebekler özellikle bu ilk aylarda konuşma seslerindeki tonlama ve vurgulamalara oldukça duyarlıdır. Yapılan bir araştırmada, beş aylık bebeklere farklı dillerdeki ses kayıtları dinletilmiş ve bebeklerin hangi dil olduğu fark etmeksizin olumlu tonda bir şey konuşulduğunda gülümsedikleri görülmüştür (30). Genellikle 8 ay civarındaki çoğu bebek annesinin konuşmasını tercih eder (31). Bu süreçte annenin ses tonunu ayırt etmelerinin yanı sıra anneleriyle olan iletişimleri de etkili olmaktadır. Annelerin bebekleri ile iletişimlerini içeren çalışmalar incelendiğinde; annelerin çocuğa yönelttikleri dil kullanımlarının bebeğin dikkatini çekme ve iletişimi sürdürmede önemli olduğu görülmektedir (14). Bununla birlikte; bebeklerin ses çıkarma becerileri, algısal becerileri kadar erken gelişmemektedir. Dünyaya geldikleri ilk ay boyunca genellikle ağlama ve yaygara şeklinde iletişim kurmaya çalışırlar. Yapılan bir çalışmada bebeklerin ilk ağlamalarının nefes alıp vermeyle ortaya çıkan refleksif bir davranış olup, zamanla gereksinimlerini belirten bir iletişim formu haline geldiği belirtilmiştir (32). 2. aydan itibaren agulama ve gülümsemeler başlar. 6. Ay ile birlikte ünlü ünsüz harf birleşimlerinin sayısında hızlı bir yükselişle birlikte cıvıdamalar başlar. Sözcüklerden önce ses tonunu öğrenme olarak tanımlanan cıvıdama süreci, konuşma diline hazırlığın önemli bir sürecidir (33). Yaşamın ilk iki yılındaki dilin özellikleri yaşlara göre farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Buna göre Stark'ın, beş evreden oluşan söz öncesi gelişimini açıklayan modeli Tablo 2.2.'de görülmektedir (14).

Tablo 2.2. Stark söz gelişimi modeli evreleri

Evre	Biçim	İçerik	Kullanım
I (0-8 hafta)	- Refleksif ağlama - İstem dışı sesler - Sesleri ayırt etme	- Biyolojik ve fiziksel gereksinimler	- Göz kontağı - Beden Hareketleri
II (0-20 hafta)	- Gıgıldama ve sesli gülme - Sesli benzeri sesler - Daha kontrollü ağlama	- Farklılaşmış ağlama: açlık ya da sıkıntılı durumlar	- Oyunlar - Rutinler
III (16-30 hafta)	- Konuşma üzerine kontrolün artması - Uzatılmış seslemeler - Babıldama	- Anlamsal işlevlerin başlangıcı	- İletişim kurma niyeti
IV (25-50 hafta)	- Tekrarlı hece kümeleri - Jargon konuşma - Bazı sözcükler	- Anlamsal işlevlerin genişlemesi	- Edimsöz evresi
V (9-18 ay)	- Ön sözcükler - Dile geçiş	- Anlam genişlemesi - Anlam daralması	- Düz söz evresi

2.2.2. Dilin Bileşenleri

Dil biçim, içerik ve kullanım olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Biçim bileşeni; sesbilgisi (fonoloji), biçimbilgisi (morfoloji) ve sözdizimi yapılarını içermektedir. İçerik bileşeni; dilin anlambilgisini (semantik); kullanım ise, dilin iletişim amacına yönelik işlevlerini içeren kullanımbilgisini (pragmatik) kapsamaktadır. Bu bileşenlerin her biri, dilbilimin belli başlı öğelerini oluşturmakla birlikte, birbirlerinden bağımsız olarak gelişemezler (14).

Sesbilgisel Gelişim

Sesbilgisi, bir dildeki sesleri ve bu seslerin dağılım sınırlılıklarını, bu seslerin hangilerinin anlam taşıdıklarını ve nasıl bir düzen içerisinde bulunduklarını inceler (14). Diğer bir deyişle, sözel ya da yazılı dilde dilin ses yapısına dair bilgilerin kullanılması ile ilgilidir (34). Sözcüklerin ilk ünsüzlerini eşleştirme, sözcük içindeki sesbirimlerini (fonem) sayma, uyaklı sesleri eşleştirme gibi becerilerin çoğu sesbilgisel becerilerle ilişkilidir.

Dil kazanımı için gerekli olan sesbirimlerine karşı duyarlılığın oluşmasını içeren bu beceri, çok erken yaşlardan itibaren başlamakta olup, uygun eğitim verildiğinde çocukların sözcük farkındalığı, uyak becerileri ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin artmasına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (35).

Biçim Bilgisi

Biçimbilgisi, genel olarak sözcük yapısına ilişkin bilgi anlamında kullanılmaktadır. Başka bir deyişle; sözcüklerdeki kök ve ekleri, bunların kurallı düzenleniş biçimleri ile türetilişlerindeki özellikleri içerir (14). Biçim birimler, dilde anlam taşıyan, cümlede tonu ve içeriği değiştirebilen en küçük yapılardır. Zaman, şahıs, soru, olumsuz ekleri ve ismin hallerinin her biri biçim birime örnek olarak verilebilir. Çocuklar bir dili edinirken, o dildeki sözcükleri oluşturan birimlerin bir araya gelmesi ile ilgili kuralları da öğrenmektedirler. Diğer bir deyişle, çocuklar önce sözcüğü sonra dilin kurallarını ve en son cümle düzenini öğrenirler. Zamanla çocuklar biçimbirimleri cümlelerine ekledikçe, yetişkinlerin kullandığı cümlelere daha yakın cümle yapıları kurmaya başlarlar (36).

Söz Dizimi

Dili etkin bir şekilde kullanılabilmek için, sözcüklerin anlamlı ifadeler oluşturmaya yönelik nasıl bir araya geldikleri ile ilgilidir. Her dilde sözcüklerin bir araya gelişlerini düzenleyen kurallar bulunmaktadır. Dilde yer alan sözcüklerin dizimine ilişkin kurallar bütünü “sözdizimsel beceriler” olarak isimlendirilir. Söz dizimi; sözcüklerin cümle içinde sıralanışını, cümle düzeni ve sözcük ilişkilerini düzenleyen bu kurallar sistemini temsil etmektedir (37).

Çocuklar yaklaşık 2 yaş civarında iki ya da daha fazla sözcüğü yan yana koyarak cümle oluşturmaya başlarlar. Bu ilk cümleler içerik açısından doğru sözcükleri içermesine rağmen dilbilgisel açıdan (zaman ekleri, çoğul ekleri gibi) birçok kuraldan genellikle yoksun olmaktadır. Çocuklar dilbilgisi kurallarını öğrendikçe, zamanla daha uzun ve doğru yapıda cümleler kurabilir hale gelirler. Karmaşık cümle yapılarının gelişimi genellikle iki yaşından sonra başlamakta olup, dört yaş civarında tamamlanmaktadır (38). Bu sürecin tamamlanmasını, yine ebeveynlerin çocuklar ile olan iletişimleri belirlemektedir. Yapılan bir çalışmada, çocukları tarafından sorulan sorulara sıklıkla cevap veren annelerin çocuklarının, söz dizimi becerilerini çok daha hızlı bir şekilde edindikleri görülmüştür (39). Birçok çalışma bu durumu destekler nitelikte olup, daha fazla sözel uyarana maruz kalan çocukların, daha karmaşık cümleleri çok daha erken yaşlardan itibaren kurabildiğini belirtmektedir (40).

Anlam Bilgisi

Dilin anlam yönünden incelendiği süreç anlambilim olarak ifade edilir. Yani dilin ne anlamda tanımlandığı, duruma uygunluğu şeklinde nasıl kullanıldığı, cümle içerisinde kullanılan sözcüklerin içerik açısından uygun ve doğru kullanımı ile ilgili kuralları içerir.

Çocuklar dilin anlamını öğrenmeden önce, çevrelerindeki nesne, eylem ve olayları temsil eden sembol ve işaretleri öğrenirler. Çocukların bu süreçte, anlambilimsel açıdan sözcüklerin zihinsel temellerini oluşturmada çevre ile kurdukları sosyal etkileşim çok önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü sözcüklerin gerçek anlamlarının öğrenilmesinde, o nesne ile bir deneyimin olması ya da o nesnenin gözlemlenmesi, algılanması ve kullanılması gerekmektedir (41). Olayların nasıl

geliştiği, çevredeki insanların bu olaylar ile bağlantısı, basit amaçlara nasıl ulaşıldığı gibi çocuğun edindiği deneyimler çocuğun anlambilgisi gelişimini doğrudan etkilemektedir (42).

Kullanım Bilgisi

Sadece dili doğru bir biçimde kullanmak, iletişim kurmak için yeterli değildir. Kullanım bilgisi dilin fonksiyonel yönü ile ilgili olup, sıra ile konuşma, konuşmayı başlatma, konuşmayı aynı konuda devam ettirme ve bitirme, zaman, durum ve konuya uygun konuşma ve anlatım gibi becerileri içerir (43). Örneğin; teşekkür etme duruma, cinsiyete, yaşa ve konuşulan kişiye göre farklılık göstermektedir. Çocukların kullanımbilgisel becerileri kazanımında 4 temel süreç bulunmaktadır. Buna göre;

- Konuşmaya ne zaman ve nasıl başlanacağı gibi konuşma becerilerini içeren yüz yüze sözlü etkileşimler,
- Eylemler, deyimler gibi konuşmayı sürdürme sırasında kullanılan cümlelerin işlevleri,
- İçinde bulunulan sosyal bağlam ile konuşmanın uyumu,
- Son olarak, konuşma süresince kullanılan anlatımın biçimidir.

2.2.3. Dil Gelişimini Destekleme

Dil gelişiminin temelleri bebekle yetişkin arasında gerçekleşen iletişim ile atılır. Bu iletişimde, yetişkin tarafından başlatılan konuşmaya bebek tarafından hareketlerle, ses çıkararak, gülererek, kıpırdayarak cevap verilir. Her durumun normal gittiği varsayıldığında erken dil deneyimlerinden çocuk en üst seviyede yarar görür. Dili bir kere edinen çocuklar, nesneler ve olaylar hakkında bağlantıları kuracak çok güçlü bir beceri kazanmış olurlar. Dolayısı ile dil gelişiminde en önemli unsur ilk önce ebeveynler ile kurulan iletişimdir. Çocuklarla çok konuştuğumuz zaman zamanla onların daha fazla sözcüğe sahip olduğunu görürüz. Aynı şekilde diğer önemli olan bir durum da Çocukların ilgilendiği nesneler hakkında anlık konuşmalar yapmaktır (44). Çocukların dil gelişimlerini desteklemeye yönelik Hart and Risley (19) şu durumların çok önemli olduğunu belirtmişlerdir:

a) Çocuklarla sık sık konuşun

- Çocuklar ile vakit geçirmeye özen gösterin.
- İlgilendikleri aktiviteler hakkında açıklamalar yapın.

b) Onları dinleyin

- Çocukların konuşmasını desteklemek için ne hakkında konuştuklarına ya da neyi anlatmaya çalıştıklarına odaklanın.
- Çocukları doğru bir şekilde bilgilendirmek, yorum yapmalarını desteklemek ve ayrıntıları fark etmelerini sağlamak için dikkatli bir şekilde onları dinleyin.

c) Olumlu bir tutuma sahip olun

- Duygusal anlamda çocuk ile ilişkinizde olumlu bir tutuma sahip olun.
- Olumsuz davranışları açıklamaktan çok, olumlu davranışları açıklayın.
- Çocuklar ile her zaman daha sakin, daha pozitif ve mutlu bir ilişki kurmaya çalışın.

d) Çocuklara seçenekler sağlayın

- Çocukları bir konu hakkında bilgilendirmek için hem açık uçlu hem de “evet” “hayır” şekilde cevap verecekleri sorular sorarak yönlendirin.

e) İlgilendikleri nesneler hakkında onlarla konuşun

- Çocukların sözcükleri anladığından emin olana kadar sözcüklerin anlamlarını açıklayın, o sözcükleri farklı zaman ve durumlarda tekrarlayın ve yeniden başka durumlar üzerinden örnekler ile açıklayın.
- Çocukların düşündükleri ve hissettikleriyle ilgili sözcükler hakkında konuşun.

- Çocukların neye odaklanmaları ve onlar için önemli olan durumlar hakkında konuşun.
- Çocuklar olumsuz bir durum ile karşılaştıklarında nasıl başa çıkacakları ya da neler yapılabilecekleri hakkında konuşun.

Yukarıda görüldüğü gibi, çocukların dil gelişiminde aslında en önemli rolü günlük yaşam becerileri oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra; bir yere gidip gelirken çocuklarla “güle – güle”, “merhaba” gibi selamlaşma ifadeleri kullanmak, dışarıda onlara farklı gelen şeyleri göstererek anlatmak, kitap okumak, kitaplar hakkında çocuklar ile kısa tartışmalar yapmak, onlar ile yazmaya çalışmak ya da resim çizmek ve bunlar hakkında konuşmak, şarkı söylemek, oyun oynamak gibi günlük yaşamdaki bir sürü durum dil gelişimine katkı sağlayacak önemli süreçlerdir.

2.2.4. Erken Okuryazarlık Becerileri

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Tarihsel Gelişimi

Okuryazarlık süreciyle ilgili çalışmalara bakıldığında, kavramın ilk defa 1950’li yılların başından itibaren kullanılmaya başladığı görülmektedir. Ancak bu yıllarda yapılan çalışma ve gözlemler daha çok okuma ve yazma becerileri üzerine odaklanmış.

Erken okuryazarlık süreciyle ilgili çalışmalar çocukların formal eğitim sürecine başlamadan önce yazılı dil hakkında ne bildiklerine ilişkin düşünceler ile başlamıştır. “Erken okuryazarlık” kavramı ilk olarak 1960’lı yılların ortasında Marie Clay tarafından ortaya atılmıştır. Clay (45) bu kavramı; çocuğun örgün eğitim sürecine başlamadan önce dil, okuma ve yazma becerileriyle ilgili sahip olması gereken ön beceriler olarak belirtmiştir. Daha sonraki süreçte yapılan çalışmalar da Clay’ı destekler nitelikte olup, okuryazarlığın temel okuma yazma becerileri ile sınırlı kalmadığını, çocukların bilişsel, dil gelişimleri gibi daha geniş bir bilgi ve beceri alanı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra okuryazarlık sürecinde başta aile olmak üzere birçok faktörün önemli etkisi olduğu görülmüştür. 1980’li yılların sonuna kadar okuma ve yazma becerileri bir bütün şeklinde gelişimsel sürecin bir parçası olarak ele alınmıştır. Daha sonrasında ise buna yönelik birçok girişimde bulunulmuş olup, erken okuryazarlık becerileri giderek daha önemli hale

gelmiştir. Erken okuryazarlıkla ilgili yapılan yakın tarihli çoğu araştırmada; çocukların okuma, yazma ve dil becerilerinde belli bir seviyeye ulaşmasında bir modele, bu becerilerini herhangi bir kısıtlama olmadan kullanabilecekleri bir mekâna ve uygulama sürecine ihtiyaçları olduğu belirtilmektedir (12).

1997 ve 2002 yılları arasında erken çocukluk döneminde okuma becerilerini geliştirme amaçlı “Improvement of Early Reading Achievement” araştırma merkezi kurulmuştur. 1998 yılında önemli dernek ve kuruluşlar tarafından çocuklardaki erken okuryazarlık becerilerini desteklemek üzere eğitimcilere yol gösterecek olan kitap (Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for young Children) yayınlanmıştır. Aynı yıl bilimsel temel okuma becerileriyle ilgili araştırmaların yer aldığı ilk uluslararası kongre düzenlenmiştir (Reading Excellence Act.). 2000 yılının başıyla birlikte; alfabetik bilgi, fonolojik farkındalık, akıcılık, anlama ve kelime bilgisine yönelik çeşitli araştırmaların yer aldığı Ulusal Okuma Panel’i (National Reading Panel) yayımlanmıştır. 2001 yılının başlangıcından itibaren Amerika’da okul öncesi eğitimde erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek üzere ciddi oranlarda yatırım yapılmış olup, 8 Ocak 2002 tarihinde “Hiçbir Çocuğun Geri Kalmaması” (No Child Left Behind) reformu imzalanmıştır. Reformun öncelikli hedefleri arasında, okul öncesi eğitimi daha etkili kılacak olan küçük çocukların okuma becerilerini iyileştirmeye yönelik çalışma modelleri uygulamaları yer almaktadır.

2.2.4. Erken Okuryazarlık Nedir?

Erken okuryazarlık formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önceki dönemlerde, okuma yazmaya ilişkin kazanmaları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak ifade edilmektedir (46-48). Çocukların resmi okuma-yazma öğretiminden önceki döneme karşılık gelen ilk beş yılda, belli düzeyde erken okuryazarlık bilgisine sahip olması beklenir. Çünkü doğumdan itibaren beş yaşına kadar çocuklar; kavramsal, duyuşsal ve dikkat kapasiteleri açısından özellikle dil edinim becerilerinde daha aktiftirler. Çocukların dil becerileri ile erken okuryazarlık bilgisi arasında üst seviyede bir etkileşim söz konusu olduğundan (48), erken okuryazarlık becerilerinin de bebeğin doğumu ile birlikte başladığını söylemek mümkündür (49). Okuryazarlık, kendi bilgi, duygu, düşünce ve yaratıcılığımızın

gelişmesine, insanlar arasındaki iletişimin anlaşılmasına, yaşadığımız toplumda var olan problemlere çözüm bulmamıza katkı sağlamak gibi birçok amaca hizmet eder. Okuryazarlık becerilerinin iletişim becerileri ile dinamik bir ilişki içerisinde olması birçok farklı becerinin gelişimini gerektirmektedir. Bu sistemin merkezinde ise dil gelişimi yer almaktadır (50). Pek çok araştırmada, erken okuryazarlık becerilerinin çocukların ileriye yönelik okuma performansları için güçlü bir belirleyici olduğu ifade edilmiştir (51-53). Erken okuryazarlık becerilerindeki etkileşimsel ilişkilere baktığımızda, yeni doğanın kitabı ağzına almaya çalışması, iki yaşındaki çocuğun kitabı farklı amaçlar için kullanması veya beş yaşındaki çocuğun kitabı okumaya çalışması arasındaki bağlantıyı görebiliriz. Dolayısıyla çocukların dil edinim süreci ile onlara sağlanan erken dil deneyimleri arasında doğrudan bir ilişki vardır (44). Çünkü dil, anlama ve yazma becerileri aynı anda ve aynı süreçte gelişir. Güçlü bir dil becerisine sahip olmanın temelinde de bebeklikten itibaren ebeveynlerle kurulan sıcak, destekleyici güven dolu bir ilişkinin varlığı yatar. Bebeklikten itibaren çocuğa sağlanan uygun deneyimler, çocuğu cevaplayıcılık, cesaretlendirme, fırsat sağlama gibi süreçler çocuklar ile olan ilişkilerimizi güçlendirir.

Aslında erken okuryazarlık yeni kelimeler öğrenmeden çok daha fazlasını içermektedir. Çocuklar yetişkinler ile olan etkileşimleri sırasında yeni kelimeler öğrenmelerinin yanı sıra düşünme becerilerini de geliştirirler ve kendilerine güven duymayı öğrenirler. Yaşamın ilk üç yılında kitapları keşfetme ve onlarla oynama, şarkılar söyleme, hikayeler dinleme, kelimeleri merak etme, bloklar ile bir şeyler inşa etmeye çalışma gibi süreçlerin hepsi dil ve erken okuryazarlık gelişimiyle doğrudan ilişkilidir.

Harste ve Woodward (53), erken okuryazarlık sürecini; çocuğun başarısını destekleme, dile odaklanma ve çocuğun dili keşfetmesine olanak sağlama olmak üzere üç önemli durum üzerinden yorumlamışlardır. Çocuğu motive etme sürecini çocuğun kendi kendine edindiği ilk tecrübelerle ilişkilendirmişlerdir. Dolayısı ile bu süreçte çocuğun içinde bulunduğu çevrenin düzeni çok önemlidir. Çocuğa içinde yaşadığı çevrede olanaklar dâhilinde, görsel okuryazarlığı desteklemek açısından yazılı ve basılı materyaller, karalama ya da resim yapmasına olanak sağlayacak materyaller, yaşına uygun sanat, matematik, fen, müzik, drama aktiviteleriyle ilgili materyaller sağlanması önerilmektedir. Motive etme sürecindeki diğer önemli bir

husus da kitap okumayla ilgili sürecin bir rutininin olmasıdır. Dile odaklanmada ise; çocukların yaş ve gelişim düzeylerine göre erken okuryazarlık süreciyle ilgili aktivite yapmaya yetişkinin önce kendisinin istekli olmasıyla ilgilidir. Bu süreç çocuklara okumayı değil, dünyayı keşfetme sürecine olanak sağlayan bir araç olarak görülmelidir. Erken okuryazarlık becerilerinin oyunla, dili öğrenmeyle, sözcükleri deneyimleme becerileriyle, anlamlarını paylaşmayla doğrudan ilişkilidir. Çocuğun dili keşfetmesine olanak sağlama süreci ise; çocuğa dil ile ilgili olanakların çokluğu ile ilgilidir. Çocuk ne kadar çok uyaran ile karşılaşır ise bir o kadar deneyim elde eder. İçinde yaşanılan çevrenin çocuğu motive etmesi ve desteklemesi dil ve okuryazarlık becerilerindeki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.

Yapılan birçok araştırma ile birlikte çocukların okula başlamadan önce dil, okuma ve yazma konusunda önemli bilgi sahibi oldukları bilinmektedir. Bulduğumuz toplum, okul yaşadığımız anlamlı ve etkileşimsel süreçler, günlük yaşantımız doğal olarak bizi okuryazarlık becerilerini kullanmaya zorlamaktadır (12). Çocuklar kitaplar, kalemler, kağıtlar, görsel materyaller gibi okuryazarlıkla ilgili materyalleri bir yetişkin yardımıyla deneyimleyerek sosyal bağlamda konuşmayı, okuma ve yazmayı öğrenebilmektedir. Buna bağlı olarak okuryazarlık becerileri, başkaları ile olumlu etkileşimler yoluyla gerçek yaşam ortamlarına taşınır ve gelişir.

2.2.5. Erken Okuryazarlık Bileşenleri

Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, çocukların yazının işlevini, şeklini ve sözel dille olan ilişkisini farkına varması şeklinde tanımlanmaktadır (54,55). Diğer bir deyişle; yazı ve kitap okuma kurallarını, sözcük kavramını, alfabe bilgisini ve okuma yazmayla ilgili süreçleri içermektedir. *Kitap ve yazı düzeni* (kitabın adı, yazarı, sayfa sırası, düzeni ve harf yönü), *yazının anlamı* (yazının işlevi, çevresel yazılar ve okuma kavramı), *harfler* (alfabedeki harf düzenini anlama; büyük küçük harfler, harf isimleri, harf kavramı) ve *sözcükler* (sözcüklere ilişkin kavramlar, kısa ve uzun sözcükler, harf ve sözcükler, sözcük tanıma gibi süreçlerin hepsi) yazı farkındalık becerileri ile doğrudan ilişkilidir.

Temelde yazı, çocuklar doğdukları andan itibaren karşılaştıkları uyaranların başında gelmektedir. Çocuklar evde ve okulda yazılar ile sıklıkla karşılaşmakta, bina adları, afişler, dergi, kitap vb. gibi kaynaklar aracılığı ile farklı deneyimler ile karşılaşmaktadır (56). Genel olarak bakıldığında yazı farkındalığı; çevresel yazılar ve fonksiyonel yazılar olmak üzere iki kategori üzerinden ele alınmaktadır. Çocuğun ev, okul, dışarısı kısacası günlük yaşamında karşılaştığı süreçler, çevresel yazılarla ilgili olan durumları içerir. Buna örnek verecek olursak; paketlerin ya da poşetlerin üstünde yer alan yazılar, yol kenarlarında panolarda karşılaştığımız yazılar, yemek yenilen mekânların isimleri, menüler, oyun kartları, gibi yazıların hepsi çevresel süreçlerle ilişkilidir. Fonksiyonel yazılar ise, genellikle sahip olduğumuz sorumlulukları kapsar. Okullarda sınıfa asılan günlük aktivite planları, raporlar, kurallar, planlar, mesajlar, mailler, etiketlemeler gibi sorumlulukla ilgili tüm durumlar durumlar fonksiyonel yazılar kapsamında yer alır.

Yazma becerileri çocuğun gelişim sürecinde yazılar ve resimler arasındaki farkı ayırt etmesi ile başlayıp, çocuğun çıkardığı her bir sesi yazılı olarak anlamlandırması ile devam eder (15). Erken çocukluk döneminde çocuklar yazının birçok farklı görsel özelliğini öğrenebilir, arkadaşlarına veya aile üyelerine mesajlar yazıyormuş gibi yapar ya da bazı öyküleri, anlatılınca yazmaya çalışabilir. Tüm bu davranışlar, sözcüklerin yazılı olarak nasıl kodlandığını öğrenmeden önce gerçekleşmektedir (45).

Erken okuryazarlık becerilerinde yazı farkındalığı, anahtar rolü olan bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalar, çocukların üç yaşından önce yazıyı tanıyabildiklerini göstermektedir (55). Yazı kavramı ve alfabetik bilgiyle ilgili önemli ipuçları veren yazı farkındalığı becerileri, çocuğun geleceğe yönelik okuma becerilerini doğrudan etkilemektedir (57). Erken dönemlerden itibaren yapılan okuma aktiviteleriyle yazıların konsepti ve kullanımı arasında olumlu ilişki vardır (58). Özellikle çok küçük çocuklarda yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde gözlem becerileri kritik bir rol oynamaktadır. Dolayısı ile çocuğun anne/babasını, kendinden yaşça büyük kardeşinin kitap okuduğunu görmesi ya da doğrudan kitapla ilgili bir aktivitede yer alması kitaplara ve yazıyla ilgili olan süreçlere olan ilgisini olumlu yönde etkiler (59).

Fonolojik Farkındalık

Fonoloji; alfabe bilgisi, yazının yapısı ve bunların sözel dildeki uygun karşılıklarıdır (60). Fonolojik farkındalık ise; sözcükleri oluşturan seslerdeki benzerlik ve farklılıkları duyabilme becerisidir. Diğer bir deyişle seslerdeki en küçük ünitelerinin anlamlandırılmasıdır. Sözcükleri seslerine ayırabilmeyi, sesleri birleştirerek sözcükler oluşturmaya, heceleri bölmeyi, sözcüklerin başlangıç, orta ve son seslerini kullanarak yeni sözcükler üretebilme gibi becerileri içerir. Okuma ve yazma becerilerinin gelişiminin temelini, çocuğun yazılı dildeki fonolojik süreçleri fark etmesi oluşturmaktadır. Yapılan birçok araştırma fonolojik farkındalığın, okuryazarlık süreci içerisinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamakta olup, okuma becerileriyle arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (50,61,62). Gelişimsel olarak çocukların fonolojik işleme becerileri Şekil 2.1.'de gösterilmiştir. Fonolojik süreçlerin gelişimi genelden özele doğru olmaktadır. Diğer bir deyişle, çocuklar önce sözcükleri öğrenmekte, daha sonrasında ise sözcükleri ses birimlerine ayırabilmektedir.

Aslında fonolojik farkındalık konuşma seslerine olan duyarlılıkların hepsini içinde barındıran şemsiye gibi düşünülebilir (63). Bu süreçte, sözcüğün anlamının ötesinde odaklanılan nokta, sözcüğün ses yapısıdır. Küçük çocuklar için fonolojik farkındalık kazanmak küçümsenecek bir başarı değildir. Bu becerilerin kazanımı harf seslerinin öğrenilmesine ve sözcüklerin çözümlenmesine yardım eder (55). Çocuklar zamanla konuşulan dilde fonolojik bileşimlerin adım adım farkına varmaya başlarlar. Önce uzun birimlerin, daha sonra da kısa birimlerin farkındalığı oluşur. Farkındalık düzeyi arttıkça, çocuklar sözel dili sesbirimlerine kadar analiz edebilecek duruma gelirler.

Fonolojik farkındalık	Fonetik farkındalık
• Ritim • Uyak ve ses tekrarı • Heceleme	• Sesleri ayırt etme • Sesleri birleştirme • Sesleri ayırma • Seslerin manipülasyonu - ses atma - ses ekleme - ses değiştirme

Şekil 2.1. Fonolojik işleme becerileri.

Kullandığımız dilde sesler ile harfler arasındaki ilişkiden dolayı fonolojik süreçleri öğrenmek çocuğun yazılı dildeki çoğu sözcüğü hemen tanımasına fırsat sağlar. Yani fonolojik farkındalığın kazanımı ile yazılı dildeki tanınmış olmayan sözcüklerin telaffuzu çocuk için kolaylaşır. Bunun yanı sıra; fonolojik becerilerin kazanımı çocuğun yazılı dilde bilmediği sözcükleri öğrenmesini de kolaylaştırır ve öğrenilen sözcüklerin bellekte uzun süre kalmasına yardımcı olur (15).

Sözcük Bilgisi ve Dinlediğini Anlama

Sözcük bilgisi okunduğunda ya da dinlenildiğinde ya da yazılıp konuşulduğunda anlaşılan sözcüklerin toplamıdır. Sözcükleri öğrenmede sık tekrar, odaklanma, anlama, kullanma, cevap verme gibi süreçler çok önemlidir (15). Ambruster, Lehr ve Osborne (64) 'e göre ise sözcük edinimi; dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki yolla edinilir. Buna göre dolaylı öğrenme; çocuğun günlük yaşamında sözlü veya yazılı olarak karşılaştığı deneyimler üzerinden gerçekleşmektedir. Yetişkinlerle ya da akranlarla olan sözlü iletişim, paylaşımlı kitap okuma ya da çocukların kendi kendine okuması gibi doğal olarak gerçekleşen süreçler dolaylı öğrenmeye örnek olarak verilebilir. Özellikle dilin gelişmesi ile birlikte; cümle yapısı ve tonlama gibi dilsel ipuçları sözcük kazanımında daha önemli

hale gelir. Bu tür ipuçları gibi çeşitli bilgiler mevcut olduğunda; çocuklar yeni sözcüklerin anlamlarını öğrenmede daha başarılı olurlar (11).

Çocuklar aynı sözcükleri birçok farklı bağlamda duydukları zaman dolaylı olarak bu sözcükleri öğrenirler. Dolaylı öğrenmenin aksine doğrudan öğrenme ise; çocuklara sözcük edinme stratejilerini öğretmek veya doğrudan sözcük öğretmekle ilgilidir. Örneğin; kitap okumaya başlamadan önce ilgili sözcükleri çocuklara açıklamak, çocuğun okunan metni daha kolay anlamasına ve hedef sözcüğü öğrenmesine yardımcı olur. Bunu başka bir örnek ile açıklayacak olursak, çocukların yeni öğrendikleri sözcükleri yetişkinlerin başka nesne veya durum için vurgulaması (kırmızı araba, kırmızı ev, kırmızı elma vb.) çocuğun sözcüğü anlama ve öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Ancak, çoğunlukla sözcükler dolaylı olarak öğrenilir. Çünkü çocuklar doğrudan sözcüklerin anlamlarını öğrenmek yerine sözcüklerin anlamlarıyla ilgili daha yoğun ve uzun süreli öğretime ihtiyaç duyarlar (65).

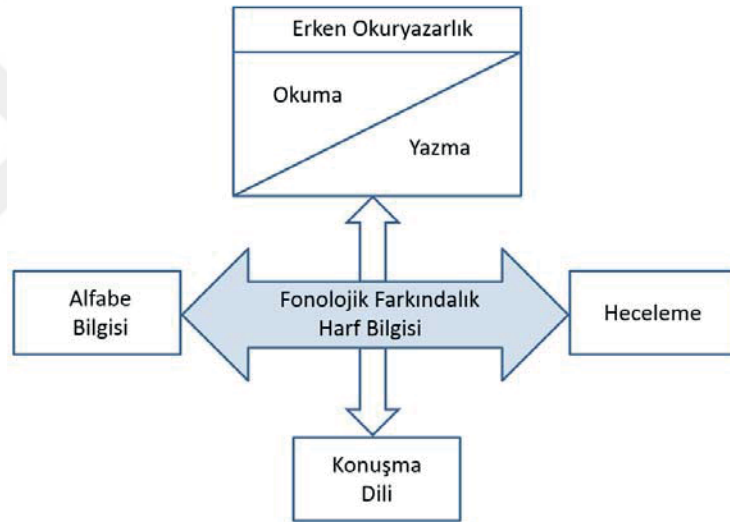
Özellikle sözlü dilin merkezinde yer alan sözcük bilgisiyle (23) okuma becerileri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (19,66). Bunun yanı sıra, yeni sözcüklerin anlamlarını öğrenmek erken okuryazarlık gelişiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Çocuğun sahip olduğu sözcük sayısı arttıkça, okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki başarısı da buna bağlı olarak artış gösterir (67). Çocuğun sahip olduğu sözcük hazinesinin artmasıyla da, sözcüklerdeki fonolojik süreçlere daha iyi odaklanılır. Bu yüzden küçük yaşlardan itibaren çocuklara okunan kitaplar, doğrudan sözcük kazanımına ciddi oranda katkı sağlamaktadır (68). Kitap okuma sırasında çocuklara konuşmaları için sık sık fırsatlar verme, sorular sorma, bilinmeyen sözcükleri açıklama ve okuma etkinliği boyunca öğrenilen yeni sözcükleri tekrarlama çocukların yeni sözcükler öğrenmesine yardımcı olmaktadır (1).

