

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
DİNLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALEYNA ÇAKIROĞLU

DANIŞMAN
PROF. DR. MUSTAFA BEKTAŞ

TEMMUZ 2024

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
DİNLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALEYNA ÇAKIROĞLU

DANIŞMAN
PROF. DR. MUSTAFA BEKTAŞ

TEMMUZ 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Aleyna ÇAKIROĞLU

İTHAF

Dünün, Bugünün ve Yarının Tüm Çocuklarına...

ÖNSÖZ

Bugünlere erişme yolculuğumda, bana ışık tutan her bir yıldızla içtenlikle teşekkür etmek isterim. Öncelikle zihnimin ve ruhumun yükselişine rehberlik eden; birinci sınıftan bugüne kadar üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime minnettarım. Lisans eğitimimde beni resimli çocuk kitaplarıyla tanıştıran bu çalışmanın tohumunu atan, mesleğe adım attığım ilk günden itibaren üzerimdeki katkılarını hissettiğim değerli öğretmenim Sayın Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA'ya çok teşekkür ederim. Yüksek Lisans eğitimimde ve tez çalışmam süresince bilgi ve birikimleriyle yoluma ışık tutan, çalışmamın daha iyi hale gelmesi için zaman mekân gözetmeden emek veren kıymetli danışmanım Sayın Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ'a yardımlarından ötürü en içten samimi duygularıyla teşekkür ederim. Tez yazma sürecinde fikirlerine başvurduğum, önerileriyle bana yol gösteren, her zaman sonsuz desteklerini gördüğüm, Sayın Arş. Gör. Fatih SELİM SELLÜM'e ve Sayın Arş. Gör. Musa ÇALIŞIR'a çok teşekkür ederim. Değerli vaktini ayırıp tez jürimde yer alan sayın hocalarım Doç. Dr. Dursun AKSU ve Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA'ya çok teşekkür ederim.

Sevgili tez yoldaşlarım Fatma Nur AYDIN ve Gizem SEZEN'e, araştırma verilerini topladığım, meslek hayatıma ilk adım attığım, unutulmaz anılar biriktirdiğim canım okulum Nebiye Ertan Ailesine, tez yazma sürecimde bana güç veren Şeyma ÖZ, Aylin KEZER ve Arş. Gör. Meral Nur KUBİLAY'a şükranlarımı sunarım. Hayatım boyunca desteklerini ve sevgilerini esirgemeyen, kızları olmaktan gurur duyduğum canım babam Muharrem ÇAKIROĞLU ve canım annem Zerrin ÇAKIROĞLU'na çok teşekkür ederim. Her defasında yapabileceğime beni inandıran canım kardeşim Bahadır ÇAKIROĞLU'na ve enerjisiyle beni motive eden canım kardeşim Nurgül ÇAKIROĞLU'na minnettar olduğumu belirtmek isterim. Son olarak her sabah beni mutlu gülümsemeleriyle karşılayan ilk göz ağrılarım, gözümün önünde büyüyen miniklerime, birlikte büyüüp yeni şeyler keşfettiğim yol arkadaşlarım canım öğrencilerime katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Bu çalışmayı gerçekleştirmek çok da iyi bilmediğim bir denize yelken açmak gibiydi. Bu denizde yol alırken bana pusula olan tüm öğretmenlerime, akademisyenlere ve bu süreçte desteğini eksik etmeyen tüm dostlarıma çok teşekkür ederim.

Herkesin sevgice kalması dileğiyle.

Aleyna ÇAKIROĞLU

ÖZET

ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

Aleyna ÇAKIROĞLU, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Sakarya Üniversitesi, 2024.

Bu araştırmada etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okunmasının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırması desenlerinden müdahale deseni benimsenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında zayıf deneysel desenler arasında yer alan tek grup ön test son test deseni kullanılmıştır. Nicel verileri desteklemek amacıyla nitel veriler dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılının ikinci yarısında Sakarya ili Sapanca ilçesinde yer alan bir ilkokulda öğrenim gören yirmi iki 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri Dinleme Becerisi Başarı Testi, nitel verileri ise Dinleme Becerisi Gözlem Formu, araştırmacı günlüğü ve öğrencilerle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın deneysel işlem süreci haftada iki ders saati olmak üzere toplam yedi hafta sürmüştür. Deneysel işlem süreci etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okuyarak yapılan dinleme etkinliği uygulamaları ile sürdürülmüştür. Nicel verilerin analizinde istatistiki yöntemlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlara göre ön test ve son test olarak uygulanan Dinleme Becerisi Başarı Testinden öğrencilerin aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre deneysel işlem, sonrasında yapılan gözlemlerde öncesinde yapılan gözlemlere göre öğrencilerin çoğunun dinleme etkinliği öncesi, sırası ve sonrası dinleme becerisine yönelik davranışlarında olumlu yönde artış olduğu tespit edilmiştir. Etkileşimli okuma sürecinde dinleme etkinliği öncesi, sırası ve sonrası aşamalarında dinleme becerisini geliştirecek uygulamalar yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, okunan resimli çocuk kitaplarının güzel, eğlendirici, bilgilendirici, faydalı, maceralı ve heyecanlandırıcı olduğu görüşündedir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okuyarak yapılan dinleme etkinliği hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerinin; öğrencilerin kitaba, içeriğe, görsellere karşı beğeni duyması, deneysel işlemin geliştirici olması, hayal gücünü ve duyguları harekete

geçirmesi, anlamlı olması ve öğrencilerin hayatına katkıda bulunması şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin kendilerini akademik ve kişisel yönden etkilediği görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli okuma, Dinleme becerisi, Resimli çocuk kitapları.



ABSTRACT

THE EFFECT OF INTERACTIVE READING METHOD ON LISTENING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS

Aleyna ÇAKIROĞLU, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Sakarya University, 2024.

In this study, it was aimed to determine the effect of the interactive reading method on the listening skills of 4th-grade primary school students. Intervention design, one of the mixed method research designs, was adopted in the study. In the quantitative part of the study, a single-group pre-test and post-test design, which is among the weak experimental designs, was used. Qualitative data were collected through documents to support the quantitative data. The study group of the research consisted of 22 4th-grade students studying in a primary school in the Sapanca district of Sakarya province in the second semester of the 2022-2023 academic year. Quantitative data were collected through the Listening Skills Achievement Test and qualitative data were collected through the Listening Skills Observation Form, the researcher's diary, and student interviews. The experimental process of the study lasted a total of seven weeks, with two class hours per week. The experimental process was continued with listening activity practices by reading children's pictures books using the interactive reading method. Wilcoxon Signed Rank Test was used to analyze quantitative data and content analysis method was used to analyze qualitative data. According to the results obtained from the quantitative data of the research, it is seen that there is a positive significant difference between the scores obtained by the students from the Listening Skill Achievement Test applied as pre-test and post-test. According to the results obtained from the qualitative data of the research, observations conducted after the experimental procedure revealed that compared to the initial observations, most students demonstrated an increase in their behaviors related to listening skills before, during, and after the listening activity. It was determined that practices aimed at improving listening skills were conducted during the pre-listening, during-listening, and post-listening stages of the interactive reading process. It was concluded that the students thought that the picture books read were beautiful, entertaining, informative, useful, adventurous, and exciting. It was concluded that the positive opinions of the students about the listening activity carried out by reading illustrated children's books using the interactive reading method were that the

students appreciated the book, content and visuals, the experimental process was developmental, it stimulated imagination and emotions, it was meaningful and contributed to the lives of the students. It was concluded that the students thought that the listening activity carried out by reading illustrated children's books using the interactive reading method affected them academically and personally.

Keywords: Interactive reading, Listening skills, Children's picture books.



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem durumu	4
1.2.Araştırmanın amacı ve önemi.....	5
1.3.Problem cümlesi	6
1.4.Alt problemler	6
1.5.Varsayımlar	7
1.6.Sınırlılıklar.....	7
1.7.Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1.Türkçe dersi	9
2.2.1.Türkçe dersi öğretim programı	9
2.2.Dinleme	10
2.2.1.Dinleme becerisinin gelişimi	13
2.2.2.Dinleme eğitimi	14
2.2.3.Dinleme becerisinin Türkçe dersi öğretim programdaki yeri.....	17

2.3.Okuma	19
2.3.1.Etkileşimli kitap okuma.....	23
2.4.Çocuk edebiyatı	27
2.4.1.Çocuk edebiyatı ürünü olarak resimli çocuk kitapları.....	30
2.4.2.Resimli çocuk kitaplarının eğitim ortamlarında kullanımı.....	32
2.5.Etkileşimli okuma yöntemi aracılığıyla dinleme becerisini geliştirmede resimli çocuk kitapları	33
2.6.İlgili araştırmalar	36
2.6.1.Yurt dışında yapılmış araştırmalar	36
2.6.2.Yurt içinde yapılmış araştırmalar.....	43
BÖLÜM III	59
YÖNTEM	59
3.1.Araştırmanın deseni	59
3.2.Araştırmanın çalışma grubu.....	62
3.3.Ver toplama araçları ve veri toplama süreçleri	65
3.3.1.Ver toplama araçları.....	66
3.3.1.1.Demografik bilgi formu.....	66
3.3.1.2.Dinleme becerisi başarı testi.....	66
3.3.1.3.Dinleme becerisi gözlem formu	72
3.3.1.4.Yapılandırılmış araştırmacı günlüğü.....	73
3.3.1.5.Öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu	74
3.4.Uygulama ve veri toplama süreçleri	74
3.5.Verilerin analizi.....	77
3.6.Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği.....	79
BÖLÜM IV.....	81
BULGULAR	81

4.1.Nicel verilerden elde edilen bulgular	81
4.1.1.Öğrencilerin dinleme becerisi başarı testinden aldıkları ön test-son test puanlarına ilişkin bulgular.....	81
4.2.Nitel verilerden elde edilen bulgular	82
4.2.1.Deneysel işlem öncesi ve sonrası araştırmacı gözlemlerine göre öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik bulgular	82
4.2.2.Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuma sürecinde dinleme etkinliği öncesi, sırası, sonrası yapılan etkinliklere yönelik bulgular.....	86
4.2.3.Araştırmacı tarafından etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunmasına yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular.....	109
BÖLÜM V	122
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	122
5.1.Sonuç ve tartışma	122
5.2.Öneriler.....	133
5.2.1.Araştırma sonuçlarına dayalı uygulamaya yönelik öneriler	133
5.2.2.Araştırma sonuçlarına dayalı gelecek araştırmalara yönelik öneriler	134
KAYNAKLAR	135
EKLER	153

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Ait Zayıf Deneysel Desene Ait Simgesel Görüntü	61
Tablo 2. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	63
Tablo 3. Veri Toplama Süreci	65
Tablo 4. Dinleme Becerisi Başarı Testi Belirtke Tablosu	67
Tablo 5. Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi Bulguları	68
Tablo 6. Madde Ayırt Edicilik Düzeyine Göre Dağılım	70
Tablo 7. Madde Güçlüğü Düzeyine Göre Dağılım.....	70
Tablo 8. Nihai Testin Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Edicilik Düzeyine Göre Dağılım..	71
Tablo 9. Kullanılacak Maddelerin Analizleri	71
Tablo 10. Etkileşimli Okuma Deneysel İşlem Planı.....	75
Tablo 11. Ön Test- Son Test Puanları Betimsel Veriler Tablosu.....	77
Tablo 12. Çalışma Grubu Dinleme Becerisi Başarı Testi Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	81
Tablo 13. Deneysel İşlem Öncesi Araştırmacı Gözlemleri.....	82
Tablo 14. Deneysel İşlem Sonrası Araştırmacı Gözlemleri.....	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuma yöntem ve teknikleri (Karatay, 2018, s.61-73).	21
Şekil 2. Çocuk edebiyatı türleri (Tüfekçi Can, 2014, s. 49-188).....	29
Şekil 3. Araştırmanın yöntemi (Creswell, 2017, s. 45'ten uyarlanmıştır).	60
Şekil 4. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesine ilişkin öğrenci görüşleri	87
Şekil 5. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırasına ilişkin öğrenci görüşleri.....	89
Şekil 6. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrasına ilişkin öğrenci görüşleri.....	91
Şekil 7. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesine ilişkin araştırmacı günlüğü	94
Şekil 8. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırasına ilişkin araştırmacı günlüğü	100
Şekil 9. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrasına ilişkin araştırmacı günlüğü	105
Şekil 10. Resimli çocuk kitapları hakkında öğrencilerin görüşleri	110
Şekil 11. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği hakkında öğrencilerin görüşleri.....	112
Şekil 12. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkililiği hakkında öğrencilerin görüşleri	115

SİMGELER VE KISALTMALAR

DBBT: Dinleme Becerisi Başarı Testi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Ana dilin öğrenilmesinde ilk basamağı oluşturan dinleme becerisi anne karnında başlamaktadır. Bu nedenle dinleme becerisinin ilk kazanılan dil becerisi olduğu söylenilebilir. Aytan'a (2011) göre insanlar ana dilleri sayesinde dünyayı anlayarak bilimi ve kültürü nesilden nesile aktarır, kişiliklerini oluşturur ve geliştirir. Ana dilin öğrenimi ve etkili kullanımı için gerekli olan dinleme becerisi ile bireyler dünyayla ilk temasını kurarak ilk bilgilerini öğrenir (Ateş, 2021). Bu beceri ile kişi çevresindeki olayları anlamlandırır (Kaldırım, 2020). Dinleme becerisi ana dilin öğrenimi için önemli olduğu kadar sosyal çevre için de önemlidir.

Okul yaşantısında, arkadaş ve aile ilişkilerinde, radyo ve televizyon yayınlarında, telefonda, tiyatrodan, sinemada, konserde dinleme becerisi kullanılmaktadır. Dinleme kimi zaman fark ederek kimi zaman fark etmeyerek kullanılan öğrenme süreçlerinde ve sosyal etkileşimlerde sıkça faydalandığımız bir beceridir. Fakat dinlemenin önemli bir sosyal beceri olduğu göz ardı edilmektedir. Gündelik yaşantıda bilgi edinmenin büyük ölçüde dinleme aracılığıyla olduğu dikkate alındığında etkin ve güçlü bir dil becerisi olan dinlemenin önemi göz ardı edilmemelidir (Aytan, 2011). Dinleme becerisinin öneminin üzerinde yeterince durulmamasının farklı sebepleri bulunmaktadır.

Dil becerileri arasında dinlemenin üzerinde çok az durulmasının sebebi farkında olmadan kazanılan ve kullanılan bir beceri olmasından kaynaklanmaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Diğer bir sebebi ise öğretmenlerin çocukların okula geldiklerinde zaten dinleme becerisini bildiğini düşünmeleridir (Akyol, 2020). Fakat en fazla kullandığımız dil becerisi dinlemedir (Aytan, 2011; Çaylı, 2012; Doğan, 2008; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Öğrendiklerimizin çoğu dinleme yoluyla kazanılmıştır (Çiftçi, 2001). Yaşam boyunca her alanda kullanılan dinleme, işitmeden farklı bir kavramdır. İşitme istem dışı olabilir ancak dinleme bilinçli bir şekilde gerçekleşir (Akyol, 2020). Dinleme, ses ve konuşmaların anlamlandırılarak zihinde yapılandırılmasını içerir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2009). Dil aracılığıyla yapılan iletişim sayesinde dinleme, bireylere kendini, dünyayı ve dilini tanıma fırsatı vererek kültürüne ve dünyaya uyum sağlamasına katkı sağlar (Ateş, 2021). Dinleme sayesinde konuşma becerisini öğrenip geliştiren çocuk okul çağına geldiğinde de okuma ve

yazma becerisini öğrenip geliştirmektedir. Bu yüzden dinleme becerisinin konuşma, okuma, yazma becerilerinin kazanımı ve gelişimi için temel oluşturduğu söylenilebilir.

Doğduğu andan ilkokul başlangıcına kadar geçen süre boyunca bireyin bilgiye ulaşmasının, anlamasının, öğrenmesinin ve eğitimle ilgili tüm çabalarının temelinde de dinleme becerisi bulunmaktadır (Ateş, 2021; Kaldırım, 2020). Okul öncesi dönemde olduğu gibi okula başladıktan sonra da dinleme becerisi oldukça önemlidir. Kişinin okula başlamasıyla okuma ve yazma becerileri okul öncesi dönemde edinilen dinleme ve konuşma becerileriyle birlikte öğrenciye kazandırılır ve geliştirilir. Emiroğlu ve Pınar (2013) dinleme becerisi için okullarda planlı, düzenli ve programlı eğitim süreci uygulandığını belirtmektedir. İlkokula başlayan çocukların okuma yazma öğretimi süreçleri de dinleme eğitimi çalışmalarıyla başlamaktadır (MEB, 2019). Okuma yazma süreciyle planlı bir şekilde geliştirilen dinleme becerisi çocukların öğrenmelerine, zihin gelişimlerine fayda sağlamaktadır. Bu beceriyi geliştirmek amacıyla yapılacaklar öğrencinin aktif, öğretmenin rehber olduğu süreçleri içermektedir (MEB, 2009). Bu süreçler çeşitli aşamaları içermektedir.

Dinleme becerisini geliştirme amacıyla yapılan çalışmalarda üç aşama bulunmaktadır. Birinci aşama olan dinleme öncesinde dinleyici fiziksel ve zihinsel olarak kendini dinlemeye hazırlar (Doğan, 2020). Dinleme sırası olan ikinci aşamada dinleyici önceden sahip olduğu bilgileri kullanarak dinlediklerini seçer, düzenler ve ön bilgileriyle ilişkilendirir (Güneş, 2020). Dinleme sonrası olan üçüncü aşamada ise dinlediklerini özetleyerek değerlendirir, önceki bilgileriyle yeni öğrendiklerini karşılaştırır (Kavum, 2021). Dinleme öncesi, sırası ve sonrası süreçleri içeren dinleme becerisinin gelişimi için çeşitli yollar bulunmaktadır. Öğrencilerin aktif olarak okuma sürecine katıldığı öğretmenin rol model olduğu etkileşimli okuma da bu yollardan biridir.

Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilen etkileşimli okuma, hikâyedeki cümleyi tamamlamalarını, resimleri yorumlamalarını, hayatlarıyla ilişkilendirmelerini, karakterler ve olaylar hakkında sorular sormayı içeren çocukların aktif olduğu bir süreçtir (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez Menchaca ve Caulfield, 1988; Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994a; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994b). Etkileşimli okuma sürecinde okuyucu çocukların katılımını artırmak, anlamlı bir diyalog oluşturmak için açık uçlu sorular sorar, çocukların verdiği cevaplarını takip eder, tekrarlayarak ve genişleterek tekrar sorular sorar, çocukların cevaplaması için zaman tanır, teşvik ederek geri bildirimde bulunur (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst ve diğerleri, 1988). Etkileşimli kitap okuma sürecinde kitabı seslendiren kişinin kitaptaki

kahramanların deneyimleri ve duyguları hakkında konuşması, çocukların günlük hayatıyla ilişkilendirmesi, çocuğun başka birinin düşüncelerini anlamasına, empati kurmasına, duygusal ve bilişsel gelişimine katkı sağlamaktadır (Aram ve Shapira, 2012). Seslendiren kişinin süreç içerisinde sorduğu çeşitli sorularla çocukları kitabı incelemeye, kitap hakkında düşünmeye, konuşmaya yönlendirmesi çocuğun dil gelişimine ve sosyal gelişimine de katkı sağlamaktadır (Graham ve Bramwell, 2006). Etkileşimli okuma çalışmaları çocuğun söz varlığını, iletişim, problem çözme, analitik düşünme, metinler arası anlam kurma, neden sonuç ilişkisi kurma gibi becerilerini de desteklemektedir (Ateş, 2021).

Etkileşimli okuma içerisinde sesli okumayı barındırmaktadır. Trelease'e (1989) göre sesli okuma çocukların rahatlamasını, yaratıcılıklarını daha fazla ortaya koymasını, hayal gücünü geliştirmesini, dikkat süresini artırmasını, bilgi edinmesini, okumadan zevk almasını, olumsuz okuma tutumlarını olumluya dönüştürmesini, duygusal gelişiminin desteklenmesini ve dil becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Kitabı sesli okumak, çocukların kelime dağarcığını, dinlediğini anlamasını, bağımsız okuma ve yazma becerilerini de geliştirmektedir (Ateş, 2013). Kitabı sesli olarak okuyan kişi açık uçlu sorular sorarak çocuğun konuşmasına, pasif dinleyici konumundan aktif katılımcı konumuna geçmesine yardımcı olur (Özcan, 2023). Sesli okumanın yapılabilmesi için bir araca ihtiyaç duyulmaktadır. Araç olarak metinler karşımıza çıkmaktadır. Metinler etkileşimli okuma için önemli olduğu kadar dinleme becerisi için de önemlidir. Aytan'a (2011) göre bunun sebebi eğitimde dinleme etkinliklerinin temelinde metinlerin olmasıdır. Metinlerden oluşan çocuk edebiyatı eserlerinden bu süreçte yararlanılmaktadır. Etkileşimli okumanın faydalı olabilmesi için nitelikli eserlerin seçimi oldukça önemlidir. Eser seçerken hitap edilecek yaş grubuna, metinlerin anlaşılabilirliği için renk, punto ve görsel unsurlara dikkat edilmeli ve çocuğa görelilik ilkesi benimsenmelidir (Çiftçi, 2013). Çocuklara uygun kriterlerde hazırlanan çocuk edebiyatı eserlerinde pek çok farklı tür bulunmaktadır.

Çocuk edebiyatı içerisinde yer alan resimli çocuk kitapları dil becerilerinin gelişiminde etkili olup etkileşimli okuma sürecinde kullanılmaktadır. Wolfenbarger ve Sipe'a (2007) göre resimli kitaplar hem görsel hem de edebi bir sanat formuyla genç ve yetişkin okuyucuları etkileyerek, öğrenme ve keyif alma açısından çok katmanlı eşsiz bir yapı sunar. Resimli çocuk kitaplarının içeriği, görselleri önemli olduğu kadar peritextual özellikleri de önemlidir. Peritextual özellikleri kitabın ön kapağı, arka kapağı, başlığı, içindekileri, bölümleri, künyesi, ithaf sayfası gibi kitaptaki fiziksel ve tasarımsal öğeleri içermektedir (Higonnet, 1990). Dinleme öncesinde peritextual okuma yapmak yani kitabın yan metinsel unsurlarını

fark etmek çocukların kitaba karşı ilgilerinin artmasına ve kitaplara karşı farkındalık kazanmalarına fayda sağlayabilir. Ateş'e (2013) göre kitapların peritextual özelliklerinin incelenmesi, okumaya başlamadan önce kitaba yönelik tahminde bulunmayı, çıkarım yapmayı ve ön bilgileri harekete geçirmeyi de sağlayabilir. Baskıyla ilgili, kelimelerin okuma yönü, kitap okumaya başlanılacak yer hakkında konuşmalar gerçekleştirmek çocukların temel okuryazarlık kavramlarını kazanmasına katkı sağlamaktadır (Justice ve Ezell, 2000). Resimli çocuk kitapları sayesinde çocukların dünyayı tanımakta, yeni bakış açıları kazanarak bilgi ve deneyimler edinmektedir. Somut işlemler döneminde soyut kavramları anlamak için önemli bir öğrenme aracı olan resimli çocuk kitapları içeriği, görselleri, yan metinsel unsurları bir bütün olarak düşünüldüğünde çocuklarının hayal dünyasını ve çevresini keşfetmenin anahtarıdır. Tüm bu faydalar göz önünde bulundurulduğunda çocukların ilk tanıştıkları edebiyat ürünü olan resimli çocuk kitaplarını kullanarak etkileşimli okuma yöntemiyle hayat boyunca kullandığımız dinleme becerisinin gelişimi sağlanabilir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okunmasının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmış çalışmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine, alt problemlere, varsayımlara, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem durumu

Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme becerisi anne karnında başlamaktadır. Bu nedenle insanın ilk edindiği temel dil becerisidir. Okul öncesi dönemde edinilen dinleme becerisi Türkçe Öğretim Programında da öğrencilere kazandırılmak istenilen becerilerden biridir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programının (2019) özel amaçları incelendiğinde öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu amaç dikkate alınarak dinleme becerisinin geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Dil becerilerini geliştirmek için çeşitli yollar ve araçlar bulunmaktadır. Çocuk edebiyatı ürünlerini dil becerilerinin gelişimi için kullanılan araçlardır. Bu ürünler içerisinde yer alan resimli çocuk kitapları temel okuryazarlık becerilerini kazandırmada ve dil becerilerini geliştirmede etkili olabilir. Çocukların kitaplarla etkileşime geçmelerini, aktif olarak okuma sürecine katılmalarını sağlayan

etkileşimli okumada resimli çocuk kitapları kullanılmaktadır. Etkileşimli okuma dil becerilerini geliştirerek güçlü bir öğrenme deneyimi sunar. Tüm bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okunmasının öğrencilerin hayat boyu kullandıkları temel dil becerilerinden ilki olan dinleme becerisini geliştireceği düşünülmektedir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığına ait Ulusal Tez Merkezi tarandığında çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme becerisini ilişkilendiren araştırmaların olduğu görülmektedir (Boğa Zengin, 2010; Cığerci, 2015; Durmuş, 2013; Gürbüz, 2023; Kurt, 2008; Türe Köse, 2019). Fakat incelenen literatürde eğitsel hedefi, etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okuyarak öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek olan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın literatürdeki bu eksikliğin doldurulmasına katkı sağlayacağı ve daha sonraki çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Anne karnında başlayan dinleme becerisi anlamak ve iletişim kurmak için oldukça önemlidir. Dinleme becerisi sadece kulaklarımızla duyarak değil aynı zamanda gözlerimiz, beden dilimiz ve zihnimizle gerçekleşen kişinin aktif olduğu bir süreci içermektedir. Birey bu süreçte kişinin söylediklerini, jest ve mimiklerini gözlemler, anlar ve değerlendirir. Bize her alanda fayda sağlayan dinleme becerisi geliştirilebilen bir beceridir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programının (2019) özel amaçları incelendiğinde de öğrencilerin hayat boyu ihtiyaç duyacakları dinleme becerisini kazandırılmasının, geliştirilmesinin ve bu beceriyi kullanarak kişilerin kendilerini bireysel ve sosyal olarak geliştirmelerinin, etkili iletişim kurmalarının amaçlandığı görülmektedir.

Dil becerilerinin geliştirilmesinde resimli çocuk kitapları da önemli etkiye sahiptir. Resimli çocuk kitapları muhtemelen çocukların hayatlarında karşılaştıkları ilk kitap türüdür, dolayısıyla kitap sevgisinin geliştirilmesinde onlara çok ciddi bir sorumluluk düşmektedir (Tuğrul ve Feyman, 2006). Kitap sevgisi kazandırırken çocukların hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, kelime hazineleri, temel dil becerilerini, dikkatlerini ve görsel algılarını da geliştirebilir. Resimli çocuk kitapları her yaştan insana hitap etmektedir. Okunup anlaşılan resimli çocuk kitapları hayat ile bağlantı kurup farklı bakış açıları kazanılmasında faydalı olabilmektedir.

Resimli çocuk kitaplarının dinleme becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin katılımına olanak sağlayacak şekilde okuma yapılması son derece önemlidir. Bu etkileşimli okuma aracılığıyla mümkündür. Çünkü dinleme sürecinde öğrencinin aktif olmasını sağlayan etkileşimli okuma da dil gelişimine katkı sağlamaktadır. Ebeveynler ya da öğretmenler tarafından yapılabilen etkileşimli okuma sürecinde çocuklar kitap ile ilgili sorular sorar, tahminde bulunur, duygu ve düşüncelerini paylaşır, yeni kelimeler öğrenir, kitap ile hayat arasında bağlantı kurarlar. Resimli çocuk kitaplarıyla çocukların dinleme sürecine aktif katılmasını sağlayan etkileşimli okumanın yapılması dinleme becerisinin gelişimini destekleyebilir.

Bu araştırma çocukların ilk tanıştıkları edebiyat ürünü olan resimli çocuk kitaplarını kullanarak etkileşimli okuma yöntemiyle hayat boyunca kullandığımız dinleme becerisini geliştirebilecek olması, incelenen literatürde etkileşimli okuma, dinleme becerisi ve resimli çocuk kitapları değişkenlerine yer veren bir araştırmaya rastlanmamış olması, araştırma sonuçlarına göre dinleme becerisinin gelişimi için araştırmacılara ve uygulayıcılara yol gösterici olması sebebiyle güncel, özgün, gerekli ve işlevsel bir araştırma olduğu söylenilebilir. Bu sebepler dolayısıyla literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmanın amacı etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okunmasının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine etkisini ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

1.3. Problem cümlesi

Bu araştırmanın problemi “Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okunmasının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine etkisi nedir?” şeklindedir.

1.4. Alt problemler

Araştırmanın problemi doğrultusunda cevap aranacak alt problemler aşağıda verilmiştir:

- 1) Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunması sürecinde öğrencilerin “Dinleme Becerisi Başarı Testi” ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunması süreci öncesi ve sonrası araştırmacı gözlemlerine göre öğrencilerin dinleme becerileri nasıl değişim göstermiştir?
- 3) Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunması sürecinde öğrencilerin yaptıklarına yönelik dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri hakkında araştırmacı ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- 4) Araştırmacı tarafından etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunmasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.5. Varsayımlar

- Öğrencilerin verdikleri cevapların onların samimi görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- 2022-2023 öğretim yılı ile,
- Sakarya ilinin Sapanca ilçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim gören 22 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile,
- İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi dinleme becerisi kazanımları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Dinleme: İşitilenleri anlamak ve saklamak amacıyla dikkat harcanarak konuşan kişinin verdiği mesajın doğru bir şekilde (Kırbaş, 2010, s.10) zihinde anlama dönüştürüldüğü karmaşık ve çok aşamalı bir süreçtir (Akyol, 2010).

Etkileşimli Okuma: Kitap okuma sürecine dinleyicinin aktif katılımını, okuyucunun ve dinleyicinin rollerinin değişimini, sesli olarak okunan hikâyeyi tamamlamalarını, eleştirel bir şekilde incelemelerini, kendi hayatlarıyla ilişkilendirmelerini görsellerle ilgili konuşmalarını içeren bir yöntemdir (Whitehurst ve diğerleri, 1988).

Resimli Çocuk Kitapları: Metinlerdeki anlamın resimler aracılığıyla derinleştirildiği kitaplardır (Lukens, 1986).



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Türkçe dersi, dinleme becerisi, etkileşimli okuma ve çocuk edebiyatı ürünü olarak resimli çocuk kitapları ile ilgili bilgilere ve ilgili araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

2.1. Türkçe dersi

Medeniyetlerin inşa edilmesine yardımcı, temel işlevi iletişim olan dilin, insanlık için en gelişmiş iletişim aracı olduğu söylenilebilir. Aynı zamanda dil bir milletin benliğini, kültürünü, tarihini ve değerlerini yansıtır nesiller boyunca yaşatmasını sağlar. Bu yüzden Türk milleti için ana dili Türkçe oldukça önemlidir. Maden ve Kızıltaş (2019) Türkçenin tarih boyunca kullanılarak, binlerce esere yansıdığını belirtmektedir. Türkçenin kökeni çok eskiye dayanmaktadır. Geçmişten günümüze gelene kadar ülkemizde ana dilimizi öğretmek, geliştirip temellerini oluşturmak için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Çünkü her ülkenin varlığını koruyabilmesi ve kültürüne sahip çıkabilmesi için dilini yeni nesillere öğretmesi önemlidir (Göğüş, 1970).

Tanzimat döneminde Türkçenin öğretimi için çeşitli çalışmalar yapılarak ders programları ve ders kitapları geliştirilerek gelecekte yapılacak düzenlemelere temel oluşturacak birtakım girişimlerde bulunulmuştur (Uçgun, 2006). Planlı ve programlı olarak Türkçe öğretimi ise Cumhuriyetten sonra 1924 yılında ilk programın hazırlanmasıyla başlamıştır (Aslan, 2011). 1926, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005-2006, 2015, 2018, 2019 yıllarında Türkçe dersi için öğretim programları hazırlanmıştır.

2.2.1. Türkçe dersi öğretim programı

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilere hayat boyu kullanacakları dil becerilerini kazandırma amacı güder. Türkçe Öğretim Programı, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma

becerilerinin gelişimini sağlayarak öğrencilerin bireysel ve sosyal yönden gelişmelerine, etkili iletişim kurmalarına, Türkçe sevgisiyle okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerine odaklanır. Bilgi, beceri ve değerleri bir bütünlük içerisinde yapılandıran Türkçe Öğretim Programı öğrencilerin dil becerilerinin ve yeterliliklerinin, mesleki becerilerin geliştirilmesi, diğer öğrenme alanlarının, kişisel ve sosyal gelişimin desteklenmesi için temel oluşturur. İlkokul birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan kazanımlar yapısal ve hiyerarşik bir düzen içerisinde sunulmuştur. Bu kazanımlar öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken üst düzey bilişsel becerileri de kademeli olarak artırmayı hedeflemektedir (MEB, 2019). İnsanlar dil becerilerini sırasıyla dinleme, konuşma, okuma, yazma şeklinde öğrenmektedir. Okul öncesinde ilk öğrenilen dil becerisi olan dinleme, okuma yazma öğrenme sürecinin de başlangıcını oluşturmaktadır. Okuma yazma öğrenme süreciyle başlayan dinleme etkinlikleri diğer sınıf kademelerinde de devam etmektedir. Dinleme becerisinin gelişimi Türkçe Öğretim Programdaki kazanımlar doğrultusunda çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak yürütülmektedir.

2.2. Dinleme

Dinlemek konuşmaktan iki kat daha zordur. İnsanların sadece bir ağızları varken iki kulağa sahip olmaları bunun sebebi olabilir. Çocuklar konuşmadan, okumadan veya yazmadan önce dinlemektedirler. Dinleme yeteneği, çocukların geliştirdikleri ilk dil becerisidir (Sandall, Schramm ve Seibert, 2003). İlk edindiğimiz ve yaşam boyu en çok kullandığımız dinleme becerisi için farklı tanımlar yapılmaktadır. Yapılan tanımlarda, dinleme becerisinin anlamlandırma sürecini kapsadığı, aktif bir tepki içerdiği ve çok boyutlu bir yapı barındırdığı vurgulanmaktadır.

Dinleme becerisinin anlamlandırma sürecini kapsadığını vurgulayan tanımlar incelendiğinde dinleme; Hennings'e (1992, s.3) göre sözlü ve sözsüz alınan tüm sinyallerin aktif inşasıdır. Jalongo'a (1995, s.13) göre dinleme mesaja ulaşmak için duyduklarını çoğunu filtreden geçirir. Özbay ve Melanlıoğlu'na (2012, s.88) göre dinleme kişinin işittiği sesleri anlamlandırmasını içeren beceridir. Gürel ve Tat'a (2012, s. 277) göre dinleme insanların çevresindeki nesnelere, olgulara, olaylara, kavramlara ve durumlara dair algılarını anlamlandırmak amacıyla başvurdukları temel eylemdir. Güneş'e (2020, s.79) göre dinleme

müzik, ses, konuşma, gürültü gibi sesli uyarınları duymayı, anlamayı ve zihninde yapılandırmayı içeren kulak ve beyinle yürütölen karmaşık bir süreçtir.

Dinleme becerisinin aktif bir tepki içerdüğünü vurgulayan tanımlar incelendiğinde dinleme; Johnson'a (1951, s.58) göre sözlü iletişimi anlama ve etkili bir şekilde yanıt verme becerisidir. Thomlison'a (1984, s.15) göre dinleme aktif ve karşılıklı bir çabadır. Kırbaş'a (2010, s.10) göre dinleme işitilenleri anlamak ve saklamak amacıyla dikkat harcanarak konuşan kişinin verdiği mesajı doğru bir şekilde anlama ve uyarınlara tepki geliştirme etkinliğidir. Ergin'e (2020, s.108) göre dinleme görsel ve işitsel simgelere verilen tepkidir.

Dinleme becerisinin çok boyutlu bir yapı barındırdığını vurgulayan tanımlar incelendiğinde dinleme; öğrenmenin ve iletişimin temel yollarından biri olarak iletiyi doğru olarak anlama, yorumlama ve değerlendirme biçimidir (MEB, 2005, s.5). Aytan'a (2011, s.9) göre dinleme duyulan bilgileri seçme, düzenleme, ön bilgilerle birleştirme yaparak anlamak için gerçekleştirilen zihinsel faaliyetler bütünüdür. Maden'e (2013, s.51) göre dinleme insanın çevresinden gelen belirli ölçüdeki ses titreşimlerini (16-20000 Hz) işiterek algıladığı, daha önce edindiğı bilgi ve deneyimler yardımıyla seçtiğı, dikkatini yoğunlaştırarak anlamlandırdığı, izleyerek (sözsüz) iletileri somutlaştırdığı ve tepkide bulunduğı bir etkinliktir. Epçaçan'a (2013, s. 335) göre dinleme kişiler arasında iletişimin temel bir parçası, anlatıcının mesajlarını anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içeren kapsamlı, karmaşık ve etkin bir süreç; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün bir yansıması olarak insan beyninin zihinsel süreçlerini gerektiren çok boyutlu bir etkinliktir. Bello'ya (2018, s.64) göre dinleme dilin sesini ve görsel yönlerini de kapsayan, içeriğın ve anlamın tanımlanması, yorumlanması, değerlendirilmesi ve tepki verilmesi faaliyetlerini içeren bir süreçtir. Cığerci'ye göre (2020, s.130) dinleme basit bir şekilde sesleri algılamının ötesinde algılama, düşünme, yorumlama, değerlendirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve bunlara karşın tepki verme gibi çok boyutlu zihinsel süreçlerin kullanıldığı, dünyayı anlamak ve etkili iletişim kurmak için bir anahtardır.

Yapılan farklı tanımlar olsa da bu tanımların ortak yönleri bulunmaktadır. Dinlemenin iletişim kurulan kişinin söylediklerini anlamak ve yorumlamak için çeşitli zihinsel faaliyetleri içeren işitmenin ötesinde bir süreci kapsadığı görölmektedir. Etkili iletişim için gerekli bir beceri olan dinleme, insanın çevreyle etkileşim kurarak dinlediklerini anlamlandırmasını ve dinledikleri üzerinde çeşitli işlemler yapmasını gerektirmektedir.

Dinleme; işlem, etkileşim ve anlama olmak üzere üç alt boyutta incelenmektedir. İşlem boyutu dinleme süresince yapılan işlemleri içermektedir. Bu süreçte kulak ve beyin tarafından yapılan fiziksel ve zihinsel işlemler üç aşamada gerçekleşir (Güneş, 2020 s. 81). Birinci aşama olan işitmede sesler duyulur, beyne iletilir (Onan, 2005). Dikkati yoğunlaştırma olan ikinci aşamada ise duyulanlar arasından kişinin ilgili oldukları ve gerekli gördükleri seçilir ve zihinsel işlemlerden geçirilir. Seçilmiş olan düşünce ve bilgiler sorgulama, sıralama, düzenleme, sınıflama, ilişki kurma, değerlendirme gibi işlemlerden geçirir. Üçüncü aşama olan anlamlandırmada yeni edinilen bilgileri ön bilgilerle ilişkilendirerek, birleştirerek, sorgulayarak veya yorumlayarak anlamlandırır (Gündüz ve Şimşek, 2014, s.23). Bu işlemler birbiriyle iç içedir çünkü dinleme süresince işitme sürdürülürken bir yandan da kişi duyduklarını anlayıp zihinde yapılandırır (Güneş, 2020).

Etkileşim boyutu dinleme süresince konuşmacının sesi, sesinin tonu, telaffuzu ve görünümüyle ilettiği düşünce ve bilgileri anlamaya ve yorumlamaya yönelik dinamik bir yapıyı içerir. Bu etkileşimler birlikte yürütülerek anlamayı etkiler ve dinlemeye yön verir. Bu süreçte fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki tür etkileşim bulunur. Fiziksel etkileşim konuşmacıyla ilgili ses, ses tonu, kullanılan kelimeler, konuşma hızı, beden dili, jest ve mimikler, yüz ifadesi, kurduğu göz kontağı, beden dili, gürültü, mekân, araç ve gereçler, ortam, ısı, ışık, renk gibi durumları ve bunlarla kurulan etkileşimi kapsar (Güneş, 2020 s. 82-83). Zihinsel etkileşimde ise dinleyici konuşmacı tarafından aktarılan düşünceleri öğrenir, anlar, kendi bilgileriyle karşılaştırır (Emiroğlu, 2021).

Anlama boyutu süreçsel ve etkileşimsel olarak gerçekleşir. Süreçsel anlama dinleme süresince bilgileri alıp, zihinde işleyip, anlamlandırmayı içerir. Etkileşimsel anlamada ise dinleme esnasında konuşmacı tarafından iletilenleri, dinleyiciye ait özellikleri ve bu sürecin gerçekleştiği ortamı içerir. Bir öğrenme alanı olan dinlemenin her boyutu için kazandırılacak ve geliştirilecek beceriler bulunmaktadır (Güneş, 2020 s. 83). Eğitim süresince çeşitli teknikler kullanılıp etkinlikler yapılarak her boyutta dinleme becerisi geliştirilmelidir (Emiroğlu, 2021). 2019 Türkçe Öğretim Programındaki kazanımlar doğrultusunda planlı ve programlı bir şekilde farklı materyal, yöntem ve teknikler ile desteklenerek gerçekleştirilen dersler sayesinde dinleme becerisi geliştirilmektedir.

2.2.1. Dinleme becerisinin gelişimi

Dil becerilerinin dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel alanı bulunmaktadır. Kişilerin ilk kazandığı dil becerisi dinlemedir. Doğuştan getirilen dinleme becerisi diğer dil becerilerinin etkili kullanımı için önemlidir (Doğan, 2020). Aralarında ilişkili bulunan beceriler birbirleri üzerinde etkiye sahiptir. Bu yüzden konuşma, okuma ve yazmanın gelişimi için dinleme becerisinin geliştirilmesi gereklidir. Dinleme becerisi kişinin hayatının her aşamasında önemli rol oynamaktadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme bireyin henüz anne karnında olduğu dönemden başlayarak, doğduktan sonra aile içinde ve sosyal çevresinde daha sonra okullarda gelişim göstermektedir (Karadüz, 2010). Dinleme becerisini geliştirmek için ailelerin ve eğitimcilerin önemli görevleri bulunmaktadır. Dil becerilerinin temeli olan dinleme önce ailede ardından eğitim kurumlarında uygun yöntem ve tekniklerle kişilere kazandırılmalıdır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Kazandırılmak istenilen dinleme becerisine yeterince öğretimsel vurgu yapılmamaktadır.

Günlük hayatta diğer dil becerilerinden daha fazla zamanın dinlemeyle geçirilmesi ve dinlemeye büyük önem verilmesine rağmen diğer iletişim becerilerine göre daha az öğretimsel vurgu aldığı için büyük küçük birçok insanın dinleme becerisinde eksik olduğu görülmektedir (Johnson, 1951). İnsanlar, konuşma kursuna konuşma eksikliklerini gidermek ve diksiyonlarını iyileştirmek için; okuma kursuna okuma hızını ve verimliliğini artırmak için; yazı yazma kurslarına yazı yazma becerilerini iletirmek için giderken dinleme becerisini geliştirmek için bir kursun olacağı düşünülmemektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Çoğu öğretmenin dinlemenin doğal olarak geliştiğine inanmaları, dinlemeyi öğretmeye gerek olmadığını düşünmeleri, öğretilmeyeceği ya da öğretilse bile değerlendirilemeyeceğini düşünmeleri sebebiyle dinlemenin ihmal edilen bir beceri alanı olduğu söylenilebilir (Funk ve Funk, 1989). Birçok öğretmenin, dinleme becerisinin doğal olarak geliştiğine inanmalarına karşın, araştırmalar dinleme stratejilerinin doğrudan öğretiminin çocukların dinleme yeteneklerini geliştireceğini ve iletişim becerilerinde güven kazandıracağını göstermektedir (Sandall ve diğerleri, 2003). Bu sebeple dinleme becerisinin gelişimi önemsenmelidir.

Günlük hayatta da ders işleme sürecinde de en çok kullanılan, bilgilerin çoğunu öğrenmeye fayda sağlayan dinlemenin gelişimi oldukça önemlidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Dinleme eğitiminin önemli olmasının bir diğer sebebi de okuma sürecinin temel

unsurlarından biri olmasıdır. Dinleme sayesinde işitme organlarımız vasıtasıyla aldığımız bilgiler işlenip kaydedilerek anlaşılabilir, değerlendirilebilir ve kullanılabilir hale gelmekte ve farkındalık oluşmaktadır (Aytan, 2011). Böylece dinleme becerisi gelişmiş öğrencilerin ders başarılarına da olumlu etkileri olmaktadır. Çocukların iyi bir dinleyici olmalarını sağlamak için çeşitli yöntemler, teknikler ve materyaller kullanılmalıdır (Ediger, 2015). Bu yüzden planlı ve programlı bir dinleme eğitimi gereklidir.

2.2.2. Dinleme eğitimi

Bilgi çoğunlukla dinleyerek ve izleyerek öğrenilir (Kaplan, 2021). Bilgi edinmenin yanında zevk almak, eleştiri ve değerlendirme yapmak için de dinleme ve izleme alışkanlığının olması gerekmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Akıncı, 2021). Dinleme ve izleme, öğrencilerin eğitim hayatı ve yaşamı boyunca hem öğrenmek hem de anlamak için çok önemlidir. İlerleyen teknoloji ile günlük rutinimizin ayrılmaz parçaları olan izleme ve dinleme alışkanlıklarımız, anlama yeteneğimizi geliştirecektir. Duymak dinlemek için kulaklarını, izlemek de görmek için gözlerini kullanmaktır. Doğumdan itibaren insanın en çok kullandığı duyu organı olan göz ve kulak bilgiye ulaşmak ve öğrenmek için etkili yöntemlerdir. Bu yüzden dinleme izlemeyle ilişkilidir. İnsanlar, duyuları aracılığıyla çevrelerini anlarlar ve görme duyusu, bu süreçte önemli bir rol oynar. Sesli ve görsel unsurların kullanımı arttıkça öğrenilen bilgilerin kalıcılığı da artar. Bu yüzden dinleme/izlemeye gereken önem verilmeli, aile bireyleri ve eğitimciler üzerine düşen görevleri yapmalıdır. Dinleme becerisini geliştirmek için yapılacak olan çeşitli etkinlikler öğrencilerin daha iyi anlamalarına yol açacaktır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Okul öncesi eğitim almış olmaları ya da olmamaları fark etmeksizin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmenin ve bu beceriyi alışkanlık haline getirmenin en etkili yolu, onlara dinleme eğitimi sunmaktır. Bu alışkanlığın ilkökul seviyesinde kazanılmaması durumunda, daha sonraki eğitim aşamalarında kazanılması zorlaşabilmektedir. Bu yüzden, ilkökulun ilk sınıfından itibaren dinleme eğitimi düzenli bir şekilde işlenmeli ve öğrencilere bu beceri kazandırılmalıdır (Erdem, 2012).

Dinleme eğitiminin temel amacı insanları, özellikle öğrencileri, hayatın her aşamasında etkili dinleyiciler haline getirmektir. Bu bakımdan okulda ders dinlemek, iş yerinde toplantıları yönetmek, alışveriş yapmak gibi dinlemenin önemli olduğu farklı durumlar belirlenmeli ve bu durumlara yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Dinleme becerisiyle

ilgilenenlerin konuya bütünsel olarak yaklaşması ve bu konuları dikkate alarak bir dinleme eğitimi ve programı hazırlaması gerekmektedir (Kırbaş, 2010). İyi bir dinleme öğrenme sürecinin aktif, etkileşimli ve amaçlı olması önemlidir (Çiftçi, 2001). Etkili bir dinleme eğitimi için çeşitli yöntemler, teknikler ve öğretim materyalleri kullanılmalıdır (Erdem, 2012). Sürekli aynı egzersizlerin yapılması dersi monoton ve sıkıcı hale getirir, bu da egzersizin öğrenciler üzerindeki etkisini azaltır. Başarıyı sağlamak için dinleme eğitiminde kullanılacak yöntemin çeşitli kriterleri dikkate alarak seçilmesi önemlidir (Yıldırım, 2007). Dinleme becerisinin gelişimi için etkin dinleme, web tabanlı dinleme, aktif öğrenme, ELVES yöntemi, göreve dayalı öğretim, resim ve video kullanımı (Doğan ve Özçakmak, 2014), anlatma, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, gösteri, beyin fırtınası, soru-cevap, benzetim, drama, rol yapma, bilgisayar destekli öğretim gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir (Kır, 2024). Dinleme etkinliği, konuşmacının ses tonuna, beden dilini kullanma becerisine, konunun özelliklerine, dinleyicinin sosyal, psikolojik ve ruhsal durumuna ve konuyla ilgili önceki deneyimlerine göre anlam kazanmaktadır (Çiftçi, 2001). Dinleme eğitiminin anlamlı olmasında öğretmenin de önemli bir rolü vardır.

