



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**



**FARKLI KİTAP OKUMA TEKNİKLERİNİN 48-66 AY
GRUBU ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİNE OLAN
ETKİLERİ**

Zeynep Ceren ŞİMŞEK

DENİZLİ- 2017

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**FARKLI KİTAP OKUMA TEKNİKLERİNİN 48-66 AY GRUBU
ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİNE OLAN ETKİLERİ**

Zeynep Ceren ŞİMŞEK

Danışman

Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN

Bu çalışma PAU/BAP tarafından 2014 EĞBE 008 nolu Doktora tez projesi olarak desteklenmiştir.

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

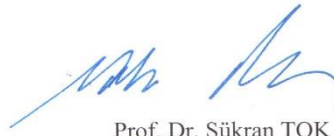
Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Rengin ZEMBATI
Üye: Doç. Dr. Zehra YAZICI
Üye: Prof. Dr. Nezir Kılıçlı Erdem
Üye: Doç. Dr. Asiye İRENDİ
Üye: Yrd. Doç. Dr. Metin YAPAR

İMZA


Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 02.11.2017

Tarih ve 37/b... sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Şükran TOK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Zeynep Ceren ŞİMŞEK

*Kitapların dil üzerindeki etkisini; kurduğu cümlelerle beni her gün daha fazla
şşırtarak bana kanıtlayan kızıma, Masal'ıma...*

TEŞEKKÜR

Bu araştırma süresince bana rehberlik eden, her adımında ilgisi ve anlayışıyla bana destek olarak bu zorlu süreci keyifli bir yaşantıya dönüştüren, yalnızca bu çalışma sırasında değil akademik hayatımın tümünde; hem çalışma disiplini hem de çalışma etiği konusunda duruşuyla bana her zaman örnek olan değerli danışmanım Prof. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU ERDOĞAN'a; ilgisi, sabrı ve emeği için çok teşekkür ediyorum.

Lisansüstü eğitimim boyunca görüş ve önerileriyle akademik hayatıma yön veren, araştırma sürecince engin bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım; her zaman desteğini ve motive edici sesini yanımda hissettiğim sevgili hocam Doç. Dr. Asiye İVRENDİ'ye; bütün tez süreci boyunca benimle değerli görüşlerini ve vaktini paylaşan, sürece ışık tutan bilgi ve birikimlerini bana aktarmasının yanında; güler yüzü ve ilgisiyle her zaman ulaşılabilir olan çok değerli hocam Doç. Dr. Zeliha YAZICI'ya; tez savunma jürimde yer almalarıyla beni onurlandıran; görüş ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan çok değerli hocalarım Prof. Dr. Rengin ZEMBAT'a ve Yrd. Doç. Dr. Metin YAŞAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma süresince beni dinleyen, motive eden; uygulama kitaplarımın yazılması ve dijital ortamlarda seslendirilmesinde desteğini esirgemeyen ve yardımcı olma konusunda gönüllü olan değerli hocam ve arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN'a; bu yola birlikte başladığım ve tökezlediğimiz her durakta birlikte devam ettiğimiz; literatürden uygulamaya kadar tezimin her adımında yanımda olan doktora arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Uygulamamı gerçekleştirdiğim ilkokulda görev yapan; idari personel ve öğretmenlere işbirlikleri ve yardımcı olma konusunda anlayışları için teşekkür ediyorum.

Bu uzun ama keyifli yolun her adımında bana destek olan başta annem Nuran YEŞİLYURT, babam Engin YEŞİLYURT ve kardeşim Can Göktuğ YEŞİLYURT olmak üzere; ŞİMŞEK ve BAŞ ailesine ve değerli arkadaşım Çağdaş DEMİRKUL'a çok teşekkür ediyorum; iyi ki varsınız.

Hayatımın dönüm noktalarında bana hep yanımda olduğunu hissettiren; desteği ve ilgisiyle beni motive eden ve hayatı benim için sonsuz sevgiyle dolduran hayat arkadaşım, sevgili eşim Şafak ŞİMŞEK'e sonsuz teşekkür ediyorum.

ÖZET

Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 48-66 Ay Grubu Çocuklarının Dil Gelişimine

Olan Etkileri

Zeynep Ceren ŞİMŞEK

Bu çalışmanın amacı farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocukların dil gelişimine olan etkilerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli il merkezinde Mili Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim bünyesinde yer alan anaokuluna devam eden 3 farklı sınıftaki 48-66 ay grubunda 56 çocuk oluşturmaktadır. Okuldaki bu 3 sınıf rastgele (random) yöntemiyle üç deney grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden ‘yakınsayan paralel karma yöntem’ kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel desen olarak kabul edilen öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılırken nitel kısmında ise uygulamalar sırasında elde edilen video kamera kayıtları içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Deney gruplarından ilkinde diyaloga dayalı yöntemle araştırmacı tarafından kitap okunurken; diğer deney grubuna e-kitaplar izletilmiş ve son grupta yer alan çocuklara ise yine kendi sınıf öğretmenleri tarafından geleneksel yöntemle kitap okunmuştur. Öğretmenlere hikâyeye öncesinde, hikâyeye sırasında ve hikâyeye sonrası etkinliklerde müdahalede bulunulmamıştır. Uygulamalar sırasında her 3 gruba da haftada 3 kez olmak üzere 10 haftada toplam 24 hikâyeye kitabı okunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların tamamına çalışmaya başlamadan önce TEDL-3 testi ön test uygulanmış ve doğal dil örneği alınarak OSU değerleri belirlenmiştir. 10 hafta süren uygulamanın ardından her 3 gruptaki çocukların tamamına tekrar aynı testler sontest olarak uygulanmış ve aradaki fark belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca uygulamaların tamamı video kamera ile kayıt altına alınarak öğretmenlerin hikâyeye okuma etkinliği sırasında kullandıkları sınıf içi iletişimin dili içerik analizi yöntemiyle belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar diyaloga dayalı yöntemle kitap okunan çocukların alıcı, ifade edici ve toplam dil gelişimi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artışın

olduğunu göstermektedir. E-kitap uygulaması yapılan grupta dil gelişimi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; geleneksel yöntemle kitap okunan gruptaki çocukların alıcı dil gelişimi olumlu yönde artış göstermiştir. Ayrıca yapılan içerik analizi göstermektedir ki; öğretmenler hikâye okuma etkinliği sırasında çoğunlukla hikâyeyi tanıtıcı ve karakterleri hatırlatıcı kapalı uçlu sorular sormakta ve bu durum çocukların dil gelişim seviyelerini etkilemektedir. Araştırma diyaloga dayalı yöntemin dil gelişim alanlarına yaptığı olumlu katkı ve geleneksel okumanın alıcı dil gelişimi üzerindeki katkısının belirlenmesi ve birbirinden farklı 3 kitap okuma tekniğinin birbiriyle kıyaslanması yönüyle de literatüre katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Diyaloga Dayalı Okuma, e-kitap, Geleneksel Okuma, Dil gelişimi

ABSTRACT

The Effects of Different Book Reading Techniques to The Language Development of 48-66 Months Children

Zeynep Ceren ŞİMŞEK

The aim of this study is to examine the effects of different book reading techniques on language development of children of 48-66 months group. The study group of the study consisted of 56 children in the 48-66 month group of three different classes in the kindergarten which is located in the primary school attached to the Ministry of Education in the province of Denizli. These three classes in the school were determined as three experiments group by random method.

Convergent parallel mixed research method was used to structure the study. In the qualitative part of the study, pretest-posttest paired control group pattern which is accepted as semi-experimental design was used whereas video camera records obtained during the applications were analyzed by content analysis method. While the first experimental group was read a book by the researcher based on the dialogic reading; e-books were displayed in the other experimental group, and children in the control group were read a book by their classroom teacher in a traditional way. Teachers did not intervene any of before-reading, during-reading, and after-reading activities. During the exercises, a total of 24 story books were read in three groups every three weeks in ten weeks.

Before beginning of the research, all the children in the experimental and control groups were applied the TEDL-3 test pre-test and OSU values were determined by taking a natural language sample. Following the 10-weeks-application, same tests were applied to all the children in all three groups, and the difference was tried to be determined. In addition, by recording all of the applications, the classroom communication language that teachers used during story reading activity was determined by means of language content analysis.

The results obtained from the research show that the children who were read the book in the dialogic reading method have a significant increase in both the receptive and expressive as well as total language development scores. While there was no significant difference between the language development pre-test and post-test scores in the e-book application group, the language acquisition of the children in the group who were read the book in the traditional way increased in positive direction. In addition, the content analysis shows that; teachers often ask for closed-ended questions about the narrator and character reminders during the story reading activity, which affects children's language development levels. The research contributes to the literature by determining the positive contribution of dialogic reading to language development areas and the contribution of traditional reading to the recipient language development and comparing three different reading techniques to each other.

Keywords: Dialogic Reading, e-book, Traditional Reading, Language development

İÇİNDEKİLER

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
İTHAF SAYFASI	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.2. Problem Durumu	2
1.2.1. Problem Cümlesi	6
1.2.2. Alt Problemler	6
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Sayıtlar	9
1.7. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1 Dilin Tanımı ve Önemi	11
2.1.2. Dilin bileşenleri	12
2.1.3. Dilin Gelişimi	14
2.1.3.1. Çocukta Dil gelişimi aşamaları	15
2.1.3.2. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler	19
2.1.3.3. Dil Gelişim Kuramları	21
2.1.3.3.1. Davranışçı Yaklaşım (Skinner 1957)	21
2.1.3.3.2. Psikolinguistik Yaklaşım (Noam Chomsky 1957)	22
2.1.3.3.3. Gelişimsel -Bilişsel Yaklaşım (Bloom 1970; Piaget 1975)	23
2.1.3.3.4. Sosyo-Kültürel Etkileşimci Yaklaşım (Vygotsky, 1985)	25
2.1.4. Erken Çocuklukta Dil Gelişimini Destekleme	27

2.1.5 Kitap Okumanın Dil Gelişimi Üzerine Etkisi	30
2.1.6. Çalışma Kapsamında Ele Alınan Kitap Okuma Türleri	33
2.1.6.1. Geleneksel Okuma	33
2.1.6.2. Diyaloğa Dayalı Okuma	34
2.1.6.3. Elektronik Kitap Okuma	36
2.2. İlgili Araştırmalar	39
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	39
2.2.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	55
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.3.1. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi-TELD-3	56
3.3.2. Türkçe Dil Örneği Analizi	57
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	58
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu	58
3.4. Verilerin Toplanması	59
3.5. İşlem	60
3.5.1. Pilot Çalışma ve Değerlendirilmesi	60
3.5.2. Uygulama İçin Resimli Hikâye Kitapların Seçilmesi	60
3.5.3. Deneysel İşlemler	65
3.5.3.1 Diyaloğa Dayalı Okuma Grubunda Yapılan İşlemler	66
3.5.3.2. Elektronik Okuma Grubunda Yapılan İşlemler	77
3.5.3.3. Geleneksel Okuma Grubunda Yapılan İşlemler	81
3.6. Verilerin Analizi	84
3.6.1. Araştırmacının Rolü	84
3.6.2. Geçerlik ve Güvenirlik	84
3.6.3. İnanırcılık	85
3.6.4. Nicel Verilerin Analizi	87
3.6.5. Nitel Verilerin Analizi	93
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM	95
4.1. Gruplar Arası Teld-3 Dil Testi Öntest-Sontest Sonuçları	95
4.2. Grup İçi Karşılaştırmalar	101

4.2.1. Diyaloga Dayalı Okuma 'Ya Ait Nicel ve Nitel Verilerin Karşılaştırılması ..	101
4.2.2. Elektronik Okumaya Ait Nicel ve Nitel Veriler	105
4.2.3. Geleneksel Okumaya Ait Nicel ve Nitel Veriler	109
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER	114
5.1. Tartışma Ve Sonuç	114
5.2. Öneriler	118
5.2.1. Öğretmenler ve Ebeveynler İçin Öneriler	118
5.2.2. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler	120
KAYNAKÇA	121
EKLER	139
Ek- A: Araştırma İçin Uygulama İzni	140
EK- B: TELD-3 Testine Ait Örnek Sorular	141
Ek- C: Kişisel Bilgi Formu	145
Ek- D: Where Are You Frog (Resimli Hikâye Kitabı)	146
Ek- E: Telif Hakları Yazısı	163
Ek- F: Araştırmacıya Ait Örnek Hikâye	164
Ek- G: Do Örnek Fotoğraflar	173
Ek-H: Eo Örnek Fotoğraflar	175
Ek-I: Go Örnek Fotoğraflar	177
EK- İ: DO Uygulamaları İle İlgili Detaylı Bilgi	179
EK-J: EO Uygulamaları İle İlgili Detaylı Bilgi	180
EK- K: GO Uygulamaları İle İlgili Detaylı Bilgi	181
Ek- L: Özgeçmiş Formu	182

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Dil Gelişimi Aşamaları	16
Tablo 2.2. Dil Gelişiminin Aylara Göre Özellikleri	17
Tablo 3.1. Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen	54
Tablo 3.2. Katılımcı Çocukların Yaş Aralık Ve Cinsiyet Dağılımları	56
Tablo 3.3. Shapiro-Wilk Testi Sonuçları (Normallik Testi)	87
Tablo 3.4. Çocuk 1.' E Ait OSU ve Biçimbirimler Analizi Öntest Sonuçları.....	88
Tablo 3.5. Çocuk 1.' E Ait OSU ve Biçimbirimler Analizi Sontest Sonuçları	90
Tablo 3.6. Dil Ölçümlerinin Yaş Gruplarına Göre Ort. Standart Sapmaları Ve Min.- Max. Değerleri	92
Tablo 4.1. Gruplar Arası Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması	95
Tablo 4.2. Gruplar Arası Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	96
Tablo 4.3 Gruplar Arası Öntest-Sontest Puanlarını Tanımlayıcı İstatistikler	97
Tablo 4.4. DO ve GO Son Test Sonuçlarına Göre Gruplar Arası Farkların Analizi	98
Tablo 4.5. EO ve GO Son Test Sonuçlarına Göre Gruplar Arası Farkların Analizi	99
Tablo 4.6. DO ve EO Son Test Sonuçlarına Göre Gruplar Arası Farkların Analizi	100
Tablo 4.7. DO Öntest-Sontest Puanları Karşılaştırması	101
Tablo 4.8. DO Dil Örneği Analizine Dair Min. – Max. Değerler, Ort. Ve Standart Sapmalar	102
Tablo 4.9. DO' Ya Dair Tanımlayıcı Bilgiler	102
Tablo 4.10. EO Öntest-Sontest Puanları Karşılaştırması	105
Tablo 4.11. EO Dil Örneği Analizine Dair Min. – Max. Değerler, Ort. ve Standart Sapmalar	106
Tablo 4.12. EO'ya Dair Tanımlayıcı Bilgiler	106
Tablo 4.13. GO Öntest-Sontest Puanları Karşılaştırması	109
Tablo 4.14. GO Doğal Dil Örneği Analizine Dair Min. – Max. Değerler, Ort. ve Standart Sapmalar	110
Tablo 4.15. GO'ya Dair Tanımlayıcı Bilgiler	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Çocuk Dilinin İşlevi	24
Şekil 3.2. Yakınsayan Paralel Karma Yöntemi	54
Şekil 3.3. Öğretmenlerin Hikâye Okuma Etkinliğinde Kullandıkları Sınıf İçi İletişim Stratejileri	92

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan ve insana özgü bir özellik olan konuşma yetisinin kullanılmasıyla ortaya çıkan ‘dil’; çeşitli sesler, semboller ve sözcükler dizisinin anlamlandırılmış bir düzen içinde kullanılmasıyla meydana gelmektedir (Aydın, 2001). Çocuk doğduğu günden itibaren hatta anne karnındayken konuşma dilini öğrenmeye başlar (Moon, Lagercrantz ve Kuhl, 2013). Çocuğun içine doğduğu kültürün dilini kullanabilmesi için dille ilgili sembolleri öğrenmesi, bu sembolleri birleştirerek yeni yapılar oluşturması, bu yapıları hatırlaması ve gerektiği durumda geri çağırarak kullanması gerekir. Araştırmacılar erken yaşlardaki dil edinimiyle ilgili; dil gelişimini tamamen çevresel etkenlere bağlı olarak değerlendiren ‘davranışçı yaklaşım’, çocukların önceden dile karşı donanımlı dünyaya geldiklerine inanan ‘doğalcı yaklaşım’; dilin, içsel kapasitenin çevreyle etkileşimiyle birleştirilerek öğrenildiğini öne süren ‘etkileşimci yaklaşım’ ve dilin bilişsel yeteneklerinin gelişmesiyle kazanıldığını kabul eden ‘anlamsal-bilişsel yaklaşım olmak üzere çeşitli görüşler öne sürmektedir.

Kritik dönem olarak kabul edilen erken çocuklukta dil gelişimi farklı etkinliklerle ve yöntemlerle desteklenmektedir. Erken çocukluk döneminde dil gelişimi desteklemek ve geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen okuma ve dil etkinliklerinde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Ancak alanyazını incelendiğinde; öğretmenlerin sınıf içerisinde özellikle kelime haznesini arttırmak ile alıcı ve ifade edici dil gelişimini desteklemek için en çok tercih ettiği Türkçe etkinliğinin kitap okuma olduğu görülmektedir (Alışkan ve Güneyli, 2016; Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013; Keskin, Ömeroğlu ve Okur, 2015). Öğretmenler kitap okuma etkinliği sırasında çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanmaktadırlar. Bu teknikler arasında; kuklalar kullanma, hikâye kartları kullanma, televizyon şeridi ya da projeksiyon kullanma gibi çeşitli materyallerle yapılan kitap okuma yer almaktadır. Bunların yanı sıra geleneksel okuma, etkileşimli okuma, diyaloga dayalı okuma ve elektronik okuma gibi farklı teknikler kullanılarak kitap okunabilmektedir. Bu dönemde çocuklara kitap okumanın dil gelişimine ve gelişen okuryazarlığa olan etkileri araştırılmaktadır.

Özellikle birlikte kitap okuma, okuma materyalleri açısından zengin bir ortam sağlama gibi çalışmalar erken çocukluk döneminde dil gelişiminin desteklenmesi amacıyla önerilmektedir (Işıkoglu Erdoğan, 2016).

Araştırmalar farklı tekniklerle okunan kitapların çocukların dil becerilerini farklı düzeylerde etkileyebileceğini ortaya koymaktadırlar (Chera ve Wood, 2003; LeRoux 2013; Miller, Blackstock ve Miller, 1994). Bu sebeple çocuklarda dil gelişimini destekleyen etkili okuma teknikleri belirlenmeli ve kitap okumanın dil gelişimine olan etkisini arttırmak için farklı tekniklerin sınıf içinde uygulanması gerekmektedir. Bu amaçla gerçekleştirilen bu çalışmanın; diyaloga dayalı, elektronik ve geleneksel etkileşimsiz okuma tekniklerinin çocukların dil gelişimine olan etkilerini belirleme ve uygulanabilirliğini tartışma açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde; problem durumuna, alt problemlere, araştırmanın amacı ve önemiyle birlikte araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir. İkinci bölümde kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar üzerinde durulacaktır. Araştırmanın üçüncü bölümünde yer alan yöntem kısmında; araştırmanın deseni, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama süreci, pilot çalışmanın özeti; çalışmada kullanılmış olan farklı kitap okuma türleri ve elde edilen verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgiler bulunmaktadır. Çalışmanın dördüncü bölümünde elde edilen verilerin her bir alt probleme dair tekniklerle yapılan çözümlenmeleri, elde edilen bulgular ve yorumlamaları yer almaktadır.

Çalışmanın beşinci ve son bölümde ise; bulgular ışığında ortaya konulan sonuçların alanyazınından faydalanılarak tartışılması ve gelecek çalışmalara yön vereceğine inanılan önerilere yer verilmiştir.

1.2. Problem Durumu

Erken çocukluk döneminin insan yaşamında kritik önemi olduğu ve bu dönemde çocuğa sunulan kaliteli okul öncesi eğitimin çocuğun gelecekteki akademik ve sosyal yaşamına olan olumlu etkileri araştırma bulguları arasında yer almaktadır (Ishimine ve Tayler, 2014; Rudasill, Hawley, LoCasale-Crouch ve Buhs, 2017). Çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen kaliteli okul öncesi eğitim programları; çocuğun aktif katılımıyla birlikte; düşünme, araştırma, inceleme, gözlemlenme, keşfetme, ifade etme gibi becerilerinin gelişimini de sağlamalıdır. Okul öncesi eğitimi dönemi olarak tanımlanan 3-5 yaş dönemi çocukların dil gelişimi açısından oldukça önemli bir dönemdir.

Bu dönemde dil gelişimi diğer gelişim alanlarının; özellikle sosyal ve duygusal alanlarının gelişiminde de rol oynamaktadır. Dil gelişimini etkileyen birçok etmen olduğu gibi dil gelişimi de sosyal duygusal, bilişsel gelişim gibi farklı gelişim alanlarını etkilemektedir. Çünkü düşüncelerini özgürce ifade edebilen çocuk okul ortamına çok daha kolayca uyum

sağlayabilecek, iletişim sorunları yaşamayacak ve kendi sosyal çevresinde daha kolay yer edinebilecektir. Bu sebeple, her açıdan kritik dönem olarak kabul edilen bu dönemde çocuğun diğer gelişim alanlarının yanı sıra dil gelişimini de çeşitli şekillerde desteklemek ve çocuğun dili en aktif seviyede kullanabilmesini sağlamak son derece önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitimde sınıfta gerçekleşen dil etkinlikleri çocuğun dil ve bilişsel gelişimini destekleyen önemli etkinliklerden arasındadır. Bu etkinlikler çocuğun dinleme, anlama, soru sorma, grupla birlikte hareket etme ve gruba dâhil olmasını sağlarken; aynı zamanda hayal gücünü ve yaratıcılığını destekleme, problem çözme vb. becerilerin gelişimine de destek sağlar (Zembat ve Züfekar, 2006). Okul öncesi eğitim programında çocukların dil gelişimini destekleyen en önemli etkinlikler arasında Türkçe etkinliği yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okul öncesi eğitim programı incelendiğinde, Türkçe etkinlikleri; tekerleme söyleme, parmak oyunu oynama, şiir okuma, bilmece sorma, sohbet etme, resimli kitap okuma, etkileşimli ve paylaşımlı okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, dramatizasyon (canlandırma), öykü tamamlama ve öykü oluşturmadan oluşmaktadır (MEB, 2013). Bu etkinliklerin önemli bir bölümünü çocuklara kitap okuma oluşturmaktadır.

Çocuklara kitap okumanın yararları alanyazınında ortaya konulmuştur. Erken yaşlarda çocuğa kitap okuma, çocuğa dünyanın anlamını açıklamanın yanı sıra iletişimi öğretme, bağ kurma, hatırlama becerisi kazandırma ve farkında olma durumu açısından yararlıdır (Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2010). Son yıllarda yapılan çalışmalar kitap okumanın yaratıcılık becerileri üzerinde etkili olduğunu, bununla beraber eleştirel düşünme yeteneğini de desteklediğini ortaya koymaktadır (Masataka, 2014; Morgan, 2013). Kendilerine erken yaşlardan itibaren kitap okunan çocukların, kitaptaki karakterle empati kurma yoluyla sorumluluk bilincine daha erken sahip olduğu ve kendilerine kitap okunmayan çocuklara oranla topluma uyum sağlama süreçlerinde daha az zorlandıkları da alanyazınında belirtilmektedir (Tekin ve Tekin, 2006; Veziroğlu ve Gönen, 2012).

Erken yaşlardan itibaren çocuğa kitap okumanın ebeveyn-çocuk ilişkisine katkısı bilinmektedir. Örneğin Güney Afrika'da bebekleri 14-18 ay arasında olan 30 anneye yürütülen bir çalışmada paylaşımlı kitap okuma eğitimi alan ve uygulayan annelerin bebekleriyle daha rahat iletişim kurduğu; ilişkilerinin daha hassas ve açık hale geldiği ve oyun zamanlarında daha duyarlı olduğu bulunmuştur. Bununla beraber anneleri etkileşimli okuma eğitimi alan bebeklerin eğitim almayan annelerin bebeklerine göre hem dikkat hem de dil gelişimi açısından daha ileride olduğu belirlenmiştir (Cooper, Vally, Cooper, Radford, Sharples, Tomlinson ve Murray, 2014).

Erken yaşta çocuklara resimli kitap okunmasının bir diğer yararı da kelime haznesindeki artıştır. Küçük yaştaki çocuklar için kitap okumak ve kelime öğrenmek arasında derin bir bağlam vardır. Çünkü kitap okunurken yetişkin tarafından yalnızca kelimelerin anlamları açıklanmakla kalmaz; aynı zamanda bu anlama eşlik eden sahne ve illüstrasyonlar da çocuğa kelimenin anlamını netleştirmede yardımcı olurlar. Sözcükler genellikle bir hikâyenin parçası olarak belirli bir konuyla ilgili zengin bilgilerin bulunduğu bir metin içinde sunulduğundan, çocuk kelimenin yalnızca anlamını öğrenmekle kalmaz aynı zamanda farklı kullanım alanlarını da tecrübe etmiş olur (Wasik ve Bond, 2001; Wasik, Hindman ve Snell, 2016). Bununla birlikte kitaplar çocukların sadece yeni söylem ve sözcükler edinmesini değil yazı farkındalığını ve erken okuryazarlığı da desteklemektedir. (Shapiro, Anderson ve Anderson, 2002; Wesseling, Christmann ve Lachmann, 2017).

Okul öncesi dönemde gelişen erken okuryazarlığın ve dil becerilerindeki ilerlemenin çocukların okul yıllarındaki okuma ve yazma becerilerini etkilediği bilinmektedir. Çocuğu yaşamın ilk yıllarından itibaren kitapla tanıştırmak okuma alışkanlığı kazanmasında ve dolayısıyla okuyan bir toplumun inşa edilmesinde kilit rol oynamaktadır (Kakırman Yıldız, 2017). Erken dönemde ilgisini çekebilecek kitaplarla tanıştırılan çocukların okuma alışkanlığını erken yaşta edineceği ve ileride iyi birer okuyucu olacakları varsayılmaktadır (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2014; Sever, 2013). Okul öncesi dönemde kitaplar ve diğer basılı materyallerle karşılaşan çocukların karşılaşmamış çocuklara oranla dili daha iyi kullandıkları, sözlü ve yazılı iletişim becerilerinde daha ileri düzeyde oldukları, daha fazla kelime bildikleri ve ileriki yıllarda da artarak daha fazla sayıda kitap okuduğu belirlenmiştir (Mol ve Bus, 2011).

Kitap okumanın yukarıda özetlenen etkilerini elde edebilmek için çocuklara nasıl kitap okunduğu oldukça önemlidir. Alanyazınında kitap okumanın dil gelişimiyle olan etkisini inceleyen birçok çalışma göstermiştir ki; kitabı kimin okuduğu, nasıl okuduğu, kitap okunan gruptaki çocuk sayısı ve yetişkinin kitabı okurken uyguladığı teknikler okumanın etkisini azaltmakta ya da arttırmaktadır (Goldin-Meadow ve diğ., 2014; Marulis ve Neuman, 2013, Wasik, Hindman ve Snell, 2016). Okuma bilmeyen bir ya da bir grup okul öncesi dönem çocuğuna okumayı bilen birinin kitap okuması, çocukların bu metni dinlemeleri ve ortak etkileşimleri (Gonzalez, Taylor, Davis ve Kim, 2013; Hindman, Skibbe, ve Foster, 2014) olarak tanımlanan birlikte okuma sırasında farklı teknikler kullanılmaktadır. Bunlardan etkileşimli okuma, etkileşimsiz (geleneksel) okuma, diyaloga dayalı okuma, elektronik okuma gibi farklı teknikler alanyazınında geniş olarak yer almaktadır (Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Genellikle yurtdışı akademik yayınlarda farklı okuma tekniklerinin erken çocukluk dönemi çocuklarına olan etkileri incelenmiştir. Bu araştırmalara öncü olabilecek şekilde; Whitehurst ve arkadaşları (1988), diyaloga dayalı okuma ve geleneksel okumayı karşılaştırdıkları araştırmalarında, diyaloga dayalı okuma grubunda yer alan çocukların ifade edici dil becerilerinin diğer gruba göre daha gelişmiş olduğunu saptamışlardır. Dil gelişimiyle ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; farklı kitap okuma tekniklerinin sözcük dağarcığına, erken okuryazarlığa ve gramer bilgisindeki artışa etkisi (Saracho ve Spodek, 2010; Wasik, Hindman ve Snell, 2016; Wesseling, Christmann ve Lachmann, 2017); etkileşimli okuma ve resimli kitapların dil gelişimindeki rolü (Alsumait ve Al-Musawi, 2013; Hindman, Skibbe, ve Foster, 2014) ve ebeveynlerin kitap okuma yöntem ve sıklıklarının yer aldığı araştırmalar görülmektedir (LaCour, McDonald, Tissington ve Thomason, 2013; Sutton, Sofka, Bojczyk ve Curenton, 2007). Aynı zamanda farklı kitap okuma tekniklerinin çift dilli çocuklarda, özel gereksinimi olan ve sağlık sorunları yaşayan (işitme kaybı, dil bozuklukları, dilde gecikme vb.) çocuklarda dil gelişimine yönelik etkileri gibi daha özelleşmiş alanlara yönelik araştırmalar da göze çarpmaktadır (Andrews, Liu, Liu, Gentry ve Smith, 2017; Huennekens ve Xu, 2016; Ping, 2014; Towson ve Gallagher, 2016).

Kitap okuma tekniklerinin etkileri ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar da hızla artmaktadır. Alanyazınında özellikle diyaloga dayalı okuma / etkileşimli okuma ve geleneksel okumanın karşılaştırıldığı ve bu tekniklerin dil becerilerine olan etkisinin incelendiği çalışmalara son yıllarda daha sık rastlanılmaktadır (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan, ve Karaman, 2015; Ergül ve diğ., 2016; Kotaman, 2008; Tetik, 2015). Bununla birlikte; ebeveynlerin kitap okurken kullandıkları tekniklerin ve kitap okuma sıklıklarının erken dil becerilerine katkısının yer aldığı çalışmalarda (Erdoğan, 2016; Muslugüme, 2016; Polat Unutkan, 2006) mevcuttur.

Alanyazınına ışık tutan bu araştırmalar incelendiğinde diyaloga dayalı okumaya odaklandıkları ve bu okuma tekniğini geleneksel okuma ile karşılaştırdıkları dikkat çekmektedir. Bu araştırma elektronik kitap okuma, diyaloga dayalı kitap okuma ve geleneksel okuma olmak üzere üç farklı okuma tekniğinin etkililiğini sınamak ve birbiriyle olan ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Son yıllarda yaygınlaşan elektronik okumanında diğer okuma teknikleri ile karşılaştırılması önemli sonuçlar ortaya koyacaktır. Aynı zamanda bu araştırma kullanılan deneysel karma araştırma metodolojisi ile bu güne kadar yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalardan farklıdır. Özellikle nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılması ve dil gelişiminin çok boyutlu olarak ölçülmesinin farklı okuma tekniklerinin

etkisini detaylı olarak ortaya koymaya zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın; yurt içi ve dışı alanyazınında öğretmen ve akademisyenler için önemli bir kaynak olacağı aynı zamanda da öğretmenlerin okuma etkinlikleri için de bir rehber görevi göreceği düşünülmektedir.

1.2.1. Problem Cümlesi

Çalışmanın problem cümlesi; “Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocukların dil gelişimine olan etkileri nelerdir” olarak belirlenmiştir. Bu temel problem cümlesi doğrultusunda; elektronik kitap okuma, diyaloga dayalı kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay çocuklarının dil gelişimine olan etkisi deneysel karma araştırma yöntemiyle incelenmiş ve belirlenen alt problemlerine cevap aranmıştır.

1.2.2. Alt Problemler

1. Elektronik okuma, diyaloga dayalı yöntemle okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay çocuklarının dil gelişimine olan etkileri arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
2. Diyaloga dayalı okumanın 48-66 ay çocuklarının dil gelişimine olan etkisi nelerdir?
3. Elektronik kitap okuma tekniğinin 48-66 ay çocuklarının dil gelişimine olan etkisi nelerdir?
4. Geleneksel kitap okumanın 48-66 ay çocuklarının dil gelişimine olan etkisi nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocukların dil gelişimine olan etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda deneysel araştırma deseni esas alınarak üç farklı okul öncesi eğitimi sınıfında 10 hafta boyunca uygulanan; elektronik kitap okuma, diyaloga dayalı kitap okuma ve geleneksel kitap okuma teknikleri ile kitap okunmuştur. Yapılan bu okuma uygulamalarının 48-66 aylık çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimine olan etkilerinin incelenmesi ve varsa bu kitap okuma tekniklerinin arasındaki farkların saptanması amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Dil gelişim sürecinin okul öncesi dönemde her çocuğa göre değişebileceği; zamanlama, nitelik ve nicelik yönünden birbirlerinden farklılıklar gösterebileceği kabul edilmiştir.

Bu farklılığın çıkış noktasını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar göstermektedir ki; ırk özellikleri, çocukların cinsiyeti, anne-babanın eğitimi ve sosyoekonomik durumu, doğum sırası, kardeş sayısı, doğum ağırlığı, doğumda meydana gelen komplikasyonlar gibi birçok etken birbirinden farklı sonuçlara neden olmaktadır (Binbaşıoğlu, 1990; Crain ve Martin 1999; Erdoğan ve diğ. 2006; Güleriyüz 1990; Jersild 1979). Bununla birlikte bu farklılıkların ortadan kaldırılması için her çocuğun hem evde hem de zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği okulda desteklenmesi gerekmektedir.

Çocuğun dil gelişimini destekleyecek etkinliklerde bulunmak ve uyarıcı ortamı sağlamakla sorumlu olan aile ve okul, bu sayede çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimini de hızlandırabilir. Alıcı dil olarak tanımlanan anlama becerisi, çocuğun gözlem yapması, dinlemesi, izlemesi ve okumasıyla; ifade edici dil olarak tanımlanan anlatım becerisi ise çocuğun problem çözmesi, konuşması ve duygu ve düşüncelerini belirtmek için uygun ifadeleri seçmeyi öğrenmesiyle gelişir. Çocuklara yönelik eserleri inceleyen ve bu alanda eserlerin yer aldığı çocuk edebiyatı da bunun önemli araçlarından biridir. Çocuğun ana dilini öğrenmesi ve geliştirmesinde başta anne ve babasının, sonra da çevresinin ona anlattığı çocuk edebiyatına ait ürünlerin katkısı büyüktür. Çocukla konuşmak, yine çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanılarak resimli hikâye kartları hazırlamak, tekerlemeler, şiirler, şarkılar söylemenin yanı sıra çocuğa kitap okumak ve kitapla ilgili etkinliklerde bulunmak; çocuğun dili daha rahat kullanmasına ve anlamasına olanak sağlayacaktır.

Ülkemizde okul öncesi eğitimi öğretmenleriyle yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin okuma – yazmaya hazırlık ve Türkçe etkinliklerinde kullandıkları yöntem ve bu yöntemlerin kullanılma sıklıklarını belirleyen araştırmalar göze çarpmaktadır. Örneğin Gönen ve diğ. (2010)'e göre öğretmenler Türkçe etkinliklerine günlük yarım saat ayırmakta ve dil öncesi etkinlik olarak 'sohbet etmeyi', dil sonrası etkinlik olarak da 'olay sıralaması ve kahramanlarının özellikleri ile ilgili sorular sormayı' tercih ettiklerini belirtmektedirler. Bununla beraber öğretmenler en az kullandıkları etkinliklerin ise dijital araçlar ve slayt gösterisi olduğunu bildirmişlerdir. Yine Erdoğan ve Akay'ın (2015) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde nasıl hikâye okudukları ve ne tür sorular kullandıklarını inceledikleri araştırmasında da; öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine sınırlı zaman ayırdıkları ve etkileşimli okuma yapan öğretmenlerin sayılarının sınırlı olduğu bulunmuştur.

Araştırmalar göstermektedir ki; okuma yazmaya hazırlık çalışmaları; sözcük dağarcığı, anlama becerisi, sözel dil, sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisi gibi birçok becerinin birleşiminden meydana gelmektedir (McCollum ve Ostrosky, 2009; McGee ve

Morrow, 2005; Tani-Prado, 2010). Bu becerilerin kazanımında uygulanan etkinliklerin ülkemizde okul öncesi öğretmenleri tarafından ne derece ve nasıl kullanıldığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bulguları göstermektedir ki; öğretmenler okuma yazmaya hazırlık çalışmaları olarak en çok kitap okuma etkinliğini kullanmaktadır. Ancak yine araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler farklı kitap okuma teknikleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler; anlama ve dinleme becerisine yönelik yapılan çalışmalarda metni okumaya yönelik etkinlikler yapmalarına rağmen metni yorumlamaya yönelik çalışmalarda daha az bulduklarını ve bu durumun sebebi olarak ise; yapılandırılmış Türkçe etkinliklerinin uygulanabilirliği ve ulaşılabilirliğinin daha kolay olmasını göstermişlerdir (Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013).

Kitap okumanın çocuğun gelişimine, özellikle de dil gelişimine olumlu etkileri açıktır. Günümüzde basılı materyallere ulaşmak; daha kolay olmasına rağmen elektronik yazılımların giderek basılı materyallerin yerini alması da kaçınılmaz gözükmektedir. Erken yaşlardan başlayarak çocukların hatta bebeklerin bile cep telefonları ve tabletlerle tanışmaları, interaktif oyunlar ve hikâyelere olan aşinalığı çocukları giderek daha fazla teknoloji içerikli materyallere yöneltmektedir. Ayrıca internet aracılığı ile uzaktan bilgiye erişmenin kolaylığı ve rahatlığıyla birlikte çevresel etkenler de göz önüne alındığında elektronik kitaplara yönelik olumlu görüşlerin arttığını söylemek mümkündür (Altun, 2005). Dijital materyaller yaşamın her alanında olduğu gibi okullarımızda ve sınıflarımızda da kendine yer açmıştır. Hatta Ireland ve Woollerton'a göre (2010) yakın bir gelecekte öğrenciler bugünkü sınıf içi öğrenme deneyimlerinden çok daha farklı deneyimler yaşayacak ve belki de basılı ders kitapları alıp bunları taşımak zorunda kalmayacaktır. Dijital dünyanın eğitim süreçlerine etkisinin gün geçtikçe arttığı bilinmektedir ancak günümüzde öğretmenlerin yeni okuma yöntemlerine yönelik çekinceleri ve hemen hemen her okulda teknolojik alt yapı yeterli olmasına rağmen teknolojiyi eğitim alanında kullanma konusundaki tereddütleri çocukların yeni yöntemleri yeterince tecrübe etmesini engellemektedir (Dağtaş, 2013).

Özetle yurtiçi alanyazınında yer alan çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin dil etkinliklerinde belirli teknik ve yöntemleri daha sık kullandıkları ve yeni tekniklerle ilgili bilgi düzeylerinin daha az olduğu görülmektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitimde kullanılan farklı okuma tekniklerinin araştırılması ve bunların çocukların dil gelişimlerine olan etkilerinin belirlenmesi dil etkinliklerinin kalitesini artıracaktır. Özellikle etkili okuma yöntemlerinin sıklıkla kullanılması, kelime dağarcığı geliştirme, alıcı ve ifade edici dil becerileri gibi özel becerileri destekleyici okuma tekniklerin saptanması ve ihtiyacı olan

çocuklara uygulanması açısından bu araştırmanın sonuçları öğretmenler ve ebeveynlere kaynak olacaktır. Aynı zamanda üç farklı okuma tekniğinin karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan verilerin alanyazınına önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2014-2015 öğretim yılı birinci yarı dönem sonu Denizli ili merkezindeki seçilen bir ilkokulun anasınıfına devam eden toplam 56 çocukla sınırlıdır.
- Çalışma grubu ailesinin araştırmaya katılmasına izin verdiği çocuklarla sınırlıdır.
- 48-66 aylık çocukların dil gelişim düzeyleri, kullanılan Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi-TELD-3'ün ve doğal dil örneği analizinin ölçebildiği düzeyle sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

- Öğretmenlerin video kaydı sırasında doğal ve samimi davrandıkları varsayılmaktadır.
- Çocukların ve öğretmenlerin araştırmacının katılım gösterdiği uygulamalarda araştırmacının varlığından etkilenmediği varsayılmaktadır.
- Uygulama gruplarında yer alan çocukların *öntest sonuçlarına göre* eşit dil seviyesinde olduğunu varsayılmaktadır.
- Uygulama gruplarında yer alan çocukların dil gelişimi yönünden uygulamaların bitimine kadar; ebeveynler, akranlar, sosyal yaşam vb. etkenlerden eşit düzeyde etkilendiği varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Geleneksel okuma: Bir yetişkinin kimi zaman hikâye öncesi ve hikâye sonrası olarak da adlandırılan yöntemleri kullanarak, çocuğa kitabı kasıtlı bir etkileşime girmeden baştan sona kadar doğrudan okumasıdır.

Etkileşimli Okuma: Bir yetişkinin çocuğa kitap okurken hikayeyi anlatmak ve tanımlatmak amacıyla ara ara metni sorularla bölmesi; çocuğun metinle ilgili görüşlerini ifade etmesi için desteklenmesi ve sorular sormasıdır.

Diyaloga Dayalı Okuma: Yetişkinin sadece okuyucu değil aynı zamanda teşvik edici, sorular soran ve dinleyici rolünü de üstlendiği; çocuğa kitap okurken çocukla etkileşime giren, çocukla karşılıklı diyaloglar oluşturmayı temel alan okuma türüdür (Whitehurst, 2000).

Elektronik kitap (e-kitap): ‘Bir ya da birkaç basılı kitabın sayısallaştırılmasıyla elde edilen ya da bütünüyle elektronik ortamda üretilen bir içeriğin; bir masaüstü bilgisayar, ekranı bulunan herhangi bir elde taşınabilir aygıt veya özel tasarlanmış bir elektronik kitap; okuyucu donanımında, görüntülenebilir, erişilebilir, yayınlanabilir; aynı zamanda sesli, canlı ve hareketli bir şekilde bulunabilen formudur’ (Önder, 2010).

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZINI TARAMASI

Bu bölümde dilin tanımına, dilin bileşenlerine, dilin önemine, çocuklarda dil gelişim evrelerine, dil gelişim kuramlarına ve destekleyici uygulamalara yer verilecek; farklı kitap okuma tekniklerinin dil gelişimi üzerine olan etkisi, yapılan araştırmalar ve alanyazınında yer alan bilgiler çerçevesinde kuramsallaştırılarak incelenecektir.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1 Dilin Tanımı ve Önemi

Kişiler arası iletişimi sağlayan en önemli araç olan dil; edinimi ve sürdürülebilirliği açısından tarihler boyunca bilim insanlarının ilgilendiği konular arasında yer almıştır. Vardar (1998) dili; “belirli bir insan topluluğuna ait çift eklemli sesli göstergeler dizgesi” olarak tanımlarken; Saussure ise ‘işaretler ve göstergelerden oluşmuş yaşayan bir sistem olarak’ tanımlamaktadır (Saussure, 1985). Aksan’ a (1995) göreyse dil; doğduğumuz anda hazır bularak ve içinde yaşayarak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, sözlü ve yazılı iletişimin kaynağı olarak bilgi aktarımının temelini sağlayan çok güçlü ve büyümlü bir düzendir. İnsanların duygu ve düşüncelerini anlamlandırmalarını ve bu sayede diğer insanlarla sosyal bir etkileşim içinde olmalarını sağlayan dil; aynı zamanda toplumların kültür, değer ve bilgi birikimlerini de kuşaktan kuşağa aktarmalarına yardımcı olan yaşayan bir araçtır.

Her dilin kendine özel farklılıkları ve önemli yapısal noktaları olmasına rağmen, evrensel olarak bakıldığında dilin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Dolayımsallık: Kişisel duygu ve düşüncelerimizi aktarırken kullandığımız dil; hem bir malzeme hem de bir araçtır. Söz dizimi, yapısal kurallar ve kelime haznesi gibi öğelerle kendi malzemesini sunan dil, aynı zamanda bu öğelerin işlevselliği bakımından bir araç rolünü üstlenmektedir.
- Toplumsallık: Bir dilin varoluşu; ancak onu konuşan ve dolayısıyla onu yaşatan bir toplumun varlığıyla mümkün olmaktadır. Diğer bir deyişle dil; sosyal yaşamın bir sonucudur.
- Bireysellik: Her ne kadar toplumsallığın bir sonucu olsa da dili geliştiren, zenginleştiren ve ilerleten, bu dili konuşan ‘insan’ faktörüdür. Kişilerin dili kullanım tarzları bireyden bireye farklılık göstermektedir.

- Göstergesellik: Saussure' a (1978) göre dil göstergebilimle ilişkilidir ve telaffuzun (gösteren) ve fikrin (gösterilen) zorunlu ilişkisini içermektedir. Buna göre başka bir deyişle dil; ses boyutu (gösteren) ve içerik boyutu (gösterilen) olarak ikiye ayrılabilir.
- İletişimsellik: Diller bireylerin iletişim ihtiyacını gidermesi için önemli bir araçtır.
- Ereksellik: Bireyler arası kullanılan dil; bireylere özgü çeşitli ihtiyaçların bildirilmesi açısından önem taşımaktadır.
- Süreçsellik: Dil süreç içerisinde ilerleyebilir ya da tamamen yok olabilir. Dilin canlı kalabilmesi süreçlerle doğrudan ilişkilidir.
- Birikimlilik: Süreç içerisinde dil kendini yenileyerek, söz dizimleri ve sözcük yapıları üzerine yenilere eklenerek gelişir (Ergin, 2008)

Yukarıda da bahsedildiği gibi dil; süreçlerden geçmesi, birikimli olarak ilerlemesi ve kendi malzemesini kendi sunması bakımından yaşayan canlı bir olgu olarak kabul edilebilir. Dil gelişimi ise bu olguya bağlı olarak; insanoğlunun bebeklik döneminden itibaren iletişim kurabilmek ve sosyalleşmek adına semboller, sesler ve kelimeler kazanarak bu kazanımları saklamasını, hatırlamasını ve geri çağırarak uygun kurallar çerçevesinde dili kullanabilecek hale getirme sürecidir. Çocuğun dil gelişiminin takip edilebilmesi ve ilerletilebilmesi için dilin bileşenleri ve sistemleri iyi bilinmeli ve buna göre desteklenmelidir.

2.1.2. Dilin bileşenleri

Çocuk doğumundan itibaren konuşma dilini öğrenmeye ve sesleri anlamlandırmaya başlar. Son dönemde yapılan çalışmalar incelendiğinde; bebeklerin anne karnında annesinin ve çevresinin sesini duyabildiği, dolayısıyla içine doğduğu kültürün ses yapılarına aşina olarak dünyaya geldiği görülmektedir (Moon, Lagercrantz ve Kuhl, 2013; Sağlam, 2015). Bu durumda çocuğun anadilini öğrenmesinin aslında ses bilgisiyle anne karnında başladığı ve dünyaya geldiği andan itibaren de dil gelişiminin ilerlediğini söylemek mümkündür. Ancak araştırmacıların çalışmalarında sıklıkla kullandığı soru 'nasıl' sorusudur? Çocuk dili nasıl öğrenir? Nasıl bu kadar çabuk ve nasıl bu kadar başarılı bir şekilde bu yapıyı içselleştirir? Bu soruya cevap verebilmek için öncelikle o dile ait bileşenlerin ve dil edinim aşamalarının bilinmesi gerekmektedir.

Çocuğun dili dış dünyayla bağlantı kurma amacıyla kullanabilmesi için sembolleri öğrenmesi, öğrendiği sembolleri hafızasında saklaması ve iletişim durumunda geri çağırarak anlamlı yapılar kurması gerekir. Dil günlük kullanımla ilgili; ses, anlam ve genel yapı olmak üzere birçok alt sistemden meydana gelmektedir. Dil bilmek bütün bu alt sistemlerin etkin

kullanımına bağlıdır (Berk, 2013). Dilin bileşenleri ile ilgili alanyazını tarandığında, her dilin evrensel ses sistemlerinden meydana geldiği anlaşılmaktadır. Bunlar; ses bilgisi (fonoloji), biçimbilgisi (morfoloji), söz dizimi (sentaks), anlam bilgisi (semantik) ve edim bilgisidir(pragmatik) (Ege, Acarlar ve Güleryüz, 1998).

İlk bileşen olan *ses bilgisi*; bir dili ses olarak diğer dillerden ayıran tınılarla birlikte konuşma seslerinin yapı ve sırasını yöneten kuralları içermektedir. Ses dalgaları, sesin tonu, diğer bireyler tarafından sesin algılanışı ve seslerin dildeki dağılımı ve bu seslerin hangilerinin anlam içerdiği ses bilgisi olarak tanımlanır. Dünya üzerindeki bütün diller alfabeden yani seslerden oluşur ancak seslerin hangi düzen içinde birleşerek başka anlamlara büründüğü o dile öznel bir özelliktir. Örneğin Türkçe de İngilizce gibi ‘th’ sesi yoktur fakat her iki dilde de ‘t’ sesi mevcuttur. Bu sebeple dilini hiç bilmediğiniz yabancı bir ülkeye gitseniz bile duyduğunuz akıcı konuşma içerisinde örgütlü sözcükler dizisini anlayabilirsiniz (Alpöge, 1991; Berk, 2013; Topbas, 2005).

Biçimbirim ise dilin anlamlı en küçük birimi olarak tanımlanmıştır. Biçimbirim içerisinde dilde tek başına kullanılan sözcüklerin (isimler, sıfatlar ve yüklem) ve tek başına kullanılmayan eklerin (takılar, bağlaçlar vb.) cümle içinde anlama bağlı olarak kullanılma kuralları incelenir. Aynı şekilde sayılar, zamanlar, etken ya da edilgen çatıya bağlı olarak değişen dilbilgisel yapılar da biçimbirimin incelediği alanlar arasındadır (Aksan, 2000; Topbaş, 2005).

Üçüncü bileşen *sözdizimidir*. Sözcüklerin birleşerek tümceler oluşturmasında uyulan kurallara söz dizimi kuralları denir. Her dilin kendine ait sözdizimi kuralları ayrıdır. Örneğin olumsuz ekler ve soru hali farklı dillerde farklı kurallarla kullanılır. Aynı zamanda özne ile yüklem arasında kalan zarf edat vb. yapılara odaklanan sözdizimi kuralları Türkçe de oldukça esnektir. Örneğin; ‘babam az önce dışarı çıktı’ cümlesinin, ‘az önce dışarı çıktı babam’ ya da ‘dışarı az önce çıktı babam’ gibi vurguya bağlı değişen kullanımları da mevcuttur (Topbaş, 2005).

Dilin bir diğer bileşeni olan *anlam bilgisi*; sözcüklerde ve sözcük bileşenlerinde anlamlı bir bütün oluşturmaktır. Diğer bir deyişle anlambilim, dil de anlamla ilişkili her şeyi kapsamaktadır. Küçük çocuklar bir sözcüğü ilk kez duyduklarında anlamlarını yaklaşık olarak kavramakla birlikte ilk kez kullandıklarında bu durum değişir. Sözcüğü yetişkinlerinkine benzer bir anlamda kullanabilmek için çok yönlü bir sözcük bilgisi geliştirmek ve ayrıntılı bir ilişki ağı kurabilecek dil seviyesine gelmek gerekir. Bir kez dile hâkim olduktan sonra çocuklar gerekli çözümlmeleri yaparak sözcükleri anlamlı bir şekilde

bir araya getirebilir ve yeni tümce formları geliştirebilir (Aksan, 2000. Ülgen ve Fidan, 1991).

Seslerin semboller aracılığıyla nesnelere olan ilişkisi belirleyen anlam bilgisi, bu yönüyle alıcı dil gelişimiyle yakından ilgilidir. Çocuk dili kullanmaya başladığında düşünceleri ile belirli durum ve nesnelere arasında ilişki kurmaya başlar çünkü çocuğun çevresindeki her şey ona göre ya nesnedir ya da durumdur, yani her şeyin bir ismi vardır. Bu sayede sözcük ve cümleler çocuk tarafından belirli anlamlar oluşturmak üzere kullanılır. Yine benzer bir şekilde sözcük dağılımı; dolayısıyla dilde sınıflandırma ve genellemeler de anlam bilgisi ile ilişkili olarak ortaya çıkar (Aral ve diğ., 2000; Berk; 2013; Ege ve diğ., 1998) .

Son olarak *dilin kullanım bilgisi* dilin iletişim kurmada nasıl farklılaştığıyla ilgilidir. Dil bilgisi kurallarının dışında jest ve mimiklerin kullanımı, ses tonunun farklılaşması, selamlaşma ya da ayrılmalar gibi belirli etkileşim alışkanlıklarını da içerdiğinden ve bu alışkanlıklar toplum kökenli ilerlediğinden kullanım bilgisinin psikodilbilimsel bilgiyi de içerdiğini söylemek mümkündür (Berk, 2013). Kullanım bilgisi sayesinde çocuklar kelimelere ve soyut ifadelerle de (deyimler ve atasözleri gibi) anlam yüklemeyi öğrenirler.

Bu bilgilerden yola çıkılarak dilin bileşenlerine hâkim olmanın çocuğun dil gelişim seviyesini belirlemeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çocuğun dili nasıl kullandığı, anlam bilgisine ya da söz dizimine olan yetkinliği, soyut yapılar ve yan anlamlara olan hâkimiyeti çocuğun dili etkin olarak kullanıp kullanmadığı sorusuna; dolayısıyla dil gelişiminin ne seviyede olduğu bilgisine ulaşmamızı sağlayacaktır.

2.1.3. Dilin Gelişimi

Dil gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, uzmanların dil gelişimini farklı açılardan ele aldığı ve dolayısıyla farklı şekillerde açıkladıkları görülmüştür. Gelişim psikolojisi alanında çalışanlar, ‘dil gelişimini ‘dil kazanımıyla’ eşdeğer bir kavram olarak ele almakta ve diğer gelişim alanlarıyla arasındaki etkileşime eğilmektedirler. Eğitim bilimleri ve eğitim sorunları açısından yaklaşan uzmanlar ise dilin bebeklikten itibaren öğretilen bir olgu olduğu görüşünden yola çıkarak dil gelişimini dil öğretilmesi üzerinden araştırmaktadırlar (Yapıcı, 2006). Bu araştırmada dil gelişimi; çocuğun dilin gramer yapısını öğrenmesi ve kurallar çerçevesinde kullanması olarak kabul edilmiş ve alanyazını göz önüne alınarak açıklanmıştır.