Alfabe Bilgisi

Alfabe bilgisi çocuğun dili, fonolojik temelli olarak anlamlandırmasıdır. Diğer bir deyişle, alfabe bilgisi harflerin şekillerinin ve her bir harfin farklı bir sesle ilgisinin olduğunun anlaşılmasıdır. Alfabe bilgisi, çocukların alfabedeki bazı harflerle çıkarılış seslerini ilişkilendirmeye başladığında gelişmeye başlar.

Çocukların sözcüklerdeki sesleri ve harfleri anlamaları önceden öğrenmiş oldukları sözcüklerle daha kolay olmaktadır. Çocukların sözcükleri tanınması öncelikle harfleri ve sesleri bilmesini gerektirir. Çocukların alfabetik bilgiyi kavraması, onların seslerin nasıl oluştuğunu anlamasına da yardım eder. Çocuklar harflerin seslerini öğrenmek için, öncelikle harflerin adlarını kullanırlar ve ayırt ederler.

Alfabetik süreçler hakkındaki erken deneyimler, çocukların ileriye yönelik okuma becerilerinin temelini oluşturur (69). Alfabe bilgisi, çocukların hem büyük hem de küçük harfleri bilmesini gerektirir. Çocuklar harfleri kullanarak kelimelerdeki fonolojik süreçleri keşfederler. Hem alfabeyi anlama, hem de yazı bilgisi edinmenin temelinde ise fonolojik süreçler yer almaktadır. Aslında tüm bu süreçler çocuğun sahip olduğu sözlü dil üzerinden gerçekleşmektedir (Şekil 2.2.).



Şekil 2.2. Fonolojik farkındalık harf bilgisi.

Dolayısı ile çocuğun dil edinim sürecinde “sözel dil” en etkili kaynaktır. Diğer bir deyişle, çocuğun heceleme yapabilmesi için önce alfabetik süreçleri bilmesini gerektirir. Çocuk, alfabetik süreçleri anlayıp heceleme yapabildikten sonra yazıları anlamlandırmaya başlar (15). Çocuğun harfleri tanımlamaya başlaması ile birlikte yazılı ve sözlü dilden bir anlam çıkarması aynı süreçte başlar. Zamanla sesler ve harfler arasındaki ilişki daha iyi anlaşılır (70).

Yazı Yazma

Yazı yazma, çocuğun “yazı yazıyorum” dediği ama yazıya benzemeyen karalamalar çizdiği bir süreçle başlamaktadır. Gelişimsel sıranın bir parçası olan “yazı yazma” sürecinde çocuklar ilk başta çizme ile yazma arasındaki farkı ayırt edemezler. Ancak zamanla bu farkı öğrenirler ve yetişkinler için ayırt etmesi güç karalamalar yapabilirler. Bu becerinin gelişiminde, bilişsel olgunlaşmanın yanı sıra el göz koordinasyon becerilerinin yoğun bir şekilde kullanımını gerektiren motor beceriler de çok önemli role sahiptir.

İlk başta çok kontrolsüz bir şekilde başlayan karalamalar, zamanla çok daha amaçlı ve kontrollü hale gelir. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren kağıtlara işaretler çizebilir, karalamalardan harfe benzer şekiller üretebilir, hatta bazı harfleri de yazabilirler (55).

Clay (45), erken yazı yazma deneyimlerini gözlemlemiş ve gözlemlerini birkaç durum üzerinden belirtmiştir. Buna göre;

- Çocuklar yetişkinlerin yazı yazmasına benzeyen kalem hareketlerini tekrar ederler.
- Sözcük üretmek için belli bir grup harf ile yazı yazmaya çalışırlar (özellikle kendi isimleri ya da kendileri için önemi olan sözcüklerdeki harfleri kullanarak)
- Yeni harfler üretebilmek için bildikleri harflerin formlarında değişiklik yapmaya çalışırlar.

3-4 yaşları arasındaki çocukların çizimleri incelendiğinde, harfe benzer şekiller ya da daireler, düz çizgiler gibi semboller olduğu görülür. Yaklaşık 4 yaş civarında çocuklar sözcükler içindeki sesleri tanıma ve ayırt etmeye başlarlar (18). Çocukların yazı yazma girişimlerinde ortaya çıkardıkları ürünler zamanla başkalarına anlattıkları ve içinde bulundukları çevre sayesinde gelişir. Çünkü küçük çocuklar yazılarla sadece kitaplarda değil, günlük yaşamın çevresel boyutunda daha çok karşılaşmaktadırlar. Daha doğum ile birlikte, çevresel yazılara maruz kalmaya başlanır. Hatta yazıların anlamlı ve işlevsel olduğunu çevresel yazılar sayesinde daha iyi anlaşılır. Giydiğimiz; yediğimiz, içtiğimiz, yaşadığımız her köşede yer alan yazılar; farklı boyutlarda, şekillerde, renklerde olup bir şekilde dikkatimizi

çekmektedir. Başlangıçta çocuklar, çevresel yazıları anlamak için çevresel baskılarda yer alan logoları ve görsel ipuçlarını kullanırlar. Çünkü henüz harf – ses ilişkisi gelişmemiştir (71).

Zamanla yetişkinleri okuyup, yazarken gördüklerinde ise onlar da yazarak iletişim kurmaya çalışırlar. Çocukların sözcükleri nasıl yazacağını öğrenmesi, sıradan hecelemeyi öğrenmesi yolunda önemli bir adımdır. Hece üretme aşamasında ise, onları gözlemleyerek konuşmak, çocukların harf-ses ilişkisini anlamasına yardımcı olur (18).

2.2.6. Erken Okuryazarlıkta Ailenin Rolü

Çocuğun gelişim sürecindeki en etkin role sahip kişiler çocuğun ebeveynleridir. Çocuğun eğitim sürecindeki en büyük sorumlusu olarak kabul edilen ailelerin bu sürece dair motivasyonu, çocuğun öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Dolayısı ile yaşanan ortam genelinde, çocukla kurulan etkileşimin yapısı, çocukların gelişim sürecinde önemli bir belirleyicidir. Çünkü çocuğun hayatının uzun ve önemli bir süreci aile ile birlikte geçmektedir.

Çocukların ileriye dönük akademik becerilerdeki başarıları genellikle erken dönemden itibaren çocuğa sağlanan okuryazarlık süreçlerine bağlıdır (47). Pek çok çalışmaya göre; ailenin erken okuryazarlıktaki rolü iki sonucu doğurmaktadır. Bunlardan ilki, evde erken okuryazarlık ile ilgili yapılan aktivitelerin çocuğun okuldaki başarısını olumlu yönde etkilemesi ile ilgilidir. İkincisini ise, çocuğun gelişmekte olan erken okuryazarlık becerilerine ilişkin, ailenin sahip oldukları rollerin önemi ve çocuğa nasıl destek olacakları hakkındaki farkındalıklarının artması oluşturmaktadır.

Okuma yazma konusunda zengin uyarıcı olanaklar sağlanan ortamdan gelen çocuklar okumayı daha kolay öğrenirler. Okumaya öncelik veren ebeveynlerin çocuklarından okuma ve yazma konusunda önemli beklentiler gelişir. Çocuklar kitabın farklı ve işlevsel bir dili olduğunu, merak ettiği soruların yanıtlarını kitaplardan bulabileceğini öğrenir. Sözcükleri ve harfleri tanır. Bunun yanı sıra, ailenin erken okuryazarlık sürecindeki rolü sadece kitap ile yapılan aktiviteler ile sınırlı değildir. Bu süreç, çocuğun yaptığı ödev, proje ya da etkinliklere katkı sağlamayı da kapsar. Örneğin; kendi kendine okuma-yazma öğrenen çocukların ev

ortamlarının incelendiği bir çalışmada; ebeveynlerin gazete, dergi, kitap, iş hayatları ile ilgili her türlü yazılı materyali düzenli olarak takip ettikleri ve ev düzenlerinde bu materyallere sıkça yer verdikleri, sosyal çevrelerinde hem kendileri hem de çocukları için ödünç kitap alışverişlerinin gerçekleştiği, çocukları ile birlikte kütüphane ve kitap evleriyle olan bağlarının güçlü olduğu görülmektedir. Başka örnekler verecek olursak; çocukla birilerine not yazma, alışveriş listeleri hazırlama, yemek tariflerine bakma, yemek için dışarı çıkıldığında birlikte menüleri inceleme, gece yatmadan önce çocuğa hikâye anlatma gibi birçok süreç erken okuryazarlığın bir parçasıdır (72). Ayrıca çocuklarla yapılan etkinliklerde kitaplar ve yazılı materyaller ile yapılan aktiviteler, eğlenceli ve doğal bir süreç içerisinde gerçekleşmekte ve bu aktivitelerin düzenli bir şekilde yapılması bazı ebeveynler tarafından çok önemsenmektedir.

Uzun süre çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki başarılarında zengin okuryazarlık ortamının ailenin sahip olduğu eğitim sürecinden daha önemli olup olmadığı tartışmaları yer almıştır. Buna ilişkin; Applebee ve ark. (73) yaptıkları bir çalışmada; erken okuryazarlık becerilerindeki başarı ile ailelerin sahip olduğu eğitim düzeyi, meslekleri ve sosyoekonomik statüsü arasında bir ilişki olduğunu görmüşlerdir. Araştırmaya göre; erken okuryazarlık becerilerinde yüksek başarı gösteren çocukların ailelerinin; genellikle kolej mezunu, mesleklerinde başarılı ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip oldukları görülmektedir. Bu çocuklar ev ortamında okuryazarlık becerileriyle ilgili etkileşime geçecekleri birçok uyarıcı (kitaplar, kağıtlar, renkli kalemler vb.) ve materyallere erişim rahatlığına sahiptirler.

Bebeklik döneminden itibaren ev ortamında annesiyle, babasıyla, kardeşiyle ya da evdeki başka bir yetişkin ile kitap okuyan çocuklar, ileriki süreçlerde kitap okuma alışkanlığı ve kitaplara olan ilgileri son derece iyi olan bireyler olarak toplumda yerini almaktadır. Özellikle kitap okuma etkinliklerinin hoş bir süreç içerisinde geçtiği durumlarda çocuklar bu sürecin tekrarlanmasını isteme yönünde eğilim gösterir. Dolayısı ile kitap okuma ile gerçekleşen etkileşimsel süreç daha sık bir şekilde tekrarlandığında doğal olarak çocuğun kitaplara olan ilgisinde artış olur (12). Bunun yanı sıra, ebeveynlerin çeşitli amaçlar doğrultusunda ev ortamında okumaları, yazmaları ya da bu tür süreçlerle ilgili yaptıkları sohbetler, evde okuryazarlık konusunda rol model oldukları aile okuryazarlığını simgelemektedir (72). Bu konudaki diğer önemli bir nokta da “rutinlerdir”. Çocuklar için rutinler

önemlidir ve kitap okuma süreçleri için rutinlerin olması, ailelerin bu konuda bir düzen oturtmasına da yardımcı olmaktadır. Örneğin; uyku öncesi çocuk ile yapılan kitap aktiviteleri çocuğun bu konuda bir alışkanlık edinmesini sağlar. Aynı şekilde bu rutinler işten gelince, yemekten sonra ya da hafta sonları belirli saatlerde gerçekleştirilebilir (12).

Mc Naughton (74), erken okuryazarlık sürecinin aile içinde gerçekleşen ve öğrenme fırsatı sağlayan etkinliklerle etkileşim kurarak öğrenileceğini savunur. Bu sisteme göre; erken okuryazarlıkla ilgili en etkili aktivite “paylaşımlı kitap okuma” sürecidir. Paylaşımlı kitap okuma yaparken çocuk kitabın ne olduğu, okuma eyleminin nasıl gerçekleştiği, okumanın amacının ne olduğu, sayfaların nasıl çevrildiği, resimlerin ne ifade ettiğini anlamaya çalışır. Diğerleri ise, aile içinde rutin olarak gelişen yazma ve okuma aktivitelerinde gözlemlenir. Aslında aile farkında olmasada, bu süreç belirli bir amaca yönelik olarak gerçekleşir ve dolayısı ile uyulması gereken kuralları da içerir. Çocuklar bu aktiviteleri bazen yalnız başına, bazen kardeşleriyle bazen de annesi/babası ya da diğer aile üyeleri ile gerçekleştirir. Evde yılbaşı, bayramlar ya da doğum günleri için başkalarına kart yazılması buna verilecek örneklerden bazılarıdır. Aslında buradaki amaç, başkalarının özel günlerinin kutlanması ve hatırlanmasıdır. Ancak bu süreçte kartın alınması, sağına, soluna, üstüne bir yere not yazılması, adresin belirtilmesi, imzalanması gibi belirli bir düzen söz konusudur. Çocuk da farkında olmadan bu sürecin bir parçası haline gelerek genel düzeni öğrenir.

Sonuç olarak; tüm bu süreç ailenin kültürel ve sosyal yapısına bağlı olarak değişmekte olup, çocuğun erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir. Ebeveynleri ile bebeklikten itibaren paylaşımlı kitap okuma sürecindeki çocuklar okumaya karşı daha istekli olmaktadır. Özellikle sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ailelerde büyüyen çocuklar için ebeveyn katılımı daha da önemli bir hal almaktadır. Çocuğun doğumundan itibaren, ebeveynlerin çocuklarının gelişim sürecine katılımının niteliği, uzun vadede çocukların karşılaşacakları olumsuz süreçlerle baş etme yeterlilikleri ile doğrudan ilişkilidir (75). Çocuk aile içinde edindiği bu becerileri gittiği okulda, katıldığı günlük aktivitelerde, diğer çocuklarla etkileşimsel süreçlerinde kullanarak pekiştirir. Paylaşımlı kitap okumanın etkilerini araştıran birçok çalışma, evde gerçekleştirilen paylaşımlı kitap okuma aktivitelerine

odaklanmaktadır (47). Çünkü çoğunlukla evdeki okuryazarlık ortamı, çocuktan beklentiler, anne babanın çocuğun eğitim sürecine olan ilgisi ve bakış açısı çocuğun ileriye yönelik akademik becerilerini etkilemektedir (76). Bu yüzden aileler çocuklarıyla paylaşımlı kitap okuma süreçlerinin artmasına yönelik motive edilmeli ve desteklenmelidir. Özellikle de çocuklar okul ortamında yer almaya başladıklarında, okulun, çocuğun erken okuryazarlık becerilerindeki aile rollerine yönelik yaptıkları çalışmalar, aileler üzerinde çok etkili olmaktadır.

2.2.7. Bebeklik Döneminde Erken Okuryazarlık Becerileri

Bebekler bütün dilleri öğrenebilme becerisi ile doğarlar. İnsan beyni ilk bir yılın sonuna kadar dinleme ve duydukları dili öğrenmeye programlanmıştır. Bir yılın sonunda ise dil ile ilgili bağlantıların birçoğu beyinde tamamlanmış olur. Bebekler her gün yeni bir şeyler öğrenme eğilimine sahiptir. Dolayısı ile çocuğun doğumundan itibaren dil ve erken okuryazarlık becerileri ile ilgili doğru deneyimler elde etmesi sağlanmalıdır (77).

Yapılan çalışmalar, çocukların sahip oldukları zengin sözcük hazinesinin doğrudan öğretimden ziyade erken dönemlerden itibaren yetişkinler ile yapılan paylaşımlı kitap okuma aktiviteleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (78). Anaokulu ve okul döneminde kazanılan sözcüklerin, ileriye yönelik akademik ve sosyal başarıda erken çocukluk dönemine göre çok daha az bir etkisi bulunmaktadır (79). Dildeki ses becerilerinin ediniminde, erken dönemlerden itibaren yapılan okuma aktivitelerinin etki payı büyüktür (80). Bu yüzden okuryazarlık temeli olmayan çocuklar, ilkokul dönemine geldiklerinde diğer çocuklara oranla çok daha fazla zorluk yaşamaktadırlar (1).

Alanyazında, özellikle bebeklik döneminde paylaşımlı kitap okumanın çocukların dil gelişiminde çok güçlü ve doğrudan etkisi olduğuna dair bulgular yer almaktadır (81). Örneğin; 14 aylık bebeklerin iletişim kurmak için hareketlerini kullanma eğilimlerini incelemiş, daha sonra aynı bebekler farklı periyotlarda değerlendirmeye alınmışlardır. Çalışmanın sonunda; çocukların ileriki dönemdeki alıcı ve ifade edici dil becerilerindeki başarılarıyla, 14 aylıktaki iletişim kurma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (82). Yine buna benzer başka bir çalışmada; 14. aydan önce paylaşımlı kitap okuma rutini olan bebeklerin

yirmi dördüncü aydan sonra hem dil becerilerinde, hem de erken okuryazarlık becerilerinde daha başarılı performans sergiledikleri sonucuna varılmıştır (83). Findlandya’ da uzunlamasına yürütülen bir diğer çalışmada; 14 aylık bebekler 10 ay boyunca izlenmiş ve paylaşımlı kitap okuma aktivitesiyle sözcük kazanımı ve sembolik mimiklerin edinimi arasında çok güçlü ilişkiler olduğu saptanmıştır (84). Ayrıca bu bebeklerin iletişim becerilerine yönelik mimik ve hareketleri incelenerek 54. aydan itibaren sahip olabilecekleri sözcük miktarının tahmin edilebileceği öne sürülmüştür (85).

Bebekler bu süreçte kitapların içeriğini tam olarak anlayıp hatırlayamazlar ancak kitap okuma rutinlerinin olması, daha sonraki süreçlerde nitelikli sözcük hazinesine ve okunan kitapların içeriklerini daha fazla benimsemelerine temel oluşturur (86). Aslında bebeğin ilgisine göre seçilecek bir kitap, erken okuryazarlık becerilerinde anahtar süreci oluşturmaktadır (12).

Daha önce belirtildiği üzere okuma ve yazma becerileri, dil gelişimi ile birlikte başlar. Dolayısı ile bebeklik döneminde dil gelişimine yönelik yapılan bütün etkinlikler ya da oyunlar aynı zamanda erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır. Bazı bebekler kendilerine okunan öyküleri dinleyerek, bazıları resimlere odaklanarak, bazıları resimlerdeki ipuçlarını keşfederek, bazıları oyun oynayarak, bazıları şarkı söyleyerek, bazıları işaret ederek, bazıları da sözcükleri oluşturan seslere dikkat ederek okuma yazma için gerekli olan temel becerileri kazanmaya başlarlar. Buna göre; Tablo 2.3.’de küçük çocuklardaki erken okuryazarlık becerilerine ilişkin gözlemlenebilir davranışlar belirtilmiştir (87).

Tablo 2.3. Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin gözlemlenebilir davranışlar

Yaş Aralığı	Genel Beklentiler
1-3 ay	- Kitaplara bakma ve kitaplarla ilgilenme süreçleri değişkenlik gösterebilir. Bazı bebekler kısa süreli kitaplardaki resimlere bakabilir ve bu durumdan hoşnut olabilirler. Bazı bebekler ise, tam tersi kitaplardan korkabilir, ağlayabilir veya rahatsızlık duyabilirler. - Bebeğin hoşlanmadığı durumlarda kitaplara bakmada ısrarcı olunmamalıdır.
3-6 ay	- Kitaplara olan ilgi artar. - Kitaplardaki resimlere daha uzun süreli odaklanabilir ve kısa hikâyeler dinlemekten hoşlanırlar. - Kitaplara uzanma, yetişkinin elinden almaya çalışma, ağızlarına götürme gibi davranışlara rastlanır. - Kitapları yere vururlar.
6-9 ay	- Kitapları amacına uygun olarak kullanma başlar. - Kitapların sayfalarını çevirmeye çalışırlar. - Yetişkinin yaptığı ses tonlamalarına çeşitli sesler ya da hareketler ile karşılık verirler. - Kitaplarda tanıdık nesne ya da sözcüklere tepki verme gibi durumlara rastlanır. - Kitap tercihleri gelişmeye başlamıştır.
9-12 ay	- Kitap okuma sürecinde rol almak isterler. - Okuma sürecinde lider rolünü üstlenmek hoşlarına gider. - Kitapları alıp okuyormuş gibi yapabilirler. - Kitaplardaki tanıdık nesne ve süreçleri çok daha çabuk hatırlayabilirler. - Kitapları açıp – kapayabilirler. - Sırayla olmasa da sayfa çevirmekten hoşlanırlar. - Yetişkin ile kitaplara daha uzun süreli bakarlar. - Kitap seçiminde tercih yapabilir, okunmasını istedikleri kitapları belirtebilirler.
12-18 ay	- Kitapların ön ve arka kapağındaki resimleri anlatmaya çalışırlar. - Yanlış yönde verilen kitapları düzeltebilirler. - Çoğunlukla karakterleri tanır ve ayırt edebilirler. - Tepkilerini daha açık bir şekilde belirtebilirler. - Aynı kitaba tekrar tekrar bakmaktan hoşlanırlar. - Resimleri yetişkinlere gösterir ve tanıdık resimleri isimlendirirler. - Kitaplarda eylem gerektiren hareketleri –mış gibi yapabilirler. - Raftan kitapları alırlar. - Resimler ile gerçek objeleri eşleştirebilirler. - Babıldayarak okuyormuş gibi yaparlar.
18-24 ay	- Görüntüsünden favori kitaplarını ayırt edebilirler. - Kısa hikayeleri sonuna kadar dinlerler. - Kitaplarda resmedilen objeleri gerçek objeler ile eşleştirebilir. - Yazılara, özelliklere sözcüklerin ilk harflerine dikkat etmeye başlar. - Karalamalar yaparlar ve gitgide bazı harflere benzer formlarda şekiller oluştururlar.

2.2.8. Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleyici Unsurlar

Çocukları, okuryazarlığın dünyası ile tanıştırmanın en mükemmel yolu onlarla birlikte kitap okumaktır. Bununla birlikte; kitap okuma sırasında dikkat edilecek bazı noktalar, sürecin etkin bir şekilde gerçekleşmesi açısından çok önemlidir. İlk olarak, yetişkin kitap okumayı sadece “okumak” eylemi olarak düşünmemelidir. Çünkü bu süreç, çocukla birlikte sohbet etmek, vakit geçirmek gibi okumaktan çok daha fazlasını içermektedir. Bu yüzden paylaşımlı kitap okuma sırasında yetişkin, yürütücü gibi bir rol üstlenmemeli aksine daha pasif bir rol almalı, çocuk ile sakin ve sevecen bir şekilde iletişimde olmalıdır. İkincisi; çocuklar kitap okuma sırasında sorulan sorulara cevap vermek için desteklenmelidir. Onlardan resimler, olaylar ya da kahramanlar ile ilgili tahmin yapması istenebilir. Burada asıl önemli olan, çocuğun gerçek nesneler ile resimler arasındaki ilişkiyi keşfetmesini sağlamaktır. Üçüncüsü ve en önemlisi ise; kitaplar ile yapılan küçük hazırlıktır. Yetişkin tarafından okunacak kitabın önceden kısaca incelenmiş olması; kitap okuma sırasında hangi sözcüklere odaklanılacağını, hangi resimlerin olduğunu, hangi ses tonu ve yüz ifadesinin uygun olduğu, konu ya da kitabın genel olarak ne ile ilgili olduğu konusunda fikir sahibi olmasını sağlar (15).

Son dönemde erken okuryazarlık alanında yapılan birçok çalışma, küçük çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki başarısında, çevre ve etkileşim sürecinin etkisinin önemine değinmektedir. Bu başarının temelinde hem çocuk hem de çevre kaynaklı birçok faktör bulunmaktadır. Çocuğun mizacı, kitaplara olan ilgisi, dil becerileri, bilişsel beceriler, dikkat düzeyi, genel gelişim düzeyi gibi durumlar çocuk kaynaklı etkenlerdir. Çevresel etkenler incelendiğinde ise, çocuğa bakım verilen yer (ev, okul, bakım merkezi vb.), bakım yapan kişi (ebeveyn, anneanne/babanne, öğretmen vb) , çocukla kitap okuma sıklığı, sahip olunan materyaller ve bu materyallerin nitelikleri, çocuğun kitaplara erişimi, çocuğa kitaplar ile ilgili sağlanan fırsatlar vb gibi süreçler yer almaktadır (88).

Güçlü bir eğitim stratejisi olarak kabul edilen paylaşımlı kitap okuma becerileri, hem yetişkinin model olabildiği hem de çocuğun aktif katılım sağlayabildiği eğlenceli bir şekilde gerçekleşen etkinliklerdir. Özellikle küçük çocuklar ile bu etkinliği gerçekleştirme sürecinde dikkat edilecek diğer durumlar etkinliğin akıcı bir şekilde gerçekleşmesinde önemlidir. Bunlar;

- Çocukların görebileceği kadar büyük harfleri olan tercihen büyük boyda bir kitap seçilir. Küçük çocuklar ile okuma yapılacağı için kitapta resim ya da sözcük tekrarlamalarının olması önemlidir.
- Daha sonrasında kitap çocuklara tanıtılır. Kitabın başlığı, yazarı ve yayınevi hakkında konuşulur. Çocuklardan kitap hakkında tahminlerde bulunmaları istenir.
- Kitap okuma sırasında uygun ses tonunda kitaptaki önemli sözcükler vurgulanır. Çocuklar, istedikleri zaman araya girip kitaba katılmalarına teşvik edilir. Yazılar hakkında yorum yapılır ve çocukların dikkati yazılara çekilir.
- Çocuğun duydukları, günlük yaşamı ile ilişkilendirilmeye çalışılır.
- Kitabı tek başlarına okuma veya başkalarıyla paylaşma konusunda cesaretlendirilir.

Tesadüfi öğretim

Genellikle küçük çocuklar ile çalışan eğitimciler, kitap okuma sırasında sözcüklerin anlamlarını öğretmede tesadüfi yöntemlerden yararlanmaktadır. Tesadüfi öğrenme, formal veya formal olmayan şekillerde, değişik durumlar içinde yetişkin ile çocuk arasında planlanma yapılmadan gerçekleşen iletişim sürecidir. Burada önemli olan, önceden yetişkin tarafından “hedef sözcük” ün belirlenmesidir. Yetişkin sık kullanılan önemli kök sözcükleri belirler ve kitap okuma sırasında bu sözcüklerin üzerinde tesadüfi bir şekilde durur (89). Hedef sözcüğü belirleme aşamasında, sözcüğün günlük yaşamda çok sık kullanılıyor ve hiçbir eki almamış, kök şeklinde olması önemlidir. Çünkü ilk başta sık kullanılan sözcük köklerini öğrenmek, çocuğun bu kök sözcükle ilgili başka sözcükler üretmesini kolaylaştırır (Örneğin; git – gitti – gidelim - gider – gidemez vb. gibi). Belirlenen hedef sözcük, farklı zaman ve süreçlerde kullanıldığında çocukların sözcük dağarcığı gelişimi desteklenmektedir.

Tekrarlama (Şarkı Söyleme, Şiir Okuma ve Tekerlemeler)

Çocukların ritmik sözcükleri ve sözcüklerin anlamlarını öğrenmede başta şarkılar olmak üzere tekrarlı sözcükleri içeren tekerlemeler ve şiirler son derece etkilidir. Çocuklar bu tür etkinlikler sırasında belirli sözcükleri tekrarlayarak

öğrenirler. Tekrarlamalar uyak farkındalığı gelişimi için de önemlidir. Aynı ritim ya da şarkı çocuğa bir kaç defa söylendikten sonra çocuk, bu şarkılara ve ritmik sözcüklere karşı aşinalık kazanır. Şarkılar sırasında çocuklar dikkatlerini, özellikle ritmik sözcüklere daha çok verirler. Zamanla tekrar etme isteği duyar ve taklit ederler. Yetişkin ile aynı kitabı okuma sırasında söylenecek aynı şarkılar ya da tekerlemeler, çocuklar tarafından kolayca öğrenilir ve çocuk o kitabı her gördüğünde ilgili bölümlerde söylenen ritimsel söylemleri tekrar etme isteği duyar. Böylece çocuk tarafından tekrarlanan sözcükler çok daha kolay bir şekilde öğrenilir. Örneğin; kitap okuma sırasında aynı bölümde aynı şarkı söylenildikten sonra, çocuk her o bölüme geldiğinde kendiliğinden şarkı söylemeyi çok büyük ihtimal ile başlatacaktır. Özellikle küçük çocukların tekrarlanan sesler ve sözcüklere maruz kalması fonolojik becerilerine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Örneğin; tekrarlardan, ses benzerliklerinden yararlanılarak oluşturulan tekerlemelerin söylenişinde güçlük çekilebilir, bununla birlikte; sözcükleri doğru telaffuz etme ve akıcı söyleme ileriye yönelik konuşma bozukluklarını önler.

Buna ek olarak, şarkı söyleme sürecinin kalitesi de çocukların katılımını etkilemektedir. Mesela daha kısa ve hareket içeren neşeli şarkılar çok küçük yaştaki çocuklar ve bebekler için daha etkili olabilmektedir. Çocukların biraz daha büyümesi ile daha karmaşık yapıda cümleler içeren şarkılar söylenilmesi uygun olur. Başka bir örnek vermek gerekir ise, küçük çocuklar saçma, anlamsız tekrarlamalar genellikle küçük çocuklar için çok eğlenceli olmaktadır. Genelleyecek olursak; şarkılar çocukların dinlemesini, cevap vermesini ve öğrenmesini kolaylaştırır. Bu süreçte yetişkinlere düşen en önemli görev çocukların kendilerine olan güvenlerini desteklemektir. Çünkü şiirlere, şarkılara ya da tekerlemelere eşlik edebilen çocuk, dil ile ilgili süreçlerde de kendini daha yetkin hissedecektir. Bu da onun okuryazarlıkla ilgili tüm süreçlere katılım motivasyonunu artıracaktır (12).

Oyun

Kitap okuma etkinliklerini eğlenceli bir hale dönüştürmenin bir yolu da oyunlardır. Kitaplardaki öykülerin içeriğine uygun şekilde kullanılacak bir kaç kukla ile okuma süreci oyunlaştırılabilir. Dahası kitap okuma sırasında yapılan bu tür aktiviteler çocukların kitaplara olan ilgisini de arttırır. Çocuklar da kuklaları

kullanarak yetişkini taklit etmeye çalışırlar ve öykünün içeriğine daha iyi odaklanırlar. Bebekler ve daha küçük yaş grubu çocuklar kuklaların ne işe yaradığını anlamayabilir ancak yapılacak kısa bir gösterim ile kendiliğinden bu tür aktivitelere katılmaya ilgi gösterirler. Bunun yanı sıra, paylaşımlı kitap okuma sırasında kitabın türüne ya da öykünün içeriğine göre küçük dramatizasyonlar yapmak da eğlenceli olacaktır. Yapılan küçük dramatizasyonları çocuklar günlük yaşamda karşılaştıkları süreçlerle de ilişkilendirebilirler. Bu da çocukların günlük yaşama ve durumlara karşı adaptasyonunu olumlu yönde etkiler. Sıra alma, taklit etme, parmak oyunları yapma gibi diğer oynasal süreçlerin hepsi çocukların kitaplara ve dolayısı ile okuma yazma süreçlerine olan ilgisini arttırır. Kitap okuma sırasında yetişkin tarafından başlatılan “parmak oyunu” ile çocuklar sesler ve sözcükleri çok daha kolay bir şekilde öğrenebilirler. NAEYC (National Association for the Education of Young Children) başarılı erken okuryazarlık aktiviteleri için uygulanabilir dört durum belirtilmiştir. Buna göre; aktiviteler çocukların tüm gelişim alanlarını kullanacağı şekilde planlanmalı, planlama yapma sürecinde çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınmalı, yetişkinin planlamalarında “esneklik” ilkesine dikkat edilmeli ve öğrenmede en önemli sürecin oyun olduğu unutulmamalıdır.

