



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

60-72 AYLIK İKİ DİLLİ ÇOCUKLARLA YAPILAN
PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMANIN ÇOCUKLARIN DİL
GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SONGÜL GÜLTEKİN YILMAZ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. AYŞEGÜL AKINCI COŞGUN

AKSARAY 2024

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİMDALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**60-72 AYLIK İKİ DİLLİ ÇOCUKLARLA YAPILAN
PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMANIN ÇOCUKLARIN DİL
GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SONGÜL GÜLTEKİN YILMAZ

DANIŞMAN: DOÇ. DR. AYŞEGÜL AKINCI COŞGUN

JÜRİ ÜYESİ : PROF. DR. YUNUS GÜNİNDİ

JÜRİ ÜYESİ : DR. ÖĞR. ÜYESİ HİLAL GENÇ ÇOPUR

AKSARAY 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİNFÖRMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren.....(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Songöl
Soyadı : GÖLTEKİN YILMAZ
Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : 60-72 Aylık İki Dilli Çocuklarla Yapılan Paylaşımli Kitap
Okumanın Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi
İngilizce Adı : The Examination Of Shared Reading On Language Development
Of Bilingual Preschool Children Aged 60-72 Monhts.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Songül GÜLTEKİN YILMAZ

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Songül GÜLTEKİN YILMAZ tarafından hazırlanan “60-72 Aylık İki Dilli Çocuklarla Yapılan Paylaşımlı Kitap Okumanın Ana Dili Türkçe Olmayan Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabule dirmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ayşegül AKINCI COŞGUN
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

İmza

.....

Üye: Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Hilal GENÇ ÇOPUR
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Erciyes Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi:07/05/2024

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun .../.../2024 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Aybala ÇAYIR

İmza

TEŞEKKÜR

Tüm yoğunluğuna rağmen büyük bir özveriyle benimle birlikte çalışan, beni her zaman motive edip destekleyen, ne zaman ihtiyaç duysam bilgi ve tecrübelerini bıkmadan benimle paylaşan, tezimi benimseyip bilimsel öneri ve katkılarıyla tezime büyük emeği geçen tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Ayşegül Akıncı Coşgun'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alarak tezimin daha iyi bir akademik çalışma olması adına katkı sunan Sayın Prof. Dr. Yunus Günindi ve Dr. Öğr. Üyesi Hilal Genç Çopur Hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Sahip olduğum tüm değerleri borçlu olduğum, varlık sebebim olan annem Medine Gültekin'e sonsuz teşekkürler ve Babam Osman Gültekin'e teşekkür ederim.

Tez sürecimin en sıkıntılı zamanlarda, tamamlayamayacağımı düşünüp vazgeçme noktasına geldiğim dönemlerde elimi sıkıca tutan ve devam etmemi sağlayan en büyük destekçim eşim Eren Kağan Yılmaz'a bütün kalbimle teşekkürler.

Desteğini her zaman arkamda hissettiğim anne ve babam Gülay Yılmaz, Hakkı Hakan Yılmaz'a teşekkür ederim.

Bütün kardeşlerime ve en kıymetlimiz Gönül Gültekin'e teşekkürler.

ÖZET

Araştırmanın amacı, 60-72 aylık iki dilli okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan paylaşımlı kitap okumanın çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesidir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen şeklinde oluşturulan araştırmanın çalışma grubu Muş ili Bulanık ilçesinde iki ayrı köyde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullardaki anasınıflarında öğrenim gören 60-72 ay arasındaki 12 deney ve 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 24 çocuktan oluşmaktadır. Paylaşımlı kitap okuma uygulaması öncesinde deney ve kontrol gruplarına Temel vd., (2021) tarafından, Türkiye'de yaşayan iki dilli çocukların Türkçe dil gelişiminin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş olan "İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)" ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Demografik Bilgi Formu" uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklarla, paylaşımlı kitap okuma uygulamaları 2022-2023 eğitim öğretim yılı Mayıs-Haziran ayları arasında toplam altı hafta süresince, haftada iki kitap okunarak gerçekleştirilmiştir. Bu sürede kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Altı haftalık uygulama süresi sonunda "İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)" her iki grupta yer alan çocuklar için, araştırmacı tarafından tekrar uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; uygulama öncesinde benzer dil gelişimi seviyelerine sahip olan deney ve kontrol gruplarından, paylaşımlı kitap okuma uygulamasına katılan deney grubundaki çocukların dil gelişimlerinin katılmayanlara göre anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda paylaşımlı kitap okumanın iki dilli çocukların dil gelişimini desteklemede etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın farklı sosyoekonomik koşullara sahip çocuklar üzerinde ve farklı yaş gruplarında uygulanarak farklılık ve benzerliklerin incelenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Paylaşımlı Kitap Okuma, Dil Gelişimi, İki Dillilik, Okul Öncesi Eğitim

Bilim Kodu : 11007

Sayfa Adedi : 94

Yazar : Songül GÜLTEKİN YILMAZ

Danışman : Doç. Dr. Ayşegül AKINCI COŞGUN

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effect of shared reading on the language development of 60 to 72-month-old bilingual preschool children. The study group of the research, which was formed as a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, consisted of 24 children between the ages of 60-72 months, 12 in the experimental group and 12 in the control group, who were attending kindergartens in primary schools affiliated to the Ministry of National Education in two different villages in Bulanık district of Muş province. Prior to the program implementation, the experimental and control groups were subjected to the “Turkish Assessment Tool for Bilingual Children (İÇ-TDA)” developed by Temel et al. (2021) to assess the Turkish language development of bilingual children living in Turkey and the “Demographic Information Form” prepared by the researcher. For the children in the experimental group, shared reading activities were carried out for a total of six weeks between May and June of the 2022-2023 academic year by reading two books a week. The control group was not interfered with during this period. At the end of the six-week implementation period, the researcher administered the “Turkish Assessment Tool for Bilingual Children (İÇ-TDA)” again for the children in both groups. According to the findings obtained from the study, it was concluded that the language development of the children who participated in the shared reading practice in both the experimental and control groups, who had similar language development levels before the practice, improved significantly compared to those who did not participate. In this context, it was concluded that shared reading is an effective method to support bilingual children language development. It is recommended that the study should be applied on children with different socioeconomic circumstances and in different age groups to examine varying effects.

Keywords : Shared Reading, Language Development, Bilingualism, Preschool Education
Science Code : 11007
Page Number : 94
Author : Songül GÜLTEKİN YILMAZ
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Ayşegül AKINCI COŞGUN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİNFORMU	iv
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	v
JÜRİ ONAY SAYFASI	vi
TEŞEKKÜR	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR.....	xvi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
1.1. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi.....	6
1.2. Dil Kazanımıyla İlgili Kuramsal Görüşler.....	6
1.2.1. Psikolinguistik/ Doğuşancı Kuram.....	7
1.2.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı	8
1.2.3. Sosyo-Kültürel Kuram.....	8
1.2.4. Davranışçı Kuram.....	9
1.2.5. Sosyal Etkileşim Kuramı	10
1.3. Dil Gelişimi Dönemleri.....	10
1.3.1. Konuşma Öncesi Dönem.....	10
1.3.1.1. Yeni Doğan Dönemi	10
1.3.1.2. Agulama Dönemi	11
1.3.1.3. Gığıldama Dönemi	12
1.3.1.4. Mırıldama Dönemi.....	12
1.3.1.5. Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi	13
1.3.2. Konuşma Dönemi	13
1.3.2.1. Ses Sözcükler Dönemi	14
1.3.2.2. Tek Sözcük Dönemi	14
1.3.2.3. İki Sözcüklü İfadeler Dönemi	15
1.3.2.4. Üç ve Daha Fazla İfadeler Dönemi	16

1.3.2.5. Gramer Kullanımı Dönemi	16
1.4. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	16
1.4.1. Kalıtım.....	17
1.4.2. Çevre.....	17
1.4.3. Yaş	17
1.4.4. Cinsiyet.....	18
1.4.5. Zekâ	19
1.4.6. Sosyo-Ekonomik Durum	19
1.4.7. Konuşmaya Teşvik	20
1.5. İki Dillilik.....	21
1.5.1. Dilin Kullanımına Göre İki Dillilik Çeşitleri	22
1.5.1.1. Dengeli İki Dillilik	23
1.5.1.2. Baskın İki Dillilik.....	23
1.5.1.3. Sınırlı İki Dillilik.....	23
1.5.2. Dil Edinim Şekline Göre İki Dillilik	23
1.5.2.1. Doğal İki Dillilik.....	23
1.5.2.2. Kültürel İki Dillilik	24
1.5.2.3. Okul İki Dilliliği.....	24
1.6. Kitap Okumanın Dil Gelişimi Üzerine Etkisi	24
1.7. Kitap Okuma Modelleri	25
1.8. Paylaşımlı Kitap Okuma	27
1.9. Diyaloga Dayalı/Etkileşimli Kitap Okuma.....	27
1.9.1. Etkileşimli Kitap Okuma Süreci.....	28
1.9.2. Okumaya Başlamadan Önce Etkileşim	30
1.9.3. Okurken Etkileşim.....	31
1.9.4. Okuma Sonrası Etkileşim	32
1.10. Konuyla İlgili Araştırmalar	33
1.10.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	33
1.10.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	36
İKİNCİ BÖLÜM.....	39
YÖNTEM.....	39
2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni	39
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	40
2.3. Verilerin Toplanması	41
2.3.1. Demografik Bilgi Formu	41

2.3.1.1. Çocukların Sosyodemografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	41
2.3.2. İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı.....	43
2.4. Veri Toplama Süreci.....	44
2.5. Veri Analizi	45
2.6. Araştırmanın Etik Yönü	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	48
BULGULAR.....	48
3.1. Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocukların Dil Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular.....	48
3.1.1. Tanımlayıcı İstatistikler	49
3.1.2. Grupların, Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması	50
3.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarında, Uygulama Öncesi – Uygulama Sonrası Dil Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması.....	51
3.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının, Uygulama Öncesi – Uygulama Sonrası Dil Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	52
3.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	53
3.2.1. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Cinsiyete Göre Anlamli Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	53
3.2.2. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocukların Dil Gelişimine Etkisi Yaş Grubuna Göre Anlamli Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	53
3.2.3. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Anlamli Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	54
3.2.4. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Anlamli Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	54
3.2.5. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Anlamli Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	55
3.2.6. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olunduğuna Göre Anlamli Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	55
3.2.7. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Babanın Mesleğine Göre Anlamli Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	56
3.2.8. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Ailenin Maddi Durumuna Göre Anlamli Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	56

3.2.9. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Evde Türkçe Konuşulma Sıklığına Göre Anlamlı Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	57
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	58
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	58
4.1. Tartışma ve Sonuç	58
4.2. Öneriler	60
KAYNAKÇA	61
EKLER.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
EK 1. Ölçek İzni	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
EK 2. Etik Kurul İzni	75
EK 3. Milli Eğitim İzni	76
EK 4. Çalışma Planı.....	77
EK 5. Tez Değerlendirme Formu.....	79

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Ölçme Araçları ve Araştırma Planı	40
Tablo 2. Çocukların Yaş, Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı	41
Tablo 3. İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı Sorularının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	43
Tablo 4. Paylaşımlı Kitap Okuma Süresince Okunan Kitaplar.....	45
Tablo 5. Test Puanlarına Ait Normal Dağılım Bulguları	46
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Dil Becerisi Puanlarının t Testi Tablosu	48
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Dil Becerisi Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikleri	49
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Dil Becerisi Puanlarının t Testi Tablosu	50
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Dil Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması	51
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarında, Uygulama Öncesi – Uygulama Sonrası Dil Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması.....	51
Tablo 11. Uygulama Öncesinde ve Sonrasında, Çocukların Dil Becerisi Düzeylerine Göre Dağılımının Karşılaştırılması	52
Tablo 12. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ..	53
Tablo 13. Deney Grubundaki Dil Becerisi Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması.....	53
Tablo 14. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	54
Tablo 15. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	54
Tablo 16. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması	55
Tablo 17. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğuna Göre Karşılaştırılması	55
Tablo 18. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Babanın Mesleğine Göre Karşılaştırılması	56
Tablo 19. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Ailenin Maddi Durumuna Göre Karşılaştırılması	56
Tablo 20. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Evde Türkçe Konuşulma Sıklığına Göre Karşılaştırılması.....	57

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuma Modellerinin Sınıflandırması	26
Şekil 2. Kitap Okuma Yöntemleri.....	26
Şekil 3. Etkileşimli Kitap Okuma Süreci	29
Şekil 4. CROWD Soruları.....	29
Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Dil Becerisi Puanlarının Gelişimi	50



KISALTMALAR

DOI:	Digital Object Identifier
TDK:	Türk Dil Kurumu
TTK:	Türk Tarih Kurumu
URL:	Uniform Resource Loader

GİRİŞ

Dil insanın içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasında en önemli araçtır. İnsanlar iletişim kurarken dilde temel beceriler olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Düşünme ve iletişim aracı olarak kullanılan dil aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecinin de temel taşıdır (Yazıcı & Genç İlter, 2008). Çocuklar içine doğduğu toplumun dilini kazanma potansiyeli ile dünyaya gelirler. Okul öncesi dönemde bir ya da birden fazla dilin kazanımı sosyal etkileşimler sonucunda gerçekleşir (Yazıcı & Temel, 2011). Dil gelişimi, çocukların sahip olması gereken temel yeteneklerden biri olup, çocukların temel yeteneklerine ve karakter gelişimlerine göre çeşitli basamaklardan oluşmaktadır. Çocukların dil gelişimindeki başarı seviyeleri; dili anlama, dili ifade etme ve dil okuryazarlığı olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır (Farikha vd., 2018). Dili anlama çocuğun, ana dile özgü olan yapıyı anlayarak sesleri ayırt etme, verilen yönergeleri fark edebilme ve yerine getirebilme, sesleri ayırt edebilmesini kapsamaktadır (Diken, 2011). Dili ifade etme, dilek istek ve düşünce gibi soyut yapıların dil aracılığıyla karşı taraftaki kişiye aktarılması sırasında ses üretebilme ve cümle kurabilmeyi ifade eder (Konrot, 2011). Dil okuryazarlığı ise çocukların ilkokulda formal olarak okuma ve yazma eğitimine başlamadan önce, hazır bulunuşluklarını okumaya karşı bilgi ve tutumlarını ifade eder (Kargın vd., 2017).

Çocuk içine doğduğu toplumun dilini algı bellek, problem çözme ve muhakeme gibi bilişsel becerilerini kullanarak edinir. Bebekler ilk doğduğu anda tüm sesleri çıkartabilirken zaman ilerledikçe sadece içinde doğduğu toplumda maruz kaldığı sesleri tekrar eder duruma gelir. Bu sırada farklı dillere de aynı anda maruz kalan bebekler maruz kaldıkları dilleri de aynı zamanda edinmeye başlamış olurlar. Aynı anda farklı dillere maruz kalan çocukların dil edinimleri, tek dile maruz kalan çocuklarla aynı süreçlerden geçerek ilerlemektedir (Watson 1995'dan aktaran Yazıcı & Temel, 2011).

Her ülkenin kendine ait resmi bir dili vardır ve bu dili eğitim öğretimlerini resmi dilleriyle sürdürmektedir. Fakat her ülkede eğitim öğretimde kullanılan resmi dil dışında bireylerin kullandığı diller de bulunmaktadır. Bu dili kullanan bireyler eğitim öğretim ve sosyal yaşamda birtakım zorluklarla karşılaşmaktadır. Özellikle iki dil arasında kalmış ve iki dilde

de yetersizliği olan çocuklar için bu zorluklar daha yoğun ve zorlayıcı olabilmektedir (Yazıcı & Genç İlter, 2008).

Yohana vd., (2013)'te erken çocukluk döneminin kelime dağarcığını tekrar yoluyla çeşitlendiğini öne sürmektedir. Çocuklar bu kelime haznesini geliştirirken, çocuğun yeni bir kelimenin anlamını bir konuşma sırasında bir veya iki kez duyduktan sonra özömsediği bir süreç olan hızlı haritalamayı kullanırlar. Çocukların kelime dağarcığının arttırılması önemlidir çünkü çocuklar, sözlü iletişim kuracakları sosyal bir ortamda yaşamlarını sürdüreceklere. Çocuklar, sesli okuma sırasında bağlamsallaştırılmış ve bağlamdan arındırılmış konuşma yoluyla kelimeleri öğrenirler (Beck & Mckeown, 2007). Çocuklar ilgi duydukları konular hakkındaki meraklarını ifade edebildiklerinden çeşitli okuryazarlık geliştirme faaliyetlerinden büyük keyif alırlar. Bu sebepten hikâye anlatma etkinlikleri çocukların okuryazarlığını geliştirmek için kullanılabilecek yöntemlerden biridir çünkü bu süreçte çocuklar hikâye anlatmak ve düşöncelerini ifade etmek için birçok fırsata sahiptir (Mujahidah vd., 2021). Ortak kitap okuma bağlamındaki zengin dil etkileşimleri, çocukların kelimelerdeki seslere ve harflere karşı duyarlı olmalarına hizmet edebilir (Wasik vd., 2006). Hikaye anlatımı çocukların dil gelişimine olumlu katkı sağlayacak etkinliklerden biridir çünkü çocuklar bu süreçte kelimelere dizilmiş harfleri ve cümlelere dizilmiş kelimeleri dinleyecektir (Yohana vd., 2013). Hikaye kitabı okumak aynı zamanda örneğin yazının formlarını, işlevlerini ve özelliklerini vurgulayarak yazıya referans vermeyi de mümkün kılar: bu, çocukların yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık gibi koda dayalı becerilerini destekler (Justice vd., 2009).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı 60-72 aylık iki dilli okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan paylaşımlı kitap okumanın, çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Dil içinde yaşadığımız topluma uyum sağlama açısından önemli bir araçtır. Bu açıdan çocuğun dil kazanımı desteklenmelidir. Çocuğun dil kazanımının desteklenmesi aynı zamanda diğer gelişim alanlarının desteklenmesini de sağlayacaktır (Yazıcı 2008'dan aktaran Tulu, 2009).

Her ülkenin kabul ettiği resmi bir dili bulunmaktadır ve o ülkenin eğitim öğretimi o dil üzerine kurulur. Ancak bununla birlikte yine her ülkede o ülkede kabul edilmiş olan resmi

dilden farklı olan bir ana dile sahip insanlar yaşar. Bu şekilde bakıldığında eğitim sisteminin görevlerinden biri de o ülkede yaşayan insanların ülkenin resmi dilinin detaylarını öğretmek, kişilerin günlük hayatında dili yeterli düzeyde kullanmalarını sağlamak olmalıdır (Sarı, 2002). Bu açıdan bakıldığında iki dil arasında kalmış ve iki dilde de yetersizliği olan çocuklar için dil çok daha büyük önem kazanmaktadır (Yazıcı 2007'dan aktaran Tulu, 2009). Disiplinleri birbirine bağlayan ve birçok avantajı da beraberinde getiren iki dillilik son yıllarda literatürde daha fazla yer bulmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar artmıştır. Özellikle gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmalara bakıldığında iki dillilik üzerine yapılan araştırmaların, makalelerin ve kitapların sayısının artmış olduğu görülmektedir. Son otuz yıla baktığımızda iki dillilik üzerine kurulu internet sitelerinin sayısı artmıştır (Bican, 2017).

Türkiye kültürel çeşitlilik ve iki dillilik kavramına sık rastlanılan bir ülkedir. Türkiye'de Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri okul çağından itibaren Türkçe öğrenmeye başlayan, ana dili Arapça, Kürtçe ve Zazaca olan çok sayıda iki dilli bireye ev sahipliği yapmaktadır (Yılmaz & Şekerci, 2016). Türkiye'de konuşulan diller incelendiğinde Türkçe dilinden (%84,54) sonra en fazla konuşulan dil %11,97 ile Kürtçe olduğu görülmüştür (Ünyılmaz, 2022).

Alan yazında birçok araştırmada çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile okul öncesi eğitim programlarındaki kitap okuma etkinliklerinin sıklığı ve niteliği arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Hargrave & Monique, 2000). Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ise geleneksel kitap okuma uygulamalarına göre gelişimsel olarak çok daha fazla kazanım sağladığı bildirilmektedir (Ergül vd., 2015). Okul öncesi dönemdeki çocuklarla beraber yürütülen çalışmalar etkileşimli kitap okumanın çocukların yazı ve sesbilgisel farkındalıkları üzerinde olumlu anlamda bir gelişim gözlemlenmiştir (Justice, 2002). Yine yapılan çalışmalarda etkileşimli kitap okumanın çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini olumlu anlamda etkilediği gözlemlenmiştir. 5-6 yaş çocuklarıyla gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamasında çocukların ifade edici dil ve sözcük bilgilerinde artış gözlemlenmiştir (Justice vd., 2005).

Türkiye'de iki dillilik üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında doktora ve yüksek lisans çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu görülmüştür ve bununla birlikte okul öncesi dönem çocuklarında iki dillilik üzerine çalışmalara ihtiyaç duyulduğu açıkça görülmektedir (Ünyılmaz, 2022). Okul öncesi dönemde iki dillilik üzerine çalışmaların artırılması gerektiğini vurgulayan çalışmalara literatürde rastlanmaktadır. Lazzarino, (2017) okul

öncesi dönem çocuklarında iki dillilik üzerine yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu belirtmiştir

Yüksek lisans tezlerinde daha sık rastlanmasına rağmen ülkemizde doktora tezleri incelendiğinde 2021 yılı dışında son beş yılda iki dillilikle ilgili tercih edilmediği görülmüştür. Bununla birlikte son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde iki dillilik üzerine yazılan makalelerde her yıl artış gözlemlenmiştir. Bu durum ülkemizde iki dilliliğe daha fazla önem verildiğini göstermektedir (Ünyılmaz, 2022). Bu verilere bakıldığında iki dillilik üzerine yapılacak olan çalışmaların alan yazına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda mevcut çalışmanın, iki dilli çocukların dil gelişimini destekleyerek yeni çalışmaların hazırlanıp yaşama geçirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda paylaşımlı kitap okuma ve dil gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalara yeni bir bakış açısı kazandıracak ve gelecekte yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda problem cümlesi “60-72 aylık iki dilli okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan paylaşımlı kitap okumanın, çocukların dil gelişimine etkisi var mıdır?” şeklindedir.

Alt Problemler

1. Deney grubu ile kontrol grubu çocukların “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol grubu çocukların “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)” son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Deney grubundaki çocukların “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)” ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası dil becerisi puanlarının arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?

Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmada kullanılan “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)”nın çalışma grubundaki iki dilli çocukların dil gelişimini ölçtüğü varsayılmaktadır.

2. Paylaşımlı kitap okumanın 60-72 aylık iki dilli çocukların dil gelişimine olumlu etkisinin olacağı varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Muş ili Bulanık ilçesine bağlı iki farklı köyde 2022-2023 yılında okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-72 aylık iki dilli çocuklara uygulanan “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)’dan elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Dil: İnsanların aralarında karşılıklı haberleşme aracı olan; istek, duygu ve düşünceleri, şekil, ses ve anlam bakımından toplumların kendi değer yargılarına göre biçimlendirerek ortak kurallarla başkalarına aktarılmasını sağlayan, ses sistemleriyle örülü gelişmiş ve çok yönlü bir sistemdir (Korkmaz, 2007).