Öğretmenin öğrencilere dinleme becerisi ve alışkanlığının kazandırılmasında birçok sorumluluğu bulunmaktadır. Öğretmen, öğrenciye nasıl dinlemesi gerektiğini ve etkili dinlemeyi başarmak için ne yapması gerektiğini öğreten kişidir. Dinlemeyi başarılı bir şekilde öğretmek için öğretmenin konu ile ilgili kullanılan en etkili ve verimli yöntemleri belirlemesi ve bunları en iyi şekilde uygulamanın yolunu bilmesi gerekmektedir (Yıldırım, 2007). Bu yüzden sınıf içi uygulamaları geliştirmeleri ve dinleme ile ilgili teorik bilgilerini artırmaları da önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek ve bu konudaki eksiklerini gidermek için onlara iyi bir dinleyici modeli olmalı (Kırbaş, 2010) ve öğrencilerini dinlemelidir. Öğrencilere hem rol model hem de rehber olan öğretmenler dinleme eğitiminde çeşitli uygulamalar yapmaktadır. Dinleme becerisinin gelişimi için yapılacak uygulamalar dinleme öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamaya ayrılmaktadır.

Sınıf öğretmenin öğrencilerden dinlemelerini istemek yerine dinlemeleri gerekene yönlendirmesi önemlidir. Dinlemeye başlamadan önceki etkinlikleri sonlandırma, dikkat dağıtıcıları ortadan kaldırma, dinleme için belirli bir amaç belirleme, ilgi çekici giriş etkinlikleri yapma, esnek oturma düzenleri hazırlama ve dinlemede yapılacak etkinlikleri tanımlama gibi eylemler dinlemeye uygun bir sınıf ortamı oluşturur. Dinleme ortamı tesadüfen oluşmaz dolayısıyla bu süreç hazırlık gerektirir. Dinleme için ortam hazırlamak

zaman alabilir ancak bu harcanan zamanın olumlu dinleme alışkanlıkları kazandırması ve öğrencilerin daha fazla anlamasına katkı sağlaması nedeniyle değerli olduğu söylenilebilir. Dinlemeyle ilgili yapılan etkinliklerin iyi planlanması ve dinlenenlerle ilgili olması, dinleme amacının sağlanmasına, gelecek dinleme etkinlikleri için olumlu bir örnek oluşmasına fayda sağlar. Dinlemeden önce planlama yapılarak etkinlikler dinleme deneyimi veya çalışma alanına göre belirlenebilir (Funk ve Funk, 1989). Dinleme öncesinde dinleme amacını belirlemenin yanında öngöründe bulunma, ön bilgileri harekete geçirme, zihinde canlandırma, dinleme öncesi sorular oluşturma, ana çizgileri belirleme, beyin fırtınası yapma, kayıt yapmak için hazırlık yapma, dinleme yöntem ve tekniğini belirleme etkinlikleri yapılabilir (Türkel ve Öz, 2021). Dinleme öncesi yapılan etkinlikler dinleme eğitimin ilk adımıdır. Hem fiziksel hem zihinsel süreci içeren hazırlıklar dinleme eğitimi sürecine olumlu katkısı olduğu söylenilebilir. Bu hazırlıklar öğrencilerin derse ilgi duymasına, güdülenmesine, metni anlayıp metinle ilgili sorulara cevap vermesine, öğrencilerin dersleri daha eğlenceli bulup başarılarını artırmalarına yardımcı olmaktadır (Arıcı ve Kır, 2017).

Dinleme sırasında not alma, soru cevap etkinlikleri, öngörülerin doğruluğunu denetleme ve yeni öngörülerde bulunma, görselleştirme, yeniden dinleme, benzeşim kurma, empati kurma, gerçek yaşamla ilişkilendirme, vurgu ve tonlamaya dikkat etme, anahtar sözcükleri belirleme gibi etkinlikler yapılabilir (Türkel ve Öz, 2021). Etkinlikler anlama kontrolü yapma, yanlış kavramları düzeltme ve zayıf öğrenmeyi açıklığa kavuşturma fırsatı sağlar. Ayrıca, çocukların yeni bilgilerini hemen uygulamalarına olanak tanır (Funk ve Funk, 1989).

Dinleme sonrasında özetleme, çıkarımda bulunma, neden sonuç ilişkileri kurma, tartışma, grafik düzenleyicilerden yararlanma, karşılaştırma yapma benzerlikleri farklılıkları belirleme, öngörülerin doğruluğunu denetleme, öz değerlendirme, betimlemeler yapma, metne farklı başlık bulma, kaynakların güvenilirliğini sorgulama, sınıflandırma, görsel benzeştirmeler yapma, zihin haritaları oluşturma, sözcüklerin anlamları üzerinde durma gibi etkinlikler yapılabilir (Türkel ve Öz, 2021). Sınıf tartışmaları, yazma deneyimleri, araştırma, sanat projeleri, geziler ve kütüphane görevleri de yapılacak etkinliklere birkaç örnektir. Anlamli etkinlikler dinlemenin bir nedeni olduğuna dair öğrencilerin olumlu algısına katkıda bulunur ve edinilen bilginin kullanılacağına dair temel oluşturur. Bu da kalıcı iyi dinleme alışkanlıklarını geliştirmenin temelidir (Funk ve Funk, 1989).

Çocuklara sesli okuma yapılmasıyla da dinleme becerisi geliştirilmektedir. Çocuklar başlamadan önce, önceki bilgilerini etkinleştirerek, çıkarımda, öngörü ve tahminde bulunarak, sorular sorarak ve bir amaç belirleyerek hazırlık yaparlar. Dinlerken ve okurken,

zaten bildikleriyle dinledikleri arasında bağlantılar kurarlar, görselleştirme, çıkarım yapma, genelleme yapma, genellediklerini uygulama, karşılaştırma, örnekleri tanımlama, düzenleme ve kendi duygularını yorumlama yoluyla yazarın fikirlerini eleştirel ve yaratıcı düşünerek genişletirler. Tüm süreç boyunca, anlamalarını izlerler. Dinledikten ve okuduktan sonra ise dinlediklerinden çıkardıkları fikirleri takip ederler (Hennings, 1992). Tüm bu süreçlerde çeşitli yöntem ve tekniklerle dinleme becerisi geliştirilirken Türkçe dersi için MEB tarafından hazırlanan öğretim programları öğretmenlere rehber olmaktadır.

2.2.3. Dinleme becerisinin Türkçe dersi öğretim programdaki yeri

Ailede gelişmeye başlayan dinleme becerisini okullarda çeşitli etkinliklerle geliştirilmeye devam etmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). 2009 Türkçe Öğretim Programında dinleme becerisi ile ilgili çalışmalar önce öğrenciyi zihinsel anlamda hazırlamayı içermektedir. Öğrenciyi hazırlamak amacıyla dinleme amacı belirleme, yöntem seçimi yapma, dinleme kurallarını uygulama ve dikkati yoğunlaştırma ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar sayesinde öğrencilerin dinlediklerini anlaması ve zihinde yapılandırması kolaylaşmaktadır. Zihinsel hazırlık yaparken öğretmen soru sorarak öğrencilerin dinleme amacı ve yöntemini belirlemesine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin dinlediklerini anlaması ve zihinde yapılandırması için bilmediği kelimelerin anlamını bulma, dinlediklerini sınıflama, zihinde canlandırma, sorgulama, özetleme, ilişkiler kurma, çıkarım yapma, tahmin etme, değerlendirme, çevresiyle paylaşma, ana fikir ve konu belirleme gibi çalışmalar yapılabilmektedir. Bu çalışmalar sayesinde öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine fayda sağlanmaktadır (MEB, 2009). Türkçe derslerinde dinleme becerisini geliştirmek amacıyla dinleme/izleme metinleri de kullanılmaktadır.

2019 Türkçe Öğretim Programında dinleme ve izlemeyle ilgili ortak kazanımlar bulunmaktadır. Ders kitaplarında öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik her sınıf düzeyinde dinleme/izleme metinlerinin yer alması gerekmektedir (MEB, 2019). Öğrencilerin anlama düzeyleri bu metinlerle ilgili öğrenme soruları sorularak değerlendirilmektedir. Soruların yanında öğrencilerin odaklanmasını sağlayan, zaman zaman dinlemek için durup tahmin becerilerini ve yaratıcılıklarını teşvik eden etkinlikler de vardır. Öğretmenlerin bu çalışmaları dikkatli bir şekilde yürütmeleri ve öğrencilerin anlamalarını kontrol etmeleri önemlidir (Atalay, 2022).

2019 Türkçe Öğretim Programı öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları dil becerilerini kazanmaları, bireysel ve sosyal olarak gelişmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe'ye olan sevgilerini artırarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlamak için bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Programın amaçlarından bazılarının öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek, Türkçeyi doğru ve özen göstererek kullanmalarını sağlamak, okuduğu, dinlediği/izlediği materyallerden ilham alarak, söz dağarcığını zenginleştirmek, dil zevkini ve farkındalığını arttırmak olduğu görülmektedir. Dört temel dil becerisinin kazanımı için farklı yöntem ve tekniklerin birlikte kullanılması önerilmektedir. Türkçe Öğretim Programına göre hazırlanan ders kitaplarında toplam sekiz dinleme/izleme metni bulunmaktadır. Birinci sınıfta ise okuma yazma öğretim süreci olduğu için dinleme/izleme metinleri daha fazladır. Birinci sınıfta okuma yazma öğretim süreci dinleme eğitimi çalışmaları ile başlamaktadır. Dinleme eğitimi çalışmaları doğal ve yapay sesleri dinleme, tanıma, ayırt etme ve taklit etme, dinletilen sesin kaynağını bulma gibi etkinlikleri içermektedir. Bu şekilde başlayan dinleme eğitimi çalışmaları diğer sınıf düzeylerinde de belirlenen kazanımlar çerçevesinde devam etmektedir (MEB, 2019).

Kullanılan materyal, dinleyicinin ilgi ve ihtiyacı, konunun önemi gibi unsurlar da dinlemenin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu faktörler, dinleme faaliyetini çeşitlendirmekte ve farklı türleri ortaya çıkarmaktadır. Farklı kişiler tarafından sınıflandırılan dinleme türlerinin, benzer özellikleri olsa da farklı isimlerle ve sınıflandırmalarla adlandırılmaktadır. Günlük yaşamda, dinleyicinin bulunduğu duruma, ortama ve ihtiyacına göre değişen çeşitli dinleme şekilleri bulunmaktadır (Kurt, 2008). Dinleme türleri katılımlı dinleme/izleme, katılımsız dinleme/izleme, not alarak dinleme/izleme, kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme, yaratıcı dinleme/izleme, seçici dinleme/izleme, eleştirel dinleme/izleme olmak üzere yediye ayrılmaktadır (MEB, 2006, s.62-63). Dinleme türleri iletişimde daha etkili olmayı ve karşılıklı anlayışı artırmayı desteklerken dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu yüzden Türkçe Öğretim Programlarında kazanım açıklamalarında bulunmakta, dinleme/izleme becerisi için yürütülen eğitimde kullanılmaktadır. Dinleme/izleme becerisi için her sınıf kademesinde kazanımlar bulunmaktadır.

2019 Türkçe Öğretim Programı ilköğretim kademesinde dinleme/izleme beceri alanı incelendiğinde;

- Sözlü ve sözlü olmayan mesajlardan,

- Metin hakkında önceden ve dinlerken tahminde bulunmaktan,
- Dinledikleri metnin içinde aranması istenilen ögeleri bulmaktan,
- Nezaket kurallarından,
- Farklı başlıklar önermekten,
- Metni canlandırmaktan,
- Metinde geçen bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin etmekten,
- Dikkatlerini dinlediklerine yoğunlaştırmalarından,
- Metnin konusunu, ana fikrini, ana duygusunu belirlemekten,
- Dinledikleri metin ile ilgili sorulan soruları cevaplamaktan,
- Dinledikleri metin ile ilgili görüşlerini ifade etmekten,
- Dinledikleri metin ile ilgili önemli yerleri bulup özetlemekten bahsedilmektedir.

Yukarıda sıralanmış olan kazanımlar doğrultusunda çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak Türkçe dersleri gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte öğrenciler doğru dinleme/izleme becerisini geliştirmektedir. Öğrencilerin dinleme/izleme becerisi için öğrenme süreçlerinin desteklenmesiyle akademik başarıları olumlu etkilenebilir. Öğrenciler seslerini, vurgu ve tonlamayı nasıl kullanacaklarını öğrenebilirler. Öğrencilerin öğrenme performansları, kelime dağarcıkları, kendini ifade etme yetenekleri gelişebilir. Böylece öğrencilerin yaşam boyunca kullanacakları dinleme/izleme becerilerinin yanı sıra duygusal, zihinsel, kişisel ve sosyal yönden gelişmeleri beklenebilir.

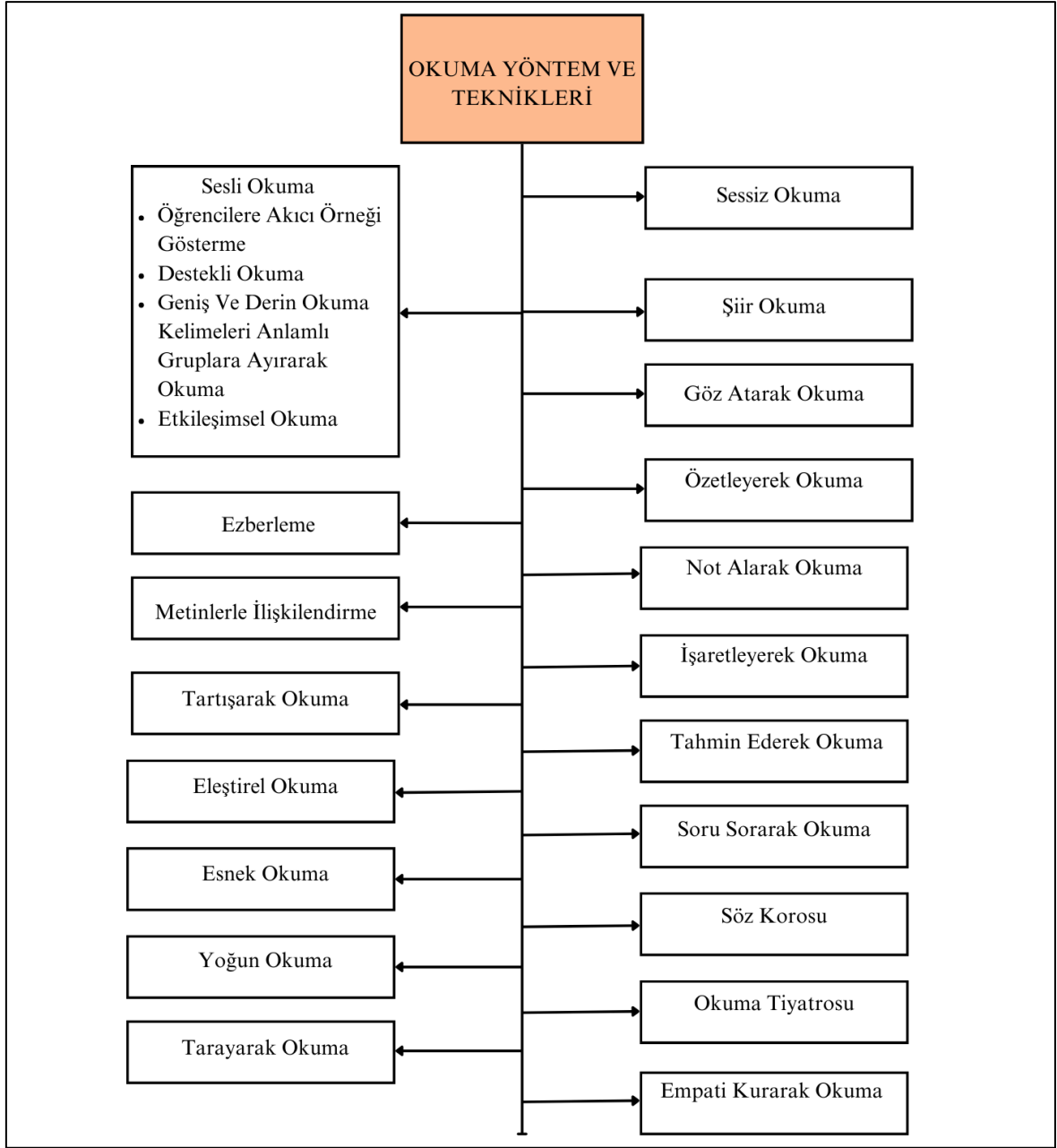
2.3. Okuma

Okuma kişinin düşünce dünyasını genişletip, öğrenmeye katılmasını sağlayan bir beceridir. Dört temel dil becerisinden biri olan ve ilk okuma yazma süreciyle okullarda öğrenilen okuma becerisi ile ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır. Yapılan tanımlarda, okuma becerisinin bir süreç olduğu ve algılama unsurunu içerdiği vurgulanmaktadır. Okuma becerisinin bir süreç olduğunu vurgulayan tanımlar incelendiğinde okuma; Chall'a (1983) göre okuma ardışık çeşitli aşamalardan oluşan dinamik bir süreçtir. Demirel ve Epçaçan'a (2012, s.76) göre okuma başlangıcı, gelişim aşamalarını ve sonucu içinde barındıran bir

süreçtir. Akyol ve Keskin'e (2014, s.108) göre okuma; insan hayatında doğal olmayan fakat sonradan edinilebilen, bireyin hayatını kökten etkileyebilecek nitelikte, sosyal, kültürel ve bilişsel alanlarda yetkinlik sağlayan son derece karmaşık bir süreçtir. Akyol'a (2015, s.1) göre okuma yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı bir şekilde ön bilgiler kullanılarak uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştiren anlam kurma sürecidir. Güneş'e (2020, s.127) göre okuma metindeki bilgilerle ön bilgilerin bütünleştirilerek yeniden anlamlandırdığı süreçtir. Efe'ye (2022, s.9) göre okuma değerlendirme ve sonuç çıkarma gibi üst düzey düşünmeyi gerekli kılan zihinsel ve psikomotor yönü bulunan karmaşık bir süreçtir.

Okuma becerisinin algılama unsurunu içerdiğini vurgulayan tanımlar incelendiğinde okuma; Yıldırım ve Casten'e (2013, s.3) göre okuma, sembollerle ifade edilenleri anlamaktır. Balcı'ya (2016, s.2) göre okuma işaret ve sembollerin göz vasıtasıyla algılanarak beyin ile yorumlanıp anlamlandırılmasıdır. Özkan ve Başkan'a (2020, s.67) göre okuma basılı veya yazılı kelimeleri duyu organları aracılığıyla alımlamayı, algılamayı ve anlamlandırıp yorumlamayı içeren düşünsel bir beceridir.

Okumayı gelişi güzel yapmamak, kısıtlı zamanda birçok şeyi özümseyebilmek, disiplinli ve eleştirel bir şekilde okumak için okuma türlerinin oldukça önemli olduğu söylenilebilir (Sakaryalı, 2011). Okuma beraberinde anlamayı da getirmektedir. Anlamadan yapılan okumalar öğrencilere okumasını hızlandırmaktan başka bir fayda sağlamayacaktır. Okuma yöntem ve teknikleri de öğrencilerin daha iyi anlamalarını, anladıklarını ve öğrendiklerini uzun süreli belleklerine aktarmalarına fayda sağlamaktadır.



Şekil 1. Okuma yöntem ve teknikleri (Karatay, 2018, s.61-73).

Karatay (2018, s.61-73.) okuma yöntem ve tekniklerini sesli okuma (öğrencilere akıcı örneği gösterme, destekli okuma, geniş ve derin okuma, kelimeleri anlamlı gruplara ayırarak okuma, etkileşimsel okuma), sessiz okuma, şiir okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma, esnek okuma, yoğun okuma, tarayarak okuma, empati kurarak okuma olarak sınıflandırmıştır. Ünveren (2020, s.273-283.) ise okuma yöntem ve tekniklerini sesli okuma,

sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma, hızlı okuma, yoğun okuma, tarayarak okuma, dedektif tipi okuma ve görsel okuma olarak sınıflandırmıştır. Karatay, Külâh ve Kaya (2020, s.102) Sınıf içi okuma yöntem, teknik ve modellerini sınıf içi bireysel uygulamalar ve sınıf içi grup uygulamaları olmak üzere ikiye ayırmıştır;

- Sınıf içi bireysel uygulamaları sürekli sessiz okuma, bağımsız okuma, rehber eşliğinde kapsamlı okuma programı olarak,
- Sınıf içi grup uygulamalarını paylaşımlı ve etkileşimli okuma, sesli okuma, akvaryum tekniği, Sokrates yöntemi, edebiyat halkaları/okuma çemberleri olarak sınıflandırmıştır.

Sesli okuma, sessiz okuma, güdümlü okuma, göz atarak okuma, soru sorarak okuma, not alarak okuma, okuma tiyatrosu, eleştirel okuma, etkileşimli okuma gibi okuma yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Öğrenciler bu türleri öğrenip uyguladıkça okuma amacına göre bilinçli olarak istediğini seçebilmektedir. Öğretmenler sınıf içerisinde bu yöntemleri birçok beceriyi geliştirmek, konuyu veya kavramları öğretmek, birçok değeri kazandırmak için kullanabilmektedir. Okuma yöntemleri arasında yer alan sesli okuma aynı zamanda yüksek sesle okuma olarak da adlandırılmaktadır. Çelik'e (2006) göre yüksek sesle okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmesi, öğretmenin onların okuma yeteneğini tanınması ve dinleme alışkanlıklarını öğrenmesi açısından önemlidir. Yüksek sesle okumak aynı zamanda çocukların edebiyat anlayışına da katkıda bulunmaktadır (Sipe, 1998). Öğretmenlerin kullandığı bilinen ve yaygın olan yüksek sesle okuma yöntemleri sadece okuma, performansa dayalı okuma ve etkileşimli okumadır (Brabham ve Lynch-Brown, 2002). Yüksek sesle okuma içerisinde yer alan bu üç yöntem öğretim süreçlerinde kullanılmaktadır.

Sadece okumada öğretmenler veya ebeveynler çocuklara durmadan hikâye ve görselleri okumaktadır. Hikâye parçalara bölünmeden bir bütün olarak okunur, yalnızca okumayı içerir ve metin üzerinde başka hiçbir çalışma yapılmaz. Performansa dayalı okumada ise öğretmen ve öğrenciler arasında zayıf da olsa bir diyalog vardır. Hikâye okunurken görsellerden yararlanılmaktadır. Hikâye bittiğinde okuyucu öğrencilerle metin hakkında konuşur ve öğrencilere sorular sorarak öğrencilerin hikâyeyi kendi hayatlarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olur (Sezer, Çetinkaya, Tosun ve Yıldırım, 2021). Literatürde bahsedilen diğer bir okuma yöntemi ise etkileşimli okumadır. Etkileşimli okuma yetişkinler ve çocuklar arasında aktif etkileşime olanak sunarak okuma gelişimini desteklemekte (McMahon-Morin,

Rezzonico, Trudeau ve Croteau, 2020) aynı zamanda anlama becerisini (Delacruz, 2009; Efe, 2022; Hazzard, 2016; Kindle, 2009), konuşma becerisini (Durmaz, 2020; Günaydın, 2020) ve kelime dağarcığını (Harkley, 2010; Kindle, 2009; Marra, 2016; Mihai, 2021) geliştirmektedir. Türkiye’de ve çoğu Avrupa ülkesinde yapılan okuma türlerinden çok tercih edilen ve yapılandırmacı yaklaşıma en uygun olan yöntem etkileşimli okuma olarak gösterilebilir (Çetinkaya, Yıldırım, Topçam, Sönmez, Durmaz, Sezer ve Sezer 2021). Etkileşimli okumanın öğretmenlerin öğrencileri aktif olarak okuma ve dinleme sürecine katmasına olanak sağlaması ve birçok katkısının olduğunun görülmesi nedeniyle günümüzde de sınıf içinde tercih edilen bir okuma türü olduğu söylenilebilir.

2.3.1. Etkileşimli kitap okuma

Etkileşimli kitap okuma ilk olarak Whitehurst ve arkadaşları tarafından ortaya konulmuştur. Kitap okuma sürecine dinleyicinin aktif katılımını, okuyucunun ve dinleyicinin rollerinin değişimini, sesli olarak okunan hikâyeyi tamamlamalarını, eleştirel bir şekilde incelemelerini, kendi hayatlarıyla ilişkilendirmelerini ve görsellerle ilgili konuşmalarını içeren bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Whitehurst ve diğerleri, 1988; Whitehurst ve diğerleri, 1994a ve Whitehurst ve diğerleri, 1994b).

Etkileşimli okuma sayesinde çocuk pasif bir dinleyici konumundan aktif katılımcı konumuna geçerek sürece dahil olmaktadır. Hargrave ve Senechal’a (2000) göre bunu sağlamak için etkileşimli kitap okuma sürecinde çocuğun katılımı teşvik edilir, çocuğa geri bildirim verilir ve okuma tarzı çocuğun gelişen dil becerilerine ve ilgi alanlarına uyarlanır. Dinleyici metinle ilgili sorular sorarak, metnin sonunu tahmin ederek, metinle ilgili hazırlanan etkinliklere katılarak, metne dair çıkarımlarda bulunarak, kimi zaman kendisini karakterin yerine koyup metin ile bir bağ kurarak sürece aktif katılım sağlayabilmektedir (Çetinkaya ve diğerleri, 2021). Etkileşimli okuma süreci okuyucu tarafından iyi planlamalıdır. Plansız gerçekleştirilen okumaların faydası planlı gerçekleştirenler kadar olmayacaktır. Okuma sürecinin öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılacak etkinlikler önceden belirlenmeli ve bu aşamalara yönelik plan hazırlanmalıdır. Plan hazırlanmadan önce okunacak kitabın seçilmesi gerekmektedir.

Çocuğu okuma sürecinde aktif hale getirmeyi amaçlayan etkileşimli okuma da kitap seçimi önemli adımlardan biridir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Bunun sebebi soru sormayı,

konuşulacak konuyu, yapılacak etkinliği içeren her uygulamanın kitap etrafında şekillenecek olmasıdır (Efe, 2023). Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun ilgilerini çekecek doğru kitaplar seçilmelidir (Karadoğan, 2020). Öğretmen kitap seçerken kitabın adından, ön ve arka kapağından hareketle içeriği ile ilgili fikir yürütmeli, kitabı gözden geçirmeli, kitap ile ilgili çevresinin fikirleri hakkında düşünmeli, kitabı okumalıdır. Öğrencilerin üst düzey düşüncelerini sağlamak için kitabın içeriğinin ve görsellerinin nasıl kullanacağını hakkında da düşünmesi gerekmektedir. Kitap seçimi tamamlandıktan sonra etkileşimli okuma süreci için kitaba uygun detaylı bir plan hazırlanmalıdır. Plan hazırlanırken hitap edilecek yaş grubunun özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Efe, 2023).

Whitehurst ve arkadaşları etkileşimli okuma sürecine çocuğu aktif hale getirmek amacıyla bazı yöntemler kullanmıştır. Bu yöntemlere PEER ve CROWD adını vermişlerdir. Aşağıda bu yöntemlerin açıklamalarına yer verilmiştir (Whitehurst ve diğerleri 1994b);

- PEER yöntemi sırasıyla prompted (başlatma), evaluated (değerlendirme), expanded (genişletme), repeat (tekrarlatma) aşamalarını içermektedir. Okuyucu ve dinleyici arasında konuşmanın başlamasına ve sürdürülmesine yardımcı olur. Başlatma aşamasında dinleyici konuşması için teşvik edilir, değerlendirmede dinleyicinin verdiği cevap değerlendirilir, genişletme aşamasında dinleyici cevabı genişleterek yani üzerine bilgi ekleyerek farklı şekilde ifade eder. Tekrarlatmada ise okuyucu dinleyicinin söylemi genişletmiş olması için tekrarlamaya ve ipucu vermeye devam eder.
- CROWD yöntemi Completion prompts (Tamamlama soruları), Recall prompts (Hatırlama soruları), Open-ended prompts (Açık uçlu sorular), Wh-questions (5N1K soruları) Distancing prompts (İlişkilendirme soruları) şeklinde sıralanır. Bu yöntem okuyucuların dinleyicilere resimli bir kitabı paylaşırken sorabilecekleri soruları beş tür olarak sınıflayıp yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Tamamlama soruları "Bir şey ses çıkardı ve bu bizi...?" gibi cümlelerin boş bırakılmasıyla oluşturulan sorulardır. Hatırlama soruları, çocukların bir kitabın belirli yönlerini hatırlamalarını gerektiren sorulardır (örneğin, "Okula giderken başına gelen bazı şeyleri hatırlayabilir misin?"). Açık uçlu sorular, çocuğun kendi kelimeleriyle cevap vermesini teşvik eden ifadelerdir (örneğin, "Ben son sayfayı anlattım, şimdi sıra sende. Bu sayfa hakkında bana bir şeyler söyle."). 5N1K soruları, ne, nerede ve neden gibi sorulardır (örneğin, "Buna ne denir?"). İlişkilendirme soruları, çocuğun kitabın içeriğini kitap dışındaki

yaşamın yönleriyle ilişkilendirmesini gerektiren sorulardır (örneğin, "Hiç Peter gibi kar yağında oynadın mı? Nasıl hissettirdi?").

Hazırlanacak planlarda yapılacak etkinlikler sistematik bir şekilde belirlenmelidir (Durmaz, 2020). Okuma amacı belirlenerek okumaya hazırlanmalı, öğretilecek kelimeler belirlenmeli, metne yönelik kitabı okumadan önce tartışma ortamı oluşturulmalıdır (Santoro, Chard, Howard ve Baker, 2008). İlk olarak okuma öncesinde kitabın kapağı tanıtılmalıdır. Kitabın adı söylenmeli, hikâyenin yazarının adı söylenerek yazarın kim olduğu ve ne iş yaptığı ile ilgili sorular sorulmalıdır. Aynı zamanda kitaptaki resimlere dikkat çekerek resimleyene vurgu yapılmalı ve o kitabın resimleyeninin adı söylenmelidir. Resimleyen de kim olduğu ve ne iş yaptığı ile ilgili sorular sorulmalıdır (Vulkelich, Christie ve Enz, 2014). Yazar ve resimleyende olduğu gibi kitabın basımevi hakkında da konuşularak sorular sorulmalıdır. Çocuğa tüm bu bilgilerin kitabın dış ve iç kapağında yer aldığını anlamalı, farkındalık kazanmasına yardımcı olunmalıdır. Daha sonra kitabın üzerindeki resme dikkati çekerek hikâyenin ne hakkında olacağı ve resimdekilerin kim olabileceği hakkında sorular sorulmalıdır, çocuğun tahmin etmesi beklenmelidir. Hikâyeye yapılan bu ön giriş sonrasında okunacak kitap ile çocuğun deneyimleri arasında bir bağlantı kurulabilir. Yazarın diğer kitapları hatırlatılabilir. Kitabın adı çocuğun bilmediği bir kelime içeriyorsa, kelimenin anlamı açıklanmalıdır (Er, 2016). Çocuklar başlık, kapak veya önceki bilgilerinden yola çıkarak hikâyeye hakkında tahminde bulunmaya teşvik edilmelidir (Vulkelich ve diğerleri, 2014). Yapılan bu uygulamalar etkileşimli kitap okumanın ilk adımını oluşturmaktadır.

Okuma sırasında yapılacak etkinliklerde soru sorma stratejileri kullanılmalı, belirlenen kelimelerin öğretimi yapılmalı, çocukların bağlantı kurmasına (metin-metin, metin-ben, metin-dünya), çıkarımlarda bulunmasına fırsat verilmelidir (Santoro ve diğerleri, 2008). Etkileşimli okuma sırasında okuyucu herkesin kitabı rahat bir şekilde göreceği şekilde tutmalı, metni seslendireceğini söyleyerek çocukların dikkatini çekmelidir. Dikkati çektikten sonra metni seslendirilmeye başlamalıdır. Okuyucu hazırlanan plana göre süreci ilerletmelidir fakat çocukların yaptığı yorumlar ve sordukları sorular, verdikleri cevaplar doğrultusunda kitapta bulunmamasına rağmen ele alınabilecek olay ve durumlar hakkında tartışma yapılabilir (Çetinkaya ve diğerleri, 2021). Okuma yaparken belirli noktalarda durdurularak, metnin akışının nasıl devam edebileceği veya "Eğer siz olsaydınız, ne yapardınız?" gibi sorularla öğrencinin metni yeniden oluşturmaya çalışması, çocuğun kendi yorumunu metin yazarının yorumundan ayırt etmesine ve arada ne fark olduğunu anlamak için dikkatini kitaba yoğunlaştırmasına fırsat verecektir (Günaydın, 2020). Okuyucunun

sorduğu sorular, seçilen metne, sınıftaki çocuklara, okul ve toplumun değerlerine ve bireysel deneyimlere bağlıdır (Meller, Richardson ve Hatch 2009). Okuyucu, okuma esnasında aynı zamanda aktif bir dinleyici rolünü de üstlenerek çocuğun sorulara verdiği cevapları değerlendirmeli ve bu cevapları teşvik etmelidir (Durmaz, 2020). Önceden belirlenen kelimeler ya da okuma anında çocukların anlamını bilmediği ve merak ettiği kelimelerin anlamları çocuklara uygun bir şekilde açıklanmalıdır. Böylelikle çocuğun kelime hazinesinin gelişimine de katkı sağlanmaktadır.

Okuma tamamlandıktan sonra metin gözden geçirilmeli, kitap ile ilgili sorular sorulmalı, çocuk kendi cümleleriyle metni yeniden anlatmalı, çocuğun oluşan düşünceleri genişletilmelidir (Santoro ve diğerleri, 2008). Etkileşimli okuma sonrasında kitap ile ilgili değerlendirmeye, çıkarım yapmaya, duygularını ifade etmeye yönelik açık uçlu sorular sorularak tartışma ortamı oluşturulabilir. Önceden planlanan yapılacak etkinlikler yapılabilir, çocukların kitabı yeniden anlatmaları istenilebilir, kitabı drama yöntemiyle canlandırmaları istenebilir, kitapla ilgili eleştirel yazılar yazdırılabilir, kitaptan çıkardıkları dersler tartışılabilir, mevcut kitap ile başka kitaplar arasında ya da çocuğun yaşadıkları arasında bağlantı kurdurulabilir. Tüm bunlar tamamlandıktan sonra son görüşler ve dönütler alınarak süreç tamamlanır (Çetinkaya ve diğerleri, 2021). Tüm bu aşamaları içeren etkileşimli okuma sürecinde çocuklar dinleme ve konuşma becerilerini de kullanarak okuma sürecine dahil olmaktadır.

Etkileşimli okuma içerisinde dinleme türlerinden katılımlı dinleme/izlemeyi de barındırmaktadır. Kardaş'a (2020, s.255) göre katılımlı dinleme, konuşma esnasında ya da sonrasında dinleyen kişilerin soruyla ya da beden diliyle diyaloga geçmesini içerir. Böylelikle sağlıklı bir iletişim sağlanmış olur. Konuşmacıdan açıklama istemek, söylediklerini ve duygularını yansıtmak, fikirlerini özetlemek (MEB, 2006, s.62), kendini onun yerine koymak ve anlatılanları yaşamak (Güneş, 2020, s.101) bu dinleme türünde yapılmaktadır.

Bu süreç içerisinde yapılan etkinliklerin öğrencilere pek çok katkısı bulunmaktadır. Etkileşimli okuma dinleyicilerin öğrenmesine yardımcı olur (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst ve diğerleri, 1994a). Doğru telaffuz ederek akıcı okumalarını ve okuduklarını daha iyi anlayabilmelerine katkı sağlar (Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca, 2017). Okuma sürecine aktif katılımı sağlar (Justice ve Pence, 2005). Hikâye anlatma becerilerini geliştirir (Vygotsky, 1978). Hikâye anlatma becerilerini geliştirirken öğrencilerin hikâye örgüsü sıralamasını ve tutarlılığını düzenlemelerine yardımcı olur (Rogoski ve Flores, 2020). Alıcı

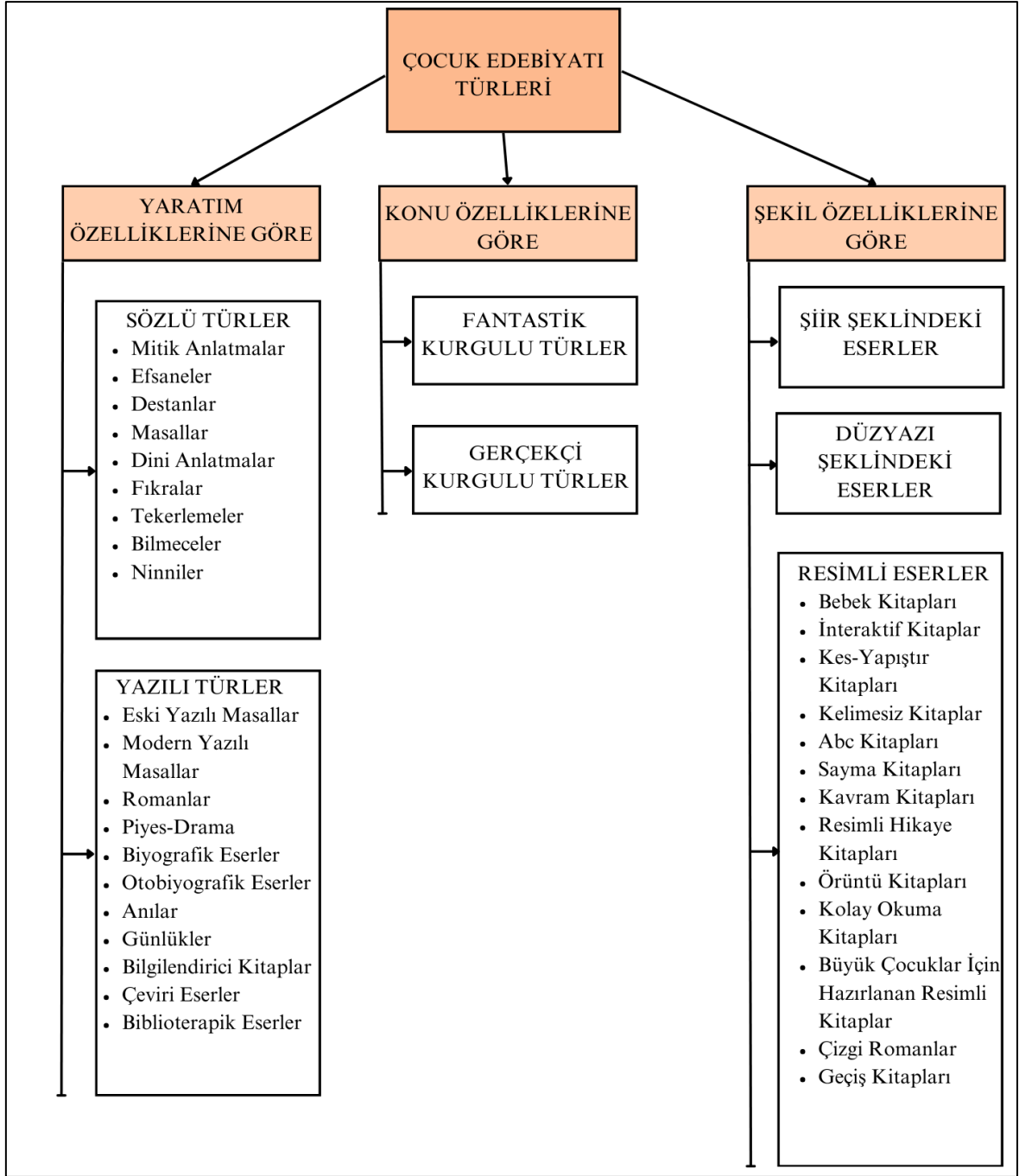
dil, kelime hazinesi, yazma, temel okuryazarlık, anlama ve sorgulama becerilerinin gelişmesine (Merga, 2017) ve edebiyata ilgi duymalarına katkı sağlar (Meller ve diğerleri, 2009). İfade edici dil becerilerinin gelişimini destekler (Vygotsky, 1978; Durmaz, 2020; Cordes, Egert ve Hartig, 2023). Okuma motivasyonunu arttırır (Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan, 2020). Öğrencilerin okuma hızı, bir dakikada bir metinde doğru okunan kelime sayısı ve okuma anlama için doğru cevap sayısı konularında daha iyi performans göstermesine (Ergül ve diğerleri, 2017) ve bir soruna olası çözümler bulma konusundaki esnekliğini, akıcılığını ve orijinalliklerini geliştirebilmesine fayda sağlar (Van Elsen, Catrysse ve De Maeyer, 2023). Etkileşimli okumada sorulan metin içi, metin dışı ve metinler arası sorular sayesinde sözel dil becerilerinin gelişmesine, çocukların özgün ve eleştirel düşüncelerine, ön bilgilerini ve yaşantılarını kullanarak sorulara cevap vermelerinden dolayı öğrenmelerinin kalıcı hale gelmesine katkı sağlar (Çetinkaya ve diğerleri, 2021). Etkileşimli okuma sürecinde dinleme ve okuma becerileri gelişerek öğrencilerin kişisel, sosyal ve bilişsel alanlarına fayda sağlar, öğrenmelerini destekler. Etkileşimli okuma sürecinin faydalı olması için sürecin anahtarı olan resimli çocuk kitapları da oldukça önemlidir.

2.4. Çocuk edebiyatı

Okuma ve kitap odaklı çalışmalar, toplumun kalkınmasına, gelişmesine ve insanlaşmasına doğrudan katkı sağlar. Bu çalışmalar toplumun geleceğini ilgilendiren bir gerekliliktir. (Okutan, 2006). Bu gereklilik çocuk edebiyatı kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Edebiyat, insanın evrimsel yolculuğunun taleplerini önce görsel ifade araçlarıyla, zaman geçtikçe de dilin kapasitesi kullanılarak sözcüklerle karşılayan bir sanattır (Sever, 2006). Çocuk ise belirli gelişimsel niteliklere sahip olan, kendi ilgi ve algılarına dayalı olarak tepkiler veren, süreç içerisinde merak, keşfetmeye ve öğrenmeye açık bir varlıktır (Arıcı, 2018). Çocukların yetişkinlerden farklı özelliklere sahip olduğu düşüncesinin toplumda yaygınlaşmasıyla birlikte çocuk psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, çocukların yetişkinliğe ulaşana kadar pek çok gelişim aşamasından geçtiğini ortaya koymuştur. Bu yüzden çocukların gelişim düzeylerine uygun kitapların yazılması zorunlu hale gelmiştir. Çocuk edebiyatının temellerini bu durum oluşturmaktadır (Yılmaz, 2022).

Çocuklar çocuk edebiyatı eserleri sayesinde farklı deneyimlere tanıklık ederler, karakterler ile özdeşim kurarlar. Bu, çocukların hayal güçlerinin gelişmesine ve empati becerilerinin artmasına katkı sağlar. Çocuklar edebiyat aracılığıyla öğrenir, büyür ve dünyayı daha iyi anlarlar. Çocuk edebiyatı çocuklara yaşamı ve insan gerçekliğini sanat değeri olan görsel ve dilsel bir mesajla sunan, onların ihtiyaçlarını ön planda tutarak anlama seviyelerine ve dil gelişim süreçlerine uygun olarak hazırlanan duyguları ve düşünceleri üzerinde izlenim oluşturan eserlerin genel adıdır (Sever, 2006). Çocuklar düşünce ufkunu geliştirmek, kavrayışlarını derinleştirmek ve sosyal anlayışlarını geliştirmek için kitaplara ihtiyaç duymaktadır (Sofuoğlu, 1979). Basılı materyaller, özellikle okumaya başlayan çocukların normal gelişimini hızlandırmak için önemlidir. Dolayısıyla, çocuklara seviyesine uygun kitapları sunmak ve geniş bir okuma imkânı sağlamak, onların gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Oğuzkan, 2001).

Çocuklar aynı yaşta olmalarına rağmen farklı gelişim özelliklerine sahip olabileceğinden oluşturulacak kitaplarda bu durum göz önünde bulundurulmalı, edebiyatta çocuk edebiyatına, çocuk edebiyatında da çocuk kavramına özel önem verilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2022). Çocuk edebiyatı, diğer edebiyat türlerinden farklı olarak bazen hedef kitleye özgü bir filtre uygulandığından çocuğa görelilik ilkesi benimsendiğinden zaman zaman güdümlü olduğunun düşünülmesine sebep olmuştur. Ancak aslında çocuk edebiyatı eserleri, herhangi bir durumu veya düzeni değiştirme, içerdiği ideolojiyi vurgulama veya okuyucuya dayatma amacı bulunmamaktadır. Bu yüzden çocuk edebiyatı yazarlarının çocuğa uygunluk, çocuk gerçekliği ve çocuk duyarlılığı ilkelerini kabul etmeleri ve eserlerine yansıtmaları son derece önemlidir (Balta, 2019). Çocuğu merkeze alarak oluşturulan çocuk edebiyatının birçok türü bulunmaktadır. Çocuğa yönelik hazırlanan kitaplar öyküler, masallar, bilmece, fıkralar, şiirler, oyunlar gibi birçok türde yazılabilmektedir (Atalay, 2022). Çocuk edebiyatı türlerine ilişkin sınıflandırma Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Çocuk edebiyatı türleri (Tüfekçi Can, 2014, s. 49-188).

Çocukların nitelikli bir edebiyat kültürü edinmeleri için çocuk edebiyatının her türünün önemi büyüktür. Hayatlarının ilk yıllarından itibaren yazılı ve görsel yayınlarla karşılaşan çocukların edebiyatla ilgili ilk deneyimlerini yaşamalarını sağlayan resimli çocuk kitapları oldukça önemlidir (Tuğrul ve Feyman, 2006). Resimli çocuk kitapları birçok konunun işlendiği hikâyelerden oluşan ve çocuğa birçok fayda sağlayan araçlardır.

2.4.1. Çocuk edebiyatı ürünü olarak resimli çocuk kitapları

Pek çok çocuk erken çocukluk döneminde ninnileri duymuş olsa da resimli çocuk kitapları muhtemelen çocukların hayatlarında karşılaştıkları ilk kitap türüdür. Dolayısıyla kitap sevgisinin geliştirilmesinde onlara çok ciddi bir sorumluluk düşmektedir (Tuğrul ve Feyman, 2006). Bu kitaplar sayesinde çocuk edebiyatla tanışmakta ve ana diliyle günlük dilin ötesinde bir dille iletişim kurmayı öğrenmektedir (Şirin, 2016). Resimli çocuk kitapları resimli, çok resimli az yazılı, az resimli çok yazılı olabilmektedir yalnız hiçbir zaman resimsiz olmazlar (Oğuzkan, 2013). Yalnızca sözcükler ve görseller kesinlikle fikirleri iletebilir, ancak resimli kitaplar metin ve görseller arasındaki karmaşık ve dinamik etkileşimler yoluyla ek anlam karmaşıklıklarını da rahatça iletebilmektedir (Marie,2007). Çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle iletişim kurmalarına, birbirlerini farklı açılardan tanımalarına ve anlamalarına da fayda sağlayarak etkileşim ve paylaşım kurmalarına yardımcı olmaktadır (Tuğrul ve Feyman, 2006). Bu faydalarıyla birlikte hem metinsel hem görsel unsurları içerisinde barındırmasından dolayı çocukların ilgisini çekmekte ve kitap okuma sürecini eğlenceli hale getirmektedir.

Resimli kitapların en çok tercih edilen ve sevilen türlerden biri olmasının sebebi her bir bakışta çocuğun farklı bir ayrıntı görmesi, anlaması veya kavramasıdır (Sofuoğlu, 1979). Bu nedenle, çeşitli niteliklere sahip resimli kitapların çocuğun ruhsal ve zihinsel gelişimine olumlu veya olumsuz etki edebileceği açıktır. Çocuklara yönelik kitaplar titizlikle hazırlanmalıdır. Bu kitapların nitelikleri aşağıda verilmiştir (Oğuzkan, 2013);

- Gelişim dönemine uygun konuları içermeli, sade bir dili olmalıdır.
- Konular ilgi çekecek şekilde işlenmeli, eğlendirirken öğretmeli ve düşündürmelidir.
- İnsanı ve çevreyi gerçek bir şekilde tanıtarak vatan ve insan sevgisini güçlendirmeli, yardımlaşmalı artırmalıdır.
- İçeriği bilimsel veriler ve ahlaki kurallar dikkate alınarak hazırlanmalıdır.
- İnsanı özgür düşünmeye teşvik edecek şekilde yazılmalıdır.
- Çocuğun kendisini tanıyıp kişiliğini geliştirmesine fayda sağlamalıdır.

