



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ETKİLEŞİMLİ OKUMANIN HİKÂYE ANLATMA BECERİSİNE
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mücahit Durmaz

DÜZCE

Ekim, 2020

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
ETKİLEŞİMLİ OKUMANIN HİKÂYE ANLATMA BECERİSİNE
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mücahit Durmaz

Danışman: Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya

DÜZCE

Ekim, 2020

Mücahit Durmaz

Düzce Üniversitesi, SBE

Yüksek Lisans Tezi

Eylül, 2020

**ETKİLEŞİMLİ OKUMANIN HİKÂYE
ANLATMA BECERİSİNE ETKİSİ**

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerek planlanma gerekse uygulama aşamasında ilk günden son ana kadar ilgi ve alâkasını, güler yüzünü ve desteklerini esirgemeyen; talebesi olmaktan gurur duyduğum; bir danışmandan öte olarak gördüğüm sayın Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA'ya yardımlarından ötürü en içten samimi duygularıyla teşekkür ederim.

Uzun yıllar aynı sıralarda dirsek çürütmüş olduğum, arkadaştan öte kardeş olarak bildiğim Abdurrahman Bakî TOPÇAM, Muhammet SÖNMEZ ve Eyüp KİDİK'e bu süre zarfında göstermiş oldukları yakın ilgi, alâka ve destekten ötürü teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamda sık sık görüşlerine başvurduğum ve hiçbir zaman yardımlarını benden esirgemeyen değerli hocalarım; Dr. Ufuk GÜVEN ve Dr. Netice Tayyibe EKEN'e, değerli arkadaşlarım Ramazan AKBULUT, Halil İbrahim ÖKSÜZ ve Mustafa ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde yer alan kıymetli Prof. Dr. Kasım YILDIRIM'a teşekkür ederim.

Son olarak her konuda desteklerini üzerimden esirgemeyen, her zaman yanımda olan aile büyüklerime; anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Mücahit DURMAZ

Ekim-2020

ÖZET

ETKİLEŞİMLİ OKUMANIN HİKÂYE ANLATMA BECERİSİNE ETKİSİ

DURMAZ, Mücahit

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı:Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya

Ekim 2020, 76 sayfa

Bu çalışmanın amacı, etkileşimli okuma çalışmalarının hikâye anlatma becerisine olan etkisini incelemektir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı Şanlıurfa İl merkezli bir devlet okulunda yürütülmüştür. Araştırma, deney grubunda 25 ve kontrol grubunda 25 olmak üzere toplam 50 üçüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ön test ve son test verileri sessiz kitap niteliği taşıyan bir resimli çocuk kitabını, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâye anlatma yöntemi dâhilinde seslendirmesiyle ve bu esnada ses kayıt cihazı aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen Etkileşimli Okuma çalışmaları araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci 12 hafta sürmüş ve bu süre zarfında toplam 18 resimli çocuk kitabı etkileşimli okuma çalışmaları dâhilinde kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 24 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizi doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin hikâye anlatma yöntemiyle kurgulamış oldukları ön test anlatımlarında kelime sayısı, kelime çeşitliliği ve cümle anlam ünitesi gibi boyutlarda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmezken son testin hikâye anlatımlarında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlar ve literatür doğrultusunda etkileşimli okuma çalışmalarının çocuklarda ifade edici dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını, kelime hazinesini arttırdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler:Etkileşimli okuma, hikâye anlatma, resimli çocuk kitabı.

ABSTRACT**THE EFFECT OF INTERACTIVE READING ON STORYTELLING SKILLS****DURMAZ, Mücahit****Master's Degree, Department of Primary Education****Graduate, Division of Classroom Education****Thesis supervisor Prof. Dr. FatihÇetinÇetinkaya****October 2020, 76 pages**

The aim of this study is to examine the effect of interactive reading studies on storytelling skills. In the study, quantitative research method and pretest-posttest control group design, which is a quasi-experimental design, were preferred. The research was conducted in a state school in Şanlıurfa in the academic year 2018-2019. The study was carried out with 50 third-grade students, 25 in the experimental group and 25 in the control group. To collect the pretest and posttest data of the study, the experimental and control group students were asked to vocalize an illustrated book, which is a silent book, by using a storytelling method, and it was recorded with a tape recorder. The researcher applied interactive reading practices to the experimental group students. The application process of the research lasted 12 weeks, and during this period, 18 illustrated children's books were used within interactive reading activities. The data of the study were analyzed with the help of SPSS 24 package program. According to the results obtained in line with the analysis of the data, while there was no significant difference between the experimental and control groups in terms of word number, word diversity, and sentence meaning in the pretest expressions that students created with the storytelling method; a significant difference emerged in favor of the experimental group students in the storytelling part of the posttest. The results obtained at the end of the study and the literature show that interactive reading studies contribute to the development of expressive language skills in children and improve their vocabulary.

Keywords: Interactive reading, storytelling, illustrated children's book.

İçindekiler

KABUL VE ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	6
2. LİTERATÜR	7
2.1.Çocuk Edebiyatı.....	7
2.1.1. Çocuk Edebiyatının Amacı ve İşlevleri	8
2.1.2. Çocuk Edebiyatının Önemi	9
2.1.3. Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları	10
2.2. Çocuk Kitapları	10
2.2.1. Resimli Çocuk Kitapları	11
2.2.2. Resimli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişimine Katkısı.....	12
2.2.3. Resimli Çocuk Kitaplarının Özellikleri	13
2.3. Okuma	20
2.3.1 EtkileşimliOkuma.....	20
2.4. Hikâye Anlatma	25
3.YÖNTEM	28
3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.2. Çalışma Grubu	28

3.3. Veri Toplama Araçları	29
3.4. Verilerin Toplanması	29
3.5. Verilerin Analizi	34
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	35
4.BULGULAR VE YORUM	35
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	35
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	36
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	37
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	38
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	40
5.1. Sonuçlar.....	40
5.1.1. Araştırmamanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	40
5.1.2. Araştırmamanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	41
5.1.3. Araştırmamanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	42
5.1.4. Araştırmamanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	42
5.2. Öneriler	47
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	47
5.2.1. Araştırma Önerileri.....	48
6. KAYNAKÇA	49
7. EKLER.....	61
7.1. Araştırmamanın Uygulama İzni	62
7.2. Araştırmamanın Uygulama Aşamasında Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları....	64
7.3. Etkileşimli Kitap Okuma Programı.....	65

1.GİRİŞ

Resimli çocuk kitaplarını etkileşimli okuma çalışmalarının hikâye anlatma becerisine olan etkisini ortaya koymak amacıyla oluşturulmuş çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıtlıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Kitap, insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bireyin çok yönlü gelişmesine olanak sağlamakla birlikte, bireyin hayata dair bilgi ve deneyimlerini de arttırmaktadır. Bireyin kişiliğini geliştirerek hayata birçok farklı pencereden bakmayı öğretir.

Kitap, çocuğun gelişim alanlarını nemli derecede etkilemektedir. Çocuğun yaşamındaki her döneminde onun sosyal, duygusal ve zihinsel gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Cullinan ve Galda, 1994; Yavuzer, 2019). Çocukların kitaplara olan ilgi ve merakı küçük yaşlarda başlamaktadır. Bu nedenle çocukların hayata dair deneyimlerini zenginleştirmek adına çocukları kitaplarla küçük yaşlarda tanıştırmak gerekmektedir(Tür ve Turla, 2005). Bireyin, çocukluktan yetişkinliğe kadar olan geçiş sürecini etkileyen, okuldaki eğitim- öğretim faaliyetlerine katkıda bulunan bu çocuk kitapları, eğlenceli ve bilgi verici olmasının yanında çocuğun gelişim özelliklerine göre tasarımı yapılmaktadır (Gönen ve diğerleri, 2013; F. A. Oğuzkan, 1998; Sever, 2010).

Çocuk kitapları, bireyin okuma-yazma becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir araç niteliği taşımaktadır. Günümüzde okuma-yazma becerisi ve okuma etkinlikleri okul öncesi dönemde başlamaktadır. İlköğretim aşamasına gelene kadar geçen süre zarfında çocukların okuma etkinlikleri, okuma-yazma sürecine dair farkındalıkları ve hazır-bulunuşlukları olmadığından dolayı okuma çalışmaları desteklenmesi gereken bir beceri olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak ise çocukların erken yaşlardan itibaren gelişim düzeylerine uygun olarak tasarlanmış çocuk kitapları ile tanıştırılması gerektiği savunulmaktadır (Tür ve Turla, 2005). Bu dönemde çocukların kitaplarla olan etkileşimlerini okuma-yazmayı bilen

anne, baba ve kardeşlerin onlara kitap okumasıyla, seslendirmesiyle başlamaktadır (Parlakıyıldız ve Yıldızbaşı, 2004). Bu dönemin içerisinde yer alan okuma çalışmaları, çocuklarda düşünsel zenginliğin sağlanması adına önemli bir konuma sahiptir.

Okuma, Akyol (2011) tarafından yazar ve okuyucu arasında gerçekleşen, etkili bir iletişimi temel alan, ön bilgilere yer veren, belirli bir yöntem ve amaç doğrultusunda, uygun bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Okuma; güdümlü, serbest, seçmeli, görsel, bilgi edinimsel, yazınsal, hızlı, anlamlı, eleştirel ve etkileşimli olmak üzere birçok türe ayrılmaktadır (Arıcı, 2018). Bu okuma türleri arasında ise çocuk ile etkileşimin yüksek olduğu birlikte okuma modellerinden olan etkileşimli kitap okuma etkili yöntemlerin başında gelmektedir (Whitehurst ve diğerleri, 1994b).

Etkileşimli okuma, hikâyeyi seslendiren okuyucu ile hikâyeyi dinleyen çocuklar arasında rollerin değişmesine olanak sağlayan, okuyucunun etkin bir dinleyici veya belirli zaman aralıklarında soru soran kişi konumunda olmasına fırsat veren, dinleyicilerin okuma sürecinde aktif olacakları şekilde dâhil edildiği bir okuma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Aydoğan ve Erbay, 2006; Whitehurst ve diğerleri, 1994a; Whitehurst ve diğerleri, 1994b; Whitehurst ve diğerleri, 1988). Belirtilen yöntemin etkileşimli okuma süreci içerisinde okuyucunun sorular sorması, çocukların bu sorulara çeşitli cevaplar vermesi, yetişkin ve çocukların kitaba dair incelemelerde bulunması çocukların bütün gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemektedir (Graham ve Bramwell, 2006).

Whitehurst ve diğerleri (1994b) tarafından ortaya konan bu yaklaşımda çocukların konuşmaları için fırsatlar verilmelidir. Çocuklardan bu yöntem dâhilinde hikâyede yer alan karakterler ve olaylar hakkında sorular sormalarıyla birlikte hikâyede yer alan bir cümleyi ya da ifadeyi tamamlamaları, resimlerde anlatılmak istenen olayları betimlemeleri, resimlerde yer alan unsurları isimlendirmeleri de istenebilmektedir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015).

Bununla birlikte etkileşimli okuma uygulamaları dâhilinde çocuk, hikâyeyi anlatan kişi olmayı da öğrenmektedir. Çocuk, hikâyeyi anlatan kişi rolünü

benimsedikçe, yetişkin hikâye anlatma sorumluluğunu zamanla çocuğa bırakmaktadır (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999).

Çocukların gördüklerini, okuduklarını ve dinlediklerini ne oranda anlamış olduklarını ortaya koymak için kullanılan en önemli yöntemlerden birisi de bunları yazılı/sözlü veya görsel olarak anlatmalarını/aktarmalarıdır. Bunlardan sözlü kültür geleneğimizin yapı taşlarından birisi olan hikâye anlatma yöntemi ise günümüzde pek kullanılmamakla birlikte yavaş yavaş hak ettiği değeri alma yolunda ilerleyen bir yöntem olarak bilinmektedir.

Hikâye anlatma yöntemi, çocukların sözel ifade becerilerini geliştirmesinin yanında onlar için eğlenceli öğrenme ortamları oluşturmakta, sözcük kullanımını arttırmakta, sosyal ve duygusal gelişimlerini deneyimler yoluyla geliştirmektedir (Belet, 2011a; Kabadayı, 2005). Bununla birlikte bireyin, hikâyeyi içselleştirerek kendi kelime ve deyişleriyle anlattığı, anlatım esnasında ses iniş-çıkışlarına dikkat ettiği fakat bunları yaparken hikâyeden kopmadan yani hikâyeyi gölgede bırakmadan anlatıma devam ettiği bir yöntemdir.

Türkiye’de son yıllarda etkileşimli okuma çalışmalarının dâhil edildiği araştırmalara yer vermeye başlandığı görülmektedir (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Beyreli ve İncirkuş, 2018; Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Cengiz, 2010; Ceyhan, 2019; Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018; Efe, 2018; Er, 2016; Erdoğan, 2016; Erdoğan ve Akay, 2015; Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek, 2017; Ergül ve diğerleri, 2015; Ergül, Akoğlu, Sarıca ve Karaman, 2016; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Gölcük, Okur ve Berument, 2015; Halat, 2017a; Öncü, 2016; Şimşek, 2017; Tetik, 2015; Tetik ve Erdoğan, 2017; Yaşar, 2020; Yurtseven ve Kurt, 2013). Bu zamana kadar yapılan çalışmalar neticesinde etkileşimli okuma yönteminin, bireyin birçok gelişim alanını desteklediği fikrini ön plana çıkarmaktadır. Yapılan çalışmalarda, etkileşimli okuma sürecinin çocukların kelime öğrenimine etkisi, kendilerini ifade ederken kullandıkları kelime sayılarına olan etkisi, dil gelişimi üzerindeki etkisi, okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi, değer kazanımlarını sağlama üzerindeki etkisi çeşitli yöntemler ve uygulamalar dâhilinde incelenmiştir. Ancak etkileşimli okuma çalışmalarının öğrencilerin hikâye anlatma becerilerine olan etkisine dair herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir.

Mevcut araştırma ise ulusal literatürde eksikliği hissedilen, etkileşimli okuma çalışmalarının hikâye anlatma becerisine olan etkisini ortaya koymak için tasarlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, resimli çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen etkileşimli okuma çalışmalarının hikâye anlatma becerisine olan etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ortaya çıkan alt problemlere aşağıda yer verilmiştir.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test hikâye anlatımlarında kullanmış oldukları kelime sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test hikâye anlatımlarında kullanmış oldukları kelimelerin çeşitlilikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test hikâye anlatımlarında oluşturmuş oldukları cümle anlam ünite sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test hikâye anlatımlarında hikâye elementlerine yer vermeleri ne durumdadır?
5. Kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test hikâye anlatımlarında hikâye elementlerine yer vermeleri ne durumdadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Mevcut araştırmada resimli çocuk kitaplarını etkileşimli olarak okuma çalışmalarının hikâye anlatma becerisine olan etkisini incelemeye odaklanılmıştır. Bu kapsamda uzman görüşleri esas alınarak belirlenen sesli ve sessiz olmak üzere 18 resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Çalışmada belirlenen kitapların araştırmacı tarafından etkileşimli olarak okunması dâhilinde ilkokul öğrencilerinin hikâye anlatma becerileri üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Çetinkaya ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada etkileşimli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen okumalar neticesinde öğrencilerin kelime hazinelerinde artış meydana geldiği ve bu kelimelere öğrencilerin kendi kurguladıkları hikâyelerde yer verdikleri görülmüştür. Er, Aral ve Bıçakçı (2013) ise yapmış olduğu çalışmada anne-babaların çocuklarına etkileşimli olarak öykü kitabı okumalarının, çocukların dil gelişimine katkı sağladığı görülmektedir.

Etkileşimli okuma çalışmalarının uygulanmış olduğu anasınıfında gerçekleştirilen izleme çalışmalarında ise çocukların ilerleyen yıllardaki okuma becerilerine herhangi bir

etkisinin olmadığı görülmüştür (Ergül, Akoğlu, ve diğerleri, 2016). Araştırma neticesinde görüldüğü üzere etkileşimli okuma modelinin olumlu etkilerinin olduğu çalışmalar olduğu gibi herhangi bir etkinin saptanamadığı çalışmalar da mevcuttur.

Yapılan çalışmalar neticesinde etkileşimli okuma modelinin bireylerin alıcı ve ifade edici dil becerilerine olumlu bir katkı sağladığı görülmektedir (Akoğlu ve diğerleri, 2014; Bıçakçı ve diğerleri, 2018; Chomsky, 1972; Erdoğan ve diğerleri, 2017; Ergül, Sarıca, ve diğerleri, 2016; Flynn, 2011; Gormley ve Ruhl, 2005; Gölcük ve diğerleri, 2015; Moerk, 1985; Snow, 1983; Tetik, 2015; Vally, 2012; Whitehurst ve diğerleri, 1994a; Whitehurst ve diğerleri, 1988). Etkileşimli olarak resimli çocuk kitaplarını seslendirmek çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Yaşar, 2020). Etkileşimli okuma etkinlikleri sayesinde öğrencilerin olaylara karşı tahmin becerisinin gelişimi, anlamını bilmediği yeni kelimeleri öğrenmesi ve çeşitli okuma becerilerini geliştirmeleri de sağlanmaktadır.

Etkileşimli okuma modelinin dâhil edildiği araştırmalara bakıldığında bu modelin birçok alana dair etkisinin ortaya konmaya çalışıldığı görülmektedir. Fakat etkileşimli okuma çalışmalarının sözlü kültür geleneğimizin önemli bir parçası olan hikâye anlatma becerisine dair etkisini ortaya koyacak herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hikâye anlatma becerisi, bireyin herhangi bir olayı ifade ederken kullanmış olduğu kelimeler ile yani mevcut kelime hazinesi ile doğrudan ilişkilidir. Bunun yanında sözel ifade kullanımlarının da gelişimine olanak sağlayan hikâye anlatma yöntemi, çocukların kendilerini ifade etmede cesaret kazanmalarına olanak sağlamaktadır (Belet, 2011b; Kabadayı, 2005).

Mevcut araştırma ile resimli çocuk kitaplarının etkileşimli olarak okunması durumunda ilkökul öğrencilerinin hikâye anlatma becerilerine olan etkisi ortaya konulacaktır. Ulusal alanyazın incelendiğinde etkileşimli okuma çalışmalarının hikâye anlatma becerisine yönelik etkisine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin hikâye anlatma becerilerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilecek veriler ve ortaya konulacak olan hususlar, etkileşimli okuma modelinin geliştirilmesine, yaygın bir şekilde kullanılmasına ve benimsenmesine katkı sağlaması bakımından önem göstermektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Mevcut araştırmada şu sayıtlar yer almaktadır:

1. Öğrenciler uygulamaya gönüllülük esaslı olarak katılmışlardır.

2. Veri toplama sürecinde öğrenciler hikâye anlatma işlemini gönüllülük esaslı gerçekleştirmiştir.
3. Öğrencilerin hikâye anlatma yönteminde kullanmış oldukları kelime sayısı, kelime çeşitliliği, oluşturduğu cümle anlam ünitesi ve yer verdikleri hikâye elementleri onların hikâye anlatma becerilerini yansıtmaktadır.
4. Veri toplama süreci bütün öğrencilere aynı koşullar altında uygulanmıştır.
5. Uygulama sürecinin gerçekleştirildiği sınıfın ve veri toplama işleminin yapıldığı sınıfın fiziksel ortamı öğrenciler için uygun nitelik taşımaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Mevcut araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında yapılan uygulama ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Şanlıurfa İli Merkeze bağlı bir ilkokul ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma Şanlıurfa İli Merkeze bağlı bir ilkokulda öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinin katılımı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Yazar ile okuyucu arasında gerçekleşen, etkili bir iletişimi temel alan, ön bilgilere yer verilen, belirli bir yöntem ve amaç doğrultusunda, uygun bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011, ss. 1-3).