İki Dillilik: Kişilerin iki veya ikiden fazla dili bir iletişim aracı olarak kullanabilmesi ve kişinin gerek gördüğü durumlarda bir dilden diğer dile sorun yaşamadan geçiş yapabilmesidir (Şimşek Bekir, 2006’dan aktaran Tulu, 2009).

Dil Gelişimi: Yaşam sürecinde insanın ses, kelime, sembol ve sayıların öğrenilmesi, kazanılması, pekiştirilerek saklanması ve gramer kurallarına uyularak dilin kullanılmasıdır (Erden & Akman, 2001).

Paylaşımlı Kitap Okuma (Shared Book Reading): Bir yetişkin tarafından okunacak kitabın okuma sırasında çocuğun aktif katılımının sağlandığı ve süreç içinde belirli sistematik öğretici tekniklerin kullanıldığı okuma şekli (Ezell & Justice, 2005).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi

Yaşamın ilk yıllarından sonuna kadar insanın çevresiyle iletişim kurmasını sağlayan, insanın ve toplumun en değerli iletişim aracı olan dil ile ilgili birçok farklı tanımlama yapılmıştır. Dil insanlar arasındaki iletişimi sağlayan, ses ve kurallara sahip bir anlaşma aracıdır. Bununla birlikte dil kavramı sadece bir iletişim aracı değildir iletişimin kendisi olarak da tanımlanabilir. İnsanoğluna evreni açan kurallar bütünüdür (Poyraz, 1995). Dil, toplumda bireyler arasında kurulan ilişkilerin sağlıklı şekilde sürdürülmesini sağlayan iletişim aracıdır (Temizyürek, 2007). Dil, çocuğun egosundan uzaklaşarak, sosyal bir birey olmasını sağlayan, kendini kontrol ve takip ettirebilen, duygu düşünce ve davranışları yavaş yavaş öğretebilen, kendini güvenli hissedebilmesine yardım eden bir davranıştır (Çakır, 2013). Dil, göstergeler sistemi aracılığıyla iletişim kurabilme ve kendini ifade edebilme yetisidir (Er, 2003).

Dil, insanların birbirine karşı bilgilerini, düşüncelerini ve eğilimlerini aktarabilmeyi, duygularını ifade edebilmeyi, fikirlerini düzenleyebilmeyi sağlayan, bilginin ve kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasında rol oynayan iletişim aracıdır. Dil aynı zamanda problem çözebilme, planlama yapabilme, düşünme, bellek ve muhakeme gibi bilişsel süreçleri de içinde barındırır (Yavuzer, 2005). Dil son derece karmaşık bir yapı olmakla birlikte çocuklar genel olarak dili öğrenmeye karşı doğrudan bir öğretim yöntemi olmadan bu karmaşık yapıyı öğrenebilmekte ve konuşma seslerini ayırt ederek tanıma yeteneği gösterebilmektedirler (Pinker, 1998).

1.2. Dil Kazanımıyla İlgili Kuramsal Görüşler

Bugüne kadar dil gelişimiyle ilgili yapılan araştırmalarda, bir çocuğun dil gelişiminde dil becerilerini nasıl edinebildiğini net bir şekilde açıklayan görüş bulunmamaktadır. Ancak bunun yanında günümüzde, dil gelişiminin çocuk doğmadan anne karnındayken başladığı ve bir yaşına gelmiş bir çocuğun fark edilmeden dil gelişimi yolunda zaten önemli adımlar attığı bilinmektedir (Topçu & Turan, 2016).

Dil kazanımıyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında dil uzmanları, dil bilimciler, psikologlar oldukça karmaşık bir yapıya sahip olan dilin nasıl edinildiğini, nasıl bu derece mükemmel gerçekleştiğini, bu süreçte hangi öğrenme mekanizmalarından yararlanıldığını incelemişlerdir fakat genel kabul görececek ortak bir sonuca ulaşamamışlardır (Nussbeck, 2007).

Dilin kazanımıyla ilgili ortak bir görüş olmasa da araştırmacılar yaptıkları araştırma sonuçlarına göre farklı fikirler öne sürmüşlerdir. Bu farklılıklarda dil ediniminde kalıtımın mı çevrenin mi etkisinin daha yüksek olduğu tartışma konusu olmuştur. Araştırmacıların bu fikirler üzerinde ayrıldığı ve birleştiği durumları olmuştur ve beş ayrı dil gelişim kuramı oluşmuştur. Bu kuramlara aşağıda yer verilmiştir.

- Psikolinguistik/ Doğuşancı Kuram
- Bilişsel Öğrenme Kuramı
- Sosyo-Kültürel Kuram
- Davranışçı Kuram
- Sosyal Etkileşim Kuramı

Bu kuramlardan hiçbirisi tek başına dil edinimini açıklayacak yeterlilikte değildir. Bunun yanında tüm kuramlarda dil gelişimini etkileyen faktörlerin üzerinde durulmaktadır (Aslan, 2019).

1.2.1. Psikolinguistik/ Doğuşancı Kuram

Bu görüşün savunucusu olan Chomsky 1960'ların başından bu yana dil ediniminin çeşitli içsel ilkelerle gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Dilbilimci Noam Chomsky'nin (1957,1963) geliştirdiği kuramda dil ediniminde içsel bilgilerin rolünü tanımlamıştır. Dilbilimci Chomsky tüm dillerde ortak evrensel özelliklerin varlığını savunmuştur (İpek & Bilgin, 2007). Chomsky bu görüşünü savunurken dil ediniminde çevrenin önemini savunan kuramcılara da karşı çıkmıştır. Çevrenin dili şekillendiremeyeceğini düşünen bir diğer isim de Piaget'dir. Chomsky de Piaget de çocuğun baskın olarak çevre tarafından şekillenemeyeceğini ve bilinç ile zihinsel yapıların doğal olarak kendiliğinden şekillenerek ilerleyeceğini savunmuşlardır (Ataman, 2004).

Chomsky'ye göre çocuklar doğuştan bütün gramer kurallarını kendi kendilerine öğrenebildiklerini savunurken çocuğun ihtiyacı olan tek şeyin çocuğun çevresinde konuşulan dili duyması olduğunu savunur. Çocuk bir süre sonra işittiği dil ile ilgili kendi denemelerini yapacağını savunan dilbilimci bu görüşünden dolayı dil öğreniminde özel bir eğitim programına ihtiyaç duyulmayacağını savunur. Chomsky dil gelişim sürecinde genlerin rolünün etkin

olduğunu savunmuştur (Ataman, 2004; Solmaz, 1997). Psikolinguistik kuram, ortaya atıldığı zamanda var olan dil kuramları içinde büyük etki yaratmıştır. Dil ediniminde biyolojik temellerin önemi geniş kitleler tarafından onaylanmıştır (Berk, 2020). Geniş kitlelerce kabul edilmesine karşın dilbilgisinin soyut kavramlarla açıklanmasından dolayı anlaşılammıştır ve kültürler arası farklılığa değinmeden dil ediniminin yalnızca biyolojik yönünü ön plana çıkarması da psikolinguistik kuramın en çok eleştiri alan yönlerinden olmuştur (Şimşek, 2017).

1.2.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel öğrenme kuramının en önemli savunucuları Piaget ve Bloom'dur. Dil edinim sürecinin; hafıza, dikkat, imgeleme, algılama, anlama ve akıl yürütme gibi bilişsel süreçlerin etkisinde olduğunu savunmaktadırlar (Aydın, 2015).

Bilişsel görüş savunucularından olan Piaget'e göre, bilişsel yapı doğumla beraber çevreyle etkileşime girdikçe oluşur. Çocuk çok küçük yaştan itibaren zorluklarla nasıl başa çıkacağını bilgisine sahiptir. Çocuk bu içsel bilgiyi kullanarak, çevresinden duyduğu konuşmaları analiz ederek, kelimelerle uyumu zihninde eşleştirir. Chomsky dil yapılarının doğuştan beyinde var olduğunu savunurken Piaget bunun aksine bu bilişsel özellikler doğduğu andan itibaren beynine aktarılmadığını çocuk çevresini gözlem ve analiz yoluyla inceleyerek bu bilgilere ulaştığını savunmuştur. Piaget insanların bütününde öğrenmeyi sağlayan zihinsel bir güç olduğunu, temel noktanın düşünce olduğunu, çocukta düşünce, duygu ve hareketin dil gelişimini etkilediğini savunmuştur (Rogers, 1995).

Bilişsel öğrenme kuramının savunucularından biri olan Bloom ise konuşmaya başlamadan önce bilişsel sürecin devreye girdiğini, dilin bilişsel kodlama yaparken bir araç olduğunu savunmuştur (Çakır, 2004). Bu kurama göre çocuklar dili fiziksel etkileşimin sonucu olarak sosyal ortamlarda edinilen deneyim ve bilgilerini anlamlandırmak aktarmak için kullanırlar (Şimşek, 2017).

1.2.3. Sosyo-Kültürel Kuram

Çocuk gelişimi kuramcılarından Vygotsky zihin süreçlerini bilişsel açıdan incelemiş olsa da alan yazınına kazandırmış olduğu sosyokültürel kuram onu bilişsel kuram savunucularından ayırmıştır. Vygotsky'e göre dil kazanımı çocukta bilişsel süreçlerin yardımını alarak, sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşir (Güvendir & Yıldız, 2014).

Dil gelişiminde yaptığı araştırmalarda Vygotsky dilin düşünce ile paralel geliştiğini savunmuştur. Bilişsel gelişimcilerin aksine Vygotsky bilişsel yeteneğin dile değil dilin bilişsel yeteneğe etki ettiğini belirtmiştir. Vygotsky bununla birlikte çocuğun içinde bulunduğu dil ortamının çocuğun bilişine etki ettiğini belirtmiştir (Öztürk Dağabakan & Dağabakan, 2007).

Vygotsky'nin sosyokültürel dil kuramı temelde yine Vygotsky tarafından geliştirilen yakınsak gelişim alanı üzerine şekillenmiştir. Yakınsak gelişim alanı ebeveynlerin ve diğer yetişkinlerin çocuğun güdülenmesine yardım eden, ona rehberlik eden ve çocuğun öğrenmesini sağlayan kişiler olduğunu belirtir (Güvendir & Yıldız, 2014).

Vygotsky'e (1986)'e göre bilişsel gelişimde çocuğun içinde yaşadığı çevrenin etkisi büyüktür. Çevresinde çocuğa rehber olacak bir yetişkin olmadığında çocuk deneyimlerini geliştirememekte, dilin içeriğini ve yapısını anlamlandıramamaktadır. Dil ve kavram gelişimi arasında bir ilişki olduğunu savunan Vygotsky çocuğun dili iyi kullandığı takdirde kavramları öğrenip isimlendirebileceğini savunmuştur (Damon ve Hart 1982'den aktaran Üstün & Akman, 2003).

1.2.4. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram, öğrenmede kalıtsallığı reddedip davranışları ele alarak davranış üzerinden tamamen nesnel bakış açısına göre değerlendirme yapmayı amaçlayan görüşü savunur. Davranışçılar, dil ediniminin doğuştan fiziki ve nörolojik özelliklerle ölçülebilir olmadığını, bunun gözlemlenebilir bir olgu olmadıklarını belirtmiştir (Acarlar, 2002).

Bu görüşün en önemli savunucularından biri olan Skinner (1957) "*Verbal Behaviour*" adlı kitabında davranışçı görüşten ilk kez bahsetmiştir ve burada çocuğun dili kazanmasında çevrenin etkisinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin ya da çocuğun çevresindeki yetişkinlerin çocuğun doğru söylediği sözcükleri pekiştirmesiyle çocuğun doğru olan sözcüğü öğrenmeyi sağladığını ve ayırt etme becerisi kazandığını belirtmiştir (Solmaz, 1997).

Bu görüşe göre çocuklar herhangi bir şeyi öğrenir gibi konuşulan dili öğrenir. Dil edinimi bebeklerin kendilerini istenilen sonuçlara götüreceğini farketmediği sesleri tekrar etmeleriyle başlar (Çakır, 2013). Bu şekilde bebek, tekrar ettiği zaman pekiştireç aldığı sesleri daha sık tekrar etmeye başlar. Pekiştirme almadığı seslerin kullanılma sıklığı ise zamanla azalır. Bu eylemler sonucunda konuşma şekillenir (Erden & Akman, 2001).

Skinner dışında davranışçı görüşü savunan kişiler, pekiştirmenin yanı sıra davranışçı öğrenmede taklidin de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yetişkin ve çocuk dil edinimlerinde yetişkin çocuğun söylediklerini doğru bir şekilde tekrar ederse, hem doğruyu pekiştirmiş

olacaktır hem de çocuğun yetişkinini tekrar edeceğinden düzgün cümleler kurabilecektir. Bununla birlikte çocuğun dil gelişim sürecinde yalnızca taklit, pekiştirme ya da yetişkinin yardımının yetersiz olduğu ileri sürülmektedir ve yapılan çalışmaları sonucunda yetişkin desteği, taklit ve pekiştirmenin eşit derecede etkili olduğu vurgulanmaktadır (Tural 1977'dan aktaran, Demirkan Baytar, 2014).

1.2.5. Sosyal Etkileşim Kuramı

Bloom ve Lahey'in ortaya koyduğu bu kuram dili, içerik kullanım ve biçim olacak şekilde üçe ayırmıştır. Üç boyutlu bu sistemde içerik dilin ne olduğunu, biçim dilin nasıl olduğunu, kullanım ise dilin ne zaman, nerede, ne ile ilgili olduğunu açıklar (Güleryüz, 1990). Dil edinimi sırasında çocuk etkin katılımcı olarak yer almaktadır. Doğum ile birlikte yetişkin ve çocuk arasında sosyal etkileşim başlar. Çocuğun ilk davranışları ağlama ve ses çıkarma ile sınırlı olsa da yetişkin bu davranışlardan iletişimsel anlamlara ulaşır. Bu çerçeveden bakıldığında iletişimde çocuk, yetişkin-çocuk şeklinde oluşmuş bir grubun içinde gerçek bir katılımcıdır (James, 1990).

Sosyal etkileşim kuramına göre dil, sosyal ve etkileşimsel bir durumu ifade eder. Dilin ana görevi iletişimdir ve dil edinimi bir toplumsallaşma süreci olarak görülür. Sosyal ilişkilerin varlığı çocuğun dil biçimlerini ve yapılarını kodlayabilmesini ve çözümleyebilmesini sağlamaktadır. Bu kuramın savunucularına göre iletişim ve sosyal etkileşim büyük öneme sahiptir. Dilin ediniminde öncelikle aile ve iletişim kurulan yakın çevre büyük önem arz eder ve etkileşimin doğal sonucu olarak dil edinimi oluşmuş olur (Peçenek, 2002).

1.3. Dil Gelişimi Dönemleri

Bu dönem konuşma öncesi dönem ve konuşma dönemi olmak üzere iki bölümde incelenir.

1.3.1. Konuşma Öncesi Dönem

Konuşma öncesi dönem, Yeni Doğan (ağlama) Dönemi, Agulama Dönemi, Gıgıldama Dönemi, Mırıldama Dönemi ve Mırıldanmanın Tekrarı dönemi olacak şekilde beş farklı aşamada incelenmektedir.

1.3.1.1. Yeni Doğan Dönemi (0-3 Hafta)

Çocuk doğduğunda çıkardığı ilk ses ağlama sesidir. Yakın tarihte yapılan çalışmalar bu ilk çıkan sesin tamamen fizyolojik bir olay olduğunu göstermektedir. Çünkü çocuğun ilk

ağlaması ihtiyacı olan nefesi alması sonucu havanın ilk girişinin verdiği acının karşılığıdır. Bu haliyle ilk ağlama dil gelişiminin ilk basamağını temsil eder (Temiz, 2002). Yavuzer (1993) ağlamanın fizyolojik bir eylem olduğunu kabul eder ve bunun yanında çocuğun dil gelişiminin başlangıcı açısından doğal ve gerekli bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Yeni doğan çocukta davranışların geneli istem dışı ve reflekslere bağlı olarak gelişen bir yapıdadır. Dilin gelişiminde kullanılan refleksler ritmik emme ve yutma refleksidir. Yeni doğan çocuğun ilk aylarda sıklıkla kullandığı emme ve yutma refleksleri ile ağlama seslerinin sürekli tekrarlanması bebeğe ilerleyen zamanlarda konuşma seslerinin üretimi için gerekli olan solunum ve ağız yapısını kazandırır (Baykoç Dönmez, 1986).

Yeni doğanın ilk üç haftada çıkardığı sesler genel seslerdir bir farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Bu sesler amaç ve anlam ifade etmez. Dördüncü haftayla beraber çıkarılan sesler farklılaşmış seslerdir bu sesler uyarıcıyla ilişkilidir. Genellikle açlık ya da rahatsızlık gibi durumları ifade eder. Birinci ayın sonunda artık ağlamalar farklılaşmaya başlamıştır ve bebeğe bakan kişi ağlamanın farklılığına göre nedeni anlayabilecek duruma gelmiş olur (Temiz, 2002). Yavuzer (1998) ilk aylarda çocuğun ağlamanın yanında çeşitli basit sesler çıkarabildiğini ve çocukta dil gelişimi arttıkça ağlamanın azaldığını belirtir. Çocuk yeteri kadar sözcük dağarcığına sahip olduğunda ağlamayı hemen kesmez. Bundan önce çocuğun isteklerini konuşarak nasıl çözebileceğini öğrenmesi gerekir.

1.3.1.2. Agulama Dönemi (4-6 Hafta)

Çocuğun ikinci ayından altıncı ayına kadar olan zamanı kapsayan bu dönemde, çocuk artık ağız kaslarını kontrol etmeye başlamıştır. Bu dönemde çıkardığı seslerde farkındalık kazanmaya başlamıştır. Bu dönemde ses çıkardığının farkına varan çocuk ses oyunları yapmaya başlamıştır. Yetişkinlerin konuşma sesleri dışında farklı sesler çıkartır ve bu ses oyunlarından zevk alır (Baykoç Dönmez vd.,, 2000). Bebek bu dönemde kendisiyle iletişime geçilip bir şey söylendiğinde bağırır ve güler. Agulama döneminde bebeği bu hareketlere teşvik etmek faydalıdır. Çocuğu teşvik etmek için annenin de çocukla birlikte bu sesleri çıkarması gerekir. Annenin ses çıkarması bebek için bir uyarıcı niteliği taşır ve onu teşvik eder (Çakır, 2013). Annenin çocuğuyla bu şekilde iletişim halinde olması çocuğun dil edinimini kuvvetlendirir. Çocukların konuşmalarını bu şekilde destekleyen annelerin çocukları bu şekilde destek vermeyen annelerin çocuklarına göre daha erken konuştuğu görülmüştür (Çakır, 2013).

Bu dönemde çevresinde duyduğu sesler dikkatini çektiğinde dinleyebilir. Yine bu dönemde s-k-g gibi yumuşak damak sesleri çıkarabilir, ünlü sesleri çıkartırken uzatabilir. Bu dönemin sonuna

doğru çocuk basit da-da, ma-ma gibi iki sesi birleştirerek temel heceler oluşturabilir. Çocuk bu sesleri çıkartırken bilinçli değil refleks olarak ortaya koyar (Baykoç Dönmez vd., 2000). Mırıldanma olarak da adlandırılan agulama döneminde çocuğun çıkardığı sesler, çocuğun ses mekanizmasını serbest hareket edebilmeyi öğrenmesinin en iyi yoludur (Yavuzer, 1998).

1.3.1.3. Gıgıldama Dönemi (6 Hafta-3 Ay)

Gıgıldama döneminde olan bebekler, bundan önceki dönemlerde dilin gerisinde çıkarmış oldukları sesleri dilin ön tarafında çıkarmaya başlarlar. Bu dönemde çocukların oynadığı sesli oyunlar iletişimde kullandıkları bir yanıt değildir. Bebekler bu ses oyunlarını yetişkinle iletişimini başlatma için kullansa da genel olarak bu oyunu kendi başına oynamayı seçer. Bu oyun bebeğin yeni ses üretme becerisini desteklemektedir ve pratik yapmasını sağlamaktadır (Cantwell 1996’dan aktaran Karacan, 2000). Gıgıldama döneminde bebeklerin kendi sesleri üzerindeki kontrolleri artmaktadır. Bebekler mutluluğunu gösteren sesler çıkararak bu sesleri tekrar etmektedir. Bebekler bu tür sesleri genellikle tek başına oldukları zaman çıkarmaktadır ve dışarıdan bu seslere bir müdahale olduğu durumda sesleri sonlandırmaktadır (Baykoç Dönmez & Arı 1992’den aktaran Çelimli, 2013).

Gıgıldama dönemi aslında konuşma dönemi için gerçekleştirilen değerli bir hazırlık aşamasıdır. Gelişim bilimciler bu dönemde bebeklerde gıgıldama seslerinin zaman içinde bebeklerin içinde bulunduğu dilin tonlama örüntüsüne benzediğini belirtmektedir. Bu süreç ise bize sözcüklerden önce ses tonunun öğrenildiğini göstermektedir (Bates, O’Connell & Shore, 1987’den aktaran Çelimli, 2013). Bu dönemin sonuna doğru bebek artık konuşma seslerini çıkarmaya başlayacaktır (Paul, Baker ve Cantwell’ 1987’den aktaran Karacan, 2000).

1.3.1.4. Mırıldama Dönemi (3-6 Ay)

Mırıldanma dönemi dil gelişiminde önemli bir dönemdir. Çocuk bu dönemde dudak ve dilini ritmik şekilde hareket ettirir. Tek heceli sesleri sık sık çıkarma eğilimindedir (Korkmaz, 2005). Dört ve altıncı aylara gelindiğinde bebekte dilin kontrolü artar ve dilini çeşitli yönlere doğru hareket ettirmeyi başarabilir. Sesler artık amaçlı olarak çıkmaya başlamıştır ve bu sesler bebeğin memnuniyet, şaşkınlık gibi çeşitli duygu durumlarını ifade etmektedir. Bu dönem “babbling” dönemi olarak ifade edilir (Taner & Başal, 2003).

Bu dönemde bebekler konuşma seslerine benzer sesleri çıkardıkları dönemdir. Bebekler dikkat çekmek istediğini belirtmek ya da karşı çıkmak için sesini kullanırlar. Bu şekilde hem kendini ifade etmiş olur hem de karşıdaki yetişkinin davranışlarını değiştirebilir (Temiz, 2002).

Yine iletişim kurmak için kullanmadığı bu sesleri zevk ve merak için kullanmaktadır. İsmine karşılık verebilir ve insan seslerine tepki gösterir. Yetişkinden gelen kızgın ve mutlu tonlamalara karşılık verebilir (Taner & Başal, 2003).

Zaman ilerledikçe çıkarılan sesler artar ve bebek sesli harfleri sessiz harflerle birleştirerek yeni sesler çıkarmaya başlar. Bu süreçte heceleme başlamıştır ve hecelemenin ağlama ve cıvıdamaya göre ana dile daha yakın bir seyirde devam ettiği söylenebilir. 6. Aydan itibaren bu sesler artık “ba-ba-ba” “ma-ma-ma” gibi tek heceli sözcüklere dönüşmüştür (Hoff, 2006)

1.3.1.5. Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6-9 Ay)

Bebekler yaşamlarının ilk dört ayında esneme, agulama ve geğirme sesleri dışında herhangi bir sözlü eylemde bulunmamaktadırlar. Fakat altıncı aydan sonra bu durum değişir. Çünkü bu dönemde alıcı dil hızlı bir şekilde gelişme gösterir. Bebekler altıncı aydan sonra çevresindeki seslere karşı daha fazla dikkat eder ve bu sesleri dinlerler. Bu aylardan itibaren bebeğe bir ses yöneltildiğinde bebek kendisine yöneltilen bu sese tepki vermeye başlamıştır. Bu dönemde kendi çıkardığı sestten hiçbir şey alamaz fakat bu sesi çıkarmaktan ve başkasına duyurmaktan zevk alır. Mırıldanmanın tekrarı döneminde bebekler insanların konuşmalarına gülümseyerek tepki verirler ve yine bu dönemde insanların çıkardığı sesleri ve yüz ifadelerini taklit etmekten hoşlanırlar (Cüceloğlu, 1999).