Dış dünyayı gözlemleyerek estetik bir şekilde kitabında işleyen yazar, okurun özelliklerini dikkate almak, başka bir deyişle çocuk gelişim aşamalarını bilmek ve edebiyatın estetiğini bozmadan gerekli duyarlılığı göstermekle yükümlüdür (Balta, 2019). Çocuk kitabının tasarımı ile ilgili kapak, cilt, boyut, kâğıt cinsi, sayfa düzeni, resimler ve harfler ögeler önemliyken içeriği ile ilgili karakter, tema, konu, dil ve anlatım, çevre, ileti ögeleri önemli olup çocuk gerçekliği göz önünde bulundurularak bu ögeler ile kitaplar hazırlanmalıdır (Maltepe, 2009). Temalar ve konular çocuklara uygun, anlamlı ve anlaşılır olmalı, çocukları olumlu duygu ve düşüncelere götürmeli, çocukların kişiliklerini güçlendirecek örnekleri içermeli, yaratıcılığı desteklemeli, duygularını, alışkanlıklarını ve düşüncelerini geliştirmeli, heyecanını ve merakını artırmalı, akıl yürütmesine, ilişki kurmasına ve mantığını geliştirmesine yardımcı olmalıdır (Tuğrul ve Feyman, 2006). Kitaplarda sevgi, aile sorunu, ölüm, yardımlaşmak gibi birçok konu işlenirken çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerine dikkat edilerek işlenmelidir (Gökmen, 2017). Çocuk kitaplarının boyutları çocukların taşıyabilecekleri biçimde hazırlanmalı, kâğıdı yırtılmaya ve yıpranmaya dayanıklı olmalı, kapağı ve cildi çocuğun dikkatini çekecek şekilde tasarlanmalı, sayfalarında yer alan yazı, resim ve sayı gibi unsurlar birbiriyle uyum içinde olmalı, kullanılan punto sınıf seviyesine göre ayarlanmalı, görselleri içeriği ile uyumlu olmalıdır. Çocukların düşünmelerine, hayal kurmalarına, eğlenmelerine, yorum yapabilmelerine ve kendi öykülerini oluşturmalarına olanak sağlamalıdır (Sever, 2006).

Çocuklar, resimli kitaplar sayesinde kendi başlarına çözebilecekleri sorunlarla karşılaşma fırsatı bulur ve bu da problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve çocukların ilişkileri, benzerlikleri ve farklılıkları anlama sürecinde kendi dünyalarına daha yakından bakmalarına yardımcı olmaktadır (Tuğrul ve Feyman, 2006). Hayali dünyalar aracılığıyla çocuklara kendi iç dünyalarını ve dünyayı keşfetme fırsatı veren resimli çocuk kitapları insanlara, nesnelere ve hayata dair farklılıkları sunmakta, çocukların ruhsal gelişimlerini, hayal dünyalarını desteklemekte, estetik duygularını ve beğenilerini geliştirmektedir (Balta, 2019). Resimli çocuk kitapları sayesinde çocuklar merak ettikleri konular hakkında bilgi sahibi olup sorularına da cevap bulmaktadır (Hsiao, 2010). Yaşamlarını dışarıdan gözlemleyerek anlam çıkarabilmektedir. Resimli çocuk kitapları, genellikle çocukların kendi yaşantılarına ve deneyimlerine yakın konuları ele alırken aynı zamanda çocukların hayal güçlerini de besleyecek şekilde geniş bir bakış açısı sunmaktadır. Bu şekilde, çocuklar hem gerçek yaşamlarındaki deneyimlerini görmekte hem de hayal güçlerini geliştirirken çözüm odaklı düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Resimli çocuk kitapları sadece çocukların

yaşlarına uygun değerleri kazanmasına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda okuma alışkanlığı ve edebiyat duyarlılığının hayatları boyunca benimsenmesine de katkıda bulunmaktadır (Tuğrul ve Feyman, 2006). Pek çok faydası olan resimli çocuk kitapları eğitimde bir araç olarak kullanılmaktadır.

2.4.2. Resimli çocuk kitaplarının eğitim ortamlarında kullanımı

Gelişimlerinin en hızlı ve çevresel etkilenmelerinin en fazla olduğu dönemde çocukların hem dil ve zihin gelişimi hem de duygusal ve sosyal gelişim için nitelikli resimli çocuk kitapları oldukça önemlidir. Bunun sebebi çocuklara değerleri kazandırması, yaşamları boyunca okuma alışkanlığını ve edebiyat duyarlılığını geliştirmelerine yardımcı olması, yazınsal metinlerin ve görsel öğelerin gücünü kullanma fırsatı oluşturmaktır (Tuğrul ve Feyman, 2006). Resimli çocuk kitapları çocuklara kendi hayatlarında tecrübe edemedikleri veya yaşamadıkları hayatlarla, mekânlarla ve insanlarla tanışma fırsatı sunmaktadır. Aynı zamanda resimli çocuk kitapları resimle birlikte yazıları içerdiğinden dolayı çocuğun hem estetik hem de edebi olarak desteklemektedir (Karadoğan, 2020). Resimli çocuk kitapları çocuklara kendini kabul etme olanağı sunarak güçlü duygularla baş etmelerine yardımcı olmakta, çocukları farklı aile yapıları, yerleri ve kültürleriyle tanıştırmakla kültürel kimliğini ve çok kültürlülük bilincini geliştirmektedir. Bu nedenlerden dolayı çocuk edebiyatı çocukların öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklar resimli kitaplar aracılığıyla çevrelerini ve dünyayı keşfederek öğrenmektedir (Jalongo, 2004).

Çocukların duygusal, düşünsel ve algısal yönlerini etkileyen görsel öğelerle dolu olan resimli çocuk kitapları, resimler aracılığıyla adeta çocuklarla iletişim kurmaktadır (Tuğrul ve Feyman, 2006). Resimler çocukların metni daha iyi anlamalarına ve karakterleri daha iyi tanımlamalarına yardımcı olmaktadır (Jalongo, 2004). Çocukları resim ve dil aracılığıyla uyaran resimli çocuk kitapları çocukların gelişimine fayda sağlayarak eleştirel ve yaratıcı düşüncelerine olanak tanımaktadır (Veziroğlu ve Gönen, 2012). Çocukların estetik duygularını ve yargılarını da etkilemekte bu yüzden sanat duyarlılığı kazanmalarına da fayda sağlamaktadır (Turgut ve Feyman, 2009). Resimli çocuk kitaplarının aynı zamanda çocukların çevreye yönelik farkındalıklarını artırma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmesine katkı sağladığı (Turgut, 2022), problem çözme becerilerine olumlu etki ettiği (Atalay, 2022) ve okuma alışkanlığı kazanmasındaki etkisinin büyük olduğu (Turgut

Bayram, 2009) görülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının sözel mesajları içermesi beynin sol yarım küresini, görselleri içermesi de beynin sağ yarım küresini aktive ederek güçlü öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Beyin bütüncül olarak çalıştığından dolayı resimli çocuk kitapları gelişimsel ve eğitsel bir öneme sahiptir (Tuğrul ve Feyman, 2006).

Küçük yaşlardan itibaren resimli çocuk kitapları çok yönlü bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir. Bu kitaplar çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmanın yanı sıra birçok öğrenme alanı da desteklemektedir. Özellikle dil gelişimi, duygusal zekâ, problem çözme ve empati kurma gibi konularda etkili bir rol oynarlar. Öğretmenler ve ebeveynler sınıfta ya da evde bu kitapları okuyarak çeşitli etkinliklerle destekleyerek çocuklara farklı öğrenme deneyimleri sağlayabilirler. Bu kitaplar çocukların anlamalarını geliştirmelerine, dil becerilerini güçlendirmelerine ve düşünmelerine yardımcı olabilir. Resimli kitaplar aracılığıyla çocuklar edebiyatı, farklı kültürleri ve bakış açılarını tanıma fırsatı bulabilir. Turgut ve Bayram'a (2009) göre kulağa hoş gelen ritmik özelliklerin ve ses tekrarlarının bulunması, kitabı çocuğun gözünde çekici hale getirmekte ve tekrar dinleme isteği oluşturmaktadır. Dolayısıyla resimli çocuk kitapları öğretimde kullanıldığında çocukların bütünsel gelişimini destekleyen önemli bir araç olduğu söylenilebilir.

2.5. Etkileşimli okuma yöntemi aracılığıyla dinleme becerisini geliştirmede resimli çocuk kitapları

İlk öğrenilen ve hayat boyu kullanılan dil becerisi olan dinleme becerisinin gelişimi anne karnında başlayıp ölene kadar devam etmektedir. Dinleme için görme ve işitme duyularının kullanılması sebebiyle dinleme/izleme becerisi 2019 Türkçe Öğretim Programında birlikte yer almaktadır. Resimli çocuk kitapları da görme ve işitme duyularımıza yönelik eserlerdir. Benzer duyuları kullanmaları nedeniyle dinleme becerisinin gelişiminde resimli çocuk kitapları önemli birer araçtır. Dinleme becerisinin gelişimi için okullarda dinleme etkinlikleri yapılmaktadır. Bu dinleme etkinliklerini ilgi çekici hale getirmek, dinleme dahil tüm dil becerilerini geliştirmek için resimli çocuk kitapları eşsiz bir deneyim fırsatı sunabilmektedir.

Bireyler, doğdukları andan ilkokula kadar olan süreçte dünyayı tanıma ve kendilerini ifade etme sürecinde dinleme becerisine dayalı olarak bilgileri edinmektedirler. Çocuklar yakın çevrelerinden dinledikleri hikâyeler, masallar, türküler, ninniler, tekerlemeler ve bilmeceleer aracılığıyla edebi türlerle ilk temaslarını kurmaktadır. Bu dinlemeler özellikle okul öncesi

dönemde çocuğun doğru seslere maruz kalmasını sağlamakta ve ses farkındalığını geliştirmektedir. Masalların genellikle tekerlemelerle başlaması, tekerlemelerin ses benzerlikleri içermesi nedeniyle çocukların ilgisini çekmeye ve dikkatlerini toplamaya yardımcı olmaktadır. Çocuklar, bu edebi türleri tekrar tekrar dinlemek istemektedir (Ateş, 2021). Hikâye ve masal dinlemekle başlayan çocukların dinleme eğitimi için çocuk edebiyatından hikâye ve masalların anlamaya etkisi oldukça önemlidir (Temizyürek, 2003). Çünkü çocuğun anlama yeteneği, gözlem yaparak, deneyimleyerek özellikle de dinleyerek gelişmektedir (Yavuz, 2019).

Çocuk edebiyatı ürünleri öğrencileri nasıl düzgün dinleyecekleri konusunda bilinçli hale getirmeye ve dinleme becerisini artırmaya fayda sağlamaktadır (Sandall ve diğerleri, 2003). Çocuk edebiyatı ürünleri içerisinde yer alan resimli kitaplar da anlama ve dinlemeyi geliştirirken çocukların kavrama, sorulara yanıt verme, sıralı cümleler üretme, öykü zincirini oluşturma, dili kullanma ve çözümleme yeteneklerini de geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (MEB, 2013, s.7). İlkokul yıllarına kadar edebi türlerle sıkça karşılaşan çocuklar, dilin kullanımıyla ilgili farkındalıklarını artırırken metin yapısına da aşinalık kazanmaktadır. Bu süreç, çocukların düşünme becerilerini, dinleme ve iletişim becerilerini, söz varlığını, ritim duygusunu geliştirmelerine ve okuma-yazma sürecine hazırlanmalarına olanak tanımaktadır. Aynı zamanda bu süreç bireylerin doğdukları kültüre ve çevreye uyum sağlamalarına da yardımcı olmaktadır. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla çocukların gelişim özelliklerini dikkate alan ve onları aktif hale getiren, dilin yapısı ve kullanımına ilişkin farkındalığı artıran, çocuğun öğrenmesine olanak sağlayan çocuk edebiyatı eserleri diğer dil becerileri ile ilişkili etkinlikler hazırlamak için önemli bir kaynaktır (Ateş, 2021).

Dinleme becerisinin gelişimi için yazılı ve sözlü ürünleri içinde barındıran çocuk edebiyatının önemli olduğu söylenilebilir (Kurt, 2008). Çocuklar edebiyat üzerine düşünmek edebiyatla ilgili temel bilgilerini edinmek için okunan kitapları dinleyebilirler. Okuma ve dinleme birbiriyle yakından ilişkilidir. Bu yüzden her yaştaki çocuğa hikâyeleri, şiirleri ve kurgu dışı eserleri dinlemek ve bunlar üzerine düşünmek için çok sayıda fırsat tanınmalıdır. Dinleme ve okuma sayesinde çocuk anlamın hem metin içinde hem de onunla etkileşime giren dinleyici veya okuyucu da olduğunu görmektedir. Dinleyiciler ve okuyucular bir metni okurken ön bilgilerini getirmektedir. Bu durum metinle ilgili bilgilere, kavramlara ve terimlerle ilgili genellemelere ulaşmayı, duyguları ve metni anlamayı sağlamaktadır. Kitapla etkileşime girmek iyi okuyucu ve dinleyici olmayı sağlamaktadır (Hennings, 1992). Bu sebeple çocuklarla kitap okuma etkinlikleri yapılmalıdır.

Çocuklarla yapılan kitap okuma etkinlikleri dinleme ve anlama becerilerini geliştirir, çocukla kurulan bağı güçlendirir ve çocuğa okul hayatına uyum konusunda deneyim kazandırır (Gürel, Temizyürek ve Şabaz, 2016). Öğretmenlerin çocuklara yüksek sesle okumalar yaparak edebi sohbetler etmesi dinlemeyi okumayla bağlantılı hale getirerek birçok fırsat sunmaktadır (Hennings, 1992). Çocuklara kitap okunması dinlemeyi, anlamayı, doğru konuşmayı, doğru soruları sormayı öğrenerek çocukları okula hazırlamada çok faydalı olan beceri ve deneyimleri kazanmalarını sağlamaktadır (Turgut Bayram, 2009). Sesli okunan kitapları dinlemek, çocukların motivasyonunu da artırmaktadır (Oakhill ve Cain, 2012). Sesli okumayı ve çocuk edebiyatı ürünlerini içerisinde barındıran etkileşimli okuma öğretmenlerin tercih ettiği bir türdür. Çocuklarla yapılan etkileşimli okuma, dinleme becerilerini geliştirmenin yanı sıra diğer dil becerileriyle de ilişkilendirilerek çeşitli fırsatlar sunar.

Yetişkinler, çocukla birlikte okuma sürecine katılarak, okuma öncesinde metin unsurlarını açıklamak, okuma sırasında ve sonrasında sorular sormak ve açıklamalar yapmak suretiyle rehberlik ederler. Bu, çocuğun okudukları ile kendi deneyimleri arasında bağlantılar kurmasına yardımcı olur. Okul öncesi dönemde, okuma merkezleri dinleme ve konuşma etkinliklerini içerirken, okul ortamlarında ise yazma becerilerini de içerecek şekilde dil becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Çocuk edebiyatı, dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmenin merkezinde yer alır ve çocukla yapılan etkileşimli dinleme ve okuma çalışmalarıyla söz varlığını artırır, metin yapılarına ve anlatım tarzlarına aşinalık kazandırır. Bu süreç, çocuğun diyalog, okuma ve iletişim becerilerini güçlendirirken, geniş bir kelime dağarcığına sahip olmasını sağlar ve bu birikimi kullanırken etkili iletişim kurmasına yardımcı olur (Ateş, 2021).

Etkileşimli okuma sürecinde bir araç olarak kullanılan resimli çocuk kitapları dinleme becerisi ile ilişkilidir. Çocuklar etkileşimli okuma sürecinde seslendirilen kitapları dinleyerek pek çok bilgi edinebilir, becerilerini geliştirebilir, farkındalıklarını artırabilir, keşfedebilir, birçok konuyu ve soyut kavramları anlayabilir aynı zamanda da eğlenebilir. Bu yüzden özellikle somut işlemler döneminde olan ilkökul kademesindeki çocuklar için resimli çocuk kitapları oldukça önemlidir. Etkileşimli okuma yöntemi resimli çocuk kitaplarını ve dinleme becerisini içerisinde bulundurmaktadır. Bu sebeplerle etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okunmasının öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirileceği düşünülmüş ve bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

2.6. İlgili araştırmalar

Bu bölümde çalışmanın konusu ile ilgili olan yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmaların dinleme becerisi, resimli çocuk kitapları ve etkileşimli okuma yöntemi ile ilgili olmasına dikkat edilmiştir. İncelenen literatürde bu değişkenlerin tamamına birlikte yer veren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile ilgili olduğu düşünülen çalışmaların özetlerine tarih sırasına göre en yeni olandan başlayarak yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Khasanah (2023) tarafından “Moyoketen'deki 4. sınıf Öğrencilerine Okuma Öğretmede Etkileşimli Hikâye Kitaplarının Etkililiği” adlı çalışmada Moyoketen 4. sınıf öğrencilerinin okuma anlayışı üzerine hikâye kitaplarının kullanımının etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları toplam 35 dördüncü sınıf öğrencisidir. Çalışma da ön-son test içeren deneysel desen kullanılmıştır. Okuma testi ile yapılan ön test sonucunda öğrencilerin ortalamasının 55,71, en yüksek puanın 65, en düşük puanın 40 olduğu son test sonucunda öğrencilerin ortalamasının 66,14, en yüksek puanının 75, en düşük puanının ise 50 olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında etkileşimli hikâye kitaplarının kullanımının önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak etkileşimli hikâye kitapları, Moyoketen 4. sınıf öğrencileri için önemli ölçüde etkilidir. Bu yüzden etkileşimli hikâye kitapları sınıf içinde kullanılabileceği söylenilebilir.

Van Elsen ve diğerleri (2023) tarafından “Okul öncesi dönemde etkileşimli resimli kitap okumanın problem çözme becerileri üzerindeki etkisi: Bir yarı-deneysel çalışma” adlı çalışma yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları 4-6 yaş arasında bulunan toplam 130 okul öncesi öğrencidir. Çalışmanın uygulama süreci seçilen resimli çocuk kitaplarının küçük öğrenci gruplarına etkileşimli okuma yapılması ile beş oturumda gerçekleştirildi. Oturumlarda çocuklar kitap karakterlerinin karşılaştığı sorunlara karşı olası çözüm yolları üretmesi için tartışmaya davet edildi. Analizlere göre resimli kitaplarını etkileşimli okumanın çocukların bir soruna olası çözümler bulma konusundaki esnekliğini, akıcılığını ve orijinalliklerini geliştirebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak okul öncesi dönemde

çocuklara resimli kitaplarda sunulan sorunlara olası çözümleri tartışma fırsatı vermenin çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenilebilir.

Cordes ve diğerleri (2023) tarafından yapılan “Çocuğun Dilini Geliştirmek Kısa Vadeli Dijital Hikâye Kitabı Müdahaleleri Etkileşimli Okuma veya Ekran Tabanlı Hikâye Gösterimi” adlı çalışmada ana dili İngilizce olmayan çocukların okul öncesi eğitimde dijital hikâye kitapları okumanın küresel dil, kelime hazinesi, fiil öğrenme (düzensiz geçmiş zaman) ve anlatım becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları 4-5 yaşları arasındaki 27 çocuktur. Çalışma, etkileşimli okuma ve denetimli, bağımsız ekran tabanlı hikâye gösterimi olmak üzere iki okuma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar dijital bir hikâye kitabını bir tablette dinleyerek, her biri bir okuma yöntemiyle üç oturumlu bir küçük grup müdahalesi almıştır. Etkileşimli okuma yapan çocuklar, kelime dağarcığı, ifade edici hedef kelime dağarcığı ve fiil öğrenme açısından önemli kazanımlar elde etmiştir. Sonuçlar etkileşimli okumanın çocukların anlatı becerileri için önemli bir avantaj sağladığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, bilişsel ve gelişimsel psikolojiden elde edilen bilgileri temel alarak geliştirilen yaşa uygun dijital hikâye kitaplarının, diyalogik okuma yöntemiyle okunduğunda, erken eğitimde çocukların dil becerilerini artırma potansiyeline sahip olabileceğini belirtmişlerdir.

Scintei (2023) tarafından yapılan “İlkokulda Dinleme, Dinleme-Anlama ve İfade Edici Okuma Arasındaki Bağlantı” adlı çalışmada çocuklarda dinleme becerilerinin oluşturulmasını vurgulamak, dinlemenin okuma kalitesi ve anlama arasındaki bağlantıyı incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada alanda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler ile dinlemenin kalitesinin alıcı ve göndericiye bağlı olduğu, ilkökul programlarında bu konunun dikkatlice ele alınması, deneyimli okuyucular tarafından dinleme etkinliklerinin yapılması, kaliteli okuma için doğruluk, tutarlılık, diksiyon, ritim, ses düzeyi ve ifadeye dikkat edilmesi, okuma yapacak kişilerin öğrencilerin anlamalarını artırmak için sözel, sözel olmayan ve görsel öğelerden yararlanılması, öğretmen yetiştirme programlarına diksiyon ve drama derslerinin eklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Asrifan, Setiawan, Ping, Syamdianita ve Nurchalis (2022) tarafından yapılan “Etkileşimli Okuma ile Dezavantajlı Anaokulu Çocuklarının Anlatısal Dil Yeteneklerini Geliştirmek” adlı çalışmada Endonezya'daki dezavantajlı anaokulu çocuklarının anlatısal dil yeteneklerini geliştirmek için etkileşimli okumanın etkinliğini incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları bir öğretmen ve dokuz okul öncesi çocuktan oluşmaktadır. Endonezya'nın Doğu Kalimantan eyaletindeki tipik İslami anaokullarından birinde öğrenim gören çoğu alt-orta

sosyoekonomik kökenden gelen 4-6 yaşlarında dokuz öğrencidir. 8 hafta boyunca öğrencilerle etkileşimli okuma uygulaması yapılmıştır. Veriler analiz edildiğinde Anlatısal Dil Uzunluğu (MLU) puanları ile ölçülen anlatısal dil yeteneğinde önemli bir iyileşme görülmüştür. Sonuçlar etkileşimli okuma etkinliklerinin dil gelişimini ve okuma zevkini erken çocukluk döneminde artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Çalışma, okul ve evlerde günlük okuryazarlık uygulamalarına etkileşimli okuma etkinliklerini entegre etmek için öğretmenler ve ebeveynler arasında iş birliğini önermektedir.

Ahmed, Inam ve Saif, (2021) tarafından “Hikâye Anlatımının Okul Öncesi Çocukların Dinleme Becerilerine ve Kelime Bilgilerine Etkisi” adlı çalışmada hikâye anlatımının okul öncesi çocukların dinleme becerileri ve kelime bilgisi üzerindeki etkisini keşfetmek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 5 yaşındaki okul öncesi çocuklardan oluşan 14 öğrencidir. Veriler Morrow'un hikâye anlatma puan ölçeği ve kelime bilgi ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Hikâye anlatımı için altı hikâye seçilmiştir; ilk hikâye ön test için, dört hikâye müdahaleler için ve altıncı hikâye son test hikâyesi için kullanılmıştır. Kontrol grubu, sadece kitap üzerinden hikâye anlatımının 4 seansını almıştır. Deney grubu için uygulama sürecinde hikâye anlatımı için (lamine edilmiş resimler, hikâye karakterleri) malzemeler kullanılarak soru kartlarıyla uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Son test sonuçları ve araştırmacının gözlemleri incelendiğinde hikâye anlatımına maruz kalan okul öncesi çocukların materyallerle birlikte hikâye anlatımına büyük ilgi gösterdiklerini ve dinlemeyi dikkatlice gerçekleştirerek dinleme becerilerini geliştirdikleri ve kelime bilgisi üzerinde daha iyi, anlamlı ve derin bir anlayış oluşturdıkları görülmektedir.

Wall, Foltz, Kupfer ve Glenberg (2022) tarafından “Somutlaşmış Eylem İskeleleriyle Etkileşimli Okuma” adlı çalışmada etkileşimli okuma sürecine somutlaştırmanın dahil edilmesinin çocukların kelime dağarcığı ve anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları 3-5 yaş arasındaki 29 okul öncesi öğrencidir. Uygulama sürecinde her öğrenci ile etkileşimli okuma yapılarak dokuz oturum gerçekleştirilmiştir. Beşinci oturumdan sonra öğrencilere oyuncaklarla birlikte etkileşimli okuma yapılmıştır. Analizlere göre somutlaştırmanın etkileşimli okuma sürecine dahil edilmesi çocukların hikâyeyi hatırlamasını, anlamasını ve kelime dağarcığını artırdığı görülmektedir. Dolayısıyla, etkileşimli okuma ile somutlaştırma erken okuma yazma becerilerini teşvik etmek için etkili olduğu söylenilebilir.

Pulles, Berents, Koole ve Glopper (2021) tarafından “İlkokul çocukları etkileşimli okumada okuma problemlerini nasıl ele alıyor?” Yapılan adlı çalışma 2012 ile 2014 yılları arasında

altı Hollanda ilkokulunda yürütülen “İş Birliği ve Dil Yeterliliği” adlı araştırma projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar 7-12 yaşlarında bulunan iki ya da dört çocuktan oluşan küçük gruplar ile gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan grupların yaş, sınıf ve yetenek düzeyi açısından heterojen özellikte olmasına özen gösterilmiştir. Öğrenciler üç hafta süresince araştırma sorularını yanıtlamak için online kaynaklardan veya fiziksel kitaplardan gelen bilgileri kullanarak ortak çalışmışlardır. Bu uygulamalar video ile kayıt altına alınarak konuşma analizi tarafından analiz edilmiştir. Öğrencilerin bir okuma sorununu nasıl oluşturduğu, takip eden yardımın nasıl gerçekleştirildiği, okuma hataları dikkate alınarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilkokuldaki öğrencilerin sorgulamalı öğrenme ortamında metinlerden bilgi toplama süreci sırasında ortaya çıkan okuma sorunlarının genellikle kelime tanıma ve sözcüklerin ve ifadelerin anlamıyla ilgili sorunlar olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin karşılaştıkları bu sorunları çözmek için bazen arkadaşlarından bazen öğrenenlerinden yardım aldığı, problemi çözmeye odaklandıkları ve sorumluluk alarak sorunları çözmeye katkıda bulundukları görülmüştür.

Herdanti ve Saefullah (2021) tarafından yapılan “Betimleyici Metinlerin Etkileşimli Okunmasında Öğrenci-Öğretmen Etkileşiminin Araştırılması” adlı çalışmada etkileşimli okuma stratejisini kullanarak okuma öğrenmenin öğretmen ve öğrencilerin etkileşimini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları bir İngilizce öğretmeni ve on ortaokul öğrencisidir. Uygulama sürecinde mikro-kültürel bir sınıf oluşturularak CROWD stratejisi ile etkileşimli okuma uygulamaların gerçekleştirilmiştir. Veriler incelendiğinde etkileşimli okuma stratejisinin kullanılması, öğrenciler için çeşitli ve ilginç medyanın kullanımını gerektirdiği, bir ders kitabının veya ekran projektöründe gösterilen resimli metnin kullanılması, öğrencilerin sınıf etkinliğine katılmaya motivasyonlarını arttığı, Medya ve etkileşimli okuma etkinliğinin, öğrencilere öğretmenleriyle etkileşimde bulunma fırsatı verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşimli okuma ile öğretmen, öğrencileri yönlendirerek, övgüde bulunarak veya cesaretlendirerek, sorular sorarak ve ders vererek öğrencileriyle etkileşimde bulunma fırsatı yakaladığı söylenilebilir.

Wahyuniar (2021) tarafından yapılan “Yaratıcı Dinleme ve Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki” adlı çalışmada ortaokul öğrencilerinin yaratıcı dinleme ve anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 24 yedinci sınıf öğrencisidir. Çalışmada yaratıcı dinlemenin, öğrencilerin kelime hazinesi, ifade becerileri ve hikâye anlama yetenekleri gibi temel okuma becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntem

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı yaratıcı dinlemenin, ortaokul öğrencilerinin anlatım becerilerini artırmak için kullanılabileceğini belirtmektedir.

Rogoski ve Flores (2020) tarafından yapılan “Anlama İçin Etkileşimli Okuma: Çocukların Hikâye Anlatma Üzerindeki Etkileri Bir Vaka Raporu” adlı çalışmada etkileşimli okuma ile anlatmanın çocukların anlatma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olup olamayacağını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Brezilya’da düşük gelirli ailelerde yaşayan 5-6 yaşları arasında 4 çocuktur. Uygulama süresince çocuklar ile etkileşimli okuma ile hikâye anlatma oturumları gerçekleştirildi. Hikâye anlatma pratiği yapan çocukların okul arkadaşlarına yaptıkları performanslar incelenmiştir. Çalışmada etkileşimli okumanın çocukların hikâye anlatma becerilerini geliştirmelerine ve hikâye örgüsü sıralamasını ve tutarlılığını düzenlemelerine yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Wang (2020) tarafından yapılan “Resimli Kitaplarla Çocukların Okuma Anlama Konusundaki Görsel Dikkat Özellikleri Bilgi Seviyesini Ortaya Çıkarmak” adlı çalışmada göz izleme çalışması yoluyla Çinli çocukların resimli kitapların okuma anlama düzeyine odaklanmış ve Çinli çocukların okuma anlama konusundaki görsel dikkat özelliklerini araştırarak çocukların içsel anlama modlarını ve özelliklerini anlamayı amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları Çin’in Shaanxi Eyaleti, Xi’an şehrinde 3-5 yaşları arasındaki 90 çocuktur. Çocuklar seçilen bilgi resimli kitapları okurken çocukların göz hareketi yolları bir göz izleme cihazı ile kaydedilerek görsel dikkat özelliklerini analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde çocukların bilişsel özellik düzeyleri ile anahtar görüntülerin görsel bilişsel düzeyi arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür.

Wahyuni, Suharni ve Retanida (2020) tarafından yapılan “Çocukların Dinleme Becerilerini Geliştirmek İçin Büyük Kitap Kullanılan Hikâye Anlatımı Yöntemi” adlı çalışmada dinleme yeteneği düşük 5-6 yaşlarındaki çocukların dinleme yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları toplam on öğrencidir. Çocukların dinleme becerisini geliştirmek amacıyla eylem planı hazırlanarak büyük hikâye kitaplarla hikâye anlatma yöntemi kullanılmıştır. Uygulamalar sonucunda öğrencilerin dinleme becerilerindeki genel gelişmenin %75,56 olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonucu, büyük bir kitapla hikâye anlatımının 5-6 yaş aralığındaki çocukların dinleme becerilerini geliştirebileceği görülmüştür.

Strouse, Nyhout ve Ganea (2018) tarafından yapılan “Küçük Çocukların Resimli Kitaplardan Gerçek Dünya Bağlamlarına Bilgi Aktarmasında Kitap Özelliklerinin Rolü” adlı

çalışmada çocukların sembolik gelişimi, analogik düşünme ve hayal gücü hakkında nasıl sınırlamalar getirebileceğini ve resimli kitaplardan içerik bilgisi çıkarmalarını nasıl etkileyebileceğini incelemek amaçlanmıştır. Resimli kitap özelliklerinin çocukların kelimeleri ve harfleri, bilim kavramlarını, problem çözümlerini ve ahlaki değerleri resimli kitaplardan öğrenmelerini ve gerçek hayata aktarmalarına etkisi incelenmiştir. Çocukların gelişiminin kitap özellikleri ile nasıl etkileşebileceği tartışılmıştır. Resimli kitaptan çocukların öğrenmesi, kitabın belirli özellikleri, öğrenilmesi gereken bilgi türü ve çocukların gelişim alanlarındaki kısıtlamalar arasındaki etkileşimin bir sonucu olduğu, kitaplardan öğrenmeyi destekleyen özellikler hakkında hala çok şey bilinmediği, yetişkinlerin çocukların öğrenmelerine yardımcı olmak için yapabileceği en destekleyici şeylerden birinin okuma sırasında onlarla sohbet etmek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak çocukların resimli kitaplardan içerik öğrenme ve aktarma yetenekleri, bazı kitap özellikleri tarafından bozulabilir. Çalışmanın doğrudan çocukların gelişen yetenekleri ile kitap özelliklerinin etkileşimini çocukların öğrenmeleri üzerinde incelenmesi gerektiği önerilmektedir.

Rudner, Lyberg-Ahlander, Brannstrom, Nirme, Pichora-Fuller ve Sahlen, (2018) tarafından yapılan “İlkokul Sınıfında Dinlediğini Anlama ve Dinleme Çabası” adlı çalışmada arka plan gürültüsü, ses kalitesi ve görsel ipuçlarının çocukların dinleme anlama ve çabasına olan birleşik etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları sekiz yaşında toplam 245 öğrencidir. Uygulama sürecinde kontrol edilmiş deneyler yapılarak sınıf dinleme koşulları, disfonik (boğuk) bir sesle konuşan ve birkaç çocuğun konuştuğu arka plan gürültüsü içeren dijital olarak animasyonla simüle edilmiştir. Analizlere göre düşük seviyedeki karışık gürültünün dinlediğini anlamayı engellediği görülmektedir ve bu etkinin konuşmacının yüzünü görmekle azaltıldığına dair bazı kanıtlar bulunmaktadır. Boğuk sesin ise dinlediğini anlama puanlarını önemli ölçüde azaltmadığı ancak hoş olmadığı ve dinlemeyi zorlaştırdığı, dinlemeye motivasyonu azalttığı tespit edilmiştir. Zorlu koşullar altındaki dinleme anlama performansının, yürütme işlevlerinde bireysel farklılıklarla olumlu bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Sonuç olarak elde edilen veriler ilkökul sınıfındaki çocuk dinleyiciler için dinleme anlama ve çaba için birden fazla faktörün birleştiğini göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda dinleyici faktörlerin bir araya geldiği yapı, eğitim ve öğrenme etkinliklerinin planlanmasında ve tasarımında dikkate alınmalıdır.

Santos (2018) tarafından yapılan “Hikâye Anlatımı Yoluyla Genç Öğrencilerin Dinleme Becerilerini Geliştirmek” adlı çalışmanın katılımcıları 26 dördüncü sınıf öğrencisidir. Çalışma eylem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler günlük, hikâye anlatımı

Çalışma sayfaları, seçilen hikâye kitapları ve anket aracılığıyla toplanmıştır. Dersler ğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirecek, dinleme stratejilerini öğretecek, kelime bilgilerini, dilbilgisi yapılarını, anlamayı ve pragmatik bilgilerini genişletmelerine yardımcı olacak, basit kelimeleri ve ifadeleri, açıkça ve duraklamalarla konuşulan basit ifadeleri anlayabilmelerine fırsat verecek etkinlikler ile işlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilere dinleme stratejilerini öğretmenin ve dinleme becerilerini geliştirmek için yeni yollar denemenin öğrencilere zgven ve motivasyon kazandırdığı grlmştr.

Al Tıyb (2014) Libya'daki İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen sınıflarda okuma anlama stratejilerini açıkça öğretmek için ocuk resim kitaplarının kullanarak ğretmen ve öğrencilerin genel algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma Libya'nın Sabha şehri'ndeki iki farklı okuldaki 40 yedinci ve sekizinci sınıf ğrencisi ve iki İngilizce ğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen sınıflarda bulunan ğrencilerinin resimli kitapları kullanarak okuma anlama stratejilerini öğrenmeyi olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki ğretmen de resimli ocuk kitaplarını açıkça anlama stratejisi ğretimi için kullandıklarında öğrencilerin okuduklarını anlama yeteneklerinin arttığını belirtmişlerdir.

Sandall ve diğerleri, (2003) ocuk edebiyatından yararlanarak öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeyi amaçlamıştır. Yapılan alışma Orta batı şehrindeki anaokulu ve ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin dinleme becerilerini artırmak ve öğrencileri nasıl düzgün dinleyecekleri konusunda daha bilinçli hale getirmek amacıyla ocuk edebiyatından yararlanılarak 16 hafta süren bir uygulama yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği grlmştr. Yapılan uygulamanın çevredeki okullar ile paylaşılması, öğrencilerin dinleme becerisinin düzenli olarak değerlendirilmesi ve izlenmesi, öğretmenlere etkili dinleme teknikleri öğretme konusunda destek verilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Whitehurst ve arkadaşları (1988) resimli ocuk kitapları okuma yoluyla dil gelişimini hızlandırmayı amaçladıkları bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada deney ve kontrol olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Uygulama süreci için deney grubuna çocuklara resimli kitap okumanın ebeveynler tarafından nasıl etkili hale getirilebileceğini değerlendiren bir 1 aylık, ev temelli bir müdahale tasarlanmıştır. Deney grubundaki ebeveynlere, açık uçlu soruların, işlev sorularının ve genişletmelerin sıklığını artırmaları, doğrudan okuma ile cevaplanabilecek soruların sıklığını azaltmaları yönünde talimatlar verilirken Kontrol grubundaki ebeveynlere ise alışılmış bir şekilde okumaları için talimatlar verilmiştir. Tüm

ailelerden evdeki okuma oturumlarını ses kaydına almaları istenmiştir. Toplanan veriler analiz edildiğinde, deney grubundaki ebeveynlerin müdahale talimatlarına uyduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki çocukların, ifade edici dil becerisiyle ilgili son testlerde kontrol grubundaki çocuklardan önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Ses kayıtlarının analizine göre, deney grubundaki çocukların ortalama cümle uzunluğunun daha yüksek olduğu, ifadeleri daha sık kullanıldığı ve tek kelime sıklığının daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmanın tamamlanmasından 9 ay sonra yapılan takip çalışması, iki grup arasındaki farkların istatistiksel olarak azalsa da devam ettiğini ortaya koymuştur.

2.6.2. Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Gürbüz (2023) yüksek lisans tezinde etkileşimli dinleme eğitiminin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinden yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları toplam 38 öğrencidir. Deney grubuna etkileşimli dinleme eğitimi ve uygulamalı etkinlikler verilirken, kontrol grubu müfredatta yer alan dinleme etkinlikleri ile ders işlemiştir. Çalışma için hazırlanan ön test ve son test soruları öğrencilere uygulanmıştır. 8 hafta süren uygulama sonrasında her iki grup öğrencilerinin ölçülen dinleme becerileri karşılaştırılmıştır. Deney grubu öğrencileri, kontrol grubuna göre daha yüksek dinleme becerisi puanları elde ettiği görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre etkileşimli dinleme eğitiminin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini olumlu bir şekilde etkilediği ortaya konmuştur.

Atlı (2023) tarafından “İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerine dayalı etkinliklerin dinleme becerilerinin gelişimine katkısı” adlı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Çalışmada Türkçe öğretim programında bulunan üçüncü ve dördüncü sınıf kazanımlarını inceleyerek; Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinleri ve metinlere dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine olan katkısını incelemek amaçlanmıştır. Belirlenen Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yayınevine ve özel yayınevine ait ders kitaplarındaki dinleme metinleri ve etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine nasıl katkı sağlayabileceğini anlamak için doküman incelemesi yapılmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıf seviyesinde Türkçe ders kitaplarında bulunan 32 dinleme/izleme etkinliği ile bu etkinlikler ile ilişkilendirilen 26 öğrenme kazanımı analiz edilmiştir. Analizler araştırmacı tarafından geliştirilen dinleme becerileri değerlendirme

rubriği ve kazanım düzeyleri açısından sınıflandırma formu ile yapılmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerindeki MEB yayınevine ait ders kitabında yer alan etkinliklerin dinlediklerini anlama becerilerine; özel yayınevine ait ders kitabındaki etkinliklerin ise eleştirel dinleme becerilerine daha büyük katkı sağladığı ortaya konmuştur. Fakat her iki yayınevine ait kitaplardaki etkinliklerin çoğunun eleştirel dinleme becerilerini kazandırmak için yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Etkinliklerde anlama seviyesindeki kazanımların kısmen ya da çoğunlukla göz önünde bulundurulduğu fakat beceri seviyesindeki kazanımların yeterince dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sekin (2023) tarafından “İlkokul 4. sınıf dinleme/izleme metinlerinin ters-yüz öğrenme modeli kullanılarak dinleme/izleme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi” adlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ilkokul 4. sınıf düzeyindeki dinleme ve izleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ters-yüz öğrenme modelinin kullanılmasının etkisini araştırmaktadır. Çalışmanın katılımcıları 65 dördüncü sınıf öğrencisidir. Araştırmada hem nicel hem nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinden yürütülmüştür. 8 haftalık uygulama süresince deney grubuna ters-yüz öğrenme modeli kullanılarak dinleme/izleme etkinlikleri yapılırken, kontrol grubuna dinleme/izleme metinleri ile ilgili sorular sorularak öğrencilerin hatırlama seviyeleri ölçülmüştür. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen dinlediğini anlama testi ve hatırlama soruları ile toplanmıştır. Nitel veriler ise deney grubu öğrencilerinden yapılandırılmış görüşme formu ve uygulamayı gerçekleştiren sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre dinleme/izleme becerisinin daha fazla geliştiği görülmüştür. Görüşme formları ile toplanan nitel veriler, nicel verileri desteklemektedir. Ters-yüz öğrenme modelinin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme/izleme becerilerinin yanında derse olan ilgi ve isteklerini de artırdığı ortaya konmuştur. Sonuç olarak dinleme/izleme becerisini geliştirmek için ters-yüz öğrenme modelinin kullanılabileceği söylenilebilir.

Akyol ve Sunduvaç (2023) tarafından yapılan “Resimli Çocuk Kitaplarında Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmada resimli çocuk kitaplarında sosyal problem çözme becerilerine olumlu ve olumsuz açıdan yer verilme durumunu incelemek amaçlanmıştır. Sivas ili merkezinde yer alan anaokullarının bulunan ya da öğretmenlerden ve ailelerden temin edilen toplam 180 adet resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Veriler analiz edildiğinde resimli çocuk kitaplarında olumlu sosyal problem çözme becerileri arasında en çok nedenini açıklamak, farklı bir çözüm önerisi üretmek ve paylaşmak davranışlarının

bulunduğu görölmüştür. Olumsuz sosyal problem çözme becerileri içinde ise fiziksel olumsuz tepkiler vermek, sözel olumsuz tepkiler vermek ve bağırarak davranışlarının en çok karşılaşılanlar olduğu görölmüştür. Sonuç olarak çocuklar için hazırlanan kitapların içeriklerinin dikkatli bir şekilde incelenmesi, çocukların gelişimini olumlu olarak destekleyecek kitapların seçilmesi ve yayınevlerinin kitap basımına geçmeden önce içerik incelemesi yapmaları önerilmiştir.

Beyhatın ve Özdemir (2023) tarafından yapılan “Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 1. sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada hikâye haritasının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma öğretimi sürecinde dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeylerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 69 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada yarı deneysel kullanılarak veriler dinleme ve okuduğunu anlama başarı testi ve Garfield 1-6. sınıf öğrencilerine Türkçe resimli okuma tutum ölçeği ile toplanmıştır. 13 okuma metni bir yıl boyunca deney grubundaki öğrencilere hikâye haritası ile uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir uygulama yapılmadan ders işlenerek uygulama süreci tamamlanmıştır. Veriler analiz edildiğinde hikâye haritasının uygulandığı dinleme ve okuduğunu anlama konusunda kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görölmüştür. Ayrıca hikâye haritasının dinleme ve okuduğunu anlama tutumu üzerinde olumlu etkileri olduğu görölmüştür.

Özcan (2023) tarafından “Biyografik resimli çocuk kitapları ve etkileşimli okuma” adlı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Biyografi türündeki resimli çocuk kitapları kullanımının okul öncesi eğitim programında yer alan ‘Kendisine ve ailesine ait özellikleri tanıtır’ kazanımının edinilmesini nasıl etkilediğini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması olarak gerçekleştirilen bu çalışmada 57 okul öncesi öğretmeni, 42 ebeveyn ve 40 çocuk ile durum tespiti yapmak amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Durum tespiti yapıldıktan sonra eylem planı hazırlanarak etkileşimli kitap okuma atölyeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları Düzce ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören okul öncesi dönemde bulunan 6 öğrencidir. Uygulama altı hafta süresince beş tane biyografik resimli çocuk kitabıyla etkileşimli atölyelerinde yapılan etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Veriler ön değerlendirme ve son değerlendirme olarak kullanılan kontrol listesi değerlendirme formu ve öğretmen günlüğü ile toplanmış, öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin kendilerine ilişkin isim-soy isim, yaş ve fiziksel

özelliklerini, ebeveynlerine ilişkin isim-soy isim ve mesleklerini; yakın akrabalarına ilişkin isim ve ev adreslerini ifade etmelerinde artış olduğu görülmüştür. Ancak öğrencinin cinsiyeti, boy uzunluğu, duyuşsal özellikleri, anne ve babasına ilişkin fiziksel özellikleri ve ebeveynlerinden birisine ait telefon numaralarını söylemelerinde ise bir değişik görülmemiştir.

Bütün (2023) tarafından “Dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisi” adlı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Çalışmada dijital hikâyelerin etkileşimli olarak okunmasının okuduğunu anlama becerileri, okuma motivasyonu ve okuma ilgisi üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın nicel kısmında ön-son test, deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel kısmında ise durum deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları 60 dördüncü sınıf öğrencisidir. Veriler 9 hafta süresince okuduğunu anlama testi, okuma motivasyonu ölçeği, okuma ilgisi ölçeği, öğrenci günlüğü, öğretmen günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda dijital hikâyeleri etkileşimli şekilde okuyan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ve okuma ilgileri, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek ve anlamlı bulunurken okuma motivasyon düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yıldırım (2023) tarafından “Etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomisi ile ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi” adlı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Araştırma ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak 51 üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sorulan soruların etkililiği ölçülmek istendiği için her iki grupta da etkileşimli okuma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Etkileşimli okuma uygulamaları belirlenen kitaptaki planlardan yararlanılarak 9 hafta süresince gerçekleştirilmiştir. Veriler analiz edildiğinde etkileşimli okuma uygulamalarında Barrett taksonomisinin kullanımının diğer etkileşimli okuma uygulamasına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Barrett taksonomisi kullanılarak hazırlanan soruların anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak grup içi analizler yapıldığında hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin üzerinde olumlu etkiler olduğu gözlemlenmiştir.

Uğur ve Tavşanlı (2022) tarafından yapılan “Öğretmen Rolüyle Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” çalışmada öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın

katılımcıları 50 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisidir. Veriler okuduğunu anlama başarı testi ile toplanmıştır. Veriler analiz edildiğinde dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen öğretmenin rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının okuduğunu anlama başarısını olumlu bir şekilde etkilediği ve desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Demirbaş ve Şahin (2022) tarafından “Dijital Hikâyelerin İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerinde dijital hikâyelerin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 öğretim yılının ikinci yarısında bir devlet ilkokulunun iki farklı şubede öğrenim gören 52 dördüncü sınıf öğrencisidir. Uygulama süresince dijitalle aktarılan 8 hikâyenin animasyonları deney grubundaki öğrenciler tarafından izlenmiş, kontrol grubundaki öğrencilere ise aynı hikâye metinleri öğretmenleri tarafından okumuştur. Dinleme Anlama Testi, uygulama sürecinin başında ve sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine dinleme anlama başarı puanlarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda hikâyelerin dijital olarak oynatıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Turgut (2022) tarafından “Resimli çocuk kitaplarının çevreye yönelik farkındalığa ve sözlü anlatım becerilerine etkisi: biçimlendirici deneme araştırması” adlı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Araştırma çevre konusunu ele alan resimli çocuk kitaplarının, öğrencilerin çevre bilincini ve sözlü anlatım becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 12 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada biçimlendirici deneme deseni kullanılarak veriler ilkokul çevre farkındalık ölçeği ve sözel anlatımlar ve tepkileri gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırma için 3. sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki kazanımlara uygun olarak seçilen altı farklı çevre konulu resimli çocuk kitabı kullanılarak, öğrencilerin çevreye yönelik farkındalıklarını ölçülerek bir uygulama süreci başlatılmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı resimli çocuk kitaplarını okuduktan sonra öğrencilere kitapları sözlü olarak anlatma ve anladığını değerlendirme formunu doldurma fırsatı vermiştir. Uygulamalar her hafta öğrencilerin görüşlerinin ve önerilerinin dinlenmesiyle 6 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin çevreye yönelik farkındalıklarını artırma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Yüceer (2022) tarafından “Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinleriyle yaratıcı drama uygulamaları” adlı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Bu çalışma ile dinleme becerisini

geliştirmek için etkili bir yöntem olan yaratıcı drama yöntemini açıklayarak Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerine yönelik yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanmış ders planı örneklerini sunmak amaçlanmıştır. Çalışmada temel nitel desen kullanılmıştır. Çalışma kapsamında MEB yayınevi tarafından hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yaratıcı drama tekniklerinin yer alma durumu ve bu etkinliklerin hangi dil becerisine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Ders kitabında 32 metinden 8 tanesinde yaratıcı drama etkinliklerine yer verildiği; beceri açısından bakıldığında okuma, konuşma, yazma becerisine odaklanan etkinlikler bulunurken, dinleme becerisine yönelik herhangi bir etkinliğin bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin öğrenme öğretme ortamlarında yaratıcı drama uygulamalarına daha çok yer verilebileceğini ve MEB tarafından Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerine yönelik yaratıcı drama atölye planları hazırlanabileceğini önerisinde bulunmuştur.

Atalay (2022) tarafından “Resimli çocuk kitaplarının 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisi” adlı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 24 üçüncü sınıf öğrencisidir. Araştırmada resimli çocuk hikâyeleri ve başarı testi kullanılmıştır. Öğrencilere ön-test son-test uygulanmış, öğrencilerle görüşmeler yapılmış bu süreç 8 hafta sürmüştür. Uygulama sürecinde belirlenen 4 resimli çocuk kitabına yönelik sorular oluşturulmuş, matematik dersleri bu doğrultuda yürütülmüştür. Veriler analiz edildiğinde çocuk kitaplarıyla problem öğretiminin üçüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelere bakıldığında ise çocuk kitaplarıyla matematik öğretimi yapılmasını istedikleri görülmüştür.