14-15 aylık bebekler ile yapılan bir araştırmada, ortak ilgi alanlarına erişimi daha fazla olan bebeklerin dil gelişimlerinin de aynı şekilde diğer bebeklere oranla daha hızlı olduğu görülmüştür (90). Çocuklar ile oynanan oyunlar, ortak noktada buluşmanın en etkin şekilde gerçekleştiği süreçlerdir. Dolayısı ile kitap okuma süreçlerinde de oyunlara bol bol yer verilmelidir.

Ses Tonlaması

Kitap okuma sırasında sesimizle, ritimsel aktivitelerle ya da müzik kullanarak yapılan farklı ses tonlamaları, çocukların dildeki seslere ve ritimsel özelliklere karşı aşinalık kazanmasını sağlar.

Kimsenin profesyonel bir şekilde kitap okuma becerisine sahip olmaya ihtiyacı yoktur. Ancak çocuklarla kitap okuma sırasında ses tonlamalarında yapılacak farklılıklar, çocukların ilgisinin artmasına ve sürecin daha eğlenceli bir şekilde geçmesine yardımcı olacaktır. Burada önemli olan, kitabı okuyacak yetişkinin kitap hakkında kısaca bir ön bilgisinin olmasıdır. Kitap hakkında edinilecek bu kısa bilgi,

yetişkinin nerede, ne zaman ve ne şekilde ses tonlaması yapması hakkında ona yardım eder. Ses tonlamalarında yapılacak değişiklikler çocuklar için çok etkili olmaktadır. Örneğin; yetişkinin sesini alçatması çocukları heyecanlandırırken, aniden okumayı durdurması çocuğun o an kitapta neler olduğu hakkında düşünmesine sebep olacaktır. Eğlenceli bir ses tonu da çocuğun eğlenerek dinlemesini sağlayacaktır. Bu süreçte yetişkinin de eğlenmesi önemlidir. Özellikle küçük çocuklar “anneye ait (maternal)” konuşmalara daha fazla dikkat ederler (12). Annelerin konuşma sırasında yaptıkları ses tonlamalarındaki alçalıp yükselmeler, ses tempoları ve sesleri vurgulamaları küçük çocukların çok dikkatini çekmektedir (91). Yetişkin hikaye hakkında heyecanlandığı zaman, bu durum onun ses tonuna ve mimiklerine de yansiyacaktır. İlgili ve heyecanlı bir şekilde çeşitli ses tonlamaları yapılarak okunan kitaplar, çocuklara iyi bir rol model olmaktadır.

“Mış” gibi yapma

Paylaşımlı kitap okuma sürecinde yetiştikten, kitabı sesli okumaktan çok hangi süreçlerden yararlanılacağına farkında olması beklenmektedir. Çünkü çocuğun paylaşımlı kitap okuma sürecinin gerçekliğine inanması ve odaklanmasını yetişkinin kitap okuma şekline bağlıdır. Özellikle kitap okuma sırasında –mış gibi yapma, çocuğun kendini kitap ile ilgili sürece adapte etmesine ve o süreci zihninde canlandırmasına yardımcı olur. Yaklaşık 18. aydan sonra bebekler mış gibi yapma oyunları oynamaya başlarlar. Örneğin; baba oyuncak bir bardaktan içiyormuş gibi yapıp, bebeğine “meyve suyu ister misin?” diye sorabilir. Bu tür yetişkin müdahaleleri çocukları üst düzeyde –mış gibi oyunları oynamaya ve daha yaratıcı olmaya teşvik eder. Çok küçük bebekler dahi –mış gibi oyunların farkındadırlar ve oynamaktan keyif alırlar. Bu şekilde oyunlar oynama dilin ortaya çıkışında önemlidir. Yetişkinler basit materyaller ya da bedenlerini kullanarak kitap okuma sırasında belli durumların çocuklar tarafından daha rahat algılanmasına yardımcı olur.

Kitap ile ilgili önceden içeriğinin ne olduğu, okuma sırasında hangi tekniklerin kullanılabilirliği, hangi hızda okunması gerektiği ya da kullanılacak ses tonuna dair bilgi sahibi olunması hem yetişkinin hem de çocuğun bu süreci olabildiğinde etkin geçirmesine yardımcı olur (12). Kitap okuma sırasında yetişkin,

çocuk ve kitabın üçünün etkileşime geçtiği dinamik bir yapı söz konusudur. Bu dinamik yapıda başta okuyucu olmak üzere her üç bileşen de okuma sırasında ortaya çıkan konuşmayı etkileme gücüne sahiptir (92) Ancak bununla birlikte araştırmalar kitap okuma sırasında yetişkinlerin yardımcı unsurları kullanmaktan çok metinlere odaklandığını göstermektedir (93).

Etkileşimsel Konuşma

Paylaşımlı kitap okuma sırasında etkileşimsel konuşma çocukların özellikle sözcük dağarcığının gelişmesi açısından son derece önemlidir (94). Soru sorma, soruları cevaplama, okunan kitaptaki resimler, sözcükler ya da cümleler hakkında karşılıklı olacak şekilde konuşmak gibi birçok süreci içeren etkileşimsel konuşma, çocukları dil becerilerinde daha aktif olma yönünde de cesaretlendirmektedir (12). Kitap okuma sırasında etkileşimsel iletişimin ilk basamağını, kitap okuma sürecinde çocuğun sessizce dinlemesi yerine, kitabı okumaya başlamadan önce kitap veya içeriği hakkında çocukları tahminde bulunmaya teşvik edici sorular sorulması oluşturmaktadır. Aynı şekilde kitap okunurken de zaman zaman durulup kitabın devamına ilişkin sorular sorulmalıdır. Bunu yaparken basit ve kısa sorular sorulması, hem çocukların daha kolay anlamasını sağlamak hem de ilgilerinin dağılmasını engellemektedir. Bu süreçte, çocuğun soru sorması desteklemeli ve çocuk soru sorması yönünde cesaretlendirilmelidir. Yapılan etkileşimsel konuşma sürecinde soru sormanın sıklığı, çocuğun dilbilgisel gelişimi ile doğrudan ilişkili olup, çocuğu hem düşünmeye teşvik etmekte hem de dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (95).

Yapılan çalışmaların bazılarında ebeveynlerin, paylaşımlı kitap okuma sırasında eğitimci gibi otoriter bir tutum takınmaya çalıştığı görülmüştür (96). Ancak sağlıklı iletişimsel becerilerin karşılıklı bağlanmayla ilgili olduğu unutulmamalıdır. Buna ilişkin bir çalışmada, çocukların yaptıkları seslendirmelerine karşı daha ilgili ve destekleyici bir tutuma sahip annelerin çocuklarının, cevaplandırmada isteksiz ve daha az konuşan annelerin çocuklarına göre daha fazla sözcük bilgisine sahip oldukları görülmüştür. Aynı çalışmada anneleri ile güçlü iletişimsel becerilere sahip bu çocukların daha erken konuşmaya başladıkları açığa çıkarılmıştır (97). Bu yüzden özellikle çocuklarla kitap okuma sırasındaki iletişimler çocuk merkezli bir çerçevede gerçekleştirilmelidir.

Çevresel Yazılar

Bebeklerin sözcük doğrudan öğretimden çok günlük yaşamdaki etkileşim sürecinden daha fazla etkilenir. Günlük yaşamdaki etkileşimler sırasındaki sosyal işaretler, ya da aynı sözcüklerin farklı durumlarda sıklıkla kullanılması çocukların sözcük öğrenimini kolaylaştırır (27). Neuman ve Dwyer (98), dil kazanım sürecinde çevresel konuşmayı paha biçilemez durum olarak belirtmişlerdir. Çünkü bu tür görsel tekrarlar, çocukların ihtiyaçları olduğunda doğru sözcükleri kullanmalarına yardım eder (12). Çocuklar 2 yaşından önce çevresel yazılara karşı farkındalık kazanmaya başlarlar (58). Çocuklar günlük yaşamda birçok işaret ve sembol ile karşılaşır. Markette ürünlerin üzerindeki yazılar, zincir marketlerin isimleri, popüler yemek yenen yerlerin logoları, billboardlarda yer alan reklamlar, ürün katalogları, dergiler gibi birçok durum erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili çocuğa doğal bir kaynak sunmaktadır. Mesela çocuk tanıdık bir logonun resmini gördüğünde onun ne ile ilişkili olduğunu bilir (71). Ya da bu tür çevresel yazılar çocuktaki merak duygusunu arttırarak soru sormaya teşvik eder. Burada önemli olan, çocukların yetkinlik duygularının desteklenmesi ve çevresel yazılara ilişkin motivasyonlarının arttırılmasıdır. Bunun için farklı yazı tipleri ile karşılaşmaları gerekir. Örneğin; bir yemek yapma projesi çocukların yemek tarifleri ile uğraşmalarını gerektirir. Böylece çocuklar malzemelerin özelliklerinede odaklanarak hem yazı, hem de görsel düzeyde birçok okuryazarlık materyali ile uğraşmış olurlar. Bilim deneyleri gibi süreçler, veri toplamalarını gerektirir. Bloklardan yaptıkları yapıları koruma arzusu onları uyarı işaretleri üretmeye motive eder. Bunun gibi birçok örnek aslında hiç farkında olmadığımız çevresel yazılar ile ilişkilidir (18).

İşaret Etme

Paylaşımlı kitap okuma sürecinde çocukların dikkatini yazılara, resimlere çekmenin birçok yöntemi bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de görsel düzeyde yazıları ya da resimleri işaret etmektir. Çocuğun bilişsel ve duyuşsal becerilerine göre en önemli algılama şekli görsel algılamadır. İşaret edilen yazı ya da resimler çocuklar için son derece ilgi çekici olmaktadır. İşaret etmenin birçok yolu bulunmaktadır ancak en etkili ve kolay olanı genellikle kitap okuma sırasında “parmak” ile yapılan işaretlemelerdir. Bunun yanı sıra; bir yetişkin kitap okurken

başka bir yetişkinin kitaptaki olayları kısaca resimlemesi veya duvara asılı büyük boyda bir resim üzerinden işaret ederek kitabın okunması da işaret etme becerileriyle ilgilidir (12). Ancak bu aktiviteler daha büyük bir grup ile yapıldığında daha eğlenceli olur.

Etiketleme

Kitap okuma sırasında yetişkinler genellikle doğal iletişim yoluyla çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaya çalışmaktadırlar. Bununla birlikte, bir yaştan itibaren kitap okuma sırasında belirli sözcük ya da resimlerle yapılacak küçük etiketlemeler, çocukların hedeflenen sözcükleri çok hızlı bir şekilde öğrenmesini sağlayacaktır. Çünkü etiketlenen sözcükler, yetişkin tarafından telaffuz edilmese dahi, kitap okuma esnasında çocuk için hatırlatıcı bir uyarı rolünü içermektedir. Çocuğun soracağı soru ya da yetişkinden anlatmasını beklediği süreci, etiketleme sadece görsel uyarıcı ile gerçekleştirmiş olacaktır. Üstelik yetişkinler tarafından öğretilmek istenen sözcükler etiketleme yoluyla daha kolay bir şekilde çocuğa öğretilir. Yapılan bir çalışmada; 6 aylık bebeği olan 10 anne, belirli aralıklar ile bebekleriyle kitap okuma süreçlerinde 18 ay boyunca gözlenmiştir. Anneler 18 ay boyunca okudukları kitaplarda eylem içeren resimlerden çok daha önceden etiketledikleri nesne resimlerine odaklanmışlardır. Her etiketledikleri resimler için sorular sorup, kendileri cevaplamışlardır (Ayı nerede?, bu bir ayı gibi) Çalışmanın sonunda, çocukların o etiketlenen resimleri her gördüğünde soru sorup, yanıtlamaya çalıştıkları görülmüştür. Araştırmacılar bu çalışma ile paylaşımlı kitap okuma yoluyla çocuklara sözcük öğretmenin farklı şekillerde gerçekleşebileceğini göstermeye çalışmışlardır (96). Çok küçük çocuklar anlamakta zorlandıkları için kitaplardaki sözcük ya da resimlerin etiketlemesi onların öğrenmesini kolaylaştıracaktır. Özellikle günlük yaşamda sık kullanılan nesnelerin öğrenmesini desteklemek amacı ile ebeveynler tarafından bu nesneler etiketlenebilir. Bu türde bir iletişim çocuklar tarafından bir “sözcük oyunu” gibi algılanmakta olup, sözcük öğrenmelerini çok kolaylaştırmaktadır (99). Bununla birlikte çocuklar büyüdükçe okunan kitabın içeriğinden sözcüklerin anlamlarını çıkarabileceklerdir.

Genişletme

Farklı şekillerde kitap okuma süreçleri çocukların sözlü dil gelişimini hızlandırır. Örneğın; kitap okuma sürecinde yetişkin tarafından farklı sözcükler belirlenir ve bu sözcükler kitap okuma sırasında çeşitli materyaller ya da yöntemlerde yararlanılarak çocuklara anlatılır (100). Çocukların dil becerilerini önemli derecede etkileyen yöntemlerden birisi de genişletme becerileridir. Genişletme tekniğı dil, oyun, sosyal etkileşim gibi süreçlerde çocuğın sergilediğı gelişimsel becerinin, bir üst seviyesinin çocuğa doğal etkileşimsel bağlamda sunulması anlamında kullanılmaktadır (101). Yani çocuk için belirlenen sözcüğün tekrarının yanı sıra, uygun cümleler içinde kullanılması veya çocuğın yaşadığı benzer bir deneyim ile ilişkilendirilmesidir. Çocuğın sözcük şeklinde verdiği cevabın, yetişkin tarafında uygun cümle içinde kullanılması ile çocuk zamanla çocuk o sözcüklere karşı aşinalık kazanır (102). Yapılan çalışmalar, genişletme yönteminin hem ifade edici dil gelişiminde gecikme olan hem de normal çocuklarının sözel becerilerinde etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle konuşma gecikmesi yaşayan çocukların annelerinin genişletme yöntemini kullanması, çocukların farklı sözcük sayısı ve sözcük birleştirmelerinin sayısını arttırmaktadır (103).

2.3. Paylaşımli Kitap Okuma

Bebeklik döneminden itibaren çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan gelişiminde, çocuk kitapları önemli görevler üstlenmektedir. Bu görevler sadece yeni şeylerin öğrenildiğı bir süreçle sınırlı olmayıp, aynı zamanda çocukların iletişim, etkileşim, düşünme ve muhakeme etme yeteneklerinin gelişimini de kapsamaktadır. Sürecin en temelinde ise, çocukların gerçek dünyayı anlamasına yardımcı olmak yer almaktadır (104).

İlk başta yeni karşılaştıkları kitapların ne olduğunu anlamaya çalışan çocuklar, zamanla bir yetişkin ile birlikte kitaplara ve resimlere odaklanmaya başlarlar. “Paylaşımli kitap okuma” olarak nitelendirilen (42) bu süreç; çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için çok kritik bir role sahiptir (88,105).

Paylaşımli kitap okuma, eğlenceli ve keyifli bir süreç çerçevesinde yetişkinle çocuğın karşılıklı olarak üst düzeyde etkileşime geçtiğı (102), çeşitli yöntemlerden

yararlanılarak gerçekleştirilen çocuk merkezli bir karşılıklı kitap okuma sürecidir. Paylaşımlı kitap okuma, çocuklara yazılar, kelimeler, sesler hakkında konuşma, resimler hakkında tartışma yapma ve yetişkinler ile gerçekleştirecekleri diğer etkileşimsel süreçlerin kapılarını açar. Snell, Hindman ve Basık (106), kitap okumayı küçük çocukların sözcük ve dil gelişimini desteklemek için potansiyel bir kaynak olarak görülmesinin sebebini üç durum üzerinden açıklamışlardır. Buna göre ilk olarak; kaliteli ve iyi kurgulanmış kitaplar, çocukların günlük yaşam sürecinde duydukları sözcük ya da cümlelere göre çocukları daha gelişmiş ve karmaşık bir dile maruz bırakmaktadır. Örneğin; çocuklar kitaplarda güverte, iskele, kasvet, riskli, sıkıcı, şişme, gibi günlük konuşmalarda çok sık kullanılmayan sözcüklerle karşılaşır. İkincisi; resimli kitapların birçoğu, çocukların sözcüklerin anlamlarını tahmin etmelerine olanak tanıyacak şekilde tasarlanmıştır ve çocuklar için görsel uyaranlar her zaman çekicidir. Son olarak; kitaplardaki ortak özelliklerin, çocukların ilgisini ve katılımını artırarak daha verimli olacak şekilde sözcük öğrenmelerine yardımcı olacağını belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin stratejik sorgulamalarını da kapsayan bu süreç, aynı zamanda çocukların ilgi ve girişimlerine uygun tepkiler vermeyi de içermektedir (107). Çünkü çocukların yeni bir şeyler öğrenmesindeki en önemli kaynakları ebeveynlerdir. Özellikle çocukların yeni durumlar hakkında bir şeyler öğrenmesinde anneler anlık fırsatları değerlendirmede daha başarılıdır (108). Ancak etki-tepkiyi kapsayan bu sürecin doğal bir şekilde gerçekleşmesi çok önemlidir. Böylece paylaşımlı kitap okuma ile çocuğun dil gelişimi desteklendiği gibi ebeveynleri ile arasındaki ilişkiler de güçlenir (22). Okunan kitaptan ve süreçten etkilenen çocuklar bu süreci tekrarlı olarak deneyimlemek isterler. Okuma esnasında karşılaşılan yeni sözcükler sayesinde çocukların sözcük dağarcığı giderek zenginleşir (44). Paylaşımlı kitap okuma sırasında yetişkin ile çocuk arasındaki en önemli arabulucu ise yazılardır (109). Çocuklar doğaları gereği yeni karşılaştıkları her sözcüğü sorgulamaya ve öğrenmeye eğilimlidir. Paylaşımlı kitap okuma ile çocuklar, sözcüklerin işlevi ve dilin günlük amaca yönelik olarak kullanımını deneyimlerler. Ayrıca çocuklar günlük yaşam sürecinde nadir olarak karşılaştıkları sesler ve sözcüklere karşı aşinalık elde ederler. Bu durum çocukların dil becerilerinde daha başarılı bir performans sergilemesinin zeminini hazırlar (110). Dolayısı ile bebeklikten itibaren paylaşımlı kitap okuma

sürecine dahil olan çocuklar ileriye yönelik okuma becerilerinde de daha akıcı olmaktadır (111). Paylaşımlı kitap okuma süreçlerinin yararlarını Klesius ve Griffith (112) şu şekilde belirtmişlerdir:

- Dünya hakkında bilgi edinir, öykülerin nasıl oluşturulduğu hakkında farkındalık kazanır, eğitim hayatına eşlik eden sosyal ve yazılı davranış biçimleri hakkında bilgi edinir.
- Sıralı konuşma ile sayesinde dinleme ve anlama stratejilerini geliştirir.
- Sözcüklerin anlamlarını öğrenir ve günlük konuşmaların bir parçası olmayan daha karmaşık dil kalıplarını dinleyerek sözel dilini geliştirir.
- Fonolojik farkındalığın gelişmesinin yanı sıra, dilin sembolik doğasını anlar (yani kitaptaki sözcükler ve resimler, dünyadaki nesneleri temsil eder).
- Kitaplarda gerçek zamanın ötesindeki olayların yer alması gibi kitaplara özgü süreçleri öğrenir.
- Kitapların betimlemelerden arındırılmış kitap dilini tanımalarına yardımcı olur.

Bu konuda çok tartışılan gelen durumlardan bir tanesi de “etkileşimli kitap okuma” ile “paylaşımlı kitap okuma” arasındaki farkın ne olduğudur. Klesius ve Griffith (112), etkileşimli kitap okuma becerilerinde daha yoğun olacak şekilde dil becerilerine odaklanılırken, paylaşımlı kitap okuma becerilerinde daha çok erken okuryazarlık becerilerine odaklanma gibi düşünülebileceğini belirtmiştir. Paylaşımlı kitap okuma “paylaşılan kitap” kavramından gelmektedir ve bu etkinlik büyük bir grup ile de yürütülebilir. Ancak etkileşimli kitap okuma daha çok formal okuma eğitiminde, özellikle bireysel ya da en fazla beş çocuk ile yapılan dudak okuma çalışmalarını da kapsayan ileri düzeyde karşılıklı sözel iletişimi gerektiren daha detaylı bir kitap okuma yöntemi olarak belirtilmektedir (113).

Sim ve arkadaşları (107); ev ortamında ebeveynleri ile düzenli olarak paylaşımlı kitap okuyan çocukların, kelimeler, uyaklar ve yazıların yapısını kontrol edebilmede çok daha üst seviyede başarı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Paylaşımlı kitap okuma ile ilgili ebeveynlerin görüşlerini inceleyen başka bir çalışmada; paylaşımlı kitap okuma, çocuğun gelişim sürecinde sözcük kazanımı, yazı

farkındalığı ve günlük yaşam becerilerinin kazanımıyla ilişkilendirilmiştir (84). Diğer önemli bir etkisi ise; yetişkin ile gerçekleştirilen tartışma ve değerlendirme sürecine dâhil olan çocuğun, günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan uygun davranış ve tutumlar hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmasıdır. Scarborough ve Dobrich (114) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise; ev ortamında daha sık paylaşımlı kitap okuyan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde daha başarılı performans sergilediği ve bu çocuklarda dil gecikmelerinin çok daha az görüldüğünü saptamışlardır. Genel olarak, paylaşımlı kitap okuma etkin bir şekilde gerçekleştirildiğinde, özellikle dil ve okuryazarlık becerileri için çok güçlü etkileri olan bir çeşit müdahale yöntemidir.



3. GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada “Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı”nın ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma uygulamaları, bebeklerin dil gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek için öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Tablo 3.1.). Desende bağımlı değişkenler “ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma uygulamaları”, “bebeklerin dil gelişimleri” ve “bebeklerin erken okuryazarlık becerileri”, bağımsız değişken ise, bunların üzerine etkililiğinin değerlendirildiği “paylaşımlı kitap okuma müdahale programı”dır. Araştırmada 2X2 split-plot faktöriyel karışık (deney ve kontrol grubu X öntest ve sontest) desen kullanılmıştır. Karışık desenin kullanıldığı çalışmalarda, bağımlı değişkenin üzerindeki etkililiği değerlendirilen en az iki tane bağımsız değişken yer almaktadır.

Tablo 3.1. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen Modeli

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	O1	X1	O3
Kontrol Grubu	O2	--	O4

Tablo 3.1.’de; O1 ve O2 öntest uygulamasını; O3 ve O4 sontest uygulamasını ifade etmektedir. X1 ise deney grubundaki deneklerin ebeveynlerine uygulanan bağımsız değişkeni (Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı’nı) göstermektedir (115).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara İli merkez ilçelerinde bulunan, 8 ile 24 ay aralığında normal gelişim düzeyinde bebeği olan 250 ebeveyn oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu araştırmacı tarafında uygun büyüklükteki gruba ulaşılabilir katılımcılar oluşturmuş olup, çalışmada seçkisiz olmayan

yöntemlerden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın birinci ve ikinci kısmını oluşturan katılımcıların özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmanın **birinci kısmını** oluşturan “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği” nin geçerlilik-güvenirlik çalışmasına ilişkin katılımcıların demografik bilgileri, Tablo 3.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Ebeveynlere ve Bebeklerine İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Anne	200	80
	Baba	50	20
Anne Eğitim	Lise	6	2,4
	Lisans ve üstü	83	97,6
Baba Eğitim	Lise	15	6,0
	Lisans ve üstü	97	94,0
Çocuk Sayısı	1 Çocuk	147	58,8
	2 Çocuk	89	35,6
	3 Çocuk	11	4,4
	4 Çocuk	3	1,2
8-24 ay Aralığındaki Bebeklerin Doğum Sırası	1. Çocuk	179	71,6
	2. Çocuk	61	24,4
	3. Çocuk	7	2,8
	4. Çocuk	3	1,2
Bebeğin yaşı	9-12 ay	59	23,6
	13-16 ay	53	21,2
	17-20 ay	74	29,6
	21-24 ay	64	25,6

Tablo 3.2. incelendiğinde; araştırmaya katılan ebeveynlerin %80’nini annelerin, %20’sini ise babaların oluşturduğu, annelerin %2,4 ünün lise, %97,6’sının lisans ve üstü eğitim düzeyine, babaların %6’sının lise, %94’ünün lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olduğu, bu ebeveynlerin %58,8’inin 1 çocuğa, %35,6’sının 2 çocuğa, %4,4’ünün 3 çocuğa ve %1,2’sinin 4 çocuğa sahip olduğu, 8 ile 24 ay aralığında yer alan bebeklerin %71,6’sının 1. çocuk, %24,4’ünün 2. çocuk, %2,8’inin 3. çocuk ve %1,2’sinin 4. çocuk olduğu ve bu bebeklerin %23,6’sının 9-12 ay aralığında, %21,2’sinin 13-16 ay aralığında, 29,6’sının 17-20 ay aralığında ve %25,6’sının 21-24 ay aralığında olduğu görülmektedir.

Araştırmanın **ikinci kısmını** oluşturan “Ebeveyn – Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı”nın deney ve kontrol grubuna dâhil edilen ebeveynlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 3.3.’de verilmiştir.

Tablo 3.3. Deney Grubundaki Ebeveynler ve Bebeklerine İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımları

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Anne	7	70
	Baba	3	30
Eğitim Düzeyi	Lise	0	0
	Lisans ve üstü	10	100,0
Çocuk Sayısı	1 Çocuk	5	50,0
	2 Çocuk	5	50,0
8-24 ay Aralığındaki Bebeklerin Doğum Sırası	1. Çocuk	7	70,0
	2. Çocuk	3	30,0
Bebeğin yaşı	9-12 ay	2	20,0
	13-16 ay	4	40,0
	17-20 ay	2	20,0
	21-24 ay	2	20,0

Tablo 3.3. incelendiğinde; araştırmanın deney grubunda yer alan ebeveynlerin %70'ini annelerin, %30'unu ise babaların oluşturduğu, tüm deneklerin lisans ve üstü eğitim seviyesine sahip olduğu, %50'sinin 1, %50'sinin 2 çocuğu olduğu, 8 ile 24 ay aralığında olan bebeklerinin %70'inin 1. çocuk, %30'unun ise 2. çocuk olduğu, bu bebeklerin %20'sinin 9 – 12 ay aralığında, %40'ının 13 – 16 ay aralığında, %20'sinin 17 – 24 ay aralığında ve %20'sinin 21 – 24 ay aralığında olduğu görülmektedir.

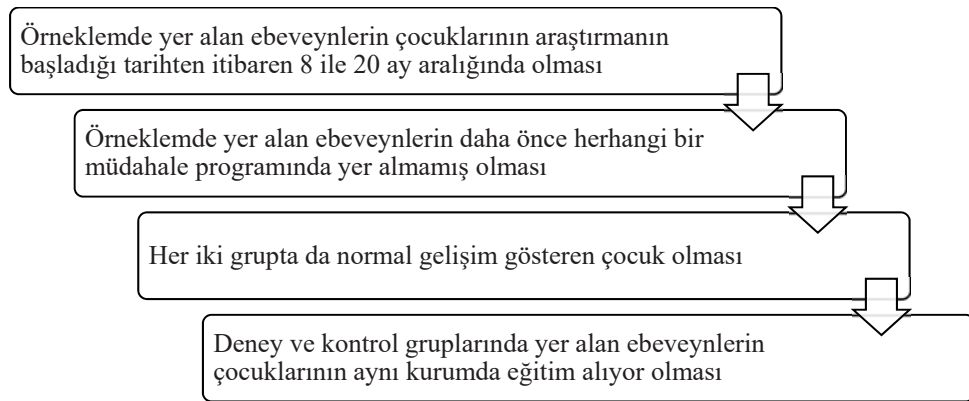
Tablo 3.4. Kontrol Grubundaki Ebeveynler ve Bebeklerine İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımları

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Anne	8	80
	Baba	2	20
Eğitim Düzeyi	Lise	0	0
	Lisans ve üstü	10	100,0
Çocuk Sayısı	1 Çocuk	2	20,0
	2 Çocuk	8	80,0
8-24 ay Aralığındaki Bebeklerin Doğum Sırası	1. Çocuk	4	40,0
	2. Çocuk	6	60,0
Bebeğin yaşı	9-12 ay	1	10,0
	13-16 ay	3	30,0
	17-20 ay	3	30,0
	21-24 ay	3	30,0

Tablo 3.4. incelendiğinde; araştırmanın kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin %80'nini annelerin, %20'sini ise babaların oluşturduğu, tüm deneklerin lisans ve üstü eğitim seviyesine sahip olduğu, %20'sinin 1, %80'sinin 2 çocuğu olduğu, 8 ile 24 ay aralığında olan bebeklerinin %40'ının 1. çocuk, %60'ının ise 2. çocuk olduğu, bu bebeklerin %10'unun 9 – 12 ay aralığında, %30'unun 13 – 16 ay aralığında, % 30'unun 17 – 24 ay aralığında ve %30'unun 21 – 24 ay aralığında olduğu görülmektedir.

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Araştırmanın deney ve kontrol grupları, aynı anaokuluna devam eden çocuklar ve ailelerinden oluşmaktadır. Küçük yaş grubuyla çalışma ve bu yaş grubuna olan erişimdeki zorluktan dolayı araştırmada 10 çocuk ve ebeveyn deney, 10 çocuk ve ebeveyn kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmadaki ebeveynlerin tamamı ön test uygulamasında yer almıştır. İlk başta 13 ebeveyn deney ve 13 ebeveyn kontrol olmak üzere toplam 26 denek ile araştırmaya başlanılmıştır. Ancak deney grubundaki bazı deneklerin katılımlarında süreklilik olmaması, kontrol grubundaki deneklerin bazılarında ise çeşitli sebeplerden dolayı araştırmanın analiz sürecine 6 denek dahil edilememiştir. Deney grubunda yapılan uygulama sona erdikten sonra deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin tümüne (20 ebeveyn) son testler uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubunun oluşturulma sürecinde göz önünde bulundurulmuş kriterler Şekil 3.1.'de belirtilmiştir.



Şekil 3.1. Deney ve kontrol grubu belirleme akışı.

3.3. Ebeveyn – Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı

“Ebeveyn – Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı” anne-babaların paylaşımlı kitap okuma becerilerini destekleyerek, uygun erken okuryazarlık stratejilerini kullanmalarını sağlamak ve bebeklerin dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmış ev temelli bir programdır.

3.3.1. Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Amaçları

Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Ebeveyn Açısından Amaçları

- Ebeveynlerin kitap okumaya ilişkin motivasyonunu arttırmak.
- Ebeveynlerin çocuklarının bilişsel ve akademik başarılarına yönelik isteklerinde, kendi önemli rollerinin farkında olmalarına yardımcı olmak.
- Ebeveynlerin, çocuklarıyla kitaplara bakmaları ve kitapları sesli bir şekilde okumalarının neden önemli olduğunu anlamalarını sağlamak.
- Ebeveynlerin, hem çocuklarıyla olumlu, hoş ve sevgi dolu bir süreç geçirmeleri, hem de çocuklarının dil gelişimlerini ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yaşa uygun stratejiler kullanarak nasıl paylaşımlı kitap okunacağını bilmelerini sağlamak.
- Sağlıklı ilişkileri olan, sosyal-duygusal yanı güçlü çocukların yetişmesinde etkili olacak bir modelin varlığı, yaratıcı, üretken, farkındalığı yüksek bireylerin yetişmesine katkıda bulunacaktır. Buna yönelik örnek bir uygulama modelinin gelişmesini sağlamak.
- Bebeklik döneminin önemine ilişkin sürece dikkati arttırmak.
- Paylaşımlı kitap okuma sürecinde konuşmayı uygun bir şekilde başlatma tekniklerini öğrenmelerini desteklemek.
- Erken okuryazarlık süreci hakkında doğru bir şekilde bilgi edinmelerini sağlamak.

- Ebeveynlerin okuryazarlığın dinleme, okuma, yazma, konuşma, oyun oynama gibi günlük yaşamdaki birçok durumla ilişkili sürekli gelişen bir süreç olduğunu ve gerçek yaşam ortamlarında geliştiğini fark etmelerini sağlamak.

Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Çocuk Açısından Amaçları

- Çocukların kitap okumaya ilişkin motivasyonlarını arttırmak.
- Çocukların alıcı ve ifade dil gelişimlerini desteklemek.
- Kitaplardan maksimum seviyede yarar görmelerini sağlamak.
- İleriye yönelik okuma, anlama, yazma ve dil becerilerinde oluşması muhtemel problemleri önlemek.
- Paylaşımlı kitap okuma sürecinde konuşmayı uygun bir şekilde sürdürme tekniklerini öğrenmelerini desteklemek.
- İleriye yönelik akademik becerilerde daha başarılı olmalarını sağlamak.
- Çocukların yaratıcılıklarını desteklemek.
- Çocukların kitaplara karşı olumlu tutumlarını artırmak.

3.3.2. Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Özellikleri ve Hazırlanırken Dikkat Edilen Noktalar

- Ay aralıklarının belirlenmesinde “**ortak dikkat** “ becerilerinin gelişme süreci dikkate alınmıştır. Ortak dikkat kişinin kendisi, karşısındaki birey ve nesne arasındaki koordinasyonu olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle, sosyal ortamda çocuğun dikkatini nesne ve bir kişi arasında düzenleme becerisidir (126). Ortalama olarak 6. ay civarında gelişen ortak dikkat becerisi paylaşımlı kitap okuma süreci için gerekli en temel becerilerden biridir.
- Program, hem yetişkinin hem de bebeğin aktif katılım sağlayacağı şekilde etkileşimsel beceriler üzerine temellendirilmiştir.
- Programda bebeğin liderlik rolünü üstlenmesine dikkat edilmiştir.

- Program, ebeveynlerin bebeklerinin ilgi ve isteklerini takip edebileceği şekilde yapılandırılmıştır.
- Program kapsamında bebeklerle iletişime geçmede kullanılan dilin çocuğun anlama düzeyine göre uyarlanmasına dikkat edilmiştir.
- Programda tüm süreçlerin bebeği gözlemleme, bekleme ve dinleme üzerinden olmasına dikkat edilmiştir.
- Programa katılan çocukların normal gelişim göstermesine dikkat edilmiştir.
- Programdaki uygulamalar 8 ile 24 ay aralığındaki bebeklere yönelik olarak hazırlanmıştır.
- Programda uygulama süreçlerinde dikkat edilecek durumlara ilişkin ebeveynler için hatırlatma kartları hazırlanmıştır.
- Program, ebeveyn katılımını ön plana çıkararak, ev merkezli olacak şekilde düzenlenmiştir.
- Programda uygulama zamanlarında “esneklik” ilkesine dikkat edilmiştir.
- Programda ebeveyn uygulama örneklerine yer verilmiştir.

“Ebeveyn – Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı” yukarıda verilen özellikler doğrultusunda hazırlanmıştır. Sonrasında ise çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi programlarına akademik görevlerini yürüten beş öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak programa son şekli verilmiştir.

3.3.3. Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programına Yönelik Kitap Seçimi

İlk başta çocuk edebiyatı alanlarında uzman beş öğretim üyesinden bebeklik dönemi (0-2 yaş) çocuk kitabı önerileri istenilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda listelerdeki ortak 10 kitap belirlenmiştir. Belirlenen kitaplar araştırmacı tarafından belli kriterlere göre incelenmiştir. İncelemeler sırasında iki kitabın bir konu ve temasının olması, bir kitabın kavram kitabı olması ve bir kitabın dokun-hisset

özellikler içermesi göz önünde bulundurulmuştur. İnceleme sırasında dikkat edilen kriterler:

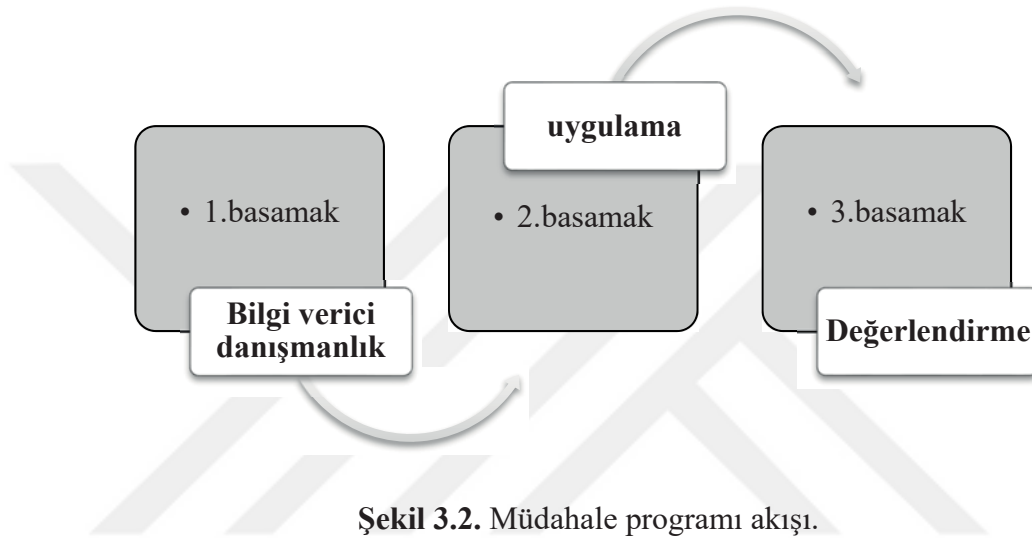
- Basit, parlak, düzenli çizimler ve resimlemeler içermesi,
 - Sözcük tekrarlamaları ve uyaklı sözcükler içermesi,
 - Metin içeriğinde ritimsel özellikler taşıyan basit cümleler olması,
 - Kavram kitabı seçiminde tek bir sözcüğe karşılık gelen resim içermesi,
 - Yazı baskılarının orta ya da büyük şekilde olması,
 - Sınırlı sayıda anlatısal sözcük içermesi,
 - Her sayfada bir resim olması,
 - Küçük çocukların hem rahat bir şekilde tutabileceği hem de rahat bir şekilde inceleme yapabileceği orta büyüklükte (kucak kitapları) olması,
 - Kitapların kolay erişilebilir olması,
 - Kolay yıpranmayacak kaliteli malzemelerden yapılmış olmasına dikkat edilmiştir. Bu kriterlere göre araştırmacılar tarafından 4 kitap belirlenmiştir. Bunlar;
- Senin Sesin Hangisi? , Pötikare Yayıncılık
 - Aç Tırtıl, Mavi Bulut Yayınları
 - Bebek Dokun Öğren-Renkler
 - İlk Sözcükler, Doğan Yayıncılık

3.3.4. Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının İçeriği

“Ebeveyn – Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı” bebek ile ebeveynler arasındaki etkileşimsel beceriler üzerine temellendirilmiş bir programdır. Anne ve babanın bebekleri ile kitaplar aracılığı ile etkileşimlerinin niteliğini geliştirmeyi hedefleyip, başta çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarını destekleyici bir özelliği sahiptir. Küçük bebekler ve aileleri üzerinde etkililiği belirlemek amacı ile tasarlanmış ve uygulamaya alınmıştır.

Çalışmanın çıkış noktasını, ebeveynlerin bebekleri paylaşımlı kitap okuma sürecine yönelik değerlendirme, bilgilendirme veya programların varlığının çok az olması oluşturmaktadır.

Çeşitli kaynak ve programlardan yararlanılarak tasarlanan program, 10 haftalık bir süreçten oluşmaktadır. Müdahale programı; bilgi verici danışmanlık, pratik yapma ve değerlendirme olmak üzere üç basamak üzerinden gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3.2. Müdahale programı akışı.

1. Basamak: Bilgi verici danışmanlık

Programın asıl hedefi, paylaşımlı kitap okuma sürecinde ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarını kapsayan 20 temel beceriyi kazanmasına yönelik stratejileri öğretmek , çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesini sağlamaktır.

Buna yönelik ilk başta programın amacı ve içeriği hakkında anne ve babalar bilgilendirilmiş ve programın yapılacağı ortak bir gün belirlenmiştir. Program, 10 hafta boyunca haftada bir , 1-5 saatlik oturumlar olacak şekilde planlanmıştır. Programı anlatma sürecinde, her ebeveynin araştırmacıları görebilecekleri şekilde bir oturma şekli planlanmıştır. Daha iyi ve etkili bir öğretim yapabilmek amacı ile araştırmacı tarafından her hafta için sunum hazırlanmıştır. Hazırlanan sunumlarda daha açıklayıcı olması açısından görsel öğelere de yer verilmiştir. Her programın başında ebeveynler o haftaki konu içerikleri hakkında bilgilendirilmişlerdir.

İlk iki hafta boyunca programın amacı, gerekçesi, bebeklerin gelişim süreci, paylaşımlı kitap okumanın önemi ve katkıları, gelişim alanları ile ilişkisi gibi konular hakkında aileler bilgilendirilmiş ve ilgili sorular birlikte tartışılmıştır. Araştırmacılar tarafından ilk haftadan itibaren ailelere, haftalık program içeriklerinin özeti verilmiş ve ailelerin ev ortamlarında bu özeti görebilecekleri bir yere asmaları istenilmiştir.

Daha sonraki haftalarda gelişim sürecine uygun kitap seçme, araştırmacılar tarafından belirlenen hedef kitapları okuma şekli, çevresel düzenlemeler ve önemi, toplumsal süreçte erken okuryazarlık ve erken okuryazarlık bileşenleri, etkileşimsel becerileri geliştirmeye yönelik stratejiler ve bu stratejilerin neden önemli olduğu hakkında aileler bilgilendirilmişlerdir.

2. Basamak: Uygulama

Bu bölüm hem araştırmacıların, hem de ailelerin bebekleri ile uygulama yapacağı süreci kapsamaktadır. Aileler araştırmacılar tarafından evde kitaplar ile nasıl uygulama yapacakları hakkında aşama aşama bilgilendirilmiş ve bunlarla ilgili örnek uygulamalar yapılmıştır. Programın bu kısmında ailelere, öğrendikleri stratejileri uygulayacakları şekilde ev ödevleri de verilmiştir. Ev ödevleri kapsamında, ebeveynlerden ilk başta çocukları ilişkilerini güçlendirmek adına kısa süreli oyunlar oynamaları, daha sonrasındaki uygun bir zamanda hedef kitaplar kapsamında paylaşımlı kitap okumaları istenilmiştir. Ebeveynlerden bu etkinlikleri her gün her bir etkinlik için 10 ar dakikalık süreçler ile yapmaları istenilmiştir.

3. haftadan itibaren belirlenen bir kitap ile her hafta araştırmacı tarafından örnek uygulama yapılmıştır. Uygulama sırasında kullanılan materyaller, çocukla materyal ile ya da materyalsiz etkileşime geçme süreci, fiziksel ortam, yönergelerin nasıl verileceği ya da çocukla etkileşimsel konuşmanın ne şekilde olması gerektiğine ilişkin farklı stratejiler aileler ile paylaşılmıştır. Çocuğa hangi sözcüklerin ne şekilde model olunacağı ile ilgili örnek uygulamalar yapılmıştır.

3. Basamak: Değerlendirme

Ailelerin ve uygulayıcının yaptıkları etkinliklere ilişkin değerlendirmelerini yapacakları bölümdür. Araştırmacı tarafından ailelerden program öncesi ve sonrası yapılan kayıtlar alınmış, buna göre uygulamaların nasıl yapıldığı ile ilgili kısımlar

daha önceden hazırlanan formlara göre doldurulmuştur. Aileler de program öncesi yaptıkları ilgili temel davranışlarındaki ilerlemeyi değerlendirmek amacı ile “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ni ve bebeklerindeki dil gelişimi değerlendirmek amacı ile de “Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE I)” i doldurmaları istenilmiştir.

3.3.5. Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Konuları

1. Oturum	• “Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı”nın tanıtımı
2. Oturum	• 0 -2 yaş çocuklarının gelişim özellikleri • Erken Okuryazarlığın tanımı ve özellikleri
3. Oturum	• Erken okuryazarlık becerilerinin kapsamı • 8-24 aylık bebeklerde erken okuryazarlık becerileri kapsamı
4. Oturum	• Paylaşımlı kitap okuma süreci • Paylaşımlı kitap okuma sürecini etkileyen etmenler
5. Oturum	• Paylaşımlı kitap okuma sürecinde ebeveynin rolü • Paylaşımlı kitap okuma sürecinde önemli süreçler
6. Oturum	• Çocuklara model olma
7. Oturum	• Paylaşımlı kitap okuma sürecinde önemli stratejiler
8. Oturum	• Paylaşımlı kitap okuma uygulama süreci
9. Oturum	• Paylaşımlı kitap okuma uygulama süreci • Çocuk kitapları özellikleri ve seçimi
10. Oturum	• Programı değerlendirme

3.3.6. Ebeveyn-Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Uygulanması

Uygulama aşamasına geçilmeden önce ilk başta deney grubundaki ebeveynler ile bir ön toplantı düzenlenmiştir. Toplantı kapsamında çalışmanın amacının ne olduğundan kısaca bahsedilmiş, ön testler için gerekli açıklamalar yapılarak ilgili

formlar dağıtılmış daha sonrasında ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma süreciyle ilgili görüşleri alınmış, ilgi, istek ve zorlandıkları durumlar belirlenmiş ve tüm ebeveynlerin katılacağı ortak bir gün ve saat belirlenmiştir.

Ön testler uygulandıktan sonra 30 Kasım 2016 ile 16 Şubat 2017 tarihleri arasında deney grubuna program uygulanmıştır. Program haftada 1 gün 2 saat olacak şekilde toplam 10 hafta doğrudan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Programın uygulanma sürecinin 2 haftasında ilgili danışman öğretim üyesi de katılım sağlamıştır. Eğitim programı Perşembe günleri ebeveynler ve kurum ile ortak belirlenen bir saat olan 12:00 ile 14:00 arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte kontrol grubundaki ebeveynler ile görüşme yapılmamıştır. Programın uygulama süresince uygulama yapılan alanın genişliğinin uygun olmasına, tüm ebeveynlerin araştırmacıyı görebileceği şekilde bir oturma planı yapılmasına, her buluşmadan bir gün önce ebeveynlere kısa bir hatırlatma yapılmasına, her oturum sonunda ebeveynlerin görüşlerinin alınmasına dikkat edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışma iki kısımdan oluşmakta olup, ilk kısımda 8 - 24 aylık bebeği olan ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği” nin geçerlilik ve güvenirliği test edilmiştir. İkinci kısımda ise; “Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının” belirli değişkenlere göre etkililiğini incelemek amacı ile “Bebeklik Dönemi (8-24 ay) Paylaşımlı Kitap Okuma Beceri Gelişimi Değerlendirme Formu” ve “Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE I)” kullanılmıştır. Hangi aracın ne amaçla kullanıldığı Şekil 3.3.’ de gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Veri toplama sürecinde kullanılan araçlar.

3.4.1. Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği

“Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği” , 8-24 aylık bebeği olan ebeveynlerin paylaşımlı kitap okumaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile ilgili öğretim üyesi danışmanlığında, araştırmacı tarafından bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Buna göre 8-24 aylık bebeği olan anne veya babaya yönelik olarak planlanan ölçek, gönüllülük ilkesi kapsamında bireysel olacak şekilde doldurulmaktadır. Toplam 20 maddeden oluşan ölçek, söz öncesi ve sözel dil, yazı farkındalığı, anlama becerileri ve etkileşimsel beceriler olmak üzere dört alt boyut içermektedir. Ölçeğin tüm maddeleri olumlu olup, 4’lü Likert ölçeği ile; Hiçbir Zaman (1), Bazen (2), Sıklıkla (3), Her Zaman (4) ile derecelendirilmektedir. Derecelendirme şu şekildedir:

- **Her zaman:** Paylaşımlı kitap okuma sürecinde ilgili maddedeki davranışı, anne ya da babanın çoğunlukla yaptığını düşündüğünü gösteren seçenektir. Ebeveynin bu dereceden alacağı puan 3’tür.
- **Sıklıkla:** Paylaşımlı kitap okuma sürecinde ilgili maddedeki davranışın, her süreçte yapılmadığını gösteren seçenektir. Ebeveynin bu dereceden alacağı puan 2’dir.

- **Bazen:** Paylaşımlı kitap okuma sürecinde ilgili maddedeki davranış yapılmakta, ancak net bir göstergesinin olmadığını gösteren seçenektir. Ebeveynin bu dereceden alacağı puan 1'dir.
- **Hiçbir Zaman:** Paylaşımlı kitap okuma sürecinde ilgili madde hakkında ebeveynin bir fikrinin olmaması ya da bu davranışı göstermediğini ifade eden seçenektir. Ebeveynin bu dereceden alacağı puan 0'dır.

Ölçeğin geliştirilmesinin ilk aşamasında, araştırmacılar tarafından bebeklik dönemi erken okuryazarlık ve paylaşımlı kitap okuma ile ilgili yapılmış çalışmalar kapsamlı olarak incelenmiş ve incelenen çalışmalardan bebeklik döneminde paylaşımlı kitap okuma becerilerini içeren gözlenebilir davranışlar belirlenmiştir (116-118). Daha sonrasında araştırılmak istenen davranışları içeren araçlar Türkçe'ye uyarlanarak, amaca uygun olacak şekilde maddeler belirlenmiştir. Ebeveynlerin sıkılmadan, yaklaşık 3-4 dakikada yanıtlayabilecekleri, pratik bir ölçek geliştirmenin yararlı olacağı düşünülerek, paylaşımlı kitap okuma sırasında kullanılan becerileri içine alan 20 maddelik bir madde havuzu oluşturularak ölçeğe ilk şekli verilmiştir.

Hazırlanan ölçek için gerekli uzman görüşleri alınmış, uzmanların belirtmiş oldukları görüşlere göre ölçek yeniden gözden geçirilmiş ve son hali verilerek küçük bir örneklem üzerinde ön uygulamaya geçilmiştir.

Uygulama öncesi ölçekteki tüm maddeler olumlu soru formu şeklinde düzenlenmiş olup, görüşleri almak üzere beşli Likert tipi; Hiçbir Zaman (1), Ayda Bir kaç Kez (2), Haftada Bir Kez (3), Haftada Birkaç Kez (4) ve Günde Bir Kez (5) olacak şekilde derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ancak ön uygulama sonrası, beşli olarak belirlenen cevap seçenekleri, Likert Tipi dördütlü; Hiçbir Zaman (1), Bazen (2), Sıklıkla (3), Her Zaman (4) olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca daha açık ve anlaşılır olması amacı ile maddelerin soru formu değiştirilmiş ve aynı içerikler olumlu cümle yapısı şeklinde tekrar düzenlenerek, ölçek asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçekte, araştırmanın gerekliliği, niteliği ve hangi kurallar çerçevesinde yapıldığı ve ölçeğin nasıl doldurulacağına ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada uygulama öncesi her bir katılımcının, araştırmanın gönüllülük esasına dayandırıldığına dair onayı alınmıştır. Uygulamalar yüz yüze ve e-posta olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygun doldurulmayan ölçeklerin çıkarılması ile

birlikte toplam 250 katılımcıdan kullanılabilir veri toplanmıştır. Veriler Kasım 2016 ile Mayıs 2017 tarihleri arasında toplanmıştır.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin sonuçlar aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Kapsam Geçerliliği

Maddeleri oluşturan öğelerin kapsam geçerliliği için, hem her bir maddenin, araştırmanın kapsamına uygun olup olmadığı, hem de uygulama yapılacak kitleye yönelik dilsel açıklık ve anlaşılabilirliği için alanında uzman beş akademisyenin görüşleri alınmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından her bir maddeye yönelik bir rubrik oluşturulmuştur. Oluşturulan rubrik, “İçerik”, “Dil Kullanımı” ve “Tanımlama” boyutlarını içermekte ve üçlü kategoriden (yetersiz, kısmen yeterli, yeterli) oluşmakta olup, maddelere ilişkin önerilerin de belirtileceği bir alanı içermektedir. Alınan öneriler ve görüşler sonrasında, görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak hesaplama yapılmış ve maddelerin uygun güven aralığında olduğu belirlenmiştir. Daha sonrasında verilen önerilere göre yeniden düzenleme yapılarak ölçek kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Yapı Geçerliliği

Araştırma kapsamında 8-24 ay aralığında bebeği olan 250 ebeveyninden toplanan veriler, faktör analizi kullanılarak ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi hesaplanmıştır. Verilere AFA yapılabilmesi için KMO değerinin en az 60 olması ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (119). Pilot uygulamadan elde edilen verilere faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 3.5.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.5. KMO ve Bartlett testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		0,87
	X^2	1830,88
Bartlett Küresellik Testi	S_d	120
	p	0,000

Buna göre; ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin değerinin 0,87 olarak anlamlı çıkmış olup, bu değer kritik değerler ile karşılaştırıldığında “0,80-0,90” değerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmaktadır (120). Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 1830,88 olup 0,01 düzeyinde manidardır ($X^2_{120}=1830,88$). Buna göre eldeki örneklem sayısının ölçeğin yapı geçerliğini test edebilmek için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlar anlamlı çıktığı için daha sonrasında açımlayıcı faktör analizi işlemlerine geçilmiştir.

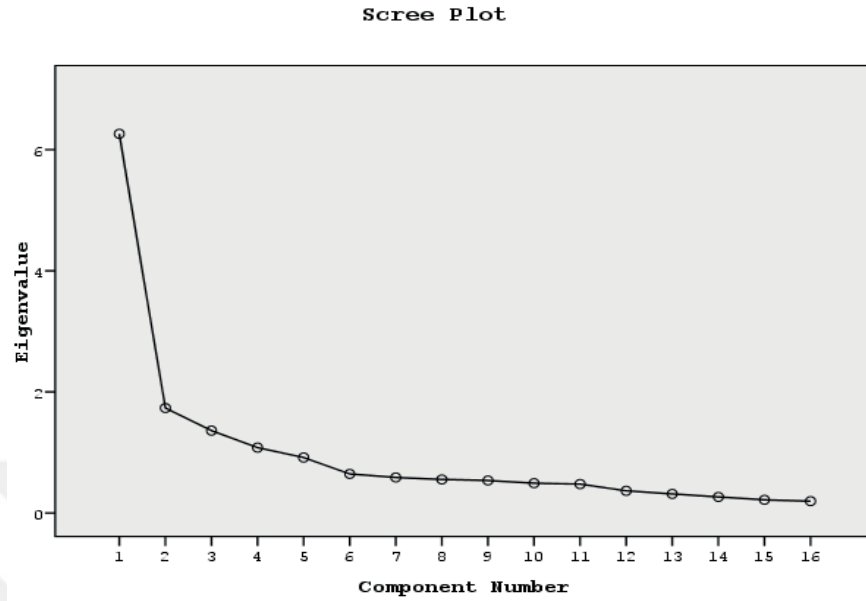
Temel bileşenler analizi kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçları Tablo 3.6. ile verilmiştir.

Tablo 3.6. Faktör Özdeğerleri ve Açıklama Varyansları

Faktör	Başlangıç Özdeğer			Döndürme Sonrası Toplam		
	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	6,26	39,13	39,13	3,78	23,63	23,63
2	1,73	10,84	49,97	2,48	15,50	39,14
3	1,36	8,50	58,47	2,25	14,05	53,18
4	1,08	6,75	65,22	1,93	12,03	65,22

Tablo 3.6. incelendiğinde; AFA sonucu ölçeğin özdeğerinin 1’den büyük ve 4 boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu 4 boyutun açıkladığı varyans, toplam varyansın %65,22’sini açıklamaktadır. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değerin (6,26), ikinci faktöre ait öz değerden (1,73), üçüncü faktöre ait öz değerden (1,36) ve dördüncü faktöre ait öz değerden (1,08), yüksek olması ölçeğin bir bütün olarak genel bir faktöre sahip olduğunu açıklamaktadır. Ölçeğin 4. faktöründe açıklanan varyansın %65,22 kabul edilebilir düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Varimax döndürme tekniği kullanılarak elde edilen faktör öz değerleri dikkate alındığında, öz değerlerin birbirine daha çok yaklaştığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, döndürme sonrası birinci faktör öz değeri düşerken, diğer faktörlerin özdeğerleri yükselmektedir. Aynı şekilde özdeğerlere

paralel olarak birinci faktörün açıklama varyansı düşerken, diğer faktörlerin de açıklama varyansları yükselmektedir.



Şekil 3.4. Ölçeğin faktörlerine ilişkin yamaç-birikinti grafiği.

Scree-Plot grafiği incelendiğinde; ölçeğin 1 büyük ve 3 küçük olmak üzere 4 kırılma noktası gösterdiği, diğer kırılma noktaları da 1,0 öz değerinden küçük olduklarından dolayı dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden öz değeri 1,0 değerinden büyük sadece 4 kırılma noktasının olduğu ve ölçeğin 4 faktörde ele alındığı görülmektedir.

Deneme formunda yer alan maddelerin hangi faktör yük değerine sahip oldukları, madde-toplam korelasyonları ve ortak faktör varyansı, Tablo 3.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Maddelere Ait Faktör Yük, Ortak Faktör Varyansı, Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı

	Faktörler				Ortak Faktör Varyansı	Madde Toplam Korelasyon Değeri
	1	2	3	4		
s12	0,86				0,80	0,80*
s11	0,83				0,75	0,72*
s14	0,77				0,68	0,71*
s13	0,68				0,58	0,62*
s6	0,68				0,58	0,65*
s20	0,51				0,42	0,52*
s7	0,50				0,49	0,51*
s18		0,86			0,79	0,76*
s19		0,82			0,76	0,70*
s17		0,74			0,62	0,58*
s2			0,82		0,74	0,63*
s1			0,80		0,74	0,65*
s3			0,64		0,58	0,52*
s10				0,79	0,69	0,52*
s9				0,73	0,64	0,51*
s5				0,58	0,59	0,47*

1. *Söz Öncesi ve Sözel Dil:* Birinci faktör “Söz Öncesi ve Sözel Dil” olarak isimlendirilmiş olup 7 (6, 7, 11, 12, 13, 14 ve 20) maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler “bebeğime kitabın başlığını okurum”, “bebeğime kitabın başlığını işaret ederek okurum”, “kitap okuma sürecinde ses tonumda değişiklik yaparım”, “kitap okuma sürecinde jestler/mimikler yaparım”, “kitap okuma sürecinde taklitler yaparım”, “kitabın bittiğini bebeğime belirtirim” ve “bebeğimi kitabın sayfalarını çevirmesi için teşvik ederim” dir.

2. *Anlama Becerileri:* İkinci faktör “anlama beceriler” olarak isimlendirilmiş olup, 3 (1, 2 ve 3) maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, “bebeğime kitaptaki resimler ile ilgili sorular sorarım”, “bebeğime kitap ile ilgili sorular sorduğum da cevap için biraz beklerim” ve “bebeğim ile kitabın başlangıcı hakkında konuşurum” dur.

3. *Yazı Farkındalığı:* Üçüncü faktör “yazı farkındalığı” olarak isimlendirilmiş olup, 3 (17, 18 ve 19) maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, “kitap okurken kitaptaki yazıları işaret ederek gösteririm”, “kitaptaki yazılar hakkında konuşurum” ve “yazılar hakkında basit sorular sorarım” dur.

4. *Etkileşimsel Beceriler:* Dördüncü faktör “anlama Becerileri” olarak isimlendirilmiş olup, 3 (5, 9 ve 10) maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, “kitaptaki

resimleri veya konuyu, bebeğimin günlük yaşamı ile ilişkilendiririm”, “okuduğum kitap ile ilgili şarkılar söylerim” ve “okunan kitap ile ilgili tekerlemeler söylerim” dir.

Birinci faktörde maddelerin faktör yükleri 0,50 ile 0,86 arasında değişmekte; ikinci faktörde maddelerin faktör yükleri 0,74 ile 0,86 arasında değişmekte; üçüncü faktörde maddelerin faktör yükleri 0,64 ile 0,82 arasında değişmekte ve dördüncü faktörde maddelerin faktör yük değerleri 0,58 ile 0,79 arasında değişmektedir. Bu yük değerlerine göre, ölçek dört faktörlü olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Faktör analizi yapılan 20 maddelik ölçekte 4, 8, 15 ve 16. maddeler birden fazla faktörde yük gösterdiği ve bu yükler arası farkın 0,10 değerinden düşük olmasından dolayı binişik maddeler oldukları tespit edilerek ölçekten çıkarılmıştır (120).

Tablo 3.6. incelendiğinde; madde ölçek korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre korelasyon değerleri $r=0,47$ (s5) ile $r=0,80$ (s12) arasında değişmektedir ve 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Nihai ölçek formunda kalan 16 maddenin madde toplam korelasyonları kabul edilebilir niteliktedir, yani ölçeğin her bir faktörün ölçtüğü özelliğin faktörü oluşturan maddelerin ölçtüğü özelliğin aynı olduğu dolayısıyla 16 maddenin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğunu söylenebilir.

Ölçek maddelerine ait ortak faktör varyansına ilişkin ortak varyansların ortalaması $= (0,80+0,75+0,68+0,58+0,58+0,42+0,49+0,79+0,76+0,62+0,74+0,74+0,58+0,69+0,64+0,59)=10,45/16=0,65$ olarak hesaplanmıştır. Örneklem sayısı 250’yi aştığında ortalama ortak varyanslar 0,6’nın üzerinde olduğunda güvenilir bir ölçüt olduğu ifade edilmiştir (126). Ortak faktör varyansının yüksek olmasının modele ilişkin açıklanan toplam varyansı arttıracak dikkate alınmaktadır (115).

Güvenirlilik Çalışmaları

Cronbach Alpha Güvenirliği

Bir ölçeğin geneline ait güvenirlilik yapısını diğer katsayılara göre en iyi yansıtan katsayı olduğundan dolayı (121), ölçeğin dört faktörü için belirlenen maddelere ilişkin cevapların güvenirliliği Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı ile hesaplanmıştır.

Tablo 3.8. Paylaşımlı kitap okuma becerileri değerlendirme ölçeğine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları

Ölçeğin Boyutları	Cronbach Alpha
Söz Öncesi ve Sözel Dil	0,87
Yazı Farkındalığı	0,82
Anlama Becerileri	0,77
Etkileşimsel Beceriler	0,68
Toplam	0,89

Tablo 3.8.’de ölçeğin 16 madde ve 4 faktörünün Cronbach Alpha güvenirlik değerlerinin, 1.Faktör için 0,87 olarak; 2.Faktör için 0,82; 3.Faktör için 0,77; 4.Faktör için 0,68 olduğu görülmekte olup, ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik değeri 0,89 olarak hesaplanmıştır. Özdamar’a göre (121), Cronbach Alpha güvenirlik değerinin 0,60-0,80 arasında kabul edilebilir, 0,80-0,90 arasında olması ise yüksek düzeyde güvenirlik katsayısı olarak tanımlanmaktadır. Tezbaşaran (122) ise; likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince 1’e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre; araştırma için kullanılan ölçeğin tamamının güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Genel itibari ile geçerlik ve güvenirlik sonuçları dikkate alındığında; 20 maddelik ölçekten 4 faktörlü 16 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Nihai ölçek formunda 4 maddenin 4 faktörlük yapı içerisinde, faktör yük değerlerinde binişiklik durumu söz konusu olduğundan, ölçekten çıkarılarak ölçeğin 16 maddelik son şekline ulaşılmıştır. 7 maddenin oluşturduğu 1. Faktör “Söz Öncesi ve Sözel Dil”, 3 maddenin oluşturduğu 2. Faktör “Yazı Farkındalığı”, 3 maddenin oluşturduğu 3. Faktör “Anlama Becerileri” ismi ile ve 3 maddenin oluşturduğu 4. Faktör “Etkileşimsel Beceriler” ismi ile ifade edilmektedir.

3.4.2. Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE D)

Bu araştırmada bebeklerde sözel ve sözel olmayan dildeki gelişimi incelemek için Mac Arthur Bates Communicative Development Inventory/MB-CDI aracından Türkçeye uyarlanan “Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri” (TİGE) kullanılmıştır (124).

MB-CDI 8-30 ay arasındaki çocukların dil gelişimlerinin, değerlendirilmesini hedefleyen bir ölçektir. Standardize olan MB-CDI öncelikle İngilizce olarak geliştirilmiş, daha sonra aracın birçok dilde adaptasyon çalışması yapılmıştır (125).

TİGE, Türkçenin özgün yapısına uygun olarak hazırlanarak, Türkçeye uyarlama geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. TİGE-1 Envanterinin yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında, araştırma kapsamında kullanılan “sözcük dağarcığı” alt ölçeği Cronbach Alfa değerlerinin, alıcı dil için 0,994, ifade edici dil için 0,989, “eylemler ve jestler” alt ölçeğinin 0,957 olarak bulunmuş olup, elde edilen değerlerinin yüksek olduğu ve bu ölçeklerden elde edilebilecek toplam puanların güvenilir olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

TİGE, 8-16 aylık bebekler ve 16-30 aylık çocuklar için olmak üzere iki ayrı formdan oluşmaktadır. Bu çalışmada yer alan bebekler 8 ile 19 ay arasında olduğu için araştırmada TİGE 1 formu kullanılmıştır.