Altıncı aydan itibaren “bababa, mamama” şeklinde sesli ve sessiz harflerin yan yana getirilerek tekrarlandığı görülür. Bu heceleme bebekte sözlü pratik yapmayı sağlarken dil için gerekli olan hareketlerin gelişimi açısından da gereklidir (Yavuzer, 1998).

Bu dönemde çocuk çıkarabildiği sesli harflere daha çeşitli sessiz harfler ekleyip (f, v, s, ş, z, n vd..) cümleye benzer sesler çıkartırlar. Anne babalarının kullandığı sözcükleri taklit etmeye bu dönemde başlayan bebekler, çevresindeki insanları konuşmalarını yine bu dönemde dikkatli bir şekilde dinlerler. Bebekler bu dönemde dil edinimi için söyledikleri sözcükler tekrar edilerek cesaretlendirilmelidir. Mırıldanmanın tekrarı edilmesi, bebeğin tüm ses sisteminin serbestçe hareket ettirmeyi öğrendiği yöntemlerin en iyisidir (Serhatlıoğlu, 2006).

1.3.2. Konuşma Dönemi

Konuşma, insanların dili kullanarak birbiri ile sözlü iletişim kurmasına denir. Dil olmadan konuşmak mümkün değildir. Dil edinimi aşamasında en değerli araçlardan biri konuşmadır. Jestler, mimikler resimler, şemalar ve yazılı semboller konuşma için gerekli araçlardır (Erdemir,

2001). Konuşma dönemi ses-sözcük, tek sözcük, iki sözcüklü ifadeler, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler ve gramer kullanım evrelerinden oluşur. Çocukta dil ediniminin tek sözcüklü ifadelerle başladığı bilinmektedir (Aral vd., 2000). Bu bölüm; Ses-Sözcükler Dönemi, Tek Sözcük Dönemi, İki Sözcüklü İfadeler Dönemi, Üç ve daha fazla İfadeler Dönemi ve Gramer Kullanım Dönemi olmak üzere beş farklı başlık altında toplanmıştır.

1.3.2.1. Ses Sözcükler Dönemi (9-12 ay)

9-12 ay arasını kapsayan bu dönemde çocuklar kendi anadillerine ait sesleri çıkartabilirler. Anadillerinde var olan ses örüntülerinin farkına varan çocuk bu dönemde bu sesleri daha fazla kullanmaya başlar. Akıcı olan bu sesler anlamdan yoksun bir durumdadır. Bu dönemde sözcük olarak adlandırdığımız yapılar anlaşılmaz, düz cümle ya da soru gibi acele mırıltılar şeklindedir. Bu nedenle bu dönem ses-sözcükler dönemi olarak adlandırılmaktadır (Temiz, 2002).

Çocuk 4. Ayın sonundan itibaren biyolojik olarak konuşma yetisine sahiptir fakat ilk kelimeleri telaffuz edebilmesi için 9. Ayı beklemesi gerekmektedir. Bu aylar arasında çocuk kendine özgü bir jargon oluşturmuştur ve bu jargon sözcükleri uzun süre kullandığı görülür. Çocuğun jargon dilindeki bu sözcükler anlamlı olabileceği gibi uydurma sözcükler de olabilir. Örneğin çocuk yumurta demek yerine “gogo” sözcüğünü kullanabilmektedir. Bazen de sözcüğü bildiği halde telaffuz edemediğinden benzetme sözcükler kullanabilmektedir (Altıok, 1971). Goldin ve Meadow (1993) jestleri öğrenmenin bebeklerin dil edinim sürecine olumlu bir katkısı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bir çocuğun kelime ve jestleri aynı anda kullanması çok kelimeli cümleler kuracağının da göstergesi olarak görülmüştür (Papalia vd., 2009).

Birçok bebek bu dönemde mimiklerin anlamlarını öğrenebilir. Goldin ve Meadow (1993)’a göre, bu dönemde bebekler sıcak olduğunda üfleme, çiçek gördüğünde kokuyor anlamı için koklama gibi sembolik hareketleri ilk kelime kullanımlarına başladıkları dönemde göstermektedir. Bu dönemde yapılan hareketler kelimelere benzer görevler üstlenmektedir.

1.3.2.2. Tek Sözcük Dönemi (12-18 ay)

12-18 aylık süreci içine alan bu dönem çocuğun gerçek anlamda konuşmaya başladığı dönemi temsil eder. Bu dönemde çocuk tek kelimeye çok fazla anlam yükleyerek duygu düşüncelerini ve ihtiyaçlarını anlatmaya çalışır. Bu ifade şekline morgem denir. Çocuğun oluşturduğu morgemlerin çoğunluğu çocuğun günlük konuşmalarda duyduğu kelimelerdir. Bu dönem çocuğun dil gelişimi açısından kritik bir dönemdir. Alıcı dilin ifade edici dilden

daha gelişmiş olduğu bu süreçteki çocukların büyük bölümü bir ile üç kelime kullanarak anlaşılır şekilde konuşabilmektedir (Tümekaya, 2008).

Bu dönemin en önemli özelliği gerçek konuşmaya geçilmiş olmasıdır. Bu dönemde çocuk tek sözcükle birden fazla sözcüğün bir arada olduğu cümleyi anlatmak isteyebilir. Örneğin “b aba” dediğinde “ben babamın sırtına binip parka gitmek istiyorum” düşüncesini belirtmek istiyor olabilir (Cüceloğlu, 1999).

Çocuk bu dönemde daha çok çevresinde bulunan kişi ve nesnelerin isimlerini öğrenir. Çocuklar bu kelimeleri kelimenin sözcük anlamıyla kullanmak için değil kendilerini ifade etmek için kullanırlar (Alpöge, 1991). Çocukların ilk yıllarda konuşmaları kendilerine dönüktür (Cüceloğlu, 1999).

Çocukların kullandığı ilk kelimeler ebeveynler için çok değerlidir. Çocuklar bu dönemde sesleri birbirinden ayırma, vurgulama, yeni kelimeler öğrenme ve bu yeni kelimelerin anlamlarını kavrama yolunda gelişimlerine devam edeceklerdir. Konuşma seslerinin ayırıcı niteliklerini öğrenmeye çalışacaklar ve bazı seslerin akustik özellikleri yönünden farklı olsalar bile aynı anlama geldiğini öğrenecektir. Çocuğun dil gelişimi ilerledikçe kelimeler yüksek sesle ya da fısıldayarak, kadın ya da erkek tarafından söylensin o kelimenin hep aynı anlama geldiğinin farkında olacaktır (Yavuzer, 1998). Anlaşılır ilk sözcükler bir yaş civarı üretilir (Cüceloğlu, 1999).

Bu dönemde çocukların hayatlarının en hızlı kelime öğrenme evresidir. Bu duruma Ad Patlaması denmektedir. Ad Patlamasıyla çocuklar bir günde 5-6 kelimeye kadar öğrenebilmektedirler (Bardies, 1999).

1.3.2.3. İki Sözcüklü İfadeler Dönemi (18-24 ay)

İsim ve fiil olmak üzere iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşan cümleler telgrafik (iki sözcüklü cümleler)’dir. Bu cümleler çocuğun söylediği durum içinde değerlendirilmesi gereken cümlelerdir. Örneğin çocuk “anne çorap” dediğinde bu “annenin çorabı” anlamına da gelebilir “anne çorabını giy” anlamı da taşıyabilir (Baykoç Dönmez, 1986) Bu tür iki sözcüklü konuşmalarda çocuğun çevresinde bulunan yakın çevresi çocuğun ne demek istediğini rahat bir şekilde anlayabilir fakat bir yabancı anlamakta zorluk çekebilmektedir (Cüceloğlu, 1998).

1.3.2.4. Üç ve Daha Fazla İfadeler Dönemi (3-5 Yaş)

İki sözcük döneminin ardından artık üç yaşına gelen bir çocuk üç sözcüklü cümleler kurmaya başlar. Bu dönemde kurulan cümleleri diğer dönemlerden ayıran en önemli nokta cümlelerin artık daha karmaşık dil bilgisi kurallarına sahip olmasıdır. Bu dönemden sonra çocuk yetişkin dil formuna günden güne daha fazla yaklaşmaktadır. Çocuğun konuşma dilinin temellerini kazandığı dönemdir bu dönem (Ahioğlu, 1999).

Binbaşıoğlu'na (1990) göre, çocukta konuşma organlarının olgunlaştığı, temel iletişim becerilerini kazandığı ve çevreden gelen bilgileri elverişli şekilde aldığı dönem üç yaştır. Bu durum çevre kültüre göre değişiklikler gösterse de çocuklar bu yaşta birbiriyle kolayca anlaşabilmektedir. Dilde yapısal sistemde oluşan bu gelişmeler çocuğun yetişkinlerle kurduğu iletişim sürecinde gelişmektedir. Ebeveynle gerçekleştirilen soru cevap alışverişleri çocuğun dil ediniminde bilmediği yapıları öğrenmesinde büyük fırsatlar sunmaktadır (Güleryüz, 1990). Anaokulu çağındaki çocukların kullandığı sözcüklerin yarısı yetişkin dil ölçütlerine uygun formdadır (Binbaşıoğlu, 1990).

1.3.2.5. Gramer Kullanımı Dönemi (5-6 Yaş)

4 ve 5. Yaşta dil iyi gelişmektedir ve bununla beraber yetişkin normlarında sapmalar meydana gelmiştir. Bu sapmalar gramerden değil çocukların konuşma şekilleriyle ilgilidir. 4 yaşındaki çocuk gramer kurallarına hakimdir ve beş yaşında uzun karmaşık cümleler oluşturarak ikiden fazla fikri tek cümle içinde belirtecek düzeydedir (Aral vd., 2000). Bu dönemde dil artık daha rahat kullanılabilir durumdadır. Çocuk dili doğru bir şekilde kullanmaya başlamıştır. Kelime dağarcığının arttığı bu dönemde çocukta kendine dönük konuşmalar devam etmektedir. Önceki dönemlere göre cümleler daha kompleks bir yapıya bürünmüştür (Güven & Bal, 2000). Bu dönemde çocuğun oluşturduğu cümlelerin yarıdan fazlası gramer kurallarına uygun durumdadır. Bu dönemde yine benmerkezci konuşma devam ederken kelime haznesi bin kelimenin üstündedir. Çocuk cümle kurarken söz diziminde özne, yüklem ve nesne arasındaki ilişkiyi anlamakta ve cümleyi bu şekilde kurabilmektedir (Aral vd., 2000).

1.4. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Çocukların dil gelişimini etkileyen birçok değişken vardır. Dil gelişimi biyolojik ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Cinsiyet, fiziksel ve ruhsal durum, genetik, sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenler dil gelişimini olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Aksan, 2011).

1.4.1. Kalıtım

Chomsky insanın doğuştan dil bilgisi sistemleriyle dünyaya geldiğini savunmuştur. Doğuştan var olan bilgiyi algılayıp işleme şemamızın olduğunu belirten Chomsky bunun biyolojik gelişimle ortaya çıktığını söyler. Çocuğun dili öğrenmeye doğuştan yatkın olduğu kabul edilmektedir. Dilin biyolojik yapısını dil kazanımından önceki gelişimlerin evrenselliğinden de görebiliriz. Bütün kültürlerde önce agulama, sonra cıvılda ve konuşmaya başlamadan içinde bulunduğu dili anlamaya başlamaktadır. Tüm kültürlerde bebekler ilk sözcüklerini 12. ay civarında çıkartmaktadırlar (Solso vd., 2011).

Dil ediniminde bazı görüşler dilin de zekâ ve fiziksel gelişimde olduğu gibi kalıtsal olduğunun savunucusudur. Yapılan araştırmalarda evlat edinilmiş çocuklarda beraber yaşadığı ailesinin ve biyolojik ailesinin dil gelişimine bakılarak bazı çıkarımlar elde edilmiştir. Yine aynı şekilde yapılan araştırmalar tek yumurta ikizlerinin çift yumurta ikizlerine göre daha benzer oldukları yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Genetik özellikler bilişsel anlamda etkili olduğu için bu durum dil gelişimini de etkilemektedir (Bee, 2000). Bu durum bize gösteriyor ki, dil bilgisi sisteminin tamamı çocuğa doğuştan gelmiş olmasa da, dil kazanımında gerçekleşen dilin işlenmesi ve bunun ardından dilin soyut yapılarının oluşturulmasında doğuştan getirilen bir yapı vardır (Solso vd., 2011).

1.4.2. Çevre

Çevre, çocuğun doğum öncesi, doğum ve doğum sonrasında çok yönlü etkilendiği durumları ifade eder. Çocuğun dil edinimi için doğuştan getirdiği genetik donanımın ne kadar geliştirileceğini veya söneceğini belirleyen durum çevrenin sosyal ve fiziki şartlarıdır. Yani genetik ve sosyal özellikler birbiriyle etkileşim içindedir. Çevrenin uyarılarından mahrum olarak büyüyen çocukların dil düzeylerinde yetersizlik görülmesi, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin dil gelişimine etkisini göstermektedir. Çocuğun dil gelişimini olumsuz yönde etkileyecek çevre koşullarına örnek verecek olursak bunlar; anne rahminde yeteri kadar beslenememe, doğum sırasında meydana gelen menfi durumlar, doğumdan sonra çocuğun geçirdiği hastalıklar, yeterli beslenememe, ebeveynin çocuğa karşı ilgisiz olması, oluşacak kazalar ve buna benzer birçok durum (Temiz, 2002).

1.4.3. Yaş

Bebekler dünyaya geldiği andan itibaren anlatmak istediğini kelimelerle ifade edemezler fakat yaptıkları hareketlerle ya da çıkardıkları seslerle ne anlatmak istediklerini karşı tarafa

ifade edebilirler. Bu hayatın ilk anından gelişmeye başlar ve okul öncesi dönemde büyük bir hızla gelişim devam eder (Aydoğan & Koçak, 2003).

Aydoğan ve Koçak (2003) yaptıkları araştırmada, resmi ve özel okul öncesi kurumlarının çocukların dil gelişimine olan etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 204 çocuk oluşturmaktadır. Bu araştırmanın sonunda çocukların yaşları arttıkça dil gelişim düzeyleri de artmıştır.

Yaşamı belli dönemlere ayırarak inceleyen araştırmalarda dil kazanımının 0-6 yaş okul öncesi dönemde gerçekleştiğini belirtmektedir. Okul öncesi dil gelişimi dönemi kritik bir dönem olduğundan yapılan araştırmalar okul öncesi dönemde dil gelişimi açısından geri kalmış çocukların ilerleyen yaşlarda bu durumu telafi etmelerinin zorlaştığını göstermektedir (Oğuzkan ve Oral 1996'dan aktaran Yıldırım & Koçak, 2016).

1.4.4. Cinsiyet

Yaşamın ilk yıllarına bakıldığında dil gelişim alanında kız ve erkek çocuklarda cinsiyet farkı görülmemektedir. Bununla beraber erkek ve kız çocukların anneyi örnek alarak hecelediği görülmektedir. Ancak zamanla kız çocukları anneyi örnek alırken erkek çocukları ise babayı örnek almaya başlamaktadır. Yapılan araştırma sonuçları dil edinimi sırasında kızların erkeklere oranla konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi ve cümlelerin daha düzgün olması şeklinde birtakım özelliklerde daha ileri olduğu gözlemlenmiştir (Tulu, 2009).

Yapılan bir araştırmada 6,9 ve 12 aylarında olan 14 kız ve 13 erkek çocuğun 4 dakika süren bir serbest oyun anında anneleri ile olan etkileşimleri gözlemlenmiş ve oyuncaklarla kurulan ilişkilerde cinsiyet farkı gözlemlenmezken, annelerin sadece konuşarak kurdukları iletişimde kızları erkeklere göre daha fazla yanıt verdiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında kız çocukların sözel, erkek çocukların ise görsel uyaranlara daha fazla yanıt verdiği gözlemlenmiştir. Yine aynı çalışmada annelerin kız çocuklarıyla kurdukları iletişimde daha çok konuşurken erkek çocuklarla kurulan iletişimde dokunarak iletişim kurdukları görülmüştür (Karacan, 2000).

Temiz (2002), üç yaş çocuklarıyla yaptığı araştırmada okul öncesi eğitimin çocukların dil gelişimi üzerine olan etkisini incelemiştir. Çalışmasında üç yaşında 20 deney, yine üç yaşında 20 kontrol grubu çocuk dahil etmiştir. Çocukların dil gelişim düzeylerini ölçmek amacıyla Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırmanın ön test son test sonucuna göre kızlar erkeklere oranla dil gelişim puanları daha yüksek çıkmıştır.

Yapılan araştırmalarla dili geliştiren ve engelleyen çevresel etmenlerin dilin gelişimi üzerinde cinsiyetten daha etkili olmasından kızlar lehine bir sonuç ortaya çıkmadığı düşünölebilir. Çünkü yaşamın ilk yıllarında kızlarda sözcük üretiminin erkeklerden önde gittiğı dikkate alındığında, bu farkın kızlar lehine devam etmediğı görölr. Ya da arda herhangi bir farkın olmaması çevresel faktörlerin kızlar için geliştirici olmadığını düşöndürebilir (Öztürk, 1995).

1.4.5. Zekâ

Williams (1998) zekayı, “zihinsel, fiziksel ve duygusal olarak tepki verme, öğrenme ve anlama, yeni durumlarla başa çıkabilme kabiliyeti” olarak tanımlamıştır. Çocuğun iki yaşına kadar çıkardığı seslerde zekayla ilgili bir ilişki bulunmamıştır fakat iki yaşından sonra zekâ ve dil gelişimi arasında güçlü bir ilişki olduğı görölmektedir. Erken konuşan çocuklarda zekanın normal ya da normalin üzerinde olduğı görölmüştür. Buna bağılı olarak dil ve zekanın doğıru orantılı olarak gelişim gösterdiği düşünölmektedir (Yavuzer, 1998).

1.4.6. Sosyo-Ekonomik Durum

Sosyo-ekonomik olarak iyi durumda olan ailelerin çocuklarının zekâ düzeylerinin, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının zekâ düzeyinden daha yüksek olduğı yapılan araştırmalarla görölmüştür. Bloom’a göre yaşamın ilk altı yılında insan zekâsının üçte ikisi gelişmiş olur. İlk altı yılda zekâ gelişiminin bu şekilde hızlı olması çevre şartlarının bu yıllarda önemini ortaya çıkarmaktadır (Öztürk, 1995).

Orta sınıf kent toplumlarında yetişkinlerin çocukların oyun ve öğrenmelerine kırsal kesime oranla daha fazla dahil olduğı görölmektedir. Kentin orta sınıfında bulunan bakıcı ve ailelerin buna daha fazla vakti olduğı söylenebilir. Aynı şekilde yine bu sosyal sınıftan gelmiş olan bakıcıların da, çocukların oyunlarında ve öğrenmelerine daha fazla vakit ayırdıkları söylenebilir. Bu durum kültürel olarak bakıcıların bilişsel gelişime katkısını etkilemektedir (Papalia vd., 2009). Bunun karşısında gelişmekte olan ölkelerin kırsal kesimlerinde yetişkinler daha çok iş faaliyetleriyle meşgul olduklarından, çocuklar bu iş faaliyetlerini gözlemleyerek vakit geçirir. Yapılan araştırmalarda araştırmacılar kültürel anlamda yaşanan farklılıkların bakıcının çocukla vakit geçirme ve ortaklık tipini etkilediğini gözlemlemiştir.

Çocuğun dil gelişiminde kıymetli bir değışken olan çevresel faktörlerin yanında çocuğa okunan kitap sayısı annenin ve babanın çocuğıyla meşgul olma derecesi ve çocuklarıyla oynadıkları oyunların rolü de önemlidir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde

bulunan çocukların daha erken konuştuğu ve daha düzgün konuştuğu görülmektedir. Çünkü sosyoekonomik olarak iyi durumda olan aileler dili düzgün kullanmaya özen gösterirken çocuklara daha iyi model oluşturmaktadırlar. Bu tür aileler çocuklarının daha düzgün ve çabuk konuşabilmeleri için çaba gösterirler.

Hart ve Risley (1997) tarafından yapılan bir çalışmada çocuğun yaşadığı çevreye göre dil gelişiminin etkisi incelenmiştir. 10 aylıktan üç yaşına kadar olan çocuklarla yapılan çalışmada 42 ailenin çocuğunun sözel bildirimleri kaydedilerek analizleri sağlanmıştır. Aileler üç ayrı gruba ayrılmış sosyoekonomik düzeye göre belirlenmiştir. Yapılan bu gruplamada anne babaların meslekleri, eğitimi ve ailenin gelir durumu dikkate alınarak yapılmıştır. Bu çalışma iki buçuk yıl boyunca ailelerin gözlemlenmesiyle gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonucundan yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının diğer gruba göre çok çeşitli kelimelere maruz kaldığı görülmüştür.

Taner ve Başal (2005), yaptıkları çalışmada, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip okul öncesi eğitimi almış ve almamış 240 kız ve erkek çocuğun dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmışlardır. Yapılan araştırmanın sonunda orta ve üst düzey sosyoekonomik düzeyde olan çocukların dil gelişimlerinin alt sosyoekonomik düzeyde olan çocuklara göre daha ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Birçok araştırma bize gösteriyor ki sözel iletişim becerilerini üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde yetişen çocukların, alt sosyoekonomik ailelerde yetişen çocuklara göre daha fazla kullanmaktadır (Seifert & Hoffnung, 1994).

1.4.7. Konuşmaya Teşvik

Çevreden fazla uyarıcıya maruz kalarak konuşmak için teşvik edilen çocukların dil edinim süreçleri olumlu yönde etkilenmektedir (Çat Şahin, 2009).Okul öncesi dönemdeki çocuğu konuşmaya teşvik etmek açısından, ona kitap okumak, oyun gruplarına dahil ederek bilinçli bir şekilde dijital ekran karşısında bulunmasına izin vermek önem teşkil etmektedir (Ünal Gürocak, 2007). Çocuklar gelişimleri boyunca kendilerini dinleyecek yetişkinlere ihtiyaç duyarlar. Çocuğun doğduğundan itibaren çevresinin anne ve babası olduğunu düşünürsek kendisini dinleyen yetişkinler elbette anne baba olacaktır. Bu yönden bakıldığında anne ve babanın çocuk için iyi bir dinleyici olması dil gelişimi açısından önem arz etmektedir. Ebeveynler çocukla iletişim kurarken kaliteli bir iletişim kurmayı amaçlamalıdır iletişimi sık sık ve yüz yüze sürdürmeye önem vermeli, ihtiyaç duyulduğu yerde uzun açıklamalar yaparak karşılıklı soru cevaba dayalı diyaloglar oluşturması gerekir. Ebeveynler çocuğun hem kendileriyle hem de

içinde bulunduğu çevreyle ilişkilerini arttırmak adına çeşitli yollar bulmalıdır. Bu şekilde çocuğun dil gelişimini desteklemek için çaba göstermelidir (Ataseven, 2019).