Efe (2022) tarafından yapılan “Sınıfta Yapılan Okumalar: Etkileşimli Mi, Etkileşimsiz Mi” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıflarda yaptıkları okuma uygulamalarının etkileşimli okuma bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Diyarbakır ili, merkez ilçelerinde yer alan 6 ilkokuldan 100 sınıf öğretmeni ve bu okullardan seçilen 10 sınıftır. Veriler yapılandırılmış gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleştirdiği kitap veya metin okuma uygulamalarında ağırlıklı olarak öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okuma sürecinde en çok kullandıkları tekniklerin okuma öncesinde görsel okuma ve dikkat çekme; okuma sırasında vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma; okuma sonrasında özetleme yapma ve soru sorma olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin genellikle

Bloom'un taksonomisine göre düşük düzeyde düşünme becerilerini gerektiren sorular sordukları ve etkileşimli okumaya ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmüştür.

Uğur (2022) tarafından “Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi” adlı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılarak veriler okuduğunu anlama başarı testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 50 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamaları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanıp 8 hafta süresince devam etmiştir. Her öğrenciye öğretmen rolü verilerek etkileşimli okuma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Veriler analiz edildiğinde öğretmen rolüyle gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2021) tarafından “Dördüncü sınıf fen bilimleri dersine yönelik hazırlanan resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin akademik başarılarına ve okuma gelişimlerine etkisi” adlı doktora tezi yapılmıştır. Araştırmada fen bilimleri dersine uygun hazırlanan resimli çocuk kitaplarının dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve okuma gelişimlerine olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 30 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanılarak nicel veriler Maddenin Özellikleri Akademik Başarı Testi, Öğretim materyaline karşı motivasyon ölçeği, fen öğrenmeye yönelim ölçeği, okuma kaygısı ölçeği ve cümle doğrulama testleri ile nitel veriler gözlem formları, yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğrenci ve öğretmen günlükleri ile 10 hafta süresince toplanmıştır. Haftada üçer saat resimli çocuk kitaplarıyla fen bilimleri dersi araştırmacı tarafından işlenmiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki öğrencilerin maddenin özellikleri akademik başarı testi ön-test son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki öğrencilerin fen öğrenmeye yönelim ölçeği ve okuma kaygısı ölçeği anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği puanları analiz edildiğinde öğrencilerin %60'ının çok yüksek motivasyonda olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda ise öğrencilerin resimli çocuk kitaplarını eğlenceli ve dikkat çekici bulduklarını, dersleri bu kitaplarla işlemek istediklerini, diğer derslerde de kullanılmasını istediklerini, resimli çocuk kitapları sayesinde fen bilimleri dersine karşı olumlu tutumlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacı fen bilimleri dersi

gibi diğer derslere yönelik de resimli çocuk kitapları hazırlanabileceği, farklı kazanımlar, değişkenler ve yöntemler belirlenerek araştırmalar yapılabileceği önerisinde bulunmuştur.

Sezer ve diğerleri (2021) tarafından yapılan “Türkçe dil bağlamında üç farklı yüksek sesle okuma yönteminin resimli çocuk kitaplarıyla karşılaştırılması: Sadece okuma, performans temelli okuma ve etkileşimli okuma” adlı çalışmada üç farklı yüksek sesle okuma yönteminin metin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları benzer sosyoekonomik profillere sahip iki farklı okulda (üç farklı 1. sınıf ve üç farklı 3. sınıf) toplam 79’u kız 73’ü erkek olmak üzere toplam 152 öğrencidir. Çalışmada, öğrencilerin metin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama düzeyleri, Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski'nin 2014 tarihli "Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı kitabından alınan sınıf uygun metinler ve ilgili anlama soruları kullanılarak değerlendirilmiştir. Analizler, birinci sınıfların metin okuma akıcılığı puanlarının yüksek sesle okuma yöntemlerine göre değişmediğini, ancak birinci sınıfların okuduğunu anlama düzeyinin sadece okuma pratiği yapan gruptan yana değiştiğini göstermektedir. Üçüncü sınıflardan elde edilen bulgular ne metin okuma akıcılıklarının ne de okuduğunu anlama düzeylerinin yüksek sesle okuma yöntemlerine göre değişmediğini göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçları, İngilizce dilinden daha yazı diline daha açık olan Türkçe dil bağlamında üç farklı yüksek sesle okuma yönteminin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama üzerindeki etkililiği hakkında kanıt sağlamaktadır. Bu çalışmanın bulguları ve yüksek sesle okuma yöntemlerini karşılaştıran çalışma eksikliği göz önüne alındığında, bir yüksek sesle okuma yönteminin diğerinden daha iyi olduğunu iddia etmenin zor olduğunu göstermektedir. Her bir yüksek sesle okuma yönteminin çocukların farklı dil becerileri üzerindeki olumlu etkilerini gösteren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır, özellikle resimli çocuk kitapları ile etkileşimli okuma etkinlikleri ile ilgili çalışmalar bunlara örnektir. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda sınıf ortamlarında her bir yüksek sesle okuma yöntemini uygulamak için farkındalıklarını artırabilirler. Ayrıca, öğretmenler, etkileşimi genişletmek ve öğretilmesi gereken belirli dil becerilerine odaklanmak için tekrarlı okuma, paylaşılan okuma, fonolojik farkındalık etkinlikleri, baskı farkındalığı etkinlikleri, soru sorma, kelime etkinlikleri gibi farklı stratejileri bir yüksek sesle okuma yöntemi içine entegre edebilirler.

Yurtbakan ve diğerleri (2020) tarafından yapılan “Etkileşimli Okumanın Okuma Motivasyonuna Etkisi” adlı çalışmada etkileşimli okumanın ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına ve etkileşimli okumaya ilişkin görüşlerini incelemek

amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Trabzon ilinin Maçka ilçesinde bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 15 dördüncü sınıf öğrencisidir. Veriler okuma motivasyonu ölçeği ve öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Her hafta iki kitap olmak üzere toplam on altı kitap 8 hafta süresince etkileşimli olarak okunarak çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Veriler analiz edildiğinde etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerde etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma isteklerini artırdığı, süreçten daha fazla faydalandıkları ve daha çok eğlendikleri görülmüştür.

Çaylı (2020) tarafından “Ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi ve gelişim durumlarının belirlenmesine yönelik bir eylem araştırması” adlı doktora tezi yapılmıştır. Araştırma kapsamında dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eylem planları hazırlanmış ve planlar bir ortaokulda uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin dinleme becerilerinin güçlendirilmesi ve bu gelişimin izlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 23 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma eylem araştırması yapılarak veriler gözlem formları, öğrenci dokümanları, yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğrenci günlüğü ve öğretmen günlüğü ile toplanmıştır. Araştırma toplamda dört aylık bir süreyi kapsamış olup, bu süre içinde toplamda dokuz hafta boyunca eylem planları uygulanmıştır. Planlar doğrultusunda dinleme etkinliği öncesi, sırası ve sonrası uygulamalar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dinleme öncesindeki eksikliklerin düzeltilmesi, metne hazırlık uygulamalarının detaylı bir şekilde yapılması, dinleyiciden kaynaklanan problemlerin hızlıca çözülmesi ve geleneksel yöntemlerle birlikte tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerinin de etkili bir şekilde kullanılmasının önemli olduğu tespit edilmiştir. Dinleme metninin kalitesine göre dinleme sayısı, dinleme tarzı ve dinleme metninin sunuş biçiminin belirlenmesi, dinleme metni ve konusunun özgün olması, dinleme metinlerinin, ses dosyalarının, görsel materyallerin kaliteli olmasının süreci etkilediği görülmüştür.

Durmaz (2020) tarafından “Etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerisine etkisi” adlı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 50 üçüncü sınıf öğrencisidir. 12 hafta süren uygulama sürecinde toplam 18 resimli çocuk kitabı etkileşimli okuma çalışmalarında kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine resimli çocuk kitaplarıyla etkileşimli okuma çalışmaları yapılırken kontrol grubu öğrencileri mevcut program ile derslerini yürütmüştür. Analizlere göre hikâye anlatma yöntemi kullanılarak öğrenciler tarafından oluşturulan ön-

test anlatımlarına bakıldığında kelime sayısı, kelime çeşitliliği ve cümle anlam ünitesi gibi ölçütler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Son-test anlatımlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin yararına anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda etkileşimli okuma çalışmalarının ifade edici dil becerilerinin gelişimini desteklediğini ve kelime hazinesinin artmasına katkı sağladığı görülmüştür. Araştırmacı öğretmenlerin sınıf içerisinde etkileşimli okuma çalışmaları yapabileceği, etkileşimli okuma çalışmaları konusunda öğretmenlere uzman kişiler tarafından seminerler verilebileceği önerisinde bulunmuştur.

Yemenici (2019) doktora tezinde masalların kullanımıyla estetik dinleme stratejileri öğretiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları 57 beşinci sınıf öğrencisidir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılarak veriler dinlemeye yönelik tutum ölçeği, masal başarı testi ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma süresince haftada iki saat olmak üzere 8 hafta boyunca öğrencilerin seviyesine uygun seçilmiş masalla estetik dinleme stratejisi öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre masallarla estetik dinleme çalışmaları uygulanan deney grubu öğrencilerinin, mevcut programa göre dinleme çalışmaları yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre dinlediklerini anlama puanlarının daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Tutum ölçeği puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney grubu ile yapılan görüşmeler incelendiğinde öğrencilerin dinlediğini anladığına yardımcı olduğu, derse olan ilgilerini artırdığı, akademik başarılarını yükselttiği, günlük yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediği anlaşılmaktadır. Masallar ile uygulanan estetik dinleme çalışmalarının beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin gelişimine faydalı olduğu söylenebilir.

Öztürk (2018) tarafından “Etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi” adlı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak etkileşimli masal anlatım tekniğinin etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Nitel kısmında ise görüşme tekniğinden yararlanılarak bu etkililiği tartışmak amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 32 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada altı adet masal metni kullanılmıştır. Uygulamanın ilk üç haftasında üç masal metni deney ve kontrol grubu öğrencilerine mevcut yöntem ile dinletilmiş ve ön-test verileri toplanmıştır. Deney aşamasında ise kalan üç masal metni deney grubu öğrencilerine etkileşimli masal anlatım tekniği ile kontrol grubu öğrencilerine mevcut

yöntem ile dinlettirilmiş ve son-test verileri toplanmıştır. Uygulamadan 21 gün sonra iki gruba da son masal metnine ait kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre etkileşimli masal anlatım tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin, mevcut yöntemle dinleme çalışmaları yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre son-test puan ortalamalarının, kalıcılık testi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Her iki grup öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, deney grubu öğrencilerinin etkileşimli şekilde anlatılan masalları daha çok sevdikleri, daha dikkatli dinleyebildikleri ve masalın anlatım süresince daha fazla eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri beşinci ve altıncı masal metinlerini anlamada zorlandıklarını, masal dinlemenin diğer beceri alanlarını geliştirdiğini ve masal anlatımının daha somut olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çetinkaya, Öztürk ve Öksüz (2018) tarafından yapılan “Etkileşimli Okuma ve Kelime Hazinesi” adlı çalışmada etkileşimli okuma yönteminin kelime hazinesi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını sosyo-ekonomik düzeyi düşük, ilkökul kademesinde ifade becerisi en gelişmiş olan 38 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılarak veriler hikâye küpleri kullanılarak toplanmıştır. 11 hafta devam eden uygulama süresince 21 resimli çocuk kitabı etkileşimli olarak deney grubu öğrencilerine okunmuştur. Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin kurgulayarak oluşturduğu hikâyelerde hece, kelime ve cümle alanlarında ön testte anlamlı bir farklılık görülmezken, son testte deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar ve alanyazın incelendiğinde etkileşimli olarak okunan resimli çocuk kitaplarının kelime hazinesini artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Ergül ve diğerleri (2017) tarafından yapılan “Etkileşimli Okuma Programın Sonraki Okuma Becerilerine Etkileri: Takip Çalışması” adlı çalışmada etkileşimli okuma uygulamalarının kısa vadeli elde edilen kazanımlarının uzun vadeli sonuçlarını ve okuma ile okuma anlama becerilerine olan etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları ana sınıfında etkileşimli okuma uygulamalarına katılan 72 birinci sınıf öğrencisi ve etkileşimli okuma uygulamalarına katılmayan 73 birinci sınıf öğrencisidir. Etkileşimli okuma uygulamalarına katılan ve katılmayan öğrencilerin kelime tanıma, doğruluk, akıcılık ve okuduğunu anlama becerileri incelenerek karşılaştırılmıştır. Veriler incelendiğinde etkileşimli okuma uygulamalarına katılan öğrencilerin gerçek kelimelerde okuma hızı, bir dakikada bir metinde doğru okunan kelime sayısı ve okuma anlama için doğru cevap sayısı konularında katılmayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha iyi performans gösterdiği görülmüştür.

Ergül ve diğerleri (2015) tarafından yapılan “Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma” Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışmada etkileşimli kitap okuma açısından farklı sosyoekonomik düzeylerde bulunan ilköğretim okullarının ana sınıflarında yapılan kitap okuma etkinliklerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Ankara ili Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerinde bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan toplam 6 ilköğretim okulunun ana sınıflarında bulunan öğrencilerdir. Veriler öğretmen bilgi formu ve etkileşimli kitap okuma (EKO) davranışları kontrol listesi ile toplanmıştır. Veriler analiz edildiğinde, ana sınıflarında yapılan okuma etkinliklerinin niteliksel ve niceliksel özellikleri açısından etkileşimli kitap okuma uygulamalarından önemli farklılıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ciğerci (2015) tarafından yapılan “İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması” adlı doktora tezinde Türkçe dersinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılarak veriler dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, öğrenme materyalleri, gözlem, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 60 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubu öğrencilerine sekiz hafta boyunca dijital hikâyeler ile etkinlikler yapılmış, uygulama sonunda görüşmeler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda dijital hikâyelerle etkinlikler yapan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre dinlediğini anlama testi son-test puanlarının, dinlemeye yönelik tutum ölçeği son-test puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Türkçe derslerinde dijital hikâyeler ile yapılan etkinliklerde; hazırlık aşamasında öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi, dinleme amacının belirlenmesi, anahtar kelimeler ile çalışmalar yapılması, görsel okuma etkinliklerinde çeşitli materyallerden yararlanılması öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlamlandırma sürecine faydalı olduğu gözlemlenmiştir. Dijital hikâyeler ile yapılan yazma ve konuşma etkinliklerinde öğrencilerin mantıklı, neden-sonuç ilişkisine dayalı, oluş sırasına göre ürünler ortaya çıkarmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Hazırlıklı konuşma etkinliklerinde ise beklenen düzeyde performans sergileyemedikleri gözlemlenmiştir. Görsel sunu alanında öğrenciler teknolojiye yararlanarak, görsel veya gerçek materyaller kullanarak ürünler ortaya koymuşlardır. Deney grubu öğrencilerinin dinleme kurallarına uygun davrandıkları, dijital hikâyelerdeki görsellerden yararlanarak

dinlediklerini anlamlandıkları, dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği, ana fikri ve ana duyguyu bulma becerilerinin gelişmediği, farklı dinleme türlerinde etkinlikler yaptıkları, dinleme öncesi, sırası ve sonrası yapılan etkinliklerde motivasyonlarının arttığı, tutumlarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğretmen ve öğrenciler dijital hikâyelerin animasyon gibi hareketli olması, seslendirmede farklı seslerin kullanılması, görsellerin artırılması, yapılan yazılı etkinliklerin yanında konuşma ve resim yapma gibi etkinliklere yer verilmesi, Türkçe dersi gibi farklı derslerde de kullanılmasını önerisinde bulunmuşlardır.

Akodlu, Ergul ve Duman (2014) tarafından yapılan “Etkileşimli Okuma: Koruma İhtiyacı Olan Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada etkileşimli okumanın koruma ihtiyacı olan 4-5 yaşındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları gelişimlerinin normal gelişimden farklılaştığı belirlenen bir çocuk yuvası ve kız yetiştirme yurdunda kalan 4-5 yaş arası 9 çocuktur. Veriler Denver gelişimsel tarama testi, Peabody resim kelime testi ve doğal dil örneklerinin alınması ile toplanmıştır. Uygulama süresince üç öykü kitabı etkileşimli kitap okuma programına göre okunmuştur. Veriler analiz edildiğinde uygulanan etkileşimli kitap okuma programına dahil olan çocukların farklı sözcük sayıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların mevcut gelişimsel performanslarını desteklediği söylenilebilir.

Durmuş (2013) tarafından “İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi” adlı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Araştırmada çocuk edebiyatı ürünlerini farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılan uygulamaların ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 23 ikinci sınıf öğrencisidir. Araştırmada ön-test son-test tek gruplu deneysel desen kullanılarak veriler dinleme becerisini değerlendirme formu ve çocuk edebiyatı ürünleri ile toplanmıştır. 12 hafta süren uygulamalar metin okuma çalışmaları, sesli ve görüntülü araçların kullanımı, oyunlar, tartışmalar, drama çalışmaları ve yarışmalar gibi yöntem ve teknikler kullanılarak seçilen eserlerle yapılmıştır. Araştırma sonuçları ön-test ve son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinin dinleme becerisini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Aksu (2013) tarafından “Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi” adlı doktora tezi yapılmıştır. Araştırmada dinleme

becerisinin gelişimde bütünleştirici dinleme modeli etkinliklerinin etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 54 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada deneysel desen kullanılarak veriler dinleme becerisi testi ve öğretmen görüşme formu ile toplanmıştır. Dört hafta süren uygulamada deney grubu öğrencilerine her hafta “Görsel Sanatlar, matematik, Türkçe, beden eğitimi, müzik, sosyal bilgiler, seçmeli ders: İstanbul, din kültürü ve ahlâk bilgisi, fen ve teknoloji ve trafik güvenliği” derslerine yönelik hazırlanan ders planları uygulanmış ve uygulamayı yapan öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Uygulamadan sonra her iki grubun puan ortalamalarında artış görülmüştür. Ancak son test sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini olumlu bir biçimde geliştirdiği, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenler dinleme becerisinin gelişiminin önemini vurgulayarak öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmenin gerekliliği, ilgi çekici içeriklere sahip dinleme metinleri kullanılması, öğrencilerin derse yönelik tutumun dinlemeye yönelik tutumlarını etkilediği, öğrencilerin akademik düzeyinin, kişisel özelliklerinin, kullanılan materyal özelliklerinin, öğreticinin sözsüz mesajları ve beden dilini algılayabilmesinin öğrencilerin dinleme başarısını etkilediği doğrultusunda görüş bildirmişlerdir.

Aytan (2011) tarafından “Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri” adlı doktora tezi yapılmıştır. Araştırmada aktif öğrenme teknikleriyle yapılan dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerisi ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 40 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 10 hafta süren uygulamada deney grubuna aktif öğrenme teknikleri, kontrol grubuna öğretmen kılavuz kitabında yer alan dinleme ile ilgili yönergeler kullanılmıştır. Uygulamadan sonra her iki grubun puan ortalamalarında artış görülmüştür. Ancak deney grubundaki artışın daha fazla olduğu görülmüştür. Buna göre aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Deney grubundaki öğrenciler ile yapılan görüşmelerde aktif öğrenme tekniklerinin sınıf içi etkileşimi artırdığı, eğitici ve eğlendirici olduğu, anlama ve kavrama yeteneklerini geliştirdiği, Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Boğa Zengin (2010) tarafından yapılan “Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması” adlı yüksek lisans tezinde çocuk kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı açısından uygun ve uygun olmayan metinlerin dinleme becerisi üzerindeki etkisini

belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcılarını 59 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerine çocuk edebiyatına uygun eserler ile dinleme eğitimi verilirken, kontrol grubu öğrencilerine mevcut metinler ile eğitim verilmiştir. Yaklaşık iki hafta devam eden uygulama sürecinden sonra öğrencilere hazırlanan dinleme anlama ile ilgili sorular son test olarak uygulanmıştır. Analizlere bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney sonrası son test toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin dinleme başarılarındaki bu farklılığın dinleme eğitiminde kullanılan metinler olabileceğini, uygun edebi metinlerin öğrencilerin dinleme becerilerini daha fazla geliştirdiğini söylemektedir.

Turgut Bayram (2009) tarafından “Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerine etkisi” isimli yüksek lisans tezi yapılmıştır. Araştırmada 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğrenme süreçleri boyunca düzenli kütüphane kullanımı ve okuma alışkanlığı kazanma durumları incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 104 birinci sınıf öğrencisidir. İlk dönem boyunca iki haftada bir kez olmak üzere toplam 10 defa, ikinci dönem ise her hafta olmak üzere toplam 14 defa kütüphanede kütüphaneci ve öğretmen uygulamalar yapılmıştır. Öğrencileri okumaya yönlendirecek etkinlikler yapılmış, uygun kitaplar seçilerek öğrencilerin serbest okuma yapmaları sağlanmıştır. Öğretmen ve kütüphaneci öğrenciler ile birebir sesli okumalar yaparak öğrencilerin okuma sorunlarını, okuma seviyelerini, okuma hızlarını, dili kullanma becerilerini okuma becerisini değerlendirme cetvelleri ile değerlendirmiştir. Veriler incelendiğinde resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasındaki etkisinin büyük olduğu görülmüştür.

Kurt (2008) tarafından “Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi” adlı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Araştırmada çocuk edebiyatına göre uygun varsayılan metinler ve bu varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 408 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. İki hafta süren uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine çocuk edebiyatına göre uygun varsayılan metinler ile dinleme eğitimi verilirken, kontrol grubu öğrencilerine mevcut metinle ile dinleme eğitimi verilmiştir. Ardından hazırlanan dinleme anlama soruları öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu dinleme anlama puan başarıları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sonuçlara bakıldığında çocuk edebiyatına uygun metinlerin uygun olmayanlara göre öğrencilerin dinleme becerisini daha fazla geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında önemli

öğrenme yollarından birinin dinleme olduğunu ve öğretmenlerin dinlemeye dayalı dersleri düzenlemede yetersiz olduğu görülmüştür.

İlgili araştırmalar dinleme becerisi ile ilgili çalışmaların son yıllarda arttığını göstermektedir. Araştırmaların artmasıyla dinleme becerisinin gelişimi için eğitsel hedefi olan planlı etkinliklerin gerektiğinin farkına varıldığı söylenilebilir. Resimli çocuk kitapları ve etkileşimli okuma yöntemi ile ilgili çalışmalar sınırlı olmakla birlikte son yıllarda arttığı söylenebilir. Bu değişkenleri ele alan çalışmalar genellikle Türkçe dersi olmak üzere matematik, fen bilimleri gibi derslerde de gerçekleştirildiği görülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının birçok konuyu işleyebilmesi birçok dersle de ilişkilendirilmesine olanak tanıyarak disiplinlerarası bir araç olmasını sağlamaktadır. Yapılan çalışmaların büyük bir bölümde karma desen ya da deneysel desen kullanıldığı görülmektedir. Bunun sebebi dinleme becerisinin gelişimi için ve etkileşimli okuma sürecinde yapılacak etkinliklerin müdahale gerektiriyor olmasıdır. Dinleme becerisi ile ele alınan bazı değişkenler etkileşimli dinleme eğitimi, ters-yüz öğrenme modeli, yaratıcı drama uygulamaları, masallar, etkileşimli masal anlatım tekniği, dijital hikâyeler, çocuk kitapları, aktif öğrenme teknikleri, bütünleştirici dinleme modeli gibi değişkenlerdir. Dinleme becerisini çocuk edebiyatı ve çocuk kitaplarıyla ilişkilendiren çalışmalar da bulunmaktadır. Fakat incelenen literatürde dinleme becerisi, resimli çocuk kitapları ve etkileşimli okuma değişkenlerine birlikte yer veren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın deseni

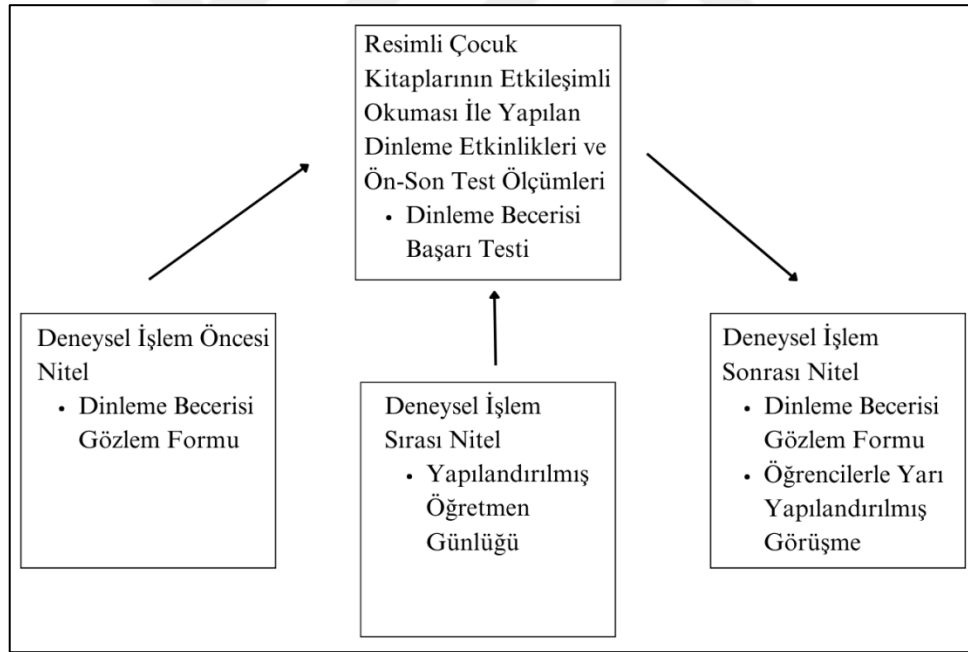
Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı bu çalışmada etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okunmasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem bir çalışma içerisinde aynı temel olgulara ilişkin nicel ve nitel verilerin toplanarak her iki desenin birleştirilmesinden oluşmaktadır. Bu araştırmalar nicel verileri ve nitel verileri birleştirdiğinden araştırma problemini derinlemesine anlamak için yalnızca bir yöntemi kullanmaktan daha avantajlıdır (Creswell, 2021) çünkü nitel ve nicel boyutu olan her gerçeği bütüncül ve zengin bir çerçevede anlamak için her iki boyutu da incelemek gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Karma yöntem araştırmaları tek başına nitel veya nicel verilerin yanıtlanamayacağı soruları bütüncül bir bakış açısıyla yanıtlamayı sağlamaktadır (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014). Karma yöntem araştırmalarında;

- Nitel ve nicel veriler toplanarak araştırma problemlerini cevaplamak için analiz edilir.
- Her iki yöntemin de güçlü yanları kullanılır.
- Nitel ve nicel verilerin birleştirilerek bütünleştirilmesi sağlanır.
- Kişilerin deneyimleri ve düşünceleri gibi nitel verilerin nicel verilere eklenerek harmanlanması sağlanır (Creswell, 2017).

Karma yöntem araştırması desenleri temel desenler ve gelişmiş desenler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışmada gelişmiş karma yöntem desenlerinden müdahale deseni

kullanılmıştır. Müdahale deseninin amacı, bir deney programı yürütülmesi yoluyla araştırma sürecine nitel veriyi ekleyerek bir araştırma problemini çalışmaktır. Nitel veri deney öncesinde, sırasında ve sonrasında eklenebilmektedir. Araştırmacı müdahalenin kaynağına ve hedefine uygun olarak nitel veriyi istediği aşamada ekleyebilir (Creswell, 2021). Bu araştırmada araştırmacının etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuması müdahale içeren bir deneysel uygulamadır. Bu müdahale ön-test ve son-test olarak nicel ölçümleri içermektedir. Ayrıca nicel sonuçları ifade ettiğinden daha detaylı açıklayabilmek için müdahale öncesi, sırası ve sonrasında çeşitli veri toplama araçlarıyla nitel veriler toplanmıştır. Yapılan çalışmanın müdahaleyi gerektiren bir durumu içermesi, gözlem ve görüşmeler ile katılımcıların dinleme becerilerindeki değişimi, müdahale sürecinin nasıl geliştiğini ve katılımcıların süreç hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarması nedeniyle müdahale deseninin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma desenine ilişkin gösterim Şekil 3'te yer almaktadır:



Şekil 3. Araştırmanın yöntemi (Creswell, 2017, s. 45'ten uyarlanmıştır).

Araştırmanın nicel kısmında zayıf deneysel desenler arasında yer alan tek grup ön test son test deseni kullanılmıştır. Zayıf deneysel desenlerde uygulamanın etkililiği tek bir grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilir. Bağımsız değişkene ilişkin katılımcıların ölçümleri deneysel işlem öncesinde ön test sonrasında son test olarak aynı katılımcılar ve aynı ölçme

araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Etkileşimli okuma yöntemi araştırmanın bağımsız değişkeni, dinleme becerileri araştırmanın bağımlı değişkenidir. Bu değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığı nicel analizler ile değerlendirilmiştir. Bu ilişkileri daha iyi anlamak ve nicel verileri desteklemek amacıyla nitel veriler de toplanarak analiz edilmiştir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunması müdahale gerektirmesi nedeniyle deneysel bir yöntem kullanılmasına karar verilmiştir. Karma yöntem araştırması desenlerinden müdahale deseninin kullanılması ve yapılan araştırmanın yapısı gereği çalışma tek grup üzerinden yürütülmüştür. Yapılan çalışmada etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okunarak sürecin hem materyal hem de teknik ile zenginleştirilmesi, başka bir yöntem ya da teknikle karşılaştırma gayesi bulunmaması, elde edilen sonuçların belirlenen çalışma grubu bağlamında değerlendirilecek olması, araştırmacı tarafından uygulanan süreci içerip çalıştığı kurumdaki öğrencilerle gerçekleştirilmesi dolayısıyla temelde seçkisizlik ilkesinin uygulanmaması nedenleriyle zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Sakarya ilinin Sapanca ilçesinde öğrenim gören 22 ilkokul 4. sınıf öğrencisinden araştırmacı tarafından hazırlanan Dinleme Becerisi Başarı Testi aracılığıyla deneysel işlem süreci öncesi ve sonrasında toplanmıştır. Zayıf deneysel desene ait simgesel görünüm Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmaya Ait Zayıf Deneysel Desene Ait Simgesel Görüntü

Grup	Deneysel İşlem Öncesi	Deneysel İşlem	Deneysel İşlem Sonrası
4. Sınıf Öğrencileri (22)	DBBT	7 Haftalık Etkileşimli Okuma Yöntemiyle Resimli Çocuk Kitaplarını Okuyarak Yapılan Dinleme Etkinliği	DBBT

DBBT: Dinleme Becerisi Başarı Testi

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın deneysel işlem öncesi ve sonrasında Dinleme Becerisi Başarı Testi ile nicel verilerin toplandığı görülmektedir. Araştırmanın nitel kısmı nicel araştırmadan ulaşılan sonuçların açıklanabilmesi için gerçekleştirilerek deneysel süreç öncesinde, sırasında ve sonrasında toplanan nitel veriler deney bittikten sonra nicel verilere

eklenmiştir. Nitel veriler deneysel işlem öncesinde ve sonrasında gözlem formu; deneysel işlem sırasında yarı yapılandırılmış araştırmacı günlüğü; deneysel işlem sonrasında öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. “Ay’ı Kim Çaldı?” kitabıyla deneysel işlem öncesi ve sonrasında ön-son test gerçekleştirilmiş, bunların arasında olan yedi haftalık deneysel işlem sürecinde ise araştırmacı resimli çocuk kitaplarını okuyarak dinleme etkinliği yapmıştır. Dinleme etkinliği öğrencinin sürece aktif katılımıyla araştırmacının etkileşimli okuma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuması ile yaptığı dinleme etkinliği öncesinde gözlem formu öğrencilerin dinleme becerilerine ilişkin durumlarını tespit etmek ve gözlemlerin sürece katkısını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Sonrasında ise yapılan deneysel işlemin öğrencilerin dinleme becerilerinde bir değişiklik yapıp yapmadığını anlamak, deneysel işlem öncesi ve sonrası arasında etkileşimli okumayla yapılan dinleme etkinliklerinin etkililiğini açıklamak amacıyla kullanılmıştır. Deneysel işlem sürecinde ise resimli çocuk kitapları aracılığıyla etkileşimli okuma ile yapılan dinleme eğitime odaklanılarak öğrencilerin dinleme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı deneysel işlem sürecinde dinleme eğitime odaklanarak gözlemlerini yapılandırılmış araştırmacı günlüğüne aktarmıştır. Deneysel işlem süreci tamamlandıktan sonra süreç ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı günlüğü, gözlem formu ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ile nicel veriler desteklenerek etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okunmasının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine etkisi açıklanmıştır.

3.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi olgu ve olayların keşfedilmelerine fayda sağlayarak açıklanmasının yapılmasında kullanılmaya elverişlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Amaçlı örnekleminin çeşitlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran kolay ulaşılabilir durum örneklemeinde yakın ve ulaşılması kolay olan durum araştırmacı tarafından seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma yedi haftalık deneysel işlem sürecini ve yüz yüze yapılacak görüşmeleri içerdiği için ulaşılabilirlik göz önünde bulundurularak araştırmacının görev yaptığı ilkökuldaki öğrenciler çalışma grubunu

oluşturmuştur. Bu nedenle araştırma için en uygun olduğu düşünülen kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmacı aynı zamanda deneysel işlemin gerçekleştirildiği çalışma grubunun öğretmenidir. Araştırmacı öğrencilere, araştırmanın amacı ve araştırma hakkında genel bilgiler vererek gönüllülük esasına dayalı olduğu bilgisini paylaşmıştır. Araştırmanın katılımcıları Sakarya ili Sapanca ilçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, bir okulda 2022/2023 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 22 ilkokul 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 2’de dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Bilgiler			Frekans	Yüzde
Yaş	9 Yaşında		6	27
	10 Yaşında		16	72
Cinsiyet	Kız		13	59
	Erkek		9	40
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok		1	4
	1		1	4
	2		6	27
	3		10	45
	4		4	18
Ailedeki Birey Sayısı	3		2	9
	4		2	9
	5		14	63
	6		2	9
	8		2	9
Anasınıfına Gitme Durumu	Gitti		17	77
	Gitmedi		5	22
Ebeveynlerin Eğitim Durumu	Okuma Yazma Yok	Anne	0	0
		Baba	1	4
	İlkokul	Anne	6	27
		Baba	2	8
	Ortaokul	Anne	9	40
		Baba	4	18
	Lise	Anne	6	27
		Baba	11	50
	Üniversite	Anne	1	4
		Baba	4	18
Ebeveynlerin Meslekleri	Çalışmıyor	Anne	17	77
		Baba	1	4
	Devlet Memuru	Anne	1	4

	Baba	5	22
	Anne	4	18
Özel Sektör	Baba	9	40
	Anne	0	0
Serbest Meslek	Baba	5	22
	Anne	0	0
Emekli	Baba	2	9
Kitabı Anlamak İçin Sessiz Bir Ortama İhtiyaç Duyma Durumu	Evet	21	95
	Hayır	1	5
Kendine Ait Oda Olma Durumu	Evet	8	39
	Hayır	2	9
	Kardeşle	12	54
Okuma Yazma Bilmeden Önce Yakınının Kitap Okuma Durumu	Evet	19	86
	Hayır	3	13
Bir Konuyu En İyi Anlama Durumu	Okuyarak	3	13
	Konuşarak	4	36
	Sorarak	7	31
	Dinleyerek	8	18
Yapmayı En Çok Sevdiği Beceri	Yazma	1	22
	Okuma	5	4
	Dinleme	7	40
	Konuşma	9	31
Toplam		22	100

Tablo 2’de yer alan veriler araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunu tanımak amacıyla bilgiler toplanmıştır. Katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, kardeş ve ailedeki birey sayıları, ebeveynlerinin eğitimleri ve meslekleri, yapmayı en çok sevdiği dil becerisi, ana sınıfına gitme, kitabı anlamak için sessiz bir ortama ihtiyaç duyma, kendine ait odası olma, okuma yazma bilmeden önce kitap okunma, bir konuyu en iyi anlama durumuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Katılımcıların 13’ü kız 9’u erkektir. 6’sı dokuz yaşında 16’sı on yaşındadır. 5 öğrenci anasınıfına gitmemiş, 17 öğrenci gitmiştir. 8 öğrencinin kendine ait odası bulunmakta, 2 öğrencinin kendine ait odası bulunmamakta, 12 öğrenci ise odasını kardeşiyle paylaşmaktadır. Kitabı anlamak için 1 öğrenci sessiz bir ortama ihtiyaç duymazken 21 öğrenci sessiz bir ortama ihtiyaç duymaktadır. Bir konuyu en iyi şekilde 3 öğrenci okuyarak, 4 öğrenci konuşarak, 7 öğrenci sorarak, 8 öğrenci dinleyerek anlamaktadır. En sevdiği dil becerisi 1 öğrencinin yazma, 5 öğrencinin okuma, 7 öğrencinin dinleme, 9 öğrencinin konuşmadır.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Bu bölümde veri toplama araçları, uygulama ve veri toplama süreçleri ile ilgili bilgilere ayrı başlıklarda yer verilmiştir. Araştırma alt problemlerine göre veri toplama araçları Tablo 3 ile gösterilmiştir.

Tablo 3.

Veri Toplama Süreci

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Veri Toplama Süreci
1. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunması sürecinde öğrencilerin “Dinleme Becerisi Başarı Testi” ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Dinleme Becerisi Başarı Testi	Deneyisel işlem öncesinde ve sonrasında
2. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunması süreci öncesi ve sonrası araştırmacı gözlemlerine göre öğrencilerin dinleme becerileri nasıl değişim göstermiştir?	Dinleme Becerisi Gözlem Formu	Deneyisel işlem öncesinde ve sonrasında
3. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunması sürecinde öğrencilerin yaptıklarına yönelik dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri hakkında araştırmacı ve öğrenci görüşleri nelerdir?	Yapılandırılmış Araştırmacı Günlüğü Öğrencilerle Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Deneyisel işlem boyunca Deneyisel işlem sonrasında
4. Araştırmacı tarafından etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunmasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?	Öğrencilerle Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Deneyisel işlem sonrasında

3.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Dinleme Becerisi Başarı Testi, Dinleme Becerisi Gözlem Formu, Yapılandırılmış Araştırmacı Günlüğü ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgilere ayrı başlıklarda yer verilmiştir.

3.3.1.1. Demografik bilgi formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek, çalışma grubunu tanımak amacıyla uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve on üç sorudan oluşan Demografik Bilgi Formu (Ek 1) kullanılmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyeti, anne-babanın eğitim durumu, ailedeki birey sayısı, anne-babanın meslekleri, öğrencilerin okuma ve dinleme geçmişleri, dört temel dil becerisini sevmeye ve tercih etme durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.1.2. Dinleme becerisi başarı testi

Çalışmada ön-son test olarak kullanılacak “Dinleme Becerisi Başarı Testi” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirilirken ilk adım testin ne amaçla kullanılacağını açık bir şekilde tanımlamaktır (Boyras, 2018). Bu çalışma için geliştirilen testin amacı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme beceri alanındaki dinlediğini anlama becerilerini belirlemeye yönelik güvenilir ve geçerli bir başarı testi geliştirmektir. Dinleme Becerisi Başarı Testi ile öğrencilerin belirlenen kazanımlardaki başarı durumları tespit edilecektir. Testin amacı belirlendikten sonra, benzer amaçlara hizmet eden başarı testleri ve test maddeleri ile ilgili alanyazında bulunan çalışmalar incelenerek önemli noktalar dikkate alınmalıdır (Boyras, 2018). Ölçme aracının kapsam geçerliliğini sağlanmasına rehberlik eden belirtke tablosu hazırlanmalıdır (Boyras, 2018). Öncelikle araştırmacı tarafından alanyazındaki dinleme becerisine yönelik hazırlanan başarı testleri incelenmiştir. Ardından Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) yer alan 4. sınıf dinleme becerisi kazanımları belirlenerek belirtke tablosu hazırlanmıştır.

Başarı testinde toplam 20 maddenin yer almasına karar verilmiştir. Başarı testinde yer alan maddeler için hazırlanan belirtke tablosu aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Dinleme Becerisi Başarı Testi Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Maddeler						
	Metnin konusunu, ana fikri/ana duygusunu belirler.	Metinle ilgili soruları cevaplar.	Metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin konusu, olay örgüsü, mekân, zaman şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.	Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır. Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır.	Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.	Olayların oluş sırasına göre anlatır.
Madde 1				X			
Madde 2		X					
Madde 3	X						
Madde 4	X						
Madde 5					X		
Madde 6			X				
Madde 7			X				
Madde 8							X
Madde 9						X	
Madde 10		X					
Madde 11	X						
Madde 12					X		
Madde 13						X	
Madde 14							X
Madde 15			X				
Madde 16				X			
Madde 17		X					
Madde 18					X		
Madde 19						X	
Madde 20		X					
Madde Sayısı	3	4	3	2	3	3	2

Daha sonra araştırmacı tarafından Tablo 4’te yer alan kazanımlara uygun olarak sorular ve bu sorulara yönelik çeldiriciler geliştirerek madde havuzu oluşturmuştur. Araştırma kapsamında öğrencilerin deney öncesinde ve sonrasında dinlediklerini anlama başarılarını ölçmek için kullanılan “Dinleme Becerisi Başarı Testi” (DBBT), “Ay’ı Kim Çaldı?” kitabına yönelik hazırlanmıştır. DBBT geliştirilirken öncelikle kitaba yönelik 20 adet dört seçenekli madde hazırlanmıştır. Hazırlanan maddeler ve belirtke tablosu ile ilgili bir uzmandan görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda bazı madde köklerinde ve seçeneklerinde düzenlemeye gidilmiştir. Testin kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği için geliştirilen maddeler ve belirtke tablosu ile ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinden sonra test, asıl uygulama grubuna uygun bir pilot gruba uygulanmıştır. Boyraz’a (2018) göre pilot uygulama için seçilecek grup sayısı ile ilgili literatürde maddenin 5 veya 10 katı kadar kişi, en az 50 kişi, en az 100 kişi veya en az 200 kişi gibi farklı görüşler bulunmaktadır. Pilot uygulama grubunu Sakarya ilinde bulunan iki devlet okulundaki 199 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Pilot uygulama grubu öğrenci sayısı madde sayısının yaklaşık 10 katı sayıya denk gelmektedir. Uygulama öncesinde öğrencilere uygulama hakkında bilgiler verilmiştir. Bir ders saati süresince kitap araştırmacı tarafından öğrencilere okunarak DBBT öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş doğru cevaplar “1”, yanlış cevaplar “0” olarak puanlanmıştır. Pilot uygulama grubundan elde edilen veriler Excel programına girilerek madde analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin testte yer alan maddelere verdikleri cevaplar incelenerek tüm maddelerin ayırt edicilik ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin puanları en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. %27’lik üst grup ve alt grup belirlenerek analizler yapılmıştır. Testin madde gücü ve madde ayırt edicilik indeksi bulguları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi Bulguları

Soru	Güçlük		Ayırt Edicilik	
	P _j	Sonuç	r _{jx}	Sonuç
S1*	0,85	Çok kolay	0,26	Düşük
S2	0,59	Orta güçlükte	0,52	Yüksek
S3*	0,92	Çok kolay	0,17	Çok düşük
S4	0,75	Kolay	0,35	Orta
S5	0,81	Çok kolay	0,37	Orta
S6	0,81	Çok kolay	0,35	Orta

S7	0,58	Orta güçlükte	0,83	Yüksek
S8	0,59	Orta güçlükte	0,78	Yüksek
S9	0,58	Orta güçlükte	0,50	Yüksek
S10	0,61	Kolay	0,70	Yüksek
S11*	0,92	Çok kolay	0,13	Çok düşük
S12*	0,91	Çok kolay	0,19	Çok düşük
S13	0,79	Kolay	0,39	Orta
S14	0,72	Kolay	0,48	Yüksek
S15	0,63	Kolay	0,74	Yüksek
S16	0,78	Kolay	0,44	Yüksek
S17*	0,85	Çok kolay	0,30	Orta
S18*	0,89	Çok kolay	0,19	Çok düşük
S19	0,81	Çok kolay	0,39	Orta
S20	0,80	Çok kolay	0,41	Yüksek
Ort.	0,76	Kolay	0,42	Yüksek

** testten çıkarılan maddeler*

Tablo 5'e göre yapılan analizler sonucunda maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0,13 ile 0,83 arasında olduğu görülmektedir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2016) göre madde ayırt edicilik indeksi 0,40 ve üzerinde olan maddeler yüksek, 0,30 ile 0,39 arasında olan maddeler orta, 0,20 ve 0,29 arasında olan maddeler düşük, 0,19 ve altındaki maddeler çok düşüktür. DBBT'nde maddelerin ayırt ediciliklerine bakıldığında 9 maddenin yüksek (S2, S7, S8, S9, S10, S14, S15, S16, S20), 7 maddenin orta (S4, S5, S6, S9, S13, S17, S19), 1 maddenin düşük (S1) ve 3 maddenin çok düşük (S3, S11, S12, S18) olduğu görülmektedir.

Tablo 5'e göre madde güçlük indekslerinin 0,58 ile 0,89 arasında olduğu görülmüştür. Hasaıçebi, Terzi ve Küçük'e (2020) göre 0,29 ve altında olan maddeler zor, 0,30 ve 0,49 arasında olan maddeler orta güçlükte, 0,50 ve 0,69 arasında olan maddeler kolay, 0,70 ve 1 arasında olan maddeler çok kolaydır. DBBT'nde maddelerin güçlük indekslerine bakıldığında dört maddenin orta güçlükte (S2, S7, S8, S9), altı maddenin kolay (S4, S10, S13, S14, S15, S16), on maddenin çok kolay (S1, S3, S5, S6, S11, S12, S17, S18, S19, S20) olduğu görülmektedir. Maddelerin ayırt edicilik düzeylerine göre dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Madde Ayırt Edicilik Düzeyine Göre Dağılım

Düzy	Madde Sayısı	%
Yüksek (0,40<)	9	45
Orta (0,30-0,40)	6	30
Düşük (0,20-0,30)	1	5
Çok düşük (Geçersiz) (0,00-0,20)	4	20
Ters yönde çalışan (<0,00)	0	0

Tablo 6'ya göre soruların %45'i yüksek düzeyde ayırt edici iken, %30'u orta düzeyde, %5'i düşük düzeyde, %20'si çok düşük (geçersiz) düzeyde ayırt edicidir. Ters yönde çalışan madde ise bulunmamaktadır. Maddelerin madde güçlüğü düzeyine göre dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Madde Güçlüğü Düzeyine Göre Dağılım

Düzy	Madde Sayısı	%
Çok kolay (0,80<)	10	50
Kolay (0,60-0,80)	6	30
Orta güçlükte (0,40-0,60)	4	20
Zor (0,20-0,40)	0	0
Çok zor (<0,20)	0	0

Tablo 7'ye göre madde güçlük indeksi değerleri 0,15 ile 0,00 arasında ise sorular çok zordur ve bu tür soruların testten çıkarılması gerekir. 0,16 ile 0,39 arasında ise soruların zor olduğunu ancak düzeltilebileceğini gösterir. Özellikle önemli bir konuyu ölçüyorsa, bu sorular başarılı öğrencileri motive etmek için kullanılabilir. 0,40 ile 0,60 arasında ise soruların genellikle ideal olduğunu gösterir. Soruların zorluk seviyeleri dengelenmiştir ve farklı öğrenci gruplarına uygun olabilir. 0,61 ile 0,84 arasındaki değerler, soruların kolay olduğunu ancak ihtiyaca göre zorlaştırılabileceğini gösterir. Özellikle öğrenci kaygısını azaltmaya yardımcı olacaksa, bu tür sorular testin başında kullanılabilir. 0,85 ile 1,00 arasındaki değerler, soruların çok kolay olduğunu ve testten çıkarılması gerektiğini gösterir. Bir maddenin kullanılabilir düzeyde olması için madde ayırt edicilik değerinin en az 0,30 olması beklenmektedir (Başol, 2019). DBBT sorularının %50'si çok kolay, %30'u kolay

iken; %20'si orta düzeydedir. DBBT'de madde ayırt edicilik indekslerinin 0,30 ve altında olan altı maddenin (S1, S3, S11, S12, S17, S18) testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Çıkarılan maddelerin hangi kazanımlara ait olduğu incelenerek kapsam geçerliliğini bozmadıkları görülmüştür. Nihai test oluşturulmuştur (Ek 2). Nihai teste yer alan maddelerin madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik düzeyine göre dağılımı Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Nihai Testin Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Edicilik Düzeyine Göre Dağılım

Madde Güçlüğü			Madde Ayırt Ediciliği		
Düzy	Madde Sayısı	%	Düzy	Madde Sayısı	%
Çok kolay (0,80<)	4	28,5	Yüksek (0,40<)	9	64
Kolay (0,60-0,80)	6	43	Orta (0,30-0,40)	5	36
Orta güçlükte (0,40-0,60)	4	28,5	Düşük (0,20-0,30)	0	
Zor (0,20-0,40)	0	0	Çok düşük (Geçersiz) (0,00-0,20)	0	
Çok zor (<0,20)	0	0	Ters yönde çalışan (<0,00)	0	

Tablo 8 incelendiğinde oluşturulan nihai testte madde güçlüğü çok kolay olan 4 madde, kolay olan 6 madde, orta güçlükte olan 4 madde bulunduğu görülmektedir. Madde ayırt ediciliği yüksek olan 9 madde, orta olan 5 madde bulunduğu görülmektedir. Oluşturulan nihai testin madde ayırt edicilik indeksi ortalamasının 0,70, madde güçlük indeksi ortalamasının 0,52 olduğu görülmektedir. Kullanılacak maddelerin analizleri Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.

