



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PROGRAMININ
İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TEMEL DİL BECERİLERİNE ETKİSİ

ELİF İLHAN

İzmir
2019

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI SINIF
ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PROGRAMININ
İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TEMEL DİL BECERİLERİNE ETKİSİ**

ELİF İLHAN

**İzmir
2019**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

02.07/20.19

E. İlhan
Elif İLHAN



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 02 /07 / 2019

Tez Başlığı: Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine

Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 173 sayfalık kısmına ilişkin, 02 /07 / 2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 29** dur.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Elif İLHAN
Öğrenci No : 2017950071
Anabilim Dalı : Temel Eğitim
Programı : Sınıf Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒

Doktora ☐

E. İlhan
Elif İLHAN
ÖĞRENCİ
02.07.2019
(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CANBULAT
Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CANBULAT
DANIŞMAN
02.07.2019
(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

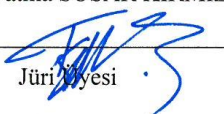
Elif İLHAN tarafından Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CANBULAT yönetiminde hazırlanan Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “**Yüksek Lisans Tezi**” olarak kabul edilmiştir.



Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CANBULAT

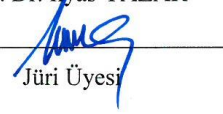
Danışman

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI



Jüri Üyesi

Doç. Dr. İlyas YAZAR



Jüri Üyesi



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren, bu çalışmanın konusunun belirlenmesinde beni bu yöntemle tanıştıran, tezin yazım sürecinde görüş ve önerileri ile daha iyi bir araştırmacı olmam için çabalayan, sabır, anlayış ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, beni cesaretlendiren, eleştiren ve her zaman bana inanarak akademik yaşamda ışıklı olan, kendime örnek aldığım tez danışmanım, çok değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CANBULAT'a çok teşekkür ediyorum.

İstatistik konusunda bilgilerini paylaşan Arş. Gör. Emine Gülen ULUSOY'a, çok teşekkür ederim. Uygulama kitaplarının seçiminde görüş ve önerilerini paylaşan Dr. Zübeyde DOĞAN ALTUN'a çok teşekkür ederim.

Süreç içerisinde akademik ve manevi desteğini esirgemeyen sayın Doç. Dr. İlyas YAZAR, Doç. Dr. Hülya HAMURCU ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZER'e teşekkür ediyorum.

Bu çalışmada yer alarak katkı sağlayan uygulama okulundaki öğrencilere, ebeveynlere, idarecilere, sınıf öğretmenleri Asuman PINAR ve Büşra AKTUĞ'a çok teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerini, tecrübelerini bizimle paylaşan ve sınıf öğretmenliği alanında bana bir bakış açısı kazandıran değerli hocalarıma teşekkür ediyor, saygılarımı sunuyorum.

Ve canım ailem... Bana inanarak bugünlere gelmemi sağlayan, tüm yaşamım boyunca maddi ve manevi destek olan aileme sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem.....	4
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Tanımlar	7
1.7. Kısaltmalar	8
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Dilin Tanımı	9
2.2. Dil Gelişimi ve Önemi.....	11
2.3. Dilin Temel Bileşenleri	12
2.3.1. Ses Bilgisi (Fonoloji).....	12
2.3.2. Biçim Bilgisi (Morfoloji).....	13
2.3.3. Söz Dizimi (Sentaks)	13
2.3.4. Anlam Bilgisi (Semantik).....	14
2.3.5. Kullanım Bilgisi (Edim Bilgisi / Pragmatik)	14
2.4. Dil Gelişim Kuramları	14

2.4.1. Psikolinguistik Kuram	15
2.4.2. Davranışçı Kuram.....	15
2.4.3. Anlamsal-Bilişsel Kuram	16
2.4.4. Etkileşimci Kuram	17
2.4.5. Sosyolinguistik Kuram	17
2.5. Dil Gelişim Aşamaları	18
2.5.1. Konuşma Öncesi Dönem	18
2.5.1.1. Yenidoğan dönemi (ağlama / 0-2 Ay).....	18
2.5.1.2. Babıldama dönemi (2-4 Ay)	19
2.5.1.3. Mırıldanma dönemi (4-6 Ay).....	19
2.5.1.4. Mırıldanmanın tekrarı dönemi (6-9 Ay)	19
2.5.1.5. Başkalarının Seslerini Taklit Dönemi (9-11 Ay)	19
2.5.2. Konuşma Dönemi	20
2.5.2.1. Ses sözcük dönemi (11-13 Ay)	20
2.5.2.2. Tek sözcük dönemi (14-18 Ay)	20
2.5.2.3. İki Sözcüklü İfadeler Dönemi / Telegrafik Konuşma Dönemi (18-24 Ay)	20
2.5.2.4. Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler Dönemi (2-3 Yaş).....	21
2.5.2.5. Gramer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi (3-6 Yaş).....	21
2.6. İlkokulda Dil Gelişim Süreci.....	22
2.7. Kitap Okumanın Dil Gelişimi Üzerindeki Etkisi	27
2.8. Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) Nedir?	29
2.9. İlgili Araştırmalar	35

BÖLÜM III	47
YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Çalışma Grubu.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	50
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	51
3.3.2. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi	51
3.3.3. Okuma Yazma Becerileri Ölçekleri.....	52
3.3.3.1. Yazım Kuralları Ölçeği	52
3.3.4. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)	53
3.3.5. Etkileşimli Kitap Okuma Programına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri	54
3.3.6. Gözleme Dayalı Araştırmacı Günlüğü	55
3.4. Uygulama Süreci	55
3.4.1. Deneysel İşlem Öncesi Süreç Basamakları	55
3.4.2. Deneysel İşlem Süreci Basamakları	57
3.4.3. Deneysel İşlem Sonrası Süreç Basamakları	59
3.5. Verilerin Analizi	59
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi	59
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	61
3.6. Nitel Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği.....	61
3.7. Araştırmacının Rolü	62
BÖLÜM IV	64
BULGULAR	64
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	64
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	65

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	67
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	69
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	71
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	72
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	73
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	74
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	77
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	78
4.10.1. Öğrenci Görüşleri	79
4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	82
4.11.1. Veli Görüşleri	82
4.11.2. Sınıf Öğretmeni Görüşü	86
4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	88
BÖLÜM V	91
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	91
5.1. Sonuç ve Tartışma	91
5.2. Öneriler	95
KAYNAKÇA	98
EKLER	114
Ek 1.	114
Ek 2.	115
Ek 3.	116
Ek 4.	117
Ek 5.	118
Ek 6.	121

Ek 7.	122
Ek 8.	123
Ek 9.	124
Ek 10.	125
Ek 11.	126
Ek 12.	127
Ek 13.	128
Ek 14.	129
Ek 15.	130
Ek 16.	143
Ek 17.	144
Ek 18.	145
Ek 19.	146
Ek 20.	147
Ek 21.	148
Ek 22.	149
Ek 23.	150
Ek 24.	151
Ek 25.	152
Ek 26.	153
Ek 27.	154

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 MEB 2013.....	18
Tablo 2 Deney ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Metropolitan Testine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	49
Tablo 3 Öğrencilerin Metropolitan Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	50
Tablo 4 Yazım Kuralları Ölçeği Kr-20 İle Hesaplanan Güvenirlilik.....	53
Tablo 5 TİFALDİ Testi ve Yazım Kuralları Ölçeği Verileri Normallik Testi Analizi Sonuçları	60
Tablo 6 TİFALDİ Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler	64
Tablo 7 Deney Öncesi ve Sonrası Alıcı Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	65
Tablo 8 Deney Öncesi ve Sonrası İfade Edici Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	65
Tablo 9 TİFALDİ Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler	66
Tablo 10 Kontrol Grubu Alıcı Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	66
Tablo 11 Kontrol Grubu İfade Edici Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	67
Tablo 12 TİFALDİ Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler	67
Tablo 13 Deney-Kontrol Grubu TİFALDİ Ön Test Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 14 TİFALDİ Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler	69
Tablo 15 Deney-Kontrol Grubu TİFALDİ Son Test Mann Whitney U Testi Sonuçları	70
Tablo 16 Yazım Kuralları Ölçeğinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler	71
Tablo 17 Deney-Kontrol Grubu Yazım Kuralları Değişkenine göre Son Test Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 18 Deney Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	73
Tablo 19 Kontrol Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	74

Tablo 20 Ailelerin Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Deney-Kontrol Grubu TİFALDİ Ve Yazım Kuralları Ölçeklerinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler	75
Tablo 21 Ailelerin Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Deney-Kontrol Grubu TİFALDİ ve Yazım Kuralları Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	76
Tablo 22 Ailelerin Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Deney Grubu TİFALDİ ve Yazım Kuralları Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 23 Ailelerin Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kontrol Grubu TİFALDİ ve Yazım Kuralları Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	78
Tablo 24 Öğrenciler Tarafından Birinci Soruya Verilen Yanıtlar	79
Tablo 25 Öğrenciler Tarafından İkinci Soruya Verilen Yanıtlar	80
Tablo 26 Öğrenciler Tarafından Üçüncü Soruya Verilen Yanıtlar	80
Tablo 27 Öğrenciler Tarafından Dördüncü Soruya Verilen Yanıtlar	81
Tablo 28 Velilerin Birinci Soruya Verdikleri Yanıtlar	82
Tablo 29 Velilerin İkinci Soruya Verdikleri Yanıtlar	83
Tablo 30 Velilerin Üçüncü Soruya Verdikleri Yanıtlar	84
Tablo 31 Sınıf Öğretmeninin Birinci Soruya Verdiği Yanıt.....	86
Tablo 32 Sınıf Öğretmeninin İkinci Soruya Verdiği Yanıt.....	87

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. EKOP Süreçleri Arasındaki İlişki.....	35
--	----

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Deneysel Modelin Simgesel Görünümü.....	48
--	----

ÖZET

Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi

Elif, İLHAN

Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CANBULAT

İnsanın sahip olduğu en güçlü iletişim araçlarından biri olan dil, çocuğun öğrenmesi ve gelişiminde önemli bir rol oynar. Dil gelişiminde erken çocukluk dönemi kritik dönemlerden en önemlisi olarak görülmektedir. Bu dönemde dil gelişiminin desteklenmesinde farklı etkinlikler önerilmektedir. Bu etkinliklerin en önemlileri arasında çocuğa düzenli kitap okumak yer alır. Alan yazında çocukla birlikte kitap okuma yöntemlerinden biri de Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) olarak belirtilmektedir. Yetişkin ve çocuk arasında etkin bir iletişimi temel alan “EKOP” yöntemi yetişkin tarafından çocuklara öykü okunmaya başlamadan önce çocukların katılımcı olmalarını sağlaması ve bu katılımın öykü okuma sırasında ve sonrasında devam etmesini teşvik etmesi bakımından geleneksel uygulamalardan farklılaşmaktadır. Bu araştırma, EKOP’un ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Nicel araştırma teknikleriyle elde edilen veriler nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel kısmında ise görüşmeler yapılmıştır. Deneysel süreç ile ilgili öğrenci görüşlerini elde etmek için, uygulama sürecinin bitiminde uygulama yapılan öğrencilere, sınıf öğretmeni ve velilere “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğü yoluyla gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılı İzmir ili Buca ilçesinde özel bir ilkokulun biri deney (n=19) biri kontrol grubu (n=16) olmak üzere iki 1. sınıfı oluşturmuştur. Veriler, öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmek için Kazak Berument ve Gül Güven (2010) tarafından geliştirilen “TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi)”, yazım kuralları beceri düzeylerini ölçmek için Obalar (2009) tarafından geliştirilen Okuma Yazma Becerileri Ölçekleri arasında yer alan “Yazım Kuralları Ölçeği” ile toplanmıştır.

Nicel verilerin analizi SPSS 22 programı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. 8 hafta süren uygulamanın sonucunda araştırmanın bulguları, EKOP'un uygulandığı deney grubu öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca “Yazım Kuralları Ölçeği'nden” elde edilen puanlara göre öğrencilerin yazım kuralları farkındalığı deney grubu lehine anlamlı düzeyde artmıştır. Bu sonuçlar, etkileşimli kitap okuma programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerileri gelişimini pozitif yönde, anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Alıcı, ifade edici dil öntest-sontest puanları ile yazım kuralları ölçeği sontest puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yine, alıcı, ifade edici dil öntest- sontest puanları ile yazım kuralları ölçeği sontest puanları ailelerin kitap okuma sıklığına göre karşılaştırıldığında, alıcı dil puanlarında ailelerin çok sık okuma gerçekleştirdiği çocukların lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Araştırmacı gözlemi, öğrenci, veli ve sınıf öğretmeni görüşlerine göre de etkileşimli kitap okuma programı çocukların dil gelişimini olumlu etkileyen bir okuma yöntemi olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli kitap okuma, ilk okuma ve yazma, temel dil becerileri.

ABSTRACT

Effect of Dialogic Reading Program on Basic Language Skills of First Grade Primary School Students

Elif, İLHAN

Classroom Teaching Master's Program, Department of Basic Education

Dr. Lecturer. Member of Tuncay CANBULAT

One of the most powerful communication tools that man has, the language, child's learning and that plays an important role in his development. Early childhood is a critical period in language development. During this period, various activities are recommended to support language development. The most important of these activities is reading the child regularly. In the literature, one of the methods of reading books with the child is stated as Dialogic Reading Program (EKOP). “EKOP” Based on an effective communication between adults and children, practices differ from traditional practices in terms of enabling children to participate and encourage this participation to continue during and after reading the story before it begins to read the story. This study was conducted to examine the impact of Dialogic Reading Program (EKOP) on primary school students primary language skills. In this study, intertwined patterns, one of the mixed research methods, were used. In the quantitative part of the study, quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. In the qualitative part, interviews were conducted. “Semi-Structured Interview Form” was applied to the students, classroom teachers and parents who were applied at the end of the application process in order to obtain the students' opinions about the experimental process. In addition, observations were made through the researcher's diary. In the study conducted on two groups of one experiment and one control group, was used an unbalanced “pretest-posttest control group” pattern, which was one of the experimental models. The data obtained by quantitative research techniques are supported by qualitative data. Study group, 2018-2019 academic year in Buca district of Izmir one of the primary school's experiments (N=19), one of the control group (N=16), two 1. created the class. The data were collected by Kazak Berument and Gül Güven (2010) (TİFALDİ) to measure the students of receptive and explanatory language skills, and by the “spelling rules scale” among the reading skill scales developed by Obalar (2009) to measure the level of writing

skills. The analysis of quantitative data was performed with SPSS 22 program. Descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data. As a result of 8 weeks of research, the findings of the study revealed that the students of the experimental group in which the interactive reading program was applied increased their expressive language skills significantly compared to the students of the control group. In addition, according to the scores obtained from the “writing rules scale”, students' awareness of writing rules has increased significantly in favor of the experiment group. These results show that dialogic reading affects the development of Primary School students' primary language skills significantly in a positive way. There was no significant difference between the experimental and control groups when the scores of posttest were compared to gender. Again, the scale of spelling rules with the receptive, expressive language, pre-test, posttest scores were significantly different in favor of children who have read many times in the receptive language scores compared to the frequency of reading books of families. The dialogic reading program, according to researcher observation, student, parent and classroom teacher views, has been evaluated as a reading method that positively affects the language development of children.

Keywords: Dialogic book reading, first reading and writing, basic language skills.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem tanımlanarak amaçları belirtilmiş, önemi vurgulanarak gerekli kavramlar irdelenmiş ve buna bağlı olarak da araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Gelişim bebeğin doğum öncesiyle başlayan ve yaşam boyunca devam eden değişme veya hareket örüntüsüdür (Santrock, 2016). Bireylerin gelişimleri çevresel ve biyolojik pek çok değişkenden etkilenmektedir. Bu değişkenlerden bazıları bireyin gelişimine destek verirken, bazıları da bu gelişime ait kazanımların etkileri üstünde risk meydana getirmektedir. Bilhassa doğum öncesi dönem başlangıç noktası kabul edilerek hayatın ilk sekiz yılını içine alan erken çocukluk dönemi hem gelişimle ilgili kazanımlar hem de gelişimde etkisinin muhtemel olduğu çevresel riskler açısından çok kritik bir süreçtir (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2012). Gelişim ve büyüme yönünden büyük önemi bulunan bu süreçte elde edilen tecrübeler, kişilerin sonraki hayatı üstünde kayda değer rolü bulunmakta ve gelişimi yönlendirmektedir.

Erken çocukluk döneminde ilkökul birinci sınıf, çocuğun yaşamında dönüm noktasıdır: Yaşam boyu faydalanılacak okuma, yazma, aritmetik, bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal alanlarda temel becerilerin verilmesi ve gelecek yaşamda okumaya karşı tutumu yönlendirmesi bakımından önemli aşamalardan biri durumundadır (Topçu, 2012). İlkokul döneminin bu yıllarında çocuklar, akademik hayatta başarılı olmalarında önemi bulunan davranış ve beceriler kazanılmaktadır. Bu beceriler; okuma, yazma, dinleme ve konuşma temel dil becerileri olarak ifade edilmektedir. “Temel dil becerileri birbirleriyle bağlantılı olarak gelişme gösteren ve birbirlerine destek olan fakat kendine has ilkelere sahip öğrenme alanları olarak dikkate alınmalıdır” (Maden, 2013, s.23.). Bu becerileri tanımlamak gerekirse: Cebe ve Goigoux’a (2013) göre okuma, peş peşe sıralanmış yazılı kelimeleri tanıma ve her birini anlamadır. Yazma ise duygu ve düşüncelerin önce zihinde yapılandırılarak sonra harf ve sembollere dönüştürülerek ifade edilmesidir (Akyol, 2011). Diğer bir temel dil becerisi olan dinleme; içinde dikkati, sözlü ve sözsüz mesajları barındıran, işitilen şeylerin zihinde düzenlenmesini, bilgilerin hem kısa hem de uzun süreli

olarak zihinde tutulmasını ve bunlarla ilgili yanıtlar vermeyi gerektiren, anlamın yapılandırılmaya çalışıldığı, anlamaya dayalı aktif bir süreçtir (Demirel 1999; Ergin ve Birol 2000). Konuşma becerisi ise duygu, düşünce ve taleplerin sözlü olarak dil vasıtasıyla aktarımının yapılması şeklinde tarif edilmektedir (Eliason ve Jenkins, 2003). “Dil sanatları şeklinde ifade edilen anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileri birbirinden ayrı düşünülemez. Kişinin anadili ile etkili, açık ve doğru bir iletişim ortaya koyabilmesi bu dört becerinin bütünlük içerisinde gelişmesiyle ilgilidir” (Mercan, 2007, s.17). Belirtilen dört beceri arasında sıkı bir ilişki mevcuttur. Özellikle okuma ile dinleme, konuşma ile yazma ile bir bütünlük oluşturmaktadır.

Dil bu dört becerinin –dinleme, okuma, yazma, konuşma- gerçekleşmesini sağlayan insana özgü bir iletişim vasıtasıdır. “Dil gelişimi ise; kelime, sayı ve sembollerin kazanılarak saklanması ve dilin ilkelere uygun biçimde kullanılmasının gelişimi şeklinde tanımlanmaktadır” (Güleryüz, 1990, s.3). Dilin kendine özgü kuralları ve sistemi vardır. “Çocukların çevreleriyle etkili bir iletişim gerçekleştirebilmesi, dili kullanmadaki becerisiyle ilişkilidir ve dili daha etkin bir biçimde kullanmasına imkân verecek ortamlar, iletişim kurabilme ve düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır” (Çubukçu, 1991, s.50).

Çocukların dil gelişimlerini desteklemek için farklı yöntemler kullanılabilir. Konuşurken cümleleri tam ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak konuşmak, çocukları dinlerken sabırlı ve hoşgörülü olmak, çocukla sohbet etmek, oyun oynamak, soru sorması için teşvik etmek, sorularına yanıt vermek, kitap okumak, çevrede olan olayları birlikte analiz ederek yorumlamak ve tüm bu konularda çocuklara rol model olarak dil gelişimi desteklenebilir. Dil gelişimini destekleyici çalışmaların erken çocukluk döneminde başlamasının dilin kazanımı ve gelişiminin sağlanmasında etkisi büyüktür. Bu çalışmalar arasında yer alan kitap okuma etkinlikleri çocukların dil gelişimi üzerinde büyük öneme sahiptir. Alan yazında birlikte okumanın farklı yöntemleri bulunmaktadır. Geleneksel Okuma, Elektronik Okuma ve Etkileşimli Kitap Okuma bu okuma yöntemleri arasında yer alan uygulamalardır.

Geleneksel Okuma; okuma yazma bilen bir yetişkinin, henüz okuma yazma bilmeyen bir çocuğa çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alan metni seslendirmesidir. Alan yazınında ‘düz okuma’ olarak da bilinen bu okuma türünde yetişkin kitabın metnini çocuğa aktaran ve çocuk metni dinleyen konumundadır (Zembat ve Zülfikar, 2006). Elektronik Okuma; dijital ortamda içinde okuma eylemini içeren, basılı kitap, dergi vb. yayınların elektronik ortamda okunmasıdır (Altun, 2005; Kurata, Ishita, Miyata ve Minami, 2017). Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) ise Whitehurst ve arkadaşları tarafından

geliştirilen, öyküyü dinleyen çocuklar ile öyküyü okuyan yetişkinlerin zamanla rollerinin değişmesini sağlayan, çocuklar ve yetişkin arasında etkili bir iletişime dayanan beraber kitap okuma etkinliğidir (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014). EKOP; kitap okuma esnasında okuyucuların sorular yönelttiği, çocukların bunlara yanıt verdiği bir okuma yöntemidir. Okuyucu tarafından sorulan açık uçlu sorular ile öykü üzerine daha fazla konuşma yapabilmesi için yüreklendirilmesi ile çocuklar öyküye teşvik edilir (Tetik, 2015). EKOP çocuk ve yetişkinin rollerinin değişerek çocukların aktif bir şekilde okuma sürecine dâhil edilmesi ile diğer okuma uygulamalarından farklılık göstermektedir.

Kitap okumanın çocuğun gelişimi üzerine özellikle de dil gelişimi üzerine olumlu etkileri olduğu açıktır. Ancak kitapların çocuğa daha fazla ilgi çekici ve nasıl dil gelişimini daha destekleyici şekilde okunması gerektiği önemlidir. Bu noktada özellikle resimli kitaplar okunması, resimler üzerinde çocukla birlikte sohbet edilmesi ve okuma sürecine çocuğun aktif olarak dâhil edilmesi çocuğun dil becerilerinin gelişmesinde oldukça önemlidir (Barry, 2006, s.405). Bu kapsamda geliştirilen ve yetişkinlerle çocuklar arasında etkili bir iletişimi esas alan EKOP; yetişkin bireyin okuma esnasında aktif dinleyici durumunda olması, çocuğa öyküye ilişkin sorular sorarak konuşma imkânı vermesi, çocuğun bilmediği kelimeleri tarif etmesi ve verdiği yanıtları tekrar ederek genişletmeler yapması açısından bilinen uygulamalara göre farklılık göstermektedir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Geleneksel yöntemde pek çok yetişkin, kitabı çocuğa okur, çocuk dinler. EKOP'ta açık uçlu sorular sorularak çocuklar kitap üzerine konuşma yapması için cesaretlendirilir.

EKOP'un en önemli özelliği çocuğun yetişkin tarafından desteklenerek öyküyü anlatan kişi olması, yetişkinin çocuğu uygun sorularla yönlendirerek dil becerisine katkı sağlamasıdır. Bu uygulama sayesinde çocuğun öyküye ilgi duyması, dinlediğini anlaması, kelime altyapısını geliştirmesi ve dili uygun biçimde kullanmasına ilişkin becerileri desteklenmektedir (Ergül, 2016). Çocuklara bu etkinliği sıklıkla uygulamak onun algısal kelime hazinesinin gelişmesine ve çocukların dil becerisine de olumlu katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Kotaman, 2013). EKOP'un kullanıldığı birçok araştırmada, dil ve erken okuma-yazma becerilerinin çocukların gelecekte okuma verimlerini ve akademik alandaki performanslarını çok yüksek seviyede öngördüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Özellikle öğretmenlerin etkileşime dayanan stratejilerden faydalandıkları, öğretici davranışlar gösterdikleri, bilinmeyen kelimeleri tanımladıkları ve aktivitelerin içerisine öğretimsel hedefler koydukları durumlarda çocuklardaki dil becerilerinin çok hızlı gelişme gösterdiği ve gelecekte okuma verimlerinin çok yüksek olduğu ifade edilmektedir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015). Türkiye'de ilkökul birinci sınıf çocuklarında okuma sürecinden

önce yapılan etkileşimli kitap okuma uygulaması bulunamamıştır. Ayrıca ülkemizde deneysel olarak kitap okuma yöntemlerinin dil gelişimine olan etkilerinin incelendiği çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Çalışmada EKOP'un, ilkokul birinci sınıf çocuklarında temel dil becerileri üzerine olası etkilerinin tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

“Dil çocuğun tüm gelişiminin bir parçasıdır. Çocuğun dili etkili kullanması, gelişimini tamamlayıcı özelliklerden biridir”(Pınarcık, 2005, s.16). Dil, gelişim dönemleriyle ilişkili olarak yaşamın içinde çeşitli roller üstlenmekte olup çocukların iletişim gereksinimlerini karşılamada işlevsel bir görevi bulunmaktadır. Dil sayesinde çocuk çevredeki yapıyı keşfetme ve kendini ifade etme fırsatı bulur. Bunun yanında dilin, çocukların bilişsel gelişim ve kavrama becerisinin gelişimi üzerinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Düşünce ve duyguların paylaşılmasında uygun bir vasıta (Temizyürek, 2008).

“Çocuklar, dilin öğrenilmesi amacıyla gereken kuralları, bilgileri, kelimeleri ve kalıpları erken çocukluk sürecinde edinmektedir”(Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014, s.101). Bu dönemdeki yaşantılar dil kazanımı açısından oldukça önemlidir. “Dil kazanımı; kelime, sayı, sembollerin kazanılarak saklanması ile dil ilkelerine bağlı kalarak kullanılmasının gelişimi olarak tarif edilmektedir”(Başaran,1994, s.81). Bu kazanım sürecinde çocuğa zengin uyarıcılar sağlayan ortamlar oluşturmak gerekir. Bu ortamların çeşitliliği ailede başlayarak okul hayatında da devamlılık göstermelidir.

“Okullarda sunulan dil eğitiminde temel amaç, öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyi kazanımları çerçevesinde konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerini edindirmek ve etkin olarak kullanmasını sağlamaktır” (Göçer, 2015, s.233). Anadilini iyi kullanan biri, dört temel dil becerisinden etkili bir şekilde faydalanabilmelidir; çünkü bu dört becerinin gelişimi öğrencinin bütün hayatını şekillendirmesine katkı sağlar. Kişinin iletişime dair yeterli olması, bu becerilerin birbirleriyle ilişkili gelişimiyle bağlantılıdır; çünkü bir becerinin gelişimi diğer becerinin gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Birbiriyle ilişkili olarak bütünsel bir yapı olan bu dört temel becerinin geliştirilmesi ve dilin aktif bir şekilde kullanılması konusunda erken çocukluk dönemi kritik bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte çocukların dil gelişimine yönelik destekleyici etkinlikler yapmak büyük bir önem taşır. Bu etkinlikler arasında bulunan kitap okuma uygulamaları dil gelişimine destek niteliğindedir. “Okuma öncesindeki aşama küçük çocukların öncelikle okuma için gereken temel dil

becerilerini geliştirmeye başladıkları aşamadır”(Şimşek, 2003, s.30). Erken yaşlarda çocuklara kitap okuma, dünyayı tanıma ve açıklamayla birlikte iletişimin öğretilmesi, bağ oluşturma, hatırlama becerisini edindirme ve farkında olma durumu açısından da yararlıdır (Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2010). Son yıllarda yapılan çalışmalar kitap okumanın yaratıcılık becerileri üzerinde etkili olduğunu, bununla beraber eleştirel düşünme becerisini de desteklediğini ortaya koymaktadır (Masataka, 2014; Morgan, 2013).

Kitap okuma etkinliklerinin sağladığı katkılar üzerinde okuma uygulamasının gerçekleştirilme şeklinin de etkisi vardır. Alan yazında geleneksel okuma, etkileşimli kitap okuma, elektronik okuma gibi farklı okuma yöntemleri bulunmaktadır. Bunlar arasında gösterilen etkileşimli kitap okuma programında çocuk ve yetişkin rolleri değişmekte ve yetişkinin yönlendirmesiyle çocuk öykü okuyucusu olmayı kavramaktadır. Yetişkin bu süreç içerisinde aktif dinleme ve öyküye ilişkin çocuğa soru sorma rolünü alır. Yetişkin çocuğa öykü hakkında sorular yönelterek konuşma imkânı verir, bilinmeyen kelimeleri tarif eder ve çocuğun verdiği yanıtları tekrar ederek genişletmeler yapar (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith, Fischel, 1994). Eğitim ortamlarında farklı okuma uygulamalarının yapılmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalarda etkileşimli kitap okuma programının çocuklardaki temel dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir müdahale şeklinde kullanıldığı ve uygulamaların genellikle çocukların ev ortamında ebeveynler tarafından veya devam ettikleri eğitim kurumlarında öğretmenlerince yapıldığı görülmektedir (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014). Fakat ülkemizde okul öncesi dönem dışında yapılan bir etkileşimli kitap okuma uygulaması görülmemiştir. Çalışma öncesinde öğrencilerin okuma-yazma bilmemesi gereklidir. Bundan dolayı etkileşimli kitap okuma programının, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerileri üzerindeki olası etkilerinin tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede yapılan çalışmada, “EKOP’un İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerileri” üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu çalışmada, Etkileşimli Kitap Okuma Programının (EKOP) temel eğitim ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerileri üzerindeki etkisini belirlemek problem cümlesi olarak belirlenmiş olup, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Deney grubu öğrencilerinin aldığı “öntest ve son test” alıcı ve ifade edici dil puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

2. Kontrol grubu öğrencilerinin aldığı “öntest ve sontest” alıcı ve ifade edici dil puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
3. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında alıcı ve ifade edici dil öntest puanları bakımından anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
4. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında alıcı ve ifade edici dil sontest puanları açısından anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
5. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu arasında yazım kuralları becerileri sontest puanları açısından anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
6. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve sontest yazım kuralları becerileri puanları bakımından anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
7. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve sontest yazım kuralları becerileri puanları bakımından anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
8. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ailelerin kitap okuma sıklığına göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve sontest yazım kuralları becerileri puanları bakımından anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
9. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin ailelerin kitap okuma sıklığına göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve sontest yazım kuralları becerileri puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
10. Okuma saatlerinde Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulanan program hakkındaki görüşleri nelerdir?
11. Okuma saatlerinde Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sınıf öğretmeni ve ebeveynlerinin uygulanan program hakkındaki görüşleri nelerdir?
12. Deney grubu okuma süreci ile ilgili araştırmacı gözlem sonuçları nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma Buca Dokuz Eylül Üniversitesi (DEÜ) Özel 75. Yıl İlköğretim Okulu 1. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Ölçekleri dolduran öğrencilerin ölçekleri yanıtlarken gerçek durum, duygu ve düşüncelerini yansıttıkları kabul edilmiştir.
2. Kontrol edilmeyen değişkenlerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin tüm gruplar için aynı kabul edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Alıcı Dil Becerisi: Sözel dilde kullanılan sözcükleri, sözcük sembollerini ve sözcüğün ifade ettiği anlamı algılama becerisidir (S. Bayhan ve Artan, 2007).

Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Etkileşimli Kitap Okuma; Whitehurst, Caulfield, Falco, Loginan, Fischel, Debaryshe ve Valdez-Menchaca'ın (1988) geliştirdiği bir okuma programıdır. Çocuk ve yetişkin arasında etkili bir iletişimin temel alındığı Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) uygulamaları ise yetişkinlerin okuma esnasında aktif dinleyici durumunda olduğu, çocuğa öyküye dair sorular sorarak konuşma fırsatlarının sağlandığı, bilinmeyen sözcüklerin tanımlanması ve çocuğun verdiği yanıtların tekrarlanarak genişletilmesi süreçlerini içeren bir okuma programıdır (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016).

İfade Edici Dil (anlatım dili) Becerisi: Bireyin çevresiyle iletişime geçerken kullandığı dildir. Çocukların ürettikleri belli başlı konuşma sesleri üzerinde kontrol kazanmaya başladıklarında gelişen dil seviyesi (Yazıcı ve Dereobalı, 2015).

Temel Dil Becerileri: Okuma, konuşma, dinleme ve yazma şeklinde birbirleriyle bağlantı içerisinde gelişen ve birbirine destek olan fakat kendine has kuralları bulunan birer öğrenme alanı şeklinde değerlendirilen becerilerdir (Maden, 2013).

1.7. Kısaltmalar

CROWD: Tamamlama (completion), Hatırlama (Recall), Açık Uçlu Sorular (Open-Ended Questions), 5N1K Soruları (Wh- Questions), İlişkilendirme (Distancing)

DED: Dil Edinim Düzenneği

DEÜ: Dokuz Eylül Üniversitesi

EKO: Etkileşimli Kitap Okuma

EKOP: Etkileşimli Kitap Okuma Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MDGÖ: Marmara Dil Gelişim Ölçeği

PEER: Başlat (Prompt), Değerlendir (Evaluate), Genişlet (Expand), Tekrarlat (Repeat)

PPCLS: İlköğretim Çince Okuryazarlık Ölçeği

PRKT: Peabody Resim Kelime Testi

TDK: Türk Dil Kurumu

TİFALDİ: Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde dilin tanımına, dilin bileşenlerine, dil gelişimi ve önemine, dil gelişim aşamalarına, dil gelişim kuramları, ilkökulda dil gelişimi ve destekleyici uygulamalara yer verilecek; etkileşimli kitap okuma programının tanımı ve dil gelişimi üzerine olan etkisi, yapılan araştırmalar ve alan yazında yer alan bilgiler çerçevesinde kuramsallaştırılarak incelenecektir.

2.1. Dilin Tanımı

Konuşmak insanların sahip olduğu ve canlılar arasında ayırt edici özelliklerinden biridir. Sosyal bir varlık olan insan doğduğundan beri çevresini tanımaya, anlamlandırmaya ve birlikte yaşamaya gereksinim duymuştur. İnsanlar birlikte yaşarken aralarında iletişim kurmak için dile gereksinim duymuşlardır. Dil bireyler arası anlaşmanın sağlandığı temel unsurdur. İnsan başta kendi dili içinde gözlerini açar ve böylelikle kendi varlık ortamını meydana getirir. Dil, bireyin varlık ortamının yazı, beden dili ve sese dönüşen halidir. Her ulus ve bu ulusta bulunan insanlar, kendi dil evrenlerinde kimliklerini kazanırlar (Şahin, 2014). Humboldt da dilin tarih içinde gelişmiş ve insan kuşaklarınca işlendiğini ve bir ulusun dilinden o ulusun kültürüne, dünya görüşüne inilebileceğini savunur (Akt: Aksan, 2015). Dil, kültür ve düşünceyle ilişkili olarak hayatımızın her alanında kendini gösterir. İsteklerimizin dile getirilmesinde, duygu ve düşüncelerimizin zihinler arası aktarılmasında önemli bir rol oynar. Kaplan (2010), dilin oluşumunda sosyal hayatın vurgusunu yapar ve dil deyince, konuşulan ve yazılan kelime ve cümlelerin tamamını anlamamız gerektiğini söyler

Bireye özgü en etkin iletişim aracı olan dil için değişik tarifler bulunmaktadır. Ergin (2004) dili; *“insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese”* olarak tanımlamıştır. Goldstein (2013) ise dilin; *“duyguların, düşüncelerin, görüşlerin ve deneyimlerin ifade edilebilmesine olanak veren, simge veya seslerden faydalanan bir iletişim sistemi”* olduğunu belirtmiştir. Ferdinand de Saussure dili, toplumsal bir ürün olarak gösteren ve gösterilenlerin birleşmesiyle oluşan bir dizge hem de bu birleşimin ürünü olan öğelerin işleyiş kurallarını içeren bir düzenek olarak açıklamıştır (Akt: Vardar, 2002). (Türk

Dil Kurumunda [TDK],2019) “*dil; insanların kendisine ait düşüncelerini, çevresinden duyduklarının başka kişilere aktarabilmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zebandır.*” şeklinde açıklanmıştır. Diğer bir tanım ise dil; “*düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve gelişmiş bir dizge*” olarak ifade edilmiştir (Aksan, 2015).

Dil, fikirlerin örgütlenmesi, yeni düşünce ve duyguların iletiminde kullanılan işlevsel bir araçtır. Kültürel değerlerin aktarımında da dilin rolü büyüktür (Kuhl, 2004). Dil düşünme ile beraber problemin çözülmesi ve organize edilmesi gibi bilişsel süreçlerin de kapsandığı bir ögedir. Tanımlara bakıldığında dilin içinde birçok öge bulunduran bir yeti olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Sarı (2001) tarafından dilin temel öğeleri beş alt başlıkta özetlemiştir. Bunlar;

- Dil bir sistemdir.
- Dil seslerden meydana gelir.
- Dil bir iletişim vasıtasıdır.
- Dil bir düşünce vasıtasıdır.
- Dil bireylerden oluşan toplumlarda kullanılmaktadır.

İnsanın en etkileyici kazanımlarından biri olarak doğadaki diğer varlıklardan ayıran, kişilerarası iletişimi ve sosyalleşmeyi sağlayan dilin gelişimi oldukça önemlidir. Her çocuk kendi dilini önce ailesinden öğrenir, dil kazanımının temelleri ailede atılır, okulda temel teşkil eden bu dilin üzerine eğitim yapılır. Çocuklar örgün eğitim kurumlarında planlı ve programlı bir anadili eğitimi almaya başlarlar (Karakuş, 2000). Anadili edinimi dört temel dil becerisini içinde bulundurur. Bu beceriler; okuma, yazma, dinleme ve konuşmadır. “Dil sanatları şeklinde ifade edilen anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileri bir bütünsellik taşır”(Sever, 1998, s.54). Bu becerilerin birbiriyle ilişkili olarak bütünsellik içinde gelişiminin insanın hayatında önemli bir yeri vardır. Bireyler tarafından dil işleyişinin bilinebilmesi için dilin öğrenilmesi gerekmektedir. Çocuklar, dili uzun bir süreçte kazanmaktadır (Saussure, 2001). İnsan hayatındaki gelişim aşamaları dil gelişimi için kritik dönemleri oluşturur. Bu dönemler başta olmak üzere erken yaşlarda dil gelişimini desteklemek için ailelere, öğretmenlere ve eğitim kurumlarına görevler düşmektedir.