1.5. İki Dillilik

İnsan varoluşundan itibaren çevresiyle etkileşim halinde yaşayan bir canlıdır. Bu etkileşim için dile ihtiyaç duyulmaktadır (Susar Kırmızı vd., 2019). Dil öğrenmede, duygu, düşünce, inanç, tutum ve yargıları anlatmada ve kültür birikimini aktarmada kullandığımız bir araçtır. Kültürün ve toplumsal yapının aktarılması dil ile sağlanmaktadır. Bu durum çocuğun sosyal ve bilişsel gelişiminde dilin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Çakır, 2013). Etkileşim ve iletişim aracı olarak kullanılan dil yapısı gereği dinamiklidir. Bu dinamiklik farklı kültürlerden gelen ve birden fazla dil kullanan insanları bir arada tutmayı sağlamaktadır (Susar Kırmızı vd., 2019). Etkili bir şekilde kullanılan dil etkili düşünebilen ve etkili bir şekilde yaşayan insanların göstergesidir (Yapıcı, 2004).

Dil insan beyninde sınırsız öğrenme becerisini sağlayan en önemli araçtır. İnsanlar öğrenme becerisini kullanarak önce dili öğrenir. Dil insanın kendini hayat boyu geliştirmesini sağlar (Güneş, 2007). İnsanlar doğduğu andan itibaren kültürünü ve toplum kurallarını ana dillerini kullanarak algılar. Anadil birey ve çevresinin ortak ürünüdür (Sever, 2011). Dil kültür aktarımını sağlayan önemli bir iletişim aracıdır. Bu sebeplerden dolayı dil öğrenimi yıllarca çok önem verilerek üzerinde araştırmalar yapılan, dilsel ve zihinsel becerilerin gelişimiyle ilgili yaklaşım ve modeller üzerinde çalışılan bir alandır (Güneş, 2021).

Kişinin doğumuyla birlikte zihinsel becerilerin gelişimiyle başlayan ve toplumsal etkileşimler ile edinilen dile ana dil denir. Ana dil ilk dil ya da birinci dil olarak da isimlendirilebilir (Özüdoğru ve Dilman, 2014). Bununla beraber insan birçok nedenden dolayı başka dillerin etkisinde kalabilmektedir. İnsanın kendi ana dilinin dışında başka bir dili öğrenmesi iki dilli olma durumunu ortaya çıkartır. İki dillilik sosyoloji ve dil bilimin kesişmesiyle ortaya çıkan disiplinlerarası bir çalışma alanıdır (Yılmaz, 2014). Türkiye yedi farklı coğrafi bölgeye ve bu bölgelerde yaşayan farklı kültür yapılarına sahiptir. Dolayısıyla ülkemizde Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olduğu halde farklı ana dile sahip olan insanlar yaşamaktadır (Karaman & Yılar, 2023). Bu bölgelerde doğup büyüyen çocuklar genellikle iki dili beraber kullanarak büyümektedirler. Bu durum, çocukların ilk okuma yazma döneminde problem yaşamasına sebep olabilmektedir (Gözüküçük & Kıran, 2016). Özellikle iki dili aynı anda kullanan ve her iki dilde de yetersizliğe sahip olan çocuklarda dil çok daha büyük önem taşımaktadır (Şimşek Bekir & Fulya, 2006). Ribot ve diğerleri (2018)'E göre birden fazla dil ve kültürün bir arada olduğu çevrede yaşayan

çocukların gelişimlerinin olumlu yönde devam edebilmesi için hem anadillerini hem de bulundukları kültürün dilini öğrenmeleri gerekmektedir.

İki dillilik kavramını tanımlamak dil kavramını tanımlamak kadar zordur. Dilbilimcilerin bir bölümü iki dillik durumunu her iki dilin okuma, yazma, konuşma ve anlama boyutlarına ana dili gibi hâkim olması gerektiğini savunur. Dilbilimcilerin bir kısmı ise her iki dilde de orta derecede bir hakimiyetin yeterli olduğu görüşündedir (Watson 1995’den aktaran Yazıcı & Genç İlter, 2008).

Aksan (2011) iki dillilik kavramını insanın farklı sebeplerle ve farklı şartlar altında birden çok dili edinip, o dili kullanması ya da ikinci dili ana dili oranına yakın şekilde öğrenmesi olarak tanımlamaktadır. Rolffs (2009)’a göre iki dillilik;

- “İki dili ve iki kültürü bilmek ve anlamaktır,
- Bir dili diğerine nazaran daha iyi veya daha zayıf olmasıdır,
- İki dili bir arada kullanmaktır,
- İki dilde düşünmek ve hissetmektir,
- Her iki dilin el kol hareketleriyle, iki dilin vurgu özelliğiyle konuşmaktır,
- Çocukların becerisini veya zekâsını zorlamak değildir, tam tersi geliştirmek,
- Anadiline sahip çıkmak,
- Zengin bir potansiyele ve kaynağa sahip olmak” demektir.

Bir başka tanıma göre ise, iki dillilik ikinci dilin ne zaman edinildiğine göre ikiye ayrılmaktadır. Bunlar; eşzamanlı iki dillilik (simultaneous bilingualism) ve sıralı iki dillilik (sequential bilingualism)’tir. Eş zamanlı iki dillilik dile doğumdan itibaren maruz kalınmasıyla veya bir yaşından önce dil ediniminin gerçekleştiği durumdur. Bu iki dillilik durumundan baskın olan dil yoktur. Sıralı iki dillilikte dillerin art arda edinildiği durumdur ve ikinci dilin edinim yaşı altı yaşından sonra gerçekleşmelidir (Kohnert, 2010).

Türkiye’de iki dillilik kavramı çok sık karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde anadili Zazaca ve Kürtçe olan ve Türkçe öğrenmeye okul çağında başlayan çok sayıda çocuk bulunmaktadır (Kesmez, 2015).

1.5.1. Dilin Kullanımına Göre İki Dillilik Çeşitleri

Dilin kullanım sıklığına göre iki dillilik üç başlık altında incelenmektedir. Bunlar; Dengeli iki dillilik (Balanced Bilingualism), Baskın iki dillilik (Dominant Bilingualism) ve Sınırlı iki dillilik (Seminilingualism)dir.

1.5.1.1. Dengeli İki Dillilik (Balanced Bilingualism)

Kişinin hem ana dilinde hem de öğrenmiş olduğu ikinci dilde eşit oranda yeterlilik sağlaması dengeli iki dilliliği ifade eder (Uyar, 2012).

1.5.1.2. Baskın İki Dillilik (Dominant Bilingualism)

Kişinin kullanmış olduğu iki dilin birinde diğerine göre daha yetkin olması ve bu dili günlük yaşamında diğerinden daha fazla kullanmasını ifade eder (Uyar, 2012).

1.5.1.3. Sınırlı İki Dillilik (Semilingualism)

Kişinin her iki dilde de gelişiminin geride olduğu duruma sınırlı iki dillilik denir. Bu dil edinim çeşidinde kişi aynı yaşta her iki dili de kullanmasına rağmen dil edinim sürecinde meydana gelen olumsuzluklardan ötürü oluşan yetersizliği ifade eder (Uyar, 2012).

Ülkemizde yaşayan iki dilli okul çağı çocukları evinde ve sosyal hayatından ana dillerini kullanırken okula geldikleri andan itibaren ülkemizin resmi dili olan ve kendi ana dillerine benzerlik göstermeyen Türkçe dilini kullanmaktadırlar. Bu durum öğrenim hayatının ilk yılından itibaren çeşitli eğitim sorunlarına neden olmaktadır. Bu sorunları ortadan kaldırarak ülkemizin resmi dilini kurallarıyla ve incelikleriyle çocuklara öğretilmesi eğitimin temel amaçlarından biridir (Kan & Yeşiloğlu, 2017).

1.5.2. Dil Edinim Şekline Göre İki Dillilik

Dil edinim şekline göre iki dillilik üçe ayrılır. Bunlar doğal iki dillilik (natural bilingualism), kültürel iki dillilik (cultural bilingualism) ve okul iki dilliliği (school bilingualism)'dir.

1.5.2.1. Doğal İki Dillilik (Natural Bilingualism)

Resmi bir eğitim almadan bireyin doğal olarak edindiği dildir (Skutnabb Kangas,1981). Doğal iki dillilik içsel ve dışsal sebeplere bağlı olarak edinilebilir. İçsel sebeplere göre edinilen doğal iki dillilikte iki dil de doğduğu evde maruz kalarak öğrenme sağlanmıştır. Dışsal sebeplerde ise birinci dil evde edinilirken ikinci dil evin dışında yaşadığı toplumdan ya da başladığı okuldan edindiği dildir (Cengiz, 2006).

1.5.2.2. Kültürel İki Dillilik (Cultural Bilingualism)

Kültürel iki dillilik kavramı da genellikle çocukluk veya yetişkinlik döneminde iş, gezi, seyahat gibi sebeplerden dolayı ikinci dilin edinimidir (Skutnabb Kangas, 1981).

1.5.2.3. Okul İki Dilliliği (School Bilingualism)

Okul iki dilliliği adında yer aldığı gibi ikinci dilin formal eğitim yoluyla edinildiği dil edinim şeklidir. Doğal dil ediniminin tersine dil resmi olarak öğrenilmektedir (Skutnabb Kangas, 1981).

1.6. Kitap Okumanın Dil Gelişimi Üzerine Etkisi

Çocuğun gelişimi üzerinde aile ve okul etkilidir. Bu açıdan bakıldığında; Çocuğun dil gelişimini desteklemek için, uyarıcı ortamlar sağlayarak çeşitli etkinlikler sunan aile ve okul çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimini hızlandıracaktır. Bu şekilde çocuğun dil gelişimini de desteklemiş olacaktır. Evde ya da okul öncesi eğitiminde farklı teknikler kullanılarak bu beceriler sürekli olarak geliştirilebilir (Berk, 2020).

Kişilerde eleştirel düşünme becerisinin gelişmesini sağlayan birçok eylem vardır bunlardan biri de kitap okumaktır. Kişinin bu eylemi alışkanlık haline getirebilmesi için küçük yaşlardan okuma alışkanlığını edinmeye başlamalıdır. Çocuğun bu eylemi alışkanlık haline getirmesi kelime haznesini genişleterek düşünme, dinleme ve konuşma becerilerini arttıracaktır. Çocukta bu gelişmelerin sağlanması için ebeveyn ve öğretmenler tarafından kitap okuma alışkanlığı desteklenmesi çok önemlidir. Ebeveynler küçük yaştan itibaren çocuğa model olmalı, beraber okumalar gerçekleştirmelidir. Bunun yanında okumalarda kitap ve yazar hakkında sohbetler edilmelidir (Tanju, 2010).

Çocuklar için eserler oluşturan aynı zamanda oluşturulan eserleri inceleyen çocuk edebiyatı da bunun için değerli araçlardan biridir. Bir çocuğun ana dilini öğrenip bu dili geliştirebilmesinde ebeveynlerinin ya da çevresinin ona anlattığı, okuduğu çocuk edebiyatına ait eserlerin katkısı büyüktür. “Çocuğa ana dilinin bir işçi elindeki alet gibi nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini, kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kişiye kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı, onu konuşanlara yakınlaştırıcı duyguyu – ninnilerin, tekerlemelerin, türkülerin yanı başında, ama herhalde onlardan daha geniş ölçüde – ilk aşıl原因an masallardır” (Boratav, 2009). Bunun yanında yine parmak oyunları, bilmeceler, anılar oyunlar ve anılarla birlikte çocuğa okunacak kitaplar ve

kitapla ilgili yapılacak etkinlikler de çocuğun dili daha rahat anlamasına ve içinde bulunduğu dili daha rahat kullanmasına yardımcı olacaktır.

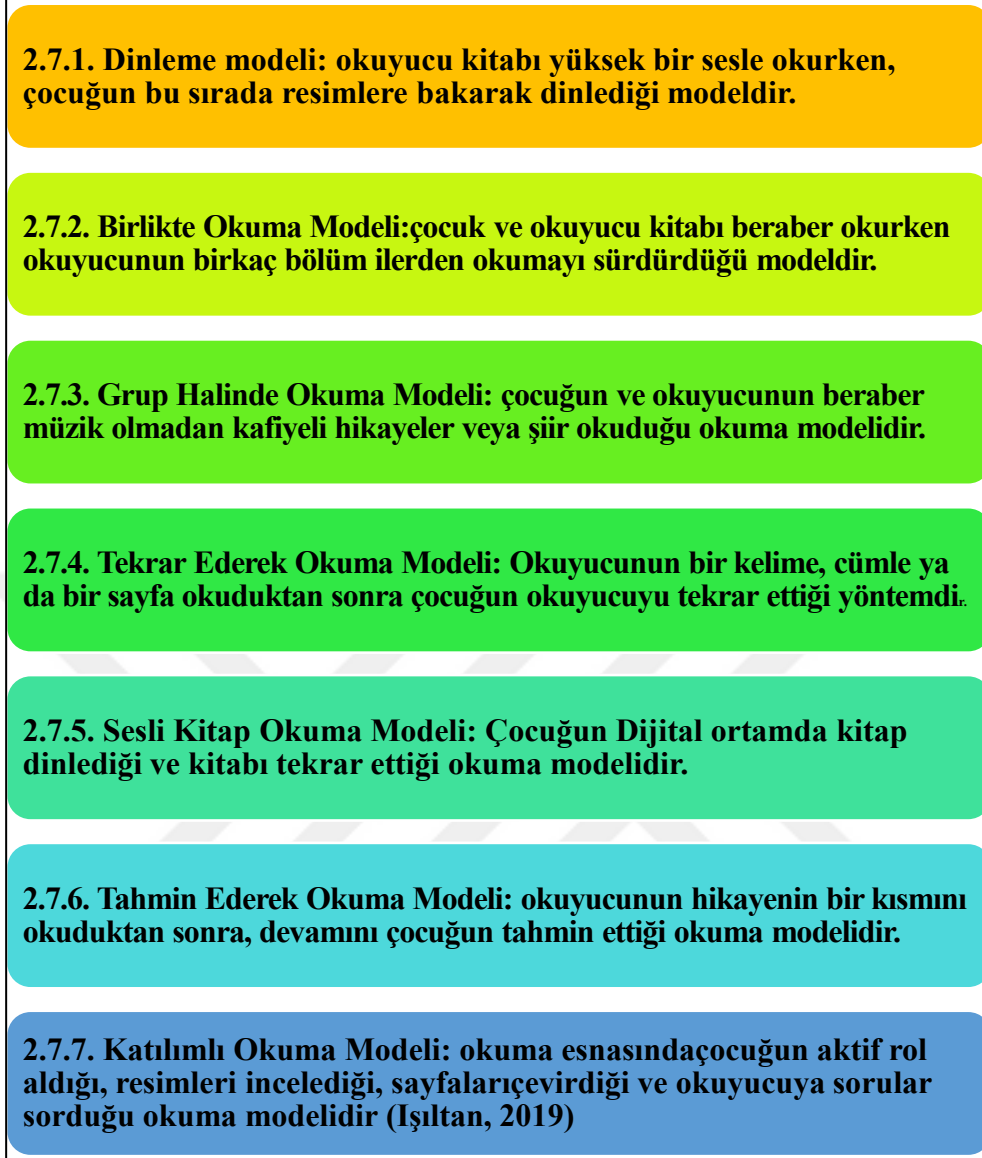
Kitap okuma üzerine yapılan birlikte okuma etkinlikleri çocukların sözcük öğrenimlerini artırırken aynı zamanda dinlediğini anlama ve öğretmenle etkileşimini desteklemektedir (Karaman Benli & Ergül, 2023). Birlikte kitap okuma etkinlikleri çocukların kavramları öğrenmesine destek olmaktadır. Beraber yapılan bu etkinliklerde çocuk yeni cümle yapılarıyla karşılaşarak yeni sözcüler öğrenir (Martini & Sénéchal, 2012).

Çocuğa kitap okumanın çocuğun dil gelişimine katkısı büyüktür. Resimli kitaplar hakkında çocukla uzun sohbetler yapmak iletişim bilgisinden kelime bilgisine, hikâye yapısından düşüncelerin konuşmaya dökümüne birçok alanda destek sağlar. Bir yaşından itibaren erken çocukluk döneminin sonuna kadar düzenli kitap okunan çocukların yaşlılarıyla kıyaslandığında dil becerilerinde onlardan önde oldukları belirlenmiştir (Whitehurst & Lonigan, 1998).

1.7. Kitap Okuma Modelleri

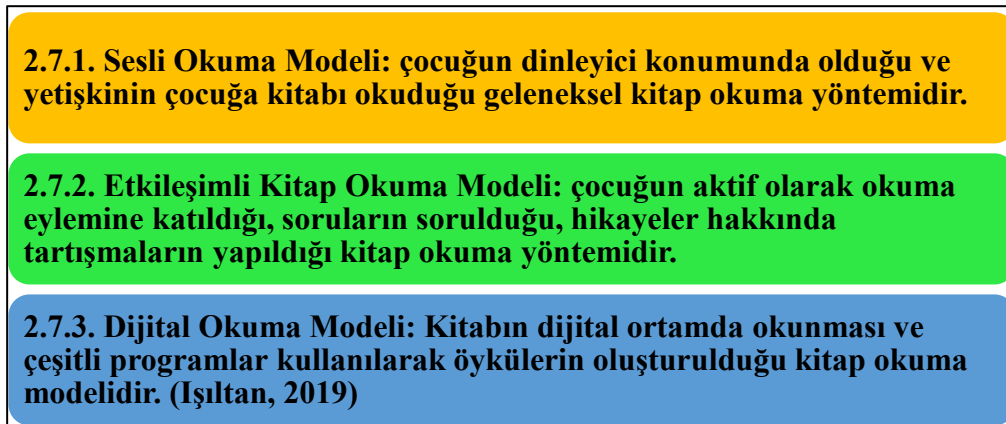
Kitap, çocuğun hikâyedeki kahramanlardan ve hikâyeden yola çıkarak bu kahramanlarla özdeşim kurmasına, nelerden hoşlandığını neleri onayladığını fark etmesine, hangi duyguları hissedebildiğinin farkına varabilmesine, düşündüğü ve hissettiği bazı konularda yalnız olmadığını görebilmesine, insanlar ve kültürler hakkında bilgi sahibi olmasına yardımcı olmaktadır. Bu yüzden çocuğun kendisi ve kitap arasında kurmuş olduğu ilişki çocuğu birçok yönden etkilemektedir (Ural, 2019). Çocuklara okunacak kitapların nasıl seçildiği ve nasıl aktarılacağı çok önemlidir. Kitap seçiminde hikâyenin bütünlüğü önemlidir ve seçilen kitabın çocuğun dikkatini çekecek bir kitap olması gerekir (Işıltan, 2019).

Kitap okuma eylemi çocuğun ve okuyucunun rollerine göre farklı şekillerde yürütülebilmektedir. Işıltan (2019)'a göre kitap okuma modellerinin sınıflandırması aşağıda verilmiştir;



Şekil 1. Okuma Modellerinin Sınıflandırması

Kitap okuma yöntemlerinin diğer bir sınıflandırması da şu şekildedir.



Şekil 2. Kitap Okuma Yöntemleri

1.8. Paylaşımlı Kitap Okuma

Paylaşımlı kitap okuma yöntemi; kitabın bir yetişkin tarafından okunması ve bu kitap hakkında yapılan tartışmalarda sistematik şekilde öğretici tekniklerle çocuğun bu etkinliğe aktif katılımının sağlanmasını kapsayan okuma şekli olarak tanımlanır (Ezell & Justice, 2005). Paylaşımlı kitap okuma okul öncesi dönemde karşılıklı paylaşım üzerine kurulu ve gerçek hayatla ilişki kurabilmeyi kolaylaştıran etkileyici bir etkinliktir (Justice & Pullen, 2003).

Çocukta öz kontrol ve öz güven duygusunu destekleyen paylaşımlı kitap okuma uygulamaları karşılıklı paylaşma ve eşit rol alma üzerine düzenlenir. Çocuk kitap okuma uygulamasında başkası tarafından yönlendirilmeden sürece etkin katılım sağlamaktadır (Justice & Kaderavek, 2002).

Paylaşımlı kitap okuma uygulamalarında yetişkin kendi bilgi birikimini çocuğun var olan bilgi birikimine uyarlayarak çocuğun bilgi birikimini ve edebi becerilerini arttırmayı amaçlar (Turan & Topcu, 2018). Paylaşımlı kitap okuma uygulamalarında yetişkinlerin kullanmış olduğu iki ayrı teknik bulunmaktadır bunlar; diyaloğa dayalı/etkileşimli kitap okuma (dialogic reading) ve yazıyı referans gösterme (print referencing)'dir. Bu da diyaloğa dayalı/etkileşimli kitap okumanın paylaşımlı kitap okumadan farklı bir uygulama olmadığına diyaloğa dayalı okumanın bir alt tekniği olduğunu göstermektedir (Justice & Pullen, 2003).

1.9. Diyaloğa Dayalı/Etkileşimli Kitap Okuma

Kitap okumanın çocuk üzerindeki etkisini arttıracak faktörlerden biri kitabın hangi yöntemle okunduğudur. Kitap okumada etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanıldığında çocuğa daha fazla katkı sağlamış olacaktır (Yıldız Bıçakçı vd., 2018).

Etkileşimli kitap okuma programları, çocukların dil gelişimlerini destekleme bağlamında uygulanmakta olan yöntemlerden biridir. Okuma kişinin başta dil gelişimi olmak üzere, yaratıcılığını, eleştirel bakış açısına sahip olmasını ve analitik düşünmesini destekleyen bir eylemdir. Okuma sırasında kişi farklı anlamları birleştirerek yeni anlamlar ortaya koyabilir ve bununla beraber kavramları zihninde canlandırabildiği için zihin gelişiminin destekleyebilir (Akyol, 2008). Etkileşimli Kitap Okuma Bir çocuk ile kitabı paylaşma ve okuma eylemini yapmayı ve okul öncesi dönem çocuklarının okumaya başlamadan önce onlarla kitapları paylaşmayı içermektedir (Noble vd., 2019).

Etkileşimli kitap okumanın dil gelişimine birçok katkısı vardır. Etkileşimli kitap okuma uygulamaları bir metne bağlı olarak gerçekleştirilir ve bu metinler çocuğun yaşına uygun olarak

hazırlanıldığından çocuğun çıkarım yapmasını kolaylaştırıcı metinlerdir. Bu da çocukların dil becerilerini olumlu anlamda desteklemiş olacaktır. Etkileşimli kitap okumanın erken çocukluk dönemde en önemli katkısı çocuğun sözcük dağarcığını ve dil edinimini desteklemesidir (Van Kleeck, 2008).

Etkileşimli kitap okuma, geleneksel okumada yapılan bazı değişikliklerle gerçekleşmektedir. Bu değişimin temeli okuma eyleminde yetişkin ve çocuğun rollerinde gerçekleşmektedir. Geleneksel okumada çocuk dinleyen yetişkin okuyan taraftır fakat etkileşimli kitap okumada çocuk hikâyede anlatıcı rolünde olmayı öğrenir. Okuma sırasında yetişkin aktif dinleyici olarak çocuğa sorular sorar, çocuğun verdiği cevaplarına yeni bilgiler ekler ve bu şekilde çocuğun kitapla ve yazılı dil ile ilgili farkındalığını arttırır. Çocuk bu süreçte anlatıcı rolünü üstlendikçe yetişkin anlatıcı sorumluluğundan uzaklaşır (Lonigan, vd., 1999'dan aktaran Türkyılmaz, 2023).