Kullanılacak Maddelerin Analizleri

Soru Sayısı	$\bar{x}$	Güvenirlik (KR-20)	SS
14	10,55	0,80	3,13

Tablo 9 incelendiğinde nihai testte kullanılan madde sayısının 14 olduğu görülmektedir. Testin güvenirliğini belirlemek amacıyla Kuder Richardson-20 (KR-20) formülü kullanılmıştır. Geriye kalan 14 madde üzerinden KR-20 değeri SPSS programı ile 0,80

olarak hesaplanmıştır. Korelasyonun 1,00'e yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğu, 0,00'a yakın olması testin güvenilirliğinin düşük olduğu anlamına gelir (Özçelik, 2010, ss. 132). Test puanlarının güvenilirliği için genellikle KR-20 değeri 0,70 veya daha yüksek değer olmalıdır (Büyüköztürk, 2007, ss. 170-171). Buna göre hazırlanan DBBT'nin 1,00'e yakın olması ve 0,70'den yüksek olmasından dolayı güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

3.3.1.3. Dinleme becerisi gözlem formu

Deneyisel işlem anında aynı zamanda gözlemci olan araştırmacının verileri daha iyi kaydetmesi amacıyla gözlem formu oluşturulmuştur. Bu form için Çaylı (2022) tarafından ilkokul 2. kademe düzeyinde uygulayıcılara yol gösterici olması amacıyla 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak hazırlanan gözlem formu örnek alınmıştır. Türkçe öğretim programında ilkokul birinci kademe düzeyinde yer alan dinleme becerisi kazanımlarından yararlanarak dinleme etkinliği öncesi, sırası ve sonrası maddeleri içeren gözlem formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Ek 3). Hazırlanan form için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak form kullanılmıştır. Dinleme Becerisi Gözlem Formu'nda belirtilen sayılar nicel olarak bir değer belirtmemektedir. Simgesel olarak kullanılmıştır. 1 davranışın yapıldığını, 2 kısmen yapıldığını, 3 ise genellikle yapıldığını göstermektedir. Dinleme Becerisi Gözlem Formu etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunması sürecinin dinleme etkinliği öncesi, sırası ve sonrası aşamalarını içermektedir. Aşamalara ait öğrencilerin gözlenecek davranışları şu şekildedir;

Dinleme etkinliği öncesinde;

- Tahmin: Metindeki görselden/görsellerden hareketle uygun bağlamda tahmin yürütme durumu,
- Dikkat: Dinlemeye yönelik hazırlık uygulamalarını dikkatle takip etme durumu,
- Yan Metinsel Unsur: Kitabın yan metinsel unsurlarını (kapak, iç kapak, ithaf, yayınevi, kitap boyutu, sayfa sayısı vb.) kavrama ve bu süreci takip etme durumu gözlemlenmektedir.

Dinleme etkinliği sırasında;

- Tahmin: Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında uygun bağlamda tahminde bulunma durumu,
- Stratejiler: Dinleme stratejilerini uygulama (Söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) durumu,
- Dikkat: Dikkatini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırma durumu
- Mesaj: Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrama durumu gözlemlenmektedir.

Dinleme etkinliği sonrasında;

- Anlatım: Dinlediği/izlediği metni olayların oluş sırasına göre anlatma durumu,
- Konu: Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirleme durumu,
- Ana Fikir/Duygu: Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirleme durumu,
- Soru: Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verme durumu,
- Başlık: Dinlediklerine/izlediklerine metnin içeriğine uygun farklı başlıklar önerme durumu,
- Çocuğa Görelik: İçeriğe dair, kitaptaki eğitsel unsurlara dair, yan metinsel unsurlara dair kendisine göre çıkarım yapma durumu,
- Görüş: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini ifade etme durumu gözlemlenmektedir.

3.3.1.4. Yapılandırılmış araştırmacı günlüğü

Araştırmacı, etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okurken öğrencilerin dinleme sürecine yönelik davranışlarını gözlemlemiştir. Araştırmacının gözlemlerini (duygu, davranış, fikir, görüş, görünüş, vücut duruşu vb. açıdan) aktarması için yapılandırılmış bir form oluşturulmuştur (Ek 4). Uzman görüşleri alınarak form uygulanmıştır.

3.3.1.5. Öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliklerinin ardından deneysel işlem sürecine katılım sağlayan öğrencilerle görüşme yapmak için yedi soru hazırlanmıştır (Ek 5). Sorular alanda yapılan çalışmalardaki görüşme soruları incelenerek hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için uzman görüşü alınmış daha sonra uygulanmıştır. Sorular öğrencilerin resimli çocuk kitapları, etkileşimli okuma yöntemi aracılığıyla gerçekleştirilen dinleme etkinliği, deneysel işlem sürecinin katkıları ve faydaları gibi konuları içermektedir.

3.4. Uygulama ve veri toplama süreçleri

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okunmasının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda (Ek 6) 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Sakarya ili Sapanca ilçesine bağlı bir 4. sınıf şubesinin yer aldığı devlet okulunda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı aynı zamanda deneysel işlemi gerçekleştirdiği sınıfın öğretmenidir. Bu yüzden araştırmacı ifadesi araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın öğretmenini de ifade etmektedir. Deneysel işlem süreci başlamadan ve veriler toplanmadan önce 4. sınıf öğrencilerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin herhangi bir not kaygısı yaşamamaları gerektiği ifade edilmiştir. Yaygın kullanılan kitap sitelerinden çok satılan resimli çocuk kitapları seçilerek bir havuz oluşturulmuştur. Bu havuzda yer alan resimli çocuk kitaplarının hangilerinin süreçte kullanılacağı ile ilgili beş sınıf öğretmeniyle görüşülerek liste oluşturulmuştur. Oluşturulan listeden hangi resimli çocuk kitaplarının okunacağı konusunda uzman görüşü alınmıştır. Kitapların şekil ve içeriğinin 4. sınıf öğrencilerinin yaşlarına, gelişimlerine, etkileşimli okumaya uygun olmasına, ilgi çekici ve öğretici nitelikte olmasına ve konusunun öğrencilerin anlayabileceği düzeyde olmasına dikkat edilmiştir. Görüşler doğrultusunda sekiz kitap belirlenmiştir. Bu kitaplar arasından “Ay’ı Kim Çaldı?” kitabına yönelik Dinleme Becerisi Başarı Testi geliştirilmiştir. Bu kitap ve hazırlanan test ön-son test uygulamasında, geriye kalan yedi kitap ise deneysel işlem sürecinde etkileşimli okumayla

yapılan dinleme etkinliklerinde kullanılmıştır. Deneysel işlem sürecinde kullanılacak kitaplar ve deneysel işlem planlaması Tablo 10’da belirtilmiştir.

Tablo 10.

Etkileşimli Okuma Deneysel İşlem Planı

Kitabın Adı	Etkileşimli Okuma ile Dinleme Etkinliğinin Yapıldığı Tarih	Süre
1. Balıkçı Osman	28.04.2023	40’+40’
2. Kırmızı Kanatlı Baykuş	4.05.2023	40’+40’
3. Madelinne Finn ve Kütüphane Köpeği	9.05.2023	40’+40’
4. Babamın Battaniyesi	16.05.2023	40’+40’
5. Kütüphanedeki Aslan	26.05.2023	40’+40’
6. Sıradan Bir Okul Günü	30.05.2023	40’+40’
7. Hoş Geldiniz	8.06.2023	40’+40’

Tablo 10 incelendiğinde deneysel işlem sürecinin yedi hafta süresince yedi farklı kitapla yapıldığı görülmektedir. Kitap seçimlerinin ardından etkileşimli okuma sürecinde kullanılacak kitaplar için hedef sözcükler seçilerek sözcüklerin çocuk diline uygun anlamları deneysel işlem öncesinde belirlenmiştir (Ek 7). Araştırmanın deneysel işlem süreci araştırmacı tarafından literatür incelenerek hazırlanmıştır. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak gerçekleştirilecek olan dinleme süreçlerinin planı yapılmıştır. Planlar hazırlanırken Çetinkaya ve diğerleri tarafından (2021) hazırlanan etkileşimli okuma planları örnek alınmıştır. Katılımcılara sürece dair detaylı bilgiler verilmiştir. Sürecin işleyişiyle ilgili katılımcılar ile kurallar belirlenmiştir. Ön test uygulaması 24 Nisan 2023 tarihinde “Ay’ı Kim Çaldı” kitabının okunması Dinleme Becerisi Başarı Testi ve Dinleme Becerisi Gözlem Formu ile katılımcılardan verilerin toplanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinlikleri 1 Mayıs- 9 Haziran 2023 tarihleri arasında her haftada bir gün ve iki ders saati olmak üzere toplam 7 hafta süresince devam etmiştir. Yedi haftalık deneysel işlem sürecinde araştırmacı resimli çocuk kitaplarını etkileşimli okuma yöntemi ile okuyarak günlük tutmuştur. Araştırmacının günlük tutmasının amacı etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme

etkinliği süresince öğrencilerin gelişimini gözlemlemektir. Deneysel işlem araştırmacının etkileşimli okuma yöntemini kullanması ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem tamamlandıktan sonra deneysel işlem öncesinde kullanılan aynı dokümanlar aracılığıyla veriler toplanarak 12 Haziran 2023 tarihinde son test uygulaması, 13 Haziran 2023 tarihinde öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler okulun kütüphanesine teker teker alınarak sessiz bir ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenci ile yapılan görüşme öğrencilerin verdikleri cevaplara bağılı olarak 15-20 dakika aralığında sürmüştür. Yapılan görüşmelerle öğrencilerin resimli çocuk kitapları, etkileşimli okuma yöntemi aracılığıyla gerçekleştirilen dinleme etkinliği, deneysel işlem sürecinin kendilerine katkıları ve faydaları gibi konuları hakkında görüşleri alınmıştır.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği öncesinde, öğrencilerin kitabın resimlerini ve yazılarını rahatça görebilecekleri hilal şeklinde bir yerleşim düzeni oluşturulmuştur. Okunacak olan resimli çocuk kitabının öğrenciler tarafından rahatça görülebilmesi için kitap öğrencilere dönük olarak seslendirilmiştir. Kitap araştırmacı tarafından okunmaya başlanmadan önce kitabın fiziksel özellikleri, yan metinsel unsurları (kapak, iç kapak, atıf, yayınevi, baskı sayısı, yazar, resimleyen vb.) ile ilgili sorular sorularak öğrenciler ile sohbet edilmiştir. Öğrencilerin kitabın başlığından, kapak resminden hareketle tahminde bulunmalarına olanak tanınmıştır. Dikkatlerini çeken yerler ve karakterlerin duygu durumları üzerine konuşulmuştur. Dinleme öncesi yapılan bu etkinliklerden sonra kitap okunmaya başlanmıştır.

Etkileşimli okuma sürecinde hedeflenen sözcükler ile ilgili sorular sorularak, günlük hayatından örnekler vermesi istenilerek öğrencilere kelime öğretimi de yapılmıştır. Kitapta bulunan resimler, karakterler, yaşanan durumlar ve olaylar, olayların geçtiğı zaman ve yerler öğrencilerle birlikte açık uçlu sorular sorularak değerlendirilmiş, sohbet ortamı oluşturulmuştur. Açık uçlu sorular sayesinde okuma sürecinde öğrenciler aktif olarak katılmıştır. Kitap okuma duraklatılarak öğrencilerden tahminde bulunmaları, kitabı okumadan önce yaptıkları tahminlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Okuma sonrasında kitapta öğrencilerin dikkatini çeken yerler belirlenmiş, kitapta geriye dönülerek bu yerler üzerine konuşulmuş, açık uçlu sorular ile günlük hayatları ve önceden okunan kitaplar ile kurdukları ilişkileri belirtmelerine, tahminlerini kontrol etmelerine, olayları anlatmalarına, karakterlerin ve kendilerinin duygu durumlarını anlatmalarına olanak sağlanmıştır.

3.5. Verilerin analizi

Bu araştırmada nicel ve nitel veriler işlendikten sonra analiz edilmeye başlanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde istatistiki yöntemler, nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirip geliştirmediğini belirlemek için nicel veriler Dinleme Becerisi Başarı Testi aracılığıyla ön-son test kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen ön-son test puanları SPSS programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Çalışma grubu öğrencilerine ait ön-son test puanları betimsel verileri aşağıda Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Ön Test- Son Test Puanları Betimsel Veriler Tablosu

Gruplar	Değişkenler	N	X	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogrow-Smirnow		Shapiro Wilk	
						İst.	p	İst.	p
Çalışma Grubu	Ön Test	22	10,36	-0,719	0,490	,146	,200	,951	,327
	Son Test	22	12,27	-1,352	1,049	,228	,118	,805	,001

Tablo 11’de elde edilen veriler ile kullanılacak istatistiği belirlemek amacıyla verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. SPSS programında Kolmogrow-Smirnow ve Shapiro-Wilk testlerine bakılarak verilerin normalliği belirlenmektedir. Çalışma grubundaki kişi sayısı hangi testin kullanılacağını belirlemektedir. Çalışma grubundaki kişi sayısı 30’dan az ise Shapiro-Wilk, 30’dan fazla ise Kolmogrow-Smirnow testi sonuçlarına bakılmaktadır. Test sonuçlarının p değeri 0,05’ten büyük olduğu durumlarda çalışma grubunun normal dağıldığı, 0,05’ten küçük olduğu durumlarda ise normal dağılmadığı kabul edilmektedir (Can, 2020). Verilerin normalliğini belirlemenin bir diğer yolu ise çarpıklık ve basıklık değerlerine bakmaktır. Bir dağılımın simetrisini ölçmeye yarayan bu değerlerin -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2013).

Tablo 11’de 22 kişiden oluşan çalışma grubuna ilişkin ön test-son test puanlarının dağılımı incelendiğinde ve Shapiro-Wilk testine göre son test puanlarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p: 0,01 < 0,05$). Aynı zamanda son test puanlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmaması sebebiyle normal dağılım göstermediği söylenebilir. Bu nedenler ve çalışma grubundaki kişi sayısının azlığı sebebiyle parametrik olmayan testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Nicel veriler parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analizlerden sonra elde edilen sonuçların istatistiki olarak anlamlı farklılığının olup olmadığı incelenmiştir. Anlamlı farklılıkları daha iyi ve detaylı açıklayabilmek için araştırmacı gözlemleri, öğrenci görüşmeleri ve araştırmacı günlüğü ile veriler toplanmıştır. Elde edilen bu nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi içerisinde de tümevarımcı analiz kullanılmıştır.

İçerik analizi tümdengelimci ve tümevarımcı olarak ikiye ayrılmaktadır. Tümevarımcı analiz elde edilen verilerin açıklanması için kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Tümevarımcı analizde dört aşama bulunmaktadır. İlk aşamada veriler kodlanır, ikincide temalar bulunur, üçüncüde kodlar ve temalar düzenlenir, son aşamada ise bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler dikkatli bir şekilde okunarak gözden geçirilmiş, araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Böylelikle veriler analiz edilmeden önce araştırmacının tüm verileri görmesine ve bakış açısı oluşturmaya olanak sağlanmıştır. Ardından veriler MAXQDA programına aktarılmıştır. Aktarılan veriler dikkatli bir şekilde okunarak ilgili kelimeler, cümleler kodlanarak kod isimleri oluşturulmuştur. Araştırmacı günlüğü, gözlem formu ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Kodlama tamamlandıktan sonra tekrar dikkatlice okunarak ilişkili olan kodlar birleştirilmiş, yeni kodlar oluşturulmuş bazı kodlar silinmiştir. Kodlama tamamlandıktan sonra kodlar arasındaki ilişkilere bakılarak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temaların verileri içerip içermediği tekrar dikkatlice okunup incelenerek kontrol edilmiştir. Daha sonra veriler düzenlenerek yorumlayacak hale getirilerek ayrıntılı bir şekilde bulgulara aktarılır. Katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

3.6. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği

Araştırma amacına uygun olarak belirlenen çalışma grubunu ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma gerçekleştirilmeden önce Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla, Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Sapanca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve araştırmanın gerçekleştirileceği ilkokul müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek 8). Öğrencilerin araştırmaya katılımları için “Veli İzin Formu” kullanılarak velilerinden izin alınmıştır. Araştırma öncesinde araştırma ile ilgili bilgiler öğrencilere verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin isimleri “Ö1, Ö2...” şeklinde kodlar oluşturularak kullanılmıştır.

Geçerlilik ve güvenirliği sağlamak amacıyla araştırma için hazırlanan Demografik Bilgi Formu, Dinleme Becerisi Başarı Testi, Dinleme Becerisi Gözlem Formu, Yapılandırılmış Araştırmacı Günlüğü ve Öğrencilerle Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu için uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak tekrar hazırlandıktan sonra uygulanmıştır.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla katılımcıların deneysel işlem süresince aynı yaşta olmalarına, deneysel işlem sürecine devam etmeleri için motive olmalarına, nicel veri aracının yanında nitel veri araçlarının da kullanılmasına, 7 haftalık uzun süren bir etkileşimi içermesine, ön-son testin aynı ölçme aracı ile yapılarak arasında 7 haftalık bir süre bırakılmasına, bulgularda verilerin doğrudan alıntı yapılarak desteklenmesine dikkat edilmiştir. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak kullanılan Dinleme Becerisi Başarı Testi geliştirme çalışmalarının nasıl yapıldığına ilişkin bilgiler veri toplama araçları başlığında sunulmuştur.

Araştırmada toplanan nitel veriler dikte edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından kontrol edilerek gözden geçirilmiştir. Ardından veriler MAXQDA programına aktarılmıştır. Araştırmacı MAXQDA programında yapılan deneysel işlemi ve dinleme becerilerini dikkate alarak verileri analiz etmiştir. Ardından bir uzman tarafından da kodlanarak kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arasında görüş birliğini tespit edebilmek için Miles ve Huberman’ın (1994) önermiş olduğu güvenirlik formülü kullanılmıştır (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)). Bu formüle göre kodlayıcılar arasındaki uyumun en az %80 olması gerekmektedir. İlk aşamada mevcut araştırmada yapılan analizler neticesinde güvenirlik değerinin %78 olduğu tespit edilmiştir. Uzmanın

verdiği dönütler dikkate alınarak kodlar tekrar gözden geçirilerek birleştirmeler ve çıkarmalar yapılmıştır. Son aşamada mevcut araştırmada yapılan analizler neticesinde güvenilirlik değerinin %94 olduğu tespit edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel verilerden elde edilen bulgular

4.1.1. Öğrencilerin dinleme becerisi başarı testinden aldıkları ön test-son test puanlarına ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunması sürecinde öğrencilerin “Dinleme Becerisi Başarı Testi” ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışma grubunun Dinleme Becerisi Başarı Testi puanları normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları anlamlı olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Çalışma Grubu Dinleme Becerisi Başarı Testi Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,858	0,000
Pozitif Sıralar	19	10,00	190,00		
Eşit	3				

Tablo 12’ye göre çalışma grubunda etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinlikleri öncesi Dinleme Becerisi Başarı Testi puanı düşen herhangi bir öğrenci yoktur. Öğrencilerden 3’ünün deneysel işlem öncesi ve sonrası Dinleme Becerisi Başarı Testi puanlarının değişmediği görülmektedir. Deneysel işlem sonrasında öncesine göre Dinleme Becerisi Başarı Testi puanları artan 19 öğrencinin olduğu görülmektedir. Yapılan deneysel işlem sonrası Dinleme Becerisi Başarı Testi puanları artan 19 öğrencinin artan (fark) puanlarının sıra ortalaması değeri 10 olarak tespit edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre ön test ve son test olarak uygulanan Dinleme Becerisi Başarı Testi’nden öğrencilerin aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($P: 0 < 0,05$).

4.2. Nitel verilerden elde edilen bulgular

4.2.1. Deneysel işlem öncesi ve sonrası araştırmacı gözlemlerine göre öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunması süreci öncesi ve sonrası araştırmacı gözlemlerine göre öğrencilerin dinleme becerileri nasıl değişim göstermiştir?” şeklinde ifade edilmiştir. Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında Dinleme Becerisi Gözlem Formu aracılığıyla veriler elde edilerek bu alt problem cevaplanmıştır. Deneysel işlem öncesinde araştırmacı tarafından gözlemlenen dinleme becerilerine yönelik öğrenci davranışları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Deneysel İşlem Öncesi Araştırmacı Gözlemleri

Kategoriler	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22
Dinleme Etkinliği Öncesi	Tahmin	2	2	3	1	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3
	Dikkat	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3
	Yan Metinsel Unsur	2	1	3	2	3	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3
Dinleme Etkinliği Sonrası	Tahmin	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2	3	3	2	2	1	2	3	3	2	2	2	3
	Strateji	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3
	Dikkat	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
	Mesaj	2	2	3	2	3	2	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3

Dinleme Etkinliği Sonrası	Anlatım	2	1	2	2	3	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3
	Konu	2	1	3	2	3	1	1	2	1	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3
	Ana fikir/Ana Duygu	2	1	2	1	3	1	1	2	1	1	3	3	1	1	2	1	3	3	2	2	3	3
	Soru	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3
	Başlık	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Çocuğa Görelik Görüş	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1
	Görüş	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1

Tablo 13'e göre dinleme etkinliği öncesinde metindeki görselden/görsellerden hareketle uygun bağlamda bir öğrencinin tahmin yürütemediği, on iki öğrencinin kısmen tahmin yürüttüğü, dokuz öğrencinin ise tahmin yürüttüğü gözlemlenmiştir. Dinlemeye yönelik hazırlık uygulamalarını dikkatle takip edemeyen iki öğrencinin, kısmen takip eden on altı öğrencinin, takip eden ise dört öğrencinin olduğu gözlemlenmiştir. Kitabın yan metinsel unsurlarını (kapak, iç kapak, ithaf, yayınevi, kitap boyutu, sayfa sayısı vb.) kavrayamayan, bu süreci takip edemeyen üç öğrencinin, kısmen kavrayan ve takip eden dokuz öğrencinin, kavrayan ve takip eden dokuz öğrencinin olduğu gözlemlenmiştir.

Dinleme etkinliği sırasında dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında uygun bağlamda tahminde bulunamayan üç öğrenci, kısmen tahminde bulunan on üç öğrenci, tahminde bulunan altı öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Dinleme stratejilerini (Söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurmaya uygun davranma) uygulamayan öğrenci olmadığı, kısmen uygulayan on yedi öğrenci, uygulayan ise beş öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Dikkatini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmayan öğrenci olmadığı, kısmen yoğunlaştıran on sekiz öğrenci, yoğunlaştıran dört öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrayamayan bir öğrenci, kısmen kavrayan on iki öğrenci, kavrayan dokuz öğrenci olduğu gözlemlenmiştir.

Dinleme etkinliği sonrasında dinlediği/izlediği metni olayların oluş sırasına göre anlatamayan iki öğrenci, kısmen anlatan on iki öğrenci, anlatan sekiz öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirleyemeyen dört öğrenci, kısmen belirleyen on öğrenci, belirleyen sekiz öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirleyemeyen dokuz öğrenci, kısmen belirleyen altı öğrenci, belirleyen yedi öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap veremeyen öğrenci olmadığı, kısmen

cevap veren on üç öğrenci, cevap veren dokuz bir öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Dinlediklerine/izlediklerine metnin içeriğine uygun farklı başlıklar öneremeyen öğrenci olmadığı, kısmen öneren iki öğrenci, öneren yirmi öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. İçeriğe dair, kitaptaki eğitsel unsurlara dair, yan metinsel unsurlara dair çıkarım yapamayan on altı öğrenci olduğu, kısmen çıkarım yapan altı öğrenci olduğu, çıkarım yapan öğrenci ise olmadığı gözlemlenmiştir. Dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini ifade edemeyen on bir öğrenci olduğu, kısmen ifade eden on bir öğrenci olduğu, ifade eden öğrenci ise olmadığı gözlemlenmiştir. Deneysel işlem sonrasında araştırmacı tarafından gözlemlenen dinleme becerilerine yönelik öğrenci davranışları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Deneysel İşlem Sonrası Araştırmacı Gözlemleri

Kategoriler	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22
Dinleme Etkinliği Öncesi	Tahmin	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3
	Dikkat	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3
	Yan Metinsel Etkinlik Unsur	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Dinleme Etkinliği Sırası	Tahmin	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
	Strateji	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3
	Dikkat	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3
	Mesaj	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Dinleme Etkinliği Sonrası	Anlatım	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
	Konu	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
	Ana fikir/Ana Duygu	3	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3
	Soru	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Başlık	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Çocuğa Görelik	2	2	3	1	3	1	2	3	1	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
	Görüş	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Tablo 14'e göre dinleme etkinliği öncesi kategorisinde metindeki görselden/görsellerden hareketle uygun tahmin yürütemeyen öğrenci olmadığı, beş öğrencinin kısmen tahmin yürüttüğü, on yedi öğrenci ise tahmin yürüttüğü gözlemlenmiştir. Dinlemeye yönelik hazırlık uygulamalarını dikkatle takip etmeyen öğrenci olmadığı, kısmen takip eden dokuz öğrenci, takip eden on üç olduğu gözlemlenmiştir. Kitabın yan metinsel unsurlarını (kapak, iç kapak, ithaf, yayınevi, kitap boyutu, sayfa sayısı vb.) kavrayamayan, bu süreci takip edemeyen öğrenci olmadığı, kısmen kavrayan ve takip eden iki öğrenci, kavrayan ve takip eden yirmi öğrenci olduğu gözlemlenmiştir.

Dinleme etkinliği sırası kategorisinde dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında uygun bağlamda tahminde bulunamayan öğrenci olmadığı, kısmen tahminde bulunan iki öğrenci, tahminde bulunan yirmi öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Dinleme stratejilerini (Söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurmaya uygun davranma) uygulamayan öğrenci olmadığı, kısmen uygulayan yedi öğrenci, uygulayan on beş öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Dikkatini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmayan öğrenci olmadığı, kısmen yoğunlaştıran altı öğrenci, yoğunlaştıran on altı öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrayamayan öğrenci olmadığı, kısmen kavrayan bir öğrenci, kavrayan yirmi bir öğrenci olduğu gözlemlenmiştir.

Dinleme etkinliği sonrası kategorisinde dinlediği/izlediği metni olayların oluş sırasına göre anlatamayan öğrenci olmadığı, kısmen anlatan beş öğrenci, anlatan on yedi öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirleyemeyen öğrenci olmadığı, kısmen belirleyen iki öğrenci, belirleyen yirmi öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirleyemeyen öğrenci olmadığı, kısmen belirleyen dokuz öğrenci, belirleyen on altı öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap veremeyen öğrenci olmadığı, kısmen cevap veren bir öğrenci, cevap veren yirmi bir öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Dinlediklerine/izlediklerine metnin içeriğine uygun farklı başlıklar öneremeyen ve kısmen öneren öğrenci olmadığı, öneren yirmi iki öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. İçeriğe dair, kitaptaki eğitsel unsurlara dair, yan metinsel unsurlara dair çıkarım yapamayan üç öğrenci, kısmen çıkarım yapan altı öğrenci, çıkarım yapan on üç öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade edemeyen bir öğrenci, kısmen ifade eden öğrenci olmadığı, ifade eden yirmi bir öğrenci olduğu gözlemlenmiştir.

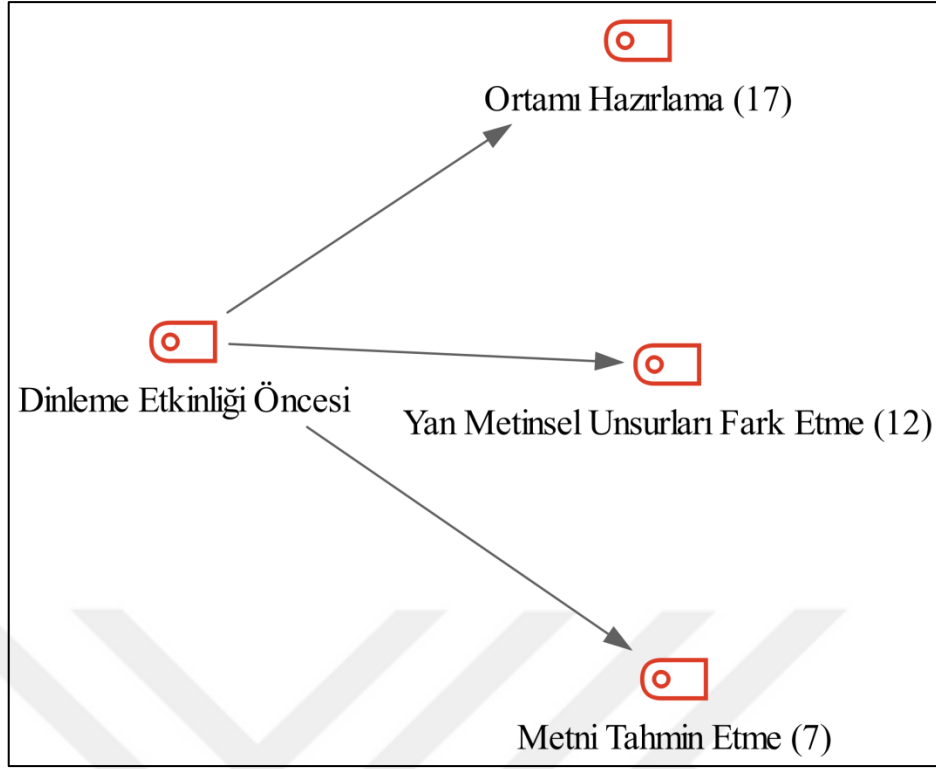
Deneysel işlem, sonrasında yapılan gözlemlerde öncesinde yapılan gözlemlere göre dinleme etkinliği öncesi kategorisinde metindeki görselden/görsellerden hareketle uygun tahmin yürüten, dinlemeye yönelik hazırlık uygulamalarını dikkatle takip eden, kitabın yan metinsel unsurlarını kavrayan, bu süreci takip eden öğrenci sayısında ve öğrencilerin çoğunun dinleme becerilerine yönelik davranışlarında olumlu yönde artış olduğu görülmektedir.

Deneysel işlem, sonrasında yapılan gözlemlerde öncesinde yapılan gözlemlere göre dinleme etkinliği sırası kategorisinde dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında uygun bağlamda tahminde bulunan, dinleme stratejilerini uygulayan, dikkatini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştıran, konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrayan öğrenci sayısında ve öğrencilerin çoğunun dinleme becerilerine yönelik davranışlarında olumlu yönde artış olduğu görülmektedir.

Deneysel işlem, sonrasında yapılan gözlemlerde öncesinde yapılan gözlemlere göre dinleme etkinliği sonrası kategorisinde dinlediği/izlediği metni olayların oluş sırasına göre anlatan, dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirleyen, farklı başlık öneren, içeriğe dair, kitaptaki eğitsel unsurlara dair, yan metinsel unsurlara dair çıkarım yapan, dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap veren, görüşlerini ifade eden öğrenci sayısında ve öğrencilerin çoğunun dinleme becerilerine yönelik davranışlarında olumlu yönde artış olduğu görülmektedir.

4.2.2. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuma sürecinde dinleme etkinliği öncesi, sırası, sonrası yapılan etkinliklere yönelik bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunması sürecinde öğrencilerin yaptıklarına yönelik dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri hakkında araştırmacı ve öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Deneysel işlem süresince tutulan Yarı Yapılandırılmış Araştırmacı Günlüğü ve deneysel işlem sonrasında yapılan öğrenci görüşmeleri ile bu alt problem cevaplanmıştır. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesine ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda Şekil 4’te verilmiştir.



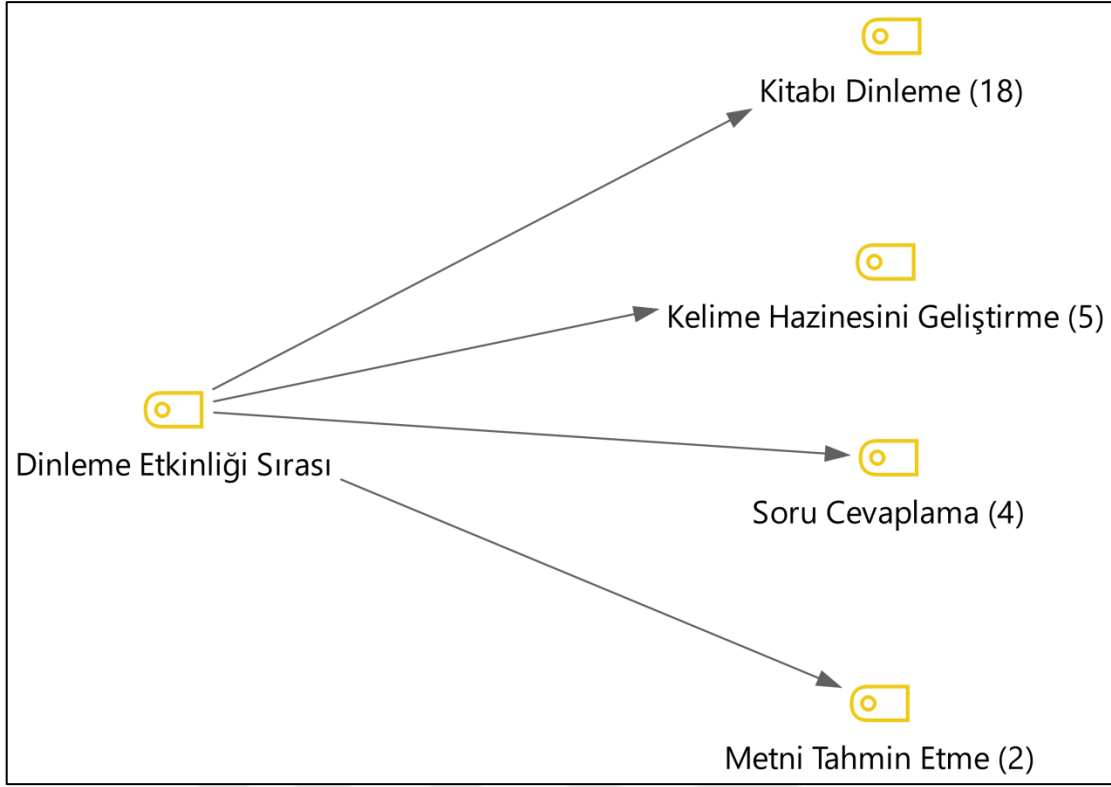
Şekil 4. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesine ilişkin öğrenci görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesi kategorisine ilişkin öğrenci görüşlerinde; ortamı hazırlama, yan metinsel unsurları fark etme ve metni tahmin etme olmak üzere üç kod olduğu görülmektedir. Buna göre etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesine ilişkin öğrenci görüşlerinde en fazla tekrar eden kodun “Ortamı Hazırlama” en az tekrar eden kodun ise “Metni Tahmin Etme” olduğu görülmektedir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesi kategorisinde ortamı hazırlama kodunda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde araştırmacının kitabı okumadan önce öğrenciler kendilerinin dinlemesi için ortamı, eşyaları düzenleyerek hazırlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö6 “Sıraları hazırladık.” ve Ö11 “Dinleyeceğimiz yeri düzenledik.” şeklinde ifade ederek bir hazırlık olduğuna vurgu yapmışlardır. Ö3 “Okuma düzenini ayarladık.”, Ö4 “Sıraları hazırladık sandalyeleri en arkaya koyduk, oturduk.” ve Ö22 “Bizim bir okuma düzenimiz var onu yaptık.” şeklindeki ifadelerinde dinleme etkinliği öncesinde öncelikle kitap okuma düzeni olarak adlandırdıkları düzeni oluşturduklarını belirtmişlerdir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesi kategorisinde yan metinsel unsurları fark etme kodunda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde kitabın kapaklarının, adının, yazarının, ithaf sayfasının, basım sayısının ve kapaktaki görsellerin incelemesinin yapıldığını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden Ö10 “*Kitap ne ile ilgili, başlığına baktık. neler görüyoruz baktık*” şeklindeki ifadesinde kitabın adını ve kapaktaki görselleri incelediklerini belirtmiştir. Ö1 “*Dinlemeden önce yazarlarına falan baktık.*”, Ö11 “*Yazarına arkasına baktık, inceledik. İthaf edilen kişilere baktık. Bazı sorular sordunuz kapaklarıyla ilgili.*” ve Ö18 “*Dinleme öncesinde kitapla alakalı mesela kitabı kim yazdı, kaçınıcı baskı falan onlara baktık.*” şeklindeki ifadelerinde kitabın yazarını, baskısını, ithaf sayfasını incelediklerini belirtmişlerdir. Ö3 “*Ne gördüğümüzü sordunuz. Kitabın arkasına baktık. Arkasında yazılan şeylerden sonra kitaba başladık.*” ve Ö8 “*İlk başladığımızda kitap kapaklarını ve herkesin tek tek kitap kapaklarında ne anlatıldığını ne düşündüğümüzü sordu.*” şeklindeki ifadelerinde kitap kapaklarının (ön kapak, arka kapak) incelendiğini belirtmişlerdir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesi kategorisinde metni tahmin etme kodunda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde kitabın adı ve kapaklarındaki görsellerden hareketle kitabın içeriği hakkında tahmin yürütmelerine olanak sağlayacak sorular sorulduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö11 “*Ne anlatılabilir diye sordunuz biz de cevapladık.*”, Ö20 “*Resim kapağına bakarak neler anlatılacak cevapladık.*” ve Ö22 “*Ne anlatıldığını tahmin etmeye çalıştık.*” şeklinde ifade ederek tahmin etmeye yönelik soruları cevaplandırdıklarını belirtmişlerdir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırasına ilişkin öğrenci görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırası kategorisine ilişkin öğrenci görüşlerinde; kitabı dinleme, kelime hazinesini geliştirme, soru cevaplama ve metni tahmin etme olmak üzere dört kod olduğu görülmektedir. Buna göre etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırasına ilişkin öğrenci görüşlerinde en fazla tekrar eden kodun “Kitap Dinleme” en az tekrar eden kodun “Metni Tahmin Etme” olduğu görülmektedir.

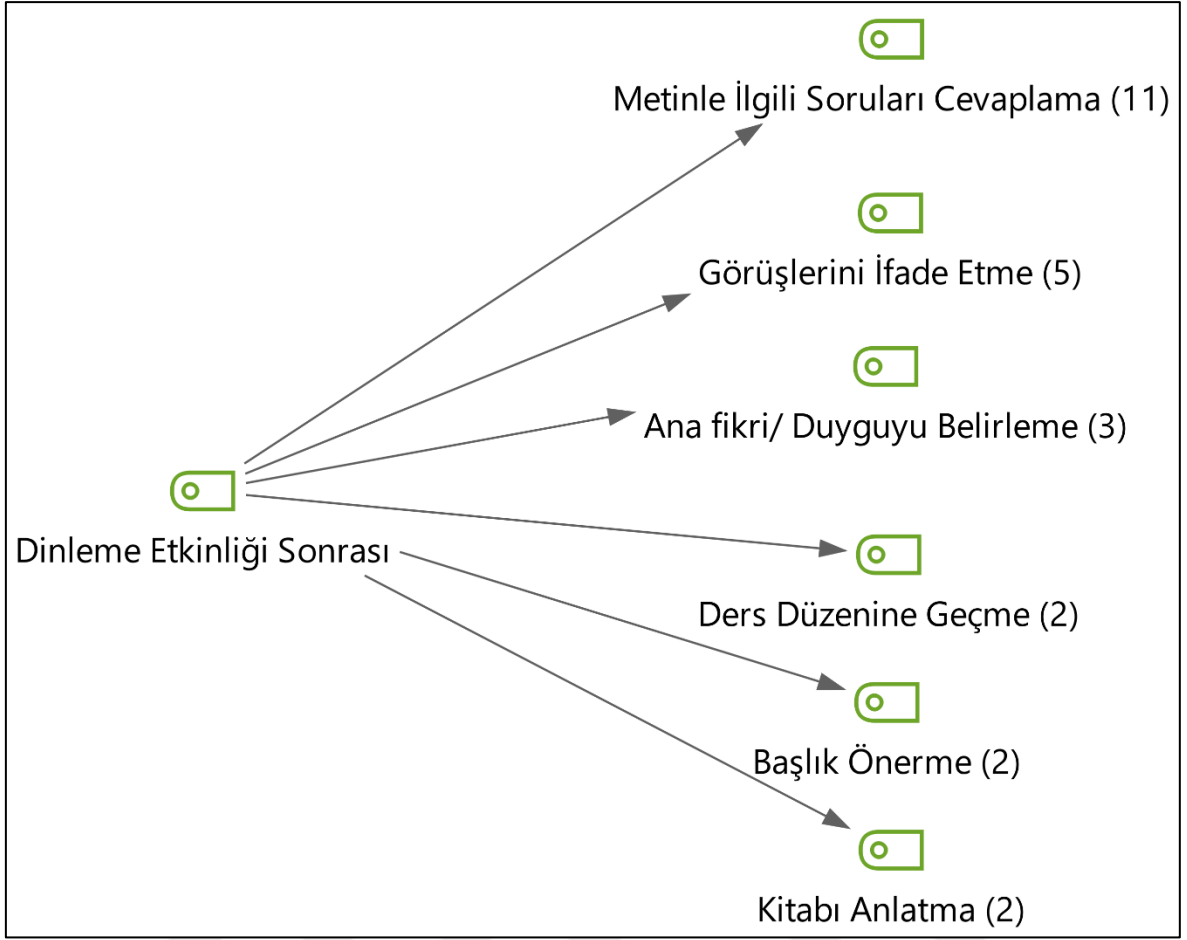
Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırası kategorisinde kitabı dinleme kodunda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde kitabı dinlediklerini, dinlerken sessiz, özenli ve dikkatli olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö1 “*Dinleme sırasında çok iyi dinledik ve anlamaya çalıştık.*”, Ö15 “*Sessizce ve özenli dinledik.*” ve Ö16 “*Kitabı okurken sessiz dikkatli dinledik.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırası kategorisinde kelime hazinesini geliştirme kodunda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde kelimeleri ve anlamlarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları

görüşlerini Ö3 “*Kelimelerin anlamlarını bulmaya çalıştık, cevap verdik. Kelime öğrendik.*” ve Ö5 “*Orada kelimelerin anlamlarını soruyordunuz. Öğreniyorduk.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırası kategorisinde soru cevaplama kodunda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde soru sorulduğunu ve cevaplandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö12 “*Öğretmenim kitap okudunuz. Sonra öğretmenim sorular sordunuz. Burada ne olacak, belki burada ne anlatılacak diye sordunuz.*” ve Ö18 “*Sizin sorularınızı cevapladık.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırası kategorisinde metni tahmin etme kodunda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde kitapta olacaklar hakkında tahminde bulunduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö1 “*Tahmin ettik.*” ve Ö12 “*Şunun tahmininiz ne sonucu tahmininiz ne diye sordunuz.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrasına ilişkin öğrenci görüşleri

Şekil 6 incelendiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrası kategorisine ilişkin öğrenci görüşlerinde; metinle ilgili soruları cevaplama, görüşlerini ifade etme, ana fikri/ duyguyu belirleme, ders düzenine geçme, başlık önerme, kitabı anlatma olmak üzere altı kod olduğu görülmektedir. Buna göre etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrasına ilişkin öğrenci görüşlerinde en fazla tekrar eden kodun “Metinle İlgili Soruları Cevaplama” kategorisinde en az tekrar eden kodların “Kitabı Anlatma”, “Başlık Önerme” ve “Ders Düzenine Geçme” olduğu görülmektedir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrası kategorisinde metinle ilgili soruları cevaplama kodunda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrenciler okunan kitaba yönelik sorular sorulduğunu ve cevapladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö1 “Dinleme sonrasında kitabın adı, ana

karakterleri bulduk.”, Ö3 *“Siz olsanız ne yapardınız gibi sorulara cevap verdik.”*, Ö12 *“Kahraman biz olsak ne yapardık sordu.”*, Ö18 *“Sonrasında kitapla alakalı soruları cevapladık.”* ve Ö22 *“Onun hakkında yer, zaman, konu gibi şeyler bulduk.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrası kategorisinde görüşlerini ifade etme kodunda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde dinledikleri kitaptan hareketle görüşlerini söylediklerini ve bununla ilgili soruları cevapladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö5 *“Kitabı bitirdikten sonra öğretmenimiz bize görüşümüzü, düşüncemizi soruyordu, konuşuyorduk.”* ve Ö13 *“Görüşlerimizi söyledik.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrası kategorisinde ana fikri/ duyguyu belirleme kodunda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde kitabına ana fikrini ve duygusunu bulduklarını belirtmişlerdir Öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö1 *“Çıkardığımız dersi, duyguyu bulduk.”* ve Ö2 *“Ne ders çıkardığımızı sordu.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrası kategorisinde ders düzenine geçme kodunda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde okuma düzeni olarak değiştirilen sınıf ortamının eski hale getirilmesini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö9 *“Sıraları düzelttik.”* ve Ö15 *“Tekrar ders düzenine geçtik.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

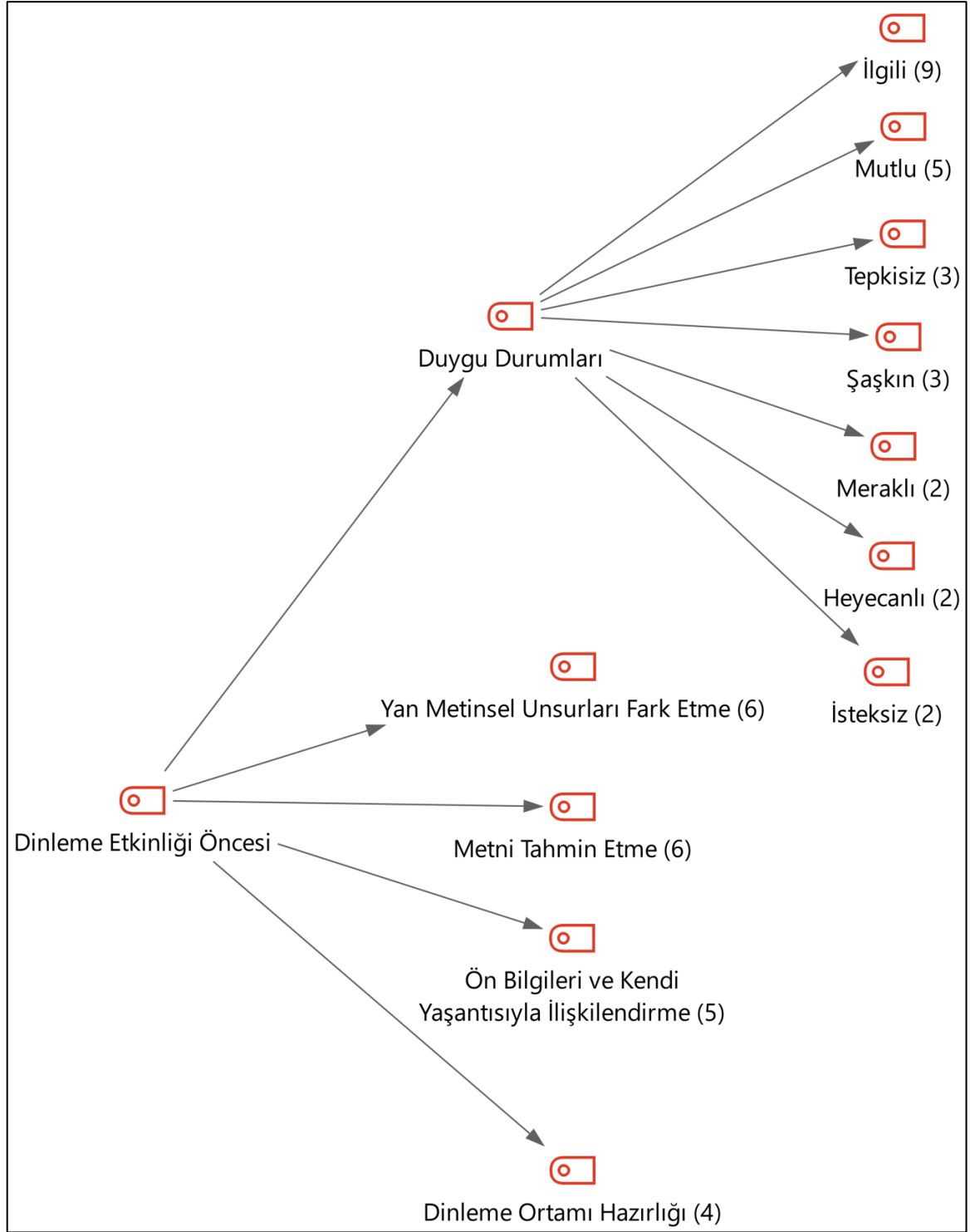
Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrası kategorisinde başlık önerme kodunda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde metinle ilgili kendilerinin yeni bir başlık önerdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö3 *“Bu metne siz nasıl bir başlık verirdiniz, cevap verdik.”* ve Ö8 *“Ne başlık atmak isterdiniz gibi bunları cevapladık.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrası kategorisinde kitabı anlatma kodunda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde kitapta anlatılanları ve anladıklarını anlattıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö3 *“Neler anlatıldığını sordunuz, cevap verdik.”* ve Ö21 *“Anladıklarımızı konuştuk.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelere bütüncül olarak bakıldığında etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuma süreci dinleme etkinliği öncesinde öğrenciler

dinleme ortamı için hazırlık yaptıklarını, yan metinsel unsurları fark ettiklerini, metni tahmin ettiklerini ifade etmişlerdir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuma süreci dinleme etkinliği sırasında öğrenciler okunan kitabı dinlediklerini, kelime hazinelerini geliştirdiklerini, soruları cevapladıklarını ve metni tahmin ettiklerini ifade etmişlerdir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuma süreci dinleme etkinliği sonrasında öğrenciler metinle ilgili soruları cevapladıklarını, görüşlerini ifade ettiklerini, ana fikri ve duyguyu belirlediklerini, ders düzenine geçtiklerini, başlık önerdiklerini ve kitabı anlattıklarını ifade etmişlerdir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesine ilişkin araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular aşağıda Şekil 7’de verilmiştir.