TİGE I (8-16 ay) formu erken sözcükler ile eylemler ve jestler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Erken sözcükler bölümünde, önce anlama ile ilgili ilk süreçler (“’adıyla çağırıldığında sese doğru dönerek ve bakarak tepki verir”.....gibi) ve ifadeleri anlama (‘acıktın mı?, uykun mu geldi?’...gibi) bölümleri yer almaktadır. Eylemler ve jestler bölümünde ise; bu yaş grubunda iletişim amaçlı kullanılan jestler, oyunlar ve rutinler, nesnelerle eylem gerçekleştirme, anne-baba gibi davranma (oyuncak bebeği sallar gibi), yetişkin davranışlarını taklit etme (anahtarla kilitler gibi) ve yerine kullanma (kutuyu kamyon gibi kullanma gibi) gibi durumlara yer verilmiştir. Alıcı ve ifade edici dile ilişkin sözcüklerin belirlenmesini içeren TİGE 1 sözcük dağarcığı kontrol listesi, toplam 418 sözcükten oluşmaktadır.

3.4.3. Bebeklik Dönemi (8-24 ay) Erken Okuryazarlığı Destekleyici Ebeveyn Katılımı Kontrol Listesi

“Bebeklik Dönemi (8-24 ay) Erken Okuryazarlığı Destekleyici Ebeveyn Katılımı Kontrol Listesi”, paylaşımlı kitap okuma sürecinde ebeveynlerin davranış ve deneyimlerinin niteliğini değerlendirmek amacı ile oluşturulmuştur. Bu amaçla ilk başta, konuyla ilgili araştırmalar ve programların değerlendirme süreçleri incelenmiş ve çalışma amacına en uygun değerlendirme kriterleri belirlenmiştir (22,108,109,116). Daha sonra, hazırlanan kontrol listesinin güvenilirliğinin incelemesi amacıyla araştırmacı tarafından bir analitik rubrik oluşturulmuştur. Oluşturulan rubrik kontrol listesinin içeriği ve değerlendirme olmak üzere iki bölümden

oluşmakta olup, içerik kısmı “İçerik”, “Dil Kullanımı” ve “Tanımlama” olmak üzere üç boyutta kategorilendirilmiştir. Rubliğin değerlendirme kısmı ise, “yetersiz” “kısmen yeterli” ve “yeterli” olmak üzere üçe ayrılmıştır. Oluşturulan analitik rubrik, erken okuryazarlık ve dil gelişimi konusunda uzman beş öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre; Miles & Huberman (123) tarafından önerilen Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucu kontrol listenin maddelerinin güvenilirliği 0,87 ile 1 arasında değişmektedir.

Belirtilen kontrol listesi, ebeveynlerin yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, soru sorma, çocuğun dikkatini çekme, farklı jest ve mimikler kullanma gibi beceri düzeylerini içeren toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Kontrol listesinde, çocuk ile ilgili kısa bilgilerin ve gözlemlerin ne zaman yapıldığına dair bilgilerin yer aldığı bir demografik bölüm de bulunmaktadır. Listede yer alan her bir becerinin görülme durumu “var” ya da “yok” şeklinde değerlendirilmektedir. Becerinin “var” olduğu durumda 1 puan, “yok” olduğu durumda ise 0 puan şeklinde değerlendirme yapılmaktadır.

Kontrol listesinin değerlendirme süreci videolar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme süreci için araştırmacılar tarafından 8-24 aylık çocuklara yönelik “Bu Ses Kimin”, “Aç tırtıl”, “Bebek Dokun Öğren-Renkler” ve “İlk sözcükler” isimli **4 hedef kitap** belirlenmiştir. Kitapları belirleme sürecine ilişkin detaylara geçmiş bölümlerde yer verilmiştir. Programda yer alan ebeveynlerden mümkün ise bu kitapları temin etmeleri, eğer değil ise araştırmacılar tarafından sağlanacağı belirtilmiştir. Her bir katılımcı tarafından kitapların temin edilmesi sonrası hem deney hem de kontrol grubundan ev ortamında çocuğu ile “Bu Ses Kimin” isimli kitabı okurken bir videosunun çekilmesi istenilmiştir. Değerlendirmelerin doğru ve etkili bir şekilde yapılabilmesi için öntest ve sonteste ait videoların tek ve aynı kitap üzerinden gerçekleştirilmesi istenilmiştir. Diğer üç kitap programın içeriğinde pratik uygulama süreçlerinde kullanılmıştır.

Videonun çekilme sürecinde dikkat edilmesi gereken durumlar ebeveynlere açıklanmıştır. Video çekimleriyle ilgili ebeveynlerden; çocukların dikkatlerinin dağılmaması açısından kendi evlerinde ve evdeki diğer ebeveyn ya da ilgili kişi tarafından çekilmesi ve kitap ile ilgili tüm süreç bitene kadar kayıtnın devam etmesi

istenilmiştir. Ebeveynlere, kitap okuma süreci bittiğinde eğer çocuk tarafından bu süreç tekrarlanmak istenir ise ebeveyn tarafından kitabın tekrar okunması, eğer çocuk kitap ile ilgilenmez veya kitap okuma sürecini reddeder ise belli bir süre sonra bunun tekrar denemesi, eğer bu isteksizlik ve reddetme süreci devam eder ise de çocuğun zorlanmaması ve başka bir gün okunabileceği belirtilmiştir.

Ev ortamında çekilen videolar araştırmacı tarafından ailelerin izinleri doğrultusunda alınmıştır. 10 haftalık bir program uygulaması sonrasında hem kontrol hem de deney grubundaki ebeveynlerden aynı kitap ile tekrar video çekmeleri istenilmiştir. Çekilen videolar hem danışman öğretim görevlisi hem de araştırmacı tarafından, tarafsız olması açısından ayrı ayrı izlenerek kontrol listeleri doldurulmuştur.

3.4.4. Bebeklik Dönemi (8-24 ay) Erken Okuryazarlığı Destekleyici Bebek Katılımı Kontrol Listesi

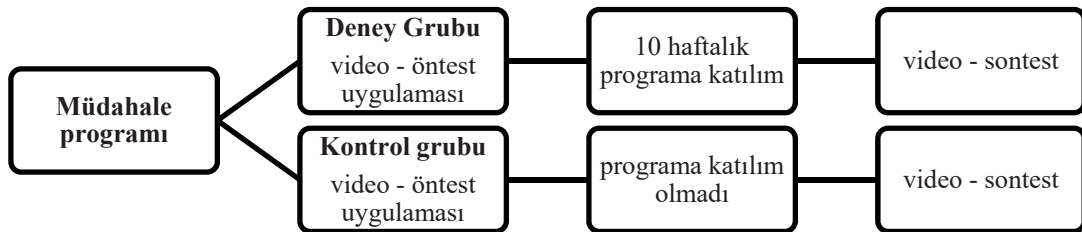
“Bebeklik Dönemi (8-24 ay) Erken Okuryazarlığı Destekleyici Bebek Katılımı Kontrol Listesi”, 8 ile 24 ay aralığındaki bebeklerin paylaşımlı kitap okuma sürecinde erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacı ile araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Buna yönelik çeşitli araştırmalar incelenerek, çalışma amacına en uygun değerlendirme kriterleri belirlenmiştir (22,108,109,116).

Bebek katılımı kontrol listesi, bebeklerin kitaplara olan ilgilerindeki artış ve kitabı amacına uygun kullanma gibi süreçleri değerlendirmek amacı ile hazırlanmış olup, toplam yedi maddeden oluşmaktadır. Listede yer alan her bir becerinin değerlendirilmesi “var” ya da “yok” şeklinde yapılmaktadır. Becerin “var” olduğu durumda 1 puan, “yok” olduğu durumda ise 0 puan şeklinde değerlendirme yapılmaktadır.

Hazırlanan kontrol listesinin güvenilirliğinin incelemesi amacıyla araştırmacı tarafından bir analitik rubrik oluşturulmuştur. Oluşturulan rubrik kontrol listesinin içeriği ve değerlendirme olmak üzere iki bölümden oluşmakta olup, içerik kısmı “İçerik”, “Dil Kullanımı” ve “Tanımlama” olmak üzere üç boyutta kategorilendirilmiştir. Rubliğin değerlendirme kısmı ise, “yetersiz” “kısmen yeterli” ve “yeterli” olmak üzere üçe ayrılmıştır. Oluşturulan analitik rubrik, erken okuryazarlık ve dil gelişimi konusunda uzman beş öğretim üyesinin görüşlerine

sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre; Miles & Huberman (123) tarafından önerilen Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucu kontrol listenin maddelerinin güvenilirliği 0,86 ile 1 arasında değişmektedir.

Kontrol listesinin değerlendirme süreci diğer ebeveyn katılımı kontrol listesi gibi videolar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme süreci için araştırmacılar tarafından 8-24 aylık çocuklara yönelik “Bu Ses Kimin”, “Aç tırtıl”, “Bebek Dokun Öğren-Renkler” ve “ İlk sözcükler” isimli **4 hedef kitap** belirlenmiştir. Kitapları belirleme sürecine ilişkin detaylara geçmiş bölümlerde yer verilmiştir. Program kapsamında hem deney hem de kontrol gurubunda yer alan ebeveynlerde program öncesi ve sonrasında bebekleriyle kitap okuma süreçlerine ait 10’ar dakikalık videolar istenilmiştir. Videonun çekilme sürecinde dikkat edilmesi gereken durumlar ebeveynlere açıklanmıştır. Video çekimleriyle ilgili ebeveynlerden; çocukların dikkatlerinin dağılmaması açısından kendi evlerinde ve evdeki diğer ebeveyn ya da ilgili kişi tarafından çekilmesi ve kitap ile ilgili tüm süreç bitene kadar kayıtn devam etmesi istenilmiştir. Ebeveynlere, kitap okuma süreci bittiğinde eğer çocuk tarafından bu süreç tekrarlanmak istenir ise ebeveyn tarafından kitabın tekrar okunması, eğer çocuk kitap ile ilgilenmez veya kitap okuma sürecini reddeder ise belli bir süre sonra bunun tekrar denenmesi, eğer bu isteksizlik ve reddetme süreci devam eder ise de çocuğun zorlanmaması ve başka bir gün okunabileceği belirtilmiştir. Ev ortamında çekilen videolar araştırmacı tarafından ailelerin izinleri doğrultusunda alınmıştır. Çekilen videolar hem danışman öğretim görevlisi hem de araştırmacı tarafından, tarafsız olması açısından ayrı ayrı izlenerek kontrol listeleri doldurulmuştur. Kontrol listelerinin değerlendirilme süreci Şekil 3.5.’de gösterilmiştir.



Şekil 3.5. Program değerlendirme süreci.

3.5. Veri Toplama İşlemi

Veri toplama işlemine geçmeden önce gerekli Etik Kurul İzni (Ek-1) ve Hacettepe Üniversitesi'ne bağlı “Minik Hacettepeliler Kreşi”nde uygulama yapmak ve veri toplamak için gerekli araştırma izinleri alınmıştır. Araştırmanın birinci kısmını oluşturan geçerlilik – güvenirlik çalışması için ebeveynlere Minik Hacettepeliler Kreşi, e-posta, yüz yüze ve sosyal medya aracılığı ile ulaşılmıştır. Kreşten toplanmak istenen veriler için formlar kuruma bırakılmış ve kurum personeli yolu ile ebeveynlere ulaşması sağlanmıştır. İstenen sayıda veriye ulaşmak amacı ile araştırmacı tarafından AVM tüketicileri ile yüz yüze olacak şekilde uygulama yapılmıştır. Diğer e-posta kısmı için ise, iki yaş ve altı bebeği olan ebeveynlerin kurduğu bir pediatri sitesinden e-posta yolu iletişime geçilmiştir. Bu şekilde kreşten 30 veri, AVM tüketicileriyle yüz yüze yapılan görüşmeler sonucu 50 veri ve e-posta yolu ile 215 veri olmak üzere toplam 285 veriye ulaşılmıştır. Boş, eksik doldurulan 35 veri çıkarılarak araştırma kapsamına alınmamıştır.

Araştırmanın ikinci kısmı için ise, uygulamalar anaokulu ve ev ortamında yürütülmüştür. İlk başta anaokuluna kayıtlı 8 ile 24 ay aralığındaki tüm bebeklerin ebeveynlerinin çalışmaya katılmaları konusunda görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınan ebeveynlerden “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Formu” nu doldurmaları istenilmiştir. Formu toplam 30 ebeveyn doldurmuş olup, bu gruptan gelen istekler doğrultusunda araştırmacılar tarafından bir toplantı organize edilerek ebeveynler programın içeriği ve amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Toplantı kapsamında programa katılmak isteyen aileler ve katılmak istemeyen ancak kontrol grubunda yer alarak destek vermek isteyen ebeveynlerin iletişim bilgileri alınmıştır.

Araştırmanın bu kısmında ebeveynler sırasıyla;

1) Araştırmacılar tarafından hedeflenen kitaplar ile çocukları ile ev ortamında çekirdek aile olacak şekilde 10 dakika boyunca paylaşımlı kitap okumuşlardır. Bu esnadaki süreçler evdeki diğer ebeveyn tarafından video ile kayıt altına alınmıştır.

2) Bu etkinliğin ardından ebeveynler paylaşımlı kitap okuma müdahale programı” hakkında bilgilendirilmiş ve program öncesi “Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE I)” ve “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ni doldurmuşlardır.

3) Daha sonrasında katılımcılar 10 hafta boyunca haftada 1 gün iki saat olacak şekilde “paylaşımlı kitap okuma müdahale programı” na katılmışlardır.

4) Program sonrasında tekrar aynı kitap ve programa katılan ebeveyn ile birlikte bebeği ev ortamlarında 10 dakika boyunca paylaşımlı kitap okumuşlardır. Bu esnadaki süreçler evdeki diğer ebeveyn tarafından video ile kayıt altına alınmıştır. Alınan tüm kayıtlar araştırmacılara iletilmiştir.

Araştırmanın her iki kısmı için katılım gönüllülük esasına dayalı yürütülmüş olup, katılımcılar “Gönüllü Katılım Formu” nu imzalamışlardır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmadaki veriler, SPSS 21.00 programı kullanılarak analiz edilmiştir. “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği” nin geliştirilmesi aşamasında yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi, iç geçerlik için madde toplam korelasyon analizi ve iç tutarlılık için Cronbach Alpha testleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının demografik özelliklerini belirlemek için frekans ve yüzde (%) tanımlayıcı istatistikleri yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ikili grupların karşılaştırmasında, “Mann Whitney U Testi” kullanılmıştır. Grupların kendi içerisinde ayrı ayrı ölçümlerinin karşılaştırılmasında için ise “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” yapılmıştır. Aynı zamanda ölçümlerin ortalama ve standart sapmaları da her bir ölçüm için açıklanmıştır. Yapılan araştırmada son test ve fark puanlarına ilişkin anlamlı farklılığın ortalamalar arasındaki farktan etkilenme düzeyini belirlemek amacı ile Cohen’s d istatistiği hesaplanmıştır.

Uygulama programı öncesi ve sonrası değerlendirmeler için, verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla Shapiro Wilk Testi kullanılmış olup, sonuçları aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir. Shapiro-Wilk testinde veri sayısının az olmasından dolayı dağılıma ilişkin anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ ’göre anlamlı olarak belirlenmiş, buna göre verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte; her iki grubun da birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır. Genellikle grupların 30’un altına düştüğü durumlarda puanların

normal dağıldığını varsaymak güçleşmektedir. Bununla birlikte, küçük gruplu deneysel çalışmalarda, toplanan verilerin dağılımlarının uygun olması durumunda parametrik istatistik süreçlerinden yararlanılabilmektedir (127). Bu bağlamda ölçümlerin Shapiro-Wilk sonuçları incelendiğinde; normallik varsayımlarının karşılanmamasından dolayı karşılaştırma analizlerinde nonparametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Ölçeği” Kapsamında Alt Boyutlar ve Toplam Öntest Puanlarına Uygulanan Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öntest	Kontrol		Deney	
	Shapiro-Wilk	p	Shapiro-Wilk	p
Söz Öncesi ve Sözel Dil	,819	,025*	,784	,009*
Yazı Farkındalığı	,824	,028*	,824	,028*
Anlama Becerileri	,808	,018*	,770	,006*
Etkileşimsel Beceriler	,838	,042*	,824	,028*
Toplam	,842	,046*	,840	,043*

*p<0,05

Tablo 3.9.’da deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Ölçeği” kapsamında alt boyutlar ve toplam öntest puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları verilmiştir.

Yapılan Shapiro-Wilk analizi sonucu, öntestlerde hem deney hem de kontrol grubunda “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Ölçeği”; söz öncesi ve sözel dil, yazı farkındalığı, anlama becerileri ve etkileşimsel beceriler alt boyut öntest puanlarında, normal dağılım ($p<0,05$) seğilenmediği ve alt boyutların basıklık ve çarpıklık katsayılarının (-1,1) arasında olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Ölçeği” Kapsamında Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının Sontest Puanlarına Uygulanan Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Sontest	Kontrol		Deney	
	Shapiro-Wilk	p	Shapiro-Wilk	p
Söz Öncesi ve Sözel Dil	,843	,048*	,784	,009*
Yazı Farkındalığı	,784	,009*	,774	,007*
Anlama Becerileri	,658	,000*	,824	,028*
Etkileşimsel Beceriler	,823	,027*	,841	,041*
Toplam	,819	,025*	,843	,048*

*p<0,05

Tablo 3.10.'da deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin "Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Ölçeği" kapsamında alt boyutlar ve toplam sontest puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları verilmiştir.

Yapılan Shapiro-Wilk analizi sonucu, sontestlerde hem deney hem de kontrol grubunda "Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Ölçeği"; söz öncesi ve sözel dil, yazı farkındalığı, anlama becerileri ve et kileşimsel beceriler alt boyut sontest puanlarında normal dağılım ($p < 0,05$) sergilenmediği ve alt boyutların basıklık ve çarpıklık katsayılarının $(-1,1)$ arasında olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Bebeklerin Dil Gelişimleri Kapsamında TİGE Alt Boyutları Öntest Sontest Puanlarına Uygulanan Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Kontrol				Deney			
	Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
	Shapiro-Wilk	P	Shapiro-Wilk	P	Shapiro-Wilk	P	Shapiro-Wilk	P
Sözcükleri Anlama	,823	,027*	,839	,043*	,824	,028*	,813	,021*
Sözcükleri Anlama ve Söyleme	,819	,025*	,843	,048*	,754	,004*	,842	,046*
Eylemler ve jestler	,784	,009*	,767	,006*	,762	,005*	,708	,001*

* $p < 0,05$

Tablo 3.11.'de deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin dil gelişimleri kapsamında TİGE alt boyutları öntest sontest puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları verilmiştir.

Buna göre Tablo 3.11. incelendiğinde; Deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin dil gelişimleri kapsamında TİGE' ye ait sözcükleri anlama, sözcükleri anlama ve söyleme ve sözel olmayan ifadelerin kullanımı alt boyutlarının tamamında normal dağılım ($p < 0,05$) sergilenmediği ve alt boyutların basıklık ve çarpıklık katsayılarının $(-1,1)$ arasında olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.12. Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Ebeveynlerin Paylaşımlı Kitap Okuma Uygulamaları ve Bebeklerin Erken Okuryazarlık Becerileri Öntest Sontest Puanlarına Uygulanan Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Kontrol				Deney			
	Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
Öntest	Shapiro-Wilk	P	Shapiro-Wilk	p	Shapiro-Wilk	p	Shapiro-Wilk	p
Ebeveyn Kontrol Listesi	,820	,026*	,824	,028*	,820	,025*	,779	,008*
Bebek Kontrol Listesi	,794	,012*	,770	,006*	,822	,027*	,594	,000*

*p<0,05

Tablo 3.12.'de "Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı"nın ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma uygulamaları ve bebeklerin erken okuryazarlık becerileri öntest sontest puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları verilmiştir.

Buna göre Tablo 3.12. incelendiğinde; "Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı"nın deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma uygulamaları ve bebeklerin erken okuryazarlık becerilerine ait öntest ve sontest puanlarında normal dağılım ($p<0,05$) sergilenmediği ve alt boyutların basıklık ve çarpıklık katsayılarının $(-1,1)$ arasında olmadığı görülmektedir.

4. BULGULAR VE YORUM

Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının; bebeklerin dil ve okuryazarlık becerilerine, ebeveynlerin erken okuryazarlık görüşleri ve paylaşımlı kitap okuma uygulamalarına etkisini belirlemek amacı ile yapılan bu çalışmada sırasıyla; araştırmada kullanılmış tüm ölçme araçları ve alt boyutlarının, deney ve kontrol grupları arasında öntest ve sontest karşılaştırmalı değerlendirme bulguları sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Geneli ve Alt Faktörlerine İlişkin Öntest Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek (Öntest)	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Söz Öncesi ve Sözel Dil	Kontrol	10	15,40	3,27	10,15	101,50	46,50	,789
	Deney	10	15,60	2,76	10,85	108,50		
Yazı Farkındalığı	Kontrol	10	5,20	2,86	12,60	126,00	29,00	,109
	Deney	10	3,10	2,33	8,40	84,00		
Anlama Becerileri	Kontrol	10	5,30	1,77	10,20	102,00	47,00	,817
	Deney	10	5,60	1,65	10,80	108,00		
Etkileşimsel Beceriler	Kontrol	10	3,60	1,26	9,80	98,00	43,00	,580
	Deney	10	3,90	1,20	11,20	112,00		
Kitap Okuma Becerisi Ölçeği	Kontrol	10	29,50	5,15	11,15	111,50	43,50	,622
	Deney	10	28,20	4,80	9,85	98,50		

*p<0,05

Tablo 4.1.'de deney ve kontrol grubunda bulunan ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma becerine yönelik ölçeğin geneli ve alt faktörlerine ilişkin beceri düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Söz öncesi ve sözel dil alt faktörüne ilişkin deney grubunun öntest ortalamalarına (X=15,60) bağlı sıra ortalamaları (10,85) ile kontrol grubunun öntest ortalamalarına (X=15,40) bağlı sıra ortalamaları (10,15) arasında U=46,50, p=0,789>0,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Yazı farkındalığı alt faktörüne ilişkin deney grubunun öntest ortalamalarına (X=3,10) bağlı sıra ortalamaları (8,40) ile kontrol grubunun öntest ortalamalarına (X=5,20) bağlı sıra ortalamaları (12,60) arasında U=29,00, p=0,109>0,05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Anlama becerileri alt faktörüne ilişkin deney grubu öntest ortalamalarına ($X=5,60$) bağlı sıra ortalamaları (10,80) ile kontrol grubu öntest ortalamalarına ($X=5,30$) bağlı sıra ortalamaları (10,20) arasında $U=47,00$, $p=0,817>0,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Etkileşimsel becerileri alt faktöründe de deney grubunun öntest ortalamalarına ($X=3,90$) bağlı sıra ortalamaları (11,20) ile kontrol grubunun öntest ortalamalarına ($X=3,60$) bağlı sıra ortalamaları (9,80) arasında $U=43,00$, $p=0,580>0,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Buna göre; Tablo 4.1. incelendiğinde; uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun söz öncesi ve sözel dil, yazı farkındalığı, anlama becerileri ve etkileşimsel beceriler alt boyutlarına ilişkin puanlamalarının birbirine denk olduğu ve anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geneli ve Alt Faktörlerine İlişkin Sontest Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek (Sontest)	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
Söz Öncesi ve Sözel Dil	Kontrol	10	14,10	3,25	5,85	58,50	3,50	,000*	2,21
	Deney	10	19,60	1,35	15,15	151,50			
Yazı Farkındalığı	Kontrol	10	4,90	2,47	7,60	76,00	21,00	,026*	1,16
	Deney	10	7,20	1,32	13,40	134,00			
Anlama Becerileri	Kontrol	10	5,90	1,91	7,35	73,50	18,50	,011*	1,17
	Deney	10	7,70	1,06	13,65	136,50			
Etkileşimsel Beceriler	Kontrol	10	3,60	1,26	5,65	56,50	1,50	,000*	2,79
	Deney	10	6,90	1,10	15,35	153,50			
Kitap Okuma Becerisi Ölçeği	Kontrol	10	28,50	4,77	5,50	55,00	,00	,000*	2,36
	Deney	10	41,00	2,21	15,50	155,00			

* $p<0,05$

Tablo 4.2.'de paylaşımlı kitap okuma becerileri değerlendirme ölçeği geneli ve alt faktörlerine ilişkin deney ve kontrol grubu son-test puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.

Buna göre; söz öncesi ve sözel dil alt faktöründe deney grubunun sontest ortalamalarına ($X=19,60$) bağlı sıra ortalamaları (15,15) ile kontrol grubunun son test ortalamalarına ($X=14,10$) bağlı sıra ortalamaları (5,85) arasında $U=3,50$, $p=0,000<0,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki anlamlı farklılığın (Cohen's $d=2,21$) ölçüm üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip

olduğu görülmektedir. Yazı farkındalığı boyutunda da, deney grubu sontest ortalamalarına ($X=7,20$) bağlı sıra ortalamaları (13,40) ile kontrol grubu sontest ortalamalarına ($X=5,90$) bağlı sıra ortalamaları (7,60) arasında $U=21,00$, $p=0,026<0,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki anlamlı farklılığın (Cohen's $d=1,16$) ölçüm üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Anlama becerileri alt faktörüne ilişkin deney grubu sontest ortalamalarına ($X=7,70$) bağlı sıra ortalamaları (13,65) ile kontrol grubu sontest ortalamalarına ($X=5,90$) bağlı sıra ortalamaları (7,35) arasında $U=18,50$, $p=0,011<0,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki anlamlı farklılığın (Cohen's $d=1,17$) ölçüm üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Etkileşimsel beceriler alt faktörüne ilişkin deney grubu sontest ortalamalarına ($X=6,90$) bağlı sıra ortalamaları (15,35) ile kontrol grubunun sontest ortalamalarına ($X=3,60$) bağlı sıra ortalamaları (5,65) arasında $U=1,50$, $p=0,000<0,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki anlamlı farklılığın (Cohen's $d=2,79$) ölçüm üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. genelinde paylaşımlı kitap okuma becerileri alt boyutlarında son test puan ortalamalarının, deney grubunda anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Öntest-Sontest Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Ölçeği Geneli ve Alt Faktörlerine İlişkin Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek (Deney Grubu)	Test	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	Cohen's d
Söz Öncesi ve Sözel Dil	Öntest	10	15,60	2,76	,00	,00	-	,005*	1,84
	Sontest	10	19,60	1,35	5,50	55,00	2,81		
Yazı Farkındalığı	Öntest	10	3,10	2,33	,00	,00	-	,005*	2,17
	Sontest	10	7,20	1,32	5,50	55,00	2,81		
Anlama Becerileri	Öntest	10	5,60	1,65	,00	,00	-	,005*	1,51
	Sontest	10	7,70	1,06	5,50	55,00	2,83		
Etkileşimsel Beceriler	Öntest	10	3,90	1,20	,00	,00	-	,004*	2,61
	Sontest	10	6,90	1,10	5,50	55,00	2,84		
Ölçeğin Geneli	Öntest	10	28,20	4,80	,00	,00	-	,005*	6,45
	Sontest	10	41,00	2,21	5,50	55,00	2,81		

* $p<0,05$

Tablo 4.3.'de; deney grubunda yer alan ebeveynlerin "Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nin alt boyutları ve toplam öntest - sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar ön-test son-test sonuçlarında göre; deney grubundaki ebeveynlerin, söz öncesi ve sözel dil ($Z=-2,81$, $p=0,005<0,05$), yazı farkındalığı ($Z=-2,81$, $p=0,005<0,05$), anlama becerileri ($Z=-2,83$, $p=0,005<0,05$) ve etkileşimsel beceriler ($U=-2,84$, $p=0,004<0,05$) alt boyutlarından aldıkları sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki anlamlı farklılıkları incelendiğinde Cohen's d $>0,80$ 'e göre ölçüm üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Öntest Sontest Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Ölçeği Geneli ve Alt Faktörlerine İlişkin Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Test	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Söz Öncesi ve Sözel Dil	Öntest	10	15,40	3,27	3,75	15,00	-,95	,340
	Sontest	10	14,10	3,25	3,00	6,00		
Yazı Farkındalığı	Öntest	10	5,20	2,86	3,00	6,00	-,38	,705
	Sontest	10	4,90	2,47	2,00	4,00		
Anlama Becerileri	Öntest	10	5,30	1,77	,00	,00	-	,014*
	Sontest	10	5,90	1,91	3,50	21,00		
Etkileşimsel Beceriler	Öntest	10	3,60	1,26	5,00	5,00	-,71	,480
	Sontest	10	3,60	1,26	2,50	10,00		
Kitap Okuma Becerileri Ölçeği	Öntest	10	29,50	5,15	4,50	9,00	-,85	,394
	Sontest	10	28,50	4,77	3,80	19,00		

* $p<0,05$

Tablo 4.4.'de; kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin "Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nin alt boyutları ve toplam öntest - sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar ön-test son-test sonuçlarında göre; kontrol grubundaki ebeveynlerin, söz öncesi ve sözel dil ($Z=-0,95$, $p=0,340>0,05$), yazı farkındalığı ($Z=-0,38$, $p=0,705>0,05$), anlama becerileri ($Z=-2,45$, $p=0,014<0,05$) ve etkileşimsel beceriler ($Z=-0,71$, $p=0,480>0,05$) alt boyutlarının son-test puan ortalamalarının ön test puan ortalamaları ile denk olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Ebeveynlerin Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Ölçeğinin Geneli ve Alt Faktörlerine İlişkin Son Test-Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek (Sontest-Öntest Fark Puanları)	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
Söz Öncesi ve Sözel Dil	Kontrol	10	-1,30	3,65	5,70	57,00	2,00	,000*	0,58
	Deney	10	4,00	2,00	15,30	153,00			
Yazı Farkındalığı	Kontrol	10	-0,30	1,42	5,50	55,00	0,00	,000*	2,61
	Deney	10	4,10	1,91	15,50	155,00			
Anlama Becerileri	Kontrol	10	0,60	0,52	6,70	67,00	12,00	,002*	1,62
	Deney	10	2,10	1,20	14,30	143,00			
Etkileşimsel Beceriler	Kontrol	10	0,00	1,49	5,70	57,00	2,00	,000*	0,21
	Deney	10	3,00	1,33	15,30	153,00			
Kitap Okuma Becerisi Ölçeği	Kontrol	10	-1,00	6,48	5,50	55,00	,00	,000*	2,50
	Deney	10	12,80	3,36	15,50	155,00			

*p<0,05

Tablo 4.5.' de deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin "Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nin alt boyutları ve toplam öntest - sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Yapılan Mann-Whitney U testine göre; deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin "Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği" nin söz öncesi ve sözel dil (U=2,00, p=0,000<0,05), yazı farkındalığı (U=0,00, p=0,000<0,05), anlama becerileri (U=12,00, p=0,002<0,05) ve etkileşimsel beceriler (U=2,00, p=0,000<0,05) alt boyutlarında anlamlı derecede bir farklılık olduğu görülmektedir.

"Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği" nin geneline ilişkin deney grubunda bulunan ebeveynlerin gelişimine ilişkin fark ortalamalarına (X=-1,00) bağlı sıra ortalamaları (5,50) ile kontrol grubunda bulunan ebeveynlerin gelişimine ilişkin fark ortalamalarına (X=12,80) bağlı sıra ortalamaları (15,50) arasında U=0,00, p=0,000<0,05'e göre anlamlı farklılık olduğu, diğer bir deyişle paylaşımlı kitap okuma becerilerine yönelik deney grubunda yer alan çocukların ebeveynlerinin gelişime ilişkin fark puanlarının, kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynlerinin gelişime ilişkin fark puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Söz öncesi ve sözel dil faktöründe fark puanlarına ait ortalamalar arası farka ilişkin Cohen's d >0,50'de büyük olmasından dolayı ölçüm üzerinde orta

düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Etkileşimsel beceriler faktöründe fark puanlarına ait ortalamalar arası farka ilişkin Cohen's $d > 0,20$ 'ye göre ölçüm üzerinde düşük düzeyin biraz üzerinde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Diğer faktörlerde fark puanlarına ait ortalamalar arası farka ilişkin Cohen's $d > 0,80$ 'e göre ölçüm üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Dil Becerilerine İlişkin Sözcükleri Anlama, Sözcükleri Anlama ve Söyleme, Sözel Olmayan İfadeler Kullanma Düzeyleri Öntest Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sözcükler (Öntest)	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Anlama	Kontrol	10	221,90	101,94	11,40	114,00	41,00	,496
	Deney	10	213,50	113,33	9,60	96,00		
Anlama ve Söyleme	Kontrol	10	110,30	101,45	12,15	121,50	33,50	,212
	Deney	10	80,00	109,05	8,85	88,50		
Sözel Olmayan İfadeler	Kontrol	10	25,30	6,02	10,20	102,00	47,00	,813
	Deney	10	25,10	6,14	10,80	108,00		

* $p < 0,05$

Tablo 4.6.'da; deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin önteste ilişkin sözcükleri anlama, anlama ve söyleme, sözel olmayan ifadelerin kullanımıyla ilgili dil becerilerine yönelik öntest puanları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre; deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin sözcükleri anlama ($U=41,00$, $p=0,496 > 0,05$), sözcükleri anlama ve söyleme ($U=33,50$, $p=0,212 > 0,05$) ve sözel olmayan ifadeleri kullanma ($U=47,00$, $p=0,813 > 0,05$) öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Dil Becerilerine İlişkin Sözcükleri Anlama, Sözcükleri Anlama ve Söyleme, Sözel Olmayan İfadeleri Kullanma Düzeyleri Sontest Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sözcükler (Sontest)	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anlama	Kontrol	10	240,50	100,32	9,15	91,50	36,50	,307
	Deney	10	269,60	127,38	11,85	118,50		
Anlama ve Söyleme	Kontrol	10	120,90	98,12	10,40	104,00	49,00	,940
	Deney	10	138,60	124,79	10,60	106,00		
Sözel Olmayan İfadeler	Kontrol	10	26,90	5,90	8,85	88,50	33,50	,182
	Deney	10	30,70	2,06	12,15	121,50		

* $p < 0,05$

Tablo 4.7.'de deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin dil becerilerine yönelik sözcükleri anlama, sözcükleri anlama ve söyleme, sözel olmayan ifadeleri kullanma ile ilgili dil becerilerine yönelik sontest puanları arasında farklılık olup, olmadığı incelenmiştir.

Buna göre; deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin sözcükleri anlama ($U=36,50$, $p=0,307>0,05$), sözcükleri anlama ve söyleme ($U=49,00$, $p=0,940>0,05$) ve sözel olmayan ifadeleri kullanma ($U=33,50$, $p=0,112>0,05$) sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.8. Deney Grubunda Bulunan Bebeklerin Dil Becerilerine İlişkin Sözcükleri Anlama, Sözcükleri Anlama ve Söyleme, Sözel Olmayan İfadeleri Kullanma Düzeyleri Öntest Sontest Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sözcükler (deney)	Test	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	Cohen's d
Anlama	Ön Test	10	213,50	113,33	3,00	3,00	-	,012*	0,47
	SonTest	10	269,60	127,38	5,78	52,00	2,50		
Anlama ve Söyleme	Ön Test	10	80,00	109,05	,00	,00	-	,005*	0,50
	Son Test	10	138,60	124,79	5,50	55,00	2,80		
Sözel Olmayan İfadeler	Ön Test	10	25,10	6,14	,00	,00	-	,026*	1,22
	Son Test	10	30,70	2,06	3,50	21,00	2,23		

* $p<0,05$

Tablo 4.8.'de deney grubunda yer alan bebeklerin dil becerilerine yönelik sözcükleri anlama, sözcükleri anlama ve söyleme, sözel olmayan ifadeleri kullanma ile ilgili dil becerilerine yönelik öntest sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup, olmadığı incelenmiştir.

Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar ön-test son-test sonuçlarında göre; deney grubundaki bebeklerin, sözcükleri anlama düzeyleri ($Z=-2,50$, $p=0,012<0,05$), sözcükleri anlama ve söyleme ($Z=-2,80$, $p=0,005<0,05$) ve sözel olmayan ifadeleri kullanma düzeyleri ($Z=-2,23$, $p=0,026<0,05$) öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Sözcüklere ilişkin anlama düzeylerine ilişkin deney grubuna ait ortalamalar arasındaki fark Cohen's $d=0,47$ olduğundan ölçümler üzerinde orta düzeye yakın bir etkiye sahiptir. Sözcüklere ilişkin anlama ve söyleme düzeylerine ilişkin deney grubuna ait ortalamalar arasındaki fark Cohen's $d=0,50$ olduğundan ölçümler üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Sözcüklere

ilişkin sözel olmayan ifade düzeylerine ilişkin deney grubuna ait ortalamalar arasındaki fark Cohen's $d=1,22>0,80$ 'e göre ölçümler üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahiptir.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında; paylaşımlı kitap okuma müdahale programına katılan bebeklerin sontest dil gelişimine yönelik tüm alt boyutlardan aldıkları puanların, önteste göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.9. Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Dil Becerilerine İlişkin Sözcükleri Anlama, Sözcükleri Anlama ve Söyleme, Sözel Olmayan İfadeleri Kullanma Düzeyleri Öntest Sontest Puanları Arasındaki Anlamlı Farklılığa Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sözcükler (Kontrol)	Test	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Anlama	Ön Test	10	221,90	101,94	6,50	13,00	-1,13	,259
	Son Test	10	240,50	100,32	4,57	32,00		
Anlama ve Söyleme	Ön Test	10	110,30	101,45	1,50	1,50	-2,49	,013*
	Son Test	10	120,90	98,12	5,44	43,50		
Sözel Olmayan İfadeler	Ön Test	10	25,30	6,02	,00	,00	-1,60	,109
	Son Test	10	26,90	5,90	2,00	6,00		

* $p<0,05$

Tablo 4.9.'da kontrol grubunda yer alan bebeklerin dil becerilerine yönelik sözcükleri anlama, sözcükleri anlama ve söyleme, sözel olmayan ifadeleri kullanma ile ilgili dil becerilerine yönelik öntest sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup, olmadığı incelenmiştir.

Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar ön-test son-test sonuçlarında göre; kontrol grubundaki bebeklerin, sözcükleri anlama düzeyleri ($Z=-1,13$, $p=0,259>0,05$), ve sözel olmayan ifadeleri kullanma düzeyleri ($Z=-1,60$, $p=0,109>0,05$) öntest sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülürken; sözcükleri anlama ve söyleme düzeyleri arasında ($Z=-2,49$, $p=0,013<0,05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında; paylaşımlı kitap okuma müdahale programına katılmayan bebeklerin sontest dil gelişimine yönelik sözcükleri anlama ve sözel olmayan ifadeleri kullanma düzeyleri alt boyutlardan aldıkları puanların birbirine denk olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Dil Becerilerine İlişkin Sözcükleri Anlama, Sözcükleri Anlama ve Söyleme, Sözel Olmayan İfadeleri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öntest Sontest Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sözcükler (Fark Puanı)	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
Anlama	Kontrol	10	18,60	52,12	7,30	73,00	18,00	,015	0,68
	Deney	10	56,10	57,59	13,70	137,00			
Anlama ve Söyleme	Kontrol	10	10,60	17,07	6,20	62,00	7,00	,001	1,82
	Deney	10	58,60	33,21	14,80	148,00			
Eylem Ve Jest Kullanımı	Kontrol	10	1,60	4,06	8,65	86,50	31,50	,165	---
	Deney	10	5,60	5,23	12,35	123,50			

*p<0,05

Tablo 4.10.'da anlama ve söylemeye ilişkin ebeveynlerin görüşlerine göre çocukların aldıkları ön uygulama puanları ile son uygulama puanları arasında farka dayalı elde edilen puanların deney ve kontrol grubu açısından karşılaştırması yapıldığında anlama ve anlama söylemede deney grubunda yer alan çocukların gelişim düzeylerinin daha yüksek olmasından dolayı anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Eylem ve jest kullanımı açısından kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin fark puanları arasında anlamlı bir değişimin olmadığı gelişim düzeylerinin denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözcüklere ilişkin anlama düzeylerine ilişkin fark puanlarına ait ortalamalar arasındaki fark Cohen's d=0,68 olduğundan ölçümler üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Sözcüklere ilişkin anlama ve söyleme düzeylerine ilişkin fark puanlarına ait ortalamalar arasındaki fark Cohen's d=1,82>0,80'e göre ölçümler üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Ebeveynlerin Paylaşımli Kitap Okuma Uygulamaları Öntest Puanları Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kontrollistes (Öntest)	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ebeveyn	Kontrol	10	7,90	,88	11,95	119,50	35,50	,255
	Deney	10	7,10	1,52	9,05	90,50		

*p<0,05

Tablo 4.11.'de deney ve kontrol grubunda bulunan ebeveynlerinin paylaşımlı kitap okuma uygulamalarına ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Buna göre; müdahale programı uygulama öncesi deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma uygulamaları arasında ($U=35,50$ $p=0,255>0,05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Ebeveynlerin Paylaşımlı Kitap Okuma Uygulamaları Sontest Puanları Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kontrol Listesi (Sontest)	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
Ebeveyn	Kontrol	10	8,80	1,69	5,50	55,00	0,00	,000*	3,23
	Deney	10	14,40	1,78	15,50	155,00			

* $p<0,05$

Tablo 4.12.'de deney ve kontrol grubunda bulunan ebeveynlerinin paylaşımlı kitap okuma uygulamalarına ilişkin sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Buna göre; müdahale programı uygulama sonrası deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma uygulamaları arasında ($U=0,00$, $p=0,000<0,05$) anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin kontrol listesine ait son test ortalama puanları arasındaki fark Cohen's $d=3,23>0,80$ 'e göre ölçümler üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13. Deney Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin Paylaşımlı Kitap Okuma Uygulamaları Öntest ile Sontest Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Listesi	Test	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ebeveyn (deney)	Öntest	10	7,10	1,52	0,00	0,00	-2,82	,005*
	Sontest	10	14,40	1,78	5,50	55,00		

* $p<0,05$

Tablo 4.13.'de deney grubunda bulunan ebeveynlerinin paylaşımlı kitap okuma uygulamalarına ilişkin öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Buna göre; deney grubunda yer alan ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma uygulamaları öntest puan ortalamalarına ($X=7,10$) bağlı sıra ortalamaları (0,00) ile sontest puanlarının ortalamalarına ($X=14,40$) bağlı sıra ortalamaları (5,50) arasında $Z=-2,82$, $p=0,005<0,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14. Kontrol Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin Paylaşımlı Kitap Okuma Uygulamaları Öntest Sontest Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Listesi	Test	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ebeveyn (kontrol)	Öntest	10	7,90	,88	2,00	2,00	-2,08	,037*
	Sontest	10	8,80	1,69	4,33	26,00		

* $p<0,05$

Tablo 4.14.'de kontrol grubunda bulunan ebeveynlerinin paylaşımlı kitap okuma uygulamalarına ilişkin öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Buna göre; kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma uygulamaları öntest puanlarının ortalamalarına ($X=7,90$) bağlı sıra ortalamaları (2,00) ile sontest puanlarının ortalamalarına ($X=8,80$) bağlı sıra ortalamaları (4,33) arasında $Z=-2,08$, $p=0,037<0,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Ebeveynlerin Paylaşımlı Kitap Okuma Uygulamaları Öntest Sontest Fark Puanlarına İlişkin Kontrol Listesinden Aldıkları Puanlar Arasında Anlamlı Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kontrol Listesi (Fark Puanı)	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
Ebeveyn	Kontrol	10	,90	1,10	5,50	55,00	0,00	,000*	4,47
	Deney	10	7,30	1,70	15,50	155,00			

* $p<0,05$

Tablo 4.15’de deney ve kontrol grubunda bulunan ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma uygulamaları öntest sontest toplam puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre deney grubunda bulunan ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma uygulamalarından aldıkları puanlar ($U=0,00$, $p=0,000<0,05$) kontrol grubunda bulunan ebeveynlerinkinden anlamlı derecede yüksektir.

Ebeveynlerin kontrol listesine ait fark puanlarına ait ortalama puanları arasındaki fark incelendiğinde ise, Cohen’s $d=4,47>0,80$ ‘nin ölçümler üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Erken Okuryazarlık Becerileri Öntest Puanları Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kontrol Listesi (Öntest)	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bebek	Kontrol	10	3,40	1,26	13,00	130,00	25,00	,051
	Deney	10	1,90	1,73	8,00	80,00		

* $p<0,05$

Tablo 4.16.’da deney ve kontrol grubunda bulunan bebeklerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Buna göre; müdahale programı uygulama öncesi deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin erken okuryazarlık becerileri arasında ($U=25,00$ $p=0,051>0,05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.17. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Erken Okuryazarlık Becerileri Sontest Puanları Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kontrol Listesi (Sontest)	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen’s d
Bebek	Kontrol	10	3,30	1,16	7,65	76,50	21,50	,024*	1,03
	Deney	10	4,40	0,97	13,35	133,50			

* $p<0,05$

Tablo 4.17.'de deney ve kontrol grubunda bulunan bebeklerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Buna göre; müdahale programı uygulama sonrası deney grubunda yer alan bebeklerin kontrol listesine ilişkin ortalamalarına ($X=4,40$) bağlı sıra ortalamaları (13,35) ile kontrol grubunda yer alan bebeklerin kontrol listesine ilişkin ortalamalarına ($X=3,30$) bağlı sıra ortalamaları (7,65) arasında $U=21,50$ $p=0,024<0,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bebeklerin kontrol listesine ait son test ortalama puanları arasındaki fark incelendiğinde, Cohen's $d=1,03>0,80$ 'e göre "Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı"nın ölçümler üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.18. Deney Grubunda Bulunan Bebeklerin Erken Okuryazarlık Becerileri Öntest ile Sontest Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Listesi	Test	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Bebek (deney)	Ön Test	10	1,90	1,73	0,00	0,00	-2,75	,006*
	Son Test	10	4,40	0,96	5,00	45,00		

* $p<0,05$

Tablo 4.18.'de deney grubunda bulunan bebeklerin erken okuryazarlık becerileri öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre; deney grubunda yer alan bebeklerin paylaşımlı kitap okuma uygulamaları sonucu erken okuryazarlık becerileri öntest puanlarının ortalamalarına ($X=1,90$) bağlı sıra ortalamaları (0,00) ile sontest puanlarının ortalamalarına ($X=4,40$) bağlı sıra ortalamaları (5,00) arasında $Z=-2,75$, $p=0,006<0,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.19. Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Erken Okuryazarlık Becerileri Öntest ile Sontest Puanları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Listesi	Test	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Bebek (kontrol)	Ön Test	10	3,40	1,27	1,00	1,00	-1,00	,317
	SonTest	10	3,30	1,16	0,00	0,00		

*p<0,05

Tablo 4.19.'de kontrol grubunda bulunan bebeklerin erken okuryazarlık becerileri öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Buna göre; kontrol grubunda yer alan bebeklerin paylaşımlı kitap okuma uygulamaları puanlarının ortalamalarına ($X=3,40$) bağlı sıra ortalamaları (1,00) ile sontest puanlarının ortalamalarına ($X=3,30$) bağlı sıra ortalamaları (0,00) arasında $Z=-1,00$, $p=0,317>0,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle kontrol grubunda yer alan bebeklerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanlarının birbirine denk olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.20. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Bebeklerin Paylaşımlı Kitap Okuma Uygulamaları Sontest Öntest Fark Puanlarına İlişkin Kontrol Listesinden Aldıkları Puanlar Arasında Anlamlı Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kontrol Listesi (Fark Puanı)	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
Bebek	Kontrol	10	-,10	,32	5,95	59,50	4,50	,000*	3,01
	Deney	10	2,50	1,18	15,05	150,50			

*p<0,05

Tablo 4. 20.'de deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin "Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı" çerçevesinde öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan Mann-Whitney U testine göre; deney ve kontrol grubundaki bebeklerin "Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı" sonrası erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı derecede bir farklılık olduğu ($U=4,5$, $p=0,000<0,05$) görülmektedir. Buna göre deney grubunda bulunan bebeklerin erken okuryazarlık becerileri gelişim düzeyi kontrol grubunda bulunan

bebeklerden daha yüksektir. Bebeklerin kontrol listesinden aldıkları fark puanlarına ait ortalama puanları arasındaki fark incelendiğinde; Cohen's $d=3,01>0,80$ 'e göre, "Paylaşımli Kitap Okuma Müdahale Programı"nın ölçümler üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.



5. TARTIŞMA

Yapılan tez çalışmasında, paylaşımlı kitap okuma müdahale programının bebeklerin dil ve erken okuryazarlık becerileri, ebeveynlerin erken okuryazarlık görüşleri ve paylaşımlı kitap okuma uygulamalarına etkisinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda uygulanan araştırma desenine paralel olacak şekilde hem ölçme aracı geliştirilmiş hem de var olan ölçme araçları uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen bu veriler, alanyazın doğrultusunda bu bölümde tartışılmıştır. Bulgular kısmında gösterilen veriler gruplar halinde sırası ile ele alınıp tartışılmıştır. Her bir ölçme aracına yönelik olarak yapılan; deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest karşılaştırmaları, sadece deney grubu için yapılan öntest ve sontest çalışmaları, kontrol grubu için yapılan öntest ve sontest çalışmaları, deney ve kontrol gruplarının öntest – sontest puanları farkları açısından karşılaştırmaları bir arada tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Buna yönelik araştırmanın ilk aşamasında 8-24 aylık bebeği olan ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma becerilerini değerlendirmek amacı “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçeğin yapı geçerliliği için yapılan çalışmada, hem Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) hem de Barlett testi sonuçları anlamlı çıktığı için açımlayıcı faktör analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin özdeğerinin 1’den büyük 4 boyuttan oluştuğu bulunmuştur. Ölçeğe ait alt boyutların Cronbach Alpha güvenirliklerinin ise, .87 ve .68 arasında değiştiği görülmüş olup, geneline ait güvenirlik değerinin .89 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, bu ölçeğin ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma becerilerini değerlendirmede güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

5.2. Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Sonuçların Tartışılması

Çalışmada Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ve alt boyutlarından alınan puanlar birlikte ele alınmış ve ortaya çıkan sonuçlar tartışılmıştır.

Yapılan çalışmada, deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma becerileri ölçeği geneli ve alt faktörlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, ölçeğin geneli ve tüm alt faktörler ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre; deney grubunda yer alan ebeveynlerin “paylaşımlı kitap okuma müdahale programı”na katılımı sonucunda, “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme” ölçeğinin geneli, “söz öncesi ve sözel dil”, “anlama becerileri”, “yazı farkındalığı” “etkileşimsel becerileri” alt faktörlerinden alınan sontest puan ortalamalarında, öntest puan ortalamalarına göre anlamlı derecede artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında, küçük yaşlardan itibaren erken okuryazarlık becerilerinin ebeveynler tarafından desteklenmesi ve teşvik edilmesindeki en güçlü stratejinin, paylaşımlı kitap okuma aktiviteleri olduğuna dair birçok görüş bulunmaktadır (128-131). Çocuğun gelişimi açısından paylaşımlı kitap okuma sürecinin yüksek kalitede geçmesinin önemi göz önünde bulundurulduğunda (132); ebeveynlerin kullandıkları kitap okuma stratejilerine ilişkin algılarındaki ilerlemeler, programın etkililiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırma ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma becerileri ile ilgili görüşlerinde, çocuğun gelişimindeki rolü açısından dört alanın önemli olduğunu göstermektedir.

Bunlardan ilki; *söz öncesi ve sözel dil gelişimine* odaklanmaktadır. “Paylaşımlı Kitap Okuma Programı”na katılan ebeveynlerin uygulama öncesi ve sonrasına ait görüşlerinde görülen anlamlı değişimde, program kapsamında bilgilendirme, deneyimleme ve farkındalık kazandırma süreçlerinin etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Buna dayanarak geliştirilen ölçek kapsamında yer alan söz öncesi ve sözel dil gelişimine yönelik öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, alanyazındaki araştırmalardan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir (133,

134). Aynı zamanda yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular, paylaşımlı kitap okuma sürecinde, bebeklerin doğrudan sözcüklere maruz kalmasında ebeveynlerin rolüne ilişkin gerekli bilgiyi fark etmelerini sağladığını da göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde; çocukların sahip olduğu sözcük bilgisinin, ileriye yönelik okuma başarısında çok önemli olduğuna dair birçok görüş mevcuttur (49, 135) . Paylaşımlı kitap okuma sırasında ebeveynlerin sözel ve sözel olmayan yönergeleri uygun bir şekilde kullanması ile çocukların yazı farkındalığı becerilerindeki başarısında önemli bir artış görülmektedir (130). Doğası gereği yetişkinle bebek arasında gerçekleşen paylaşımlı kitap okuma aktiviteleri ile hem çocuğun sözel dil gelişimi desteklemekte, hem de doğal ve işlevsel bir ortamda ebeveyn ile bebek arasındaki ilişkiler güçlenmektedir (136).

52 çocukla boylamsal yapılan bir çalışmada, çocukların sözel dil becerileri belirli aralıklarla ilkököl 2. sınıf düzeyine gelene kadar değerlendirilmiştir. Yapılan bu değerlendirmeler sırasında 2 ve 5 yaşlar arasında 34 çocuk, benzer ailesel tutumlardan dolayı okuma gelişimi açısından risk altında olarak belirlenmiştir. Bu 34 çocuğun 22 (%65) 'si ilkököl 2. sınıf düzeyine geldiğinde gerçekten okuma yazma becerilerinde problemler yaşamış, geçmişe yönelik detaylı değerlendirmeleri incelendiğinde; 2 yaşında ciddi sayılabilecek gramer hatalarına sahip oldukları, 4 yaş civarında ise, alıcı ve ifade edici sözcük bilgilerinin çok yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır (114). Erken dönemlerden itibaren risk altında olan çocuklar, genellikle sözcük bilgisi ve dilbilgisi becerilerinde beklenen düzeyde bir performans sergileyememekte olup, ileriye yönelik akademik becerilerinde başarısızlık yaşamaktadırlar (8). Küçük çocukların özellikle sözcük bilgisi olmak üzere sözel dil becerilerini desteklemek amacı ile paylaşımlı kitap okuma sürecinde çocuk odaklı olma, -mış gibi yapma, genişletme yapma, tekrarlamalar yapma gibi çocuk merkezli doğal dili destekleme stratejileri çok etkili olmaktadır (137,138). Ev merkezli okuryazarlık uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğundan bu uygulamalara yönelik ebeveynlerdeki farkındalıkları arttırmak önemlidir. Birlikte ele alındığında bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, bebeklik ve erken çocukluk dönemindeki kritik yıllarda anlama-sözdizimsel yeterliliğin desteklenmesi ihtiyacını azaltmaya yönelik önem taşımaktadır (139,140).

İkinci alan ise, *anlama becerileri* üzerine odaklanmaktadır. Buna göre deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin “Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Ölçeği” anlama becerileri alt boyutundan elde edilen öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Erken çocukluk yılları gelişmekte olan çocuğa karmaşık dil becerilerini anlamak için kısa ve kritik bir fırsat penceresi sunar. Okul öncesi dönemden sonra çocuğun dil edinim süreci bir dil edinme girişiminde bulunan birçok yetişkin gibi zayıflar (1). Dolayısı ile bu kritik süreçte çocukların erken okuryazarlık yetenekleri üzerine yapılacak programlar, aslında onların ileriye yönelik tüm eğitim süreçlerine yapılan bir önemli bir yatırım gibi düşünülebilir. Bu amaçla yapılan erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale ağırlıklı programların çoğu, çocuklardaki fonolojik farkındalık becerileri üzerine odaklanmıştır (141). Bununla birlikte; çocuklarda sözcük kazanımı, anlama becerileri, yazı farkındalığı gibi erken okuryazarlıkla ilgili diğer süreçlerin nasıl öğrenildiği çok önemli olduğu halde, alanyazında daha az ilgi görmektedir. Oysaki dilbilimsel kazanımlar çocukların görsel ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi anlaması ve sözcük kazanımı yeteneklerini doğrudan etkilemektedir (128,131,142,143).

Araştırma kapsamında programa katılan ebeveynlerin anlama becerileri toplam sontest puanlarının öntest puanlarından yüksek olması, “paylaşımlı kitap okuma müdahale programı”nın ebeveynlerin anlama becerilerine yönelik gelişimlerinde etkili olan değişken olduğu düşüncesini desteklemektedir. Bununla birlikte; yapılan bir araştırmada paylaşımlı kitap okuma sırasında ebeveynlerin kitaplardaki metinlerin anlaşılmasının okumadan okumaya farklılık göstereceğini bu yüzden %98’ini okudukları saptanmıştır (144). Okuma sürecinde ebeveynlerin tutumları üzerine yapılmış başka bir araştırmada da, bazı ebeveynlerin metinleri okuma sırasında sadece metni okuyup tamamlama yönünde düşük düzeyde etkileşime girerken, bazıları metin üzerinden çocukların basit ve çıkarımsal yönleri düşünmeye teşvik edecek şekilde beceriler sergilediğini göstermektedir (145). Yapılan bu araştırmalarda, ebeveynlerin sahip olduğu mizacın da çocuklarıyla kitap okuma şekillerini etkileyebileceği göze çarpmaktadır. Buna karşın, ebeveynlerin doğumdan itibaren paylaşımlı kitap okuma aktiviteleriyle ilgili farkındalıklarının

arttırılmasına yönelik tasarlanan bu program ile, ebeveynlerin görüşleri arasında homojenliğin arttırılabileceği söylenebilir.

Üçüncü alan yazı yazmadan çok daha farklı bir süreci kapsayan *yazı farkındalığı* becerilerine odaklanmaktadır. “Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı”nın deney grubunda yer alan ebeveynlerin yazı farkındalığı becerilerine ailt alt faktöründe anlamlı derecede bir farklılık yarattığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, ebeveynlerin programa katıldıktan sonra yazı farkındalığı becerileriyle ilgili olumlu deneyimler elde etmeleriyle ilişkilendirilmektedir.

Yapılan araştırma kapsamında yazı farkındalığı ölçütleri, basılı kitaplardaki yazılar ve çevresel yazılar üzerine temellendirilmiştir. Genel itibari ile küçük yaştaki çocuklar resimleri incelemekten daha fazla hoşlanırlar. Ancak resimleri anlama, okuryazarlık gelişiminde kritik bir aşamayı yansıtsa da, çok küçük çocukların dahi hikâyeyi anlatan kısmın yazılardan oluştuğunun fark edilmesi önemlidir (146). Bu bağlamda elde edilen bulgular; çocukların ileriye yönelik okuma ve yazma süreçlerinde karşılaştıkları problemleri önlemede, ebeveynlerin farkındalık düzeylerini önemli ölçüde etkilediğinin bir göstergesidir.

Çocukların yazı farkındalığını arttırmaya yönelik yapılan çalışmalarda, özellikle yapılandırılmış şekilde çocukla ebeveyn arasında gerçekleşen paylaşımlı kitap okuma aktivitelerinin önemine dikkat çekilmektedir (131). Paylaşımlı kitap okuma sırasında ebeveynler tarafından çocukların yazı farkındalığı kazanmasını teşvik eden stratejiler kullanmaları, çocukların bu becerilerdeki başarısını ve kitaplara olan ilgisini arttırmaktadır (129). Yine benzer şekilde birçok çalışmada, çok erken dönemlerden itibaren yazı farkındalığı ile ilgili edinilen deneyimlerin çocukların anlama, okuma ve yazma becerileri ve teknik bilgileri hakkında ileriye yönelik başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır. (54,94). Dahası çocuğun yazı farkındalığı becerileri, okuma yazma becerilerinin temelini oluşturan gerekli fonolojik farkındalık becerileriyle de doğrudan ilişkilidir (147). Bu tür bulgular yazılı dilin doğasını anlamada, erken dönemlerin önemli bir zaman olduğunu doğrulamaktadır.

Alanyazında, deneysel müdahalelerin erken çocuklukta davranışsal düzenleme yönlerini geliştirebileceğini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. (148,149). Bu doğrultuda çocuklarla stratejik beceriler kullanarak yapılan paylaşımlı

kitap okuma aktiviteleri çocukların yazılarla ilgili farkındalıklarını önemli ölçüde etkileyecektir (150).

Ve son alan *etkileşimsel beceriler* üzerine odaklanmaktadır. Paylaşımlı kitap okuma sırasında ebeveyn – çocuk etkileşimi üzerine yapılmış geçmiş araştırmalar, kitaptaki metinlerin yorumu, sorgulama ve hataları düzeltme stratejileri gibi didaktik uygulamalara odaklanmıştır (151,152). Bu çalışmaların bir kısmında, ebeveynler bu sürecin çok sıkıcı olduğunu, sabretmekte zorlandıklarını ve hatta bazen çocuklarına zorbalıkla kitap okuduklarını belirtmişlerdir (133). Bunun sonucunda anne babası ya da başka yetişkinler ile kitap okuma sürecinde olumsuz etkileşimlere giren çocukların, okumadan elde ettikleri keyif derecelerinde farklılıklar olması ve okumaya karşı olumlu bir eğilim sergileyememeleri çok muhtemeldir. Aslında ebeveynlerin bilgileri ve sahip oldukları duyuşsal nitelikleri, bazı çocukların bilişsel yeteneklerine ve erken okuryazarlık açısından zengin ortamlarına rağmen, neden bu becerilerde beklenen başarıyı gösteremediklerini açıklamaya yardımcı olabilir. Yapılan bu araştırmada paylaşımlı kitap okuma programına katılan ebeveynlerin etkileşimsel becerilerinde yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık görülmesi, programın ebeveynlerin okuma motivasyonu ve bilgisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunun göstergesidir.

Alanyazın incelendiğinde; etkileşimli kitap okuma motivasyonunda bebeklerin sahip olduğu mizacın okumanın performansı ve miktarında çok belirleyici olduğuna yönelik bulgular yer almaktadır (153). Benzer şekilde başka bir çalışmada da kitapla ilgili etkileşimsel süreçlerde, sosyal ve kültürel etkenlerin de önemli olduğu, buna örnek olarak Afrika kökenli Amerikalı anneler ile Avrupa kökenli Amerikan annelerin kitap okuma şekillerinin birbirinden farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Çalışmada Afrika kökenli Amerikan anneler, çocukların sorgulamasını sağlayarak aktif olarak yer almaları yönünde teşvik edip farklı stratejilerden yararlanırken; Afrika kökenli Amerikan anneler kitap okumayı bir hikâye anlatımı olacak şekilde gerçekleştirdiği görülmüştür (154). Buna karşın özellikle okul dönemine geçildiğinde, çocuğun sahip olduğu okuryazarlık bilgisinin miktarı ve çocuğun buna yönelik tutumunda en fazla ebeveynlerin etkileri görülmektedir (99).

Paylaşımlı kitap okuma sırasında ebeveyn, çocuk ve kitap arasında dinamik bir bağlam gerçekleşir ve bu bileşenlerin her üçü de meydana gelen konuşmayı etkiler (92). Çocukların öğrenme çıktıları da bu kalite ile doğrudan ilişkilidir. Örneğin kitaplardaki farklı sözcükler hakkında konuşmak, sözcükleri çocuğun günlük yaşamı ile ilişkilendirmek, sözcükle ilgili detayların çocuk tarafından fark edilmesini sağlamak, sözcüğün içselleştirilmesini sağlar (65).

Özellikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip aileleri, çocukları ile etkileşimli kitap okumaları yönünde destekleyen birçok program bulunmakta ve bu programlar genellikle 2-4 yaş arası çocuklara yönelik olarak planlanmaktadır (47,102). Oysaki daha küçük yaştaki çocuklar daha büyük yaştaki çocuklara oranla, daha hızlı öğrenme yetisine sahiptir. Fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerini geliştirmeyi destekleyen bir erken okuryazarlık programından, 3-4 yaş arasındaki çocukların 4-5 yaş arasındaki çocuklar ile aynı oranda yararlandıkları görülmüştür. Hatta 3-4 yaş aralığındaki çocuklar diğer gruba göre daha fazla yeni sözcük kazanımı sağlamışlardır (130). Bu doğrultuda bebeklik dönemine yönelik planlanan bu programın erken okuryazarlık becerilerini desteklemede ve bu konuya ilişkin farkındalık yaratmada etkili sonuçlar verdiği düşünülmektedir.

5.3. Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE I) den Elde Edilen Sonuçların Tartışılması

Yapılan değerlendirmelerde dil gelişimi, alıcı dil hem alıcı hem ifade edici dil ve sözel olmayan ifadeler olmak üzere üç önemli alan açısından incelenmiştir.

“Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı”nın deney grubunda yer alan bebeklerin dil becerilerine yönelik “anlama”, “anlama ve söyleme” ve “sözel olmayan ifadeler”e ilişkin ortalamaları incelendiğinde, sontest puanlarının öntest puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde; erken yaşlardan itibaren sık bir şekilde kitaplara maruz kalan çocukların, daha az maruz kalan çocuklara oranla çok daha üst düzeyde bir dil becerisine sahip olduğunu gösteren pek çok çalışma mevcuttur (44,109,145,155). Hoff ve Ginsberg (156) tarafından yapılan bir çalışmada, kitap okuma ile oyun oynama arasındaki anne çocuk etkileşimsel süreçleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, aynı zaman diliminde kitap okuma sürecinde annelerin çocukları ile daha ileri boyutta bir sözel

etkileşime geçtiğini, bu sözel iletişimin daha karmaşık bir yapıda olduğunu, daha yüksek sıklıkta sorular içerdiğini, daha farklı sözcükler kullanıldığını ve yönergeye dayalı uyarısal konuşmalarda düşüş olduğunu göstermiştir. Başka bir araştırmada kitap okuma ile oyun sırasında oyuncaklarla ortaya çıkan anne-çocuk etkileşimsel süreçler karşılaştırmıştır. Elde edilen bulgular, annelerin kitap okuma zaman dilimi boyunca daha fazla konuşma yaptığını ve ortaya çıkan konuşmaların yapısal olarak daha karmaşık olduğunu, daha geniş bir sözcük dağarcığı kullanıldığını, daha sık sorular içerdiğini ve sosyal düzenleyici amaçlı direktif konuşmaların daha az gerçekleştiğini göstermiştir (157).

Erken çocukluk dönemine yönelik kitaplarla yapılan müdahaleler, genel olarak yetişkinlerin kitap okuma sırasında belirli sözel veya sözel olmayan stratejiler kullanmalarına odaklanmış olup, bu yöndeki becerilerin geliştirilmesi sonucu çocukların dilbilimsel yeteneklerinde artış olacağı yönünde yaklaşımlar içermektedir (102). Bu yönde yapılan araştırmalarda, yetişkinlerin bu tür stratejileri kullanması ile çocukların sözcük bilgisi ve söz dizimi becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir (47,102,158). Örneğin; yapılan bir çalışmada paylaşımlı kitap okuma sırasında bebeğine daha fazla soru soran, sözcük tekrarı yapan ve daha karmaşık bir dil kullanan annelerin bebeklerinin, anlama ve ifade edici dil puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (145). Ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma sırasında kullandıkları stratejilere ilişkin başka çalışmalarda; ortak ilgi alanları yaratmada daha becerikli olan ebeveynlerin çocuklarının, daha fazla ve farklı sözcüklere sahip olduğu görülmüştür (159). Bu doğrultuda yapılan araştırmada paylaşımlı kitap okuma sürecinin çocukların dil becerilerine ilişkin elde edilen sonuçlar, alanyazındaki araştırmalardan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Yapılan araştırmada deney grubunda yer alan bebeklerin “sözcükleri anlama” , “anlama ve söyleme” ve “sözel olmayan ifadeler kullanma” sontest puanlarında anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunda yer alan bebeklerin, sadece “sözcükleri anlama ve söyleme” alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde alıcı ve ifade edici dil gelişiminin etkisinin önemine birçok çalışmada değinilmiştir (160). Normal gelişim gösteren tüm çocuklarda dil gelişimlerinin doğası hakkında çok şey söylenebilmesine rağmen, bunun sadece gelişimsel bir süreçten kaynaklandığı gibi özel iddialarda bulunmak

zordur. Dolayısı ile kontrol grubunda yer alan bebeklerin dil gelişimlerindeki performansların daha düşük olmasının sebebinin sadece bireysel ya da çevresel etkenlerden kaynaklanmadığı açıktır.

Her iki grubun dil gelişimlerindeki performanslarını karşılaştırmak amacıyla yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar, iki grubun dil gelişimi performansları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermiştir. Buna karşın, deney ve kontrol grubunun alt boyutlarına ilişkin fark puanları karşılaştırıldığında, deney grubundaki ortalamalara ait puanların biraz daha yüksek olması dikkat çekicidir. Elde edilen bu bulgular, paylaşımlı kitap okuma aktivitelerinin yanı sıra çocukların dil gelişimini etkileyen farklı değişkenler olduğunu açığa çıkarmıştır. Watt, Wetherby ve ark. (82), erken dönemlerden itibaren bebeklerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine ilişkin yaptıkları bir çalışmada; 14 aylık bebeklerin iletişim kurmak amacıyla kullandıkları hareketleri incelemek için bu bebekleri farklı periyotlarda değerlendirmeye almışlardır. Çalışmanın sonunda; çocukların ileriki dönemdeki alıcı ve ifade edici dil becerilerindeki başarılarıyla, 14. ayda iletişim kurmak için kullandıkları sözel olmayan iletişim şekilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer başka bir çalışmada; 14 aylık bebeklerin iletişim becerilerine yönelik mimik ve hareketler incelenmiş ve bu bebeklerin 54. aydan itibaren sahip olabilecekleri sözcük miktarının tahmin edilebileceği öne sürülmüştür (85). Yaşları 18 ile 22 ay arasında değişen bebeklerle paylaşımlı kitap okumaya yönelik yapılan başka bir çalışmada da, kitap okuma sürecinde ebeveynler ile bebek arasında olumlu ilişkiler kurulduğu, 18 aylık bebekler arasında dikkat süreleri daha uzun süreli olanların, 2 yaşına geldiklerinde dil becerilerinde daha üretken oldukları görülmüştür (161). Bu araştırmalar dayanarak, bebeklerin sahip oldukları mizacın da dil gelişimini etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

Bununla birlikte; çocuk kitapları günlük konuşmalardan daha farklı sözcükler ve daha karmaşık cümle yapıları içerdiği için (162), çocuğun bu yapılara maruz kalma sıklığı ve şekli, ileri boyutta sözdizimsel yapılar üretmesini de doğrudan etkilemektedir (163). Çevresel etkenlerin dil gelişiminde en etkili süreç olduğunu ileri süren görüşlerin yanı sıra (164,26), erken dönemlerden itibaren paylaşımlı kitap okuma sürecine katılım sağlayan bebeklerin, dil gelişimleri daha üst boyutta ilerlemektedir (165). Ev ortamında erken okuryazarlıkla ilgili aktiviteleri

sınırlandırılan çocukların ileriki dönemdeki okuma başarısı, sınırlandırılmayan ve desteklenen çocuklara oranla çok daha düşüktür (166). Aslında tüm bu araştırmaların ortak yanı, çocuklarla olan yüksek kaliteli okuma etkileşimlerinin çocukların okumaya olan ilgilerini ve dil gelişimlerini çeşitli şekillerde nasıl etkileyebileceğini vurgulamaktır. Yapılan araştırma bu anlamda önemlidir.

5.4. Bebeklik Dönemi (8-24 ay) Paylaşımlı Kitap Okuma Beceri Gelişimi Değerlendirme Formu-Erken Okuryazarlığı Destekleyici Ebeveyn Katılımı Kontrol Listesi’nden Elde Edilen Sonuçların Tartışılması

Yapılan araştırmada deney grubunda yer alan 8 ile 24 ay arası bebeği olan ebeveynlerin, erken okuryazarlığa ilişkin pratiklerini değerlendirme amaçlı geliştirilen “Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleyici Ebeveyn Katılımı Kontrol Listesi” öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna dayanarak, söz öncesi dönemi de kapsayan 8 ile 24 ay arasında ebeveynlerin bebeklerin ilgi ve davranışlarına odaklanma çerçevesinde, bebeklerindeki geliştirmek istedikleri becerilere ilişkin kendi davranışlarında olumlu yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ebeveynlerin müdahale programı sonrasında paylaşımlı kitap okuma stratejilerinden daha fazla yararlandıkları sonucuna varılmıştır. Alanyazındaki birçok araştırmada da paylaşımlı kitap okuma sırasında ebeveynlerin soru sormasının, geribildirim vermesinin, kitaptaki sözcükleri çocuğun geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirmesinde verilen eğitim programları sonrasında artış olduğu gözlenmiştir (167,102).

Kitap okuma sırasında çocuk ile anne arasında daha yoğun bir şekilde paylaşım gerçekleşir, daha fazla anlamsal içerik taşıyan konuşmalar yapılır ve daha fazla zengin bir sözcük hazinesi kullanılır (168,19,169,156). Çocuğun etkileşime katılması yönündeki motivasyonunun arttığı bu süreçte eş zamanlı olarak çocuğun da okuryazarlık becerileri desteklenmektedir (167). Özellikle çok erken süreçlerden itibaren çocuğun sahip olduğu erken okuryazarlık becerilerinin, daha sonraki okuma yazma becerilerindeki başarıda öncü bir rol üstlendiği belirtilmektedir (170,171). The National Early Literacy Panel (172), Amerika’daki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve sözcükleri doğru bir şekilde ses birimlerine ayırmada sadece

%37'sinin başarılı olduğunu açıklamıştır. Bu tür bulgulardan dolayı çocuğun gelişimsel açıdan en kritik zamanlarını geçirdiği bebeklik ve erken çocukluk döneminde önemli bir role sahip ebeveynlerin, erken okuryazarlığın ne olduğu, nasıl geliştirilebileceği, çocukların bu becerilerini geliştirmelerine nasıl katkı sağlayacaklarını anlamaları gittikçe önem kazanmaktadır.

Genel anlamda yapılan araştırma, 8-24 ay arası bebeği olan ebeveynlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin pratiklerinde önemli derecede etkiler bırakmıştır. Bu araştırmadaki diğer önemli bir nokta da ebeveynlerin sahip olduğu eğitim düzeyi ile ilgilidir. Araştırmada yer alan ebeveynlere ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan tüm ebeveynlerin lisans ve üstü eğitim seviyesine (%100) sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmada eğitim durumu, ebeveynlerin erken okuryazarlık becerilerini etkileyen bir faktör olarak görülmemiştir. Hatta ebeveynlerin yüksek seviyede öğrenim durumuna sahip olmasına karşın, ebeveyn katılımı kontrol listesi ortalamalarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmesi, programın düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynler üzerinde daha etkili olabileceği düşüncesini beraberinde getirmektedir. Özellikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip annelerin büyük bir bölümü, genellikle düşük de eğitim seviyesine sahiptir. Buna yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; sosyoekonomik düzey ve eğitim düzeyi ile çocukların dil gelişimleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların genelinde, yüksek SED'li annelerin, düşük SED'li annelere oranla çocuklarıyla daha fazla iletişime geçtiği ve düşük SED'li annelerin iletişim amaçlarının da çoğunlukla çocuklarının davranışlarını yönlendirmek olduğu görülmüştür (173,174). Kolej eğitilmiş anneler ile lise eğitilmiş annelerin karşılaştırıldığı başka bir çalışmada, 2 yaşında çocuğu olan kolej eğitilmiş annelerin, lise eğitilmiş annelere oranla daha zengin bir sözcük haznesine sahip oldukları, çocukları ile daha sık iletişime geçtikleri ve çocuklarını daha az yönlendirdikleri görülmüştür (156). Bu noktada yapılan programın yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynler üzerinde etkili sonuçlar vermesi, bu konuda genel bir bilgi ve farkındalık eksikliği olduğunu görüşünü ortaya çıkarmaktadır.

Yapılan araştırmada kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma sürecindeki erken okuryazarlık pratikleri incelendiğinde; öntest ile sontest

arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin öntest ve sontest puanları arasında görülen olumlu değişimde, programın aynı kurumda uygulanması sonucu ebeveynlerin birbirinden etkilenmesi, program sürecinde kurumun bu konu hakkındaki genel görüşünde olumlu etkileşimler olması ve çocuk kitaplarına olan eğilimlerin artmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna karşın; “Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı”na katılan ebeveynlerin “Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleyici Ebeveyn Katılımı Kontrol Listesi”nden uygulama sonrası aldıkları puanlar, katılmayanlara oranla daha yüksektir. Senechal ve ark. (1995) tarafından 9 aylık bebeklerle uzunlamasına yapılan bir araştırmada, paylaşımlı kitap okuma sırasında annelerin 9 aylık bebeklerine daha çok sözcükleri tanıttıkları, bu sözcükleri günlük yaşamları ile ilişkilendirdikleri ve belli sesleri tekrarladıkları görülmüştür. Aynı bebekler, 21 aylık olduklarında ise, annelerin kitap okuma sırasında daha çok soru sordukları, bebekler tarafından sorulan sorulara detaylı geribildirim verdiklerini görülmüştür. Yapılan bu araştırma annelerin bebeklerine soru sormak veya cevap vermek gibi stratejik süreçleri kullanmak için bebeklerinin daha büyük olması gerektiği yanılgısında olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda özellikle 3 yaş altı döneme yönelik planlanan programların varlığının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında müdahale programı uygulama sonrası kontrol listelerine ilişkin yapılan değerlendirmelerde; paylaşımlı kitap okuma sürecindeki katılımların daha aktif ve etkileşimli gerçekleştiği ve okumaya verilen önemin belirli bir rutin çerçevesinde gerçekleşmesine ilişkin aşinalığın edinildiği gözlenmiştir. Buna ek olarak; bebek ile ebeveyn arasındaki karşılıklı etkileşimlerin çoğunun her iki katılımcı açısından oldukça tatmin edici olduğu sonucuna varılmıştır.

Değerlendirme sürecinde erken okuryazarlık becerileri kapsamında yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık, anlama becerileri ve sözcük bilgisi becerilerine odaklanılmıştır. Hazırlanan değerlendirme formu bu 4 kategori üzerinden ebeveynlerin erken okuryazarlık pratiklerini incelemiş olup, bunun sonucunda uygulamaya katılan ebeveynlerin erken okuryazarlık becerilerinde daha etkili bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Değerlendirme formunda yer alan maddeler temelinde deney grubundaki ebeveynlerin, daha karmaşık ve daha çeşitli sözcükler kullanma eğilimleri gösterdikleri, bebeklerinin uyaklara, tekrarlı seslere dikkatlerini

çektikleri, kitapların başlığını okuma, başlığını, yazıları ve kitaptaki resimleri işaret etme gibi davranışlarında artış olduğu sonucuna varılmıştır. Senechal ve diğerlerine göre bu tür bulguların elde edilmesi, paylaşımlı kitap okuma aktivitelerinin çocukların özellikle dil gelişimlerinde üst seviyede bir etkiye sahip olarak değerlendirilmektedir.

Yapılan eğitim programı sonrası kontrol grubuna ait kontrol listelerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise; ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma etkileşimleri sırasında çoğunlukla yazı farkındalığına (kitabın başlığını okuma, kitaptaki resimleri işaret etme vb) yönelik davranışlara yoğunlaştığı görülmüştür. Okuma etkileşimleri sırasında yetişkinlerce yazı farkındalığı becerilerine yönelik stratejileri etkin kullanılması çocukların farkındalıklarını doğrudan etkilemektedir (176). Alanyazında bu yaklaşımın çocukların yazı farkındalığı becerilerinde önemli derecede olumlu etkileri olduğuna dair bulgular mevcuttur. (54,177). Buna karşın ebeveynlerin fonolojik farkındalık becerileriyle ilgili davranışlarında belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum, hazırlanan programda ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma sırasında bebeklerinin fonolojik farkındalık becerilerini arttırmaya yönelik kullanılan stratejileri daha az önemsediklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada yapılan eğitim programı sonrası her ne kadar ebeveynlerin bebekleriyle paylaşımlı kitap okuma sırasında erken okuryazarlıkla ilgili stratejileri kullanma eğiliminde oldukları gözlene de, ebeveynlerin bu stratejileri başarılı bir şekilde yönetmesinde önemli bir değişkenlik olduğu düşünülmektedir. Bu potansiyel değişkenlik kaynağının ebeveynlerin sahip oldukları eğitim seviyesi ile ilişkilendirilebilir.

5.5. Bebeklik Dönemi (8-24 ay) Paylaşımlı Kitap Okuma Beceri Gelişimi Değerlendirme Formu-Erken Okuryazarlığı Destekleyici Bebek Katılımı Kontrol Listesi'nden Elde Edilen Sonuçların Tartışılması

“Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı” eğitimi sonrasında deney grubunda yer alan bebeklerin, kontrol grubuna göre erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı düzeyde olumlu bir gelişme gösterdiği görülmüştür. Buna göre, “Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı” eğitimi öncesi, deney ve kontrol grubunda yer

alan bebeklerin kontrol listelerinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, yapılan program sonrası deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, “Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı”nın bebeklerin erken okuryazarlık becerileri üzerinde farklılık yaratacak düzeyde etkili bir eğitim programı olduğu göstermektedir. Alanyazında özellikle küçük çocuklarla yapılmış olan çalışmalarda, paylaşımlı kitap okumanın önemi vurgulanmış ve ileriye yönelik okuma ve yazmada karşılaşılabilecek problemleri önlemede en etkili süreç olduğuna dikkat çekilmiştir (178,179).

Saint-Laurent ve Giasson (180) tarafından yapılan başka bir çalışmada, 4 yaş çocuğu olan ebeveynlere aile okuryazarlığı kapsamında verilen eğitim sonrasında, çocuklarının daha karmaşık yapıda cümleler ürettikleri, daha zengin sözcük haznesine sahip oldukları ve cümleleri daha doğru bir şekilde kurdukları saptanmıştır. Aynı çalışmada okuryazarlık becerilerinin gelişmesindeki en etkili sürecin ailelere verilecek eğitimler ile mümkün olacağı savunulmuştur. Başka bir çalışmada, ebeveynlerin çocuğun ana dil deneyimi kaynağı olduğu ve sağladıkları deneyimler ölçüsünde çocuklarının gelişimsel ilerlemeler kaydedeceği belirtilmiştir (26). Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular ilgili araştırmaya bulguları ile benzerlik göstermekte olup, bebeklerin okuryazarlık süreçlerinin doğumdan itibaren başlanması gerektiğine ilişkin farkındalığı arttırmaktadır.

Bunun yanı sıra bebeklerin sahip oldukları mizaç ve ebeveynleri ile olan karşılıklı ilişkileri de bu tür programlardan yararlanabilme oranını etkilemektedir. Buna ilişkin yapılan önceki araştırmalar, küçük çocukların ebeveynleri ile güvenli ilişkileri olduğu takdirde, onları güvenilir bir bilgi kaynağı olarak gördüklerini göstermektedir (181,182,167). Buna karşın kişisel yaklaşım potansiyel bir kaynak gibi görünse de, çocukların söz konusu nesneleri, olayları ve süreci doğru bir şekilde yorumlaması için yetişkin desteğine ihtiyaçları vardır. Yapılan araştırmalar, yetişkin desteği olmadığı zaman bebeklerin kitaplara çok az ya da hiç ilgi göstermediklerini, kitap okuma sürecinde yetişkinle geçirilen sürecin niteliğinin ve çeşitliliğinin bu çocukların sahip oldukları sözcük hazinesinin yordayısı olduğunu göstermiştir (102,114,24). Bu doğrultuda çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin farkındalıkları arttırmak amacıyla planlanan bu ve bunun gibi eğitim programları,

ebeveynlerin doğru ve etkili bir şekilde kitap okuma sürecini geçirmesinde son derece önemlidir.

Mevcut çalışmada kontrol listesinden elde edilen sonuçlar “Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı”na maruz kalan bebeklerin kalmayan bebelere oranla, yazı farkındalığı, sözcük dağarcığı ve kitaplara olan ilgilerinde artış olduğu göstermiştir. Bu sonuçlar evde ebeveynler tarafından üstlenilen kitap okuma müdahalesinin çocukların dil ve okuryazarlık becerileri üzerinde bazı yararlı etkileri olduğunu doğrulamıştır.

Yapılan çalışmada, deney grubunda yer bebeklerin bebek katılımı kontrol listesinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, kontrol grubu öntest ve sontest puan ortalamalarının birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışmada yaklaşık 3 aylık süreç boyunca deney grubunda yer alan bebekler ebeveynleri ile etkileşimsel açıdan bir dizi sürece katılım sağlamışlardır. Bunun sonucu olarak bu bebeklerin hemen hemen hepsinin kitap okuma sürecinde daha aktif bir role sahip olduğu görülmüştür. Bebeklerin resimli kitap okuma sırasında tepki verme eğilimlerinin, kitap okumaya ilişkin olumlu sonuçları etkileyebileceği düşünülmektedir. Dolayısı ile paylaşımlı kitap okuma deneyimleri daha eğlenceli ve keyifli gerçekleşen bebeklerin, bu türdeki etkinlikleri veya süreçleri tekrarlamak istemeleri daha olasıdır. Çocukların var olan potansiyellerinin yanı sıra gelişmiş düzeyde sözcük bilgisini duyma ve uygulama fırsatları ortaya çıkan becerilerin güçlendirilmesinin temelini oluşturmaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacını, 8 ile 24 aylık bebeği olan ebeveynlerin erken okuryazarlık ve dil gelişimlerindeki rollerine ilişkin farkındalıklarını ve bilgi düzeylerini arttırarak, bebeklerin dil ve erken okuryazarlık gelişimlerini desteklemede, ev merkezli bir paylaşımlı kitap okuma müdahale programının etkililiğinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Buna yönelik mevcut araştırmada “Ebeveyn – Bebek Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı”nın etkililiği, üç önemli sonuç açısından önem taşımaktadır.

Bunlardan ilkinin yapılan eğitim programın, ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma becerileriyle ilgili görüşlerini ne ölçüde etkilediğini incelemek oluşturmaktadır. Buna göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan ebeveynlerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; programa katılan ebeveynlerin tüm alt faktörler boyutundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

İkincisini ise, “Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı”na katılan ebeveynlerin 8-24 ay aralığındaki bebeklerinin, dil gelişimlerinin ne ölçüde etkilendiğini belirlemek oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, bebeklerin “anlama”, “anlama ve ifade etme” ve “sözel olmayan ifadeler kullanma becerilerinde” önemli bir artış olduğunu göstermiştir.

Ve son olarak, yapılan bu eğitim programının ebeveynlerin ve bebeklerin erken okuryazarlık becerilerinde ne düzeyde bir farklılık yarattığını ortaya çıkarmak oluşturmaktadır. Buna göre paylaşımlı müdahale programına katılan ebeveynlerin evde gerçekleştirdikleri okuma müdahalesi sonucu bebeklerinin erken okuryazarlık becerilerine önemli etkileri olduğu görülmüş, bu müdahale programına maruz kalan bebeklerin kitaplara ilgi gösterme, resimleri ve yazıları işaret etme ve etkileşimsel becerilere girme süreçlerinde, kontrol grubunda bulunan bebeklere oranla daha büyük kazançlar elde ettikleri sonucuna varılmıştır. Ebeveyn açısından incelendiğinde ise, paylaşımlı kitap okuma sürecinde deney grubunda yer alan ebeveynlerin erken okuryazarlık pratiklerinin çok daha etkili olduğu görülmüştür.

Bebeklerdeki dil ve erken okuryazarlık alanlarındaki ilerlemelerde ebeveynlerin rolünü değerlendirilmek amacıyla taşıyan bu araştırma, okuma başarısı

için gerekli olan bilgiyi geliştirmede en önemli etkinlik olarak belirtilen “kitap okuma” (183), aktivitesi üzerine temellendirilmiştir. Özetle; bu çalışmanın sonuçları, bebeklerin dil ve erken okuryazarlık becerilerindeki başarısının, paylaşımlı kitap okuma sırasında ebeveyn-çocuk etkileşiminin kalitesi ve yetişkinlerin kullandıkları stratejiler ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Mevcut araştırmadan elde edilen bu bulgular, bir yandan “Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı”nın bebeklerin erken okuryazarlık ve dil gelişimleri üzerinde etkili olduğunu gösterirken, diğer yandan bebeklik döneminde okuryazarlık becerilerine ilişkin farkındalığın artmasını sağlamıştır. Çocukların okuryazarlık gelişimlerinde en fazla içinde bulundukları toplum ve ev ortamındaki deneyimlerinin önemli olduğu geçmişten günümüze birçok araştırmada belirtilmiştir (184,185). Buna karşın yapılan bu araştırma küçük bir örneklem ile sınırlı olup, programın etkinliğini arttırmak amacı ile daha fazla sayıda katılımcıyı içeren ileriki çalışmalara öncü olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, yapılan araştırma ile bebeklik dönemine ilişkin erken okuryazarlık becerileri alanında bilgi oluşturma, farkındalık yaratma ve küçük bebeklerle olan etkileşimleri kitaplar üzerinden arttırma amacını taşıyan bir programın varlığının gelecekteki çalışmalara yön vereceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırma ile paylaşımlı kitap okumanın erken okuryazarlığın küçük bir kısmı gibi algılanmaması ve hatta okuma, yazma ya da anlamayla becerileriyle ilgili gerekli tüm bilgileri geliştirmenin temelinde yer aldığı sonucu açığa çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular her ne kadar normal gelişim düzeyindeki bebeklerin dil ve erken okuryazarlık gelişimindeki olumlu etkilerini gösterse de, alanyazında bu yaklaşımın risk altında olan bebekler için etkinliğinin belirlenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışma, gelişimsel beceriler üzerinde çevresel etkilerin ne derece etkili olduğunu göstermekle birlikte, çocukların dil deneyimlerinin doğası, sosyal bağlamda nasıl değiştikleri ve bu değişkenliğe rağmen neyin sabit kaldığı konusunda daha zengin açıklamaları içeren geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin farkındalıkları ile bebeklerin dil ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik gelişimlerdeki ilişkileri anlamak, küçük çocuklara yönelik planlanacak erken okuryazarlıkla ilgili politikalar,

programlar ve modeller geliştirilmesinde önemli olacaktır. Bu doğrultuda yapılan araştırma, kolayca uygulanabilecek kısa ve basit bir müdahale yaklaşımını içermesinden dolayı gelecekte bu konudaki araştırmalara yön verecek potansiyel etkiye sahiptir.

Buna ek olarak yapılan araştırma lisans ve üstü eğitim seviyesine sahip ebeveynler ile yürütülmesine karşın elde edilen sonuçlar anlamlı çıkmıştır. Bu bağlamda hazırlanan programın düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynler üzerinde daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak mevcut çalışma “Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programı”nın ebeveynlerin erken okuryazarlık pratiklerinde ve bebeklik dönemi dil ve erken okuryazarlık gelişiminde etkili olduğu görüşünü desteklemektedir.

7. KAYNAKLAR

1. Justice LM, Pullen PC. Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2003;23(3):99-113.
2. Gettinger M, Stoiber K. Increasing opportunities to respond to print during storybook reading: Effects of evocative print-referencing techniques. *Early Childhood Research Quarterly*. 2014;29(3):283-297.
3. Schickedanz JA, Collins MF. For young children, pictures in storybooks are rarely worth a thousand words. *The Reading Teacher*. 2012;65(8):539-549.
4. van Voorhis FL, Maier MF, Epstein JL, Lloyd CM, Leung T. *The Impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8*. New York City: MDRC; 2013.
5. Auger A, Reich S, Penner E. The effect of baby books on maternal reading beliefs and reading practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2014;35(4):337-346.
6. Baker L. Metacognitive strategies. *International guide to student achievement*. New York: Routledge; 2013. p419-421.
7. McGee LM, Richgels DJ. *Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers*. 5th ed. Boston: Allyn&Bacon; 2008.
8. Makin L. Literacy 8-12 months: What are babies learning?. *Early Years*. 2006;26(3):267-277.
9. Turan F, Akoğlu G. Home literacy environment and phonological awareness skills in preschool children. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2014;29(3):153-166.
10. Hindman AH, Skibbe LE, Foster TD. Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*. 2014;27(2):287-313.
11. Berk LE. *Bebekler ve çocuklar*. Erdoğan NI, editör. Ankara: Nobel Yayıncılık; 2013.
12. Morrow LM. *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. Boston, MA: Pearson; 2005.
13. Kol S. Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2011;21:1-21.
14. Turan F, Topçu G. İletişim ve dil gelişimi. Metin N, editör. *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık; 2016.
15. Griffith PL, Beach SA, Ruan J, Dunn L. *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. California: Corwin Press; 2008.

16. Piaget J, Inhelder B. The psychology of the child. New York: Basic Books; 1969.
17. Chomsky N. On nature and language. New York: Cambridge University Press; 2002.
18. Bredekamp S. Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar. İnan HZ, İnan T, editörler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık; 2015.
19. Hart B, Risley TR. Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing; 1995.
20. Lemelin JP, Boivin M, Forget-Dubois N, Dionne G, Séguin JR, Brendgen M, et al. The genetic–environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement in early childhood. *Child Development*. 2007; 78(6):1855-1869.
21. Hooper SR, Roberts JE, Zeisel SA, Poe M. Core language predictors of behavioral functioning in early elementary school children: Concurrent and longitudinal findings. *Behavioral Disorders*. 2003;29:10-24.
22. Dickinson DK, Griffith JA, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K. How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*. 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
23. Beck IL, McKeown MG. Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*. 2007;107(3):251-271.
24. Weizman ZO, Snow CE. Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*. 2001;37(2):265.
25. Landry SH, Smith KE, Swank PR, Assel MA, Vellet S. Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary?. *Developmental Psychology*. 2001;37(3):387-403.
26. Hoff E. How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*. 2006;26(1):55-88.
27. Tincoff R, Jusczyk PW. Some beginnings of word comprehension in 6-month-olds. *Psychological Science*. 1999;10(2):172-175.
28. Liszkowski U, Carpenter M, Tomasello M. Twelve-month-olds communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*. 2008;108(3):732-739.
29. Flom R, Pick AD. Verbal encouragement and joint attention in 18-month-old infants. *Infant Behavior and Development*. 2003;26(2):121-134.

30. Fernald A. Approval and disapproval: Infant responsiveness to vocal affect in familiar and unfamiliar languages. *Child Development*. 1993;64(3):657-674.
31. MacWhinney B. A unified model of language acquisition. Kroll JF, Groot MAB, editors. *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press; 2005. p.49-67.
32. Papalia DE, Olds SW. *A child's world infancy through adolescence*. 3th ed. New York: McGraw-Hill Book Company; 1982.
33. Bee HL, Boyd DR, Gündüz O. *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları; 2009.
34. Wagner RK, Torgesen JK. The nature of phonological processing and its casual role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*. 1987;101:192-212.
35. Turan F, Akoğlu G. Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*. 2011;36(161):64-75.
36. Peccei JP. *Child language: A resource book for students*. New York: Routledge; 2006.
37. Akoğlu G. 4-7 yas arası Türk çocuklarında sözdizimini anlama becerileri. *Başkent University Journal of Education*. 2014;1(2):31-42.
38. Hoff E. (2009). Language development at an early age: Learning mechanisms and outcomes from birth to five years. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. p.1-5.
39. Snow CE, Perlman R, Nathan D. Why routines are different: toward a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition. Nelson K, van Kleeck A, editors. *Children's language*. Hillsdale NJ: Erlbaum; 1987.
40. Gerken, L. Acquiring linguistic structure. Hoff E, Shatz M, editors. Oxford, UK: Blackwell Handbook of Language Development; 2007. p.173-190.
41. Capone NC, Haynes WO, Grohne-Riley K. Early semantic development: The developing lexicon. Shulman BB, Capone NC, editors. *Language development: Foundations, processes and clinical applications*. Burlington, MA: Bartlett; 2010.
42. Temel ZF, Bekir H, Yazıcı ZG. *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize Yayıncılık; 2014.
43. Tezel D. *Erken Çocuklukta Günlül İletişim Becerilerinin Pragmatik Profillerinin Değerlendirilmesi [Yüksek Lisans Tezi]*. Edirne: Trakya Üniversitesi; 2015.
44. Bloom P. *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: MIT Press; 2000.

45. Clay M. *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann; 1991.
46. Sulzby E, Teale, W. Emergent literacy. Barr R, Kamil M, Mosenthal P, Pearson PD, editors. *Handbook of reading research*. New York: Longman; 1991. p727-757.
47. Lonigan CJ, Whitehurst GJ. Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*. 1998;13: 263-290.
48. Justice LM, Invernizzi MA, Meier JD. Designing and implementing an early literacy screening protocol suggestions for the speech-language pathologist. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2002;33(2): 84-101.
49. Dickinson DK, McCabe A, Essex MJ. A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high-quality support for language and literacy. *Handbook of Early Literacy Research*. 2006;2:11-28.
50. Storch SA, Whitehurst GJ. Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*. 2002; 38(6),934–947.
51. Hood M, Conlon E, Andrews G. Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2008;100:252-271.
52. Lane C, Prokop MJS, Johnson E, Podhajski B, Nathan J. Promoting early literacy through the professional development of preschool teachers. *Early Years: An International Research Journal*. 2014;34(1):67-80.
53. Harste JC, Woodward VA. Fostering needed change in early literacy programs. Strickland D, Morrow L, editors. *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp.147-159). Newark, DE: International Reading Association; 1989.
54. Justice LM, Ezell HK. Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2002; 11(1):17-29.
55. Temel F. *Dil ve erken okuryazarlık*. Ankara: Hedef Yayıncılık; 2015.
56. Işıtan S, Akoğlu G. Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Studies*. 2016;11(3):1333-1352.
57. Justice LM, Ezell HK. Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*. 2001;17(3):207-225.
58. Gredler GR. 2002. Snow CE, Burns MS, Griffin P, editors. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press; 1998. *Psychology in the Schools*. 39(3):343-344.