Etkileşimli kitap okuma; kitap okuma anında çocuğun pasif dinleyici değil de aktif olarak katılan taraf olduğu, yetişkinin süreç içinde çocuğa sorular sorarak çocuğun dikkatini öyküye ve çizimlere çekerek çocukla etkileşim içinde olduğu okuma türüdür (Kimm & Hall, 2002).

Etkileşimli kitap okumanın birçok farklı şekilde uygulanması mümkündür. Bazı etkileşimli kitap okumalarda okuma türleri ses ve sözcük bilgisi gibi belirli dil becerileri hedeflenirken bazı okumalarda ise çocuk ve yetişkin arasında kitapla ilgili bir etkileşimi ya da konuşmayı şekillendirmek için gerçekleştirilir. Farklı dil becerilerinin verilmesi planlandığı okumalarda da etkileşimli kitap okuma, çocuğa bu beceriyi dolaylı ya da doğrudan vermek için bir araç olarak kullanılabilir (Noble, vd., 2019).

1.9.1. Etkileşimli Kitap Okuma Süreci

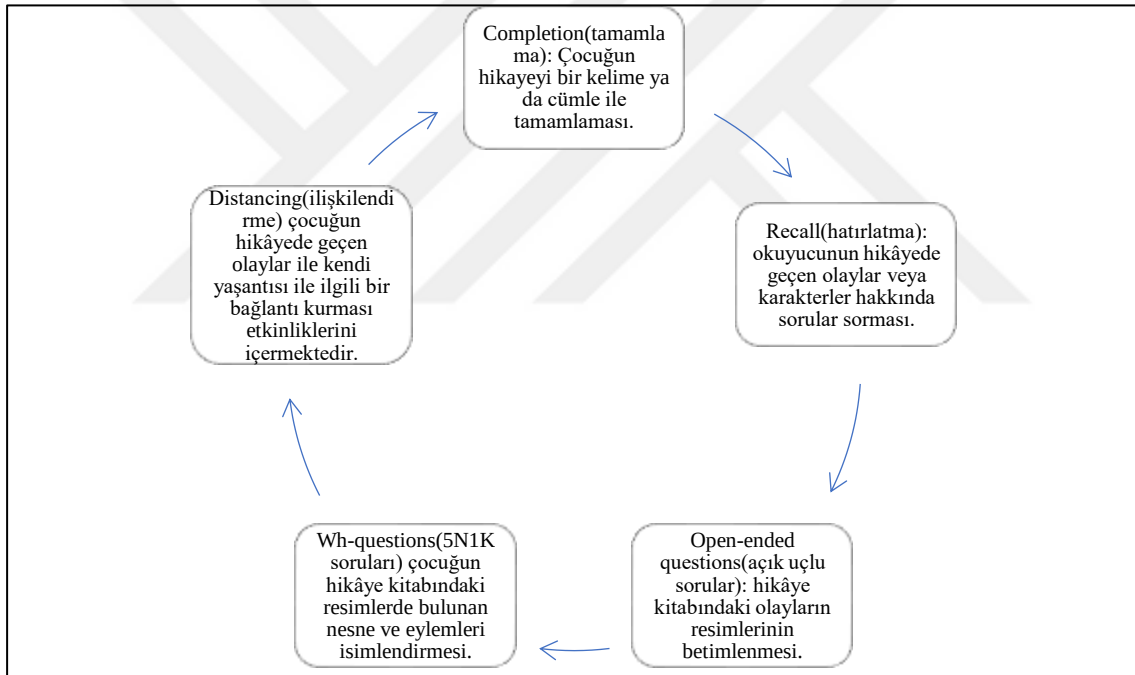
Bu süreç, kitabı okuyan kişinin dinleyiciye rehberlik ettiği, kitabı okuyan kişiyle dinleyicinin yer değiştirdiği bu şekilde dinleyicinin de okuyucu rolüne girdiği bir eylem olarak tanımlanabilir. Etkileşimli kitap okuma sürecinde kitabı okumakta olan kişi aktif bir dinleyici olduğu gibi aynı zamanda kitapla ilgili soruları da soran kişidir. Bu şekilde dinleyici aktif hale getirilerek onun da sorular sorması teşvik edilmektedir. Bu şekilde bir aktivite dinleyiciye öğrenme fırsatı vermiş olur (Justice & Pullen, 2003).

Whitehurst ve diğerleri, (1994) tarafından Etkileşimli Kitap Okuma sürecinin üç temel yöntemle yürütüleceği belirtilmektedir.

Anımsatıcı Teknik:	•Çocuğa sorular sorulur.
Geri Bildirim Tekniği	•çocuğun soruları cevaplanır ve yetişkin kitap okuduğu sırada çocuğa model olur.
Aşamalı Değişiklik Tekniği	•Çocuğun bilgi düzeyi artırılır ve potansiyeli en üst düzeye çıkartılır.

Şekil 3. Etkileşimli Kitap Okuma Süreci

Okuma sırasında çocuğun süreci aktif katılımını sağlamak için yetişkinin, çocuğun konuşmasını başlatacak farklı teknikleri kullanması gerekir. Bu teknikler CROWD şeklinde kısaltılmaktadır (Hakkoymaz, 2020).



Şekil 4. CROWD (Completion-Recall-Open Ended Questions-Wh Questions-Distancing) Soruları

Kitap okurken heceleme yapmadan ses tamlamasına ve noktalama işaretlerine dikkat edilerek yapılan okumaya akıcı okuma denmektedir (Akyol, 2006). Akıcı okumada dikkat edilmesi gerekenler okumayı doğru yapma, okuma hızına dikkat etme ve prozodik okumadır. Prozodik okuma, okuma sırasında tonlama, vurgulama, dilin kendine özgü özelliklerine dikkat etmeyi gerektirir (Keskin ve Akyol, 2014).

Etkileşimli kitap okuma aşamasında kitabı okuyan kişi jest ve mimiklerini aktif bir şekilde kullanması gerekir. Bu şekilde incelendiğinde Etkileşimli kitap okuma sürecinde

okuyucunun (tonlama vurgulama ve zamanlamayı içeren okuma yapması önem kazanmaktadır. Okuyan kişi kitapta bir sonraki sayfaya geçerken çocuktan kitabın devamında neler olacağı hakkında fikir yürütmesini bu konu hakkında konuşmasını istemelidir. Bu şekilde çocuk kendi yaşamıyla kitapta anlatılan yaşamı birleştirerek kendini farklı şekillerde ifade edebilmeyi öğrenebilir (Er, 2016).

Etkileşimli kitap okuma sürecinde dinleyici rolünde olan çocuk kademeli bir şekilde anlatıcı-katılımcı rolüne geçer (Trousdale, 1990'dan aktaran Yasemin, 2022).

Çocuklara kitap okunurken amaç sadece kitapta anlatılanı çocuğa aktarmak olmamalıdır. Bir kitabı düz bir şekilde okumanın yerine etkileşimli şekilde okumanın çocukların birçok becerisini geliştirmede etkili olduğu vurgulanmaktadır. Okuma eylemi sırasında çocuğun soru sorması için aralarda durulursa, çocuğa okunan kısımlar gösterilirse, bilinmeyen kelimeler çocuğun düzeyine inerek açıklanırsa etkileşimli şekilde bir okuma süreci yaşanmış olacaktır (Justice & Pence, 2005). Kelime çalışmalarında amaç çocuğa yeni kelimeler tanıtarak çocuğun dil gelişimini desteklemektir. Ancak bu yapılırken amaç sadece kelimeyi öğretmek olmamalı bununla beraber kelimenin kullanımı da öğretilmelidir. Bu sebepten okuma sırasında kelime tanıtımının ardından yeni kelimeye alıştırma ve kelimeyi genişletilme çalışmaları yapılması gerekir. Kelime öğretiminin son aşamasında ise eski bilinen kelimeler ile yeni öğrenilmiş kelimelerin birleştirilerek kullanılmasıdır. Bu aşamada okunulan kitabı çocuğun tekrar anlatması istenebilir ya da kitapta yer alan konunun canlandırmayı yapılarak öğrenilen kelimeler pekiştirilebilir (Flynn, 2014).

Sorulan sorular çocuğun analitik bir şekilde düşünüp sebep sonuç ilişkisi kurmasını sağlar ve bu eylem çocuğun problem çözme becerisini geliştirmiş olur. Bu şekilde gerçekleşecek bir okuma eylemi çocuğa erken okuryazarlık becerisi kazandırmış olur ve çocuğa dinlemeyi öğretmede başarılı bir tekniktir (Justice & Pence, 2005).

1.9.2. Okumaya Başlamadan Önce Etkileşim

Kitap okumaya başlamadan önce yapılması gereken en önemli eylem çocukların dikkatini dağıtabilecek uyaranları kaldırmaktır. Ardından çocukların bireysel ihtiyaçları (yeme, içme, tuvalet vs.) önceden karşılanmış şekilde çocuk da bu sürece hazır bulundurulmalıdır.

Etkileşimli kitap okuma uygulamalarında ilk yapılması gereken, okumanın amaçlarına uygun ayırt edici özelliğe sahip bir resimli çocuk kitabının belirlenmesidir. Kitap seçerken, kitabın okunacağı grubun gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Grubun yaşı,

gelişim düzeyi ve kitapta kullanılan dil dikkate alınmalıdır. Bununla beraber kitabın metinlerinde çocuğun bildiği kelimelerle birlikte bilmediği kelimelerin de olmasına dikkat edilmelidir. Kitapta yer alan resimler çocuğun gelişimine uygun çizgilerde dikkat çekici ve dilsel anlamda destekleyici nitelikte olası tercih edilmelidir Bununla beraber hedef sözcük belirlenmelidir. Hedef sözcük ve sözcük sayısı belirlenirken kitabı okuyacağımız grubun yaşı ve gelişim düzeyi dikkate alınmalıdır. Bunun yanında sözcükler sadece isimden değil fiil, sıfat ve deyimlerden de seçilmelidir (Karadoğan, 2020).

Etkileşimli kitap okuma başlamadan önce kitabın kapağı hakkında çocuklarla konuşulmalıdır. Kapak tanıtılmalıdır. Ardından kitabın kapak resmine çocukların dikkati çekilerek kitap ismi ve içerik ile ilgili çocukların tahminde bulunmasına fırsat verilmelidir. Bu aşama çocukların hepsine söz hakkı verilecek şekilde düzenlenmelidir (Karadoğan, 2020). Daha sonra kitabı kimin yazdığı yazarının adı okunmalıdır. “*Yazar kim?*” “*Yazar ne iş yapar?*” gibi sorular çocuğa yönlendirilmelidir. Aynı yazarın başka bir kitabı okunmuşsa eğer o kitap bu bölümde hatırlatılabilir. Çocukların kapak resmini incelenmesi sağlanmalı ve her resmi çizen birinin olduğu açıklanmalıdır (Vukelich vd., 2014).

Yine bunların yanında kitabın basıldığı yer basımevi gibi konularda da konuşulmalı ve bahsedilen bu bilgilerin kitabın kapağında yer aldığı çocuğa anlatılmalıdır. Ardından kitabın kapağındaki resme çocukların dikkatini çekerek, resimden hareketle kitabın ne hakkında olacağına dair çocukların tahminde bulunması istenmelidir. Tahminlerin sonunda kitabın ismi okunarak bilinmeyen kelime varsa onlar açıklanabilir (Vukelich vd., 2014). Okuma etkinliğinden önce hedef sözcüklerin öğretimiyle ilgili planlama yapılmalıdır. Sözcükle ilgili sorulacak sorular verilecek örnekler çocuktan gelebilecek olası sorular okuma etkinliğinden önce planlanmış olmalıdır (Karadoğan, 2020).

1.9.3. Okurken Etkileşim

Kitabın kapağını tanıtırken yapıldığı gibi kitabı okumaya başlayınca da çocuğa konuşmasına fırsatını verilmelidir. Okuma eylemi sırasında kitabın sayfaları çocuğun göreceği pozisyonda olmalıdır. Çocuğa okunacak yerdeki yazılar gösterilmeli ve okumayı gerçekleştirirken okunan kelimelerin altından parmakla işaret edilerek ilerlenmelidir. Bu şekilde çocuk resmin değil yazının okunduğunun farkına varacaktır (Tompkins, 2006).

Okuma eylemine geçildikten sonra dikkat edilmesi gereken en önemli nokta anlamı bilinmeyen sözcüklerin çocuğa açıklanmasıdır. Bu süreçte sözcük çocuğa açıklanırken

bildiği kelimelerden yola çıkarak bir açıklama yapılmalıdır. Bildiği sözcüklerden bilmediği sözcüğe ulaşmak öğretimi kolaylaştıracaktır (Karadoğan, 2020).

Okuma sırasında anlamı bilinmeyen sözcüler karşılaşıldığında çocuğa anlam açıklanmalı kitapta sözcüğün resmi varsa bu net bir şekilde çocuğa gösterilmeli resim yoksa öğretmen yanında ek materyaller getirerek gösterebilir ya da sözcük günlük yaşamla ilişkilendirilerek anlatılabilir (Karadoğan, 2020).

Açık uçlu sorular etkileşimli kitap okuma sırasında kullanılan önemli uygulamalardan biridir. Cevapların evet ya da hayır olarak yanıtlanmadığı çocuğu düşünmeye ve sorgulamaya yönlendiren sorulara okuma sırasında yer verilmelidir. Bu şekilde cevaplar daha fazla açıklama gerektirdiğinden çocuğun var olan bilgileriyle dilini farklı şekillerde kullanmasına fırsatlar sunar. Ebeveynler ya da kitabı okuyan diğer yetişkinler etkileşimli kitap okuma sırasında çocuğun ilgisini arttırmak adına ses tonlamaları yaparak ya da kitapta geçen duyguları mimikleriyle göstererek okuma yapmalıdır bu dinleyen için okuma sürecini daha zevkli hale getirecektir (Vukelich vd., 2014).

1.9.4. Okuma Sonrası Etkileşim

Kitap okuma bittikten sonra çocuğa kitapla ilgili sorulan sorular çocuğun dil gelişimini olumlu yönde destekler (Labbo, 2005). Etkileşimli kitap okuma sonrası yapılan sohbetlerde çocuklar duygu ve düşüncelerini rahatlıkla dile getirebilirler. Okuma eylemi bittikten sonra çocuklara uygulama sırasında okunan kitapla ilgili açık uçlu sorular yöneltilir (Labbo, 2005). Açık uçlu sorular etkileşimli kitap okuma uygulamasının tamamında çok büyük önem taşır (Karadoğan, 2020). Etkileşimli kitap okuma sonrasında sorulan sorular çocukları zorlayacak türden olmamasına dikkat edilmelidir. Sohbet havasında gerçekleşen soru cevap bölümü çocuk ve ebeveyn için eğlenceli bir oyun haline gelir (Labbo, 2005). Bu soru cevap uygulaması sırasında amaç çocuğun hikâyesinin oluş sırası hakkında düşünmesini bunları ifade ederken dilinin kazanımlarını işlevsel bir şekilde kullanmasını, yeni edindiği sözcüğü anlamına uygun bir biçimde cümlede kullanabilmesini içerir. Bu uygulama sırasında alanı yöneten kişi her çocuğu sürece eşit bir biçimde dahil etmeye özen göstermeli ve çekimser davranan çocuğu cesaretlendirmelidir (Karadoğan, 2020). Çocuk kendi cümlelerini kullanarak kitap ile ilgili sorulan sorulara cevap verebilir. Kitapta anlatılanları özetleyerek olayları sıralayabilir (Labbo, 2005).

Etkileşimli kitap okuma uygulamasının son aşamasında dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de soru-cevap adımı okuma eyleminin hemen arkasından başlanmasıdır çünkü araya

girecek zaman hatırlamayı zorlaştırır ve motivasyonu düşürür. Bununla beraber çocuğun verdiği cevaplar eleştirilmeden çok dikkatli bir şekilde dinlenmelidir. Çocuk cevap vermekte zorluk çekiyorsa çocuğa yeni ipuçları sunularak ya da kitap resimleri tekrar gösterilerek hatırlaması kolaylaştırılmalıdır. Çocuktan alınan özgün cevaplar genişletilerek yeni sorular oluşturulabilir. Kitabın olası farklı sonları değerlendirilebileceği gibi kitaba yeni bir başlık yeni bir başlangıç düşünülebilir. Süreç okuyucu ve çocukların ortak yönetiminde aktif bir şekilde devam edebilir (Karadoğan, 2020).

Okuma öncesinde okuma sırasına ve okuma sonrasında uygulama adımlarına kadar her açıdan planlı ve sistematik bir şekilde ilerlemeyi gerekli kılan Etkileşimli kitap okuma her aşamada okuyucu ile dinleyici arasındaki etkileşim üzerine kurulu devam etmelidir. Okuyucu ve dinleyici süreç boyunca sözel ya da beden diliyle sürekli iletişim halinde olmalıdır. Süreci beraber yönlendirmeleri gereklidir. Bu yönüyle Etkileşimli kitap okuma okuyucu ve dinleyici, dinleyici ve dinleyici etkileşiminin aktif olduğu bir süreci gösterir (Karadoğan, 2020).

1.10. Konuyla İlgili Araştırmalar

1.10.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Altunova ve Akyol (2024) yapmış oldukları çalışmada anne dili farklı olan çocukların okuma yazma becerilerine ve okul öncesi eğitime olan etkilerini, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemişlerdir. “Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerde Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Eğilimleri Ölçeği (ADİLKÖ)” ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun veri toplama aracı olarak kullanıldığı bu çalışmada, 317 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi alan anne dili farklı çocukların okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu yönde olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine bakıldığında okul öncesi eğitiminin ilk okuma yazmada hazır bulunuşluklarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Karaman Benli ve Ergül (2023) yapmış oldukları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara kitap okuma öncesi yaptıkları hazırlıklarının neler olduğunu öğrenmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacıların hazırlamış olduğu “Çocuklarla Kitap Okuma Öncesindeki Hazırlık Süreçlerini Belirleme Formu”, 47 öğretmene ulaştırılmıştır. Formlar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş ve derinlik

kazanmak amacıyla dokuz öğretmen ile beraber odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonunda öğretmenlerin kitap okuma süreçlerine zihinsel anlamda hazırlandıkları halde, kitap okuma planları oluşturmadıkları görülmüştür. Bununla birlikte kitapla ilgili ilgi çekici materyalleri yanında bulundurdıkları kitapla ilgili sorulacak soruları, dikkat çekilecek noktaları belirlemiş oldukları bir ön hazırlık yaptıkları görülmüştür. Ayrıca çalışmada okunan kitapları matematik, fen, sanat etkinlikleriyle birleştirdikleri de ortaya çıkmıştır.

Akça ve Tanju Aslışen (2022) tarafından yapılan çalışmada etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık ana dili Türkçe olmayan Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerinin üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu iki ayrı okulun anasınıfında öğrenim görmekte olan 32 çocukla yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve alıcı-ifade edici dil gelişimini ölçmek üzere “Peabody Resim Kelime Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan çocukları alıcı dil gelişimlerinin olumlu yönden desteklendiği görülmüştür.

Taş (2022), yaptığı çalışmada ebeveyn desteğiyle gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma programının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemiştir. İki gruba ayrılan 53 çocuktan birinci gruba araştırmacının kendisi, ikinci gruba da ebeveynlerin sekiz hafta boyunca etkileşimli kitap okuması sağlanmıştır. Araştırma sonucunda etkileşimli kitap okumanın okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklediği görülmüştür.

Yorgun ve Sak (2021) 445 okul öncesi dönem çocuğu ile birlikte (ana dili Türkçe olan 119 ve ana dili Kürtçe olan 326 çocuk) yapmış oldukları çalışmada ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini ana dil değişkeni üzerinden incelemiştir. Çalışma sonucunda ana dil ile cinsiyet, ana dil ile yaş, ana dil ile ailedeki çocuk sayısı, ana dil ile annenin eğitim düzeyi, ana dil ile babanın eğitim düzeyi ve ana dil ile ailenin aylık geliri değişkenlerinde çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülürken iletişim, dil ve okuryazarlık değişkenlerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

İşlek (2021) yapmış olduğu çalışmada sosyoekonomik koşullar açısından risk altında olan çocuklara yönelik ebeveynler tarafından uygulanan “paylaşımlı kitap okuma erken okuryazarlık müdahale programının”, erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemiştir. 17 deney 17 kontrol grubundan olmak üzere toplam 34 çocukla yapmış olduğu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada deney grubundaki çocukların ebeveynlerine ebeveynler tarafından uygulanan erken okuryazarlık müdahale programı hakkında eğitim verilmiştir, deney grubundaki çocuklara ise ebeveynleri tarafından

12 hafta boyunca ortak kitap okuma, erken okuryazarlık müdahale programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT), Evde Erken Okuma Yazma Ortamı Ölçeği (EVOK), Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL), Erken Okuma Yazma Testi (EROT), Erken Çocukluk Döneminde Yazı Farkındalığı Becerileri Kontrol Listesi ve Kelime Olmayan Kelime Tekrarlama Testi (AST) nin” kullanıldığı bu çalışmada sonuçlar, ebeveynler tarafından uygulanan erken okuryazarlık müdahale programının çocukların evdeki erken okuryazarlık ortamı ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Efe ve Temel (2018) yaptıkları araştırmayı düşük sosyo-kültürel çevreden gelen, 48-66 ay arası 23 okul öncesi dönem çocuğuyla yürütmüşlerdir. Diyarbakır ilinde yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı’nın” yazı farkındalığı alt testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılan gruplardan deney grubuna 10 hafta boyunca, haftanın üç günü yaklaşık 45 dakikalık zaman dilimlerinde etkileşimli kitap okuma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubunun son test puanları incelendiğinde deney grubunda yer alan düşük sosyo-kültürel özellikteki çevreden gelen çocukların ve ana dili farklı olan çocukların yazı farkındalığının yüksek oranda gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Yıldız Bıçakçı ve diğerleri, (2018) yapmış oldukları araştırmada annelerin etkileşimli kitap okumalarının çocukların dil gelişimine olan etkisini incelemişlerdir. Deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grupla yarı deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. 46-62 aylık yedi anne ve çocuk deney grubu, aynı şekilde yedi anne ve çocuk da kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubunda yer alan annelere üç haftalık etkileşimli kitap okumayla ilgili seminer düzenlenmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubuna oranla dil gelişim puanlarında artış olduğu görülmüştür.

Çelebi Öncü (2016) yaptığı çalışmada 5-6 yaş çocuklarının etkileşimli kitap okumanın sosyal durumlara yaklaşımının incelenmesi üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada deney grubuna evde anne babaları tarafından etkileşimli kitap okuma etkinliği gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre sosyal sorunlara karşı olumlu çözümler üretme bağlamında daha yüksek bir performans sergiledikleri belirlenmiştir.

Gölcük ve diğerleri, (2015) yaptıkları araştırmada, düşük sosyoekonomik düzeyden okul öncesi dönem çocuklarında alıcı dil ve hikaye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap

okuma müdahale programında, 16 okul öncesi dönem çocuğuna beş seanslık kitap okuma müdahale programı çerçevesinde hikaye kitapları okumuşlardır. Araştırmanın sonucunda düşük sosyoekonomik çevreden gelen çocukların yapılan kitap okuma programı ile dil becerilerinin geliştiği görölmüştür.