2.1.3.1. Çocukta dil gelişimi aşamaları. Her ne kadar dil bebeklikten itibaren kendi kendine edinilen bir süreç gibi gözükse de bireyin dil edinimini tam anlamıyla tamamlanması belirli aşamalardan geçerek oluşmaktadır. Dile hâkim olma ve tam kapasitesiyle kullanma süreci kişiden kişiye değişse de geçirilen evrelerin evrensel olduğu ve her çocuğun aynı evrelerden ortalama aynı sürelerde geçtiği kabul görmektedir (Arıca, 2003). Ayrıca diğer bütün gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişimi de düzenli bir sıra içerisinde ilerlemektedir.

Dil edinimi gibi çok boyutlu bir sürecin küçük çocuklarda tam olarak ne zaman başladığı ve ne zaman tamamlandığıyla ilgili alanyazınında çeşitli görüşler göze çarpmaktadır. Okuturlar'a (1969) göre dil en hızlı bebeklikte 0-3 yaş arasında gelişirken; Yılmaz'a göre (1974), bir çocuğun bir dili tam anlamıyla öğrenmesi ve kullanması 4. yaşın sonunda ancak tamamlanmaktadır. Şahin' e (1975) göre dilin kurallı yapısının kazanılması 1,5-4 yaşları arasında gerçekleşmektedir ancak Whirter ve Voltan-Acar'a (1985) göre dilin en temel basamakları yaşamın yalnızca ilk iki yılında atılmaktadır. Hildebrand'a (1981) göreyse bebeğin doğumundan 6 yaşına kadar olan okul öncesi dönemde; anlama, dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya hazırlıkla birlikte dil gelişim kademeleri bir bütün şeklinde ilerler.

Araştırmalar yeni kelime öğrenimi açısından 4 yaşın kritik olduğunu kabul etmektedir. Bu yaş çocuklarıyla yapılan beyin taramalarında çocukların beyin devreleri içinde gelişen miyelin kılıfı dağılımı 6 yıl boyunca incelenmiş ve dil öğrenimiyle doğrudan ilgisi bulunan beynin sol ön kısmının 4 yaşına kadar geliştiği ve 4 yaşından sonra sabit kaldığını gözlemlenmiştir (O'Muircheartaigh ve diğ., 2003). Bu sonuçlar; dil gelişiminde erken müdahalenin önemini ve özellikle iki dili aynı anda öğrenen çocukların erken yaşta daha hızlı kelime ediniminin sebebinin, beynin ilk 4 yılda dış etkilere daha açık olması olduğunu göstermektedir. Bütün bu bilgilerden yola çıkarak doğumdan itibaren dil gelişiminin aşamaları aşağıdaki şekilde tablolştırılmıştır.

Tablo 2.1
Dil Gelişimi Aşamaları

Yaş	Ses Bilgisi	Anlam Bilgisi	Dil Bilgisi	Kullanımlar
0-1 yaş	<ul style="list-style-type: none"> * Kategorik konuşma algısına sahiptir * Agular sonra cıvıldar * Konuşma seslerini anadilin sesbilgisel kategorileri içerisinde örgütler * Cıvıdamalar ana dilin ses ve fon örüntülerini yansıtır 	<ul style="list-style-type: none"> * Annesinin sesini ve anadilini dinlemeyi tercih eder. * Konuşma akışını hece vurgusu örüntüleri için çözümler * Tanıdık sözcükleri seçer * Konuşma öncesi e1.1 kol hareketleri kullanır 	<ul style="list-style-type: none"> * ABA örüntülerini ABB örüntülerinden ayırt eder * Sözcük yapısı ardışıklıklarına dikkat eder * Tümcecik ve Tümce parçası sınırlarına duyarlılık gösterir 	<ul style="list-style-type: none"> * Birlikte dikkat eder * Sese ilişkin alışverişlerde bulunur * Sırayla oynanan oyunlara girer
1-2 yaş	<ul style="list-style-type: none"> * Tanıdık sözcüklerin doğru söyleniş biçimlerini tanır * Sözcüklerin söylenişini basitleştirmek için sistematik stratejiler kullanır 	<ul style="list-style-type: none"> * İlk sözcüklerini söyler * Sözcük dağarcığı artar, birkaç yüz sözcüğe ulaşabilir 	<ul style="list-style-type: none"> * Telgrafımsı konuşma da iki sözcüğü birleştirir * Üç sözcüklü tümceler görülmeye başlarken yavaş yavaş morfeimler ekler 	<ul style="list-style-type: none"> * Konuşmaya ilişkin sıra değiştirme ve bir konuda kalma vb. yeni deneyimlere girer
3-5 yaş	<ul style="list-style-type: none"> * Sesbilgisel farkındalık artar * Söyleyiş büyük ölçüde iyileşir 	<ul style="list-style-type: none"> * Henüz kavranmamış sözcüklerin yerini doldurabilmek için yeni sözcükler uydurur * Somut duygusal karşılaştırmalar üzerine temellenmiş eğretilmeleri anlar 	<ul style="list-style-type: none"> * Yavaş yavaş dilbilgisel biçimlemeleri geneller * Dilbilgisel morfeimleri düzenli bir sırada eklemeyi sürdürür * Karmaşık dilbilgisel yapılar üretimi başlar 	<ul style="list-style-type: none"> * Sıra değişimi gibi ek konuşmaları öğrenir * Konuşmacının gerçek niyetine odaklanmaya başlar * Konuşmayı dinleyici bakış açısına, toplumsal beklentiye uyarlar * Belirsiz iletilerin açıklanması ister * Zaman sıralı anlatımlar üretir
6-10 yaş	<ul style="list-style-type: none"> * Sesbilgisel farkındalık tüm fonemleri kapsayacak biçimde genişler * Anlamda ince farklılıklara işaret eden hece vurgu örüntülerini kavrar 	<ul style="list-style-type: none"> * Okula girişte yaklaşık 10000 sözcüklük bir kelime haznesi vardır * Sözcüklerinin anlamını temelinde anlar * Mizah ve iğnelemelerde işaret edildiği gibi kelimelerin çoklu anlamlarını anlar 	<ul style="list-style-type: none"> * Edilgen cümle yapısı ve geniş zaman tümcecikleri gibi karmaşık dilbilgisel yapıları saflaştırır 	<ul style="list-style-type: none"> * Gölgeleme gibi ileri konuşma stratejileri kullanır * Sözcüklerin arkasındaki gerçek niyete ilişkin anlayışı iletir. * Baskılı durumlarda iletişim kurar * Yönlendirici bilgi ve değerlendirmeler açısından zengin klasik anlatımlar üretir
11 yaş- +	<ul style="list-style-type: none"> * Soyut sözcüklerin hece vurgu örüntülerini anlar 	<ul style="list-style-type: none"> * Birçok soyut sözcük de içeren 40000 üzerinde sözcük bilir * Acı alay, ince alay, atasözlerinde olduğu gibi gerçeği yansıtmayan ince sözlerin anlamlarını kavrar 	<ul style="list-style-type: none"> * Karmaşık dilbilgisel yapıyı saflaştırmayı sürdürür 	<ul style="list-style-type: none"> * Farklı durumlarda toplumsal beklentilerle uyumlu bir biçimde iletişim kurabilme yeteneği gelişir

Whirter ve Voltan-Acar' a (1985) göre; dilin tam anlamıyla kazanılması için üç temel boyutun da kazanılması gerekmektedir. Bunlardan ilki alıcı dil boyutudur. Alıcı dil boyutu, bireyin diğer bireylerin konuştuklarını anlama ve anlamlandırma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu boyut; sesleri ve ifadeleri tanımayı, cümlelerin gramer yapısını anlayarak eleştirel dinleme yapmayı içermektedir. İkinci boyut ise içsel dildir. Bireyin konuşmadan önce hem kendisiyle hem de diğerleriyle; düşüncesinde oluşturduğu sesler, kelimeler ve sözcüklerle mantıklı bir iletişim süreci kurma yeteneğidir. Üçüncü ve en son boyut ise bireyin diğerleriyle iletişim kurarken kullandığı ifade edici dildir. Anlatım dili olarak da kabul edilen ifade edici dil, çeşitli seslerle doğru kelime ve cümle oluşturulmasını, oluşturulan bu cümlelerin doğru gramer kalıplarıyla kullanılmasını içerir.

Yine çeşitli araştırmalara göre çocukta alıcı ve ifade edici dil gelişimi yaşla birlikte basamaklar halinde ilerler (Acarlar 2006; Bzoch ve League 1991; Lewis, 1982; Paul ve diğ., 1996; Savaşır ve diğ., 1993). Örneğin; bebekler doğduklarından 3 aya kadar olan zaman da konuşan kişiyi ses tonundan ayırt edebildikleri gibi özel isteklerine özel ağlamalar geliştirmeyi de yine bu dönemde öğrenirler. Alıcı dil gelişimi olarak; 20. Aya kadar kendilerine söylenen 150 kadar kelimeyi anlayabildikleri bilinirken, ifade edici dil boyutunda yalnızca 10 ile 20 kelime arası bir dağarcığa sahiptirler. 36. aydan sonra edatların ve eklerin kullanım alanlarını anlamaya başladığı gibi zamanları da düzgün bir gramer yapısı içinde kullanan çocuk, kısa öyküler oluşturmayı ve geçmiş zaman hakkında sohbet etmeyi başarabilir. Çocuklarda dilin kazanımı ve gelişimi Tablo 2.2' de özetlenmiştir (Baykoç Dönmez ve diğ., 2000).

Tablo 2.2
Dil Gelişiminin Aylara Göre Özellikleri

AYLAR	ALICI DİL	İFADE EDİCİ DİL
Doğumdan 3 aya kadar	Bebekler yüksek sesli ani gürültülerde sışırar. Tanıdıkları sesi duyduklarında sıklıkla rahatlarlar. Kendi hareketlerini ani sesler duyduklarında durdururlar. Konuşan kişiye direk bakabilirler, yerini arayabilirler.	Bebekler bu dönemde ağlayarak seslere tepki verebilirler. Bu dönemde tanıdıkları sese karşı sosyal gülümseme gelişir. Acıktıklarında ya da altlarını ıslattıklarında özel bir ağlama geliştirirler.
3-6 ay arası	Ses tonundaki kızgınlığı ya da mutluluğu anlayabilirler. Kendi adına tepki verirler. Sesin kaynağına yönelirler Bay bay, mama, dede gibi tekrarlı hecelerden oluşan kelimeleri anlıyor görünürler	Sesleri taklit etmeye başlarlar. İstemediklerinde sesli itiraz etme başlar. Keyifli çığlıklar atabilir, O ve U benzeri kalın ünlü harfleri ses olarak çıkarabilirler. Sosyal uyarılara sesli yanıt verebilirler.

Tablo 2.2 (devamı)
Dil Gelişiminin Aylara Göre Özellikleri

AYLAR	ALICI DİL	İFADE EDİCİ DİL
6-9 ay arası	Kendi adını duyduğunda hareketini durdurur. Hayır denildiğinde hareketini durdurabilir. Basit yönergelere jestlerle karşılık verir.	Kelimelere benzer sesler çıkarmaya başlarlar. Ceee oyunu oynamaya başlar. Konuşmanın tonlamasını taklit etmeye başlar. Hece tekrarları yapmaya başlarlar.
9-12 ay arası	Konuşmaya yoğun dikkatini verir. Sözel istekleri anlar ve jestlerle mimiklerle yanıt verir. Uzun süre anlatılanlara yoğunlaşabilir.	Sözcük öbekleri kullanımında tutarlılık gösterebilir. 3 ya da daha fazla kelimeyi çıkarabilir, anlamlı kullanabilir. Tanıdık nesnelere ismiyle hitap edebilir.
12-16 aylar arası	Bazı tanıdık nesnelere diğer odadan seçip getirerek çiftli sözel uyarıları anladığını gösterir. Bedeninin çeşitli büyük parçalarının isimlerini net olarak algılar.	Tutarlı biçimde 7 ya da daha fazla (20'ye kadar) gerçek tek kelimeleri kullanır. Bazı gerçek kelimeleri sık kullanılan mimiklerle kullanarak daha fazla iletişimde bulunur.
16-20 aylar arası	"Otur", "buraya gel", "yapma" vb. fiillere uygun tepkiler verir. Her hafta geniş kategorideki yeni kelimeleri öğrenir ve hatırlar (yeni yiyecek, giysi, hayvan vb.) 150 kadar kelimeyi anlar.	En az 10-20 kelimedenden oluşan kelimedenden oluşan bir dağarcığı vardır. Konuşmada sık işittiği kelimeleri kullanmaya başlar; her ay 3-4 yeni kelime öğrenir.
20-26 aylar arası	Sözel istek üzerine 5 ya da daha çeşitli madde arasından birini seçebilir Eklemeleri (sana, ona vb.) ve bazı karmaşık cümleleri anlar. Aile içi konum belirleyici isimler öğrenir (amca, büyükanne gibi).	2 ya da 3 kelimeyi cümle içinde bir araya getirir (ben gidiyorum bay bay vb.). Bazı zamirleri kullanmaya başlar. Anlaşılmaz dil ve gerçek kelimeleri birlikte kullanarak yaşantılarını anlatmaya çalışır.
26-30 aylar arası	Nesneleri niteliklerine göre tanıır, Sorulduğunda bedenini 3 ya da daha fazla küçük parçasını gösterir (çene, dirsek, göz kapağı vb.).	En azından bir rengi doğru biçimde adlandırır ve tanıır. İki ya da daha fazla sayıyı sırasıyla doğru olarak sayabilir ve tekrar edebilir
30-36 aylar arası	Ekmeğin, simidin yarısını ver denildiğinde yarımın ne demek olduğunu bilir.	2-3 gün önceki olayları hatırlayıp anlatır. Anlamadığı bir kelime duyarsa "ne demek" diye sorar
36-54. aylar (3 -4,5 yaş)	Ön takıları (edat) anlar (altında, arkasında vb.). Neden-sonuç ilişkisini anlar (acıktığında ne yaparsın gibi). Zamanları düzgün kullanır. Benzerlikler kurabilir	Geçmişten konuşabilir. Zamanları düzgün kullanır. Konuşmasının %90'ı anlaşılır
4.5 yaş üstü	Hız, sayı, zaman gibi kavramlar gelişir. Sağ, sol ayırımı yapar. Anlamlarına göre sınıflandırma yapar.	Düşünceleri, öyküleri rahat olarak anlatır Cümleyi değişik biçimlerde kurabilir. Kendi yanlışlarını kendisi düzeltir

Dilin doğuştan mı kazanıldığı yoksa ilerleyen zamanlarda çevrenin ve zihinsel gelişimin katkısıyla mı edinildiği hala gizemini korumaktadır. Elbetteki konuşulan diller yapısından kaynaklı nedenler yüzünden daha erken ya da daha geç edinilebilirler. Ancak dünya üzerinde bütün çocukların yaşamın ilk yıllarında temelde aynı gramer yapılarını geliştirebildiği; aynı yaşlarda aynı sözcük yapılarını kurabildiği bilinmekle beraber; yaklaşık

kelime sayısı ve aynı kalıplarını öğrenebildiği ve benzer şekilde tonlamalara, vurgulara sahip olduğu bilinmektedir (Clifford, 1980) . Yine çocukların, eğer herhangi bir bilişsel engel yoksa 2 ile 5 yaşları arasında konuşmayı öğrendiği ve dil bilgisi kurallarına benzer süreçlerden geçerek hâkimiyet kazandıkları saptanmıştır. Bununla birlikte bazı çocukların diğerlerine göre dil gelişiminde neden daha ilerde olduğu değişik faktörlerle açıklanabilir.

2.1.3.2. Dil gelişimini etkileyen faktörler. Dil ve kritik yaş ilişkisinin ortaya çıktığı 18-30 aylar arasında dilde var olan bu evrensellik, yerini; bebeğin kalıtım özellikleri, içine doğduğu kültür ve fiziksel çevredeki uyaranların etkisiyle kaybederek özelleşmeye başlar. Bu durumda bazı bebeklerin dil edinim sürecinin neden daha uzun ya da kısa sürdüğünü dil gelişimini etkileyen etmenler olarak sınıflamak gerekmektedir. Çocukta dil gelişimini etkileyen birçok etken vardır. Bunlardan en bilinenleri; ırk ve kültür özellikleri, cinsiyet, sosyoekonomik durum, anne-baba eğitimi, anne baba tutumları, kardeş sayısı, doğum sırası, doğum ağırlığı, fiziksel çevre, sağlık problemleri ve bebeklerin mizaç özellikleri olarak kabul edilebilir.

Bebekler doğdukları andan itibaren bütün sesleri çıkarabilme becerisine sahipken zaman ilerledikçe sadece etrafındaki sesleri çıkarabilir hale gelirler (Yazıcı ve İltter, 2008). Bu durum bebeklerin *kültüre özgü* şekilde dil öğrenmesine de zemin sağlamaktadır. Örneğin; İngilizce konuşulan kültürlerde bebekler yaygın olarak öncelikle nesne isimlerini öğrenmeye başlarlar. Oysa Japon, Çinli ya da Koreli bebekler hareket içeren fiilleri ve sosyal rutin kelimelerini daha önce konuşurlar. Bu durumun sebebi olarak annelerin bebekleriyle yaptığı kısa sohbetler gösterilmektedir. Batı kültüründe anneler bebeklerine fiziksel çevredeki nesnelerin isimlerini tekrar ederken; Asyalı anneler, bebekleri konuşmaya başladığında grupla birlikte hareket etme içgüdüsünden kaynaklı olarak fiilleri ve sosyal rutinleri vurgulamaktadır (Berk, 2013; Fernald ve Mori Kawa, 1993).

Benzer şekilde ebeveynlerin sert ve emredici *tutum* takınmaları konuşma dilini geciktirebilirken; destekleyici ve telkin edici tutumdaki annelerin bebeklerinin daha erken konuştuğunu söylemek de mümkündür. Bununla birlikte *mizaç* olarak utangaç bebekler iyice anlamadıktan sonra konuşmayı reddettiklerinden diğer bebeklere göre daha geç konuşurlar (Condon ve Sander, 1974).Yapılan araştırmalar küçük çocukların dil öğrenirken kendi tarzlarını oluşturduklarını belirtmektedir. Örneğin çoğu bebeğin kelime hazneleri nesnelere gönderim yapan kelimeleri içerdiğinden dili öğrenmede gönderim tarzına sahip oldukları belirtilirken; bazı bebeklerin de açıklayıcı tarz da dil öğrendikleri saptanmıştır. Açıklayıcı tarza sahip bebekler öncelikle kelimelerin insanların duygu ve düşüncelerini açıklamak için

gerekli olduğuna inanırlar. Bu sebeple gönderim tarzına sahip bebekler açıklayıcı tarza sahip bebeklerden daha hızlı kelime dağarcığı oluştururlar çünkü bütün diller sosyal kavramlardan ziyade nesne içeren kelimelere daha fazla yer vermektedirler (Berk, 2013).

Dil ediniminde *cinsiyet* faktörü uzun zamandır araştırılmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde erkeklerle kızlar arasında dil gelişim değil dil edinim farklılıkları bulunduğunu söylemek mümkündür. Karacan'a (2000) göre; anneler kız çocuklarıyla oyun oynarken daha çok konuşarak, erkek çocuklarıyla ise dokunarak iletişim kurmaktadır. Bu sebeple; kız bebeklerin sözel uyaranlara, erkek bebeklerin ise görsel uyaranlara daha çok tepki verdiği belirtilmiştir. Yine yapılan başka bir araştırma da 40 okul öncesi çocuğu gruplara bölünerek oyun sırasında konuşmaları kaydedilmiş ve başkasının sözünü bölme, söz aralıkları, yanlış kelimelerin saptanması gibi bulgular analiz edilmiştir. Bunun sonucunda; erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla karşısındakilerin sözünü iki kat fazla kestiği; kız çocukların ise erkek çocuklardan daha fazla kelimeyi daha az yanlışla ifade ettiği belirtilmiştir (Esposito, 1979).

Dil gelişiminde etkin olan çevresel faktörlerden biri de *doğum sırasıdır*. Aile içerisinde ilk çocuk olmak ya da kardeşler arasında ortanca ya da sonuncu olmak arasında bilişsel alanda herhangi bir farklılık bulgusuna rastlanmazken dil gelişimi alanında önem teşkil ettiğine dair araştırmalar bulunmaktadır. Buna göre ilk doğan çocuklar sonradan gelen çocuklara göre ya da tek çocuklar kalabalık aile de yetişen çocuklara göre dil gelişimi açısından daha ilerdedirler. Bunun sebepleri arasında; ebeveynlerin ilk çocuklarına daha fazla zaman ayırması, iletişim açısından daha dikkatli ve sabırlı yaklaşması, kalabalık ailelerde ise küçük çocuklarla yetişkinin birebir etkileşiminin kısıtlı olması gösterilebilir (Culp,1991; Öztürk, 1995; Temiz, 2002).

Yine; çevresel faktörler arasında yer alan bir diğer faktör olarak *sosyoekonomik düzey*, dil gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalara göre; sosyoekonomik düzeyi düşük aileler de sözel uyaranlar ve uyarıcılar sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelere göre oldukça kısıtlıdır. Bu yüzden sosyoekonomik düzeyi düşük ailede yetişen çocuklar diğerlerine göre dörtte bir oranında daha az kelime dağarcığına sahiptirler. Benzer şekilde annelerin çocuklarıyla konuşma stili ve iletişimde ürettikleri sözlü ifadelerin sayısı göz önünde alındığında eğitim seviyesi yüksek ailede doğan çocukların eğitim seviyesi düşük aile de doğan çocuklara oranla % 50 oranında daha fazla kelimeye maruz kaldıkları belirtilmiştir (Hoff, 2013).

Son olarak *sağlık problemleri* de dil gelişimini etkileyen faktörler arasında yerini almaktadır. Bebeklikten itibaren sağlıklı çocuklar doğaları gereği neşeli ve hareketlidir. Bu

sayede yaşamlarının ilk birkaç ayında seslere verdikleri tepkiler, uyarıcılar karşısında merak duyma, belirli sesleri taklit etme, mırıldanma, gıgıldama vb. hareketlere yönelmeler oldukça fazladır. Bu aktivitelerin ise dil gelişimine temel oluşturduğu ve geliştirdiği bilinmektedir (Aydın, 1997). Bununla birlikte işitme güçlüğü, görme kaybının yanında, ağır zihinsel hastalıklar ya da uzun süren hastalık dönemlerinin de dil gelişimini etkilediği belirtilmektedir.

2.1.3.3. Dil gelişim kuramları. Uzun yıllar boyunca bebeklerin dil gibi karmaşık bir yapıyı nasıl bu kadar kısa sürede ve nasıl bu kadar kapsamlı bir biçimde öğrendikleri anlaşılammıştır. 1950’li yıllara gelindiğinde çok küçük çocukların dilin önemli yapıtaşlarını nasıl anlamlandırdıklarına yönelik çalışmalar hız kazanmış, süreç boyunca dilin tümüyle çevresel etkenlere bağlı olarak edindiğini söyleyen çalışmalardan dilin doğal olarak çocukla birlikte doğduğuna yönelik çalışmalara doğru hızlı bir akış gerçekleşmiştir (Berk, 2013). Bu bölümde; dil gelişimini tamamen çevresel etkenlere bağlı olarak değerlendiren Skinner’in (1957) ‘davranışçı yaklaşım kuramına’; çocukların önceden dile karşı donanımlı dünyaya geldiklerine inanan Chomsky’nin (1957) ‘doğalcı yaklaşım kuramına’; kişinin içsel kapasitesinin çevresiyle kurduğu etkileşimle birleşmesi ve bu sayede dil öğreniminin mümkün olduğunu öne süren Vygotsky’nin (1978) ‘etkileşimci yaklaşım kuramına’ ve Piaget’nin (1970) dilin bilişsel yeteneklerinin gelişmesiyle kazanıldığını kabul eden ‘anlamsal-bilişsel yaklaşım kuramına’ yer verilecektir.

2.1.3.3.1. Davranışçı yaklaşım (Skinner 1957). Davranışçı yaklaşımın temelinde çocuğun her hangi bir olguyu kazanabilmesinde biyolojik etkenlerin minimum çevresel etkenlerin ise maximum seviye de etkili olduğu görüşü yatmaktadır. Birey bir davranışı kazanırken aslında uyarılar, ödül ve ceza gibi pekiştireç sistemleriyle onu öğrenir ve sistemli tekrarlarla kalıcı hale getirir. Bir davranışın ne denli istendik hale getirilip getirilmediği de davranışın gözlenebilir ve ölçülebilir çıktısıyla ölçülür (Keenan, 2002).

Davranışçı yaklaşıma göre; insanoğlu diğer bütün gelişim alanlarında olduğu gibi dili öğrenmeye de taklitle başlar. Bebekler dili öğrenmeye kendi çıkardıkları anlamsız seslere yetişkinlerin verdikleri tepkiler ve duydukları yetişkin seslerinin taklidi sonucu başlarlar. Yine aynı şekilde bebekler çevrelerinde duydukları sesleri ve ses birleşiminden oluşan heceleri taklit ederler. Bu taklit papağanlar gibi her duydukları sese karşı değil de daha ziyade daha seçici ve doğru öğrenimler üzerine olmaktadır (Ekmekçi, 1995).

Davranışçı yaklaşımın öncülerinden olan Skinner’a göre dil diğer bütün davranışlar gibi edimsel koşullanma ile kazanılır. Bebekler sesler çıkardıkça çevredekiler bu seslere

benzer heceleri söyler ve bebek devam ettikçe ebeveynler çocukları kucaklama, gülümseme, sevmeye vb. hareketlerle ödüllendirir. Ödüllendirme devam ettikçe ve taklit ödüllendirme ile birleştirdikçe çocuk aşamalı olarak yeni ifadeler ve sesler öğrenir. Örneğin bebek annesine ‘pak pak istiyorummm’ diye seslendiğinde anne ‘ parka gitmek mi istiyorsun? Parka gitmek istiyorum de’ şeklinde cevap verdiğinde bebek ‘annesine parka gitmek istiyom’ der. Ve anne bebeği ödül olarak parka götürür. Bu durumda bebek cümle yapısını doğru kurmasıyla annesi tarafından parka götürülerek ödüllendirilmiş olur.

Davranışçı kurama göre çevrenin ve dolayısıyla pekiştiricilerin etkisi o kadar büyüktür ki çocuk dil ediniminde tamamen pasif durumdadır (Bohannon ve Bonvillian, 1997). Yine davranışçı kuramın dil gelişimine dair görüşlerine bakıldığında, çocuğun bütün zihinsel aktivitelerinin göz ardı edildiği ve dilin yapısında bulunan içsel konuşmaların kurama dâhil edilmediği görülmektedir. Ayrıca davranışçı kuram; dünya üzerinde kendi anadilini öğrenen bütün çocukların olası konuşmalarının hepsinin ödüllendirilemeyeceği ve bu yüzden genel dil bilgisi kurallarını nasıl edindiğini tamamen açıklayamadığı için eleştirilmektedir (Miller,2008; Owens, 2008).

2.1.3.3.2. Psikolinguistik yaklaşım. (Chomsky 1957; Lenneberg 1967). Öncüleri arasında dilbilimci Noam Chomsky ve Nörolog Eric Heinz Lenneberg olduğu psikolinguistik yaklaşım; dil gelişiminde psikoloji ve dilbilim disiplinlerinin birleşiminden meydana gelmiştir. Bu görüşü savunan kuramcılar; insanoğlunun doğumdan okul öncesi döneme kadar ki dil gelişim zamanlarını incelemiş ve bebeklerin içine doğdukları kültüre ve maruz kaldıkları dile bakılmaksızın birbirine benzer dil evrelerinden geçtiklerini fark etmişlerdir. Bununla birlikte farklı kültürlerden çocukların aynı yaş dönemlerinden benzer sesler çıkarmalarına rağmen; aynı evde yaşayan kardeşlerin birbirlerinden farklı zamanlarda konuşmaları ve tamamen işitme engelli bireylerin bile özel eğitimle konuşmayı öğrenebilmeleri dil gelişiminin biyolojik yönünün de olduğu görüşüne temel hazırlamıştır (Keenan, 2000, Mareschal, Johnson ve Grayson, 2004).

Başarılı bir dilbilimci olan Noam Chomsky tarafından geliştirilen bu kurama göre insanoğlunun çok erken yaşlarda bu kadar karmaşık bir yapıyı öğrenmesi özgün bir başarıdır ve çocuğun ebeveynlerinin ya da diğer yetişkinlerin özel bir çabasını gerektirmemektedir (Pinker,1999). Başka bir ifadeyle davranışçı yaklaşımda temel kabul edilen çevre, çocuğun dili nasıl öğreneceğini değil hangi dili öğreneceğini belirler. Chomsky’e göre; davranışçı kuramın aksine beynimizde dilin karmaşık yapılarını ve kurallarını öğrenmemizi kolaylaştıran evrensel bir dilbilgisi ya da her dile özgü kuralları içeren bir dil edinim

aygıtıyla (DPA) dünyaya geliriz. Bu aygıt hangi dile mensup olduğumuzun ya da hangi dile maruz kaldığımızın önemi olmaksızın yeni kelimeler öğrendiğimizde, kurallara dayalı bir biçimde anlam oluşturmamıza olanak sağlar. Örneğin 4-5 yaşlarındaki bir çocuğun ‘araba usulca kapıya yanaştı ve içinden bir adam çıktı’ ifadesinin doğruluğunu ve ‘araba usulca içinden çıktı yanaşarak adam kapıya’ cümlesinin tutarsızlığını anlayabilmesi gibi. Yine Chomsky’e göre bireyin yaşamı boyunca öğreneceği bütün ifadeler beyinde depolanmış olmalı diye bir şart yoktur ancak beynimizde kelimelerin doğru şekilde birleştirilmesini ve böylece anlamlı bütünler haline gelmesini sağlayan bir zihinsel gramer bulunmaktadır (Eggen ve Kauchak, 2001).

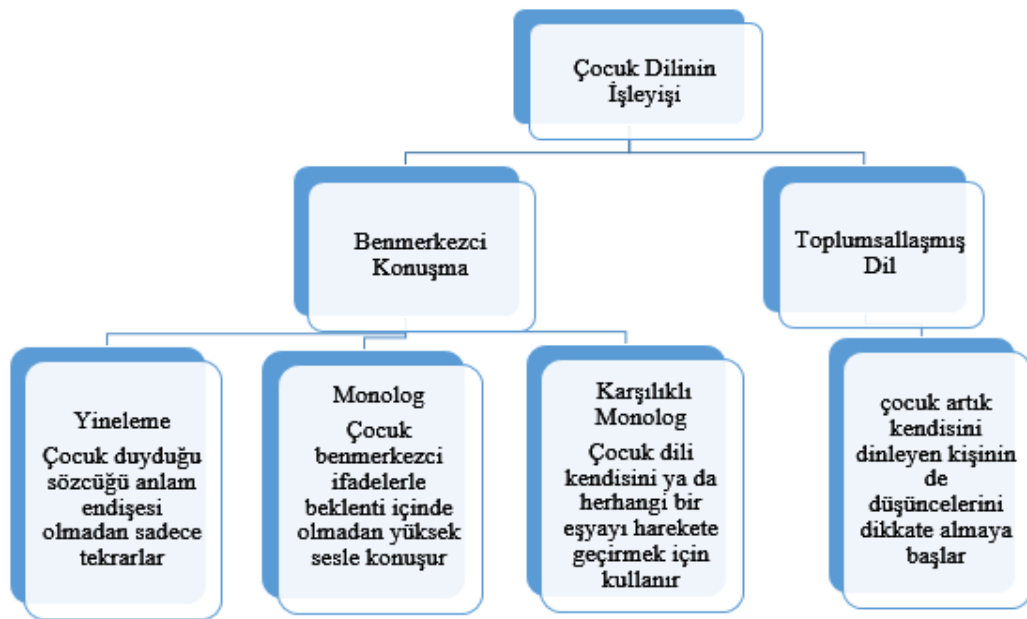
Lenneberg (1967) ’ e göre ise, dil ediniminde kritik yaş olgusu mevcuttur. Buna göre beyin belirli yaşlar arasında, tercihen yaşamın ilk yıllarında dili öğrenmeye ve çeşitli ifade formlarını yenilemeye diğer yıllara göre daha yatkındır. Lenneberg yaşlandıkça azalan beyin elastikiyetinin ilerleyen yıllarda dil aygıtına ulaşmada güçlük çıkaracağını ve dil edinim hızının azalacağına inanmaktadır.

Psikolinguistik kuram mevcut dil gelişim kuramları içerisinde kendi döneminde büyük bir etki yaratmıştır. Özellikle dil öğrenmenin büyük bir başarı sayılması ve biyolojik temellerinin var olduğunun belirtilmesi hala yaygın bir şekilde kabul görmektedir (Berk, 2013). Ancak evrensel dilbilgisi olgusunun soyut kavramlarla açıklanmış olması; dolayısıyla tam olarak anlaşılammış olması ve kültürlerarası farklılıkların göz ardı edilerek dil edinimin sadece biyolojik etkenlere indirgenmesi kuramın en fazla eleştiri alan kısmıdır. Bununla birlikte Chomsky ve Lenneberg’ in inanın aksine anlam ve dil kullanımının (ne, neden, nasıl, kime karşı ve hangi şartlar içinde ifade edilecek vb.) genç yetişkinliğe hatta daha da ileriki yaşlara kadar devam ettiği öngörülmektedir (Randall, 2007). Aynı zamanda Chomsky dilin doğuştan gelen mekanizmalarla öğrenildiğini savunsa da; çocuğun dili parça parça öğrenmesi bu süreçte hatalar yapması ve yeni formlar oluşturarak dili yeniden programlaması psikolinguistik kuramıyla örtüşmemektedir.

2.1.3.3.3. Gelişimsel -bilişsel yaklaşım (Bloom 1970; Piaget 1975). Bu kuramın savunucularına göre dili öğrenmede bilişsel süreçler önemlidir ve dil zihnin çeşitli bölgelerinde meydana gelen bilişsel gelişimlerle edinilir. Çocuk dili öğrenmeye hazır kalıtsal özelliklerle dünyaya gelir; olgunlaşma ve çevrenin birlikte etkisi sonucunda dili öğrenmeye başlar (Baykoç, 1986). Burada çevrenin etkisiyle anlatılmak istenen, çocuğun çevreden kaynaklı problemlere zihinsel olarak geliştirdiği çözümler sonucu öğrenmesidir.

Bloom'a göre çocuklar dili önceden kazandıkları bilgileri kodlamada bir araç olarak öğrenirler. Konuşmadan çok önce bilişsel süreçlerin etkisiyle kavramların anlamları öğrenilir daha sonra bu kavramları temsilen dil aktif olarak kullanılmaya başlanır. Bununla birlikte çocuğun dilin sentaks yapılarını kullanıp kullanılmadığı incelenmeden önce çocukların kullandıkları ifadelerin anlamları incelenmelidir (Çakır, 2004).

Kuramın savunucularından Jean Piaget' e göreyse dil çocukluk döneminde aşamalı olarak gelişen bir sistemdir. Çocuk; dili, sosyal ortamla olan fiziksel etkileşimi sonunda edindiği bilgi ve beceriyi açıklamak ve anlamlandırmak için bir araç olarak kullanır (Lightbown ve Spada, 1999). Buna göre çocuk dili öğrenmek için bir mekanizmayla dünyaya gelmez, kendi şemalar oluşturarak aktif olarak dili oluşturur. Yine Piaget'e göre çocuğun kullandığı sözcükler yetişkinlerle aynı olsa bile anlamları farklı olabilir. Çocuk dili kullanırken yetişkinlerden çok daha dar anlamlar oluşturarak kendine ait bir sözdizimiyle konuşmaya başlar. Bu sözdizimine dair açıklayıcı bilgiler Şekil 2.1. de verilmiştir.



Şekil 2.1. Çocuk dilinin işlevi

Şekil 1'de görüldüğü gibi Piaget'e göre çocuk dilinin işlevi benmerkezci konuşma ve toplumsallaşmış dil olmak üzere ikiye ayrılır. Benmerkezci konuşma da çocuk sırasıyla; sadece anlamsız kelime tekrarı yapılan yineleme, karşısındakinden karşılıklı iletişim beklentisi olmadan sadece ben ve benim kavramlarını kullanarak yüksek sesli söylemlerin yapıldığı monolog ve nihayet dili kendisini ya da ilgi duyduğu eşyayı harekete geçirmeye yönelik kullandığı karşılıklı monolog dönemlerinden geçer (Baştürk, 2004).

Toplumsallaşmış dilde ise bu zamana kadar benmerkezci konuşan çocuk, artık karşısındakinin duygu ve düşüncelerini dikkate almaya ve iletişimi karşısındakiyle bilgi alışverişi yapacak şekilde yapılandırmaya başlar. Başkasının bakış açısında önemli olduğunu kavrayan çocuk bu süreci dört aşamada tamamlar. Öncelikle uygun bilgilendirme adı altında kendi düşüncesini dile getirmeye çabalar. Mevcut durumu ortaya koyan ifadeler kullanır ancak neden ve nasıl sorularını açıklamaz. İkinci aşama ise eleştiri ve alaydır. Çocuk bu aşamada eleştiriler konuşmalara yönelir ancak yine bu ifadeler bilgi verme amaçlı değil daha çok kendini savunma amacı taşır. Üçüncü aşama ise emir ve ricadır. Bu dönem 6-8 yaş grubu çocuğunu kapsar ve Piaget'e göre bu dönemde çocuklar özellikle oyun oynarken topluma ayak uydurmanın bir sonucu olarak emir kipleri kullanabilir ve bir şey istediği zaman rica ederek isteme yoluna gidebilirler. Toplumsal dili kullanmanın son aşaması ise sorular ve yanıtlar aşamasıdır. Bu aşamada sorulardan çok yanıtlar önemlidir çünkü yanıt verme çocuğun karşısındaki bireyin sorusunu anladığı, gerekli zihinsel yapıları kullanarak düşündüğü ve cevaplandığı kısım olarak kabul edilmiştir (Baştürk 2004; Piaget, 2007).

Bilişsel gelişim kuramının dil gelişimi üzerine yapılan araştırmalara en büyük katkısı; çocuğun dil gelişiminin ilk kez yetişkinlerle kıyaslanarak ölçülmesinin dışında bir yöntemle açıklanmaya çalışılmış olmasıdır. Buna göre her çocuk düşüncesi ancak kendi yaş grupları arasında kıyaslanabilir ve yetişkinlerden farklı olarak nicelik değil nitelik ön plana çıkmalıdır. Ancak her ne kadar Piaget'in bilişsel kuramı alanda genel anlamda kabul görse de bu kurama eleştiriler de mevcuttur. Cameron'a (2001) göre kuramdaki en büyük eksiklik çocuğun sosyal bir varlık olarak ele alınmaması ve çocukların daha neleri başarabilecekleri konusunda tutarlı davranılmamasıdır. Ayrıca bilişsel gelişim kuramının dil gelişimine yeterince odaklanmadığı, her ne kadar düşünce ve dil arasında ki bağlantı ayrıntılı olarak açıklanmış gözükse de gerçekte çocuğun anadili kavrama ve konuşma konusunda kesin yaş sınırlarına bağlı kalınmayacağı belirtilmiştir. Örneğin Vygotsky'a göre çocuğun benmerkezci konuşması sadece çocuğun yaşı ile değil; Piaget'in hiç dikkate almadığı sosyal çevre ve uyaranlarla ilişkilidir (Vygotsky, 1985).

2.1.3.3.4. Sosyo-kültürel etkileşimci yaklaşım (Vygotsky, 1985). Çocuk gelişimi konusunda temel kuramcılardan kabul edilen bir diğer kuramcı da Lev Vygotsky'dir. Vygotsky zihnin çalışmasını ve süreçlerini bilişsel açılarından ele almakla bilişsel kuramcılardan kabul edilse de alanyazınına kazandırdığı sosyokültürel kuram onu diğer bilişsel kuramcılardan ayırmaktadır. Buna göre dilin kazanımı bilişsel süreçlerinde yardımını alarak sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir (Güvendir ve Yıldız, 2014).

Dil gelişimi alanında çalışmalarıyla da tanınan Vygotsky Piaget'ten farklı olarak dilin zihinsel süreçler sonucunda oluştuğundan çok dili kullanmanın zihinsel düşünmeye etki ettiğini belirtmiştir. Bununla birlikte çocuğun etkileşimde bulunduğu sosyal ortam da çocuğun düşünme düzeyi üzerinde etkilidir (Dağabakan, 2006). Vygotsky'nin kuramını temel olarak yakınsak gelişim alanı kavramı üzerine şekillendirmiştir. Yakınsak gelişim alanı çocuğun bir yetişkin yardımıyla neyi yapabileceğinin göstergesi olarak açıklanmıştır (Güvendir ve Yıldız, 2014). Buna göre; çocuk destekleyici ve teşvik edici bir müdahale ile kendi başına gerçekleştirebileceği bilgi ve performans düzeyinden çok daha ileriye doğru bir gelişim gösterebilir (Lightbown ve Spada, 1999). Yakınsak gelişim alanındaki ilerleme üç aşamada gerçekleşir: bunlarda ilki bir yetişkinin çocuğa tam destek sağlaması, ikincisi desteği kendi kendisine sağlaması ve üçüncüsü ise bilginin içselleştirilerek otomatikleştirilmesi olarak ifade edilmiştir. Vygotsky dil ediniminde en önemli nokta olarak ikinci evrede yer alan özel konuşmayı işaret eder. Özel konuşma; çocuğun ilk evre de yetişkin tarafından verilen desteği yani yardımla edinilen bilgiyi kişisel bilgiye dönüştürmesi olarak tanımlanır.

Çocuklar iki yaşından sonra düşünce ve konuşmayı birleştirerek sözcüklerin işlevlerini anlamlandırmaya başlarlar. Gramer yapılarını da yine bu yaşlarda kullanmaya başlayan çocuk önceleri bu yapının işlevinin farkında olmadan kullanır; ancak daha sonra dışsal iletişim arttıkça özelliklerini kavrarlar. Çocuk özel konuşma evresinde önce kendi kendini dürtülemek amacıyla yalnız başınayken ya da oyun sırasında monolog şeklinde konuşmaya başlar daha sonra kişilere yönelir. Bununla birlikte zamanla içsel konuşma azalır çünkü gerçek hayatta yetişkinle olan etkileşim artar ve bunun sonucunda mantıklı düşünme becerisi ortaya çıkar (Bee ve Boyd, 2004).

Dil gelişimi ile ilgili kuramlar genel olarak incelendiğinde bireyin bebeklikten itibaren dil gibi karmaşık bir yapıyı nasıl bu kadar kısa sürede ve başarılı bir şekilde çözümlediklerine odaklanıldığı görülmektedir. Dil öğrenmek için gerekli olan sadece çevrenin etkisini minimuma indiren kalıtımsal bir mekanizma mıdır yoksa uygun çevre koşulları hazırlanırsa dil öğrenmek her canlı için mümkün müdür?

Her ikisi de bilişsel gelişim kuramcısı olmasına karşın Piaget ile Vygotsky'nin dil ile ilgili kuramları birbirilerinden belirli alanlarda ayrılmışlardır. Öncelikle Piaget çocukta konuşmayı bireysellikten sosyalliğe doğru bir gelişim içerisinde açıklarken; Vygotsky tam tersine çocuğun sosyal iletişimden bireysel düşünmeye doğru geliştiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte Piaget belirli zihinsel süreçlerin kazanımında yaş ve olgunlaşma (hazırbulunmuşluk) düzeyine öncelik verse de, Vygotsky yakınsak gelişim alanı kavramıyla

çocukların hazırbulunuşluktan ziyade yetişkin desteğine ihtiyacı olduğunu vurgulamıştır (Erdener, 2009).

2.1.4. Erken Çocuklukta Dil Gelişimini Destekleme

Son yıllarda dil gelişimi ile ilgili yapılan birçok çalışma Vygotsky'nin yetişkinlerle etkileşim kavramına atıfta bulunmaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu okul, ev ya da arkadaş çevresi gibi yakın çevresindeki yetişkinlerle karşılıklı yapılan sohbetlerin dil gelişimine doğrudan katkısı olduğu görülmüştür (NICHD, 2000). Örneğin çocuğa bakmakla yükümlü kişilerin bebekleriyle konuşurken daha fazla kelime kullanması çocukların daha fazla sözcük öğrenmesi sağlar (Weizman ve Snow, 2001). Çoğu ülkede doğduğu andan itibaren bebekleriyle iletişim halinde olan ebeveynlerin çocukların dil edinimine olan etkisi yaygın olarak kabul görmekle birlikte alanyazını incelendiğinde ebeveynlerin genellikle iki strateji üzerine yoğunlaştığı belirtilmiştir: tekrar düzenleme ve genişletme. Tekrar düzenleme yetişkinin çocuğun verdiği yanlış cevapları doğru şekilde yeniden tekrar etmesi olarak açıklanmaktadır. Genişletme ise; çocuğun konuşmasındaki kısa ve sade yapının yetişkin tarafından daha uzun ve daha karmaşık hale getirilerek yeniden formlandırılmasıdır (Berk, 2013).

Yetişkin ya da kendinden daha becerikli bir başka çocuk veya çocukların desteklerinin çocuğun gelişim düzeyini yükselteceğini vurgulayan Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramı bu araştırmanın teorik çerçevesini oluşturmaktadır. Alanyazınında *sosyo kültürel kuram* olarak adlandırılan Vygotsky'in bu kuramı; çocuğun bilişsel gelişiminde içinde bulunduğu çevrenin büyük rolü olduğunu ve aslında bilişsel gelişimin kaynağında insanlar ve kültür arasındaki etkileşimin olduğunu belirtir. Benzer şekilde dilin kazanımı da bilişsel süreçlerin yardımını alarak sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir (Güvendir ve Yıldız, 2014). Sosyo kültürel kuram çerçevesinde yapılandırılan bu çalışmada; kitabın sadece bir yetişkin tarafından okunduğu, kitabın elektronik olarak okunduğu / izletildiği ve kitabın yetişkin tarafından belirli etkileşim adımları kullanılarak okunduğu olmak üzere üç farklı sosyal etkileşimin dil gelişimine olan etkileri incelenmiştir. Çocukların dili formal bir eğitime ihtiyaç duymadan öğrenmesine rağmen yine de yetişkinlerin bu sürece verdikleri destek kritik rol oynamaktadır. Erken çocuklukta dil gelişimini desteklemek için kullanılan yöntemler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Bebeklerle ve yeni yürüyenlerle konuşmak: Yaşamın ilk yıllarında dil gelişimini destekleyen en büyük etkinliktir. Bebeklerin sohbeete sözel karşılık vermemesi onların iletişim kurmadığı anlamına gelmez. Aksine bebekler jest ve mimik kullanımı kısa sürede

öğrenmesiyle sosyal iletişime en yatkın canlılar olarak dünyaya gelirler. Bebeklerin dil gelişimini desteklerken göz önünde bulundurulması gereken en önemli nokta; iletişimi sürdürmek için bebekten cevap bekleyici açık uçlu sorular sormak yerine bebeğin kelime nesne ilişkisini kavramasını sağlayacak tanımlayıcı cümleler kurmak ve ses tonunu ilgi çekici şekilde ayarlamaktır.

Tecrübeleri dillendirmek: Yaşamın ilk yıllarında dil inşa etmenin en etkili yollarından biri günlük rutinleri ve olan olayları bebelere adım adım tarif etmek ve tanımlamaktır. Çocuk gerçek nesne ve objelere dokunma imkânı verildiğinde nesneyle ilişkilendirilecek bir kavram aramaya başlar. Bu durumda yetişkinin yapması gereken şey her durumda çocuğu kelimeyle tanıştırmaktır.

Kompleks kelime bilgisi desteklemek: Çocuklar okul öncesi döneminde dili kuralcı bir yapıyla konuşmak isterler. Örneğin simit satan insanlara simitçi ya da futbol oynayan insanlara futbolcu denmesi çocuk zihninde bu eki meslek tanıma olarak kodlar. O yüzden çocuk berber kelimesi ilk defa duyduğunda berberci ya da meyve sebze satan bir manav gördüğünde manavcı olarak nitelendirme eğilimindedir. Yine aynı şekilde çocuk sayı kavramı arttıkça –ler, -lar takısını kullanmak istediğinde üç koyun söz öbeği yerine üç koyunlar olarak genellemeyi tercih edecektir. Bu yüzden yetişkinin çocuğun dili kurallı öğrenme çabasını desteklemesi ve genişletmesi gerekmektedir.

Model olmak: Yetişkinin kendisinin dilbilgisi kurallarına uygun konuşarak model olması çocuğun dil gelişimini destekleyecektir. Örneğin; yetişkin çocuğun ‘boyum büyümüş müdür çok öğretmenim’ cümlesinde hatasını düzeltmek yerine ‘evet boyun gerçekten çok uzamış gözüküyor, boyunu metreyle ölçerek ne kadar uzadığını görebiliriz’ şeklinde cevap vermesi çocuğun dil gelişimini hem yeniden düzenleyerek hem de genişleterek model olma yoluyla desteklemektedir. Çocuk bu sayede bir sonraki konuşmasında bu yapıyı doğru şekilde kullanacaktır (Bredekamp, 2015; Turan, 2011)

Dinleme becerisini desteklemek: Dinleme her ne kadar pasif bir eylem olarak gözükse de aslında işitme duyusuyla bilgiyi alma ve duyulandan anlam çıkarma süreci olarak aktif bir süreç olarak kabul edilmez. Okul öncesi dönem çocuklarında dinleme becerisi sırayla konuşma, karşısındakinin düşüncesine katılma ya da katılmama gibi karar verme ve söylenileni anlama süreçlerini de desteklediğinden oldukça önemlidir. Bütün bunların yanı sıra gelişen dinlediğini anlama becerisi küçük çocukların ileriki yaşlarda edineceği okuduğunu anlama becerisine de zemin hazırlar (Jalongo, 2008)

Açık uçlu sorular sormak; dil gelişimini desteklemenin bir diğer yoludur.

Çocuğun dinleme becerisini dolayısıyla alıcı dil gelişimini ilerletirken; yeni sözcük ve kavramlar öğrenmesini sağlayarak ifade edici dil gelişimini de destekler. Aynı zamanda yanıtları kişiden kişiye değiştiği için hem düşünme becerilerini geliştirir ve çocuğun kendi düşündüklerini kendi yoluyla ifade etmesine olanak sağlar. Açık uçlu sorular çocuğun ifadelerini genişletmek ve sohbeti devam ettirmek için de kullanabilen etkili bir destekleme biçimi olarak da kullanılabilir.

Bağlamdan ayrılmış konuşma kullanma; o sırada aslında orada olmayan ve çocuğun hayal gücünün ürünü olan olaylar ve olgular hakkında konuşma olarak da açıklanabilir. Çocuğun tasvir etme ve betimleme yetenekleri kazanmasıyla doğrudan ilişkili olan bağlamdan ayrılma; yetişkinlerle çocuklar arasında kurulan diyaloglarda daha çeşitli sözcükler ve daha karmaşık söz öbekleri kullanmaya olanak sağlar.

Sosyo-dramatik oyun oynama; özellikle öğretmenler tarafından okul öncesi eğitimde kullandığı en etkili yöntemlerden biri olmasına karşılık ebeveynler de bilerek ya da bilmeyerek bu yöntemi kullanmaktadırlar. Bu tür oyunlar; çocukların canlandırdıkları karakterin özelliklerini anlamalarını ve tasvir etmelerini, oyunda yer alan diğer kişilerin düşüncelerini dikkate almalarını ve esnek ve soyut düşünmeyi gerektirir (Karaman ve İvrendi, 2015) . Aynı zamanda; sosyo-dramatik oyunun içerisinde yer alan taklit ve mış gibi oyunlar her oyun kurgusunun kendine ait bir dilinin olmasını gerektirir. Örneğin çocuk restoran, terminal ya da hastane gibi bir yerde yapılandırılmış bir oyun oynuyorsa bu mekânlara ait kelimeleri içeren ve yetişkinlerin burada kullandıkları dili taklit eden bir tutum içerine girecektir. Bu durumda yetişkinin oyuna dâhil olması çocuğun yeni kelimeler öğrenmesini destekleyeceği gibi bu yeni kelimeleri yeni cümle yapıları oluşturarak kullanmasını sağlayacaktır.

Bununla birlikte dramtizasyon yapma çocuğa içinde bulunduğu hayali ortamı tanıtmaya ve oyun arkadaşlarıyla iletişim kurma imkânı da sağlayacağı için anlatım becerileri de geliştirecektir (Ceylan, 2010; Christie ve Roskos, 2006).

Şiirler, parmak oyunları, tekerlemeler ve bilmeceler kullanma; çocukların dil gelişimlerini desteklemek için kullanılan en yaygın araçlardandır. Genel de öğretmenler tarafından okul öncesi kurumlarında hikâye öncesi çocuğu hazırlama aracı olarak kullanılan parmak oyunları ve bilmeceler, aslında çocukların dil gelişimine doğrudan etki eden etkinliklerdir. Parmak oyunlarında söze eşlik eden koordineli bedensel hareketler çocuğun el göz koordinasyonunu geliştirir ve dikkatini odaklamasına yardım eder. Çocuğun jest ve mimiklerini sözcüklerle eşleştirmesini ve uyaklı sözcükler üretmesini destekler. Çocukların ahenkli söz dizinlerine doğuştan ilgi ve merak duyarlar. Ritmik olarak söylenen cümleler

çocuğa ses farkındalığı kazandırmanın yanı sıra tekerleme ve şiirlerin kelimelerin yan anlamlarına ve soyut ifadelere de yönelmesi, çocukların dili anlamlandırması açısından önem kazanmaktadır (Kandır ve diğ., 2010; Şimşek, 2005;).