Etkileşimli Okuma: Okuyucu ile dinleyici arasında aktif bir etkileşimin kurulduğu kitap okuma etkinliği (Whitehurst ve diğerleri, 1988).

Diğer bir tanıma göre ise okuyucu ile dinleyici arasında rollerin değişmesine olanak sağlayan, okutucunun etkin bir dinleyici veya belirli zaman aralıklarında soru soran kişi konumunda olmasına fırsat veren, dinleyicilerin okuma sürecine aktif olacakları şekilde dâhil edildiği bir okuma yöntemidir (Whitehurst ve diğerleri, 1994a; Whitehurst ve diğerleri, 1994b).

Resimli Çocuk Kitabı: Metinlerde işlenmiş olan anlamların resimler yardımıyla derinleştirildiği kitaplar (Lukens, 1986).

2. LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmayı anlamlı kılacak kavramlar literatür ışığında derinlemesine bir şekilde irdelenmiştir.

2.1.Çocuk Edebiyatı

Bu bölümde çocuk edebiyatının genel anlamda tanımından ve resimli çocuk kitaplarından bahsedilmiştir.

Literatürde birçok farklı tanımları yapılan çocuk edebiyatı kavramını tanımlamadan önce çocuk ve edebiyat kavramlarını ayrı ayrı ele almak bu kavramları daha iyi anlamaya olanak sağlayabilir. Çocuk kavramını TDK (2020a) “bebeklik dönemi ile ergenlik dönemi arasında gelişme döneminde bulunan birey” olarak tanımlamıştır. TDK (2020b), Edebiyat kavramını ise “Olay, düşünce, duygu ve hayaletlim dil aracılığıyla sözlü ve yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı” olarak tanımlamıştır. Edebiyatın, bireyin hayata dair deneyimlerini artırmakla birlikte estetik duyarlılığını geliştirici bir fonksiyonu bulunmaktadır. Ayrıca insanlar arasında duygu ve düşüncelerin sağlıklı ve dengeli bir şekilde aktarılmasını sağlayan edebiyat, kişiye kendini ve çevresini tanıma/tanıtma olanağı sunmaktadır (Kepenekçi ve Aslan, 2011, ss. 10-11; Temizyürek, 2003, s. 162). “Çocuk edebiyatı” kavramı bütün olarak düşünüldüğünde ise 2-14 yaş aralığındaki bireylerin hayal, duygu ve düşünce ihtiyaçlarına yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsayan bir edebiyat türü olarak tanımlanmaktadır (Güleç ve Geçgel, 2005; F. Oğuzkan, 2001; Tür ve Turla, 2005, s. 9). Şirin (2000) çocuk edebiyatını; temel kaynağında çocuk ve çocukluğun olduğu; çocuğun duygularına, düşüncelerine, hayal dünyasına, ilgi ve merakına uygun olan; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan, çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında kolaylık sağlayan ve bununla birlikte çocuğun edebiyat, sanat, ve estetik yönden gelişimine katkı sağlayan, çocuksu bir yöntemle birlikte eğlendirerek öğreten ve çocuğu duyarlı bir biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı olarak tanımlamaktadır. Edebiyat, çocukların sanatsal, duygusal ve

entelektüel gelişimine olanak sağladığından dolayı çocukların yaşamında önemli bir etkiye sahiptir. Yalçın ve Aytaş (2002, s. 1)' a göre çocuk edebiyatı, çocuğun yaşamsal ilişkilerini düzenleyen, çocuğun duygu ve düşüncelerini aktarmasını sağlamayı amaç edinen ve onun gelişim düzeyine uygun olacak şekilde tasarlanan bir edebi türdür. Temple, Martinez ve Naylor (1998) çocuk edebiyatını, çocuklara yönelik olarak hazırlanmış kitapların ve basılı olan ürünlerin toplamı olarak tanımlamaktadırlar. Ancak bu ürünleri ortaya koyabilmek için çocuğun dünyasını, gereksinimlerini çok iyi bir şekilde bilmek ve incelemek gerekmektedir (Golos ve Moses, 2011, s. 270; Saracho ve Spodek, 2010, s. 401).

Sonuç olarak çocuk edebiyatı, çocuğun gelişimine dair değerleri önemseyen, bu değerlere öncelik tanıyan ve çocukların seviyelerine uygun olacak şekilde hazırlanan, onların dünyalarını dilsel, görsel ve sanatsal unsurlarla zenginleştiren ürünlerin genel adı olarak ifade edilebilir.

2.1.1. Çocuk Edebiyatının Amacı ve İşlevleri

Çocuk edebiyatının tanımında ve nitelikleri arasında “çocuk” kavramının yer almasıyla birlikte belirli amaçlar üzerine yapılandırılmalıdır. Çocuk edebiyatının devamı ve çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişim göstermesi adına bu amaçların göz önünde bulundurularak çocuk edebiyatı ürünleri ortaya konmalıdır (Ş. Demirel, 2010).

Çocuklara yönelik olarak yapılan çocuk edebiyatı ürünlerinin, çocukların eğitim süreçleri boyunca kullanılabilecek etkili araçlar ve kaynaklar olması adına, belirli işlevlere uygun olacak şekilde dikkatle hazırlanıp ortaya konması gerekmektedir (Gönen ve diğerleri, 2013, s. 2).

Çocuk edebiyatının genel hedeflerini bu şekilde sıralamak mümkündür:

Çocuğa kitap sevgisini aşlamak

Çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak

Çocukta kavram gelişimine olanak sağlamak

Çocuğa ilk edebi ve estetik değerleri sunmak

Çocuğun estetik duygularının gelişimine katkı sağlamak

Çocukların dil gelişimini destekleyerek onların dil becerilerini arttırmak

Çocukların algı ve düşünme becerilerini geliştirmek

Çocuğun gelişim göstermekte olan dünyasına katkıda bulunmak

Çocuğu yaşam gerçeklerine hazırlama

Çocukların yaşam deneyimlerinin zenginleşmesine olanak tanımak

Çocuğun okuma, yazma, anlatma ve dinleme becerilerini geliştirmek

Çocuğun üretkenliğini artırmak ve hayal güçlerinin sınırlarını genişletmek

Çocuğa, kitapların bilgi ve eğlence kaynağı olduklarını göstermek

Çocukların boş vakitlerini verimli bir şekilde geçirmelerini sağlamak

Çocukların ruhsal gereksinimlerinin(başarma, sevme-sevilme, bir gruba ait olma, güven karşılanmasına olanak sağlamak (Ciravoğlu, 1998; Erdal, 2008; Kıbrıs, 2010; F. Oğuzkan, 2001; Sever, 2007, 2010; Yalçın ve Aytaş, 2002).

2.1.2. Çocuk Edebiyatının Önemi

Çocukların hayal dünyasını geliştiren kitaplar, onların hayata dair farklı bakış açıları kazanmasına olanak sağlayarak yeni bir yönde düşünmelerini sağlar. Çünkü edebiyatta sık sık yer alan “ya olsaydı?” gibi sorular, çocukları bir durumda olabilecek farklı ihtimal ve olasılıklar üzerine düşünmeye, kafa yormaya sevk etmektedir (Kiefer, Hepler ve Hıckman, 2007). Çocuklar da yetişkinler gibi birçok nedenden dolayı kitap okumaya veya başkalarının kendilerine kitap okumasına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyaçlar ise hayal kurmak, yeni şeyler öğrenmek, eğlenmek ve gülmek gibi eylemlerdir (Sutherland, 1997).

Görüldüğü üzere çocuk edebiyatı, çocuğun yaşamında önemli bir yere sahiptir. Çocuk edebiyatı, çocuklar adına yaşamsal bir gereksinim olmakla beraber, onları çeşitli gelişimsel alanlarda da destekler niteliktedir.

2.1.3. Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları

Günümüzde dünyada yazılmış en iyi edebiyat ürünleri arasında çocuklar için kaleme alınmış eserlerin yer aldığı herkes tarafından bilinmektedir. Bu eserler ise yarının dünyasının, günümüz çocuklarının okuduklarıyla şekilleneceğine inanan yazarların duyguları eşliğinde kaleme alınmıştır (Cullinan ve Galda, 1994).

2.2. Çocuk Kitapları

Kitapların, insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Bireyin çok yönlü gelişmesine olanak sağlamaktadır. Kitaplar sayesinde kişi hayata dair bilgi ve deneyimlerini artırır, kişiliğini geliştirir ve hayata birçok farklı açıdan bakmayı öğrenir (Gönen ve Işıtan, 2006). Kitaplar, çocuğun yaşamındaki her dönemde onun duygusal, zihinsel ve sosyal gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Yavuzer, 1998). Tarihi güncelle

Hunt (1999)'a göre kitaplar, bazılarına göre iyi bir zaman geçirme aracı bazılarına göre okuma-yazma becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir araç, bazılarına göre insanların hayal dünyalarını genişleten, günlük yaşamdaki problemleri çözüme kavuşturmaya yarayan ve daha birçok işleve sahip eserlerdir.

Çocukların kitaplara olan ilgi ve merakı küçük yaşlarda başlamaktadır. 12 aylık çocukların kitaplara karşı ilgisinin belirtileri açık bir şekilde görülmektedir. Çocuklar 18 aylık dönemde ise kitapların sayfalarını çevirmeye, resimlere göz atıp incelemeye ve resimleri kendilerince çıkardıkları seslere göre ifade etmeye, seslendirmeye başlamaktadır (Tanju, 2010).

Bireyin, çocukluğundan yetişkinliğine kadar olan geçiş sürecini etkileyen ve bununla birlikte okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine katkıda bulunan faktörlerden birisi de çocuk kitaplarıdır. Çocuk kitapları, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden gelişimine etki eden önemli bir araçtır (Cullinan ve Galda, 1994). Ayrıca çocuklara yönelik olarak tasarlanan bu kitaplar eğlenceli ve bilgi verici olmasının yanında çocukların olumlu benlik geliştirmelerine de olanak sağlamalıdır. Bu nedenle çocuk kitapları, sıralanmış olan bu görevleri yerine getirebilmesi için bazı yapısal ve eğitsel özelliklerle donatılması gerekmektedir.

Çocuk kitapları, iç yapı özellikleri, dış yapı özellikleri ve dayanmış olduğu eğitsel ilkelerle bir bütünü oluşturmaktadır. Böylelikle bu özelliklerin ve ilkelerin birbirleriyle olan tutarlılığı ve bütünselliği, çocuk kitaplarının niteliğini belirleyen en önemli etkindir (Gönen ve Arı, 1989). Ayrıca çocuk kitapları çocuğu yaşama hazırlamalı, çocuğun cevabını bulamadığı sorulara yanıt vermeli ve yaşamında eksik olan bilgileri tamamlamasına olanak sağlamalıdır . Bu süreçte yazar, eserinde otoriter bir dil kullanmayarak vermek istediği mesajları eserin içinde geçen olayların gelişim süreci içerisinde çocuğa sunması gerekmektedir (Lüle, 2007).

Öykü ve masal dinlemekten haz alan çocuklar, kitaplarda yer alan resimleri inceleyerek yorum yapmaktan hoşlanmaktadırlar. Özellikle de 2,5- 3 yaşından itibaren resimli kitaplara bilinçli bir ilgi duymaktadırlar. Çocuğun, erken yaşlarda kitapla tanışması, çevresinden duyarak öğrenmiş olduğu ana dili bizzat görerek pekiştirmesine olanak sağlar. Ayrıca söyleyiş ilkelerine uygun şekilde anlatılan metinlerin, çocuklar tarafından dinlenerek onların seslerin ve sözcüklerin doğru bir şekilde boğumlandırılmasına yönelik bir deneyim kazanmasına, dil bilinci ve duyarlılığı edinmesine yardımcı olmaktadır (Aydoğan ve Erbay, 2006).

Resimli kitaplar, çocukta kavrama, anlama, dinleme, sorulara yanıt verebilme, sıralı cümleler kurabilme, öykü zincirini oluşturabilme, dili kullanabilme ve çözümleme yeteneğini geliştirmektedir. Çocuğun, dilin zenginliğinin farkına varmasına olanak sağlar ve çocukta okuma zevki uyandırmaktadır (Gönen, 1988).

Çocuklar, nitelikli olan resimli kitaplardan kolay etkilenmektedirler. Çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak kaleme alınan bu kitaplar onların kendilerini daha iyi tanımlarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca resimli kitaplar, çocuklara kitap sevgisini aşılayan ilk kitaplardır. Çocuğun edebî ve estetik temellerini de oluşturmaktadır.

2.2.1. Resimli Çocuk Kitapları

Lukens (1986), resimli çocuk kitaplarını metinlerde işlenen anlamın resimler yardımıyla derinleştirildiği kitaplar olarak tanımlamaktadır. Russell (1991) ise resimli çocuk kitaplarını, resimlerin ve metinlerin eşit derecede öneme sahip olduğu kitaplardır. Sayfalarında az yazı, bütün ve renkli resimlerden oluşan hikâyeler resimli

çocuk kitapları olarak adlandırılmaktadır (Gönen ve Balat, 2002; Nodelman, 1996). Reese (2008) resimli çocuk kitaplarını, “bir hikâyeyi anlatmak için metni resimlerle harmanlanan ve çoğunlukla çocuklar görsellere bakarken çocuğa sesli olarak okunan/anlatılan kitaplar” olarak tanımlamıştır. Tuğrul ve Feyman (2006, s. 387) resimli kitapları, resimlerin metne hakim olduğu ve resimlemelerin metin kadar önemli olduğu, ortalama kelime sayısının 200 kelimedenden oluştuğu kitaplar olarak tanımlamıştır. Uzman (2001)’e göre “Resimli kitap” olarak adlandırılmış olan kitap türü, belirli bir okuyucu kitlesi için hazırlanmış, okuyucu kitlesinin yaş, ilgi ve gereksinimlerine göre uyarlanmış olan, içeriğinde resimleri de barındıran kitaplardır. Okul öncesi dönemi ve ilkokul dönemi çocuklarına hitap eden bu kitapların önemli özelliklerinden birisi de metinden çok resmi, yalnız resmi ya da metin kadar resmi barındırıyor olmasıdır (Gönen, 2000, s. 383). Norton (1999, s. 214) ise resimli çocuk kitaplarının hemen hepsinin içerisinde resim olduğunu fakat içinde resim bulunan her kitabın da resimli çocuk kitabı olmadığını dile getirmiştir.

Resimli çocuk kitapları üzerine birçok farklı yorum yapılsa da alanda uzman kişilerin hemfikir olduğu nokta; bu eserlerin 0-7 yaş arası çocuklara yönelik olarak hazırlanan, belirli temalara sahip, içeriğinde çözülmesi gereken problemleri barındıran, metnin ve resimlerin eşit derecede öneme sahip olduğu ve ortalama olarak 200 kelimedenden oluşuyor olmasıdır (Akın, 1998; Owens, 2001; Tür ve Turla, 1999; Uzman, 2001).

Resimli kitaplar, çocukların yaş gruplarına bağlı olarak tür, konu ve fiziksel biçim açısından farklılıklar göstermektedir (Gündüz, 2007). Resimli çocuk kitapları, hitap ettiği yaş grubuna göre iki başlık altında ayrılmıştır (Temple ve diğerleri, 1998). Bunlar; erken dönem çocuk kitapları ve okumaya başlama dönemi kitapları olarak adlandırılmıştır.

2.2.2. Resimli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişimine Katkısı

Ebeveynlerin, çocuklara resimli kitaplar okumasıyla birlikte çocuklarda dil gelişiminin hızlandığı görülmüştür (Fletcher ve Reese, 2005).

Resimli kitapların, çocukların görsel okuryazarlığı geliştirmelerine, dil ve düşünme becerilerini geliştirmelerine, olaylara ilişkin değerlendirmeler yapabilmelerine katkı sağladığı görülmüştür (Anderson, 2010, s. 75).

2.2.3. Resimli Çocuk Kitaplarının Özellikleri

Resimli çocuk kitapları, hitap ettiği yaş grubu göz önünde bulundurularak hem biçimsel hem de içeriksel özellikleri bakımından özenle hazırlanması gereken bir türdür (Erdal, 2008, s. 160; Kıbrıs, 2010; Şirin, 2000). Bu nedenle kitapların biçimsel ve içeriksel unsurlarının çocuğa uygun olacak şekilde tasarlanması önem teşkil etmektedir(Tür ve Turla, 2005).

Araştırmanın bu bölümünde resimli çocuk kitapları boyut ve ağırlık, kapak ve ciltleme, sayfa düzeni, harf büyüklüğü, resimleme, tema, konu, kahraman, plan, üslup, dil ve anlatım boyutlarıyla açıklanacaktır.

2.2.3.1. Biçimsel Özellikleri

Boyut ve Ağırlık

Çocuklar, farklı boyutlara sahip kitapların sayfalarını karıştırmaktan ve onları okumaktan daha çok hoşlanmaktadırlar. Kitaplar, çocukların el ve göz yapısına uygun şekilde olmalı kitapları anlatan ve dinleyenin kitabı rahatça görebileceği boyutta olması gerekmektedir.Gönen (1986) bu kitapları büyüklük olarak, hem dinleyenin hem de anlatanın aynı zamanda rahat bir şekilde görmelerinin gerektiğini vurgulamış ve kitapları “iki kucak genişliği” tabirini kullanmıştır. Çok büyük boyutlu kitap, çocuğun resimlere bakarken anlatılan olaydan kopmasına neden olurken, küçük boyutlu bir kitapta ise resimler az yer kaplayacağından dolayı çocuğun hikâye örüntüsünü kaçırmaya neden olacaktır. Buna bağlı olarak kitap, çocuğun kitapta anlatılan olay örgüsünü anlamasını engelleyecek boyutta olmamalıdır (Güleç ve Geçgel, 2005). Çocukların, kitabın sayfalarını rahatça çevirebileceği, boyut ve ağırlığı bakımından kolay taşıyabileceği şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca kitaplar; çocukların kitaplık oluşturma ve kullanma alışkanlığı kazanabilmesi adına kitaplıklara sığacak boyutta 16x23 olacak şekilde tasarlanması gerekmektedir (Sever, 2008).

Kapak ve Cilt

Kitabın kapağı, çocukların kitaba karşı olumlu bir tutum sergilemesini ve kitaplarla bir bağ kurmasını sağlayan ilk uyarıcılar olarak bilinmektedir (Koyuncu ve Kaptan, 2005). Bu nedenle kitapların dış kapakları çocukların ilgisini çekecek ve beğenilerini kazanacak şekilde tasarlanmalıdır. Böylelikle çocuklarda kitaplara ve okumaya karşı olumlu duyuşsal davranışlar geliştirmeye olanak sağlanılabilir. Dış kapakta bulunan görseller, kitabın konusuyla uyumlu olmalı (Kıbrıs, 2010) ve çocuğa kitabın içeriği hakkında mesajlar verebilmelidir (Sipe, 2001). Kitapların kapakları dayanıklı olmalıdır. Bu nedenle uzun müddet dayanıklı kalabilmesi için kolay yıpranmayan mukavva, karton veya sert plastik malzemeler ile üretilmelidir (Tanju, 2010). Bununla birlikte bez ya da kumaş sayfalar kullanılarak hazırlanan kitaplar da sağlam ve yırtılması zor kitaplar arasında yer almaktadır.

Kitabın ön kapağında; kitabın adı, yazarın adı, resimleyen (illüstratör) adı, yayınevi, hitap ettiği yaş grubu; arka kapağında ise kitabın özeti ve yazarın fotoğrafıyla birlikte yazar hakkında bilgiye yer verilmektedir (Ciravoğlu, 1998; Güleç ve Geçgel, 2005).