2.2. Dil Gelişimi ve Önemi

İnsan dil vasıtasıyla belirli ilkeler çerçevesinde, ortak tespit edilen sembol ya da simgelerle bir yapı oluşturabilirken bu yapı vasıtasıyla da diğer bireylerle iletişim kurabilmektedir. Bu açıdan dil, kişiler arasında iletişimin sağlandığı başlıca iletişim vasıtalarından biri durumundadır (Coşkun, 2018). Dil bireylerin kendi aralarında bilginin, eğilimlerin ve düşüncenin aktarılmasına imkân verir. Ayrıca fikirlerin düzenlenebilmesi ve duyguların ifade edilebilmesine de olanak tanır. Kültür değerleri ve bilgilerin çoğunluğu nesilden nesile sözlü ve yazılı kelimeler vasıtasıyla aktarılmaktadır. Bireyler direkt olarak kendi yaşantısı içerisinde öğrendikleri için çok daha fazlasını dil vasıtasıyla aktarabilmektedir (Geçgel ve Güleç, 2012). İnsanların paylaşım yapabilmesi ve aralarında iletişim kurabilmesi için dile gereksinimleri vardır. Dilde, düşünmeyle beraber akıl yürütme, sorun çözme ve plan yapma gibi bilişsel süreçlerde kapsamaktadır. Bununla birlikte, bireylerin sosyal yaşamlarında da büyük bir öneme sahiptir.

İletişim aracı olarak tanımlanan dilin insan yaşamındaki etkisi oldukça fazladır. Buna bağlı olarak dil gelişimi takip edilmeli ve destekleyici çalışmalar yapılmalıdır. Dil gelişimi, kelime, sayı ve sembollerin edinilmesi ile saklanması ve dilin ilkelerine göre kullanımının gelişimidir (Senemoğlu, 2018). Dil gelişimi doğumdan itibaren başlar ve diğer gelişim alanlarıyla ilişkili olarak devam eder. Özellikle erken çocukluk döneminde çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi önem taşır. Dil gelişimi de bu dönemde desteklenmesi gereken önemli gelişim alanlarından biridir (Mena, 2008). Çocukların iletişim becerileri için erken dönemdeki gelişimsel basamakları alıcı ve ifade edici dil şeklinde ele alınmaktadır. (Morrison, 2007). Temelde dil; alıcı ve ifade edici dil olarak ikiye ayrılmaktadır (Deniz, 2018). Alıcı dil, sözel dilde kullanılan sözcükleri, sözcük sembollerini ve sözcüğün ifade ettiği anlamı algılama becerisidir (S. Bayhan ve Artan, 2007). İfade edici dil, çocukların ürettikleri belli başlı konuşma sesleri üzerinde kontrol kazanmaya başladıklarında gelişen dil seviyesi olarak tanımlanır (Yazıcı ve Dereobalı, 2015). Çocuğun dil gelişimi değerlendirirken hem alıcı dil hem de ifade edici dilin göz önünde bulundurulması gerekir. Çocuk yaşına uygun dil becerilerini edinemezse sosyal ve akademik anlamda başarısızlıklar yaşayabilir.

Çocukların dil gelişimlerinde; beynin biyolojik yapısı, düşünme sisteminin gelişimi, çocuğun içinde bulunduğu ortam ve kültür etkili olmaktadır. Bununla birlikte, dil gelişiminin çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde etkisi olduğu ifade edilebilir (Senemoğlu, 2018). Sosyalleşmede de dil gelişiminin rolü vardır. Dil gerek donanım gerekse kazanıma ilişkin bir gelişim alanı niteliği taşımaktadır (Ö. Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Olgunlaşma ve öğrenmenin hız kazandığı erken çocukluktan itibaren dil gelişimini çeşitli şekillerde desteklemek ve çocuğun dili en aktif seviyede kullanabilmesini sağlamak son derece önem taşımaktadır (Şimşek, 2017).

Çocukların dilin öğrenilmesi ve faydalanılması için aşağıda sunulan dil gelişim ilkelerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Mangır ve Erkan, 1987, Akt: Ergin, 2015).

1. Dil gelişimi, çocukların sahip olduğu olgunluk ile yaşamlarının bir disiplin içerisinde bulunmasıyla bağlantılıdır.
2. Dil gelişimi için çocuğun bir şeyler ifade edebileceği ve bir şeyler ifade edebilmek için motive edildiği bir ortam gerekmektedir.
3. Dil gelişimi, sadece okul veya aile ortamında değil, çocuk yaşamının bütünü içerisinde düşünülmelidir.
4. Bir amaç doğrultusunda çocukların konuşmasının dil gelişimi için önemli olduğu dikkate alınmalıdır.

Dil gelişiminin takip edilebilmesi ve ilerletilebilmesi için dilin temel bileşenleri iyi bilinmeli buna göre destekleyici uygulamalar yapılmalıdır.

2.3. Dilin Temel Bileşenleri

Dil ve ilkeleri olmaksızın, duygu düşünce ve bilgiler eksiksiz ve anlamlı bir şekilde iletilemez. Saussure, “*Anlam, ilişkili olduğu yapıdan bağımsız olarak var olamaz*” şeklinde ifade etmektedir (Akt: Kılıç, 2002). Bundan dolayı dilin temel bileşenlerini tanımak ve niteliklerine uymamız gerekmektedir. Dil, yüksek ölçüde düzenlidir ve örgütlüdür. Örgüt, beş kurallar sistemi içerir (Berko Gleason, 2009). Dil gelişimi konusunda yapılan çalışmalar doğrultusunda dilin temel bileşenleri; ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi, anlam ve kullanım bilgisi olarak sıralanır. Bunlar aşağıdaki şekilde belirtilebilir.

2.3.1. Ses Bilgisi (Fonoloji)

Fonoloji; ses bilimi olarak tanımlanır (TDK, 2019). Ses bilgisi, bir dildeki sesleri ve bu seslere ait dağılım kısıtlılıklarını, bu seslerin hangilerinde anlam olduğunu, nasıl bir düzen içinde olduklarını araştırır. Bir başka deyişle ses bilgisi, dilin ses sistemlerine yönelik olarak yapılan çalışmaları içerir (Topbaş, 2006). Konuşma dilinde anlamı ayırt etmeyi sağlayan en küçük ses birimi, ses sistemini meydana getirir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Dilin konuşma seslerini, telaffuz ve akıcılığını içeren bölümüdür (Trawick-Smith ve

Smith, 2014). Her dil basit seslerden oluşmuştur. Fonetik, kullanılan sesleri ve onların nasıl birleştirildiğini de içeren dilin ses sistemleridir (Menn ve Stoel Gammon, 2009). Kısacası fonoloji; seslerin bildirişmede nasıl etkili olduğunu, nasıl anlam farklarını ortaya çıkardığını ve ses özelliklerinin anlaşmaya katkısını aydınlatmaya çalışır (Aksan, 2015).

2.3.2.Biçim Bilgisi (Morfoloji)

Morfoloji genel olarak sözcük yapısına ilişkin bilgi anlamına gelir (TDK, 2019). Bir başka deyişle biçim bilgisi; kelimelerdeki kök ve ekleri, bunların ilkeli düzenlenme şekilleri ile türetilmelerindeki özellikleri inceler (Owens, 2001). Fonemlerin sözcük yapısı içindeki yerini belli etmek üzere incelemelere yönelir (Aksan, 2015). Sesbirimler belli bir düzende yan yana gelerek dilde kendi başına bir anlama sahip olan en küçük birimleri meydana getirirler. Bunlar biçimbirim (morfem) olarak tanımlanmaktadır. Biçimbirim (morfem), bağımlı ve bağımsız olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Topbaş, 2006). Bağımsız biçimbirimler yalnız başına kullanılabilmektedirler. Bağımlı biçimbirimler ise sadece bağımsız biçimbirimler ile beraber kullanılırlar. Mesela, ‘köpek’ bir bağımsız biçimbirim olup, ‘köpekler’ kelimesindeki ‘-ler’ eki bir bağımlı biçimbirim olup tek başına kullanılmaz (Çalış, 2018).

2.3.3.Söz Dizimi (Sentaks)

Sentaks; sözcükleri, uygun sözcük grubu ve cümleler oluşturmak için birleştirme yollarını içermektedir (Tager-Flusberg ve Zukowski, 2009). Söz dizimi, kelimelerin cümle içerisinde kurallar çerçevesinde sıralanmasıdır. Bu sıralanma her bir dil için farklılık göstermektedir. Fakat bu sıralanmaya, ileti gönderme isteğinde olan her kaynağın uyması gerekmektedir. Çünkü uygun göstergelerin tespit edilmesi sonrasında onların sistemli bir dizgeyle ve anlamlı birlikler şeklinde aktarımı gereklidir (Yalçın ve Şengül, 2007). Dildeki sözcüklerin birbirleriyle hangi ilişkiler içinde bulundukları, nasıl sıralandıkları, bir dilde kurulması olanaklı bütün tümce tiplerinin saptanmasıyla ilgilenir (Aksan, 2015). Söz dizimi kuralları, her dil yapısında farklılık göstermektedir. Türkçede bulunan söz dizim ilkeleri, cümle içinde bulunan öğelerin yerlerini serbest bir şekilde değiştirilmesine müsaade etmektedir (MEB, 2013).

2.3.4. Anlam Bilgisi (Semantik)

Dilin sözcüklerin kullanımıyla anlamlarının öğrenilmesine ilişkin bölümüdür (Trawick-Smith ve Smith, 2014). Anlam bilgisi hem kavramları ifade eden sözcük etiketleri hem de kavramlar arasındaki bağlantıları ifade eden şemalar ya da semantik bağlar anlamına gelir. Anlam bilgisel bağlantılar ve şemalar kavramsal bilgiyi düzenlemeyi sağlayan bellekteki bilişsel yapılar olarak düşünülebilir (Yalçın ve Şengül, 2007). Dilin düşünce yaniyla, sesle düşünce arasındaki ilişkilerle ilgilenir (Aksan, 2015). Dilin iletişim amacıyla kullanılmasıdır. Sosyal etkileşimde dil kullanımına yönelik ilkeleri içine alır (Bayhan S. ve Artan, 2007).

2.3.5. Kullanım Bilgisi (Edim Bilgisi / Pragmatik)

Kullanım bilgisi, sosyal bağlamda iletişimin amacı ve bu amaca yönelik olarak dilin kullanımı üzerinde bilgiye ve farkındalığa sahip olma anlamına gelir (Owens, 2001). İletişimsel amaca ek olarak edim bilgisi; karşılıklı konuşma kurallarını öğrenme, nezaket kurallarını öğrenme ve öykü gibi birbiriyle bağlantılı ve ayrıntılı bir konuşma üretimini sağlama olmak üzere üç bileşeni içerir (Turan ve Topçu, 2017). Çocuklar gereksinimlerini düşünce ve duygularını söylemek için dilden faydalanmayı öğrenmektedirler. Bu noktada dil kuralları dizisi, farklı bağlamlarda uygun dil kullanımı anlamına gelen kullanım bilgisini gerektirmektedir (Bryant, 2009).

Dilin kazanımı için temel bileşenlerini iyi tanımak gerekir. İleri ve arkadaşları, çocukların dil kazanım sürecinde; sesbirimi, biçimbirimi, cümle kuruluşları gibi o dilin yapısını, kurallarını, çevresindeki varlıkların birer adı olduğunu, duyguların konuşulan dille anlatıldığını yani dilin hem duygu ve düşünceleri belirten bir iletişim aracı olduğunu hem de bir sistem olduğunu kavrayacaklarını belirtmişlerdir (İleri, 2000; Boyle, 2006; Shaw, 2007).

2.4. Dil Gelişim Kuramları

Bir çocuğun dili hangi aşamalardan geçerek kazandığına dair birçok araştırma ve görüş mevcuttur. Birbirinden farklı olan bu görüşlerin temelinde ya kalıtım ya da çevre faktörünün önemli olduğu vurgulanmıştır. “Dil kazanımı konusunda beş temel görüşten söz etmek mümkündür” (Öztürk, 2005, s.25). Bu görüşlere ait dil gelişim kuramları:

1. Psikolinguistik Kuram (Chomsky, 1957)

2. Davranışçı Kuram (Skinner, 1957)
3. Anlamsal-Bilişsel Kuram (Bloom 1970, Nelson 1973)
4. Etkileşimci Kuram (Bloom, Lahey 1978)
5. Sosyolinguistik Kuram (Morris 1938, Bruner 1974)

2.4.1.Psikolinguistik Kuram

Bu kuram çocuğun dilin kullanılması için biyolojik şekilde programlanarak dünyaya geldiğini ileri sürmektedir. Kuramın en büyük savunucusu Noam Chomsky'dir. Noam Chomsky, dil edinimi ve gelişimi konusunda biyolojik ve psikolojik temellerin etkili olduğunu savunmuştur. Bu sebepten dolayı kuramı da Psikolinguistik dil kuramı olarak anılmaktadır (Taştekin, 2016). Chomsky'ye (2009) göre dil, özünde yalnızca insanlara ait doğuştan var olan biyolojik ortaklığımızın genel bir parçasıdır. Dil becerisi, bireyin biyolojik bir özelliğinin bir parçası olup veriler kazandırıldığında çocuklardaki dil yetisi, dili meydana getirmektedir (Chomsky, 2009).

Çocukların gerçek manada bir dil davranışı göstermesine imkân veren nitelik onların doğuştan getirdikleri dil becerileridir. Böylelikle kafalarında bazı dil dizgeleri oluşturarak konuşmalarını gerçekleştirebilirler (Rifat, 2008). İnsanın doğuştan getirdiği bu mekanizma, çocuğun yakınlarında konuşulan dili benimsemesini, kurallarını kavramasını, sonrasında ise uygun kurallarla konuşmasını sağlamaktadır. Bu mekanizma aracılığıyla bütün çocuklar aynı aşamaları geçip biyolojik olarak belirli bir olgunluk seviyesine geldikleri zaman aynen yürümenin öğrenilmesi gibi konuşmayı da öğrenmektedir (Ö. Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bu görüşe göre dil doğuştan gelen bir özelliktir ve dilin evrensel bir gelişim süreci vardır. Chomsky'ye göre bireylerin sahip oldukları “Dil Edinim Düzenegi”- DED ile bireyler maruz kaldıkları herhangi bir dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmeye tasarlı durumdadırlar (Akt: Maviş, 2005). İfadelerde dilin doğuştan gelen bir yeti olduğu belirtilmektedir. Bu görüşe göre dil yetisi insanların ortak bir özelliğidir.

2.4.2.Davranışçı Kuram

Bu kuram dil ediniminde bebeklerin konuşulanları taklit etmeleri ve yetişkinlerin ödüllendirmeler sayesinde çıkardıkları sesleri desteklemeleri üzerinde durmaktadır (Karacan, 2000). Skinner'ın (1957) öncülük ettiği bu görüşe göre dil, “Gözlenebilir bir davranış olarak çevresel uyaranlara verilen tepkiler yoluyla ortaya çıkmakta ve gelişmektedir (Akt: Harris,

2003; Owens, 2001). Çocuk başlangıçta “dil tankı” boş olarak dünyaya gelir ancak çevre tarafından sağlanan deneyimler ile bu tankı doldurmaktadır. Bu durumda dil çocuğa çevre tarafından belirli uyaranlar ve onların sonuçları ile verilir. Dili öğrenmede başlangıçta çevre aktif, sonrasında çevreyi taklit etmede, çocuk aktiftir (Maviş, 2005). Dili öğrenmede; çevre etkili ve baskındır. Dil gelişiminde taklit, alıştırma ve pekiştirmenin önemi vurgulanmaktadır (Öztürk, 2005). “Davranışçı kuramın öncüleri arasında olan Watson ve Skinner, dil kazanımını işlemsel şartlanmayla açıklayarak çocukların kazara çıkardıkları seslerin anne ve baba tarafından anadillerindeki seslere benzetilmesiyle tekrar edilmesi sonucunda pozitif tepki alan çocuğun, bu tekrarlamaları zaman içinde alışkanlığa dönüştürerek öğrendiğini ileri sürmektedirler” (Bochner ve Jones, 2005, s.8).

2.4.3. Anlamsal-Bilişsel Kuram

Dil gelişimini ve etkenlerini tam anlamıyla anlayabilmek için bilişsel gelişim ve dil arasındaki bağlantının da anlaşılması gerekmektedir. Yaklaşımın en önemli önderlerinden biri olan Piaget’e göre biliş dil gelişimi için gerekli ve yeterli tek faktördür ve dil bilişteki değişimlerin sonucunda daha da gelişir (Maviş, 2005). Piaget’e (1954) göre, çocuk çevreyle etkileşim halinde bulunarak şemalarını oluşturmaktadır. Bu şemalar davranışçıların belirttiği gibi yalnızca çevre ile şekillenmez. Çevrenin verdiği tepkiye duyarlı olarak şemalar değişmektedir (adaptasyon). Bu şemaya uygun olmayan bir kavramla karşılaşıldığında, şemalar yeni kavramlara ve durumlara uydurulmaya çalışmakta (asimilasyon), uydurulmaz ise değişime gidilmektedir (akomodasyon). Bu şekilde, bilişsel denge adı verilen duruma ulaşılmaya çalışılmaktadır (Berstein ve Levey, 2009). Bilişsel gelişim bu yönleriyle ele alındığında, dil gelişimi ile ilgisi görülmektedir. Çocuk için çevresinde fark ettiği dilin her bir kelimesi şema oluşturur. Çocuk etrafında gözlemlediği nesneleri şemalaştırmaya çalışacaktır. Çevreden gelen tepkilerle, uymayan şemaları asimilasyon ve akomodasyon sürecinden geçirerek belirli sözcükleri öğrenecektir.

Reed ve Baker’ın (2005) belirttiğine göre, dil kullanımı, bilişin bir işlevidir ve dilin edinimi temelde bulunan bilişsel süreçlere bağlıdır. Dilin yüksek işlevli kullanılması, gelişimsel anlamda olgun olmanın bir sonucudur. Bu durum, Piaget (1954) tarafından, düşüncenin dilin öncüsü olması şeklinde yorumlanmıştır. Anlamsal-Bilişsel görüş çocukların konuşmayı anlambilimsel yönden irdelediğini, başka bir deyişle; kavram, nesne, olay ve hareketler arasındaki bağlantıları gösterdiğini iddia etmektedir. Bu görüş çerçevesinde

çocuklar, çok erken belki de doğuştan uygulayan, uygulanan ve başkaları gibi kavramlar üzerine bilgilere sahiptirler (Ergin, 2012).

2.4.4.Etkileşimci Kuram

Dilin kazanılmasını genellikle fonksiyonel bir bakış açısıyla dil dışı etkileşim kapsamında inceleyen bu görüşe göre, bireyler konuşmayı öğrenmek için biyolojik yünden hazırdırlar. Piaget gibi etkileşimci kuramcı uzmanlar, dil gelişimi için gerek doğanın gerekse yetişmenin katkısı bulunduğunu ifade etmektedirler (Lightbown ve Spada, 2000). Kuram, çocukların dil gelişimleri bir yandan anlamsal gelişimle bağlantılıyken bir yandan da toplumsal etkileşimle bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir (Can, 2009). Bloom ve Lahey hem normal dil edinim hem de iletişim ve dildeki engellerin öncelikle dil ve iletişim olgusu kapsamında irdelenmesi gerektiğini ileri sürerek bir iletişim vasıtası olan dilin içerik ve biçim öğelerinin birbirlerinden ayıramaz olduklarını ifade etmişlerdir (Mangır ve Erkan, 1987, Akt: Gözalan, 2013). Etkileşimci görüş hem biyoloji hem de yaşantının dil gelişimine katkıda bulunmasına vurgu yapmaktadır. Dilin ne kadarının biyolojiyle belirlendiği ne kadarının başkalarıyla olan etkileşime bağlı olduğu, dil bilimciler ve psikologlar arasında tartışma konusudur. Yine de hepsi hem biyolojik kapasitenin hem de ilgili deneyimlerin gerekli olduğu konusunda hemfikirdir (Berko Gleason, 2009; Tomasello, 2008).

2.4.5.Sosyolinguistik Kuram

Bu kuramdaki temel hipotez, çocuğun sosyalleşme ve diğer bireylerin davranışlarını yönlendirme amaçlı dil öğrenmesidir. Moris “dil” in üç boyut olduğunu belirtmiştir. Bunlar söz dizimi (sentaks), anlam bilimi (semantik) ve kullanım bilgisidir (pragmatik) (Dönmez, 1986, Akt: Ergin, 2015). Dili sosyal durum içinde inceler. Jerome Bruner bebeklerde sosyal çevrenin dilin öğrenilmesinde etkili olduğunu dile getirmektedir (Çayır Çimen, 1999). Vygotsky ve Bruner dilin bilişsel gelişim için en önemli araç olduğunu savunmaktadırlar (Maviş, 2005). Bilişsel gelişimin dil gelişimi üzerindeki etkisi çevre ile bütünleştiğinde gerçek anlamda ortaya çıkmaktadır. Bilişsel olgunlaşmanın dile yansımaları, çevrenin sunduğu uyaranlarla ilintilidir (Turan ve Topçu, 2017).

2.5. Dil Gelişim Aşamaları

Dil kendi kendine edinilen bir süreç gibi gözüксе de bireyin dil edinimini tam anlamıyla tamamlanması belirli aşamalardan geçerek oluşmaktadır. Dile hâkim olma ve tam kapasitesiyle kullanma süreci kişiden kişiye değişse de geçirilen evrelerin evrensel olduğu ve her çocuğun aynı evrelerden ortalama aynı sürelerde geçtiği kabul görmektedir (Arıca, 2003). Ayrıca diğer tüm gelişim alanlarında olduğu şekilde dil gelişimi de belirli bir sıra içerisinde ilerlemektedir. Çocuğun dili kazanması, anlama ve kullanmasında belli aşamalar vardır. “Bu aşamalar; konuşma öncesi dönem ve konuşma dönemi şeklinde iki alt grupta toplanabilir”(Öztürk, 2005, s.33). Bütün bu bilgilerden yola çıkarak doğumdan itibaren dil gelişiminin aşamaları aşağıdaki şekilde Tablo 1 (MEB, 2013)’de verilmiştir.

Tablo 1

DİLİN KAZANILMASI	
Konuşma Öncesi Dönem	Konuşma Dönemi
1.Yeni doğan dönemi (ağlama)	1. Ses sözcük dönemi
2. Babıldama dönemi	2. Tek sözcük dönemi
3. Mırıldanma dönemi	3. İki sözcüklü ifadeler dönemi
4. Mırıldanmanın tekrarı dönemi	4. Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi
5. Başkalarının seslerini taklit dönemi	5. Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi

2.5.1.Konuşma Öncesi Dönem

Konuşma öncesi döneminde; yeni doğan dönemi (ağlama), babıldama, mırıldanma, mırıldanmanın tekrarı ve başkalarının seslerini taklit dönemleri bulunmaktadır.

2.5.1.1. Yenidoğan dönemi (ağlama / 0-2 Ay)

Bebeklerin ilk çıkardıkları seslere refleksif sesler adı verilir. Bunlar arasında acı, rahatsızlığını belirten sesler (ağlama, öfke) ve besleme sırasında çıkartılan yaşamsal sesler bulunmaktadır (Vihman, 1998, Akt: Justice, 2006).

2.5.1.2. Babıldama dönemi (2-4 Ay)

Bu süreçte bebekler, iletişim ve konuşma seviyesinde iki önemli davranış gösterirler. Bu davranışlardan ilki sosyal etkileşimde gerçekleşen hoşnutluk belirten konuşma benzeri sesler olup "babıldama" veya "hoşnutluk sesleri" şeklinde bilinmektedir. İkincisi de babıldama ile aynı zamanda olan gülümsemedir (Paul, Baker ve Cantwell, 1996). Babıldama çocuğun bir ünlü ile bir ünsüzden oluşan heceleri seslendirebildiği evredir. Bu evrede bebekler birçok ses çıkartmakta ve anne ile babanın tepkisine göre onları tekrar etmektedir. Babıldamanın çoğu anlamsızdır. Hatta Chomsky'ye göre bu dönemdeki bebekler dünya dillerindeki tüm sesleri çıkarmaktadır (Tümekaya, 2008).

2.5.1.3. Mırıldanma dönemi (4-6 Ay)

Bu dönem ses oyunları evresidir. Birçok psiko-dilbilimci, mırıldanmanın gerçek bir iletişim gayretinden çok bebeğin sesle oynaması olduğu inancını taşırlar. Bebek tesadüfen bir ses çıkarır bu bebekte tuhaf bir his uyandırır ve bu da bebeği o sesi tekrar etmeye yöneltir (Trawick-Smith ve Smith, 2014). Bebeğin ses denemeleri, ünlü, yarı ünlü sesler ile yüksek perdeli sıralamalar, tiz ya da bas seslemeleri kapsar. Bu dönemin son zamanlarına doğru (ba), (da) gibi ünsüz-ünlü sıralı mırıldanmalar başlarken bunun yanında bu mırıldanmaların zamanlaması yetişkinlere nazaran yavaş olurlar. (Topbaş, 2006).

2.5.1.4. Mırıldanmanın tekrarı dönemi (6-9 Ay)

Bu evrede işitmiş olduğu sesleri tekrar edip aynen taklit ederler. Çıkarılan sesler çeşitlilik arz eder. Zaman içerisinde kelimeleri heceleyerek söylemeye başlayıp bu heceleri ardı arkasına tekrar ederler (ba-ba-ba gibi) (Güven ve Bal, 2000).

2.5.1.5. Başkalarının Seslerini Taklit Dönemi (9-11 Ay)

Bebekler, insan seslerini bilinçli olarak taklit ederken, on birinci ay döneminde kelimeler taklit edilmeye başlanır. Bebekler anlamlı sözcükler çıkarmadan önce, sesleri taklit ederler. Sözel uyaranla verilen ses veya konuşmanın toplanması ve heceyi taklit ederler (MEB, 2013).

2.5.2.Konuşma Dönemi

Konuşma dönemi; ses sözcüklü ifadeler, tek sözcüklü ifadeler, iki sözcüklü ifadeler, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler ve gramer kurallarına göre konuşma dönemlerini içine alır.

2.5.2.1. *Ses sözcük dönemi (11-13 Ay)*

Bu evrede çıkarılan sesler artık çocuğun anadiline ilişkin sesler olmaktadır. Bebek anadilinin ses örüntülerini fark ederek ses çıkarma esnasında bu sesler üzerine daha çok odaklanır. “Jargon” diye ifade edilen bu sesler anlaşılmaz, düz cümle veya soru benzeri acele mırıltılar olup bu evrede bebek için sözcüğün yerini almaktadır (Temiz, 2002).

2.5.2.2. *Tek sözcük dönemi (14-18 Ay)*

Bu dönem, bebeklerin genellikle yakın çevresinde bulunan eşyalardan başlayarak ilişkide olduğu bireylerin adlarını söylemeye gayret ettiği 14-18 ay arası evreyi içine alır. Sözcüklerin birleştirilmesi gayretlerine de bu dönemde rastlanır (Temizyürek, 2008). Bu dönemde çocuk gerçek anlamda konuşmaya başlar. İlk zamanlarda çıkardıkları tek sözcükler anlam yüklüdür ve çocuklar bir sözcükle her şeyi anlatmaya çalışırlar (Tümekaya, 2008).

2.5.2.3. *İki Sözcüklü İfadeler Dönemi / Telegrafik Konuşma Dönemi (18-24 Ay)*

Bu evrede çocuklar yeni sözcükler öğrenirken tecrübelerini algılar ve yetişkinlerden sözcükler öğrenirler. Zorlanmadan ve kolay çıkarılan sözcük ve heceler sıkça tekrar edilir. Çocuklar öğrendikleri heceleri tekrar ederler (Yenibaş, 2007). Çocuklar bu evrede iki kelimeden oluşan cümleler söylemeye başlayıp aynı zamanda telgrafik konuşma şeklinden faydalanmaktadırlar. Çocukların ek ya da bağlaç kullanmaksızın iki ya da daha çok sözcüğü biraraya getirerek anlamlı bir mesaj meydana getirmesiyle meydana gelen konuşma telgrafik konuşma olarak nitelendirilmektedir (Kürkçüoğlu, 2010). Telgrafik konuşma, yardımcı fiil ya da diğer bağlaçlar gibi dilbilgisel işaretlerin olmadığı, kısa ve öz sözcüklerin kullanımudur (Santrock, 2016). Sadece iki kelimeyi kullanarak nesne ve olaylar hakkında yorum yapabilirler. İki kelimeyi yan yana getirerek fikirleri ifade edebilmek büyük bir bilişsel başarıdır (Trawick-Smith ve Smith, 2014).

2.5.2.4. Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler Dönemi (2-3 Yaş)

Bu dönemde çocuklar arasında dil gelişiminin ve dilin kullanılmasının büyük farklılıklar gözlemlenir. Bu evre 2 ila 3 yaş aralığını içine alır. Sıklıkla dil hataları görülürken tek cümle içinde anlatabileceği bir işi üç ve daha fazla cümle aracılığıyla anlatabildikleri dönemdir (Temizyürek, 2008).

2.5.2.5. Gramer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi (3-6 Yaş)

Bu evrede dil, doğru ve kolay kullanılan bir araç durumuna döner. Kelime dağarcığında artma ve kendine dönük konuşmalar sürer. Önceki döneme nazaran, daha kompleks cümle yapıları kullanılmaya başlanır (Güven ve Bal, 2000). Anadildeki temel yapıları kavrar. Kendini rahatlıkla ifade edebilir. Benmerkezci konuşmanın sürdüğü görülür. Çoğul kullanımı doğru yaparlar. Ebeveynlerinin ses perdelerini taklit ederler. Dilin kullanılmasında kız çocukları, erkek çocuklarına nazaran daha yeteneklidir (MEB, 2013).

Çocuklardaki dil kazanım dönemleri ele alındığında dili anlaması ve konuşmasında belirli basamakları geçtiği görülür. Dil becerilerinin kazanımında farklı hızlar söz konusu olsa da tüm çocuklar aynı aşamalardan geçerek dil gelişimlerini gerçekleştirmektedir (Deniz, 2018). Normal gelişimli tüm çocuklar dil kazanımı için benzer aşamaları izlerken basitten karmaşığa doğru bir yol izlemektedirler. Dil kazanım sürecinde tüm çocuklar öncelikle bireysel sesleri kullanırlar ve sırasıyla heceleme, tek kelimeli cümle, iki kelimeli cümle, üç ve daha fazla kelimeli cümle ve son olarak da karmaşık cümleleri kurarlar. Çocukların gelişimsel açıdan dili edinebilmesi, dilin yapısını teşkil eden temel sistemlerle bağlantılıdır (Yazıcı ve Yaşar, 2006). Çocuğun bu sistemleri edinebilmesi ve ilerletebilmesi için erken yaşlardan itibaren çeşitli uygulamalarla dil gelişim süreci desteklenmelidir. Çocukluk yıllarının ilk zamanları arasında yer alan ilkokul döneminin de bu anlamda değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. İlkokula başlayan birinci sınıf öğrencisi, hayatının en önemli adımlarından birini atmakta ve hayatı boyunca öğrenmesinde etkili olacak okuma yazma becerisini bu dönemde kazanmaktadır (Bıçak ve S. Kırmızı, 2013). Bu dönemlerde ebeveyn ve öğretmenler çocuklara okuma, yazma, dinleme ve konuşmayı içine alan temel dil becerilerinin destekleyici ortamlar sunmalıdır. Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirici etkinlikler yapılmalıdır.

2.6. İlkokulda Dil Gelişim Süreci

İlkokul eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturur. Diğer bütün eğitim basamakları da ilkokula dayanarak birbiriyle etkileşim içindedir. İlkokul; toplumumuzun geleceği olan çocuklarımızın yetiştirildiği en hassas dönemlerden biridir. Çocuğun içinde yaşadığı toplumun bir ögesi olarak çevresiyle bütünleşmesine, yaşam boyu kullanabileceği temel beceriler kazanmasına olanak sağlar. Gelişim psikolojisi açısından değerlendirildiğinde de ilköğretim yıllarını kapsayan erken çocukluk dönemi çok önemlidir. Çünkü gelişim yoğun bir şekilde bu dönemde gerçekleşir. Üstelik bu dönemin ileriki gelişim dönemlerinde etkilerinin olduğu kabul edilir. Bu dönemde çocuklar okulla tanışma imkânı bulurlar. Okula başlama bireyin akademik hayata adım attığı ilk andır. Bu andan sonra okul, birey adına kendisini geliştirerek çeşitli beceriler kazanmada kayda değer bir ortamdır. Okulda çocuklar, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla etkileşime girme imkânı bulur. Bu etkileşim, dil gelişimi, zihinsel, duygusal ve fiziksel alanlardaki becerilerini uyguladığı bir süreçtir. Tüm bu gelişim alanlarındaki değişimler bütünlük içinde birbirini etkilemektedir. Buna bağlı olarak dil gelişimi de öteki gelişim alanlarıyla bağlantılıdır. Mesela dilde yaşanan gelişmeler, sorun çözme ve kavram oluşturma becerisindeki ilerlemelere imkân vermektedir (Ergin, 2015). Dil gelişimi sürecinde yaşanan problemler, öteki gelişim alanlarında aksaklıklar olabileceğinin habercisi niteliğindedir.

Çocuklarda dil gelişim sürecinin, titizlikle takip edilmesi gerekmektedir. Etkili olarak konuşabilen ve dinleyebilen çocuk diğerleriyle ilişkilerinde başarılı olurken aynı şekilde okuma yazma becerisi kazanma ve etkili öğrenme teknikleri geliştirmede de ön plandadır. Çocukların ilkokul döneminde temel dil becerilerini edinme ve geliştirmesi oldukça önemlidir. Temel dil becerileri; okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerileri olarak dört başlıkta toplanır. Bu beceriler arasında yer alan dinleme, Moore (2001) tarafından dikkat, anlama ve değerlendirme aşaması olan aktif bir süreç olarak ifade edilmektedir. Dinleme, sadece anlama, öğrenme; zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi bakımından değil, iletişim kurma aracı olarak da önem taşır (Güneş, 2013). Diğer bir temel dil becerisi olan konuşma ise çocukların kendilerini ifade edebilmelerini sağlar. İlkokul sürecinde bu becerinin geliştirilmesi ve etkili bir araç olarak kullanılması açısından önemli bir yere sahiptir. Okuma ise okuyucu ve yazar arasında etkili ve aktif iletişimi gerektiren, dinamik bir anlam kurma dönemidir. Farklı bakış açıları sunarak insanın hayal dünyasını zenginleştirir. Yazma becerisini kazanım ve gelişim aşaması açısından incelemek gerekir. Kazanım aşamasında harf, hece, sözcük ve tümcelerin ne olduğu ve nasıl yazılacağı öğrenilir. Öbür yandan kazanılmış becerilerin etkin bir yazılı anlatımda

kullanılmasının öğrenilmesi gelişim aşamasıyla ilişkilidir (Akyol, 2016). Okuma ve yazma dil eğitiminin iki farklı alanıdır. Biri alıcı dil diğeri ise verici ya da üretici dildir. Öğretim sürecinde öğrencilere dilin temel düzey becerileri kazandırılmaktadır (Güneş, 2019). Bu dört temel beceriyi geliştirmek için eğitim-öğretim sürecinde düzenlemeler yapılmalıdır. Eğitim kurumlarında okuma, anlama, düşünme, düşündüklerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme gibi temel becerilerin kazandırıldığı Türkçe dersleri öğrencilerdeki yaratıcılığın ortaya çıkarılmasını ve geliştirilmesini sağlayan uygulamalar açısından elverişlidir (S. Kırmızı ve Kasap, 2017).

“İlkokulda bulunan Türkçe Dersi Öğretim Programı; öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istekle okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır” (MEB, 2019). Bulunduğu yaşa uygun dil becerisi gelişmemiş çocuklarda okuma zorluğu, sosyal uyumsuzluk gelişirken okulda birtakım problemlerle karşılaşabilmektedir (Sağır, 2002). Dilin kuralları geçirilen yaşantılar sırasında doğal bir şekilde kazanılır. Çocuklar, daha sonraki süreçlerde dili kendilerine has bir şekilde kullanarak, çevreleri ile iletişime yönelirler. Bu iletişimin olumlu ve sağlıklı olması için erken çocukluk döneminde geçirilecek deneyimler oldukça önemlidir. Okul öğrenmelerinde temel teşkil eden anadilin kullanılması yetisi büyük oranda 2 ila 10 yaş aralığında elde edilmektedir. Dilin etkin kullanılmasının bilişsel gelişim ve gelecekte okuldaki öğrenmelere katkı vermesine ek olarak çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde de katkısı yadsınamaz (Senemoğlu, 2018). Dili etkili kullanma becerisinin geliştirilmesi çocukların kendilerini ifade etmelerinde, etkili ilişkiler kurmalarında, yaratıcılıklarının gelişmesinde önemli role sahiptir. *“Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir”* (MEB, 2019).

Çocuğun dili kullanmayı öğrenmesi, gelişimin en önemli göstergeleri arasında yer alır. Gelişimin doğum öncesinden başladığı düşünülerek çocuğun, dil ile ilgili becerileri bu andan itibaren öğrendiği kabul edilmektedir. Çocuğun hem biyolojik kapasitesinin hem de çevrenin ve eğitimin dil gelişimi üzerinde etkisi büyüktür. Bu nedenle çocuğun anadilini kazanırken geçirdiği aşamalarda eğitimin destekleyici rolünden yararlanılmalıdır (MEB, 2013). Çocukların ilerideki yaşamını etkileyecek olan dilin etkin olarak kullanılma becerisinin, dil gelişiminin hızlı olduğu ilk çocukluk yıllarında uygun öğretme ve öğrenme ortamı organize edilerek iyileştirilmesi büyük bir önem taşır. Türkçe dersi öğretim

programında (2019) da dil öğreniminin doğrusal bir etkinlik olmadığı dört temel dil becerisinin edindirilmesinde yalnızca bir öğrenme-öğretme yaklaşımının değil değişik öğretim teknik ve yöntemlerinin dengeli ve birlikte kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda çocukların dil gelişimini desteklemek için çeşitli uyarıcılar sunularak zenginleştirilmiş ortamlar hazırlanmalı, öğrenme-öğretme ortamları düzenlenmeli, farklı araç-gereçlerle materyaller ve etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinlikler planlanırken çocuğun gelişim aşamaları ve özelliklerinin göz önüne alınması gerekir. Çocukların dil gelişimlerinde destek verilmesi onların dil kazanımlarının hızlandırılması, ilerletmesi ve akıcı olmalarının sağlanması yönünden önemli görülmektedir. Çocukların hem okulda hem de hayatta başarılı olabilmeleri için dil becerilerine gereksinimleri vardır ve bu becerilerin desteklenmesi gerekmektedir (Morrison, 2007). Bu beceriler desteklenirken çocukların bulunduğu kronolojik yaşın dil gelişim özelliklerini de göz önünde bulundurmamız gerekir. Aşağıda ilkokul döneminde yer alan 60-72 ay çocuklarının dil gelişim özellikleri sunulmuştur (B.Ayrancı, 2018);

- Günlük deneyimlerini anlatır.
- Kullandığı cümlelerde özneyle uyumlu fiil kullanır.
- Tekil ve çoğul ifadeleri birbirine dönüştürerek kullanır.
- Yeni ve bilinmeyen sözcüklerin anlamını sorar.
- Kimi kelimelerin zıt ve eş anlamlarını bilir.
- Ne zaman, neden, nasıl gibi soru kelimelerini kapsayan soruları yanıtlar.
- Yer bildiren kelimeleri yerinde ve doğru kullanır.
- Kullandığı cümlelerde “çünkü, daha sonra” gibi bağlaçlardan faydalanır.
- Birleşik cümleler kullanır.
- Bazı soyut ifadeleri anlar.
- Birleşik cümleler kullanır.
- Karşıt kelimeleri söyler.
- Konuşmalarında bağlaçlardan faydalanır.
- Konuşmalarında kelimelerin olumsuz biçimlerinden de faydalanır.
- Soyut terimleri anlar.
- Anlamları doğrultusunda sınıflandırmalar yapar.
- Öykü ve düşüncelerini rahatça ifade edebilir.
- Cümleyi farklı şekillerde kurar.