Kitap okuma: Çocuğun dil gelişimini; hem anlam hem de kelime haznesi yönünden destekleyici uygulamaların başında çocuğa kitap okuma gelmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Ev ortamında ebeveynlerin, okul ortamında da öğretmenlerin en sık kullandıkları etkinliklerden olan kitap okuma; çocuğun gerçek yaşamın pratiğini yapmasını sağlarken aynı zamanda anlam ve ifade bakımından da çocuğu desteklemektedir. Yapılandırılan bu araştırmanın konusu ile doğrudan ilişkili olarak kitapların ve kitap okumanın dil gelişimi üzerine olan etkisi ayrı bir başlık olarak aşağıda ele alınıp incelenmiştir

2.1.5 Kitap Okumanın Dil Gelişimi Üzerine Etkisi

Çevresel faktörler içerisinde çocuğun gelişimini etkileyen en temel sistemler; aile ve okuldur (Berk, 2013). Çocuğun dil gelişimini destekleyecek etkinliklerde bulunmak ve uyarıcı ortamı sağlamakla sorumlu olan aile ve okul bu sayede çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimini hızlandırabilir ve dil becerilerini destekleyebilir. Evde, okul öncesi ve ilköğretimde değişik etkinlikler ve farklı araçlarla bu beceriler sürekli olarak geliştirilir. Çocuklara yönelik eserleri oluşturan ve bu eserleri inceleyen çocuk edebiyatı da bunun önemli araçlarından biridir. Çocuğun ana dilini öğrenmesi ve geliştirmesinde başta annesinin sonra da çevresinin, ona anlattığı ya da okuduğu çocuk edebiyatına ait ürünlerin katkısı büyüktür.

Çocuk edebiyatına ait olan bu ürünlerin başlıcaları; ninniler, tekerlemeler, masallardır.

“Çocuğa ana dilinin bir işçi elindeki alet gibi nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini, kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kişiye kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı, onu konuşanlara yakınlaştırıcı duyguyu – ninnilerin, tekerlemelerin, türkülerin yanı başında, ama herhalde onlardan daha geniş ölçüde – ilk aşılaman masallardır”
(Boratav, 2007).

Bununla birlikte yine bilmeceler, parmak oyunları, oyunlar, öykü ve anılarla beraber; çocuğa kitap okumak ve kitapla ilgili etkinliklerde bulunmak çocuğun dili daha rahat anlamasına ve kullanmasına olanak sağlayacaktır.

Çocuğa kitap okumak ve resimli kitaplar hakkında uzun sohbetler yapmak; kelime bilgisinden iletişim bilgisine, hikâye yapısından düşüncenin konuşmaya dökümüne kadar oldukça geniş yelpazede dil gelişimine destek sağlar. Bir yaşından erken çocukluğa kadar düzenli olarak kitap okunan çocukların yaşıtlarına kıyasla dil becerilerinin oldukça ilerde olduğu belirlenmiştir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Çocuğa okunacak kitaplar sadece aileyle çocuk arasında bağ kurmakla sınırlı kalmaz; çocuğun kitapla ve okumayla olan bağınu güçlendirir. Çocuğu dinlemeye, anlamaya ve okumaya teşvik eder. Ve bu teşvik çocuğun dil gelişimini başlı başına geliştiren bir ögedir. Örneğin Rasinski ve Padak (2007)'ye göre; ebeveynler çocukları okulları dışında ev ortamında destekleyip kitap okumaları için cesaretlendirdiklerinde; çocuklar gelişmiş düzeyde sesbirimsel ve sesbilgisel duyarlılık geliştirebilir, problem çözmeye daha yatkın olur ve ifade edici dil becerileri artış gösterir.

Hikâye kitapları çocukların neden-sonuç sıralaması yapmalarına olanak tanır. Çocuklar nitelikli erken çocukluk dönemi yazınları sayesinde olayların belirli bir sıra izlediğini; durumlar arası neden-sonuç ilişkisinin varlığını öğrenirler. Öyküler genellikle bir sorun ve çözümü üzerine kurulduğundan bu tür kitapları okuduğunda çocuklar, soruna nasıl bir çözüm bulunduğunu somut olarak görerek; sorun çözme becerilerini geliştirirler (Alpöge; 2003). Tür ve Turla'ya (1999) göre ise çocuğa kitap okumak, çocuğun hayal gücünü geliştirir, farklı kültürleri ve özelliklerini tanıtır, çocuğun kendisini duygusal açıdan tanımasını ve duygu kontrolünü sağlar.

Yaş ortalaması arttıkça kitaplara duyulan ilgi de artar ve farklılaşır. Bebekler yaşamlarının ilk birkaç ayında tanıştıkları her nesneyi oyuncak olarak görürler. Oyuncaklar görme ve dokunma duyusunu geliştirici olmasının yanı sıra dış dünyayı keşif araçları olarak da çocuğun dünyasında yer alır. Yedinci ayına doğru kalın kapaklı ve büyük nesnelere içeren kitaplarla tanışan bebekler her ne kadar kitapları okuryazarlık işlevi dışında kullansalar da kitaba aşinalık kazanmaktadırlar. Bununla birlikte 0-2 yaş dönemi çocuğunun seslere nesnelere daha duyarlı oldukları göz önüne alınarak sesli kitaplar da kullanılabilir. Bu yaş dönemi bebekleri kitabın hikâye metniyle değil resimlerin parlak ve büyük olmasıyla ilgilendirir. Bir buçuk yaş civarlarında kitaptaki nesnelere tanımaya ve kendince sözcükler çıkarmaya odaklanan çocuk, 2 yaş sonuna doğru iyi ve kötü sonla biten hikâyeleri ayırmaya başlar (Küçüküran, 2005; Tanju, 2010; Yalçın ve Aytaş, 2005).

Yine bu dönem de çocuğa en çok alınan kitaplar; resmin üstünde resme ait kelimenin yazılı olmasından dolayı adlandırılan ABC kitaplarıdır (Tanju, 2010). Üç yaş civarına geldiğinde ise bu yaş dönemi çocukları, daha küçük çocuklara kıyasla daha karmaşık

kitaplar okumayı tercih etmektedirler. Burada sözü edilen karmaşık kitaplar artık sadece resimden oluşan değil; içerisinde hikâyenin de olduğu, başlangıç ve sonuç öğelerinin yer aldığı metinlerden oluşan kitaplardır. Hikâye kitaplarında kullanılan dil yine oldukça basit, sade ve anlaşılabilir olmaktadır ancak artık sayfa sayıları artmakta ve hikâyenin içeriği kalabalıklaşmaktadır. Yine benzer şekilde tercih edilen hikâye kitaplarında karakter ve mekân tasvirlerinden ziyade hareket ve olaylara yer verilmesi çocukların dikkatini kitaba çekmeye yardımcı olmaktadır. Bu dönem de ayrıca mizahi duygular da gelişmektedir. Örneğin okunan hikâyedeki kahraman yolda takılıp düşüyorsa ya da sakarlık yapıyorsa bu çocuklar için eğlendirici olmaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2005).

Dört-altı yaş dönemine gelindiğinde ise çocuklar artık ritmik seslerin büyüdü dünyasına giriş yapmışlar ve yeni sözcükler, tekerlemeler ve yinelemelerden oluşan kitaplara ilgi göstermeye başlamışlardır. Bu dönemde çocukların kendini okunan kitaplardaki kahramanların yerine koyduğu, soyut düşünceyi somutlaştırdığı için kitaplarda konuşan hayvanlar, makinalar ve kişilik yüklenmiş eşyaların olduğu kitapları tercih ettiği görülmektedir. Yine bu dönemde çocuklar kitaptaki karakterlerin duygularını anlamlandırabilir ve hikâyede geçen olaylar için neden sonuç ilişkisi kurabilirler.

Doğuştan gelen merak duygusunun açık bir öğrenme isteğine dönüştüğü bu dönemde çocuğa okunan kitaplar, çocuk için birer sözlük görevini görmekte ve çocuğa dış dünyayı anlamlandırma da yardım etmektedir. Yine bu dönemde çocuklar okuma yazmaya hazırlık olarak kitaplardan yararlanmaktadır. Okuma yazma becerilerinin resimli kitap okumayla arttığına ilişkin yapılan boylamsal çalışmalar göstermektedir ki; yazının soldan sağa ilerlediği, kelimelerin başlayıp bittiği, çeşitli harflerin çeşitli sesleri içerdiği gibi yazı farkındalığını pekiştiren unsurlar bu dönemde kitaplarla birlikte çocuğun hayatına girmektedir (Bus, Van IJendoorn ve Crnic 1997; Saracho ve Spodek, 2010; Senechal ve LeFevre, 2002; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Kitap okumanın çocuğun gelişimi üzerine özellikle de dil gelişimi üzerine olumlu etkileri açıktır. Ancak kitapların çocuğa nasıl okunması, nasıl daha fazla ilgi çekici ve nasıl dil gelişimini daha destekleyici şekilde okunması gerektiğine yönelik farklı görüşler mevcuttur. Örneğin, Karweit ve Wasik (1996)'e göre kitap okuma en fazla dört ya da altı kişilik küçük gruplar halinde okunduğu zaman etkilidir. Oysa okul öncesi eğitim kurumlarına bakıldığında bu mümkün değildir. Bu durumda büyük gruplarla kitap okuma etkinliğinin de dili destekleme seviyesinin artırılması için farklı yöntemler üzerinde çalışılmalıdır.

2.1.6. Çalışma Kapsamında Ele Alınan Kitap Okuma Türleri

Bu çalışma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan kitap okuma türlerinden üç tanesi ele alınmış ve uygulanmıştır. Bunlardan ilki çocuğun pasif olarak bir yetişkin / öğretmen tarafından kendisine sunulan hikâyeyi dinlemesini içeren geleneksel okuma, ikincisi çocuğun aktif olarak sürece katıldığı, görüş belirttiği ve hikâyenin üzerine düşündüğü diyaloga dayalı okuma ve sonuncusu ise yine bir yetişkinin gözetimi altında medya araçları kullanılarak yapılan elektronik okumadır.

2.1.6.1. Geleneksel okuma. Okuma yazma bilen bir yetişkinin, henüz okuma yazma bilmeyen bir çocuğa çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alan metni seslendirmesidir. Alan yazınında ‘düz okuma’ olarak da bilinen bu okuma türünde yetişkin kitabın metnini çocuğa aktaran ve çocuk metni dinleyen konumundadır. Yetişkin tarafından çocuğun gelişim özelliklerine uygun seçilen kitaplar sayesinde çocuk; okulöncesi dönemden başlayarak şiir, masal, öykü, fabl gibi yazınsal türlerin; bilmece, öykü ya da anlatıların ona sorulması / okunması yoluyla dilin vurgu, tonlama, ulama gibi söyleyiş kurallarını öğrenir. Okul öncesi eğitim programında yer alan hikâye okuma, anlatma ve tamamlama etkinlikleri Türkçe etkinlikleri kapsamında programda yer alırken öğretmenlerin de en sık başvurduğu etkinlik çeşididir (Zembat ve Züfekar, 2006).

Kitaplar, her şeyden önce çocukta dinleme becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Çocuğun kelime bilgisinin zenginleşmesine yardım eder, düzgün cümle yapısını anlamada duyarlılık sağlar. Alıcı dil gelişimi ve ifade edici dil gelişimini destekleyerek çocukta anlama ve anlatma becerilerini geliştirir (Aslan, 2007; Sever, 2009). Alanyazını incelendiğinde iki tür geleneksel okuma ile karşılaşılmaktadır. Bunlardan ilki etkileşimsiz geleneksel okumadır. Bu okuma türünde kitabı okuyan yetişkin / öğretmen kitapta yazılı metni dinleyiciye aktarır. Herhangi bir soru sorma ya da ek bilgi verme amacıyla metni okumaya ara vermez. Çocuk bu süreçte tamamen pasif haldedir. Çocuktan beklenen şey kitap okuma süresince sessizce dinlemesi ve hikâyeyi anlamaya çalışmasıdır (Erdoğan ve Akay, 2015; Mandel, 2007). Bu okuma türünde çocuğun alıcı dili bir dereceye kadar gelişir ancak ifade edici dil gelişimi desteklenmez. İkincisi ise etkileşimli geleneksel okumadır. Etkileşimli okuma da yetişkin/ öğretmen metni ara ara hikâyeyi anlamak ve tanımlamak amacıyla sorularla böler, çocuğun metinle ilgili görüşlerini ifade etmesi için destekler ve belirli bir plana bağlı kalmaksızın sorular sorar (Senechal, Cornell ve Broda, 1995).

2.1.6.2. Diyaloga dayalı okuma. Diyaloga dayalı okuma olarak bilinen okuma etkinliği temelde çocuğa sorular sorarak çocuğu da soru sormaya teşvik etme ve cevapları bulmaya yönlendirir (Whitehurst, 2000). Whitehurst, Caulfield, Falco, Loginan, Fischel, Debaryshe ve Valdez-Menchaca tarafından 1988 yılında geliştirilen diyaloga dayalı okuma; kendinden sonra gelen araştırmacıların ilgisini çekmiş ve çeşitli alanlarda kullanılmıştır (Akoğlu, Ergu ve Duman, 2014; Chow ve McBride-Chang, 2003; Howe ve Abedin, 2013; Morgan ve Meier, 2008; Opel, Ameera ve Aboud, 2009; Rodrigez, 2013; Şimşek ve Işıkoğlu, 2015; Wasik ve Bond, 2001; Wasik, Bond ve Hindman, 2006; Valdez- Menchaca ve Whitehurst, 1992).

Birçok kitap okuma türünde okuyucu önce okur, sonra çocuğu / karşısındakini dinler. Oysa diyaloga dayalı okuma da yetişkin hem soru soran, hem dinleyen, hem soru sormaya hem de cevap vermeye teşvik edendir. Aynı zaman da çocuk hem hikâyeyi dinleyen hem de hikâyeyi anlatan rolündedir. Diyaloga dayalı okuma da yetişkinin üstlendiği bir takım görevler vardır (Whitehurst, 2003):

- Kitapla ilgili konuşmak için çocuğu teşvik etmek,
- Çocuğun cevaplarını değerlendirmek,
- Cevapları dinlerken yan anlamlarını geliştirip desteklemek,
- Teşviki tekrarlayarak çocuğun ne öğrendiğinden/anladığından emin olmak.

Diyaloga dayalı okumada yetişkin üstüne düşen görevleri yerine getirirken sistemli bir yol izler. Bunlar Whitehurst ve arkadaşları tarafından CROWD soruları olarak tanımlanmış ve şu şekilde açıklanmıştır: Tamamlama soruları (completion prompt), Hatırlama soruları recall prompt (hatırlama soruları), open-ended prompt (açık uçlu sorular), wh- question prompt (ne, neden, niçin soruları), distancing prompt (hikâyeyi günlük hayatla ilişkilendiren geliştirme soruları). Aşağıda ki örnekte öğretmenin kullandığı CROWD soru tipleri ve bu soru tiplerine yönelik ifadeler verilmiştir:

- *Tamamlama soruları:* Cümlenin sonunda boşluk bırakılır ve çocuktan bu boşluğun doldurulması istenilir. Örneğin kitap okunurken cümle yarıda kesilir ve 'Sevgili Tavşan, dikenlerimiz dolaştı. Lütfen bizidediler' şeklinde okunarak çocuğa 'boşluğu sen tamamlayabilir misin? Sorusu sorularak boşluğu doldurmasına yardımcı olunabilir.
- *Hatırlama soruları:* Daha önce okuduğu kitaplarla ilgili çocuğa soru sorulur. Hatırlama soruları çocukların hikâyeyi anlamalarına ve olay örgüsünü tarif

etmelerine yardımcı olur. Örneğin 'Bu kitaptaki küçük mavi motor ne kaybetti; bana söyleyebilir misin?' diye sorulabilir.

- *Açık uçlu sorular:* Bu tür sorular kitaplardaki resimlerin üzerine yoğunlaşır. Özellikle zengin ve ayrıntılı çizimlere sahip kitaplarda kullanılır. Örneğin, çocuğun aşına olduğu bir kitabın sayfalarına bakarken öğretmen çocuğu resimde olan biteni anlatmaya teşvik etmek için 'Arkadaşları küçük mavi motora nasıl yardım ediyor?' şeklinde açık uçlu soru sorar. Açık uçlu sorular çocukların ifade yeteneklerini ve detaylara gösterdikleri dikkati arttıracaktır.
- *5N1K soruları:* Bu sorular ne, neden, ne zaman, nasıl, nerede ve kim sorularıdır. Bu sorular da tıpkı açık uçlu sorular gibi kitaptaki resimlere yoğunlaşır. Bu tür sorular çocukların kelime haznesini geliştirirken aynı zamanda kitaptaki karakterin ne hissettiği ve ne amaçladığı hakkında da düşünmeye sevk eder. Örneğin; 'Sence küçük mavi motor neden arkadaşlarını dinlemedi?'
- *Uzaklaştırıcı sorular:* Bu sorular çocukların kitaplarda karşılaştıkları resim ve kelimeleri kitabın dışındaki deneyimleri ile bağdaştırmasına yardımcı olur. Örneğin; 'Sen hiç mavi motor gibi kızdın mı? Peki, sonra neler oldu, neler yaptınız?' Şeklinde sorular sorarak çocuğun gerçek hayatla kitap arasında köprü kurmasına yardımcı olunmalıdır.

Yetişkin diyaloga dayalı okumada kullanılan bu soru türlerini hazırlarken PEER dizisinden faydalanır. Başka bir deyişle; Prompt – Evaluate – Expand - Repeat (Teşvik etmek –Değerlendirmek - Genişletmek- Tekrar etmek) diye adlandırılan PEER dizisi CROWD yöntemini oluşturmak için kullanılan soru tekniklerinden mydana gelmektedir.

Teşvik Etme: Ö: Ali sence bu resimdeki nedir?

A: Bir ördek mi? (öğretmen burada Ali'ye kapalı uçlu bir soru yönelterek konuşmaya teşvik etmektedir)

Değerlendirme: Bu bir kuş

Genişletme: Aslında uzun kanatları olan sarı bir leylek

Tekrar etme: Sende benimle birlikte söyleyebilir misin lütfen? Bu bir leylek

Yukarıda ki örnekte de görüldüğü gibi kitabı okuyan yetişkin; çocuğa kapalı uçlu bir soru yönelterek önce onu kitaptaki resim hakkında konuşmaya teşvik etmektedir. Daha sonra çocuğun cevabını değerlendiren bu cevabı genişletmiş ve en sonunda da doğru kelimeyi yeniden tekrar ederek çocuğun öğrendiğinden emin hale gelmiştir.

Bu yöntemde çocuğun bir kitaba aşinalığı arttıkça, yetişkin kitabı daha az okumaya, çocuğu daha çok dinlemeye başlar. Çocuğun nesnelere adlandırmasının ötesinde resimlerde

neler olduğu üzerinde düşünmesine yardımcı olur. Bu sayede çocuğun hem alıcı hem de ifade edici dil gelişimi desteklenmiş olur.

2.1.6.3. Elektronik kitap okuma. Dijital bir çağa doğan ve dijital nesil ya da daha bilinen ismiyle Z kuşağı olarak adlandırılan bir neslin varlığı ve bu neslin kendi ihtiyaçlarını çağa göre belirleyerek kendi çocukluk kültürünü yarattığı kabul edilmektedir (Bassiouni ve Hackley, 2014). Bu kültür içinde dijital oyunların barındıran, öğrenmeyi elektronik ve mobil öğrenme olmak üzere iki yeni kavramla tanıştıran ve teknolojiyi içselleştirerek yeni kullanım alanları yaratan bir kültür olarak kabul edilmektedir. Günümüzde erken çocukluk döneminde dijital medyaya olan talep artışı giderek yükselmektedir. Veriler incelendiğinde görülmektedir ki 8 yaş altı çocuğa sahip aileler arasında 2011’de Amerika’daki ailelerin yalnızca %8’inde ip ad varken bu oran 2013 yılı verilerine göre %40’a çıkmıştır. Evde kullanılan akıllı mobil cihazlara erişim sağlayan çocukların oranı % 75 olarak belirlenirken; bir akıllı cihaz karşısında vakit geçirme süresinin 2 yaş ve altı çocuklar için 58 dakikaya, 2 yaşından büyük çocuklar için ise 2 saate kadar uzadığı belirlenmiştir (Common Sense Media, 2013).

Kabala ve arkadaşlarının (2015) 350 çocuk ve aileleriyle yürüttüğü 1 yıllık kesitsel bir çalışmaya göre; 4 yaşındaki çocukların %96,6’ mobil cihazları kullanırken yarısından fazlası kendi televizyonlarına ve dörtte üçü de kendi mobil cihazlarına sahip olarak tanımlanmıştır. Yine ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu ev işlerini yapabilmek ve çocuklarını sakin tutmak için çocuklarını mobil cihazlara yöneltmektedir. Üstelik bu durum ebeveynlerin etnik kökenine ya da eğitim seviyesine göre değişmemektedir. Yine araştırma verilerine göre 3 ve 4 yaşındaki çocukların tamamı yardım almadan mobil cihazları kullanırken yine aynı yaş grubunun mobil cihazlarındaki uygulamalara tam erişimini engelleyecek bir durum söz konusu olmamıştır.

Teknolojinin erken yaşta kullanımının sıklaşması bu durumun olası zararları ve yararları üzerine yapılan çalışmaları tetiklemiş ve bunun bir sonucu olarak bilgisayar destekli eğitim kavramı da eğitim hayatımızda yer almaya başlamıştır. Günümüzde sık sık kullanılan bilgisayar destekli eğitim kavramının; temel de bilgisayarın özel bir öğretmen görevi görerek çocuğun bireysel olarak ilerlemesini, keşfetmesini ve otonom mekanizmasının arttırılmasını sağlaması olarak açıklanmaktadır. Ayrıca bilgisayarın gerçek bireyler tarafından kontrol edilebilen bir makine olduğu çocuklar tarafından yetişkinlere nazaran daha kolay kavranabilir bir olgudur (Bayhan, 1999). Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin önündeki en büyük sorun çocuğun henüz okuma yazma bilmediği için bilgisayarı

kontrol etmede güçlük yaşayacağı yönündedir. Oysa çocuklara yönelik programlar ve yazılımlar çocuğun bilgisayar kullanımını oldukça kolaylaştırmakta; kendilerine özel tasarlanmış sembolik klavyelerle çocuklar bilgisayarı aktif kullanabilecek duruma gelmektedirler (Yürütücü, 2002; Fetihi, 1998).

Yine bu kültürle birlikte değişen eğitim anlayışı, kitap okumaya ve kütüphane sahibi olmaya yönelik tutumlarında değiştirmiş ve gelişen teknoloji ile birlikte günümüzde elektronik kitaplar CD'ler, internet hatta cep telefonlarından bile okunabilir hale gelmişlerdir (Gülbahar, 2012). Yazarlar, kitaplarını elektronik ortam üzerinden daha fazla okuyucuya ulaştırabilmekte, yayınevleri mevcut basılı kitaplarını elektronik ortama aktararak daha uygun bir maliyetle satışa çıkarabilmekte ve eğitim sektöründe özellikle internet aracılığıyla uygulanan uzaktan eğitimle elektronik yayınlar (kitap, dergi vb.) giderek artmaktadır. Bütün bu sebeplerle birlikte; e-kitapların ses, resim, müzik, video öğelerini bir arada ve hatta renkli sunabiliyor olması çocuk kitabı yayıncıları için e-kitapları cazip hale getirmekte ve e-kitaplar artık erken çocukluk eğitiminin de bir parçası haline gelmektedir (Altun, 2005).

Bu durumda göz önünde bulundurulması gereken en önemli nokta; dijital medyayla etkileşimin dijital okuma ve e-kitap kavramından ayrılması gerektiğidir. Dijital okuma içinde "okuma" olan bir eylem barındırır. Dolayısıyla tablet ya da televizyon başında geçirilen zaman ve dijital araçları kullanarak oyun oynama – bir hikâye metni içerse de dijital okuma olarak kabul edilmemektedir (Kurata, Ishita, Miyata ve Minami, 2017). Erken çocukluk dönemine uygun olarak hazırlanan e-kitaplar etkileşimsiz ve etkileşimli e-kitaplar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Etkileşimsiz e-kitaplar; geleneksel kitapların sesli ve görüntülü olarak dijital ortama aktarılması ya da doğrudan dijital ortamda kitap biçiminde yazılmış olan ve belli bir hikâyesi olan resimli içerikler olarak tanımlanmaktadır (Vassiliou ve Rowley, 2008, s.360; Soydan 2012, s.391). Etkileşimli e-kitaplar ise çocukla kitabın karşılıklı etkileşimde oldukları, kitapta yer alan karakter ve öğelerin kendi aralarında ve kullanıcıyla da iletişime girdikleri; çeşitli oyunlar ve aktiviteler yoluyla birçok iletişim ve öğrenme kanalının bir arada kullanıldığı kitaplar olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt ve Bozkaya, 2013).

Özellikle çok küçük yaşlardan itibaren çocukların ilgisini çeken etkileşimli e-kitaplar sesli yanıt sistemleri ve dokunmatik tabanlı işlevleriyle giderek daha cazip hale gelmektedir. Örneğin basılı bir kitapta yetişkin kitap okurken resimdeki ineğin sesini taklit ederken; etkileşimli bir e-kitapta çocuk ineğin üzerine dokunduğunda gerçek inek sesi duyar. Bu durumda çocuk hem sesin orijinalini duyarak bilgiyi gerçek hayatla daha kolay bağdaştırabilir hem de kitap üzerinde kontrol sağladığı için okumaya yönelik daha olumlu

bir tutum geliştirebilir (Piotrowski ve Krcmar, 2017). Piotrowski ve Krcmar (2017) dokunmatik etkileşimli çocuk kitaplarının çocuklar açısından mevcut durumu ortaya koymak amacıyla 78 çocukla yürüttükleri çalışmada çocukların hikâye içerisindeki sesli butonlara oldukça ilgi gösterdiğini, bu durumun kitaplara olan ilgiyi artırması olarak yorumlanabileceğini belirtmişlerdir. Ancak çalışmanın bir diğer bulgusu da; dokunmatik uyarıların işlevleri yok edildiğinde de çocukların kitapları anlamaya yönelik durumlarının devam ettiği dolayısıyla etkileşim sıklık ve oranlarının e-kitaplar üzerinde dikkatlice kullanılması gerektiğini ve gereğinden fazla etkileşim içeren kitapların çocukların hikâye metnine olan ilgilerinin önüne geçebileceğini olmuştur.

Son yıllarda etkileşimli e-kitaplarla hikâye anlatım tekniklerini zenginleştirmek için arttırılmış gerçeklik (AG) teknolojisi de ön plana çıkmaktadır. 3 boyutlu karakterlerle hikayeyi canlandırmak, olay kurgusunun içine girmek, yeni hikâyeler ve eylemlerin sonucunda farklı sonlar yaratmak çocukların dikkatini uzun süre odaklamayı ve yaratıcılıklarını desteklemeyi sağlamaktadır (Kara ve diğ., 2012). Hikâye anlatımını daha etkileşimli, dikkat çekici, anlaşılır ve yaratıcı hale getiren AG; çocuğun iç dünyasını anlamayı kolaylaştırmakta ve çocuğun kitap ile gerçek dünya arasında daha kolay bir bağ kurmasına yardımcı olmaktadır (Chiang ve Chen, 2012; Zhou, Cheok., Pan, ve Li, 2004).

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; erken çocuklukta hikâye anlatımında bilgisayar, tablet, projeksiyon cihazı gibi teknolojik araçların kullanılması çocukların öyküye odaklanmasına yardımcı olmakta ve öyküyü anlayacak zihinsel imge oluşumunu kolaylaştırmaktadır (Kamil, Intrator, ve Kim, 2000). Shamir ve Korat, (2009)'a göre animasyon şeklinde hazırlanan hareketli kitaplar sesli ve görüntülü olması sebebiyle çocukların bilişsel gelişimlerine de katkı sağlarken; Casey'e (2011) göre çocuklar bilgisayarı kullanarak el kas kontrolünü geliştirir ve yazı yazmayı öğrenme de çok daha büyük başarılar elde edebilirler. Aynı zamanda dijital e-kitaplar çocukların okumaya karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirebilir; erken okumayla birlikte çocukların yaratıcılığını da destekleyebilir. Bununla birlikte özellikle öğrenme güçlüğü olan çocuklarda geleneksel yöntemler yerine teknoloji kullanımı akademik becerilerin gelişmesinde olduğu kadar okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında da daha etkili olduğu yine yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Hitchcock ve Noonan,2000; Kucirkova, Littleton ve Cremin, 2017; Masataka, 2014).

Bütün bu bilgilerin ışığında; dijital dünyanın ilerlemesiyle birlikte e-kitapların her geçen gün giderek daha da küçük yaş gruplarına hitap etmesi, çok sayıda kitabın tek bir yerde depolanabilmesi; sesli, görüntülü ve interaktif materyallerin çocukların ilgisini klasik

basılı materyallere göre daha çok ve daha uzun süreli çekmesi ve benzer nedenlerle e-kitapların giderek gündelik yaşamın içine yerleştiği görülmektedir. Teknoloji ortamında etkililiği arttırılan kitapların çocuğun dil gelişimine sağladığı yararlar açıkça belirtilmiştir. Ancak elektronik kitapların iyi bir okuyucunun yerini alması mümkün müdür? Ya da elektronik kitaplar çocukta bir yetişkinin etkileşiminin yarattığı etkiyi yaratabilir mi? Sorularının cevabı henüz kesin olarak verilmemiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde dil gelişimi çalışmalarının doğrudan dil gelişimini ve dilin bileşenlerini açıklamaya yönelik çalışmalar ve erken çocukluk eğitiminde dil gelişiminin incelendiği araştırmalar olarak iki ana alanda sınıflandırılabilir. Sayıları fazla olmamakla birlikte son yıllarda hikâye kitaplarının ve kitap okumanın doğrudan dil gelişimiyle olan ilişkisini konu alan çalışmalar da alanyazınında yer almaya başlamıştır. Bu araştırmada, doğrudan dil gelişimi ile ilgili araştırmalardan ziyade erken çocukluk eğitimi alanında yapılan eğitimle dil arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar özetlenmiştir.

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde kullandıkları yöntem ve stratejilerinin incelendiği tarama araştırmasında Zembat ve Zülfikar (2006) resmi ve özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin dil etkinliklerinde gözlenmiştir. Öğretmenlerin sıklıkla kullandığı sohbet etme ve hikâye okuma etkinliklerini sürdürürken tercih ettikleri yöntemlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla bu araştırmada; özel okullarda görev yapan öğretmenler devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlere kıyasla daha fazla soru cevap, tartışma ve rol oynama yöntemlerini kullandığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde; Gönen ve diğ. (2010) 175 okul öncesi öğretmeniyle yaptığı araştırmada; öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine günlük olarak 15 ile 30 dakika arasında vakit ayırdığı, öğretmenlerin dil etkinliklerini dil gelişimini desteklediklerine inandıkları için uyguladıklarını belirtmiştir. Araştırma kapsamında; öğretmenlerin %90'ının dil gelişimini desteklemek için kitap okuduklarını, kitap okuma öncesinde sohbet ettiklerini ve kitap okuma sonrasında ise özellikle kahramanların özelliklerini sorarak hikâyenin resimlerini anlattırma olduğu görülmüştür.

Dil etkinliklerinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerin kullandıkları soruları inceleyen diğer bir araştırmada, Erdoğan ve Akay (2015) 25 okul öncesi eğitimi öğretmenin dil etkinliklerini video ile kaydetmiş ve bu etkinliklerde öğretmenlerin sordukları soruları soru türlerine göre incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine kısıtlı süre ayırdıkları ve en sık kullandıkları hikâye okuma etkinliklerinin ise etkileşimsiz okuma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin Türkçe etkinlikleri sırasında en fazla kapalı uçlu soruları tercih ettikleri, genişletme ve değerlendirme içeren sorulara daha az yer verdiklerini belirten araştırmacılar; neden-niçin-nasıl gibi daha üst düzey cevap gerektiren soruları ise etkileşimli okumada daha fazla kullandıklarını saptamışlardır.

Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015) tarafından 6 anasınıfında gerçekleştirilen araştırmada, kitap okuma etkinlikleri 'etkileşimli kitap okuma' bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler, okuma öncesi etkinliklerinde açık uçlu sorular sorma, çocukların cevaplarını değerlendirme ve genişletme gibi adımları nadiren uygulamakla birlikte tahmin ve ilişkilendirmeye yönelik sorulara yer vermemişlerdir. Bununla birlikte yine öğretmenlerin kitap okuma etkinliği süresince çocuklarla hemen hemen hiç iletişime geçmedikleri ve sözel katılımlarını desteklemek bir yana söz isteyen çocukların davranışlarını da görmezden geldikleri belirtilmiştir.

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin dil etkinliklerinin incelendiği çalışmaların yanı sıra, uzmanların geliştirdiği müdahale programlarının çocukların dil gelişimine olan etkilerini inceleyen araştırmalara alanyazınında rastlanmaktadır. Örneğin, Zembat ve Yurtsever'in (2002) anadil eğitim programının 5-6 yaş çocuğunun kelime dağarcığına olan etkisini incelediği araştırmasında; 32 çocuğa kelime dağarcığı gelişimine yönelik anadil eğitim programı uygulanmıştır. Program 6 hafta sürmüş, süreç boyunca günde ortalama 30 dakika süren etkinlikler hazırlanmış ve çocuklar her gün bu etkinliklere katılmıştır. Eğitim programında; okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, tekerlemeler, çocuklara kitap okuma gibi etkinlikler yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre uygulanan bu kelime dağarcığı gelişim programının çocukların kelime haznesinde olumlu bir artış meydana getirdiği görülmektedir.

Akoğlu, Duman ve Ergül (2014) risk altındaki 4-5 yaş grubu korunmaya muhtaç çocuklarla yürüttükleri etkileşimli kitap okuma programının çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunda çevresel nedenlerle risk altında olduğu belirtilen çocuk yuvası ve kız yurdunda ikamet eden toplam 9 çocuk yer almıştır. Araştırmacılar haftada 3 kez 35'er dakika olmak üzere altı hafta boyunca çocuklara etkileşimli yöntemle kitap okumuşlar ve her okunan kitapta hedef sözcükler

üzerine vurgu yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre; ifade edici dil becerilerine ilişkin ölçümler bir bütün olarak ele alındığında, etkileşimli kitap okuma uygulamalarından sonra çocukların kullandıkları sözce sayısında, kullanılan biçimbirim sayısında ve kullanılan sözcelerdeki farklı sözcük sayılarında artış olduğu görülmüştür.

Tetik (2016) 48-60 ay arasındaki 104 çocukla yürüttüğü yüksek lisans tezinde diyaloga dayalı okumanın çocukların dil gelişimleri üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırma da çocuklar tesadüfi yöntemle kontrol ve deney grubu olmak üzere rastgele yöntemle ikiye ayrılmışlardır. Çalışmada sadece deney grubuna diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okunmuş ve kontrol grubunda herhangi bir işlem yapılmamıştır. Çalışma sonunda diyaloga dayalı yöntemle kitap okunan gruptaki çocukların dil gelişim puanlarında artış görülürken geleneksel yöntemle kitap okunan çocukların dil puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özetle yukarıdaki araştırmalar; okul öncesi eğitimi öğretmenlerini dil etkinliklerine sınırlı zaman ayırdıkları, soru cevap tekniğini sıklıkla kullandıkları ve sıklıkla kapalı uçlu sorulara bu etkinliklere yer verdiklerini saptamıştır. Okulda dil gelişiminin incelenmesinin yanında evde ebeveynlere yönelik dil gelişimi çalışmalarını inceleyen araştırmalarda alanyazınında mevcuttur. Bu çalışmaları mevcut durumu ortaya koyan çalışmalar ve ebeveynlere belirli yöntem ve teknikler konusunda eğitim verilerek deneysel olarak yapılandırılan çalışmalar olarak ikiye ayırmak mümkündür.

Mevcut durumu ortaya koyan çalışmalardan birinde Unutkan (2006); 150 çocuk ve onların aileleri ile yaptığı çalışmada anne-babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimini açısından ilköğretime hazırbulunuşluğu etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Bu tarama araştırmada Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin ve aile bilgilerini içeren anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kitap okumaya karşı ilgili anne-babaların çocuklarının dil gelişimi açısından daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca anne-babası düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip, kendine ait kitapları olan ve kendisine kitap okunan çocukların dil gelişimi ve ses çalışmaları açısından ilköğretime hazır olmada daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Çakmak ve Yılmaz (2009) yüksek sosyoekonomik düzeye sahip, okul öncesi eğitim gören 87 tane 6 yaş grubu çocuğuyla yaptıkları çalışma da ailelerin çocuklarına kitap almasının, kitap okumasının ve masal anlatmasının çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında büyük rol oynadığını saptamışlardır. Aynı zamanda bu etkinliklerin çocukların okumaya karşı ilgi duymalarını ve ilerideki okuma etkinlikleri için de güdüleyici etkisinin olduğu belirtilen çalışmada çocuğun çevresinin de okumaya karşı etkili olduğu

belirtilmiştir. Bu dönemdeki çocukların gruba ait olma duygusuyla etkinliklere istek duymasının arasındaki ilişkinin altı çizilirken; çocukların da bu doğrultuda kütüphaneyi daha çok arkadaşları ve öğretmenleriyle birlikte kullandıkları gözlenmiştir.

Erdoğan ve arkadaşlarının (2015) evde ve okulda uygulanan birlikte okuma etkinliklerinin niteliğini belirleme amacıyla yapılandığı çalışmada; çalışma grubunu 46 öğretmen ve 45 veli oluşturmaktadır. Gözlem ve video kayıtlarıyla elde edilen verilere göre; ebeveynlerin ve öğretmenlerin birlikte okuma etkinliğinde kullandığı teknikler arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin çocuklar öğretmenleri ile yapılan birlikte okuma etkinliğine daha fazla ebeveynleri ile olan etkinliğe ise sınırlı katılım göstermişlerdir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin hikâye okunurken çocuğun pasif katılım gösterdiği etkinlikleri tercih ettiği; ebeveynlerin neredeyse tamamının hikâye sonrası etkinlik yapmadığı, hikâye sonrası etkinlik yapan öğretmenlerin ise açık uçlu sorular ve hikâyeyi geçmiş yaşantılarla ilişkilendirme gibi tekniklerden uzak durduğu belirtilmiştir.

Ebeveynlerle yürütülen deneysel çalışmalardan birinde, Kotaman (2008); çocukları anaokuluna devam eden 40 ebeveynle yürüttüğü deneysel araştırmasında diyaloga dayalı okumanın etkilerini incelemiştir. Deneysel grupta yer alan yirmi anneye diyaloga dayalı okuma eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki annelerin kitap okuma etkinliklerine ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışma sonunda diyaloga dayalı okuma ile ilgili eğitim alan annelerin çocuklarının alıcı dil gelişimleri ve kelime haznesinde artış görülürken, kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Bu durum uygulanan diyaloga dayalı okuma basamaklarının sözcük dağarcığına olan etkisinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Benzer bir şekilde, Kahraman'ın (2012) okul öncesi eğitim almakta olan 26'sı deney, 31' i kontrol grubunda toplam 57 çocuk ve ebeveynleri ile yaptığı çalışmada; çocuklara ve ebeveynlerine Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır. İlkokula hazırbulunuşluk düzeyler ölçülürken alt boyut olarak alınan dil gelişiminin programa katılan aileler lehine anlamlı bir farklılık yarattığı anlaşılmıştır.

Ebeveynlerin kitap okumaya yönelik yöntem ve tekniklerle ilgili eğitim aldığı çalışmalara bir diğer örnekte; Bıçakçı, Er ve Aral 'ın (2017) ebeveynlerin etkileşimli okumaya yönelik görüşlerinin belirlendiği çalışmasıdır. Yaşları 42 -66 ay arasında değişen 12 çocuk ve annelerini içeren çalışmada, annelere etkileşimli kitap okuma üzerine eğitim verilmiş ve eğitim sonunda - çocuklarına haftada 3 kez olmak üzere 9 haftada toplam 27 kitap okumaları istenmiştir. Çalışma sonunda annelerin etkileşimli kitap okumaya yönelik görüş ve tutumlarının olumlu yönde değiştiği, kitap okurken vurgu ve tonlamalardan ziyade

soru sormaya, sohbet etmeye dikkat ettikleri ve anne – babaların çalışmanın sonunda çocuklarına daha sık kitap okur hale geldikleri belirtilmiştir.

Belirtilen araştırmalarda, okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ile çalışmaların okulda ve evde sıklıkla resimli kitaplar kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte okul öncesi dönem çocuklarına yönelik elektronik kitaplarda mevcuttur. Bu konuyla ilgili alanyazın taraması sonucunda okul öncesi döneme yönelik yapılmış çok sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu sebeple, elektronik okuma ile ilgili yurtiçindeki alanyazınında yer alan çalışmalardan – yaş grubuna bakılmaksızın- geniş kapsamlı olanlara ve öğretmenlerle ilgili olanlara bu araştırmada yer verilmiştir.

Elektronik okumayla ilgili Ertem (2010) 77 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımı ile yapılandığı deneysel çalışmasında; çocuklar 3 farklı deneysel gruba yerleştirilmiştir. Her gruba aynı resimli hikâye kitapları verilmiştir. İlk gruptaki öğrenciler hikâyelerin bilgisayar ortamında animasyonlarını incelemişler, ikinci gruptakiler hikâye kitaplarını bilgisayar üzerinden animasyonsuz olarak okumuşlar, üçüncü gruptakiler ise geleneksel basılı hikâye kitaplarını okumuşlardır. Araştırma sonucunda 3 grup birbiriyle karşılaştırıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama açısından ilk gruptaki öğrencilerden yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Ayrıca hikâyelerden çıkarım yapmak, yeni sözcükler öğrenmek ve hikâyeler hakkında kapsamlı bilgi verme açısından da animasyonlu hikâye kitaplarını bilgisayar ortamında izleyen çocukların diğer gruptaki çocuklara kıyasla daha önde oldukları belirlenmiştir.

Kocaman Karaoğlu (2015) tarafından üç ayrı anaokulunda 79 deney ve 70 kontrol grubu olmak üzere 6 yaş grubundan toplam 149 çocukla yürütülen çalışmada; deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dijital yolla yine sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan hikâyeler ve resim kartları kullanılarak geleneksel yöntemle oluşturulan hikâyeler yoluyla kavramsal öğrenmeleri incelenmiştir. Konu olarak; kemikler, hareketler, kemik sayısı, omurga, eklemler ve iskelet sistemini güçlendirmek için ne yenir başlıkları altında iskelet sisteminin verildiği araştırmanın öntest-sontest sonuçlarına göre dijital hikâyelerin kullanıldığı deneysel grupta yer alan çocukların kavramsal öğrenmeleri geleneksel yöntemle kitap okunan grupta yer alan çocuklara göre çok daha ileri düzeydedir.

Yine, Kocaman Karaoğlu (2016) okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında 5 yaş grubundaki 17 çocuk ve 3 öğretmenle birlikte dijital hikâyeler oluşturulmuştur. Öncelikle çocuklarla beyin fırtınası yapılmış ve bir senaryo üretilmiştir. Daha sonra her bir çocuktan bu senaryoya ait birer resim çizmesi

istenmiş ve çizilen resimler artık materyallerle desteklendikten sonra dijital ortama aktarılarak dijital hikâye kitapları oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler süreci eğitici ve öğretici bulduklarını, birçoğu çeşitli teknolojik araca sahip olmalarına rağmen bu araçları eğitim ortamında nasıl kullanacaklarını bilmediklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler dijital hikâye oluşturma ve dijital hikâye kitabı okumanın çocukların görsel algı ve medya okuryazarlığına olan olumlu etkisini belirtmişlerdir.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, yurtiçindeki araştırmalara benzer şekilde dil gelişiminin bağlı olduğu etmenleri öne çıkaran araştırmalar; örneğin aile (Bennet, Wiegel ve Martin, 2002), sosyoekonomik düzey ve eğitim kurumlarının kalitesinin ölçüldüğü araştırmalar (McCartney, Dearing ve Bub, 2007) ve yurtiçindekilerden farklı olarak erken okuryazarlık (Anderson, Anderson, Lynch ve Shapiro, 2003), gönüllü okuma, etkileşimli okuma, eğitimsel elektronik kitaplar (Chera ve Wood, 2003) gibi çok boyutlu alanlara odaklanan araştırmalarında alanyazınında yer edindiği görülmektedir.

Yurtdışı alanyazını incelendiğinde; ebeveyn-çocuk ilişkisinin ve desteğinin dil gelişimine olan etkilerinin tartışıldığı araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Bunlardan ilki Walker ve diğ.'nin (1994) yaşları 7 ile 36 ay arasında değişen 32 çocuk ve ebeveynleriyle yürüttüğü ve 10 yıl süren boylamsal araştırmasıdır. Araştırma sonuçları göstermektedir ki; düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynler ile yüksek sosyoekonomik düzeydeki ebeveynler arasında çocuklarına yönelttikleri zaman, dikkat ve konuşma açısından büyük farklar vardır ve bu farklar çocuğun sözcük dağarcığını ve dil gelişim yeteneklerini büyük oranda etkilemektedir. Ayrıca düşük sosyoekonomik çevrede yetişen ve dil gelişimi yönünden zayıf olan bu çocuklar ilkökul yılları boyunca da hem dil gelişimi hem de okuma alanlarında diğer çocuklara göre daha zayıf bir performans sergilemektedirler.

Ebeveyn-çocuk etkileşiminin dil gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen benzer bir araştırma da Hart ve Risley'in (1995) doğumlarından 4 yaşına kadar takip ettikleri 42 çocuk ve ebeveynleriyle yürütülen kelime farkı üzerine yoğunlaşılın araştırmasıdır. Araştırma sonuçları göstermektedir ki; yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen ve üniversite mezunu ebeveynlerin çocukları saatte 2,150'den fazla kelime duyarken, alt sosyoekonomik düzeyden gelen ebeveynlerin çocukları saatte yaklaşık 1,250 kelime duymaktadır. Çocuklar 4 yaşına geldiklerinde kendilerine yöneltilen sözcükler üzerinde; iki grup arasında ki fark neredeyse 32 milyona çıkabilmektedir. Bu durum ise; çocuklar anaokuluna başladığında

aralarında kelime haznesi ve dolayısıyla dil gelişimi yönünde kapanması neredeyse imkânsız bir fark oluşturmaktadır.

Hart ve Risley'in 1995'te yaptığı araştırmasını destekleyen daha güncel bir araştırmada McCartney ve arkadaşları (2007) dil gelişimini etkileyen faktörleri farklı bir bakış açısıyla ele almış ve çalışan ebeveynlerin çocuklarının ikincil bakımının kelime farklı üzerindeki etkilerine yoğunlaşmıştır. 890 çocuğun katıldığı bu araştırmada benzer aile ortamına rağmen (anne babanın çalışması, çocuklarıyla geçirdikleri zamana gibi) düşük kaliteli ve yüksek kalitedeki çocuk bakımı kurumlarına devam eden çocukların dil gelişimleri karşılaştırılmıştır. Çocuklar, kuruma başladıkları yaklaşık 4 aylıktan 3 yaşına kadar sürekli izlenmiş, öğretmen değerlendirmeleri ve standardize testlere bağımlı kalınmaktansa doğal ortamlarında değerlendirilmişlerdir. Sonuçlar yüksek kaliteli bakım alan çocukların almayanlara göre daha ileride olduğu sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Araştırma boyunca yapılan tüm ölçümlerde daha yüksek kaliteli merkezlerde devam eden çocuklar, daha düşük kaliteli merkezlerdeki yaşlıtlarına göre daha başarılı bir performans sergilemişlerdir. Bunlara ek olarak, bu başarı uzun vadede kendini daha fazla hissettirmiş, bu çocuklar alıcı ve ifade edici dil gelişimi açısından önemli kilometre taşlarını yaşlıtlarına göre daha hızlı ve daha erken öğrenmişlerdir. Bu durum, özellikle kelime haznesi alanında çok bariz bir fark olarak değerlendirilmiştir; zira daha yüksek kaliteli merkezdeki çocuklar 3 yaşına geldiklerinde; diğer yaşlıtlarına göre 2 kat daha fazla kelime kullanır duruma gelmişlerdir.

Yukarıda özetlenen boylamsal ve geniş kapsamlı çalışmalar sosyoekonomik düzeyin çocukların dil gelişimlerine hem doğrudan hem dolaylı yönden etkileri olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişiminde dezavantajlı olmasının sebebinin, ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri vakte, ebeveynlik tutumlarına, onlarla konuşmalarına ve onlara kitap okumalarına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda araştırmalar ebeveynlerin ya da kurumların; yalnızca çocuklarla konuşarak bile dil gelişimlerini ve ileriki yaşlarda okur – yazarlık oranını büyük oranda olumlu yönde etkileyebileceklerine işaret etmektedir. Ayrıca belirtilmektedir ki; ebeveyn-çocuk ilişkisinin nicelik ve nitelik yönünden farklılıkları, çocukların ev ortamında iletişimsel olarak desteklenmesi, konuşmaya cesaretlendirilmesi ve günlük yaşam hakkında onlarla erken yaşlardan itibaren sohbet edilmesi çocukların dil gelişimleri üzerinde etkilidir.

Ebeveynlerin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkilerini açıklayan çalışmalar arttıkça araştırmacılar 'ev ortamında kullanılan hangi yöntemler dil gelişimi üzerinde daha etkilidir' sorusuna cevap aramaya başlamışlardır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar

incelendiğinde mevcut durumu ortaya koymaya yönelik yapılandırılan meta-analiz çalışmaları ve yöntemlerin etkisini kıyaslamayı amaçlayan deneysel çalışmalar göze çarpmaktadır. Örneğin; Bennet, Wiegel ve Martin (2002) tarafından yapılandırılan; 3 ve 4 yaşında 143 çocuğu ve onların ebeveynlerini içeren bir çalışmada, aile çevresi ve çocuğun okuma- yazma ve dil becerileri arasında bir ilişki var mıdır sorusuna cevap aranmıştır. Bu tarama araştırmada ailelere çocuklarının dil becerilerinin gelişimine nasıl ve ne kadar destek olduklarını belirlemek amacıyla farklı ölçeklerle veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda anne babaların evde çocuklarının eğitimlerini desteklemelerinin ve kitap okumalarının çocukların dil ve okuma yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Etkileşimli geleneksel okumanın dil gelişimi üzerine etkisini ölçen araştırmalardan biri olan Evans, Shaw ve Bell' in (2000) evdeki okuma etkinliklerini incelediği çalışmada 5-6 yaşlarındaki 66 çocuk ve onların annelerinden toplanan veriler incelenmiştir. Çalışma kapsamında çocukların fiziksel çevreleri kayıt altına alınmış; aile ve çocukla görüşmeler yapılarak erken okuma becerilerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Çalışma grubu ikiye ayrılmış; ilk grupta yer alan ailerden çocuklarına belirli harf ve sesleri temel alan etkileşimli okuma yapmaları istenmiştir. İkinci gruba ise yapılan etkileşimli okuma da herhangi bir içerik öne çıkmamıştır. Araştırma 9 ay sürmüş ve araştırma sonuçlarına göre ailelerle birlikte etkileşimli okuma yapan çocukların dil gelişim seviyelerinin arttığı görülmüştür. Bununla birlikte harf ve ses temelli okuma yapan ilk gruptaki çocukların fonolojik duyarlılık, sesleri ve kelimeleri tanıma ve yazı farkındalığı gibi konularda da diğer grupta yer alan çocuklara göre çok daha ileri seviyede olduğu belirtilmiştir.

Roberts, Jergens ve Burchinals (2005), 5 yıl boylamsal olarak yapılan çalışmada 72 çocuk ve annesiyle çocuklar bir buçuk yaşından 5 yaşına gelene kadar her yıl aralıklı olarak görüşmüş ve veriler kayıt altına alınmıştır. Çalışma kapsamında annelerin çocuklarıyla yaptıkları birlikte paylaşımlı okuma etkinlikleri üzerinde durulmuş ve çalışma süresince etkinlikler 4 ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar: Anne ve çocuğun paylaşımlı hikâye okumasının sıklığı, annenin okuma sırasında kullandığı stratejiler - yöntemler, çocuğun paylaşımlı okumaya katılması ve annenin okuma sırasındaki duyarlılığı olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları orta gelirli aileler düşük gelirli ailelere göre çocuklarıyla birlikte daha fazla kitap okuduklarını göstermektedir. Yine bu sonuçlara göre annenin eğitim durumu yükseldikçe kitap okurken kullandığı stratejiler farklılaşmakta ve çocuk sürece daha aktif olarak katılmaktadır. Bu sebeple okuma yaparken harcanılan zaman

artmakta ve dil ile erken okuryazarlık becerileri de buna bağlı olarak artış göstermekte olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu alanda örnek gösterilebilecek bir diğer çalışmada ebeveynlerin herhangi bir yapılandırma olmadan kendiliklerinden kullandıkları kitap okuma tekniklerini inceleyen Mol, Bus, De Jong ve Smeets (2008) tarafından yürütülen çalışmadır. Etkileşimli kitap okuma ve dil gelişimi arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla yapılandırılan bu çalışmaya 2 ile 6 yaşları arasında toplamda 16 farklı çalışma ve 626 ocuk katılmıştır. Sistematik bir biçimde incelenen çalışmalar göstermektedir ki; çocukta dil gelişimini en çok destekleyen kitap okuma türü çocuğun aktif bir şekilde sürece katıldığı etkileşimli kitap okuma etkinliğidir. Yine alışma sonucunda görülmüştür ki; okuma etkinlikleri sırasında kullanılan soru sorma stratejileri özellikle açık uçlu soru sorma çocuğun ifade edici dil gelişimini büyük oranda desteklemekte ve ilerletmektedir.