Resimli kitapların dayanıklılığını ön plana çıkartan önemli bir husus ise ciltlemedir (Güleç ve Geçgel, 2005). Çocuklar için hazırlanan resimli kitaplarda ciltleme, kitap için önemli özelliklerden birisi olduğu için sayfalar sağlam ciltleme yöntemi ile birleştirilmelidir. En dayanıklı ciltleme yöntemi ise sırtı yapıştırıcıyla desteklenmiş dikiş yoluyla yapılan, sayfaları iki yana kolay bir şekilde açılıp kapanabilen ciltlemelerdir (Gönen ve diğerleri, 2013; Kardaş ve Alp, 2013; Sever, 2008).

Sayfa Düzeni

Kitap; çocuk için bilgi edinme, eğlenme ve duyarlık kazanma aracı olarak görülmektedir. Kitabın bu işlevleri yerine getirebilmesi için ise çocuk ile kitap arasındaki birlikteliğin süreklilik kazanması gerekmektedir. Okuma eyleminin alışkanlık haline gelmesiyle de çocuğun kitapla birlikteliğinin sağlanması arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Kitaplardaki sayfa düzeni ise henüz okuma yazma becerisine sahip olmayan bir çocuk için bile bu ilişkinin oluşmasını sağlayan önemli bir etkidir.

Sayfa düzeni içinde belirgin etkenler sayfayı okuma ve izleme rahatlığı olarak sıralanmaktadır. Bu rahatlığın kazanılmasını sağlayan unsur ise estetik dengedir. Çocuk kitabında estetik dengenin sağlanabilmesi için ise; resim, metin, sayfa kenarlarındaki boşlukların diğer öğelerle oransal açıdan uyumlu ve bütünlük içinde olması gerekmektedir. Kitap tasarımcıları bu uyum ve bütünlüğü kitaplarda sağladığı takdirde çocuğun istekle takip edip izleyebileceği sayfalar ortaya çıkmaktadır. Sayfalarda yer verilen tüm öğelerin işlevlerine uygun şekilde konumlanmalarıyla ortaya çıkan görsel tasarım zenginliği, çocuk ile kitap arasındaki etkileşimi devamlılığını sağlayan etkili bir uyaran olarak bilinmektedir. Kitabın sayfa düzeninin tasarımına verilen özen, çocuklarda kitaba karşı olumlu duyuşsal bir tutum edinmelerine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle nitelikli bir çocuk kitabının ortaya konması için, grafik sanatçıların sayfa düzenlemesinde ve tasarlanmasında büyük bir sorumluluğu üstlenmeleri gerekmektedir (Sever, 2008).

Kitaplarda yer alan metinlerin satır aralıkları normal olmalı ve sayfa kenarlarındaki boşluklar geniş olmalıdır. Ayrıca kitabı okuma kolaylığının sağlanması adına sayfalar tek sütun halinde düzenlenmeli ve resim-metin uyumunun sağlanmasına dikkat edilmelidir (Sever, 1995).

Harf Puntosu

Çocuk kitaplarında kullanılan harflerin; çocukların yaş seviyelerine uygun, gözü yormayan, okurun rahat okumasına ve anlamlandırmasına olanak sağlayan boyutta olması gerekmektedir. Ayrıca okumayı zorlaştıran karakterleri ve renkleri barındıran harflerin bu kitaplarda bulunmaması önerilmektedir. Harfler net ve kolay okunabilir olmalıdır. Harfler, kelimeler ve satır arasındaki boşluklar sayfa düzeninde yer verilen tasarımla bütünleşerek sayfaya sevimlilik ve görsel çekicilik sağlamalıdır. Ayrıca satır arasındaki boşlukların da harflerin boyutuyla orantılı olmalıdır.

Harf puntosu, çocukların yaş seviyesine uygun olmalıdır. Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan kitaplarda uygun olan punto 20, 22 veya 24'dür. Bu büyük puntolu harflerin ise normal kalınlıkta kullanılması gerekmektedir (Sever, 2008). İlkokul dönem çocukları için hazırlanan kitaplarda ise harflerin 12 puntodan büyük olması gerekmektedir (Sever, 1995). Bunlara ek olarak çocukların okuma hızlarının

düşmemesi için satır sonlarında yer alan kelimelerin kısa çizgi kullanılarak bölünmemesi ve cümlelerin başladığı sayfada bitirilmesi gerekmektedir .

Kâğıt

Kâğıt, kitabın görsel etkinliğini yansıtan, baskı kalitesini arttıran, uzun süre kullanılabilir olmasını sağlayan, çocuğun kitaba karşı eğilimini arttıran en önemli etkenlerden birisidir (Sever, 2008). Bu nedenle çocuk kitaplarında kullanılan malzemelerin kolay kırışıp yıpranmayan, kirlenmeyen, renkleri yansıtmayan, mat özelliği taşıyan, birinci veya ikinci kalite hamur kâğıt olan malzemeler kullanılması gerekmektedir. Kitabın iç sayfalarında kullanılan kâğıt kaliteli, dayanıklı olmalı, çok kalın ve sert olmamalı, kaliteli sayfalar kolay açılabilir özellikte olmalıdır. Bu özellikleri barındırmayan çocuk kitaplarında baskının arka yüze yansması, renklerin değişip dağılması gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Buna bağlı olarak ise çocuklar üzerinde kitabı okumaya karşı bir isteksizlik meydana gelebilmektedir.

Resimler

Çocuk kitaplarında metin kurgusunu destekleyen unsurların birisi de resimlerdir. Çocuk kitapları; az resimli-çok yazılı, çok resimli-az yazılı veya sadece resimli olabilir fakat sadece yazılardan oluşan bir kitap olamaz (Sofuoğlu, 1979). Çocuklar, kitaplardaki resimleri daha on bir aylıkken çevrelerinde bulunan nesnelerle ilişkilendirmektedir. Çocuk ile resimli kitaplar arasında çok erken başlayan bu ilişki sayesinde çocuğa yaş seviyesine uygun davranışları öğretmenin en etkili yolu olarak bu eserler gösterilebilir ve kullanılabilir.

Bu kitaplarda kullanılan resimler, çocuğun resim yoluyla metni doğru ve daha hızlı bir şekilde algılamasına ve metin üzerinden varılmak istenen hedefe daha kolay ulaşabilmeyi sağlamaktadır (Ergen, 2009). Yazar, bu kitaplarda iletmek istediği duygu, düşünce ve olayları resimler yoluyla aktarmaktadır (Galda, 1993). Ayrıca kitaplarda kullanılan resimler sayesinde çocuk, metni daha kolay anlamakta ve çocuğun metne dair bilgileri aklında tutmasına olanak sağlamaktadır (Sever, 2010). Kitaptaki resimler çocuğun dünyasını geliştirmekte ve zenginleştirmektedir. Bu nedenle kitapta yer verilen resimlerin çocuğun hayal gücünü destekler nitelikte

olması gerekmektedir (Gönen ve diğerleri, 2013; Yükselen ve Kangal, 2011) . Ayrıca resimlerde, çocuğun bilişsel düzeyine uygun olan hayal öğelerine yer verildiği takdirde çocuğun hayal dünyasının gelişmesini de mümkün kılmaktadır (Sipe, 1998). Çocuk kitaplarında resimleme yapılırken çocuğun yaş seviyesi göz önünde bulundurulmalı ve resimler çocuğun algı düzeyine uygun olmalıdır (Gönen, 1993; Nicholas, 2007). Bütün bunlardan dolayı çizerlerin, çocukların gereksinimlerini ve onların dünyalarını iyi bilmeleri gerekmektedir. Çünkü bu kitaplar, resim aracılığıyla çocukların kitaplarla iletişim kurmalarına, çocuk ve kitap arasında bir sevgi bağının oluşmasına olanak sağlayacaktır (Sever, 2000).

Resimler, kitaplardaki yazılı metni açıklama, yorumlama ve süsleme işlevi sağladığı için resim mutlaka ait olduğu metnin yanında yer almalıdır (Şirin, 2000). Ayrıca resimler somut ve ilgi çekici olmalı, gereksiz ayrıntılara ve süslemelere yer verilmeden metni tamamlamalıdır. Resim hatlarının net ve parlak renkli olması gerekmektedir. Kitapta, çocuğun yakın çevresinde görebileceği objelerin, nesnelerin, hayvan ve insan figürlerinin yer aldığı resimlere yer verilmesi gerekmektedir (Tanju, 2010).

Araştırmanın bu bölümünde ise resimli çocuk kitapları tema, konu, kahraman, plan, dil ve anlatım boyutlarıyla açıklanacaktır.

2.2.3.2.İçeriksel Özellikleri

Resimli çocuk kitaplarının içeriksel özellikleri; tema, konu, kahramanlar, plan, dil ve anlatımdan oluşmaktadır (Güleç ve Geçgel, 2005).

Tema

Yazarların eserlerinde belirtmek istediği bir temel fikir vardır. Bu temel fikirler ise “tema” olarak tanımlanmaktadır. Russell (1991)’e göre istisnasız her resimli çocuk kitabında mutlaka bir tema olmalıdır(F. A. Oğuzkan, 1998). Kitaplarda yer alan bu temaların basit, açık ve anlaşılır olması önerilmektedir(Tür ve Turla, 1999). Ayrıca temalar, okuyan veya dinleyenleri olumlu duygulara ve fikirlere yönlendirmeli, onlara olumlu alışkanlıklar kazandırmalıdır (Güleryüz, 2003). Kitabın muhatabının yaşamında ihtiyaç duyduğu gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak teşvik edici olmalı ve kişiliğinin gelişiminde katkı sağlayacak özellikte

olmalıdır(Yalçın ve Aytaş, 2002). Temalarda, çocuklar üzerinde korku uyandıracak unsurlara yer verilmemeli, onları yanlış düşüncelere, inançlara ve olumsuz davranışlara yönlendirmemelidir. Çocuğa doğru, anlaşılabilir ve uygulanabilir bilgiler vererek, evrensel değerlere uygun dünya görüşlerini oluşturmada katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır.

Konu

Üzerine söz söylenen, yazı yazılan, eserleri meydana getiren düşünceye konu denir (Güleç ve Geçgel, 2005). Ciravoğlu (1998) ise konuyu; edebî bir eserin düşünce, olay ve durumlardan oluşan yapıya verilen ad olarak tanımlamıştır. Bir eserde verilmek istenen mesaj “konu” terimi ile verilmektedir.

Çocuk kitabında konu, çocuğu metnin anlam derinliğine çeken, çocuk ile kitap ilişkisini sağlayan bir değişken olarak gösterilmektedir (Sever, 2008). Resimli kitaplarda işlenen konunun çocuğun ilgi duyacağı ve çocuk üzerinde merak uyandırıcı olması gerekmektedir(Yalçın ve Aytaş, 2002). Kitapta ele alınan konular; çocuğun ilgi, alâka ve gereksinimleri ile ilişkilendirildiği taktirde anlam bulmaktadır (Sever, 2007).

Konu seçme aşamasında çocuğu eğlendirecek ve kitabı okurken/dinlerken mutlu edebilecek unsurları barındırmasına dikkat edilmeli, çocuğu üzecek ya da karamsarlığa düşürecek unsurlardan uzak durulması gerekmektedir(Tür ve Turla, 2005; Yörükoğlu, 1998, s. 95). Seçilen konular, çocukları düşünmeye yönelterek onlara doğru bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırma odaklı olmalıdır (F. A. Oğuzkan, 1998). Aynı zamanda konu seçimi yapılırken çocuğa ulusal değerlerin kazandırılmasının yanında evrensel değerlerin de aktarılması son derece önemli nitelik taşımaktadır (Kıbrıs, 2010; Şirin, 2000, s. 205).

Kahraman

Çocuklar günlük yaşamda yakın çevreleri dışında masallarda, hikâyelerde ve kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kurarak onların fiziksel ve karakteristik özelliklerini, davranış ve eylemlerini model olarak almaktadırlar (Ciravoğlu, 1998). Çocuk kitaplarında yer verilen kahramanlar oyuncak, hayvan ya da çocuk olarak

sıralanmaktadır. Kahramanlarla özdeşim kuran çocuk zamanla toplumu ve insanları anlamlandırmaya başlamaktadır. Bu nedenle eserlerde yer verilen kahramanların niteliği ve karakteristik özellikleri titizlikle oluşturulmalıdır (Sever, 2008). Kahramanların, çocukların beğenisini kazanması için sevimli ve ilgi çekici özelliklere sahip olması gerekir. Ancak bunun yanında kahramanın sahip olduğu özellikler ulaşılması zor, gerçek dışı ve abartı özellikler barındırmamalı, gerçek yaşam uygun ve inandırıcı nitelik taşınmalıdır. Kesinlikle kusursuz, erişilmesi zor nitelikler taşıyan birisi olmamalıdır. Bununla birlikte kahramanın olaylar karşısında başarısız olması, karşısına çıkan sorunlara karşı başa çıkamaması çocuk üzerinde olumsuz bir etki de oluşturabilmektedir. Bundan dolayı çocukların iyi niteliklere sahip ve sorun çözme becerisi olan kahramanlar ile özdeşim kurmasına ve kendi sorunlarını çözmeye yönelik ipuçlarını öğrenmesine olanak sağlanmalıdır. Hem böylelikle de çocukların kendine güven duygusu gelişmektedir.

Plan

Plan sayesinde eserin iç dizaynı ve yapısı önceden tasarlanabilmektedir. Kitapta işlenecek olan temayı, konuyu ve kitapta yer verilen kahramanları belirleyen yazar, duygu ve düşüncelerini kısacası iletmek istediği mesajı bir düzen ve sıra içinde anlatmaktadır. Çocuk kitaplarında plan, düşünsel bir yapı içinde olacak şekilde tasarlanmalı, anlamsal açıdan ve mantıken tutarlı bir yapıda olmalıdır. Bununla birlikte kitapların çocuklar tarafından istekli bir şekilde dinlenip takip edilebilmesi adına plan; önemsiz ayrıntılardan ve birbiriyle alâkasız olaylardan arındırılmış bir şekilde olmalı, olaylar kısa, açık, anlaşılır ve birbiriyle tutarlı olacak şekilde dizayn edilmelidir. Özenle ve titizlikle hazırlanmış bir plan sayesinde eserin ana fikri kolay anlaşılabilir bir hâl alır ve böylece kitapta geçen olaylar ve kahramanlar arka planda kalmadan metin işlenmiş olur. -

Üslup, Dil ve Anlatım

Resimli çocuk kitapları içinde barındırmış olduğu yazılı ve görsel içeriklerin etkileşimiyle çocukta kalıcı öğrenmeler oluşturmaktadır. Bu nedenle metin içerisindeki anlatımlar yalın, sade ve anlaşılır cümle yapılarıyla oluşturulmalı, kitabın hitap ettiği yaş grubunun sözcük dağarcığı göz önünde bulundurulmalı ve

sözcüklere yüklenen anlamlar titizlikle seçilmelidir. Metinde yer alan sözcüklerin çocuğun yaş ve kavrama düzeyine uygun kelimelerin seçilmesine de dikkat edilmelidir. Metinlerde kulağa hoş gelen ritmik özelliklerin olması ve metnin içerisinde ses tekrarlarına yer verilmesi kitabı çocuğun gözünde çekici kılmakta ve çocuk üzerinde kitabı tekrar okuma/dinleme isteği oluşturmaktadır. Ayrıca çocuklar bir olayın veya düşüncenin uzun uzadıya anlatılmasından ziyade hareketli ve macera içeren olayların ele alındığı kitaplara daha çok ilgi göstermektedirler. Dolayısıyla çocuğun yaş seviyesine göre dikkat süreleri göz önünde tutularak, gereksiz ayrıntılara girilmeden ve asıl konudan uzaklaşmayacak şekilde metin tamamlanmalıdır. Çünkü çocukların dikkat seviyesine uygun olarak hazırlanmış metinler, çocukların dinlediklerini/okuduklarını doğru bir biçimde anlamalarına ve aynı şekilde anlatmalarına olanak sağlamaktadır. Kısacası bu eserler mevcut anadilin en iyi örneklerinden olmalıdır.

2.3. Okuma

Okuma; yazar ve okuyucu arasında gerçekleşen, etkili bir iletişimi temel alan, ön bilgilere yer veren, belirli bir yöntem ve amaç doğrultusunda, uygun bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011). Okumanın prensipleri ise şu şekilde sıralanabilir; okuma akıcı ve stratejik olmalıdır, okuma anlam kurma sürecidir, okur, okumaya güdülenmelidir ve okuma hayat boyu devam etmelidir (Akyol, 2011, s. 1).

Ö. Demirel ve Şahinel (2006, s. 81)' e göre okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ile ve zihnin yazılı olan sembolleri anlamasıyla oluşmaktadır. Harris ve Sipay (1990)'e göre okuma; insan zihninde gerçekleşen, hızlı, bireye özgü ve açıklanması güç olan bilişsel bir süreçtir. Tompkins (2006)'e göre ise okuma; okurun metin ve çeşitli birçok faktörü birlikte şekillendirmiş olduğu karmaşık bir anlama ve anlamlandırma sürecidir. Güneş (2014, s. 128) okumayı, bireyin ön bilgileri ile metinde yer alan bilgileri birleştirip bütünleştirerek yeni anlamlar ortaya koyduğu aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır.

2.3.1 Etkileşimli Okuma

Okuma, yetişkinler ve çocuklar arasındaki iletişimin oluşturulmasında önemli bir araç niteliği göstermesiyle birlikte çocukların farklı gelişim alanları üzerinde

önemli bir etkiye sahiptir. Çocukların gelişim özelliklerine, yaş gruplarına ve ilgi alanlarına göre seçilen hikâyelerin okunmasıyla birlikte onların dil becerileri alanındaki yeterliklerini artırmasına olanak sağlamaktadır (Garvie, 1990). Kitap okumanın çocuk üzerinde nasıl bir etki oluşturacağını belirleyen önemli etkenlerden birisi de okuma yöntemleridir. Okuma; güdümlü, serbest, seçmeli, görsel, bilgi edinimsel, yazınsal, hızlı, anlamlı, eleştirel ve etkileşimli olmak üzere birçok türe ayrılmaktadır (Arıcı, 2018). Bahsi geçen okuma türlerinin arasında bireyin dil gelişiminde ciddi anlamda etkiye sahip olan etkileşimli okuma, hikâyeyi okuyan okuyucu ile dinleyiciler arasında rollerin değişmesine olanak sağlayan, okuyucunun etkin bir dinleyici veya belirli zaman aralıklarında soru soran kişi konumunda olmasına fırsat veren, dinleyicilerin okuma sürecine aktif olacakları şekilde dâhil edildiği bir okuma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Akoğlu ve diğerleri, 2014; Bıçakçı ve diğerleri, 2018; Ergül ve diğerleri, 2015; Ergül, Sarıca, ve diğerleri, 2016; Justice ve Pence, 2005; Snow ve Ninio, 1986; Şimşek, 2017; Tetik ve Erdoğan, 2017; Whitehurst ve diğerleri, 1988). Meller, Richardson ve Hatch (2009) ise etkileşimli okumayı, çocuk kitaplarının yetkin bir uygulayıcı tarafından planlanarak sesli bir şekilde okunma işlemi olarak tanımlamışlardır.