Çocuğun bulunduğu yaşı dil gelişimi özellikleri dikkate alınarak bu sürecin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Çocukta dil gelişimi düşüncelerini kelimelerle ifade etmesini sağlayan ifade edici dil ve çocuğun duyduklarını anlamasını sağlayan alıcı dil gelişimi olarak iki açıdan irdelenmektedir. Çocuğun dil gelişimini değerlendirirken hem alıcı dil hem de ifade edici dilin üzerinde durmamız gerekir. Dilin kullanımının ilerlemesi için başta aileler olmak üzere öğretmenler ve eğitim kurumlarının da bu konuda uygulamalar yapması dil gelişim süreci açısından büyük bir önem taşır. Dil gelişimini destekleyici uygulamalarda ilk olarak çocuğa model olunması gerekir. Çocuğun sahip olduğu dil içinde bulunduğu ailenin dili ile aynıdır. Ailedeki dil kurallarını içselleştirir. Bundan dolayı ebeveynler evde ve çocuklarıyla konuşmaları esnasında dil kurallarına göre hareket etmelidirler (Kol, 2011). Aile içinde sohbet edilerek iletişim artırılmalıdır. Ayrıca okulda öğretmenlerin de model olma konusunda hassas davranmaları gerekir. Smith ve Dickinson (1994) öğretmen-çocuk iletişiminin, çocuğun dil gelişiminde pozitif bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Çocukların kelime dağarcığını geliştirecek şekilde her fırsatta onlarla sohbet edilmelidir. “Televizyon, radyo gibi yayın organları da çocuğun dil gelişimi üzerinde etkilidir” (Öztük, 1995, s.19). Çocuk televizyon ve radyodaki programı takip ederken yayınlı ilgili sorular sorularak konuşma ortamı oluşturulabilir. Televizyon izlerken çocuk bütün konuşmaları anlamasa bile, bazı sözcüklerle tanışma imkânı bulur. Çocukların yaşlarına ve dillerine göre hazırlanmış radyo programları, onları aynen televizyon gibi etkiler. Radyonun, özellikle, çocukların dil becerilerini geliştirmede, kelime hazinelerini zenginleştirmede ve onlara iyi dinleme alışkanlıkları kazandırmada büyük yararı vardır (Yavuzer, 1990). İlkokul döneminde hazırlanan ders planlamalarında kitle iletişim araçlarından yararlanılabilir. Çocuğun akranları ile oyun ve eğitim gruplarına girmesi ve düşüncelerini ifade etmesi gibi olanaklar çocukta düzgün ve erken dil gelişimine imkân verecektir. Oyunlar çocukların dil, zihinsel, sosyal ve fiziksel kapasitelerinin gelişimine olanak sağlar (Kol, 2011). Çocuklar için en güçlü iletişim aracı oyundur. Çocuklar oyunlar sayesinde konuşarak dertlerini dile getirirler. Dünyayı ve kendini nasıl algıladığını oyun ile ifade eder (Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşcü, 2000). Çocuk çevresini oyun yoluyla tanır ve gözlemlerini oyuna aktarır. Oyun oynarken kendi duygu ve düşüncelerini yansıtmaya imkânı bulur. İlkokulda çocuklara eğitsel oyunlar oynatmak dil gelişimine katkı sağlar.

Çocukların dil gelişimini desteklemek için kullanılan en yaygın araçlar arasında şiirler, tekerlemeler, bilmece, parmak oyunları da yer alır. Çocukların şiirle ilişkisi önce dinlemekle başlar. Çocukların yakinen bildikleri hayvanlar, kuşlar, balıklar, ağaçlar, bitkiler ve eşyalar özetle hayat birikimleriyle yakından ilgili ancak kendilerinin ifade edemedikleri

olayları ve tasvirleri şiirlerde bulurlar (Oğuzkan, 2000). Şiirdeki sesler çocukların dil üzerinde keşifte bulunmasına olanak sağlar.

Birbiriyle uyumlu hazır söz kalıbı olarak tanımlanan tekerlemeler, çocuğun kelime dağarcığını zenginleştirmesine ve kelimelerin doğru kullanımına yardımcı olur (TDK, 2019). Çocuklar temel dil becerilerini geliştirmelerine ilave olarak sınıflama, anlama, uygulama ve sıralama gibi üst düzey bilişsel yeteneklerin kullanılması becerilerini tekerlemeler sayesinde kazanmaktadır (Toker, 2011). Yılar'a (2010) göre bilmeceler, yüzyılların süzgecinden geçerek olgunlaştırılmış soru kalıplarıdır ve bu nedenle içlerinde önemli bir dil hazinesi barındırmaktadırlar. "İkilemeler ve deyimlerden faydalanarak anadilinin söz varlığını yansıtmadaki işlevini somutlamaktadır" (Sever, 2003, s.140). Böylece çocuğun anadilinin inceliklerini öğrenmesinde büyük rol oynar (Kayhan, 2009). Parmak oyunları, çocukların kısa bir olayı bir sürü el ve kol hareketleri ile canlandırdıkları ve çok hoşlandıkları etkinliklerden biridir. Parmak oyunları çocuklarda el ve göz koordinasyonunun kurulmasında, yeni sözcükler edinmelerinde ve dinleme alışkanlığının kazandırılmasında katkı sağlamaktadır. Dil gelişimini destekleyen diğer bir etkinlik de masaldır. Masallar, halkın ortak bilinci ve hayal gücünden doğan, dilden dile nesilden nesile aktarılan, kahramanlarının olağanüstü hayvanlar olduğu gerçeküstü hikâyelerdir (Emre, 2004). Soyut kavramların algılanması becerisiyle dilin kullanılması becerilerinin gelişiminde masalların ayrı önemi bulunmaktadır (Karatay, 2007). Eğlendirici, eğitici aynı zamanda dinlendirici yönü olan müzik etkinlikleri de çocukların ilgi alanı içinde yer alır. Genellikle öğrendikleri şarkılara ritm, ezgi, söz bakımından kendi yaşantılarını da etkileyerek müziği duygularının anlatım aracı olarak kullanabilirler (Temiz, 2002).

"İlköğretimin birinci kademe birinci devre, öğrencilere dil bilinci kazandırıldığı, dil becerilerinin sağlam bir temele oturtularak geliştirilmeye çalışıldığı dönemdir. Çocukların, küçük yaşlarda manileri, bilmeceleri, sayışmaları, tekerlemeleri mırıldanmaya başlamalarıyla birlikte, onlar için renkli, devingen ve eğlenceli bir dünyanın kapısı da aralanmaya başlar. Çocuk edebiyatının dil gelişimini kolaylaştırdığı bir gerçektir" (Göçer, 2010, s.342)

Çocuk edebiyatının ürünleri olan öykü ve masal anlatımları da dil gelişimini olumlu etkiler. Çocuklara öğrendikleri öyküleri, masalları istedikleri şekilde yorumlamaları için fırsat sağlanmalıdır. Genellikle bu fırsatlar yaratıcı dramatizasyon şeklinde verilir. Dramatizasyon çalışmaları çocukların iletişim bakımından gerekli becerileri kazanmalarına, kazanılmış becerilerin pekiştirilmesine destek olur, kelime dağarcıklarını zenginleştirir (Temiz, 2002). Ayrıca çocuklara resim yaptırmak, kitaplardaki resimleri göstererek sohbet

ortamı oluşturmak dil gelişimini destekleyen uygulamalar arasında yer alır. Resimle ilgili sorular yönlendirilerek yorumlamaları ve ifade etmeleri sağlanır. İlkokul dönemindeki öykülerde genellikle resimli kitaplar şeklindedir ve çocuğun hayatında önemli yer tutar. Bu dönemde çocuklara ilgi ve gereksinimlerini içeren kitaplar sunulmalıdır. Çocuk edebiyatında bulunan çocuk kitaplarının, çocukların dil öğrenimlerinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Çocuğun kitapla karşılaşması ve tanışması resimle olur. Kitap okumayı bilmeyen çocuklar, resimlere bakarak isimlendirir ve bilemediği şeyleri sorarak öğrenir, gördüğü şeyleri anlatarak ifade edici dilini iyileştirir. Yeni kelimelerin öğrenilmesi alıcı dil düzeyinin ve kelime dağarcığının zenginleşmesine katkı sağlar (Öztürk, 1995).

Bireyin eğitilmesinde en verimli dönem olan erken çocukluk döneminin dil gelişimi açısından değerlendirilmesi gerekir. Anadili ediniminde üzerinde durulan dört temel dil becerisini geliştirecek etkinlikler planlanmalıdır. Dille ilgili temel becerilerin edinilmesi çocukların ileriki sosyal yaşamı ve öğrenimi üzerinde yüksek seviyede etkili olacaktır. Zengin kelime dağarcığına sahip çocuklar, kendilerini daha iyi ifade edebilirken anlatılan şeyleri daha iyi anlayabilirler. Çocuklarda dil gelişimi ve diğer alanlardaki gelişimler üzerinde dil faaliyetleri etkili olmaktadır. Bundan dolayı dil faaliyetlerine yeterli önemin gösterilmesi gerekmektedir. Başta Türkçe dersleri olmak üzere diğer derslerle ve gelişim alanlarıyla ilişkilendirerek bütüncül bir yaklaşımla dil gelişimini destekleyici uygulamalar yapılmalıdır. Çocukların dil gelişiminin gerek anlam gerekse dil dağarcığı açısından destekleyici uygulamalardan en önemlisi çocuğa kitap okunmasıdır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

2.7. Kitap Okumanın Dil Gelişimi Üzerindeki Etkisi

Çocukların dili kazanması ve geliştirmeleri yönünden erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir (Arı, 2005; Senemoğlu, 2018) Çocuklarda dil gelişimi çevresel ve biyolojik etkenlerin karşılıklı etkileşimleriyle elde edilmektedir (S. Bayhan ve Artan, 2007). Aile ve okul, çevresel faktörler göz önüne alındığında çocuğun gelişiminde etkili olan en temel sistemlerdir (Berk, 2013). Çocuğun dil gelişimine katkı sağlayacak faaliyetlerde bulunmak ve zenginleştirilmiş ortamlar sunmakta sorumlu olan okul ve aile çocukların ifade edici ve alıcı dil gelişimini hızlandırarak dil becerilerini destekleyebilir. Evde ve eğitim kurumlarında farklı etkinlikler ve araçlarla bu becerilerin geliştirilmesi için çalışmalar yapılır. Bu araçların başında çocuk edebiyatı ürünleri içinde yer alan kitap okuma etkinliği yer alır. Kitap okuma çocuklarda ahlaki, duygusal, dil, bilişsel ve sosyal gelişimlerine direkt olarak etkisi olan önemli bir faaliyettir (Gönen, 2013; Tanju, 2010). Erken çocukluk

sürecinde çocuklara kitap okuma ve dünyanın anlamını anlatmanın yanında iletişimi kazandırma, ilişki kurma, hatırlama becerisi edindirme gibi dile dair pek çok becerinin edinilmesinde etkili olduğu bulgulanmıştır (Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2010). Çocuk edindiği bu becerilerle çevreyi tanıma ve anlama imkânı bulur. Kitapların sunduğu dünyayla birlikte çocuğun sözcük dağarcığı genişler. Kitap okumak, çocuğun yeni sözcükleri anlamlandırarak öğrenmesi için en etkin yoldur (Hindman, Wasik ve Erhart, 2012). Kitaplar çocukların hayal dünyalarının sınırlarını zorlarken kitaptaki anlatımlar da dilin icap ettirdiği kuralları anlamasına ve faydalanmasına olanak sağlamaktadır (Gündüz Sağlam, 2007). Öykü kitaplarına sahip olan ve ebeveynlerince sıkça kitap okunan çocukların, okunmayan yaşlıtlarına göre dil gelişimleri ve ses çalışmaları daha başarılıdır (Polat Unutkan, 2006). Kitaplar, çocuklara dünyadan farklı bilgiler sunar. Bu bilgiler çocukların algılama ve ifade etme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. “Çocuklarda dil gelişimini destekleyen öykü etkinlikleri, okumayla ilgili pozitif tavır geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanında kitap okumak çocukların görsel hafızasını da güçlendirirken ses bilgisinde artışa ve diğer bireyleri anlamasına yardım etmektedir” (Şimşek, 2007, s. 42).

Dil gelişimi ve kitap okuma uygulamaları birbiriyle ilişkilidir. Tanel ve Başal’a (2005) göre; bir öğrencinin okuldaki başarısı; dil öğrenimine bağlıdır. Sözcük hazinesinin zenginliği; anlamlı ve kurallı cümleler kurabilme, dinleme, anlama öğreten kişiler ve arkadaşları arasında iletişim kurmayı sağlar. Bu etkinlikler çocukların kelime dağarcıklarını geliştirmelerine, kelimeleri doğru ve yerinde kullanabilmelerine, dil vasıtasıyla düşüncelerini ifade edebilmelerine, kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazanabilmelerine yardımcı olmaktadır. Kitapların, çocuklarda dil bilinci duyarlılığı kazandırarak edebiyat dünyasını tanıma, okuma isteğinin ve alışkanlığının kazandırılması gibi temel işlevleri de dikkate alındığında, çocukların gelişim sürecinde etkin bir eğitim vasıtası olduğu gerçeği meydana çıkar (Sever, 2013). Bu eğitim aracının aile ve eğitim kurumlarında sıklıkla kullanılarak çocukların dil gelişimlerinin daha üst seviyelere taşınması sağlanmalıdır.

Eğitim hayatı çocukların bilhassa kelime hazinelerinin hızlı gelişmesine destek olur. Çünkü yeni deneyim ve bilgilere varmanın en etkin yolu, diğer kişiler tarafından yaşanmış olayları, ortaya çıkan gerçekleri ve bilgileri okuma vasıtasıyla kavramaktır (Savaş, 2006). “Dilde hâkimiyetin olabilmesi için verimli okuma çalışması yapılmalı, verimli okuma yapabilmek için de okuma kurallarını öğrenmeli; okuduğu metinde bilmediği kelime bulunmamalı” diye ifade bulunan Akçataş (2002), dile hâkim olmanın okumayla mümkün olabileceğini dile getirmiştir. Çocuklarda dil gelişiminine destek veren en önemli faaliyetlerden biri, çocuğa kitap okunmasıdır. Özellikle çocuğa kitap okunmasının ve kitapla

ilgili etkileşim içerisinde bulunmasına izin vermenin ifade ve alıcı dil gelişimine destek vererek çocukların dili aktif olarak kullanmasına imkân verdiğiine ilişkin araştırma bulguları alan yazında mevcuttur (Anderson, Anderson ve Shapiro, 2005). Kitap okumanın dil gelişimi üzerine olumlu etkileri açıktır. Ancak kitapların çocuğa, ilgi çekici ve dil gelişimini destekleyici şekilde nasıl okunması gerektiği önem arz etmektedir. Bu amaca yönelik farklı okuma programları kullanılmaktadır. Çocukların dil gelişimlerinin arttırılması amacıyla yürütülen müdahale programları çerçevesinde kitap okuma yöntemlerinden geniş şekilde faydalanılmakta olup beklenen şekilde dil gelişimine katkı sağladığı bulgulanmıştır (Hargrave ve Sènèchal, 2000; Nielsen ve Friesen, 2012). “Etkileşimli Kitap Okuma (EKO)” soru ve geri bildirim tekniklerinin kullanılarak okuyan kişinin çocuğa soru yönelttiği ve bu soruların yanıtlandırıldığı bir okuma türü olarak bu programlar arasında yer alır (Whitehurst ve diğerleri, 1988).

2.8. Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) Nedir?

Yaşamın ilk yılları ve erken çocukluk dönemine ilişkin kuramlar gelişimin büyük oranda sosyal deneyimlere dayalı olduğunu ileri sürmekte ve bu noktada yetişkin-çocuk etkileşimini vurgulamaktadırlar. Gelişimi çocuğun yaşadığı sosyal bağlamlara dayandıran kuramsal yaklaşımların öncüleri; Vygotsky, Bronfenbrenner, Sameroff, Chandler ile Bowlby’dir. Yapılandırmacı akımın önemli kuramcıları arasında yer alan Vygotsky’ye göre gelişim, bireyin kültürü içselleştirerek ileriki nesillere aktarması sürecidir. Çocuk, psikolojik ve sosyal tüm becerilerini diğerleriyle olan etkileşimler yoluyla kazanabilmekte ve bunları içselleştirmenin öncesinde kişilerarası düzeyde geliştirerek pratik etmektedir (McDevitt ve Ellis Ormrod, 2010). Bronfenbrenner (1979), Vygotsky’nin görüşlerine paralel olarak bireyin çevrenin bir ürünü olup, aynı zamanda çevreyi düzenleyen-değiştirebilen bir varlık olduğunu savunan kuramcılar arasındadır (Turan ve Topçu, 2017). Transaksiyonel kuram da bireyin sosyal çevresiyle etkileşiminin, gelişimde temel bir rolü bulunduğunu söyler (Sameroff ve Chandler, 1975, Akt: Mitchell ve Ziegler, 2007). Etkileşimsel olarak da adlandırılan bu kuram, ebeveynin çocuğa yaklaşımlarının onun gelişimi üzerinde temel bir etkiye sahip olduğunu ve çocuğun bireysel özelliklerinin de ebeveyn davranışlarını şekillendirerek ilişkide karşılıklılığa dayalı bir dinamikler sistemi oluşturduğunu savunur. Bu yaklaşımlar arasında yer alan bir diğer kuram ise Bowlby’nin öncüsü olduğu Bağlanma Kuramı’dır. Bu kurama göre çocuğun erken yıllarda annesiyle ilişkilerini temel alarak oluşturduğu zihinsel temsiller, onun gelecekte kuracağı sosyal ilişkileri de belirlemekte, bu

da bağlanma sürecinin yaşam boyu süreklilik gösterdiğini ortaya koymaktadır (McDevitt ve Ellis Ormrod, 2010). 1960’lardan bu yana çocuk gelişimi alanına özgü kuramsal yaklaşımlar doğumla başlayan ve erken çocukluk yıllarını kapsayan gelişimin dinamik ve çevresel faktörlerle iç içe olduğunu göstermektedir. Çocukların gelişiminin hızlı olduğu bu dönemlerde potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri deneyimlerle ilişkilidir. Açıklanan kuramlarda, sosyal deneyimlerin bu bağlamda belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Erken ve etkili sosyal deneyimlerin önemi ile bireyin iletişim kurmasını sağlayan dili bir araya getirdiğimizde, dil becerilerinin yetişkin-çocuk etkileşimini temel alan sosyal bağlamlarda geliştirilmesi gerektiği varsayımı ön plana çıkmaktadır. Bu noktada dil becerilerini geliştirmek için müdahale yöntemleri akla gelmektedir. Bu yöntemlerin başında da birlikte kitap okuma yer almaktadır.

Birlikte kitap okuma yetişkin ve çocuk arasında etkileşime dayanır. Yetişkin bu süreçte nesneleri isimlendirme, öyküde geçen karakterler, nesneler ve olaylarla ilgili konuşma, çocuğa sorular yönelme, çocuğun yanıtlarını genişletme gibi stratejilerden yararlanmakta ve aynı öyküyü tekrarlı okumalarla çocuğun o öyküden aldığı kazanımları pekiştirmeyi hedeflemektedir (Robbins ve Ehri, 1994). Benzer bir bakış açısıyla; Whitehurst, Caulfield, Falco, Loginan, Fischel, Debaryshe ve Valdez-Menchaca (1988) çocukların kitap okuma faaliyetine aktif olarak katılmasını hedefleyen “Etkileşimli Kitap Okuma” yöntemini geliştirmişlerdir. Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP); öyküyü dinleyen çocukların ve öyküyü okuyan kişinin zamanla rollerini değiştirmelerine fırsat veren, okuyanın etkin bir dinleyici ve soru soran kişi olmasını icap ettiren bir dizi davranışa dayanan okuma programıdır. Bu programda kitap okunurken okuyan kişi sorular yönelir ve bu sorular yanıtlanır (Whitehurst ve diğerleri, 1988). Başka bir ifadeyle EKOP; çocuk ve yetişkinin rollerinin değişerek çocuğun yetişkin desteğiyle öyküyü anlatan kişi durumuna evrildiği, yetişkinin ise etkili bir dinleyen ve soru yönelten pozisyonunda olduğu okuma programıdır. Etkileşimli kitap okumada çocuklara, kitabın resimlerinden öyküyü kendilerinin anlatabilir duruma gelmesine imkân veren beceriler edindirilir (Whitehurst ve diğerleri, 1994). Benzer şekilde Trivette ve Dunst (2007) etkileşimli kitap okumayı; çocuk ve yetişkinin rollerinin yer değiştirdiği, yetişkin tarafından yöneltilen sorularla ve verilen destekle çocuğun öyküyü anlatıcı duruma geldiği okuma programı şeklinde tanımlamaktadır. EKOP’ta çocuk ile etkileşim okuma süresince yüksek düzeydedir. Öyküyü okuyan kişi, okuma esnasında; çocukların konuşması için sıkça olanaklar verir, onlara sorular yönelir, anlamı bilinmeyen kelimelere açıklık getirir ve etkinlik süresinde kazanılan yeni kelimeleri tekrar ederek de öğrenime katkıda bulunur (Justice ve Pullen, 2003). EKOP’ta en önemli öge yetişkin

tarafından sorulan sorulardır. Bu sorular etkileşimin başlamasına ve sürdürülmesine fırsat verir. Yöneltilen kaliteli sorular, eğitim-öğretim sürecinin verimini artırarak, kalıcı öğrenmeyi sağladığı gibi çocuğun kendini ifade etmesine de yol açar (Erdoğan ve Akay, 2015). Ayrıca EKOP'ta yetişkinin çocuğa sorular yöneltmesiyle birlikte konuya dair sohbetin genişletilmesi süreçleri vardır. Bu süreç içinde çocuklar sorulara verdikleri yanıtlar için anlık geribildirim alırken düşünsel anlamda zenginleşirler ve de yetişkin tarafından anlayış seviyeleri tespit edilebilmektedir (Graham Doyle ve Bramwell, 2006). EKOP'ta okuyan kişi ve dinleyenin rolleri değiştiği dikkat çekmektedir. Bu noktada öyküyü okuyan kişinin iyi bir dinleyici ve soru soran olması önem taşımaktadır (Justice ve Pence, 2005). Öyküyü dinleyen kişi ise okuma süresince aktif roller üstlenmektedir.

EKOP'un temeli çocuklardan, öyküdeki cümleyi ya da bir ifadeyi tamamlamalarının istenmesine, çocuğa öyküdeki olaylar ve karakterlere dair soru sorulmasına, çocukların resimde anlatılan olayları tanımlamalarına, resimdeki eylem ya da bir nesneye işaret ederek onu adlandırmalarına ve öyküyü kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerine dayanır (Justice ve Pence, 2005). Okuma esnasında çocuğun aktif ve yetişkin ile etkileşimde olduğu görülmektedir. Bu yönüyle EKOP geleneksel okumadan farklılaşmaktadır. Geleneksel okumada çocuk dinleyici yetişkin ise okuyucu konumdadır. Etkileşimli kitap okumada da yetişkin okuyucu konumdadır; fakat okuma süresince çocuğu dâhil etmek için ona geri bildirim alacak şekilde sorular sorar. Onu öykü hakkında konuşması için yöreklendirir. Karşılıklı diyalog içinde kitap okuma olarak da adlandırılan bu yöntem, yetişkinleri çocuklara sorular sormaya ve onları okurken tartışmaya çekmeye teşvik eder. Yetişkin ve çocuğun yavaş yavaş rollerini değiştirmesi sonucunda, aktif dinleyici ve sorgulayıcı rolündeki çocuğun yetişkin yardımıyla öykü anlatıcısı olmayı öğrenmesi hedeflenir (Bredenkamp, 2014). EKOP'ta yetişkin, çocuğun konuşturulması amacıyla sıkça sorular yöneltir, bilinmeyen sözcükler ve anlaşılmayan tümceler hakkında açıklama yapar (Whitehurst ve diğerleri, 1988). Aynı zamanda çocuklar okunan öykü ile ilgili daha fazla konuşması için teşvik edilir. Böylelikle çocuğun dili aktif kullanma ile sözlü dil becerileri gelişim gösterirken kelime dağarcığı da fazlalaşmaktadır (Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018). EKOP çocuk ve yetişkin arasında etkin bir iletişime dayalıdır. Çocuklar kitap okuma sırasında pasif şekilde dinlemelerinden çok etkinliğe aktif bir şekilde katıldıkları zaman daha fazla öğrenme gerçekleşmektedir (Ewers ve Brownson, 1999; Haden, Reese ve Fivush, 1996). Etkileşimli kitap okuma esnasında yöneltilen sorular ya da yapılan yorumlar çocuklardaki analitik düşünme becerilerini iyileştirmektedir. Mesela, düşünen çocuk fikir ve duygusunu aktarma gereksinimi duyarak konuşacak ve ifade edici dili gelişim gösterecektir

(Bıçakçı, Er ve Aral, 2018). EKOP çocuklardaki ifade edici ve alıcı dil becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan üç temel prensibe dayanır. Bu prensipler, çocuğun okuma etkinliğine katılımının teşvik edilmesi, çocuğun konuşmalarına ilişkin geri bildirimde bulunulması ve çocuğun ilgi alanlarındaki öykü kitaplarının seçilerek üzerinde konuşulacak konuların belirlenmesidir (Hargrave ve Senechal, 2000; Morgan ve Meier, 2008). Bu prensipler çocuğun okunan öyküye ilgi duyma, dili kullanma, kelime hazinesini zenginleştirme ve anlama becerilerini destekleyici özelliktedir.

Çocuğun kitabın okunması sırasında etkin olarak katılımının sağlanması için EKOP içinde birtakım tekniklerden faydalanılmaktadır. Bu teknikler konuşmayı başlatma ve sürdürme teknikleridir (Vally, 2012). Whitehurst ve arkadaşlarınca CROWD (Completion, Recall, Open-ended, Wh- questions, Distancing) şeklinde geliştirilen konuşmayı başlatma teknikleri aşağıda açıklanmaktadır:

Tamamlama (Completion): Çocuktan öyküdeki bir ifadeyi veya cümleyi tamamlaması istenir.

Hatırlama (Recall): Çocuğa karakterle ve öyküdeki olaylar hakkında soru sorulur.

Açık Uçlu Sorular Sorma (Open-Ended Questions): Resimde anlatılmakta olan olayı tanımlamasını ya da sonrasında olması muhtemel olayları öngörmesi gibi açık uçlu soru sorulur.

5N 1K Soruları (Wh-Questions): Resimlerdeki olaylar, nesnelere ve karakterlerle ilgili 5N1K soruları sorulur.

İlişkilendirme (Distancing): Çocuğun öyküde geçen olaylarla kendi yaşamı arasında bağlantı kurması istenir (Dolunay Sarıca, 2016, s.11).

Konuşmayı başlatma teknikleriyle; çocukların dili kullanma, dinlediğini anlama becerileri desteklenmekte, sözcük bilgisi geliştirilmekte ve kendi yaşamıyla ilişki kurmasına imkân verilmektedir. Ayrıca EKOP'ta, çocukların gerçekleştirdikleri konuşmalara ilişkin dönüt verme ve yanıtlarını genişleterek konuşmayı sürdürme teknikleri de tarif edilmiştir. Whitehurst ve arkadaşlarınca PEER (Prompt, Evaluate, Expand, Repeat) şeklinde geliştirilen bu teknikler aşağıda açıklanmaktadır:

Başlat (Prompt): Yetişkin çocuğun kitapla ilgili bir şeyler söylemesi için soru sorarak konuşmayı başlatır.

Değerlendir (Evaluate): Çocuğun yanıtlarının doğruluğu değerlendirilir.

Genişlet (Expand): Yetişkin çocuğun verdiği yanıtları tekrarlar ve verdiği yanıtları uygun kelimeler ve cümle yapılarıyla genişletir.

Tekrarlat (Repeat): Çocukların düzeltilmiş ya da genişletilmiş tepkileri tekrarlaması istenir.

(Whitehurst, Arnold ve diğerleri, 1994).

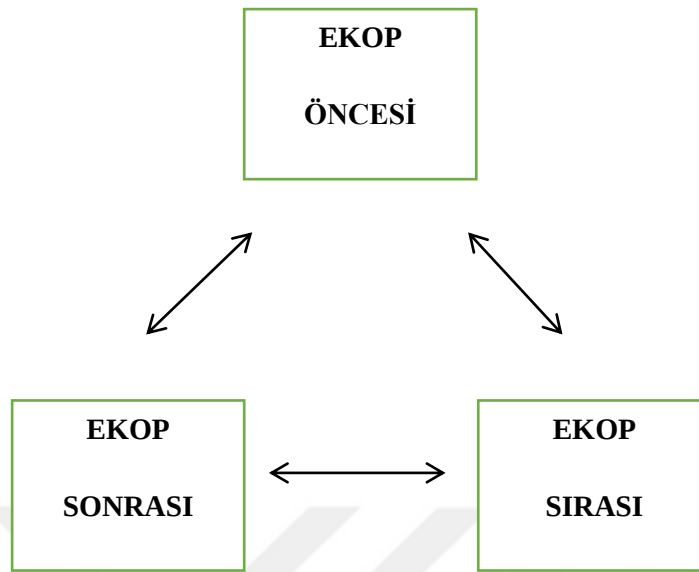
Konuşmayı sürdürme teknikleri çocukların aldıkları her geri bildirim onların dili kullanma becerilerini desteklemektedir (Vally, 2012). Soru-yanıt ve dönüt etkileşiminin, birlikte okuma sırasında çocukların öğrenmesini desteklediği vurgulanmaktadır (Cengiz, 2013). Bu teknikler temelde yetişkinin çocukla mümkün olduğunca diyalog kurarak okuma sürecine dâhil etmesini içerir. CROWD ve PEER olarak ifade edilen teknikleri, yetişkin kitabı okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında ilgili yerlerde kullanabilmektedir. EKOP, çocukların dil becerilerini desteklemeyi hedefleyen sistematik ve bütüncül bir yaklaşım ile uygulayıcının kitabı okuyan kişi konumundan dinleyici konumuna geçtiği, çocukların okuma sürecine etkin bir şekilde katılım gösterdiği uygulamalardan oluşur. Bu uygulamalar okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında gerçekleşen belli adımları kapsamakta, yapılan uygulamaların merkezinde çocukların ilgileri ve gelişimsel gereksinimleri bulunmaktadır (Akoğlu, Sarıca, Karaman ve Ergül, 2016). Bu uygulamalar okuma öncesinde belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleştirilir. Okuma öncesinde başlayan bu süreç okuma sonrasında da sınıf içinde küçük ve büyük gruplar veya bireysel olarak gerçekleştirilen etkinliklerle desteklenir. Büyük grup ve küçük grup uygulamalarının yanı sıra bireysel olarak da gerçekleştirilebilen uygulamalarda, çocuğun liderliği ön planda tutulmalıdır. Bu bağlamda, okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında EKOP uygulama adımlarına değinilecektir.

Okuma Öncesi EKOP Uygulama Adımları, Okuma sürecine başlamadan önceki adımları içermektedir. İlk olarak çocukların gelişim ve ilgileri göz önünde bulundurularak resimli bir çocuk kitabı seçilmelidir. Kitap seçiminde çocuğun içinde bulunduğu yaş, öğretimsel amaçlar ve eğitim programındaki kazanımlar belirleyici olmaktadır. Ayrıca kitabın biçim ve içerik özelliklerine dikkat edilmelidir. EKOP, çocuklara çeşitli sesbirimlerin, sözcüklerin ve farklı cümle yapılarının kazandırılmasında etkili olduğu gösterilen bir uygulamadır. Bu nedenle, çocuklara okunan öykü aracılığıyla kazandırılacak hedef sözcükler ve sesbirimler belirlenmelidir. Hedef sözcükler ve sesbirimlerin belirlenmesinde çocukların takvim yaşları ve gelişimsel özellikleri büyük önem taşır. Çocukların erken dönemde kazandıkları sesbirimlere öncelik verilmelidir. Hedef sözcüklerin seçiminde çocukların kelime dağarcıklarını geliştirici, yeterince tanımadıkları ama günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sözcük ve deyimlerin olmasına dikkat edilmelidir. EKOP için farklı sözcük yapıları da hedefler arasında yer almalıdır. Örneğin; isim sözcüklerin yanı sıra eylemler, deyimler, ikilemeler de hedeflenmelidir. Ayrıca belirlenen hedef sözcükler ve sesbirimlere ilişkin yapılacak vurgu ve açıklamalar, sorulacak

sorular, verilecek örnekler belirlenmelidir. Bu noktada yapılacak olan açıklamaların çocukların gelişim özelliklerine uygun olması önem taşır. Yapılacak olan tanımlarda somut, anlaşılır ve çocukların günlük yaşantılarından örnekler içeren ifadelere yer verilmelidir. Bu hazırlıklar tamamlandıktan sonra okumanın gerçekleştirileceği alanda fiziksel düzenlemeler yapılmalıdır. Çocukların dikkatini dağıtabilecek ışık, ses, vb. uyaranlar ortamdaki uzaklaştırılmalıdır. Ayrıca çocukların tok olmaları, su ve tuvalet gereksinimlerinin karşılanmış olması da önemlidir. Sıralanan adımlar tamamlandıktan sonra çocukların sınıf içinde uygun bir şekilde yerleşmesi sağlanmalıdır. Genellikle “U” şeklinde yapılan bir düzenleme çocukların hepsinin kitabı rahatlıkla görmesini sağlamaktadır. Çocukların oturmaları için sandalye ya da minderler temin edilebilir. Sınıf içinde yerleşim sağlandıktan sonra çocuklar kitapla tanışmaya hazır hale gelmektedir. Bu noktada kitabın biçimsel özellikleri (ön-arka kapak, kitabın sırt kısmı vb.) ile ilgili bilgi verilerek iletişim başlatılır. Kitabın yazarı, resimleyeni ve yayınevi bilgileriyle iletişime devam edilir. EKOP’ta, çocukların kitapla tanıştıkları andan itibaren açık uçlu soruların sorulması gerekmektedir. Bu amaçla kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çekerek açık uçlu sorular yöneltilmelidir. (Sizce bu kitap ne hakkında olabilir? Resimde neler görüyorsunuz? vb.) Çocukların istedikleri tahminde bulunmalarına fırsat verilmelidir. Birbirlerinin tahminlerini dinlemeleri sağlanmalıdır. Çocuklardan gelen tahminler düzenlenerek eklemeler yapılmalıdır (Akoğlu, 2016).

Okuma Sırasında EKOP Uygulama Adımları: Hedef sözcüklerin anlamlarının açıklanması, hedef sözcüklerin anlamlarının resimlerle ve ek materyallerle desteklenmesi, çocukların kendi yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri örneklerin sunulması, hedef sözcüklerin anlamlarının tekrar edilmesi, geçmiş deneyimler ile öykünün desteklenmesi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesi, 5N1K sorularının kullanılması, açık uçlu soruların sorulması, tekrarlar ve genişletmelerin yapılması, cümle tamamlama ile sözcük dağarcığının desteklenmesi şeklinde sıralanmaktadır (Akoğlu, 2016, s. 37; Er, 2016; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Okuma Sonrasında EKOP Uygulama Adımları: Okuma bittikten sonraki süreci içermektedir. Bu süreç, açık uçlu sorular aracılığı ile öyküyü özetleme ve etkinlikler aracılığı ile kazanımların kalıcılığını sağlama şeklinde sıralanmaktadır (Akoğlu, 2016, s.45; Er, 2016).



Şekil 1. EKOP Süreçleri Arasındaki İlişki (Akoğlu, 2016, s.47)

Şekil 1 incelendiğinde, EKOP öncesinde yer alan uygulama adımlarının, EKOP sırasında ve sonrasında izlenecek adımlar üzerinde ilişkili ve etkili olduğu görülmektedir. Adımlar aynı zamanda birbirine yön vermektedir. Bir uygulama adımındaki aksaklık diğer uygulama adımlarına da yansıyabilmektedir. Bu bilgiler ışığında uygulamaya başlamadan önce EKOP planı yapılması oldukça önemlidir.

2.9. İlgili Araştırmalar

Son yıllarda kitap okuma etkinlikleriyle yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular ile eğitim alanında yapılan çalışmalar ile ulaşılan bulguların entegre edilmesi eğitimde önemli adımların atılmasına katkıda bulunmuştur. Bu süreçte etkileşimli okuma, elektronik okuma gibi farklı kitap okuma türleri ön plana çıkmış ve birlikte okuma türleri vurgulanmıştır (Şimşek, 2017). Birlikte kitap okuma etkinliklerinin çocukların hem alıcı hem de ifade edici dildeki sözcük bilgilerinde önemli ölçüde gelişme sağladığı bulunmuş ve elde edilen sonuçların, anne babanın eğitim durumunun ve çocukların zekâ düzeylerinin etkileri kontrol edildiğinde de değişmediği gözlenmiştir (Senechal, Le Fevre, Thomas ve Daley, 1998). Senechal ve Cornell (1993), yapılan tek bir kitap okuma etkinliğinde bile çocukların alıcı dilde yeni sözcükler öğrendiklerini belirtmiştir. Senechal (1997) ve Senechal, Thomas ve Monker (1995), kitap okuma esnasında hedeflenen sözcükler hakkındaki soruları yanıtlayan çocukların, sözcükleri sadece tekrarlayan ve parmakla gösteren akranlarına göre daha fazla sayıda sözcük öğrendiklerini ve ürettiklerini göstermişlerdir. Bu çalışmalar,

çocukların birlikte kitap okuma etkinliğine katılımının ve yetişkinle çocuk arasındaki etkileşimin artmasının, öğrenme sürecine olumlu yönde etkileri olduğunu göstermektedir. Bu temele dayanan etkileşimli kitap okuma programı çocukların dil becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla, yetişkin ve çocuk arasında etkin bir etkileşime dayalı birlikte kitap okuma etkinliği olarak ilk kez Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Son yıllarda öykü kitaplarının ve kitap okumanın doğrudan dil gelişimiyle olan ilişkisini konu alan çalışmalar alan yazında sayıca artarak yer almaya başlamıştır. Bu araştırmada, kitap okuma programları arasında yer alan EKOP'un erken çocukluk eğitimi alanında yapılan eğitimle dil arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar özetlenmiştir.

EKOP'un teorisyenleri Whitehurst ve diğerleri (1988), yaptıkları araştırmada etkileşimli okuma programı ile geleneksel yöntemle öykü kitabı okumayı karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada, 22 (orta sosyoekonomik düzey aile) çocuklarına etkileşimli olarak nasıl kitap okuyacaklarına dair bir saatlik eğitim almıştır. Çalışma kapsamında deney ve kontrol grubu oluşturulmuş; kontrol grubu geleneksel yöntemle kitap okurken, deney grubundan etkileşimli okuma teknikleri ile kitap okuması istenmiştir. Ebeveynler, dört haftalık bir süre içinde çocukları ile etkileşimli okuma oturumları gerçekleştirerek ses kaydı yapmışlardır. Ebeveynlere 9 ay sonra verilen boylamasına testin yanı sıra, öntest ve sontest uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, etkileşimli okuma grubundaki çocukların, geleneksel öykü kitabı okuma grubundaki çocuklara göre, dil gelişimi testlerinde çok daha yüksek skorlar elde ettiğini göstermiştir (Dixon-Krouss, Januszka, Chae, 2010).