Akoğlu ve diğerleri, (2014) dört-beş yaşı grubu korunmaya muhtaç çocuklarla yaptıkları araştırmada, uyguladıkları etkileşimli kitap okumanın alıcı ve ifade edici dil gelişimine olan etkisini incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda etkileşimli kitap okumanın çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görölmüştür.

1.10.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Cho ve Yim, (2024) tarafından Kore’de gerçekleşen bir çalışma Kore, ABD, Kanada ve Belçika’da yaşayan ve Korece ve İngilizce konuşan iki dilli çocuklarla gerçekleştirilmiştir. 9’u normal gelişim gösteren 7’si gelişimsel dil gelişim bozukluğu olan 4-6 yaşı toplam 16 çocukla gerçekleştirilen çalışmada, üç hafta boyunca haftada iki seanstan olacak şekilde paylaşımlı kitap okuma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Paylaşımlı kitap okumanın kelime öğrenimi üzerinde etkisini ölçmek amacıyla ön test son test deneysel çalışmanın gerçekleştiği uygulama sonucunda, hem normal gelişim gösteren çocukların hem de dil gelişim bozukluğuna sahip çocukların kelime öğreniminde artış gözlemlenmiştir.

Brouillard ve diğerleri, (2022) Fransızca ve İngilizce dilleri olmak üzere iki dilli çocuklarla yaptıkları çalışmada, katılımcıları iki gruba ayırarak bir gruba iki dilde okuma (İngilizce ve Fransızca) diğer gruba sadece İngilizce dilinde etkileşimli okuma etkinlikleri yapmışlardır. Araştırmanın sonuçları her iki grubunda dil gelişimi ve kelime öğrenimi bağlamında gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca etkileşimli kitap okuma formatı ne olursa olsun iki dilli çocuklarda etkileşimli kitap okumanın dil gelişimini desteklediği belirlenmiştir.

Grover ve diğerleri, (2020) 123 farklı sınıftan üç-beş yaşı arası 464 çocuğun katılımıyla Norveç’te gerçekleştirdikleri çalışmada, ana dilinin dışında eğitim gören iki dilli çocukların ikinci dil gelişimlerini kitap okuma müdahale programıyla gelişimini araştırmışlardır. Araştırmanın sonunda yapılan müdahale programının çocukların ikinci dilde kelime ve gramer kullanımında büyük katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Schick ve diğerleri, (2021) yaptıkları çalışmada okul öncesinde paylaşımlı kitap okuma tekniğini resimli hikaye kitabı ve sözsüz kitap üzerinde uygulamışlardır. İki dilli çocuklarla gerçekleştirilen bu okuma etkinliklerinde paylaşımlı şekilde gerçekleştirilen sözlü ve sözsüz

okuma etkinliklerinin çift dilli okul öncesi çocuklarının dil gelişimini desteklediği görülmüştür.

Wilt ve diğerleri, (2019) yaptıkları çalışmada geleneksel etkileşimli kitap okuma ile zihin haritalandırma tekniğiyle etkileşimli kitap okuma tekniklerini karşılaştırmışlardır. Yedi okul öncesi öğretmeni ve 176 çocukla yürütülen bu çalışmada rastgele atamayla iki grup oluşturularak, bir gruba geleneksel etkileşimli okuma etkinliği diğer gruba zihin haritaları kullanarak etkileşimli kitap okuma etkinliği uygulanmıştır. Altı haftalık müdahale programından önce ve sonra çocukların dil yeterliliği; tematik kelime dağarcığı, anlatım yeterliliği ve eleştirel dinleme testleri kullanılarak ölçülmüştür. Çalışmanın sonucunda her iki grubun da çalışma boyunca dil yeterliliklerini önemli ölçüde geliştirdikleri ortaya çıkmıştır

Cabell ve diğerleri, (2019) Amerika’da yaptıkları çalışmada etkileşimli kitap okuma kalitesi ile okul öncesi çocukların dil ve okuryazarlık becerilerindeki kazanımları arasındaki ilişkini incelemişlerdir. 96 öğretmen ve 417 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonunda etkileşimli kitap okuma kalitesi ile çocukların kelime dağarcığında ve erken okuryazarlık becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir.

Wesseling ve diğerleri, (2017) Almanya’da okul öncesi eğitime devam eden üç-beş yaşlarında 69 çocukla yaptıkları çalışmada, etkileşimli kitap okumanın çocukların yazı farkındalığı ve ifade edici kelime haznesi üzerine olan etkilerini incelemişlerdir. Altı ay süren bu çalışmada katılımcılar üç deney grubuna ayrılmışlardır. Bu gruplara etkileşimli kitap okuma tekniğinin uygulandığı iki metot kullanılmıştır. Bu tekniklerden birincisi zengin yazılı materyaller içeren etkileşimli kitap okuma, ikincisi ise öğretmen tarafından uygulanan etkileşimli kitap okuma uygulama desteğidir. Bu tekniklerin ikisinde de açıkça bir harf eğitimi yapılmamıştır. Çalışmanın sonunda her iki tekniğin de çocukların dil ve yazı farkındalık becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Elmonayer (2013) yaptığı çalışmada etkileşimli kitap okumanın Arapça dilinde hece, kafiye ve ses birim farkındalığına etkisini gözlemlemeyi amaçlamıştır. Arapça’da fonolojik farkındalık becerilerini ölçtüğü bu çalışmaya 35 deney ve 32 kontrol grubunda olmak üzere 67 çocuk dahil etmiştir. Çalışmanın sonunda deney grubundaki çocukların fonolojik farkındalık düzeylerinin kontrol grubunda yer alan çocukların fonolojik farkındalık düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür.

Opel ve diğerkleri (2009) tarafından yapılan çalışmada etkileşimli kitap okumanın çocukların kelime dağarcığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya beş anaokulundan rastgele rneklemlle yoluyla seçilen 80 ocuk katılmıştır. Deney grubuna dört hafta boyunca sekiz resimli ocuk kitabı okunmuş ve daha sonra son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda etkileşimli kitap okuma etkinliği yapılan grubun kelime puanlarında artış görülürken; kontrol grubundaki çocukların kelime puanlarının aynı seviyede kaldığı belirlenmiştir.

Whitehurst ve Lonigan (1998) tarafından yapılan çalışmada düşük sosyoekonomik düzeyden gelen okul öncesi çocuklarına aile ğretmen bağlamında etkileşimli kitap okuma programı uygulanmıştır. Dört ayrı grubun olduğu çalışmada birinci gruba herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. İkinci gruba öğretmenleri tarafından kitap okunmuştur. nc gruba ebeveynleri tarafından kitap okunmuştur. Ve dördüncü gruba ise hem okulda hem de evde kitap okunmuştur. Yapılan çalışmanın sonunda evde etkileşimli kitap okunan grupta sözel dil becerilerinin daha hızlı bir şekilde gelişme gösterdiği ortaya çıkmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmada kullanılan deneysel araştırma deseni, sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasında nedensellik ilişkilerini test etmek amacıyla kullanılan en güçlü yöntemlerden biridir (Gürbüz & Şahin, 2017). Etkileşimli kitap okumanın dil gelişimine etkisini ölçmek için nicel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, var olan değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir model olan yarı deneysel desenler zayıf deneysel desenlere göre daha güçlü sonuçlar vermektedir. Nedensellik ilişkisini test etmek için yapılan çalışmalarda yarı deneysel desen kullanılması oldukça güvenilir sonuçlar elde etmemizi sağlayacaktır (Gürbüz & Şahin, 2017). Uygulama geçerliliği yüksek olan bu modelde bir evren ve örneklem genelleme gayreti olmadan, ulaşılması mümkün bir çalışma grubuyla çalışmanın yürütülmesinin olanak tanır (Cohen, Manion & Morrison 1994'dan aktaran, Tuncer, 2023).

Bu araştırmada araştırmaya katılacak deney ve kontrol grubu sınıfları belirli değişkenler yönünden denk duruma getirilmiştir. İki grupta yer alan katılımcılara uygulamadan önce bağımlı değişkene ait ölçek uygulanır. Deney grubuna etkisinin araştırıldığı program uygulanır ve kontrol grubuna bu süreçte müdahale edilmez. Uygulamadan sonra her iki gruba araştırılan bağımlı değişken ölçeği tekrar uygulanır. Bu şekilde yapılan uygulamanın deney grubuna etkisi ölçülecektir (Büyüköztürk vd., 2023). Bu araştırma yer alan bağımsız değişken Etkileşimli kitap okuma, bağımlı değişken ise dil gelişimidir.

2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

60-72 aylık iki dilli okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan paylaşımlı kitap okumanın çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, davranış bilimlerinde yaygın olarak kullanılan ve sonuçları etkileyebilecek tüm dışsal faktörleri kontrol ederek, bir deneysel işlemin sonuçları üzerindeki etkisini test etme amacı

güden bir desen olan (Büyüköztürk, 2007) “ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır.

Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun olarak; çocuklar, deney (çalışma) ve kontrol grupları olarak ikiye ayrılmıştır. Her iki gruba da uygulama öncesinde “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)” uygulanarak çocukların dil gelişimi puanları ve düzeyleri tespit edilmiştir. Ardından deney grubunda, 6 hafta boyunca haftada iki defa olmak üzere paylaşımlı kitap okuma yapılmış, bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Son olarak, uygulama aşaması sonrasında her iki gruba yine “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)” uygulanmış ve çocukların dil gelişimi düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve araştırma planı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Ölçme Araçları ve Araştırma Planı

Grup	Ön Test	Uygulama Aşaması	Son Test
Deney Grubu	• Demografik Bilgi Formu • İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı	Paylaşımlı Kitap Okuma (12 Kitap)	• İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı
Kontrol Grubu	• Demografik Bilgi Formu • İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı	-	• İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye’deki okul öncesi öğretim kurumlarında eğitim görmekte olup, evlerinde ikinci dil olarak Türkçe dili konuşulan ve 60-72 aylık normal gelişim gösteren çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise evren içerisinden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılan toplam 24 çocuktan (deney grubunda 12 ve kontrol grubunda 12) oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi Tuna (2016)’nın tanımına göre, birimlerin seçiminin kolay ulaşılabilir ve evreni temsile uygun olduğu düşünülen birimler arasından yapıldığı örnekleme yöntemidir.

Örnekleme dahil edilen çocuklar Muş ili Bulanık ilçesine bağlı iki farklı köyde yer alan ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında eğitim görmekte olan ve evlerinde Kürtçe dili konuşulan, Türkçe’yi ikinci dil olarak konuşan, 60-72 aylık ve normal gelişim gösteren çocuklardır. Bu çocukların seçilmiş olmasının nedeni, araştırmacının bu bölgede görev yapıyor olup, bu çocuklar ile uygulama aşamasını kolayca gerçekleştirebilmesidir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)” ile "Demografik Bilgi Formu" kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aşamasından önce araştırmacı çocukları ziyaret ederek onlarla tanışmış ve bir gün boyunca çeşitli oyunlar oynayarak vakit geçirmiştir. Değerlendirme araçları çocuklara sınıf ortamında, Türkçe dilini doğru ve akıcı bir şekilde kullanan bir yetişkin eşliğinde uygulanmıştır.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Bu formda çocukların “yaş grubu, cinsiyet, ailedeki toplam çocuk sayısı, ailesinin kaçınıcı çocuğu olduğu, anne ve babanın öğrenim düzeyi ile mesleği, ailenin algılanan sosyoekonomik durumu ve çocuğun yaşadığı evde Türkçe konuşulma sıklığını” belirlemeye yönelik toplam 11 soru yer almıştır.

2.3.1.1. Çocukların Sosyodemografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Tablo 2. Çocukların Yaş, Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması						
Puan	Cinsiyet	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test - Son Test	Kız	9	6,56	59,00	13,000	0,926
Farkı	Erkek	3	6,33	19,00		
Deney Grubundaki Dil Becerisi Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması						
Puan	Yaş Grubu	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test - Son Test	60-66 ay	2	7,25	14,50	8,500	0,747
Farkı	66-72 ay	10	6,35	63,50		
Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması						
Puan	Annenin Öğrenim Düzeyi	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test - Son Test	Okuryazar	7	7,21	50,50	12,500	0,416
Farkı	İlkokul mezunu	5	5,50	27,50		
Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması						
Puan	Babanın Öğrenim Düzeyi	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test - Son Test	İlkokul mezunu	8	6,19	49,50	10,500	0,759
Farkı	Ortaokul mezunu	3	5,50	16,50		
Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması						
Puan	Ailedeki Çocuk Sayısı	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test - Son Test	4 veya daha az çocuk	4	7,88	31,50	10,500	0,349
Farkı	5+ çocuk	8	5,81	46,50		
Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğuna Göre Karşılaştırılması						
Puan	Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test – Son Test	4. veya daha az çocuk	5	8,70	43,50	6,500	0,074
Farkı	5. veya daha fazla çocuk	7	4,93	34,50		
Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Babanın Mesleğine Göre Karşılaştırılması						
Puan	Babanın Mesleği	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test - Son Test	Çiftçi	9	6,67	60,00	12,000	0,781
Farkı	İşçi	3	6,00	18,00		

Tablo2. (Devam). Çocukların Yaş, Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Ailenin Maddi Durumuna Göre Karşılaştırılması						
Puan	Ailenin Maddi Durumu	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test - Son Test Farkı	Kötü/Orta	8	7,63	61,00	7,000	0,126
	İyi	4	4,25	17,00		
Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Evde Türkçe Konuşulma Sıklığına Göre Karşılaştırılması						
Puan	Evde Türkçe Konuşulma Sıklığı	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test – Son Test Farkı	Her gün/Birkaç günde bir	7	5,36	37,50	9,500	0,193
	Nadiren/Hiçbir zaman	5	8,10	40,50		

Tablo 2’de görüldüğü gibi toplamda çocukların %25’i (n=6) 60-66 ay grubunda ve %75’i (n=18) 66-72 ay grubunda yer almaktadır. Cinsiyet bakımından incelendiğinde, toplamda çocukların %54,2’si (n=13) kız ve %45,8’i (n=11) erkektir. Gruplar cinsiyet açısından incelendiğinde; deney grubunun %75’i (n=9) kız çocuklarından oluşurken kontrol grubunun %33,3’ü (n=4) kız çocuklarından oluşmaktadır. Deney grubunun %25,0 erkek çocuktan oluşurken kontrol grubunun % 66,7’si erkek çocuktan oluşmaktadır. Ailelerdeki çocuk sayısı incelendiğinde toplamda çocukların %41,7’sinin (n=10) ailelerinde 4 çocuk veya daha az sayıda çocuk bulunurken %58,3’ünün (n=14) ailelerinde 5 çocuk veya daha fazla sayıda çocuk bulunmaktadır. Ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu bakımından incelendiğinde ise çocukların %58,3’ü (n=14) dördüncü çocuk veya daha altında ve %41,7’si (n=10) beşinci çocuk veya daha fazlası olduğu görülmektedir. Annelerin eğitim düzeyi incelendiğinde %12,5’i (n=3) okuma-yazma bilmemektedir, %58,3’ü (n=14) okuryazardır ve %29,2’si (n=7) ilkököl mezunu durumdadır. Babaların eğitim düzeyi incelendiğinde ise, %12,5’i (n=3) okuryazar, %62,5’i (n=15) ilkököl mezunu ve %25’i (n=6) ortaoköl mezunu olduğu görülmektedir. Annelerin mesleği incelendiğinde tüm çocukların (n=24) anneleri ev hanımı olduğu görülmüştür. Babaların mesleği incelendiğinde ise %62,5’i(n=15) çiftçi, %37,5’i (n=9) işçi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ailelerin maddi durumuna baktığımızda çocukların toplamda %16,7’sinde (n=4) düşük gelir durumu görülürken, %66,7’sinde(n=16) orta ve %16,7’sinde (n=4) iyi gelir durumu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların %8,3’ü (n = 1) ailenin algılanan gelir durumu kötü ve %58,3 (n = 7) ailenin algılanan gelir durumunu orta olarak belirtirken, kontrol grubunda %25’i (n = 3) ailenin algılanan gelir durumu kötü ve %75’i (n = 9) ailenin algılanan gelir durumunu orta olarak belirtmiştir. Ayrıca deney grubundakilerin %33,3’ü (n = 4) ailenin algılanan gelir durumunu iyi olarak belirtirken kontrol grubunda ailenin algılanan gelir durumunu iyi olarak belirten katılımcı yoktur. Çocukların evinde Türkçe konuşma sıklığı incelendiğinde toplamda çocukların %4,2’sinin

(n=1) evinde hiçbir zaman Türkçe konuşulmamaktadır. %54,2'sinin (n=13) evinde nadiren, %12,5'inin evinde(n=3) birkaç günde bir, %29,2'sinin (n=7) evinde ise her gün Türkçe konuşulmak olduğu görülmüştür.

2.3.2. İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)

“İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)” Temel vd., (2021) tarafından, Türkiye’de yaşayan iki dilli çocukların Türkçe dil gelişiminin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 116 adet soru bulunmaktadır. Bu sorulara ilişkin bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA) Sorularının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Soru Sayısı	Soru Numaraları
12 ay	4	1-4
13-15 ay	3	5-7
16-18 ay	5	8-12
19-21 ay	7	13-19
22-24 ay	5	20-24
25-30 ay	15	25-39
31-36 ay	10	40-49
37-48 ay	18	50-67
49-60 ay	20	68-87
61-72 ay	29	88-116

Tablo 3’de iki dilli çocuklar için Türkçe değerlendirme aracı sorularının yaş gruplarına dağılımı verilmiştir. Buna göre sorular, çocuğun bulunduğu ay aralığının bir öncesindeki gruptan başlanarak (örneğin 49-60 ay aralığındaki bir çocuğa 37-48 ay grubundaki sorulardan başlanmaktadır) sırasıyla, çocuğa veya uygulama aşamasında yanında bulunması gereken yakınına sorulmakta ya da bazı sorularda öğretmen tarafından bunlarla ilgili gözlem yapılmaktadır. Alınan cevabın doğru olması veya yapılan gözleme göre doğru davranışın gerçekleştirilmesi halinde çocuğa ilgili soruda 1 puan verilmektedir. Yanlış cevap veya davranış ise 0 puan ile değerlendirilmektedir. Ancak çocuğun bir yaş grubunda toplam altı yanlış yapması halinde bir önceki yaş grubunda yer alan sorulara dönülmekte ve buradaki sorular sorulmaktadır.

Sonuç olarak çocuğun değerlendirmesi bir toplam puan ve en son ulaşılan düzey üzerinden yapılmaktadır. Doğru cevaplar sonucunda alınan toplam puan, çocuğun Dil Becerisi Puanı olarak kaydedilmektedir. Ancak burada çocuğun hiç cevap vermediği önceki yaş gruplarına tamamı ile doğru cevap verdiği kabul edilerek bunların puanları, aldığı puana eklenmektedir.

Öte yandan çocuğun en fazla beş yanlış yaparak tamamladığı yaş grubu ise çocuğun dil becerisi düzeyi olarak belirlenmektedir.

“İki Dilli Çocuklar İçin Türkçe Değerlendirme Aracı İÇ-TDA”nın uygulama izinleri alındıktan sonra araştırmacı uygulama öncesi 25 Mart 2023 Tarihinde bir buçuk saatlik bir ölçek uygulama eğitimi almıştır. Ölçeği uygulamadan önce alınması zorunlu olan bu eğitimde ölçek uygulamasının nasıl gerçekleştirileceği detaylı bir şekilde yer almıştır. İÇ-TDA’nın KR-20 güvenirliği 0,92, iki yarı güvenirliği 0,92, madde güçlük indeksi ortalaması 0,80, madde ayırt edicilik ortalaması 0,35 ve madde-toplam puan korelasyonu 0,57 olarak raporlanmıştır. Bu rapor doğrultusunda değerlendirme aracı olan İÇ-TDA’nın güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışma grubu Muş ilinin Bulanık ilçesine bağlı iki farklı köyden seçilmiştir. Deney grubu, 60-72 aylık 12 çocuktan oluşmuştur. Kontrol grubu, deney grubuyla aynı ilçeye bağlı ve ilçe merkezine mesafesi aynı olan başka bir köy okulundan seçilmiştir. Deney grubunun yer aldığı köye yakın bir demografik yapıya sahip olan bu köyde aynı sınıfta yer alan 60-72 aylık 12 çocuk kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ailelerin araştırma ile ilgili bilgilendirilmesi araştırmacı tarafından toplantı yapılarak sağlanmıştır. Bulanık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izinler alınmış ve çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmayı onaylayan velilere, araştırmanın yapılacağı tarihlerin bilgisi verilmiş ve çocuklara kendi sınıflarında ön test ve son testler uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanmasında araştırmacı, çocuk ve çocuğun ailesinden Türkçe dilini akıcı ve doğru şekilde konuşan bir yakınıyla (abla, ağabey, anne) birlikte süreci yürütmüştür. Ön test uygulamasında çocuğun yakınına demografik bilgi formunda yer alan sorular yöneltilmiştir. Her çocuğa ayrı ayrı uygulanan “Demografik Bilgi Formu” ve “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)” ortalama 25 dk sürmüştür.

24 Nisan 2023-28 Nisan 2023 tarihlerini kapsayan bir haftalık süreçte deney grubu ve kontrol grubuna “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)” ve “Demografik Bilgi Formları” uygulanmıştır. 1 Mayıs-9 Haziran 2023 tarihlerini kapsayan altı haftalık süreçte deney grubuna Salı ve Perşembe günleri olacak şekilde haftanın iki günü paylaşımlı kitap okuma uygulaması gerçekleştirilmiştir. 12 çocuğun aynı anda sınıfta bulunmamaları ve hedeflenen sözcüklerin paylaşılan görsellerin çocuk üzerinde kalıcı olması adına kitaplar haftanın diğer günlerinde de en az iki defa okunmuştur.

Çalışma kapsamında okunan 12 kitap, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından başlatılan “*Erken Çocukluk Eğitiminde 365 Gün Öykü*” Projesi kapsamında hazırlanmış kitapların arasından seçilmiştir. Kitap seçiminde çocukların yaşına ve dil gelişimine uygun, aynı zamanda dil gelişimini destekleyici resimli öykü kitapların seçilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca kitap seçimi yapılırken okul öncesi eğitim alanında uzman iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Paylaşımlı kitap okuma sürecinde kullanılan kitaplara ilişkin bilgilere Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Paylaşımlı Kitap Okuma Süresince Okunan Kitaplar

Kitap Adı	Yayın Evi
<i>Yedek Tekerlek</i>	MEB Yayınları
<i>İnci İle Lili</i>	MEB Yayınları
<i>Sessiz Şef</i>	MEB Yayınları
<i>Siddik İle Fındık</i>	MEB Yayınları
<i>Bir Yumak Macera</i>	MEB Yayınları
<i>Çiçekli Pasta</i>	MEB Yayınları
<i>Patiska</i>	MEB Yayınları
<i>Çık Ortaya</i>	MEB Yayınları
<i>Kümesin İçinde Ne Var</i>	MEB Yayınları
<i>Çekirdek</i>	MEB Yayınları
<i>Bu Kış Uyumasak Olmaz Mı?</i>	MEB Yayınları
<i>Nerede Uyusam Acaba?</i>	MEB Yayınları

Paylaşımlı kitap okuma öncesinde hedeflenen sözcükler, bu sözcüklerin çocuklara nasıl aktarılacağı, sözcük aktarımında kullanacak görseller varsa nasıl kullanılacağı, okuma sonrasında yöneltilecek sorular belirlenerek okuma ile ilgili plan oluşturulmuştur.