Yukarıda özetlenen araştırmalar benzer sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklarının arasında dil gelişimi yönünden farklılıkların ebeveynlerin soru sorma stratejileri, kitap okuma sayısı ve kitap okurken kullandıkları yöntemlerden kaynaklandığını göstermektedir. Yurtdışında konuyla ilgili yapılan araştırmaların bir bölümü ise kitap okuma yöntemleri üzerine odaklandığı ve etkileşimli a, diyaloga dayalı ve geleneksel okuma gibi tekniklerin etkilerini incelemişlerdir. Bu grup araştırmalarda farklı okuma türlerinin birbiriyle ilişkisi ve ebeveynlerin bu yöntemleri kullanma sıklıklarının çocukların dil gelişimi üzerine etkisi incelenmiştir bu araştırmaların önemli bulunanları aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Bu alışmalar arasında en bilinen ve yaygın olarak atıf alan araştırmalardan birini Whitehurst ve arkadaşlarının (1988) te yaptıkları farklı kitap okuma türlerinin erken çocukluk eğitimine devam eden çocukların dil gelişimi üzerine etkisini ölçen araştırmadır. Aynı zamanda diyaloga dayalı okuma tekniğini geliştiren Whitehurst ve arkadaşları yıllar boyunca bu yöntemin etkisini sınanan çalışmalar yapmıştır. Bunlardan ilki 1988 yılında 2 yaşındaki 30 çocuğu ve annelerini içeren deneysel çalışmadır. Bu çalışmada 4 hafta boyunca deney grubunda yer alan çocuklara diyaloga dayalı kitap okunurken; kontrol grubundaki çocuklara geleneksel yöntemle kitap okunmaya devam edilmiştir. Deney grubundaki annelere diyaloga dayalı okumanın basamakları ile ilgili eğitim verilmiş ve sonuç olarak deney grubundaki çocukların dil becerilerinin kontrol grubundaki çocuklarından önemli lde yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Yine benzer bir şekilde Whitehurst, Arnold, Epstein, Jeffery, Angel, Smith ve Fischel (1994) tarafından 72 üç yaş çocuğuyla yapılan bir araştırmada ebeveynler ve öğretmenler birlikte çalışmaya dâhil edilmiş, her iki gruba diyaloga dayalı okumanın aşamalarını içeren

videolar izletilmiştir. İlk bahsedilen çalışmadan farklı olarak kontrol grubundaki çocuklara her gün 10 dakika oyun oynatılmış deney grubunda ise her gün 10 dakika diyaloga dayalı kitap okunmuştur. Araştırma sonucunda diyaloga dayalı okumanın gerçekleştirildiği iki gruptaki çocukların sözcük dağarcığında önemli artış olduğu ancak okulda küçük gruplarda uygulanan diyaloga dayalı okumanın evde birebir yapılan okumadan daha etkili olduğu bulunmuştur.

Diyaloğa dayalı okumanın etkilerini inceleyen diğer bir çalışmada; Dale ve Crain-Thoreson (1999) dil gelişim geriliği olan 32 çocuk seçildiği deneysel bir araştırma yapılmıştır. 3 gruba yerleştirilen çocukların ilk gruptaki çocukların annelerinden haftada 4 kez diyaloga dayalı kitap okunması istenmiş; ikinci gruba ise araştırmacılar kendileri yine diyaloga dayalı olarak çocuklara bireysel olarak aynı sürelerde kitap okumuşlardır. Üçüncü grupta ise araştırmacılar tüm gruba diyaloga dayalı okuma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre, her grupta kitap okuma sürecine sözlü katılım ve ifade edici dil gelişiminde artış yaşanmıştır ancak gruplar arası farka bakıldığında birebir etkileşimin olduğu ikinci grup ile büyük grup etkinliği arasında ikinci grup lehine yüksek anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise, diyaloga dayalı okuma uygulanırken teknikte yer alan soruları ve yöntemleri daha sık kullanmanın da çocuğun dil gelişimini pozitif yönde etkilediği sonucudur.

Geleneksel kitap okuma ve diyaloga dayalı kitap okumanın kıyaslandığı bir diğer çalışma Mısır'da Elmonayer (2013) tarafından yapılandırılmıştır. Diyaloga dayalı kitap okunan deney grubunda yer alan 35 çocuk ve geleneksel okumanın yapıldığı kontrol grubunda yer alan 32 çocukla gerçekleştirilen bu çalışma da her bir gruba 28 kitap okunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubundaki çocukların özellikle hece, ritim ve fonem duyarlılıklarında anlamlı bir artış olmuş ve yine deney grubundaki çocukların fonolojik farkındalığı kontrol grubunda yer alan çocuklara göre daha anlamlı bulunmuştur.

Diyaloğa dayalı okumanın özel gereksinimli çocuklara olan etkilerini inceleyen Towson, Gallagher ve Bingham'ın 2016 yılında 42 kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların dil ve okuma yazma becerileri incelemişlerdir. Deneysel metotla yapılan çalışmada diyaloga dayalı okuma ve müdahale olmaksızın geleneksel okuma yapılmıştır. Öğretmenleri tarafından günde 10 ile 15 dakika arasında haftada 3 gün olmak üzere 6 hafta boyunca kitap okunan uygulamaların sonunda; diyaloga dayalı okuma yapılan grubun alıcı dil ve ifade edici dil gelişim puanlarında öntest ve sontestler arasında anlamlı bir artış görüldüğü saptanmıştır. Ayrıca her iki grupta da yapılan hedeflenen sözcük öğrenimi

konusunda da diyaloga dayalı okuma yapılan gruptaki çocukların daha fazla hedef kelimeyi öğrendiği görülmüştür.

Farklı kitap okuma türlerinden diyaloga dayalı okumanın diğer tekniklerle oranla dil gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar göstermektedir ki; diyaloga dayalı okuma hem alıcı hem ifade edici dil gelişimini desteklemekte ve ayrıca sözcük öğretimi, fonolojik farkındalık gibi alanlarda da diğer okuma türlerine kıyasla daha yüksek düzeyde etki sahibi olmaktadır. Diyaloga dayalı okumanın soru stratejilerinin ve uygulama adımlarının dil gelişimini her yönden desteklediği ve çocukları yeni öğrenimler için cesaretlendirip teşvik ettiği de yine alanyazınındaki araştırmalarda yer almaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen araştırmalar göstermektedir ki; çocuğa kitap okuma çocuğun dil gelişimini destekleme de en önemli kaynaklardan birisidir. Kuşkusuz ki nasıl okunursa okunsun kitap okuma; ebeveynle çocuk arasında iletişim sağladığı ve çocuğun yeni kelimelere aşinalık kazanmasına yardımcı olduğu için dil gelişimini her durumda desteklemektedir. Ancak kitap okuma türleri arasında ki farklılıkların dil gelişimlerini farklı yönlerden ve farklı seviyelerde desteklediği alanyazınında açıkça görülmektedir. Çocuğa sorular sorulan, çocuğun yeni kelime ve kavram kazanımını destekleyen, çocuğu duygu ve düşüncelerini ifade etmesi için teşvik eden ve gerçek hayatla bağ kurup kitapları gerçek olaylarla birleştirebilen yöntem ve teknikler geleneksel yöntem ve tekniklere göre dil gelişimini çok daha üst seviyede desteklemekte ve ilerletmektedir. Bununla birlikte kitap okuma türlerinin etkisinin incelendiği araştırmalara son yıllarda yeni kavramlar ve bu kavramların yönlendirdiği araştırmalar eklenmiştir.

Teknoloji çağında yer almamız, bilgisayarların boyutlarının giderek küçülerek iPadlerin ve akıllı cep telefonların her eve girmesiyle birlikte eğitim ortamları da giderek daha teknoloji tabanlı hale gelmiştir. Bu gelişmeler kitapların da teknoloji tabanlı hale gelmesini ve her yaş grubundan insana hitap etmesini sağlamıştır. Bilgisayar destekli eğitim (BDE) kavramının eğitimle ilgili alanyazınına da etkilemesi sonucunda elektronik kitaplar ve çocukların üzerindeki etkileri de yavaş yavaş araştırmalar konu olmaya başlamıştır. Bu çalışma kapsamında BDE alanında yapılan çalışmalardan ziyade doğrudan elektronik kitaplara ve dil gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Yurtdışı alanyazınında yer alan elektronik kitaplar ve çocukların dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalara bakıldığında; okuma-yazmaya hazırlık alanında olanlar ve doğrudan dil gelişimini destekleyenler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Örneğin; 6 yaş çocuklarıyla yapılan bir araştırmada, metni duymaya yönelik metnin bütünü, tek tek kelimeleri ya da cümlelerin ayrı ayrı duyulabileceği seçenekleri sunan eğitimsel

elektronik kitapların okumaya yeni başlayan çocukların fonolojik bilinçlerini geliştirdiğini bulunmuştur (Miller, Blackstock ve Miller, 1994; Chera ve Wood, 2003). Benzer şekilde okula yeni başlayan çocukların elektronik kitap kullanmalarının incelendiği bir araştırmada ise çocukların kelime tanıma yeteneklerinin geliştiği ortaya çıkmıştır (Miller ve diğ.. 1994). E-kitapların sunduğu ses özelliği sayesinde çocuklar daha önce hiç duymadıkları bir kelimeye aşinalık kazanabilir, kelime dağarcığını genişletebilirler.

Korat ve Shamir (2004) çocuk yuvalarındaki çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada, “çocuk yuvalarındaki çocukların, içinde fonolojik etkinlik ve sözlük bulunan bir eğitimsel elektronik kitap kullandıklarında gördükleri sözcükleri tanıma konusunda gelişim kaydettiklerini tespit ederken; Chera ve Wood (2003) “metni dinlerken çocuklara çeşitli seçenekler sunan (cümleleri, kelimeleri ya da metnin tamamını duyabileceği) eğitimsel elektronik kitapların okumaya yeni başlayan çocuklarda fonolojik bilinç geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Masataka'nın (2014) 4 yaş grubunda yer alan 30 erkek çocuk ve anneleriyle Japonya'da yürüttüğü bir çalışmada; dijital kitapların okuma becerisi üzerindeki etkisi incelemiştir. Çocuklara öncelikle öntest uygulanmış ve çocukların kelime tanıma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Daha sonra çocuklar deney ve kontrol olmak üzere rastgele yöntemle iki gruba ayrılmışlardır. Kontrol grubundaki çocukların annelerinden çocukların kitabı direk görebilmesi için çocukların sol yanına oturarak kitabı okumaları istenmiştir. Deney grubunda yer alan çocuklara ise aynı hikâyeye kitabının dijital versiyonu izlettirilmiştir. Hem dijital versiyonunda hem de basılı versiyonunda araştırmacı tarafından belirlenen 46 kelime kırmızı renkli olarak işaretlenmiştir. Daha sonra sontest olarak çocuklardan bu sefer bütün kelimelerin siyah renkte yazıldığı kitaplardan kelimeleri bulmaları istenmiştir. 5 gün boyunca süren çalışmanın sonunda; deney grubunda yer alan çocuklardan 11'i 2-4 kelime arasında yeni kelimenin yazılışını öğrenirken; kontrol grubunda yer alan çocukların hiçbiri kelimelerin yazılışını tanıyamamıştır.

Alanyazınında yer alan çalışmalar incelendiğinde; e-kitapların çocukları görsel olarak okumaya hazırlayabileceği, fonolojik farkındalık kazandırabileceği görülmektedir. Ancak buradaki önemli nokta e-kitapların bu amaca hizmet eder yönde hazırlanmaları gerektiğidir. Yukarıda özetlenen araştırmaların tümünde hazırlanan e-kitaplar görsel ve işitsel olarak çocuklara farkındalık kazandırmak ve yeni bir şey öğretmek amaçlı hazırlanmıştır. Bununla birlikte durağan şekilde hazırlanan e-kitaplar ve bu kitapların özel bir amaca hizmet etmese de çocukların dil gelişimini destekleyebileceğini kanıtlayan araştırmalar da alanyazınında yer almaktadır.

Bu alandaki örneklerden biri; Verhallen ve Bus (2010) 92 çocukla yürüttükleri çalışmasıdır. Araştırmacılar sosyoekonomik düzeyi düşük aileler seçmiş, dijital öykü kitaplarının (e-kitap); alıcı ve ifade edici dil yeteneğine olan etkisini ve kelime bilgisini arttırıp arttırmadığını değerlendirmişlerdir. Çalışma için seçilen e-kitaplar durağan resimli ve video formatlı olmak üzere iki şekilde sunulmuştur. Bir gruptaki çocukların bilgisayarla çalışmalarına izin verilmiş diğer gruptaki çocuklar sadece izlemiş ve dinlemişlerdir. Sonuçta videolu kitapların ifade edici dil gelişiminde durağan e-kitaplardan daha faydalı olduğu; ancak her iki yöntemde çocukların dil gelişimini kontrol grubundan daha fazla desteklediği saptanmıştır.

Dijital hikâye kitaplarının erken çocukluk döneminde kullanılmasının argümanlarından biri de, basılı kitaplarca desteklendiği bilinen ebeveyn-çocuk etkileşimine olan etkisidir. Bu alanda yapılan çalışmalardan biri olan Krcmar ve Cingel' in 2014'te 70 ebeveyn ve 4-5 yaşlarındaki çocuklarıyla yürüttüğü araştırmada; ebeveynlere iki hikâye kitabı ve her iki kitabın da hem basılı hem de dijital versiyonları verilmiştir. İki gruba ayrılan ebeveynlerden ilki basılı kitapları herhangi bir müdahale olmaksızın ortalama 10'ar dakika süreyle okumuşlardır. İkinci gruptaki ebeveynlere ise kitapla aynı ölçülere sahip olduğu düşünüldüğünden ipade dijital ortamda aktarılmış kitaplar verilmiş ve çocuklarıyla birlikte okumaları istenmiştir. Sonuçlar karşılaştırıldığında; geleneksel yöntemle kitap okunan çocukların hikâyeyi daha iyi anladıkları ve ebeveynlerin ise geleneksel yöntemle okurken çocuklarla daha fazla etkileşimde buldukları görülmüştür.

Dijital kitapların bir yetişkin eşliğinde etkililiğinin artacağını savunan bir diğer araştırma ise 4-5 yaş aralığında yirmi beş çocukla Zipke (2017) tarafından yürütülmüştür. İnteraktif elektronik kitapların sözcük tanıma ve hikâyeyi anlama üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmanın 3 adımda gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki çocukların interaktif kitaplar sayesinde geleneksel kitap okunma etkinliğine oranla çok daha fazla sözcük öğrendiklerini ancak hikâyeyi anlama konusunda her iki grubunda benzer sonuçlar aldığını belirlemektir. Uygulamanın ikinci kısmında; interaktif kitap okunması sırasında öğretmenlerin de uygulamaya eşlik ve rehberlik etmeleri istenmiştir. Sonuçlar yeniden değerlendirildiğinde görülmüştür ki; öğretmenler çocuklarla etkileşim içine girdiğinde çocukların hikâyeyi anlama ve sözcük tanıma puanları anlamlı düzeyde artış göstermiş üstelik bu sefer iki grup arasında bir farklılık meydana gelmemiştir. Son olarak öğrencilerin tercih ettikleri uygulama sorulduğunda eksiksiz olarak hepsi e-kitap uygulamasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Çalışma kapsamında dil gelişimi ile ilgili yurt içi ve yurtdışı alanyazını incelendiğinde görülmektedir ki; dil gelişimi ile ilgili araştırmalar; ebeveynlerin gelir ve eğitim düzeyinin dil gelişimine olan etkisi, ebeveynlerin kullandıkları farklı kitap okuma teknikleri ve birbiriyle olan ilişkisi ve son olarak e-kitapların kavram ve sözcük öğretimi, fonolojik duyarlılık ve ebeveyn-çocuk ilişki üzerine etkisi olarak ayrılmaktadır. İster dijital ister basılı ortamda olsun, kitap okumanın alıcı ve ifade edici dili çeşitli açılardan destekledikleri; yapılan araştırmaların bulguları arasında yer almaktadır. Her ne kadar temelinde çocuklara açık uçlu soruların sorulduğu ve çocukların kendi yaşantılarından dönütler de vererek ifade edici dilin zenginleşmesini sağlayan değerlendirmelerin yer aldığı diyaloga dayalı okuma ya da etkileşimli okuma gibi tekniklerin daha etkili olduğu araştırma sonuçlarında belirtilse de; farklı yöntemlerin etkinliği üzerine araştırmalar hala devam etmektedir. Özellikle son yıllarda gelişen, arttırılmış gerçekliğin ve sesli yanıt sistemleriyle birlikte dokunmatik tabanlı işlevleriyle çok küçük yaş gruplarına bile hitap edebilen e-kitapların da çocukların dünyasına girmesi dil gelişimi için en etkili yöntem nedir sorusunun cevabının araştırılmaya devam edeceğini göstermektedir.

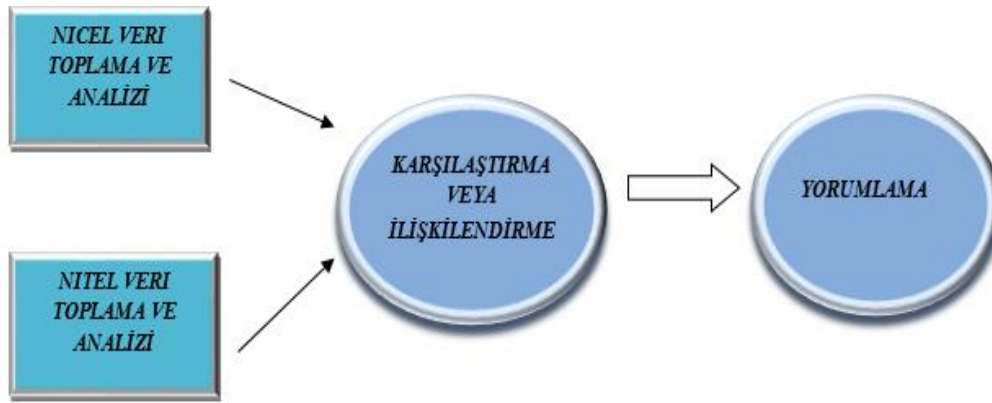
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Farklı kitap okuma türlerinin çocukların dil gelişimlerine olan etkilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte ele alındığı karma araştırma yöntemlerinden ‘yakınsayan paralel karma yöntem’ kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde ayrı bir araştırma alanı olarak görülmeye başlanılan karma yöntem; birden fazla veri toplama ve analiz şekillerinin araştırmalara girmesiyle meydana gelen karmaşıklığı ortadan kaldırmak için daha açık bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Creswell, Shope, Plano Clark, ve Green, 2006; Tashakkori ve Teddlie, 2003). Creswell’e (2014) göre karma yöntem “bir çalışmada nitel ve nicel araştırmaların ve bunların verilerinin birleştirilmesini ya da bütünleştirilmesini gerektirmektedir”. Karma yöntemi kullanan araştırmacılar nitel ve nicel verileri sırayla toplayabildiği gibi aynı anda da toplayabilir. Hangi verilerin ne zaman toplanacağı, hangi sırayla işlenip analiz edileceği araştırmacının amacına bağlıdır. Alanyazını incelendiğinde araştırmacıların model seçimini kolaylaştırdığı düşünülen bazı tipolojiler (tasarımlar) dikkat çekmektedir. Bu araştırma; Creswell’ in (2014) karma yöntem araştırmalarında belirttiği üç temel tasarımdan yakınsayan paralel karma yöntem tasarımına göre uygulanmıştır.

Yakınsayan paralel karma yöntemde zamanlar arası eşitlik söz konusudur. Araştırma problemine ilişkin kapsamlı bir analiz yapılmasına olanak sağlaması için nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır ve analiz edilir. Ancak dikkat edilmesi gereken nokta; nitel ve nicel verilerin birbirinin sonucu olarak değil sonuca giden yolda farklı noktalara dikkat çekerek birbirini destekleyici şekilde yer almasıdır. Bu sebeple her iki veri türü de eşit öncelik sahibidir. Veri analizleri yapılırken ayrı ayrı yapılır ancak yorumlama sırasında sonuçlar birlikte yorumlanır. Veri analizlerin birleştirilmesi, sonuçların ne derece birbirine yakın olduğunun ve birbirini ne derece desteklediğinin tartışmasıdır. Nitel ve nicel veriler bütüncül olarak ele alınır ve yorumlanır. Desenin görsel şekline (Şekil 3.2) aşağıda yer verilmiştir (Creswel, 2014).



Şekil 3.2. Yakınsayan Paralel Karma Yöntemi

Farklı kitap okuma türlerinin çocukların dil gelişimine olan etkilerini nicel olarak tespit amacıyla ise deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deneysel modeller; değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmek ve bu amacı gerçekleştirmek için bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni manipüle ederek dışsal değişkenleri kontrol altına alınarak yapılan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2012). Fraenkel ve Wallen'a (2006) göre ise deneysel araştırmalar için dört temel özellikten söz etmek mümkündür: seçkisizlik, grupların karşılaştırılması, dışsal değişkenlerin kontrolü ve bağımsız değişkenlerin manipüle edilmesi. Bu araştırmada; çocukların dil gelişimi bağımlı değişken olarak belirlenirken; diyaloga dayalı okuma, e-kitap kullanımı ve geleneksel okuma bağımsız değişkenler olarak saptanmıştır.

Araştırmada yarı deneysel desen olarak kabul edilen öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol grupsuz desen kullanılmıştır. Bu desende gerçek deneme modellerinden farklı olarak yansız atama kullanılmaz. Desende hazır gruplardan bazıları araştırma amacına göre değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışır, eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar. Araştırma da kullanılan öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol grupsuz desen Tablo 3.1' de verilmiştir.

Tablo 3.1

Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Grupsuz Desen

GRUP	ÖNTEST	İŞLEM	SONTEST
D1	O1.1(TELD-3)	X(diyaloga dayalı okuma)	O1.2 (TELD-3)
D 2	O2.1 (TELD-3)	X(e-kitap kullanma)	O2.2 (TELD-3)
D3	O3.1 (TELD-3)	X (geleneksel kitap okuma)	O3.3 (TELD-3)

Modelde O1.2> O1.1 olması halinin "X" den dolayı olduğu kabul edilir (Karasar, 2007).

Diğer bir ifadeyle; deneysel araştırmalarda son test ölçümlerinin öntest ölçümlerinden büyük olmasının sebebi deney grubuna uygulanan deneysel işlem olarak kabul edilir.

D1: Deney grubu 1,

D2: Denet grubu 2

D3: Deney grubu 3

O1.1: Deney grubunun ön-ölçüm puanları,

X: Deney grupları üzerinde uygulanan öğretim,

O1.2: Deney grubunun son-ölçüm puanları

Çalışmanın nicel kısmında çocukların TEDL-3'ten aldıkları ön ve sontest puanları kendi grupları içinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi; gruplar arasında ise Kruskal-wallis testi ve Mann – Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmış aynı zamanda öğrencilerden doğal dil örneği alınarak dil analizi yapılmıştır.

Aynı zamanda bütün uygulamalar video kamera ile kayıt edilerek etkinliklerin ne kadar sürdüğü, kaç etkinlikte hikâye öncesi ve sonrası etkinlik yapıldığı, etkinliğe katılan ve söz alan çocuk sayısı gibi kriterler belirlenmiştir. Nitel kısmında ise uygulamalar sırasında çekilen videolardan ilk 2 ve son 2 tanesi sınıf içinde öğretmenin iletişimi sağlamaya yönelik soruları ve cevapları olarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma deseni olarak deneysel desen kullanıldığı için evren ve örneklem seçimi yapılmamıştır. Sönmez'e (2005) göre deneysel araştırma yapan araştırmacılar evrene ve örneklem seçimine gitmemelidir. Bu nedenle bu araştırma da evren genellenebilirliği göz ardı edilmiş ve çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 2014-2015 öğretim yılının II. yarı dönem başında Denizli ilinde bulunan Milli Eğitimi Koruma İlkokulu belirlenmiştir. Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından alınan yasal izinler Ek-A.'da verilmiştir. Bu okul belirlenirken sosyo ekonomik düzeyi düşük bir bölgeden yer almasına dikkat edilmiş; bu sayede kullanılacak metodun etkileri aile ve çevre uyaranlarının en az olduğu bölgede ölçülmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan çalışma grubu olarak belirlenen anaokulu ilköğretim binasının içinde kendi bağımsız bahçesi ve oyun parkı bulunan tek katlı bir anaokuludur. Son 10 yıldır anaokulunda çalışan; elektronik kitap okuma yöntemiyle kitap okunan ilk grubun öğretmeni; kız meslek lisesi mezunu olmakla beraber aslında kız meslek liselerinde öğretmenlik yapmaktadır. Araştırmacının diyaloga dayalı yöntemle kitap okuduğu ikinci grubun öğretmeni; dört yıllık okul öncesi eğitimi mezunudur ve 15 yıldır görev yapmaktadır.

Geleneksel kitap okuma yöntemiyle kitap okunan grubun öğretmeni ise yine aynı şekilde dört yıllık okul öncesi eğitimi mezunudur ve 13 yıldır meslekte bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında seçilen ilkökul bünyesinde yer alan anasınıfında; 48-66 ay grubuna devam eden 56 çocuk 3 farklı sınıfa yerleştirilmişlerdir. Okuldaki bu 3 sınıf rastgele (random) yöntemiyle 3 uygulama grubu olarak seçilmiştir. Çalışmada yer alan çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.2’ de verilmiştir.

Tablo 3.2

Katılımcı Çocukların Yaş Aralık Ve Cinsiyet Dağılımları

Yaş aralığı (ay)	Geleneksel Okuma		E-Kitap okuma		Diyaloğa Dayalı Okuma	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
48-56 ay	10	52	8	42	8	45
57-66 ay	9	48	11	58	10	55
Toplam	19	100	19	100	18	100
Cinsiyet	Geleneksel Okuma		E-Kitap Uygulama		Diyaloğa Dayalı Okuma	
Kız	11	% 58	10	% 53	9	% 50
Erkek	8	% 42	9	% 47	9	% 50
Toplam	19	100	19	100	18	100

Çalışma grubunda yer alan çocukların ailelerinin gelir düzeyi dikkate alındığında 54’ ünün (% 96) aylık 2000 TL ve altında aylık geliri bulunurken, yalnızca 2 kişinin (%4) geliri 2000 TL ve üstünde yer almaktadır. Ailelerin eğitim durumuna bakıldığında 12’sinin (%21) üniversite mezunu, 12’sinin (%21) lise mezunu ve 32 kişinin de (%58) ilkökul mezunu olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Farklı kitap okuma türlerinin çocukların dil gelişimine olan etkilerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada; Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDL-3), Türkçe Dil örneği Analizi, Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu olmak üzere dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi-TELD-3

Çalışma kapsamında çocukların dil gelişimlerini nicel olarak ölçmek için Seyhun ve Topbaş (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Test of Early Language Development-Third Edition” (TELD-3) (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi-TELD-3) kullanılmıştır.

Amerikan dili ve kültürü için Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilmiş TELD-3 uzmanlar tarafından oldukça sıklıkla kullanılan bir standart ölçüm aracıdır. Aracın beş amacı bulunmaktadır:

1. Erken bir müdahale de bulunmak amacıyla yaşlılarına göre erken dil becerilerinin gelişimini bakımından önemli ölçüde geride kalmış çocukları belirlemek,
2. Çocukların sözel bakımdan kuvvetli ve zayıf yanlarını saptamak,
3. Dil becerileri açısından geride kalmış çocuğun olası alabileceği dil terapi programını ve içeriğini belirlemek,
4. Erken çocukluk döneminde dil becerilerini araştırmada standart bir ölçüm aracı olarak hizmet vermek ve
5. Diğer değerlendirme tekniklerini desteklemek; olarak belirlenmiştir.

TELD-3 dil testi A ve B olmak üzere paralel formlardan oluşmaktadır. Her bir form Alıcı ve İfade Edici olmak üzere iki alt testi içermektedir. Bu alt testler dilin anlam bilgisi, biçimbilgisi ve sözdizimi alanlarını ölçen maddelerden oluşmuştur. Her bir formda toplam 76 madde bulunmaktadır. A formu Alıcı Dil alt testinde 24 anlam bilgisini ve 13 sözdizimi/biçimbilgisini ölçen madde ve İfade Edici Dil alt testinde 22 anlam bilgisini, 17 sözdizimi/biçimbilgisini ölçen madde bulunmaktadır. B formunun Alıcı Dil alt testinde 25 anlam bilgisini ve 12 sözdizimi/biçimbilgisini ölçen madde ve İfade Edici Dil alt testinde ise 24 anlam bilgisini ve 15 sözdizimi/biçimbilgisini ölçen madde bulunmaktadır. Bu maddelerin bir kısmında resim gösterme veya betimleme diğer bir kısmında ise sözel yönergeleri yerine getirme ve sorulara sözel olarak yanıt verme işlenmektedir. TELD-3 dil testi uygulanırken çocuğun gerçek yaşı hesaplanarak uygun yaş aralığındaki soruyla ölçüme başlanır. Doğru yapılan her soru 1, yanlış yapılan her soru 0 olarak kodlanır. Arka arkaya üç yanlış cevapta test sonlandırılır. Başlangıç yaşından sonra arka arkaya doğru yapılan 3 soru puanlamaya başlama noktası olarak belirlenir. Daha sonraki doğru ve yanlış cevaplar yeni başlangıç noktasına göre hesaplanır. Uygulanan TELD-3 testine ait örnek sorular Ek-B' de verilmiştir.

Türkçeye uyarlama çalışmaları sonucunda TELD-3 alt testlerinin ve formlarının yaşla korelasyonu ortalama ham puanlarda .83 ile .86 arasında, TELD-3:S'in ise Alıcı Dil için .84 ve İfade Edici Dil için .80 bulunmuştur (Güven ve Topbaş, 2014).

3.3.2. Türkçe Dil Örneği Analizi

Çalışmanın bir diğer destekleyici nicel bulgusu; çocuktan doğal iletişim yollarıyla dil örneği alınmasını ve analiz edilmesini içeren OSU (ortalama sözcük uzunluğu) değerlerinin elde edilmesidir. Dil örneği analizinin özellikle ifade edici dil performansını değerlendiren bir yöntem olduğu kabul görmektedir (Acarlar, 2005). Temel aşamaları çocuktan sessiz ve sakin bir ortamda dil örneği alınması, bu örneğin çevriyazıya dökülmesi, çocuğun çeşitli dil

özelliklerinin analizi ve analizin yorumlanmasıdır. Bu sayede çocuğun dil yeterliliği yaşlılarıyla karşılaştırılabilmektedir. Dil örneği analizi sözcük dağılımı, sözce uzunluğu, kullanılan biçimbirimler gibi dilin farklı bileşenlerine dair özellikler hakkında ayrıntılı bilgi verebilmektedir (Ege, Acarlar ve Güler, 1998). Bu araştırma kapsamında çocuklardan alınan dil örneklerinde ortalama sözce uzunluğu (OSU)'na bakılmıştır. Ortalama sözce uzunluğu hesaplanmasında; Dil örneğindeki biçimbirim sayısı / dil örneğindeki sözce sayısı formülü uygulanmaktadır. Doğal dil örneği analizinin çocuğun özellikle ifade edici dili hakkında kapsamlı bilgiye ulaşılmasında önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Loeb, 1997).

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmaya katılan çocukların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş 8 adet sorudan oluşan bu form kontrol ve deney gruplarındaki çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuş ve araştırmacıya öğretmenleri tarafından teslim edilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan form 2 temel bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, kaç kardeşi olduğu soruları yer almaktadır. İkinci bölümde ise çocuğun ebeveynlerinin yaşı, meslekleri, eğitim ve gelir durumları ait sorular yer almaktadır (Ek-C).

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Deney ve kontrol gruplarında uygulanan dil etkinlikleri video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Zoomlu sabit kamera tripod yardımıyla çocukları en iyi görececek şekilde sabitlenmiş ve dil etkinlikleri süresince 10 – 30 dakika süren kayıtlar alınmıştır. Bu video kayıtlarını analiz etmek amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Bu formda yer alan maddeler;

- Etkinliğin toplam süresi,
- Hikâye öncesi etkinlik yapılıp yapılmadığı,
- Hikâye sonrası etkinlik yapılıp yapılmadığı,
- Etkinliğe katılan çocuk sayısı ve
- Etkinliğe sözel olarak katılan aynı söz alan çocuk sayısı; olarak belirlenmiştir.

Videolar izlenerek gözlem formuna bu bilgiler kaydedilmiştir. Form oluşturulurken uygulamaların ne kadar sürdüğü, her bir uygulamada yapılan hikâye öncesi ve sonrası etkinliklerin sayısı, etkinlik sırasında kaç çocuğun söz aldığı gibi

formda yer alan maddeler +/- işaret konularak işaretlenmiş ve daha sonra içerik analizi sırasında kontrol edilerek minimum / maximum süre ve ortalamalar hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Nicel veriler ön ve son testler aracılığı ile toplanmıştır. Ön testler için veri toplanmaya 9 Mart 2015 tarihinde başlanılmıştır. Veri toplama işlemi 2 anketör yardımıyla toplam 10 gün sürmüştür. TELD-3'ü uygulayan anketörler veri toplama işlemi başlamadan aracın uygulanmasını içeren 2 günlük bir eğitimden geçmişlerdir. Bu TELD-3'ün uygulayıcılar arasında güvenilirliği sağlamak amacıyla cohen's kappa katsayısı hesaplanmış ve $\kappa = .88$ olarak bulunmuştur. Son testlerin uygulanmaya başlangıç tarihi 28 Mayıs 2015, bitiş tarihi 10 Haziran 2015'tir.

Çalışma da kullanılan bir diğer veri toplama aracı çocuklardan dil örneği alınmasıdır. Değerlendirme aracında kullanılacak uygulama materyali olarak Mercer Mayer'in, Kurbağa (Frog) öykülerinden bir tanesi olan Kurbağa Neredesin?" (Frog Where Are You?) seçilerek çocuklara sunulmuştur. Kurbağa öykülerinin genel özelliği standart senaryolara sahip, metin içermeyen ve her bir sayfada birden fazla dikkat çekici nesnenin bulunduğu, olay örüntülerinin yer aldığı öyküler olmasıdır. Bu çalışmada çocuklara öykünün siyah beyaz versiyonu sunulmuştur. Çocuklara kitap gösterildikten sonra "bu kitabı bana sen anlatabilir misin" yönergesi verilerek resimlerden öyküyü anlatmaları istenmiştir. Bu işlem sessiz bir ortamda ve çocukla birebir görüşülerek yapılmıştır. Çocuklara resimli kitap gösterilirken herhangi bir müdahale edilmemiştir. Yalnızca çocuğun dikkatinin dağıldığı durumlarda devam etmesi için ' başka ne görüyorsun', 'devam etmek ister misin' gibi motive edici söylemlere yer verilmiştir. Bu süre boyunca çocukların anlattıkları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Osu değerlerinin belirlenebilmesi için ifade edici dil verilerinin toplanması 10 Nisanda başlamış ve 1 hafta sürmüştür. Kullanılan resimli hikâye kitabı örnek Ek-D'de verilmiştir. Aynı zamanda, son test olarak kullanılan bu araçla 27 Mayıs tarihinde başlanarak yine 10 gün boyunca aynı şekilde veri toplanmıştır.

Her iki ölçek te uygulamalar başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra; öntest ve sontest olarak 2 kez uygulanmıştır. Her bir testin uygulanması ortalama 20 dakikadır. Öntest ve sontest için verilerin toplanması toplam 20 gün sürmüştür. Araştırma boyunca gruptaki dil etkinlikleri videoya kaydedilmiştir. Her grup için 24 dil etkinliği olmak üzere 96 adet etkinlik kaydedilmiştir. Uygulamalar eş zamanlı yapıldığı için kayıtlar sırasında

anketörlerden destek alınmıştır. Bu sayede, uygulayıcıların birbirlerinin uygulamalarından habersiz olmaları sağlanmıştır.

3.5. İşlem

Çalışmanın deneysel uygulamasının gerçekleştirilebilmesi için izlenen işlemler iki basamaktan oluşmaktadır.

3.5.1. Pilot Çalışma ve Değerlendirilmesi

Deneysel araştırma çalışmaya başlamadan önce 2013-2014 eğitim öğretim yılının II. yarısında pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Pilot çalışmaya 66 çocuğun; 31'i (%47) kız, 35'i (% 53) erkektir. Katılımcılar sınıflarına göre deney ve kontrol grubu olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Kontrol grubuna müdahale edilmemiş, deney grubu 1 de hikâye öncesi ve sonrası etkinlikler öğretmenin kendisine bırakılmış deney grubu 2 de ise araştırmacı diyaloga dayalı yöntemle kitap okumuştur. Her üç gruba da haftada iki kez olmak üzere dört haftada araştırmacı tarafından seçilmiş olan toplam sekiz hikâye kitabı sunulmuştur. Grupların üçünde de aynı gün ve saatlerde aynı kitapların okunmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yalnızca TELD-3 uygulanmış, öntest sontest puanları sonuçları ilişkili t testiyle analiz edilmiştir.

Pilot çalışmanın sonuçları deney grubu 1 ve deney grubu 2 (diyaloga dayalı okuma yönteminin uygulandığı deney grubu) lehine anlamlı farklar ortaya koymuştur. Fakat TELD-3'ün yanı sıra çocukların dil gelişimlerinin niteliğine yönelik yeni verilere gerek duyulduğu saptanmıştır. Bu sebeple çocuklardan doğal dil örneği alınarak OSU değerleri saptanmıştır.

Pilot uygulama için Milli Eğitim Bakanlığının okullarda bulunması uygun görülen setlerinden seçilen 8 kitap ve her kitabın e-kitap versiyonlarının da bir cd içinde yer aldığı bir set kullanılmıştır. Ancak aynı seriden seçilen kitapların çocukların ilgisini yeterince çekmediği görülmüştür. Bu sebeple esas uygulamada ki ilk gruptaki kitaplar seçilirken tek bir serinin değil 3 ayrı serinin farklı kitapları seçilerek çeşitlilik sağlanmıştır.

3.5.2. Uygulama İçin Resimli Hikâye Kitapların Seçilmesi

Çocuğun erken okuryazarlık geliştirmesi ve okumaya karşı olumlu tutum sergilemesindeki en önemli araç hiç şüphesiz ki onun için hazırlanmış olan okuma materyalleridir. Alanyazını incelendiğinde çocuğa resimli kitap okuma ve erken okuryazarlık arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu belirten oldukça araştırmaya rastlanılmaktadır

(Dickinson ve Smith, 1994; Rosenhouse, Feitelson, Kita ve Goldstein, 1997; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Ateş, 2013). Bu araştırmalarda ki ortak kanı; çocuğun erken okuryazarlık geliştirmesi ve okumaya karşı olumlu tutum sergilemesindeki en önemli araç hiç şüphesiz ki onun için hazırlanmış olan okuma materyallerdir. Aynı zamanda araştırmalar çocuklara sesli kitap okunmasının; kelime bilgisini, bağımsız okuma ve yazma ve dinlediğini anlama becerisini de geliştirdiğini ifade etmektedir.

Çocuklar kitaplar aracılığıyla; akademik beceriler kazanmanın ve bu becerileri geliştirmenin dışında aynı zamanda gerçek yaşamla bir bağ kurarlar. Okunan hikâyeler sayesinde bir hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluştuğunu anlar ve kitapta geçen olay örüntüsüyle dış dünyaya hazırlıklı hale gelir ve günlük olaylar hakkında deneyim kazanırlar. Bununla birlikte nesnelere tanır, sembollerini ayırt eder, olayları tahmin eder, kavram gelişimi gibi zihinsel beceriler yönünden de desteklenirler (Jalongo, 1993). Bu sebeple çocuklar için hazırlanmış kitaplar; çocukların sadece keyifli ve yararlı zaman geçirmesi açasından değil, aynı zamanda; sosyal, dilsel ve bilişsel gelişim açasından da önem taşımaktadır (Akın, 1998).

Çocuk kitapları dış yapı (biçimsel) ve içyapı (içeriksel) ölçütleriyle ve temel aldığı eğitsel ilkelerle bir bütündür. Bu ölçütlerin ve ilkelerin bütünleşmiş olması çocuk kitaplarının niteliğini belirleyen en temel etken olarak kabul görmektedir (Sever, 1995; Demircan, 2006; Bağdaş ve Demir, 2016). Çocuk kitaplarının biçimsel özelliklerini cilt, kâğıt kalitesi, renkli ve ilgi çekici kapak, baskının kalitesi, satır aralıkları, yazı büyüklüğü, yazı şekli gibi şekilsel özellikler olarak tanımlamak da mümkündür. Biçimsel özellikleri ayrıntılı olarak aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Erken çocukluk döneminde çocuğa sunulan kitaplar kolay taşınabilir ve hafif olmalıdır. Kare ve dikdörtgen biçiminde; çocuğun eline alıp okumaya ya da bakmaya çalıştığında göz hizasına gelebilecek şekilde, ortalama 16x23 cm büyüklüğünde olması normal sayılır.
- Kitabın puntosu anasınıfı, ilköğretim 1, 2 ve 3üncü sınıf öğrencileri için 12 puntodan büyük olmalıdır. 4 ve 5inci sınıflarda ise 10 puntoluk harfler kullanılabilir. Okul öncesi eğitim için daha büyük puntuyla yazılmış kitaplar kullanılabilir.
- Kitabın sayfaları temizlenebilir / silinebilir materyalden yapılmalıdır. Kitabın kâğıdı mat renkli olmalı ve öncelikle birinci hamur kâğıt kullanılmalıdır.
- Kitabın kapağı kitabın içeriği ile uyumlu olmalı aynı zamanda ilgi çekici şekilde tasarlanmalıdır. İç kapak resimli olmalı; kapak resmi kitapta yer almalıdır.

- Ön kapakta kitabın başlığına, yazarın künyesine yer verilmelidir.
- Kitap dayanıklı olması için sadece yapıştırılmamalıdır, aynı zamanda ciltlenmesinde iplik kullanılmalıdır.
- Erken çocukluk eğitiminde özellikle resimlere dikkat edilmelidir. Resimler konuya uygun, anlaşılır, gerçekçi, ilgi çekici, çerçeve içinde, kaliteli ve metinle birbirini tamamlayıcı olmalıdır. Resimler, sayfanın en uygun yerine konumlandırılmalıdır. Çocuklar hikâyeyi resimlerden ayrı düşünemezler, kitaptaki bilgiye resimlerden ulaşan çocuk karakterlerin yaşadıkları olayları yani metnin içeriğini resimlerden yorumlarlar. Bu sebeple resimler rahat görülebilecek ve rahatça anlaşılabilir büyüklükte, açıklıkta ve renklerde olmalı, ön planda yer almalıdır.
- Sayfa düzeni rahat ve çekici olmalıdır. Sayfa kenarlarındaki boşluklar geniş alt-üst, sağ-sol olarak ayarlanmalıdır.
- Sayfa sayısı çocuğun seviyesine göre belirlenmelidir, küçük yaş grubunda çok fazla sayfalar kullanmaktan kaçınılmalıdır.
- Satırlar arası boşluklar birden çok bırakılmamalıdır.
- Yazım, noktalama, imla işaretlerine ve söz dizinine dikkat edilmelidir (Kocabaş, 1999; Aral ve Gürsoy, 2000; Alpöge, 2003, Koyuncu ve Kaptan, 2005; Ural, 2013; Turan, Gören ve Aydos, 2017)

Çocuğun yaşına, ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlanan içerikler çocukla gerçek yaşam arasında bir köprü görevi görmektedir. Bu nedenle hazırlanan kitaplarda yazar tarafından kurgulanan hikâyeler çocuğun okuma sonrasında kendi gerçekliğine yerleştirebileceği hikâyeler olmalıdır. İçeriksel özellikler olarak; yalın bir dil kullanılmalı, çocuklara anlamlandıramayacağı ve gerçek hayattan kopuk hikâyeler sunulmamalıdır. Kitabın içeriğindeki olayın başlama ve bitiş zamanı arasında geçen zaman çocuğun kavrayabileceği bir zaman diliminde yazılmalıdır. Aynı zamanda yazarlar dili etkin kullanmalı; çocuğun kendisine kitap okunurken düşünmesine, hayal kurmasına ve eğlenmesine olanak sağlayacak durumlar yaratmalıdır (Sever, 2003). Bununla birlikte çocuğa yeni kelime ve kavramlar öğretmeli, anlatmalı ve bunları kullanmasına olanak sağlayarak dil gelişimini desteklemedir. Ancak yeni kelime öğretiminde dikkat edilmesi gereken nokta; kitaptaki bilinmeyen kelime sayısının çocuğun seviyesinin üstünde olmaması gerektiğidir (Şirin, 2000). Paragraflar kısa olmalı, karakterler arası anlaşılır sık diyaloglarla kitap çocuğu içine çekecek kadar hareket ve canlılık kazanmalıdır.

Çocuk kitaplarının bir diğer içeriksel özelliği ideolojik örüntülere yer verilmemesidir. Kitaplar; iyi, güzel ve doğru sayılan olumlu duygulara yönlendirecek şekilde yazılmalıdır ancak çocuğa herhangi bir duygu empoze edilmeye çalışılmamalıdır. Bunun yanında; kitaplar evrensel değerlere saygı göstermelidir (Taşdemir, 2005).

Yukarıda belirtilen kitap seçim kriterlerine ek olarak araştırmacı okunacak kitapların e-kitaplarının olmasını da göz önüne alarak, uygulama sırasından okunacak ilk gruptaki 8 kitabı; öncelikli olarak Milli Eğitim Bakanlığının onayıyla Denizli il ve ilçedeki anasınıfları ve bağımsız anaokulları arasında en çok kullanılan ve aynı kitapların elektronik ortama da aktarılmış halinin hazır olarak içinde yer aldığı setler olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu setler hakkında öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılarak bir derecelendirme yapılmıştır. Öğretmenler tarafından sıklıkla okutulan / izletilen setler, çocukların en beğendikleri ve bilindik olması gibi derecelendirme basamaklarının bulunduğu süreç sonunda 4 set seçilmiş ve bu iki setten 2' şer kitap olmak üzere toplam 8 kitap seçilmiştir. Seçilen kitapların uygulama sonunda bütün hafta boyunca sınıfta göz önünde kalmaları sağlanmıştır.

İkinci gruptaki 8 kitap araştırmacı tarafından çeşitli yayınevlerinden kitap seçim kriterlerine göre belirlenmiş ancak e-kitapları hazırda bulunmayan kitaplardan seçilmiştir. Kitapları seçerken yukarıda bahsedilen kitap seçim kriterlerine ek olarak e-kitaba dönüştürülmeye uygunluk ve ulaşılabilirlik maddesi göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacının e-kitaba çevirmek için seçtiği kitapların yayınevlerinden bir kaçını izin vermeyi reddetmiştir. İzin verilen kitaplara dair telif hakkı yazısı Ek-E'de verilmiştir. Bu sebeple seçili kitaplar sınırlandırılmak zorunda kalmış, izin verilen yayınevine ait kitaplar bilgisayar ortamında e-kitapları hazırlanmış ve seslendirilerek çocuklara izletilmeye uygun hale getirilmiştir.

En son grupta yer alan kitaplar ise araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kitaplar hazırlanırken biçimsel ve içerik özellikleri göz önünde bulundurulmuş aynı zamanda kitapların e-kitaba dönüştürülebilir öğeler içermesine dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından yazılan örnek bir hikâyeye ve hikâyede yer alan karakterler Ek-F' de verilmiştir.

Hikâyeye kitapları elektronik ortama aktarılırken profesyonel yardım alınmıştır. Kitapta yer alan kişi, nesne ve ortamların dijital ortama aktarılması, seslendirilmesi ve hareketlenmesi için bir dizi teknoloji yazılım basamakları kullanılmıştır. Hikâyeye kitaplarının E-kitaba çevrilme aşamaları aşağıda verilmiştir:

1. Belirlenen kitapların ve bölümlerinin 150dpi çözünürlükte taranarak JPEG formatında bilgisayara aktarılması
2. Hikâyeyenin ses kayıt yazılımları kullanılarak izole bir kayıt ortamında seslendirilmesi

3. Ses düzenleme yazılımları kullanılarak seslendirme dosyalarının birleştirilmesi ve animasyon alt yapısında kullanılacak formata getirilmesi
4. Kitapların içerisinde bulunan karakterler, kişiler, hayvanlar ve hikâye ortamındaki belirli unsurların, grafik tasarım programları ile mevcut sahneden kesilerek şeffaf halde farklı katmanlara dönüştürülmesi işlemleri
5. Mevcut hazırlanmış görsel sahnelerin daha önce hazırlanan seslendirme dosyaları ile birleştirilmesi.
6. Birleştirme sırasında sahne geçişleri ve hikâye arasındaki senkronizasyonun ayarlanması işlemleri

Belirtilen bu özellikleri taşıyan 24 Adet resimli hikâye kitabı seçilmiştir. Seçilen kitapların listesi aşağıda verilmiştir.

1. Öykülerle Duygusal Zekâ Eğitimi: Tali Sırasını Bekliyor, Nesil Yayınları, Berrin Göncü Işıkoğlu
2. Öykülerle Duygusal Zekâ Eğitimi: Tali Alayla Başa Çıkıyor, Nesil Yayınları, Berrin Göncü Işıkoğlu
3. Öykülerle Duygusal Zekâ Eğitimi: Tali Hakkını Arıyor, Nesil Yayınları, Berrin Göncü Işıkoğlu
4. Öykülerle Duygusal Zekâ Eğitimi: Talinin Kardeşi Doğuyor, Nesil Yayınları, Berrin Göncü Işıkoğlu
5. Uzay Kuşu Vilivak, Vilivak Masal Serisi; Zambak Yayınları (6+ yaş)
6. Serçenin Evi, Uç Uç Böceğim Masal Serisi, Zambak Yayınları (6+ yaş)
7. Birkaç Mavi Balık, Uç Uç Böceğim Masal Serisi, Zambak Yayınları (6+ yaş)
8. Dondurma Ağacı, Vilivak Masal Serisi; Zambak Yayınları (6+ yaş)
9. Çiftlik Öyküleri: Kar Fırtınası, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
10. Çiftlik Öyküleri: Traktör Macerası, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
11. Çiftlik Öyküleri: Meraklı Kedi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
12. Çiftlik Öyküleri: Kırdan Araba Gezisi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
13. Çiftlik Öyküleri: Buharlı Tren, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)

14. Dünyayı Öğreniyorum: Arkadaşım Hayvan Bakıcısı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ralf Butschkow. (4+ Yaş)
15. Köpük İle Pıtır. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, David Bedford, Steve Lavis (4+ Yaş)
16. Minik Ejderha. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery, Stephen Cartwright (4+ Yaş)
17. Can ve Hikâyeler (Zeynep Ceren Şimşek)
18. Okula Gitmek İstemiyorum (Zeynep Ceren Şimşek)
19. Yatağımın Altında Neler Oluyor? (Zeynep Ceren Şimşek)
20. Kız Kardeşimin İştahı Nereye Kaçtı? (Zeynep Ceren Şimşek)
21. Can ve Evcil Hayvanlar, (Zeynep Ceren Şimşek)
22. Can ve Bahçedeki Ağaç, (Zeynep Ceren Şimşek)
23. Can Sirke Gidiyor, (Zeynep Ceren Şimşek)
24. Can ve Göçmen Kuş, (Zeynep Ceren Şimşek)

E-kitapları hazırlanan bu kitaplar uygulama için sınıfa teslim edilmiş, aynı zamanda çocukların istedikleri zaman istedikleri kadar dinleyebilmesi için sınıfa içlerinde e-kitapların bulunduğu 2 adet ipad bırakılmıştır. Uygulamalar esnasında ipadler eğitim ortamına açıkça görülür bir şekilde yerleştirilmiş ve çocukların her hafta yüklenen e-kitaplara erişimi serbest bırakılmıştır. Bununla birlikte çocukların dijital kitap uygulamalarına yönelmesi için herhangi bir teşvikte bulunulmamıştır.

3.5.3. Deneysel İşlemler

2014-2015 öğretim yılının 2. Yarıyılında 19 Mart 2015 tarihinde başlanılmıştır ve toplamda 10 hafta sürerek 26 Mayıs 2015 tarihinde sonlandırılmıştır. Çalışma kapsamında her hafta üç kitap okunması uygun bulunmuştur. Bununla birlikte 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 1 Mayıs İşçi Bayramı, 19 Mayıs Gençlik ve Spor bayramı gibi resmi tatiller ve Anneler günü, yılsonu gösteri / sergisi çalışma günleri gibi özel gün ve haftalar nedeniyle bazı haftalarda ara verilmek zorunda kalınmıştır. Her üç gruba da haftada üç kez olmak üzere 10 haftada toplam 24 hikâye kitabı sunulmuştur. Gruplardan ikisine kendi sınıf öğretmenleri birine de araştırmacı tarafından uygulama yapılmıştır. Grupların üçüne de aynı gün ve saatlerde aynı kitapların okunmasına dikkat edilmiştir. Etkinliklerin videoya kaydı esnasında yardımcı elemanlardan yararlanılarak kayıtların eşzamanlı yapılması ve bu sayede uygulayıcıların birbirlerinin uygulamalarından etkilenmemeleri sağlanmıştır.

3.5.3.1. Diyaloga dayalı okuma grubunda yapılan işlemler. Diyaloga dayalı okuma grubunda (DO) araştırmacı tarafından diyaloga dayalı okuma yöntemiyle 10 hafta boyunca toplamda 24 resimli çocuk kitabı okunmuştur. Veri toplama uygulamalarına başlamadan önce diyaloga dayalı okuma ile ilgili beceri kazanmak amacıyla; alanyazınında işlem basamakları okunmuş, büyük grup ve küçük grup etkinlikleri incelenmiş, örnek videolar orijinal çalışmadan izlenmiş ve pilot uygulama sırasında diyaloga dayalı okuma yapılarak videoya kaydedilmiş, izlenmiş ve gerekli revizyonlar yapılarak diyaloga dayalı okumanın doğru olarak uygulamaya hazır hale gelmiştir. Her bir okuma uygulamasından önce belirlenen kitaplar araştırmacı tarafından titizlikle incelenmiş, kitapla ilgili uygulama basamaklarında sorulabilecek sorular not edilerek uygulamaya yönelik ön hazırlık yapılmıştır.

Diyaloga dayalı okuma çocukların sürece aktif olarak katılması ve yetişkinin cevapları değerlendirmesi açısından küçük sayılı gruplarda uygulandığında daha etkin bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple uygulamalar esnasında sınıf mevcudu çocukların gönüllülüğü de esas alınarak rastlantısal olarak her grupta en fazla 8 en az 4 kişi olacak şekilde ikiye bölünmüştür. Araştırmacı uygulamayı yaparken diyaloga dayalı kitap okumanın uygulama basamaklarını kullanmaya dikkat etmiştir. Bu basamaklar; CROWD tekniği olarak bilinen; “tamamlama”, “hatırlama”, “açık uçlu”, “ne-neden-niçin” ve “geliştirme soruları” olarak tanımlanan 5 farklı soru stratejisinden ve bu soruları hazırlarken kullanılan “sor”, “cevabı değerlendir”, “genişlet”, “tekrar et” döngüsü olarak tanımlanan PEER tekniğinden oluşmaktadır (Whitehurst ve Zevenbergen, 2003).

Bununla birlikte, okunan resimli kitaplar her sabah oyun zamanında masalara bırakılmıştır. Böylelikle çocukların bütün hikâyelere istedikleri zaman ve istedikleri gibi erişimlerinin olması sağlanmıştır. Diyaloga dayalı okumanın yapıldığı bir etkinlik örneği ayrıntılı olarak aşağıda verilmiştir.

Kitabın adı: Vilivak ve Uzay Kuşu, Zambak Yayınları.