Valdez-Menchaca ve Whitehurst (1992), etkileşimli kitap okuma programının düşük sosyoekonomik düzeyden gelen 2 yaş çocuklarının dil gelişimleri üzerindeki etkisini görmek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmayla, kitap okuma esnasında okunan resimli kitaplarla ilgili çocukları dilin kullanımına teşvik eden ve bu yönde çocuklara dönüt veren okuma programının dil gelişimi açısından etkili olduğunu göstermişlerdir.

Whitehurst, Arnold ve diğerleri (1994), EKOP' u alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara uygulayarak etkililiğini incelemişlerdir. Bu çalışmada alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların devam ettiği okul öncesi kurumlardaki 73 çocuk, 3 müdahale koşulundan birine rastgele atanmıştır. Birinci müdahale koşulunda EKOP, sınıf ortamında küçük gruplarda uygulanmış, ikinci müdahale koşulunda sınıftaki küçük grup uygulamalarına ek olarak, EKOP evde de anne ve babalar tarafından uygulanmış, üçüncü müdahale koşulunda ise küçük gruplardaki kitap okuma etkinliği uygulamasının yerine çocuklar öğretmenleri gözetiminde küçük gruplarda oyunlar oynamışlardır. EKOP'un

uygulandığı ilk iki müdahale koşulunda yer alan çocukların sözcük bilgileri ve sözel dil becerileri müdahale öncesinde, ortalamadan daha düşük olmasına rağmen 6 haftalık bir uygulama sonunda bu becerilerde kontrol grubuna göre daha büyük ve anlamlı gelişmeler gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca, bu kazanımların 6 ay sonra yapılan izleme çalışmasında da değişmediği gözlenmiştir.

Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson ve Cole (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, hafif ve orta düzeyde dil gecikmesi yaşayan çocuklarla etkileşimli kitap okuma ve sohbete dayalı müdahale (conversationally based intervention) uygulamalarını yapmışlardır. Çalışma 36-72 ay arasındaki 33 çocukla gerçekleştirilmiştir. Uygulama başlamadan önce programa katılan ailelerin çocuklarının dil gelişim seviyeleri ölçülmüştür. 6-8 hafta süren müdahale sonucunda, etkileşimli kitap okuma uygulamalarından faydalanan grupta yer alan çocukların diğer gruba göre, daha fazla sayıda ve farklı sözcük kullandıkları tespit edilmiştir.

Reese ve Cox (1999) yaptıkları araştırmada okul öncesi çocukların okuryazarlıkları için yetişkinlerin çocuklara kitap okuma stiline göreli faydalarını değerlendirmiştir. Çalışmada üç program stili oluşturulmuştur. Bu stillerden birincisi; okuma sırasında resimleri açıklamaya odaklanan ifade stili, ikincisi anlam üzerine odaklanan kavrama stili ve üçüncüsü de performans odaklı okuma stilidir. 4 yaşlarında çocuk (N=48) 3 okuma stilinden birini almak üzere rastgele atanmıştır. Çocuklara uygulanan ön ve son testlerle çocukların kelime kavrama, vurgu ve öykü anlama becerileri ölçülmüştür. İfadelerle okuma tarzı, çocukların kelime hazinesi ve vurgu becerileri için en büyük genel yararı sağladığı, ancak çocukların başlangıçtaki beceri düzeyleri dikkate alındığında performans dayalı stiline de faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadaki okuma stilinde yer alan okuma sırasında resimlere açıklamaya odaklanan ifade stili etkileşimli okuma ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada okuma sırasında yetişkin tarafından tanımlamaların ve açıklamaların yapılması sonucunda sözcük dağarcığı daha dar olan çocukların daha fazla kelime öğrendikleri bulunmuştur.

Wasik ve Bond (2001) tarafından okul öncesi sınıflarda etkileşimli kitap okumanın çocukların dil ve okuryazarlık üzerine etkileri değerlendirilmiştir. Çalışma dört yaşındaki okul öncesi eğitimi gören düşük gelir düzeyindeki ailelerin çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda iki grup oluşturulmuştur. Gruplardan birine; öğretmenler çocuklara bir kitap okurken kelimeleri temsil eden somut nesneler sunmuş, çocuklara kitapla ilgili kelimeleri kullanmaları için birçok fırsat sunarak çocukların kelime dağarcığını güçlendirici çalışmalar yapmışlardır. Bu, çocuklara anlamlı bir bağlamda dili kullanma ve kelime öğrenme fırsatlarını sağlamıştır. Kitabı okuma süresince açık uçlu sorular yönelterek sürece aktif

katılımları için teşvik etmişlerdir. Diğer gruba ise geleneksel yöntemle kitap okunmuştur. Çalışmanın öncesinde ve sonrasında çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinin ölçülmesinde Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Sonuç olarak; okuma sürecine aktif katılan, dili kullanmaya teşvik edilen çocuklarla geleneksel yollarla kitap okunan çocuklar arasında dil gelişimi bakımından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Aktif olarak okuma sürecine dâhil olan gruptaki çocukların sontest puanlarından önemli ölçüde daha iyi puan aldıkları görülmüştür.

Wing-Yin Chow ve McBride-Chang (2003) yaptıkları araştırmada etkileşimli okuma ile geleneksel okumayı karşılaştırmışlardır. Araştırma Hong Kong Çin'de bulunan 86 anaokulu öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 3 grup oluşturulmuştur. Bu gruplar; etkileşimli okuma, geleneksel okuma ve kontrol gruplarıdır. 8 haftalık bir programın ardından çocuklar Okul Öncesi ve İlköğretim Çince Okuryazarlık Ölçeği (PPCLS) ve Peabody Resim Kelime Testi (PPVT-III) ile test edilmiştir. Sonuçlar hem PPCLS hem de PPVT-III, üzerinde etkileşimli okuma grubundaki çocukların olumlu sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Sonuçlar, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin Çin'deki çocukların okuryazarlık artışı ve dil gelişimi üzerinde güçlü ve doğrudan etkileri olduğunu göstermektedir. Etkileşimli okuma yönteminin bu çalışmadaki başarısı, programın evrensellik boyutunda okuryazarlık standartlarını ve eğitim başarılarını artırma hedefine önemli katkı sağlamıştır.

Fielding-Barnsley ve Purdie (2003) etkileşimli kitap okuma müdahalesinin, risk altındaki okul öncesi çocukların dil becerilerine olan etkilerini değerlendirmişlerdir. Çalışma için 23 çocuktan oluşan bir kontrol ve 26 çocuktan oluşan bir deney grubu oluşturulmuştur. Ailelerin çocuklarına etkileşimli okuma yöntemi ile kitap okumaları ile ilgili ev ziyaretleri yapılmış ve çalışmayla ilgili gerekli resimli kitaplar ailelere temin edilmiştir. 8 hafta süren çalışmanın sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre fonolojik farkındalıklarının daha ileri düzeyde olduğu saptanmıştır.

Fung, Chow ve McBride-Chang (2005) yaptığı çalışmada Whitehurst ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen etkileşimli kitap okuma yönteminin Hong Kong'da sağır ve işitme engelli çocuklar üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Anaokulunda birinci ve ikinci sınıftaki 28 sağır ve işitme engelli çocuk, alıcı kelime testinde önteste tabi tutulmuş ve yaş ve işitme kaybı derecesi eşleştiginde üç durumdan birine, etkileşimli kitap okuma, geleneksel okuma ve kontrol görevine atanmıştır. 8 haftalık bir programın ardından çocuklar tekrar test edilmiştir. Etkileşimli kitap okuma grubu, kelime puanlarında diğer 2 gruba göre dikkate değer derecede büyük bir iyileşme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn-çocuk

etkileşimleri ve görsel materyallerin kullanımı programdaki başarının önemli faktörleri arasında değerlendirilmektedir.

Yurt içinde gerçekleştirilen çalışmaların ilki arasında Kotaman (2008) tarafından EKOP'un aileler tarafından kullanılmasının çocukların alıcı dil sözcük bilgisi ve okumaya karşı tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırma yer almaktadır. Bu çalışmada, çoğunluğu üniversite mezunu olan 40 anne ve babanın çocuklarıyla EKOP'u 7 hafta boyunca uygulamaları sonucunda, çocukların alıcı dil sözcük bilgilerinin ve okumaya karşı olumlu tutumlarının anlamlı bir artış gösterdiği bulunmuştur.

Opel, Ameer ve Aboud (2009) yaptıkları çalışmada etkileşimli kitap okuma programının, kırsal Bangladeşli okul öncesi çocuklardaki kelime bilgisini artırma etkinliğini incelemeyi amaçlamışlardır. Uygulamada deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. 4 haftalık uygulama programına beş anaokulundan rastgele seçilen 80 çocuk katılmıştır. Her iki gruba da 8 resimli öykü kitabı okunmuştur. Kullandıkları anlamlı kelimeleri, program öncesi ve sonrasında 170 zorlayıcı kelime üzerinde test etmiş ve normal dil programına katılan kontrol grubundaki çocuklarla karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı bulunmuştur. Etkileşimli kitap okumanın gerçekleştirildiği grupta yer alan çocukların ortalama kelime puanları %26'dan %54'e yükselirken, kontrol çocukları aynı seviyede kalmıştır. Sonuçlar, etkileşimli kitap okumanın ifade edici dil becerisine pozitif ve anlamlı yönde etkileri olduğunu göstermektedir.

Lever ve Senechal (2011) yaptıkları çalışmada, 5-6 yaş grubu çocuklarla gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamasının çocukların öyküleme ve ifade edici dil sözcük bilgileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Mevcut araştırma 8 hafta boyunca toplamda 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Kovaryans sonuçlarının analizi, etkileşimli kitap okunan çocukların öyküleme ve ifade edici dil sözcük bilgilerinde artış olduğu sonucunu göstermiştir.

Elmonayer (2013) etkileşimli kitap okumanın Mısır anaokullarının Arapça fonolojik farkındalık becerilerinin (hece farkındalığı, kafiye farkındalığı ve fonem farkındalığı dâhil) geliştirilmesi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 5-6 yaşlarında 67 çocuk katılmıştır. Çalışmada bir deney grubu (n = 35) ve bir kontrol grubu (n = 32) oluşturulmuştur. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Fonolojik Farkındalık Anaokulu Envanteri kullanılmıştır. Deney grubuna fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek için tasarlanmış etkileşimli kitap okuma faaliyetlerinde bulunulurken, araştırmacı tarafından tasarlanan ve geliştirilen bir alfabe öykü kitabı kullanılmıştır. PowerPoint aracılığıyla tüm sınıfa izlettirilmiştir. Kontrol grubu ise düzenli sınıf faaliyetlerine katılmıştır. Bulgular, deney grubundaki çocukların test

sonrası fonolojik farkındalık düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre etkileşimli kitap okumanın ses bilgisel farkındalık becerilerini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Ergül, Akoğlu, Tufan ve Kesiktaş (2013) Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) destekli bir proje çerçevesinde düşük sosyoekonomik ailelerden gelen ana sınıfı öğrencilerinin dil ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak etkileşimli kitap okuma yönteminin etkililiğini incelemişlerdir. Projede toplam 17 ilkokuldan çok sayıda çocuk, öğretmen ve ebeveynleri yer almıştır. Proje 3 aşamada toplamda 24 ayda tamamlanmıştır. Birinci aşamada EKOP'un alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde bulunan toplam 3 ana sınıfında, proje ekibi tarafından 4 hafta boyunca pilot uygulaması yapılmıştır. İkinci aşama olan ana çalışmada EKOP'un alt sosyoekonomik düzeydeki 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkililiği incelenmiştir. EKOP, sınıf ve aile temelli uygulamaların yer aldığı 6 koşul temelinde incelenmiştir. Eğitimlerin tamamlanmasıyla başlayan EKOP 7 hafta boyunca sürmüştür. Her bir koşulda uygulamalar 14-27 arasında çocukla gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları; EKOP'un genel olarak çocukların ifade edici dil, yazı farkındalığı, sözcük ve anlam bilgisi ile ses bilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Son aşamada ise izleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada projeye katılan çocukların 1.sınıfta okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri çalışmaya katılmamış olan kontrol grubunun performans düzeyi ile karşılaştırılmış ve programın uzun süreli etkisi incelenmiştir. Analizler sonucunda EKOP'a katılmış çocukların, uygulamalara katılmamış akranlarına göre okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde daha yüksek performans gösterdikleri bulunmuştur.

EKOP'un farklı müdahale koşullarında (ev, okul ya da ev + okul uygulamaları) gerçekleştirilmesi, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklediğini ve çocukların birinci sınıftaki okuma ve okuduğunu anlama performanslarını da arttırdığını göstermiştir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016).

Akoğlu, Ergül ve Duman (2014) araştırmalarında "Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkisi" adlı araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, tek grup öntest- sontest araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilde, Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı yurtlarda kalan ve okul öncesi eğitime devam etmekte olan 4-5 yaş grubu 4'ü kız, 5'i erkek toplam 9 korunmaya muhtaç çocuk yer almıştır. Verilerin toplanmasında Denver Gelişimsel Tarama Testi II, Peabody Resim Kelime Testi ve doğal dil

örnekleri kullanılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara göre, çalışma grubunda yer alan çocukların ifade edici dil becerilerinde, kronolojik yaşlarından beklenen performanslarında artış olmuştur. Bu sonuç, uygulanan programın çocukların ifade edici dil becerilerine olumlu yansımaları olduğunu düşündürmektedir.

Maul ve Ambler (2014) yaptıkları çalışmada konuşma dili (SLPs) dil bozukluğu olan 5-8 yaşlarında çocuklarda etkileşimli kitap okumanın morfolojik dil gelişimine etkisini araştırmıştır. Önceki araştırmalar, etkileşimli kitap okumanın çocukların alıcı ve ifade edici kelime dağarcığını geliştirdiğini ve ortalama ifade etme sürelerini arttırdığını göstermiştir. Bununla birlikte, önceki araştırmalar, dil bozuklukları teşhisi konan çocuklar için SLP (pataloglar)s tarafından uygulanan bir müdahale olarak programın etkinliğini incelememiştir. 6 hafta boyunca süren çalışmada haftada dört kez etkileşimli kitap okuma yöntemi uygulanmıştır. Okumalar her çocukla birebir gerçekleştirilmiştir. Toplamda 70 çocuk çalışmaya katılmıştır. Sonuçta çalışmaya katılan çocukların dil becerilerinde ve dilin morfolojik becerilerinde anlamlı artışlar görülmüştür.

Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015) tarafından yapılan “Anasınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “Etkileşimli Kitap Okuma” bağlamında incelenmesi” adlı araştırmada, ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesine odaklanılmıştır. Alt, orta ve üstsosyoekonomik düzeyde yer alan ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinlikleri “Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi” ile betimsel olarak incelenmiştir. Toplam altı ilköğretim okulunun ana sınıflarında gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen sonuçlar, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının geleneksel kitap okuma uygulamalarına göre gelişimsel olarak çok daha fazla kazanım sağladığını göstermektedir.

Şimşek ve Erdoğan (2015) tarafından yapılan araştırmada 4 haftalık bir etkileşimli okuma programının, okul öncesi çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkileri incelemek amaçlanmıştır. Araştırma Denizli ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu düşük gelirli ailelerin 4-5 yaş arası 46 çocuğu oluşturmuştur. Araştırma kontrol gruplu öntest ve sontest deneysel modele göre desenlenmiştir. Veriler “TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişim Testi) – 3” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Sonuçta etkileşimli kitap okuma programının düşük sosyoekonomik düzeyden gelen okul öncesi çocukların dil becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tetik (2015) tarafından yapılan araştırmada birlikte okuma yöntemlerinden biri olan diyaloga dayalı okumanın dört-beş yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine olan etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni; Uşak il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarındaki dört-beş yaş (48-60 ay) grubu çocuklardan oluşturulmuştur. Bu çalışmada, deneysel desenlerden biri olan öntest- sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Sosyoekonomik yönden birbirlerine yakın özellikteki iki anaokulu seçilerek bu okullardaki sınıflar rastlantısal (kura) yoluyla deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlenirken her iki okuldan da bir deney bir kontrol grubu seçilmiştir. Kura ile seçilen sınıflarda 50 deney 54 kontrol grubunda olmak üzere toplamda 104 çocuk çalışmaya katılmıştır. Deney grubunda yer alan sınıflarda, 10 hafta boyunca diyaloga dayalı okuma yöntemi kullanılarak, haftada iki kez ortalama 10-15 dakika resimli öykü kitabı araştırmacı tarafından okunmuştur. Kontrol grubu sınıflarında ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Veri toplama araçları “Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)”, “Marmara Dil Gelişim Ölçeği (MDGÖ)” ve “Kişisel Bilgi Formu” olarak belirlenmiştir. Toplamda 20 farklı öykü kitabı çocuklara okunmuştur. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. PRKT’den ve MDGÖ’den elde edilen verilerin analizleri incelendiğinde, diyaloga dayalı okuma yöntemi ile öykü kitapları okunan deney grubu çocukların, geleneksel yöntemle öykü okunan kontrol grubu çocukların PRKT’den ve MDGÖ’den aldıkları puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Araştırmanın sonucu diyaloga dayalı okuma yöntemi ile öykü okunan dört- beş yaş (48-60 ay) çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Gölcük, Okur ve Berument (2015), “Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Alıcı Dil Ve Hikâye Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Kitap Okuma Müdahale Programı” adlı çalışmalarında çocukların dil becerilerini arttırmak için okul öncesi dönemindeki 16 çocuğa beş seans süren kitap okuma müdahale programı kapsamında öykü kitapları okunmuştur. Çocukların alıcı dil ve öykü anlama becerilerini değerlendirmek için öntest ve sontest uygulanmıştır. Çocukların alıcı dil becerileri öykü kitaplarında seçilen kelimelerden oluşan bir kelime testi ile öykü anlama becerileri öyküyü anlamayla ilişkili sorular ve öykü kartları ile ölçülmüştür. Araştırmada yapılan analizlere göre, sontest ölçümlerinde çocukların alıcı dil ve öykü anlama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur.

Er (2016), “Okulöncesi Dönemde Anne Babaların Etkileşimli Hikâye Kitabı Okumalarının Önemi” adlı çalışmasında anne ve babalara EKOP ile ilgilili izlemeleri gereken yol haritası çizmiştir. Etkileşimli öykü okumanın çocuğun fonolojik ve yazı farkındalığı kazanmasına yardımcı olduğunu; sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişim alanlarında pozitif yönde etkilerini vurgulamıştır. Bu anlamda ailelerin farkındalık kazanmasını amaçlamıştır.

Ergül, Akoğlu, Sarıca, Karaman, Tufan, Bahap Kudret ve Deniz (2016) tarafından yapılan alt sosyoekonomik seviyedeki okul öncesi çocuklarda diyaloga dayalı okumanın dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine etkilerinin incelendiği çalışmada, altı farklı okuldan 112 çocukla yedi hafta boyunca uygulamalar yapılmıştır. Öntest - sontest gruplu çalışmada; birinci gruba okulda büyük grup şeklinde, ikinci gruba okulda büyük grup ve küçük grup, üçüncü gruba okulda büyük grup ve evde, dördüncü gruba okulda büyük grup, beşinci gruba küçük grup okulda ve evde, altıncı gruba evde olacak şekilde diyaloga dayalı okuma çalışmaları yapılmıştır. Yedinci grup ise kontrol grubunu oluşturmuş ve hiçbir müdahale yapılmamıştır. Araştırmanın sonuçlarında, diyaloga dayalı okumanın ifade edici dil, yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerilerini önemli derecede etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca evde ailelerle uygulanan diyaloga dayalı okumanın, okulda büyük grupla ya da küçük grupla yapılan uygulamalardan daha etkili olduğu çıkmıştır. Yöntemi uygulama sıklığı arttıkça elde edilen katkının da arttığı görülmüştür.

Towson ve Gallagher (2016), engelli olan ve olmayan çocuklar için uygulanan ortak etkileşimli kitap okuma ile ilgili alan yazın taraması yapmış, kullanım amacını ve etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada; etkileşimli kitap okuma uygulamalarıyla ilgili öneriler sunulmuştur.

Erdoğan (2016), erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerini incelemiştir. Bu bağlamda, “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri” (ÇEBOE) aracı geliştirilerek ebeveyn özellikleri ve okuma alışkanlıkları ile ÇEBOE arasındaki ilişki saptanmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukları olan 348 ebeveyn katılmıştır. Verilerin toplanmasında ÇEBOE ölçeği kullanılmıştır. Analizler sonucunda, ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma faaliyetleri ve okuma yazmanın önemi boyutlarını “ara sıra”, “okumaya model olma ve okuma yazma öğretimi alt boyutlarını “nadiren” gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ÇEBOE ile ebeveynlerin eğitim, gelir düzeyleri ve kitap okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki elde edilmiştir.

Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca (2017), “Anasınıfında Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sonraki Okuma Becerilerine Etkisi: İzleme Çalışması” adlı araştırmalarında etkileşimli kitap okumanın uzun dönemli sonuçlarının izlenmesi ve EKOP’un okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışma ana sınıfındayken EKOP’a katılmış 72 ve katılmamış 73 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çocukların 1.sınıftaki anlamlı ve anlamsız kelime okuma doğrulukları ve süreleri ile doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiş ve EKOP’a katılmamış akranları ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, EKOP’a katılan çocukların ilkökul birinci sınıfta anlamlı sözcükleri okuma süresi, sözcük sayısı ve okuduğunu anlama bakımından akranlarından anlamlı düzeyde daha yüksek performans gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek (2017), tarafından gerçekleştirilen “Ev merkezli diyaloga dayalı kitap okumanın 4-5 yaş çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine olan etkileri” adlı çalışmada paralel karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 32 ebeveyn ve çocuklarından oluşturulmuştur. Ebeveynlere diyaloga dayalı okuma ile ilgili bilgilendirici seminer verilmiş, sonrada ebeveynlerden 6 hafta boyunca haftada 3 gün çocuklarına diyaloga dayalı kitap okumaları istenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların dil gelişimlerini ölçmek için Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilen ve Topbaş ve Güven (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan TEDİL ön-sontest olarak uygulanmıştır. Ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve okuma günlükleri aracılığı ile de nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ev merkezli diyaloga dayalı kitap okumanın çocuklarının alıcı, ifade edici ve toplam dil gelişim düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bıçakçı, Er ve Aral (2018), Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 46-62 aylık olan yedi çocuk ve anneleri deney grubunu, aynı yaşlarda olan yedi çocuk ve anneleri ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek için Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi ile Brigance Erken Gelişim Envanteri II kullanılmıştır. Kitap okuma süreci dokuz hafta boyunca sürmüş ve ara toplantılar, telefon ve e-posta yolu ile takip edilmiştir. Araştırma sonucunda, dil gelişim testi sonuçlarına göre kontrol ve deney grubu çocukların öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Deniz (2018) resimli öykü kitaplarının ve okul öncesi öğretmenlerinin büyük grup etkinliği olarak gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile okul öncesi eğitim alan alt sosyoekonomik düzeydeki beş yaş çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgileri ve dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma alt sosyoekonomik düzeyde beş yaş grubundaki 181 çocuk ve 21 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgisi ile alıcı ve ifade edici dil gelişimi düzeylerini belirlemek için TİFALDİ ve TEDİL ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında resimli öykü kitaplarının niteliği ve kitap okuma etkinliklerinde, çocukların alıcı ve ifade edici dillerinin öğretmenler tarafından desteklenmesinin ve uygun etkinlik ortamlarının oluşturulmasının niteliğinin çocukların alıcı ve ifade edici sözcük bilgileri ile dil gelişimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

EKOP'un dil becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen yukarda raporlanan araştırmalarda çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine olumlu yansımalar olduğu gözlenmiştir. Uygulamaya katılan çocukların sözcük dağarcığı, sözel dil becerileri, ses bilgisel farkındalık becerilerinin geliştiğinin vurgusu yapılmıştır. Yapılan çalışmaların özellikle okul öncesi dönemde bulunan çocuklarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu noktada farklı yöntemlerle birlikte kitap okuma etkinliklerinin erken yaşlarda çocuklara uygulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmalarda etkileşimli kitap okuma uygulamaları genel olarak 4-10 haftalık sürelerle gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda farklı müdahale ortamları (sınıf, ev, ev + sınıf) kullanılmıştır. Çalışmalarda uygulamalar öğretmen ya da ebeveynler tarafından yapılmıştır. Hem sınıf hem de aileler tarafından gerçekleştirilen EKOP'un çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine yansımalarının daha fazla olduğu dikkat çekmiştir. Genel olarak araştırmalar, etkileşimli kitap okuma uygulamasına katılan çocukların ifade edici ve alıcı dil becerilerinde anlamlı kazanımlar elde ettiğini ve dil gelişim düzeylerinde ilerleme kaydettiklerini göstermiştir. Farklı kültürdeki ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki gruplarla yapılan araştırmaların da benzer sonuçlar gösterdiği dikkat çekmektedir. Özellikle alt sosyoekonomik düzeyde ve risk altında bulunan gruplarla çalışıldığı ve EKOP'un bu gruplarda bir müdahale programı olarak uygulandığı görülmektedir. Etkileşimli kitap okuma programının gelişimsel olarak farklılıkları bulunan çocuklar üzerinde de pozitif etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda etkileşimli kitap okumanın evrensel bir özellik taşıdığı söylenebilir. Araştırmalarda EKOP'un uzun dönemli olumlu etkileri arasında da çocukların okuduğunu anlama, okumaya karşı olumlu

tutum geliştirmeleri yer almaktadır. Ayrıca birlikte kitap okuma yöntemlerinin incelendiği araştırmalarda, etkileşimli kitap okuma programının diğer okuma türlerine göre çocukların gelişimine daha fazla kazanım sağladığı görölmüştür. EKOP'un çocukları okuma sürecine dâhil ederek okuma esnasında ve sonrasında yapılan etkinliklerle de dinleme konuşma, okuma ve yazma temel dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu düşünölmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlemler, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır. Araştırmada; Etkileşimli Kitap Okuma Programı, bağımsız değişken; öğrencilerin temel dil becerileri bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, bağımsız değişkenlerin (etkileşimli kitap okuma programı) bağımlı değişkenler (temel dil becerileri) üzerine etkisinin sınanması amaçlanmıştır. Çalışmada nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırma sürecinde nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımını kapsayan bir yaklaşımdır. Bir yöntem olarak karma yöntem tek bir araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analizi ve birlikte kullanımına odaklanır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Karma yöntem araştırmalarının temel varsayımı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte veya harmanlanarak kullanılmasının araştırma problem ve sorularının bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılmasını sağladığıdır (Creswell, 2008).

Bu çalışmada iç içe karma desen kullanılmıştır. Bu desen, bir veya daha fazla verinin (nicel, nitel veya beraber) yer aldığı geniş bir desenden oluşmaktadır. Ana fikir, nicel ya da nitel verinin daha geniş bir desen içine gömülü olmasıdır (örn. bir deney) ve bu veri kaynaklarının desenin bütünü üzerinde destekleyici bir rolünün olmasıdır (Çepni, 2014). Gömülü karma yöntem araştırmalarında veriler eş zamanlı olarak toplanır, ancak bir veri biçimi destekleyici rol oynar (Creswell ve Plano Clark, 2011).

Çalışmanın nicel kısmında “Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen”, nitel kısmında ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında yarı deneysel yöntem sıklıkla kullanılmaktadır (Çepni, 2014). Bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde gerçekleştirilmiş araştırmada yarı deneysel deneme modellerinden biri olan eşitlenmemiş “Ön test-son test kontrol gruplu” desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2017). Bu desen, “neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının

kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği” araştırma modelleridir. Ayrıca “Yazım Kuralları Ölçeği” için de “Sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Sontest kontrol gruplu seçkisiz desen; yansız atama ile oluşturulmuş iki grubun bulunduğu ve gruplara yalnızca sontest uygulandığı modeldir (Karasar, 2009).

Araştırmanın nitel kısmında görüşmelerden yararlanılmıştır. Deneysel uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney grubundaki öğrencilerle, sınıf öğretmeni ve velilerle EKOP’a yönelik görüşlerini elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca çalışmanın nitel boyutuna destek vermek için süreç boyunca araştırmacı günlüğü yolu ile gözlem yapılmıştır. Araştırmada iç içe desen kullanıldığı için nitel verilerden, nicel verileri açıklayıcı ve destekleyici olarak yararlanılmıştır. Bu çerçevede deneysel süreç öncesinde ve sonrasında nicel ölçümler yapılarak süreç tamamlanmış ve uygulama süreci gözlem yapılarak, öğrencilerin, sınıf öğretmeni ve velilerin görüşleri alınarak nitel verilerle değerlendirilmiştir.

Çizelge 1: Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

G1	O1	X1	O2
G2	O3	X2	O4

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

X1: Etkileşimli Kitap Okuma Programı

X2: Mevcut Türkçe Öğretim Programı

O1 ve O3: Öntest Puanları

O2 ve O4: Sontest Puanları

Çizelge 1 incelendiğinde deney grubunda (G1) Etkileşimli Kitap Okuma Programına uygun etkinlikler, kontrol gruplarında (G2) uygulanmakta olan öğretime dayalı mevcut Türkçe öğretim programında yer alan etkinlikler yapılmıştır. O1 ve O3, deneysel uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanan test ve araçları ifade etmektedir. O2 ve O4, deneysel uygulama bitiminde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanmış, test ve araçları ifade etmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Buca ilçesinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Dokuz Eylül Üniversitesi Özel 75. Yıl İlkokulunun birinci sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. 19 deney (10 kız 9 erkek) ve 16 (9 kız 7 erkek) kontrol grubunda olmak üzere toplamda 35 çocuk çalışmaya katılmıştır.

Okul belirlendikten sonra ziyaret edilmiş, sınıf öğretmenleri ve okul müdürü ile ön görüşme yapılmış; görüşme ve gözlem sonucunda okulun ve sınıfların çalışma için uygunluğu, öğretmenlerin çalışmaya bakış açısı değerlendirilmiş ve okul, uygulama okulu olarak seçilmiştir. Çalışma grubunu ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin olduğu iki şube oluşturmuştur. Grupların denkliliğinin belirlenmesinde, Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ve öğretmen görüşleri kullanılmıştır. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ve öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak 1-A ve 1-B şubeleri kura çekimi sonrasında deney grubu (1-B) ve kontrol grubu (1-A) olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu testine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testine İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss
Deney	19	81,42	5,97
Kontrol	16	82,50	6,88

Tablo 2’ye göre deney grubu 81,42; kontrol grubu 82,50 ortalama nota sahiptir. Araştırmaya katılan öğrenci gruplarının Metropolitan Okul Olgunluğu testi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Mann Whitney U Test yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	19	16,92	321,50	31,500	,502
Kontrol	16	19,28	308,50		

p.<0,05

Tablo 3'teki sonuca göre 1. sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu testi puanları gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (U = 31,500; p> 0,05). Grupların benzer düzeyde ortalamalarla çalışmalara başladığı ifade edilebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma için kontrol ve deney grupları oluşturulmuş ve sadece deney grubuna Etkileşimli Kitap Okuma Programı uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilere çalışma öncesi öntest yapılmıştır. Bu noktada Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) kullanılarak dil gelişimi düzeylerinin ölçümü yapılmıştır. 8 hafta süren uygulamanın sonunda iki gruptaki öğrencilerin tamamına tekrar aynı test uygulanmış ve son testler tamamlanmıştır. “Okuma Yazma Becerileri Ölçeklerinden”, “Yazım Kuralları Ölçeği” de son test olarak yapılmıştır. Yazılı bir metin olduğu için öntest yapılamamıştır. Deney grubunda yer alan sınıfta 8 hafta boyunca etkileşimli kitap okuma programı ile 30-35 dakika resimli öykü kitabı araştırmacı tarafından okunmuştur. Kontrol grubu sınıfında ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Bu sınıfta öğretmen mevcut programda bulunan Türkçe etkinliklerini gerçekleştirmiştir. TİFALDİ deney ve kontrol grubuna EKOP’tan önce araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öntestler 01.10.2018-08.10.2018 tarihleri arasında yapılmıştır. Kişisel bilgi formu çalışmaya katılan öğrencilerin okuma-yazma bilmemesi nedeniyle, araştırmacı tarafından öğrencilerle soru-yanıt yaparak doldurulmuştur. Her çocuğa okul saatleri içinde bireysel olarak uygulanan TİFALDİ bir çocukla ortalama 15-20 dk. içinde tamamlanmıştır. Bu biçimde, deney ve kontrol grubunda bulunan 35 çocuğa TİFALDİ öntest olarak uygulanmıştır. Öntestlerin tamamlanmasının ardından deney grubu çocukları ile uygulamalara başlanmıştır. Öncelikle haftada iki gün daha sonra ise haftada bir gün olmak üzere, 8 hafta boyunca toplamda 10 okuma sonucunda uygulamalara son verilmiştir. 8 hafta sonra 17.12.2018 – 24.12.2018 tarihleri arasında deney ve kontrol

grubundaki öğrencilere TİFALDİ, 11.01.2019 tarihinde ise her iki gruptaki öğrencilere Yazım Kuralları Beceri Ölçeği son test olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Çalışmada veri toplama araçları olarak;

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi
3. Okuma Yazma Becerileri Ölçekleri (Yazım Kuralları Ölçeği)
4. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)
5. Etkileşimli Kitap Okuma Programına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri
6. Araştırmacı Günlüğü

Güvenirlilik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınmanın bir ölçüsüdür (Turgut, 1990). Yukarıdaki ölçeklerin güvenirliği ile ilgili şu kriter gözetilmiştir: Alpar (2003) ölçeğin tamamı göz önüne alınarak yapılan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının değerlendirilmesinde; .60- .80 arasındaki değere sahip ölçeklerin oldukça güvenilir, .80-1.00 arasındaki değerlerde ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterdiğini belirtmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kontrol ve deney gruplarına ilişkin bilgi edinmek amacıyla beş sorudan oluşan kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Katılımcılar ve okuma etkinliği ile ilişkili (evlerinde kütüphane olup-olmaması, çocuklara kitap okunup okunmadığı ve okunma sıklığı vb.) bilgi içeren formun verileri grupların denkliliğinin belirlenmesinde ve çalışmanın yürütülmesinde kullanılmıştır (**EK-3**).

3.3.2. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi

“Metropolitan Okul Olgunluk Testi” Hilderth, Griffiths ve Mc Gauvran tarafından 1949 yılında hazırlanan bir testtir. “Metropolitan Okul Olgunluğu Testi” Türkçeye Oktay (1980) tarafından uyarlanmıştır. Test 16 sayfalık bir kitapçıktan oluşmaktadır. 6 ayrı alt testi vardır. Bu alt testler: Kelime Anlama (19 madde), Cümleler (14 madde), Genel Bilgi (14 madde), Eşleştirme (19 madde), Sayılar (24 madde), Kopya Etme (10 madde) şeklindedir. Test toplam 100 maddeden oluşmaktadır. Testin puanlanmasında sözlü olarak verilen yönergeye göre öğrencinin işaretlediği veya kopya ettiği resimler için her doğru yanıtına 1

puan verilir, yanlışlara ise puan verilmez. “Metropolitan Okul Olgunluğu Testi”nde; kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme testleri okuma olgunluğunu; sayılar, sayı olgunluğunu; kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar, kopya etme genel olgunluk seviyesini belirtmektedir (Yazıcı, 1999).

Testin güvenirlik çalışması, 195 ilkokul birinci sınıf çocuğuna birkaç gün arayla uygulanan testin paralel formları arası korelasyonlar hesaplanmış ve elde edilen güvenirlik katsayıları .53 - .83 arasında değişiklik göstermiştir. Testin geçerlilik çalışmasında, Amerikan normları ile İstanbul normları karşılaştırılmış; İstanbul’un en gelişmiş bölgelerindeki okullardan seçilmiş olan çocuklar ön ortalama ve standart sapmaları ile Amerikan çocuklarının ortalama ve standart sapmaları arasında benzerlikler bulunmuştur (Öner, 1997). Ölçeğin yapılan güvenirlik çalışmasında yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölçme aracı grupların denkliliğini belirlemek için kullanılmıştır.

3.3.3. Okuma Yazma Becerileri Ölçekleri

Okuma Yazma Becerileri Ölçekleri Obalar (2009) tarafından ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeklerden, “Yazım Kuralları Ölçeği” araştırmada sontest olarak kullanılmıştır.

3.3.3.1. Yazım Kuralları Ölçeği

Obalar (2009) tarafından, 2005 yılı Türkçe Öğretim Programı’ndaki birinci sınıf kazanımlarına uygun olarak, yazım kurallarına ilişkin öğrenci düzeylerinin ölçülmesi için bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek çoktan seçmeli sorulardan oluşan 20 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen bu ölçeğin güvenirlik hesaplaması amacıyla ölçek dört değişik ikinci sınıftaki toplam 140 öğrenciye uygulanarak toplanan verilerle KR-20 (Kuder Richardson-20) formülü kullanılarak güvenirlik değerinin hesaplaması yapılmıştır (**EK-5**).

$$KR - 20 = \frac{K}{K - 1} \left(1 - \frac{\sum pq}{s^2} \right)$$

K: Soru Sayısı

p: Bir maddeyi doğru yanıtlayanların oranı

q: Bir maddeyi yanlış yanıtlayanların oranı (1-p)

s²: Test puanlarının varyansı

Tablo 4
Yazım Kuralları Ölçeği Kr-20 İle Hesaplanan Güvenirlik

Ölçek	K	Σpq	s^2	KR-20 Güvenirlik Değeri
Yazım Kuralları Ölçeği	20	4,169847	21,245	0,84

Tablo 4’te görüldüğü üzere ölçek güvenirlik değeri .84 olup, güvenirliliği yüksektir.

3.3.4. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)

TİFALDİ testi, Kazak Berument ve Gül Güven (2010) tarafından, Türkçe konuşan 2-12 yaşlarındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin değerlendirilmesi amacıyla Türk dili temel alınarak geliştirilmiştir. Alıcı dil kelime alt testinde çocuklara gösterilmek üzere sayfa başına dört adet resim mevcuttur. Uygulama esnasında uygulayıcı tarafından sözel şekilde ifade edilen hedef kelimenin en iyi belirtildiği resmi seçmesi çocuktan istenmiştir. Alıcı dil testinde çocuğun arka arkaya 8 doğru yanıtının olduğu yer taban puan olarak kabul edilir. Test arka arkaya gelen 10 madde aralığında 8 yanlıştan sonra bitirilmektedir. İfade edici dil alt testlerinde sayfa başına bir kelimenin resmi mevcuttur. Uygulama sırasında çocuktan resimdeki ne olduğu hakkında konuşması talep edilir. İfade edici dil kısmında ise yine çocuğun aralıksız verdiği 8 doğru yanıtın olduğu yer taban puan olarak kabul edilmekte, test arka arkaya gelen 8 madde aralığında 6 yanlıştan sonra bitirilmektedir. Testlerden elde edilen ham puanlar çocuğun yaş dilimine göre standart puana çevrilir. Araştırmada TİFALDİ ifade edici dil kelime alt testi (5-6 yaş) ve TİFALDİ alıcı dil kelime alt testi (5-6 yaş) öntest ve sontest olarak kullanılmıştır.