12 Haziran 2023-16 Haziran 2023 tarihlerini kapsayan bir haftalık deney grubu ve kontrol grubuna son testler uygulanmıştır. Uygulama ön testlerde olduğu gibi çocuğun eğitim aldığı sınıfta çocuk ve çocuğun ailesinden bir birey ile gerçekleştirilmiştir. Son test uygulaması her çocuk için ortalama 15 dakika sürmüştür.

2.5. Veri Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler nicel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme için SPSS25 istatistik programı kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan çocukların sosyodemografik özelliklerine ilişkin bulgular ile İÇ-TDA’ya ait tanımlayıcı bulguların tespitinde aritmetik ortalama, standart sapma ve medyan ile frekans ve yüzde analizi gibi tanımlayıcı (betimsel) istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Çocukların sosyodemografik özelliklerinin gruplara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ki-kare testi ile değerlendirilmiştir. Ki-kare testi yapılırken beklenen değeri

5'ten küçük olan hücre sayısı %20'den düşük olduğu durumlarda pearson ki-kare testi ve %20'den fazla olduğu durumlarda olabilirlik oran ki-kare analizi sonuçları raporlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının, uygulama öncesi ve sonrası İÇ-TDA puanlarının karşılaştırılması bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklemeler) t-testi ile yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında, uygulama öncesi – uygulama sonrası dil becerisi puanlarının karşılaştırılmasında ise bağımlı gruplar (ilişkili örneklemeler) t-testi kullanılmıştır. Fark bulunması halinde, bu farkın büyüklüğünü değerlendirme için ise “Cohen’in Etki Büyüklüğü

İndeksi” (Cohen d) ($d = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + sd}}$) hesaplanmıştır. Cohen d'nin 0,1 olması küçük, 0,3 olması orta, 0,5 olması ise büyük düzeyde farklılık olduğunu göstermektedir (Field, 2009). Ayrıca alt problemlere ilişkin bulgular Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir ve tüm analizler %95 güven aralığında ve $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bağımsız ve bağımlı gruplar t-testlerinin yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım şartının sağlandığına İÇ-TDA puanlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri ile çarpıklık değerinin standart hatasına bölünmesi sonucunda ulaşılan z istatistiği üzerinden karar verilmiştir. Çünkü çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 2,00$ aralığında olması, George ve Mallery (2020) tarafından normal dağılım aralığı olarak kabul edilmektedir. Ayrıca çarpıklık değerinin standart hatasına bölünmesi sonucunda ulaşılan z istatistiğinin %95 güven aralığında çalışıldığında 1,96'dan küçük olması yine normal dağılımın var olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2011). Tablo 5'te görüldüğü üzere bu şartlar sağlanmıştır.

Tablo 5. Test Puanlarına Ait Normal Dağılım Bulguları

Grup	Puan	n	Çarpıklık		Çarpıklığın S. Hatasına Oranı	Basıklık	
			İstatistik	S. Hata		İstatistik	S. Hata
Deney	Ön Test	12	0,157	0,637	0,246	-1,951	1,232
	Son Test	12	-0,120	0,637	-0,188	-0,908	1,232
Kontrol	Ön Test	12	1,227	0,637	1,926	-0,281	1,232
	Son Test	12	1,229	0,637	1,929	-0,107	1,232

Bazı kaynaklarda, $n < 30$ olması halinde normal dağılım şartının sağlanamayacağı ile ilgili iddialar bulunmaktadır. Bu iddia Merkezi Limit Teoremi'ne dayanmakta ve normal dağılım şartının, örneklem büyüklüğünün en az 30 olması ile sağlanabileceği belirtilmektedir. Ancak bu görüş 20 yıl öncesine kadar genel kabul görmüş olsa da son çalışmaların kanıtları $n < 30$ olması halinde de normal dağılım şartının sağlandığını göstermiştir (Cevahir, 2020). Dolayısıyla detaylı olarak verilen bulgular normal dağılımın var olduğunu göstermiştir. Bu nedenlerle, daha güçlü sonuçlar ortaya koymaları da göz önünde bulundurularak paylaşımlı

kitap okumanın çocukların dil gelişimine etkisini değerlendirmek için yapılan analizlerde parametrik yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ancak alt problemlere ilişkin bulguların tespitinde, tek grup üzerinde çalışılmasının sonucu olarak örneklem büyüklüğünün oldukça az olması nedeniyle nonparametrik bir yöntem olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

2.6. Araştırmanın Etik Yönü

Etik ilkelere bu çalışmanın her aşamasında hassasiyetle uyulmuştur. Araştırmanın başlangıcında, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan alınan izinlerle etik gerekliliklere uyulmuştur (Ek1). Bununla birlikte, Bulanık Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izinler de alınmıştır (Ek 2). Ayrıca, İÇ-TDA'nın kullanımı için, ölçeği geliştiren uzmanlardan izin alınmıştır (EK 3).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

60-72 aylık iki dilli okul öncesi çocuklarla yapılan paylaşımlı kitap okumanın, çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

3.1. Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocukların Dil Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, paylaşımlı kitap okumanın çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini değerlendirebilmek için öncelikle ölçek puanlarına ait tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Ardından, öncelikle grupların, uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları karşılaştırılmış ve uygulama öncesinde ve sonrasında grupların birbirine benzer düzeyde olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeden sonra deney ve kontrol gruplarında ayrı ayrı olmak üzere, uygulama öncesi – uygulama sonrası dil becerisi puanları karşılaştırılarak puanların değişimi incelenmiştir. Son olarak, puanlar üzerindeki incelemelerden sonra, deney ve kontrol gruplarının, uygulama öncesi – uygulama sonrası dil becerisi düzeylerinin karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Dil Becerisi Puanlarının t Testi Tablosu

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	s	t	Sd	p
Ön Test Puanı	Deney	12	66,58	15,24	1,896	20,375	0,072
	Kontrol	12	56,17	11,40			

Tablo 6’da göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki dil becerisi puanları birbirinden anlamlı farklılık göstermemiştir ($t(20,375)=1,896$; $p>0,05$). Dolayısıyla gruplar, uygulama aşaması öncesinde birbirine benzer düzeyde dil becerisine sahiptirler.

3.1.1. Tanımlayıcı İstatistikler

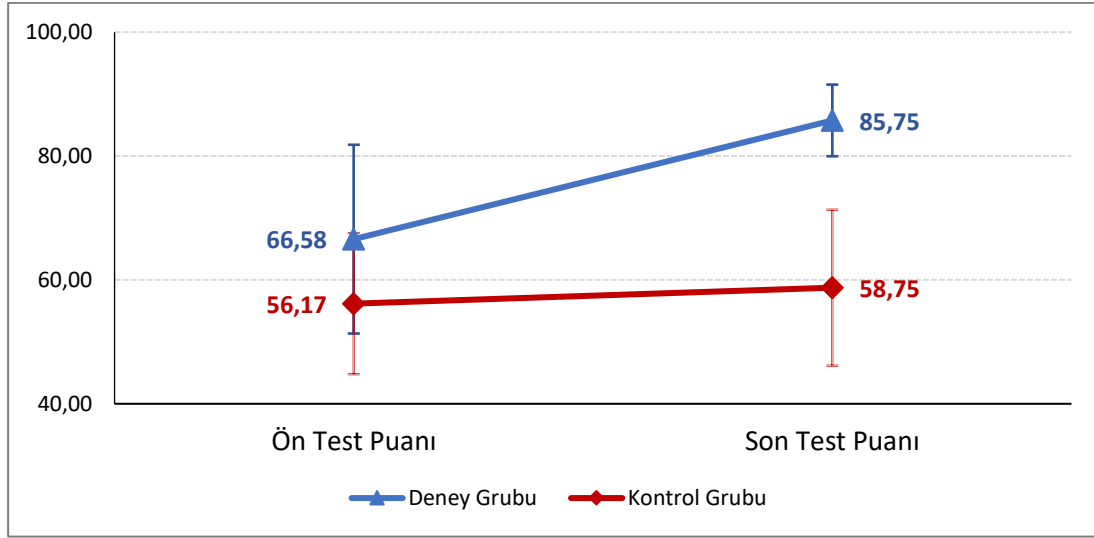
Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrasındaki dil becerisi puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Dil Becerisi Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikleri

	Deney		Kontrol	
	Ön test Puanı	Son test Puanı	Ön test Puanı	Son test Puanı
n	12	12	12	12
Min.-Maks.	50-88	76-94	46-77	47-83
$\bar{x} \pm s$	66,58 $\pm$ 15,24	85,75 $\pm$ 5,79	56,17 $\pm$ 11,40	58,75 $\pm$ 12,59
Medyan	65	86	51	54

Tablo 7’de görüldüğü üzere; deney grubunda, uygulama öncesi dil becerisi puanları 50 ile 88 arasında değişirken, uygulama sonrası puanlar 76 ile 94 puan arasında dağılmıştır. Bu grup için uygulama öncesi ortalama puan 66,58 iken, uygulama sonrası bu değer 85,75’e yükselmiştir. Ayrıca standart sapma değeri ön testte 15,24 iken son testte 5,79’a düşmüş, bu durum çocukların puanlarının birbirinden daha az farklılaştığını göstermiştir. Son olarak, medyan değeri ise belirgin bir artış göstererek 65’ten 86’ya yükselmiştir.

Kontrol grubunda ise uygulama öncesi dil becerisi puanları 46 ile 77 arasında değişkenlik gösterirken, uygulama sonrası puanlar 47 ve 83 puan arasında dağılmıştır. Kontrol grubu için uygulama öncesi ortalama puan 56,17 iken, uygulama sonrası puanlar 58,75 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca standart sapma değeri ön testte 11,40 iken son testte 12,59’a yükselmiştir. Bu durum çocukların puanlarının birbirinden daha fazla farklılaştığını göstermiştir. Son olarak, medyan değeri uygulama öncesi 51 iken, uygulama sonrası 54’e yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki dil becerisi puanlarının gelişimi Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Dil Becerisi Puanlarının Gelişimi

Şekil 1 incelendiğinde, deney grubunda paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinin dil becerisi puanlarını belirgin bir şekilde artırdığı görülmektedir. Uygulama sonrası ortalama değerlerindeki belirgin artış, paylaşımlı kitap okumanın olumlu etkisini yansıtmaktadır. Öte yandan kontrol grubunda da bir artış gözlenmişse de, bu artış deney grubundaki kadar belirgin değildir. Sonraki aşamalarda istatistiksel analizlerle bu farkların anlamlılığı daha detaylı bir şekilde incelenecektir.

3.1.2. Grupların, Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması

Paylaşımlı kitap okumanın çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisinin belirlenmesi ile ilgili olarak, bu başlık altında grupların uygulama öncesi ve sonrası dil becerisi puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Öncelikle uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine benzer düzeyde olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Dil Becerisi Puanlarının t Testi Tablosu

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	s	t	Sd	p
Ön Test Puanı	Deney	12	66,58	15,24	1,896	20,375	0,072
	Kontrol	12	56,17	11,40			

Tablo 8’e göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki dil becerisi puanları birbirinden anlamlı farklılık göstermemiştir ($t(20,375)=1,896$; $p>0,05$). Dolayısıyla gruplar, uygulama aşaması öncesinde birbirine benzer düzeyde dil becerisine sahiptirler.

Tablo 9’da ise deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası dil becerisi puanlarının yine bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılması sonucunda ulaşılan bulgular verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Dil Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	s	t	Sd	p
Son Test Puanı	Deney	12	85,75	5,79	6,749	15,446	0,000*
	Kontrol	12	58,75	12,59			

*p<0.05

Tablo 9’da görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında dil becerisi puanları birbirinden istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($t(15,446)=6,749$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puan ortalamasının ($\bar{X}=85,75$) kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}=58,75$) yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinin dil becerisi gelişiminde kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı bir fark sağladığını söylenebilir.

Bu farkın hangi düzeyde olduğunu tespit etmek için ise “Cohen’in Etki Büyüklüğü İndeksi” (Cohen d) hesaplanmış ve $d=0,86$ olarak bulunmuştur. Bu bulgu, gruplar arasındaki farkın “büyük düzeyde” olduğunu göstermiştir (Field, 2009).

3.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarında, Uygulama Öncesi – Uygulama Sonrası Dil Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 10’da deney ve kontrol gruplarında, uygulama öncesi – uygulama sonrası dil becerisi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarında, Uygulama Öncesi – Uygulama Sonrası Dil Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Puanlar	n	$\bar{x}$	s	t	Sd	p
Deney	Ön Test Puanı	12	66,58	15,24	5,386	11	0,000
	Son Test Puanı	12	85,75	5,79			
Kontrol	Ön Test Puanı	12	56,17	11,40	3,429	11	0,006
	Son Test Puanı	12	58,75	12,59			

*p<0.05

Tablo 10’da görüldüğü üzere hem deney grubunda hem de kontrol gruplarındaki çocukların ön test ve son test puanları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Deney grubundaki çocukların son test puan ortalaması ($\bar{X}=85,75$) ile ön test puan ortalaması ($\bar{X}=66,58$) arasındaki fark 19,17 iken kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalaması ($\bar{X}=58,75$) ile ön test puan ortalaması ($\bar{X}=56,17$) arasındaki fark 2,58’dir. Ortalamalar arasındaki farktan da görüldüğü üzere deney grubundaki değişim kontrol grubuna göre çok fazladır. Buna göre, paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinin dil becerisi gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

3.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının, Uygulama Öncesi – Uygulama Sonrası Dil Becerisi Düzeylerinin Karşılaştırılması

Puanlara göre karşılaştırmalardan sonra ayrıca çocukların dil becerisi düzeyleri üzerinden de karşılaştırma yapılarak sonuçların değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Bunun için ki-kare testi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Uygulama Öncesinde ve Sonrasında, Çocukların Dil Becerisi Düzeylerine Göre Dağılımının Karşılaştırılması

Ölçüm Zamanı	Düzy	Deney		Kontrol		X ²	Sd	p
		n	%	n	%			
Uygulama Öncesi ^b	31-36 ay	6	50,0	9	75,0	6,351	2	0,042
	37-48 ay	2	16,7	3	25,0			
	49-60 ay	4	33,3	0	0,0			
Uygulama Sonrası ^b	31-36 ay	0	0,0	9	75,0	18,639	2	0,000
	37-48 ay	2	16,7	1	8,3			
	49-60 ay	10	83,3	2	16,7			

^bolabilirlik oranı ki-kare testi *p<0,05

Tablo 11’de görüldüğü üzere; uygulama öncesinde çocukların beceri düzeylerine göre dağılımı gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (X²(2)=6,351; p<0,05). Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların daha çok 31-36 ay grubu düzeyinde bulundukları görülmekle birlikte deney grubunda 49-60 ay düzeyindeki çocuk oranı %33,3 (n = 4) iken kontrol grubunda 49-60 ay düzeyinde çocuk bulunmamaktadır.

Uygulama sonrasına gelindiğinde ise çocukların beceri düzeylerine göre dağılımı gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir (X²(2)=18,639; p<0,05). Düzeylere dağılım incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin %83,3’ünün 49-60 ay seviyesinde, %16,7’sinin ise 37-48 ay seviyesinde yer aldığı ve 31-36 ay seviyesinde hiçbir öğrencinin kalmadığı görülmüştür. Kontrol grubunda ise öğrencilerin dörtte üçü (%75) halen 31-36 ay düzeyindedir. 37-48 ay seviyesindeki öğrencilerin %8,3’e düşmüş, 49-60 ay seviyesindeki öğrencilerin oranı ise %16,7’ye yükselmiştir. Bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde paylaşımlı kitap okumanın, çocukların dil gelişimi üzerindeki olumlu etkisi açıkça görülmüştür. Özellikle 31-36 ay seviyesinde olan çocuklarda önemli bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür

3.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

3.2.1. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Cinsiyete Göre Anlamli Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “*Paylaşımlı kitap okumanın çocuğun dil gelişimine etkisi cinsiyete göre anlamli ölçüde farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna cevap bulabilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Puan	Cinsiyet	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test - Son Test	Kız	9	6,56	59,00	13,000	0,926
Farkı	Erkek	3	6,33	19,00		

Tablo 12’ye göre, deney grubundaki çocukların ön test – son test puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamli farklılık görülmemektedir ($U = 13,000$; $p > 0,05$). Bir başka ifadeyle paylaşımlı kitap okumanın çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisinin cinsiyete göre anlamli ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir.

3.2.2. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocukların Dil Gelişimine Etkisi Yaş Grubuna Göre Anlamli Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “*Paylaşımlı kitap okumanın çocukların dil gelişimine etkisi yaş grubuna göre anlamli ölçüde farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna cevap bulabilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Deney Grubundaki Dil Becerisi Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması

Puan	Yaş Grubu	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test - Son Test	60-66 ay	2	7,25	14,50	8,500	0,747
Farkı	66-72 ay	10	6,35	63,50		

Tablo 13’e göre deney grubundaki çocukların ön test – son test puanları arasındaki fark, yaş grubuna göre istatistiksel olarak anlamli farklılık göstermemiştir ($U=8,500$; $p > 0,05$). Dolayısıyla paylaşımlı kitap okumanın, çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisinin çocuğun yaş grubuna göre anlamli ölçüde farklılaşmadığı söylenebilir.

3.2.3. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Anlamlı Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “*Paylaşımlı kitap okumanın çocuğun dil gelişimine etkisi annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna cevap bulabilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Puan	Annenin Öğrenim Düzeyi	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test - Son Test	Okuryazar	7	7,21	50,50	12,500	0,416
Farkı	İlkokul mezunu	5	5,50	27,50		

Tablo 14’e göre, deney grubundaki çocukların ön test – son test puanları arasındaki fark, annenin öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($U=12,500$; $p>0,05$). Dolayısıyla paylaşımlı kitap okumanın, çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisinin annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmüştür.

3.2.4. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Anlamlı Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “*Paylaşımlı kitap okumanın çocuğun dil gelişimine etkisi babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna cevap bulabilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Puan	Babanın Öğrenim Düzeyi	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test - Son Test	İlkokul mezunu	8	6,19	49,50	10,500	0,759
Farkı	Ortaokul mezunu	3	5,50	16,50		

Tablo 15’te görüldüğü üzere deney grubundaki çocukların ön test – son test puanları arasındaki fark, babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir

($U=10,500$; $p>0,05$). Dolayısıyla paylaşımlı kitap okumanın, çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisinin babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmüştür.

3.2.5. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Anlamlı Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “*Paylaşımlı kitap okumanın çocuğun dil gelişimine etkisi ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna cevap bulabilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması

Puan	Ailedeki Çocuk Sayısı	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test - Son Test	4 veya daha az çocuk	4	7,88	31,50	10,500	0,349
Farkı	5+ çocuk	8	5,81	46,50		

Tablo 16’da görüldüğü üzere, deney grubundaki çocukların ön test – son test puanları arasındaki fark, ailedeki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($U=10,500$; $p>0,05$). Dolayısıyla paylaşımlı kitap okumanın çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisinin ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı ifade edilebilir.

3.2.6. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olunduğuna Göre Anlamlı Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “*Paylaşımlı kitap okumanın çocuğun dil gelişimine etkisi ailenin kaçınıcı çocuğu olunduğuna göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna cevap bulabilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğuna Göre Karşılaştırılması

Puan	Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test – Son Test	4. veya daha az çocuk	5	8,70	43,50	6,500	0,074
Farkı	5. veya daha fazla çocuk	7	4,93	34,50		

Tablo 17’de görüldüğü üzere deney grubundaki çocukların ön test – son test puanları arasındaki fark, ailenin kaçıncı çocuğu olduğuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($U=6,500$; $p>0,05$). Dolayısıyla paylaşımlı kitap okumanın çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisinin ailenin kaçıncı çocuğu olduğuna göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı söylenebilir.

3.2.7. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Babanın Mesleğine Göre Anlamlı Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “*Paylaşımlı kitap okumanın çocuğun dil gelişimine etkisi babanın mesleğine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna cevap bulabilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Babanın Mesleğine Göre Karşılaştırılması

Puan	Babanın Mesleği	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test - Son Test	Çiftçi	9	6,67	60,00	12,000	0,781
Farkı	İşçi	3	6,00	18,00		

Tablo 18’de görüldüğü üzere deney grubundaki çocukların ön test – son test puanları arasındaki fark, babanın mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($U=12,000$; $p>0,05$). Dolayısıyla paylaşımlı kitap okumanın, çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisinin babanın mesleğine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı söylenebilir.

3.2.8. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Ailenin Maddi Durumuna Göre Anlamlı Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “*Paylaşımlı kitap okumanın çocuğun dil gelişimine etkisi ailenin algılanan maddi durumuna göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna cevap bulabilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Ailenin Maddi Durumuna Göre Karşılaştırılması

Puan	Ailenin Algılanan Maddi Durumu	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test - Son Test	Kötü/Orta	8	7,63	61,00	7,000	0,126
Farkı	İyi	4	4,25	17,00		

Tablo 19’da görüldüğü üzere deney grubundaki çocukların ön test – son test puanları arasındaki fark, ailenin maddi durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($U=7,000$; $p>0,05$). Dolayısıyla paylaşımlı kitap okumanın, çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisinin ailenin maddi durumuna göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı söylenebilir.

3.2.9. “Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi Evde Türkçe Konuşulma Sıklığına Göre Anlamlı Ölçüde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan “*Paylaşımlı kitap okumanın çocuğun dil gelişimine etkisi, evde Türkçe konuşulma sıklığına göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna cevap bulabilmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Deney Grubundaki Dil Becerisi Gelişiminin Evde Türkçe Konuşulma Sıklığına Göre Karşılaştırılması

Puan	Evde Türkçe Konuşulma Sıklığı	n	Ort. Sıra	Sıralar Top.	U	p
Ön Test –	Her gün/Birkaç günde bir	7	5,36	37,50	9,500	0,193
Son Test Farkı	Nadiren/Hiçbir zaman	5	8,10	40,50		

Tablo 20’de görüldüğü üzere deney grubundaki çocukların ön test – son test puanları arasındaki fark, evde Türkçe konuşulma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($U=9,500$; $p>0,05$). Dolayısıyla paylaşımlı kitap okumanın, çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisinin evde Türkçe konuşulma sıklığına göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, iki dilli 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarına yönelik paylaşımlı kitap okumanın çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Muş ili Bulanık ilçesine bağlı iki köyde bulunan ilkokulların anasınıflarında eğitim gören, evlerinde Kürtçe konuşan ve Türkçe'yi ikinci dil olarak kullanan 12 deney ve 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 24 çocuk bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur.

Katılımcıların demografik bilgilerine bakıldığında, çocukların %75'i 66-72 ay yaş aralığında yer almaktadır. % 25'i ise 49-60 ay arasında yer almaktadır. Ayrıca, cinsiyet dağılımı yaklaşık olarak eşittir ve çocukların neredeyse tamamı okul öncesi eğitimin ilk yılındadır. Bununla birlikte çocukların %58,3'ü beş veya daha fazla çocuğu olan ailelerin çocuklarıdır ve %62,4'ü ailenin 4. veya daha sonraki çocuğudur. Anne ve baba eğitim düzeyleri de oldukça düşüktür. Anneler en fazla ilkokul mezunu, babalar ise en fazla ortaokul mezunudur. Ayrıca annelerin %58,3'ü sadece okuryazar yani bir okul bitirmemiş durumdadır. Babaların ise yaklaşık üçte ikisi ilkokul mezunudur.