Süre: 17 dakika

Gruptaki çocuk sayısı: 8

Etkinliğin adı: Diyaloga Dayalı Kitap Okuma Yöntemiyle Küçük Gruba Kitap Okuma

Etkinlik ortamı: Anasınıfı

Eğitsel malzeme: Hikâye kitabı

Etkinliği uygulayan: Araştırmacı

İşleniş: Çocuklar ikiye bölünmeden önce uygulamanın yapılacağı sınıfa tripod yardımıyla video kamera yerleştirilir ve kayıt etmeye hazır halde bekletilir. Diyaloga dayalı okuma

yönteminde küçük gruplarla çalışıldığı için sınıf mevcudu ikiye bölünerek 2 ayrı grup meydana getirilir. Araştırmacı hikâyeye başlamadan önce çocuklara kitabı görebilecekleri şekilde ama kendi istedikleri gibi oturmalarını söyler. Çocuklar yerlerine geçtikten araştırmacı tarafından önce kitabın kapağı çocuklara gösterilir. Hikâye okunmaya başlamadan önce kapak ve kapaktaki karakterler hakkında sohbet edilir.

Araştırmacı: (kapaktaki karakteri işaret ederek) sizce bu nedir? (giriş soruları)

Çocuklar: Ördek

Araştırmacı: Evet bu sarı bir ördek (değerlendirme)

Çocuk2: Hepsi ördek

Araştırmacı: Peki bu?

Hepsi: Roket

Araştırmacı: Evet, aferin size; bu bir roket (değerlendirme)

Çocuk1: Uzaya gidiyo

Çocuk3: Uzaya gidiliyor

Çocuk4: Hayır

Çocuk2: Uzaya çıkmaya yarıyor. Uzaya

Hepsi: Uzaya

Çocuk5: Uzaya çıkmaya

Araştırmacı: Evet, uzaya çıkmaya yarıyor. (değerlendirme) O zaman size bir soru daha sorayım. Bunun içinde uzaya çıkan kişilere ne dendiğini biliyor musunuz? (teşvik etme / ne-neden-niçin soruları)

Hepsi: Astronot

Çocuk3: Ben büyüyünce astronot olacağım.

Araştırmacı: Hepiniz biliyorsunuz.

Çocuk6: Ben de astronot olacağım.

Çocuk7: Ben de olacağım

Araştırmacı: O zaman hikâyemiz neyle ilgili?

Çocuk4: Astronot

Araştırmacı: O zaman hikâyemiz; bir astronotla ilgili bir (araştırmacı tekrar amacıyla tek tek kapaktaki karakterleri gösterir)

Hepsi: Roket

Araştırmacı: bir roketle ilgili, bir...

Hepsi: Ördek

Araştırmacı: Ve bir ördekle ilgili. Hikâyemizin adı “Uzay Kuşu”.

Çocuk1: Uzay kuşu

Çocuk5: Uzay kuşu mu?

Araştırmacı: Evet. Uzay kuşu yazıyor (araştırmacı kapakta yazan ismi sağdan sola işaret ederek yazı farkındalığını geliştirmeyi amaçlar)

Çocuk6: Onlar kuş değil

Araştırmacı: Kuş değil bence de bakalım.(değerlendirme) Bu bizim ördeğimiz değil mi?

Çocuk8: Sarı

Araştırmacı: Sarı bir ördek (değerlendirme)

Hepsi: Evet

Çocuk4: Uğur böcek var

Araştırmacı: Bunun adı ne biliyor musunuz?

Hepsi: Hayır

Araştırmacı: Hemen söyleyeyim mi size?

Çocuk5: Evet

Araştırmacı: Bu ördeğin adı...

Çocuk3: Tali

Araştırmacı: Vilivak

Hepsi: Vilivak

Araştırmacı: Evet bu ördeğin adı Vilivak. Ne yapıyor bu ördek burada? (açık uçlu sorular / ne-neden-niçin soruları)

Çocuk4: Oturuyor

Çocuk1: Yüzüyor.

Çocuk3: Yürüyor.

Araştırmacı: Şu anda yürüyor. Ve burada da bir ev var? Sizce bu ev ... (tamamlama soruları)

Çocuk6: Vilivak'ın evi

Çocuk8: Vilivak'ın evi

Araştırmacı: Evet, belki Vilivak'ın evidir. Peki devam ediyorum. Aaaa bakın bakalım, nâpıyor vilivak? (açık uçlu sorular / ne-neden-niçin soruları)

Çocuk2: Yaşlı, yaşlı

Çocuk3: Yaşlı

Çocuk4: Yaşlı nine

Çocuk1: Yaşlı nine

Çocuk3: Yaşlı nineye yardım ediyor.

Çocuk6: Yaşlı nineye yardım ediyor.

Çocuk5: Gece de yıldızlara bakıyor.

Çocuk3: Astronot olmak istiyor.

Araştırmacı: Evet, belki de astronot olmak istiyordur.

Çocuk2: Burada da

Çocuk1: Teyzeye yardım ediyor.

Araştırmacı: Bakalım

Çocuk3: Onu dedik.

Araştırmacı hikâyeyi okumaya başlar: Vilivak çalışkan ve meraklı bir yavru ördekmiş. .
Büyüklerini üzmez, arkadaşlarıyla güzel güzel oynarmış. Elinden geldiğince herkese yardım
edermiş. Vilivak uzayı çok merak edermiş. Hava güzel olduğunda kulübesinin önüne çıkar
uzun uzun (tamamlama soruları)

Araştırmacı: Ne yaparmış uzun uzun?

Çocuk6: Nefes almış.

Çocuk3: Yatarmış.

Çocuk6: Havaya bakarmış.

Araştırmacı: Gökyüzünü izlemiş.

Çocuk3: Yıldızlara

Araştırmacı: Evet

Çocuk2: Bir de ay dedeye

Araştırmacı: Evet. Bu kadar çok yıldızın gökyüzünde nasıl hareket ettiğini düşünür uzayla
ilgili kitaplar okur oraya gidip gelenleri duydukça da

Çocuk3: (araya girerek) Şaşırır

Araştırmacı: Heyecanlanır ve şaşırarmış.

Çocuk2: Uzaya gidiyor.

Çocuk1: Uzaya gidiyor.

Çocuk4: Roketle arkadaşlarıyla uzaya gidiyor.

Çocuk2: Bir de burada da camdan arkadaşlara bakıyor.

Çocuk2: Sıra sıra gelelim.

Araştırmacı: Evet sen söylemek ister misin Mustafa? (teşvik etmek)

Çocuk5: Roketten yıldızlara bakıyorlar sonra oradan bir dışarıya çıkıyorlar oradan bir oraya
aradan şeye bakıyorlar.

Araştırmacı: Bakıyorum göremedim ben. Aaa! Bir roket geliyor sanki. Değil mi burada bir
roket var?

Çocuk4: Öğretmenim arkadaşlarıyla rokete gidip uzaya gidiyorlar.

Araştırmacı: Aaaa! Vilivak arkadaşlarıyla uzaya gidiyor olabilir mi? (hatırlatma soruları)

Hepsi: Evet

Çocuk3: Öğretmenim

Araştırmacı: Efendim

Çocuk3: Heyecanlanmışır. Sonra nasıl bir şeydir diye konuşmuştur arkadaşlarıyla.

Araştırmacı: Başka fikri olan var mı devam edelim mi? Devam edeyim mi okumaya?

Hepsi: Evet

Araştırmacı hikâyeye devam eder: Vilivak bir akşam karnını güzelce doymuş. Odasının penceresinden gökyüzünü seyretmeye başlamış. O akşam pırıl pırıl bir hava varmış. Yıldızlar neşe içinde vilivak'a göz kırpyormuş. Yıldızlara seyre dalan Vilivak kendini uzaya giden astronotların yerine koymuş. Onunla birlikte yolculuk yapacak üç arkadaşı daha varmış. Vilivak uzaya gidecek takımın kaptanıymış. Ve başka bir gezegene gidiyorlarmış. Sizce hangi gezegene gitsinler? (genişletme soruları)

Hepsi: Uzaya

Çocuk3: Aya

Çocuk4: Güneş

Çocuk1: Dünya

Çocuk8: Jüpiter

Araştırmacı: Jüpiter

Çocuk5: Jüpiter

Çocuk4: Mars

Araştırmacı: Mars diye gezegen duydunuz mu siz hiç?

Çocuk2: Ben duydum, öğretmen dedi. Öğretmen dedi bize.

Çocuk3: Güneşe giderse yanmazlar mı ateşten pişerler.

Araştırmacı: Bak ne dedi arkadaşın duydun mu? Çok güzel bir şey söyledi, çok güzel bir soru sordu. Bir daha sor bakalım.

Çocuk3: Güneşe giderse onlar ölür, yanar.

Araştırmacı: Evet güneşe giderseler yanabilirler değil mi? (tekrar / genişletme soruları)

Çocuk1: Ben güneş demedim ki dünya dedim.

Araştırmacı: Tamam kim güneş dedi? Sence güneşe giderlerse yanarlar mı yoksa buna bir çözüm bulabilir miyiz Aleyna? (genişletme soruları)

Çocuk7: Bence yanarlar.

Çocuk1: Yanarlar.

Araştırmacı: Ama bir şey söyleyeceğim güneşe gidecek kadar teknoloji çok geliştirse çok güzel araçlar yaptılarsa belki güneşte yanmayacak kıyafetler de yapabilirler. Olamaz mı? (teşvik etmek)

Çocuk2: Olabilir.

Çocuk3: Öğretmenim ben öbür küçük eve gitmişim annemle orda itfaiye kıyafeti vardı, pırıl pırıl parlıyordu annem söyledi bu yanıyor mu dedim hayır ateşe giriyor hiç yanmıyor.

Araştırmacı: Evet, çok doğru, mesela itfaiyecilerin kıyafetleri ateşe girdiklerinde yanmıyorlar içinde değil mi? (geliştirme soruları / değerlendirme)

Çocuk8: Evet

Çocuk3: Parlar.

Araştırmacı: O zaman güneşe de gidebilirler.

Çocuk5: Hem de itfaiyecilerin böyle şeyi vardır.

Çocuk6: Şapkası

Çocuk5: Arabası vardır.

Çocuk2: İtfaiye arabası

Araştırmacı: Evet

Çocuk1: Yangın yanınca da su atarlar.

Çocuk2: Bir de merdivenleri vardır.

Araştırmacı: Güneşe su atsak acaba oraya gitmişken işe yarar mı? (genişletme soruları)

Çocuk3: Hayır.

Çocuk5: Hayır

Araştırmacı: Neden? (ne-neden-niçin soruları)

Çocuk3: Yoksa dünyamız buz gibi olur.

Araştırmacı: Peki hikâyemizde Vilivak marsa gitmeyi düşünmüştü, bakalım gidebilmiş mi? (hatırlatma)

Çocuk2: Gitmiş

Araştırmacı: Dört arkadaş uzay aracına binmişler. Vilivak motorları çalıştırmış.

Çocuk7: Böyle yapma

Araştırmacı: Uzay aracı vıjvıjvıjvıj diye ses çıkarıyormuş. Geriye sayım başlamış.

Hepsi: On, dokuz, sekiz, yedi, altı, beş, dört, üç, iki, bir, sıfır. Vuuuuuuuvvvv...

Araştırmacı: Sayının sonunda uzay aracı jet hızıyla gökyüzüne yükselmeye başlamış.

Çocuk3: Ben göremiyorum.

Araştırmacı: Şimdi görebiliyor musun? Böyle görebiliyor mu herkes?

Çocuk3: Evet

Çocuk2: Evet

Araştırmacı: Peki. Uzay araç yükselirken bir leylek sürüsünün içinden geçmiş. Leylekler korkuyla etrafa dolmuş. Leyleklerin lideri arkadaşlar bu da neydi? Kurt desem kurt değil, kuş desem...

Çocuk2: Kuş değil

Araştırmacı: Kuş değil. İlk defa böyle bir şey görüyorum demiş.

Çocuk3: Bir daha desene çok komikti.

Araştırmacı: Bir daha söyleyeyim mi?

Hepsi: Evet

Araştırmacı: Arkadaşlar bu da neydi? Kurt desem kurt değil,

Çocuk2: Kuş desem kuş değil

Araştırmacı: Kuş desem kuş değil. İlk defa böyle bir şey görüyorum

Çocuk2: Bir daha de, bir kez daha

Araştırmacı: Ama bakalım başka ne olacak. Devam ediyorum. Vिलivak keyifle ve hızla ilerlerken yanından geçen... (tamamlama soruları)

Çocuk3: Uzaylılar varmış, uzaylılar.

Çocuk2: Roket

Araştırmacı: Başka bir roket görmesin mi?

Çocuk3: Uzaylı

Çocuk6: İçinde de ördek varmış

Çocuk2: İçinde de ördek varmış

Çocuk3: Uzaylıymış.

Araştırmacı: Aaaa! Bunlar ne? (ne-neden-niçin soruları)

Hepsi: Roket

Araştırmacı: Roketin içindekiler ne? (ne-neden-niçin soruları)

Hepsi: Uzaylı

Araştırmacı: Bakalım gerçekten uzaylı mı? Bu da mahallenin yaramaz yavru ördeği Vakvak ve arkadaşlarının uzay aracıymış.

Çocuk3: Ne

Çocuk2: Çok yaramaz, çok yaramazmış

Araştırmacı: Vak vak da marsa gidiyormuş.

Çocuk3: Çok yaramazmış

Araştırmacı: İki arkadaş bir süre sonra uzay boşluğunda yarışmaya başlamışlar. Ne yapıyorlar burada? (ne-neden-niçin soruları)

Hepsi: Yarış yapıyorlar.

Araştırmacı: Peki hangisi önde?

Çocuk5: Bu

Çocuk1: Yeşil

Çocuk3: Yeşil

Araştırmacı: Tamam yeşil olan kimin aracıydı? (hatırlatma soruları)

Hepsi: Vakvak

Araştırmacı: Yaramaz ördek Vakvak'ın aracıydı. Bir Vilivak bir Vakvak öne geçiyormuş.

Önceleri eğlenceli görünen bu yarış tehlikeli olmaya başlamış. İki araç az kalsın..

(tamamlama soruları)

Hepsi: Çarpışıyorlarmış.

Araştırmacı: Bumm çarpışacaklarmış.

Çocuk2: Ama bu rüya mı öğretmenim yoksa gerçek mi?

Araştırmacı: Bilmiyorum ki bakacağız. (sayfadaki resimleri işaret ederek:) Neler oluyor burada bakın bakalım (ne-neden-niçin soruları).

Çocuk6: Korkuyorlar.

Çocuk3: Korkuyorlar.

Araştırmacı: Neden korkuyorlar olabilirler sizce? (Açık uçlu sorular / ne-neden-niçin soruları)

Çocuk1: Ya göremiyorum.

Araştırmacı: Herkes yerine düzgünce oturabilir mi arkadaşlarınız göremiyor.

Çocuk6: Çarpacak diye.

Çocuk3: Çarpacak birbirimize diye.

Araştırmacı: Başka? Evet olabilir. (genişletme soruları)

Çocuk6: Tehlike olduğunu anlamışlar.

Çocuk5: Öğretmenim hem bir şey vardı ya. Hem evlerine gitmek istiyorlardır.

Araştırmacı: Belki de korkmuşlardır uzayda,

Çocuk1: Korkmuşlar.

Araştırmacı: Evlerine de gitmek istiyor olabilirler.

Çocuk2: O zaman gitsinler.

Araştırmacı: Belki geri dönemiyorlardır.

Çocuk4: Uzay aracı çok hızlıdır onu durduramıyorlardır.

Araştırmacı: Uzay aracı çok hızlıysa durduramıyor da olabilirler.

Çocuk2: Evin yolunu bilemiyorlardır.

Araştırmacı: Çok ileriye gitmişlerdir evin yolunu bulamıyorlardır.

Çocuk3: Uzaylılar bizi yer diye korkuyorlardır.

Araştırmacı: Uzaylılardan da korkuyor olabilirler.

Çocuk2: Annesini özleyebilirler, babasını da

Araştırmacı: Evet

Çocuk1: Kardeşlerini de..

Çocuk6: Özlemiş olabilirler.

Araştırmacı: Sence Çocuk 6? Sence neden korkuyorlar? (ne-neden-niçin soruları)

Çocuk6: Çarpacak olduklarını düşündükleri için.

Araştırmacı: Kaybolmuş olabilirler mi?

Çocuk3: Evet

Araştırmacı: Sence Ege?

Çocuk6: Bu hikâye de burada bitmiş.

Araştırmacı: Bitti mi sizce?

Hepsi: Bitmedi.

Araştırmacı: bakalım neden korkuyorlarmış. İki arkadaş az gitmiş uz gitmişler, iki yaz bir güz gitmişler. Dere tepe düz gideceklermiş fakat karşılarına ne bir dere ne de bir tepe çıkmış.

Dünyada... (tamamlama soruları)

Çocuk2: Bir de susamışlardır.

Araştırmacı: Ve iyice...

Hepsi: Uzaklaşmışlar.

Araştırmacı: Evet, uzaklaşmışlar.

Araştırmacı: Tabi o kadar uzun sürünce yiyecek dayanır mı?

Çocuk4: Dayanmaz.

Çocuk2: Öğretmenim bir de susamışlardır.

Çocuk2: Yemek bulamamışlardır.

Araştırmacı: Yavru ördeklerin yiyecekleri ve içecekleri iyice azalmış. Uzay boşluğunda rasgele uçmaya başlamışlar.

Çocuk3: Bakayım

Araştırmacı: Bakın bakalım.

Çocuk2: Yoksa rüya görmüş

Çocuk1: Rüya

Çocuk3: Rüya

Hepsi: Rüya

Araştırmacı: Ne olmuş burada? (ne-neden-niçin soruları)

Çocuk3: Çarpmış

Çocuk6: Gezegene çarpmışlar.

Araştırmacı: Gezegene doğru hızla gidiyorlar değil mi? Bakalım.

Çocuk2: Sonra çarpmışlar.

Araştırmacı: İki uzay aracı sonunda marsa yaklaşmış.

Çocuk2: Ama birisi çarpmış galiba

Araştırmacı: Yaklaşmalarıyla birlikte ağaçlar sarsılmaya başlamış. Vilivak korkuyla aman Allah'ım marsa çarpıyoruz diye bağırmaya başlamış. Bir taraftan da uzay aracını...(tamamlama soruları)

Çocuk4: Kullanıyorum

Araştırmacı: Kontrolde tutmaya çalışıyormuş ki..

Hepsi: Rüya görüyormuş

Araştırmacı: Evet gerçekten de rüya görmüş. Vilivak korkudan soğuk soğuk terler dökerken annesinin sesini duymuş

Çocuk2: Çok korkmuş

Araştırmacı: Annesi odaya girince Vilivak'ın ter içinde kaldığını görmüş. Gördüğü rüya Vilivak'ı çok etkilemiş ve uzaya karşı ilgisi daha da artmış. Artık uzaya giden bir ördek olmak için çok çalışacakmış.

Çocuk3: Büyük olacakmış.

Araştırmacı: Hikâyeyi beğendiniz mi? (Bitiş soruları)

Hepsi: Evet

Çocuk3: Bir daha

Araştırmacı: Peki aranızda uzaya gitmek isteyen var mı? (Bitiş soruları)

Hepsi: Ben (çocuk5 hariç)

Araştırmacı: Hepiniz gitmek istiyor musunuz?

Hepsi: Evet (çocuk5 hariç)

Araştırmacı: Peki...

Çocuk3: Bir tanesi gitmek istemiyor.

Çocuk6: Ben yanımda yiyecek de alacağım.

Araştırmacı: Sen gitmek istemiyor musun?

Çocuk5: Hayır

Araştırmacı: Neden? (Bitiş soruları)

Çocuk2: Ben bir de dondurma alacağım.

Çocuk1: Ben yanıma suyla yiyecek alacağım.

Araştırmacı: Neden Mustafa?

Çocuk5: Ben çünkü yarışa gitmek istiyorum.

Araştırmacı: Sen yarışa gitmek istiyorsun.

Çocuk3: Ben trafik polisi olacağım

Çocuk1: Ben hemşire olacağım

Çocuk1: Sıra sıra yapalım.

Araştırmacı: Ama şu an burada uzayı konuşuyoruz. Kim uzaya gitmek istiyor?

Hepsi: Ben

Araştırmacı: E sen uzaya gidersen nasıl hemşire olacaksın? (geliştirme soruları / neden- nasıl soruları)

Çocuk3: Uzay hemşiresi

Araştırmacı: Uzay hemşiresi olabilirsin (genişletme soruları) peki ne yapacaksın orda?

Çocuk3: Hastalara bakarım.

Çocuk7: Ben gitmeyeceğim çünkü meteor yağmurları yağabilir.

Araştırmacı: Evet doğru

Araştırmacı: Peki uzayda hangi gezegene gitmek istersiniz? (bitiş soruları / ne-neden- soruları)

Hepsi: Mars

Araştırmacı: neden?

Çocuk3: Mars dönüyor böyle.

Çocuk7: Jüpiter.

Araştırmacı: Jüpiter.

Çocuk2: Dünya

Araştırmacı: Ne?

Çocuk2: Dünya

Araştırmacı: Dünya. Ama Zaten dünyadayız (değerlendirme soruları)

Çocuk3: Dünyadan çıktın mı?

Çocuk4: Dünyadaki büyük boşluğa gitmek istiyorum ben.

Çocuk2: Zaten dünyadayız değil mi öğretmenim?

Araştırmacı: Evet, zaten dünyadayız.

Uygulama burada bitirilir. Uygulamaya ait fotoğraflar Ek-G' de verilmiştir.

3.5.2.2. Elektronik okuma grubunda yapılan işlemler. Elektronik okuma (EO), Elektronik okumanın yapılabilmesi için öncelikle araştırma kapsamında seçilen ve diğer okuma gruplarında kullanılan kitapların görselleri ve seslendirilmesi elektronik ortama uzman bir firma tarafından aktarılmıştır. Her hafta izletilecek 3 kitap sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından cd içinde teslim edilmiştir. Elektronik kitap uygulamaları için sınıf bilgisayarına bağlı bir şekilde sınıfta bulunan televizyon kullanılmıştır. Uygulamalar Türkçe etkinliği zamanında sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür.

Elektronik okuma uygulamaları sırasında hikâye öncesi ve sonrası etkinliklerde sınıf öğretmenine müdahale edilmemiştir sadece kitapları elektronik ortamda okumaları istenmiştir. Her bir uygulamada kitap gösterimi 3 ile 7 dakika arasında değişmiş, etkinliğin toplam süresi hikâye öncesi ve sonrası etkinliklerin süresine göre değişiklik göstermiştir. Aynı zamanda çocukların istedikleri zaman alıp izleyebilmeleri için sınıfa 2 adet tablet bırakılmıştır. Bırakılan bu tabletlere haftalık olarak izletilen hikâyeler yüklenmiş ve her sabah oyun zamanında çocuklar gelmeden öğretmenleri tarafından masaların üzerine yerleştirilmiştir. Böylelikle çocukların ilk hikâyeden başlayarak bütün hikâyelere serbest erişiminin olması ve istedikleri zaman tekrar tekrar izleyebilmeleri sağlanmıştır.

Örnek uygulama ayrıntılı olarak aşağıda verilmiştir.

Kitabın adı: Vilivak ve Uzay Kuşu, Zambak Yayınları.

Süre: 10 dakika

Gruptaki çocuk sayısı: 17

Etkinliğin adı: E-kitap uygulaması

Etkinlik ortamı: Anasınıfı

Eğitsel malzeme: Hikâye kitabı

Etkinliği uygulayan: Sınıf öğretmeni

İşleniş: Etkinliğe başlamadan önce uygulamanın yapılacağı sınıfa tripod yardımıyla video kamera yerleştirilir ve kayıt etmeye hazır halde bekletilir. Öğretmen çocuklara kitap okuma etkinliğine geçileceğini haber verir. E-kitap uygulaması bilgisayara bağlı televizyon üzerinden gerçekleşeceği için öğretmen ve çocuklar sandalyelerini televizyonun karşısında yarım ay şeklinde oturacakları biçimde yerleştirirler. Daha sonra öğretmen bilgisayardan e-kitabı açar ve çocuklardan sessizce dinlemelerini ister.

Öğretmen: Nasıl oturmaya başlıyorduk çocuklar?

Öğretmen ve Öğrenciler: çöz çöz çöz makarayı on kilo pekmez yala yala bitmez. Ayşecik cik cik cik, Fatmacık cık cık cık aslan geliyor kaplan geliyor tıp.

Öğretmen: Hazır mıyız?

Öğrenciler: Hazırız

Öğretmen: Başladık. (e-kitap uygulaması televizyondan açılır ve izlenir. Uygulama sırasında söz alınmasına izin verilmez, uygulama bittikten sonra öğretmen soru sorar).

Öğretmen: Çocuklar bu hayvanımız neymiş acaba?

Çocuk 1: Ördek

Çocuk 2: Vilivak

Öğretmen: Ördek, peki adı neymiş ben unuttum?

Birkaç çocuk: Vilivak

Öğretmen: Evet Vilivakmış, Vilivak acaba nasıl bir ördekmiş? Neler yaparmış? Çocuk 1?

Çocuk 3: Uzayda olmak istiyormuş.

Çocuk 1: Herkese yardım edermiş.

Öğretmen: Herkese yardım edermiş. En çok neyi severmiş Vilivak çocuk 4?

Çocuk4: Uzaylı olmak istemiş

Öğretmen: Uzaya gitmek ister miymiş?

Öğrenciler: Evet

Öğretmen: Peki uzayda neler varmış? Neden merak ediyormuş? Neler varmış uzayda Çocuk 5?

Çocuk 5: Yıldız,

Öğretmen: Yıldız. Başka neler varmış uzayda Çocuk 6?

Çocuk 6: Ay dede

Öğretmen: Ay dede olur peki başka? Çocuk 7?

Çocuk 7: Mars

Öğretmen: Mars olur. Başka? Çocuk 2?

Çocuk 2: Dünya

Öğretmen: Dünya olur. Çok güzel söyledin. Çocuk 3?

Çocuk 3: Yıldız

Öğretmen: Yıldızlar olur. Çocuk 8?

Çocuk 8: dolunay

Öğretmen: dolunayda olur doğru. Başka ne olabilir? Çocuk 6? Peki Vilivak yıldızları seyrederken kendisini neyin yerine koymuş? O uzaya giden adamlara ne deniyordu?

Çocuk 2: Kolay gelsin

Öğretmen: Yok yok. Onlar ne iş yapıyordu yani? Uzaya giden adamların bir ismi vardı ne olabilir onlar?

Çocuk 9: İnşaatçı

Öğretmen: Çocuk 4?

Çocuk 4: Uzaylı

Öğretmen: Yani uzay adamı diyebiliriz, ya da astronot diyebilir miyiz?

Çocuklar: Evet.

Öğretmen: Peki Vilivak astronot olmak istemiş mi?

Çocuklar: Evet

Öğretmen: Acaba nereye gitmek istemiş?

Çocuk 1: Roketle

Öğretmen: Roketine binmiş, roketi nereye gitmiş ya? Bir de Vilivak'ın arkadaşları varmış değil mi?

Çocuklar: Evet

Öğretmen: Kimmiş onlar. Vilivakın arkadaşları kimmiş?

Çocuk 2: Bence kız, isimlerini bilmiyoruz ama

Öğretmen: İsimlerini hatırlayamadınız demek ki ben bir tanesini hatırladım Vakvak varmış galiba

Çocuk 2: Vakvak varmış.

Öğretmen: Var mıymış? Peki, Vilivak hangi uzay gemisini kullanıyormuş?

Çocuk 8: Kırmızı

Öğretmen: Vakvak ve arkadaşları hangi uzay gemisini kullanıyormuş?

Çocuk 9: Yeşil.

Öğretmen: Yeşil, nereye çıktılar bunlar?

Çocuklar: Uzaya

Öğretmen: Uzaya giderken Vilivak, Vakvak'ın araçları neyin içinden geçtiler? Neyi dağıttılar?

Çocuk 2: Leylek

Öğretmen: Parmak kaldırana söz hakkı verelim Çocuk 4? Neydi onlar?

Çocuk 4: Neydi?

Öğretmen: Duyamadık? Tamam, sen düşün biraz Çocuk 10?

Çocuk 10: Leylek sürüsü

Öğretmen: Peki leylek sürüsü ne yaptı? Korktu mu?

Çocuklar: Evet.

Öğretmen: Peki Vilivak ve Vakvak uzayda ne yaptılar Çocuk 11?

Çocuk 2: Uzaya baktılar.

Çocuk 11: Yarış yaptılar.

Öğretmen: Yarış yaptılar, peki bu yarışları çok aşırı uzatırsak, hızlı yaparsak tehlikeli olur olur mu?

Çocuklar: Evet, olur.

Öğretmen: Olur değil mi? Onlar içinde tehlikeli olmuş mu?

Çocuk 11: Bir yere çarpabiliriz mesela,

Çocuk 6: Duvara çarpabiliriz.

Öğretmen: Bunlar da az daha çarpıyorlarmış değil mi?

Çocuklar: Evet

Öğretmen: Peki nereye kadar gitmiş onlar?

Çocuk 2: Uzaya, Marsa kadar.

Öğretmen: Marsa kadar gitmiş ondan sonra ne olmuş? Marsa kadar gitmişler ondan sonra ne olmuş? Çocuk 12?

Çocuk 12: Dünyadan çok uzaklaşmışlar.

Öğretmen: Harika Çocuk 12. Dünyadan çok uzaklaşmışlar. Peki, yiyecekleri kalmış mı?

Çocuklar: Hayır.

Öğretmen: Bakın düşünün kendimiz bir uzay aracındayız çok uzaklaşmışız dünyadan, yiyeceğimiz kalmamış ne yaparız?

Çocuk 2: Yanımıza bir şey alırız.

Öğretmen: Ama kalmadı yedik hepsini ne yaparız?

Çocuk 2: Acıkırız.

Öğretmen: Acıkırız, korkar mıyız?

Çocuklar: Evet

Öğretmen: Sizce Vilivakta korkmuş mudur?

Çocuklar: Evet.

Öğretmen: O kadar çok korkmuş ki, ondan sonra ne olmuş?

Çocuk 7: Rüyasından uyanmış.

Öğretmen: Süpersin. Rüyasından uyanmış. Peki, daha sonra Vilivak uzaydan vazgeçmiş midir? Uzayla ilgilenmekten?

Çocuklar: Evet...

Öğretmen: Söyle Çocuk 10

Çocuk 10: Geçmedi

Öğretmen: Vazgeçmedi daha çok ilgilenmeye başladı. Acaba çocuklar bu hikâyenin adı ne olabilir?

Çocuk 2: Vilivak

Öğretmen: Vilivak'ın nesi olabilir?

Çocuk 2: Roketi

Öğretmen: Vilivak'ın roketi olabilir. Başka fikri olan var mı? Çocuk 13?

Çocuk 13: Maceraları

Öğretmen: Vilivak'ın maceraları olabilir?

Çocuk 9: Vilivak'ın güzel oyunları.

Öğretmen: Çocuk 2 otur. Güzel oyunları olabilir. Çocuk 5?

Çocuk 5: Vilivak'ın yeni arkadaşları

Öğretmen: Vilivak'ın yeni arkadaşları olabilir mi? Çocuk 14? Sence ne olabilir bu hikâyenin adı

Çocuk 14: Vilivak.

Öğretmen: Vilivak dedik Çocuk 9?

Çocuk 9: Araba yarışı.

Öğretmen: Araba yarışı, tamam değişik bişey oldu. Çocuk 11?

Çocuk 11: Vilivak uzaya gidiyor.

Öğretmen: En yakını Çocuk 11'den geldi. Vilivak uzaya gidiyor. Peki çocuklar Vilivak bir kuş mudur?

Çocuklar: Hayır

Çocuk 13: Ördek

Öğretmen: Ama ördeklerinde kanatları var onlar da kuş değil mi?

Çocuklar: Evet

Öğretmen: Ördekler uçamayan kuşlardanmış. Peki, biz Vilivak'a acaba uzay kuşu diyebilir miyiz?

Çocuklar: Evet.

Öğretmen: Hikâyemizin adı Vilivak uzay kuşu. Ama bize ne doğru en yakın tahmini Çocuk 11 verdi Vilivak uzaya gidiyor dedi çokta güzel bir tahmin oldu alkışlayalım mı arkadaşımızı? (uygulama burada bitirilir).

Uygulamaya ait fotoğraflar Ek-H' de verilmiştir.

3.5.2.3. Geleneksel okuma grubunda yapılan işlemler. Bu grupta araştırma kapsamında belirlenen resimli hikâye kitapları her hafta sınıf öğretmenine verilmiş ve öğretmenden sadece bu kitapları haftada üç gün okuması istenmiştir. Öğretmene ve hikâye öncesi / sonrası etkinliklerde ve hikâye okuma süresince ne yapması gerektiğine dair bir yönerge verilmemiş ve öğretmen serbest bırakılmıştır. Herhangi bir müdahaleye maruz

kalmaksızın kendi Türkçe etkinliğini sürdüren öğretmen her uygulamada video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Uygulamalar 5 dakika ile 15 dakika arasında değişmiştir. Öğretmenin hazırlıklı olması için kitaplar uygulamalardan bir hafta önce öğretmene teslim edilmiştir. Hikâyelerin bütün gruplarda aynı sırayla okunmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte okunan hikâyeler sınıf öğretmenleri tarafından uygulamalar boyunca her sabah oyun zamanında çocuklar gelmeden masaların üstüne bırakılmış, ilgilenen çocukların ilk hikâyeden itibaren istedikleri zaman ve istedikleri hikâyeye göz atmaları sağlanmıştır.

Örnek uygulama ayrıntılı olarak aşağıda verilmiştir.

Kitabın adı: Vilivak ve Uzay Kuşu, Zambak Yayınları.

Süre: 9 dakika

Gruptaki çocuk sayısı: 15

Etkinliğin adı: Geleneksel okuma yöntemiyle kitap okuma

Etkinlik ortamı: Anasınıfı

Eğitsel malzeme: Hikâye kitabı

Etkinliği uygulayan: Sınıf öğretmeni

İşleniş: Öğretmen önce çocukların yarım ay şeklinde sandalyelerine oturmalarını ve hikâye etkinliği için hazırlanmaları gerektiğini belirtir. Daha sonra sandalyelerine oturan çocukları hikâye etkinliğine hazırlamak için tekerleme söyler, çocuklardan ellerini kavuşturarak dinlemelerini ister.

Öğretmen:

Rap rap rap diye ayakları vuralım

Haydi, sessizce kolları bağlayalım

Lütfen hikâyemiz sırasında fazla konuşmayın sorduğum sorulara cevap verin sadece. Tamam mı? Bu sefer başka bir hikâye okuyacağız. Bakalım bu sefer hikâyemizin adını söylüyorum. Ama aramızda konuşmuyoruz değil mi? Hikâyemizin adı Vilivak ve Uzay Kuşu. Herkes sessiz olsun aramızda konuşmuyoruz. Bakın gökyüzü, yıldızlar roket resimleri var. Bakalım Vilivak'la ne ilgisi varmış, ne yapacaklarmış? (öğretmen kitabı okumaya başlar. Hikâyeyi arada resimler göstererek ve hikâye de geçen motor, uzay aracı vb. araçların seslerini çocukların taklit etmelerini isteyerek okur. Örneğin; uzay aracı kalkarken nasıl ses çıkardı vuuuuuu diye... Uzay aracı geri sayım yapmaya başladı haydi beraber sayalım 10,9,8,7,... vb. şekilde hikâyeyi okur bitirir. Arada çocuklara sessiz olmaları yönünde yönerge verir) hikâye bitince:

Öğretmen: Sizde uzaya gitmek ister miydiniz?

Çocuklar: Eeveet !

Öğretmen: İster miydiniz?

Çocuklar: Eeveet !

Öğretmen: Peki uzaya gidilen araçlara ne denir biliyor musunuz?

Çocuklar: Uzay mekiği, uzay aracı, gemi

Öğretmen: Peki uzaya giden aracı kullanan insanlara ne denir biliyor musunuz?

Çocuk1: Ben biliyorum ben biliyorum

Çocuk2: Astronot

Öğretmen: Evet astronot denir. Peki, uzay mekiği gitmeden önce nasıl ses çıkarmıştı?

Çocuklar: Wuuwww, çufffff

Öğretmen: Peki geriye doğru nasıl sayılır bir beraber sayabilir miyiz?

Çocuklar: 10,9,8,7,6,5,4,3,2,1

Öğretmen: Peki bu kitapta Vilivak uzaya gidiyor ya; annesi gelmiş ya sonunda o uzay macerasının ne olduğunu anlamış en son?

Çocuklar: Rüyaymış

Öğretmen: Rüyaymış değil mi? Peki sizde görüyor musunuz böyle rüyalar?

Çocuk2: Evet evet bende görüyorum

Çocuk3: Ben rüyamda korkunç bişi yakaladım. Kurttu

Öğretmen: Korkunç bir şey, kurt muydu?

Çocuk6: Bende rüyamda kurt gördüm

Çocuk4: Ben rüyamda köpek gördüm

Çocuk5: Ben rüyamda rüzgârlar gördüm

Öğretmen: Peki bu hikâyemizde yanlış olan bişi vardı. Bir dakika buraya dönün. İki arkadaş uzayda giderken yarışıyorlardı. Yarışmak doğru bişi mi?

Çocuklardan kimisi evet der kimisi hayır, öğretmen devam eder.

Ö: Siz bisiklet sürerken yarışıyor musunuz? Ne olur birbirimizle yarışsak? Düşeriz değil mi?

Çocuk7: Öğretmenim ben yarışıyorum.

Çocuk3: Ben yarışmıyorum

Çocuk 9: Öğretmenin çocuk2 hep yarışıyor ben görüyorum

Çocuk4: Öğretmenim ben de yarışmıyorum

Öğretmen: Yarışmamalıyız değil mi? Düşmemek için.

Çocuklar: Evettt

Öğretmen: Peki şimdi hikâye etkinliğimiz bitti bugünlük. Kitabımızı beğendiğiniz mi?

Çocuklar: Eveett!

Uygulama burada bitirilir. Uygulamaya ait fotoğraflar Ek-I' da verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı katılımcı - gözlemci rolü üstlenmiştir. Alanyazını incelendiğinde katılarak gözlem olarak da adlandırılan bu gözlem türü gözlemcinin fiilen araştırmanın içinde olduğu bir türdür (Karasar, 2005). Balcı'ya (2005) göre katılarak gözlemde, gözlemci gözlenen etkinliklerin düzenli bir katılımcısıdır ve onun rolü katılımcı ve gözlemci olmak üzere ikilidir. Karasar'a (2005) göreyse katılarak gözlem araştırma konusu ile ilgili veri toplamak için araştırmacının mekâna, zamana, kişilere ve olaylara birebir tanık olmasına dayanan bir gözlem türüdür. Yapılandırılan bu çalışmada araştırmacı, DO de uygulamaları kendi yaparken aynı zamanda gözlem formu tutarak veri elde etmiştir.

3.6.2 Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik birbirinin tamamlayıcısı iki kavramdır. Geçerlik ölçme aracının ölçmek istediği psikolojik yapıyı tam ve doğru olarak ölçüp ölçemediğiyle ilgiliyken; güvenirlik ölçme aracının farklı durumlarda yaklaşık olarak aynı sayısal değeri verebilmesi olarak tanımlanır. Bir ölçme aracının geçerli olabilmesi için güvenilir olması şartı aranmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerden TELD-3 dil ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları sonucunda alt testlerinin ve formlarının yaşla korelasyonu ortalama ham puanlarda .83 ile .86 arasında, TELD-3:S'in ise Alıcı Dil için .84 ve İfade Edici Dil için .80 bulunmuştur (Güven ve Topbaş, 2014). Araştırmacı söz konusu dil ölçeğinin eğitimini alarak uygulayıcı konumunda ölçekleri kullanmıştır. Veri toplama işlemi 2 anketör yardımıyla toplam 10 gün sürmüştür. TELD-3'ü uygulayan anketörler veri toplama işlemi başlamadan aracın uygulanmasını içeren 2 günlük bir eğitimden geçmişlerdir. TELD-3'ün uygulayıcılar arasında güvenilirliği sağlamak amacıyla cohen's kappa katsayısı hesaplanmış ve $\kappa = .88$ olarak bulunmuştur. Uygulayıcılar çocukla boş bir sınıfa geçmiş ve ölçek sorularını ölçek formu üzerinden çocuğa göstererek ve sözlü olarak ileterek cevapları kaydetmişlerdir.

TEDL-3'de çeşitli karşılaştırma ve araştırmalara olanak vermesi ve açıklık getirmesi bakımından ham puanlar; z-puanı ve dağılımın çarpıklığını koruyarak dönüştürmeye olanak

veren, ortalaması 100 ve standart sapması 15 olan lineer standart puanlara çevrilmiştir. Standart puanlar bireyin çeşitli niteliklerine ilişkin puanlarını norm grubunun puanlarını ölçüt olarak belirli bir ortalama ve standart sapmayla formüle edip yeniden ölçeklendirerek karşılaştırma amacıyla alınmaktadır. Genel anlamda kaynak teste uygun olarak yaş ile alınan ham puanlar arasında doğrusal bir korelasyon olduğu varsayılarak normlar oluşturulmuştur. Örneğin ortalaması 100 ve standart sapması 15 olan bir standart puan her z puanının 15 ile çarpılıp 100 eklenmesi ile edilir ($SP = 15z + 100$) (TEDİL, 2010). Çocukların test sorularına verdikleri cevapların kaydedilmesiyle elde edilen ham puanların standardize edilmesi işlemi, ölçek formuyla birlikte verilen ‘yaşa göre ham puanlarının standardize puanlara çevrilmesi tablosu’ kullanılarak, araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Yine araştırma kapsamında çocuklardan öntest ve sontest olmak üzere uygulamalardan önce ve uygulamalar bittikten sonra doğal dil örneği alınmış ve araştırmacı tarafından ortalama sözce uzunlukları (OSU) değerlendirilmiştir. Doğal dil örneği alma çocukta ifade edici dilin kullanımının doğrudan bir göstergesi olarak kabul edilmenin yanı sıra standardize testlerden alınan sonuçlarla birlikte değerlendirildikleri çalışmalar da alanyazınında mevcuttur (Condouris, Meyer ve Tager-Flusberg, 2003; Ukrainetz ve Blomquist, 2002). Değerlendirme aracı olarak Mercer Mayer’in, Kurbağa (Frog) öykülerinden bir tanesi olan Kurbağa Neredesin?” (Frog Where Are You?) seçilerek çocuklara sunulmuştur. Doğal dil örneği alınması sırasında araştırmacı çocukla boş bir sınıfta yalnız kalmış ve çocuktan acele etmeden resimli öykü kitabını araştırmacıya anlatması istenmiştir. Çocuğun kitabı anlatımı sırasında ses kayıt cihazı kullanılmış, daha sonra kayıt altına alınan konuşmalar yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen metinler morfemlerine ayrılmış ve her bir çocuk için OSU değerleri saptanmıştır.

Ege, Acarlar ve Güteryüz tarafından ilk olarak 1998 yılında OSU’nun Türk çocuklarının erken dil gelişiminde kullanılabilir bir ölçüt olduğu belirlenmiş ve daha sonra normal gelişim gösteren çocuklarda yapılan araştırmalar sonucunda OSU ile yaş arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkisi ($r = .74, p < .01$) olduğu bulunmuştur (Acarlar, 2006).

3.6.3. İnandırıcılık

Nitel veri analizinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları nicel veri analizinden farklı bir anlayışla yapılandırılır. Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik ifadelerinin yerine nitel araştırmalarda inanılabilirlik, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği gibi kavramlar daha sıklıkla kullanılır (Krefting, 1991). Nicel araştırmalarda güvenilirlik aynı

işlemi tekrarlananın aynı sonucu vermesi olarak tanımlansa da nitel araştırmalarda bu mümkün değildir; çünkü nitel araştırmalarda ölçüm ve ifadeler nadiren sabit kalmaktadır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik sağlanması açısından; araştırmanın iyi tanımlanması, tüm araştırma adımlarının şeffaflıkla açıklanması, notların standardize edilmesi, video ve ses kaydı alınması, gözlem sürelerinin uzun tutulması gibi adımlar söz konusudur (Koç, 2016). Bu sebeple yapılan bu araştırma da; her bir sınıf için yapılan 24 uygulamanın hepsinde video kamera ile kayıtlar alınmış, gözlem notları araştırmacının bizzat kendisi tarafından tutulmuş ve olay ya da kişilerin tutarlılığı kontrol edilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamanın bir diğer yolu onay almaktır. Katılımcıların onayının alınması ve verilerin yazılı hale getirildikten sonra tekrar katılımcı tarafından gözden geçirilmesi güvenilirliği artırıcı bir yol olarak izlenmelidir (Koç, 2016). Çalışma kapsamında; uygulamayı yapan sınıf öğretmenlerinden uygulamaları kayıt etmek için onay alınmış, uygulamalar sona erdikten sonra talepleri doğrultusunda kayıtlar kendilerine izletilmiş ve örnek uygulama olarak seçilen uygulamaların yazılı metni yine katılımcıların onayına sunulmuştur.

Bir çalışmanın iç geçerliğini artırmada belki de en çok bilinen ve uygulanan strateji üçgenleme tekniğidir. Burada sorulacak soru “Bu sonuçlar ne kadar inandırıcı?” ve “Aynı ya da benzer örneklemlerle çalışmalarda bulgular tekrarlanabilir mi?” olmalıdır. Üçgenleme iki ya da daha fazla veri toplama yönteminin (örneğin, görüşmeler ve gözlemler) ya da iki ya da daha fazla veri kaynağının (örneğin, farklı grup üyeleriyle bireysel görüşmeler) sonuçlarının karşılaştırılmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği – inanılabilirliği- arttırmak amacıyla; veri kaynaklı, araştırmacı kaynaklı ve yöntem kaynaklı üçgenleme kullanılmıştır (Başkale, 2016; Merrriam, 2013). Öncelikle farklı kitap okuma tekniklerinin dil gelişimine olan etkisi hem öğretmenler, hem de çocuklar açısından incelenerek veri çeşitliliği oluşturulmuştur. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında birden fazla araştırmacıya yer verilmiş ve görüş birliği ve ayrılığı üzerinden hesaplama yapılmıştır.

Bu çalışmada iki araştırmacı, birbirinden bağımsız olarak video kayıtlarını izlemiş ve kayıtların temaya uygunluk sürecinde yer almışlardır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü (Güvenirlik= $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$) kullanılarak puanlayıcılar arası uyum düzeyi % 81,64 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Aynı zamanda içerik analizi yapılırken standartlaştırılmış notlar tutulmuş ve belirlenen temaya uygunluk göz

önünde bulundurulmuştur. Yine verilerin toplanması sırasında; görüşme, video kaydı ve gözlem olmak üzere birden fazla veri toplama yönteminden yararlanılmıştır.

3.6.4. Nicel verilerin analizi

Çalışmanın nicel verileri için çalışma grubunda yer alan çocukların TELD-3 dil ölçeğinden elde ettikleri puanlar öntest sontest verileri olarak SPSS paket programına girilmiştir. Puanlar üzerinde tanımlayıcı istatistikler yani ortalama ve asgari ve azami değerler standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

İlk olarak örneklemden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Simirnov ve Shapiro Wilk testlerine kullanılarak incelenmiştir. Değişken sayısı 30'dan fazla olduğunda Kolmogorov-Simirnov testi, az olduğunda Shapiro Wilks testi kullanılması önerilmektedir (Can, 2014, s.89; Kalaycı vd., 2008. 13). Shapiro-Wilk testi kullanılarak yapılan normallik testi sonuçları Tablo 3.3' te verilmiştir.

Tablo 3.3
Shapiro-Wilk testi Sonuçları (Normallik testi)

	N	Statics	Df	P
Grup	56	.794	50	.000
Cinsiyet	56	.622	50	.000
Yaş	56	.794	50	.000
Eğitim durumu	56	.812	50	.000
Aylık gelir	56	.836	50	.000
Çocuk sayısı	56	.825	50	.000
Çocuğun yaşı	56	.626	50	.000

Tablo 3.3' te belirtildiği gibi p değerinin 0.05 düzeyinde anlamlı çıkması ($p=.000 < 0.05$) nonparametrik testlerin kullanılması gerektiğini gösterir (Can, 2014). Bununla birlikte alanyazınında gruptaki denek sayısı genellikle 30'dan az olduğunda parametrik testler yerine onların parametrik olmayan karşılığı kullanılması gerektiği; çünkü denek sayısı azaldıkça parametrik testlerde varsayımların bozulma olasılığı arttığıyla ilgili bilgilerde mevcuttur (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2007) . Bu bilgilerin ışığında; farklı kitap okuma türlerinin dil gelişimine etkisinin incelendiği bu araştırmada verileri analiz etmek amacıyla nonparametrik testler kullanılmıştır.

Öncelikle gruplara uygulanan işlem sonucunda dil gelişim puanlarında artış olup olmadığı, varsa bu artışın anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını saptamak amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Daha sonra gruplar arasında öntest-sontest puanları açısından farklılığın olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmış, sontestler arası farklılığın saptanması içinde Mann Whitney U Testi

kullanılmıştır. Bu analizlere ek olarak video kayıtlara ait tutulan gözlem formu nicel verilere dönüştürülmüş ve tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer nicel verisi olan doğal dil örneklerinin analizi içinse OSU değerleri çıkarılarak, dilin farklı bileşenleri sayısal değerlere çevrilmiştir. Çocuklarda dil gelişimini ölçme amacıyla yapılan araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU)'nun ölçülmesidir. OSU çocuktan alınan dil örneğinin analiz edilerek; dil örneğindeki bütün biçimbirimlerin sayısının (morfem) toplam sözce sayısına bölünerek hesaplanmasıyla elde edilir (Acarlar, 2008).

$$\text{OSU} = \frac{\text{DİL ÖRNEĞİNDEKİ BİÇİMBİRİMLERİN SAYISI}}{\text{TOPLAM SÖZCE SAYISI}}$$

OSU uzunluğunun saptanmasıyla ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Kimi araştırmalar; dil örneği alım yönteminin farklılığının (serbest oyun, hikâye anlattırma ya da hikâye kartları kullanma gibi) OSU uzunluğunu etkilediğini belirtse de (Dollaghan ve diğ., 1999; Gavin ve Giles, 1996; Johnston, Miller, Tallal ve Curtiss, 1993); OSU uzunluğu hesaplanırken evet-hayır gibi dil örneğini alan araştırmacının sorularına verilen tek kelimelik yanıtların ve sıralı sayma gibi kavramların hesaplamadan çıkarıldığında daha güvenilir sonuçlar verdiğini kabul etmiştir (Ege, Acarlar ve Güleriyüz, 1998; Acarlar, Ege ve Turan, 2002; Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2003; Klee ve diğ., 2004).

Tablo 3.4' de DO'da yer alan Çocuk1.' in; diyaloga dayalı okuma yöntemiyle kitap okunmadan önce ve sonra alınan OSU değerlerine yer verilmiştir. Değerlendirme yapılırken çocuğun motivasyonunu sağlama amaçlı sorulan sorulara verilen yanıtlar hesaplamaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 3.4
Çocuk 1.' e Ait OSU ve Biçimbirimler Analizi Öntest Sonuçları

Tümce	Morfem
Çocuk kurbağaya bakıyor	5
Köpekte kavanoza	4
Kurbağaya bakıyor	4
Çocuk uyuyor	3
Köpekte üstünde uyuyor	7
Kurbağa kavanozundan kaçmaya çalışıyor	9
Sonra sabah uyanıyorlar	5
Köpek havlıyor	4
Çocukta uyanıyor köpek	5
Kurbağamız kaçmış” diyor	7
Çocuk botlarının arkasına bakıyor	11

Tablo 3.4 (devamı)
Çocuk I. ' e Ait OSU ve Biçimbirimler Analizi Öntest Sonuçları

Tümce	Morfem
Köpekte kavanozun içine girmiş	9
Orda sıkışmış	4
Bağırıyorlar	3
Köpekte kavanozun geçirmiş	7
Köpek bir atlamış	5
Düşmüş	2
Sonra çocukta şöyle yapmış	6
Botlarla aşağı inmiş	6
Sonra onu yalamış	6
Tutmuş	1
Kızgın bir şekilde bakmış	7
Sonra köpek ses çıkarmış	6
Çocukta “Nerdesin kurbağa“	5
Diye bağırıyormuş.	5
Sonra ormana gitmişler	6
Ormanda şey varmış	5
Ağaçlar varmış	4
Bir de arıların yuvası varmış şurda	11
Sonra da çocuk botları giymiş.	7
Çocuk bir tane bulmuş	5
Kurbağa diye bağırmış	4
Sonra köpekte balığı yakalamayı çalışıyormuş	12
Sonra da çok kötü bir koku gelmiş	9
Köpek ağacı sallıyormuş	6
Sonra da kovan düşmüş	5
Sonra da bütün arılar çıkmış	7
Köpekte elini çekip arkasına bakmış	13
Sonrada çocuk bir tane delik bulmuş	9
Kurbağa nerdesin ?	4
Bağırmış o deliğe ağaçtaki deliğe	12
Sonra ordan bir baykuş çıkmış	7
Çocuk yere düşmüş	5
Köpeğin olduğu yere gitmiş çocuk	10
Sonra da köpekte kurbağayı vurmuş	8
Sonra bir tane boynuz görmüşler	7
Şey başka bir şey	4
Sonra da o boynuzun üzerine çocuk elini koymuş	13
Kurbağaaaaa!”	1
Diye bağırmış	3
Sonra üstüne çıkmış	6
ordan bir keçi çıkmış	5
Sonra da köpek ona doğru bakmış	8

Tablo 3.4 (devamı)
Çocuk 1.' e Ait OSU ve Biçimbirimler Analizi Öntest Sonuçları

Tümce	Morfem
Köpeklerle keçi birbirlerine kızgın bir şekilde bakmış	14
Çocuğu ve köpeği aşağı düşürmüşler	11
Ormanın derinliklerine düşmüşler.	9
Sonrada çocuk ağaçta köpekte yerdeymiş.	10
Sonra çocuk suya düşmüş	6
Keçide öyle gözlerini kapatıpta bakmış.	11
Çocuk bir şey sürmüş	5
Böylece yapmış.	2
Sonra çocuk köpeğe “Şttt!” demiş.	6
Arkasına bakmışlar	7
Kurbağa ailesi varmış.	5
Kurbağa minik bir kurbağaymış	5
Ailesini aramak için çıkmış	8
Sonra yavruları varmış	6
Yedi tane yavrusu varmış	6
Bir tane yavru almış.	5
Görüşürüz demiş.	5
Sonra da kurbağa ailesi mutlu mutlu yaşamışlar.	9
Toplam 71. Sözce	467

$$OSU=467 / 71 = 6,5774$$

Çocuk 1'in diyaloga dayalı okumadan önce OSU değeri 6,5774 olarak hesaplanmıştır. Aynı çocuğun 10 hafta boyunca diyaloga dayalı okuma uygulamasına alındıktan sonra elde edilen dil analizleri Tablo 3.5' te verilmiştir.