TİFALDİ Türkçenin temel alındığı, verilerin Türkiye temsili örneklemden toplandığı kendine has, geçerli ve güvenilir bir dil testi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Türkçe sözlük ve kelime sıklık listeleri temel alınarak, soyut ve somut değişik güçlük ve kategoride 242 sözcük seçilmiş, sonrasında her sayfa için biri hedef dört çeldirici olmak üzere resimli test kitapçıkları yapılmıştır. Pilot veriler Ankara’nın ilçe ve köylerinde 2-13 yaşlarındaki 648 çocuktan elde edilmiştir. Pilot verilerin çeldirici, madde ayırt edicilik ve madde güçlük analizlerine göre 242 sözcük, 157 asıl, 2 deneme olmak üzere 159’a düşürülmüştür. TİFALDİ testinin normları Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından tespit edilen

Türkiye temsili örneklemden elde edilmiştir. Bu veriler 61 ildeki 2-13 yaşlarında olan 3755 çocuktan toplanmıştır. Fakat hatalı ya da eksik elde edilen veriler elimine edilerek analizlere, toplamda 3650 çocuğun (1760 kız, 1819 erkek ve cinsiyet bilgisi olmayan 71) sonucu ile başlanmıştır. TİFALDİ Testi üç parametreye sahip, IRT madde analizleri BILOG-MG (SSI, 2002) programından faydalanılarak yapılmış, sonuçlara göre 53 madde atılarak ve bazı sıralama değişimlerine gidilerek 104 maddenin 2-12 yaşlarındaki çocukların değerlendirilmesi için etkin olarak kullanılabileceği bulgulanmıştır. Bu testin test-tekrar test güvenirliği .97 olarak elde edilmiştir ($p<0,01$). 104 maddenin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa= .99 şeklinde elde edilmiştir. Yarıya bölme analizleri vasıtasıyla bulunan tüm örneklem için Spearman-Brown değeri .99 olarak bulgulanmıştır. İfade edici dil kelime alt testinde ise toplam 80 madde bulunmaktadır. Test-tekrar test güvenirliği .97 olarak bulunmuştur ($p<0,01$). 80 maddenin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa= .98 olarak bulunmuştur. Yarıya bölme analizleri ile elde edilen tüm örneklem için Spearman-Brown değeri .99 olarak elde edilmiştir. TİFALDİ testleri güvenirlik çalışması sonuçlarına göre iki alt testin de iç tutarlılık ve test-tekrar test değerleri yüksek çıkmıştır (**EK-7, EK-8, EK-9, EK-10**).

3.3.5. Etkileşimli Kitap Okuma Programına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmada nicel yollar yardımıyla elde edilen verileri nitel yöntemlerle de desteklemek amacıyla öğrencilerin, deney grubu sınıf öğretmeninin ve velilerin uygulamalarla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır (**EK-11, EK-12, EK-13**). Sorularla, öğrencilerin EKOP'a ilişkin görüşleri, uygulamalarda kendilerine daha önceden yapılan okumalardan ne gibi farklılıklar gördükleri, EKOP kapsamında sınıflarında yapılan etkinlikler konusundaki farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu görüşmelerde veriler toplanırken öğrencilerin rahatça kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin tamamı ile okul saatleri içinde görüşülmüştür. Ayrıca velilerin ve sınıf öğretmeninin uygulamaya yönelik memnuniyetleri ve uygulama sonrasındaki öğrencideki gözlemleri üzerinde durulmuştur. Sınıf öğretmeni ve her öğrenci velisi ile birebir görüşmeler yapılmıştır. 1 erkek ve 18 kadın veli olmak üzere toplamda 19 veli ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

3.3.6. Gözleme Dayalı Araştırmacı Günlüğü

Gözlem; davranışları doğrudan gözleyebilme, bireyleri bütün yönleriyle ve derinlemesine inceleyebilme ve istenirse araştırmacı ve çalışma grubu arasında yakın bir iletişim kurma olanağı sağlamaktadır. Doğal ortamda gerçekleşen gözlemler ile çalışmaya dair daha gerçekçi sonuçlara ulaşılabilmesi mümkündür. Araştırmacının bireylere davranışları hakkında soru sorması gerekmez, sadece olayları izler (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Deney grubunda yapılan okuma saatlerinin önemli görülen durumları araştırmacı tarafından okuma sonrasında gözleme dayalı olarak araştırmacı günlüğüne kaydedilmiş ve sürecin değerlendirilmesinde günlükteki verilerden faydalanılmıştır. Günlük tutulurken öğrenci davranış ve tutumlarının EKOP'a uygunluğu kriteri göz önünde bulundurulmuştur.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci; deneysel işlem öncesi, deneysel işlem ve deneysel işlem sonrası süreç basamakları şeklinde açıklanmıştır.

3.4.1. Deneysel İşlem Öncesi Süreç Basamakları

EKOP çocukların dil becerilerini desteklemeyi hedefleyen, sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla uygulayıcının kitabı okuyan kişi konumundan dinleyici konumuna geçtiği, çocukların okuma sürecinin başından sonuna kadar aktif bir şekilde katılım gösterdiği uygulamalardır. Bu uygulamalar okuma öncesi, okuma esnası ve sonrası meydana gelen belli başlı bazı aşamaları kapsamaktadır. Uygulama adımlarının kuralları doğrultusunda okuma sürecinin tasarlanması gerekir.

Bu amaçla deneysel işlem öncesi yapılanlar maddeleştirilerek aşağıda verilmiştir:

- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için İzmir ili Buca İlçesinde bulunan DEÜ Özel 75.Yıl İlköğretim Okulu seçilmiş ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gereken izin alınmıştır.
- Araştırma, ilkokul 1.sınıflar üzerinde yapıldığı için, deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacı ile belirlenen okulda iki birinci sınıf şubesinin öğrencilerine Metropolitan Okul Olgunluğu Testi uygulanmıştır. Toplanan veriler değerlendirilmiş ve iki sınıfın aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler grupların denk olduğuna yönelik bilgiyi doğrulamıştır.

- İstatistiksel değerlendirmeler ve kişisel özellikler sonucu belirlenen iki şube kura çekimi sonrası deney (1-B) ve kontrol grubu (1-A) şeklinde kategorize edilmiştir.
- Kontrol ve deney grubu öğrencilerine öntest olarak TİFALDİ uygulanmıştır.
- Deney grubu öğrencilerine, EKOP ve deneysel işlem süreciyle ilgili bir ders saati bilgi verilmiş; soru-yanıt tekniği kullanılarak okuma süreciyle ilgili farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.
- Okuma programına katılacak deney grubu öğrencileri için çeşitli kaynaklardan da katkı sağlanarak EKOP'a yönelik uygulama planı oluşturulmuştur (Akoğlu, Sarıca, Karaman ve Ergül, 2016). Uygulamada kullanılacak veya öğrencilere dağıtılacak dokümanlar uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş ve öneriler doğrultusunda materyallerin üzerinde düzeltmeler yapılarak uygulama için hazır duruma getirilmiştir. Bir ders saatini (30-40 dakika) kapsayan 10 adet EKOP planı hazırlanmıştır (**EK-15**).
- EKOP planı doğrultusundaki adımlar; çocukların gelişimine uygun resimli bir çocuk kitabının seçimi, hedef kelimelerin ve sesbirimlerin tespit edilmesi, açıklama, örnek ve soruların tespit edilmesi, fiziki düzenlemelerin yapılması, çocukların sınıf içi yerleşimleri, kitabın tanıtılması, açık uçlu sorularla çocukların öngöründe bulunmalarının sağlanması, çocukların verdikleri yanıtların tekrar düzenlenmesi şeklinde bir sıra izlemiştir.
- İlk olarak çocukların ilgi ve gelişimsel gereksinimleri dikkate alınarak öğretimsel amaçlara ve eğitim programına uygun olarak uzman görüşleri doğrultusunda resimli kitaplar seçilmiş ve okuma listesi oluşturulmuştur (**EK -14**). Biçim, içerik ve anlatım özellikleri açısından dil becerilerini destekleyici kitaplar üzerinde durulmuştur. Öykü kitapları belirlenirken alanda uzman olan bir Dr. ve Dr. Öğretim Üyesi ile sınıf öğretmeni görüşleri alınmıştır. Yukarıda yer alan özellikler de dikkate toplamda 10 adet kitap belirlenmiştir. Her hafta belirlenen farklı bir kitap okunmuştur.
- EKOP, çocuklara çeşitli sesbirimlerin, sözcüklerin, deyimlerin ve farklı cümle yapılarının kazandırılmasında etkili olduğu gösterilen bir uygulamadır (Akoğlu, Sarıca, Karaman ve Ergül, 2016). Çocuğun takvim yaşı ve gelişimsel özelliği dikkate alınarak hedef sözcükler ve sesbirimler belirlenmiştir. Çocukların sözcük dağarcığını zenginleştirmek için onların yeterince tanımadıkları, farklı sözcük yapılarından oluşan (isim, eylem, deyim, vb.) kelimelerin seçilmesine özen gösterilmiştir.
- Hedef sözcükler ve sesbirimlere ilişkin hangi örnekler verileceği, hangi soruların sorulacağı ve sorulara ilişkin hangi açıklamaların yapılacağı hazırlanmıştır.

- EKOP, uygulamanın başladığı ilk 2 hafta haftada 2 gün; daha sonraki haftalarda ise haftada 1 gün olacak şekilde, toplamda 8 hafta süresince 10 okuma kitabıyla gerçekleştirilmiştir. Her bir uygulama bir ders saati sürmüştür.
- Bu çalışmada EKOP için öykü kitapları kullanılmıştır. EKOP 1.sınıf Türkçe Öğretim Program'ında (2019) bulunan hikâye edici metinler (Çizgi Roman, fabl, karikatür, masal / efsane / destan) ile de gerçekleştirilebilir.

3.4.2. DeneySEL İşlem Süreci Basamakları

- Deney grubu uygulamaları araştırmacı tarafından, kontrol grubunun sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.
- Deney grubu öğrencilerinin okuma saatleri EKOP ile kontrol grubu öğrencilerinin dersleri MEB tarafından uygulanmakta olan Türkçe dersi etkinlikleri içinde gerçekleştirilmiştir. Haftada bir ders okuma saati olarak belirlenmiştir. Uygulama ortalama 30-40 dakika sürmüştür.
- EKOP'un uygulanmasına 13 Ekim 2018 tarihinde başlanmıştır. Ekim ayına kadar çalışma grubunda yer alan çocuklar okula ve uygulamacıya uyum sağladıkları için okuma saatlerinde bir problem yaşanmamıştır.
- Uygulamanın gerçekleştirileceği sınıf ortamında düzenlemeler yapılmıştır. Bu noktada, öncelikle çocuğun dikkatini dağıtabilecek uyaranlar ortamdaki uzaklaştırılmış, ışık ve ses açısından uygunluk gösteren yere sınıf içinde uygulama alanı oluşturulmuştur. Uygulamaya başlamadan önce çocukların tuvalet ve su gereksinimlerini karşılamaları sağlanmıştır.
- Sınıfta bir kitaplık ve okuma köşesi oluşturulmuştur. Çocukların oturması için uygulama halısı ve minderler temin edilmiştir.
- Uygulama sırasında bütün çocukların kitabın resimlerini rahatlıkla görebilmeleri için "U" şeklinde bir oturma planı düzenlenmiştir.
- Sınıf içindeki yerleşim mümkün olan en uygun şekilde sağlandıktan sonra uygulayıcı, çocukları EKOP uygulamasını gerçekleştireceği kitapla tanıştırmaya hazırdır (Ergül, 2016). Bu doğrultuda çocuklar okunacak kitapla tanışmaya hazır hale getirilmişlerdir. İlk olarak kitabın biçimsel özellikleri (ön-arka kapak, sırt kısmı) tanıtılmış sonra kitabın yazarı, yayınevi, resimleyeni varsa çevirmen hakkında bilgi verilmiştir. Tanışma anında her çocuğun ilgili kısımları görmesi sağlanmıştır. İsimlendirmeler göstererek yapılmıştır. Okumalar herkesin duyacağı bir ses tonuyla ve parmak takibiyle gerçekleştirilmiştir.

- EKOP'ta, çocukların kitapla tanıştıkları andan itibaren açık uçlu soruların sorulması gerekmekte, bu yolla çocukların ifade edici sözcük dağarcıkları desteklenmelidir (Ergül, 2016). Bu sebeple çocuklara kitabın başlığı ve kapak resmi gösterilerek kitapta ne anlatıldığına ve ne tür olayların olabileceğiyle ilgili açık uçlu sorular yönlendirilmiştir. Çocukların düşünmelerine ve özgürce yanıtlar vermesine olanak sağlanmıştır.
- Uygulama anında hedef sözcüklerin anlamları açıklanmış, açıklamalar görseller ve ek materyallerle desteklenmiştir. Kitaptaki sözcüklerin kazandırılmasında çocukların kendi yaşamlarıyla ilişkiler kurarak sözcüğe uygun örnekler vermesi istenmiştir. Ayrıca öyküde birden fazla sayfada geçen hedef kelimenin anlamını tekrarlamaları istenerek hatırlatmalar yapılmıştır. Geçmiş deneyimler ile okunan öyküde yer alan olayların anlaşılması, farklı dil bilgisel yapıların kullanılması ve hedef sözcüklerin anlamlarının desteklenmesi EKOP uygulamalarında temeldir (Akoğlu, Sarıca, Karaman ve Ergül, 2016). Bu sebeple daha önce okunan öyküler ve yaşanmış olaylarla ilgili sorular sorularak bağlantılar kurulmuş ve hedef sözcüklerin anlamlarının pekişmesi sağlanmıştır. Uygulamada kullanılacak olan her kitap için hedef kelimeler belirlenirken, okunan kitapların teması ve çocukların düzeyi dikkate alınmıştır. Hedef kelimeler, çocuklara yönelik görseller ve ek materyallerle çocukların seviyelerine göre terimlerle açıklanmıştır. Ayrıca her hafta okunan kitaptan bir sesbirim belirlenmiş ve planlanan uygun bir etkinlikte ele alınmıştır.
- Belirlenen hedef sesbirimler vurgulanarak ses bilgisel farkındalığı geliştirici oyunlar okuma sırasında oynatılmıştır (Öyküde aynı ses birimle başlayan sözcüğü bulma, sözcüğün sonunda yer alan sesbirimle başlayan bir sözcük bulma, kelimeleri teşkil eden sesbirimlerin ayrı ayrı sesletiminin yapılması). Ayrıca ses bilgisel farkındalık becerilerinin diğer boyutlarına yönelik olarak hece farkındalığı ve sözcük farkındalığı da pekiştirilmiştir. Hedef sözcüğü oluşturan heceleri bulma ve sayma, sözcükte ve cümlede yer alan hece sayısı kadar alkışlama gibi etkinliklerle bu süreç desteklenmiştir.
- Yazı farkındalığını desteklemek amacıyla; yazılar soldan sağa parmakla takip edilerek uygulayıcı tarafından okunmuş, aynı sözcüğün tekrarlandığı bir öyküde o sözcük vurgulanarak sesbirimlerine dikkat çekilmiştir. Çocuklardan da okunan öyküde başka sayfalarda geçen aynı olan sözcükleri bulmaları istenmiştir.
- Öykünün konusu, öyküde yer alan karakterler, olayın geçtiği yer ve zamana ilişkin 5N1K soruları sorulmuştur. Çocukların verdikleri yanıtlardan da yeni 5N1K soruları oluşturularak EKOP sürecine aktif katılımları sağlanmıştır.
- Açık uçlu sorularla, yanıtları “evet ve hayır” olan sorulara nazaran çocuklara daha fazla kelimeyle ve daha gelişmiş dil yapılarının kullanılmasıyla düşüncelerini belirtme imkânı

verilmektedir. EKOP'ta dil becerilerin desteklemek için çocuklara bir resim gösterilerek, resimdeki olayların tanımlanması istenmektedir (Akoğlu, Sarıca, Karaman ve Ergül, 2016). Bu çerçevede, çocukların resimleri incelemeleri ve dokunmalarına izin verilerek açık uçlu sorular yoluyla fikirlerini belirtmeleri sağlanmıştır. Kendi hayatlarından örnekler vermeleri istenmiştir.

- Okuma sürecinde çocuklardan gelen yanıtlar tekrar edilerek genişletmeler yapılmıştır. Hedef sözcüklerin anlamlarının daha iyi anlaşılması için öykünün okunması esnasında bir cümleyi tamamlamadan çocuklardan cümleyi tamamlamaları istenmiştir.
- Okuma bittikten sonra çocuklara açık uçlu sorular yönlendirilerek öykü özetlenmiştir.
- Çocuklardan gelen yanıtlar eklemeler yapılarak genişletilmiş ve yeniden düzenlenmiştir.
- Okuma sonrasında hedef kelimeler ve kazanımlara yönelik etkinlikler yapılmıştır.
- Okunan kitaplar oluşturulan kitaplığa konulmuş ve çocukların istedikleri zaman kitabı tekrar incelemelerine imkân verilmiştir.
- 13 Aralık 2018 tarihinde uygulama süreci tamamlanmıştır. Aynı hafta içinde son testler de yapılmıştır. EKOP uygulama süreci 8 hafta sürmüştür.

3.4.3. Deneysel İşlem Sonrası Süreç Basamakları

- Son testlerin uygulanmasının ardından deney grubu sınıfından sürece ilişkin öğrenci ve sınıf öğretmeni görüşleri elde edilmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin velileri ile görüşülerek evdeki gözlemleriyle ilgili bilgiler alınmıştır.
- Ölçüm araçlarıyla ulaşılan verilerin analizleri SPSS 22 paket programı kullanılarak yapılmıştır.
- Yapılan istatistiksel analizler sonrası elde edilen bulgular yorumlanarak araştırma raporlaştırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadaki veri analizlerinde SPSS 22 paket programı kullanılmış olup nonparametrik muadil testler kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı gözlemine dayalı olarak nitel veri analiz tekniklerine de yer verilmiştir. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Verilere ulaşılması sonrası normallik analizleri yapılmıştır (Tablo 5). Normalliğin test edilmesine yönelik grup büyüklüğünün 50'den küçük olması nedeniyle

Shapiro-Wilk testinden faydalanılmıştır (Alpar, 2003). Normallik test sonucu doğrultusunda normal dağılıma sahip olmayan veri gruplarının çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Normallik testinin sonucuna göre normal dağılım göstermeyen veri gruplarının basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri de incelenmektedir. Çarpıklık ve basıklık ölçüsü +1 ile -1 aralığında değerler almış olan veri gruplarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2017, s.40). Veriler SPSS 22 paket programı aracılığıyla Mann Whitney U Testinden faydalanılarak analiz edilmiştir. İki kategoriye sahip bağımsız değişkenler arasında yapılan karşılaştırmada, t testinin yapılamadığı şartlarda ise alternatif olarak kullanılan Mann Whitney U testi yapılmaktadır (Akgül ve Çevik 2003). Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden sağlanan puanların birbirlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapar (Büyüköztürk, 2017). Verilerin analizinde anlamlılık seviyesi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 5
TİFALDİ Testi ve Yazım Kuralları Ölçeği Verileri Normallik Testi Analizi Sonuçları

Uygulanan Ölçekler	N	Shapiro Wilk	P	Çarpıklık	Basıklık
Alıcı Dil Öntest	35	,965	,314	-,741	,158
Alıcı Dil Sontest	35	,872	,001	-,390	-1,306
İfade Edici Dil Öntest	35	,899	,004	-,798	-,450
İfade Edici Dil Sontest	35	,903	,005	-1,279	2,385
Yazım Kuralları Sontest	35	,830	,000	-1,348	1,433

Tablo 5’de TİFALDİ testi ve Yazım Kuralları ölçeği verileri normallik testi analizi sonuçları yer almaktadır. Araştırmada ulaşılan verilerin normal dağılıma sahip olup

olmadığının test edilmesi için Shapiro-Wilk İstatistiği, Çarpıklık ve Basıklık İstatistikleri birlikte değerlendirildiğinde ve grup sayısının 50'den az olması göz önünde bulundurulduğunda TİFALDİ testi ve Yazım Kuralları ölçeği verileri normallik testi puanlarının analizinde nonparametrik analiz tekniklerinin kullanılması gerektiğine karar verilmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada on, on bir ve on ikinci alt problemlere yanıt bulmak amacıyla kullanılan veri toplama araçları ile nitel veriler elde edilmiştir. Nitel araştırma; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39). Araştırmanın nitel verileri deneysel okuma sürecinin gözlenmesi (araştırmacı günlüğü) ile birlikte deney grubu öğrencileri, sınıf öğretmeni ve velilerden yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen veriler aracılığıyla elde edilmiştir Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, görüşme sorularını önceden hazırlar, kişilere sınırlı (kısmi) bir esneklik sağlayarak soruları yeniden düzenleyebilir (Karasar, 2009). Schostak'da (2002) nitel araştırmalarda birden çok yöntem kullanmanın, araştırmanın nesnelliğini artırmanın önemli bir yolu olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle araştırmada, gözlem bulguları görüşme bulgularıyla birlikte değerlendirilmiştir. Bu araştırmada nitel veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada araştırmacı günlüğü, öğrenci, öğretmen ve veliler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin orijinal formuna mümkün olduğunca sadık kalınmıştır. Veriler, önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş daha sonra betimlemeler açıklanmış ve yorumlamıştır. Bulgular ve yorum bölümünde araştırmacı günlüğü, öğrenci, veli ve sınıf öğretmeni görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3.6. Nitel Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmacılar, geçerlik ve güvenirlik kavramlarını araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığını veya niteliğini gösteren en önemli unsurlar olarak ifade etmişlerdir (Daymon

ve Holloway, 2003). Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ltleri arasında yer almaktadır. Araştırmanın i geçerliği, bir araştırmadan elde edilen bulguların, sonuçların ve bunlara dayalı yapılan yorumlamaların gerçek durumu ne kadar doğru yansıttığı, elde edilen verilerin inandırıcılığı ile ilgilidir (Yıldırım, 2010). Araştırmalarda i geçerliği dolayısıyla inandırıcılığı arttırmak için veri toplama, verileri zmlleme ve yorumlama süreçlerinin ayrıntılı olarak açıklanması gereklidir. Bu araştırmada gözlem ile yarı yapılandırılmış veli, ğrenci ve sınıf ğretmeni görüşlerinden elde edilen veriler birlikte bir bütün olarak incelenerek veri çeşitlemesinden yararlanılmıştır. Çeşitleme, araştırma sorusuna yönelik olarak toplanan verilerin gerçeğin farklı yönlerini ve oluşumlarını öğrenebilmek için toplanan verilerin farklı yöntemlerle elde edilmesi ve bu şekilde elde edilen bulguların inandırıcılığının test edilmesi amacıyla kullanılır (Yıldırım ve şimşek, 2008). Gözlem yoluyla elde edilen bilgilerin görüşme yoluyla ya da dokümanlarla da elde edilmesi ya da bir yöntemle elde edilen bir verinin diğer yöntemle de teyit edilmesi çeşitlemeye örnek olarak verilebilir.

Araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda ve benzer durumlarda tekrarlanabilmesine olanak sağlayabilmek için araştırmanın yapıldığı okulun, çalışma gruplarının nitelikleri ile deneysel işlemlerin yapıldığı okuma programı süreci açıklanmıştır. Yine araştırma sürecinde kullanılan materyallerinin, veri toplama araçlarının nasıl hazırlandığı ve uygulandığı açıkça tanımlanmıştır. Araştırmanın yöntem bölümünde, araştırma bulgularının başka araştırmalarla test edilebilmesini sağlayacak açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmanın bulgular bölümünde, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğrenci görüşleri, üzerinde yorum yapılmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Böylelikle araştırmada görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen verilerin araştırmacının kişisel görüşünden çok araştırma bulgularına dayandığı teyit edilmeye çalışılmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı araştırmanın gerçekleştirildiği 2018-2019 Eğitim- ğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkokulda Sınıf ğretmenliği görevini yürütmektedir. Araştırma yapılması için okulların açılması beklenmiş ve uygulamanın başlaması için öğrencilerle tanışma döneminin gerçekleştirilmesine karar

verilmiştir. Bu sayede uygulama aşamasının daha sağlıklı olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada araştırmacı katılımcı- gözlemci rolü üstlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde katılarak gözlem olarak da adlandırılan bu gözlem türü gözlemcinin fiilen araştırmanın içinde olduğu bir türdür (Karasar, 2009). Bu çalışmada araştırmacı, EKOP uygulamalarını kendi yaparken aynı zamanda gözlem formu tutarak veri elde etmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında öğrenciler, veliler ve sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

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

4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontestten aldıkları alıcı ve ifade dil puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt probleminin sınanması için öncelikle TİFALDİ testi uygulanmıştır. TİFALDİ testinin öntest ve sontest şeklinde uygulanması sonrasında grubun aldığı standart sapma ve aritmetik ortalama puanları Tablo 6’da verilmektedir. Ön ve son testte elde edilen puanların farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden faydalanılmıştır. Tablo 7 bu teste ait analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6
TİFALDİ Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Grup	Puan	N	Ön test		Son test	
			$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	Alıcı	19	114,47	11,42	133,52	7,45
Deney	İfade Edici	19	117,94	14,38	130,73	8,59

Tablo 6’da deney grubunun TİFALDİ testine ait aritmetik ortalamalar, öntest ($\bar{X}_{DGA}=114,47$; $\bar{X}_{DGI}=117,94$ ve sontest ($\bar{X}_{DGA} = 133,52$; $\bar{X}_{DGI}= 130,73$) olarak verilmektedir. Türkçe İfade Edici Dil Kelime Alt Testi: 5;00-6;11 yaş puan aralığı 124-138 olup, Türkçe Alıcı Dil Kelime Alt Testi: 5;00-6;11 yaş puan aralığı 118-140’tır. Deney grubundaki öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil beceri puanları aritmetik ortalamalarının uygulanan okuma programı sonrasında öntestten sonteste artış göstermiştir.

Tablo 7

Deney Öncesi ve Sonrası Alıcı Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00	3,82	*0,00
Pozitif Sıra	19	10,00	190,00		
Eşit	0	-	-		

*p<0,05, Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Deney öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerinin, alıcı dil becerilerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 3,82$, $p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen 8 haftalık bir etkileşimli kitap okuma programının çocukların alıcı dil becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 8

Deney Öncesi ve Sonrası İfade Edici Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	4,00	4,00	3,66	*0,00
Pozitif Sıra	18	10,33	186,00		
Eşit	0	-	-		

*p<0,05, Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Deney öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerinin, ifade edici dil becerilerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 3,66$, $p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen 8 haftalık bir etkileşimli kitap okuma programının çocukların ifade edici dil becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontestten aldıkları alıcı ve ifade edici dil puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt probleminin sınanması için öncelikle TİFALDİ

uygulanmıştır. TİFALDİ öntest ve sontest uygulaması sonucuna göre grubun elde ettiği aritmetik standart sapma ve ortalama puanları Tablo 9’da verilmektedir. Sontestte alınan puanların farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden faydalanılmıştır. Tablo 10 bu teste ait analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 9
TİFALDİ testinden elde edilen betimsel istatistikler

Grup	Puan	N	Ön test		Son test	
			$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Kontrol	Alıcı	16	123,50	12,23	121,87	10,98
Kontrol	İfade Edici	16	124,25	11,67	123,37	11,41

Tablo 9’da kontrol grubunun TİFALDİ testi puanlarının aritmetik ortalamaları, öntest ($\bar{X}_{KGA}=123,50$; $\bar{X}_{KGI}= 124,25$) ve sontest ($\bar{X}_{KGA}= 121,87$; $\bar{X}_{KGI}= 123,37$) olarak verilmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin, alıcı dil becerilerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10
Kontrol Grubu Alıcı Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	9,63	77,00	0,46	0,64
Pozitif Sıra	8	7,38	59,00		
Eşit	0	-	-		

$p<0,05$

Analiz sonuçları kontrol grubu öğrencilerinin alıcı dil öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z= 0,46$, $p >0,05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin, ifade edici dil becerilerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Kontrol Grubu İfade Edici Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	9,44	75,50	0,88	0,37
Pozitif Sıra	7	6,36	44,50		
Eşit	1	-	-		

p<0,05

Analiz sonuçları kontrol grubu öğrencilerinin ifade edici dil öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Z= 0,88, p >0,05).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında alıcı ve ifade edici dil öntest puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?” alt probleminin sınanması için öncelikle TİFALDİ testi uygulanmıştır. TİFALDİ’nin öntest ve sontest şeklinde yapılması sonucuna göre gruplar tarafından alınan standart sapma ve aritmetik ortalama puanları Tablo 12’de verilmektedir. Öntestten alınan puanların farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Mann Whitney U testinden faydalanılmıştır. Mann Whitney U testinden alınan sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 12

TİFALDİ Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Grup	Puan	Ön test			Son test	
		N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	Alıcı	19	114,47	11,42	133,52	7,45
Deney	İfade Edici	19	117,94	14,38	130,73	8,59
Kontrol	Alıcı	16	123,50	12,23	121,87	10,98
Kontrol	İfade Edici	16	124,25	11,67	123,37	11,41

Tablo 12’de deney ve kontrol gruplarının TİFALDİ’ nin test olarak uygulanması sonucu aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ($\bar{X}_{DGÖAD}=114,47$, $\bar{X}_{DGSAD}=133,52$, $\bar{X}_{DGÖİED}=117,94$, $\bar{X}_{DGSİED}=130,73$) ; ($\bar{X}_{KGÖAD}=123,50$, $\bar{X}_{KGSAD}=121,87$, $\bar{X}_{KGÖİED}=124,25$, $\bar{X}_{KGSİED}=123,37$) olarak verilmektedir.

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma programının temel dil becerilerine etkisini inceleyen araştırmada, EKOP’un uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasındaki ifade edici ve alıcı dil becerisi testlerine ait öntest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U testi analiz sonuçlarını Tablo 13 göstermektedir.

Tablo 13
Deney-Kontrol Grubu TİFALDİ Ön Test Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	Puan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	Alicı	19	17,34	277,50	92,500	0,54
Kontrol	Alicı	16	21,72	347,50		
Deney	İfade Edici	19	16,34	310,50	120,500	0,30
		16	19,97	319,50		
Kontrol	İfade Edici					

p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde, Etkileşimli Kitap Okuma Programının (EKOP) uygulandığı deney grubuyla uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında alıcı dil becerisi testi öntest puanları arasında anlamlı seviyede bir farklılaşma görülmemektedir ($U = 92,500$; $p>0,05$). Bu sonuç, deney ve kontrol grubunun alıcı dil becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. EKOP’un uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasındaki ifade edici dil becerisi öntesti puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($U = 120,500$; $p>0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin puanlarının ortalaması 16,34 çıkarken, bu değerin kontrol grubu için 19,97 olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir. Aradaki sayısal farkın, istatistiksel yönden anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, kontrol ve deney grubunun ifade edici dil becerilerinin benzer düzeyde olduğu

şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda, kontrol ve deney gruplarının çalışma öncesinde benzer ortalamalara sahip olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında alıcı ve ifade edici dil sontest puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?” alt probleminin sınanması için öncelikle TİFALDİ uygulanmıştır. TİFALDİ’nin öntest ve sontest olarak uygulanması sonucunda deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama puanları Tablo 14’de verilmektedir. Sontestte alınan puanların farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi analiz sonuçlarını Tablo 15 göstermektedir.

Tablo 14
TİFALDİ Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Grup	Puan	Ön test			Son test	
		N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	Alıcı	19	114,47	11,42	133,52	7,45
Deney	İfade Edici	19	117,94	14,38	130,73	8,59
Kontrol	Alıcı	16	123,50	12,23	121,87	10,98
Kontrol	İfade Edici	16	124,25	11,67	123,37	11,41

Tablo 14’de deney ve kontrol gruplarının TİFALDİ testinin uygulanması sonucu aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ($\bar{X}_{DGÖAD}=114,47$, $\bar{X}_{DGSAD}=133,52$, $\bar{X}_{DGÖİED}=117,94$, $\bar{X}_{DGSİED}=130,73$); ($\bar{X}_{KGÖAD}=123,50$, $\bar{X}_{KGSAD}=121,87$, $\bar{X}_{KGÖİED}=124,25$, $\bar{X}_{KGSİED}=123,37$) olarak verilmektedir.

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma programının temel dil becerilerine etkisini inceleyen araştırmada, EKOP'un uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında ifade edici ve alıcı dil becerileri son test puanlarındaki farkla ilgili Mann Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 15'de verilmektedir.

Tablo 15

Deney-Kontrol Grubu TİFALDİ Son Test Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	Puan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	Alıcı	19	23,55	447,50	46,500	*0,00
Kontrol	Alıcı	16	11,41	182,50		
Deney	İfade Edici	19	21,34	405,50	88,500	*0,03
Kontrol	İfade Edici	16	14,03	224,50		

*p<0,05

Tablo 15, Etkileşimli Kitap Okuma programında yer alan öğrencilerle, bu tip bir programda bulunmayanların uygulama sonrasında alıcı dil becerisi testinde almış oldukları puanların Mann Whitney U Testi sonuçlarını göstermektedir. Tablo 15 incelendiğinde, 8 haftalık bir deneysel çalışma sonunda, EKOP'ta yer alan çocuklar ile bu programda bulunmayan çocukların alıcı dil becerisi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir (U=46,500; p<0,05). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, EKOP'ta yer alan çocukların, programda yer almayan çocuklara nazaran alıcı dil becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç EKOP'un, ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin alıcı dil becerilerinin artırılmasında etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca Etkileşimli Kitap Okuma programında yer alan çocuklar ile bu tip bir programa katılmayan çocukların uygulama sonrasındaki ifade edici dil becerisi testiyle tespit edilen puanlarını da Tablo 15 göstermektedir. 8 haftalık bir deneysel çalışmaya göre, Etkileşimli Kitap Okuma Programında (EKOP) yer alan çocuklar ile bu tip bir programda yer almayan çocukların ifade edici dil becerisi arasında deney grubu lehine anlamlı bir farka sahip olduğu görülmüştür (U = 88,500; p<0,05). Sıra ortalamalarına bakıldığında, EKOP uygulamasındaki çocukların, programa katılmayan çocuklara nazaran daha yüksek ifade edici dil becerilerinin bulunduğu görülmektedir. Bu bulgu EKOP'un, ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin ifade edici dil becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Alıcı ve ifade edici dil testi puanları dikkate alındığında, deney öncesine göre daha fazla artış

gösteren deney grubu için yapılan okuma programının, kontrol grubunda mevcut Türkçe derslerinde yapılan etkinliklerdeki okumalara göre, öğrencilerin dil becerilerini arttırmada olumlu yönde etkisinin bulunduğu ifade edilebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu arasında yazım kuralları becerileri sontest puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?” alt probleminin sınanması için öncelikle Yazım Kuralları Ölçeği uygulanmıştır. Yazım Kuralları Ölçeği’nin sontest olarak uygulanması sonucunda kontrol ve deney gruplarının aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama puanları Tablo 16’da verilmektedir. Yazım kuralları ölçeği son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U testi analizine ait sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 16
Yazım Kuralları Ölçeğinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss
Deney	19	19,15	1,30
Kontrol	16	15,50	2,85

Tablo 16’da deney ve kontrol gruplarının Yazım Kuralları Ölçeği uygulanması sonucu aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ($\bar{X}_{\text{DGYKÖ}}=19,15$; $\bar{X}_{\text{KGYKÖ}}=15,50$) olarak bulunmuştur.

Tablo 17

Deney-Kontrol Grubu Yazım Kuralları Değişkenine göre Son Test Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	19	24,79	471,00	23,000	*0,00
Kontrol	16	9,94	159,00		

*p< 0,05

İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin Etkileşimli Kitap Okuma programına katılan öğrencilerle, bu tip bir programa katılmayan öğrencilerin uygulama sonrasında yazım kuralları becerisi ölçeğine göre aldıkları puanların Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur. Buna göre, 8 haftalık bir deneysel çalışma sonunda, EKOP’a katılan çocuklar ile böyle bir programa katılmayan çocukların yazım kuralları becerisi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U = 23,000$; $p < 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında, EKOP’a katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara nazaran yazım kuralları becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu EKOP’un, ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin yazım kuralları becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Yazım kuralları ölçeği puanlarında deney öncesine göre daha fazla artış gösteren deney grubunda yapılan okuma programının, mevcut Türkçe derslerinde yapılan etkinliklere göre öğrencilerin yazım kuralları becerilerini artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve öntest/sontest yazım kuralları becerileri puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?” alt probleminin sınanması için öğrencilerin TİFALDİ ve yazım kuralları ölçeğinden aldıkları öntest puan ortalamaları ve deneysel işlem sonrası aldıkları sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma programının temel dil becerilerine etkisini inceleyen araştırmada, EKOP’un uygulandığı deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre öntest/sontest alıcıdil, öntest/sontest ifade edici dil ve

öntest/sontest yazım kuralları beceri puanları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Deney Grubu Cinsiyet Değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Puanlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Alıcı	Kız	10	7,65	76,50	21,500	0,05
	Erkek	9	12,61	113,50		
	Toplam	19				
Ön İfade Edici	Kız	10	7,75	77,50	22,500	0,06
	Erkek	9	12,50	112,50		
	Toplam	19				
Son Alıcı	Kız	10	8,95	89,50	34,500	0,40
	Erkek	9	11,17	100,50		
	Toplam	19				
Son İfade Edici	Kız	10	9,60	96,00	41,000	0,78
	Erkek	9	10,44	94,00		
	Toplam	19				
Yazım Kuralları Sontest	Kız	10	9,50	95,00	40,000	0,72
	Erkek	9	10,56	95,00		
	Toplam	19				

p< 0,05

Tablo 18 incelendiğinde Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre alıcı dil, ifade edici dil ve yazım kuralları becerileri puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve sontest yazım kuralları becerileri puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?” alt probleminin sınanması için öğrencilerin TİFALDİ testinden aldıkları ön ve sontest puan ortalamaları ve yazım kuralları ölçeğinden aldıkları sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Kontrol grubu öğrencileri tarafından alınan puanların cinsiyete göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve sontest yazım kuralları beceri puanları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur

Tablo 19

Kontrol Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U testi sonuçları

Puanlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Alıcı	Kız	9	9,44	85,00	23,000	0,40
	Erkek	7	7,29	51,00		
	Toplam	16				
Ön İfade Edici	Kız	9	9,78	88,00	20,000	0,25
	Erkek	7	6,86	48,00		
	Toplam	16				
Son Alıcı	Kız	9	10,28	92,50	15,500	0,09
	Erkek	7	6,21	43,50		
	Toplam	16				
Son İfade Edici	Kız	9	8,89	80,00	28,000	0,75
	Erkek	7	8,00	56,00		
	Toplam	16				
Yazım Kuralları Sontest	Kız	9	7,22	65,00	20,000	0,25
	Erkek	7	10,14	71,00		
	Toplam	16				
p<.0,05						

Tablo 19’da Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre alıcı dil, ifade edici dil ve yazım kuralları beceri puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,5$).