Whitehurst ve arkadaşları tarafından ortaya konan bu yaklaşım, dinleyicilerin seslendirilen hikâyenin eksik kalan kısımlarını tamamlamalarını, görsellerde yer verilenleri tanımlamalarını, görsellerdeki eylemleri yorumlamalarını, hikâyenin olay ve kahramanlarına dair çıkarımlar yapmalarını ve hikâyeyi kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmelerini içermektedir (Whitehurst ve diğerleri, 1994a; Whitehurst ve diğerleri, 1994b; Whitehurst ve diğerleri, 1988) . Bu yaklaşımda okuyucu ve dinleyici(ler) arasında geçen süreç içerisinde dinleyicilere okur tarafından aynı hikâyenin birden fazla kez seslendirilmesinin ardından her seferinde farklı biçimde okuma, hikâyeye dair olay ve durumları detaylandırarak sorular yöneltme, konuya dair ilgili sohbet alanlarını genişletme ve çeşitlendirme süreçlerine yer verilmektedir. Aynı zamanda mevcut yaklaşımın temel amaçlarından bazıları da çocuğun hikâyeye dair düşüncelerini ifade etmesine, hikâye hakkında konuşmasına, aktif katılımının sağlanmasına ve nihayetinde ise çocuğun, kitabın resimlerinden yola çıkarak hikâyeyi kendisinin anlatabilir hale gelmesine olanak sağlamasıdır (Whitehurst ve diğerleri, 1994a).

Okuyucu ve dinleyicinin rolleri değişmesine imkân tanıyan, okuyucunun etkin bir dinleyici ya da soru soran taraf konumunda olmasına fırsat veren etkileşimli okuma kendi içerisinde bir dizi etkinliğe yer vermektedir (Ergül ve diğerleri, 2015). Etkileşimli okuma sürecince okuyucu, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere anlama stratejilerini dinleyicilere öğretmektedir. Dinleyiciler, okuyucuyu dinler ve okuyucunun yönlendirmesiyle birlikte kitaba dair zihinde canlandırma, tahmin etme, sorgulama, bağlantı kurma, ana fikri belirleme, özetleme yapma, yapılan tahminleri kontrol etme, değerlendirme gibi düşünme becerilerini yapmaktadırlar (Ceyhan, 2019, s. 19). Bu süreç boyunca dinleyici pasif durumda değildir, aktif olarak okuma eylemine katılmaktadır. Hikâyenin okunması esnasında okuyucu, dinleyicilere hikâyeye dair konuşmaları adına fırsatlar verir, çeşitli sorular sorar, ipuçları ve ek bilgiler verir, hikâyede geçen anlamları bilinmeyen kelimeleri açıklar ve bu kelimeleri okuma süreci boyunca tekrarlayarak dinleyicilerin öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst ve diğerleri, 1994a). Böylelikle etkileşimli okuma sağlanmış olur. Ayrıca okuma esnasında hikâyede geçen bilinmeyen kelimeleri açıklamak ve süreç boyunca bunlara yer vermek, çocuğun kelime öğrenimini kolaylaştırmakla beraber (Brett, Rothlein ve Hurley, 1996; Elley, 1989) aynı hikâyenin birden fazla dinlenilmesiyle yeni öğrenilen kelimelerin sayısının artırılmasına da olanak sağlamaktadır (Biemiller ve Slonim, 2001; Elley, 1989; Ensor ve Koller, 1997; Penno, Wilkinson ve Moore, 2002; Senechal, 1997; Smeets, Dijken ve Bus, 2014).

Çocuklar, etkileşimli okuma yöntemi sayesinde okuma sürecine aktif olarak katılır, sorulara dönütler verir ve onların ilgisini çekecek kitaplar okumasına olanak sağlar (Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pence, 2005). Böylece çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişmesi, analitik düşünme becerilerinin gelişmesi ve bilgiye dayalı soruların yerine açık uçlu sorular sorması olanağı sağlanmış olur. Okuma esnasında meydana gelen etkileşim sayesinde ise çocuklar, hikâyeye anlatma ve ifade etme becerileri kazanmış olurlar (Vygotsky, 1978). Böylelikle çocuğun dili aktif bir şekilde kullanma becerileri ve sözlü dil becerileri de artmaktadır. Ancak bütün bu koşulan işlerin etkileşimli kitap okuma sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesiyle mümkün olmaktadır.

Etkileşimli kitap okuma, uygulama aşamasında sistematik ve planlı bir yol izlemeyi gerektirmektedir. Alanında yetkin olan okuyucu belirli kurallar çerçevesinde hikâyeye dair sorular sorarak dinleyiciyi, hikâyeyi anlatmaya yönlendirir. Okuyucu, bu süreç zarfında çocuğun aktif katılımını sağlarken aynı zamanda çocuğa güven vererek ve eşlik edip destekleyerek hikâyeyi anlatmasına güdüler. Bu sayede dinleyici konumundaki çocuk; hikâyeyi anlatan, açıklayan, detaylarına yer veren okuyucu konumuna geçmektedir.

Okuyucu, etkileşimli okuma sürecinde aynı zamanda etkin bir dinleyici rolünü de üstlenmelidir. Dinleyici konumundaki çocuğun sorulara vermiş olduğu yanıtları yorumlamalı ve yanıtlara karşı teşvik edici olmalıdır. Okuyucu, süreç esnasında yapmış olduğu teşviklerle çocuğu güdülemeli ve etkileşimli okumaya aktif katılımını sağlamalıdır. Bu sayede çocuğun kendisini daha iyi ifade edebilmesine ve çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Lonigan ve diğerleri, 1999).

Dinleyicinin yani çocuğun etkileşimli okuma sürecine aktif bir şekilde katılımını sağlamak adına okuyucunun, çocuğun konuşmaya başlamasına olanak sağlaması için bazı yöntemler geliştirilmiştir. Konuşmayı başlatma ve sürdürme tekniği PEER olarak kısaltılmış olup harf sırasına göre uygulanmaktadır. Bu sıralama açıklamalarıyla birlikte aşağıda yer almaktadır (Whitehurst ve diğerleri, 1994b).

Prompt (Başlat): Okuyucu, çocuğu konuşması adına teşvik eder.

Evaluate (Değerlendirme): Okuyucu, çocuğun cevaplarını değerlendirir.

Expand (Genişlet): Okuyucu, çocuğun cevabını farklı şekilde söyleyerek ya da üzerine yeni bilgiler ekleyerek genişletir.

Repeats (Tekrarlat): Okuyucu, çocuğun konuya dair bilgisini genişlettiğinden emin olana dek vermiş olduğu ipuçlarını tekrarlar.

Etkileşimli kitap okuma modelinde konuşmayı başlatma ve sürdürme tekniğinin (PEER), nasıl uygulanacağına ilişkin örneklendirilerek açıklanmış olan “Tablo 1” aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1: Etkileşimli Okuma Modeli Sırasında Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme Tekniği

PEER	Nasıl uygulanır?	Örnek	Etkisi
Başlat (Prompt)	Kitap hakkında soru sorularak çocuğun konuşması istenir.	Yetişkin: <i>"Bu nedir?"</i> Çocuk: <i>"Uçak"</i>	Çocukların dikkatlerini artırır. Öyküyle ilgilenmelerini sağlar. Sözcük bilgilerini artırır.
Değerlendirme (Evaluate)	Yetişkin cevabı değerlendirir ve hangi bilgileri vereceğini düşünür.	Yetişkin tarafından çocuğun yanıtı değerlendirilerek neler eklenebileceği düşünülür.	Yetişkin çocuğun cevabı hakkında bireysel olarak dönütler verir ve destekler.
Genişlet (Expand)	Çocuğun yanıtına eklemeler yapılarak genişletilir.	Yetişkin: <i>"Bu uçak gibi kanatları olan pervaneli bir helikopter değil mi?"</i>	Çocuğu, söyleyeceğinden daha fazlasını söylemeye teşvik eder.
Tekrarlat (Repeat)	Çocuğun genişletilen bilgiyi tekrarlaması istenir.	Çocuk: <i>"Pervaneli bir helikopter."</i>	Çocuğun dilini kullanabilmesini destekler.

Konuşmayı başlatma ve sürdürme tekniği olan PEER sıralamasının ilk aşaması teşvik etme basamağı, okuyucunun çocuğun konuşması için ona çeşitli sorular sorarak konuşmasını, sürece katılmasını içermektedir. Bu konuşmayı başlatan soruları (Whitehurst ve diğerleri, 1994b) kısaltmasını CROWD olarak kodlamışlardır.

Bu soruların tanımlarına ise aşağıda yer verilmiştir (Whitehurst ve diğerleri, 1994a).

Completion (Tamamlama) soruları: Okuyucu, hikâyeyi okurken cümlelerin tamamını söylemez, cümlelerin devamını çocuğun tamamlamasını ister. İçeriğinde uyak barındıran kitaplar için uygun bir yöntemdir.

Recall (Hatırlama) soruları: Daha önce okunan veya okunmakta olan hikâyede geçen olayların ya da karakterlerin hatırlanmasına dair sorulardır.

Open-ended (Açık uçlu) sorular: Okunan kitapta yer alan resimlerden yola çıkarak çocuğun ne gördüğünü anlatması istenen sorulardır. Bu sorular sayesinde çocuğun ifade etme becerisi desteklenmektedir. Resimlerdeki detaylara ilişkin dikkatlerini geliştirerek çocuklardaki dikkat becerilerini desteklemeyi kapsar.

Whquestions (5N1K) soruları: Kitabın içeriğinde yer alan resimlere yönelik “Ne, neden, ne zaman, nasıl, nerede ve kim” sorularını yönelterek çocuktan cevap isteme yöntemidir. Çocuğu, kitaptaki resimlere odaklayan bu sorular, çocuklara yeni kelimeler kazandırmayı desteklemektedir.

Distancing(İlişkilendirme) soruları: Kitapta yer alan metin ve resimler ile ilgili olan sorulardır. Bu soruların cevapları kitapta yer almamaktadır. Hikâyede geçen olaylar ile çocuğun kendi yaşantısına dair bağlantılar kurma süreçlerini içermektedir (Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2003; Morgan ve Meier, 2008).

Etkileşimli kitap okuma modelinde konuşmayı başlatma tekniğinin (CROWD), nasıl uygulanacağına ilişkin örneklendirilerek açıklanmış olan “Tablo 2” aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2: Etkileşimli Okuma Modeli Sırasında Konuşmayı Başlatma Teknikleri

CROWD	Soruları	Nasıl uygulanır?	Örnek	Etkisi
Tamamlama (Completion)		Çocuktan kitaptaki bir durumu tamamlaması istenir.	Yetişkin: “Zeynep uyandığında banyoya gitti ve elini, yüzünü ” Çocuk: “yıkadı”	Çocuğun dinleme, anlama ve dili kullanma becerileri desteklenir.
Bellek (Recall)	Soruları	Çocuğa okunan kitaptaki olaylar ve karakterler hakkında sorular sorulur.	Yetişkin: “Ahmet ile birlikte odada kim vardı?” Çocuk: “Arkadaşı Tarık”	Çocuğun kitaba ve detaylarına dikkatini ve ilgisini çekmeyi sağlar.
Açık uçlu sorular (Open-ended questions)		Çocuktan resimde gördüklerini anlatması istenir.	Yetişkin: “Bu resimde neler oluyor, söyler misin?”	Çocuğun dilini aktif kullanmasına imkan verir.
5N soruları (Wh-questions)	(Wh-questions)	Kitaptaki resim olay gösterilerek çocuktan isimlendirmesi istenir.	Yetişkin: “Bu ne?” Çocuk: “Aslan” Yetişkin: “Nasıl ses çıkartır?”	Çocuğun sözcük bilgisi desteklenir.
İlişkilendirme Soruları(Distancing)		Çocuklardan kitaptaki resimleri ve olayları kitap dışındaki deneyimleriyle ilişkilendirmesi istenir.	Yetişkin: “Siz hiç aslan gördünüz mü?, Nerede?, Kiminle? Geçen ay gittiğimiz hayvanat bahçesindeki aslanı hatırlıyor musunuz?”	Çocuğun okunan kitap ile kendi yaşamı arasında bağlantı kurmasını sağlar.

2.4. Hikâye Anlatma

Çocukların gördüklerini, dinlediklerini ya da okuduklarını ne oranda anlamış olduklarını ortaya koymada kullanılan en önemli yöntemlerden birisi de bunları

/yazılı, sözel, resim yoluyla vb./ anlatmalarındır. Bunlardan hikâye anlatma yöntemi ise, anlamayı test etme yolunda bir öğretim stratejisi ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilmektedir (Morrow, 1986, s. 51). Ayrıca bu anlatımlar yoluyla okur, hikâyenin farklı bölümleri arasında bağlantılar kurarak ve sözel dili kullanarak okuma sürecine aktif bir şekilde katılabilmektedir.

Hikâye anlatma çalışmaları sayesinde öğrenci, hikâyede geçen olay örgüsünü nasıl anlamlandıracağını öğrenmektedir. Bununla birlikte hikâyede yer alan kahramanları tanımlamakla kalmayarak kendi kahramanlarını da oluşturmaktadır. Bu süreç esnasında ise bireyin düşünme becerileri daha yüksek düzeyde kullanılabilir duruma gelmektedir (Palmer, Harshbarger ve Koch, 2001) . Öğrencilerin hikâye anlatma becerileri gelişim gösterdikçe yeni öğrenmelerinin bilişsel yönden farkına vararak sosyal etkileşimler yoluyla bu yeni bilgileri ve öğrenmeleri kullanmaktadırlar.

Hikâye anlatma yöntemi, çocukların sözel ifade kullanımlarını geliştirmesinin yanında öğrenciler için eğlenceli öğrenme ortamları oluşturmakta, sözcük kullanımını arttırmakta, sosyal ve duygusal gelişimlerini deneyimler yoluyla geliştirmektedir. Ayrıca bu yöntem sayesinde öğrencilerin kendilerini ifade etmede cesaret kazandıkları, yapılan çalışmalara kolay uyum sağlayarak isteklilikle katılım gösterdikleri görülmüştür (Belet, 2011a; Kabadayı, 2005).

Yazılı metni ya da hikâyeyi anlatarak aktarma faaliyetinde öğrenciler mevcut metni okuduktan veya dinledikten sonra metne dair bilgileri içselleştirip yeniden yapılandırarak yazılı ve sözlü olarak neleri anımsadıklarını anlatırlar. Belirtilen bu süreç, öğrencilerin metni/hikâyeyi anlamaları ile ilgili önemli bilgiler sağlamaktadır (Morrow, 1989). Konuya ilişkin bir diğer açıklamada ise Kucer (2011) farklı okurların aynı metni farklı şekilde anlayabileceklerini ve anladıklarının metnin yazarının anlatmak istediklerinden farklı olabileceğini belirtmiştir. Bunun nedeninin ise her okurun metinle etkileşime girerek anlamı kendilerinin oluşturmasıdır. Aslında okur, anlatımında kendi ön bilgilerini ve deneyimlerini kullanır ve bunlardan çıkarımlar yaparak metnin kişisel sunumunu yapmaktadır (Koskinen, Gambrell ve Kapinus, 1988). Ancak öğrencilerin bu uygulamaya ilişkin ön bilgi ve deneyimleri yoksa, metni öğrencilere anlatma etkinliği öğrenciler adına pek de kolay bir prosedür

olmayacaktır. Bu nedenden dolayı uygulamanın temelini oluşturan kitapların seçiminin planlı bir şekilde yapılmasına, metinlerin öğrencilerin kolay bir şekilde takip edecekleri/anlatacakları tarzda olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Morrow, 1989).

Metni anlatmada kullanılacak olan materyallerin seçimine ilişkin birçok fikir belirtilmiş olup birçok farklı çalışmada bu seçim kriterlerine yer verilmiştir. Bunlardan Koskinen ve diğerleri (1988) metinlerin öğrenciler için öğretim odaklı ve bağımsız okuma seviyesinde olması gerektiğini öğretmenler için ise öğrencilerin hikâye edici metinlere alışkın olduklarından ve iyi yapılandırılmış olduklarından yola çıkılarak hikâye edici metinler üzerinden anlatım çalışmalarının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Huck, Kiefer, Hepler ve Hickman (2004) ise metni dinleyenlerin daha kolay bir şekilde takip etmeleri için üç veya dört karakterin yer aldığı hikâyelerin seçilmesi daha uygun olarak görülmektedir. Ayrıca Huck ve diğerleri (2004, s. 607) belirlenen hikâyelerin anlatmaya değer olması gerektiğini yani bir başlangıç, olay örgüsü, doruk noktası ve okuru tatmin edici bir sonucunun olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Metni anlatmaya yönelik olarak düşüncelerini açıklayan Morrow (1989, s. 47) bu süreçte metin anlatımında ezbere yönelik bir anlatım olmadığını aksine hikâyenin her bireyin kendi kelime ve deyişleriyle anlatıldığını, öğretmenlerin hikâyeleri dinleyici gruba uygun hızda anlatmaları gerektiğini, anlatım esnasında ses iniş çıkışlarını, yüz ifadelerini karakterleri yani konuşmaları yansıtacak biçimde ayarlamaları gerektiğini, dramatik animasyonları kullanmaları gerektiğini kısacası her anlamda dinleyicilere iyi bir model olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Fakat bütün bunları yaparken de hikâyeyi gölgede bırakmadan yani abartıdan kaçınılarak yapılması gerektiğini belirtmiştir. Huck ve diğerleri (2004) ise hikâye anlatımının verimli ve etkili geçmesi adına öğretmenin hikâyeye aşina olması gerektiğini, seslendirme ve tonlama ile hikâyede yer alan anlam ve ruh halinin öğrencilere iletebilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca metinlerden sonra öğrencilere yöneltilen geleneksel anlama soruları öğrencileri başarısız kılabilmekteyken, hikâyeyi bizzat sesli olarak anlatmaları yanlış yapma korkusunu yaşamaksızın

hikâyeyi kendi kelimeleri ile ve metne dair hatırladıkları her detayı ifade etmelerine olanak sağlayabilmektedir (Hancock, 2008, s. 607).

3.YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Etkileşimli okuma çalışmalarının hikâye anlatma becerisine olan etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma modeli ve ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenlerin hedefi, bir araştırma için özel olarak uygulama yapılması ve yapılan uygulamanın araştırmanın sonucunu ne düzeyde etkilediğini belirlemektir (Creswell, 2016; Creswell ve Clark, 2011). Deneysel çalışmalarda deneklerin veya katılımcıların rastgele atanmasıyla gerçek deneysel desen oluşturulur. Yarı deneysel desenlerde ise denekler veya katılımcılar rastgele belirlenmez (Keppel, 1991).

Yarı deneysel desenlerde seçkisiz olarak atanan gruplar belirli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk, Aygün, Çakmak ve Karadeniz, 2016). Ön test-son test deney kontrol gruplu desenlerde herhangi bir seçme işlemi yapılmaz, gruplar kurumlarda nasıl oluşmuşlarsa o şekilde alınmaktadır(Sönmez ve Alacapınar, 2017).

Bu modele göre deney ve kontrol grupları yansız atama yöntemi ile biri deney bir diğeri de kontrol grubu olarak tayin edilmiştir. Her iki gruba da çalışma öncesi ve sonrası aynı uygulama gerçekleştirilerek ölçümler yapılmıştır. Ön-test ve son-test kontrol gruplu desenlerde aynı denekler üzerinde ölçüm yapıldığından dolayı hata payı düşük olacaktır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında Şanlıurfa İl Merkezi'ne bağlı bir ilkokulda üçüncü sınıfta öğrenimine devam eden öğrencilerin yer aldığı 2 şube oluşturmaktadır. Araştırmada bir deney grubu, bir kontrol grubu yer almaktadır.