Tablo 3.5
Çocuk 1.' e ait OSU ve Biçimbirimler Analizi Sontest Sonuçları

Tümce	Morfem
Şimdi bir çocuk görüyorum	6
Çocuk pijamalarını giymiş	7
Sandalyenin üstüne oturup kurbağaya bakıyor	11
Köpekte kavanozun içine girip kurbağayı seyrediyor	13
Sonra köpek uyumuş	4
Çocukta uyumuş	4
Örtünmüş çocuk	4
Ama köpek örtünmemiş	6
Uyumuş	2
O kaplumbağa da çıkmış kavanozdan	7
Ailesinin yanına gitmiş	8
Sonra da sabah olmuş	5

Tablo 3.5 (devamı)
Çocuk 1.' e ait OSU ve Biçimbirimler Analizi Sontest Sonuçları

Tümce	Morfem
O çocuk uyanmış	4
Köpekte uyanmış	4
Çocuk demiş ki AA kurbağa gitmiş demiş	8
Sonra her yeri ütünü giyinmiş çocuk	8
Botların altına bakmış	8
Sonra köpekte kavanozun içine girmiş	10
Her yeri aramış ama bulamamış	9
O kaplumbağada çıkmış kavanozdan ailesinin yanına gitmiş	14
Sonra da yardım yardım edin diye bağırması	9
Kurbağam kayboldu demiş	6
Sonra köpekte kavanozun içine girmiş	10
Atlamış o da yakalamış kuyruğundan	10
Sonra o da imdat diye atlamış	8
Bağırınca o da böyle yapmış	8
Sonra o çizmelerini giyip merdivenden aşağı inmiş	13
O kavanoz parçalanmış	5
Sonra da o köpek o çocuğu yalamış	9
Sonrada köpek huuu demiş	6
O da köpeğin yaptıklarını yapmış	11
Sonra ormana çıkmışlar	6
Ormanda bataklık görmüşler	6
Sonra da o derinliğe bataklığa düşmüşler	10
Sonrada o deliğe bakmışlar	8
Bir tane delik görmüşler	6
Çocuk merhaba demiş.	4
Köpekte arı kovanını yakalamak istiyormuş ama yakalayamamış	16
Sonrada oradan sincap çıkmış çok kötü kokuyormuş	13
Köpekte ağaca pençeleriyle şöyle yapmış	10
Sonra ağızıyla yetişmeye çalışmış	9
Sonra o arı kovanı yere düşmüş	9
Çocukta gitmiş	4
Sonra arı kovanına bakmış	7
Sonrada şey yapmış	5
Sonrada arılar ona bakmış	8
O sonrada o deliğin içine bakmış	11
O deliğin içine merhaba demiş	9
Sonra baykuş varmış orda	6
Baykuş onu ittirmiş	6
Yere düşmüş	4
Sonra köpek koşmuş eşığın yanına	9
Köpeğimde arılar mahvetmiş ve yaralamış ve peşindeymiş	13

Tablo 3.5 (devamı)
Çocuk 1.' e ait OSU ve Biçimbirimler Analizi Sontest Sonuçları

Tümce	Morfem
Sonra orda boynuz görmüş	6
O boynuza tutulmuş	6
Sonra baykuş gelmiş	4
Sonra kurbağaca diye bağırması yüksek bir sesle	10
Onu da şey sanmış ağaç dalı sanmış ama değilmiş	13
Baykuşta ağacın tepesine çıkıp onu izliyor	13
Ordan bir geyik çıkmış geyiğin üstüne atlamış	13
O da sonra köpekte havlamış	8
Sonra baykuşta gözlerini yummuş	9
Sonra da aşağı bakmış	5
Sonra geyik çocuğu götürüyormuş ama köpek izin vermiyormuş	14
Sonra da geyik çocuğu aşağı atmış	8
Köpeği de tabi çok kızgın bir halle bakmış	10
Ve kurtarın demiş çocuk	6
Sonra suya düşmüşler	6
Köpek çocuğun üstüne düşmüş.	8
Sonra geyikti gözünü öpmüş ona böyle bakmış	11
Sonra da çocuk kulağını böyle yapmış ses duymak için	13
Köpekte böyle durmuş	5
Sonra köpek gürültülü bir şey suyun içine girmiş	13
Çocukta sessiz ol demiş	7
Sonra da ikisi beraber o kütüğün arkasına bakmışlar	15
Ve kurbağa ailesi varmış	6
Ve o annesinin yavrusuymuş	8
Ve sekiz tane yavruları varmış	8
Sonra çocukta üstüne basmadan botu çıkarmaya çalışmış ama çıkarmamış	20
Sonra bir tane yavru almış görüşürüz demiş	11
Bir tane kurbağada burada mutlu mutlu yaşamışlar	10
Sonra kurbağa ailesi mutlu mutlu yaşamış	7
Bu hikâyede burada bitmiş	7
Toplam 84 sözce	726

$$OSU=726 / 84 = 8,6428$$

Acarlar (2006)'a göre; dil örneğindeki toplam sözce sayısı ile, -normal gelişim gösteren çocuklarda- yaşla yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkisi ($r = .74, p < .01$) vardır. Bu duruma ilişkin bilgiler Tablo 3.6' da yaş gruplarına ilişkin OSU değerleri olarak kategorileştirilerek verilmiştir.

Tablo 3.6
Dil Ölçümlerinin Yaş gruplarına Göre Ort. Standart Sapmaları ve Min.- Max. Değerleri

ÖLÇÜM	3 yaş			4 yaş			5 yaş			6 yaş		
	X	S	Min- Max	X	S	Min- Max	X	S	Min- Max	X	S	Min- Max
OSU Değerleri	3.57	.60	2.76- 5.57	4.67	.64	3.69- 5.92	5.08	.59	3.93- 6.03	5.66	.73	4.27- 8.48

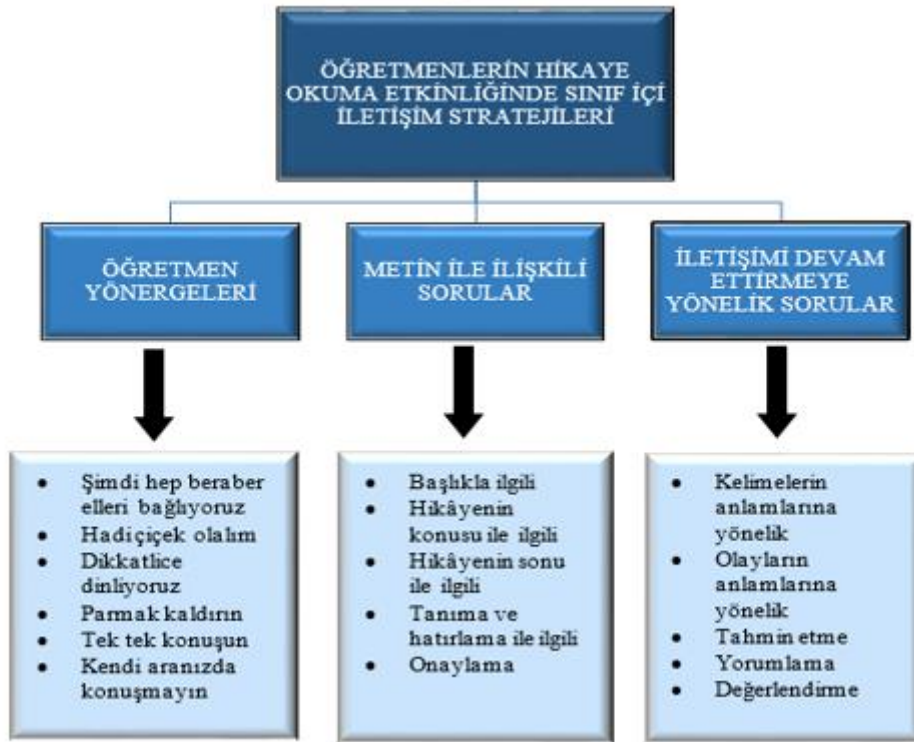
Tablo 3.6' ya göre Çocuk 1 den alınan dil örneği incelendiğinde; OSU değeri açısından diyaloga dayalı kitap okuma işleminden önce dil gelişim seviyesi kendi yaş grupları arasında iken (5 yaş = 3,93-6.03) diyaloga dayalı kitap okuma uygulamasından sonra dil gelişimi 6 yaş seviyesine (6 yaş OSU= 4.27- 8.48) çıkmıştır. Ayrıntılı inceleme yapıldığında; sözce sayısında % 18; morfem sayısında ise % 55 bir artış olduğu saptanmıştır. Bu durum aynı zamanda Çocuk 1.'in cümle içinde kullandığı biçimbirim sayısında yüksek bir artış olduğu ve dilin geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

3.6.5. Nitel verilerin analizi

Araştırmanın nitel bulguları, uygulamalar sırasında elde edilen verilerin öğretmen-çocuk iletişimi açısından içerik analizi yöntemi ile analiz edilmesiyle elde edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen veriler içinde tekrar eden konuların, problemlerin ve kavramların ayrıştırılması, sayılması ve yorumlanması olarak tanımlanır (Denzin, & Lincoln, 1998). Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir yöntem olan içerik analizi; belirli kurallar yardımıyla yazılı bir metnin; daha küçük parçalara ve bu parçaları birbiriyle ilişkisi yönünden gruplamaya yarayacak daha küçük kategorilere bölünmesi ve sistematik bir biçimde özetlenmesi olarak da bilinmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Verilerin analizi için öncelikle uygulamalar video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra elde edilen veriler analiz aşamasında ikiye ayrılmıştır. Uygulama ilk adım farklı gruplarda yapılan kitap okuma uygulamalarının video görüntülerinin yazılı text haline getirilmesidir. Daha sonra öğretmenlerin soru sorma stratejilerinin dil gelişimine olan etkisi temel alınarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlar oluşturulurken 'öğretmenlerin hikâye okuma etkinliğinde sorduğu sorular' çerçeve olarak kabul edilerek; farklı kitap okuma türlerinin uygulaması sırasında öğretmenlerin " kitap okuma etkinliğinde sınıf içi iletişim stratejileri"nin dil gelişimine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır (Drabble,

2012). Bu bağlamda içerik analizinde kullanılan genel şema aşağıdaki gibi şekillendirilmiştir.



Şekil 3.3 Öğretmenlerin hikâye okuma etkinliğinde kullandıkları sınıf içi iletişim stratejileri

Şekil 3.3' te de görüldüğü gibi öğretmenlerin hikâye okuma etkinliği esnasında sınıf içi iletişim stratejileri 3 temel alana ayrılmıştır. İlki; öğretmenlerin etkinliğe başlarken, etkinlik sırasında ve etkinliği sonlandırırken çocuklara verdikleri yönergelerden oluşmaktadır. İkinci basamakta öğretmenler metin ile ilişkili sorular sormaktadır. ' bu resimde ne görüyorsun?', 'sence bu hikâyenin sonu nasıl bitmiştir?', 'Can'ın anne ve babası ne neredeydi?' vb. türde sorular bu temaya örnek olarak gösterilebilir. Üçüncü ve en son olarak da öğretmenler etkinlik sırasında iletişimi devam ettirmeye yönelik, genellikle açık uçlu sorulardan oluşan soru kümesi kullanmışlardır. Yeni kelimelerin anlamlarının çocuklar tarafından bulunduğu, olayların gidişi üzerine yorumlamalar yapılmasının sağlandığı bu basamakta, öğretmenler çocuklara; ' sen olsan ne yapardın?', 'Can burada ne demek istemiş olabilir?', 'sizce Can'ın kardeşi ne demiştir?' gibi dili daha aktif kullanmaya yönelik sorular yöneltmiştir.

Çocukların cevapları incelendiğinde; sınıf içi iletişimin, öğretmenlerin sorduğu kapalı uçlu sorulara cevap olarak verilen tek kelimelik cevaplarla monolog (tek yönlü) ve yine öğretmenlerin yönelttiği açık uçlu sorulara verilen cevaplarla diyalog (çift yönlü) olarak devam ettiği saptanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu araştırmanın temel amacı farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 aylık çocukların dil gelişimine olan etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, elektronik kitap okuma, diyaloga dayalı kitap okuma ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin 48-66 aylık çocuklarının dil gelişimine olan etkisi deneysel yöntemle incelenmiş ve bulgular ortaya konulmuştur.

Bu bölümde bir önceki bölümde açıklanan yöntemlerle elde edilen verilerin her bir alt problemle ilgili istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeleri ve elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular dilin alt boyutlarıyla ilgili istatistikler doğrultusunda alıcı dil gelişimini destekleyen bulgular, ifade edici dil gelişimini destekleyen bulgular ve toplam dil gelişimini destekleyen bulgular olarak ele alınmış ve nitel ile nicel analizler birlikte verilmiştir.

4.1. Gruplar Arası TELD-3 Dil Testi Öntest-Sontest Sonuçları

Araştırmanın birinci alt problemi elektronik, diyaloga dayalı ve geleneksel kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay çocuklarının dil gelişimine olan etkileri arasında anlamlı farklılık var mıdır? Olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu problemi yanıtlamak amacıyla çocukların ön ve son testlerden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce gruplar arasında çocukların dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek Kruskal-Wallis testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.1
Gruplar Arası Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	Sıra ortalaması	Chi-square	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Alıcı dil gelişim puanları	DO	18	26.92	.320	2	.852
	EO	19	29.95			
	GO	19	28.55			
İfade edici dil gelişim puanları	DO	18	28.03	.097	2	.953
	EO	19	29.45			
	GO	19	28.00			
Toplam dil gelişim puanları	DO	18	26.86	.457	2	.796
	EO	19	30.42			
	GO	19	28.13			
OSU değerleri	DO	19	29.89	.210	2	.900
	EO	18	27.81			
	GO	19	27.76			

Tablo 4.1 'de görüldüğü gibi üç farklı grupta yer alan çocukların öntest dil gelişim puanları arasında alıcı dil testi ($p = .852 < 0.05$), ifade edici dil testi ($p = .953 < 0.05$) ve toplam dil gelişim testi puanları ($p = .796 < 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer bir şekilde, çocukların OSU değerlerinin analizi de ön test sonuçlarına göre gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. ($P = .900 < 0.05$) Sonuçlar okuma etkinliklerine başlamadan önce üç farklı grupta yer alan çocukların benzer dil gelişim özellikleri gösterdiğini belirtmektedir.

On hafta boyunca uygulanan okuma etkinliklerinin sonucunda bir fark oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.2' de gösterilmiştir.

Tablo 4.2
Gruplar Arası Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	Sıra ortalaması	Chi-square	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Alıcı dil gelişim puanları	DO	18	39.14	11.35	2	.003
	EO	19	24.05			
	GO	19	22.87			
İfade edici dil gelişim puanları	DO	18	40.86	16.30	2	.000
	EO	19	25.29			
	GO	19	20.00			
Toplam dil gelişim puanları	DO	18	41.61	18.53	2	.000
	EO	19	25.32			
	GO	19	19.26			
OSU değerleri	DO	19	25.24	9.92	2	.007
	EO	18	38.33			
	GO	19	24.45			

Tablo 4.2' de görüldüğü gibi deney gruplarında yer alan çocukların sontest dil gelişim puanları arasında; alıcı dil testi ($p = .003 < 0.05$), ifade edici dil testi ($p = .000 < 0.05$), toplam dil gelişim testi puanları ($p = .000 < 0.05$) ve doğal dil örneği analizi sontest sonuçlarına göre OSU değerleri ($p = .005 < 0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu göze çarpmaktadır.

Ancak EO ve GO grupları arasında öntest-sontest puanları gözönüne alındığında Tablo 4.1 ve tablo 4.2 'de yer alan sıra ortalamaları arasında nispi bir düşüş olduğu görülmektedir. Kruskal-Wallis testinde; gözlenen değerler yerine gruplarda yer alan elemanlar sıraya konularak hesaplamalar yapılır. Bu sebeple Kruskal-Wallis testi uygulama yapılan grupların sontest puanları arasında; gruplar arasında; istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılırken; grupların kendi içindeki puan farklarının anlamlı düzeyde olup olmadığına ilişkin bilgi vermemektedir (Kalaycı, 2010).

Bu bilgilerden yola çıkılarak; gruplar arası puanlarda meydana gelen bu düşüşü istatistiksel olarak görmek amacıyla öncelikle öntest ve sontest verilerinin aritmetik ortalamasına bakılmıştır.

Tablo 4.3
Gruplar Arası Öntest-Sontest Puanlarını tanımlayıcı istatistikler

	DEĞİŞKEN	N	Ort. öntest	Ort. sontest	Sd öntest	Sd sontest
DO GRUBU	Alıcı Dil Gelişimi	18	98.33	112.27	13.15	6.64
	İfade Edici Dil Gelişimi	18	103.05	116.22	11.21	7.91
	Toplam Dil Gelişimi	18	101.00	116.38	10.57	7.73
	Osu Değerleri	18	6.17	7.67	.70	.96
EO GRUBU	Alıcı Dil Gelişimi	19	101.05	101.10	10.93	12.96
	İfade Edici Dil Gelişimi	19	103.94	106.57	12.10	9.62
	Toplam Dil Gelişimi	19	103.52	105.78	12.05	10.28
	Osu Değerleri	19	6.29	6.82	1.02	.92
GO GRUBU	Alıcı Dil Gelişimi	19	100.00	99.63	11.99	13.30
	İfade Edici Dil Gelişimi	19	102.84	101.05	11.58	12.29
	Toplam Dil Gelişimi	19	101.94	100.73	12.75	12.64
	Osu Değerleri	19	6.13	6.68	.83	.79

Tablo 4.3' te görüldüğü gibi DO ve EO grubunda yer alan çocukların öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları göz önünde alındığında alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil gelişimi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile OSU değerlerinin arttığı görülmektedir. Bununla birlikte GO grubunda yer alan çocukların öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları göz önünde alındığında ise; alıcı dil gelişim alt boyutunda ortalama puanlar arasında 0.37 puan; ifade edici dil gelişimi ortalama puanlar arasında 1.79 puan, toplam dil gelişimi alt boyutu ortalama puanlar arasında 1.21 puan düşüş gözlenirken; OSU değerlerinde ise 0.55 puanlık bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, 10 haftalık okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimlerini birbirinden farklı seviyelerde ve farklı yönlerde etkilediğini göstermektedir. Deney gruplarında yer alan çocukların TEDL-3 testi ve OSU değerlerine ait öntest-sontest sonuçları arasındaki sayısal farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ise grup içi karşılaştırmalar kısmında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak ayrıntılı olarak bakılmıştır.

Gruplar arası ölçümlerde ise; deney ve kontrol grupları arasındaki farkı ve bu farkın hangi gruplardan ileri geldiğini gösterecek parametrik bir test olan Post Hoc işlemi nonparametrik testlerde kullanılmamaktadır. Bu sebeple gruplar arasındaki farkı görebilmek için gruplar ikişer ikişer seçilerek Mann – Whitney U testi uygulanır (Kalaycı, 2010). Bu görüşten hareketle bir dizi Mann-Whitney U testi yapılmıştır. DO ve GO' da yer alan

çocukların sontest sonuçları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4' te verilmiştir.

Tablo 4.4
DO ve GO Son Test Sonuçlarına Göre Gruplar Arası Farkların Analizi

Değişken	Grup	N	Sıra top.	Sıra Ort.	U	Z	P
Alıcı dil gelişim puanları	DO	18	441.00	24.50	72.00	-3.013	.003
	GO	19	262.00	13.79			
İfade edici dil gelişim puanları	DO	18	460.00	25.56	53.00	-3.601	.000
	GO	19	243.00	12.79			
Toplam dil gelişim puanları	DO	18	471.00	26.17	42.000	-3.929	.000
	GO	19	232.00	12.21			
OSU değerleri	DO	18	440.50	24.47	72.50	-2.993	.002
	GO	19	262.50	13.82			

Tablo 4.4 incelendiğinde, DO ve GO dil gelişim son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Alıcı dil gelişim sontest puanı ($U=72.00$, $p=.003<0.05$), ifade edici dil gelişim sontest puanı ($U=53.00$, $p=.000<0.05$) ve toplam dil gelişimi son test puanları ($U=42.00$, $p=.000<0.05$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yine Tablo 4.4 'e göre DO'nun alıcı dil gelişim puanlarının sıra ortalaması 24.50; GO'nun alıcı dil gelişim puanlarının sıra ortalaması ise 13.79 olarak bulunmuştur. Bu durumda anlamlı farklılığın DO lehine olduğunu görülmektedir. Aynı şekilde DO'nun ifade edici dil gelişim puanlarının sıra ortalamasının ($SO=25.56$) ve toplam dil gelişim puanları sıra ortalamasının ($SO=26.17$) GO'nun ifade edici dil gelişim puanlarının sıra ortalaması ($SO=12.79$) ve toplam dil gelişim puanları sıra ortalamasından ($SO=12.21$) büyük olması nedeniyle bulunan anlamlı farklılığın DO lehine olduğunu söylemek mümkündür.

TELD-3 dil testine ek olarak; gruplardan elde edilen OSU değerlerine bakıldığında DO ve GO'dan alınan son doğal dil örnekleri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=72.50$, $p=.002<0.05$). Gruplar arası sıra ortalamalarına bakıldığında; DO'nun sıra ortalamasının ($SO=24.47$) GO'nun sıra ortalamasının ($SO=13.82$) neredeyse iki katı olduğu görülmektedir. Bu durumda TELD-3 testinden alınan sonuçlara paralel olarak; bulunan anlamlı farklılığın DO lehine olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle her iki ölçme aracıyla da desteklenen bu durum; diyaloga dayalı okuma yöntemiyle kitap okunan DO'daki ki çocukların dil gelişimlerinin alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil gelişimi alt basamakları olarak geleneksel yöntemle kitap okunan GO çocuklarına göre daha ileride olduğu olarak yorumlanmaktadır.

İkinci deney grubu olan Elektronik Okuma (EO) ve Geleneksel Okuma (GO) gruplarının son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.5’ te verilmiştir.

Tablo 4.5

EO ve GO Son Test Sonuçlarına Göre Gruplar Arası Farkların Analizi

Değişken	Grup	N	Sıra top.	Sıra ort.	U	Z	P
Alıcı dil gelişim puanları	EO	19	378.50	19.92	172.50	-.234	.815
	GO	19	362.50	19.08			
İfade edici dil gelişim puanları	EO	19	414.00	21.79	137.00	-1.273	.203
	GO	19	327.00	17.21			
Toplam dil gelişim puanları	EO	19	417.00	21.95	134.00	-1.361	.174
	GO	19	324.00	17.05			
OSU değerleri	EO	19	387.00	20.37	164.00	-.482	.630
	GO	19	354.00	18.63			

Tablo 4.5 incelendiğinde, EO ve GO’nun dil gelişim son test ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Buna göre; EO ve GO da yer alan çocukların; alıcı dil gelişim son test puanı ($U=172.50$, $p=.815>0.05$), ifade edici dil gelişim son test puanı ($U=137.00$, $p=.203>0.05$) ve toplam dil gelişimi son test puanları ($U=134.00$, $p=.174>0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Gruplardan elde edilen OSU değerlerine bakıldığında EO ve GO’dan alınan son doğal dil örnekleri puanları arasında ($U=164.00$, $p=.630>0.05$) yine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum TELD-3 dil örneği analizini desteklemektedir. Bu durumda farklı tekniklerde okunan kitapların EO ve GO’da yer alan çocukların dil gelişimine olan etkileri birbirine benzer düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamasına rağmen; EO’ da yer alan çocukların sıra ortalamalarının ifade edici dil gelişimi ve toplam dil gelişimi alt boyutlarında GO’da yer alan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak diyaloga dayalı okuma (DO) ile Elektronik Okuma (EO) grupları arasındaki farkları tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6’ da gösterilmiştir.

Tablo 4.6
DO ve EO Son Test Sonuçlarına Göre Gruplar Arası Farkların Analizi

Değişken	Grup	N	Sıra Top.	Sıra Ort.	U	Z	P
Alıcı dil gelişim puanları	DO	18	434.50	24.14	78.50	-2.813	.004
	EO	19	268.50	14.13			
İfade edici dil gelişim puanları	DO	18	446.50	24.81	66.50	-3.186	.001
	EO	19	256.50	13.50			
Toplam dil gelişim puanları	DO	18	449.00	24.94	64.00	-3.267	.001
	EO	19	254.00	13.37			
OSU değerleri	DO	18	427.50	23.36	92.50	-2.386	.017
	EO	19	282.50	14.87			

Tablo 4.6' ya göre; DO ve EO okuma gruplarında yer alan çocukların; alıcı dil gelişim son test puanı ($U=78.50$, $p=.004<0.05$), ifade edici dil gelişim son test puanı ($U=66.50$, $p=.001<0.05$) ve toplam dil gelişimi son test puanları ($U=64.00$, $p=.001<0.05$) ve OSU değerleri ($U=92.50$, $p=.017<0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4.6 göz önüne alındığında; elektronik okuma yönteminin uygulandığı EO'nun alıcı dil gelişim puanlarının sıra ortalaması 14.13 olarak bulunurken; diyaloga dayalı okuma yönteminin uygulandığı DO'nun alıcı dil gelişim puanlarının sıra ortalaması ise 24.50 olarak bulunmuştur. Aynı şekilde DO'nun ifade edici dil gelişim puanlarının sıra ortalamasının ($SO=24.81$) ve toplam dil gelişim puanları sıra ortalamasının ($SO=24.94$); EO'nun ifade edici dil gelişim puanlarının sıra ortalaması ($SO=13.50$) ve toplam dil gelişim puanları sıra ortalamasından ($SO=13.37$) büyük olduğu görülmüştür. TELD-3 sonuçlarını destekler nitelikte OSU değerleri gruplararası sıra ortalamasına bakıldığında; DO'ya ait sıra ortalamalarının ($SO=23.36$), EO'ya ait sıra ortalamalarından ($SO=14.87$) büyük olması nedeniyle; bulunan anlamlı farklılığın DO lehine olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir ifadeyle, her iki ölçme aracıyla da ölçülen dil gelişimi puanlarına göre, DO'da yer alan çocukların dil gelişim puanlarının EO grubunda yer alan çocukların dil gelişim puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Özetle bu araştırmanın sonuçları, araştırmanın başlangıcında çocukların dil gelişim düzeylerinin birbirine benzer olduğunu ve 10 haftalık okuma etkinlikleri sonucunda gruplar arasında çocukların dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı farklar oluşturduğunu göstermektedir. Yapılan karşılaştırmalı analizler; *diyaloga dayalı okuma grubunda* yer alan çocukların uygulama sonunda dil gelişim düzeylerinin elektronik okuma ve geleneksel okuma yapılan grupta yer alan çocuklara göre daha fazla arttığını belirtmektedir.

4.2. Grup İçi Karşılaştırmalar

4.2.1. Diyaloga Dayalı Okuma 'ya Ait Nicel ve Nitel Verilerin karşılaştırılması

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan “Diyaloga dayalı okumanın 48-66 ay çocuklarının dil gelişimine olan etkisi nedir?” sorusuna cevap vermek için diyaloga dayalı okuma ile kitap okunan çocukların başlangıçta ve 10 haftalık okuma etkinlikleri sonunda testlerden aldıkları puanlar ve nitel olarak elde edilen sınıf içi video kayıtları ile elde edilen gözlem sonuçları karşılaştırılmıştır.

Bu amaçla ilk olarak, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile DO grubundaki çocukların öntest ve sontest puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 4.7’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.7
DO Öntest-Sontest Puanları Karşılaştırması

Sontest- -Öntest		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Alıcı dil gelişimi öntest – sontest puanları	Negatif sıra	0	.00	.00	-3.726	.000***
	Pozitif sıra	18	9.50	171.00		
	Eşit	0				
İfade edici dil gelişimi öntest – sontest puanları	Negatif sıra	0	.00	.00	-3.727	.000***
	Pozitif sıra	18	9.50	171.00		
	Eşit	0				
Toplam dil gelişimi öntest – sontest puanları	Negatif sıra	0	.00	.00	-3.727	.000***
	Pozitif sıra	18	9.50	171.00		
	Eşit	0				
OSU değerleri öntest-sontest	Negatif sıra	0	.00	.00	-3.714	.000***
	Pozitif sıra	18	9.50	171.00		
	Eşit	0				

**Negatif sıralar temeline dayalı*

***Pozitif sıralar temeline dayalı*

****Anlamlı farklılık*

Tablo 4.7 incelendiğinde, DO grubunda yer alan çocukların “TELD-3” öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasında, alıcı dil gelişim puanları ($P = .000 < 0.05$), ifade edici dil gelişim puanları ($p = .000 < 0.05$) ve toplam dil gelişim puanlar alt basamaklarında anlamlı fark bulunmuştur ($p = .000 < 0.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında farkın pozitif sıra, yani sontest lehine olduğu görülmektedir. Yine yapılan doğal dil örneği analizi sonuçlarına göre; DO grubunda da yer alan çocukların OSU değerleri öntest ve sontest puanları arasında da anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır ($p = .000 < 0.05$). Bu durum diyaloga dayalı okumanın DO’daki çocukların dil gelişimini arttırdığı olarak yorumlanmaktadır. Alınan doğal dil örnekleri analizine ait tanımlayıcı istatistikler aşağıda yer alan Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

DO Dil Örneği Analizine Dair Minimum – Maximum Değerler, Ortalama. ve Standart Sapmalar

Değişkenler	N	Min.	Max.	Ort.	SS
OSU değerleri öntest	18	5.02	7.57	6.170	.709
OSU değerleri son test	18	6.12	9.36	7.816	.969

Tablo 4.8 göz önüne alındığında OSU değeri açısından diyaloga dayalı okuma işleminden önce grubun dil gelişim seviye ortalaması 6.170 olarak belirlenmiştir (M=6.170, SD=.709). Uygulamalar sonrası ölçülen değer ise 7.816 olarak görülmektedir (M=7,816, SD=.969). Acarlar (2005) 'a göre; dil gelişimi ile yaş arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .74, p < .01$). Bununla birlikte Türk çocuklarının dil örneklerinden alınan nicel ölçümlerin yaşla ilişkilerinin incelendiğinde 1 yaş için minimum değerler arasında 0.34, maximum değerler arasında 2.45 birimlik artış olduğu belirtilmiştir (Acarlar, 2005). Diyaloga dayalı yöntemle kitap okunan DO'da yer alan çocukların ortalama sözce uzunluğu minimum-maximum değerler arasındaki farka bakıldığında ise, minimum değerler arasında 1.1, maximum değerler arasında 1.79 birim fark olduğu bulunmuştur. Bu durum; OSU değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı artış göstermesiyle birlikte; gerçekleştirilen uygulamanın çocukların ifade edici dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Diyaloga dayalı okuma etkinlikleri gerçekleştirilirken uygulamalar video kamera ile kaydedilmiş ve bu uygulamalara dair bilgiler yarı yapılandırılmış gözlem formu yardımıyla nicel olarak betimlenmiştir. Bu kayıtların analizi sonucunda Tablo 4.9' da yer alan değişkenlere ait veriler sunulmuştur.

Tablo 4.9

DO'ya Dair Tanımlayıcı Bilgiler

Değişkenler	Etkinlik sayısı	Min.	Max.	Top.	Ort.	SS
Grup I						
Toplam Süre (dk)	24	15	23	433	18.04	2.68
Hikâye öncesi etkinlik	24	-	24	24	1.00	.00
Hikâye sonrası etkinlik	24	-	24	24	1.00	.00
Katılımcı çocuk sayısı	24	6	8	-	7	1.42
Sözel katılım gösteren çocuk sayısı	24	6	8	-	7	2.30
Grup II						
Toplam Süre (dk.)	24	14	22	424	17.66	2.53
Hikâye öncesi etkinlik	24	-	24	24	1.00	.00
Hikâye sonrası etkinlik	24	-	24	24	1.00	.00
Katılımcı çocuk sayısı	24	5	8	-	6	1.14
Sözel katılım gösteren çocuk sayısı	24	5	8	-	6	2.11

DO uygulamaları küçük grupla yapılacağı için, sınıf mevcudu ikiye bölünmüş ve uygulamalar 5 ile 8 kişiden oluşan 2 farklı grupta gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.9' da görüldüğü gibi DO etkinliklerinin uygulama süreleri Grup I' de 15 ile 23; Grup II'de ise 14

ile 22 dakika arasında değişmektedir. Bu yöntem de hikâye öncesi ve hikâye sonrası iletişime geçme; yöntemin uygulama basamakları arasında olduğundan bütün uygulamalarda hikâye öncesi ve sonrası etkinliklerin yapıldığı görülmektedir. Yine Tablo 4.9' a göre; kitap okuma uygulamalarına Grup I ve Grup II'de yer alan katılımcı çocukların hepsinin sözel olarak da etkinliğe katılım gösterdiği görülmektedir. DO uygulamaları ile ilgili detaylı bilgi Ek-İ' de verilmiştir.

DO dil etkinliklerinin öğretmen çocuk iletişim niteliği incelendiğinde “yönergeler, metin ile ilişkili sorular ve iletişimi devam ettirmeye yönelik sorular olmak üzere üç temel iletişim tarzının kullanıldığı gözlenmiştir. Yönergelere örnek olarak, ‘hep beraber buraya dikkat ediyoruz, kendi aranızda konuşurken sıranızı beklemelisiniz, ne dediğinizi diğer arkadaşlarınız da anlayamıyor’ gibi ifadeler sunulmuştur. DO etkinlikleri sırasında araştırmacı, ikinci iletişim tarzı olarak metinle ilişkili açık ve kapalı uçlu sorular sorduğu saptanmıştır. Bu sorular sıklıkla hikâyenin başlığı, resimleri, hikâyenin konusu ve hikâyenin devam ile ilgili çocukların konuşmalarını sağlamıştır. Örneğin;

Araştırmacı: Can (hikâyenin ana karakteri)’in kardeşi ne yapıyor olabilir bu resimde?

Çocuk1: Belki de boyuyordur. Anne babası nerede?

Araştırmacı: Annesi de yokmuş babasıda evde yokmuş.

Çocuk1: Acaba nereye gitmiş.

Araştırmacı : (hikâyeye devam ederek) Can düşünmüş o gün gerçekten onun için çok sıkıcı bir gün geçecekmiş. Kendi kendine oyun oynamayı denemiş ama bir süre sonra?

Çocuk2: sıkılmış

Öğretmen: Evet sıkılmış. Sonra bir şey düşünmüş can. Sizce Can onu sıkıntısından kurtaracak ne düşünmüştür? Ne olsaydı sıkılmazdı odasında?

Çocuk3: Yeni bir arkadaşı, arkadaşı olmasını belki Eceyle oynar.

Çocuk7: Ece kendi evine gitmiş oğlum nasıl gelsin geri?

Araştırmacı: Hım olabilir.

Çocuk4: Hım oyun oyuncaklarla oynasın canı sıkılması geçer.

Araştırmacı: Evet, bu da olabilir.

Çocuk5: Treni olması.

Öğretmen: peki, başka fikri olan?

Çocuk1: öğretmenim kız kardeşi onunla oynasa mutlu olurdu.

Öğretmen: Evet eminim o zamanda mutlu olurdu ama Can’ın çok daha iyi bir fikri var. Eğer dedi Can bir hayvanım olsaydı şimdi onunla oynayabilirdim.

Yukarıda yer alan örnekte görüldüğü gibi araştırmacı hikâye okuma esnasında sık sık durarak çocukların fikirlerini almış, kitaptaki olaylara dair alternatif çözümler üretmelerini sağlamıştır. Çocukların resimlerden ve olayların gidiş yolundan tahminler yapmalarını isteyerek çocukların dili kullanmalarını desteklemiştir. DO öğretmen çocuk etkileşiminde gözlenen üçüncü temel iletişim tarzı olan 'iletişimi devam ettirmeye yönelik' sorulara örnek aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: Peki diğer hayvanlar var ya hani Can'ın evinde bakmak istedikleri onlardan bir kaçını gerçek hayatta yaşamıyor. Hangi hayvanlar yaşamıyor?

Çocuk5: Dinozor ve ejderha

Çocuk6: Ejderhalar var ama filmlerde

Çocuk3: Hayır, o sadece masallarda var.

Araştırmacı: Evet; peki ejderhalar gerçekten var mıydı?

Çocuklar: Hayır!

Araştırmacı: Peki siz bir ejderhanız olsun ister miydiniz?

Çocuklar: Hayırrr / Eeeeeett

Araştırmacı: Neden?

Çocuk5: Yangın çıkarırdı ejderha evimizde

Çocuk4: Ama bizim ejderhamız olacak biz istemesek çıkarmazdı belki çıkarır mıydı?

Çocuklar: Evet çıkarırdı

Araştırmacı: O zaman bizde yangın söndürme tüpü ile gezerdik.

Çocuk1: Ne zaman alev püskürtecek olsa pısss ağzına sıkardık

Çocuk3: Dinozorlar yaşamıyor ama

Araştırmacı: Peki dinozorlar niye yaşamıyor?

Çocuk1: Soyu tükenmiş

Araştırmacı: Ne demek soyu tükenmek?

Çocuk2: Çünkü gök taşı çarptı.

Çocuk7: Çünkü büyük bir kaya üstlerine geldi.

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi araştırmacının çocuklarla kurduğu iletişim diyalog şeklinde gerçekleştiği saptanmıştır. Monolog, anlatıcıdan dinleyiciye tek taraflı ve direkt bilgi iletimi süreci olarak tanımlanırken; diyalog, anlatıcıyla dinleyici arasında karşılıklı etkileşim ve iletişimin gerçekleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz ve Çakmak, 2011).

DO etkinliklerinde çocuklar kendi aralarında sohbet etmenin yanı sıra; araştırmacının yönlendiği açık uçlu sorulara tam cümlelerle cevap vermekte, yeni kelime ve kavramlar

duyarak dili verimli bir şekilde kullanmaktadır. Araştırmacının sorduğu kapalı uçlu hatırlamaya dayalı bir sorudan birden fazla çocuk karşılıklı etkileşime girerek soyun tükenmesi gibi farklı konularda bilgilerini ifade etmelerini destekleyen bir diyaloga dönüşmüştür. Bu sebeple nicel sonuçlara paralel olarak DO'nun çocukların dil gelişimine olumlu yönde katkı yaptığı gözlenmektedir.

4.2.2. Elektronik Okumaya Ait Nicel ve Nitel Veriler

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Elektronik okumanın 48-66 ay çocuklarının dil gelişimine olan etkisi nedir?” sorusuna cevap vermek için çocukların öntest ve 10 haftalık elektronik okuma etkinlikleri sonrasında elde edilen sontest puanları, sınıf içi video kayıtları ve elde edilen gözlem sonuçları karşılaştırılmış ve uygulanan işlemin kendi içinde fark yaratıp yaratmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile belirlenmiştir. Elektronik kitap uygulamasıyla kitap okunan EO'da yer alan çocukların öntest ve sontest puanları Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10
EO Öntest-Sontest Puanları Karşılaştırması

Sontest- -Öntest		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Alıcı dil gelişimi öntest – sontest puanları	Negatif sıra	7	12.57	88.00	-.282	.778
	Pozitif sıra	12	8.50	102.00		
	Eşit	0				
İfade edici dil gelişimi öntest – sontest puanları	Negatif sıra	6	11.33	68.00	-1.087	.277
	Pozitif sıra	13	9.38	122.00		
	Eşit	0				
Toplam dil gelişimi öntest – sontest puanları	Negatif sıra	6	12.08	72.50	-.906	.365
	Pozitif sıra	13	9.04	117.50		
	Eşit	0				
OSU değerleri öntest-sontest	Negatif sıra	2	11.5	23.00	-2.897	.04
	Pozitif sıra	17	09.82	167.00		
	Eşit	0				

* *Negatif sıralar temeline dayalı*

** *Pozitif sıralar temeline dayalı*

*** *Anlamlı farklılık*

Tablo 4.10 incelendiğinde, çocukların “TELD-3” öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasında, alıcı dil gelişim puanları, ifade edici dil gelişim puanları ve toplam dil gelişim puanlar alt basamaklarında farkın pozitif sıra yani sontest lehine olduğu gözlenirse de anlamlı fark bulunmamaktadır ($p = .000 < 0.05$). OSU değerleri göz önüne alındığında ise yapılan doğal dil örneği analizi sonuçlarına göre; çocukların ifade edici dil gelişimleri öntest ve sontest arasında da anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır ($p = .000 < 0.05$). Alınan dil örnekleri analizine ait tanımlayıcı istatistikler aşağıda Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11

EO Dil Örneği Analizine Dair Minimum – Maximum Değerler, Ortalama. ve Standart Sapmalar

Değişkenler	N	Min.	Max.	Ort.	SS
OSU değerleri öntest	19	4.34	8.79	6.299	1.023
OSU değerleri son test	19	5.23	9.00	6.827	.927

Tablo 4.11’deki sonuçlara göre, EO işleminden önce bu grupta bulunan çocukların dil gelişim seviyelerinin ortalaması 6.299 olarak saptanmıştır (M=6.299, SD=1.023). 10 haftalık EO etkinlikleri sonrası çocukların OSU ölçülen değeri ise 6.827 olarak görülmektedir (M=6.827, SD=.927). Ortalama sözce uzunluğu minimum-maximum değerler arasındaki farka bakıldığında, minimum değerler arasından .89 birim fark bulunmakla beraber ortalamalar arası farkın, 52 birim olduğu görülmektedir. Tablo 4.10 ve 4.11 beraber incelendiğinde on dokuz çocuktan yalnızca ikisinin OSU puanlarında gerileme görülürken, on yedi çocuğun OSU puanlarında artış görülmüştür. Bu sebeple çocukların minimum ve maksimum puanları arasındaki fark her ne kadar az gibi görünse de grup içindeki çocukların neredeyse tamamına yakınının ifade edici dil gelişim becerilerinin arttığını görülmektedir.

Elektronik okuma etkinlikleri gerçekleştirilirken süreç video ile kaydedilmiş ve oluşturulan gözlem formu ile EO etkinlikleri analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

EO’ya Dair Tanımlayıcı Bilgiler

Değişkenler	Etkinlik sayısı	Min.	Max.	Top.	Ort.	SS
Süre (dk.)	24	8	17	289	12.04	2.72
Hikâye öncesi etkinlik	24	2	22	24	1.28	.28
Hikâye sonrası etkinlik	24	-	24	24	1.00	.00
Katılımcı çocuk sayısı	24	13	19	-	16.96	1.42
Sözel katılım gösteren çocuk sayısı	24	8	13	-	12.42	2.30

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi EO’da, dil etkinliğinin ortalama süreleri 12 dakika olmak üzere; en az 8 dakika iken fazla ise 17 dakika sürmüştür. Bu grupta uygulamaların bütünü göz önüne alındığında toplam olarak 289 dakika elektronik kitap okuma etkinliği yapılmıştır. Uygulamaların yalnızca 2’sinde hikâye öncesi çalışmalara yer verilmediği kalan 22 uygulama da ise hikâye öncesi etkinlik yapıldığı gözlenmiştir. Etkinlik kayıtlarına göre öğretmenin hikâye öncesi etkinlik olarak sıklıkla tekerleme ve bilmece kullandığı görülmüştür. Yine Tablo 4.12’ye göre öğretmenin uygulamaların tamamında hikâye sonrası etkinlik yaptığı görülmektedir. Hikâye sonrası etkinlik olarak öğretmenin çocuklara hikâyeye ilgili sorular sorduğu ve sohbet ettikleri gözlenmiştir.

Elektronik kitap okuma boyunca öğretmenin hiç bir çocukla sözel iletişime geçmediği ancak uygulamalar sonunda çocuklara yönelttiği sorular aracılığıyla her bir oturumda en az 8, en fazla 13 öğrencinin sözel katılımını sağladığı belirlenmiştir. EO uygulamaları ile ilgili detaylı bilgi Ek-J’ de verilmiştir.

EO ile ilgili yapılan içerik analizi sonuçları, EO sürecinde öğretmenin hikâye okuma etkinliği sırasında iletişim stratejileri olarak öğretmen yönergeleri ve (2) metin ile ilişkili soruları kullandığı ancak iletişimi devam ettirmeye yönelik soruları kullanmadığı belirlenmiştir. Yine içerik analizi sonucunda; öğretmenin uygulamaya çocuklara yönergeler sunarak başladığı ve metinle ilişkili sorular kısmında da sık sık yönergelere başvurduğu görülmüştür. Örneğin, “şimdi kollarımızı bağlayıp, dikkatlice dinleyin”, “ konuşursanız duyamazsınız, çok sessiz izliyoruz” ya da “ söz almadan konuşmuyoruz değil mi, şimdi sıra A arkadaşınızda, hepimiz A’yı dinliyoruz” vb. yönergeler, öğretmenin sıklıkla kullandığı yönergeler olmuştur.

Öğretmen: Aslan geliyor, kaplan geliyor, tıp! Eveet, şimdi ellerimizi kollarımızı bağlayıp çizgi filmi izliyoruz tamam mı? Kimse konuşmuyor.

Çocuklar: Taaaamaamm

(e-kitap bitiminde)

Öğretmen: Çocuklar aslında hikâyemiz çok güzelmiş değil mi?

Çocuk1: Eeveet kedi çok tatlı

Öğretmen: Kedi çok güzelmiş evet. Peki, güzel çocuklarım benim bu hikâyenin kahramanı kimdi? Çocuk2?

Çocuk2: Can

Ö: Aferin sana. Can’ın en çok sevdiği şey neydi acaba?

Birkaç çocuk: Kedi

Ö: Emin misiniz?

Çocuk3: Hayvan

Ö: Hayvanları çok seviyor. Peki. Çocuk4 Can okuldan geldiğinde evde olmayan kimdi acaba?

Çocuklar: Annesi ve babası

Öğretmen: Çocuk4’ e sordum ama ben, siz çocuk4 müsünüz? Çocuk4 kendi kendine de cevap verebilir değil mi Çocuk4?

Çocuk4: Ablası da yoktu evde öğretmenim.

EO grubundaki öğretmenin kullandığı ikinci iletişim tarzı metinle ilişkili sorular sormadır. Hikâye tamamlandıktan sonra, öğretmenin çocuklara kitaptaki karakterler ve

olaylar hakkında kapalı uçlu sorular sorduğu gözlenmiştir. Bu soruların genelde; çocuklara hikâyeyi hatırlatma (karakter ne yapmıştı, evde kim vardı, ablası neredeydi, kedi ne renkti vb.) ve olay örüntüsünü açıklamaya (can neden gitti, önce ne yaptı, sonra kim geldi, annesi babası ne dedi vb.) yönelik sorular olduğu görülmüştür. Aşağıdaki örnek diyalog bu tanımlanan iletişimi yansıtmaktadır.

Öğretmen: Evde kim vardı?

Çocuklar: Ablası / kardeşi

Öğretmen: Ablası yemek mi yapıyordu?

Çocuklar: Evet

Birkaç çocuk: Resim

Öğretmen: O resim miydi?

Çocuklar: Evet.

Öğretmen: Gerçekten mi? Peki can sonra ne yaptı?

Çocuk2: Kendi kendine oyun oynamaya başladı.

Öğretmen: peki ne oynadı?

Çocuk3: araba.

Çocuk4: tren

Öğretmen: araba oynadı. Ama sonra sıkıldı mı?

Çocuklar: evet

Öğretmen: Anne babasını beklemeye başladı değil mi?

Çocuklar: evet

Öğretmen: peki yemekte anne babasına ne istediğini sordu?

Çocuk1: Köpek

Çocuk2: Ejderha

Çocuk5: Balina

Öğretmen: Peki, Anne ve babası ne cevap verdi?

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi öğretmenin öykü metnine yönelik bilgileri içeren sorular olan “Evde kim vardı”, “Peki Can sonra ne yaptı?” gibi kapalı uçlu soruları çocuklara sorduğu görülmektedir. Kapalı uçlu sorulardan oluşan hatırlatma soruları öğretmenlerin çocukların hikâyeye olan ilgisinin değerlendirmesi açısından sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Drable, 2012) . Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi kapalı uçlu sorulara çocuklarında kısa cevaplar verdiği saptanmıştır. Çocukların cevapları incelendiğinde “evet”, “resim”, köpek gibi sırayla ve tek kelimelik cevaplardan oluştuğu

görülmüştür. Bu bulgu, ön ve son testlerde çocukların dil gelişim düzeylerinin nicel olarak artmadığını desteklemektedir.

İçerik analizi sonuçları, EO grubunda iletişim tarzı olarak tek yönlü (monolog) öğretmen-çocuk iletişiminin gerçekleştiğini göstermektedir. Etkinlikler boyunca çocuk-çocuk ya da çocuk-öğretmen iletişimi gözlenmemiştir. Bu nitel bulgu özellikle çocukların dili aktif olarak kullanmamaları sebebiyle; çocukların TELD-3 öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasında, alıcı dil gelişim puanları, ifade edici dil gelişim puanları ve toplam dil gelişim puanlar alt basamaklarında sontest lehine bir fark olduğu gözlene de farkın anlamlı çıkmamasını açıklamaktadır.

4.2.3. Geleneksel Okumaya Ait Nicel ve Nitel Veriler

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Geleneksel kitap okumanın 48-66 ay çocuklarının dil gelişimine olan etkisi nedir?” sorusuna cevap vermek için çocukların öntest ve 10 haftalık geleneksel okuma etkinlikleri sonrasında elde edilen sontest puanları, sınıf içi video kayıtları ve elde edilen gözlem sonuçları karşılaştırılmıştır. GO’da yer alan çocukların öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile belirlenmiştir ve sonuçlara Tablo 4.13’ te yer verilmiştir.

Tablo 4.13
GO Öntest-Sontest Puanları Karşılaştırması

Sontest- -Öntest		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Alıcı dil gelişimi öntest – sontest puanları	Negatif sıra	10	7.90	79.00	-.118	.906
	Pozitif sıra	7	10.57	74.00		
	Eşit	2				
İfade edici dil gelişimi öntest – sontest puanları	Negatif sıra	10	9.25	92.50	-.758	.449
	Pozitif sıra	7	8.64	60.50		
	Eşit	2				
Toplam dil gelişimi öntest – sontest puanları	Negatif sıra	10	10.30	103.00	-.322	.747
	Pozitif sıra	9	9.67	87.00		
	Eşit	0				
OSU değerleri öntest – sontest	Negatif sıra	3	11.00	33.00	-2.49	.013
	Pozitif sıra	16	9.81	157.00		
	Eşit	0				

* Negatif sıralar temeline dayalı

** Pozitif sıralar temeline dayalı

*** Anlamlı farklılık

Tablo 4.13 incelendiğinde, çocukların “TELD-3” öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasında, alıcı dil gelişim puanları ($p = .906 > 0.05$), ifade edici dil gelişim puanları ($p = .449 > 0.05$) ve toplam dil gelişim puanlar alt basamaklarında anlamlı fark bulunmamıştır ($p = .747 > 0.05$). Bu durum geleneksel okumanın çocukların dil gelişimi üzerinde etkisi

olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bununla beraber daha hassas ölçüm yapılmasına olanak sağlayan doğal dil örneği analizi göz önüne alındığında; OSU değerleri için öntest ve sontestler arasında anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. Alınan dil örnekleri analizine ait tanımlayıcı istatistikler aşağıda tablo 4.14' te gösterilmiştir.

Tablo 4.14

<i>GO Dil Örneği Analizine Dair Minimum – Maximum Değerler, Ortalama. ve Standart Sapmalar</i>					
Değişkenler	N	Min.	Max.	Ort.	SS
OSU değerleri öntest	19	4.49	7.65	6.132	.838
OSU değerleri son test	19	5.32	8.21	6.684	.797

GO'dan alınan doğal dil örnekleri analizine göre geleneksel okuma işleminden önce grubun dil gelişim seviye ortalaması 6.132 (M=6.132, SD=.838), 10 haftalık okuma uygulamaları sonrası ölçülen değer ise 6.684 olarak görülmektedir (M=6.684, SD=.797). Ortalama sözce uzunluğu minimum-maximum değerler arasındaki farka bakıldığında, minimum değerler arasında .83 maximum değerler arasında .56 birim fark bulunmakla beraber ortalamalar arası farkın .552 birim olması Osu değerleri öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılığa yol açmıştır. Aynı zamanda grup ortalamaları göz önüne alındığında; üç çocuğun negatif sıra puanına sahip olduğu, başka bir deyişle üç çocuğun yapılan ilk doğal dil örneği analizinde son analize göre daha düşük puan aldığı, kalan on altı çocuğun ise son ölçümlerden daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Aynı şekilde GO etkinlikleri gerçekleştirilirken süreç video ile kaydedilmiş ve bu kayıtların analizi sonucunda Tablo 4.15'de yer alan değişkenlere ait veriler sunulmuştur.

Tablo 4.15

GO'ya Dair Tanımlayıcı Bilgiler

Değişkenler	Etkinlik Sayısı	Min.	Max.	Top.	Ort.	SS
Süre (dk.)	24	5	15	244	10.16	2.11
Hikâye öncesi etkinlik	24	14	10	24	1.58	.50
Hikâye sonrası etkinlik	24	5	19	24	1.21	.41
Katılımcı çocuk sayısı	24	11	17	-	15.04	1.65
Sözel katılım gösteren çocuk sayısı	24	-	13	-	7.63	3.80

Tabloda 4.15'deki sonuçlar; GO etkinlik süreleri 5 dakika ile 15 dakika arasında değişmekle beraber 10 hafta boyunca toplam 244 dakika kitap okunduğunu göstermektedir. Yine Tablo 19 incelendiğinde 24 okuma uygulamasının 10'unda hikâye öncesi etkinlik yapıldığı ve 14'ünde ise hikâye öncesi herhangi bir çalışma yapılmadan doğrudan kitap okunmaya geçildiği görülmektedir. Öğretmenin toplam etkinliklerin 19'unda hikâye sonrası etkinlik yaptığı 5'inde ise uygulamanın hikâye sonrası etkinlik yapılmadan sonlandırıldığı belirlenmiştir.