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ailelerin kitap okuma sıklığına göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve sontest yazım kuralları becerileri puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?” alt probleminin sınanması için ailelerin okuma sıklığını öğrenmek amacıyla kişisel bilgi formu ile TİFALDİ yapılmıştır. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile bu programa katılmayan öğrencilerin ailelerinin okuma sıklığına göre alıcı dil, ifade edici dil ve yazım kuralları ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama puanları Tablo 20’de sunulmuştur. 3 öğrencinin ailesinin hiç okuma gerçekleştirmediği tespit edildiği için istatistiğe dâhil edilmemiştir (Tablo 20, Tablo 21)

Tablo 20

Ailelerin Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Deney-Kontrol Grubu TİFALDİ Ve Yazım Kuralları Ölçeklerinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Puanlar	Okuma Sıklığı	N	$\bar{X}$	Ss
Ön Alıcı	Bazen	14	120,78	13,56
	Çok Sık	18	117,00	12,74
Ön İfade Edici	Bazen	14	121,92	12,48
	Çok Sık	18	120,11	14,89
Son Alıcı	Bazen	14	125,50	8,61
	Çok Sık	18	133,44	8,93
Son İfade Edici	Bazen	14	126,64	9,01
	Çok Sık	18	128,88	12,22
Yazım Kuralları Sontest	Bazen	14	7,2	2,84
	Çok Sık	18	10,14	1,94

Tablo 20’de deney ve kontrol gruplarının ailelerin okuma sıklığı değişkenine göre alıcı ve ifade edici dil testlerinin uygulanması sonucu aldıkları puanların aritmetik ortalamalar ($\bar{X}_{BÖAD}=120,78$, $\bar{X}_{ÇÖAD}=117,00$); ($\bar{X}_{BÖİED}=121,92$, $\bar{X}_{ÇÖİED}=120,11$); ($\bar{X}_{BSAD}=125,50$, $\bar{X}_{ÇSAD}=133,44$); ($\bar{X}_{BSİED}=126,64$, $\bar{X}_{ÇSİED}=128,88$) olarak verilmektedir. Deney ve kontrol gruplarının yazım kuralları ölçeğinin uygulanması sonucu aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ise ($\bar{X}_{BYKÖ}=7,2$, $\bar{X}_{ÇYKÖ}=10,14$) olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma sıklığına göre TİFALDİ ve yazım kuralları ölçeği sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Ailelerin Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Deney-Kontrol Grubu TİFALDİ ve Yazım Kuralları Ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları

Puanlar	Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Alıcı	Bazen	14	17,86	250,00	107,000	0,48
	Çok Sık	18	15,44	278,00		
	Toplam	32				
Ön İfade Edici	Bazen	14	16,14	226,00	121,000	0,86
	Çok Sık	18	16,78	302,00		
	Toplam	32				
Son Alıcı	Bazen	14	11,54	92,50	56,500	*0,00
	Çok Sık	18	20,36	43,50		
	Toplam	32				
Son İfade Edici	Bazen	14	13,86	194,00	89,000	0,16
	Çok Sık	18	18,56	334,00		
	Toplam	32				
Yazım Kuralları Sontest	Bazen	14	13,29	186,00	81,000	0,09
	Çok Sık	18	19,00	342,00		
	Toplam	32				

*p< 0,05

Tablo 21 incelendiğinde, Etkileşimli Kitap Okuma Programına katılan deney grubu ve bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin ailelerin okuma sıklığına göre alıcı dil, ifade edici dil ve yazım kuralları becerileri puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak alıcı dil becerileri puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($U = 56,500$; $p<0,05$). Buna göre ailelerin çok sık okuma gerçekleştirdiği çocukların alıcı dil beceri puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma programının temel dil becerilerine etkisini inceleyen araştırmada, EKOP'un uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ailelerin okuma sıklığına göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve son test yazım kuralları becerileri puanları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Ailelerin Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Deney Grubu TİFALDİ ve Yazım Kuralları Ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları

Puanlar	Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Alıcı	Bazen	5	7,60	38,00	23,000	0,29
	Çok Sık	14	10,86	152,00		
	Toplam	19				
Ön İfade Edici	Bazen	5	7,30	36,50	21,500	0,21
	Çok Sık	14	10,96	153,50		
	Toplam	19				
Son Alıcı	Bazen	5	5,70	28,50	13,500	*0,04
	Çok Sık	14	11,54	161,50		
	Toplam	19				
Son İfade Edici	Bazen	5	7,60	38,00	23,000	0,29
	Çok Sık	14	10,86	152,00		
	Toplam	19				
Yazım Kuralları Sontest	Bazen	5	11,30	56,50	28,500	0,55
	Çok Sık	14	9,54	133,50		
	Toplam	19				

*p< 0,05

Tablo 22 incelendiğinde, Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ailelerin okuma sıklığına göre alıcı dil, ifade edici dil ve yazım kuralları becerileri puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak alıcı dil becerileri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=13,500$; $p < 0,05$). Buna göre ailelerin çok sık okuma gerçekleştirdiği çocukların alıcı dil beceri puanlarının daha yüksek çıktığı ifade edilebilir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin ailelerin kitap okuma sıklığına göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve sontest yazım kuralları becerileri puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?” alt probleminin sınanması için ailelerin okuma sıklığını öğrenmek amacıyla kişisel bilgi formu ile TİFALDİ yapılmıştır. İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma programının temel dil becerilerine etkisini inceleyen araştırmada, Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulanmadığı kontrol grubunun ailelerinin okuma sıklığına göre alıcı dil, ifade edici dil ve

yazım kuralları ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 23’de verilmektedir.

Tablo 23

Ailelerin Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kontrol Grubu TİFALDİ ve Yazım Kuralları Ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları

Puanlar	Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Alıcı	Bazen	9	7,61	68,50	12,500	0,41
	Çok Sık	4	5,63	22,50		
	Toplam	13				
Ön İfade Edici	Bazen	9	7,17	64,50	16,500	0,82
	Çok Sık	4	6,63	26,50		
	Toplam	13				
Son Alıcı	Bazen	9	6,83	61,50	16,500	0,82
	Çok Sık	4	7,38	29,50		
	Toplam	13				
Son İfade Edici	Bazen	9	7,39	66,50	14,500	0,60
	Çok Sık	4	6,13	24,50		
	Toplam	13				
Yazım Kuralları Sontest	Bazen	9	6,28	56,50	11,500	0,33
	Çok Sık	4	8,63	34,50		
	Toplam	13				

p< 0,05

Tablo 23 incelendiğinde, Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin ailelerin okuma sıklığına göre alıcı dil, ifade edici dil ve yazım kuralları becerileri puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). 3 öğrencinin ailesinin hiç okuma yapmadığı tespit edilmiş ve istatistiğe dâhil edilmemiştir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın onuncu alt problemi; “Okuma Saatinde Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulanan program hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme sonucu açık uçlu sorular ile elde edilen öğrenci görüşleri analiz edilmiş ve yorumlanarak sunulmuştur.

4.10.1. Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin okuma saatlerindeki uygulamaları farklı bulup bulmadığına ilişkin birinci soruya verdikleri yanıtlar Tablo 24'te verilmektedir.

Tablo 24

Öğrenciler Tarafından Birinci Soruya Verilen Yanıtlar

Soru 1: Okuma saatlerinde yaptığımız uygulamalar size daha önce yapılan okuma uygulamalarından farklı geldi mi? Farklı ise bu farklılıklar nelerdir?		
Görüşleri	f	%
Uygulamalar farklıydı	19	100
Uygulamalar farksızdı	0	0

Ö2: Çok farklı geldi.

Ö4: Çok farklıydı. Oyunlar oynadık.

Ö6: Tabiki farklıydı. Etkinlikler yaptık.

Ö5: O kadar farklıydı ki... Oyunlarda eğleneliydi.

Ö9: Farklı okudunuz öğretmenim.

Ö11: Farklıydı. Bize sorular sordunuz.

Ö13: Hep konuştuk.

Ö15: Farklıydı. Kitabı değişik tuttunuz.

Ö18: Farklıydı. Birsürü kelime öğrendik.

Ö19: Farklıydı. Etkinlikler güzeldi.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin tamamı (f:19, % 100 sıklık düzeyinde) okuma saatlerinde yapılan uygulamaların farklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin kitaba yönelik yapılan etkinliklerden memnun kaldıkları, yeni kelimeler öğrenmelerinin ilgilerini çektiği belirlenmiş, kitabın tutuş şekli ve okuma biçiminin de dikkat çektiği görülmüştür. 13 numaralı öğrencinin bildirdiği görüş de EKOP'un öğrencilerin ifade edici dil becerilerinin gelişimine yansımalarının olduğunu düşündürmüştür.

Öğrencilerin okuma saatinde kendini nasıl hissettiğine ilişkin ikinci soruya verdikleri yanıtlar Tablo 25'de verilmektedir.

Tablo 25

Öğrenciler Tarafından İkinci Soruya Verilen Yanıtlar

Soru 2: Okuma saatlerinde kendini nasıl hissettin?		
Görüşleri	f	%
Mutlu	16	84
Heyecanlı	1	5
Sıkılmış	2	11

*Ö4: Çok mutluydum. Hep yapmak istedim.**Ö8: Kitap okunurken içimde sanki kahkaha atar gibi oldum. Muhteşemdi.**Ö11: Çok heyecanlandım.**Ö6: Başta sıkıldım. Ama sonra çok keyifliydi.**Ö18: Başta sıkıcı geldi. Alışınca çok eğlendim.*

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin (f:16, %84 sıklık düzeyinde) okuma saatlerinde kendilerini mutlu hissettiklerini söylemişlerdir. Görüşünü bildiren bir öğrenci ise heyecanlandığını ifade etmiştir. 6 ve 18 numaralı öğrenciler uygulamanın başında sıkıldıklarını daha sonra ise okuma saatlerinde çok keyifli hissettiklerini belirtmişlerdir. EKOP'a alıştıktan sonra olumlu düşüncelerini paylaştıkları görülmüştür.

Öğrencilerin etkileşimli kitap okumayı sevip sevmediğine ilişkin üçüncü soruya verdikleri yanıtlar Tablo 26'da verilmektedir.

Tablo 26

Öğrenciler Tarafından Üçüncü Soruya Verilen Yanıtlar

Soru 3: Etkileşimli kitap okumak hoşuna gitti mi?		
Görüşleri	f	%
Hoşuma gitti.	19	100

*Ö1: Hoşuma gitti. Okumanın çok güzel bir şey olduğunu anladım. Çok sevdim.**Ö7: Okumak çok güzeldir. Okumayı sevdim. Hoşuma gitti.**Ö8: Çok hoşuma gitti. Rüyalarımda okuma köşemizi gördüm. Okuma saatimiz hemen gelsin...**Ö9: Çok güzeldi. Çok hoşuma gitti. Ben de okumak istiyorum.**Ö10: Çok sevdim. Çok hoşuma gitti.*

Ö13: Çok hoştu bence. Okunan kitabı merakla dinledim. Çok mutlu oldum.

Ö14: Hoşuma gitti. Her hafta okuma günü hemen gelsin istedim.

Ö16: Çok güzeldi. Eğlenceliydi. Hoşuma gitti. Sizi dinlerken merak ettim.

Ö17: Her gün yapalım istiyorum. Hoşuma gitti.

Ö19: Okunacak kitapları hep merak ettim. Hep okuyalım. Derslerimiz hep okuma saati olsa çok hoş olurdu.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin tamamı (f:19, %100 sıklık düzeyinde) etkileşimli kitap okumayı çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin belirttiği düşüncelerde EKOP'un çocuklara kitabı tanıtmaya, sevdirmesiyle birlikte okumaya karşı olumlu tutum geliştirme, okuma alışkanlığı ve okuma kültürünün oluşmasında da olumlu etkilerinin olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca bildirilen görüşler EKOP'un öğrencilerde merak duygusu oluşturduğunu göstermektedir.

Öğrenciler tarafından okuma saatlerindeki uygulamaları aileleriyle paylaşma durumlarına ilişkin dördüncü soruya verilen yanıtlar Tablo 27'de verilmektedir.

Tablo 27

Öğrenciler Tarafından Dördüncü Soruya Verilen Yanıtlar

Soru 4: Okuma saatlerinde yaptığımız uygulamaları ailenizle paylaştınız mı?		
Görüşleri	f	%
Evet	19	100

Ö3: Yaptığımız etkinlikleri anlattım. Resimleri gösterdim.

Ö6:Sözcük avı oyunumuz çok güzeldi. Onu söyledim mesela.

Ö9: Anneme kitabı sizin gibi tutmasını söyledim.

Ö11: Çok güzel okuduğunuzu anlattım.

Ö12: Anlattım. Sizin gibi okumalarını istedim.

Ö 13: Yeni öğrendiğimiz kelimeyle evde cümleler kurdum.

Ö14: Paylaştım tabiki. Sizinle oynadığımız o oyuncakçı oyununu söyledim.

Ö18: Sizi hep anlattım.

Ö19: Anlattım. Okuduğumuz kitabın ikincisini almalarını söyledim.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin tamamı (f:19, % 100 sıklık düzeyinde) okuma saatlerinde yapılan uygulamaları aileleriyle paylaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler bildirdiği görüşlerde uygulama sırasında ve sonrasında yapılan etkinliklere vurgu yapmışlardır. Ayrıca 13 numaralı öğrencinin bildirdiği görüş EKOP'un alıcı ve ifade edici dil becerilerine olumlu yansımalarını göstermektedir. 9, 11, 12 ve 19 numaralı öğrencilerin bildirdiği görüşler de EKOP'un kitabı tanıma ve okuma sevgisi kazanımlarında olumlu etkileri olduğunu düşündürmektedir.

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın on birinci alt problemi; “Okuma saatlerinde Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sınıf öğretmeni ve ebeveynlerinin uygulanan program hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme ile açık uçlu sorular sorularak elde edilen sınıf öğretmeni ve ebeveynlerin görüşleri analiz edilmiş ve yorumlanarak sunulmuştur.

4.11.1. Veli Görüşleri

Velilerin okuma saatlerinde etkileşimli kitap okuma programının uygulanmasına yönelik memnuniyetlerine ilişkin birinci soruya verdikleri yanıtlar Tablo 28’de verilmektedir.

Tablo 28

Velilerin Birinci Soruya Verdikleri Yanıtlar

Soru 1: Okuma saatlerinde uygulanan etkileşimli kitap okuma programından memnun oldunuz mu?		f	%
Görüşleri	Olumlu	19	100
	Olumsuz	0	0

V9: İyi ki diyorum.

V11: Çok güzel bir uygulama olduğunu düşünüyorum.

V12: Şanslıyız. Böyle bir uygulamayla tanıştığınız için teşekkür ederiz.

V13: Çok memnun kaldım.

V14: İyi ki böyle bir uygulama yapıyorsunuz.

V15: İyi ki diyorum.

V16: Çok teşekkür ederiz.

V17: Çok şanslı olduğumuzu düşünüyorum.

Tablo 28’de 19 ebeveynin tamamının (f:19, %100 sıklık düzeyinde) etkileşimli kitap okuma programına ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu ve uygulamadan memnun kaldıkları görülmektedir. Ayrıca kendilerini şanslı hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Velilerin okuma saatlerinde yapılan uygulamaların eve yansımalarına ilişkin ikinci soruya verdikleri yanıtlar Tablo 29’da verilmektedir.

Tablo 29

Velilerin İkinci Soruya Verdikleri Yanıtlar

Soru 2: Okuma saatlerinde yapılan uygulamaların eve yansımaları oldu mu?			
		f	%
Görüşleri	Oldu	19	100
	Olmadı	0	0

V6: Oldu. Kitabı sizin gibi tutmamı istiyor.

V7: Kitaptan sorular sormamı istedi.

V9: Okuduğunuz kitaplara çok ilgi duyuyor ve sürekli onlardan bahsediyor.

V11: Evet oldu.

V19: Okumayı sevmesinde etkili oldu.

Velilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, velilerin tamamı (f:19, % 100 sıklık düzeyinde) okuma saatlerinde yapılan uygulamaların eve yansımaları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca 9 ve 19 numaralı velilerin bildirdiği görüş EKOP'un okumaya karşı olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

Velilerin etkileşimli kitap okuma programı uygulamasından sonra çocuklardaki gözlemlerine ilişkin üçüncü soruya verdikleri yanıtlar Tablo 30'da verilmektedir.

Tablo 30

Velilerin Üçüncü Soruya Verdikleri Yanıtlar

Soru 3: Etkileşimli kitap okuma programı uygulamasından sonra çocuğunuzdaki gözlemleriniz nelerdir?			
		f	%
Görüşleri	Olumlu	19	100
	Olumsuz	0	0

V1: Yapılan uygulamayla birlikte kendini daha rahat ifade edebiliyor. Kendini anlatma konusunda daha da açıldı. Okumaktan çok keyif alıyor.

V2: Yeni öğrendiği kelimeleri örneklerle çok güzel açıklıyor.

V3: Kitaplara duyduğu ilginin artması çok hoşuma gitti. Okuma alışkanlığı kazanmasında etkili oldu.

V4: Okuduğum kitaplardan sürekli sorular sormamı istiyor. Kitap tutuş şeklimi uyarıyor.

V5: Hayal ederek, canlandırarak ve vurgulayarak okumaları seviyor. Kitabı hissederek okumayı sevdiğini gözlemledim.

V6: Kitap okuma alışkanlığı kazanmasında çok etkili oldu. Her gece düzenli kitap okuyor.

V7: Kelime bilgisinde ve kendini ifade etmesinde artış oldu. Uygulamalardan çok muthuydu.

V8: Çok keyif aldığını ve kendini mutlu hissettiğini gördüm.

V9: Yeni kelimelere karşı ilgisinin arttığını gördüm. Kullandığı ifadelerin çok geliştiğini fark ettim.

V11: Dil bilgisi kurallarına uygun olarak okumalara çok dikkat ediyor.

V12: Anlatma becerisi çok gelişti.

V13: Kendini ifade etme becerisi fazlasıyla arttı.

V14: Vurgu ve ses tonlamalarına çok dikkat ediyor.

V15: Okuduğunu anlama ve akıcı okumada etkili oldu.

V16: Kitaplara olan ilgisi çok arttı.

V17: Kitapları çok sevmesinde etkili oldu. Okuduğu her kitabı anlatma isteği oluyor.

V19: Sürekli yeni kitaplar almak istiyor. Kitap okuma isteği oluyor.

Velilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, velilerin tamamı (f:19, %100 sıklık düzeyinde) etkileşimli kitap okuma programı uygulamasından sonra gözlemleri sonucunda, çocuklarında olumlu değişikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Veli görüşlerindeki bulgulara göre veliler EKOP yaklaşımına olumlu bir tutum sergilemiştir. 1,7, 12 ve 13 numaralı velilerin uygulamaya yönelik şu sözleri oldukça çarpıcıdır: ”Yapılan uygulamayla birlikte kendini daha rahat ifade edebiliyor. Kendini anlatma konusunda daha da açıldı..., Kelime bilgisinde ve kendini ifade etmesinde artış oldu..., Anlatma becerisi çok gelişti. Kendini ifade etme becerisi fazlasıyla arttı.” sözleri etkileşimli okumanın öğrencilerin ifade edici dil becerilerine olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. 9 numaralı velinin söylediği ”Yeni kelimelere karşı ilgisinin arttığını gördüm.” sözü de uygulamanın alıcı dil becerilerine olumlu yönde yansımaları olduğunu düşündürmektedir. 2 numaralı velinin söylediği ”Yeni öğrendiği kelimeleri örneklerle çok güzel açıklıyor.” sözü de EKOP’un alıcı ve ifade edici dil becerisine pozitif etkisini gösteriyor. Bu durumlar araştırmanın nicel veri analizini destekler niteliktedir. Çocukların keyifle ve istekle katılım gösterdikleri ve uygulamalarda kendilerini mutlu hissettikleri söylenmiştir. EKOP’un, çocukların kitaplara olan ilgilerinin artmasında ve okuma alışkanlığı kazanımında (1, 6, 13, 16, 17, 19) olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Bu noktada etkileşimli okumanın okuma kültürünün oluşmasını pozitif bir şekilde etkilediği söylenebilir. 11 ve 14 numaralı velilerin söylediği ”Dil bilgisi kurallarına uygun olarak okumalara çok dikkat ediyor. Vurgu ve ses tonlamalarına çok dikkat ediyor.” sözleri de EKOP’un fonolojik farkındalığı geliştirici etkilerinin olduğunu düşündürmektedir. 4, 5 ve 17 numaralı velilerin uygulamaya yönelik şu sözleri: ”Okuduğum kitaplardan sürekli sorular sormamı istiyor., Kitap tutuş şeklimi uyarıyor. Hayal ederek, canlandırarak ve vurgulayarak okumaları seviyor. Kitabı hissederek okumayı sevdiğini gözlemledim., Okuduğu her kitabı anlatma isteği oluyor...” etkileşimli okumanın uygulama adımlarının

etkililiğini göstermesi bakımından önemlidir. Öğrencilerin okuma uygulamalarına geleneksel yöntemle yani sadece dinlemek yerine sürece aktif olarak katılmak istedikleri gözlenmiştir.

4.11.2. Sınıf Öğretmeni Görüşü

Deney grubu sınıf öğretmenin okuma saatlerinde etkileşimli kitap okuma programının uygulanmasına yönelik memnuniyetine ilişkin birinci soruya verdiği yanıt Tablo 31’de verilmektedir.

Tablo 31

Sınıf Öğretmeninin Birinci Soruya Verdiği Yanıt

Soru 1: Okuma saatlerinde etkileşimli kitap okuma programının uygulanmasından memnun oldunuz mu?

Görüş

Çok memnun oldum. Çocukların çok dikkatle ve severek katıldıklarını gördüm. Kitaplarla eğlenceli bir şekilde tanışıyorlar. Öğrencilerimin kitaba olan ilgi ve merakının artması beni çok mutlu etti.

Sınıf öğretmeni EKOP uygulamasıyla ilgili memnuniyetini ifade etmiştir. Ayrıca EKOP’un çocuğun kitapla eğlenceli olarak tanışmasında ve kitap sevgisi kazanmasında etkili olduğunu bildirmiştir. Deney grubu sınıf öğretmenin okuma saatlerinde etkileşimli kitap okuma programının uygulanmasından sonra öğrencilerdeki gözlemlerine ilişkin ikinci soruya verdiği yanıt Tablo 32’de verilmektedir.

Tablo 32

Sınıf Öğretmeninin İkinci Soruya Verdiği Yanıt

Soru 2: Etkileşimli kitap okuma programı uygulamasından sonra öğrencilerinizde gözlemleriniz nelerdir?

Görüş

Öğrencilerimin okuma-yazmaya geçme sürelerinin kısaldığını fark ettim. Tüm derslerde merak ve farkındalıklarının arttığını gördüm. Bu süreçte sorulan sorulara daha net yanıtlar vererek kendilerini daha iyi ifade ettiler. Kitaplara, kütüphaneye olan ilgilerinin çok arttığını gözlemledim. Çok istekle ve zevkle gittiklerini gördüm. Çocukların boş zamanlarında kitap resimlerine bakarak hayal kurduklarını gözlemledim. Ayrıca öğrencilerimin ailelerinden oyuncak yerine kitap istediklerini duydum. Bu da beni çok mutlu etti. Araştırma ve incelemelerde, okudukları metinlerde detaylarla daha çok ilgilendiler. 5N 1K sorularını anlatırken hiç zorlanmadım. Çocuklar daha önceden uygulama yaptıkları için yanıtları çok güzel verdiler.

Sınıf öğretmenin bu iki soruya verdiği yanıtlar incelendiğinde, uygulamadan çok memnun kaldığı ve öğrencilerde olumlu değişiklikler gözlemlediği görülmüştür. Bu değişikliklerin temel dil becerileri arasında yer alan okuma-yazma ve öğrencilerin kendini ifade etme becerileri yönünde olduğu dikkat çekmiştir. Ayrıca öğrencilerin kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazanmasında, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesinde EKOP'un pozitif etkilerinin olduğu bildirilmiştir.

4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın on ikinci alt problemi; “Deney grubu okuma süreci ile ilgili araştırmacı gözlem sonuçları nelerdir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla araştırmacı tarafından gözleme dayalı olarak günlük tutulmuş, EKOP’a uygun okuma planlarının geliştirilmesinde ve uygulama anında önemli görülen durumların belirlenmesi sırasında günlükteki verilerden faydalanılmıştır.

Uygulanan deneysel araştırma 24 Eylül 2018 tarihinde deney grubu öğrencilerine anlatıldı. Öğrencilerin çalışmanın başlamasında istekli oldukları gözlemlendi. Sonrasında okuma saati ve etkinliklere yönelik bilgiler 2 ders saati boyunca örneklerle açıklanmıştır. Özellikle uygulama sürecinde her hafta farklı bir kitabın okunacağını ve farklı etkinliklerin yapılacağını duymaları çok hoşlarına gitti. Anlatım sonrası söyledikleri sözler ve sordukları sorular konunun anlaşıldığı ve sevildiğinin ipuçlarını veriyordu.

“Öğretmenim hemen başlayalım.”

“Kitaptan etkinlikler yapmak çok eğlenceli olacak.”

“Eğlenerek okuma mı? Süpermiş!”

Uygulama başlamadan önce öğrencilerle öykü kitapları ve evde ebeveynleri ile yaptıkları okuma süreçleriyle ilgili sohbet edilmiştir. Uygulamalara başladığında öğrencilerin geleneksel yöntemle kitap okuma yöntemine alışkın oldukları, daha sonra EKOP’a alıştıkları gözlemlenmiştir. Yönteme alıştıktan sonra her çocuğun çok eğlendiği, sorulan sorulara ve yapılan etkinliklere bütün öğrencilerin katılım gösterdiği, çalışmayı benimsedikleri dikkat çekmiştir. Süreç içinde sürekli olarak gözlem devam etmiştir. Okuma programına zamanla alışan öğrencilerin dinleme becerilerinde artış görülmüştür. Öğrencilerin oldukça neşeli ve katılımcı oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin katılım sırasında, yaşlarının getirdiği heyecandan dolayı zaman zaman gürültü yaptıkları anların olduğu gözlemlendi. Ancak bu gürültünün sohbet ya da eğlence amaçlı olmadığı, uygulamaya yönelik duyulan istekten dolayı olduğu görülmüştür. Parmak kaldırmadan konuşan öğrencilerin birbirlerini uyardığı gözlenmiştir. Katılım sırasında her çocuğun konuşmasına fırsat verilmeye çalışılmış, kişi sayısının fazla olması sebebiyle zaman zaman sıkıntı yaşanmıştır. Çocukların uygulamanın başında “Haydi! Öyküye yeni bir son yazalım. Öykünün nasıl bitmesini isterdiniz?” sorusu yönlendirildiğinde bazı öğrencilerin başta sadece “son” diye yanıt verdikleri; uygulamanın ilerlemesiyle birlikte öyküye yeni bir son yazarken kullandıkları kelime sayılarında ve cümleleri ifade etme becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin uygulamanın en çok gerçek yaşamla ilişki kurdukları örnekler vermekten hoşlandıkları dikkat çekmiştir. Ayrıca bilinmeyen kelimelere yönelik yapılan

etkinlikleri ve öğrenilen yeni kelimelerle cümle kurmayı çok sevdikleri gözlenmiştir. Okunan kitabı sorularla özetlemekten, cümle tamamlamalardan çok keyif aldıkları görülmüştür.

Uygulama alanında halı ve minderlerin bulunmasını çok beğendikleri, minderlerde oturdukları için rahat oldukları, halıda oturmanın da onlara farklı geldiği görülmüştür. Öğrencilerin sıklıkla söylediği şu sözler: “*Öğretmenim bu saat okuma saatimiz..., Öğretmenim bugün günlerden okuma..., Öğretmenim bize bugün hangi kitabı okuyacaksınız?*” uygulamaya başladıktan sonra okuma saatini düzenli takip ettiklerini göstermektedir. Uygulama sırasında birbirlerini dinlerken arkadaşlarının cümlelerine eklemeler yapmak istedikleri dikkat çekmiştir. Öğrencilerin okunan kitaplardan özellikle macera, oyuncak ve çeşitli hayvanların yer aldığı konuları içeren kitaplara ilgilerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Uygulama sonrasında okunan kitaplara büyük bir ilgi gösterdikleri, teneffüslerde uygulama halısında kitapları sıklıkla inceledikleri ve kitaplıktaki kitapları evlerine götürmek istedikleri gözlenmiştir. Uygulamaların başladığı ikinci haftadan itibaren öğrencilerin hedef kelimeleri günlük yaşamlarında kullanmaya başladıkları, hedef kelimelerle ilgili örnekler vermeye başladıkları, öykü kitaplarını incelerken önceleri sadece resimleri incelerken, uygulamalardan sonra yazılara da ilgi duydukları, yazıları parmakla takip ettikleri, noktalama işaretleri ile ilgili farkındalık oluştuğu gözlenmiştir. Örneğin; D2 hedef kelimeler arasında olan ve anlamını daha önce bilmediği “bandaj” kelimesiyle ilgili sonraki günlerde okul bahçesinde arkadaşının düştüğünü görünce “Hemşireye gidip bandaj yaptırılmalı.” demiştir. Bu durum diğer çocuklarında dikkatini çekmiştir. D10 teneffüste diğer arkadaşlarıyla mesleklerle ilgili oyun oynarken doktor olmuş ve “Stetoskopumu getirin!” cümlesini kullanmıştır. Hedef kelimelerden biri olan “stetoskop” kelimesini bu durumu ifade etmek için diğer çocuklarında kullanmaya başladığı görülmüştür. D8 uygulamalardan sonra sınıf panosunda asılı olan “Geometrik Şekiller” yazısındaki “e” harfini işaret ederek “Öğretmenim dört tane benim harfimden var.” demiştir. D12’nin daha önce günlük yaşamda pek kullanmadığı, uygulamalardan sonra “Fırıl fırıl, püskürtmek, kabile, galip, rende, meteoroloji” gibi hedef kelimeleri günlük yaşamda kullanmaya başladığı gözlenmiştir. Uygulamalar tamamlandıktan sonra da öğrencilerin sıklıkla kullandığı cümleler: ““*Öğretmenim bize yine kitap okuyun., Bu haftada mı siz okumayacaksınız öğretmenim? Ama bu ders kitap saati olsun...*” okuma saatinden keyif aldıklarını ve uygulamanın devamlılığını istediklerini düşündürmektedir.

Etkileşimli kitap okuma, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen üç temel uygulama prensibine dayanmaktadır. Bunlar, çocuğu okuma etkinliğine

katılıma teşvik etme, çocuğa konuştuklarıyla ilgili dönüt verme ve çocuğun ilgi alanlarını yansıtan kitaplar seçerek üzerinde konuşulacak konular belirlemedir (Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2003; Morgan ve Meier, 2008). Bu uygulamalar çocukların okunan kitaba ilgi duyma, dinlediğini anlama, kelime dağarcığını geliştirme ve dili uygun şekilde kullanma becerilerini desteklemektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin okuma sürecine aktif bir şekilde dâhil edilmesinin onların alıcı ve ifade edici dil becerilerini olumlu etkileyeceği, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine ise uzun vadede olumlu bir katkısının olacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada “Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerileri” üzerindeki etkisini araştırmak hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar ve sonuçların çıkarımlarına dayalı tartışma aşağıda verilmektedir:

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada temel amaç “Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerileri” üzerinde etkisi olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla etkileşimli kitap okuma programının ilkokul birinci sınıf çocuklarında temel dil becerileri üzerindeki etkiye yönelik elde edilen analiz sonuçlarına göre, EKOP’un ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerileri üzerinde pozitif bir etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, EKOP’un ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. TİFALDİ’den elde edilen verilerin analizleri incelendiğinde, etkileşimli kitap okuma programı ile öykü kitapları okunan deney grubu çocukları ile mevcut Türkçe Öğretim Programı etkinliklerine devam eden kontrol grubu çocuklarının, TİFALDİ’den aldıkları puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre etkileşimli kitap okuma ile öykü okumanın çocukların dil gelişimlerine pozitif yönde etki ettiği söylenebilir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ifade edici dil sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların sontest puan ortalaması karşılaştırmalarında; deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. İfade edici dil sontestinden aldıkları puanlardaki olumlu ve anlamlı artışın uygulanan etkileşimli kitap okuma programından kaynaklandığı söylenebilir.

Alıcı dil sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin alıcı dil öntestinden aldıkları puan ortalamalarının birbirine benzer olmasına rağmen deney grubunun sontestten aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Alıcı dil sontestinde grupların karşılaştırılması sonucunda; deney grubu öğrencilerinin alıcı dil sontestten aldıkları puanların önteste göre olumlu ve anlamlı düzeyde bir artış gösterdiği bulunmuştur. Bu sonuca göre; deney grubu öğrencilerinin alıcı dil

sontestinden aldıkları puanlardaki olumlu ve anlamlı artışın uygulanan etkileşimli kitap okuma programından kaynaklandığı söylenebilir.

TİFALDİ öntest ve sontest puanları ortalamalarındaki değişim karşılaştırması yapıldığında; etkileşimli kitap okuma programının uygulandığı ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin sontest puanlarının artış göstermesinin, EKOP'un pozitif etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın sonucunda ilkokul 1.sınıf öğrencilerin ifade edici ve alıcı dil becerilerinin geliştirilmesi noktasında EKOP'un olumlu yönde etkileri olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde, çok sayıda araştırmada etkileşimli kitap okumanın çocukların alıcı ve ifade edici dilde kelime hazinesini arttırarak, dil gelişimini destekleyerek geliştirdiği ve etkileşimli kitap okumanın risk grubunda olan çocuklar için de erken müdahale programı arasında bulunduğu ifade edilmektedir (Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; Whitehurst, Arnold ve diğerleri, 1994; Hargrave ve Senechal, 2000; Opel, Ameer ve Aboud, 2009; Şimşek ve Erdoğan, 2015; Tetik, 2015; Ergül vd., 2016; Huennekens ve Xu, 2016; Deniz, 2018).

Whitehurst, Arnold ve arkadaşları (1994), sınıfta küçük grup ve sınıf uygulamalarına ilaveten ev ortamında ebeveynlerce yapılan uygulamaların etkililiğini kontrol grubu ile karşılaştırmış, her iki gruptaki çocukların kontrol grubuna göre sözel dil becerileri ve kelime bilgilerinde daha yüksek performans gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında, uygulamaların sınıf ve ev ortamında yürütüldüğü gruptaki çocukların diğer gruplara göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Bu sonucun bu araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yine benzer şekilde Hargrave ve Senechal (2000), etkileşimli kitap okuma ile rutin kitap okumanın okul öncesi çocuklarının kelime dağarcığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlarda, etkileşimli kitap okuma grubundaki çocukların rutin kitap okunan gruba göre ifade edici dil için kelime bilgisinin değerlendirildiği testlerde daha büyük ilerleme kaydettikleri görülmüştür.

Akoğlu ve diğerleri (2014), tarafından yapılan “*Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri*” adlı çalışmada, gelişimlerinin çevresel faktörler nedeniyle risk altında bulunan 4- 5 yaş grubundaki korunmaya ihtiyacı olan çocukların ifade edici ve alıcı dil becerileri üzerinde küçük grup uygulamalarına dayanan “etkileşimli kitap okuma programının” etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, uygulanan etkileşimli kitap okuma programının çocukların gelişimini desteklediğini, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri ve çalışma grubundaki çocukların farklı kelime sayıları üzerinde etkisinin bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın bulguları bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde,

Tetik (2015) yapmış olduğu araştırmada; birlikte okuma yöntemlerinden biri olan diyaloga dayalı okumanın dört-beş yaş çocuklarının dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucu diyaloga dayanan okuma yöntemiyle öykü okunan dört-beş yaş (48-60 ay) çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Yine benzer şekilde, etkileşimli kitap okumanın dil gelişimine olumlu etkisi ortaya konmuştur (Tepetaş-Cengiz 2015; Şimşek, 2017). Ergül, Akoğlu, Tufan ve Kesiktaş (2013), TÜBİTAK destekli bir proje çerçevesinde düşük sosyoekonomik ailelerden gelen ana sınıfı öğrencilerinin dil ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak etkileşimli kitap okuma (EKO) yönteminin etkililiğini inceledikleri araştırmada, EKO uygulamalarının genel olarak çocukların ifade edici dil becerileri, yazı farkındalığı, sözcük ve anlam ile ses bilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Yine benzer bulgulara Deniz (2018), resimli öykü kitaplarının ve okul öncesi öğretmenlerinin büyük grup etkinliği olarak gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile okul öncesi eğitim alan alt sosyoekonomik düzeydeki beş yaş çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgileri ve dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; resimli öykü kitaplarının niteliği ve kitap okuma etkinliklerinde, çocukların alıcı ve ifade edici dillerinin öğretmenler tarafından desteklenmesinin ve uygun etkinlik ortamlarının oluşturulmasının niteliğinin, çocukların alıcı ve ifade edici sözcük bilgileri ile dil gelişimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalarda, çocukların aktif olarak sürece dâhil edildiği ve etkinlik ortamlarının sunulduğu kitap okuma uygulamalarının yapılmasının çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu bilgiler ışığında, çocuklara etkileşimli kitap okuma ortamları oluşturmanın, onların dil becerilerini pozitif yönde etkileyen bir uygulama olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada EKOP'un, öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu Zevenbergen, Whitehurst ve Zevenbergen (2003), Wasik, Bond ve Hindman (2006), Gonzalez, Pollard Durodola, Simmons, Taylor, Davis, Fogarty ve Simmons (2014), Maul ve Ambler'ın (2014) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerine uygulanan etkileşimli kitap okuma programının öğrencilerin yazım kuralları becerilerinde anlamlı etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. EKOP'un uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yazım kuralları becerisi ölçeğinden aldıkları son test puanlarının önteste göre arttığı görülmüştür. Yazım kuralları becerisi puanlarında deney öncesine göre anlamlı artış gözlenen deney grubunda yapılan okuma programının, kontrol gruplarında uygulanan Türkçe dersi etkinliklerine göre

öğrencilerin yazım kuralları becerilerini arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada etkileşimli kitap okuma ile öykü okumanın öğrencilerin yazım kuralları becerilerini arttırmada önemli bir etkisi bulunduğu gözlenmektedir. Bu bulgu, Justice ve Ezell'in (2002) "Risk Altındaki Çocuklarda Yazı Farkındalığını Arttırmak İçin Öykü Kitabı Okunması" isimli araştırmanın, uygulanan etkileşimli kitap okuma sonrası, deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre yazı farkındalığı becerilerinde artış gösterdiği bulguları ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde, etkileşimli kitap okumanın yazı farkındalığına olumlu etkisi ortaya konmuştur (Morrow, O'Connor ve Smith 1990; Justice ve Ezell 2000; Ewans, Williamson ve Pursoo, 2008; LaCour, McDonald, Tissington ve Thomason, 2013).