	Sınıf/Şube	Kız	Erkek	Toplam Sayı
Deney	3-G	11	14	25
Kontrol	3-I	8	16	24

Araştırmanın çalışma grubunu belirleme aşamasında kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı yakın, elverişli, ulaşılabilir ve uygulanabilir olan kolay durumu seçmektedir. Bu sayede araştırmaya hız, pratiklik ve ekonomiklik sağlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Glesne, 2015). Bu doğrultuda ulaşım mesafesi olarak araştırmacıya uygun ve sınıf şube sayılarının çokluğuna bağlı olarak Şanlıurfa İli Eyyübiye Merkez İlçesi'ne bağlı bir devlet ilkokulu tercih edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Resimli çocuk kitaplarını etkileşimli olarak okuma çalışmalarının hikâye anlatma becerisine olan etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın verileri uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen “Nerede Bu Fil?” adlı sessiz kitap niteliği taşıyan resimli çocuk kitabı ve ses kayıt cihazı ile toplanmıştır.

Çocukların ilk okuma serüvenlerini gerçekleştirmiş olduğu materyallerden birisi olan resimli çocuk kitapları, metinde işlenmiş olan anlamların resimler yoluyla derinleştiği (Lukens, 1986), yaş grubuna bağlı olarak konu, tür ve fiziksel açıdan farklılık gösteren (Tür ve Turla, 1999), çocuklar üzerinde görsel bir şölen etkisi oluşturan ve çocukların ilk defa harfler, sözcükler ve cümleler ile tanıştığı kitaplar (Dirican ve Dağlıoğlu, 2014) olarak tanımlanmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Mevcut araştırmanın verileri, belirtilen veri toplama araçları ile katılımcı niteliği taşıyan ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinden toplanmıştır.

DeneySEL Süreç

Etkileşimli okuma çalışmalarının hikâye anlatma becerisine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Şanlıurfa-Eyyübiye İl Merkezi'ne bağlı ikili

öğretimin yapıldığı ve toplamda 9adet 3. Sınıf şubesinin yer aldığı Bilim İlkokulu’nda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin hikâye anlatımlarını gerçekleştireceği sessiz kitap niteliği taşıyan “Nerede Bu Fil?” adlı resimli çocuk kitabı uzman görüşleri esas alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın ön-test uygulama işlemine geçilmeden önce 3. sınıf şubelerinin sınıf öğretmenlerine ve öğrencilerine araştırmanın genel çerçevesi hakkında bilgi verilerek mevcut araştırmanın öğrenciler üzerinde herhangi bir not kaygısı yaşamamaları gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmanın deney ve kontrol grubunu belirleme işleminde grup denklik durumlarını belirlemek adına, uygulamaya katılımda şube sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin gönüllülük esasına dayalı olarak, 3. sınıf şubelerinden olan B, D, G ve I şubelerine ön-test uygulaması yapılmıştır. İlgili şubelerde öğrenim gören öğrencilerin hikâye anlatımlarında kullanmış oldukları kelime sayısı, kelime çeşitliliği, kurmuş oldukları cümle anlam üniteleri ve anlatımlarında yer verdikleri hikâye elementlerini belirlemek adına uygun zaman dilimlerinde ve uygun bir ortamda araştırmacı liderliğinde öğrencilerin anlatımlarına ayrı ayrı başvurulmuştur. Anlatım sürecinden önce ön testin uygulanacağı ilgili şube öğrencilerine hikâye anlatımı esnasında “Nerede Bu Fil” adlı hikâye kitabının sayfalarını kendi istekleri üzerine çevirebilecekleri, istedikleri kurguyu yapabilecekleri araştırmacı tarafından bildirilmiştir. Araştırmacı bu kitabı, anlatımına başvurulacak olan her öğrencinin önüne koyarak onlardan bir hikâye kurgulamalarını istemiştir. Bu anlatımların araştırmacı tarafından daha sonra dikte edilmesi amacıyla velilerden alınan izinler doğrultusunda öğrencilerin anlatımları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Her öğrenciye hikâyeyi kurgulaması adına gerekli zaman tanınmış olup kendi istekleri doğrultusunda hikâye anlatımlarına son vermişlerdir. Her bir öğrenciye farklı kodlamalar yapılarak herhangi bir etiketleme söz konusu olmamıştır. Deney ve kontrol grubunu belirlemek adına yapılan ön test uygulamasının verileri 4 iş günü boyunca sürmüştür. Elde edilen ön test verileri çalışmayı yürüten araştırmacıya ek olarak iki araştırmacı dâhilinde görüş birlikteliği sağlanarak dikte edilmiştir. Daha sonra dikteler neticesinde öğrencilerin oluşturmuş oldukları hikâyelerdeki kelime sayısı, kelime çeşitlilik sayısı, cümle anlam üniteleri ve anlatımlarda yer vermiş

oldukları hikâye elementleri belirlenmiştir. SPSS paket programı kullanılarak yapılan analizlerin sonucunda 3-G ve 3-I şubeleri öğrencilerinin oluşturmuş oldukları hikâyelerdeki kelime sayısı, kelime çeşitlilik sayısı, cümle anlam üniteleri ve yer vermiş oldukları hikâye elementleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülerek deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Seçkisiz bir şekilde deney grubu olarak 3-G şubesi, kontrol grubu olarak ise 3-I şubesi araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırmacı, ilgili şubelerin sınıf öğretmenlerine, uygulamanın etkililiğinin sağlanması adına araştırma süreci boyunca öğrencilere işlenmesi gereken müfredatın dışında çalışmaya katkısı bulunabilecek herhangi ek bir uygulama yapmamaları adına ricada bulunmuş olup bu süre zarfında gerekli hassasiyeti göstermelerinin öneminden bahsetmiştir. Araştırmanın uygulama sürecine deney grubu olarak belirlenen 3-G sınıfı ile devam edileceği kararlaştırıldıktan sonra her iki şube sınıf öğretmeniyle sürece dair detaylı bir konuşma gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ile gerçekleştirilecek olan 12 haftalık uygulamanın ardından deney ve kontrol grupları ile son test verilerinin toplanması görüşü şube öğretmenlerine sunularak kabul edilmiştir. Daha sonrasında ise deney grubunu kapsayan 3-G şubesi ile 12 hafta sürecek olan araştırma süreci başlamıştır.

Deney Grubu

Çalışmanın uygulama süreci araştırmacı tarafından literatür kapsamında planlanmış ve deney grubu öğrencilerine sürecin nasıl işleyeceğine dair detaylı bilgiler verilmiştir. Bununla birlikte sürecin işleyişine dair kurallar katılımcılarla birlikte belirlenmiş ve onların onayına sunularak kabul edilmiştir. Bu sayede araştırmacı ve katılımcılar arasındaki etkileşimi üst düzeye çıkarmak amaçlanmıştır. Okuyucunun okuyacağı kitaba hâkim olmasını gerektiren etkileşimli okuma yöntemi dâhilinde süreci yürüten araştırmacı seslendirmesini yapacağı her resimli çocuk kitabına önceden hazırlanmıştır. Bununla birlikte seslendireceği her resimli çocuk kitabı için Etkileşimli Kitap Okuma Programı hazırlamış olup okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılacaklara dair detaylı planlamalara yer vermiştir. Uygulama günleri ise katılımcılar, araştırmacı ve sınıf öğretmenin görüşleri doğrultusunda Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günlerinin ilk ders saati olarak belirlenmiştir. Bu zaman diliminde belirli nedenlerden dolayı gerçekleştirilemeyen

etkileşimli okuma çalışmalarının telafileri aynı görüşler doğrultusunda farklı gün ve zaman dilimleri arasında yapılmıştır.

Belirli aralıklarla 3- G ve 3-I şube sınıf öğretmenleri ile görüşen araştırmacı, yürütülen uygulamayı yanlı şekilde etkileyecek bir uygulamayı yapmamaları adına tekrardan ricalarda bulunmuştur. Bu görüşmelerde öğretmenlerin sürece dair görüş ve düşünceleri alınarak, herhangi bir sorun olup olmadığı teyit edilmiş ve sürece devam etmiştir.

Araştırmacı, etkileşimli okuma çalışmalarına başlamadan önce seslendirilecek resimli çocuk kitabının fiziksel özellikleri ve yan anlam unsurlarına dair katılımcılarla diyalog kurarak küçük bir sohbet havası oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından kitabın ön ve arka kapağına dikkat çekilerek yer verilen resimlere odaklanmaları istenmiş ve katılımcılardan kitabın konusunun ne olacağına dair fikir yürütmeleri istenmiştir. Bununla birlikte kitapta yer verilen resimler, kahramanlar, gerçekleşen durum ve olaylar katılımcılarla birlikte irdelenmiş olayların geçtiği yer ve zamana dair konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Sınıf içerisinde etkileşimli okuma oturma düzeni araştırmacı ve katılımcıların oy birliğiyle karar verilmiş olup bazı günlerde oturma düzeni etkileşimli okuma etkinliğine bağlı olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde seslendirilecek olan kitapların öğrenciler tarafından rahatça görülebilmesi adına U düzeni, hilal düzeni, yarım ay düzeni gibi farklı oturma düzenleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma ortamı olarak sadece sınıf ortamı tercih edilmiş olup diğer ortamlar araştırmacı ve katılımcılar tarafından tercih edilmemiştir. Seslendirilecek olan resimli çocuk kitaplarının öğrenciler tarafından rahatça görülebilmesi için kitap öğrencilere dönük olarak seslendirilmiştir. Her kitabın hazırlık aşamasında araştırmacı tarafından belirlenen açık uçlu sorular öğrencilere yöneltilerek katılımcıların aktif olma durumu sağlanmış ve böylelikle okumalar etkileşimli hâle getirilmiştir.

Kontrol Grubu

Uygulama sürecini kapsayan 12 haftalık zaman diliminde kontrol grubu öğrencileri ile herhangi bir etkileşimli okuma çalışması veya bir başka çalışma/etkinlik yapmamış olup araştırmanın seyrini değiştirmemeye gayret etmiştir.

Araştırmacı her ne kadar araştırmanın seyrini değiştirmemek adına kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yürütmemiş olsa da zorunlu müfredatta yer alan çalışmaların ve etkinliklerin öğrencilerin hikâye anlatma becerilerine etki edeceği, aktif kelime hazinelerini geliştireceği kaçınılmaz bir gerçektir. Fakat bu zaman diliminde deney ve kontrol grubunu kapsayan her iki sınıfın müfredatında aynı içeriklerin bulunması sebebiyle çalışmanın seyrini yanıltıcı olarak değiştirecek veya etkileyecek bir durum olmadığı varsayımı göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmacı, araştırmanın gizliliğini sağlamak adına bu süre zarfında kontrol grubunu kapsayan 3-I sınıf öğrencileri ile okul içerisinde karşılaşmamak adına çalışmanın yürütüldüğü okula uygun vakitleri gözeterek gelmiştir. Araştırmacı, uygulama süreci esnasında okul içerisinde kontrol grubu öğrencileriyle karşılaştığı durumlarda araştırmanın gizliliğinin sağlanması adına okulda farklı nedenlerden dolayı bulunduğunu ifade ederek öğrencilerin merakını gidermeye çalışmıştır.

Deney grubuyla yürütülen 12 haftalık uygulama sürecinin ardından son test verileri deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâye anlatımları aynı sessiz resimli çocuk kitabı (Nerede Bu Fil?) aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenciler ön-testte olduğu gibi okul idarecilerinin uygun gördüğü boş bir sınıfa teker teker alınarak veri toplama işlemi sürdürülmüş, veri kaybının yaşanmaması adına öğrencilerin hikâye anlatımları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Deney grubu öğrencileriyle başlayan son-test veri toplama işlemi 3 ders saati boyunca sürmüştür. Ardından kontrol grubu öğrencilerinin son-test veri toplama işlemine geçilmiş ve bu süreç de 2 ders saati boyunca sürmüştür. Kontrol grubunda yer alan bir öğrencinin son-test verilerinin toplandığı gün okula gelmemesi üzerine öğrencinin ön-test verileri araştırmacı tarafından çalışmadan çıkartılmıştır. Böylelikle 25 olan kontrol grubu sayısı 24'e düşürülmüştür. Son-test verilerini toplama işleminin ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerine, ilgili sınıf öğretmenlerine çalışmaya verdikleri katkılardan dolayı teşekkür edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine dair olan memnuniyetlerini dile getirerek etkileşimli okuma çalışmalarının devam etmesi konusunda araştırmacıya ricada bulunmuşlardır.

Resimli çocuk kitaplarını etkileşimli okuma çalışmalarının ilkökul öğrencilerinin hikâye anlatma becerisine olan etkisinin incelendiği bu çalışmada

öğrencilerin bu okuma çalışmalarına ilgilerinin çok yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen haftada üçer kez olacak şekilde gerçekleştirilen 12 haftalık uygulama sürecini boyunca sağlık problemleri yaşayanlar dışında herhangi bir devamsızlık sorunu yaşanmaması öğrencilerin sürece dair memnuniyetini gösterdiği düşünülmektedir. Öğrenciler, etkileşimli okuma çalışmalarına katılmalarının mutluluğunu dile getirmiş ve sürecin devam etmesi yönünde araştırmacıya ricada bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin her biri kodlandırıldıktan sonra araştırmanın verilerini oluşturan öğrencilerin hikâye anlatımlarının ses kayıtları, araştırmacı ve iki yardımcı araştırmacı ile birlikte dikte edilmiştir. Bu anlatımlarda yer verilen kelime sayıları, kelime çeşitlilikleri, cümle anlam üniteleri ve hikâye elementleri gibi unsurları taşıyıcı nitelikte olup olmadıkları ayrıca Düzce Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalından bir uzman ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalından bir uzmanın görüşlerine başvurularak belirlenmiştir. Belirtilen unsurları taşıyan anlatımlar araştırmacı ve yardımcı araştırmacılar ile birlikte verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Mevcut araştırmada, nicel verilerin normalliğinin analiz edilmesinde Lilliefors düzeltmeli Shapiro-Wilk Testi (S-W) kullanılmıştır. Shapiro-Wilk normallik testi, çalışma grubunun 50 ve 50'nin altında olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Normallik testinden elde edilen sonuçlara göre normal dağılım gösteren verilerin analizinde Bağımsız Örneklem T Testi, normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde ise bağımsız iki örnekleme karşılaştırmak için kullanılan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testlerde anlamlılık değeri 0.05 olarak kabul edilip dikkate alınmıştır. Belirtilen bu testler SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğrencilerin hikâye anlatımlarında yer verdikleri hikâye elementlerinin analiz edilmesinde geleneksel nitel veri analizi yöntemlerinden olan sonuç çıkarma ve doğrulama analizi kullanılmıştır. Kullanılan bu analiz yöntemi ise araştırmacıların verileri analiz ederken verilerin tam olarak ne anlama geldiğini karar verilmesini kapsamaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Sonuç çıkarma ve doğrulama analizinde veriler, nicel veri analizinde olduğu üzere irdelenebilir, nitel

veriler ise kategorilere ayrılarak frekansları sayılabilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 275).

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Ses kayıt cihazı aracılığıyla veri toplama aşamasına geçilmeden önce öğrencilerin hikâye anlatımlarının herhangi bir not değeri taşımadığı, sadece bilimsel amaçlar dâhilinde kullanılacağı araştırmacı tarafından katılımcılara bildirilmiştir. Böylelikle araştırmacı ve katılımcılar arasında karşılıklı güvene dayalı bir iletişim ortamının sağlanmasına çaba gösterilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Ayrıca araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini artırmak ve aynı zamanda veri kaybını önlemek amacıyla görüşme esnasında araştırmacı tarafından yazılı notlar tutulmuştur. Ses kayıt cihazında oluşabilecek herhangi bir aksaklık olasılığını ortadan kaldırmak için yedek bir ses kayıt cihazı bulundurulmuş ve yazılı not alabilmek için gerekli hazırlıklar araştırmacı tarafından sağlanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin hikâye anlatımları, mevcut araştırmacı ve iki yardımcı araştırmacı tarafından incelenmiş olup dikte edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin anlatımlarında yer alan kelime sayısı, kelime çeşitliliği, cümle anlam ünitesi, hikâye elementleri gibi belirtilen unsurlar dikkate alınarak üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Araştırmacılar arasında görüş birliğini tespit edebilmek amacıyla (Miles ve Huberman, 1994)'ın önermiş olduğu güvenirlilik formülü kullanılmıştır (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)). Bu formül neticesinde kodlayıcılar arasındaki uyumun en az %80 olması gerekmektedir. Mevcut araştırmada yapılan analizler neticesinde güvenirlilik değerinin %88 olduğu tespit edilmiştir.

4.BULGULAR VE YORUM

Mevcut bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin cevap aramak adına verilerin istatistikî analizleri ile elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmacı tarafından 12 haftalık uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerine, ön testte kullanılan ve sessiz kitap niteliği taşıyan aynı resimli çocuk kitabı, öğrencilere tekrardan anlattırılarak

öğrencilerin hikâye anlatımlarındaki kelime sayısı tekrar ölçülmüştür. Son test deney grubu $S-W(25)=.333$, $p>.05$ ve kontrol grubu $S-W(24)=.329$, $p>.05$ kelime sayıları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle bağımsız iki grubu kelime sayısı puanları yönünden karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Sayısı Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Son Test		n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Kelime Sayısı	Deney	25	143.67	40.73	46	5.70	.000
	Kontrol	24	86.13	28.01	40.8	5.70	.000

Tablo 1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözlü anlatımlarındaki kelime sayısı boyutunda son test puanlarının anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem T Testi dikkate alınmıştır. Kelime sayısı boyutundaki varyansların homojenliği için Levene Testi dikkate alınmıştır ve ($F(24)=3.869$, $p=.055$) varyanslar homojen kabul edilmiştir. Tablo 1’de yer alan test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâye anlatımlarında yer verdikleri son-test kelime sayısı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{46}=5.7$, $p=.000$). Bu sonuçlar dâhilinde deney grubundaki öğrencilerin ($\bar{x}=143.7$, $SS:=40.8$) kontrol grubundaki öğrencilere ($\bar{x}=86.1$, $SS= 28.01$) göre hikâye anlatımlarını daha fazla kelime ile oluşturdukları görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmacı tarafından 12 haftalık uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerine, ön testte kullanılan ve sessiz kitap niteliği taşıyan aynı resimli çocuk kitabı, öğrencilere tekrardan anlattırılarak öğrencilerin hikâye anlatımlarındaki kelime çeşitlilik sayısı tekrar ölçülmüştür. Son test deney grubu $S-W(25)=.029$, $p<.05$ kelime çeşitlilik sayıları normal dağılım göstermezken, kontrol grubu $S-W(24)=.911$, $p>.05$ kelime çeşitlilik sayıları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin

son-test kelime çeşidi sayıları arasındaki farkı ortaya koymak için Mann Whintney U testi uygulanmıştır.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Kelime Çeşitliliği Boyutunda Son-Test Puanlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Son Test		n	$\bar{x}$	U	Z	p
Kelime Çeşidi	Deney	25	36.4	3.00	-5.879	.000
	Kontrol	24	12.6			

Tablo 2’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözlü anlatımlarındaki kelime çeşitlilik sayısı boyutunda son test puanlarının anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi dikkate alınmış ve testin sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 2’de yer alan test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâye anlatımlarında kullanmış oldukları kelime çeşitlilik sayıları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($D=49$, $Z= -5.879$, $p<.05$). Testin kelime çeşitlilik sayılarının puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencileri hikâye anlatımlarında ortalama 36.4 kelime çeşidi, kontrol grubu öğrencileri ise ortalama 12.6 kelime çeşidi kullanmışlardır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmacı tarafından 12 haftalık uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerine, ön testte kullanılan ve sessiz kitap niteliği taşıyan aynı resimli çocuk kitabı, tekrardan anlattırılarak öğrencilerin hikâye anlatımlarında oluşturmuş oldukları cümle anlam üniteleri tekrar ölçülmüştür. Son test deney grubu $S-W(25)=.007$, $p<.05$ cümle anlam ünite sayıları normal dağılım göstermezken, kontrol grubu $S-W(24)=.911$, $p>.05$ cümle anlam ünite sayıları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin son-test kelime çeşidi sayıları arasındaki farkı ortaya koymak için Mann Whintney U testi uygulanmıştır.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Cümle Anlam Ünitesi Boyutunda Son-Test Puanlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Son Test		n	$\bar{x}$	U	Z	p
Cümle Anlam Ünitesi	Deney	25	36.3	4.00	-5.86	.000
	Kontrol	24	12.6			

Tablo 3'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözlü anlatımlarındaki cümle anlam ünite sayısı boyutunda son test puanlarının anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi dikkate alınmış ve testin sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 3'te yer alan test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözlü anlatımlarında kullanmış oldukları kelime çeşidi sayıları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($D=49$, $Z= -5.86$, $p<.05$). Testin kelime çeşidi puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencileri sözlü anlatımlarında ortalama 36.3 cümle anlam ünitesi, kontrol grubu öğrencileri ise ortalama 12.6 cümle anlam ünitesi oluşturmuşlardır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4: Deney Grubu Ön-Test Son-Test Verilerinin Hikâye Elementlerine Göre İncelenmesi

	Sahne	Karakter	Problemin Başlangıcı	Problem	Çözüm Teşebbüsü	Sonuç	Reaksiyon
Ön Test	22	24	14	4	1	12	1
Son Test	24	24	24	20	17	24	15
Toplam	46	48	38	24	18	36	16

Tablo 4'te görüldüğü üzere üçüncü sınıf öğrencisi olan 24 kişiden oluşan deney grubunun ön-test ve son-testlerdeki sözlü anlatımlarında yer verdikleri hikâye

elementleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin tamamına yakını ön-test ve son-test sözlü anlatımlarında sahne ve karakter elementlerine yer verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı ön-testin sözlü anlatımında problemin başlangıcı ve sonuç başlıklarına yer verirken 12 haftalık uygulamanın ardından öğrencilerin tamamı son-testin sözlü anlatımlarında bu elementlere yer verdiği görülmektedir. Deney grubunun ön test sözlü anlatımında problem ve reaksiyon elementlerine çok fazla yer verilmezken uygulamanın ardından yapılan son testin sözlü anlatımlarında bu elementlerde ciddi bir artış yaşandığı görülmektedir.