59. Wasik BH, Hendrickson JS. Family literacy practices. Stone CA, Silliman ER, Ehren BJ, Apel, editors. Handbook of language and literacy development and disorders. New York, NY: Guilford; 2004. p154-174.
60. Karaman G, Üstün E. Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2011;40(40):267-278.
61. Griffith PL, Olson MW. Phonemic awareness helps beginning readers break the code. The Reading Teacher. 1992;45(7):516-523.
62. Kargın T, Ergül C, Büyüköztürk Ş, Güldenoğlu B. Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2015;16(3):237-268.
63. Stanovich KE. Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers. New York: Guilford Press; 2000.
64. Armbruster BB, Lehr FL, Osborn J. A child becomes a reader: Birth through preschool, second edition. Washington, DC: National Institute of Literacy; 2003.
65. Coyne MD, McCoach DB, Kapp S. Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. Learning Disability Quarterly. 2007;30(2):74-88.
66. Stahl SA, Nagy WE. Teaching Word meanings. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 2006.
67. Chall J, Jacobs V, Baldwin L. The reading crisis: Why poor children fall behind. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1990.
68. Dickinson DK, McCabe A. Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. Learning Disabilities Research and Practice. 2001;16(4):186-202.
69. Adamson LB, McArthur D, Markov Y, Dunbar B, Bakeman R. Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids. Journal of Applied Developmental Psychology. 2001;22(4):439-453.
70. Bear DR. Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction. Columbus, OH: Merrill; 1996.
71. Neumann MM, Hood M, Ford RM. Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. Reading and Writing. 2013;26(5): 771-793.
72. Akman B, Altınkaynak ŞÖ, Ertürk HCG, Gül ŞC. Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2015;28(1):97-115.

73. Applebee AN, Langer JA, Mullis IVS. Who reads best? Factors related to reading achievement in grades 3, 7 and 11, Princeton, NJ: Educational testing service; 1988. ETS-RR-17-R-01.
74. McNaughton, S. Patterns of emergent literacy: Processes of development and transition. USA: Oxford University Press; 1995.
75. Reynolds AJ, Clements M. Parental involvement and children's school success. Patrikakou EN, Weissberg RP, Redding S, Walberg HJ, editors. School-family partnerships for children's success (pp. 109-127). New York, NY: Teachers College Press; 2005.
76. Petrill AS, Deckard DK, Schatschneider C, Davis C. Measured environmental influences on early reading: Evidence from an adoption study. *Scientific Studies of Reading*. 2005;9(3):237-259.
77. Kulh PK. Learning and representation in speech and language. *Current Opinion in Neurobiology*. 1994; 4(6):812-822.
78. Nagy WE, Herman PA. Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. McKeown MG, Curtis ME, editors. The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1987. p19-35.
79. Morrison FJ, Williams MA, Massetti GM. The contributions of IQ and schooling to academic achievement. Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading; 1998; San Diego.
80. Stanovich KE. Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children: Evaluating the assumption of specificity. Torgesen J, Wong B, editors. Psychological and educational perspectives on learning disabilities. New York: Academic Press; 1986. p87-131.
81. Raikes HH, Torquati JC, Hegland S, Raikes HA, Scott J, Messner L, et al. Studying the culture of quality early education and care: A cumulative approach to measuring characteristics of the workforce and relations to quality in four Midwestern states. Zaslow M, Martinez-Beck I, editors. Critical issues in early childhood professional development. Baltimore, MD: Paul H. Brookes; 2006. p111-136.
82. Watt N, Wetherby A, Shumway S. Prelinguistic predictors of language outcome at 3 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2006;49(6):1224-1237.
83. Kaderavek JN, Sulzby E. Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2000;43(1);34-49.
84. Lyytinen P, Laakso ML, Poikkeus AM. Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education*. 1998;13:297-308.

85. Rowe ML, Özçalışkan Ş, Goldin-Meadow S. Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development. *First Language*. 2008; 28(2):182–199.
86. Casey A, Howe K. Best practices in early literacy skills. Thomas A, Grimes J, editors. *Best practices in school psychology IV*. Bethesda, MD: NASP; 2002. p.721-735.
87. Burns MS, Griffin P, Snow CE. *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press; 1999.
88. Bond MA, Wasik BA. Conversation stations: Promoting language development in young children. *Early Childhood Education Journal*. 2009;36(6):467-473.
89. Biemiller A, Slonim N. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*. 2001;93(3):498-520.
90. Mundy P, Gomes A. Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior and Development*. 1998; 21(3):469-482.
91. Bukatko D, Daehler. *Child development: A thematic approach*. New York: Houghton Mifflin Company; 2001.
92. Pellegrini AD, Galda L. Joint reading as a context: Explicating the ways context is created by participants. In van Kleeck A, Stahl SA, Bauer EB, editors. *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates; 2003. p.321-335.
93. Dickinson DK, De Temple JM, Hirschler JA, Smith MW. Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*. 1992;7:323-346.
94. Mol SE, Bus AG. To read or not to read: A metaanalysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*. 2011;137(2):267-296.
95. Hoff-Ginsberg E. Function and structure in maternal speech: Their relation to the child's development of syntax. *Developmental Psychology*. 1986;22(2): 155-163.
96. van Kleeck A. Cultural issues in promoting dialogic book sharing in the families of preschoolers. In van Kleeck A, editor. *Sharing books and stories to promote language and literacy*. San Diego, CA: Plural; 2006. p.179-230.
97. Tamis-LeMonda CS, Bornstein MH, Baumwell L, Melstein DA. Responsive parenting in the second year: Specific influences on children's language and play. *Infant and Child Development*. 1996;5(4):173-183.

98. Neuman SB, Dwyer J. Missing in action: Vocabulary instruction in pre-K. *The Reading Teacher*. 2009;62(5):384-392.
99. Snow C, Ninio A. The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. Teale W, Sulzby E, editors. *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex; 1986. p116-138.
100. Hickman P, Pollard-Durodola S, Vaughn S. Storybook reading: Improving vocabulary and comprehension for english-language learners. *The Reading Teacher*. 2004;57(8):720-730.
101. Frey JR, Kaiser AP. The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2011;31(2):99-111.
102. Whitehurst GJ, Arnold DS, Epstein JN, Angell AL, Smith M, Fischel JE. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*. 1994;30(5): 679.
103. Turan F. Normal ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının dil edinimine ilişkin görüşleri ile çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*. 2012;37(166):291-302.
104. Dynia JM, Justice LM, Pentimonti JM, Piasta SB, Kaderavek JN. Text features and preschool teachers' use of print referencing. *Journal of Research in Reading*. 2013;36(3):261-279.
105. Hogan TP, Bridges MS, Justice LM, Cain K. Increasing higher level language skills to improve reading comprehension. *Focus on Exceptional Children*. 2011;44(3):1-19.
106. Snell EK, Hindman AH, Wasik BA. How can book reading close the word gap? Five key practices from research. *The Reading Teacher*. 2015;68(7):560-571.
107. Sim SS, Berthelsen D, Walker S, Nicholson JM, Fielding-Barnsley R. A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*. 2014;184(11):1531-1549.
108. Pinkham AM, Kaefer T, Neuman SB. Taxonomies support preschoolers' knowledge acquisition from storybooks. *Child Development Research*. 2014. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/386762>
109. Yarosz DJ, Barnett WS. Who reads to young children? Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology*. 2001;22(1):67-81.
110. Hogan TP, Cain K, Sittner BM. Young children's oral language abilities and later reading comprehension. Shanahan T, Lonigan CJ, editors. *Early childhood literacy: The national early literacy panel and beyond*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co; 2013.

- 111.Vukelich C, Christie JF, Enz B. Helping young children learn language and literacy. Allyn & Bacon; 2002.
- 112.Klesius JP, Griffith PL. Interactive storybook reading for at-risk learners. *The Reading Teacher*.1996;49(7):552-560.
- 113.Campbell L. Areal linguistics: A closer scrutiny. Matras Y, McMahon A, Vincent N. *Linguistic Areas*. London: Palgrave Macmillan; 2006. p.1-31.
- 114.Scarborough HS, Dobrich W. On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*. 1994;14(3):245-302.
- 115.Büyüköztürk Ş. Factor analysis: Basic concepts and using to development scale. *Educational Administration in Theory and Practice*. 2002;32:470-483.
- 116.Loeb DF, Imgrund C, Greb R, Barlow SM. Maternal shared reading with toddlers born preterm and full-term. *Journal of Communication Disorders, Deaf Studies & Hearing Aids*. 2015;3(128).
- 117.Lin J, Reich SM, Kataoka S, Farkas G. Maternal reading self-efficacy associated with perceived barriers to reading. *Child Development Research*. 2015. <https://doi.org/10.1155/2015/218984>
- 118.Edwards CM. Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2014;14(1):53-79.
- 119.Leech NL, Barrett K, Morgan G. Logistic regression and discriminant analysis. In *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates Inc, Mahwah; 2005. pp109-128.
- 120.Çokluk Ö, Şekercioğlu G, Büyüköztürk Ş. Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık; 2010.
- 121.Özdamar K. Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I. Eskişehir: Kaan Kitapevi; 2004.
- 122.Tezbaşaran A. Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını;1997.
- 123.Miles MB, Huberman AM. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications; 1994.
- 124.Acarlar F, Aksu-Koç A, Küntay AC, Maviş İ, Sofu H, Topbaş S, et al. Adapting MB-CDI to turkish: The first phase. *Essays of Turkish Linguistics: Proceedings of the 14th International Conference on Turkish Linguistics*. 2008. p.6-8.
- 125.Turan F, Ökçün-Akçamuş MÇ. Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 2013;24(2):111-116.
- 126.McArthur D, Adamson LB. Joint attention in preverbal children: Autism and developmental language disorder. *Journal of autism and developmental disorders*. 1996;26(5):481-496.

- 127.Köklü N, Büyüköztürk Ş, Bökeoğlu ÇÖ. Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık; 2007.
- 128.Snow CE, Burns MS, Griffin P. Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Research Council; 1998.
- 129.Kaderavek J, Justice LM. Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2002;11(4):395-406.
- 130.Aram D, Biron S. Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*.2004;19(4):588-610.
- 131.Justice LM, Ezell HK. Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2000;9(3):257-269.
- 132.Landry SH, Smith KE, Swank PR, Zucker T, Crawford AD, Solari EF. The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. *Developmental Psychology*. 2012;48,(4):969-986.
- 133.Bergin C, Lancy DF, Draper KD. Parents' interactions with beginning readers. Lancy DF, editors. *Children's emergent literacy*. Westport, CT: Praeger; 1994. p53-77.
- 134.Bus AG, Belsky J, van IJzendoorn MH, Crnic K. Attachment and book-reading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*. 1997;12:81-98.
- 135.Catts HW, Fey ME, Zhang X, Tomblin JB. Language bases of reading and reading disabilities: evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*.1999;3:331–362.
- 136.DeBaryshe BD. Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*. 1993;20(2):455-461.
- 137.Robbins C, Ehri LC. Reading storybooks to kindergarteners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*. 1994; 86:56-64.
- 138.Wasik BA, Bond MA. Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*. 2001;93:243-250.
- 139.van Kleeck A, Gillam RB, Hamilton L, McGrath C. The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 1997;40(6):1261-1271.
- 140.Taylor BM, Pearson PD, Peterson D, Rodriguez MC. The CIERA school change project: Supporting schools as they implement home-grown reading reform. Ann Arbor: University of Michigan; 2002.

141. Ball EW, Blachman BA. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?. *Reading Research Quarterly*. 1991;26:49-66.
142. Tsao FM, Liu HM, Kuhl PK. Speech perception in infancy predicts language development in the 2nd year of life: a longitudinal study. *Child Development*. 2004;75:1067–1084.
143. Newman R, Bernstein RN, Jusczyk AM, Jusczyk PW, Dow KA. Infants' early ability to segment the conversational speech signal predicts later language development: a retrospective analysis. *Developmental Psychology*. 2006;42(4):643–655.
144. Price LH, Kleeck A, Huberty CJ. Talk during book sharing between parents and preschool children: a comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*. 2009;44(2): 171-194.
145. Britto PR, Brooks-Gunn J, Griffin TM. Maternal reading and teaching patterns: Associations with school readiness in low-income African American families. *Reading Research Quarterly*. 2006;41(1):68-89.
146. Strickland DS, Schickedanz JA. *Learning about print in preschool*. Newark, DE: International Reading Association; 2009.
147. Adams MJ. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press; 1990.
148. Dowsett SM, Livesey DJ. The development of inhibitory control in preschool children: Effects of "executive skills" training. *The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*. 2000;36(2): 161-174.
149. Webster-Stratton C, Reid MJ, Hammond M. Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*. 2001;30(3):283-302.
150. Ezell HK, Justice LM. Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2000;9:36-47.
151. Bettelheim B, Zelan K. *On learning to read: The child's fascination with meaning*. New York: Alfred a Knopf Incorporated; 1982.
152. Bergin C. The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*. 2001;33(4):681-706.
153. Lau KL. Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: a comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*. 2009;32(4):366-382.
154. Leseman, PP, Jong PF. Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*. 1998;33(3):294-318.

155. Dunst CJ, Simkus A, Hamby DW. Relationship between age of onset and frequency for reading and infants' and toddlers' early language and literacy development. *CELL Review*. 2012;5(3):1-10.
156. Hoff-Ginsberg E. Influences of mother and child on maternal talkativeness. *Discourse Processes*. 1994;18:105-117.
157. Senechal M, Thomas E, Monker J. Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading, *Journal of Educational Psychology*. 1995;87:218-229.
158. Whitehurst GJ, Lonigan, CJ. Child development and emergent literacy. *Child Development*. 1998;69(3):848-872.
159. Akhtar N, Dunham F, Dunham PJ. Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*. 1991;18(1):41-49.
160. Larson J, Peterson, S. Talk and discourse in formal learning settings. in: Hall N, Larson J, Marsh J, editors. *Handbook of early childhood literacy*. London: Sage; 2003. p301-314.
161. Marchman VA, Fernald A. Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science*. 2008;11(3):9-16.
162. Cameron-Faulkner T, Noble C. A comparison of book text and child directed speech. *First Language*. 2013;33(3):268-279.
163. Montag JL, Jones MN, Smith LB. The words children hear: picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science*. 2015;26:1489-1496.
164. Harlaar N, Hayiou-Thomas ME, Dale PS, Plomin R. Why do preschool language abilities correlate with later reading? A twin study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2008;51(3):688-705.
165. Crane-Thoreson C, Dale PS. Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language and emergent literacy. *Developmental Psychology*. 1992;28:421-429.
166. Raz IT, Bryant P. Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 1990;8:209-225.
167. Valdez-Menchaca MC, Whitehurst GJ. Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*. 1992;28(6):1106-1114.
168. Hoff E, Naigles L. How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*. 2002;72(2):418-433.
169. Hoff-Ginsberg E. Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*. 1991;62:782-796.

170. Gillon GT, Dodd B. Exploring the relationship between phonological awareness, speech impairment, and literacy. *Advances in Speech-Language Pathology*. 2001;3(2):139-147.
171. Justice LM, Chow S, Capellini C, Flanigan K, Colton S. Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2003;12:320-332.
172. National Institute for Literacy. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. USA: Maryland; 2008.
173. Ensminger ME, Fothergill K. A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. Bornstein MH, Bradley RH, editors. *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2003.
174. Ackerman PL, Beier ME. Determinants of domain knowledge and independent study learning in an adult sample. *Journal of Educational Psychology*. 2006;98(2):366-381.
175. Senechal M, Cornell EH, Broda LS. Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*. 1995;10:317-337.
176. Justice LM, Kaderavek JN, Fan X, Sofka A, Hunt A. Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading explicit print referencing. *Language Speech Hearing Services in Schools*. 2009;40(1):67-85.
177. Justice LM, Pullen PC, Pence K. Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*. 2008;44(3):855-866.
178. Mol SE, Bus AG, de Jong MT, Smeets DJH. Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Journal of Early Education and Development*. 2008;19(1):7-26.
179. Reese E, Sparks A, Leyva D. A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2010;10:97-117.
180. Saint-Laurent L, Giasson J. Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders' evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2005;5(3):253-278.
181. Corriveau KH, Harris PL, Meins E. Young children's trust in their mother's claims: longitudinal links with attachment security in infancy. *Child Development*. 2009;80(3):750-761.
182. Jaswal VK, Malone LS. Turning believers into skeptics: 3-year-olds' sensitivity to cues to speaker credibility. *Journal of Cognition and Development*. 2007;8(3):263-283.

183. Anderson RC, Hiebert EH, Scott JA, Wilkinson IAG. Becoming a nation of readers: A report of the commission on reading. Washington, DC: National Institute of Education; 1985.
184. Neuman, S. (1996) Children engaging in storybook reading: the influence of access to print resources, *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 324–329.
185. Purcell-Gates, V. (1996) Stories, coupons, and the TV guide: relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge, *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406–428.



8. EKLER

EK-1: Etik Komisyon Onayı



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 16969557 - 840

Konu :

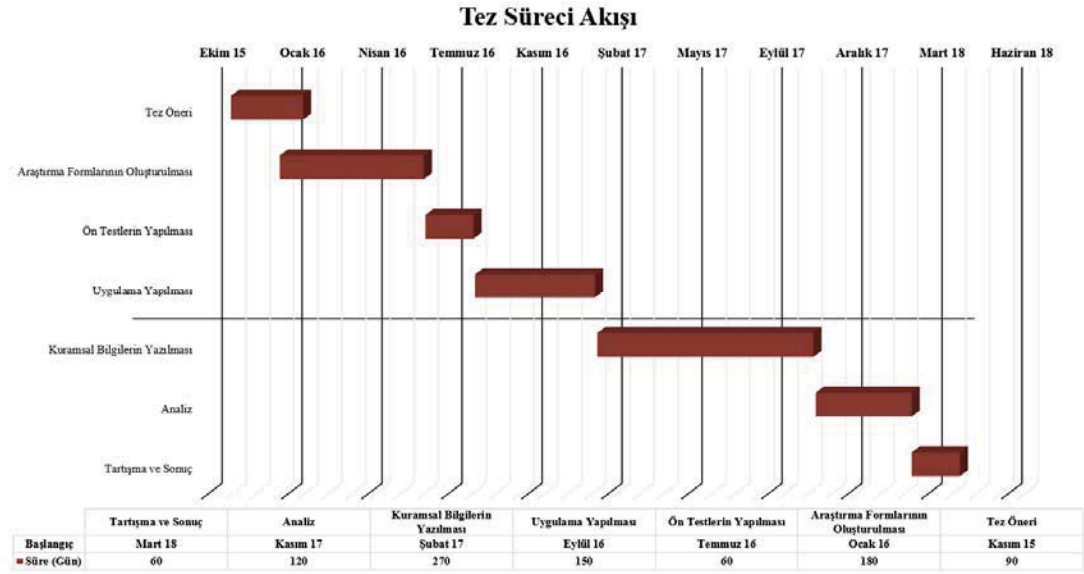
ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 09 AĞUSTOS 2016 SALI
Toplantı No : 2016/16
Proje No : GO 16/555 (Değerlendirme Tarihi: 09.08.2016)
Karar No : GO 16/555-32

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Figen TURAN' ın sorumlu araştırmacı olduğu ve Melike YUMUŞ' un doktora tezi olan, GO 16/555 kayıt numaralı ve *"Bebeklik Döneminde Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Bebeklerin Erken Okuryazarlık Becerilerine, Dil Gelişimine Ve Annelerin Okuryazarlık Pratiğine Etkisinin İncelenmesi"* başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, idari izinlerin tamamlanması kaydı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

- | | |
|--|--|
| 1. Prof. Dr. Sevda F. MÜFTÜOĞLU (Başkan) | 10 Prof. Dr. Oya Nuran EMİROĞLU (Üye) |
| 2. Prof. Dr. Nurten AKARSU (Üye) | 11 Yrd. Doç. Dr. Özay GÖKÖZ (Üye) |
| 3. Prof. Dr. M. Yıldırım SARA (Üye) | 12. Doç. Dr. Gözde GİRGİN (Üye) |
| 4. Prof. Dr. Necdet SAGLAM (Üye) | 13. Doç. Dr. Fatma Visal OKUR (Üye) |
| 5. Prof. Dr. Hatice Doğan BUZOĞLU (Üye) | 14. Yrd. Doç. Dr. Can Ebru KURT (Üye) |
| 6. Prof. Dr. R. Köksal ÖZGÜL (Üye) | 15. Yrd. Doç. Dr. H. Hüsrev TURNAGÖL (Üye) |
| 7. Prof. Dr. Ayşe Lale DOĞAN (Üye) | 16. Öğr. Gör. Dr. Müge DEMİR (Üye) |
| 8. Prof. Dr. Elmas Ebru YALÇIN (Üye) | 17. Öğr. Gör. Meltem ŞENGELİN (Üye) |
| 9. Prof. Dr. Mintaze Kerem GÜNEL (Üye) | 18. Av. Meltem ONURLU (Üye) |

EK-2: Tez Uygulama Aşamalarını Gösteren İşlem Zaman Çizelgesi



EK-3: Uygulanan Ölçek

8-24 Aylık Bebeği Olan Annelerin Paylaşımlı Kitap Okuma Sürecine İlişkin Görüşleri

Değerli Hocalarım,

Prof.Dr. Figen Turan danışmanlığında “*Bebeklik Döneminde Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Bebeklerin Erken Okuryazarlık Becerilerine, Dil Gelişimine ve Annelerin Okuryazarlık Pratiğine Etkisinin İncelenmesi*” isimli doktora tezimi yürütmekteyim.

Yapılan tez çalışmasının amacını bebeklik döneminde “anne bebek paylaşımlı kitap okuma becerilerine ilişkin erken okuryazarlık müdahale programı”nın geliştirilmesi oluşturmaktadır. Bu kapsamda 8 – 24 aylık bebeği olan annelerden paylaşımlı kitap okuma süreciyle ilgili alınacak görüşler araştırmamın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Annelerden alınacak görüşlere ilişkin ilgili danışman rehberliğinde araştırmacı tarafından çeşitli kaynaklardan yararlanarak “Paylaşımlı kitap okuma becerilerini değerlendirme: Ebeveyn katılım formu” geliştirilmiştir. Bu form ile paylaşımlı kitap okuma etkinliği hakkında annelerin görüşleri ve bu süreci ne sıklıkla yaptığını öğrenmek amaçlanmaktadır. Soru formu “demografik bölüm” ve “paylaşımlı kitap okuma sürecine ilişkin annelerin görüşleri” olmak üzere 2 bölümden oluşmaktadır.

Ekte yer alan formlar ile ilgili geribildirimleriniz çalışmanın niteliği ve güvenilirliği açısından çok önemlidir.

Yapacağınız değerli katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

EK-3A: Gönüllü katılım formu

EK-3B: Demografik kısım

EK-3C: Paylaşımlı kitap okuma sürecine ilişkin annelerin görüşleri

EK-3A: Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “Bebeklik Döneminde Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Bebeklerin Erken Okuryazarlık Becerilerine, Dil Gelişimine ve Annelerin Okuryazarlık Pratiğine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bir araştırma olup, **bebeklik dönemine yönelik paylaşımlı kitap okuma müdahale programının geliştirilmesi amacını** taşımaktadır.

Yapılan çalışma Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Doktora Programı öğrencisi Melike Yumuş’un, Prof. Dr. Figen Turan danışmanlığında yürütülen doktora tez çalışmasıdır.

Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük temelinde gerçekleştirilmektedir. Bilgi toplama amaçlı kullanılacak formda, sizden kimlik belirleyici herhangi bir bilgi istenmemektedir. Elde edilen bilgiler, çalışma sahibinin doktora tezinde ve bilimsel yayımlarda kullanılmak üzere değerlendirilecek olup, herhangi kişisel bir bilgiye yer verilmeyecektir.

Soru formu, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Böyle bir durumda uygulayan kişiye formu teslim etmeniz yeterli olacaktır.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak isterseniz tez danışmanım, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Figen Turan ya da araştırma sahibi ben Melike Yumuş (Tel: 0505 646 7467; E-posta: melikegns@gmail) ile iletişim kurabilirsiniz.

Çalışmaya katılımınız için teşekkür ederiz.

EK-3B: Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı

Bölüm 1: Demografik Bilgiler

1.Çocuğun:		2.Çocuğunuzun yaşı (lütfen ay olarak belirtiniz):		
☐ Annesiyim	☐ Babasıyım	aylık		
3.Kaçıncı çocuk				
☐ 1. çocuk	☐ 2. çocuk	☐ 3. çocuk	☐ 4. çocuk	☐ 5 ve üstü
4.Eğitim durumunuz?				
☐ Lise		☐ lisans ve üstü		
5. Eşinizin eğitim durumu?				
☐ Lise		☐ lisans ve üstü		
6. Çocuğunuza kitap okumanızı engelleyen sizinle ilgili sebepler?				
☐ Çok yoğunum (iş/ev)	☐ Unutuyorum	☐ Kitap erişim gücüm yok (maddi olarak)	☐ yok	
7. Çocuğunuza kitap okumanızı engelleyen çocuk ile ilgili sebepler?				
☐ hasta, yorgun	☐ kitaplara ilgisiz	☐ zor bebek (mızımız, reddedici)	☐ yok	
8.Çocuğunuzun <u>gelişim süreci</u> hakkında yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?				
☐ çok zayıf	☐ zayıf	☐ orta	☐ iyi	☐ çok iyi
9.Çocuğunuzun <u>kitap becerileriyle</u> ilgili yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?				
☐ çok zayıf	☐ zayıf	☐ orta	☐ iyi	☐ çok iyi
10. Çocuğunuzla ilk defa kitap paylaşımınız kaç aylıkken gerçekleşti?				
.....				
11. Çocuğunuzun kaç kitabı var?				
☐ hiç	☐ 0-5 adet	☐ 5-10 adet	☐ 10-15 adet	☐ 15'den fazla
12. Sizin kaç kitabınız var?				
☐ hiç	☐ 5-10 adet	☐ 10-20 adet	☐ 20-30 adet	☐ 30 dan fazla
13.Çocuğunuza ne sıklıkla kitap okuyorsunuz?				
☐ Hiçbir zaman	☐ Ayda birkaç kez	☐ Haftada bir	☐ Haftada birkaç kez	☐ Günde bir kez
14. Evinize gazete ya da dergi gibi basılı materyaller alıyor musunuz?				
☐ Evet		☐ Hayır		

BÖLÜM II: Paylaşımlı Kitap Okuma Sürecine İlişkin Annelerin Görüşleri

Aşağıda bebeğinizle kitap okuma sürecine ilişkin sorular yer almaktadır. Kitap okuma sürecinde gerçekleştirdiğiniz uygulamalara ilişkin görüşlerinizi ‘Hiçbir zaman’, ‘Ayda birkaç kez’, ‘Haftada bir kez’, ‘Haftada birkaç kez’ ve ‘Günde bir kez’ şeklinde verilen seçeneklerden uygun olan için ‘X’ şeklinde işaretleyiniz. Formda yer alan sorulara içtenlikle ve hiçbir soruyu atlamadan yanıt vermeniz araştırmanın bilimselliği açısından büyük önem taşımaktadır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

	Kitap Okuma Becerileri	Hiçbir zaman	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1	Bebeğime kitaptaki resimler ile ilgili sorular sorarım.				
2	Bebeğime kitap ile ilgili sorular sorduğumda cevap için biraz beklerim.				
3	Bebeğim ile kitabın başlangıcı hakkında konuşurum.				
4	Kitaba bakarken bebeğime kitaptaki resimleri işaret ederim.				
5	Kitaptaki resimleri veya konuyu, bebeğimin günlük yaşamı ile ilişkilendiririm.				
6	Bebeğime kitabın başlığını okurum.				
7	Bebeğime kitabın başlığını işaret ederek okurum.				
8	Bebeğim kitap ile ilgili sorduğum sorulara cevap vermeyince, kendim cevaplarım.				
9	Okuduğum kitap ile ilgili şarkılar söylerim.				
10	Okunan kitap ile ilgili tekerlemeler söylerim.				
11	Kitap okuma sürecinde ses tonumda değişikliği yaparım.				
12	Kitap okuma sürecinde jestler/mimikler yaparım.				
13	Kitap okuma sürecinde taklitler yaparım.				
14	Kitabın bittiğini bebeğime belirtirim.				
15	Bebeğime aynı kitabı farklı zamanlarda tekrar tekrar okurum.				
16	Kitapta yeni öğrendiğimiz kelimeleri bebeğime farklı zamanlarda tekrar ederim.				
17	Kitap okurken kitaptaki yazıları işaret ederek gösteririm.				
18	Kitaptaki yazılar hakkında konuşurum (şekli, neye benzediği gibi.).				
19	Yazılar hakkında basit sorular sorarım (burada ne var? gibi).				
20	Bebeğimi kitabın sayfalarını çevirmesi için teşvik ederim.				

9. ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Melike Yumuş
Doğum yeri ve tarihi : Elbistan- 06.07.1988
Uyruğu : TC
Unvanı : Araştırma Görevlisi
Mail : melikegns@gmail.com
Cep Tel. : 0312 2466666
Çalıştığı Kurum : Başkent Üniversitesi

ÖĞRENİM DURUMU:

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Çocuk Gelişimi Bölümü	Hacettepe Üniversitesi	2011
Y. Lisans	Çocuk Gelişimi Bölümü	Hacettepe Üniversitesi	2013
Doktora	Çocuk Gelişimi Bölümü	Hacettepe Üniversitesi	-

YAYINLAR:

Uluslararası diğer hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

1. Yumuş, M., & Bayhan, P. (2017). Early childhood behavioural problems in Turkey: teachers' views, challenges and coping strategies. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1833-1843.
2. Yükselen, A., Yumuş, M., & Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 161-168.
3. Yumuş, Melike & Tanju, E. H. (2015). Öğretmen adaylarının erken çocuklukta "Erken Müdahale"ye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 68-76.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

1. Yumuş M, Mağden D. Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimcilerin Rolü. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: Antalya; 21/04/2016 - 24/04/2016

2. Türkoglu H, Yumuş M.; Okul Öncesi Eğitiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Yapılan Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: Antalya; 21/04/2016 - 24/04/2016
3. Yumuş M, Karaman N. ;Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi Açısından “PEPEE” Çizgi Filminin İncelenmesi. 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi: Ankara; 02/09/2015 - 05/09/2015
4. Yumuş M, Olgan R. ;An Investigation Of The Relationship Between 5 Year Old Children’s Writing Awareness And Their Mothers’ Perceptions Regarding Early Literacy. World Organization For Early Childhood Education 67th : Early Childhood Pathways to Sustainability: USA Washington, DC; 27/07/2015 - 01/08/2015
5. Yumuş M, Metin N. ; Kaynaştırma Sınıfındaki Öğretmen Davranış Problemleri ile Nasıl Başetmeli? Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi: Ankara; 11/05/2015 - 13/05/2015
6. Metin N, Şenol B, Yumuş M. ;Okul Öncesi Eğitim Sınıflarına Kaynaştırılan Otistik Çocukların Sosyometrik Statülerinin İncelenmesi. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi: Ankara; 11/05/2015 - 13/05/2015
7. Tanju EH, Yumuş M. ;Öğretmen Adaylarının Erken Müdahale' ye İlişkin Algılarının İncelenmesi. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi: Antalya; 03/04/2014 - 06/04/2014

Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

1. Yumuş, M., & Metin, N. (2015). Kaynaştırma Sınıflarında Davranış Problemlerinin Nedenleri ve Baş Etme Yöntemleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
2. Metin, N., Şenol, B., & Yumuş, M. (2015). Okul Öncesi Eğitim Sınıflarına Kaynaştırılan Otistik Çocukların Sosyometrik Statülerinin İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.

ÖDÜLLER

Yumus M. ; 2214 A Doktora Sırası Yurt Dışı Araştırma Bursu, TUBİTAK, “Tubitak Bideb Ankara”, Kasım 2016.