Deney grubu kız ve erkek öğrencilerin alıcı ve ifade edici ön ve son test ile yazım kuralları son test puan ortalamaları cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin alıcı, ifade edici dil ve yazım kuralları beceri düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu sonucun çalışmanın az sayıda katılımcı ile yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Daha fazla sayıda katılımcının yer alacağı bir araştırma ile etkileşimli kitap okuma uygulamalarının cinsiyete göre alıcı, ifade edici dil ve yazım kuralları becerileri üzerindeki olası etkilerinin daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilebileceğini düşündürmektedir.

Kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerin alıcı ve ifade edici ön ve son test ile yazım kuralları son test puan ortalamaları cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin alıcı, ifade edici dil ve yazım kuralları beceri düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin ifade edici dil ön ve son test puanları ailelerin okuma sıklığına göre karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin yazım kuralları beceri ölçeği puanları ailelerin okuma sıklığına göre karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin alıcı dil ön test puanları ailelerin okuma sıklığına göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık vermediği sonucu bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerine ait alıcı dil son test puanları ailelerin okuma sıklığına göre karşılaştırıldığında; çok sık okuma gerçekleştiren ailelerin çocuklarıyla; bazen okuma gerçekleştiren ailelerin çocuklarının puan ortalamaları arasında ailelerin çok sık

okuma gerçekleştirdiği çocuklar lehinde anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre, ailelerin çok sık okuma gerçekleştirdiği çocukların alıcı dil beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Deney öncesine göre daha fazla artış gözlemlendiği, deney grubunda uygulanan etkileşimli kitap okuma programının ve ailelerin okuma uygulamalarını çok sık gerçekleştirmelerinin öğrencilerin alıcı dil becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Etkileşimli kitap okuma programıyla birlikte ailelerinde çok sık okuma gerçekleştirmesi öğrencilerin alıcı dil becerilerini destekleyici nitelikte olduğu gözlenmektedir. Bu bulgular, Whitehurst, Arnold ve diğerleri (1994), Reese, Leyva, Sparks ve Grolnick (2010), Lever ve Senechal'ın (2011) yaptıkları araştırmaların alıcı dil becerileri sonuçlarıyla benzerlik gösterirken; ifade edici dil becerileri sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Bu araştırmalarda, EKOP ile öykü okumanın ifade edici ve alıcı dil becerilerinin gelişiminde kazanımlar elde edildiği ve bu kazanımların uygulamalara anne ve babanın dâhil edildiği koşullarda daha da fazla olduğu saptanmıştır. Sınıf ortamı, ev ortamı, hem sınıf hem ev ortamında EKOP yapılmış; uygulama öncesi ve sonrasında çocuklardaki sözel dil becerileri ve alıcı dil kelime bilgileri kontrol grubu ile karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında, ebeveynlerin bulunduğu müdahale şartlarında daha büyük edinimler elde ettikleri bulunmuştur (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu araştırmada, etkileşimli kitap okuma ile öykü okunan ve ailelerin çok sık okuma gerçekleştirdiği çocukların ifade edici dil becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı; ancak alıcı dil becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma belirtilen çalışmalardan ifade edici dil beceri değişkeni bakımından farklı sonuçlar göstermektedir.

Kontrol grubu, öğrencilerinin ifade edici ve alıcı dil ön-sontest puanları ailelerin okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Kontrol grubu yazım kuralları becerileri ölçeği sontest puanlarının da ailelerin okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Alan yazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların etkileşimli kitap okuma ile öykü okumanın geleneksel yöntemle öykü okumaya oranla erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişiminde daha etkili olduğu görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalar bu araştırma bulgularını desteklemektedir. Bunun en önemli sebeplerinden biri etkileşimli kitap okuma programının geleneksel yöntemle okumaya göre daha farklı adımlar içermesidir. EKOP'ta çocuk; okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında sürece aktif olarak dâhil

edilmektedir. Sonuç olarak bu deneysel çalışmada 8 hafta süresince ilkökul birinci sınıf öğrencilerine EKOP ile öykü kitabı okumanın temel dil becerilerini desteklediği, ifade edici ve alıcı becerilerini geliştirdiği söylenebilir. EKOP'un ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimleri üzerinde olumlu yönde etkisi olmuştur. EKOP'un olumlu etkileri göz önüne alındığında; ilgili kurumlara, eğitimcilere, ebeveynlere ve araştırmacılara öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Etkileşimli kitap okuma programının ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin birinci döneminde düzenli olarak uygulanması önerilmektedir.
- Çocuklara etkileşimli okuma ile öykü kitabı okumaya erken yaşlarda başlanabilir. Bunun için resimlerden oluşan öykü kitapları alınarak çocukların resimler hakkında konuşması teşvik edilebilir.
- Okullarda etkileşimli kitap okuma programı ile ilgili (seminer, konferans vb.) eğitimler verilerek bu yöntemin kullanımı yaygınlaştırılabilir.
- İlkokullardaki Türkçe derslerinde yapılan etkinliklerinin geleneksel uygulamalardan farklılaşması, etkileşimli kitap okuma ortamları oluşturulmasına yönelik öğretmenlere EKOP ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
- İlkokul dönemindeki çocukları, öğretmenleri ve ebeveynleri içeren kitap okumanın daha etkili hale getirilmesini amaçlayan proje çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Okul ile aile arasında iş birliği ve bilgi paylaşımının artırılması önerilmektedir. İlkokul öğretmenleri aracılığıyla ebeveynlere, EKOP'a yönelik aile katılımı programları düzenlenerek uygulama ile ilgili bilgi verilebilir. Evde okuma saatlerinin yapılması için teşvik edilebilir.
- İlkokul öğretmenleri yoluyla ebeveynlere, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik aile katılımı programları düzenlenebilir.
- Aile katılım programları çerçevesinde çocukların dil becerilerini geliştirmeye yönelik evde yapılması gereken çalışmalar hakkında bilgilendirme yapılabilir.
- İlkokul Türkçe dersi etkinliklerinde düzenlenen okuma saatlerinde EKOP'un kullanımı artırılabilir. Eğitimciler günlük eğitim akışına EKOP uygulamasına yönelik pekiştirici etkinlikler ekleyebilir.
- İlkokul öğretmenleri sınıf içinde dil becerilerini desteklemeye yönelik faaliyetleri zenginleştirebilir.
- Çalışmada etkileşimli kitap okumanın yalnızca dil gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Gelecekteki çalışmalarda farklı gelişim alanlarındaki etkileri de incelenebilir.

- Geleceğin öğretmeni olacak lisans öğrencilerine; öğretmen yetiştirme programları kapsamında yürütülen ilişkili derslerde farklı kitap okuma türleriyle ilgili destek verilerek bu doğrultuda uygulamalar yapılabilir.
- Çalışmada uygulamalar 8 hafta sürmüştür. Bundan sonra yapılacak diğer çalışmalarda uygulamanın daha farklı sürelerde gerçekleştirilmesinin etkileşimli kitap okumanın etkinliğine nasıl etkilerinin olduğu incelenebilir.
- Araştırma daha fazla sayıda katılımcı ve farklı gruplarla yapılabilir. Ayrıca, okuma yazma bilen öğrencilerle de EKOP uygulamaları yapılmasının etkileri değerlendirilebilir.
- Farklı değişkenlerin incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akçataş, A. (2002). Dile hâkimiyetin geliştirilmesinde verimli okumanın önemi. *Türk Dili*, 604, 308-313.
- Akgül, A., ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri*. Ankara: Emek Ofset.
- Akoğlu, G. (2016). *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)*. Ergül, C. (Ed.). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP):Uygulama adımları içinde (s.25-51). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., ve Ergül, C. (Ed.). (2016). *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim (1., 2., 3.ciltler)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş 1*. Ankara, Türkiye.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anderson, A., Anderson, J. ve Shapiro, J. (2005). Supporting multiliteracies: Parents' and children's talk within shared storybook reading. *Mathematics Education Research Journal*, 16, 5-26.
- Aral, N., Baran, G., Alisinanoğlu, F., Aktaş, Y., Başar, F. ve Köksal, A. (1997). Beş-altı yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama eğitiminin alıcı dil gelişimine etkisi. *Okulöncesi Eğitimi Sempozyumu "Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar"*, 140-152.
- Arı, M. (2005). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 31-36). İstanbul: Morpa Yayınvevi.
- Arıca, E. (2003). *Otistik çocukların dil kullanımındaki farklılaşmalar* (Yayınlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Aydın, B. (2015). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Ayrancı, B. B. 0-12 Yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.
- Barry, E. S. (2006). Children's memory: A primer for understanding behavior. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 405-411.
- Bassiouni, D. H. ve Hackley, C. (2014). 'Generation Z' children's adaptation to digital consumer culture: A critical literature review. *Journal of Customer Behaviour*, 13(2), 113-133.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bayhan, P. S. ve Artan İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Berk, L.E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. N. Işıkoğlu Erdoğan (çev.). Ankara: Nobel.
- Berko Gleason, J. (2009). The development of language: An overview. In J. Berko Gleason ve N.B. Ratner (Ed.), *The development of language* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bernstein, D.K. ve Levey, S. (2009). *Language development: A review*. D.K Bernstein, E. M Tiegerman-Farber (Ed.), *Language and Communication Disorders in Children*. America: Boston: Allyn&Bacon.
- Bıçak, E., ve Kırmızı, F.S. (2013). Öğretmen görüşlerine göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin uygulamalarda öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 193-210.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Bloom, B. H. (1970). Space/time trade-offs in hash coding with allowable errors. *Communications of the ACM*, 13(7), 422-426.
- Bloom, L., ve Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: P.imprenta.
- Bochner, S., ve Jones, J. (2005). *Child language development: Learning to talk*. London, England: Whurr Publishers Ltd.
- Boyle, E.A. (2006). *The effects of parent-child early literacy intervention on children's phonemic awareness and preliteracy skill* (Doctoral Dissertation, John Hopkins University). UMI. Number:3213664.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Cambridge: Pearson Education.

- Bruner, J. S. (1974). From communication to language—A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287.
- Bryant, J. B. (2009). Language in social contexts: Communicative competence in the preschool years. *The development of language; Boston: Allyn & Bacon*, 7, 192.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Can, E. (2009). *İşitme kayıplı Türk çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Cèbe, S. ve Goigoux, R. (2013). *Lectorino & Lectorinette*. Paris: Retz.
- Cengiz, Ö. (2013). Türk annelerinin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 97-114.
- Creswell, J. W. (2008). Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.). *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research*, 2, 53-106.
- Coşkun, İ (2018). Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi. (Ed.), Yılmaz, M. *Dil öğretimi içinde* (s.1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalış, T. (2018). *Sözdizimsel aktarıma dayalı makine çevirisi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Edirne.
- Çayır Çimen, F. (1999). *Çocuk yuvalarında kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan altı-yedi yaş çocukların dil gelişimlerinin incelenmesi (Ankara ve Isparta Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Çepni, S. (2014). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal of International Social Research*, 11(60), 705-715.
- Chomsky, N. (1957). The structure of language. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi Sorunları ve dil managua dersleri*. Veysel Kılıç (Çev.). İstanbul: Bgst Yayınları.

- Çubukçu, Z. (1991). *Okul öncesi eğitimde öğretmen davranışlarının çocuk gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Dağabakan, D. ve Dağabakan F.Ö. (2006). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf> erişim tarihi: 11.05.2019.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A. ve Cole, K. N. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 213-235.
- Daymon, C., ve Holloway, I. (2003). *Qualitative Research Methods in Public Relations and marketing communications*. London: Rout ledge.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi* (Bütünleşik Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M., ve Chae, C. H. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 266-277.
- Dolunay Sarıca, A. (2016). Yaşamın ilk yıllarında sosyal deneyimlerin önemine ilişkin kuramsal yaklaşımlar. Ergül, C. (Ed.). *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP) içinde* (s.1-18). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Dönmez, N. B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşcü, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Eliason, C., ve Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum* 7 Prentice Hall Upper Saddle River.
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241.
- Emre, A. C. (2004). *Çocuklara Hikâye Anlatmak Sanatı* (2. Baskı). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi: İstanbul.
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Erdoğan, N. I. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(3), 1071-1086.

- Erdoğan, N. I., ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.
- Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C. ve Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
- Ergin, A., ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Ergin, B. (2015). *Annelerin çocuklarına uyguladıkları açıklayıcı akıl yürütme ve bilişsel uyarım davranışları açısından çocuklarının görsel algı ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi* (Doctoral dissertation). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Ergin, M. (2004). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basımevi.
- Ergül, C. (Ed.). (2016). *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Tufan, M. ve Kesiktaş, D. (Eylül 2011 – Eylül 2013) – TÜBİTAK tarafından desteklenen *5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın Etkililiğinin İncelenmesi* (Proje No.111K161).
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 603-619.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (02), 193-204.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., ve Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 179-194.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., ve Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sonraki Okuma Becerilerine Etkisi: İzleme Çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219.

- Evans, M.A., Williamson, K. ve Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention top rint during shared book reading. *Scientific Studies of Reading* 12(1), 106-129. <http://dx.doi.org/10.1080/10888430701773884> erişim tarihi: 11.05.2019.
- Ewers, C. A., ve Brownson, S. M. (1999). Kindergarteners'vocabulary Acquisition As A Function Of Active Vs. Passive Storybook Reading, Prior Vocabulary, And Working Memory. *Reading Psychology*, 20(1), 11-20.
- Fielding Barnsley, R. ve Purdie, N. (2003). Early intervention in the home for children at risk of reading failure. *Support for Learning*, 18(2), 77-82.
- Fung, P. C., Chow, B. W. Y., ve McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of deaf studies and deaf education*, 10(1), 82-95.
- Garzotto, F., Paolini, P. ve Sabiescu A. (2010). *Interactive storytelling for children. Proceedings of the 9th international conference on interaction design and children*. NewYork: ACM, 356-359. ISBN: 978-1-60558-951-0.
- Geçgel, H. ve Güleç, H. Ç. (2012). *Çocuk edebiyatı okul öncesinde edebiyat ve kitap*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Goldstein, E. B. (2013). *Bilişsel psikoloji*. İstanbul: Kaknüs yayınları.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., ve Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebî Ürünlerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 341-369.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Gölcük, M., Okur, Ş. ve Berument, S. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 89-96.
- Gönen, M. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doctoral dissertation) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

- Graham Doyle B., ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59 (6), 554-564.
- Güteryüz, F. (1990). *48-60 aylar arasındaki türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Gündüz Sağlam, A. (2007). *Anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi: Afyon.
- Güneş, F.(2013).*Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara:PegemA Yayınları.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, N., ve Bal, S. (2000). *Dil gelişimi (0-6) yaş dönemindeki çocuklar için destekleyici etkinlikler*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Haden, C. A., Reese, E., ve Fivush, R. (1996). *Mothers' extratextual comments during storybook reading: stylistic differences over time and across texts*. *Discourse Processes*, 21, 135–169.
- Hargrave, A.C., ve Sènèchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90.
- Harris, J. (2003). *Early language development, implications for clinical and educational practice*. New York. Routledge Pub.
- Hildreth, G. H., Griffiths, N. L., ve McGauvran, M. (1949). Metropolitan readiness test. New York: Word Book Company.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., ve Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education Development*, 23(4), 451-474.
- Hresko, W. P., Reid, D. K., ve Hammill, D. D. (1999). Test of early language development (TELD). Austin, TX: Pro-Ed.
- Huennekens, M. E., ve Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 186(2), 324-340.
- İleri, E. (2000). Avrupa Topluluğunun Dil Politikası ve Almanya'da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerin Dil ve Eğitim Sorunları. *Almanya 'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 734, 7-66.

- Justice, L. M. (2006) . *Communication Sciences and disorders. An introduction*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Justice, L. M., ve Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.
- Justice, L. M., ve Ezell, H. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29. [http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003)).
- Justice, L. M., ve Pence, K.L. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association.
- Justice, L. M., ve Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N. ve Canpolat, M. (2015). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Kaplan, M. (2010). *Kültür ve dil* . İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 7, 254-258.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477.
- Kayhan, G. Ç. (2009). *Hakkâri/Yüksekova 75. yıl yatılı ilköğretim bölge okulu ilköğretim 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin deyim, atasözü ve bilmece dağarcıklarının belirlenmesi ve bunların öğretilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Kazak-Berument, S., ve Güven, A. (2010). *Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)*. İstanbul: Türk Psikologlar Derneği.
- Kejanlıoğlu, B. (2005). Medya Çalışmalarında Kamusal Alan Kavramı. Meral Özbek (Ed.), *Kamusal Alan içinde* (s. 689-713). İstanbul: Hil.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel dilbilime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, Veysel. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

- Kırmızı, F. S., ve Kasap, D. (2017). Yaratıcı Okuma ve Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 48-62.
- Koçak, N., Ergin, B. ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı II), 100-106.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45 (2), 55-61.
- Kotaman, H. (2013). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 50 (4), 199-204.
- Kuhl, P.K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-843.
- Kurata, K., Ishita, E., Miyata, Y., ve Minami, Y. (2017). Print or digital? Reading behavior and preferences in Japan. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(4), 884-894. Doi: 10.1002 / asi.23712.
- Kürkçüoğlu, B. Ü. (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İ. H. Diken (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi* içinde. Ankara: Pegem Yayınları.
- LaCour, M., McDonald, C., Tissington, L. ve Thomason, G. (2013). Improving pre-kindergarten children's attitude and interest in reading through a parent workshop on the use of dialogic reading techniques. *Reading Improvement*, 50(1), 1-11.
- Lever, R., ve Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Lightbown, P.M., ve Spada, N. (2000). *How languages are learned*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Lu, M.Y. (2000). *Language development in early years*. Clearing House On Reading, from ERIC database.
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- Masataka, N. (2014). *Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book*. *Frontiers In Psychology*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4014672/> erişim tarihi: 07.05.2019.

- Maul, C. A. ve Ambler, K. L. (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 35(4), 237-247.
- Maviş, İ. (2005). *Çocukta dil edinim kuralları*. S.S. Topbaş (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s.123-139). Ankara: Kök Yayıncılık.
- McDevitt, T. M., ve Ellis Ormrod, J. (2010). *Child development and education* (4th Ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- MEB (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi. Dil gelişimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2019). *İlkokul ve ortaokul Türkçe dersi öğretim programı* (1, 2, 3, 4, 5, 6,7 ve 8. Sınıflar) Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mena, J. G. (2008). *Foundations of early childhood education teaching children in a diverse society*. Newyork: Mc Graw Hill.
- Menn, L., ve Stoel-Gammon, C. (2009). Phonological Development. I JB Gleason & NB Ratner. *The development of language*.
- Mercan, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarında konuşma temel dil becerisinin üstlendiği işlevler* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Samsun.
- Mitchell, P., ve Ziegler, F. (2007). *Fundamentals of development: The psychology of childhood*. Psychology Press.
- Moore, K.D. (2001). *Classroom teaching skills*. (fifth edition) McGraw Hill.
- Morgan, H. (2013). Multimodal children's e-books help young learners in reading. *Early Childhood Education Journal*, 41(6), 477-483. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0575-8> erişim tarihi: 07.05.2019.
- Morgan, P. L., ve Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 52(4), 11-16.
- Morris, C. W. (1938). *Foundations of the theory of signs* (Vol. 1). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education today*. Newjersey: Person Merrill Prentice Hall.
- Morrow, L. M., O'Connor, E. M., ve Smith, J. K. (1990). Effects of a story reading program on the literacy development of at-risk kindergarten children. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 255-275.

- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the society for research in child development*.
- Nielsen, D.C. & Friesen, L.D. (2012). A study of the effectiveness of a small-group intervention on the vocabulary and narrative development of at-risk kindergarten children. *Reading Psychology*, 33, 269–299.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Oğuzkan, F. (2000). İyi bir çocuk kitabın, çocuğun ruhsal ve düşünsel gelişimine katkısı var mıdır? M. R. Şirin (Ed.). İstanbul: 99 Soruda Çocuk Edebiyatı Çocuk Vakfı Yayınları.
- Oktay, A. (1980). "Metropolitan Readiness Testi'nin İstanbul'da farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevredeki 5.5-6 yaş çocuklarına uygulanması". *İstanbul Üniversitesi Pedagoji Dergisi*, V ol. I: 119-138.
- Opel, A., Ameer, S. S., ve Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20.
- Owens, R. (2001). *Language development: An introduction*. (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Öner, N. (1997). *Türkiye' de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, H. (1995). *Okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Öztürk, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında anadili etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Paul R., Baker L., ve Cantwell D.P. (1996) Development of communication. Child and Adolescent Psychiatry, M Lewis (Ed). USA, William & Wilkins, s. 191-192.
- Pınarcık, Ö. (2005). *Okulöncesi eğitim kurumlarında anadil öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi (Konya örneği)* (Doctoral dissertation). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Piaget, J. (1954). The construction of reality in the child. New York: Basic Books.
- Polat Unutkan, Ö. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13. 285-293.

- Pullen, P. C., ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Reed, V.A. ve Baker, E. (2005). Normal language development: A review. V.A. Reed (Ed.). *An Introduction to Children With Language Disorders*. America: Pearson Education, Inc.
- Reese, E. ve Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental psychology*, 35(1), 20-28.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., ve Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21(3), 318-342.
- Rifat, M. (2008). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları 2. temel metinler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Robbins, C., ve Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim* Galip Yüksel (Çev. Ed). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarı, M. (2001). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştığı güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 108-122.
- Saussure, F.D. (2001). *General linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Schostak, J. F. (2002). *Understanding, Designing and Conducting Qualitative Research in Education*. Philadelphia: Open University Press.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Senechal, M., ve Cornell, E.H. (1993). Vocabulary Acquisition Through Shared Reading Experiences. *Reading Research Quarterly*, 360-374.
- Senechal, M., Le Fevre, J., Thomas, E., ve Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, 96-116.

- Senechal, M., Thomas, E., ve Monker J. (1995). Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31 (1): 51-66.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Shaw, D. (2007). Home literacy activities as mean parental support for children's reading development. Doctor's Thesis the University Guelph.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, M. W., ve Dickinson, D. K. (1994). Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 345-366.
- Şahin, V. (2014). *Bilge kadının aynadaki yüzü (Halide Edip Adivar'ın Romalarında Yapı ve İzlek)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şimşek, F. (2003). *İlköğretim ikinci kademedeki görülen okuma problemleri ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Şimşek, Z. C., ve Işıkoğlu Erdogan, N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758.
- Tager-Flusberg, H., ve Zukowski, A. (2009). *Putting words together: Morphology and syntax in the preschool years*. In J. Berko Gleason & N. Ratner (Ed.). *The development of language* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- 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.

- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığı'na Genel Bir Bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Taştekin, A. (2016). Dil Psikolojisinin İlgi Alanları. *Turkish Studies*, 11(4), 987-1000.
- TDK. (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temiz, G. (2002). *Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi* (Doctoral dissertation). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176.
- Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tetik, G. (2015). *Diyaloga dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi* (Master's thesis) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Toker, S. (2011). Türkçenin anadili olarak öğretiminde ninni ve tekerlemelerin yeri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, (1), 25-29.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Topbaş, S. (2006). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2011). Test of Early Language Development: Turkish (TELD). *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Topçu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Towson, J., ve Gallagher, P. (2016). Dialogic reading for young children with disabilities: A review of literature with suggestions for future research. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 58-71.
- Trawick-Smith, J. W., ve Smith, T. (2014). *Early childhood development: A multicultural perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Trivette, C. M., ve Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *CELL Reviews: Center for Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12.
- Turgut, M.F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (7. baskı). Ankara: Saydam Maaatbası.

- Turan, F., ve Topçu Z.G. (2017). İletişim ve dil. E.N. Baysal Metin (Ed.). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi içinde* (s.123-162). Ankara: Pegem Akademi.
- Tümkaya, S. (2008). Dil Gelişimi, M.E. Deniz (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde*. Ankara: Maya Akademi.
- Unutkan, Ö. P. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 285-288.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth- combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627.
- Valdez-Menchaca, M. C., ve Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental psychology*, 28(6), 1106.
- Vardar, B. 2002. *Açıklamalı Dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Wasik, B. A. ve Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), 243-250.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., ve 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.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., ve Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., ve Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., ve 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.
- Whitehurst, G. J., ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Wing-Yin Chow, B., ve McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248.
- World Health Organization, (2012). *Early childhood development and disability: Discussion paper*. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065_eng.pdf Erişim tarihi: 10.02.2019.

- Yalçın, S. K., ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2(2), 749-769.
- Yavuzer, H. (1990). Yaygın anne-baba tutumları. Ana baba okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (1999). *Almanya ve Türkiye’de Anaokuluna Devam Eden 60–76 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Gelişimi ile Okuma Olgunluğu Arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Yazıcı, Z., ve Yaşar, M.C. (2006). Erken çocukluk döneminde dil kazanımı. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8(15), 126-138.
- Yazıcı, Z., ve Dereobalı, N. (2015). Sözel dil becerisi ve erken okuryazarlık. F. Temel (Ed.). *Dil ve erken okuryazarlık* (s.35-64). Ankara: Hedefcs Yayıncılık.
- Yazıcı, Z., ve Temel Z. Fulya (2012), İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 145 – 158.
- Yenibaş, R. (2007). *Çocuk Gelişimi, Eğitimi ve Sağlığı*. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Yılar, Ö. (2010). *Halk Bilimi ve Eğitim*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmada niteliği artırma. *İlköğretim Online*. 9 (1), 79-92.
- Zembat, R., ve Zülfikar, S. T. (2006). An Investigation of Conversation and Story Telling Activities Used by Preschool Education Teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 602-608.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., ve Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15.

EKLER

Ek 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Elif İLHAN		
E-postası/Web Sayfası	ilhanelif35@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Sınıf Öğretmeni		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Başkent Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	2012-2017
Tez Başlığı	Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi		
Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CANBULAT		
Akademik Eserler			
Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algıları... Sınıf öğretmeni adaylarının atanamama kaygısı ve öğretme motivasyonlarının değerlendirilmesi Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacılık Bağlamında Değerlendirilmesi *Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi			
Kaynakça			
Hamurcu, H., Canbulat, T., ve İlhan, E. (2018). XVI.European conference on social and behavioral sciences, <i>Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algıları bildirisi.</i> Hamurcu, H., Canbulat, T., Beyhan, N. ve İlhan, E. (2018). II Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, <i>Sınıf öğretmeni adaylarının atanamama kaygısı ve öğretme motivasyonlarının değerlendirilmesi bildirisi.</i> Canbulat, T., İlhan, E., ve Akbayram, M. (2019). 3.Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, <i>Sınıf öğretmeni adaylarına göre öğrenme ortamlarının yapılandırmacılık bağlamında değerlendirilmesi bildirisi.</i> Canbulat, T., ve İlhan, E. (2019). I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu, <i>Etkileşimli kitap okuma programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine etkisi bildirisi.</i>			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			
Sınıf Öğretmenliği ABD Bölüm İkindiliği			

Ek 2.Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi” adıyla, Ekim-Aralık tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: EKOP’ un ilkököl birinci sınıf çocuklarında temel dil becerilerine etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi)

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

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

Araştırmacı : Elif İLHAN

İletişim bilgileri : 5068943935, ilhanelif35@gmail.com

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’ın yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.....

İsim-Soy isim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenci,

Elinizdeki bu form bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Soruları yanıtlarken önce soruyu dikkatle okuyunuz. Sonra sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden durumunuza en uygun düşenin önündeki parantez içine (X) işareti koyunuz. Yanıtsız soru bırakmamaya özen gösteriniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkürler.

Elif İLHAN
Araştırmacı

Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CANBULAT
Danışman

Öğrencinin;

1. Cinsiyeti: () Kız () Erkek
2. Şu anda okul dışında herhangi bir destek (Özel ders, kurs, vb.) alıyor mu?
() Evet () Hayır
3. a) Evinde kütüphane var mı?
() Evet () Hayır
b) Anne ya da babayla kitap okuyor mu?
() Evet () Hayır
c) Okunuyorsa hangi sıklıkta kitap okunuyor?
() Hiçbir zaman () Bazen () Çok sık
4. Bilgisayar, tablet ya da cep telefonu ile ne kadar vakit geçiriyor?
() 1 saat () 1-3 saat () 3 saatten fazla
5. Okuma yazma biliyor mu?
() Evet () Hayır

Ek 4. Okuma Yazma Becerileri Ölçekleri Kullanım İzni

----- Forwarded message -----

From: **Selda Obalar** <selda.obalar@gmail.com>

Date: 26 Tem 2018 Per 10:56

Subject: Re: Yüksek Lisans Tezi

To: Elif İLHAN <ilhanelif35@gmail.com>

Sayın ELİF İLHAN,

Doktora tezimde geliştirmiş olduğum okuma yazma becerisi ölçeklerini 'Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi' adlı yüksek lisans tezinizde kaynak göstermek koşuluyla kullanabilirsiniz.

SELDA OBALAR

21 Temmuz 2018 14:48 tarihinde Elif İLHAN <ilhanelif35@gmail.com> yazdı:

Sayın hocam merhaba. Yüksek Lisans tezimin adı "Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi." Tezimizde sizin 2009 yılında tezinizde geliştirdiğiniz Okuma Yazma Becerileri Ölçeklerini kullanmamız hususunda sizden izin istiyoruz. Eğer uygun bulursanız izinleri yollarsanız çok sevinirim. Saygılarımla.

Ek 5. Yazım Kuralları Ölçeği

1. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna soru işareti konmalıdır?
 - a) Bütün ödevlerimi bitirdim
 - b) Bu kalemi kim aldı
 - c) Yaptığın resimleri çok beğendim
2. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna nokta işareti konmalıdır?
 - a) Ödevini yaptın mı
 - b) Annem nerede
 - c) Hikâye kitabımı okudum
3. “bir yılda dört mevsim vardır. bunlar ilkbahar, yaz sonbahar ve kıştır.” cümlesinde nasıl bir yazım yanlışı vardır?
 - a) Cümleler büyük harfle başlamamış.
 - b) Nokta konmamış.
 - c) Soru işareti konmamış.
4. “Okula giderken Mehmet’i gördüm. Arkasından mehmet, mehmet diye seslendim, beni duymadı.” cümlesinde nasıl bir yazım yanlışı vardır?
 - a) Nokta konmamış.
 - b) Cümleler büyük harf ile başlamamış.
 - c) Özel ismin ilk harfi büyük yazılmamış.
5. Aşağıdaki cümlelerden hangisine virgül işareti konmalıdır?
 - a) Annemizin kız kardeşine teyze deriz.
 - b) Bugün dayımlar halamlar bize gelecek.
 - c) Babamızın kız kardeşine hala deriz.
6. “İstanbulu çok seviyorum.” cümlesinin doğru yazılışı aşağıdakilerden hangisidir?
 - a) İstanbul’u çok seviyorum.
 - b) İstanbulu çok seviyorum.
 - c) istanbul’u çok seviyorum.
7. “Öğretmenimiz ayşegüle aferin dedi.” cümlesinin doğru yazılışı aşağıdakilerden hangisidir?
 - a) Öğretmenimiz ayşegül’e aferin dedi.
 - b) Öğretmenimiz Ayşegül’e aferin dedi.
 - c) Öğretmenimiz Ayşegüle aferin dedi.
8. “ankara türkiyenin başkentidir.” cümlesinin doğru yazılışı aşağıdakilerden hangisidir?
 - a) Ankara türkiyenin başkentidir.
 - b) Ankara Türkiyenin başkentidir.
 - c) Ankara Türkiye’nin başkentidir.

9. “atatürk 1881 yılında selanikte doğdu.” cümlesinin doğru yazılışı aşağıdakilerden hangisidir?
- Atatürk 1881 yılında selanikte doğdu.
 - Atatürk 1881 yılında Selanik’te doğdu.
 - atatürk 1881 yılında Selanikte doğdu.
3. “Aslının kalemi kayboldu” cümlesinin doğru yazılışı aşağıdakilerden hangisidir?
- Aslı’nın kalemi kayboldu.
 - Aslının kalemi kayboldu.
 - Aslının Kalemı kayboldu.
4. “ömer okula gitti” cümlesinin doğru yazılışı aşağıdakilerden hangisidir?
- Ömer okula gitti.
 - Ömer okula gitti?
 - Ömer Okula gitti.
5. “Kaç yaşındasın” cümlesinin doğru yazılışı aşağıdakilerden hangisidir?
- kaç yaşındasın.
 - Kaç yaşındasın?
 - Kaç yaşındasın,
6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinin sonuna nokta işareti konmalıdır?
- Nerede oturuyorsunuz
 - Annenin adı ne
 - Hatice hasta oldu
7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinin sonuna soru işareti konmalıdır?
- Aşı oldun mu
 - Kardeşim aşı oldu
 - Aşı olmaktan korkmuyorum
8. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi doğru yazılmıştır?
- Tiren
 - Sipor
 - Trafik
16. “Kitap okumayı seviyorum ()” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangisi konmalıdır?
- Virgül
 - Soru İşareti
 - Nokta
17. “Büyüyünce ne olacaksın ()” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangisi konmalıdır?
- Virgül
 - Soru İşareti
 - Nokta

18. “Babam kalem () kalemтіраш ve silgi almış” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangisi konmalıdır?

- a)Nokta b) Soru İşareti c) Virgül

19. “Çevremizdekicanlılarıkorumalıyız.” cümlesinde nasıl bir yazım yanlış yapılmıştır?

- a) Cümleye büyük harf ile başlanmamış.
b) Kelimeler arasında boşluk bırakılmamış.
c) Cümlenin sonuna nokta konmamış.

20. “Deftere yazı yazarken satıra sığdıramadığım kelimeyi uygun heceden ————— işareti ile ayırırım.” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) Kısa çizgi b) Nokta c) Virgül

Ek 6. TİFALDİ Kullanım İzni

**TÜRK
PSİKOLOGLAR
DERNEĞİ**

Sayı :2018/219
Konu :TİFALDİ Materyal Kullanım İzni
İlgi :22.09.2018 tarihli dilekçenize cevap

24.09.2018

Fethiye Sokak 5/1 GOP
Çankaya 06680 Ankara

T. +90 (312) 425 67 65
F. +90 (312) 417 40 59

www.psikolog.org.tr
bilgi@psikolog.org.tr

Sn. Elif İLHAN

Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde yürütmekte olduğunuz "Etkileşimli Kitap Okuma Yönteminin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi" konulu yüksek lisans tez çalışmanızda TİFALDİ test ve materyallerini kullanmanızda bir sakınca görülmemektedir. Başarılar dileriz.

Saygılarımızla,



Cansu BALKAN
İdari Asistan

Ek 7. TİFALDİ (5 ve 6 Yaş)

TİFALDİ

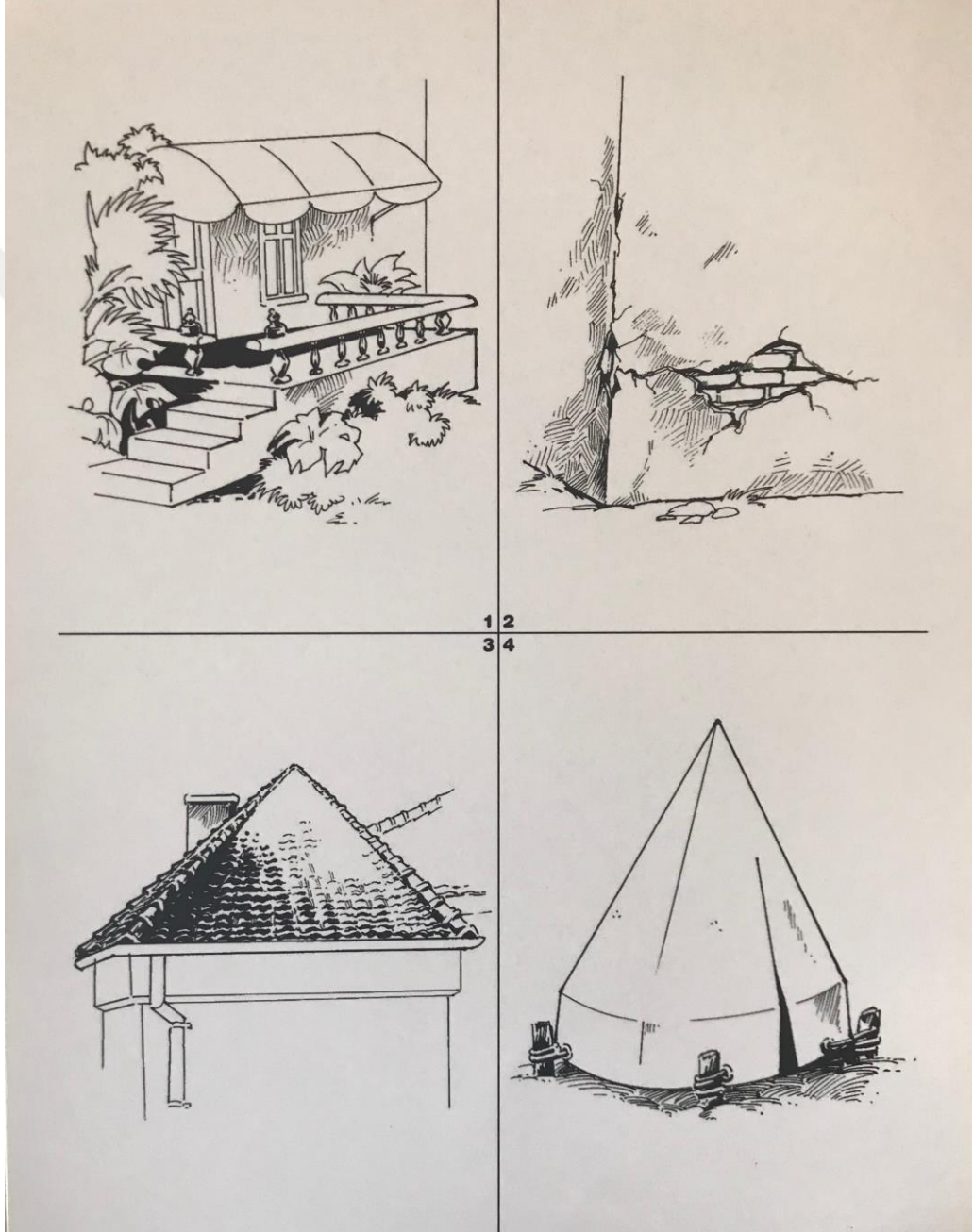
**Türkçe İfade Edici ve
Alıcı Dil Testi**

Alıcı Dil Kelime Alt Testi

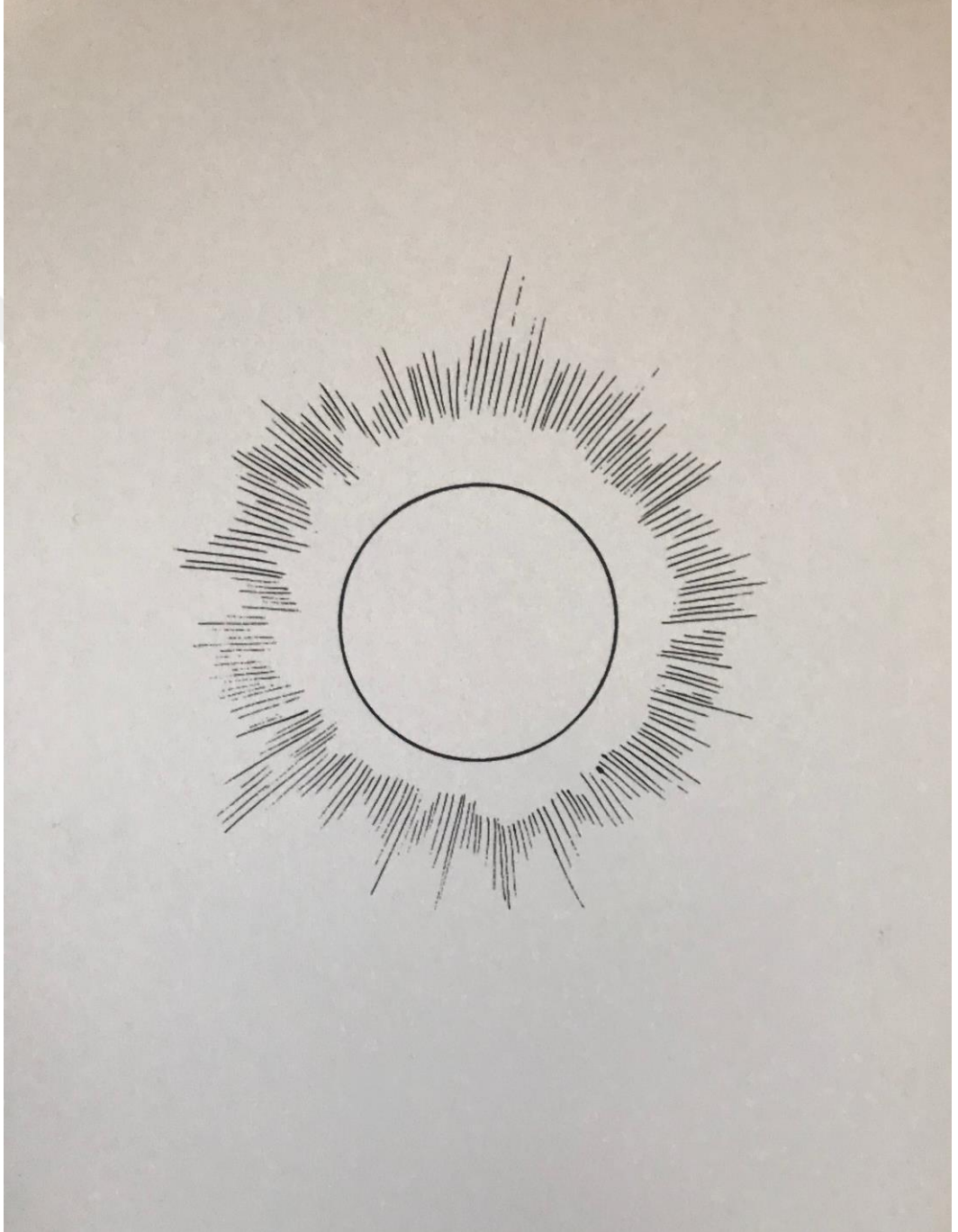


**Doç. Dr. Sibel Kazak Berument
Prof. Dr. Ayşe Gül Güven**

Resimleyen: Neşe Evitan

Ek 8. Alıcı Dil Kelime Alt Testi Örnek Kart

Ek 9. TİFALDİ (5 ve 6 Yaş)

Ek 10. İfade Edici Dil Kelime Alt Testi Örnek Kart

Ek 11. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Veli Formu

1. Okuma saatlerinde uygulanan etkileşimli kitap okuma programından memnun oldunuz mu?

2. Okuma saatlerinde yapılan uygulamanın eve yansımaları oldu mu?

3. Etkileşimli kitap okuma programı uygulamasından sonra çocuğunuzdaki gözlemleriniz nelerdir?

Ek 12. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Öğrenci Formu

1. Okuma saatlerinde yaptığınız uygulamalar size daha önce yapılan okuma uygulamalarından farklı geldi mi? Farklı ise bu farklılıklar nelerdir?