Tablo 5: Kontrol Grubu Ön-Test Son-Test Verilerinin Hikâye Elementlerine Göre İncelenmesi

	Sahne	Karakter	Problemin Başlangıcı	Problem	Çözüm Teşebbüsü	Sonuç	Reaksiyon
Ön Test	18	24	17	3	5	11	2
Son Test	19	22	20	3	4	11	4
Toplam	37	46	37	6	9	22	6

Tablo 5'te görüldüğü üzere üçüncü sınıf öğrencisi olan 24 kişiden oluşan kontrol grubunun ön-test ve son-testlerdeki sözlü anlatımlarında yer verdikleri hikâye elementleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin tamamına yakını ön-test ve son-test sözlü anlatımlarında sahne ve karakter elementlerine yer verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı ön-testin sözlü anlatımında problemin başlangıcı ve sonuç başlıklarına yer verirken yapılan son testin sözlü anlatımında ise herhangi bir artış veya azalma yaşanmadığı görülmektedir. Hikâye elementlerinden olan problem, sonuç ve reaksiyon gibi elementlere de öğrencilerin ön-test ve son-test sözlü anlatımlarında yer vermediği görülmektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Etkileşimli okuma çalışmalarının hikâye anlatma becerisine olan etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu kısmında sonuçlara ve alt problemlere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sessiz kitap niteliği taşıyan resimli çocuk kitabını, son-test hikâye anlatımlarında kullanmış oldukları kelime sayıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmeye yöneliktir.

Araştırmanın ön-test verilerinde deney ve kontrol grubu öğrencilerin her birine ilgili kitap hikâye anlatma yöntemi dâhilinde sesli olarak anlatırılmıştır. Yapılan anlatımların her biri ses kayıt cihazına kaydedilip dikte yapıldıktan sonra öğrencilerin hikâye anlatımlarında kullanmış oldukları kelime sayıları belirlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test hikâye anlatımlarda kullanmış oldukları kelime sayıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Deney grubu ile gerçekleştirilen 12 haftalık uygulama sürecinin ardından araştırmanın son-test verileri aynı şekilde deney ve kontrol grubu öğrencilerinden tekrardan toplanmıştır. Yapılan anlatımların her biri ses kayıt cihazına kaydedilip dikte yapıldıktan sonra öğrencilerin hikâye anlatımlarında kullanmış oldukları kelime sayıları belirlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test hikâye anlatımlarda kullanmış oldukları kelime sayıları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar neticesinde deney grubu ile gerçekleştirilen 12 haftalık resimli çocuk kitaplarını etkileşimli olarak okuma çalışmalarının öğrencilerin hikâye anlatımlarında kullanmış oldukları kelime sayılarında artışa neden olduğunu söylemek mümkündür. Yani etkileşimli okuma yöntemi sayesinde öğrencilerin kelime hazinelerini, ifade edici dil becerilerini geliştirdiklerini ve anlatımlarını daha çok kelime ile gerçekleştirdiklerini söylemek mümkündür.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sessiz kitap niteliği taşıyan resimli çocuk kitabını, son-test hikâye anlatımlarında kullanmış oldukları kelimelerin çeşitlilik sayıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmeye yöneliktir.

Araştırmanın ön-test verilerinde deney ve kontrol grubu öğrencilerin her birine ilgili kitap hikâye anlatma yöntemi dâhilinde sesli olarak anlatırılmıştır. Yapılan anlatımların her biri ses kayıt cihazına kaydedilip dikte yapıldıktan sonra öğrencilerin hikâye anlatımlarında kaç farklı kelime çeşidini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test hikâye anlatımlarda kullanmış oldukları kelime çeşitlilik sayıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Deney grubu ile gerçekleştirilen 12 haftalık uygulama sürecinin ardından araştırmanın son-test verileri aynı şekilde deney ve kontrol grubu öğrencilerinden tekrardan toplanmıştır. Yapılan anlatımların her biri ses kayıt cihazına kaydedilip dikte yapıldıktan sonra öğrencilerin hikâye anlatımlarında kullanmış oldukları kelime çeşitlilik sayıları belirlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test hikâye anlatımlarda kullanmış oldukları kelimelerin çeşitlilik sayıları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar neticesinde deney grubu ile gerçekleştirilen 12 haftalık resimli çocuk kitaplarını etkileşimli olarak okuma çalışmalarının öğrencilerin hikâye anlatımlarında kullanmış oldukları kelimelerin çeşitliliğinde artışa neden olduğunu söylemek mümkündür. Buradan yola çıkarak etkileşimli okuma çalışmaları ile gerçekleştirilen okumaların, öğrencilerin bir olayı veya bir durumu daha fazla kelime çeşidini kullanarak anlatılmasına olanak sağladığı yorumu yapılabilmektedir. Yani etkileşimli okuma yöntemi sayesinde öğrencilerin kelime hazinelerini, ifade edici dil becerilerini geliştirdiklerini ve anlatımlarını daha fazla kelime çeşidi kullanarak gerçekleştirdiklerini söylemek mümkündür.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sessiz kitap niteliği taşıyan resimli çocuk kitabını, son-test hikâye anlatımlarında oluşturmuş oldukları cümle anlam ünitelerinin sayıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmeye yöneliktir.

Araştırmanın ön-test verilerinde deney ve kontrol grubu öğrencilerin her birine ilgili kitap hikâye anlatma yöntemi dâhilinde sesli olarak anlatılmıştır. Yapılan anlatımların her biri ses kayıt cihazına kaydedilip dikte yapıldıktan sonra öğrencilerin hikâye anlatımlarında oluşturdukları cümle anlam ünite sayıları belirlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test hikâye anlatımlarında oluşturdukları cümle anlam ünite sayıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Deney grubu ile gerçekleştirilen 12 haftalık uygulama sürecinin ardından araştırmanın son-test verileri aynı şekilde deney ve kontrol grubu öğrencilerinden tekrardan toplanmıştır. Yapılan anlatımların her biri ses kayıt cihazına kaydedilip dikte yapıldıktan sonra öğrencilerin hikâye anlatımlarında oluşturdukları cümle anlam ünite sayıları belirlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test hikâye anlatımlarında oluşturmuş oldukları cümle anlam ünite sayıları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar neticesinde deney grubu ile gerçekleştirilen 12 haftalık resimli çocuk kitaplarını etkileşimli olarak okuma çalışmalarının öğrencilerin hikâye anlatımlarında oluşturdukları cümle anlam ünite sayılarında artışa neden olduğunu söylemek mümkündür. Yani etkileşimli okuma yöntemi sayesinde öğrencilerin ifade etme becerilerini geliştirdiklerini ve anlatımlarını daha çok cümle anlam ünitesi ile oluşturduklarını söylemek mümkündür.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi deney grubu öğrencilerinin ön-test son-test verilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test son-test verilerinin hikâye elementlerine yer vermelerine göre incelenmesini içermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin ön-test verilerini kapsayan anlatımların tamamına yakınında hikâye elementlerinden olan sahne ve karakter elementlerine yer verildiği görülmektedir. Buradan hareketle öğrenciler ile herhangi bir uygulama yapılmaksızın öğrencilerin sahne, karakter gibi basit çıkarımsal nitelik taşıyan hikâye elementlerine anlatımlarında yer verdiklerini söylemek mümkündür. Ön-test verilerinde öğrencilerin bir kısmı problemin başlangıcı ve sonucunu içeren ifadelerle yer verirken 12 hafta süren uygulama sürecinin ardından deney grubu öğrencilerinin tamamı son-testin hikâye anlatımında problemin başlangıcı ve sonuç başlıklarına yer verdiği görülmektedir. Ön test hikâye anlatımlarında problem ve reaksiyon gibi hikâye elementlerine yeteri kadar yer verilmezken uygulama sürecinin ardından yapılan son testin hikâye anlatımlarında deney grubu öğrencilerinin çoğunluğunun bu elementlere yer verdiği görülmektedir. Bu sonuçlar neticesinde görüldüğü üzere deney grubu ile gerçekleştirilen etkileşimli okuma çalışmalarının son-test verilerini kapsayan hikâye anlatımlarında yer vermiş oldukları hikâye elementlerinde ciddi artışlar meydana gelmiştir. Bu da yapılan uygulamanın öğrencilerin hikâye anlatımlarında hikâye elementlerine yer verme becerisinin geliştiğini göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin son-test verilerini kapsayan anlatımlarının tamamına yakınında hikâye elementlerinden olan sahne ve karakter elementlerine yer verildiği görülmektedir. Yine buradan hareketle öğrenciler ile herhangi bir uygulama yapılmaksızın öğrencilerin sahne, karakter gibi basit çıkarımsal nitelik taşıyan hikâye elementlerine anlatımlarında yer verdiklerini söylemek mümkündür. Hikâye elementlerinden olan problemin başlangıcı ve sonuç başlıklarına yer veren öğrencilerin sayısının ön-test ve son-test verilerinin analizi neticesinde herhangi bir artış veya azalma görülmemiştir. Bununla birlikte hikâye elementlerinden olan problem, sonuç, reaksiyon gibi başlıklara kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu ön-test ve son-test hikâye anlatımlarında yer vermediği görülmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular neticesinde resimli çocuk kitaplarını etkileşimli olarak okuma çalışmalarının öğrencilerin hikâye anlatma becerilerine, mevcut kelime hazinelerinin gelişimine, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu yorumunu yapmak mümkündür.

Etkileşimli okuma, bütün okuma bileşenlerinin gelişimine olumlu bir katkı sağlamaktadır. Okuma esnasında karşılaşılan bilinmeyen kelimelerin açıklanması, dinleyicinin kelime öğrenimini kolaylaştırmasıyla birlikte (Brett ve diğerleri, 1996; Elley, 1989) aynı hikâyenin birden fazla dinlenmesiyle yeni öğrenilen kelimelerin sayısını artmaktadır (Biemiller ve Slonim, 2001; Elley, 1989; Ensor ve Koller, 1997; Penno ve diğerleri, 2002; Senechal, 1997; Smeets ve diğerleri, 2014). Bununla birlikte etkileşimli okuma esnasında okuyucu ile dinleyici yani çocuk arasında gerçekleşen etkileşim yoluyla çocuklarda hikâye anlatma becerisi ve dolayısıyla ifade etme becerisi gelişim göstermektedir (Vygotsky, 1978). Bu nedenle çocuklarla birlikte etkileşimli okuma çalışmalarının yapılması onların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi için hayati bir önem taşımaktadır. Etkileşimli okuma yöntemi ile yapılacak okumaların çocukların hikâye anlatımlarında, kendilerini ifade etmelerinde kullanacakları kelimelerin sayısının, çeşitliliğinin, oluşturdukları cümle anlam ünitelerinin artışına da katkıda bulunacaktır.

Çetinkaya ve diğerleri (2018) yapmış oldukları deneysel desenli çalışmada öğrenciler ile gerçekleştirilen 11 haftalık etkileşimli okuma çalışmalarının ardından deney grubu öğrencilerinin son test hikâye anlatımlarında kullandıkları kelime hazinelerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Kelime hazinesinin gelişmesiyle birlikte kullanılan kelimelerin sayısının, çeşitliliğinin vb. artması düşünüldüğünde mevcut çalışma ile Çetinkaya ve diğerleri (2018) 'nin çalışması benzer sonuçları işaret etmektedir.

Şimşek (2017) farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocukların dil gelişimine olan etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasını 3 farklı anasınıfına devam eden 56 çocukla gerçekleştirmiştir. Deney gruplarından birine etkileşimli kitap okuma modelini, diğerine e-kitap okuma modelini, kontrol grubuna ise geleneksel kitap okuma modelini uygulayan Şimşek (2017) 10 haftalık uygulama sürecinin ardından çalışmanın son test verilerini de elde etmiştir. Elde edilen verilerin neticesinde e- kitap uygulamasının yürütüldüğü grupta dil gelişimi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği, geleneksel yöntemle kitap okuma işleminin yürütüldüğü grupta çocukların alıcı dil gelişiminde olumlu yönde artış görüldüğü, etkileşimli okuma yöntemiyle kitap okuma işleminin

yürütüldüğü grupta ise çocukların alıcı, ifade edici dil becerileri ve toplam dil gelişim puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir artış görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen araştırmadan ve mevcut araştırmadan da görüldüğü üzere çocukların ifade edici dil becerilerinin gelişiminde etkileşimli okuma modeli yadsınamaz bir öneme sahiptir. Fakat bunun yanında geleneksel yöntemle okuma modeli gibi diğer okuma modellerinin de çocukların dil becerilerine katkı sağladığı çalışmalar da mevcuttur.

Buna ek olarak alanyazında etkileşimli okuma çalışmalarının sözlü anlatım becerilerini ve dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini aktaran birçok araştırma mevcuttur (Akoğlu ve diğerleri, 2014; Bıçakçı ve diğerleri, 2018; Cengiz, 2010; Chomsky, 1972; Crain ve Dale, 1999; Efe, 2018; Erdoğan ve diğerleri, 2017; Gölcük ve diğerleri, 2015; Halsey, 2008; Hargrave ve Senechal, 2000; Kotaman, 2008; Lane ve Wright, 2007; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Marting-Chang ve Gould, 2012; Maul ve Ambler, 2014; Moerk, 1985; Myers, 2015; Nevo ve Vaknin-Nusbaum, 2018; Ninio, 1980; Ping, 2014; Santoro, Chard, Howard ve Baker, 2008; Snow, 1983; Spencer, 2011a; Tetik ve Erdoğan, 2017; Whitehurst ve diğerleri, 1988).

Yapılan mevcut çalışma ilgili alanyazına resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma çalışmaları dâhilinde kullanıldığında öğrencilerin hikâye anlatım becerilerine ve ifade edici dil becerilerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlar gösteren birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmaların ise daha çok dil gelişimi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Bıçakçı ve diğerleri'nin (2018) yapmış oldukları benzer çalışmada 44-62 aylık çocuğa sahip olan 14 anne ile çalışma grubu oluşturulmuştur. 7 anneden oluşan deney grubu ile 9 hafta süren resimli çocuk kitapları ile etkileşimli okuma çalışmalarının neticesinde 44-62 aylık çocukların dil gelişimi bakımından deney grubunun lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu çalışmada da görüldüğü üzere bireylerin dil becerilerini geliştirmek ve desteklemek adına etkileşimli okuma çalışmalarından yararlanılması öngörülmektedir.

Ergül ve diğerleri (2015) tarafından etkileşimli okuma yönteminin etkilerinin araştırıldığı çalışmada 72 birinci sınıf öğrencisi etkileşimli okuma sürecine dâhil edilirken 73 birinci sınıf öğrencisi sürece dâhil edilmemiştir. Yapılan uygulamanın ardından etkileşimli okuma sürecine dâhil olan birinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma, okuduğunu anlama, okunulan kelime sayısı gibi alanlarda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerden anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Myers (2015), 8 anaokulu öğrencisi ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada her biri otuz dakika süreden oluşan 12 etkileşimli okuma dersi yapmış ve öğrencilerin etkileşimli okuma çalışmalarında öğrenmiş oldukları kelimeleri kullanıp kullanmadıklarını araştırmıştır. Bu amaçla etkileşimli okuma derslerinin her birine kelime öğretimi ile başlamıştır. Araştırmanın neticesinde etkileşimli okuma çalışmalarının yeni kelimelerin öğrenilmesinde ve öğrencilerin kelime hazinelerini aktif bir şekilde güçlenmesinde önemli bir etkiye neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Whitehurst ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilen bu okuma yöntemi ile okuyucu bilinmeyen kelimeleri açıklar ve bunları süreç esnasında birçok kez tekrarlamaktadır. Böylelikle dinleyicinin yani çocuğun dili aktif olarak kullanma becerileri, sözlü anlatım dil becerileri gelişim gösterirken kelime hazinesi de artmaktadır. Etkileşimli okuma çalışmalarıyla birlikte gelişim gösteren kelime hazinesi ise bireyin kendisini sözlü ve yazılı olarak daha açık ve doğru bir şekilde ifade etmesine katkı sağlamaktadır (Çeçen, 2007; Güney ve Aytan, 2014; Karadüz ve Yıldırım, 2011; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Bu çalışmanın sonuçlarında da görüldüğü üzere kelime öğretiminde ve aktif kelime hazinesinin gelişiminde etkileşimli okuma çalışmalarının büyük bir önem taşıdığı söylenilebilir.