Şekil 7. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesine ilişkin araştırmacı günlüğü

Şekil 7 incelendiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesi kategorisine ilişkin deneysel işlem süresince tutulan araştırmacı günlükleri incelendiğinde; duygu durumları, yan metinsel unsurları fark etme, metni tahmin

etme, ön bilgileri ve kendi yaşantısıyla ilişkilendirme, dinleme ortamı hazırlığı olmak üzere beş kod olduğu görülmektedir. Buna göre etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesine ilişkin deneysel işlem süresince tutulan araştırmacı günlüklerinde en fazla tekrar eden kodun “Duygu Durumları” en az tekrar eden kodun “Dinleme Ortamı Hazırlığı” olduğu görülmektedir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesi kategorisinde duygu durumları kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde, deneysel işlem süresince öğrencilerin ilgili, mutlu, tepkisiz, şaşkın, meraklı, heyecanlı, isteksiz oldukları görülmektedir.

- Öğrencilerin ilgili oldukları haftalara ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabı ilk gördüklerinde çoğu öğrenci sevinerek ilgi gösterdiklerini beden dilleri, jest ve mimikleriyle belli ettiler.”*

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kütüphane köpeği kelimesi ilgilerini çekti. Bu kelimeyi tekrar ettiler.”*

5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabın kapak ve iç kapak resimleri çok ilgilerini çekti.”*

6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabı ilk gördüklerinde ön kapak ve kitabın adı dikkatlerini çekti. Arka kapakta farklı resimler olduğu için daha çok dikkatlerini çekti.”*

7. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabı ilk gördüklerinde kutup ayılarının çizimi dikkatlerini çekti. Kutup ayıları çizimleri hakkında söylemlerde bulundular. Bazı öğrencilerim kutup ayılarının burnunun ne kadar çok büyük olduğunu söylediler. Kitap okunmadan önce genel olarak dikkatlerini çekti.”*

- Öğrencilerin mutlu oldukları haftalara ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrenci tekrar kitap okuyacağı için mutlu olup heyecanlandılar.”*

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrenci kitap okuyacağım için mutlu gözüküyordu. Kitabı görünce çoğu öğrenci mutlu olduğunu beden diliyle belli etti”*

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Bazı öğrenciler kitap okunacağı için mutluydu. Mutlulukları yüzlerinden anlaşıyordu.”*

4. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrenci kitabı gördüklerinde gülümsedi. Mutlu gözüküyorlardı.”*

5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrenci mutluydu.”*

- Öğrencilerin tepkisiz oldukları haftalara ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çok az sayıda öğrencide bir değişiklik gözlemlemedim.”*

4. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Bazı öğrencilerin önceki kitaplara göre heyecanları çok fazla değildi, daha durağandılar. Önceki ders oynadıkları oyundan dolayı yorgun gözüküyorlardı.”*

5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çok az sayıda öğrencim durağandı.”*

- Öğrencilerin şaşkın oldukları haftalara ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabın kapak sayfasındaki resim dikkatlerini çekti. Resimleyen ve yazarın aynı kişi olmasına şaşırdılar.”*

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabın adında İngilizce kelime olması bazı öğrencileri şaşırttı. Şaşkınlıkları yüz ifadelerinden ve kendi aralarındaki konuşmalarından belli oluyordu.”*

5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Bazı öğrenciler şaşkındı.”*

- Öğrencilerin meraklı oldukları haftalara ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Hangi kitabın okunacağı nasıl bir kitap olacağı hakkında konuşuyorlardı. Merakları birbirlerine sordukları sorulardan anlaşıyordu.”*

7. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitap dikkatlerini çekti ve öğrencilerimi meraklandırdı.”*

- Öğrencilerin heyecanlı oldukları haftalara ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrenci tekrar kitap okuyacağı için mutlu olup heyecanlandılar.”*

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrenci kitap okuyacağım için heyecanlıydı.”*

- Öğrencilerin isteksiz oldukları haftalara ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Bir öğrencim isteksizdi. Kitabı okumasak olur mu diye sordu.”*

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitap okuma konusunda iki öğrenci isteksiz gözüküyordu.”*

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesi kategorisinde yan metinsel unsurları fark etme kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin kitabın kapağındaki görselleri, yazarı, çeviren kişiyi, basım yılını, ithaf edilen kişiyi fark ettiği belirtilmiştir. Yan metinsel unsurları fark etme koduna ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Ben bahsetmeden önce az sayıda öğrenci kitabın yan metinsel unsurlarından bahsetti. Çoğu öğrenci yazarı ve hayatını merak ettiler.”*

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabın yan metinsel unsurlarını fark edip söyleyen daha çok öğrenci vardı. Kitabın üzerinde kaçınıcı basım olduğunu yazmadığını üç öğrenci fark etti. Bu fark edildikten sonra bazı öğrenciler basım yılını ve kaçınıcı basım olduğunu sordular. Kitabın künyesine baktık. Kapak sayfasında Baykuş’un fiziksel özelliklerini bazı öğrenciler belirtti.”*

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabın yan metinsel unsurlarını kendisi fark edenlerin sayısı daha fazlaydı.”*

4. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitapta kapakta herkesin dikkatini çeken farklı ayrıntılar vardı. Yan metinsel unsurlar dikkatlerini çekti ve çoğu öğrenci söyledi. Kitabın iç kapağındaki görseller çoğu öğrencinin dikkatini çekti.”*

6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabın baskısını, yazarlarını fark ettiler. Çeviren kişinin kitapta yazmadığını fark ettiler. Çeviren kişiyi arayıp iç kapak sayfalarında adını bulduk. Arka kapağı görünce heyecanlandılar.”*

7. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Tamamına yakın öğrenci kitabın yan metinsel unsurlarını fark ederek söylediler. Kitabın kapağını inceleyen öğrenciler gördükleri hakkında farklı cevaplar verdiler. İlgilerini çeken şeyler farklıydı. Kutup ayılarını, ayıyı, martıyı, leyleği, kuşları, üzerindeki yazıları, başlığı, baskıyı, yazar adını ve çiçeği gördüğünü söyleyen öğrenciler vardı. Kitabı ithaf ettikleri kişileri incelerken yabancı isimleri komik buldular”.*

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesi kategorisinde metni tahmin etme kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin kitabın kapağından, kapaklardaki görsellerden hareketle tahminde bulundukları belirtilmiştir. Metni tahmin etme koduna ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitap kapağında gördüklerini yorumladılar ve kitapta ne olabileceği hakkında konuştular. Bazı öğrenciler kısa şekilde anlatırken bazıları ayrıntılı bir şekilde anlattı.”*

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitapta neler olabileceği ile ilgili çoğu öğrenci bağlam ile ilişkili tahminde bulundu. Köpeğin Kütüphanede ne yapıyor olduğu hakkında konuştular.”*

4. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabın kapağından hareketle çocukların çoğu ne anlatılacağı konusunda tahminde bulundu. Babanın battaniye ile ne yapacağı hakkında uzunca konuştular.”*

5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitapta ne anlatılacağı ile ilgili çoğu öğrenci tahminde bulundular. Bazı öğrenciler kütüphanede aslanın ne işinin olacağını sordular.”*

6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrenci kapak resminden hareketle tahminde bulundular. Sıradan bir okul gününde neler yapacağını tahmin ettiler.”*

7. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Tamamına yakın öğrenci kitap hakkındaki tahmininde kutup ayısının maymun ile arkadaş olacağını belirtti.”*

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesi kategorisinde ön bilgileri ve kendi yaşantısıyla ilişkilendirme kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin öğrendikleri ve yaşadıkları aracılığıyla kitapla bağlantı kurduğu belirtilmiştir. Ön bilgileri ve kendi yaşantısıyla ilişkilendirme koduna ilişkin öğretmen günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kapak sayfasında Baykuş’un fiziksel özelliklerini bazı öğrenciler belirtti. Bazıları kendi özellikleriyle karşılaştırdı.”*

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Köpeğin Kütüphanede ne yapıyor olduğu hakkında konuştular. Bazı öğrencilerim kütüphanede kendilerinin neler yaptıklarını söylediler. Birbirlerinin söylediklerini dinledikçe kitap ile kendileri arasında yeni bağlantılar kuruyorlardı.”*

5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Aslanların başka nerelerde olabileceği ve oralarda ne yapabileceği hakkında fikir yürütüp konuştular. Çoğu öğrencim fikrini belirtti.”*

6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kapak resminde çocuğun duygu durumunu fark edip bende sabahları böyle oluyorum diyen öğrencilerim vardı. Sıradan bir okul gününde neler yapacağını tahmin ettiler. Çoğu öğrencim kendilerinin bir okul gününde neler yaptıklarını söyledi.”*

7. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Arka kapağı incelerken kutup hakkında konuştular. Çoğu öğrencim kutupla ilgili bildiklerini paylaştı.”*

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği öncesi kategorisinde dinleme ortamı hazırlığı kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde etkileşimli okumanın yapılması için oturma düzeninin hazırlandığı ve buna öğrencilerin yardım ettiği belirtilmiştir. Dinleme ortamı hazırlığı koduna ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

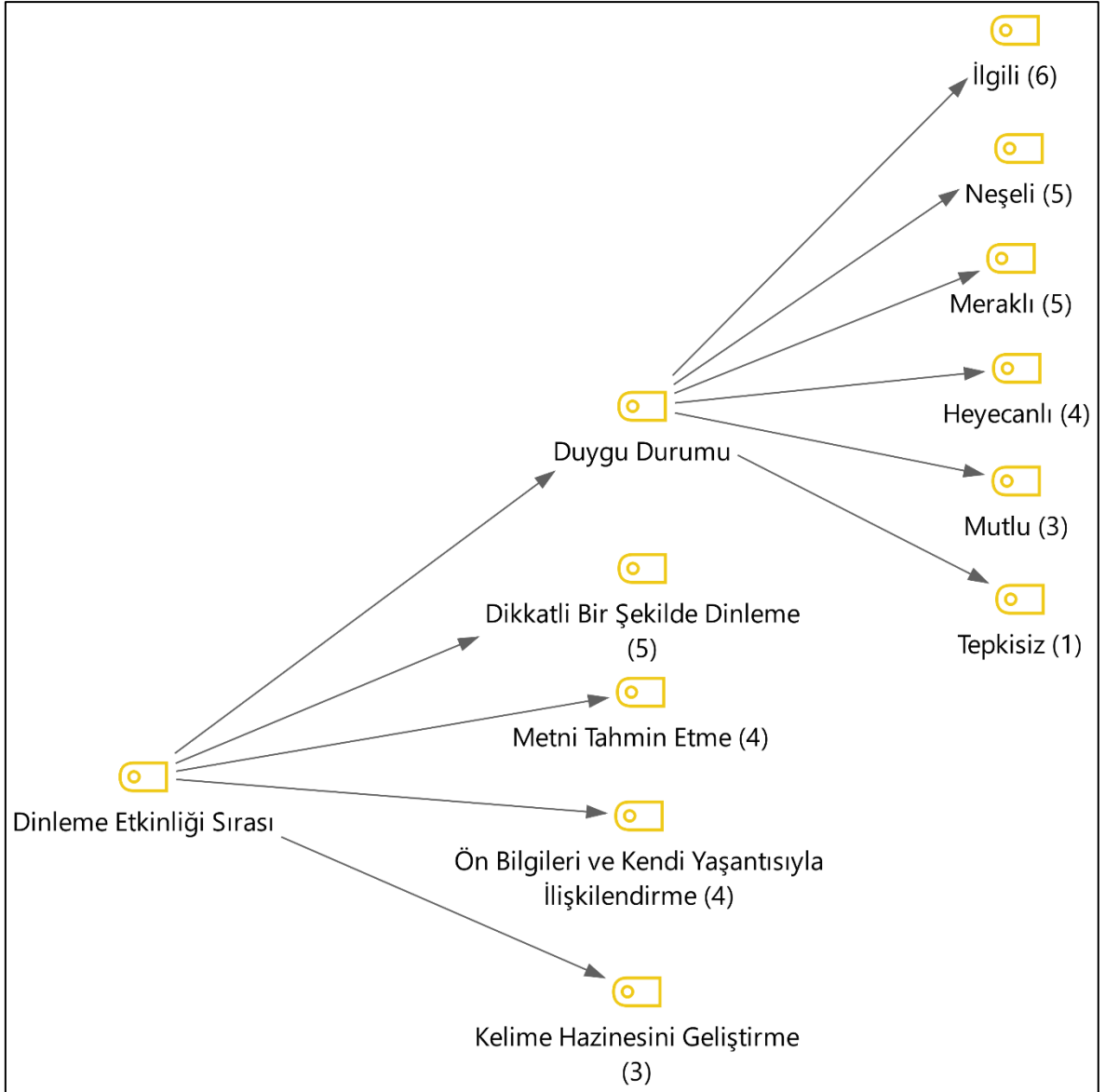
1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabı okumadan önce oturma düzeni için hep birlikte hazırlık yaptık. Öğrencilerim yönergelerimi takip ederek bana yardım ettiler. Sınıfta yer alan sıraları sınıfın en arkasına yarım ay olacak şekilde hep birlikte hazırladık.”*

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Okuma düzeni için sıraları hazırlarken yardım ettiler. Sıraları hazırlarken benim gibi arkadaşlarını uyararak ne yapacakları konusunda onları yönlendiren öğrencilerim vardı.”*

4. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitap okuma düzeni için sıraları sınıfın en arkasına koyarak çocuklarla birlikte düzenledik. Hazırlığa başladığımızda yönergeye veya uyarıya ihtiyaç duymadılar.”*

6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitap okuyacağımızı söylediğimde heyecanlı ve istekli olarak hazırlığa başladılar. Birlikte sıraları düzenledik. Herkes ne yapacağını ve oturma düzeninin nasıl olduğunu biliyordu. Kitap okuma için yapılacak ortam hazırlığının farkındaydılar.”*

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırasına ilişkin araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular aşağıda Şekil 8’da verilmiştir.



Şekil 8. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırasına ilişkin araştırmacı günlüğü

Şekil 8 incelendiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırası kategorisine ilişkin deneysel işlem süresince tutulan araştırmacı günlükleri incelendiğinde; duygu durumları, dikkatli bir şekilde dinleme, metni tahmin etme, ön bilgileri ve kendi yaşantısıyla ilişkilendirme, kelime hazinesini geliştirme olmak üzere beş kod olduğu görülmektedir. Buna göre etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırasına ilişkin deneysel işlem süresince tutulan araştırmacı günlüklerinde en fazla tekrar eden kod “Duygu Durumları” en az tekrar eden kod ise “Kelime Hazinesini Geliştirme” olduğu görülmektedir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırası kategorisinde duygu durumları kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin ilgili, neşeli, meraklı, heyecanlı, mutlu, tepkisiz oldukları görülmektedir.

- Öğrencilerin ilgili oldukları haftalara ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabın resimleri dikkatlerini çekti. Resimlerde gördükleri üzerine konuştular.”*

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabı okurken çoğu dikkatliydi.”*

4. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Battaniye ile yapılanlar dikkatlerini çekmişti.”*

5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitap hakkında sorulan soruları cevaplamak, fikir yürütmek konusunda istekli gözüküyorlardı.”*

6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Sıra dışı hayaller kurmaya başlayınca daha çok ilgilerini çekti.”*

7. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitap ilgilerini çektiği için dikkatli bir şekilde dinlediler.”*

- Öğrencilerin neşeli oldukları haftalara ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitaptaki hurda yığınının her öğrencinin almak istediği hurda (eşya) farklıydı. Seçtikleri hurda ile ne yapabileceklerini, yaptıklarını nerede kullanabileceklerini konuştular. Birbirlerinin yorumlarını dinledikçe eğlendiler. Martıların yaptığı bazı şeylere güldüler. Martıların komik olduğunu söyleyen öğrenciler vardı.”*

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Farenin yaptıklarını eğlenceli buldular.”*

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Birkaç öğrenci en sevdikleri kitabın bu kitap olduğunu belirtti. Kitapta geçen bazı benzetmeler çok komiklerine gitti bolca güldüler.”*

4. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabı okuma sürecinde çoğu öğrenci çok fazla eğlenip güldüler. Battaniyenin dönüştükleri ve kitaptaki söylemler sırasında gülüşmeler arttı.”*

7. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kutup ayılarını hayvanların bahane bulup adalarına almamalarına kızdılar. Bazı bahaneleri komik bulup güldüler.”*

- Öğrencilerin meraklı oldukları haftalara ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitap okunurken çoğu öğrenci merakla dinledi. Meraklı ve mutlu tepkiler verdiler.”*

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitaptaki duyguları kendilerine yansıdı. Her sayfa ilerledikçe farenin ne çözüm bulacağını merak edip daha çok heyecanlandılar. Merak duygusu ağırlıklıydı.”*

4. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrenci merakla dinledi.”*

5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Odakları kitaptaydı ve her sayfada meraklandılar.”*

6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrenci meraklıydı.”*

- Öğrencilerin heyecanlı oldukları haftalara ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Heyecanlarından dolayı bazen öğrenciler söz keserek yorum yaptılar. Kitaptaki duyguları kendilerine yansıdı. Her sayfa ilerledikçe farenin ne çözüm bulacağını merak edip daha çok heyecanlandılar.”*

5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitaptaki duygular çoğu öğrencinin beden diline yansıdı. Heyecanlandıklarında okumayı durdurarak olaylar hakkında yorumlar yaptılar.”*

6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitap okunurken yorumlarda bulundular. Heyecanlandılar.”*

7. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Bazı öğrencilerim kitabı dinlerken heyecanlanıp kendilerini kitaba kaptırıp ben okurken yorumlarda bulundular.”*

- Öğrencilerin mutlu oldukları haftalara ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Mutlu tepkiler verdiler.”*

6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Sıra dışı hayaller kurmaya başlayınca daha çok ilgilerini çekti. Bu sırada daha çok gülümsediler.”*

7. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabın sonunda gülerek mutlu bir şekilde hep bir ağızdan ‘Hoş Geldiniz’ dediler.”*

- Öğrencilerin tepkisiz oldukları haftalara ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Üç öğrencinin duygu durumlarındaki değişiklik suratlarına yansımıyordu. Bu yüzden değişiklik olup olmadığı ayırt edilmiyordu.”*

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırası kategorisinde dikkatli bir şekilde dinleme, kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde kitabı okurken öğrencilerin dikkat durumları hakkında bilgiler belirtilmiştir. Dikkatli bir şekilde dinleme koduna ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabı okurken çoğu dikkatliydi.”*

4. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Battaniye ile yapılanlar dikkatlerini çekmişti. Gözleri çoğu zaman kitaptaydı. İki öğrenci dikkatini vermekte zorlandı. Dikkatlerini çekmek için onlara bazı sorular yönelttim. Biraz daha dikkatlerini topladılar.”*

5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitap okunurken çoğu öğrencini dikkati kitaptaydı.”*

6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çocukların çoğu dikkatli bir şekilde dinlediler.”*

7. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrencimin dikkati kitaptaydı”*

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırası kategorisinde metni tahmin etme kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde kitap okunurken devamında ne olacağı ile ilgili öğrencilerin tahmin etmeleri ile ilgili bilgiler belirtilmiştir. Metni tahmin etme koduna ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrenci neler olacağına dair tahminde bulundu. Tahminler metin bağlamıyla ilgiliydi.”*

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitapta kütüphanede ne olduğunu ve kahramanın sürprizi hakkında çoğu öğrencim tahminlerde bulundular.”*

6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Öğrencilerim kitapta neler olabileceği hakkında tahminde bulundular.”*

7. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabın devamında ne olabileceği ile ilgili tahminde bulundular. Çoğu tahminlerinde kutup ayılarının maymunların adasına gideceklerini ve maymunların onları adalarına kabul edeceğini söylediler.”*

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırası kategorisinde ön bilgileri ve kendi yaşantısıyla ilişkilendirme kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin kendi deneyimleri ve yaşantısıyla kitap arasında bir bağ kurması belirtilmiştir. Ön bilgileri ve yaşantısıyla ilişkilendirme koduna ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitaptaki hurda yığınından her öğrencinin almak istediği hurda (eşya) farklıydı. Öğrencilerimin tamamı seçtikleri hurda ile ne yapabileceklerini, yaptıklarını nerede kullanabileceklerini konuştular.”*

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kendilerini farenin yerine koyup çözüm ürettiler. Çoğunluğun çözüm hakkında fikri vardı.”*

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrencim Finn’in duygu durumlarını fark etti ve benzer durumlarını anlattılar. Deneyimlerinden hareketle bazı öğrencilerim duygularının sebebini yorumladılar.”*

6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrencim kendi hayallerini anlattı.”*

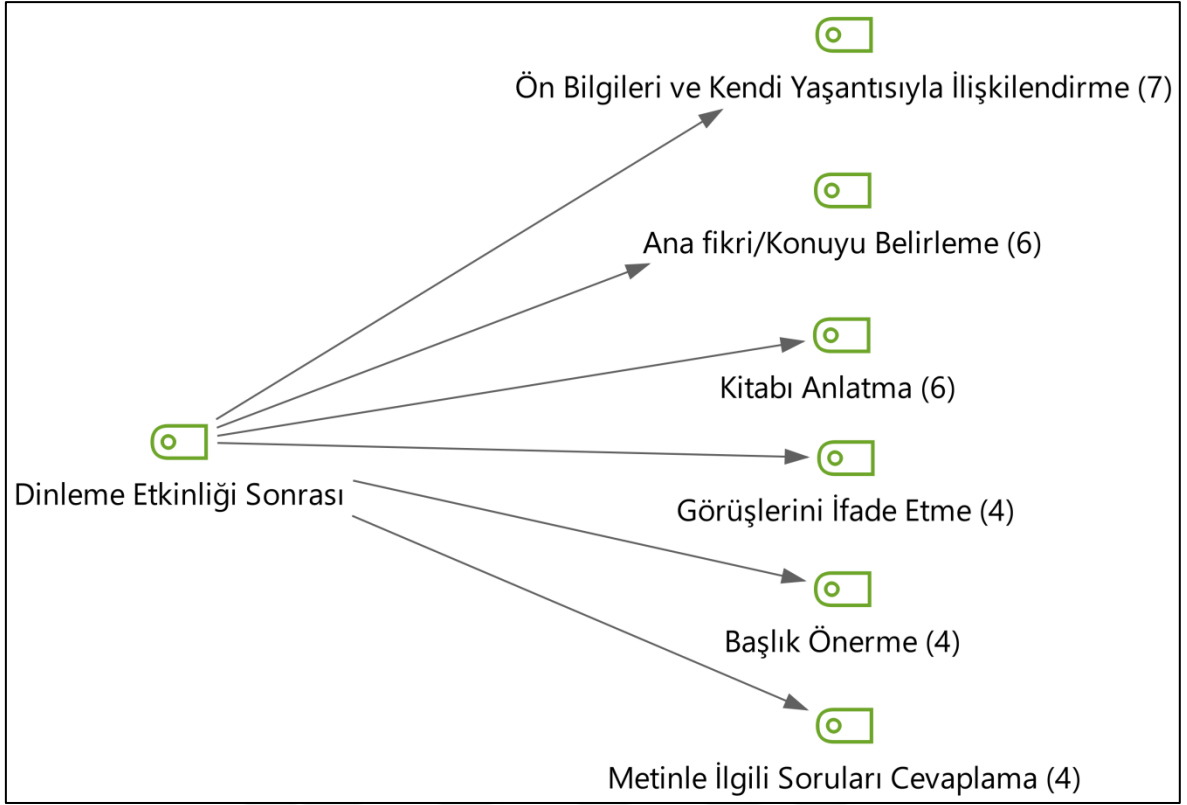
Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sırası kategorisinde kelime hazinesini geliştirme kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin kelimeleri ve anlamlarını öğrendikleri belirtilmiştir. Kelime hazinesini geliştirme koduna ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kelimelerin anlamlarını tahmin ettiler.”*

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Öğrencilerimin çoğu kelimelerin anlamlarını tahmin etmek ve öğrenip kelime duvarına asmak için hevesliydi. Anlamlarını öğrendiğimiz kelimeleri kâğıtlara yazıp sınıfta belirlediğimiz duvara asıyoruz. Oradaki kelimeler çoğaldıkça mutlu olduklarını ifade ettiler.”*

5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrencim kitaptaki kelimelerin anlamlarını tahmin ettiler, öğrendiler.”*

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrasında ilişkin araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular aşağıda Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrasına ilişkin araştırmacı günlüğü

Şekil 9 incelendiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrası kategorisine ilişkin deneysel işlem süresince tutulan araştırmacı günlükleri incelendiğinde; ön bilgileri ve kendi yaşantısıyla ilişkilendirme, ana fikri/konuyu belirleme, kitabı anlatma, görüşlerini ifade etme, başlık önerme, metinle ilgili soruları cevaplama olmak üzere altı kod olduğu görülmektedir. Buna göre etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrasına ilişkin deneysel işlem süresince tutulan araştırmacı günlüklerinde en fazla tekrar eden kodun “Ön Bilgileri ve Kendi Yaşantısıyla İlişkilendirme” en az tekrar eden kodların ise “Görüşlerini İfade Etme”, “Başlık Önerme” ve “Metinle İlgili Soruları Cevaplama” olduğu görülmektedir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrası kategorisinde ön bilgileri ve kendi yaşantısıyla ilişkilendirme, kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin kitabın tamamını dinledikten sonra yaşadıklarıyla, öğrendikleriyle ve diğer kitaplarla ilişkilendirme yaptığı belirtilmiştir. Ön bilgileri ve kendi yaşantısıyla ilişkilendirme koduna ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Daha önceki okudukları kitaplardan benzer durumlardan örnekler verdiler. Bazıları fen Bilimleri dersinde yaptıkları atık projesini buradaki hurda yığınınına benzettiler. Bazıları geri dönüşüme benzediğini söylediler. Çoğu bu hurdalardan icatlar yapabileceklerini bu icatların neler olabileceğini söylediler.”*

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Bir öğrencim okuduğumuz kitaplardan çıkardığı derslerin aynı olduğunu pes etmeyip çalışırsak istediğimize ulaşabileceğimizi söyledi. Bazıları okudukları daha önceki kitap ile benzer yerlerini söylediler. Bazı öğrenciler kitapta geçen bölümlerin günlük hayatta yaşadıkları olayları hatırlattığı yerleri anlattı. Sınıfın yarısına yakını ise ifade etmedi.”*

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu kendileri kitap okumayı sevip sevmediklerini nedenleriyle birlikte açıkladılar. Sınıfın tamamına yakını bu kitap ile kitap okumanın gerçekten zevkli olduğunu anladıklarını ifade ettiler.”*

4. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kendileri baba yerinde olsaydı battaniyeyle neler yapacakları hakkında konuştular. Sınıfta sıralarla neler yaptıklarını söylediler. Çoğunun bu konu hakkında farklı fikirleri vardı. Birkaç öğrenci önceki okuduğumuz Balıkçı Osman kitabında martıların karnının şişmesi gibi çocukların karnının şiştiğini söyledi. Bazı öğrencilerin kurdukları hayalleri hatırlattığını söyledi. Hayallerinden bahsettiler. Babalarının neler yaptıklarından bahsettiler.”*

5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Bazı öğrencilerim daha önce okuduğumuz Madelline Finn ve Kütüphane Köpeği kitabını hatırlattığını hayvanların kütüphanede olmasının çok güzel olduğunu söylediler. Hayvanlarıyla kütüphaneye gitmek istediği söyleyen öğrencilerim vardı. Hayvanların kütüphanede neler yapabileceği hakkında konuştular.”*

6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrencim kendileriyle artık daha fazla ilişki buldular ve söylediler. Bir öğrencim sıra dışı şeylerin hayatına renk kattığını söyledi. Resimdeki durumları bazı öğrencilerin hayatlarıyla ve daha önce okudukları kitaplarla ilişkilendirip yorum yaptılar. Bir öğrencim resimdeki aslanın Kütüphanedeki Aslan kitabını hatırlattığını söyledi. Bir öğrencim daha önce okuduğu hayallerle ilgili bir kitabı hatırlattığını söyledi, o kitaptan bahsetti. Bir öğrencim bu kitapta Balıkçı Osman'ı hatırladığını ve hatırlattığı kısmı söyledi. Öğrencilerimin tamamına yakını okulda yaşadıkları sıra dışı olaylar hakkında konuştular. Konuşurken anlatılanlara gülüp eğlendiler.”*

7. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kendilerinin ne zaman hoş geldin kelimesini kullandıkları onlara bu kelimeyi kullananlar hakkında konuştular. Bazı öğrencilerim kelimeyi*

kullandıkları yerler benzerdi bunu fark ettiler. Kitapta kutup ayılarının yuva bulmaya çalışmasını bazı öğrencilerim kaybolduklarında evlerini bulmaya çalışmalarına benzettiler. Sokakta evsiz kalan çocuklar hakkında konuştular. Öğrencilerimin tamamına yakını fikrini söylediler. Bir öğrencim kutup ayılarının yalnızlığını Kırmızı Kanatlı Baykuş kitabının başında baykuşun başta tek başına olmasına benzetti.”

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrası kategorisinde ana fikri/konuyu belirleme, kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin konu ve ana fikri bulduğu belirtilmektedir. Ana fikri/konuyu belirleme koduna ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Konu ve ana fikri bulmada zorlandılar.”*
3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabın konusunu belirlerken bazı öğrenciler konu ve ana fikri karıştırdılar.”*
4. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu ana fikri ve konuyu belirleyebildi.”*
5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitapta çıkarılan ders çok net şekilde ifade edildiği için ana fikri çoğu öğrenci kolay bir şekilde bulabildi.”*
6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Metnin konusu ve ana fikrini çoğu öğrenci belirleyebildi. Çok az sayıda öğrenci ise belirlerken zorlandı.”*
7. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrenci kitabın konusunu ve ana fikrini belirleyebildi. Çıkardıkları dersler farklıydı. Bazı öğrencilerim insanların yardımsever olması gerektiğini, bazıları bize kötülük yapılırsa da iyilik yapmamız gerektiğini, bazıları hep yola devam etmemiz gerektiğini söylediler.”*

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrası kategorisinde kitabı anlatma kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin hikâyeyi yeniden anlatılması ve kendilerine göre yeniden oluşturması belirtilmiştir. Kitabı anlatma koduna ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Hikâyeyi yeniden oluştururken yaparken güzel fikirler ortaya çıktı.”*
2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitabın sonu hakkında yeni sonlar oluşturup birbirlerini dinlediler. Metinde geçenleri oluş sırasıyla çoğu anlattı. Çok az sayıda öğrenci cevapsız bıraktı.”*

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu öğrenci olayları oluş sırasına göre anlattılar.”*
4. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Az sayıda öğrencim hikâyenin oluş sırasını anlatırken karıştırdı ve eksik anlattı. Çoğu ise hepsini hatırladı.”*
5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu olayları yeniden oluş sırasına göre anlattılar.”*
6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Olayları yeniden oluş sırasına göre çoğu öğrenciler ayrıntılı anlattı. Bazı öğrenciler ise ayrıntısız anlattı.”*

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrası kategorisinde görüşlerini ifade etme, kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin okunan kitaplarla ilgili düşünceleri belirtilmiştir. Görüşlerini ifade etme koduna ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Metinde geçen olaylar hakkında görüşlerini, düşüncelerini, katkılarını söylediler. Az sayıda öğrenci düşüncesini söylemedi.”*
3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitapla ilgili çoğu öğrenci çok güzel kitap olduğunu, bu zamana kadar okudukları kitapların en güzeli olduğunu söylediler.”*
5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitapla ilgili görüşlerini belirttiler. Kitabı çok beğendiklerini Bay Vız Vız’a sinirlendiklerini, Bayan Tatlı Hava’nın kurallara çok önem verdiğini söylediler.”*
6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Bazı öğrenciler kitabın çok güzel olduğunu bazıları resimlerin çok dikkat çektiğini bazıları resimlerin griden giderek renklenmesinin çok güzel olduğunu söylediler. Herkesin bir fikri vardı.”*

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrası kategorisinde başlık önerme kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin kitaplara yönelik yeni başlıklar önerdiği belirtilmiştir. Başlık önerme koduna ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Öğrencilerimin tamamı kitap için yeni başlıklar önerdiler.”*
4. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Hepsi farklı başlıklar önerdiler.”*
6. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Herkes metne yönelik yeni başlıklar önerdiler.”*
7. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Hepsi metne farklı başlıklar önerdiler. Bu önerilerden bazıları; “Şey Dersiniz”, “Kutup Ayısı Maceraları”, “Hoş Bulduk” şeklindeydi.”*

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okumada dinleme etkinliği sonrası kategorisinde metinle ilgili soruları cevaplama kodunda yer alan araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin kitap doğrultusunda sorulan sorulara cevap vermeleri belirtilmiştir. Metinle ilgili soruları cevaplama koduna ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekilde ifade edilmiştir;

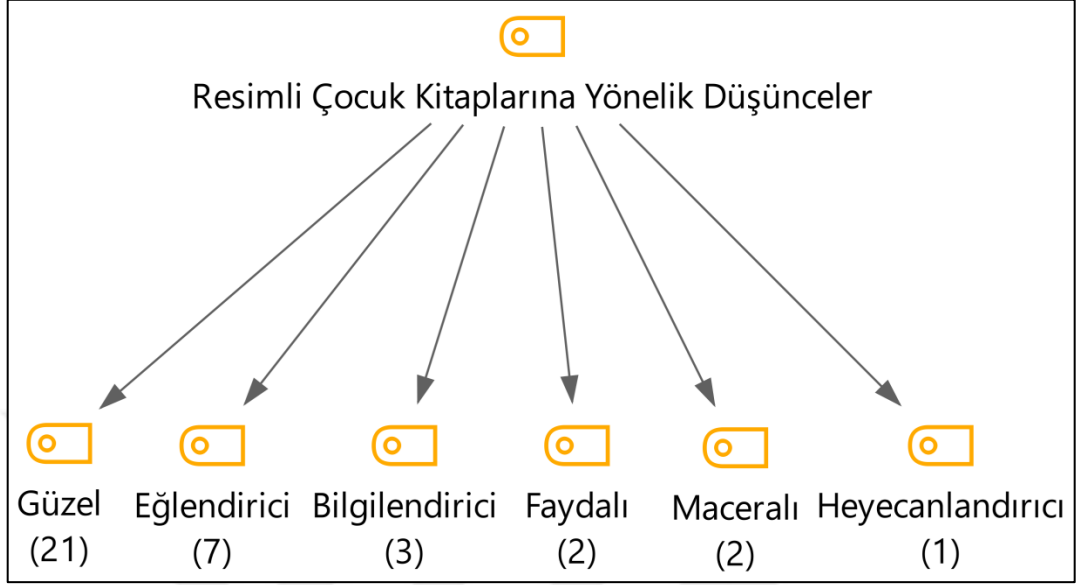
1. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Kitaba yönelik soruları çoğu cevaplayabildi.”*
2. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu hikâyeye yönelik sorulara cevap verdi.”*
4. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Metne yönelik sorulara çoğu cevap verirken birkaçı zorlandı.”*
5. Hafta Araştırmacı Günlüğü *“Çoğu kitapla ilgili soruları cevapladı.”*

Araştırmacı günlüklerine bütüncül olarak bakıldığında etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuma süreci dinleme etkinliği öncesinde öğrencilerin bazen ilgili, mutlu, meraklı ve heyecanlı bazen de tepkisiz, şaşkın ve isteksiz oldukları, yan metinsel unsurları fark ettikleri, metni tahmin ettikleri, ön bilgileri ve kendi yaşantısıyla ilişkilendirdikleri ve dinleme ortamı hazırlığı yaptıkları görülmektedir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuma süreci dinleme etkinliği sırasında öğrencilerin bazen ilgili, neşeli, meraklı, heyecanlı ve mutlu bazen de tepkisiz oldukları, kitabı dikkatli bir şekilde dinledikleri, metni tahmin ettikleri, ön bilgileri ve kendi yaşantısıyla ilişkilendirdikleri ve kelime hazinelerini geliştirdikleri uygulamalar yaptıkları görülmektedir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuma süreci dinleme etkinliği sonrasında öğrencilerin kitabı ön bilgileri ve kendi yaşantısıyla ilişkilendirdikleri, kitabın ana fikrini ve konusunu belirledikleri, kitabı anlattıkları, görüşlerini ifade ettikleri, başlık önerdikleri ve metinle ilgili soruları cevapladıkları görülmektedir.

4.2.3. Araştırmacı tarafından etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunmasına yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Araştırmacı tarafından etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunmasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Deneysel işlem sonrasında yapılan öğrencilerle yapılan görüşmeler aracılığıyla

bu alt problem cevaplanmıştır. Öğrencilerin resimli çocuk kitapları hakkında görüşleri aşağıda Şekil 10’de verilmiştir.



Şekil 10. Resimli çocuk kitapları hakkında öğrencilerin görüşleri

Şekil 10 incelendiğinde öğrencilerin resimli çocuk kitapları hakkında öğrenci görüşleri; güzel, eğlendirici, bilgilendirici, faydalı, maceralı ve heyecanlandırıcı olmak üzere altı kod olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin resimli çocuk kitapları hakkında görüşlerinde en fazla tekrar eden kod “Güzel” en az tekrar eden kodun ise “Heyecanlandırıcı” olduğu görülmektedir.

Resimli çocuk kitapları hakkında güzel kodunda yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde süreçte okunan resimli çocuk kitaplarının hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö1 “Çok güzel kitaplardı içindikilerde çok güzel.”, Ö8 “Bence çok güzel kitaplardı. İçinde de tam çocuklara uygun çok güzel şeyler anlatılıyordu.”, Ö15 “Bence çok güzel kitaplardı. Yani içi çok güzeldi. Resimleyenın ellerine sağlık çok güzel resimlemiş. Uyumlu olmuş.”, Ö16 “Güzel olduklarını düşünüyorum. Çok hoşuma gittiler. Resimleri de çok güzel, yapan kişi çok güzel yapmış.” ve Ö18 “Öncelikle öğretmenim bütün kitaplar çok güzeldi ben çok beğendim. Bir de kitapların resimleri de içeriği de çok güzeldi.” şeklinde ifade etmişlerdir. Okunan resimli çocuk kitaplarının, kitapların görsellerinin ve içeriğinin öğrencilerin hoşuna gittiği söylenilebilir.

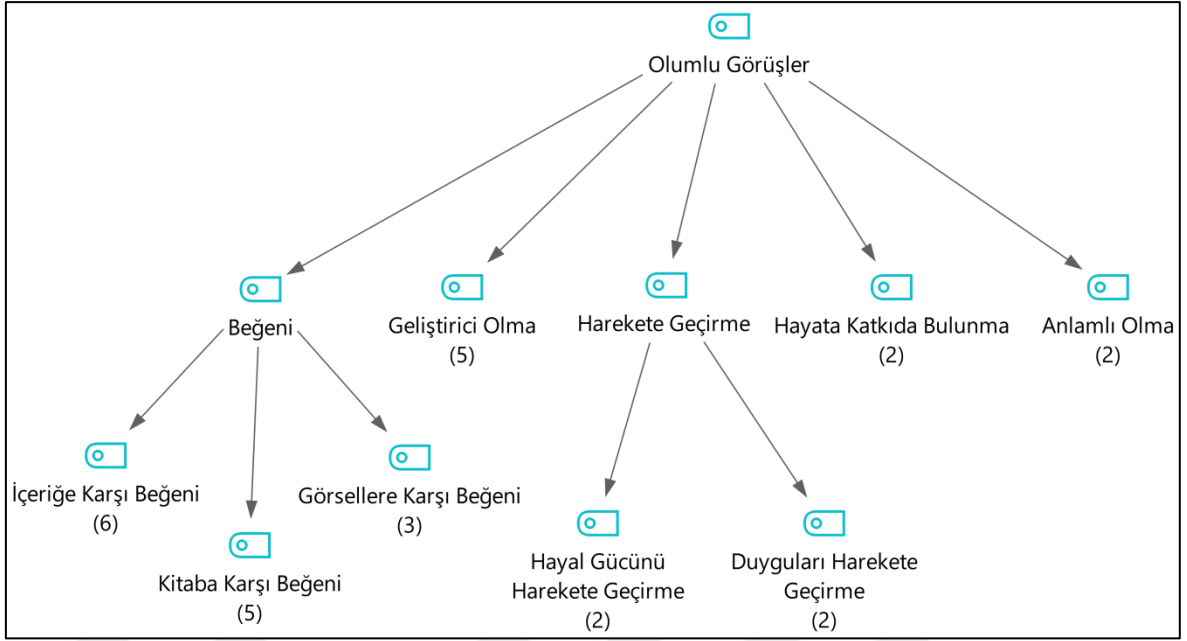
Resimli çocuk kitapları hakkında eğlendirici kodunda yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde süreçte okunan resimli çocuk kitaplarının komik ve eğlendirici olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö2 “*Bazıları da çok komikti valla.*”, Ö7 “*Öğretmenim kitaplar çok güzel bazıları komikler bazıları bence çok eğlenceli.*” ve Ö16 “*Çok eğlenceliydi kitapları da resimleri de.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Okunan resimli çocuk kitaplarının öğrencileri güldürdüğü ve eğlendirdiği söylenilebilir.

Resimli çocuk kitapları hakkında bilgilendirici kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö4 “*Kitaplarından çok bilgi aldım.*” ve Ö11 “*Bilgilendiriciydi.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Okunan resimli çocuk kitapları aracılığıyla öğrencilerin yeni bilgiler edindiği ve mevcut bilgilerini güncellediği söylenilebilir.

Resimli çocuk kitapları hakkında faydalı kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö12 “*Kitap okumamı geliştirdi. Kitap okuyasım geliyor. Artık daha çok kitap okuma isteğine sahip olduğumu düşünüyorum.*” ve Ö21 “*Faydalıydı.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Okunan resimli çocuk kitaplarının öğrencilere fayda sağladığı, kitaba yönelik düşüncelerini etkilediği söylenilebilir.

Resimli çocuk kitapları hakkında maceralı kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö3 “*Bazıları maceralıydı.*” ve Ö10 “*Maceralar var, güzel şeyler var. Ben seviyorum.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Okunan resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin çeşitli maceralara tanık olmasını sağladığı söylenilebilir.

Resimli çocuk kitapları hakkında heyecanlandırıcı kodunda yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö13 “*Heyecanlıydı.*” görüşünü şeklinde ifade etmiştir. Resimli çocuk kitaplarının öğrencileri heyecanlandığı söylenilebilir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği hakkında öğrencilerin görüşleri aşağıda Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği hakkında öğrencilerin görüşleri

Şekil 11 incelendiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinlikleri hakkında öğrencilerin olumlu görüşleri; beğeni (kitaba, içeriğe ve görsellere karşı beğeni), geliştirici olma, harekete geçirme (hayal gücünü ve duyguları harekete geçirme), hayata katkıda bulunma ve anlamlı olma olmak üzere beş kod olduğu görülmektedir. Öğrenciler olumsuz görüşü bulunmamaktadır. Buna göre etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinlikleri hakkında öğrencilerin görüşlerinde en fazla tekrar eden kod “Beğeni” en az tekrar eden kodların ise “Anlamlı Olma” ve “Hayata Katkıda Bulunma” olduğu görülmektedir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği, beğeni kodunda; kitaba karşı beğeni, içeriğe karşı beğeni, görsellere karşı beğeni olmak üzere üç alt kodun olduğu görülmektedir. Kitaba karşı beğeni alt kodunda yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö11 “*Evet gitti. Çünkü eğlenceli ve güzel kitaplardı.*” görüşünü şeklinde ifade etmiştir. Görsellere karşı beğeni alt kodunda yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö20 “*Resimleri hoşuma gitti.*” görüşünü şeklinde ifade etmiştir. İçeriğe karşı beğeni alt kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö5 “*Çünkü böyle içlerinde değişik değişik hikâyeler var. Bazen böyle hayali ürünler oluyor onları da çok sevdim. Hepsini çok beğendim.*”, Ö8 “*Çok hoşuma gitti bu*

benim çünkü içinde gerçekten çok güzel maceralar yaşıyor. Çok beğendim.” ve Ö15 *“Çok hoşuma gitti. Yazılanlarda anlamlar vardı. Çok güzeldi.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin okunan resimli çocuk kitaplarından, kitaplardaki görsellerden ve kitapların içeriğinden hoşlandığı söylenilebilir.

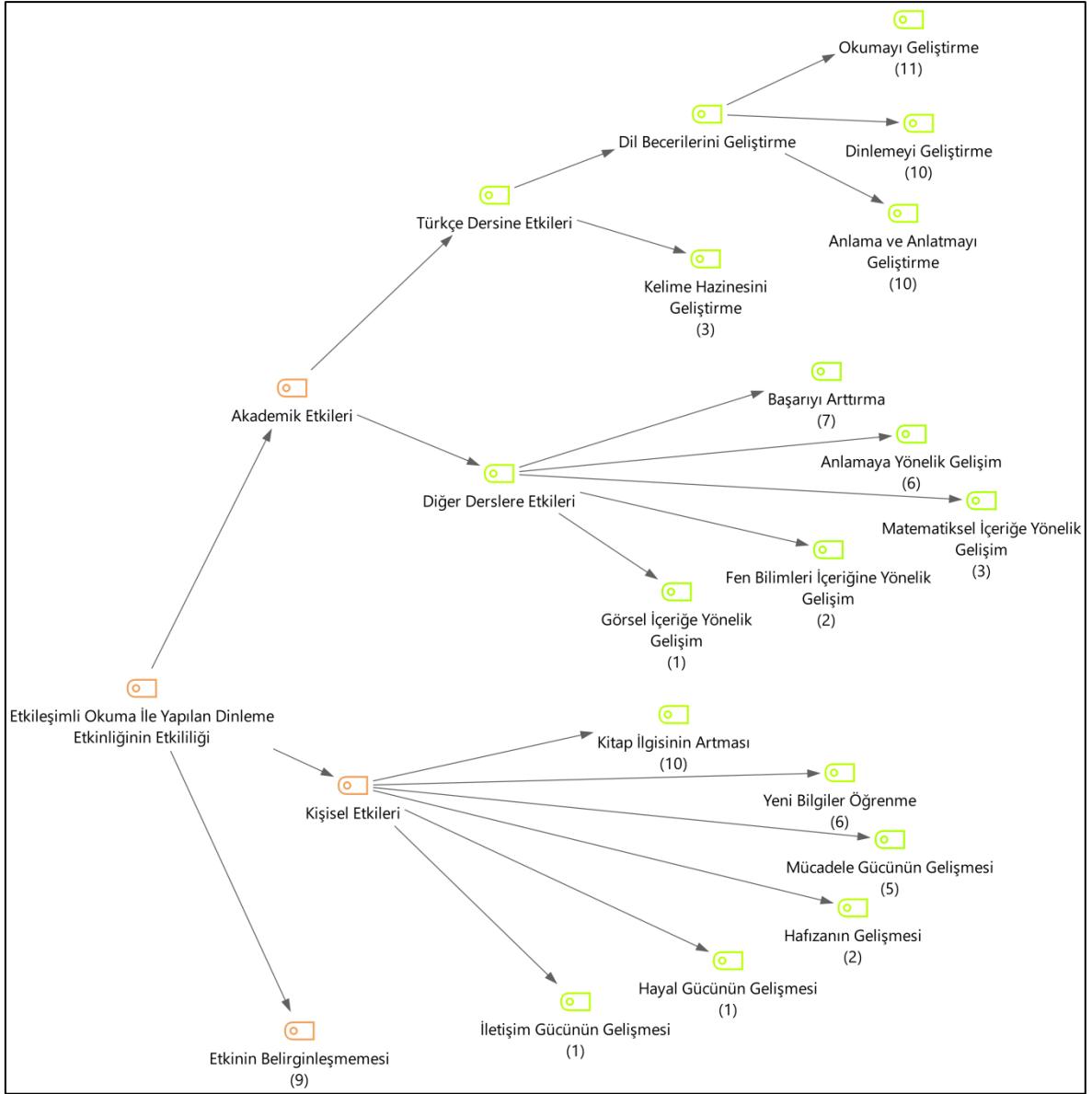
Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği, geliştirici olma kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö4 *“Güzeldi yani kitap okumamı geliştirdi ve bilgilendirdiler.”*, Ö7 *“Evet. Öğretmenim dinleme becerim geliştiği için hoşuma gitti.”*, Ö18 *“Hepsi hoşuma gitti öğretmenim. Çünkü okuduğumuzu anlamamızı ve kitap okuma sevgimizi artırdı.”*, Ö21 *“Bence hoşuma gitti. Güzel etkinliklerdi, faydalıydı.”* ve Ö22 *“Evet, çok hoşuma gitti. Çünkü kendimi daha çok geliştirdiğimi düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin geliştirici bir etkiye sahip olduğu söylenilebilir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği harekete geçirme kodunun hayal gücünü harekete geçirme ve duyguları harekete geçirme olmak üzere iki alt kodun olduğu görülmektedir. Hayal gücünü harekete geçirme alt kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö17 *“Gitti. Çünkü ben kitap dinlemeyi severim zaten. Kitap dinleyince de sanki onun içindeymişim gibi oluyorum. O yüzden seviyorum.”* ve Ö20 *“Sanki bir hayal bir film gibiydi.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Bu alt koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına olanak sağladığı söylenilebilir. Duyguları harekete geçirme alt kodunda yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö13 *“Öğretmenim güzel bir şey hissettirdi, dinlerken güzel hissettim.”* görüşünü şeklinde ifade etmiştir. Bu alt koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin duygularını canlandığı söylenilebilir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği anlamlı olma kodunda yer alan görüşler incelendiğinde Ö1 *“Anlamlıydı. Resimli çocuk kitaplarını okumak, anlamak güzel.”* görüşünü şeklinde ifade etmiştir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin anlamlı olduğu söylenilebilir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği hayata katkıda bulunma kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö12 “*Bazı dersler çıkarıyorum. Ona göre davranabiliyorum. Kitaplardan bilgi öğreniyorum.*” ve Ö20 “*Evet. Çünkü bize bir şey katıyor.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin hayatlarına fayda sağladığı söylenilebilir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkililiği hakkında öğrencilerin görüşleri aşağıda Şekil 12’de verilmiştir.