2. Okuma saatlerinde kendini nasıl hissettin?

3. Okuma saatlerinde yaptığımız uygulamaları ailenizle paylaştınız mı?

Ek 13. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sınıf Öğretmeni Formu

1. Okuma saatlerinde etkileşimli kitap okuma programının uygulanmasından memnun oldunuz mu?

2. Etkileşimli kitap okuma programı uygulamasından sonra öğrencilerinizde gözlemlerinizi nelerdir?

Ek 14. EKOP Kitap Listesi

Kitap Adı	Uygulandığı Hafta
Peynirli Börek Sana Kek Yaptım	1.Hafta
Aslı İle Ay Çocuğu Sokakta Kediler	2.Hafta
Zogi	3.Hafta
Mumuk Oyuncakçada	4.Hafta
Bir Kabuğu Paylaşmak	5.Hafta
İyi Yürekli Dev Memo	6.Hafta
Kar Yağıyor: Doğa Keşifleri	7.Hafta
Yağmur	8. Hafta

Ek 15. EKOP Örnek Planı**Kitabın Adı:** Bir Kabuğu Paylaşmak**Yazar:** Julia DONALDSON**Resimleyen:** Lydia MONKS**Çeviren:** Ali BERKTAY**Yayınevi:** Türkiye İş Bankası / Kültür Yayınları**Yaş Grubu:** İlkokul 1.Sınıf

Hedef Sözcük	Anlamı
Seğirt (Sayfa 3)	Hızlı adımlarlar ya da sıçrayarak, koşar gibi bir yere doğru yürümek.
Sağ Salim Kurtulmak (Sayfa 4)	Hiçbir zarar görmeden kurtulmak.
Dokunaç (Sayfa 8)	Bazı hayvanların başında bulunan dokunmaya, tutmaya yarayan hareketli bir parça.
Duyarsız olmak. (Sayfa 12)	Yaşanılan olaylara karşı tepkisiz kalmak.
Şamata (Sayfa 14)	Gürültü, patırtı.
Nankör (Sayfa 16)	Kendisine yapılan iyiliğin değerini bilmeyen.
Şimşek (Sayfa 19)	Kapalı, yağmurlu havalarda görülen, kırık çizgi biçiminde ve biran yanıp sönen, gözü alan parlak ışık.
Fırtına (Sayfa 19)	Yağmur getiren çok güçlü bir rüzgâr.

Hedef Sesbirim: /p/

/p/ sesinden yola çıkılarak etkinlikler uygulanır.

Okumaya Başlamadan Önce

1. Kitap okunan ortamda çocukların dikkatinin dağılmasına neden olacak çevresel uyaranlar çıkarılmıştır. Tüm çocukların su ve tuvalet gereksinimlerinin karşılamaları için uyarılar yapılmıştır. Çocukların, kitabın resimlerini rahatça görebilmeleri için U şeklinde oturma planı düzenlenmiştir.
2. Kitap tüm okuma boyunca çocuklara doğru tutularak çocukların resimleri görebilmeleri için yan taraftan okumaya çalışılmıştır.
3. Kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çekerek kitabın ne hakkında olduğunu ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular sorulmuştur:

Ön kapak resminde neler görüyorsunuz?

Resimde kaç tane canlı var?

Resimde hangi canlılar var? Bu canlıların isimlerini bilen var mı?

Bu canlılar ne yapıyorlar?

Canlıların şekilleri neye benziyor?

Bu canlıların kolları, ayakları var mı?

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

Sizce bu kitap ne hakkında?

Sizce bu öyküde neler anlatılıyor olabilir?

Çocukların verdikleri yanıtları açıklamaları istenerek kullandıkları ifadeler genişletilmiştir. Örneğin; çocuklardan biri “balık yüzüyor” dediğinde, “evet, burada üç balık var ve birlikte yüzüyorlar.” şeklinde genişletmeler yapılmıştır. Daha sonra kitabın arka kapağı gösterilerek isimlendirilmiştir. “Burası da kitabın arka kapağı.” Arka kapaktaki resimlere bakmaları istenmiş, “Burada hangi deniz canlılarını görüyorsunuz?” sorusu yönlendirilmiştir. Yanıtlar dinlendikten sonra “Bakalım bizim yaptığımız tahminlerle benzerlikler var mı?” diyerek arka kapaktaki yazılar okunmuştur. Daha sonra çocukların kitabın ön kapağındaki resme bakmaları istenmiş ve kapaktaki resimde neler gördükleri sorularak çocukların tahminleri alınmış; kitabın adı, yazarı ve yayınevi parmakla okuma yönü gösterilerek okunmuştur. Yayınevinin görevleri hatırlatılarak daha önce bu yayınevine ait başka bir kitabın okunup okunmadığı sorulmuştur. Kitabın

yazar ve resimleyeni yabancı olduğundan, kitabın Türkçe 'ye çevrildiğinden söz edilmiştir. Kitabı çeviren kişinin Ali BERKTAY olduğu söylenmiştir. Bu bilgilerin yazdığı yer gösterilerek okunmuş, kitabın iç kapağına vurgu yapılmıştır.

4. Kitabın adı tekrar okunmuş ve adında bulunan hece sayısı kadar alkış yapmaları istenmiştir. Kitabın adındaki “Paylaşmak” kelimesi vurgu yapılarak okunmuştur. Öğrencilere “Kitabın adında “p” sesinin geçtiği bir kelime olup olmadığı sorulmuştur.
5. Kitabın isminin “Bir Kabuğu Paylaşmak” olduğu tekrar hatırlatılarak “Ön kapak resminde kabuğu olan canlı var mı?” sorusu yönlendirilmiştir. Çocuklardan gelen yanıtlar doğrultusunda “Bakalım kabuğunu paylaşacak mı?” diyerek kitap okumaya geçilmiştir. İç kapaktaki resimler gösterilirken;

Burada hangi canlılar var?
Hava nasıl?
Bulutlar nasıl görünüyor?

Soruları yönlendirilmiştir. Daha sonra çocuklara öyküyü dikkatlice dinlemeleri söylenmiş ve kitabın ilk sayfası gösterilerek bütün çocuklar tarafından rahatça duyulabilecek bir ses tonu ile öykü okunmaya başlanmıştır.

Okuma Sırasında

1-2.Sayfa

1. ve 2.sayfada metin okunmadan önce aşağıdaki sorular sorularak çocuklara konuşma fırsatı verilmiştir:

Şimdi resimlere bakalım.

Resimde kaç tane canlı var? Bu canlıların isimlerini biliyor musunuz?
Peki, bu canlılar ne yapıyorlar?
Sizce bu canlılar nasıl görünüyorlar? Kızgın? Mutlu? Şaşkın?
Birbirlerinden ne istemiş olabilirler?

Sorulara ilişkin çocukların yanıtları dinlenmiş ve uygun genişletmeler yapıldıktan sonra sayfadaki metin okunmuştur:

“Açmam sana kapıyı, hiç bekleme! Paylaşamazsın kabuğumu benimle.” Metni okunduktan sonra öğrencilere; “ Siz salyangozun yerinde olsaydınız ne yapardınız?”, “Yengeç yaşadığı bu durumda nasıl hissetmiş olabilir?” şeklinde sorular yöneltilmiştir. Yanıtlar alındıktan sonra paylaşmanın önemine vurgu yapılarak çocukların kendi hayatlarından örnek vermeleri istenmiştir. “Siz de yengecin yaşadığı gibi bir durumla karşılaştınız mı? Kendinizi nasıl hissettiniz?” soruları yöneltilmiştir. Yanıtlar dinlendikten sonra paylaşmanın önemi üzerinde durulmuştur.

3-4. Sayfa

3. ve 4.sayfada metin okunmadan önce aşağıdaki sorular sorularak çocuklara konuşma fırsatı verilmiştir:

Şimdi resimlere bakalım. Bu resimlerde hangi deniz canlılarını görüyoruz? Bana kabuğu olanı gösterebilir misiniz?

Martı ne yapıyor?

Yengeç nasıl hissediyor olabilir? Mutlu? Üzgün? Şaşkın? Korkmuş?

Onun hissettiği duyguyu hep birlikte yüzümüzde gösterelim. Martı yengece ne söylemiş olabilir?

Sorulara ilişkin çocukların yanıtları dinlendikten sonra sayfadaki metin okunmuştur.

...”Acele et Yengeç! **Seğirt** haydi, çabuk sıvış içine!” cümlesi okunarak “Daha önce bu kelimeyi duydunuz mu?” sorusu yöneltilmiştir. Çocuklardan alınan yanıtlar doğrultusunda kitaptaki resim gösterilmiş ve aynı yengecin yaptığı gibi canlandırma yapılmıştır. Sınıftan çıkılmış ve hızlıca tekrar girilmiştir.

Kelimenin anlamını pekiştirmek için “Yengeç neden acele etmelidir?” sorusu çocuklara yönlendirilmiştir. Çocukların yanıtları dinlendikten sonra seğirt kelimesiyle ilgili A4 kâğıda basılmış resim gösterilmiştir. Resimdeki adamın nasıl hareket ettiği sorularak kelimenin anlamı açıklanmıştır. Çocuklara “Sizde böyle bir an yaşadınız mı? Acele etmek zorunda kaldığınız bir olay oldu mu?” sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar dinlendikten sonra aralarından bir öğrenci seçilmiş ve hareketle kelimeyi tarif etmesi istenmiştir.

Seğirt: Hızlı adımlarla ya da sıçrayarak, koşar gibi bir yere doğru yürümek.

4.Sayfa

4.sayfada metin okunmadan önce aşağıdaki sorular sorularak çocuklara konuşma fırsatı verilmiştir:

Sizce yengeç nereye geldi?
Yengeç nasıl görünüyor? Mutlu mu? Halinden memnun mu? Ne düşünüyorsunuz?
Sizce yengeç nasıl bir olay yaşamıştır?

Sorulara ilişkin çocukların yanıtları dinlendikten sonra sayfadaki metin okunur.

“**Sağ salim kurtuldu** Yengeç sonunda, şimdi yaz güneşinin altında...”

“Yengeç mutlu olduğuna göre yaşadığı olaydan zarar görmüş müdür?” sorusu öğrencilere yönlendirilmiştir. Yanıtlar doğrultusunda “O zaman yengeç yaşadığı bu olaydan sağ salim kurtulmuştur.” diyerek kelimenin anlamı açıklanmıştır.

Sağ salim kurtulmak: Hiçbir zarar görmeden kurtulmak.

5 ve 6. Sayfa

5. sayfadaki metin okunmuştur:

“...Her kim isen çek git buradan **Kabarcık**, kabuğumu paylaşamazsın benimle.”

Metin okunduktan sonra “Kabarcık” kelimesinin yazılışına vurgu yapılarak /k/ harfinin neden büyük harfle yazıldığı sorulmuştur. Daha sonra özel isim olduğu üzerinde durulmuş, öğrencilerden başka özel isim örneği vermeleri istenmiştir. Yanıtlar dinlendikten sonra “6.sayfada büyük harfle başlayan kelime var mı?” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir.

8.Sayfa

Şimdi resimlere bakalım. Burada neler oluyor?

Sizce denizgülü kızgın mı? Niye kızmış olabilir?
Balık ağzını neden açmış?
Denizgülü keskin dişleri görünce ne yapıyor?
Denizgülünden uzanan o pembe ince uzanan parçalar ne olabilir?

Sorulara ilişkin çocukların yanıtları dinlendikten sonra sayfadaki metin okunmuştur:

“Uzattı **dokunaçlarını** denizgülü, tıpkı bir şimşek gibi...”

O parçaların **dokunaç** olduğu vurgusu yapılmış ve görseli gösterilerek kelimenin anlamı açıklanmıştır. Daha sonra “Sizce başka hangi canlılarda dokunaçlar vardır?” sorusu yöneltmiştir.

Dokunaç: Bazı hayvanların başında bulunan dokunmaya, tutmaya yarayan hareketli bir parça.

10.Sayfa

10. sayfada bulunan metin okunmuştur:

“Oynuyorlar kayalarla çevrili su birikintisinde,
İki kişilik güzel evlerinin içinde.”

Daha sonra metindeki cümlelerin kaç kelimeden oluştuğu sorulmuştur.

12.Sayfa

12.sayfada metin okunmadan önce aşağıdaki sorular sorularak çocuklara konuşma fırsatı verilmiştir:

Resimlere bakalım. Denizgülü ve yengecin yanında başka hangi canlılar var?
Tüplü kurda nasıl sesleniyorlar? Öğrencilerden “Fırça” cevabı alındıktan sonra,
“Haydi bizde tüplü kurda /p/ sesi ile başlayan başka bir isim verelim.” diye söylenmiştir.
Neden herkes sinirli bakıyor?
Canlılar denizgülünden ne istiyor olabilir?

Çocuklardan gelen yanıtlar eklemeler yapılarak genişletilmiştir. Tahminler alındıktan sonra bakalım neler istemişler diyerek metin okunmuştur:

... “Çevreye böyle **duyarsız olmayın**, içeri gireyim bırakın.”

“Duyarsız olmayın derken sizce ne demek istiyor?” diye sorulmuştur. Soruya ilişkin çocukların yanıtları dinlenmiş ve kelimenin anlamı açıklanmıştır. Daha sonra “Peki, çevrenizde bu duruma örnek verebilecek bir olay yaşadınız mı ya da böyle bir haber duyduunuz mu?” soruları yönlendirilmiştir. Yanıtlar alındıktan sonra çevrelerinde yaşanan olayları düşünerek şu cümleyi tamamlamaları istenmiştir: “Duyarsız olmamalıyım çünkü...”

Duyarsız Olmak: Yaşanılan olaylara karşı tepkisiz kalmak.

14.Sayfa

14.sayfada metin okunmadan önce aşağıdaki sorular sorularak çocuklara konuşma fırsatı verilmiştir:

Resimlere bakalım. Bu üç arkadaş nereye geldiler?

Geldikleri yerde neler var?

Bu üç arkadaş mutlu mu sizce? Eğleniyorlar mı?

Sorulara ilişkin çocukların yanıtları dinlendikten sonra sayfadaki metin okunmuştur:

... “Aynı kabuğu paylaşan üç arkadaş **şamata** yaptılar kayalarla çevrili su birikintisinde üç kişilik güzel evlerinin içinde.” Metin okunduktan sonra “Şamata kelimesini hiç duydunuz mu?” sorusu yöneltlmıştır. Soruya ilişkin çocukların yanıtları dinlenmiş ve kelimenin anlamı açıklanmıştır. “Sizde arkadaşlarınızla bir araya geldiğiniz zaman bazen şamata yapıyor musunuz?” sorusu yönlendirilmiştir.

15.Sayfa

... “Çok ağırlaştınız, dedi Yengeç, Artık sizi taşımaktan bıktım. Vakti geldi kendinize bir taksi bulmanın.”

15.sayfada metin okunduktan sonra aşağıdaki sorular sorularak çocuklara konuşma fırsatı verilmiştir:

Sizce yengeç doğru davrandı mı? Neden öyle düşündün?

Siz yengece ne söylediniz?

Yengeç başka nasıl bir yol bulabilirdi? Soruları öğrencilere yöneltlmıştır.

16.Sayfa

16.sayfada metin okunmadan önce aşağıdaki sorular sorularak çocuklara konuşma fırsatı verilmiştir:

“Resme bakalım. Sizce bu üç arkadaş birbirlerine nasıl bakıyor? Şaşkın? Kızgın? Üzgün?”

Yanıtlar dinlendikten sonra üç öğrenci seçilerek bu üç arkadaşın bakışlarını taklit etmeleri istenmiş ve metin okunmuştur.

“Bak sen! Dedi Kabarcık, Bu ne **nankörlük** böyle?”...

“Bu üç arkadaşın yaşadığı olayı düşünelim. Sizce nankörlük ne olabilir?” diye sorulmuştur. Yanıtlar dinlendikten sonra kelimenin anlamı açıklanmıştır.

***Nankör:** Kendisine yapılan iyiliğin değerini bilmeyen.*

19.Sayfa

19.sayfada metin okunmadan önce aşağıdaki sorular sorularak çocuklara konuşma fırsatı verilmiştir:

Resimde neler görüyorsunuz?
Sizce burada ne oluyor? Nerden anladın?
Bu üç arkadaş neden birbirinden farklı yerlere gitmiş olabilir?
Hava nasıl? Yağmurlu mu? Rüzgârlı mı? Güneşli mi?
Bulutların arasındaki o beyaz çizgiler ne olabilir?

Soruya ilişkin çocukların yanıtları dinlendikten sonra metin okunmuştur.

“Bak! **Fırtına** bak! Korkunç bir **fırtına**! Gökler yarıldı, **şimşekler** çaktı gece boyunca.”...

Görseller gösterilerek şimşek ve fırtınanın anlamı açıklanmış ve sesleri dinlettirilmiştir.

***Şimşek:** Kapalı, yağmurlu havalarda görülen, kırık çizgi biçiminde ve biran yanıp sönen, gözü alan parlak ışık.*

***Fırtına:** Yağmur getiren çok güçlü bir rüzgâr.*

Not: Okuma süresince çocuklardan gelen yanıtlar sözlü bir şekilde (aferin, çok güzel, bravo, vb.) ödüllendirilmiştir.

21. ve 22. Sayfa

21 ve 22. sayfadaki metin okunmuştur:

Ama bak! Kabuğa bak! Ne güzel bir kabuk!....

Dinle! Şu sesi dinle!...

“Haydi, buyurun, birlikte geçin eşikten!”

Cümlelerinde bulunan noktalama işaretine (Ünlem) vurgu yapılmıştır. Bu noktalama işaretinin adının ne olduğu, hangi cümlelerin sonunda kullanıldığı öğrencilere sorulmuştur.

Alınan yanıtlar doğrultusunda ünlem ile ilgili hatırlatmalar yapılmış ve önceden hazırlanan ünlem işareti figürü öğrencilerin ellerine verilerek cümle kurmaları istenmiştir.

23. ve 24. Sayfa (Son)

23. ve 24.sayfadaki metin okunmadan önce öğrencilerden denizgülü, tüplü kurt ve yengeci göstermeleri istenmiştir. Kitaba dokunmaları ve incelemelerine fırsat verilmiştir. Daha sonra 24.sayfadaki metin okunmuştur:

“Bir gibi dolaşıyorlar kayalarla çevrili su birikintisinde, **(Roket)**

Üç kişilik güzel.....içinde.**(Evlerinin)**

24. sayfadaki metnin son cümleleri eksik bırakılarak öğrenciler tarafından doldurulması istenmiştir. Hatırlatma amaçlı sorular sorulmuştur. (Nasıl dolaşıyorlardı?, Nerede kalıyorlardı?)

Okuma Sonrasında

Çocuklardan okunan öyküyü özetlemeleri istenmiştir. Özetleme sırasında çocuklara yardımcı olmak için aşağıda yer alan sorular sorulmuştur:

- Bu kitabın adı neydi?
- Kitapta hangi canlılar vardı?
- Deniz canlıları nasıl hissediyordu? (1. ve 2.sayfadaki resimler çocuklara gösterilerek)
- Kitaptaki canlılar neyi paylaşmak istediler?
- Kabuğu paylaşma sırasında hangi olayları yaşadılar?
- Kim arkadaş oldu?
- Arkadaş olan deniz canlıları nerede yaşadılar?
- Kitapta kaç tane canlı vardı?
- Bu üç arkadaş birbirlerine nasıl yardım ettiler?
- Yeni evlerinde nasıl hissettiler? Mutlu? Üzgün?

Çocuklar öyküyü özetledikten sonra “Sizce burada anlatılanlar gerçek olabilir mi?” sorusu yönlendirilmiştir. “Neden öyle düşündün?” diyerek öğrencilerin yorumları dinlenmiş, kullandıkları ifadelerde genişletmeler yapılmıştır.

Çocuklardan bu öykü için yeni bir son oluşturmaları istenmiştir. “Çocuklar, sizce bu öykünün sonunda başka neler olabilirdi?” diye sorularak düşünmeleri söylenmiştir. Her öğrencinin birbirini dinlemesine dikkat edilmiştir.

Ekop Uygulamasından Sonra Gün İçinde Yapılan Etkinlikler

Sesbirim Farkındalığı

P/ sesinden yola çıkılarak etkinlikler uygulanır.

/P/ Çorbası

Kazanım:

T.1.3. OKUMA

T.1.3.2. Harfi tanıır ve seslendirir.

Sınıfa bir çorba kâsesi getirilerek çocuklara o gün sözcük çorbası yapacakları söylenmiştir. Yalnız çorbanın içerisine katılacak bütün sözcüklerin /P/ sesi ile başlaması gerektiği belirtilmiştir. Tüm çocuklara renkli kâğıtlar dağıtılarak daha önceden hazırlanan “para ve polis” gibi kelimelerin yazılı olduğu kartlar kâseye atılmıştır.

Kâse elden ele dolaştırılarak çocukların /p/ sesi ile başlayan kendi sözcüklerini bulmaları ve buldukları sözcüğü kâğıda yazarak kâsenin içine atmaları sağlanmıştır (Çocukların kâğıda ne yazdıkları ve nasıl yazdıkları önemli değildir. Yazıları sadece bir karalama veya bildikleri harfleri sıraladıkları bir yazı ya da resim olabilir. Amaç, çocukların kendi buldukları sözcüğü yazıyı veya yazı benzeri şekilleri kullanarak ifade edebileceklerini öğrenmeleridir).

Herkes kartını attıktan sonra tek tek kartlar açılarak /p/ sesi ile başlayan kelime olup olmadığı sınıfça kontrol edilmiştir. Kelimelerin hece sayısı kadar alkış yapılarak /p/ sesi ile başlayan kelimelerin olduğu kartlar kâseye atılmıştır. Sonra çorba çocuklar tarafından hayali olarak karıştırılıp içilmiştir (**EK-16**).

Haydi Bulalım!

Sınıf ikişerli ve üçerli gruplara ayrılmıştır. Her gruba sınıfta daha önceden okunmuş olan kitaplar dağıtılmıştır. Gruplardan kitaplarda /p/ sesinin içinde geçtiği kelimeleri bularak yuvarlak içine almaları istenmiştir. Gruplara 10 dakika süre verilmiştir. Süre bittikten sonra her grup bulduğu kelimeleri sınıfla paylaşmıştır. Bulunan kelimeler sınıfça değerlendirilmiştir. Okuyabilenler kendisi okumuş, okuyamayanlar için uygulayıcı

okumuştur. Her grubun bulduğu kelime sayısı yazılmıştır. En çok kelimeyi bulan grup alkışlanmıştır (EK-17).

Yazı Farkındalığı

Biz Yazar Olduk

Kazanım:

T.1.4. YAZMA

T.1.4.1. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.

Okunan kitabın adı, ne hakkında olduğu ve kitapta hangi olayların yaşandığı çocuklara hatırlatılarak, “Bu kitabın yazarı siz olsaydınız kitabın adını ne koyardınız?” sorusu yönlendirilmiştir. Düşünceleri için süre verilmiştir. Herkes kitabının adını bulduktan sonra sınıfa getirilen renkli karton tahtaya asılarak çocukların söylediği başlıklar tahta kalemiyle kartona yazılmıştır. “Şimdi yazarlarımızı dinliyoruz.” diyerek çocuklardan tek tek yanıtlar alınmış ve yazılış yönünde okunmuştur (EK-18).

Akvaryum Zamanı

Mavi renkli kartonlar kesilerek akvaryumlar oluşturulmuştur. Sınıf ikiye bölünmüş ve üçerli gruplara ayrılmıştır. Her gruba çeşitli deniz canlıları resimleri dağıtılarak gruplardan bu deniz canlılarını boyamaları istenmiştir (Kitaptaki deniz canlılarına ek olarak başka deniz canlıları da ilave edilebileceği söylenmiştir). Boyanan deniz canlıları akvaryumlara yerleştirilerek sınıf panosunda sergilenmiştir (EK-19).

Ciziyorum, Eğleniyorum

Öğrencilere kâğıtlar dağıtılmıştır. “Bir Kabuğu Paylaşmak” kitabında bulunan deniz canlılarından istediklerini seçerek resmini yapmaları istenmiştir (EK-20, EK-21- EK-22).

Sözcük Bilgisi

Buzları Çözüyorum Kelimeyi Biliyorum

Kazanım:

T.1.3. OKUMA

T.1.3.9. Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.

Bu oyun kitaptan seçilen hedef sözcüklerle oynanmıştır. Belirlenen hedef sözcüklerden dört tanesi seçilerek her sözcük için bir hareket belirlenmiştir. **Şimşek** kelimesi için alkış yapmaları, **fırtına** için el sallamaları, **dokunaç** kelimesi için iki kolunu da uzatması, **şamata** kelimesi için zıplamaları istenmiştir. Hedef kelime söylendikten sonra öğrencilere, o kelimenin hareketini yapmaları ve sonra da oldukları yerde donarak hareketsiz kalmaları söylenmiştir. Aralarından bir kişi seçilerek çözülmüştür. Çözülen kişiye o kelimenin anlamı, hece sayısı, ses bilgisi ile ilgili sorular sorulmuştur. Ayrıca o kelimeyle ilgili bir cümle oluşturması istenmiştir. Oyuna herkesin katılımı sağlanmıştır. Çözülen kişi yanıt veremezse sınıftan istediği kişiyi çözebileceğini ve seçtiği kişinin yanıt vermesi gerektiği söylenmiştir. Oyun her kelime tamamlandığında ve herkes çözüldüğünde sonlandırılmıştır. Kelimeler görsellerle ve seslerle hatırlatılmıştır.

Bul Bakalım

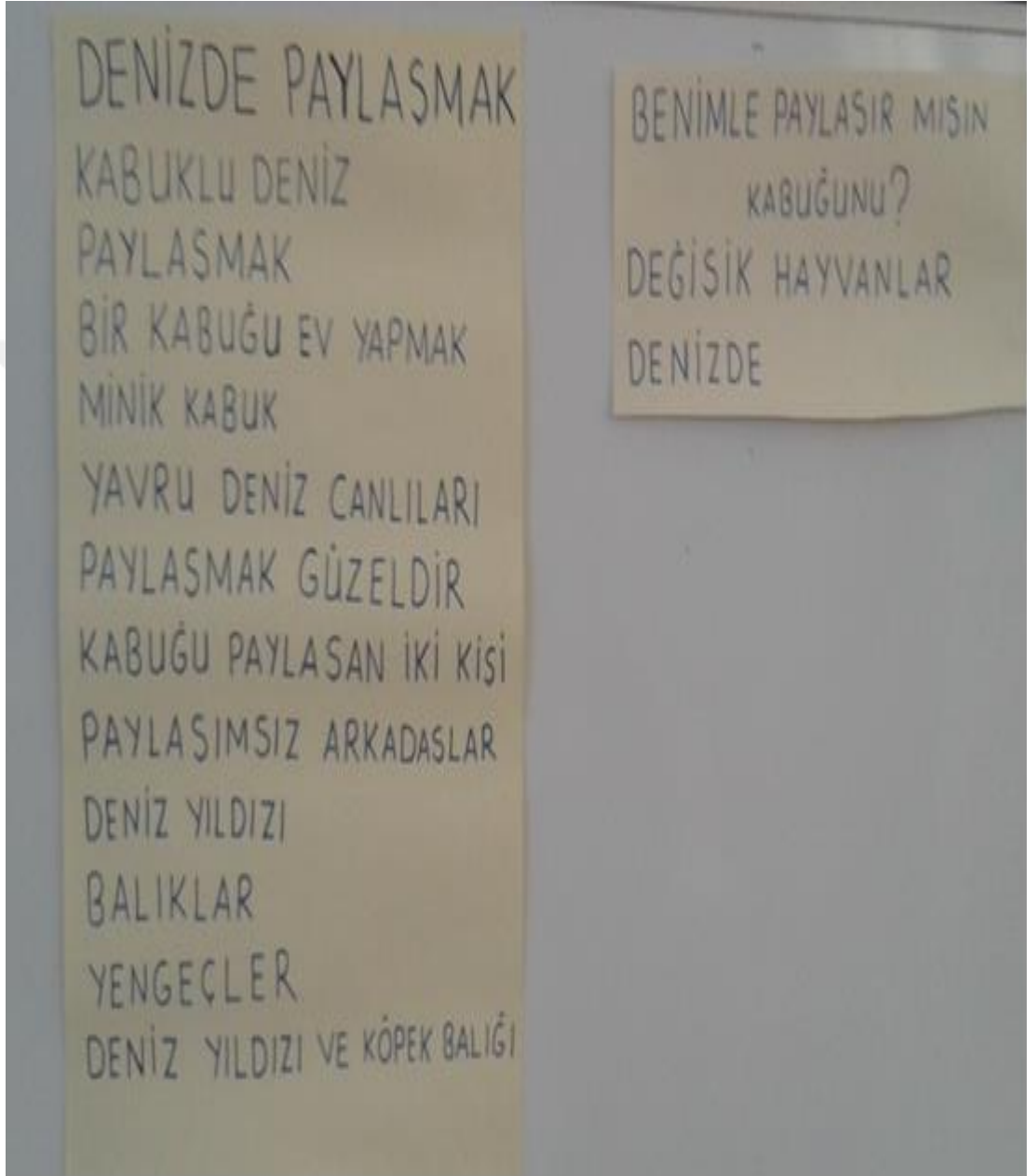
Kitapta geçen hedef sözcük ve diğer nesne isimleri ile ilgili resimler önceden hazırlanmış zarfların içine konmuştur. Okuma etkinliği sonrasında çocukların sırayla gelip bir zarf seçmesine izin verilmiştir. Çocuklardan, seçtikleri zarflarda bulunan resimdeki nesneyi adını söylemeden arkadaşlarına anlatmaları istenmiştir. Seçilen kelimeler: Kar, gitar, pelikan kuşu, yağmur, tekne, gemi, rende, pastil, dükkân, lokomotif, ray, püskürtmek, kaptan, yelkenli, kask, şık, kaban, bere, çizme. Sınıftaki diğer öğrenciler de anlatılan nesneyi tahmin etmeye çalışmıştır. Oyun her öğrencinin katılımı sağlandıktan sonra bitirilmiştir (**EK-23**).

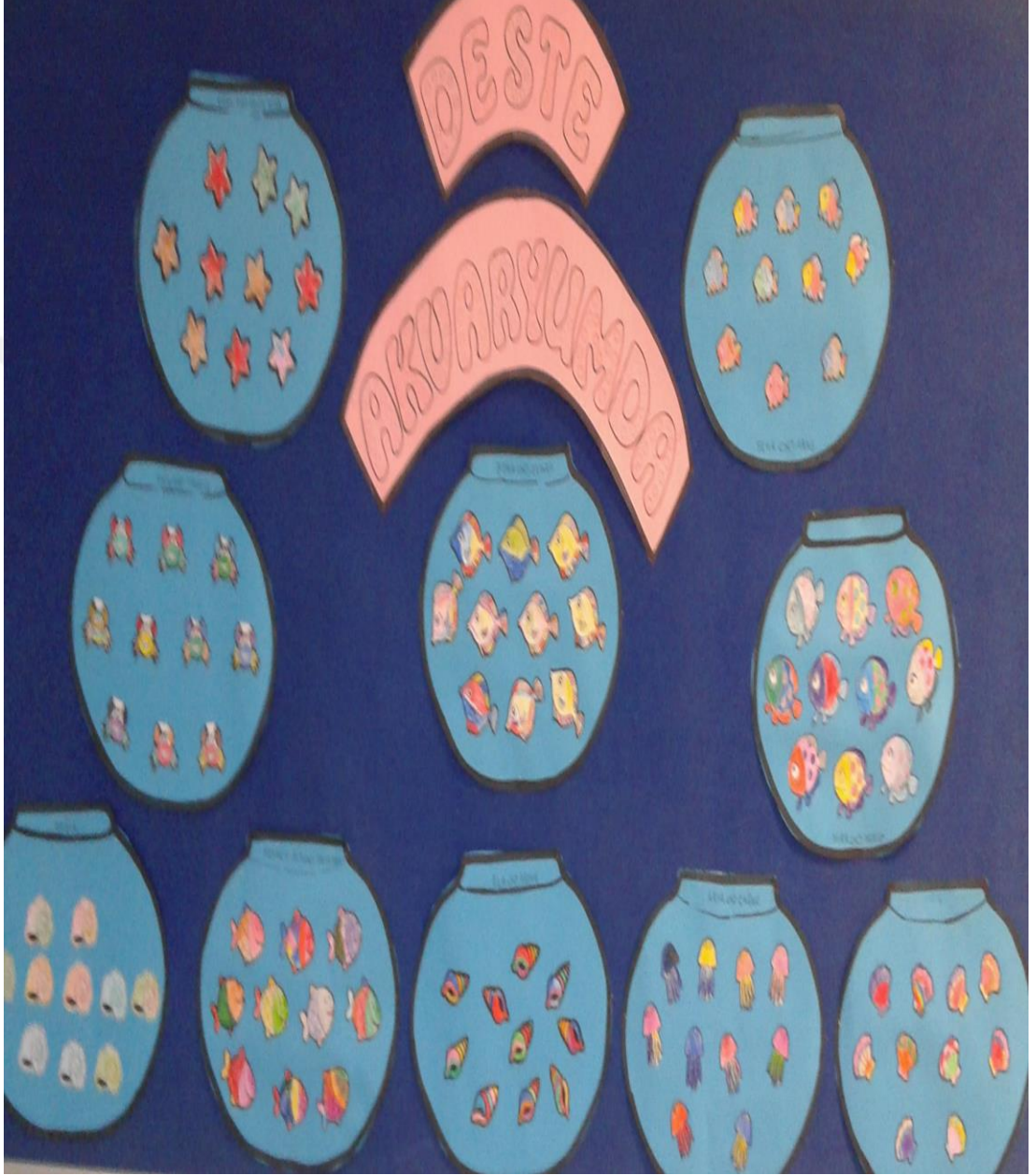
Not: EKOP planı hazırlanırken faydalanan kaynaklar:

Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., ve Ergül, C. (Ed.). (2016). *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

TDK. (2019). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ek 17. Haydi Bulalım

Ek 18. Biz Yazar Olduk

Ek 19. Akvaryum Zamani

Ek 20. Çiziyorum Eğleniyorum

Ek 21. Çiziyorum Eğleniyorum

Ek 22. Çiziyorum Eğleniyorum

Ek 23. Bul Bakalım

Ek 24. Uygulama Alanından Örnekler



Ek 25. Uygulama Alanından Örnekler



Not: Okunan kitapla ilişkili olarak sınıf ortamında bir deniz ortamı oluşturulmuştur. Renkli, simli evalardan hazırlanan deniz canlıları gösterilerek isimlendirilmiş, özellikleri tanıtılmış ve kitaptan örnekler verilmiştir.

Ek 26. Uygulama Alanından Örnekler



Ek 27. Etik Kurul Belgesi



**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARI**



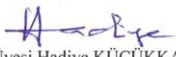
TOPLANTI TARİHİ : 30/07/2018
TOPLANTI SAYISI : 07

KARAR-1:-

Proje yürütücüsü Dr.Öğr.Üyesi Tuncay CANBULAT'ın "Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi" başlıklı proje önerisinin Enstitümüz Etik Kurulu İlkelerine uygunluğunun incelenmesine ilişkin 26/07/2018 tarihli dilekçesi ile ekleri görüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,

Proje yürütücüsü Dr.Öğr.Üyesi Tuncay CANBULAT'ın "Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi" başlıklı proje konusunun etik açıdan Enstitümüz Etik Kurulu İlkelerine uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

 Doç.Dr.Bahar BARAN (BAŞKAN)	
 Doç.Dr.Berna CANTÜRK GÜNHAN (ÜYE)	 Doç.Dr.Banu ÇULHA ÖZBAŞ (ÜYE)
 Dr.Öğr.Üyesi Sermin BİLEN (ÜYE)	 Dr.Öğr.Üyesi Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ (ÜYE)