Uygulamaların sonunda hikâye sonrası etkinlik olarak öğretmenleri tarafından çocuklara hikâyeye ilgili sorular sorulmuş ve sohbet edilmiştir. Kitap okunurken hiç bir öğrenciyle iletişime geçilmemiştir. Hikâye sonrası etkinliklerde ise uygulamaların 4'ünde hiçbir öğrenci sözel olarak uygulamalara katılmazken; iletişime geçilen öğrenci sayısı bir oturumda en fazla 13 olarak belirlenmiştir. GO uygulamaları ile ilgili detaylı bilgi Ek-K' da verilmiştir.

GO'da uygulanan kitap okuma etkinliği sırasında öğretmen çocuk iletişim niteliği incelendiğinde öğretmenin üç temel iletişim tarzından ikisini kullandığı gözlemlenmektedir. Etkinlikten önce öğretmen tarafından tekerleme/şiir söylenilerek kitap okumaya hazır hale getirilen çocuklar, öğretmen kitabı okurken yarım daire şeklinde oturup sessizce hikâyeleri dinlemişlerdir. Hikâye sonrası etkinlikte öğretmenin müdahalesi genelde 'söz almadan konuşmuyoruz' ya da sırasını beklemeden konuşan çocuğa sınıf kurallarını hatırlatma amacıyla ' ama B.; sen hep başkasının yerine konuşuyorsun arkadaşın senin yerine konuşsa sen kızmaz mısın' şeklinde olmuştur.

Gözlemci notlarına göre; GO uygulamaları sırasında öğretmen çoğunlukla kitabı kendisine doğru tutarak seslendirmiş, çocukların resimleri görmeleri için bir yönelimde bulunmamıştır. Aynı zamanda hikâye okunurken metne ara verilip çocuklarla iletişime geçilmediği ve yine hikaye etkinliği sırasında çocuk-çocuk etkileşimine izin verilmediği hatta engellendiği gözlemci notları arasında yer almaktadır.

Hikâye sonrası etkinliklerde ise; öğretmenin hikâyenin içeriği, resimleri ve olaylarla ilgili hatırlatıcı sorular sorduğu gözlemlenmiştir. Çocuklara yöneltilen sorularda çocukların kendiliğinden cevap vermesi beklenmemiş, öğretmen kendi seçtiği çocuklara özellikle sorularını yöneltmiştir. Bununla birlikte bazı hikâyelerde öğretmen çocukların kendi aralarında cevapları tartışmasına da izin vermiş; yeni kelimeler öğrenilmiş ve çocuklara 'sen olsaydın ne yapardın? Sence Can neden böyle davranmış olabilir? Gibi açık uçlu soruların da yöneltildiği belirlenmiştir.

Öğretmen: Ateş çıkarsa ne olur Çocuk1?

Çocuk1: Yanar.

Öğretmen: Sadece kendi mi yanar?

Çocuk1: Hayır evi de

Öğretmen: Evi de yakabilir dimi? Sonra Can biraz daha düşünmeye başladı. Düşündü düşündü acaba ikinci isteği neydi? Çocuk2?

Çocuk4: Dinozor?

Öğretmen: Sen çocuk 2 misin?

Çocuk2: Dinozor.

Öğretmen: Dinozor. Dinozorla ne yapmak istiyordu acaba Can? Çocuk3?

Çocuk3: Okula onun üstünde gitmek istiyordu.

Öğretmen: Evet okula onun üstünde gitmek istiyordu. Peki, ablası ne demişti sizce dinozor için?

Birkaç çocuk: Olmaz.

Çocuk4: Onu nasıl yıkacaksın küvete bile sığmaz.

Çocuk5: O kocaman eve sığmaz demişti.

Öğretmen: Evet. Sizce Dinozorlar ne kadar büyük olur ki?

Çocuk3: (kollarını açarak) O kadar büyük olur.

Diğer çocuklarda kollarını açtılar.

Öğretmen: Kocaman olurlar dimi? Siz olsanız dinozor ister miydiniz evinizde?

Çocuk8: Ben isterdim

Çocuk1: Ben istemezdim

Çocuk5: Neden istemiyorsun ki?

Çocuk2: Korkuyordur

Örnekte de görüldüğü gibi öğretmenin sınıf içinde hikâye sonrasında kullandığı iletişim türü zaman zaman monolog, zaman zaman diyalog şeklinde gerçekleşmektedir. Bu sebeple çocukların özellikle uygulamalar boyunca 5 ile 15 dakika arasında değişen sürelerde yeni hikâyeleri dikkatle dinlemiş olmalarının ve kendilerine yöneltilen soruların çocukların dil gelişimine destek olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte yöneltilen sorular çoğunlukla kapalı uçlu ve hikâyeyi hatırlatıcı sorulardan oluşmaktadır. Çocukların cevapları ise tek kelimelik cevaplar çoğunlukta olmak üzere; kimi zamankendi aralarında iletişim kurmaya da yönelmekte ancak sınıf öğretmenleri tarafından engellenmektedir. Bu sebeple geleneksel yöntemle kitap okunan GO'da alt boyutlar arasında öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmadığı düşünülmektedir.

Farklı kitap okuma türlerinin dil gelişim üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen bulguları aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür: Öncelikle yapılan; 'sıralamalara dayanan tek yönlü varyans analizi (The Kruskal-Wallis One Way Analysis of Variance by ranks) sonucunda çalışma grubunda yer alan çocukların öntestleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; uygulamalar sonucunda yapılan sontestler arasında DO grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Yine Kruskal Wallis testine göre EO ve GO gruplarının öntest ve sontest sıra ortalamaları ve sıra toplamları arasında nispi düşüş göze çarpmaktadır. Bu düşüşün sebebini açıklamak amacıyla ilk olarak grupların aritmetik ortalamaları alınmış ve daha sonra Wilcoxon Tek Örneklem

İşaret Sıralaması testi kullanılarak (The Wilcoxon Signed-ranks test) grup içi öntest-sontest karşılaştırılmalarına bakılmıştır. Elde edilen bulgular göstermektedir ki DO grubunda yer alan çocukların dil gelişim düzeyleri tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir artış gösterirken; EO ve GO grubunda bulunan çocukların dil gelişim düzeyleri tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir artış ya da düşüş göstermemiştir.

Aynı zamanda içerik analizi yöntemi ile elde edilen nitel veriler göstermektedir ki; hikâye okuma etkinliklerinde öğretmenin kullandığı belirli sınıf içi iletişim stratejileri uygulanan yöntemin etkisini arttırmakta ya da sınırlandırmaktadır. Bu durum; uygulanan farklı kitap okuma türlerinden Diyaloğa dayalı okumanın sınıf içi iletişim stratejilerinin de kullanımıyla birlikte çocukların dil gelişimi üzerine olumlu etki gösterdiği, elektronik okuma ve geleneksel okuma yöntemlerinin ise çocukların dil gelişimi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı olarak yorumlanmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve sonuç

Üç farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 aylık çocukların dil gelişimine olan etkilerini inceleyen bu araştırmanın sonuçları, 10 hafta boyunca uygulanan okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimlerine farklı düzeylerde etki ettiğini göstermiştir. İlk olarak; araştırmanın sonuçları farklı okuma teknikleri uygulanmadan önce ölçülen çocukların dil gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar yok iken; 10 haftalık kitap okuma uygulamaları sonrasında istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, çalışmaya katılan çocukların alıcı, ifade edici ve doğal dil örneklerinde uygulamalar sonunda farklılıklar saptanmıştır. Bu farkların neler olduğu incelendiğinde ise; diyaloga dayalı okuma grubunda yer alan çocukların, elektronik ve geleneksel okuma grubunda yer alan çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla alıcı, ifade edici ve OSU değerlerine ulaştıkları görülmüştür. Yani, diyaloga dayalı okuma grubunda yer alan çocukların dil gelişimleri 10 haftalık müdahale sonrasında diğer çocuklardan anlamlı oranda daha fazla artmıştır. Bu bulgu diyaloga dayalı okumanın çocukların dil gelişimini önemli ölçüde artırdığını gösteren alanyazınındaki araştırmalarla örtüşmektedir (Aram, Fine ve Ziv, 2013; Akoğlu, Duman ve Ergül, 2014; Maul ve Ambler, 2014; Mol, Bus, Jong ve Smeets, 2008; Tetik, 2015; Towson, Gallagher ve Bingham, 2016). Sonuç olarak, çocukların aktif etkileşimini gerektiren diyaloga dayalı okumanın araştırma kapsamında incelenen diğer tekniklere göre çocukların dil gelişimini olumlu yönde desteklediği ortaya çıkmıştır.

Diyaloğa dayalı okumanın çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu yönde bir fark yaratmasının temel nedenleri arasında; araştırma kapsamında nitel verilerin de ortaya koyduğu gibi çocuk-çocuk ve çocuk öğretmen etkileşiminin diğer tekniklerden daha fazlalığı düşünülebilir. DO'da öğretmen 5 farklı soru türü ve 4 farklı geri bildirim stratejisi kullanarak okuma sırasındaki etkileşimi desteklemiştir. Bununda çocukların dil gelişimlerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Benzer araştırmalarda öğretmenin kullandığı soru tipleri ve yönergelerin dil gelişim alanlarını olumlu şekilde etkilediği saptanmıştır (Aram, Fine ve Ziv, 2013; Cohrssen, Niklas & Tayler, 2016; Doyle ve Bramvell, 2006; Gonzalez, Durodola, Simmons, Taylor, Davis, Fogarty ve Simmons, 2013; Hargrave ve Senechal, 2000; Krauss,

Januszka ve Chae, 2010; LeRoux, 2013; Opel, Ameer ve Aboud, 2009; Whitehurst vd., 1988).

Çocuğa öyküyle ilgili sorular sormak, açık uçlu soruları kullanarak ne-neden-nasıl bağlamında hikâyeyle ilgili tahminler ve önerilerde bulunma fırsatı vermek çocuğun geleneksel ya da diğer okuma türlerine göre süreç içerisinde çok daha aktif rol oynamasını sağlamaktadır. Özellikle okuma bilmeyen çocuğun kitaplar sayesinde dil gelişimini desteklemek için yalnızca metni okumadan fazlası gerektiği kabul görmektedir (Cohrssen, Niklas & Tayler, 2016). Diyaloga dayalı okuma yaparken yetişkin; hikâyeyi çocuğun dünyasına bağlayan, yeni sözcük öğretimini kolaylaştıran ve düşüncenin genişletilerek birbirine eklenmesini ve bu sayede bir bütün oluşturmasını teşvik edecek adımlarda bulunur. Karşılıklı ve uzun konuşmalar yoluyla çocuk alıcı dil gelişimini ilerletirken, ifade edici dil gelişimi için zengin uyarılarla tanışma fırsatı yakalar (Cohrssen, Niklas & Tayler, 2016).

Bu araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir bulgu ise farklı okuma tekniklerinin 10 haftalık uygulama sonunda farklı düzeylerde dil gelişimini desteklediğidir. DO uygulamalarının çocukların alıcı, ifade edici ve toplam dil gelişiminde ve ek olarak OSU'da istatistiksel olarak artış sağladığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, DO uygulanan gruptaki çocukların dil gelişim düzeylerinde alıcı, ifade edici, toplam ve OSU değerlerinde anlamlı artışlar meydana gelmiştir. Bu sonuç DO'nun 48-66 aylık çocukların dil gelişimini destekleyici bir okuma tekniği olduğunu göstermektedir. Benzer araştırmalarda diyaloga dayalı okumanın alıcı ve ifade edici dil gelişimini (Ergül, Sarıca & Akoğlu, 2016; Işıkoğlu, Şimşek ve Canbeldek, 2017; Towson, Gallagher ve Bingham; 2016) ve kelime dağarcığını (Alsumait ve Al-Musawi, 2013; Tetik, 2016; Wesseling, Christmann ve Lachmann, 2017) desteklediği bulunmuştur.

Elektronik okumanın etkileri incelendiğinde ise, EO'nun her ne kadar çocukların dil gelişim puanlarında küçük bir artış meydana getirirse de; çocukların alıcı, ifade edici ve toplam dil gelişimindeki bu artışların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Öte yandan, EO grubunda bulunan çocukların OSU değerlerine bakıldığında ise anlamlı bir artış sağladığı göze çarpmaktadır. Bu durumun birincil sebebinin öğretmenin sınıf içi kullandığı iletişim stratejileri olduğu düşünülmektedir. Nitel veri analizleri göstermiştir ki; EO'da öğretmen- çocuk ve çocuk-çocuk etkileşimi oldukça sınırlıdır. EO'da öğretmen hikâyeye öncesi etkinliğe neredeyse hiç yer vermemiş ve hikâyeye sonrası etkinlik olarak yalnızca metni hatırlamaya yönelik kapalı uçlu sorulardan oluşan tek yönlü bir iletişim başlatmıştır. Bununla birlikte nitel analiz sonuçları göstermektedir ki; uygulama sırasında çocuk-çocuk etkileşimi hiç kullanılmamıştır.

Oysa elektronik okumanın özellikle ifade edici dil becerisini desteklemesi için yetişkinin rehberliğine ve etkileşimde bulunmasına ihtiyaç vardır (Zipke, 2017).

Elektronik okuma yapılırken yetişkin desteğinin etkisi alanyazınındaki çalışmalar ile örtüşmektedir. Örneğin, Krcmar ve Cingel (2014), ebeveyn-çocuk kitap okumaları üzerine yaptıkları araştırmalarda, geleneksel bir öykü kitabı yerine bir tablet bilgisayarı kullanırken yetişkinle çocuk arasında kitapla ilgili daha az konuşma geçtiğini ve bu sebeple elektronik okuma yapıldığında çocuğun hikâyeyi daha az anladığını saptanmıştır. Yine Zipke'nin (2017) anaokulu çocuklarıyla yaptığı araştırmanın sonuçlarında, e-kitapların dil gelişimini desteklemesi için yetişkin rehberliğinde kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada da EO etkinliklerinde öğretmenin hikâye öncesi ve sonrası çocuklarla birebir etkileşim içine girmemesinin ve çocuk – çocuk etkileşimini destekleyici ortam yaratmamasının; dil gelişiminde anlamlı bir artış olmamasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, e-kitapların 'etkileşimsiz e-kitaplar' olarak hazırlanmasının, EO grubunda yer alan çocukların 10 haftalık uygulama sonucunda dil gelişimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamasının sebeplerinden olduğu düşünülmektedir. Alanyazını incelendiğinde, son yıllarda ortaya çıkan metin üzerinde dokunmatik olarak uyarı veren ve yine kitap üzerinde kontrol sağlayan e-kitapların çocukların dikkatini daha çok cezbederek; dil gelişimini ve özellikle erken okumayı daha çok desteklediğini gösteren araştırmalar göze çarpmaktadır (Chiang ve Chen, 2012; Piotrowski, Krcmar, 2017; Verhallen ve Bus, 2010; Zipke, 2017). Özellikle, anaokulu çocuklarının dil gelişimini arttırmada etkileşimli olarak hazırlanan e-kitapların, durağan ve sadece hikâyeyi sesli olarak anlatan e-kitaplardan daha etkili olduğu saptanmıştır (Verhallen ve Bus,2010).

Geleneksel okumanın etkileri incelendiğinde ise, sonuçlar bu okumanın çocukların alıcı, ifade edici ve toplam dil gelişimi üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir. Alanyazınında etkileşimsiz geleneksel okuma olarak yer alan okuma türü; yetişkinin çocukla iletişim içine girmeden kitabı okuyup bitirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda çocuk kitap metnini birincil ağızdan dinler, resimlerden metni takip etmeye çalışır ve kitabın içeriğini bu yolla anlamaya çalışır (Mandel, 2007). Bu sebeple bu okuma türünün özellikle çocuğun ifade edici dil gelişimi üzerinde etkili olmaması beklenen bir sonuçtur. Ancak alan yazınına bakıldığında kimi çalışmalarda geleneksel okumanın alıcı dil gelişimini desteklediği görülürken (Tetik, 2016) kimi çalışmalar da geleneksel okumanın kontrol grubun olarak yer aldığı ve dil gelişimini alt boyutlar dahil olmak üzere etkilemediği görülmektedir (Alsumait ve Al-Musawi, 2013).

GO'dan alınan nitel verilerde, öğretmenlerin bu grupta yapılan uygulamalardan yarısından çoğunda hikâye öncesi etkinlik yapmadığı; hikaye sonrası etkinliğe ise planlı bir şekilde yer vermediği görülmektedir. Yine yapılan hikâye öncesi ve sonrası etkinliklerde ise çocuklarla kurulan iletişim niteliğinin üst düzeyde olmadığı saptanmıştır. Ergül ve diğ.'ne (2015) göre öğretmenler birlikte okuma etkinliklerinde nadiren hikaye öncesi etkinlik yapmakta ve bu etkinlikler, yine nadiren açık uçlu sorular ve tahmin yürütmeye dayalı adımlar içermektedir. Aynı zamanda öğretmenler hikâye okuma sırasında hemen hemen hiç iletişime geçilmediği de yine araştırma bulguları içerisinde yer almaktadır. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmadan elde edilen nitel veriler; öğretmenin hikâye öncesi etkinliklerde çocuklara kapalı uçlu sorular sorduğunu ve cevapların değerlerdirme – genişletme yöntemiyle desteklenmediğini göstermektedir. Yine hikâye sırasında çocuklarla iletişime geçilmemesi, çocukları düşünmeye sevkeden ve düşündüklerini ifade etmeye teşvik eden ilişkilendirme, tahmin yürütme vb. adımların uygulanmamasının dil gelişimde anlamlı bir artış görülmemesine yol açtığı düşünülmektedir.

İfade edici dil gelişiminin desteklenmesi için çocuğun konuşmaya teşvik edilmesi gerekmektedir (Wasik ve Bond, 2001; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Değerlendirmeye ve genişletmeye yönelik sorular bu teşvikin temelini oluşturmaktadır. Açık uçlu sorularla hikâye üzerinde düşünmesi için rehberlik edinilen ve düşündüklerini sözcüklere dökmek için cesaretlendirilen çocuk, bu sayede öğrendiği yeni kavram ve sözcükleri cümle içinde kullanma fırsatı yakalayacaktır. Bu durum aynı zamanda yeni kavram ve sözcüklerin gerçek hayata transferine de zemin hazırlayacaktır (Bredenkamp, 2015; Turan, 2011). Benzer şekilde; kitap okunurken belirlenen sözcüğü tekrar ederek o sözcüğü kitabın resimlerinden işaret eden çocukların, sözcüğe yönelik açık uçlu sorulara cevap veren çocuklardan daha az kelime öğrendiği ve ürettiği saptanmıştır (Senechal, 1997).

GO'nun dil gelişimine olan etkisinin sınırlı olduğunu gösteren çalışmalar alanyazınında mevcuttur. Özellikle alandaki deneysel çalışmaların önemli bir bölümünde geleneksel okumanın sıklıkla kontrol grubunda yer aldığı, bu sayede yeni ve farklı kitap okuma türlerinin etkisinin GO ile kıyaslanmaya çalışıldığı göze çarpmaktadır. Örneğin, Wasik ve Bond (2001) etkileşimli okumanın geleneksel okumaya oranla dil gelişimini daha çok desteklediğini ve okuma sürecine aktif katılımın özellikle ifade edici dil üzerinde daha çok etkisi olduğunu belirtirken; Opel, Ameer ve Aboud (2009), diyaloga dayalı yöntemle kitap okunan çocukların geleneksel yöntemle kitap okunan çocuklara oranla kelime haznesinin dört haftada iki katına çıktığını belirtmektedir. Ülkemizde yapılan deneysel

araştırmalarda, geleneksel okumanın diyaloga dayalı (Tetik, 2014) ve etkileşimli okumaya (Akoğlu, Ergu ve Duman, 2014) göre daha az etkili olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları; diyaloga dayalı okumanın incelenen diğer iki okuma tekniğine oranla çocukların dil gelişim seviyelerine çok daha üst seviyelerde katkı yaptığını göstermektedir. DO sürecinde kullanılan tekniklerin uygulama adımları ve öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinin, çocukların dil gelişimi seviyelerinde meydana gelen artışta büyük rol oynadığı belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından desteklenen, çocukların hem öğretmenleriyle hem de kendi aralarında iletişim kurmalarına izin verilen hatta teşvik edilen DO tekniğinde, çocukların dil gelişimlerinin farklı boyutlarda arttığı ve bunun toplam dil gelişimi artış olduğu görülmüştür.

Diğer bir deyişle, öğretmenin sınıf içi iletişim dili, kitap okurken kullandığı soru ve geri bildirim stratejileri çocukların dil gelişimini olumlu yönde desteklemektedir. Diyaloga dayalı okumanın diğer okuma teknikleri ile kıyaslandığında en temel özelliği yetişkinin çocukla iletişim ve çocukların kendi aralarında iletişim kurmasına fırsat tanınmasıdır. Bu nedenle etkileşim fırsatlarının oldukça fazla olmasının çocukların dil gelişim düzeylerini desteklediği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Öğretmenler Ve Ebeveynler İçin Öneriler

Araştırmanın bulguları ışığında çocukların aktif etkileşim içinde olduğu diyaloga dayalı okumanın dil gelişimini desteklemede oldukça etkili bir teknik olduğu bulunmuş ve bu tekniğin erken çocukluk eğitimi alanında öğretmenler tarafından kullanımının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu amaçla diyaloga dayalı okumanın nasıl yapılacağını basamaklar halinde anlatan, seminerler, video ve örnek metinler hazırlanarak öğretmenlerin erişimine sunulabilir. Ayrıca diyaloga dayalı okumanın soru ve geri bildirim stratejileri gibi özellikleri diğer etkileşimli okumadan farklıdır. Bu nedenle bu tekniğin kullanılması için öğretmenlerin önceden bilgilendirilmeleri gerektirmektedir. Özellikle uygun kitap seçimi, metin uzunluğu, diyaloglar, kullanılacak adımlar ve çocukların bu tekniğe aşinalığı, küçük grup uygulamaları hakkında öğretmenlerin beceri kazanması tekniğin etkili olması için gereklidir. Bu nedenle diyaloga dayalı okumanın gerek alanda çalışan öğretmenlere hizmet içi eğitimler kapsamında, gerekse öğretmen adaylarına uygulamalar sırasında ve ilişkili derslerde öğretilmesi yararlı olacaktır. Öte yandan, bu araştırmada ele alınmasa da, anne babaların da bu teknikle kitap okumasının oldukça etkili olduğu bilinmektedir ve bu nedenle ebeveynlere de diyaloga dayalı okumanın nasıl uygulanacağı tanıtılmalıdır.

Diyaloğa dayalı okumanın küçük gruplar gerektirmesinin bu okuma tekniğinin okul öncesi eğitiminde yaygınlaşmasının önündeki en temel engellerden biri olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenin dil etkinliklerini sadece günde bir kez değil arzu eden küçük grup çocuklarla gün içinde farklı saatlerde örneğin oyun, okuma yazma gibi kitap okuyarak uygulamaları teşvik edilmelidir. Kitap okumanın yararları düşünüldüğünde mutlaka gün içinde farklı zaman dilimlerinde ve farklı etkinlikler kapsamında yapılan diyaloga dayalı okuma çocukların gelişimlerini destekleyici olacaktır.

Bu çalışma kapsamında elektronik okumanın çocukların dil gelişimine etkisinin son derece sınırlı olduğu saptanmıştır. Bu nedenle bu türde okumanın daha etkili olmasını sağlamak için öğretmen rehberliğinin önemi vurgulanmalıdır. Öğretmenlerin Internet ya da CD-ROM aracılığı ile çocuklara var olan hikâyeyi, filmi, ya da çizgi filmi izletmesi çocukların gelişimini çok sınırlı oranda desteklemektedir. Bu tür medyayı kullanan öğretmenlerin kendilerinin de etkileşim fırsatları yaratarak çocukların oldukça çok ilgisini çeken dijital medyadan maksimum yararları elde etmeleri mümkündür. Bu nedenle elektronik okuma öncesi, sonrası ve sürecinde öğretmen çocukların iletişimini destekleyici sorular sorabilir. Ayrıca bu araştırmada tasarlanan elektronik hikâyelerde interaktif özellikler son derece sınırlı idi, fakat son yıllarda interaktif hikâyelerin sayısı hızla artmaktadır. Bunların yaygınlaştırılması ve okul öncesi sınıflarda kullanılması önerilmektedir.

Bu araştırmada geleneksel okumanın çocukların dil becerilerini desteklemede yetersiz kaldığı saptanmıştır. Yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine kısa zaman ayırdıkları, alt düzeyde sorular sormayı tercih ettikleri ve geleneksel okuma tekniğini sınıflarda yaygın olarak kullandıkları saptanmıştır (Bay ve Sinanoğlu, 2011; Büyükalın, 2002; Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit ve Yazıcı, 2011; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2016). Bu nedenle çocukların dil gelişiminin çok yönlü olarak desteklemek için öğretmenlerin farklı okuma türlerine özellikle etkileşimi destekleyen tekniklere dil etkinliklerinde yer vermeleri önerilmektedir.

Son olarak; geleceğin öğretmeni olacak lisans öğrencilerine; öğretmen yetiştirme programları kapsamında yürütülen okuma yazmaya hazırlık ve çocuk edebiyatı gibi derslerde farklı kitap okuma türleriyle ilgili destek verilmesi ve bu doğrultuda uygulamalar yapılması; bu sayede öğretmen adaylarının çeşitli yöntem ve teknikleri tecrübe ederek mezun olmasının sağlanması önerilmektedir.

5.2.1. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu araştırma sonucunda gelecekte yapılması planlanan araştırmalara yönelik bazı öneriler ortaya çıkmıştır. İlk olarak, kaynakların yetersizliği nedeni ile bu araştırmada çok sınırlı sayıda ocuk çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu sonuçların genellenebilirliğini ve etkisini sınırlandırmaktadır. Bu nedenle daha büyük çalışma grubu kullanılarak araştırmanın tekrarı yararlı olacaktır. Ayrıca, büyük örneklemin gücü daha yüksek olan parametrik testler kullanılarak analiz yapmaya imkân vereceğinden büyük grupla çalışma önerilmektedir. İkinci olarak, bu araştırmada diyaloğa dayalı okuma araştırmacı tarafından uygulanırken diğer teknikler sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Gelecekteki araştırmalarda diyaloğa dayalı okumanın da eğitim verilerek öğretmenler tarafından uygulanmasının sağlanması sonuçların etkisi açısından yararlı olacaktır.

Üçüncü olarak; gelecekte yapılacak çalışmalarda ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi ve bu sayede daha geniş kapsamlı ve genellebilir ölçümler yapılarak kitap okuma ve dil gelişimi arasındaki etkinin ölçülmesi önerilmektedir.

Son olarak, bu araştırma okuma tekniklerinin çocukların dil gelişimine olan etkileri ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca, okuma tekniklerinin çocukların bilişsel gelişimlerine ve okuryazarlık becerilerine olan etkilerle birlikte incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 121-127. Erişim adresi: http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=40&sayi_id=137&makale_id=968
- Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (56), 61-74. Erişim adresi: <http://www.turkpsikolojidergisi.com/>
- Acarlar, F., Ege, P., & Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73. Erişim adresi: <http://www.turkpsikolojidergisi.com/>
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dil bilim* (14-52). Ankara: Levent Yayıncılık.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim* (54). Ankara: TDK Yayınları.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *Ilkogretim Online*, 13(2), 622-639. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2123>
- Alışkan, E. E., & Güneşli, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371. Erişim Adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/226758>
- Alpöge, G. (2003) Okul Öncesinde çocuklara kitap okumanın ve masal anlatmanın önemi, M. Sevinç, (ed), *Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (65). İstanbul, Morpa yayınları.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anderson, J., Anderson, A., Lynch, J., & Shapiro, J. (2003). Storybook reading in a multicultural society: Critical perspectives. *On reading books to children: Parents and teachers*, (203-230). Erişim adresi: [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ZCuRAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA195&dq=Anderson,+J.,+Anderson,+A.,+Lynch,+J.,+%26+Shapiro,+J.+\(2003\).&ots=QzCFuZiEyN&sig=IR3G4iIZ4x5aYfV3JNOwCAnUII&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ZCuRAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA195&dq=Anderson,+J.,+Anderson,+A.,+Lynch,+J.,+%26+Shapiro,+J.+(2003).&ots=QzCFuZiEyN&sig=IR3G4iIZ4x5aYfV3JNOwCAnUII&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Andrews, J. F., Liu, H. T., Liu, C. J., Gentry, M. A., & Smith, Z. (2017). Increasing early reading skills in young signing deaf children using shared book reading: a feasibility study. *Early Child Development and Care*, 187 (3-4), 583-599. Doi: 10.1080/03004430.2016.1210135
- Aral N., Gülen B., Bulut S.ve Çimen S. (2000). *Çocuk gelişimi I*. İstanbul: YA- PA Yayınları.

- Aral, N., & Gürsoy, F. (2000, Mart). Kitabın çocuğun gelişiminde yeri ve önemi. Sözel bildiri, I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları, Ankara.
- Aram, D., Fine, Y. & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122. Doi: 10.1016/j.ecresq.2012.03.005
- Arıca, E. (2003). Otistik çocukların dil kullanımındaki farklılaşmalar. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, C. (2007, Ekim) Yaşam gerçekliğinin çocuklara iletilmesi bakımından '100 temel eser'deki öyküler üzerine bir çözümleme. Sözel bildiri, 4th International Children Films Festival ve Congress 'Children Under Risk', İstanbul.
- Aydın, F. Ö. (1997). Başbakanlık sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumunda bulunan 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğdu Karaaslan, İ. (2015). Dijital oyunlar ve dijital şiddet farkındalığı: ebeveyn ve çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı bir analiz. *Journal of International Social Research*, 8 (36). Erişim adresi: <http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi36turkce.htm>
- Ateş, S. (2013). İlkokulda Peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1567-1585. Erişim adresi: <http://www.j-humansciences.com/#gsc.tab=0>
- Bağdaş, Ç. K. & Demir, E. (2016) Okul öncesi öğretmenlerinin hikâye ve hikâye kitapları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (erzincan örnekleme). *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, ÖS-III, 219-230 Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/erzisobil/issue/26571/280336>
- Balcı, İ. (2005). Sosyal bilimlerde veri kaynağı olarak yaşam öyküsü. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 20 (13), 74-86. Erişim adresi: www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfiler/tr/123462821.pdf
- Bassiouni, D. H., & Hackley, C. (2014). 'Generation Z'children's adaptation to digital consumer culture: A critical literature review. *Journal of Customer Behaviour*, 13(2), 113-133. Doi: 10.1362/147539214X14024779483591
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1). Erişim adresi: <http://www.deuhyoedergi.org/index.php/DEUHYOED/article/view/207>
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçe'nin anadili olarak edinimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bee, H. & Boyd, D. (2004). *The developing child*. Sydney: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Bennett, K. K., Weigel, D. J. & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (2), 95–317. Doi: [10.1016/S0885-2006\(02\)00166-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00166-7)
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar*. (Çev. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baykoç, N. (1986). 12–36 aylık Türk çocuklarının Türkçeyi kazanma aşamaları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., & Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim Ve Bilim*, 42(191), 53-68. Doi: 10.15390/EB.2017.7164
- Binbaşoğlu, C. (1990, Eylül). Türkiye'de çok amaçlı okullar. Sözel bildiri, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Ankara.
- Bohannon, N. J. & Bonvillian, D. J. (1997). Theoreticfal approaches to language acquisition. J. Berko-Gleason. (Eds.) *The development of language*. (p. 40–68). Boston: Allyn and Bacon.
- Boratav, P.N. (2009). *Zaman zaman içinde* (2. Baskı). Ankara: İmge yayıncılık.
- Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2013). Bir öğrenme malzemesi olarak etkileşimli e-kitap hazırlama adımları. *Eğitimde Politika Analizi*, 2(2), 8-20. Erişim adresi: <http://dergi.ogu.edu.tr/esogudergi/index.php/epa/index>
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. 2. Baskı. (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Bus, A. G., Belsky, J., van Ijzendoorn, M. H., & Crnic, K. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 81-98. Erişim adresi: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200697900442>
- Büyüköztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bzoch KR & League R (1991). Receptive-expressive language emergent test. Pro-ed, Inc. Cameron, L., *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press, New York, 2001.
- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Casey, E. (2011). Digital evidence and computer crime: Forensic science, computers, and the internet. *Academic press*. Erişim adresi: [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=IUnMz_WDJ8AC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Casey%E2%80%99e+\(2011\)+&ots=aJx7DgDMVa&sig=M4dXkL6L6rAYxoW9y91pQY0ak4&redir_esc=y#v=onepage&q=Casey%E2%80%99e%20\(2011\)&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=IUnMz_WDJ8AC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Casey%E2%80%99e+(2011)+&ots=aJx7DgDMVa&sig=M4dXkL6L6rAYxoW9y91pQY0ak4&redir_esc=y#v=onepage&q=Casey%E2%80%99e%20(2011)&f=false)

- Chera, P., & Wood, C. (2003). Animated multimedia 'talking books' can promote phonological awareness in children beginning to read. *Learning and Instruction*, 13, 33–52. Erişim adresi: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475201000354>
- Chiang, C. W., & Chen, L. C. (2012). A study on the interaction styles of an augmented reality game for active learning with a folk festival book. M. Marcelo Soares (Ed), *advances in usability evaluation part II* (pp.113–122). Newyork: CRC Press.
- Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2006). *Literacy education. play= learning: how play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* 57-73. Erişim adresi: <https://books.google.com.tr/books>
- Cihangir, Y. (2009). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki okul öncesi çocukların "ninni, tekerleme ve masal"lar aracılığı ile Türkçe dil becerilerini kazanmaları üzerine bir değerlendirme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversation-analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator–child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 361-382. Doi:10.1177/1468798415592008
- Morgan, C. (1967), *Psikolojiye giriş* (çev. Hüsni Arıcı ve diğ.), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayını, No:1.
- Common Sense Media, & Rideout, V. (2011). Zero to eight: Children's media use in America. *Common Sense Media*. Erişim adresi: <https://www.commonsensemedia.org>
- Condon, W. S., & Sander, L. W. (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech: Interactional participation and language acquisition. *Science*, 183(4120), 99-101. Erişim Adresi: <http://science.sciencemag.org/content/183/4120/99.short>
- Crain-Thoreson, C., & 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. Doi: 10.1177/027112149901900103
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L., & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 1-11.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel araştırma deseni ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed., SB Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. & Plano - Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed., Y. Dede ve S. B. Demir.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Culp, R. E., Culp, A. M., Osofsky, J. D., & Osofsky, H. J. (1991). Adolescent and older mothers' interaction patterns with their six-month-old infants. *Journal of Adolescence*, 14(2), 195-200. Erişim adresi: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/014019719190031L>
- Çakır, C. (2004). Anlamanın bağlam açısından incelenmesi: kök anlambilim ve artan anlambilim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 245-255. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/gefad/article/viewFile/5000078773/5000072992>
- Çakmak, V. (2016, Kasım). Çocuk ve dijital oyun etkileşimine etiksel bir bakış. Sözlü bildiri, Uluslararası Sosyal Bilimler ve Kültürel Çalışmalar Sempozyumu, Prague.
- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509. Erişim adresi: <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/502>
- Çeliköz, N., & Kol, S. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin okul öncesi öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 109. Erişim adresi: <http://search.proquest.com/openview/377518c73e6430181c19ba465f4b78b3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1036425>
- Çetin, E. (2013). *Temel tanımlar ve kavramlar*. Mehmet Akif Ocak (Ed.), Eğitsel dijital oyunlar kuram, tasarım ve uygulama içinde (2-6). Ankara: Pegem.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2007). Dil Ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları. Erişim Adresi: http://oogem.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda_dil_gelisimi.pdf
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 8(3), 137-161. Erişim adresi: <http://www.turkishstudies.net/english/DergiTamDetay.aspx?ID=4390&Detay=Ozet>
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve içyapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000002958>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Methods of collecting and analyzing empirical materials. *Collecting And Interpreting Qualitative Materials*, 47-60. Erişim Adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ocGxhJEMf0kC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Methods+of+collecting+and+analyzing+empirical++materials&ots=tePfdgv9v8&sig=fvESRFmmRzJeMSweo_5Mx6uMaU&redir_esc=y#v=onepage&q=Methods%20of%20collecting%20and%20analyzing%20empirical%20%20materials&f=false
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 105-122. Erişim adresi: http://www.jstor.org/stable/747807?seq=1#page_scan_tab_contents

- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M., & Chae, C. H. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 266-277. Doi: 10.1080/02568543.2010.487412
- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N., & Kurs-Lasky, M. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1432-1443. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Heidi_Feldman/publication/12701041_Maternal_Education_and_Measures_of_Early_Speech_and_Language/inks/00b4953604b179c6ea000000.pdf
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564. Doi: 10.1598/RT.59.6.5/full
- Dönmez, N. B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., & Gümüşcü, ř. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Drabble, A. (2012). " You won't hear shhhh in our Classroom!" Opportunities for Collaborative Communication during Story book reading. *International Journal of Learning*, 17(12). Erişim adresi: <http://ijl.cgpublisher.com/product/pub.30/prod.3061>
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241. Doi: 10.1080/03004430.2012.703183
- Ege, P., Acarlar, F., & Güteryüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözcük uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 19-33. Erişim adresi: <http://www.turkpsikolojidergisi.com/>
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1). 85-108. Erişim adresi: <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/viewFile/259/243>
- Erdoğan, T., Altınkaynak, ř. Ö., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4) 1188-1199. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8583/106617>
- Erdoğan, N. I., & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/maeufd/article/view/1098001162>
- Erdoğan, N. I., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kıraç, M., & Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000091201>
- Ergin, M., (2008). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. Doi: 10.17860/efd.88429
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (2), 193-204. Doi:10.11114/jets.v4i7.1565
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 179-194. Doi:10.11114/jets.v4i7.1565
- Ertem, I. S. (2010). The effect of electronic storybooks on struggling fourth-graders' reading comprehension. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 140-155. Erişim adresi: <http://search.proquest.com/openview/bac1a20cb696ff95f2b649e25d99b607/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1576361>
- Esposito, A. (1979). Sex differences in children's conversation. *Language and Speech*, 22(3), 213-220. Doi: 10.1177/002383097902200302
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54(2), 65. Erişim adresi: <http://psycnet.apa.org/journals/cep/54/2/65/>
- Fernald, A., & Morikawa, H. (1993). Common themes and cultural variations in Japanese and American mothers' speech to infants. *Child Development*, 64(3), 637-656. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02933.x/full
- Fletcher-Flinn, C. M., & Gravatt, B. (1995). The efficacy of computer assisted instruction (CAI): A meta-analysis. *Journal Of Educational Computing Research*, 12(3), 219-241. Doi: 10.2190/51D4-F6L3-JQHU-9M31
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). The nature of qualitative research. How to design and evaluate research in education (420), seventh edition. Boston: McGraw-Hill,
- Garzotto F, Paolini P. & Sabiescu A. (2010). Interactive storytelling for children. *International Conference on Interaction Design and Children (IDC)*. Barcelona, Spain, June 9–12, 2010, p. 356-359. Doi: 10.1145/1810543.1810613
- Gavin, W. J., & Giles, L. (1996). Sample size effects on temporal reliability of language sample measures of preschool children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(6), 1258-1262. Erişim adresi: <http://jslhr.pubs.asha.org/issue.aspx?issueid=929275#issueid=929275>

- Goldin-Meadow, S.C. Levine, L.V. Hedges, J. Huttenlocher, S. Raudenbush & S.Small. (2014). New evidence about language and cognitive development based on a longitudinal study: hypotheses for intervention. *American Psychologist*, 69 (6), 588-599, Doi: 10.1037/a0036886
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D., Taylor, A., Davis, M., Fogarty, M., & Simmons, L. (2013). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 214-226. Doi: 10.1016/j.ecresq.2013.11.001
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S. & Yazıcı, Z. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 23-40. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/maeuefd/article/view/1098000184>
- Güleryüz, F. (1990). 48-60 Aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi, (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). *Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.
- Güven, S., & Topbaş, S. (2014). Adaptation of the test of early language development-(TELD-3) into turkish: reliability and validity study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/intjces/article/view/5000130241>
- Güvendir, E. & Yıldız, I. G.(2014). *Dil Edinimi*. Anı Yayıncılık.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, 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. Erişim adresi: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200699000381>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Sidney: Paul H Brookes Publishing.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort. *Reading and Writing*, 27(2), 287-313.Doi: 10.1007/s11145-013-9445-4
- Hitchcock, C. H., & Noonan, M. J. (2000). Computer-assisted instruction of early academic skills. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(3), 145-158. Doi: 10.1177/027112140002000303
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49 (4-14). Doi: 10.1037/a0027238
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. Doi: 10.1080/0305764X.2013.786024
- Hresko, W. P., Reid, D. K., & Hammill, D. D. (1999). *Test of early language development (TELD-3)*. Austin, TX: Pro-Ed. Erişim adresi: <http://web.ebscohost.com/ehost>

- Huenekens, M. E., & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 186(2), 324-340. Doi: 10.1080/03004430.2015.1031125
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1023%2FB%3AECEJ.0000048967.94189.a3?LI=true>
- İnel, H., C., Çağdaş, A. & Temiz, G. (2012, Haziran). Pre-School education's effect on first class elementary school students' school maturity. (325-326). *International Conference on Management, Applied and Social Sciences (ICMASS'2012)*, Dubai.
- Jalongo, M. R. (2008). Learning to listen, listening to learn: Building essential skills in young Children: National Association for the Education of Young Children. Chapter 6, s: 110-118. (Elektronik versiyon).Erişim adresi: www.naeyc.org.
- Jersild, A. T., & Günçe, G. (1979). *Çocuk psikolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Johnston, J. R., Miller, J. F., Curtiss, S., & Tallal, P. (1993). Conversations with children who are language impaired asking questions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(5), 973-978. Erişim adresi: <http://jslhr.pubs.asha.org/issue.aspx?issueid=929169#issueid=929169>
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050. Doi: 10.1542/peds.2015-2151
- Kacar, A. Ö., & Doğan, N. (2007, Şubat). Okulöncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. Sözel bildiri, IX. Akademik Bilişim Konferansı, Kütahya
- Kalaycı, S. (2010). Nonparametrik testler. S. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5.baskı, s.321-331). Ankara: Asil yayım dağıtım.
- Kamil, M. L., Intrator, S. M., & Kim, H. S. (2000). The effects of other technologies on literacy and literacy learning. *Handbook Of Reading Research*, 3, 771-788. Doi: 10.4324/9781410605023.ch39
- Kandır, A., Tezel Şahin, F., Dilmaç, B. & Yazıcı, E. (2010, Mayıs). İlköğretime geçiş sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları. Sözel bildiri, IX. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ.
- Kara, M., & Keş, Y. (2016). Bir öğrenme aracı olarak etkileşimli E-Kitap. *Art-e Sanat Dergisi*, 9(17), 189-209. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sduarte/article/view/5000190127>
- Kara, N., Aydın, C.C., & Cagiltay, K. (2012). Design and development of a smart storytelling toy, *Interactive Learning Environments*. Doi: 10.1080/10494820.2011.649767

- Karabağ, S. (1995). Dil edinim sürecinde sözcüklerin anlamlandırılması ve kavram gelişimi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karacan, Elvan (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3 (4), .263-268. Erişim Adresi: https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_3_4_263_268.pdf
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı) (151-152). Ankara: Nobel Yayın evi
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. Baskı) (96), Ankara: Nobel Yayın evi
- Karweit, N., & Wasik, B. A. (1996). The effects of story reading programs on literacy and language development of disadvantaged preschoolers. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(4), 319-348. Doi: 10.1207/s15327671espr0104_4?journalCode=hjisp20
- Keenan, T. (2000). Mind, memory, and metacognition: The role of memory span in children's developing understanding of mind. J. W. Astington, (Eds.), *Minds in the Making*. (233–250) Boston: Blackwell Publishers.
- Kenanoğlu, R., & Kahyaoğlu, M. (2011). Okul öncesi öğrencilerin internet kullanımını ile bilişsel, duyuşsal ve sosyal davranışları arasındaki ilişki. Sözel bildiri, 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. Elazığ
- Keskin, F., Ömeroğlu, E., & Okur, A. (2015). 0-6 yaş arasındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 80-95. Doi: 10.16916/aded.81304
- Klee, T., Stokes, S. F., Wong, A. M. Y., Fletcher, P., & Gavin, W. J. (2004). Utterance length and lexical diversity in Cantonese-speaking children with and without specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1396-1410. Erişim adresi: <http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1781517&resultClick=3>
- Kocabaş, İ. (1999). Çocuk kitabı seçim kriterleri ve 1997 yılını kapsayan bir değerlendirme.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kocaman-Karoglu, A. (2015). Telling stories digitally: an experiment with preschool children. *Educational Media International*, 52(4), 340-352. Doi: 10.1080/09523987.2015.1100391
- Kocaman-Karoglu, A. (2016). Teachers' opinions about digital storytelling in preschool education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205. Doi: DOI: 10.17569/tojqi.87166
- Koç, E. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. (150-158). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Koçak, N. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya. Yök Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir (Tez no: 218677)
- Korat, O., & Shamir, A. (2004). Do Hebrew electronic books differ from Dutch electronic books? A replication of a Dutch content analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(4), 257-268. Doi: 10.1111/j.1365-2729.2004.00078.x/full
- Korat, O., & Shamir, A. (2008). The educational electronic book as a tool for supporting children's emergent literacy in low versus middle SES groups. *Computers & Education*, 50(1), 110-124. Doi: 10.1016/j.compedu.2006.04.002
- Koyuncu, S. S., & Kaptan, A. Y. (2005). Çocuk kitaplarında görsel anlatım ve tasarım sorunları. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 10(104-105), 256-262.
- Krcmar, M., & Cingel, D. P. (2014). Parent-child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology*, 17(3), 262-281. Doi: 10.1080/15213269.2013.840243
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal Of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222. Erişim adresi: <http://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1876643&resultClick=3>
- Kurata, K., Ishita, E., Miyata, Y., & Minami, Y. (2017). Print or digital? Reading behavior and preferences in Japan. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(4), 884-894. Doi: 10.1002 / asi.23712
- Küçükturan, Güler A. (2005). *Çocuk Edebiyatı Yayımlanmamış Ders Notları*. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- LaCour, M., McDonald, C., Tissington, L., & Thomason, G. (2013). Improving pre-kindergarten children's attitude and interest in reading through a parent workshop on the use of dialogic reading techniques. *Reading Improvement*, 50(1), 1-11. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00364
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67. Doi: 10.1080/21548331.1967.11707799
- LeRoux Dawn, K. (2013). Does parent implemented dialogic reading strategies increase vocabulary acquisition in preschool aged children?. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). California State University, Chico. Erişim Adresi: <http://hdl.handle.net/10211.4/563>
- Lewis M (1982) *Clinical Aspects of Child Development*. 2. Baskı, USA, Lea & Febiger.
- Lightbown, M. P. & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3. basım) (26). New York: Oxford University Press.
- Mandel, E. (2007). Vocabulary acquisition techniques for grade one: an experimental investigation of shared reading vs. reciprocal teaching. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Concordia University, Canada. Erişim adresi: <http://spectrum.library.concordia.ca/975741/>

- Mareschal, D., Johnson, M., & Grayson, A. (2004). Brain and cognitive development, in children J. M. Oates., ve A. Grayson (Eds.), *Cognitive and language development in children* (115–161). Oxford: Blackwell.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2013). How vocabulary interventions affect young children at risk: A meta-analytic review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6 (3), 223-262. Doi: 10.1080/19345747.2012.755591
- Masataka, N. (2014). Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book. *Frontiers In Psychology*. Erişim adresi: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4014672/>
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Meb Basımevi.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. & Bub, K. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 411–426. Doi: 10.1016/j.appdev.2007.06.010
- McGee, L. M., & Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. (Elektronik versiyon) Guilford Press. Erişim adresi: [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=eSfNTIA4aloC&oi=fnd&pg=PA1&dq=McGee,+L.+M.+%26+Morrow,+L.+M.+\(2005\).+Teaching+literacy+in+kindergarten.+London:+The+Guilford+Press.&ots=63f2oMI20R&sig=p5RtyAkyg3gfNHnGT37ee3Yq9qY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=eSfNTIA4aloC&oi=fnd&pg=PA1&dq=McGee,+L.+M.+%26+Morrow,+L.+M.+(2005).+Teaching+literacy+in+kindergarten.+London:+The+Guilford+Press.&ots=63f2oMI20R&sig=p5RtyAkyg3gfNHnGT37ee3Yq9qY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Miller, L., Blackstock, J., & Miller, R. (1994). An exploratory study into the use of CD-ROM storybooks. *Computer and Education*, 22, 187–204. Erişim adresi: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0360131594900876>
- Miller, H. P. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları* (Çev. Z. Gültekin). Ankara, İmge Yayınevi. (Eserin orijinali 2002’de yayımlandı).
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). California : SAGE Publications.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. Doi: 10.1080/10409280701838603
- Moon, C., Lagercrantz, H., & Kuhl, P. K. (2013). Language experienced in utero affects vowel perception after birth: A two-country study. *Acta Paediatrica*, 102(2), 156-160. Doi: 10.1111 / apa.12098
- Morgan, H. (2013). Multimodal children’s e-books help young learners in reading. *Early Childhood Education Journal*, 41(6), 477-483. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0575-8>

- Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, 52(4), 11-16. Doi: 10.3200/PSFL.52.4.11-16
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
Erişim adresi:
<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx>
- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20. Erişim adresi:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035509000299>
- Owens, R. E. (2006). *Development of communication, language, and speech. Human communication disorders: an introduction.* (elektronik versiyon). Seventh edition. Boston: Pearson, Allyn & Bacon. Erişim Adresi:
<https://www.longwood.edu/media/social-work-and-comm-sciences-and-disorders/public-site/PCSD-285-OL-Fall16-Davis.pdf>
- O'Muirheartaigh, J., Dean, D. C., Dirks, H., Waskiewicz, N., Lehman, K., Jerskey, B. A., & Deoni, S. C. (2013). Interactions between white matter asymmetry and language during neurodevelopment. *Journal of Neuroscience*, 33(41), 16170-16177. Doi: 10.1523/JNEUROSCI.1463-13.2013
- Özmermer, N. (2008). Çalışan annelerin ve çalışmayan annelerin anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim farklılıklarının karşılaştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul. Yök Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir (Tez no: 235377)
- Öztürk, H. (1995). Okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Padak, N., & Rasinski, T. (2007). Is being wild about Harry enough? Encouraging independent reading at home. *The Reading Teacher*, 61(4), 350-353. Doi: 10.1598/RT.61.4.9/full
- Paul R, Baker L. & Cantwell DP (1996) *Development of communication. Child and Adolescent Psychiatry*, (191-192). M Lewis (Ed), USA: William & Wilkins.
- Piaget, J. (2007). *Çocukta karar verme ve akıl yürütme* (Çev. S. E. Siyavuşgil). Ankara, Palme yayıncılık. (Eserin orijinali 1923'de yayımlandı).
- Pinker, S. (1999). How the mind works. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 882(1), 119-127. Doi: 10.1111/j.1749-6632.1999.tb08538.x
- Piotrowski, J. T., & Krcmar, M. (2017). Reading with hotspots: Young children's responses to touchscreen stories. *Computers in Human Behavior*, 70, 328-334. Doi: 10.1016/j.chb.2017.01.010

- Polat-Unutkan, Ö. (2006). Anne Babaların Kitap Okumaya İlgilerinin Çocukların Dil Gelişimi Açısından İlköğretime Hazır Bulunuşluğuna Etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 285-293. Erişim adresi: <http://asosindex.com/cache/articles/anne-babalarin-kitap-okumaya-iligilerinin-cocuklarin-dil-gelisimi-acisindan-ilkogretime-hazir-bulunusluguna-etkisi-f37752.pdf>
- Roberts, J., Jergens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(2), 345-359. Erişim adresi: <http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1783817>
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B., & Goldstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israeli first graders: Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 168-183. Doi: 10.1598/RRQ.32.2.3/full
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development And Care*, 180(10), 1379-1389. Doi: 10.1080/03004430903135605
- Saussure, F. (1985). (çev. Berke Vardar), *Genel dilbilim dersleri, birey-toplum yayınları*, Ankara: Multilingual Yabancı Dil Yayınları
- Savaşır I., Sezgin N. & Erol N. (1993). 0-6 yaş çocukları için gelişim tarama envanteri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, (4): 9-18. Erişim Adresi: <http://www.turkpsikiyatri.com/default.aspx?modul=anaSayfa>
- Shapiro, J., Anderson, J. & Anderson, A. (2002). Storybook reading: What we know and what we should consider. In O. Saracho and B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives in early literacy (77-97)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Sénéchal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(3), 317-337. Erişim adresi: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0885200695900101>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. Doi: 10.1111/1467-8624.00417/abstract
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.
- Soydan, E. (2012). E-kitap teknolojisi ve basılı kitabın geleceği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1- 11. Erişim adresi: <http://www.yasambilimleridergisi.com/>
- Sönmez, V. (2005). Bilimsel araştırmalarda yapılan yanlışlıklar. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (18). Erişim adresi: ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfler/eng/817682956.pdf

- Sutton, M. M., Sofka, A. E., Bojczyk, K. E., Curenton, S. M., & Pence, K. L. (2007). *Assessing the quality of storybook reading. Assessment in emergent and early literacy*, 227-271. (Elektronik versiyon). Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=rVp0CQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA227&dq=Sutton,+Sofka,+Bojczyk,+and+Curenton,+2007&ots=z7_cTDo0k&sig=K4VKUnQykhJMe_VVb7FFcxoX9zQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Sümbüloğlu, K. & Sümbüloğlu, V. (2002), *Biyoistatistik*, (54-56), Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Şimşek, Ö. (2011). 60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık Becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. Yök Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir (Tez no: 290508)
- Şimsek, Z. C. & Erdogan, N. I. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758. Erişim adresi: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815041737>
- Şirin, M. R. (2000). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakıf Yayınları.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21). Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/spcd/article/view/5000107880>
- Tani-Prado, S. (2010). An evaluation of early reading first on emergent literacy skills: preschool though middle of first grade. (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A&M University, Teksas. Erişim Adresi: <https://search.proquest.com/openview/b55890b35c83f1ae992f0e064113a97c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları,
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 3-50. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=F8BFOM8DCKoC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Tashakkori+ve+Teddle,+2003&ots=gUjSvCnuNd&sig=bzPADjM9AhZ9X1Qxz7PzOO3H5DM&redir_esc=y#v=onepage&q=Tashakkori%20ve%20Teddle%2C%202003&f=false
- Tekin, A. K., & Tekin, G. (2006). Parents' knowledge level about the picture books they use for children. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 159-168. Erişim adresi: dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000048625/5000045945
- Temiz, G. (2002). Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya. Yök Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir (Tez no 113917)

- Topbaş, S., Maviş, İ., & Erbaş, D. (2003). Intentional communicative behaviours of Turkish-speaking children with normal and delayed language development. *Child: Care, Health And Development*, 29(5), 345-355. Erişim adresi: [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)13652214/issues?activeYear=2003](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)13652214/issues?activeYear=2003)
- Topbaş, S. & Güven, S. (2010). *TEDİL Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Topbaş, S. & Güven, S. (2011). *Test of Early Language Development: Turkish (Teld3: T) Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T., & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278. Doi: 79.123.169.199
- Towson, J. A., Gallagher, P. A., & Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 230-246. Erişim adresi: http://scholarworks.gsu.edu/epse_diss/106
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/315>
- Turan, F., Gönen, M., & Aydos, E. H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını seçme konusunda yeterlik düzeyleri ve kendi yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 400-422. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/viewFile/5000212002/5000180842>
- Tür, G., & Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Unutkan, Ö. P. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 285-293. Erişim adresi: <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/issue/view/1021000293>
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Editör). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ülgen, G. & Fidan, E. (1991). *Çocuk Gelişimi*, (144). İstanbul: M.E.B, 1991.
- Vardar, Berke (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul/Ankara/İzmir: ABC Yayınları.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106. Erişim adresi: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/28/6/1106/>

- Vaugan VC, Litt IF (1990) *The First Year Child and Adolescent Development*.(163-178), USA:WB Saunders Company
- Verhallen, M. J., & Bus, A. G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 54. Erişim adresi: <http://psycnet.apa.org/journals/edu/102/1/54/>
- Veziroğlu, M., & Gonen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163) 226-238. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1204>
- Vygotsky, L. S. (1985) *Düşünce ve Dil*, (Çev. Semih Koray), İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65(2), 606-621. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00771.x/abstract
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250. Erişim adresi: celi.olemiss.edu/wp-content/uploads/sites/7/2014/01/wasik-and-bond-article.pdf
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63. Erişim adresi: <http://psycnet.apa.org/journals/edu/98/1/63/>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57. Erişim adresi: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200616300412>
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265. Erişim adresi: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/37/2/265/>
- Wesseling, P. B., Christmann, C. A., & Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in German kindergarten children. *Frontiers in Psychology*. Erişim adresi: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5359235/>
- Wing-Yin Chow, B., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248. Doi: 10.1207/s15566935eed1402_6
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. Doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x/full

- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552. Erişim adresi: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/24/4/552/>
- Vassiliou, M. ve Rowley, J., (2008). Progressing the definition of “e-book”, *Library Hi Tech*, 26(3) 355-368, Erişim adresi: <http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/TGI061%20Vassiliou%20definition%20of%20ebook%202008.pdf>.
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2005). *Çocuk Edebiyatı* (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları
- Yapıcı, ř. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1–18. Erişim adresi: insanbilimleri.com/makaleler
- Yazıcı, Z., & İlter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları*, 3(3), 47-61. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/dilarastirmalari/article/viewFile/5000132551/5000121399>
- Yılmaz, R., & Çakmak, E. K. (2011). Sanal öğrenme ortamlarında sosyal model olarak eğitsel arayüz ajanları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4). Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/viewFile/5000086920/5000080849>
- Yılmaz, Ö., & Özkan, B. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(1), 182-189. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ejovoc/article/view/5000085368>
- Yürütücü, A. (2002, Ekim). Bilişim toplumunda ilköğretim sürecindeki eğitim teknolojileri. Sözel bildiri. II. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuarı, Sakarya.
- Zembat, R., & Yurtsever, M. (2002). Beş-altı yaş çocuklarının kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisi. Erken çocukluk gelişimi eğitimi sempozyum bildiri kitabı (22-31). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Zembat, R. & Zülfikar, S. T. (2006). An investigation of conversation and story telling activities used by preschool education teachers. *Educational Science: Theory & Practice*, 6 (2), 602-608. Doi: 21558841
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15. Erişim adresi: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397303000212>
- Zhou, Z., Cheok, A.D., Pan, J., & Li, Y. (2004). Magic story cube: An interactive tangible interface for storytelling. Proceedings of the 2004 ACM SIGCHI *International Conference on Advances in computer entertainment technology*, 364-365. Doi: 10.1145/1067343.1067404

Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-016-9513-x>

EKLER

Ek A



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/6978315

26/12/2014

Konu: Anket Onayı

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 15/12/2014 tarih ve 27088 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Zeynep Ceren ŞİMŞEK " Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 4 ve 5 Yaş Grubu Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri" konulu tez çalışmasına ilişkin anket formunu, ilgi yazı gereği Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerindeki tüm Anaokulu, İlkokul ve Ortaokullarda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili Lisans, Yüksek Lisans, Doktora öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (İlköğretim/Ortaöğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin cd ortamında Müdürlüğümüze teslim edilmesi kaydıyla 2014/2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüş olup;

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşağı ile aynıdır
30 Ocak 2015 12:01.....