Etkileşimli okumanın dâhil edildiği çalışmalar okul ortamında sadece öğretmen ve öğrenciler ile gerçekleştirilen uygulamalarla sınırlı kalmamış, okul ortamında ailelerin katılımının sağlandığı etkileşimli okuma etkinlikleri de (Yaşar, 2020) gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan resimli çocuk kitapları öğrenci velileri tarafından okuma öncesinde araştırmacı direktifleriyle belirli bir ön hazırlık yapıldıktan sonra etkileşimli okuma yöntemi kullanılarak seslendirilmiş öğretmen

ve öğrenciler sürece dinleyici olarak katılmışlardır. Araştırmanın neticesinde ise aile katılımıyla gerçekleştirilen etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin dil gelişimine, aktif kelime hazinesinin artmasına, açık uçlu sorulara verilen cevaplarla düşüncelerin rahat bir şekilde ifade edilmesine ve bunların yanında birçok beceriye olumlu yönde katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında gerçekleştirilmiş olan çalışmaların neticesinde, etkileşimli okuma çalışmalarının belirtilen faydalarının yanında çocukların; problem çözme becerilerine, analitik düşünme becerilerine, kendini ifade etme becerilerine, düşünme, anlama ve sorgulama becerilerine, okuma ve okuduğunu anlama becerilerine, okur-yazarlık becerilerine, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimlerine, fonolojik farkındalıklar üzerine olumlu katkı sağladığı görülmektedir (Adeyemo, 2015; Akoğlu ve diğerleri, 2014; Alshehri, 2014; Beyreli ve İncirkuş, 2018; Bıçakçı ve diğerleri, 2018; Chomsky, 1972; Delacruz, 2009; Efe, 2018; Er, 2016; Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca, 2017; Ergül ve diğerleri, 2015; Ergül, Akoğlu, ve diğerleri, 2016; Ergül, Sarıca, ve diğerleri, 2016; Halat, 2017b; Hazzard, 2016; Justice ve Pence, 2005; Metin ve Gökçay, 2014; Mitchell, 2015; Moerk, 1985; Santoro ve diğerleri, 2008; Snow, 1983; Snow ve Ninio, 1986; Spencer, 2011b; Şimşek, 2017; Tetik ve Erdoğan, 2017; Türkben ve Temizyürek, 2018; Whitehurst ve diğerleri, 1988; Wozniak, 2010).

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlar ve alanyazında yer alan bilgiler doğrultusunda bahsi geçen yöntemin uygulayıcılarına yönelik ve gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Etkileşimli okuma yöntemi dâhilinde yapılan çalışma ve etkinliklerin, öğrenciler üzerinde hikâye anlatma becerilerinin gelişimine, kelime hazinelerinin gelişimine, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimine olumlu yönde etkileri bulunmaktadır. Bu olumlu etkileri arttırmak adına öğretmenlerin sınıf içerisinde etkileşimli okuma çalışmalarına yer vermeleri önerilebilir.

2. Sınıf içerisinde etkileşimli okuma çalışmalarına yer veren öğretmenler uygulama esnasında daha çok kapalı uçlu sorular sormaktadır (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Büyükalın, 2002; Erdoğan ve Akay, 2015). Etkileşimli okuma çalışmalarını yürütecek olan okuyucunun, dinleyicilere kapalı uçlu soruların yerine öğrencilerin düşüncelerini rahat bir şekilde aktaracağı, üzerine yorum yapacağı açık uçlu sorular sormaları önerilmektedir.
3. Etkileşimli okuma çalışmalarına ve etkinliklerine sınıf ortamında yer verecek öğretmenlere, bu alana ilişkin uzman kişiler dâhilinde hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
4. Etkileşimli okuma çalışmalarının öğrencilerin dil becerilerinde (Bıçakçı ve diğerleri, 2018; Çetinkaya ve diğerleri, 2018) ve akademik becerilerinde (Turan ve Topçu, 2018) olumlu yönde bir artış yaşanmaktadır. Uygulanan yöntemin etkililiğinin artması adına öğretmenlerin bu yöntemi sınıflarında belirli aralıklarla düzenli olarak uygulamaları teşvik edilebilir.

5.2.1. Araştırma Önerileri

1. Mevcut araştırmanın İlkokul farklı sınıf seviyelerinde, Ortaokul ve Lise öğrenim düzeylerinde uygulanması ve varılan sonuçların kıyaslanması önerilebilir.
2. İlgili yöntemin diğer kitap okuma yöntemleriyle kıyaslanabilmesi adına birden fazla grup üzerinde farklı kitap okuma yöntemlerinin denenmesi önerilebilir.
3. Mevcut araştırma, Şanlıurfa İli'ne bağlı bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın benzerinin farklı illerde ve farklı kurumlarda gerçekleştirilmesi önerilebilir.

6. KAYNAKÇA

- Adeyemo, M. (2015). *Qualitative case study of read-aloud expository text strategies in kindergarten through grade 2*. (Doktora Tezi), College Of Education, WaldenUniversity, Minnesota.
- Akın, N. (1998). *Okul Öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarına karşı tutum ve davranışları*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alshehri, M. (2014). *Improving reading comprehension for saudi student by using the reading aloud strategy*. (Yüksek Lisans Tezi), Curriculum and Instruction in Inclusive Education Department of Curriculum and Instruction State University, New York at Fredonia.
- Anderson, N. A. (2010). *Elementary children's literature: infancy through age 13*. USA: Pearson Education.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan, Y., ve Erbay, F. (2006). Okul öncesi çocuklar için hazırlanan resimli hikâye kitaplarının konu ve zaman kullanımı açısından incelenmesi II. *Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı* (pp. 227-232). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Bay, D. N., ve Alisinanoğlu, F. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 80-93.
- Belet, Ş. D. (2011a). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: öğretim deneyi uygulaması. *Bilig*, 59, 67-96.
- Belet, Ş. D. (2011b). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: öğretim deneyi uygulaması. *Bilig*(59), 67-96.

- Beyreli, L., ve İncirkuş, F. A. (2018). Etkileşimli sesli okuma ve SQ4R okuma stratejilerinin anlamaya etkisi: karma yöntem araştırması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 271-291.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 201-208. doi: 10.24106/kefdergi.375865
- Biemiller, A., ve Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498-520. doi: 10.1037/0022-0663.93.3.498.
- Brett, A., Rothlein, L., ve Hurley, M. E. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *Elementary School Journal*(96), 415-422. doi: 10.1086/461836.
- Büyükalın, F. S. (2002). *Soru-cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Çakmak, E. K., ve Karadeniz, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, Ö. (2010). *Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dilsel kodlar ve etkileşim biçimi*. (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. (Doktora), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chomsky, N. (1972). Psychology and ideology. *Cognition*, 1(1), 11-46. doi: 10.1016/0010-0277(72)90043-1.
- Ciravoğlu, Ö. (1998). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul Esin Yayınevi.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Crain, C. C., ve Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28-39.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. CA: Sage.

- Cullinan, B. E., ve Galda, L. (1994). *Literature And The Child* (3.bs.). U. S.: Harcourt Brace Company.
- Çeçen, M. A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal Of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 705-715. doi: 10.17719/jjsr.2018.2825.
- Delacruz, S. (2009). *Using interactive read-alouds to increase K-2 students reading comprehension*. Walden University, Minnesota.
- Demirel, Ö., ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ş. (2010). *Çocuk, çocuğun gelişim özellikleri, ihtiyaçları ve ilgi alanları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dirican, R., ve Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 44-69.
- Dowdall, N., Cooper, P. J., Tomlinson, M., Skeen, S., Gardner, F., ve Murray, L. (2017). The benefits of early book sharing (BEBS) for children cognitive and socio-emotional development in South 67 Africa: study protocol for randomised controlled trial. *Trials*, 18(118). doi: 10.1186/s13063-017-1790-1.
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Ensor, A. D., ve Koller, J. R. (1997). The effect of the method of repeated readings on the reading rate and word recognition accuracy of deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(2), 61-70.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 2(3), 156-160.
- Er, S., Aral, N., ve Bıçakçı, M. Y. (2013). Identifying the relationship between n children's language skills and parents' self-efficacy in story reading. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*(93), 1269-1274.
- Erdal, K. (2008). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları. *Milli Eğitim Dergisi*(178), 156-165.
- Erdoğan, N. İ. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, 1071-1086.

- Erdoğan, N. I., ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorunlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 34-46.
- Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C., ve Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
- Ergen, E. (2009). *Kavramların algılatılmasında resimli çocuk kitaplarının rolü bağlamında "simyacının hediyesi, öyküsü için çocuk kitabı tasarımı*. (Sanatta Yeterlik Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., ve Sarıca, A. D. (2017). Effects of dialogic reading program on later reading skills: follow-up study. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219. doi: 10.5578/keg.27611.
- 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). doi: 10.17860/efd.88429.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, D., ve Karaman, G. (2016). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: izleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.246307
- Fletcher, K. L., ve Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: guidelines for implementation teaching exceptional children. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6.bs.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Galda, L. (1993). Visual literacy: exploring art and illustration in children's books. *Reading Teacher*, 46(6), 506-516.
- Garvie, E. (1990). *Story as vehicle: Teaching English to young children*. Multicultural Matters: Ltd, Clevedon.
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5.bs.). Boston: Pearson Education.

- Golos, D., ve Moses, A. (2011). Representations of deaf characters in children's picture books. *American Annals of the Deaf*, 156(3), 270-282.
- Gormley, S., ve Ruhl, K. L. (2005). Dialogic shared storybook reading: An instructional technique for use with young students in inclusive settings. *Reading & Writing Quarterly*(21), 307-313.
- Gölcük, M., Okur, Ş., ve Berument, S. K. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale program. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 89-96.
- Gönen, M. (1986). Ülkemizde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi YA-PA 4. okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri. Ankara: YA-PA.
- Gönen, M. (1988). Çocukta kişilik gelişimi ve benlik kavramı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 20(35).
- Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin 5-6 yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikâye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 7(2), 83-88.
- Gönen, M. (2000). Resimli çocuk kitaplarının içerik, resimleme, fiziksel özellikleri ve Türkiye’de son on yılda çocuk kitapları alanında yapılmış tezler. In S. Sever (Ed.), *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi-Tömer Dil Öğretim Merkezi.
- Gönen, M., ve Arı, M. (1989). Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve bilim*, 13(72), 21-30.
- Gönen, M., Aydos, E., Şentürk, Ç., Karacan, G., Kahraman, C., ve Tuna, P. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi *65th OMEP world assembly and congress* (pp. 1-14). Shangai.
- Gönen, M., ve Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternet’te resimli çocuk kitapları (e-books). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 16(2), 163-170.
- Gönen, M., ve Işıtan, S. (2006). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi *II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı* (pp. 413-420). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Graham, D. B., ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Güleç, Ç. H., ve Geçgel, H. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, A. (2007). *Anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güney, N., ve Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.
- Halat, A. A. (2017a). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. ((Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Halat, A. A. (2017b). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Halsey, H. N. (2008). *Investigating a parent implemented early literacy intervention: effects of dialogic reading using alphabet books on the alphabet skills, phonological awareness, and oral language of preschool children*. (Doktora Tezi), University of Massachusetts, Amherst.
- Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms* ((3rd. ed.).bs.). New Jersey: Pearson.
- 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.
- Harris, A. J., ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*. New York: Longman.
- Hazzard, K. (2016). *The effects of read alouds on student comprehension*. (Yüksek Lisans Tezi), School of Arts and Sciences St. John Fisher College, New York.
- Huck, C. S., Kiefer, B. Z., Hepler, S., ve Hickman, J. (2004). *Children's literature in the elementary school* ((8th ed.).bs.). New York: McGraw-Hill.
- Hunt, P. (1999). *Understanding children's literature*. London: Routledge.
- Justice, L. M., ve Pence, K. L. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association.
- Justice, L. M., ve Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*(23), 99-113.
- Kabadayı, A. (2005). Improving children's communicative competence and performs through storytelling model. *Selçuk İletişim*, 3(4), 197-202.
- Karadüz, A., ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin gelişmesinde öğretmen görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-984.

- Kardaş, C., ve Alp, D. (2013). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kepenekçi, Y. K., ve Aslan, C. (2011). *Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Keppel, G. (1991). *Design and analysis: A res earcher's handbook* NJ: PrenticeHall: Englewood Cliffs.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök.
- Kiefer, B. Z., Hepler, S., ve Hickman, J. (2007). *Charlotte Huck's children's literatüre*. U. S.: The Mc Graw-HillCompanies.
- Koskinen, P. S., Gambrell, L. B., ve Kapinus, B. A. (1988). Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension. *The Reading Teacher*(41), 892-896.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Koyuncu, S. S., ve Kaptan, Y. A. (2005). Çocuk kitaplarında görsel anlatım ve tasarım sorunları. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104(105), 256-273.
- Kucer, S. B. (2011). Going beyond the author: What retellings tell us about comprehending narrative and expository texts. *Literacy*, 45(2), 62-69.
- Lane, H. B., ve Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications, Inc.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., ve Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Lonigan, C. J., ve Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from lowincome backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Lukens, J. R. (1986). *A critical handbook of children's literature*. New York: Longman.
- Lüle, E. (2007). Yedi farklı çocuk kitabının çocuk yazını ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi. *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 17-30.
- Marting-Chang, S., ve Gould, O. N. (2012). Reading to children and listening to children read: mother-child interactions as a function of principal reader. *Early Education and Development*, 23(6), 855-876. doi: 10.1080/10409289.2011.578911.

- Maul, C. A., ve Ambler, K. L. (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 34(4), 237-247.
- Meller, W. B., Richardson, D., ve Hatch, J. A. (2009). Using read-alouds with critical literature in K-3 classrooms. *Young Children*(64), 76-78.
- Metin, G. T., ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94. doi: 10.5222/j.child.2014.089.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell, A. (2015). *Effect of interactive read-alouds on student comprehension*. (Yüksek Lisans Tezi), University of Wisconsin, River Falls.
- Moerk, E. L. (1985). Picture-book reading by mothers and young children and its impact upon language development. *Journal of Pragmatics*, 9(4), 547-566. doi: 10.1016/0378-2166(85)90021-9
- Morgan, P., ve Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 135-152.
- Morrow, L. M. (1989). Using story retelling to develop comprehension. *Children's comprehension of text: Research into practice*, 37-58.
- Myers, J. M. (2015). *Interactive read-alouds: A qualitative study of kindergarten students' analytic dialogue*. (Doktora), Indiana University, Pennsylvania.
- Nevo, E., ve Vaknin-Nusbaum, V. (2018). Joint reading of informational science text versus narrative stories: How does each affect language and literacy abilities among kindergarteners? *Reading Psychology*, 39(8), 787-819.
- Nicholas, J. L. (2007). *An exploration of the impact of picture book illustrations on the comprehension skills and vocabulary development of emergent readers*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Louisiana State University.
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51(2), 587-590.
- Nodelman, P. (1996). *The pleasures of children's literature*. Michigan University: Longman.
- Norton, D. E. (1999). *Through the eyes of a child: an introduction to children's literature*. New Jersey: Prentice Hall.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Oğuzkan, F. A. (1998). İyi bir çocuk kitabı dil, anlatım, konu bakımından nasıl olmalıdır? In M. R. Şirin (Ed.), *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* (pp. 210-212). Ankara: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Owens, T. W. (2001). More than just pictures: using picture story books to broaden young learners social consciousness. *The Social Studies*, 92(1), 33-40.
- Öncü, E. Ç. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Özbay, M., ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Palmer, B. C., Harshbarger, S. J., ve Koch, C. A. (2001). Storytelling as a constructivist model for developing language and literacy. *Journal of Poetry Therapy*, 14(4), 199-212.
- Parlakıyıldız, B., ve Yıldızbaş, F. (2004). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (pp. 201-207). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., ve Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23-33. doi: 10.1037/0022-0663.94.1.23.
- Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities a language learning context in preschool. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 146-158.
- Reese, D. (2008). Indigenizing children's literature. *Journal of Language and Literacy Education*, 4(2), 59-72.
- Russell, L. D. (1991). *Literature for children: A short introduction*. New York: Longman.
- 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.
- Saracho, O., ve Spodek, B. (2010). Families selection of children's literature books. *Early Childhood Education*(37), 401-409.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*(24), 123-138.
- Seven, M. A., ve Engin, A. O. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *EKEV Akademi Dergisi*, 29, 275-286.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*(107), 14-15.

- Sever, S. (2000). Çocuk kitaplarında dilsel ve görsel duyarlılık. In S. Sever (Ed.), *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Bildiri Kitabı* (pp. 631-647). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi -TÖMER Dil Öğretim Merkezi.
- Sever, S. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2008). Okul öncesi dönemdeki çocuklara seslenen kitaplarda bulunması gereken temel özellikler. In Z. Güneş (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: TÜDEM Yayınları.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- Sipe, L. R. (2001). Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), 23-42.
- Smeets, D. J., Dijken, M. J. v., ve Bus, A. G. (2014). Using electronic storybooks to support word learning in children with severe language impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), 435-449. doi: 10.1177/0022219412467069.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationship during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Snow, C. E., ve Ninio, A. (1986). *The contracts of literacy: what children learn from learning to read books*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Sofuoğlu, M. (1979). Anaokullarına giden beş ve altı yaş çocuklarının seçilmiş resimli kitaplar hakkındaki beğenilerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 151-156.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara Anı Yayıncılık.
- Spencer, R. R. (2011a). *Reading aloud and student achievement*. (Doktora Tezi), Education Faculty of Lindenwood University, Missouri.
- Spencer, R. R. (2011b). *Reading aloud and student achievement*. (Doktora Tezi), Education Faculty of Lindenwood University, Missouri.
- Sutherland, Z. (1997). *Children and books* (9.bs.). New York: Longmans.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şirin, M. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.

- TDK. (Ed.) (2020a) <https://sozluk.gov.tr/?q=%C3%A7ocuk&aranan=>.
- TDK. (Ed.) (2020b) <https://sozluk.gov.tr/?kelime=edebiyat%20bilimi>.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*(8), 161-167.
- Temple, C., Martinez, M., ve Naylor, J. Y. (1998). *Children's books in children's hands*: Allyn & Bacon.
- Tetik, G. (2015). *Diálogo dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 Ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tetik, G., ve Erdoğan, N. I. (2017). Diálogo dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Thoreson, C. C., ve Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28-39.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: a balanced approach* (6.bs.). Upper SaddleRiver, NJ: Prentice Hall.
- Tuğrul, B., ve Feyman, N. (2006). Okul Öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu-Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (pp. 387-392). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Turan, F., ve Topçu, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 11-33.
- Tutkun, Ö. F. (2002). *Sınıfta yerleşim düzeni: Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Tür, G., ve Turla, A. (1999). *Okul Öncesinde çocuk, Edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa.
- Tür, G., ve Turla, A. (2005). *Okul Öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa.
- Türkben, T., ve Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(4), 1237-1268.
- Uzmen, F. S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth-combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627.

- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development from: Mind and Society*. MA: Cambridge: Harvard University Press.
- 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), 679-689.
- 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), 542-555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., 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.
- Wozniak, C. (2010). *Reading and the boy crisis: The effect of teacher book talks, interactive read-alouds, and students' unrestricted choice of books for independent reading on fifth-grade boys' reading attitude, reading self-efficacy, and amount of reading and fifth-grade teachers' reading beliefs and practices*. (Doktora Tezi), The University of San Francisco, San Francisco.
- Yalçın, A., ve Aytaş, G. (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaşar, H. (2020). *Aile katılımlı diyalogik okuma etkinliklerine ilişkin ebeveyn ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk gelişimi ve psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2019). *Çocuk Psikolojisi* (43.bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yurtseven, L., ve Kurt, G. (2013). Okul öncesi eğitimin ve annelerin hikâye kitabı okumasının çocukların sosyal beceri gelişimi ile ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(2), 99-119.
- Yükselen, A. İ., ve Kangal, S. B. (2011). Resimli çocuk kitaplarının renk kavramı kazanımı üzerine etkisinin incelenmesi III. *ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu* (pp. 555-561). Ankara: Ankara Üniversitesi.

7. EKLER

7.1. Uygulama İzin Yazısı

16/09/2020 - 21707



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 47377298-44-E.12086677
Konu : Anket İzni (Mücahit DURMAZ)

04.09.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 30/09/2019 tarih ve 18527511 sayılı Valilik Makam Onayı.