Şekil 12. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkililiği hakkında öğrencilerin görüşleri

Şekil 12 incelendiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkililiği hakkında öğrencilerin görüşleri; akademik etkileri (Türkçe dersine etkileri, diğer derslere etkileri), kişisel etkileri (kitap ilgisinin artması, yeni bilgiler öğrenme, mücadele gücünün gelişmesi, hafızanın gelişmesi, hayal gücünün gelişmesi, iletişim gücünün gelişmesi) ve etkinin belirginleşmemesi olmak üzere üç kategoride sınıflandığı görülmektedir. Buna göre etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliklerinin etkileri hakkında öğrencilerin

görüşleri en çok “Akademik Etkileri” kategorisinde en az ise “Etkinin Belirginleşmemesi” kategorisinde yer almıştır.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkililiği hakkında öğrencilerin görüşleri akademik etkileri kategorisinde; Türkçe dersine etkileri (dil becerilerini geliştirme, kelime hazinesini geliştirme), diğer derslere etkileri (başarıyı artırma, anlamaya yönelik gelişim, matematiksel içeriğe yönelik gelişim, fen bilimleri içeriğine yönelik gelişim, görsel içeriğe yönelik gelişim) olmak üzere iki kod olduğu görülmektedir. Türkçe dersine etkileri kodu dil becerilerini geliştirme ve kelime hazinesini geliştirme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dil becerilerini geliştirme kodu okumayı geliştirme, anlama ve anlatmayı geliştirme, dinlemeyi geliştirme olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Akademik etkileri kategorisinde Türkçe dersine etkileri içerisinde okumayı geliştirme kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö2 “*Dinleyince okumam daha da güzel oldu.*”, Ö5 “*Kitapları okuduktan sonra dinleyince okumam gelişti.*”, Ö8 “*Yani bence çok iyi. Çünkü olumlu bir eylem. Mesela bir biz bir dakikada kelime sayısı yapıyoruz. Onu ve dinleme şeyimi artırıyor.*”, Ö9 “*Okumam hızlandı. Okuma dinleme şeylerim gelişti.*”, Ö10 “*Öğretmenimiz bize okuma yaptırırken daha gür bir sesle daha su gibi yani daha güzel okuma yapabiliyoruz. Çocukların hem okuma becerisini geliştiriyor hem de sevdendiriyor.*” ve Ö13 “*Bir dakikada okuduğum kelime sayısı yükseldi.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin okuma becerisini geliştirmede etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Akademik etkileri kategorisinde Türkçe dersine etkileri içerisinde anlama ve anlatmayı geliştirme kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö1 “*Okuma anlamam daha çok gelişiyor. Okuduğunuzu şeyi anlayıp cevap vermemiz kolaylaşıyor. Daha iyi düşünüp anlayabiliyorum.*”, Ö12 “*Dinleme metnindeki şeyleri daha iyi anlayabiliyorum. Dinleme becerim gelişti. Ne demek istediğini daha iyi anlayabiliyorum.*”, Ö17 “*Artık daha iyi anlayabiliyorum kitapları okuduğumda. Daha iyi dinleyebiliyorum. İçimden okurken daha iyi anlamaya başladım.*”, Ö18 “*Faydalı olduğunu kesinlikle düşünüyorum. Çünkü okuduğunu anlama gibi konularda artık daha iyiyim. Kitap okurken, soru çözerken daha hızlı anlıyorum. Sınıf içindeyken dersteysen ya da evdeyken artık okuduğumu daha hızlı anlıyorum.*” ve Ö21 “*Türkçe dersinde okuma anlama becerimi geliştirdi. Gerçek hayatta bazı kişilerle iletişim kurma becerim gelişti.*” şeklinde ifade

etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmede etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Akademik etkileri kategorisinde Türkçe dersine etkileri içerisinde dinlemeyi geliştirme kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö5 “*Çünkü herkesin okuması, dinlemesi gelişti. Dinlerken daha sessiz oluyorlar onun gibi şeyler. Herkes güzel güzel dinlemeye başladı.*”, Ö8 “*Dinleme gücümü daha da fazla artırıyor. Mesela artık dinlemeyi çok çok fazla seviyorum.*”, Ö9 “*Faydalı olduğunu düşünüyorum. Hem şu an hem ileride işimize yarayacak. Kitap okumayı, dinlemeyi gösteriyor. Dinlemeyi öğreniyoruz. Dinleme şeylerim gelişti.*”, Ö15 “*Dersleri daha fazla dinlemeye ve anlamaya başladık.*” ve Ö22 “*Bence etkilediğini düşünüyorum. Önceleri daha az dinlerken şimdi daha güzel ve akıcı bir şekilde dinleyebildiğimi düşünüyorum. Dinlememi daha çok geliştirdiğini düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Akademik etkileri kategorisinde Türkçe dersine etkileri içerisinde kelime hazinesini geliştirme kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö11 “*Bazı kelimelerin anlamlarını öğrendik. Türkçe için kelimeler öğrendim.*” ve Ö20 “*Bilmediğimiz sözcükleri öğrendik.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmede etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Akademik etkileri kategorisi Türkçe dersine etkileri ve diğer derslere etkileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Diğer derslere etkileri kodu başarıyı artırma, anlamaya yönelik gelişim, matematiksel içeriğe yönelik gelişim, görsel içeriğe yönelik gelişim, fen bilimleri içeriğine yönelik gelişim olmak üzere beşe ayrılmaktadır.

Akademik etkileri kategorisinde diğer derslere etkileri içerisinde başarıyı artırma kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö1 “*Derslerde daha başarılı olabiliyorum.*”, Ö10 “*Kitap okumayı daha çok sevdiriyor. Bu sürede de başarılarımıza ulaşabileceğiz.*” ve Ö19 “*Başarılı oldum. Evet. Çünkü Kitaplar başarılı yapıyor.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde

öğrencilerin başarısını artırmada etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Akademik etkileri kategorisinde diğer derslere etkileri içerisinde anlamaya yönelik gelişim kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö10 *“Kitapları okuduğumuzda anlama becerimiz daha çok oluyor. Hemen anlayabiliyoruz.”*, Ö12 *“Diğer derslerde sorulan sorulardaki okumaları daha iyi okuyup daha iyi anlayabiliyorum.”* ve Ö15 *“Dersleri daha fazla dinlemeye ve anlamaya başladık.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmada etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Akademik etkileri kategorisinde diğer derslere etkileri içerisinde matematiksel içeriğe yönelik gelişim kodunda yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö17 *“Matematiği anlattığınızda daha iyi anlayabiliyorum.”* görüşünü şeklinde ifade etmiştir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin matematiksel içeriğini geliştirmede etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Akademik etkileri kategorisinde diğer derslere etkileri içerisinde fen bilimleri içeriğine yönelik gelişim kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö2 *“Feni geliştirdi.”* ve Ö8 *“Bazı derslerde de dinleme var matematik, fen gibi daha iyi anlıyorum. Bazı kitapların içeriğinde de uzaylarla ilgili şeyler var bu feni etkiliyor mesela.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin fen bilimleri içeriğini geliştirmede etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Akademik etkileri kategorisinde diğer derslere etkileri içerisinde görsel içeriğe yönelik gelişim kodunda yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö5 *“Kitapların içinde gördüğüm resimlerden görsel sanatlarda böyle değişik değişik resimler yapmak aklıma geliyor. Bazen öğretmenimizle burada yapıyoruz evde yapıyoruz. Güzel şeyler yapıyorum.”* görüşünü şeklinde ifade etmiştir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin görsel içeriğini geliştirmede etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkililiği hakkında öğrencilerin görüşleri kişisel etkileri kategorisinde; kitap

ilgisinin artması, yeni bilgiler öğrenme, mücadele gücünün artması, hafızanın gelişmesi, hayal gücünün gelişmesi, iletişim gücünün gelişmesi olmak üzere altı kod olduğu görülmektedir.

Kişisel etkileri kategorisinde kitap ilgisinin artması kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö3 “*Şu anda o kitapları okuduktan sonra daha çok kitap okuma isteği oluyor. Mesela çok kitap okuyamıyordum artık daha çok kitap okuyabiliyorum. Arkadaşlarımın da herhalde öyle olmuştur. Çok kitap okuyamayanlar vardır siz okuduğunuzda keyifleri yerine gelmiş onlarda kitap okumuşlar.*”, Ö5 “*Bazen canım sıkıldığında oturuyorum yapacak bir şey aklıma gelmiyordu. Kitap okumak aklıma geliyor. Teneffüste bazen işim olmadığın kitap okuyum diyorum.*”, Ö10 “*Kitap okumayı hem sevdireyor hem de daha çok kitap okumamızı sağlıyor. Daha çok kitap okuma isteği veriyor.*”, Ö17 “*Bana etkisi daha çok kitap okumayı sevdim.*”, Ö18 “*Bana etkisi artık kitapları daha çok seviyorum.*” ve Ö22 “*Daha çok kitap okumak istememi sağladı. Daha çok kitap sevmemi sağladı.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin kitap okumayı istemesinde ve kitapları sevmesinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Kişisel etkileri kategorisinde yeni bilgiler öğrenme kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö8 “*Bilgi alıyorum kitaplardan.*”, Ö11 “*Bir şeyler öğreniyoruz. Bu yüzden faydalıydı bence.*” ve Ö17 “*Düşünüyorum. Çünkü böyle dinliyoruz onu ve yeni şeyler öğreniyoruz.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmesinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Kişisel etkileri kategorisinde mücadele gücünün artması kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö4 “*Pes etmemeyi öğretti.*”, Ö9 “*Saygıyı gösteriyor. Saygıyı göstermeyi öğreniyoruz. Mesela dinlerken birilerini saygılı duruyorum. Sınıf içerisinde de saygılı durdular, dinlediler.*”, Ö11 “*Her şeyi olumsuz düşünmemeliyim bu etkisi oldu.*” ve Ö12 “*Bazı çıkardığım dersler, bilgiler benim hayatımı da değiştiriyor. Diyelim ki ben pes edebiliyorum bazen orada pes etmemek ile ilgili bazı şeylerin olumlulukları görüp pes etmeyebiliyorum. Çıkardığım dersler hayatıma değişiklikler uyguluyor. Ben sabredebiliyordum. Artık sabredebiliyorum. Diyelim bir şey olduğunda insanlar artık sabrediyor insanlara daha saygılı oluyor. Kitaptan çıkardıkları derslerle*

hayatına değişiklikler uyguluyorlar. Bazılarımız daha dürüst daha saygılı oldu. İyi şeylerimizi etkiledi.” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin mücadele gücünü artırmada etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Kişisel etkileri kategorisinde hafızanın gelişmesi kodunda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin bazıları görüşlerini Ö1 “*Evet faydalı bence. Düşünmemiz geliyor yani.*” ve Ö8 “*Hafızamız geliyor.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin düşüncelerinin ve hafızalarının gelişimde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Kişisel etkileri kategorisinde hayal gücünün gelişmesi kodunda yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö20 “*Hayal gücümü güçlendirdi. Hayal gücünü geliştirdi.*” görüşünü şeklinde ifade etmiştir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Kişisel etkileri kategorisinde iletişim gücünün gelişmesi kodunda yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö21 “*Bana etkileri ise sosyal gelişimimi sağladı. Gerçek hayatta bazı kişilerle iletişim kurma becerim gelişti.*” görüşünü şeklinde ifade etmiştir. Bu koda yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin iletişiminin gelişmesinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkili olduğu söylenilebilir.

Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkililiği hakkında etkinin belirginleşmemesi kategorisinde yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö6 Türkçe dersine etkisini bilmediğini, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö18, Ö19, Ö21 Türkçe haricindeki derslere etkisini bilmediğini, Ö6 ve Ö14 sınıf içerisindeki değişikliği bilmediğini belirtmişlerdir. Bu kategoriye yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin katkısının belirginleştirilemediği durumlar olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin görüşlerine bütüncül olarak bakıldığında okunan resimli çocuk kitaplarının güzel, eğlendirici, bilgilendirici, faydalı, maceralı, heyecanlandırıcı olduğu görülmektedir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği hakkında öğrencilerin olumlu görüşleri okunan kitaplara, kitapların içeriğine ve görsellerine

karşı beğeni duyması, deneysel işlemin geliştirici olması, hayal gücünü ve duyguları harekete geçirmesi, anlamlı olması ve öğrencilerin hayatına katkıda bulunması şeklinde sıralanabilir. Öğrenci görüşlerine göre etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin öğrencileri akademik ve kişisel yönden etkilediği görülmektedir. Deneysel işlemin akademik olarak öğrencilerin okuma, dinleme, anlama ile anlatma becerilerini ve kelime hazinesini geliştirerek Türkçe dersini etkilediği görülmektedir. Aynı zamanda deneysel işlemin akademik olarak başarıyı artırarak, anlamayı, fen bilimleri içeriğini, matematiksel ve görsel içeriği geliştirerek diğer dersleri etkilediği de görülmektedir. Deneysel işlemin kişisel olarak kitaba olan ilgiyi artırarak, yeni bilgi öğrenimine olanak tanıyarak, mücadele gücünü, hafızayı, hayal gücünü ve iletişim gücünü geliştirerek öğrencileri etkilediği görülmektedir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin katkısının belirginleşemediği durumlar da olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okunmasının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda karma yöntem araştırması desenlerinden müdahale deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında zayıf deneysel desenler arasında yer alan tek grup ön test son test deseni kullanılmıştır. Nicel verileri desteklemek amacıyla nitel veriler de toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 22 ilkökul 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deneysel işlem süreci etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği uygulamaları ile gerçekleştirilmiştir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği uygulamaları haftada iki ders saati olmak üzere yedi hafta boyunca sürmüştür. Araştırmanın nicel verileri DBBT; nitel verileri ise Dinleme Becerisi Gözlem Formu, yapılandırılmış araştırmacı günlüğü ve öğrencilerle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde istatistiki yöntemlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ifade edilmiştir. Bütüncül olarak verilerin değerlendirilmesiyle tartışma yapılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine bakıldığında;

Araştırmanın “Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunması sürecinde öğrencilerin “Dinleme Becerisi Başarı Testi” ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeki birinci alt problemi incelendiğinde ön test ve son test olarak uygulanan Dinleme Becerisi Başarı Testi’nden öğrencilerin aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin çalışma grubundaki ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuca yönelik dinleme becerisi ile ilgili alanyazın incelendiğinde dinleme becerisini çocuk edebiyatı ürünleriyle, çocuk edebiyatına uygun metinlerle, farklı yöntem ve tekniklerle ilişkilendiren araştırmalar olduğu görülmektedir.

Dinleme becerisini çocuk edebiyatı ürünleriyle ilişkilendiren alanyazın incelendiğinde Sandall ve diğerleri (2003) öğrencilerin dinleme becerilerini artırmak ve öğrencileri nasıl düzgün dinleyecekleri konusunda daha bilinçli hale getirmek amacıyla çocuk edebiyatından yararlandıklarında öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Durmuş (2013) farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak çocuk edebiyatı ürünleriyle yapılan uygulamaların ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda çocuk edebiyatı ürünlerinin dinleme becerisini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Türe Köse (2019) dijital hikâye anlatım yönteminin okul öncesi dönem çocuklarının ayırıştırıcı, seçici, empatik, yaratıcı, eleştirel ve etkin dinleme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cigerci (2015) dijital hikâye kullanılarak işlenen Türkçe derslerinde dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme kurallarına uygun davrandıkları, dijital hikâyelerdeki görsellerden yararlanarak dinlediklerini anlamlandıkları, dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği, dinleme öncesi, sırası ve sonrası yapılan etkinliklerde motivasyonlarının arttığı, tutumlarının geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Wahyuni ve diğerleri (2020) büyük bir kitapla hikâye anlatımının dinleme yeteneği düşük 5-6 yaş aralığındaki çocukların dinleme becerilerini geliştirdiğini, Ahmed ve diğerleri (2022) hikâye anlatmanın okul öncesi çocukların dinleme becerisini geliştirdiğini ve kelime bilgisi üzerinde daha iyi, anlamlı ve derin bir anlayış oluşturduğunu belirtmişlerdir. Literatürde yer alan araştırmaların sonuçlarına göre çocuk edebiyatı ürünlerini kullanmanın dinleme becerisini geliştirdiği söylenilebilir. Bu araştırmada da etkileşimli okuma sürecinde çocuk edebiyatı ürünleri içerisinde yer alan resimli çocuk kitapları kullanılmış ve öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle araştırma sonucunun literatürde yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çocuk edebiyatı, çocukların yaşına, zihinsel ve fiziksel gelişimine, psikolojik ve sosyal özelliklerine göre tasarlanmaktadır (Boğa Zengin, 2010). Çocuk edebiyatı ürünlerinin şekil ve içerik olarak bazı özellikleri bulundurarak bir bütün oluşturması gerekmektedir. Okunan kitabın veya okuma materyalinin dış yapı özelliklerini; şekil, boyut, cilt, kapak, kâğıt, sayfa düzeni, yazı puntosu, resim gibi özellikler oluştururken iç yapı özelliklerini; konu, tema, kişiler, plan, dil ve anlatım oluşturmaktadır. Şekil ve içeriği uygun olan kitaplar çocukların

ilgisini çekmekte ve gereksinimlerini karşılamaktadır (Kurt, 2008). Dinleme becerisini çocuk edebiyatına uygun metinlerle ilişkilendiren alanyazın incelendiğinde Kurt (2008) ve Boğa Zengin (2010) çocuk edebiyatına uygun metinlerin uygun olmayanlara göre öğrencilerin dinleme becerisini daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada da öğrencilerin dinleme becerisinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle araştırma sonucunun literatürde yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Literatürde dinleme becerisini çocuk edebiyatına uygun metinlerle ilişkilendiren araştırmaların ve bu araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinin sebebi araştırmada kullanılacak edebi ürünlerin uygunluğunun değerlendirilerek seçilmesi olabilir.

Dinleme becerisini farklı yöntem ve tekniklerle ilişkilendiren alanyazın incelendiğinde Gürbüz (2023) etkileşimli dinleme eğitiminin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2023) etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomisi kullanımı diğer etkileşimli okuma uygulamasına kıyasla anlamlı farklılık göstermediği ancak yapılan uygulamaların dinleme becerisi üzerinde olumlu etkiler gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Aksu (2013) bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini olumlu bir biçimde geliştirdiğini ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu, Sekin (2023) ters-yüz öğrenme modelinin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme/izleme becerilerini geliştirdiğini ve derse olan ilgi ve isteklerini artırdığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle araştırma sonucunun literatürde yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Literatürde dinlemeyi farklı yöntem ve tekniklerle ilişkilendiren araştırmaların ve bu araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinin sebebi süreçte öğrencileri aktif kılacak uygulamaları içermesi olabilir.

Araştırmacı tarafından tutulan günlükler, Dinleme Becerisi Gözlem Formu ve öğrencilerle yapılan görüşmeler araştırmanın nitel verilerini oluşturmaktadır. Araştırmanın “Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunması süreci öncesi ve sonrası araştırmacı gözlemlerine göre öğrencilerin dinleme becerileri nasıl değişim göstermiştir?” şeklindeki ikinci alt problemi incelendiğinde Dinleme Becerisi Gözlem Formu verilerine göre deneysel işlem öncesine ve sonrasına ait gözlemler karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem, sonrasında yapılan gözlemlerde öncesinde yapılan gözlemlere göre öğrencilerin çoğunun dinleme

etkinliği öncesi, sırası ve sonrası dinleme becerilerine yönelik davranışlarında olumlu yönde artış olduğu görölmüştür.

Deneysel işlem, sonrasında yapılan gözlemlerde öncesinde yapılan gözlemlere göre, dinleme etkinliği öncesinde metindeki görsellerden hareketle uygun tahmin yürüten, dinlemeye yönelik hazırlık uygulamalarını dikkatle takip eden, kitabın yan metinsel unsurlarını kavrayan, bu süreci takip eden öğrenci sayısında ve öğrencilerin çoğunun dinleme becerilerine yönelik davranışlarında olumlu yönde artış olduğu görölmektedir.

Deneysel işlem, sonrasında yapılan gözlemlerde öncesinde yapılan gözlemlere göre dinleme etkinliği sırasında dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında uygun bağlamda tahminde bulunan, dinleme stratejilerini uygulayan, dikkatini yoğunlaştıran, konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrayan öğrenci sayısında ve öğrencilerin çoğunun dinleme becerilerine yönelik davranışlarında olumlu yönde artış olduğu görölmektedir.

Deneysel işlem, sonrasında yapılan gözlemlerde öncesinde yapılan gözlemlere göre dinleme etkinliği sonrasında metni olayların oluş sırasına göre anlatan, sorulara cevap veren, konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirleyen, farklı başlık öneren, içeriğe, kitaptaki eğitsel unsurlara ve yan metinsel unsurlara dair çıkarım yapan, görüşlerini ifade eden öğrenci sayısında ve öğrencilerin çoğunun dinleme becerilerine yönelik davranışlarında olumlu yönde artış olduğu görölmektedir. Bu bakımdan etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin gözlemlenen dinleme becerilerine yönelik davranışlarını olumlu etkilediği görölmektedir. Dinleme Becerisi Başarı Testi’nden öğrencilerin aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir farklılık olması sonucunu yapılan gözlemler desteklemektedir.

Rogoski ve Flores (2020) etkileşimli okumanın çocukların hikâye anlatma becerilerini geliştirmesine, hikâye örgüsü sıralamasını ve tutarlılığını düzenlemelerine yardımcı olabileceğini, Efe (2022) etkileşimli kitap okuma uygulamaları ile öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştiiğini tespit etmişlerdir. Literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın deneysel işlem sonrasında deneysel işlem öncesine göre yapılan gözlemlerde metni olayların oluş sırasına göre anlatan öğrenci sayısında artış olması sonucunun benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın “Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunması sürecinde öğrencilerin yaptıklarına yönelik dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri hakkında

araştırmacı ve öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklindeki üçüncü alt problemi incelendiğinde öğrencilerle yapılan görüşmeler ve araştırmacı günlükleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde dinleme etkinliği öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşama olduğu görülmektedir.

- Öğrencilerle yapılan görüşmelerde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuma süreci dinleme etkinliği öncesinde öğrencilerin dinleme ortamı için kitap okuma düzenine geçerek hazırlık yaptıklarını, yan metinsel unsurları fark ettiklerini ve kitapta ne anlatılacağına dair tahminde bulunduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı günlüklerinde ise dinleme etkinliği öncesinde öğrencilerin bazen ilgili, mutlu, meraklı ve heyecanlı bazen de tepkisiz, şaşkın ve isteksiz oldukları, yan metinsel unsurları fark ettikleri, metni tahmin ettikleri, kitabı ön bilgileri ve kendi yaşantılarıyla ilişkilendirdikleri ve dinleme ortamı hazırlığı yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı günlükleri öğrencilerin yan metinsel unsurları fark etmeleri, metni tahmin etmeleri, dinleme ortamı için hazırlık yapmaları yönüyle öğrenci görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Araştırmacı günlüklerinde öğrenci görüşlerinden farklı olarak öğrencilerin farklı duygu durumlarında oldukları, kitabı ön bilgileri ve kendi yaşantılarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir.
- Öğrencilerle yapılan görüşmelerde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuma süreci dinleme etkinliği sırasında okunan kitabı dinlediklerini, kelimelerin anlamlarını öğrenerek kelime hazinelerini geliştirdiklerini, soruları cevapladıklarını ve metni tahmin ettiklerini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı günlüklerinde ise dinleme etkinliği sırasında öğrencilerin bazen ilgili, neşeli, meraklı, heyecanlı ve mutlu bazen de tepkisiz oldukları, kitabı dikkatli bir şekilde dinledikleri, metni tahmin ettikleri, kitabı ön bilgileri ve kendi yaşantılarıyla ilişkilendirdikleri ve kelime hazinelerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı günlükleri öğrencilerin kitabı dinlemeleri, metni tahmin etmeleri, kelime hazinelerini geliştirmeleri yönüyle öğrenci görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Araştırmacı günlüklerinde öğrenci görüşlerinden farklı olarak öğrencilerin farklı duygu durumlarında oldukları, kitabı ön bilgileri ve kendi yaşantılarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğrenci görüşlerinde ise araştırmacı günlüklerinden farklı olarak öğrencilerin soruları cevapladıkları görülmektedir.
- Öğrencilerle yapılan görüşmelerde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuma süreci dinleme etkinliği sonrasında metinle ilgili soruları

cevapladıklarını, görüşleri ifade ettiklerini, ana fikri ve duyguyu belirlediklerini, ders düzenine geçtiklerini, başlık önerdiklerini ve kitabı anlattıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı günlüklerinde ise öğrencilerin kitabı ön bilgileri ve kendi yaşantılarıyla ilişkilendirdikleri, kitabın ana fikrini ve konusunu belirledikleri, kitabı anlattıkları, görüşlerini ifade ettikleri, başlık önerdikleri ve metinle ilgili soruları cevapladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı günlükleri öğrencilerin kitabın ana fikrini belirlemeleri, kitabı anlatmaları, görüşlerini ifade etmeleri, başlık önemeleri metinle ilgili soruları cevaplamaları yönüyle öğrenci görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Araştırmacı günlüklerinde öğrenci görüşlerinden farklı olarak kitabı ön bilgileri ve kendi yaşantılarıyla ilişkilendirdikleri ve kitabın konusunu belirledikleri görülmektedir. Öğrenci görüşlerinde ise araştırmacı günlüklerinden farklı olarak öğrencilerin kitabın ana duygusunu belirledikleri ve ders düzenine geçtikleri görülmektedir.

Ciğerci'nin (2015) yaptığı araştırmada Türkçe derslerinde dijital hikâyeler ile yapılan etkinliklerde; hazırlık aşamasında öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirildiği, anahtar kelimeler ile çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Delacruz (2009) etkileşimli sesli okuma uygulamalarında soru sorma, tahminde bulunma, özetleme vb. okuduğunu anlama stratejilerinin kullanıldığını tespit etmiştir. Efe (2022) etkileşimli kitap okuma uygulamaları ile öğrencilerin metnin ana fikrini buldukları, kitabın kapağını okuma öncesinde inceledikleri ve arka kapakta yazılanlara bakarak kitaba ilişkin fikir edindiklerini tespit etmiştir. Literatürde incelenen sonuçların bu araştırmanın etkileşimli okuma sürecinde öğrencilerin kitabı ön bilgileri ve kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmeleri, kelime hazinelerini geliştirmeleri, yan metinsel unsurları fark etmeleri, metni tahmin etmeleri ve ana fikri belirlemeleri sonucunu desteklediği söylenilebilir.

Araştırmanın “Araştırmacı tarafından etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarının okunmasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklindeki dördüncü alt problemi incelendiğinde öğrencilerin resimli çocuk kitapları hakkında, etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği ve bu uygulamanın etkililiği hakkında görüşleri olduğu görülmektedir.

- Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde okunan resimli çocuk kitaplarının güzel, eğlendirici, bilgilendirici, faydalı, maceralı ve heyecandırıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin olumlu görüşleri okunan kitaplara, kitapların içeriğine ve görsellerine karşı beğeni duyması, deneysel işlemin geliştirici olması, hayal gücünü ve duyguları harekete geçirmesi, anlamlı olması ve öğrencilerin hayatına katkıda bulunması şeklindedir.
- Öğrenci görüşlerine göre etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin öğrencileri akademik ve kişisel yönden etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin etkisini bazı öğrencilerin belirginleştiremediği durumlar olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin okuma, dinleme, anlama ile anlatma becerilerini ve kelime hazinesini geliştirerek akademik olarak Türkçe dersini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda akademik olarak başarıyı artırarak, anlamayı, fen bilimleri içeriğini, matematiksel ve görsel içeriği geliştirerek diğer dersleri de etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin kitap ilgisini artırmasına, yeni bilgiler öğrenmesine, mücadele gücünü, hafızasını, hayal gücünü ve iletişim gücünü geliştirmesine olanak tanıyarak öğrencileri kişisel olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun'un (2021) yaptığı araştırmada öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin resimli çocuk kitaplarını eğlenceli, öğretici, heyecanlı, dikkat çekici, güzel buldukları, hikâye ve resimlerinin hoşlarına gittikleri, dersleri bu kitaplarla işlemek istedikleri, resimli çocuk kitaplarının okumayı geliştirdiği ve sevdirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da öğrencilerin resimli çocuk kitaplarını güzel, eğlendirici, bilgilendirici, faydalı, heyecanlandırıcı bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle araştırma sonucunun incelenen literatürde yer alan araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Santoro ve diğerleri (2008) etkileşimli sesli okumaların öğrencilerin okumayı öğrenirken bile anlamalarını artırabileceğini, Delacruz (2009) ve Hazzard (2016) etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlamalarını olumlu yönde etkilediğini, Efe (2022) etkileşimli kitap okumanın öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin gelişimine katkı

sunduğunu, Bütün (2023) dijital hikâyeleri etkileşimli şekilde okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin geliştirdiğini, Karadoğan (2020) etkileşimli kitap okuma programı uygulamalarının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiğini, Uğur (2022) öğretmen rolüyle gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine fayda sağladığını, Ceyhan (2019) ve Ceyhan ile Yıldız (2021) etkileşimli sesli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma akıcılığı becerilerini iyileştirdiğini belirtmişlerdir. Kindle (2009) yaptığı araştırmada okuduğunu anlama için etkileşimli sesli okumanın önemini vurgulamaktadır. Ergül ve diğerleri (2017) etkileşimli okuma uygulamalarına katılan öğrencilerin gerçek kelimelerde okuma hızı, bir dakikada bir metinde doğru okunan kelime sayısı ve okuma anlama için doğru cevap sayısı konularında katılmayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha iyi performans gösterdiğini belirtmişlerdir. Batur (2015) çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okumaya güdülenme düzeylerini artırdığını, Al Tıyb (2014) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen sınıflarda bulunan öğrencilerin resimli kitapları kullanarak okuma anlama stratejilerini öğrenmeyi olumlu bulduklarını ve öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarını açıkça anlama stratejisi öğretimi için kullandıklarında öğrencilerin okuduklarını anlama yeteneklerinin arttığını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin okuma becerileri geliştirilerek akademik olarak Türkçe dersini etkilediği tespit edilmiştir. Bu yönüyle araştırma sonucunun incelenen literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Günaydın (2020) etkileşimli okuma yönteminin yabancı öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediğini, Durmaz (2020) etkileşimli okumanın üçüncü sınıf öğrencilerinin ifade edici dil becerilerinin gelişimini desteklediğini, Asrifan ve diğerleri (2022) etkileşimli okuma etkinliğinin okul öncesi çocukların ifade edici dil yeteneğinin gelişimine katkıda bulunduğunu, Cordes ve diğerleri (2023) etkileşimli okumanın çocukların anlatı becerileri için önemli bir avantaj sağladığını, Turgut (2022) resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirilerek akademik olarak Türkçe dersini etkilediği tespit edilmiştir. Bu

yönüyle araştırma sonucunun incelenen literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Santoro ve diğerleri (2008) etkileşimli sesli okumaların, öğrencilerin okumayı öğrenirken kelime dağarcığını artırabileceği, Harkley (2010) birinci sınıf öğrencilerine kelime öğrenimini etkili bir şekilde etkileşimli sesli okuma ile geliştirebileceği, Kindle (2009) etkileşimli sesli okumanın kelime dağarcığı gelişimi için önemini olduğu, Marra (2016) etkileşimli sesli okumanın okul öncesi çocuklarda kelime dağarcığını geliştirdiği, Ceyhan (2019) etkileşimli sesli okumanın kelime öğretimine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çetinkaya ve diğerleri (2018) etkileşimli olarak okunan resimli çocuk kitaplarının kelime hazinesini artırma potansiyeline sahip olduğunu, Mihai (2021) okul öncesi sınıflarda kelime dağarcığı gelişiminde yeni kelimeler tanıtarak etkileşimli kitap okumanın çok önemli olduğunu, Durmaz (2020) etkileşimli okumanın üçüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin artmasına katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin kelime hazinesini geliştirilerek akademik olarak Türkçe dersini etkilediği tespit edilmiştir. Bu yönüyle araştırma sonucunun incelenen literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Turgut Bayram (2009) resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasındaki etkisinin büyük olduğunu, Kindle (2009) sesli okumada kullanılan kitapların öğrencilerin ilgisini çektiğini, Ceyhan (2019) etkileşimli sesli okuma derslerinin okumaya karşı merak ve ilgi oluşturduğunu, Efe (2022) etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, Bütün (2023) dijital hikâyeleri etkileşimli şekilde okumanın, Spencer (2011) ve Young ile Rasinski (2009) sesli okumanın öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini artırdığını belirtmişlerdir. Demirbaş (2012) çocuk edebiyatı eserleri ile yaptığı uygulamada öğrencilerin milli ve evrensel değerlerle ilgili hem bilişsel farkındalıklarında hem de davranışlarında olumlu değişikliklerin olduğunu ve öğrencilerin kitap okumaya karşı tutumlarının geliştiğini gözlenmiştir. Bu araştırmada da öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin kitaplara olan ilgisini artırarak kişisel olarak etkilediği tespit edilmiştir. Bu yönüyle araştırma sonucunun incelenen literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Doyle ve Bramwell'in (2006) yaptığı araştırmada öğrencilerin etkileşimli okumanın öğrencilerin hem sosyal hem de akademik gelişimlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşimli okuma sürecinde yapılan uygulamaların, çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu araştırmada da öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin iletişim gücünü geliştirerek kişisel olarak etkilediği tespit edilmiştir. Bu yönüyle araştırma sonucunun incelenen literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak; etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okunmasının çalışma grubundaki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirdiği ve Dinleme Becerisi Başarı ön test- son test sonuçlarında pozitif yönlü anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel işlem, sonrasında yapılan gözlemlerde öncesinde yapılan gözlemlere göre öğrencilerin çoğunun dinleme etkinliği öncesi, sırası ve sonrası dinleme becerilerine yönelik davranışlarında olumlu yönde artış olduğu görülmüştür. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği öncesinde dinleme ortamı için hazırlık yapmaya, kitabın yan metinsel unsurlarını fark etmeye, metni tahmin etmeye, öğrencilerin duygularını harekete geçirmeye, kitabı ön bilgileri ve kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmeye yönelik uygulamalar yapılmıştır. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği sırasında okunan kitabı dinlemeye, kelime hazinesini geliştirmeye, soruları cevaplamaya ve metni tahmin etmeye, öğrencilerin duygularını harekete geçirmeye, kitabı ön bilgileri ve kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmeye yönelik uygulamalar yapılmıştır. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği sonrasında metinle ilgili soruları cevaplamaya, görüşlerini ifade etmeye, ana fikrini, duyguyu, konuyu belirlemeye, kitabı ön bilgileri ve kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmeye, kitabı anlatmaya, görüşlerini ifade etmeye, başlık önermeye yönelik uygulamalar yapılmıştır. Öğrenciler okunan resimli çocuk kitaplarının güzel, eğlendirici, bilgilendirici, faydalı, maceralı ve heyecanlandırıcı olduğu görüşündedir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliği hakkında öğrencilerin olumlu görüşleri; öğrencilerin kitaba, içeriğe, görsellere karşı beğeni duyması, deneysel işlemin geliştirici olması, hayal gücünü ve duyguları harekete geçirmesi, anlamlı olması ve öğrencilerin hayatına katkıda bulunması şeklindedir. Öğrenciler etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin kendilerini akademik ve kişisel

yönden etkilediği görüşündedir. Bazı öğrencilerin ise etkiyi belirginleştiremediği durumlar olduğu görülmüştür. Tüm veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitapları okunmasının çalışma grubundaki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliğinin olumlu etkileri öğrenci görüşleri ve araştırmacı günlükleriyle desteklenmiştir.



5.2. Öneriler

Bu başlık altında, etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmış olan araştırmanın sonuçlarına dayalı uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırma sonuçları etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla etkileşimli okuma yöntemi kullanılabilir.
- Araştırma sonuçları deneysel işlem, sonrasında yapılan gözlemlerde öncesinde yapılan gözlemlere göre öğrencilerin çoğunun dinleme etkinliği öncesi, sırası ve sonrası dinleme becerilerine yönelik davranışlarında olumlu yönde bir artış olduğunu ve Dinleme Becerisi Başarı ön test- son test sonuçlarında pozitif yönlü anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerin dinleme becerileri gelişimini bir süreç olarak kabul edip sadece sonuca odaklanmadan dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerini kendi öğrencilerinin bireysel farklılıklarına göre şekillendirmesi önerilebilir.
- Araştırma sonuçları etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu olumlu etkiyi artırmak için öğretmenlerin sınıflarda resimli çocuk kitaplarını ve etkileşimli okuma yöntemini kullanmaları önerilebilir. Öğretmenlere sınıflarında bu yöntemi nasıl kullanacakları konusunda eğitim verilebilir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına etkileşimli okuma yöntemi hakkında bilgilendirilme yapılarak uygulamasına olanak tanınabilir.
- Araştırma sonuçları okunan resimli çocuk kitaplarının güzel, eğlendirici, bilgilendirici, faydalı, maceralı, heyecanlandırıcı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda resimli çocuk kitaplarından derslerde yararlanılabilir.
- Araştırma sonuçları etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin kitap ilgisini artırdığını göstermektedir. Bu

bağlamda kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve kitapları sevdirmek için bu yöntem kullanılabilir.

- Araştırma sonuçları etkileşimli okuma yöntemiyle resimli çocuk kitaplarını okuyarak yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencileri akademik ve kişisel yönden etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin gelişimi için bu yöntemden yararlanılabilir.

5.2.2. Araştırma sonuçlarına dayalı gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen nicel ve nitel ölçme araçları kullanılmıştır. Bu bağlamda dinleme becerilerinin gelişimini ölçmek amacıyla dinleme öncesi, sırası ve sonrası aşamaları içeren bütüncül bir ölçek geliştirilebilir.
- Bu araştırma 4. sınıf seviyesinde uygulanmıştır. Araştırma farklı sınıf seviyelerinde uygulanabilir ve elde edilen sonuçlar arasında kıyaslama yapılabilir.
- Bu araştırmada etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Etkileşimli okuma yönteminin diğer dil becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bu araştırmada etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Dinleme becerileri üzerinde etkili olacağı düşünülen farklı okuma yöntemleri kullanılarak araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bu araştırmaların sonuçları kıyaslanabilir.
- Bu araştırmada öğrencilerin dinleme becerilerini geliştireceği düşünülerek resimli çocuk kitapları ile etkileşimli okuma yöntemi kullanılmıştır. Etkileşimli okuma yöntemiyle ilgili güncel durumu belirlemek amacıyla alan araştırması yapılabilir. Etkileşimli okuma yöntemini öğretmenlerin kullanma sıklığı, kullandığı dersler, yöntemi kullanırken kullandığı kitaplar vb. hakkında görüşleri alınarak nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akodlu, G., Ergul, C. ve Duman, Y. (2014). Dialogic reading: Its effectiveness on receptive and expressive language of children in need of protection. *Elementary Education Online*, 13(2), 622-39. Erişim Adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/221026/>
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. (3. basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (10. Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyol, N. A. ve Sunduvaç, H. (2023). Resimli çocuk kitaplarında sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3), 630-637. doi: <https://doi.org/10.30703/cije.1241715>
- Ahmed, M., Inam, A. ve Saif, J. (2021). Effect of Storytelling on Listening Skills and Vocabulary of Preschool Children. *JECCE*, 5(2). Erişim Adresi: <https://ojs.aiou.edu.pk/index.php/ecce/article/download/1432/1212>
- Aksu, D. (2013). *Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 349952).
- Al Tıyb, A. K. (2014). *Exploring the use of children's picture books to explicitly teach reading comprehension strategies in Libyan EFL classrooms* (Doctoral dissertation, Washington State University). Erişim Adresi: <https://search.proquest.com/openview/16a1bc0f9d467315c3b83d8b6faa03a6/1?pq-ri-gsite=gscholar&cbl=18750>
- Aram, D. ve Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista italiana di educazione familiare*: 2, 2012, 55-65. doi: <https://doi.org/10.13128/RIEF-13299>
- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.

- Arıcı, A. F. ve Kır, D. B. (2017). Dinlemeye hazırlık çalışmalarının dinlediğini anlamaya etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 265-275. doi: <http://dx.doi.org/10.20860/ijoses.351976>
- Aslan, E. (2011). The First Primary School Curriculum Of The Turkish Republic: “1924 İlk Mektepler Müfredat Programı”. *Elementary Education Online*, 10(2), 717-734. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90673>
- Asrifan, A., Setiawan, I., Ping, M. T., Syamdianita, S. ve Nurchalis, N. F. (2022). Dialogic Reading to Promote the Underprivileged Pre-School Children's Expressive Language Ability. *Script Journal: Journal of Linguistics and English Teaching*, 7(2), 380-397. doi: <https://doi.org/10.24903/sj.v7i2.1096>
- Atalay, M. (2022). *Resimli çocuk kitaplarının 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 711464).
- Ateş, S. (2013). İlkokulda Peritextual Okumadan Metinler Arası Okumaya Resimli Hikâye Kitabı Okuma Süreci. *International Journal of Human Sciences*. Erişim Adresi: <https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/2610/1139/7922>
- Ateş, S. (2021). Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı. A. Şahin (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (ss. 27-59). Ankara: Pegem Akademi.
- Atlı, E. (2023). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerine dayalı etkinliklerin dinleme becerilerinin gelişimine katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 774111).
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 280654).
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balta, E. E. (2019). Çocuk Edebiyatı Üzerine Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İçerik Analizi (2011-2018 yılları). *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 466-489. doi: <https://doi.org/10.26466/opus.510809>
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Batum, A. Ü. (2015). *Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Öğrencilerin Okumaya Güdülenmesine*

- Etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 396174).
- Bello, A. A. (2018). Curriculum implementation: Strategies for mounting listening skills among junior secondary school students. *Journal of Pedagogical Research*, 2(1), 63-77. Erişim Adresi: <https://www.ijopr.com/download/curriculum-implementation-strategies-for-mounting-listening-skills-among-junior-secondary-school-6379.pdf>
- Beyhatın, F. ve Özdemir, O. (2023). Effects of Story Map Method on Listening and Reading Comprehension of 1st Grade Elementary School Students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(3), 136-144. doi: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.3p.136>
- Boğa Zengin, S. (2010). *Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278006).
- Bütün, K. (2023). *Dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 785815).
- Boyraz, C. (2018). İlköğretim anabilim dalı doktora tezlerinde kullanılan başarı testlerinin incelenmesi (2012-2017). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 14-28. doi: <https://doi.org/10.17679/inuefd.327321>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceyhan, S. ve Yıldız, M. (2021). The effect of interactive reading aloud on student reading comprehension, reading motivation and reading fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4). Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1298033.pdf>
- Ceyhan, S. (2019) *Etkileşimli Sesli Okumanın Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Akıcı Okumalarına Etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 604419).

- Chall, J. S. (1983). Stage of Reading Development. New York: McGraw-Hill. Erişim Adresi: <http://www.landmarkoutreach.org/wp-content/uploads/Challs-Stages-of-Reading-Development.pdf>
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 415878).
- Ciğerci, F. M. (2020). Dinleme Eğitimi. Özenç, E. G. ve diğerleri (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (ss. 129-144). (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cordes, A. K., Egert, F. ve Hartig, F. (2023). Fostering Child Language with Short-Term Digital Storybook Interventions. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. doi: <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000264>
- Coşkun, I. (2021). *Dördüncü sınıf fen bilimleri dersine yönelik hazırlanan resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin akademik başarılarına ve okuma gelişimlerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 665945).
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev.: Sözbilir, M). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çapar, M. C. ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312. doi: <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Çaylı, C. (2012). *İkinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 320296).
- Çaylı, C. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi ve gelişim durumlarının belirlenmesine yönelik bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 623858).
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787231>

- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ. ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli Okuma ve Kelime Hazinesi. *Journal Of International Social Research*, 11(60). doi: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2825>
- Çetinkaya, F., Yıldırım, K., Topçam, A., Sönmez, M., Durmaz, M., Sezer S.ve Sezer, B. B. (2021). *Masallarla Etkileşimli Okuma*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çiftçi, F. (2013). Çocuk Edebiyatında Yaş Gruplarına Göre Kitaplar ve Özellikleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 125-137. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/20440>
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177. Erişim Adresi: <http://www.sbd.aku.edu.tr/II2/14-musa-cifci.pdf>
- Delacruz, S. (2009). *Using interactive read-alouds to increase K-2 students reading comprehension* (Doctoral dissertation, Walden University). Erişim Adresi: <https://is.gd/DB6Zdn>
- Demirbaş, M. (2012). *Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Karakter Gelişimine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 319997).
- Demirel, Ö. ve Epçaçan C. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106. Erişim Adresi: http://kalemacademy.com/Cms_Data/Sites/KalemAcademy/Files/KalemAcademyRepository/sayilar/Sayi2_03OkudugunuAnlamaStrBilDuyOgr.pdf
- Demirbaş, İ. ve Şahin, A. (2022). The Effect of Digital Stories on Primary School Students' Listening Comprehension Skills. *Participatory Educational Research*, 9(6), 380-397. doi: <https://doi.org/10.17275/per.22.144.9.6>
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256319>
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/715419>

- Doğan, Y. (2020). *Dinleme eğitimi*. (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doyle, B. G. ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social–emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564. doi: <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5>
- Durmaz, M. (2020). *Etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 649573).
- Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 333891).
- Ediger, M. (2015). Listening in the language arts. *Reading Improvement*, 52(2), 69-71. Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095695>
- Efe, P. (2022). *Etkileşimli kitap okumanın eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 766969)
- Efe, P. (2023). *Etkileşimli Kitap okuma (EKO)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Emiroğlu, S. (2021). Dinleme becerisinin dilsel yönü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 259-282. doi: <https://doi.org/10.29000/rumelide.995299>
- Emiroğlu, S ve Pınar, F.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), s. 769-782. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4965>
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), s. 331-352. doi: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.483>
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160. Erişim Adresi: <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/download/66/51>
- Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 315031).