Bunlara ek olarak çalışmaya dahil olan çocukların annelerinin tamamı ev hanımı iken, babaları çiftçi veya işçi olarak çalışmaktadır. Buna bağlı olarak ailelerin algılanan maddi durumları da genel olarak orta düzeydedir. Ayrıca, dil ve konuşma açısından, çocukların çoğunluğu evlerinde yeterli şekilde Türkçe konuşma pratiği yapılmamaktadır.

Araştırma sonucunda paylaşımlı kitap okuma uygulaması sonunda katılımcıların dil gelişimi düzeyleri açısından dağılımı incelendiğinde, deney grubundaki çocukların %83,3'ünün 49-60 ay seviyesinde, %16,7'sinin ise 37-48 ay seviyesinde yer aldığı ve 31-36 ay seviyesinde hiçbir çocuğun olmadığı görülmüştür. Kontrol grubunda ise çocukların dörtte üçü (%75) halen 31-36 ay düzeyindedir. 37-48 ay seviyesindeki çocukların oranı %8,3'e düşmüş, 49-60 ay seviyesindeki çocukların oranı ise %16,7'ye yükselmiştir. Süreçte eğitim öğretimin

devam ediyor olması, çocukların Türkçe dil etkinliklerini eğitim programının içinde alıyor olmaları kontrol grubunun dil gelişimini olumlu anlamda etkilemiş olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre deney grubundaki çocukların ön test ile son test puanları arasındaki farkın, cinsiyet, yaş grupları, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve meslekleri, ailedeki kardeş sayısı, ailenin ekonomik durumu ve evde Türkçe konuşma sıklığı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Paylaşımlı kitap okuma öncesinde benzer dil gelişimi seviyelerine sahip olan deney ve kontrol gruplarının, uygulama sonrasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. İki gruptaki dil becerisi gelişiminde artış görülse de, deney grubundaki artış %28,8 olurken, kontrol grubundaki artış %4,6'da kalmıştır. Bu durum, deney grubuyla yapılan paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinin, çocukların dil becerisi gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Nitekim alan yazına bakıldığında yapılan birçok çalışmanın bu sonucu desteklediği görülmektedir (Akça & Tanju Aslışen 2022; Akoğlu vd., 2014; Balıkcı & Görgün 2022; Ergül vd., 2015; Yıldız Bıçakçı vd., 2018). Örneğin benzer bir çalışmada Efe ve Temel (2018), düşük sosyokültürel çevreden gelen, 48-66 aylık 23 okul öncesi dönem çocuğuyla yaptıkları çalışmada on hafta boyunca deney grubuna haftanın üç günü etkileşimli kitap okuma uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda düşük sosyokültürel özellikteki çevreden gelen çocukların ve ana dili farklı olan çocukların yazı farkındalığının yüksek oranda gelişim gösterdiği görülmüştür. Echeverri ve McNulty (2010) de, iki dilli çocuklarla yapmış oldukları çalışmada, çocuklarla yapılan etkileşime dayalı okuma çalışmalarının çocukların okuduklarını anlamasına ve dil gelişimine önemli katkılar sağladığını bulmuşlardır.

İki dilli çocuklar yaşadıkların dil sorunlarıyla başa çıkabilmeleri için etkinlikler büyük önem taşımaktadır. Bu durumda öğretmenlere de büyük görevler düşmektedir. İki dilli çocuklarla yapılan etkinlikler yüksek düzeyde düşünme becerisi gerektiren ve çocukların etkinliğe dahil olduğu uygulamalar şeklinde yürütülmektedir (Kızıлтаş & Kozikoğlu, 2020). Bu doğrultuda iki dilli çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, paylaşımlı/etkileşimli kitap okuma etkinliklerine ağırlık vermelerinin, çocukların dil gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocukların okuma etkinliklerinde aktif şekilde yer alması ve etkileşimli gerçekleştirilen okuma çalışmaları, okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimini desteklemektedir. Bu okumalar çocuklara dili uygun şekilde kullanma ve dinlediğini anlayabilme becerisini

kazandırırken, sözcük dağarcığının da gelişmesini sağlamaktadır (Akça & Tanju Aslışen 2022; Ergül vd., 2015; Yıldız Bıçakçı vd., 2018).

Paylaşımlı kitap okuma aynı zamanda erken çocukluk döneminde ilkokul ve ilk okuma yazmaya hazırlık dönemini hızlandırmaktadır (Cutspec, 2004'den aktaran Balıkçı & Görgün, 2022). Nitekim ülkemizde eğitim görmekte olan iki dilli çocukların ilkokulda okuduğunu anlamada tek dilli çocuklara göre daha fazla zorlandıkları (Kızıлтаş & Kozikoğlu, 2020) da dikkate alındığında, okul öncesi sınıflarında yapılacak olan paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinin, çocukların dil becerisine olumlu yönde katkı sağlayacağı ve bununla birlikte, iki dilli çocukların ilkokula başladıklarında okuduğunu anlamalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinin, iki dilli okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimi açısından etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla paylaşımlı kitap okuma etkinlikleri ve dil gelişimi programları, eğitimciler ve politika yapıcılar tarafından değerlendirilip eğitim programlarına daha fazla dahil edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

- Farklı sosyoekonomik koşullara sahip çocuk gruplarını içeren paylaşımlı kitap okumaya yönelik çalışmaların yapılması ve bu programların uzun vadeli etkilerinin incelemesi önerilebilir.
- Farklı kitaplar kullanılarak daha geniş gruplarla çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Okulda yapılan paylaşımlı kitap okumalar, ebeveynler aracılığıyla iki taraflı gerçekleştirilerek etki alanı genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesine betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 121-128.
- Ahioğlu, N. (1999). *Sembolik oyunun 4-5 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Akça, A., & Tanju Aşışen, E. H. (2022). Etkileşimli kitap okuma programı ve Suriyeli çocuklar: Gaziantep ili Nizip ilçesinde pilot bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1529-1545. <http://doi.org/10.17755/esosder.1101340>
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Aksan, D. (2011). *Her yönüyle dil*. Türk Dil Kurumu.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem.
- Akyol, H. (2008). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök.
- Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve dil: Türkçe'de sıfatların kullanımı ve çocuğun gelişimi açısından incelenmesi*. Yapı Kredi.
- Altıok, F. (1971). Çocukta dilin oluşumu ve gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-132. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000312
- Altunova, N., & Akyol, H. (2024). Okul öncesi eğitimin anne dili farklı olan çocukların okuma yazma becerilerine etkisinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 5(1), 97-126. <https://doi.org/10.54637/ebad.1421597>
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. Ya-Pa.
- Aslan, H. S. (2019). *48-66 Aylık çocuklarda dil gelişimi ve sosyal beceri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Gündüz Eğitim.

- Ataseven, H. (2019). *Dil gelişimi destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Aydın, B. (2015). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Nobel Akademi.
- Aydoğan, Y., & Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (159), 203-210.
- Balıkçı, Ö. S., & Görgün, B. (2022). Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 23-44. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2022053>
- Bardies, B. D. (1999). *How language comes to children: from birth to two years*. A Bradford.
- Baykoç Dönmez, N. (1986). *Çocuklarda dil kazandırılması*. 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (s. 12-36). Ya-Pa.
- Baykoç Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., & Gümüştü, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. Ya-Pa.
- Beck, I., & Mckeown, M. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-273. <https://doi.org/10.1086/511706>
- Bee, H. L. (2000). *The developing child*. Boston.
- Berk, L. E. (2020). *Bebekler ve çocuklar*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Nobel Akademik.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366. <https://doi.org/10.16916/aded.298779>
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Gelişim psikolojisi: Gelişim süreçleri ve eğitim ilkeleri*. Kadioğlu.
- Boratav, P. N. (2009). *Zaman zaman içinde*. İmge.
- Brouillard, M., Dube, D., & Byers-Heinlein, K. (2022). Reading to bilingual preschoolers: An experimental study of two book formats. *Infant and Child Development*, 31(3). <https://doi.org/10.1002/icd.2294>.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem A.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., Decoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1514845>
- Cengiz, A.K. (2006). *Dil-kültür ilişkisi açısından Hatay'da iki dillilik*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kibele.
- Cho, Y.R. & Yim, D. (2024) The effect of online bilingual shared book reading on vocabulary learning for korean-english bilingual children. *Commun Sci Disord*, 29(1), 14-27. <https://doi.org/10.12963/csd.23999>.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*. Remzi.
- Çakır, C. (2004). Anlamanın bağlam açısından incelenmesi: Kök anlambilim ve artanlambilim. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 245-255. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77303>.
- Çakır, T. (2013). Çocukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 110-134. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115528>.
- Çat Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503. <https://doi.org/10.16916/aded.89701>.

- Çelimli, Ç. (2013). *Okul öncesi dönemi çocuklarının dil gelişim düzeylerinin bakan kişiye göre karşılaştırılması*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Demirkan Baytar, B. (2014). *Dil gelişim sorunlarının ortaya çıkışında bakıcının rolü*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Diken, İ.H. (2011). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (4. bs.). Pegem.
- Echeverri, L. M., & McNulty, F.M. (2010). Reading strategies to develop higher thinking skills for reading comprehension. *Researchgate*, 12(1), 107-123.
- Efe, M., & Temel, F. Z. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182257>.
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.703183>.
- Er, A. (2003). Drama ve dil öğretimi: dramanın sözlü dil öğretiminde etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 246-255. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31315>.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/66>.
- Erdemir, N. (2001). *12-30 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının anlamsal yönden incelenmesi*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erden, M., & Akman, Y. (2001). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, D. A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. <https://doi.org/10.17860/efd.88429>.
- Ezell, H., & Justice, L. (2005). *Shared storybook reading: building young children's language and emergent literacy skills*. PH Brookes Pub.

- Farikha, L., Karim, M. B., Fajar, Y. W., & Puspitasari, R. N. (2018). Pengaruh model pembelajaran sentra peran terhadap kemampuan berbicara anak usia 5-6 tahun di tk islam al-khalifa solerejo mojawarno jombang. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Anak Usia Dini*, 5(1), 45-46. <https://doi.org/10.21107/pgpaustrunojoyo.v5i1.3849>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Flynn, K. S. (2014). Developing children's oral language skills through dialogic reading: guidelines for implementation. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-12. <https://doi.org/10.1177/004005991104400201>.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBMM SPSS Statistics 26 Step: A Simple Guide and Reference* (16th ed). Routledge.
- Gölcük, M., Okur, Ş., & Berument, S. K. (2015). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 89-96. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88848>.
- Gözüküçük, M., & Kıran, H. (2016). Anadili türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 47-64. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/382486>.
- Grover, V., Rydland, V., Gustafsson, J.E., & Snow, C. E. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: a cluster-randomized trial. *Child Development*, 91(6), 1-19. <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>.
- Güleryüz, F. F. (1990). *48-60 aylar arasındaki türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretim ve zihinsel yapılandırma*. Nobel.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimler araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin.
- Güven, N., & Bal, S. (2000). *Dil Gelişimi (0-6) Yaş dönemindeki çocuklar için destekleyici etkinlikler*. Epsilon.
- Güvendir, E., & Yıldız, I. G. (2014). *Dil edinimi*. Anı.

- Hakkoymaz, S. (2020). Erken okuryazarlık. E. H. Tanju Aslışen, & G. Sönmez Boran, (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çocukça eğitim* İçinde. Eğiten Kitap.
- Hargrave, A. C., & Monique, S. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1).
- Hart, R., & Risley, R. (1997). Meaningful differences in the everyday experience of young american children. *The Behavior Analyst*, (20), 25-30.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>.
- İşıltan, S. (2019). Kitap okuma modelleri ve öykü sonrası etkinlikler. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* İçinde (ss. 251-262). Eğiten Kitap.
- İpek, N., & Bilgin, A. (2007). İlköretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *Elementary Education Online*, 6(3), 344-365. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90992>
- İşlek, S. (2021). *Sosyo-ekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- James, S. L. (1990). *Normal language acquissition*. Allyn and Bacon.
- Justice, L. M. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29. <https://doi.org/10.1044/1058-0360>.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13. <https://doi.org/10.1177/004005990203400401>.
- Justice, L. M., & Pence, K. L. (2005). *A Guide for Enhancing Young Children's Language and Literacy Achievement*. International Reading Association.
- Justice, L. M., & Pullen, P. J. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics In Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>.

- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Bowles, R., & Grimm, K. J. (2005). Language impairment, parent—child shared reading, and phonological awareness a feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 143-156. <https://doi.org/10.1177/02711214050250030201>.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67-85. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0098\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0098)).
- Kan, M. O., & Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(4), 263-268. https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/kpd_3_4_263_268.pdf.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Karaman Benli, G., & Ergül, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklarla kitap okuma öncesindeki hazırlık süreçlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 888-911. <https://doi.org/10.16916/aded.1279673>.
- Karaman, H., & Yılar, Ö. (2023). Türkçenin ana dili olarak konuşulmadığı bölgelerde ilkökuma yazma eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 159-171. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1205989>.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.299868>.
- Keskin, H. K., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119. <https://doi.org/10.16916/aded.09329>.
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buydd/issue/23839/253986>.

- Kızıldaş, Y., & Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584. <https://doi.org/10.16916/aded.753248>.
- Kimm, D., & Hall, J. K. (2002). The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 86(3), 332-348. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00153>.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>.
- Konrot A. (2011). *İletişim, dil ve konuşma bozuklukları*. Topbaş S (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi* içinde (ss. 227-248). (5. bs.). Kök.
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin: çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. Yüce.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Labbo, L. D. (2005). Books and computer response activities that support literacy developmen. *Teacher Education*, (59), 288-292. <https://doi.org/10.1598/RT.59.3.10>
- Lazzarino, L. (2017). *Language related outcomes of bilingual education in preschool and primary school*. [Master thesis]. Jönköping University Sweden.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home. *Parent teaching, Expectations, and Child Interest*. 44(3), 210-221. <https://doi.org/10.1037/a0026758>.
- Mujahidah, N., Damayanti, E., & Afif, A. (2021). The role of storytelling methods using hand puppets in early children's language development. *Child Education Journal*, 3(2), 78-91. <https://doi.org/10.33086/cej.v3i2.2129>.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, (28), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>.
- Nussbeck, S. (2007). *Sprache - Entwicklung, störungen und intervention*. Kohlhammer GmbH.

- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural. *International Journal of Educational Research*, (48), 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.008>.
- Öztürk Dağabakan, F., & Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişimi kuramları. *Milli Eğitim*, 36(174), 155 - 161. <https://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf>.
- Öztürk, H. (1995). *Okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özüdoğru, M., & Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Anı.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *Human development*. Ninth Edition.
- Peçenek, D. (2002). *4-6 Yaş grubu Türk çocuklarının ingilizce öğrenme süreçleri üzerine bir durum çalışması*. Ankara Üniversitesi.
- Pinker, S. (1998). *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. Spektrum der Wissenschaft, 122.
- Poyraz, H. (1995). *Dil ve ahlak*. Vadi.
- Ribot, K. M., Hoff, E., & Burrige, A. (2018). Language use contributes to expressive language growth: Evidence from bilingual children. *Child Development*, 89(3), 929-940. <https://doi.org/10.1111/cdev.12770>.
- Rogers, C. R. (1995). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In Koch (Ed) *Psychology*, 185-252.
- Rolffs, S. (2009). Yine iki dillilik üzerine. *Die Gaste*, 7-8.
- Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 108-115.
- Schick, A. R., Scarola, L., Melzi, G., & Niño, S. (2021). Beyond the written word: The role of text on preschool teachers' book sharing styles. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(3), 445-469. <https://doi.org/10.1177/1468798420985168>.
- Seifert, K., & Hoffnung, R. J. (1994). *Child and adolescent development*. Houghton Mifflin Company.

- Serhatlioğlu, B. (2006). *Televizyon programlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının zihin ve dil gelişimini etkileme biçimlerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities* (Vol. 7). England: Multilingual Matters.
- Solmaz, F. (1997). *Altı yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Solso, R. R., Maclin, K. M., & Maclin, O. H. (2011). *Bilişsel psikoloji*. Bilge.
- Susar Kırmızı, F., Boztaş, H., Salgut, E., Çağ Adıgüzel, D., & Koç, A. (2019). Ana dili türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 105-129. <https://doi.org/10.9779/pauefd.509817>.
- Şimşek Bekir, H., & Fulya, T. Z. (2006). Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5- 6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 14-24.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerin 48-66 ay grubu çocukların dil gelişimine olan etkilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmış doktora tezi]. Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). *Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması*. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420
- Taner, M., & Başal, H. A. (2003). Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-421.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Politika Çalışmaları Dergisi*, (21), 30-39. <https://doi.org/10.21560/spcd.43960>.

- Taş, E. A. (2022). *Ebeveyn destekli etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Temel, F., Genç Çopur, H., Akpınar, Ü., İnci, M. A., Karakuş Özdemir, E., Balcı, A., . . . Ertürk, Z. (2021). İki dilli çocuklar için TÜRKÇE değerlendirme aracı (İÇ-TDA)'nın geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 686-707.
- Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Temizyürek, F. (2007). Çocukta dil gelişimi süreci. *Türkiyat Araştırmaları*, (7), 169-176. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkiyat/issue/16655/340875>.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century : A balanced approach*. Pearson Prentice Hall.
- Topçu, G. Z., & Turan, F. (2016). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi*. Pegem Akademi.
- Tulu, Y. (2009). *Ana Dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem.
- Tuncer, M. (2023). *Beş yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerine etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin etkisi*. [Yayınlanmış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Turan, F., & Topcu, G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 11(33). <https://doi.org/10.21020/husbfd.369491>.
- Tümkiye, S. (2008). *Dil gelişimi-erken çocukluk döneminde gelişimi*. Maya Akademi.
- Türkyılmaz, T. H. (2023). *Okul öncesi dönemde etkileşimli kitap okuma etkinliklerine katılan öğrencilerle okul öncesi eğitime katılmayan öğrencilerin okumayı öğrenme süreci*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.

- Ural, S. (2019). Çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.). *Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı* içinde (ss. 33-55). Eğiten Kitap.
- Uyar, G. (2012). İkidillilik (Bilingualism). *Dilim AÜDTD*, 9, 21-25.
- Ünal Gürocak, S. (2007). *Anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor ve gelişimi açısından incelenmesi*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ünyılmaz, B. (2022). Türkiye’de okul öncesi dönemde iki dillilik üzerine yapılan lisansüstü tezlerin ve makalelerin incelenmesi (2007-2021). *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 5(10), 37-52. <https://doi.org/110.36731/cg.1116220>.
- Üstün, E., & Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 137-141. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87834>
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the School*, 45(7), 627-643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Vukelich, C., Enz, B., Roskos, K., & Christie, J. (2014). *Helping young children learn language and literacy: Birth through kindergarten*. Pearson.
- Wasik, B., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>.
- Wesseling, P., Faust-Christmann, O., & Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in german kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, (8), 1-12 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00364>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angel, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>

- Wilt, F., Boerma, I., Oers, B. V., & Veen, C. V. (2019). The effect of three interactive reading approaches on language ability: an exploratory study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 566-580. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634242>.
- Yapıcı, M. (2004). *İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu*. e İlköğretim-Online: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yasemin, Ç. (2022). *Etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil gelişimine etkisi* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. Remzi.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi*. Remzi.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*. Remzi.
- Yazıcı, Z., & Genç İlter, B. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, (3), 47-61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dilarastirmalari/issue/4717/64630>.
- Yazıcı, Z., & Temel, F. Z. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145-158. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19395/206009>.
- Yıldırım, A., & Koçak, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 133-143. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ehtad/issue/26898/321137>.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, Ş., & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/77655322/400401-libre.pdf?1640932093>.
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilköğretim öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/32029/354378>.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve almanya'daki türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.

- Yohana, M., Indiati, K. L., & Laeli, K. (2013). Bercerita Dengan Gambar Untuk Meningkatkan Kosakata Anak Usia Dini. *Edukasi Jurnal Penelitian & Artikel Pendidikan*, 5, 1-6.
- Yorgun, E., & Sak, R. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin ana dil değişkeni açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 11-33. <https://doi.org/10.37754/737103.2021.612>



EK 2. Etik Kurul İzni



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : E-34183927-000-00000881259
Konu : Başvurunuz Hk.

Sayın: Songül GÜLTEKİN YILMAZ

“60-72 Aylık İki Dilli Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Verilen Etkileşimli Kitap Okuma Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı 2023/06-35 protokol numaralı başvuru 23.10.2023 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna** toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul
Başkanı

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 57FDBEB4-F933-4B75-B539-F1F39586A1FD

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>

Adres: tarih Bölümü

Telefon No: 2882194 Faks No: 2882125

e-Posta: naygun@aksaray.edu.tr İnternet Adresi:

<https://www.aksaray.edu.tr/>

KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Necmettin AYGÜN

Profesör

Telefon No: 2882194



EK 3. Milli Eğitim İzni

15:35

4G

Evrak Görüntüleme

Evrak içeriği

1 / 1



T.C.

BULANIK KAYMAKAMLIĞI

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sıra No : E-40181762-20-74672855

Tarih : 18.04.2023

Konu : Araştırma İzin Belgesi

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlçemiz bağlı Adıyaman İlkokulu Müdürlüğü tarafından kurumunuza gönderilen, Söğüt Yılmaz GÜLTEKİN isimli öğretmenin yüksek lisans programı kapsamında araştırma izin talebine dair dilekçesi, değerlendirilme ileriği ve çalışma planları ekte sunulmuştur.

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olmaktadır arz ederim.

Yalçın TUNÇEL

İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Öğretmen OKAR

Vali a.

Kaymakam

Ek Listesi

Dağıtım Bilgileri

Evrak Bilgileri

Yenile

Okuma Modunu Kapat

Kapat

Konu(Açıklama)

Aday Öğretmenlik / Gözden Geçirme

Tarih

14-04-2023 08:00 17 Gün

Onaylayan Bilgisi

YALÇIN TUNÇEL İlçe Milli Eğitim Müdürü -

dysweb.meb.gov.tr

76

EK 4. Çalışma Planı

Evrak Görüntüleme



Ek İçeriği



ÇALIŞMA PLANI

24 Nisan-5 Mayıs 08:30-14:40 Saatleri arası	Adivar İlkokulu Ana Sınıfı öğrencilerine ön testin uygulanması
24 Nisan-5 Mayıs 15:00-17:30 Saatleri arası	Kırkgöze Anaokulu öğrencilerine ön testin uygulanması
8 Mayıs-12 Haziran 08:30-14:40 Saatleri arası	Adivar İlkokulu Ana Sınıfı öğrencilerine araştırmamız bağlamında değişkeni olan etkileşimli kitap okuma etkinliğinin gerçekleştirilmesi
5 Haziran -16 Haziran 08:30-14:40 Saatleri arası	Adivar İlkokulu Ana sınıfı öğrencilerine son testin uygulanması
5 Haziran -16 Haziran 15:00-17:30 Saatleri arası	Kırkgöze Anaokulu öğrencilerine son testin uygulanması

Kapat

EK 5. Tez Değerlendirme Formu

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	
Öğrencinin Adı Soyadı:	
EVET	
Kapak	
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?
İçindekiler	
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?
Giriş	
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?
Özet/Abstract	
11	Kılavuza uygun mu?
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?
Kaynakça	
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?
Atıf Yöntemi	
APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐	
Genel Değerlendirme	
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?

Danışman Adı Soyadı

İmza