Düzce Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencisi Mücahit DURMAZ'ın tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 26/08/2020 tarih ve E:10845 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlginin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Merkez Eyyübiye ilçesindeki Bilim İlkokulu öğrencilerine Covid-19 tedbirleri kapsamında Anket çalışması yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İsmail YAPICIER
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK:
1- Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
2- Anket (2 sayfa)

Gereği:

Eyyübiye Kaymaklığına (İlçe MEM)

Görevli Elektronik
Aslı ile Aynıdır
04.09.2020

Mustafa
İlçe Eğitim
Müdürü

Bilgi:
Düzce Üniversitesi Rektörlüğü
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

Sayın: (Mücahit DURMAZ)



Adres: Ertuğrul Gazi Mahallesi Durançay Sokak No:14
Elektronik Ad: sanliurfa.meb.gov.tr
e-posta: bilgi@emegretick63@meb.gov.tr

Bilgi için
Tel: 0(414) 280 63 00
Faks: 0(414) 280 63 99

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/08/2020-E.10845



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



Sayı :92112801/300/10845
Konu :Araştırma İzni Hk. (Mücahit
DURMAZ)

26/08/2020

(ŞANLIURFA İL MİLLİ EĞİTİM
MÜDÜRLÜĞÜ)

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mücahit DURMAZ'ın "Resimli Çocuk Kitaplarının İlkokul Öğrencilerinin Sözlü Anlatım Becerilerine Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Eyübiye Bilim İlkokulunda uygulamak istediği anket ölçeği ve Etik Kurul Kararı yazımız ekinde bilgilerinize sunulmuştur. Araştırmasını yapabilmesi için belirtilen kuruma gerekli izinlerin verilebilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

E - imzadır.

Prof.Dr. Zafer AKBAŞ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

EKLER :

- 1- Etik Kurul Kararı
- 2- Dilekçe
- 3- Katılım Kabul Formu
- 4- Veri Toplama Araçları
- 5- Okul Listesi

26/08/2020 Büro Per.
26/08/2020 Enst.Sek.

: S.BAYLAN
: V.PARTİ

<https://evys.duce.edu.tr/enstituiyon-forgul/BolgeDogrulama.aspx>

BARKOD NO: *86P58001* Pin Kodu : 33303

Konursalp Yerleşkesi 81620 Merkez DÜZCE

Tel: 0 380 542 14 37

E-Posta: sobe@duzce.edu.tr

Faks: 0 380 542 14 38

Elektronik: s@www.sobe.duce.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için Atıştırtı: Sema Baylan



7.2. Araştırmanın Uygulama Aşamasında Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları

KİTABIN ADI	YAZAR	YAYINEVİ
Babamın Battaniyesi	Sara Şahinkanat&Ayşe İnan	Yapı Kredi Yayınları
Balıkçı Osman	Anne Hofmann& Şeyda Öztürk	Yapı Kredi Yayınları
Bay KaBuk ve Ejder	Zeynep Sevde& Mert Tugen	Taze Kitap
Ben Sandalye Değilim	RossBurach	Beyaz Balina Yayınları
Bir Dostluk Masalı	SusannaIsern&MarcıSomâ	Uçanbalık
Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
Hoş Geldiniz	Barroux	RedhouseKidz Çocuk Kitapları
Kelime Koleksiyoncusu	Peter H. Reynolds	Altın Kitaplar
Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?	Sara Şahinkanat& Ayşe İnan	Yapı Kredi Yayınları
Koca Roni	CatherineRayner	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
Küçük Ağaç	LorenLong	Beyaz Balina Yayınları
Kütüphanedeki Aslan	Michelle Knudsen&KevinHawkes	Uçanbalık
MadelineFinn ile Kütüphane Köpeği	Lisa Papp	Hep Kitap
Memo ve Ay	Alice Briere-Haquet&CeliaChauffrey	Mavibulut
Sabırsız Tırtıl	RossBurach	Beyaz Balina Yayınları
LeoLionni	Pezzettino	Elma Çocuk
Yolculuk	FrancescaSanna	Taze Kitap
Yüzyüz	LeoLionni	Elma Çocuk

7.3. Etkileşimli Kitap Okuma Programı

Kitabın Adı:	KÜTÜPHANEDEKİ ASLAN
Kitabın Yazarı:	Michelle KNUDSEN
Resimleyen:	Kevin HAWKES
Yayınevi:	Uçanbalık

Hedef Sözcük/Deyim	Sayfa	Anlamı
Raf	2	Üstüne bir şeyler koymak için duvara veya bir dolabın içine birbirine paralel olarak tutturulmuş, genellikle geniş, uzun tahta veya metal levha.
Koridor	3	Bir yere/yapıya girmeyi sağlayan veya odaları birleştiren genellikle dar geçit.
Kural	3	Davranışlarımıza yön veren, uyulması gereken ilke/ilkeler.
Yele	5	At, aslan gibi kimi hayvanların ensesinde ya da boynunda bulunan uzun kıllar.
Endişe	7	Bir şeye karşı duyulan tasa, kaygı, kuşku, korku.
Kükremek	8	(Aslan için) bağırarak. Mecaz anlamda taşkınlık göstermek, coşmak.
Ansiklopedi	11	Belli bir yöneme göre düzenlenen, bilim, sanat ve uğraş dallarının tüm bilgilerini ayrıntılı olarak bir arada bulunduran, genellikle birkaç ciltten oluşan kitap
Kaşını çatmak	15	Kızgın, öfkeli ve sinirli olduğunu kaşlarını birbirine yaklaştırarak göstermeye çalışmak.
Tabure	17	Sırt ve kol dayayacak yeri olmayan iskemle
Sızlanmak	21	Kendine yapılan bir haksızlığı, kendisini tedirgin eden bir durumu, çare bulması veya sadece sıkıntısına ortak olması için karşısındakine anlatmak, yakınmak, şikâyet etmek.

OKUMAYA BAŞLAMADAN ÖNCE

Etkileşimli okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortamın, çocukların dikkatini dağıtmayacak biçimde tasarlanmış ve düzenlenmiş olması ve gereksiz materyallerden arındırılmış olması gerekmektedir.

Kitabı seslendirme aşamasına geçilmeden önce çocukların temel fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesine önem gösterilmelidir.

Süreç esnasında kitabın çocuklar tarafından rahatça görebilmesi adına uygun oturma düzeni(yarım ay veya “U” vb.) tercih edilmelidir. Oturma düzeninde minderler veya sandalyeler tercih edilebilir.

Okuma süreci boyunca kitabın ön yüzü çocuklara dönük bir biçimde tutulmalıdır.

Mevcut kitap, çocuklara gösterilerek kitabın ön kapağına bakmaları istenir. Kapakta ne gördüklerine dair sorular sorulur. Örneğin; Kapakta yer alan resimde neler

görüyorsunuz? Kitabın kapağında resmedilen yer neresi olabilir? Burada başka ne tür şeylere yer verilebilir? Çevrenizde buna benzer bir yer gördünüz mü?

Çocuklar tarafından verilen cevapların ardından kitabın adı, yazarı, yayınevi ve resimleyen gibi peritextual unsurların kitabın hangi kısımlarında yer aldığına dair bilgi verildikten sonra bu bilgiler çocuklara gösterilerek okunur/okutulur. Aynı yazar ve yayınevine ait daha önce seslendirilmiş olan kitapların varlığı öğrencilere sorulur, var ise o kitap/kitaplar hakkında hatırlatıcı konuşmalar gerçekleştirilebilir.

Çocukların dikkatleri kitabın adına, ön ve arka kapağına çekilerek bu kısımlarda yer alan resimlere odaklanmaları sağlanmalıdır. Bu yolla kitabın konusunun ne olabileceği, okuyucuya hikâyede neyin anlatılmak istendiği hakkında açık uçlu sorular sorulabilir. Böylelikle çocuklara konuşma fırsatı tanınarak, kitaba dair düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlanmalıdır.

Kitabın ismi söylenir. Örneğin; “Kütüphanedeki Aslan”. Çocuklardan aslan yerine başka bir hayvan söylemeleri istenir veya kütüphane yerine istedikleri başka bir yeri söylemeleri istenir. Kütüphane yerine söyledikleri mekâna dair sohbet edilir.

Okuma öncesinde yer alan hazırlık aşamaları bittikten sonra çocuklara hikâyeyi dinlemeleri gerektiği belirtilir ve her çocuğun duyabileceği ve onları rahatsız etmeyeceği bir ses tonu ile hikâyeyi seslendirme aşamasına geçilmelidir.

OKUMA SIRASINDA

1-2. sayfa

Belirtilen sayfalar arasında yer alan ve aşağıda yazılı olan metin çocuklara okunur.

“Günlerden bir gün kütüphaneye bir aslan geldi. Kayıt masasının yanından geçti ve kitap raflarının arasında kayboldu.”

Raflarda bulunan kitapları ve kütüphanede yer alan eşyaları çocukların incelemelerine fırsat verilir ve “raf” sözcüğünün anlamını açıklar. Ardından bir aslanın kütüphanede ne işi olduğu sorusu çocuklara yöneltilir ve cevaplar alınır. Daha sonra kütüphanede neler yapılacağına dair konuşulur. Resimle ilgili sorular sorulur. Örneğin; Resimde neler görüyorsunuz? Kütüphanedekiler neden şaşkın bakışlar içerisinde? Aslan neden kütüphanede? Daha önce aslan gördünüz mü ? gördüyseniz nerede gördünüz?

3-4. sayfa

3. sayfada bir adamın koridorda koştuğunu ve daha sonra nefes nefese bir odaya girip gözlüklü kadına acaba ne anlatmış olduğu sorulur. Ardından belirtilen sayfalar arasında yer alan metin çocuklara okunur.

Çocuklar tarafından belirtilen tahminler değerlendirilir ve hikâyedeki olay üzerine konuşulur. Metinde geçen “koridor” ve “kural” sözcüklerinin anlamları açıklanır. Çocuklardan yaşantımızda yer alan kurallara dair küçük çaplı örnekler

vermeleri istenir. Buradan yola çıkarak kütüphanede ne gibi kuralların olduğu sorusu çocuklara yöneltilir.

5-6. sayfa

Aslanın kütüphane içerisinde gezindiği yerler gösterilir. Gür yelesini yeni çıkan kitapların sergilendiği raflara süren aslanın resmi gösterilir. “Yele” sözcüğünün anlamının öğrenciler tarafından tahmin edilmesi istenir ve tahminler doğrultusunda manâsı açıklanır. Sonrasında hikâye metni okunmaya devam edilir. 6. sayfada aslanın okuma köşesindeki minderlerin üzerinde uyuduğu resim gösterilir. Aslanın başında bekleyen çocukların yerinde siz olsaydınız duygu ve davranışlarınız nasıl olurdu? Sorusu öğrencilere yöneltilir. Verilen cevapların ardından hikâye metninin devamı okunur ve sayfa çevirilir.

7-8. sayfa

7. sayfada masal anlatma saatinin geldiği ve bu nedenle masalcı teyzenin kütüphanedeki çocukların ve aslanın da yer aldığı okuma köşesinde masal okumaya başladığı resim gösterilir ve ardından masalcı teyzenin duygu durumu öğrencilere sorulur? Ardından masalcı teyzenin endişeli olduğuna karar verildikten sonra “endişe” sözcüğünün anlamı açıklanır. Hikâye metni okumaya devam edilir ve diğer sayfaya geçilir. Aslanın ağzını kocaman açtığı resim öğrencilere gösterilir ve aslanın ne yaptığı, neden yaptığı öğrencilere sorulur. Verilen cevapların ardından metin okunur ve aslanın kükrediği nedenleriyle birlikte değerlendirilir. “Kükremek” sözcüğü de bu esnada anlamıyla birlikte açıklanır. Kükreyen başka hayvanların olup olmadığı sorusu öğrencilere yöneltilir. Çeşitli kükreme sesleri okuyucu ve çocuklar tarafından taklit edilir. Verilen cevapların değerlendirilip dönütlerin verilmesinin ardından sayfa çevirilir.

9-10. sayfa

Kütüphane müdüresinin aslana kızgın olduğu resim çocuklara gösterilir ve neden kızgın olduğuna dair konuşulur. Metin okunmaya devam edilir ve bunun üzerine aslanın kütüphane kurallarına uymadığı gerekçesiyle kütüphane müdüresinin ona kızgın olduğu görüşü onaylanır. Buradan hareketle kurallara riayet etmenin öneminden bahsedilir.

11-12. sayfa

Resimler çocuklara gösterilerek aslanın kütüphanede neler yaptığına dair konuşulur. Okuyucu, hikâye metnine kaldığı yerden devam eder ve metinde geçen “ansiklopedi” kelimesinin ne demek olduğunu öğrencilere sorar ve ardından dönütler eşliğinde kelimenin anlamını açıklar. Resimlerde ve hikâye metninde yer verilen, aslanın kütüphane müdüresine, kütüphane işlerinde yardım etmesi gerekçesiyle yardımseverlik değeri üzerine çocuklarla küçük çaplı sohbet edilir.

13-14. sayfa

İlgili sayfalarda yer verilen resimlerde aslan ile çocukların neşe içerisinde oldukları vurgulanır. Aslanın yelesi üzerine dikkat çekilerek “yele” sözcüğünün tanımına tekrardan değinilir ve metin okunarak bir diğer sayfaya geçilir.

15-16. sayfa

16. sayfada yer alan resmi çocukların incelemesi istenir. Resimde herkesin yüzü gülüyorken bir kişinin somurtkan olmasının gerekçeleri üzerine çocuklardan tahminlerde bulunmaları istenir. Okuyucu hikâye metnini seslendirmeye devam eder ve somurtkan olan kişinin neden bu duygu durumunda olduğunu vurgular. Metinde geçen “kaşını çatmak” deyimini açıklar. Okuyucu hangi durumlarda bu deyim kullanılabileceğine dair örnekler verir ve çocuklardan da çeşitli örnekler ister. Farklı duygu durumları okuyucu önderliğinde çocuklar tarafından taklit edilir ve sayfa çevrilir.

17-18. sayfa

Kütüphane müdürünün üstüne çıktığı nesnenin ne olduğu sorusu öğrencilere yöneltilir. Verilen cevaplar değerlendirilir ve ilgili nesnenin halk dilindeki karşılığının “tabure” olduğu açıklanır. Hikâye metni okunmaya devam edilir ve taburenin üstünde ayaklarının ucuyla duran kütüphane müdürüne ne olacağı çocuklar üzerinde merak hissiyatı oluşturulur. Tahminler alındıktan sonra sayfa çevrilir.

19-20. sayfa

Resimde yerde uzanmış olan ve ayakları gözüken müdüre hanımın düşmüş olma ihtimali doğrulanır. Metin okunmaya devam edilir. Aslanın koridor boyunca koşarak yardım çağırması üzerine durulur. “Koridor” kelimesinin anlamı yinelenir. Aslanın kimden yardım isteyebileceği çocuklara sorulur.

21-22. sayfa

Resimde aslanın, kütüphane görevlisine neden kükreymiş olabileceği üzerine çocuklardan tahmin alınır. Ve daha sonra okuyucu tarafından metne kaldığı yerden devam edilir. Aslanın, kütüphane müdürüne yardım etmesi için sızlanarak kafasıyla kütüphane müdürünün odasını göstermesine kayıtsız kalan kütüphane görevlisine kükrediği sonucu çocuklarla paylaşılır. “Sızlanmak” sözcüğünün manâsı okuyucu tarafından açıklanır. Aslanın kütüphane kurallarından olan “kütüphanede koşturmak” ve “yüksek sesle konuşup bağırarak” gibi kuralları çiğnemesi üzerine neler olabileceği dinleyiciler ile konuşulur.

23-24. sayfa

Çocuklardan resmi incelemeleri istenir. Kütüphane görevlisinin aslanı şikayet etmek için müdürenin yanına gittiği esnada aslanın kütüphanenin dış kapısına doğru yöneldiği görülür. Metin okunmaya devam edilir.

25-26. sayfa

Yer verilen resimde kütüphane görevlisi, müdüreyi yerde görmesiyle birlikte tedirginleşir. Ve koridor boyunca koşarak doktor çağırmaya gider. Bunun üzerine metinde geçtiği üzere müdüre koşan görevlinin arkasından koşmaması gerektiğini belirtir ve metin okunmaya devam edilir.

27-28. sayfa

28. sayfada görüldüğü üzere masal saati gelmiştir ve okuma köşesinde masalcı teyze, çocuklara masal okumaktadır. Fakat bir eksiklik olduğu ortadadır. Bu eksikliğin ne olduğu dinleyicilere sorulur. Ve sayfada yer alan hikâye metni okuyucu tarafından seslendirilerek bir diğer sayfaya geçilir.

29-30. sayfa

Kütüphanedekilerin her yerde aslanı araması üzerine eksik olan kişinin aslan olduğu kararına varılır ve cevaplar uygun dönütler eşliğinde değerlendirilir. Kütüphanedeki çocukların eskisi kadar mutlu olmadıkları yüz ifadelerinden belli olduğu üzere “üzgün” duygu durumu dinleyicilerle taklit edilir. Aslanın nerede olabileceğine dair tahminler alınır. Aslanın yerinde siz olsaydınız ne yapardınız? Nereye giderdiniz? Gibi sorularla empati kurulabilir.

31-32. sayfa

Kütüphane müdüresinin dalgın bakışlarla pencereden dışarıyı seyrettiği resim dinleyicilerle incelenir. Neden üzgün olduğu üzerine konuşulur. Sayfada yer alan metin okunur. Kütüphane görevlisinin müdürenin üzünlüğünü gidermesi için aklına bir fikir gelir.

33-34. sayfa

Kütüphane görevlisi mesai saatinin bitmesi üzerine kütüphaneden ayrılır fakat evine gitmez. Nereye gidebileceği dinleyicilere sorulur. Hikâye metni okunmaya devam edilir ve görevlinin aslanı bulmak için birçok yeri aramaya koyulduğu görülür. Verilen cevaplar dinleyici tarafından değerlendirilir.

35-36. sayfa

35. sayfada yer verilen görselde aslanın bir kapının önünde üzgün bakışlarla beklediği ve görevlinin de onun yanına geldiği resim incelenir. Okuyucu metne kaldığı yerden devam eder. Görevlinin aslana var olan kütüphane kurallarına bir yenisinin eklendiği haberini verir. Bu yeni kuralın ne olabileceği dinleyiciler ve okuyucu ile değerlendirilir. Yeni kuralı (“kaza geçiren bir arkadaşına yardım etmek gibi çok önemli bir sebebin varsa kütüphanede kükreyebilirsin” .) duyan aslanın ne yapacağına dair dinleyicilerin düşünceleri alınır.

37-38. sayfa

Resimde müdürenin odasından çıkıp koşar adımlarla ilerlemesi üzerine aslanın geriye gelmiş olma ihtimali konuşulur. Okuyucu metni okur.

39-40. sayfa

Aslanın okuma köşesine geldiği ve bütün çocukların vemüdürenin mutlu bir şekilde onun etrafını çevreleyip sarıldığı, aslanın halinden memnun halini içeren resim incelenir. Bir zamanlar kaşı çatık olan görevlideki duygu değişimine dinleyicilerin dikkati çekilir. Hayvanseverlik üzerine düşünceler ifade edilir. Hikâye metnini tamamlayan son cümle (Kuralları çiğnemek için bazen geçerli sebeplerimiz vardır. Kütüphanede bile...) okunur.

OKUMA SONRASI

Okunan hikâyenin dinleyici konumunda bulunan çocuklardan özetlenmesi istenir. Özetleme konusunda çocuklara yardımcı olmak adına dinleyici sorular sorabilir. Örneğin; Okumuş olduğumuz kitabın adı neydi? Olaylar nerede geçiyordu? Aslan kütüphanede neler yapıyordu?

Çocuklar hikâyeyi sorulan sorular yardımıyla özetledikten sonra “Siz aslan olsaydınız kütüphane yerine nereye gitmek isterdiniz?” şeklinde bir soru yöneltilir. Çocukların vermiş olduğu yanıtlar genişletilerek dinlenir.