- Ergin, A. (2020). *Eğitimde Etkili İletişim*. (Gözden geçirilmiş 8. Baskı). Anı yayıncılık: Ankara.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Anasınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. doi: <https://doi.org/10.17860/efd.88429>
- 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), 193-206. doi: <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. ve Sarıca, A. D. (2017). Effects of dialogic reading program on later reading skills: follow-up study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(2), 191-219. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/325331>
- Fırat, M., Yurdakul, I. K. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 64-85. doi: <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m>
- Funk, H. D. ve Funk, G. D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher*, 42(9), 660-663. Erişim Adresi: <https://sci-hub.se/10.2307/20200270>
- Göğüş, B. (1970). Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 18, 123-154. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/38361/444666>
- Gökmen, B. (2017). *Ödüllü çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 501481).
- Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 630545).
- Gündüz, O., Şimşek, T., (2014). *Uygulamalı Dinleme Eğitimi El Kitabı Anlama Teknikleri* 2. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Güneş, F. (2020). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, E. (2023). *Etkileşimli dinleme eğitiminin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 793593).
- Gürel, E. ve Tat, M. (2012). Bir iletişim edimi olarak dinleme ve Türkçede bulunan dinleme temalı atasözleri ile deyimler üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(23), s. 276-297. Erişim Adresi: https://www.academia.edu/download/30871422/gurel_emet.pdf
- Gürel, Z. Temizyürek, F. ve Şabaz, N. K. (2016). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, D. B. ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564. doi: <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5>
- Greene Brabham, E. ve Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465. doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.94.3.465>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.
- Hargrave, A. C. ve Senechal, 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. doi: [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Harkley, S. W. (2010). Fostering vocabulary growth during interactive read-alouds in the grade one classroom. doi: <https://www.doi.org/10.14288/1.0078022>
- Hazzard, K. (2016). The Effects of read alouds on student comprehension. Master's Thesis, School of Arts and Sciences St. John Fisher College, New York. Erişim Adresi: https://fisherpub.sjf.edu/education_ETD_masters/351/
- Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240. doi: <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>

- Hennings, D. G. (1992). *Beyond the Read Aloud: To Read Through Listening to and Reflecting on Literature*. Order Department, Phi Delta Kappa, PO Box 789, Bloomington, IN 47402-0789. Erişim Adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357318.pdf>
- Herdanti, A. S. ve Saefullah, H. (2021). Exploring students-teacher interaction in dialogic reading of descriptive texts. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 5(2), 361-366. Erişim Adresi: <https://ummaspul.e-journal.id/maspuljr/article/download/1823/660/>
- Higonnet, M. R. (1990). The playground of the peritext. *Children's Literature Association Quarterly*, 15(2), 47-49. doi: <http://dx.doi.org/10.1353/chq.0.0831>
- Hsiao, C. Y. (2010). Enhancing children's artistic and creative thinking and drawing performance through appreciating picture books activities. *The International Journal of Art and Design Education*, 29(2), 143-152. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01642.x>
- Jalongo, M. R. (1995). Promoting active listening in the classroom. *Childhood education*, 72(1), 13-18. doi: <https://doi.org/10.1080/00094056.1995.10522637>
- Jalongo, M.R. (2004). *Young Children and Picture Books* (Second edition). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Johnson, K. O. (1951). The effect of classroom training upon listening comprehensions. *Journal of Communication*, 1(1), 57-62. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1951.tb00103.x>
- 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. doi: <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0903.257>
- 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.
- 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. Erişim Adresi: <https://star.ehe.osu.edu/files/2017/06/Scaffolding-with-Storybooks.pdf>

- Kaldırım, A. (2020). *Barrett taksonomisine dayalı öğretim programının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 621145).
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645. doi: <https://doi.org/10.15869/itobiad.836238>
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. (Yüksel Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 625040)
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 39-55. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/219538>
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Becerisi ve Tutuma Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 625040)
- Karatay, H. (2018). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karatay, H., Külah, E. ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma yazma eğitimi araştırmaları*, 8(1), 89-107. doi: <https://doi.org/10.35233/oyea.707967>
- Kardaş, M. N. (2020). *Dinleme Eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Keskin, H. K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4). doi: <https://doi.org/10.16916/aded.09329>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Hasırcı, S., (2021). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavum, K. (2021). *Dinleme/izleme becerisi alanında yapılan lisansüstü araştırmalar üzerine bir meta sentez çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 660937).

- Khasanah, S. (2023). The effectiveness of interactive story book to teach reading for 4th grade of sdn 1 moyoketen. *ARMADA: Jurnal Penelitian Multidisiplin*, 1(7), 758-763. doi: [10.55681/armada.v1i7.714](https://doi.org/10.55681/armada.v1i7.714)
- Kır, D. B. (2024). *21. yüzyıl becerileri bağlamında web tabanlı etkinliklerle dinleme eğitimi üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 845345).
- Kırbaş, A. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 286791).
- Kindle, K. J. (2009). Vocabulary development during read-alouds: Primary practices. *The Reading Teacher*, 63(3), 202-211. doi: <https://doi.org/10.1598/RT.63.3.3>
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 226919).
- Lukens, J. R. (1986). *A critical handbook of children's literature*. New York: Longman.
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 49-83. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/136804>
- Maden, S. ve Kızıldaş, M. (2019). Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(3), 119-135. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1068896>
- Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (21), 398-412. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/857109>
- Marie, M. (2007). A thematic feminist analysis of best-selling children's picture books. Erişim Adresi: <https://ir.library.oregonstate.edu/downloads/44558j81h?locale=en>
- Marra, G. R. (2016). The Power of Interactive Read Alouds. *Iowa Reading Research Center*. Erişim Adresi: <https://is.gd/cizhPK>
- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N. ve Croteau, C. (2021). Interactive book-reading to improve inferencing abilities in kindergarten classrooms: A clinical project.

Child Language Teaching and Therapy, 37(1), 63-84. doi:
<https://doi.org/10.1177/0265659020974430>

Meller, W. B., Richardson, D. ve Hatch, J. A. (2009). Using read-alouds with critical literacy literature in K-3 classrooms. *Young Children*, 64(6), 76-78. Erişim adresi:
<https://eric.ed.gov/?id=EJ868229>

Merga, M. K. (2017). Interactive reading opportunities beyond the early years: What educators need to consider. *Australian Journal of Education*, 61(3), 328-343. doi:
<https://doi.org/10.1177/0004944117727749>

Mihai, A. (2021). Teacher–Child Interactions that Target Vocabulary Development in Two Preschool Classrooms: A Conversation Analytic Approach. *International Journal of Early Childhood*, 53(3), 279-296. Erişim Adresi: <https://sci-hub.se/10.1007/s13158-021-00296-6>

Yılmaz, M. (2022). *Çocuk kitapları seçiminin ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 709757).

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi çocuk edebiyatına giriş. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe Öğretim Programında. Ankara: MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar). Ankara: MEB.

Oakhill, J. V. ve Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 16(2), 91-121. doi: <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>

- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk Edebiyatı: Yerli ve Yabancı Örneklerle*. (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okutan, N. (Ekim, 2006). Okuyan Şehir Sakarya. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu bildiriler kitabı içinde (ss. 31-38). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 159487).
- Özcan, Z. (2023). *Biyografik resimli çocuk kitapları ve etkileşimli okuma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 796591).
- Özçelik, D.A. (2010) *Test Hazırlama Kılavuzu*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1): 87-97. Erişim Adresi: <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933709.pdf>
- Özkan E. ve Başkan A. (2020). Okuma ve Söz varlığı ilişkisi. Kaya M. ve diğerleri. (Ed.). *Okuma Eğitimi* (ss. 67-77). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, E. (2018). *Etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 510164).
- Efe, P. (2022). Sınıfta Yapılan Okumalar: Etkileşimli Mi, Etkileşimsiz Mi? *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 102-121. doi: <https://doi.org/10.53444/deubefd.976899>
- Pulles, M., Berenst, J., Koole, T. ve de Glopper, K. (2021). How primary school children address reading problems in dialogic reading. *Research on Children and Social Interaction*, 4(2), 217-242. doi: <https://doi.org/10.1558/rcsi.12411>
- Rogoski, B. D. N. ve Flores, E. P. (2020). Dialogic Reading for Comprehension: effects on children's story retelling-a case report. *Revista CEFAC*, 23, e16819. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/202123116819>

- Rudner, M., Lyberg-Ahlander, V., Brannstrom, J., Nirme, J., Pichora-Fuller, M. K. ve Sahlen, B. (2018). Listening comprehension and listening effort in the primary school classroom. *Frontiers in Psychology*, 9, 1193. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01193>
- Sakaryalı, S. F. (2011). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında okuma türlerinin uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:301987)
- Sandall, N., Schramm, K. ve Seibert, A. (2003). Improving Listening Skills through the Use of Children's Literature. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482002.pdf>
- Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L. ve Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The reading teacher*, 61(5), 396-408. doi: <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.4>
- Santos, R. S. (2018). *Improving young learners listening skills through storytelling* (Doctoral dissertation). Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/10362/47622>
- Scintei, L. (2023). Listening in Primary School–The Connection Between Listening, Comprehension and Expressive Reading. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 15(3), 419-431. doi: <https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/774>
- Sekin, V. (2023). *İlkokul 4. Sınıf dinleme/izleme metinlerinin ters-yüz öğrenme modeli kullanılarak dinleme/izleme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 773078).
- Sever, S. (Ekim, 2006). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu bildiriler kitabı içinde (ss. 41-56). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Sezer, B. B., Çetinkaya, F. C., Tosun, D. K. ve Yıldırım, K. (2021). A comparison of three read-aloud methods with children's picture books in the Turkish language context: Just reading, performance based reading, and interactional reading. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100974. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100974>
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's literature in education*, 29(2). doi: 10.1023/A:1022459009182

- Sofuoğlu, M. (1979). Anaokullarına Giden Beş ve Altı Yaş Çocuklarının Seçilmiş Resimli Kitaplar Harkındaki Beğenilerinin İncelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 151-156. Erişim Adresi: <http://tk.org.tr/index.php/TK/article/viewFile/1923/1897>
- Spencer, R. R. (2011). Reading aloud and student achievement. Doctoral Thesis, Education Faculty of Lindenwood University, Missouri. Erişim Adresi: <https://is.gd/VaDg48>
- Strouse, G. A., Nyhout, A. ve Ganea, P. A. (2018). The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in psychology*, 9, 299131. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00050>
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 110(780), 12-31. Erişim Adresi: <https://is.gd/rnI9JB>
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 161-167. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156765>
- Thomlison, T. D. (1984). Relational Listening: Theoretical and Practical Considerations.3-30. Erişim Adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED257165.pdf>
- Trelease, J. (1989). Jim Trelease Speaks on Reading Aloud to Children. *Reading Teacher*, 43(3), 200-6. Erişim Adresi: <https://sci-hub.se/10.2307/20200338>
- Tuğrul, B. ve Feyman, N. (Ekim, 2006). Okul Öncesi Çocukları İçin Hazırlanmış Resimli Öykü Kitaplarında Kullanılan Temalar. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu bildiriler kitabı içinde (s. 387-392). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Turgut, H. (2022). *Resimli çocuk kitaplarının çevreye yönelik farkındalığa ve sözlü anlatım becerilerine etkisi: biçimlendirici deneme araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 713296).
- Turgut Bayram, Z. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 262855).
- Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk Edebiyatına Giriş*. (1. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Türe Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikaye anlatımının dinleme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 536853).

- Türkel, A. ve Öz, K. (2021). Dinleme Yöntem, Teknik ve Stratejileri. Bayat, N. (Ed.), *Dinleme ve Eğitimi* (ss. 185-218). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçgun, D. (2006). *Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 215363).
- Uğur, S. ve Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 655-678. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/article/1086345>
- Uğur S. (2022). *Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 773078).
- Ünveren, D. (2020). Okuma Yöntem ve Teknikleri. Ed. Kaya, M. ve Kardaş M. N. (Ed.), *Okuma Eğitimi* (ss.271-288). (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Van Elsen, J., Catrysse, L. ve De Maeyer, S. (2023). The Effect of Interactive Picturebook Reading on Problem-Solving Skills in Preschool: A Quasi-Experiment. *Early Childhood Education Journal*, 1-15. doi: [10.1007/s10643-023-01542-3](https://doi.org/10.1007/s10643-023-01542-3)
- Veziroğlu, M. ve Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163). Erişim Adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/1204/350>
- Vulkelich, C., Christie, J. F. ve Enz, B. J. (2014). Helping young children learn language and literacy. (3rd Edition). Essex: Pearson.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development from: Mind and Society (ss.34-40). MA: Cambridge: Harvard University Press.
- Wahyuni, S., Suharni, S. ve Retanida, R. (2020). Storytelling method using big book to improve children's listening skill. *Journal of Early Childhood Care and Education*, 3(1), 49. doi: <https://doi.org/10.26555/jecce.v3i1.1692>
- Wahyuniar, W. (2021). The Correlation Between Creative Listening and Storytelling Skill. *Media Informasi Penelitian Kabupaten Semarang*, 3(2), 121-128. doi: [10.55606/sinov.v4i2.96](https://doi.org/10.55606/sinov.v4i2.96)

- Wall, D., Foltz, S., Kupfer, A. ve Glenberg, A. M. (2022). Embodied action scaffolds dialogic reading. *Educational Psychology Review*, 34(1), 401-419. doi: [10.1007/s10648-021-09617-6](https://doi.org/10.1007/s10648-021-09617-6)
- Wang, J. (2020). Children's visual attention characteristics reveal the level of information picture book reading comprehension. *Journal of Chinese Writing Systems*, 4(1), 27-44. doi: <https://doi.org/10.1177/2513850219888029>
- 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. doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. ve Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. ve Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Wolfenbarger, C. D. ve Sipe, L. R. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Language arts*, 84(3), 273-280. Erişim Adresi: <https://www.academia.edu/download/5600510/fulltext.pdf>
- Yavuz, D. (2019). Çocuk Edebiyatı ve Kùltürel Semboller. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 175-184. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/703411>
- Yemenici, A. İ. (2019). *Türkçe öğretiminde masallarla yapılan etkinliklerin dinleme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 594939).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım K. ve Casten W. C. (2013). *Okuma ve Yazma Eğitimi: Tek Başıma Öğrenemem Ki!* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine uygulamalı bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 214443).
- Yıldırım, S. (2023). *Etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomisi ile ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 792888).
- Yılmaz, M. (2022). *Çocuk kitapları seçiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 709757).
- Young, C. ve Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13. doi: <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.1>
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö. ve Erdoğan, T. (2020). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161-180. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9258>
- Yüceer, H. (2022). *Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinleriyle yaratıcı drama uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 731126).

EKLER

Ek 1. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenci,

Bu kişisel bilgi formu yapılacak olan araştırma için bilgi elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar hiçbir biçimde araştırma kapsamı dışında kullanılmayacak olup araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırma kapsamında sağlıklı sonuçlar elde edilmesi için bu formda yer alan soruları size en uygun biçimde ve eksiksiz olarak doldurmanız önemlidir.

NOT: Sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden sizin durumunuza en uygun olanın önündeki paranteze (X) işareti koyunuz.

1. Ad- Soyad :.....

2. Yaş :.....

3. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

4. Ailedeki Kardeş Sayısı:

5. Ailedeki Birey Sayısı :

6. Ana sınıfına gittiniz mi?

() Evet

() Hayır

7. Anne- Babanızın Eğitim Durumu:

	Anne	Baba
Okuma Yazma Bilmiyor	()	()
İlkokul Mezunu	()	()
Ortaokul Mezunu	()	()
Lise Mezunu	()	()
Üniversite Mezunu	()	()

8. Anne ve Babanızın Mesleki Durumu

	Anne	Baba
Çalışmıyor	()	()
Devlet Memuru	()	()
Özel Sektör	()	()
Serbest Meslek	()	()
Emekli	()	()

9. Okuduğunuz kitabı anlamak için sessiz bir ortama ihtiyaç duyar mısınız?

- () Evet, sessiz bir ortama ihtiyaç duyarım.
() Hayır, sessiz bir ortama ihtiyaç duymam.

10. Kendine ait bir odan var mı?

- () Evet
() Hayır
() Kardeşimle Paylaşıyorum

11. Okuma yazma bilmeden önce bir yakınınız (anne, baba, dede, babaanne, vb.) size kitap okuyor muydu?

- () Evet () Hayır

12. Bir konuyu en iyi nasıl anlıyorsunuz?

- () Okuyarak
() Dinleyerek
() Sorarak
() Konuşarak

13. Aşağıdakilerden hangisini yapmayı daha çok seviyorsunuz?

- () Okuma
() Yazma
() Konuşma
() Dinleme

DİNLEME BECERİSİ BAŞARI TESTİ

Ad- Soyad:.....
...../...../.....

Tarih:

Sınıf:.....

Sınavda 20 soru bulunmaktadır. Soruların puanları eşittir. Yanlışlar doğruları götürmemektedir. Olabildiğince çok soruya cevap vermeye çalışınız.

1) Dinlediğiniz kitaptaki metinde aşağıdakilerden hangisinin cevabı vardır?

- A) Berk'in çatı katındaki odasında ne vardı?
- B) Berk tarlada ne yaptı?
- C) Gündüz ortaya çıkan hayvanların adı nedir?
- D) Yarasa Ay kaybolduğunda ne yapıyordu?

2) Dinlediğiniz kitaptaki metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Pes etmeyip araştırmaya devam etmeliyiz.
- B) Kolay ulaşılan bilgiler değerlidir.
- C) Sahip olduklarımızın kıymetini bilmeliyiz.
- D) İnsan zamanla etrafındakilere benzer.

3) Dinlediğiniz kitaptaki hayvanların ortak özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Geceleri ortaya çıkmaları
- B) Uçabilmeleri
- C) Kış uykusuna yatmaları
- D) Yer altında yaşamaları

4) Aşağıdakilerden hangisi dinlediğiniz kitaptaki kahramanlardan biri değildir?

- A) Köstebek
- B) Gelincik
- C) Porsuk
- D) Kirpi

5) Dinlediğiniz kitaptaki metinde olay hangi ayda yaşanmıştır?

- A) Eylül
- B) Kasım
- C) Haziran
- D) Nisan

6) Berk sırasıyla hangi hayvanlar ile konuşmuştur? A) Kirpi – Porsuk – Tilki – Köstebek – Baykuş B) Porsuk – Kirpi – Tilki – Baykuş – Köstebek C) Kirpi – Tilki – Porsuk – Köstebek – Baykuş D) Baykuş – Porsuk – Tilki – Köstebek – Kirpi
7) Aşağıdaki neden- sonuç ilişkilendirmelerinden hangisi doğrudur? A) Baykuş çok kitap okuduğu için her şeyi biliyordu. B) Baykuş'un söylediklerine ikna olmadığı için Berk uykuya dalarken endişeliydi. C) Hava yağmurlu olduğu için Ay gözükmüyordu. D) Tilki yemek yediği için çok meşguldü.
8) Aşağıdakilerden hangisi dinlediğiniz kitaptaki metne göre yanlış bir bilgidir? A) Berk en çok Ay'a bakmayı seviyor. B) Berk hayvanların kalbini kırmak istemiyordu. C) Ay ışığı gececil hayvanlara yol gösterir. D) Berk Porsuk'tan sonra Tilki'yi gördü.
9) Dinlediğiniz kitaptaki metinde problem nedir? A) Berk'in uykusunun kaçması B) Hayvanların gece ortaya çıkması C) Porsuk'un aç olması D) Ay'ın gökyüzünde görülmemesi
I. Berk rüyasında astronot olduğunu gördü. II. Berk Ay'ı izlemek için penceresinden dışarıya baktı. III. Hayvanlarla konuştu. 10) Dinlediğiniz kitaptaki metne göre olayları oluş sırasına sokmak istediğinizde sıralama nasıl olmalıdır? A) I - II - III B) I - III - II C) II - I - III D) II - III - I

11) Dinlediğiniz kitaptaki metne göre aşağıdaki hikâye haritalarından hangisi doğrudur?

A)

Hikâyenin Adı Ay'ı Çalan Kim?	
Ana Kahraman Berk	Yer Dağ
Zaman Eylül Akşamı	

B)

Hikâyenin Adı Ay'ı Kim Çaldı?	
Ana Kahraman Berk	Yer Uzay
Zaman Kasım Sabahı	

C)

Hikâyenin Adı Ay'ı Kim Çaldı?	
Ana Kahraman Berk	Yer Bahçe
Zaman Kasım Akşamı	

D)

Hikâyenin Adı Ay Çalan Kim?	
Ana Kahraman Berk	Yer Bahçe
Zaman Eylül Akşamı	

12) Aşağıdakilerden başlıklardan hangisi dinlediğiniz kitaba uygun değildir?

- A) Ay Nerede?
- B) Ay Kayboldu
- C) Gezegenler Nerede?
- D) Berk'in Arayışı

13) Aşağıdakilerden hangisi Berk'in Ay'ı bulmak için yaptıklarına örnek verilebilir?

- A) Teleskop ile gökyüzünde Ay'ı aradı.
- B) Bahçeye inip, hayvanlardan bilgi aldı.
- C) Polise haber verdi.
- D) Annesine sordu.

14) Aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

	Hayvan	Yaptığı İş
A)	Baykuş	Kedi maması yiyor.
B)	Tilki	Yavrularıyla oynuyor.
C)	Kirpi	Yiyecek arıyor.
D)	Köstebek	Çukur kazıyor.

BAŞARILAR



Ek 3. Dinleme Becerisi Gözlem Formu

ÖLÇÜTLER			ÖĞRENCİ ADI		
			PUAN		
DİNLEME ÖNCESİNE AİT ÖLÇÜTLER	TAHMIN	Metindeki görselden/görsellerden hareketle uygun bağlamda tahmin yürütemez.	1		
		Metindeki görselden/görsellerden hareketle uygun bağlamda kısmen tahmin yürütür. Tahmini yeteri kadar anlaşılır ve tutarlı değildir.	2		
		Metindeki görselden/görsellerden hareketle uygun bağlamda tahmin yürütür. Tahminini anlaşılır ve tutarlı bir şekilde ifade eder.	3		
	DİKKAT	Dinlemeye yönelik hazırlık uygulamalarını dikkatle takip etmez.	1		
		Dinlemeye yönelik hazırlık uygulamalarını kısmen dikkatli takip eder. Bazen dikkati dağılır.	2		
		Dinlemeye yönelik hazırlık uygulamalarını dikkatle takip eder.	3		
	YAN METİNSEL UNSUR	Kitabın yan metinsel unsurlarını (kapak, iç kapak, ithaf, yayınevi, kitap boyutu, sayfa sayısı vb.) kavrayamaz, bu süreci takip edemez.	1		
		Kitabın yan metinsel unsurlarını (kapak, iç kapak, ithaf, yayınevi, kitap boyutu, sayfa sayısı vb.) kısmen kavrar, bu süreci kısmen takip eder.	2		
		Kitabın yan metinsel unsurlarını (kapak, iç kapak, ithaf, yayınevi, kitap boyutu, sayfa sayısı vb.) kavrar, bu süreci takip eder.	3		
DİNLEME SIRASINA AİT ÖLÇÜTLER	TAHMIN	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında uygun bağlamda tahminde bulunamaz.	1		
		Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında uygun bağlamda kısmen tahminde bulunur.	2		
		Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında uygun bağlamda tahminde bulunur.	3		
	STRATEJİLER	Dinleme stratejilerini uygulamaz (Söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurmaya uygun davranmaz).	1		
		Dinleme stratejilerini kısmen uygular (Söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurmaya bazen uygun davranır).	2		
		Dinleme stratejilerini uygular (Söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurmaya uygun davranır).	3		
	DİKKAT	Dikkatini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaz.	1		
		Dikkatini dinlediklerine/izlediklerine kısmen yoğunlaştırır. Bazen dikkati dağılır.	2		
		Dikkatini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırır. Genelde dikkatlidir.	3		
	MESAJ	Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrayamaz.	1		
		Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kısmen kavrar.	2		
		Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	3		

DİNLEME SONRASINA AİT ÖLÇÜTLER	ANLATIM	Dinlediği/izlediği metni olayların oluş sırasına göre anlatamaz.	1		
		Dinlediği/izlediği metni olayların oluş sırasına göre kısmen anlatır.	2		
		Dinlediği/izlediği metni olayların oluş sırasına göre anlatır.	3		
	KONU	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirleyemez.	1		
		Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu kısmen belirler. Verdiği cevap yeteri kadar doğru değildir.	2		
		Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	3		
	ANA FİKRİ R/DU YGU	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirleyemez.	1		
		Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu kısmen belirler. Verdiği cevap yeteri kadar doğru değildir.	2		
		Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	3		
	SORU	Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap veremez.	1		
		Dinlediklerine/izlediklerine yönelik soruların bazılarına cevap verir, bazılarına cevap veremez.	2		
		Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	3		
	BAŞLIK	Dinlediklerine/izlediklerine metnin içeriğine uygun farklı başlıklar öneremez.	1		
		Dinlediklerine/izlediklerine metnin içeriğine uygun kısmen farklı başlıklar önerir.	2		
		Dinlediklerine/izlediklerine metnin içeriğine uygun farklı başlıklar önerir.	3		
	ÇOCUĞA GÖRELİK	İçeriğe dair, kitaptaki eğitsel unsurlara dair, yan metinsel unsurlara dair çıkarım yapamaz.	1		
		İçeriğe dair, kitaptaki eğitsel unsurlara dair, yan metinsel unsurlara dair kısmen çıkarım yapar.	2		
		İçeriğe dair, kitaptaki eğitsel unsurlara dair, yan metinsel unsurlara dair çıkarım yapar.	3		
	GÖRÜŞ	Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade edemez.	1		
		Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini kısmen ifade eder. İfadeleri anlaşılır ve tutarlı değildir.	2		
		Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.	3		

Ek 4. Yapılandırılmış Araştırmacı Günlüğü

ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Ortam:

Tarih:...../...../.....

Öğretmenin resimli çocuk kitapları okurken öğrencilerin dinleme sürecine yönelik gözlemlerinizi (duygu, davranış, fikir, görüş, görünüş, vücut duruşu vb. açıdan) aşağıdaki başlıklar altında ifade ediniz.

Gözlemlerinizi;

Dinleme Öncesine Ait:

.....
.....
.....
.....

Öğrencilerin Kitabı İlk Gördüklerindeki Ana Ait:

.....
.....
.....
.....

Dinleme Sırasına Ait:

.....
.....
.....
.....

Öğrencilerin Duygu Durumlarına Ait:

.....
.....
.....
.....

Dinleme Sonrasına Ait:

.....
.....
.....
.....

Öğrencilerin Kitap İçeriğini Günlük Hayatları ile İlişkilendirmelerine Ait:

.....
.....
.....
.....

Diğer:

.....
.....
.....
.....

Ek 5. Öğrencilerle Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖĞRENCİ İLE GÖRÜŞME

Tarih:		
Saat:	Başlangıç	Bitiş
Kişisel Bilgiler		
Adı-Soyadı:		
Cinsiyeti:	Kız ()	Erkek ()
Yaşı:		
Sınıfı:		

- 1) Türkçe dersinde kullanılan resimli çocuk kitapları hakkında neler düşünüyorsun?
(Resimli çocuk kitaplarının içeriği, resimleri)
- 2) Resimli çocuk kitaplarıyla yaptığın dinleme etkinlikleri hoşuna gitti mi? Neden?
- 3) Türkçe dersinde resimli çocuk kitaplarıyla öğretmeniniz ve siz neler yaptınız?
Anlatır mısın?
- 4) Resimli çocuk kitaplarıyla yaptığınız dinleme etkinliklerinde;
 - a) Dinleme öncesinde neler yaptınız?
 - b) Dinleme sırasında neler yaptınız?
 - c) Dinleme sonrasında neler yaptınız?
- 5) Resimli çocuk kitaplarıyla yapılan dinleme etkinliklerinin;
 - a) Türkçe dersindeki başarısına etkileri neler?
 - b) Diğer derslerine etkileri neler?
 - c) Sana etkileri neler?
- 6) Resimli çocuk kitaplarıyla yapılan dinleme etkinlikleri ile;
 - a) Günlük hayatında nasıl değişiklikler oldu?
 - b) Sınıf içerisinde nasıl değişiklikler oldu?
- 7) Türkçe derslerinde resimli çocuk kitaplarıyla yapılan dinleme etkinliklerinin faydalı olduğunu düşünüyor musun? Neden?

Ek 6. T.C. Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Onayı



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-
231184 Konu : 17/31 Aleyna
ÇAKIROĞLU

16.03.2023

Sayın Aleyna ÇAKIROĞLU

İlgi :08.03.2023 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 15.03.2023 tarihli ve 17 sayılı toplantısında alınan "31" nolu karar ile Aleyna ÇAKIROĞLU'nun başvurusu uygun görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur. Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSLKZ1BD8U Pin Kodu :22572

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSLKZ1BD8U&eS=231184>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:

sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr

Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31

e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

31. Aleyna ÇAKIROĞLU'nun “ Öğretmenin Resimli Çocuk Kitaplarını Etkileşimli Okumasının Öğrencilerin Dinleme Becerisi Üzerine Etkisi ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler Aleyna ÇAKIROĞLU'nun “ Öğretmenin Resimli Çocuk Kitaplarını Etkileşimli Okumasının Öğrencilerin Dinleme Becerisi Üzerine Etkisi ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 7. Etkileşimli Okuma Sürecinde Hedef Sözcükler

Kitabın Adı:	Balıkçı Osman
Kitabın Yazarı:	Anne Hofmann
Resimleyen:	Süreyya Erdoğan
Yayınevi:	Yapı kredi Yayınları

Hedeflenen Sözcük	Bulunduğu Sayfa	Anlamı
Ziyafet	6	Eğlenmek veya bir olayı kutlamak amacıyla birçok kimsenin bir araya gelerek yedikleri yemek
Sabır	7	Olacak veya gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme.
Şansı yaver gitmek	9	Kişinin şansının iyi olduğu ve işlerin yolunda gittiği anlamına gelir.
Ümitsizlik	12	Düzeleceği sanılmayan, umutsuz.
Hurda	24	İşe yarayamayacak derecede bozulmuş, zarar görmüş.

Kitabın Adı:	Madellinne Finn ve Kütüphane Köpeği
Kitabın Yazarı:	Lisa Papp
Resimleyen:	Lisa Papp
Yayınevi:	Hep Kitap

Hedeflenen Sözcük	Bulunduğu Sayfa	Anlamı
Özellikle	3	Özel olarak, her şeyden önce
Dilek	8	İstenilen şey, istek.
Kütüphane	12	Kitap satılan dükkân, kitabevi.
Zevkli	22	Hoşa giden, beğenilen, hoş, güzel.
Sürpriz	26	Hiç beklenmedik bir durumda kişiyi sevindiren ya da üzen bir olayla karşılaştırmak.

Kitabın Adı:	Kırmızı Kanatlı Baykuş
Kitabın Yazarı:	Feridun Oral
Resimleyen:	Feridun Oral
Yayınevi:	Yapı Kredi Yayınları

Hedeflenen Sözcük	Bulunduğu Sayfa	Anlamı
-------------------	-----------------	--------

Baykuş	Kapak Sayfası	Başları büyük ve tüylü, gagaları kıvrık olan gece kuşu.
Kovuk	3-4	Bir şeyin iç bölümü.
Gelincik	9-10	Yazın kırlarda yetişen kırmızı bitki.
Hapşırmak	19-20	Hastalandığımızda ya da burnumuz bir koku aldığı anda istemsiz hızlıca ve ses çıkararak nefes almak
Böğürtlen	27-28	Çalılıklarda yetişen ve olgunlaştığında rengi önce kırmızı olup sonra koyulaşan meyve.

Kitabın Adı:	Kütüphanedeki Aslan
Kitabın Yazarı:	Michelle Knudsen
Resimleyen:	Kevin Hawkes
Yayınevi:	Uçanbalık

Hedeflenen Sözcük	Bulunduğu Sayfa	Anlamı
Kural	3	İnsan davranışlarına yön veren, uyulması gereken ilke.
Yele	5	at, aslan gibi kimi hayvanların ensesinde ya da boynunda bulunan uzun kıllar.
Endişe	7	Bir şeye karşı duyulan tasa, kaygı, kuşku, korku (yaşanmamış bir olaya karşı duyduğumuz duygu)
Ansiklopedi	11	bütün bilim, sanat, uğraş dallarının tüm bilgilerini ayrıntılı olarak veren genellikle birkaç ciltten oluşan kitap.
Sızlanmak	21	Kendisini rahatsız eden bir durumu, bir sıkıntıyı, çözüm bulması ya da yalnızca derdine ortak olması amacıyla karşısındakine anlatmak, dert yanmak, yakınmak.

Kitabın Adı:	Babamın Battaniyesi
Kitabın Yazarı:	Sara Şahinkanat

Resimleyen:	Ayşe İnan
Yayınevi:	Yapı Kredi Yayınları

Hedeflenen Sözcük	Bulunduğu Sayfa	Anlamı
Muzip	4	Şaka yapmaktan hoşlanan.
Tıslamak	10	Tıs diye ses çıkarmak.
Sal	14	Birçok kalın direğin yan yana bağlanmasıyla yapılan, genellikle akarsularda taşıma işinde kullanılan, düz ve korkuluksuz ilkel taşıt.
Çırpınma	26	Elinde olmayarak, düzensiz biçimde kımıldamak.
Branda	29	Muşamba benzeri, su geçirmez, kalın bez.

Kitabın Adı:	Sıradan Bir Okul Günü
Kitabın Yazarı:	Colin McNaughton – Satoshi Kitamura
Resimleyen:	Salih Bora
Yayınevi:	Nesin Yayıncılık

Hedeflenen Sözcük	Bulunduğu Sayfa	Anlamı
Sıradan	2	Herhangi bir özelliği olmayan.
Sıra dışı	6	Alışılmışın dışında olan, olağan dışı.
Fısıltı	11	Fısıldarken çıkan, güçlkle duyulan sesin adı.
Harika	12	Çok büyük bir hayranlık uyandıran, eksiksiz, kusursuz, tam, mükemmel.
Kafadan kontak	21	Düşüncesiz, mantıksız.

Kitabın Adı:	Ay'ı Kim Çaldı
Kitabın Yazarı:	Helen Stratton Would
Resimleyen:	Vlad Gerasimov
Yayınevi:	Yapı Kredi Yayınları

Hedeflenen Sözcük	Bulunduğu Sayfa	Anlamı
Gececil Hayvan	8	Geceleri gezen ve ortaya çıkan hayvanlara denir
Kalp Kırmak	10	Başka insanları çeşitli sebeplerden ötürü üzmemek ve manevi olarak incitmek.
Porsuk	19	Su kıyılarında kazdıkları deliklerde yaşayan, ot ve etle beslenen hayvan.

Endişe	24	Bir şeye karşı duyulan tasa, kaygı, kuşku, korku (yaşanmamış bir olaya karşı duyduğumuz duygu)
Tökezlemek	26	Yürürken ayağı bir yere takılarak düşecek gibi olmak.

Kitabın Adı:	Hoş Geldiniz
Kitabın Yazarı:	Baroux
Resimleyen:	Baroux
Yayınevi:	RedHouse Kidz

Hedeflenen Sözcük	Bulunduğu Sayfa	Anlamı
Hoş Geldiniz	Kapak Sayfası	Gelen kişiye söylenen selamlama sözü.
Sakin	2	Durgun, dingin.
Sözcük	6	Kelime.
Fırtına	7	Yağmur getiren ve kasırgaya dönüşebilecek olan çok güçlü rüzgâr.
İç Açıcı	17	İnsanda güzel duygular uyandıran, ruha, gönle ferahlık veren.

Ek 8. T.C. Sakarya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29065503-44-76398408
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi
(Aleyna ÇAKIROĞLU)

17/05/2023

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Aleyna ÇAKIROĞLU'nun "Resimli Çocuk Kitaplarını Etkileşimli Okuyarak Yapılan Dinleme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri" konulu çalışma yapma talebi Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü'nün E-67236739-044-239737 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın ekteki değerlendirme formunda belirtilen okullarda eğitim öğretimin aksamamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü soruların kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir Sıddık SAVAŞÇI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Murat KARASU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 9. Örnek Etkileşimli Okuma Planı

Kitabın Adı:	Balıkçı Osman
Kitabın Yazarı:	Anne Hofmann
Resimleyen:	Süreyya Erdoğan
Yayınevi:	Yapı kredi Yayınları

OKUMA ÖNCESİNDE

Okuma öncesinde çocukların okuma sırasındaki yerleşimlerinin planlanması gerekmektedir. Okuma sırasında çocukların kitabın resimlerini kolay bir şekilde görecekları ve rahat olacakları bir pozisyonda oturmaları için oturma düzeni ayarlanır. Yarım ay şeklinde yapılan bir düzenleme ile bütün çocukların kitabın resimlerini rahat bir şekilde görmelerini sağlanır. Çocukların oturmaları için sandalye ya da minderler kullanılabilir. Çocukların oturmaları için sınıfta bulunan tercih edilerek düzenlenir. Ortamda çocukların dikkatini dağıtmasına sebep olacak farklı uyaranlar varsa bu uyaranlar ortadan kaldırılır. Okumaya başlamadan önce çocukların su ve tuvalet ihtiyaçlarının karşılamaları istenir. Böylece uygulamanın bölünme olasılığı ortadan kalkacak ve çocukların dikkatlerini sürdürmelerini kolaylaştıracaktır.

Çocuklar oturacakları yere yerleştikten sonra okuyucu, kitabı bütün çocukların görebileceği ve kitabın ön kapağı çocuklara dönük olacak şekilde tutar ve okuma boyunca kitabın çocuklara dönük olmasına dikkat eder. Kitabın kapağında neler gördükleri çocuklara sorulur ve cevaplar alınır. Kitabın arka kapağında neler gördükleri çocuklara sorulur ve cevaplar alınır. Kitabın kapak sayfası çocuklara dönük olacak şekilde adını yüksek sesle okur ve bir yandan da parmakla gösterilir. Kitabın arka kapağındaki yazı gösterilerek çocuklarla bu yazının ne işe yaradığı bize ne anlattığı hakkında konuşulur ve yazı okunur. Okuyucu, kitabın başlığına, arka kapaktaki yazıya ve kapak resmine dikkat çekerek kitabın ne hakkında olduğuna ve kitapta ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular (Bu resimde neler görüyorsunuz? Sizce bu kitap ne hakkında olabilir? Sizce Balıkçı Osman ne yapıyor olabilir? Nerede olabilir? Sizce neye bakıyor? Yanında arkadaşı var mı? vb.) yöneltir ve çocukların tahminde bulunmalarına olanak tanır. Böylece çocukların okunan kitabın sonuna kadar tahminlerinin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini izlemeleri sağlanacaktır. Böylece kitabın bitimine kadar dikkatlerinin dağılması önlenecektir. Çocukların okuma öncesinde

yaptıkları tahminler okuyucu tarafından dikkatle dinlenip ve genişletilip ve yeniden düzenlenerek tekrar edilmelidir.

Kitap kültürünün oluşması için okuma öncesinde kitabın yan metinsel unsurlarına dikkat çekilir. Çocuklarla kitabın künyesindeki bilgilere yönelik sohbet edilir. Kitabın yazarının, resimleyeninin, yayınevinin, çevirenin, ithaf edilen kişinin, baskı sayısının ne anlama geldiği, kitabın hangi kısmında bu bilgilere yer verildiği hakkında bilgiler verilir. Bu kısımlar tek tek sorularak ve okuyucu tarafından çocuklara okunarak parmakla gösterilir. Yazar ve çizerin ne iş yaptığı sorularak meslekler hakkında konuşulur. Bütün çocukların rahatça görebileceği şekilde gerçekleşen bu uygulamaların ardından çocuklara kitabı dikkatlice dinlemeleri söylenir ve bütün çocukların rahatlıkla duyabilecekleri şekilde sesli olarak kitap okunmaya başlanır.

OKUMA SIRASINDA

1-2. sayfa

Sayfadaki metin okunmadan önce havada uçanların ne olduğu ve duygu durumlarının nasıl olduğu hakkında öğrencilerle konuşulur. Öğretmen, çocuklara bu sayfalar arasındaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Seslendirirken ses tonunu, jest ve mimiklerini kitaptaki olaylara ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlar. Çocuklara sayfalardaki görselleri incelemeleri için zaman tanır. Sonrasında diğer sayfaya geçilir.

3-4. sayfa

Sayfadaki metin okunmadan önce Balıkçı Osman'ın nereye gittiği sorulur ve cevaplar alınır. Öğretmen, çocuklara bu sayfalar arasındaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Seslendirirken ses tonunu, jest ve mimiklerini kitaptaki olaylara ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlar. Çocuklara sayfalardaki görselleri incelemeleri için zaman tanır. Çocuklara daha önce balık tutup tutmadıkları, tuttularsa nasıl tuttukları sorulur ve cevaplar alınır. 4. sayfadaki işlem ve işlem sonucunda kuşların duygu durumları hakkında konuşulur. Sonrasında diğer sayfaya geçilir.

5-6. sayfa

Öğretmen, çocuklara bu sayfalar arasındaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Seslendirirken ses tonunu, jest ve mimiklerini kitaptaki olaylara ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlar. Çocuklara sayfalardaki görselleri incelemeleri için zaman tanır. Çocuklardan “Ziyafet” kelimesinin anlamını tahmin etmeleri istenir ve tahminler doğrultusunda anlamı

açıklanır. Kuşların balıkçı Osman’a nasıl yardım ettikleri ve nasıl bir ziyafet çekecekleri sorulur ve cevaplar alınır. Kendilerinin nasıl bir ziyafet çekmek isteyecekleri sorulur ve cevaplar alınır.

7-8. sayfa

Öğretmen, çocuklara bu sayfalar arasındaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Seslendirirken ses tonunu, jest ve mimiklerini kitaptaki olaylara ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlar. Çocuklardan “Sabır” kelimesinin anlamını tahmin etmeleri istenir ve tahminler doğrultusunda anlamı açıklanır. Sabırlı olmak, sabırlı olunması gereken durumlar, sabırlı olduğunda neler olacağı hakkında konuşulur. Kuşların sabırla bekledikten sonra ne olacağı hakkında tahminler alınır. Çocuklara sayfalardaki görselleri incelemeleri için zaman tanınır. 8. sayfadaki görselden hareketle kuşların suya daldıklarının ne olacağı hakkında konuşulur.

9-10. sayfa

Öğretmen, çocuklara bu sayfalar arasındaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Seslendirirken ses tonunu, jest ve mimiklerini kitaptaki olaylara ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlar. Çocuklara sayfalardaki görselleri incelemeleri için zaman tanır. Çocuklardan “Şansı yaver gitmek” deyiminin anlamının tahmin edilmesi istenir ve tahminler doğrultusunda anlamı açıklanır. Çocuklara şanslarının yaver gittiği ve gitmediği durumlar olup olmadığı varsa neler olduğu üzerine konuşulur. Balıkları yakalamak için neler yapabilecekleri sorulur ve cevaplar alınır. Sonrasında kitap okunmaya devam edilir.

11-12. sayfa

Öğretmen, çocuklara bu sayfalar arasındaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Seslendirirken ses tonunu, jest ve mimiklerini kitaptaki olaylara ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlar. Çocuklara sayfalardaki görselleri incelemeleri için zaman tanır. Çocuklardan “Ümitsizlik” kelimesinin anlamını tahmin etmeleri istenir ve tahminler doğrultusunda anlamı açıklanır. Sonrasında kitap okunmaya devam edilir. Kuşların yerinde olsalar nasıl hissedecekleri hakkında konuşulur. Osman’ın balık tuttuğu tuhaf yerlerin nereler olduğu hakkında fikirler alınır.

13-14. sayfa

Öğretmen, çocuklara bu sayfalar arasındaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Seslendirirken ses tonunu, jest ve mimiklerini kitaptaki olaylara ve karakterlerin duygu durumlarına göre

ayarlar. Çocuklara sayfalardaki görselleri incelemeleri için zaman tanır. Görsellerden hareketle kuşların yaptıkları ve duygu durumları hakkında konuşulur. Osman'ın yüz ifadesine dikkat çekilerek üzerinde durulur. Sonrasında kitap okunmaya devam edilir.

15-16. sayfa

Öğretmen, çocuklara bu sayfalar arasındaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Seslendirirken ses tonunu, jest ve mimiklerini kitaptaki olaylara ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlar. Çocuklara sayfalardaki görselleri incelemeleri için zaman tanır. İncelenen görselde Osman'ın topladıklarının neler olduğu üzerine konuşulur. Sonrasında kitap okunmaya devam edilir.

17-18. sayfa

Öğretmen, çocuklara bu sayfalar arasındaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Seslendirirken ses tonunu, jest ve mimiklerini kitaptaki olaylara ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlar. Çocuklara sayfalardaki görselleri incelemeleri için zaman tanır. Osman'ın tuttuklarıyla ne yapacağı konusunda çocuklardan tahminde bulunmaları istenir. Kuşların yüz ifadelerine dikkat çekilerek ne hissediyor olabilecekleri sorulur ve cevaplar alınır. Sonrasında kitap okunmaya devam edilir.

19-20. sayfa

Öğretmen, çocuklara bu sayfalar arasındaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Seslendirirken ses tonunu, jest ve mimiklerini kitaptaki olaylara ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlar. Çocuklara sayfalardaki görselleri incelemeleri için zaman tanır. Osman'ın yaptığı şeyin ne olabileceği hakkında öğrencilerden tahminde bulunmaları istenir. Sonrasında kitap okunmaya devam edilir.

21-22. sayfa

Öğretmen, çocuklara bu sayfalar arasındaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Seslendirirken ses tonunu, jest ve mimiklerini kitaptaki olaylara ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlar. Çocuklara sayfalardaki görselleri incelemeleri için zaman tanır. Osman'ın yaptığı şey incelenir. Kuşların duygu durumlarına ve isteklerine dikkat çekilir.

23-24. sayfa

Öğretmen, çocuklara 23. sayfadaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Seslendirirken ses tonunu, jest ve mimiklerini kitaptaki olaylara ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlar. Çocuklardan “Hurda” kelimesinin anlamını tahmin etmeleri istenir ve tahminler

doğrultusunda anlamı açıklanır. Daha önce hurda görüp görmedikleri ve gördükleri yerler hakkında konuşulur. Öğretmen, çocuklara 24. sayfadaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Çocuklara hurda yığınının ne almak istedikleri ve bununla ne yapacakları sorulur, cevaplar alınır. Sonrasında kitap okunmaya devam edilir.

25-26. sayfa

Öğretmen, çocuklara bu sayfalar arasındaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Seslendirirken ses tonunu, jest ve mimiklerini kitaptaki olaylara ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlar. Çocuklara sayfalardaki görselleri incelemeleri için zaman tanır. Çocuklardan kitabın devamında ne olacağı hakkında tahminde bulunmaları istenir. Sonrasında kitap okunmaya devam edilir.

27-28. sayfa

Öğretmen, çocuklara bu sayfalar arasındaki metni uygun bir ses tonuyla okur. Seslendirirken ses tonunu, jest ve mimiklerini kitaptaki olaylara ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlar. Osman'ın kuşlar için yaptığı alet incelenir ne işe yaradığı hakkında konuşulur. Kuşların ne hissettikleri sorulur ve cevaplar alınır. Kendilerinin daha önce bir alet geliştirip geliştirmedikleri, geliştirdilerse bunun ne olduğu sorulur ve cevaplar alınır.

OKUMA SONRASINDA

Okuma sonrasında çocukların yaptığı tahminleri okuyucuyla birlikte kontrol edilir. Kitapta olanları yeniden anlatmaları istenir. Kitabı anlatırken dinleyicilere yardımcı olmak için kimi zaman öykünün resimleri tekrar gösterilerek hatırlatmalar yapılmakta, kimi zaman açık uçlu sorular yardımıyla (Sonra ne olmuştu? Oraya gitmeden önce başka bir yere daha gitmişti, hatırlıyor musunuz? vb.) çocukların olayların sırasını hatırlamalarına yardımcı olunur. Ayrıca, hikayenin gerçek olup olmadığını yönünde sorular sorulur (Peki sizce gerçekten böyle bir şey olabilir mi? Neden? vb.) ve çocuklardan öykü için yeni bir son oluşturmaları da istenir. Öğrencilere kitabın konusu, ana fikri, ana duygusu hakkında sorular sorularak cevaplamaları istenir. İçeriğe dair, kitaptaki eğitsel unsurlara dair, yan metinsel unsurlara dair çıkarım yapmalarına ve kitap hakkındaki görüşlerini belirtmelerine yönelik sorular sorularak cevaplamaları istenir. Aşağıda belirtilen sorular ve benzerleri sorulur, çocukların vermiş olduğu yanıtlar genişletilerek dinlenir.

Bu kitabın adı neydi?
Bu kitapta hangi hayvanlar vardı?

Sen yazar olsaydın kitaba hangi ismi koyardın?
Nasıl yardım ediyordu?
Kahramanın yaptığı davranışı nasıl değerlendiriyorsun?
Sizin başınıza böyle bir olay geldi mi? Neler olmuştu?
Kitabı dinlerken neler hissettin?
Sizin başınıza böyle bir şey gelseydi nasıl hissederdiniz?
Dinlediğin kitap kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili bir şeyler hatırlattı mı? Hatırlattıysa nelerdir?
Dinlediğin kitap başka bir kitabı hatırlattı mı? Hatırlattıysa bunlar hangileri?
Dinlediğin kitap sana bir mesaj veriyor mu?
Dinlediğin kitap hakkındaki görüşlerin neler?
Dinlediğin kitaptaki karakterlerden hangisi olmak isterdin? Seçtiğin karakter olsan neler yapmak isterdin?