Mahmut TUR
Memur

O L U R.
.../12/2014
Ali ŞANLIER
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim

Ali ŞANLIER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Formları

Sırapaplar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ Ayrıntılı Bilgi için : S.GELMİŞ VİHKİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr> Telefon : (0 258) 265 55 54 dahili 708
e-posta: strateji20@meb.gov.tr Belgegeçer : (0 258) 265 01 69

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f88a-bc49-3cc6-9363-97b4 kodu ile teyit edilebilir.

Ek B

TELD3:T
Test of Early Language Development
Third Edition: Turkish

TEDİL

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

Seyhun TOPBAŞ ve Selçuk GÜVEN (2011)

Uygulamacı Formu

Bölüm 1. Temel Bilgiler

Adı Soyadı Kız Erkek Okul Sınıf

Yıl Ay Gün Uygulayıcının İsmi

Test Tarihi Uygulayıcının Ünvanı

Doğum Tarihi Uygulama Gerekçesi

Yaş Aile Eğitimi Durumu

Konuşulan Diller Aile Gelir Durumu

Bölüm 2. TEDİL Sonuçları Özeti

	Ham Puan	Standart Puan	Eşdeğer Yaş	%'lik Dilim	Bozukluk Derecesi
Altı Dil
İfade Edici Dil
Std. Puan Toplamı
Sözel Dil Performansı

Bölüm 3. Diğer Test Puanları

Test Adı	Tarih	Standart Puan	TEDİL Karşılığı	Bozukluk
.....

TEDİL, Topbaş, S. ve Güven, S. (2011)

FORM A

İFADE EDİCİ DİL ALT TESTİ (Masalın)		
Uyaran	Doğru Tepki Ölçütü	Puan
<p>24 - Belirli kavram kategorilerine ait sözcükleri söyler.</p> <p>Materyal: Resim kartları</p> <p>Prosedür: Resimlerin hepsini işaret ederek aşağıdakileri sorun.</p> <p>1. Aİ 4: Topa, bebeğe, ipe ve kamyonu bak. Bunların hepsi (Oyuncak)</p> <p>2. Aİ 5: Köpeğe, kediye, ayağa ve ata bak. Bunların hepsi (Hayvan)</p> <p>3. Aİ 6: Ayakkabıya, paltoya, pantolona, tişörtlere bak. Bunların hepsi (Kıyafet/giyisi)</p>	2/3 Doğru Tepki	
<p>25 - Kişisel tercihlerini/sevdiği/ilgilendiği şeylerin ne olduğunu sözel olarak bildirir.</p> <p>Prosedür: "En çok sevdiğin masalın/hikayenin adı ne?" Çocuk adını söylemeyip anlatmaya başlarsa yönlendirin : "Masalın/hikayenin adını söyler misin?" deyin.</p>	En az bir sevdiği masalın adını doğru söyler.	
<p>26 - Sence Can öğretmenine ne yanıt vermiştir? (eğer çocuk yanlış yanıt verirse) Sen ne derdin?"</p>	Doğru Tepki	
<p>27 - Karmaşık cümleleri eksiksiz tekrar eder.</p> <p>Prosedür: "Şimdi sana söyleyeceğim cümleleri aynen tekrar etmeni istiyorum. Hazır mısın?" deyin.</p> <p>1. Ayşe saçlarını kendisi taramak ister.</p> <p>2. Barış tek başına oynamayı sevmez.</p> <p>3. Çocuklar çamaşır makinesini kullanamazlar.</p> <p>4. Zeynep öğretmenine ve öğretmene hediye verdi.</p> <p>5. Paltoların kışın çok soğuktu.</p>	4/5 Doğru Tepki	
<p>28 - Resimdeki olayı anlatır.</p> <p>Materyal: Resim</p> <p>Prosedür: "Bu resimdeki olayı anlat. Bu resim hakkında bana ne söyle istersin?" deyin.</p>	<p>-Cümleler tam tekrar edilmeli.</p> <p>-Çocuğun söylediğini aynen yazın.</p> <p>- Eksik veya atılan öğeleri yuvarlak içine alın.</p> <p>-Telaffuz hatalarına bakılmaz.</p>	

Sayfa 8 Toplam

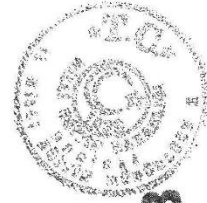
TELD3:T
Test of Early Language Development
Third Edition: Turkish

TEDİL

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

Seyhun TOPBAŞ ve Selçuk GÜVEN (2011)

Uygulamacı Formu



Bölüm 1. Temel Bilgiler

Adı Soyadı Kız Erkek Okul Sınıf

Yıl Ay Gün Uygulayıcının İsmi

Test Tarihi Uygulayıcının Ünvanı

Doğum Tarihi Uygulama Gerekçesi

Yaş Aile Eğitimi Durumu

Konuşulan Diller Aile Gelir Durumu

Bölüm 2. TEDİL Sonuçları Özeti

	Ham Puan	Standart Puan	Eşdeğer Yaş	%'lik Dilim	Bozukluk Derecesi
Aile Dil
İfade Edici Dil
Sıd. Puan Toplamı
Sözel Dil Performansı

Bölüm 3. Diğer Test Puanları

Test Adı	Tarih	Standart Puan	TEDİL Eşdeğeri	Bozukluk Derecesi
.....

FORM B

TEDİL, Topbaş, S. ve Güven, S. (2011)

5 Yaş	Uyaran	Doğru Tepki Ölçütü	Puan
	<p>20 - Karşılaştırma kavramlarını anlar. Materyal: BA 11 Resim Kartı Prosedür: Elinizi resimde gezdirerek; "Bak bu bir dağ, şimdi dikkatle bak ve söylediğimi göster" deyin. 1. Dağın tepesi 2. Dağın alt tarafı (etekleri)</p>	Doğru tepki	
	<p>İpucu: "Vücudunu bir ağaçmış gibi düşün" deyin.</p>		
	<p>23 - "Ne zaman sorusunu" anlar ve uygun yanıt verir. Prosedür: "Şimdi sorularına yanıt vermeni istiyorum" deyin. 1. Ne zaman okula gidilir? 2. Ne zaman kahvaltını yaparsın? 3. Ne zaman ay (ay dede) çıkar?</p>	2/3 Doğru tepki	
	<p>24 - Zaman ilişkileri bildiren sözcükleri anlar. Prosedür: "Sorularımı dikkatle dinle ve yanıtla" deyin. 1. Akşam yemeğinden önce mi uyursun sonra mı? 2. Kabanını/şapkasını sokağa çıkmadan önce mi giyersin sonra mı? 3. Dişlerini fırçalamadan önce mi fırçalarsın sonra mı?</p>	2/3 Doğru tepki	
	<p>25 - Karmaşık soruları anlar. Materyal: BA 11 Resim Kartı Prosedür: Elinizi resimde gezdirerek; "Bak bu bir dağ, şimdi dikkatle bak ve söylediğimi göster" deyin. 1. Dağın tepesi 2. Dağın alt tarafı (etekleri)</p>		
	<p>27 - Üst üste sorulara yanıt verir. Prosedür: "Her soruya yanıt verdiğin doğru veya yanlış/bozuk olabilirler. Her birinden önceki soruya yanıt vermiyorsan yanlış/bozuk bir cümle mi bana söyle" deyin. 1. Bana kız mıydım? (Y) 2. Kız evdeymişim? (D) 3. Ben büyüyünce öğretmenlik oldum. (Y) 4. Annem çarşıdan geldiler. (Y)</p>	"Yanlış" cevabını verdiği cümlelerin doğrusunu söylemesini isteyin ve yazın.	

Sayfa 3 Toplam

Ek C**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyet:.....
2. Yaşınız:.....
3. Mesleğiniz:.....
4. Eğitim Durumunuz:.....
5. Aylık Geliriniz:.....
6. Çocuk sayınız:.....
7. Okula giden Çocuğunuzun adı soyadı:.....
8. Yaşı:.....

Ek D

FROG, WHERE ARE YOU?

Sequel to A BOY, A DOG AND A FROG

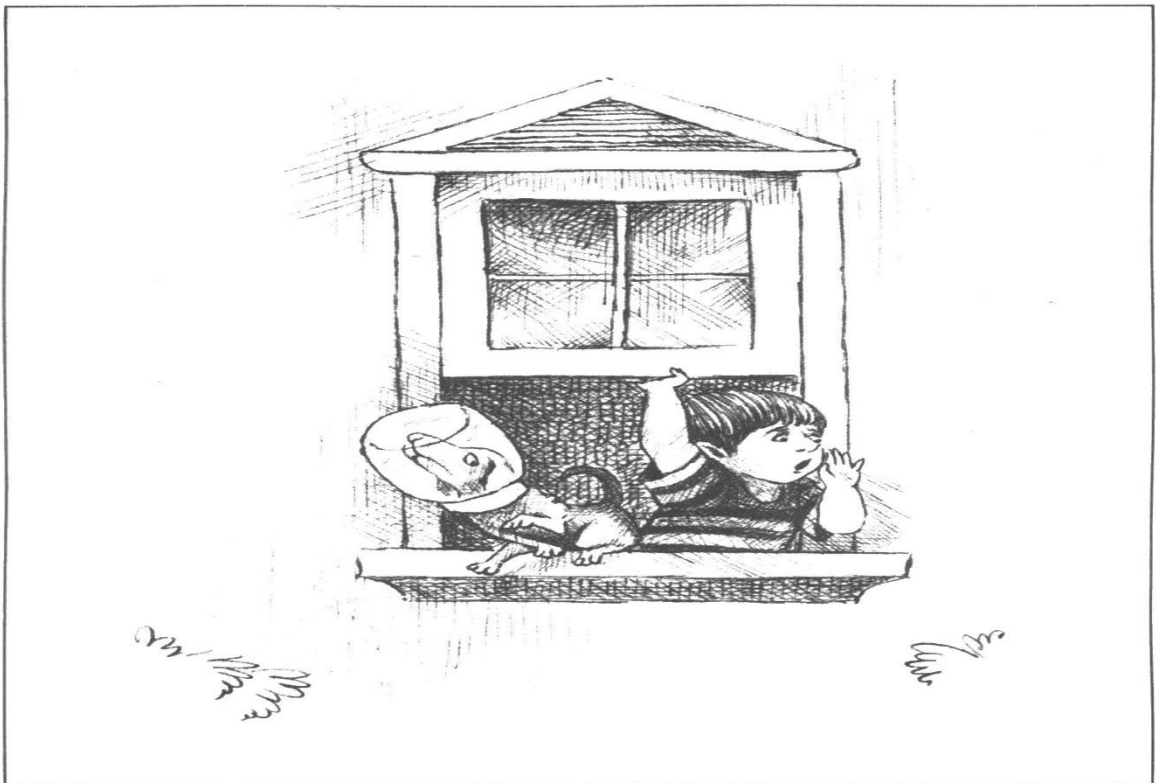


by Mercer Mayer

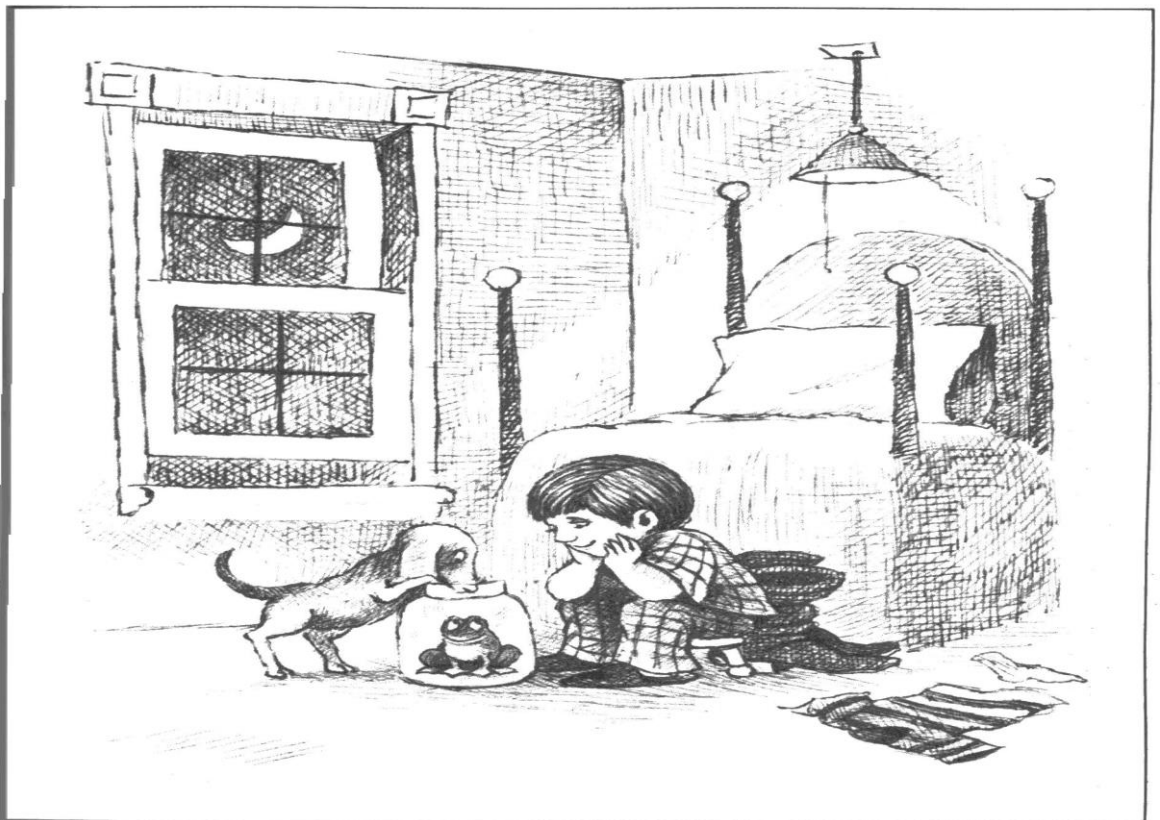
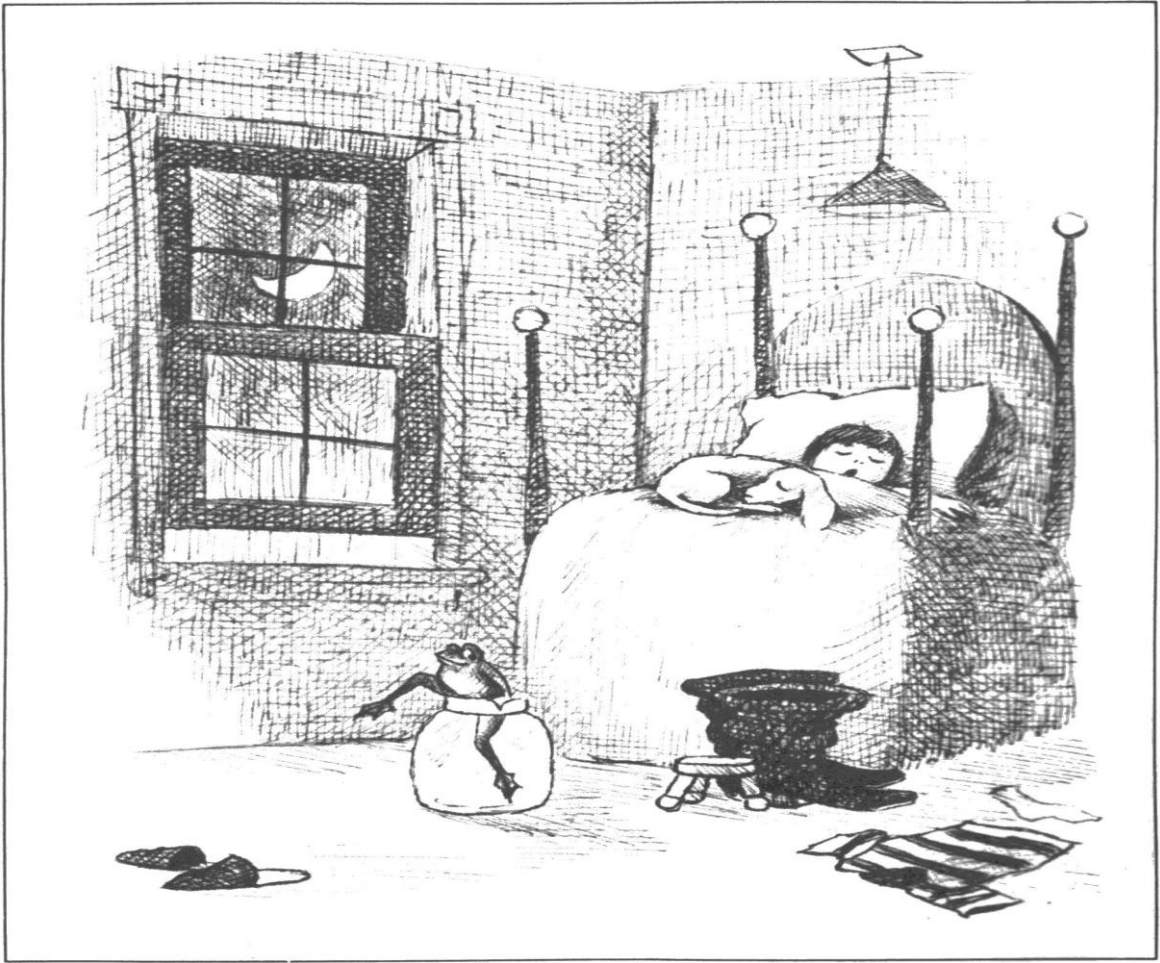
Dial Books for Young Readers
New York



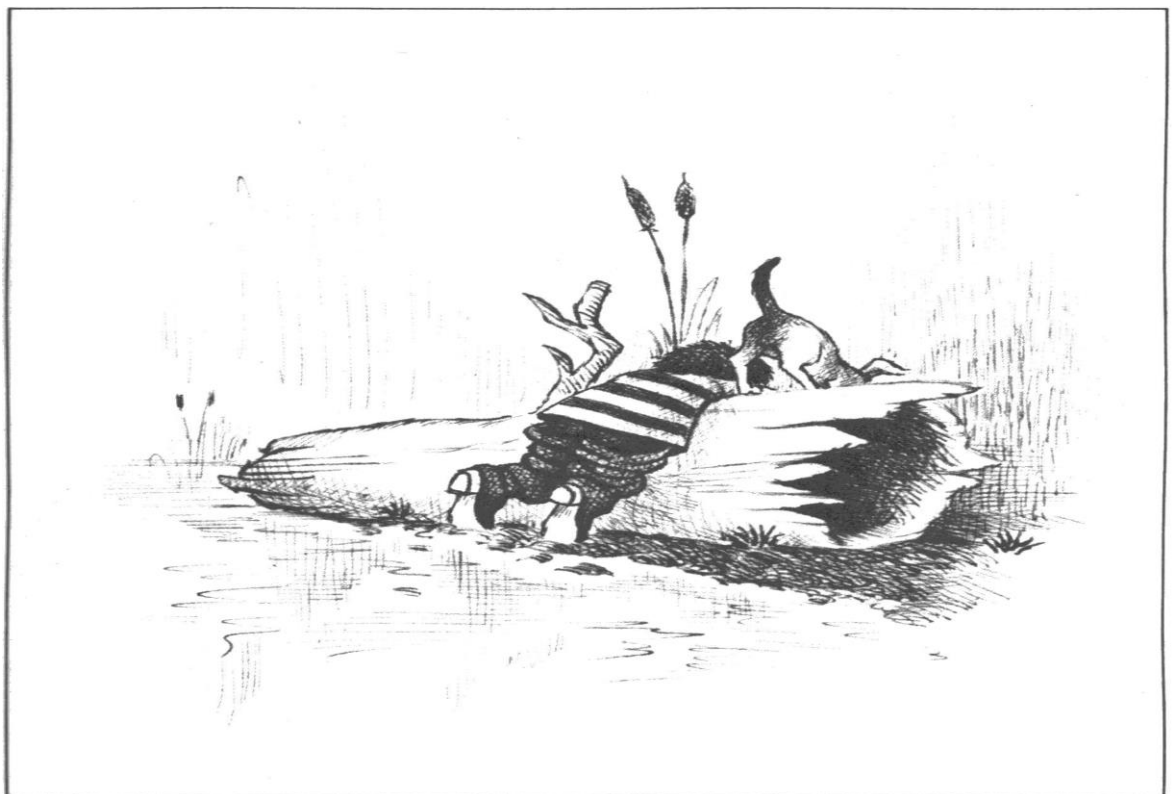
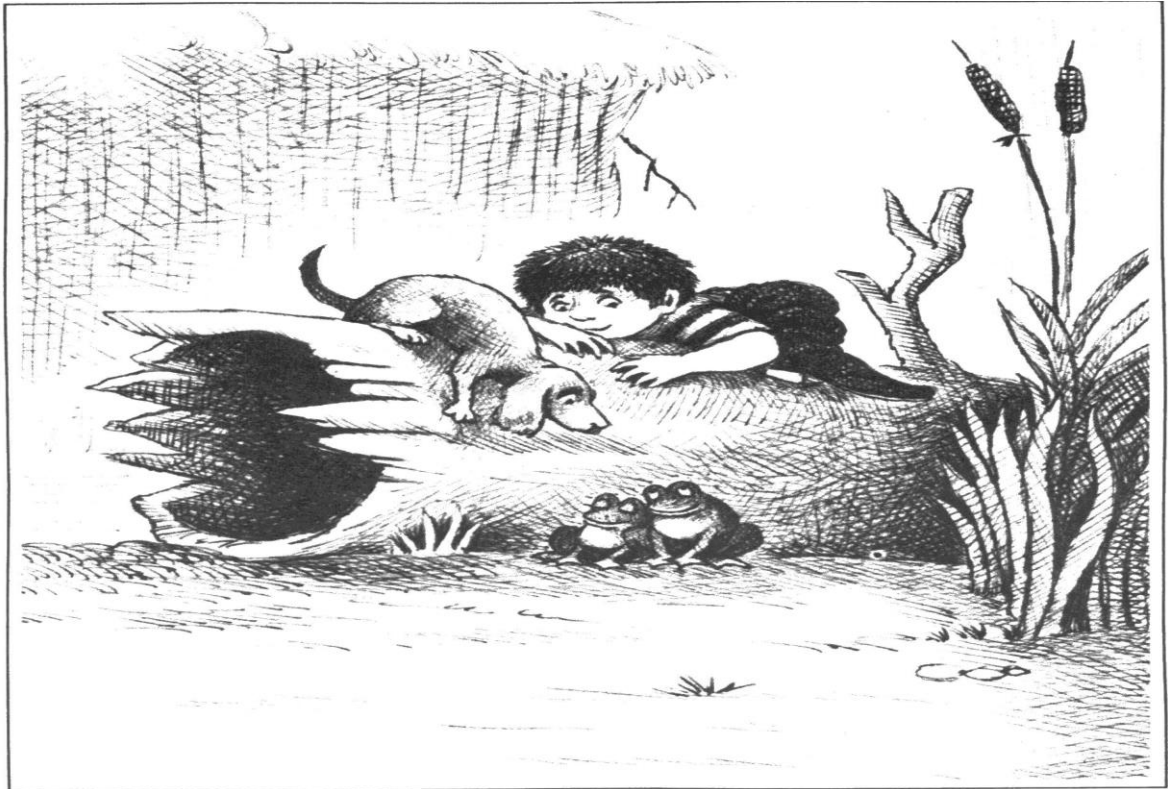


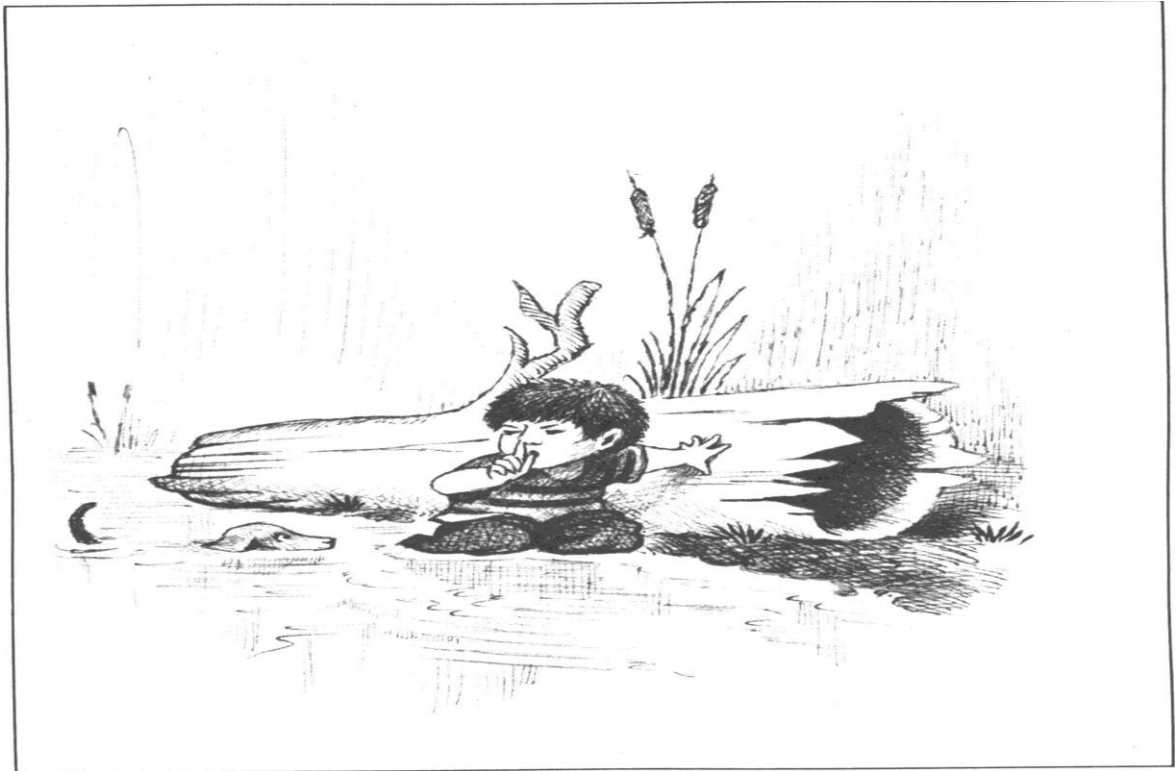




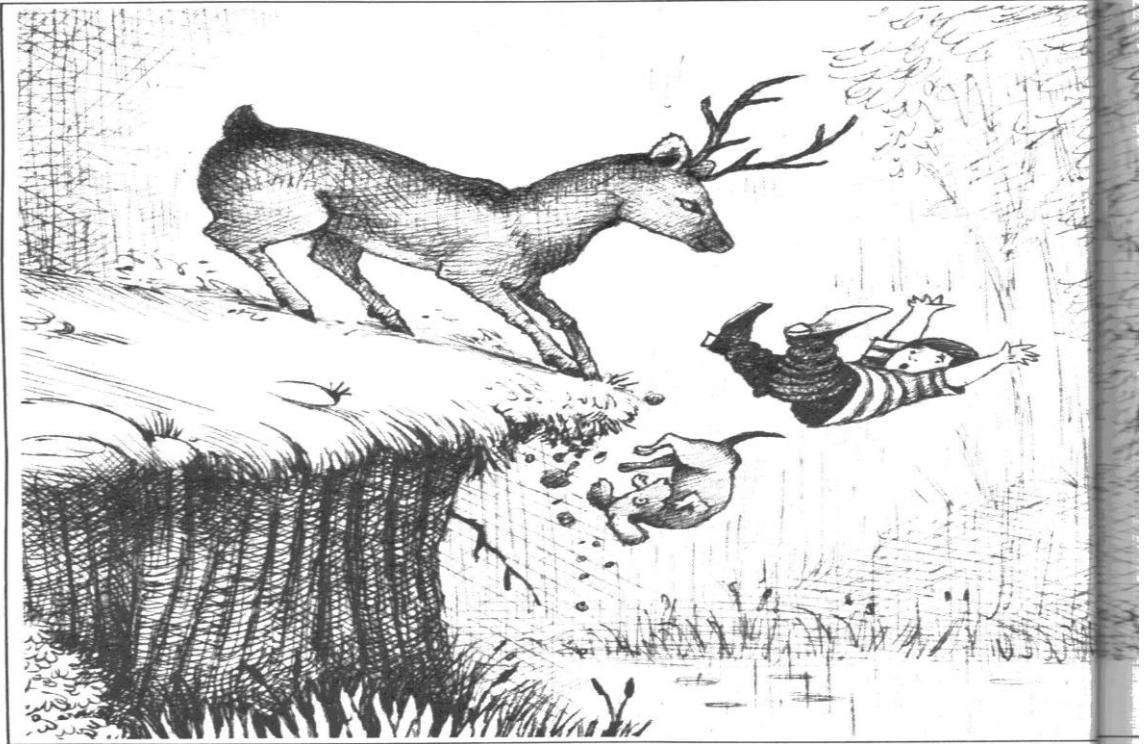










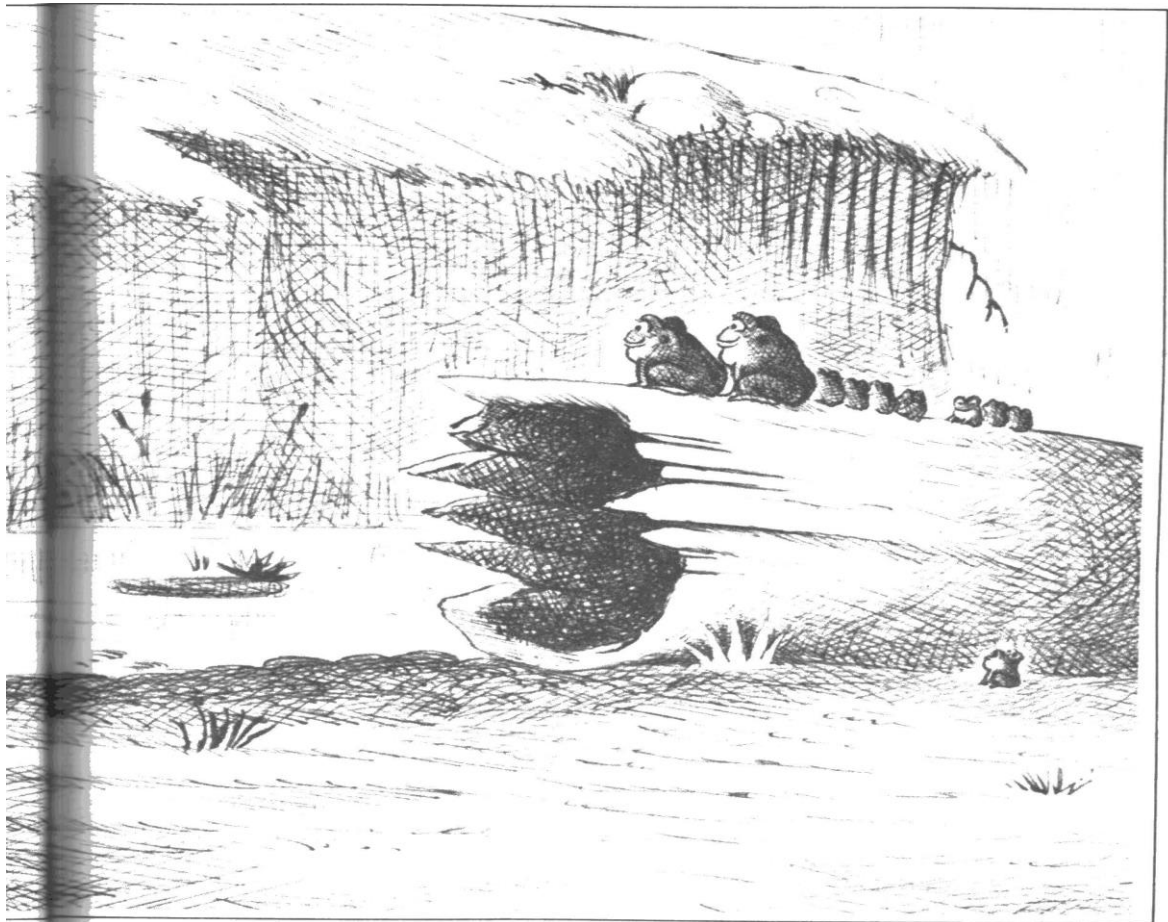


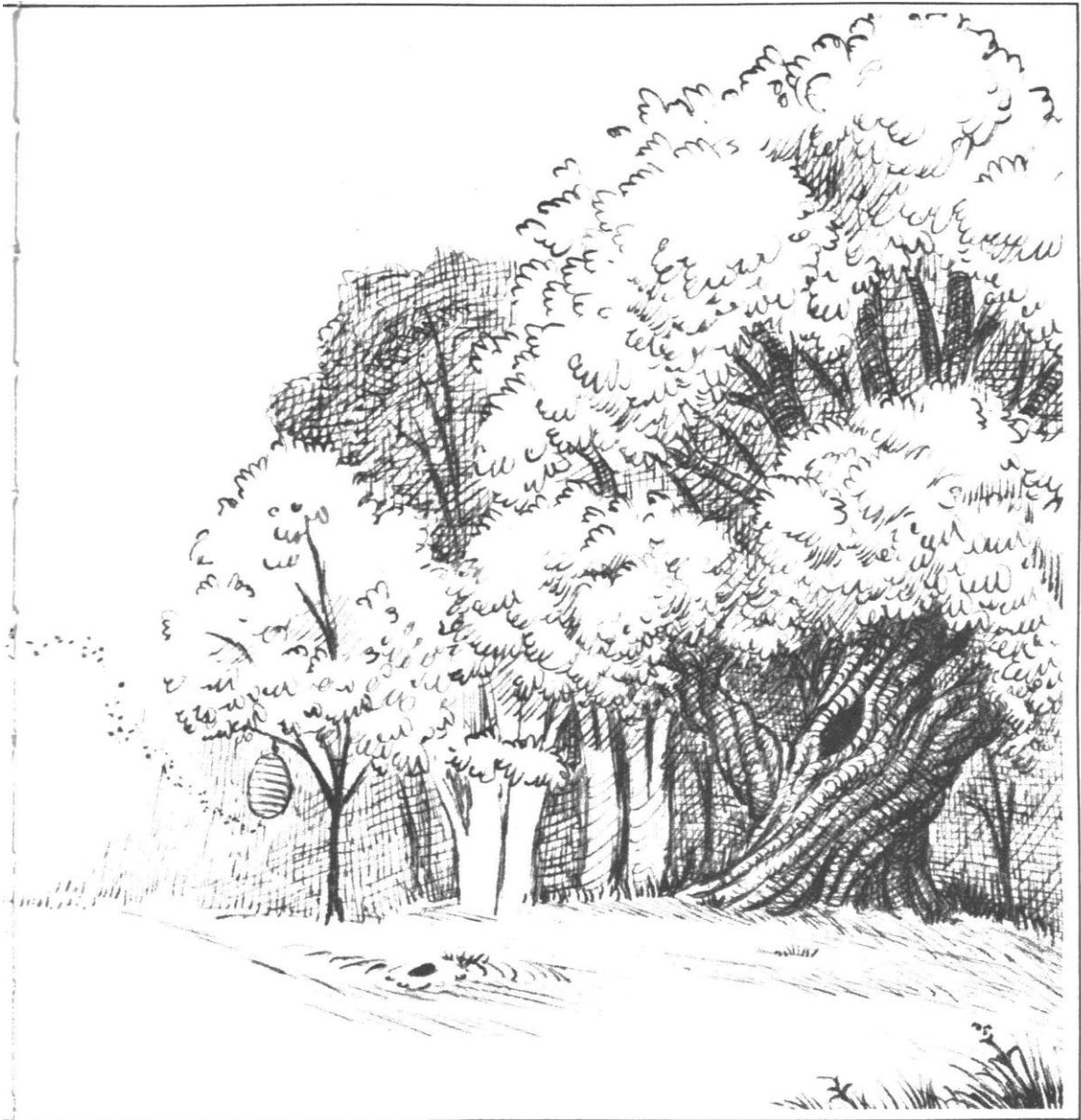












Ek E

İstanbul, 28 Ocak 2015

Sayın Zeynep Ceren Şimşek,

Telif hakları yayınevimize ait olan aşağıdaki kitapları doktora tezinizde kullanmanız uygun görülmüştür.

KİTAPLAR:

Çiftlik Öyküleri - Meraklı Kedi

Çiftlik Öyküleri - Kırdan Araba Gezisi

Çiftlik Öyküleri - Traktör Macerası

Çiftlik Öyküleri - Kar Fırtınası

Çiftlik Öyküleri - Buharlı Tren

Dünyayı Öğreniyorum - Arkadaşım Hayvan Bakıcısı El Yazısı Öğreniyorum

Köpük ile Pıtır El Yazısı Öğreniyorum - Minik Ejderha

Saygılarımızla,

KÜLTÜR YAYINLARI İŞ TÜRK

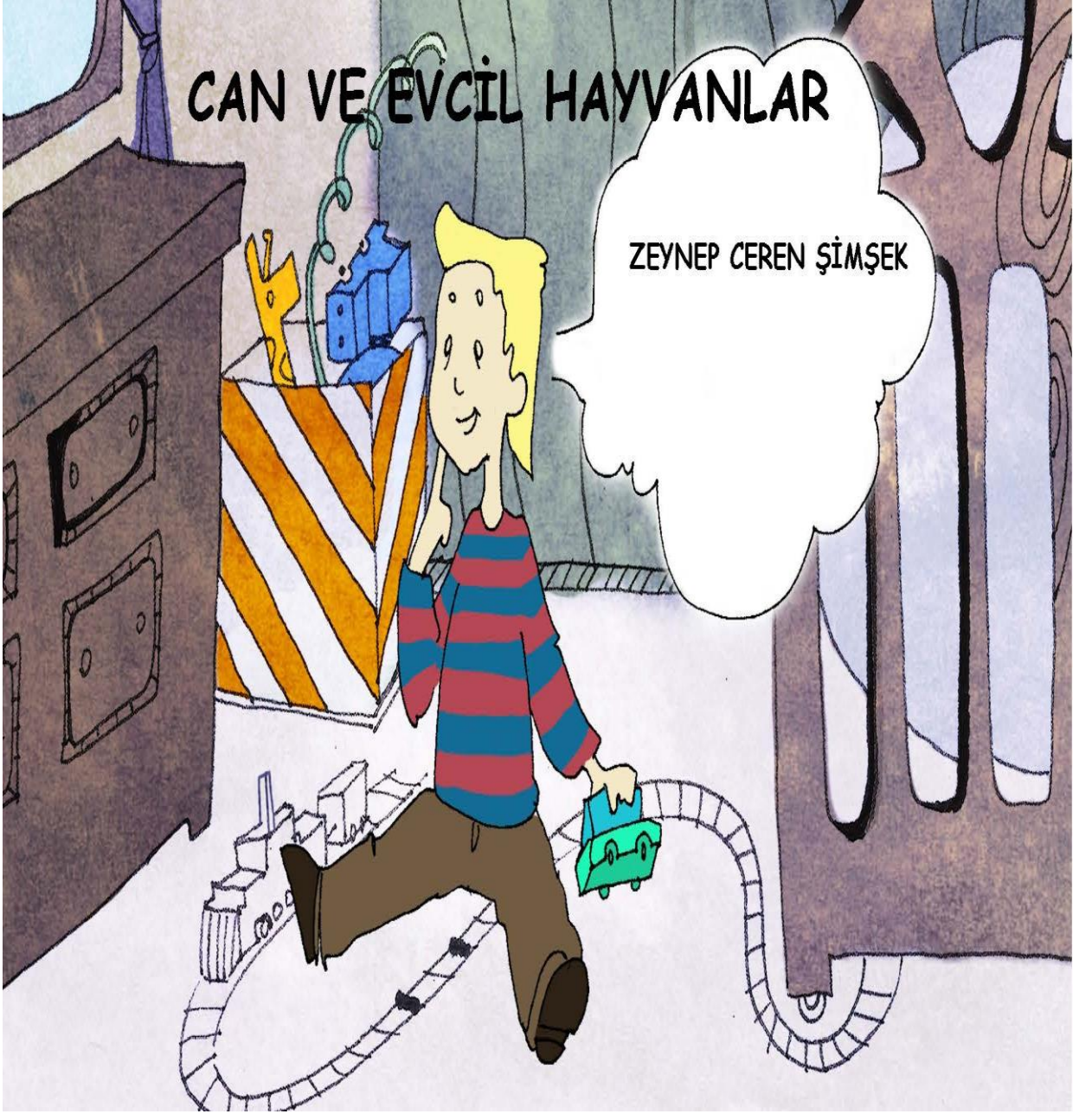
ANONİM ŞİRKETİ

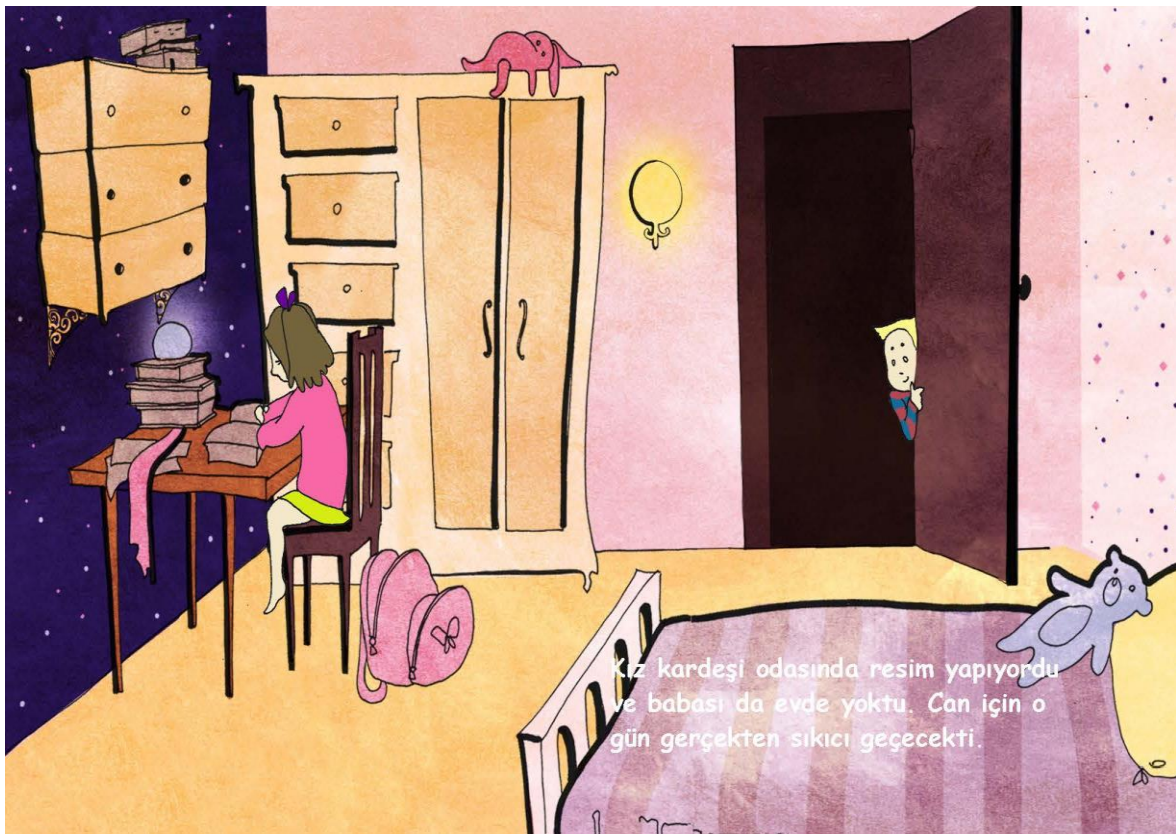
A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Rengin Karan". The signature is fluid and cursive.

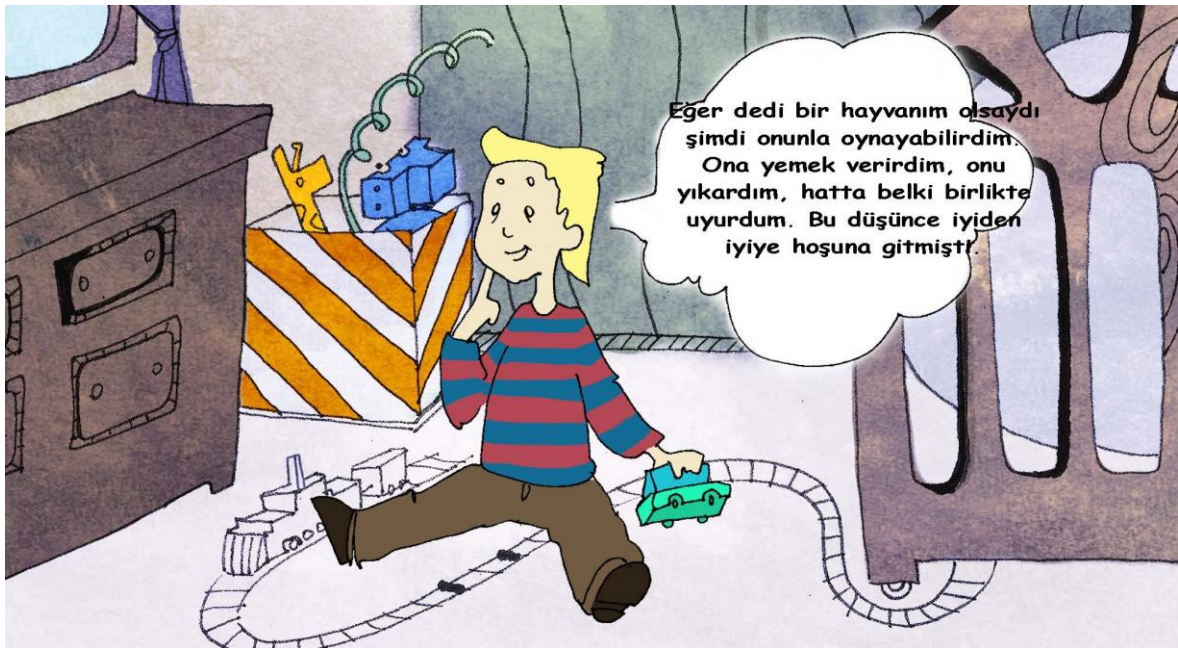
Rengin Karan

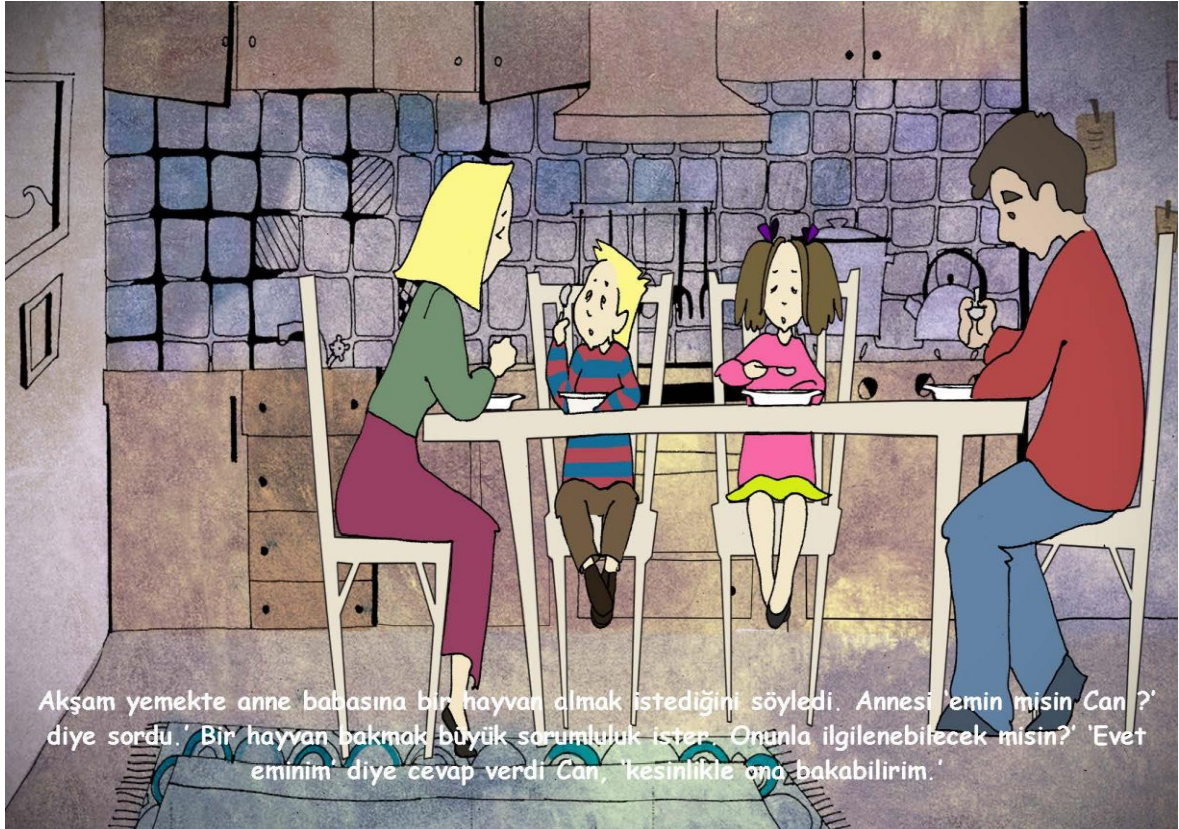
Genel Koordinatör

Ek F.





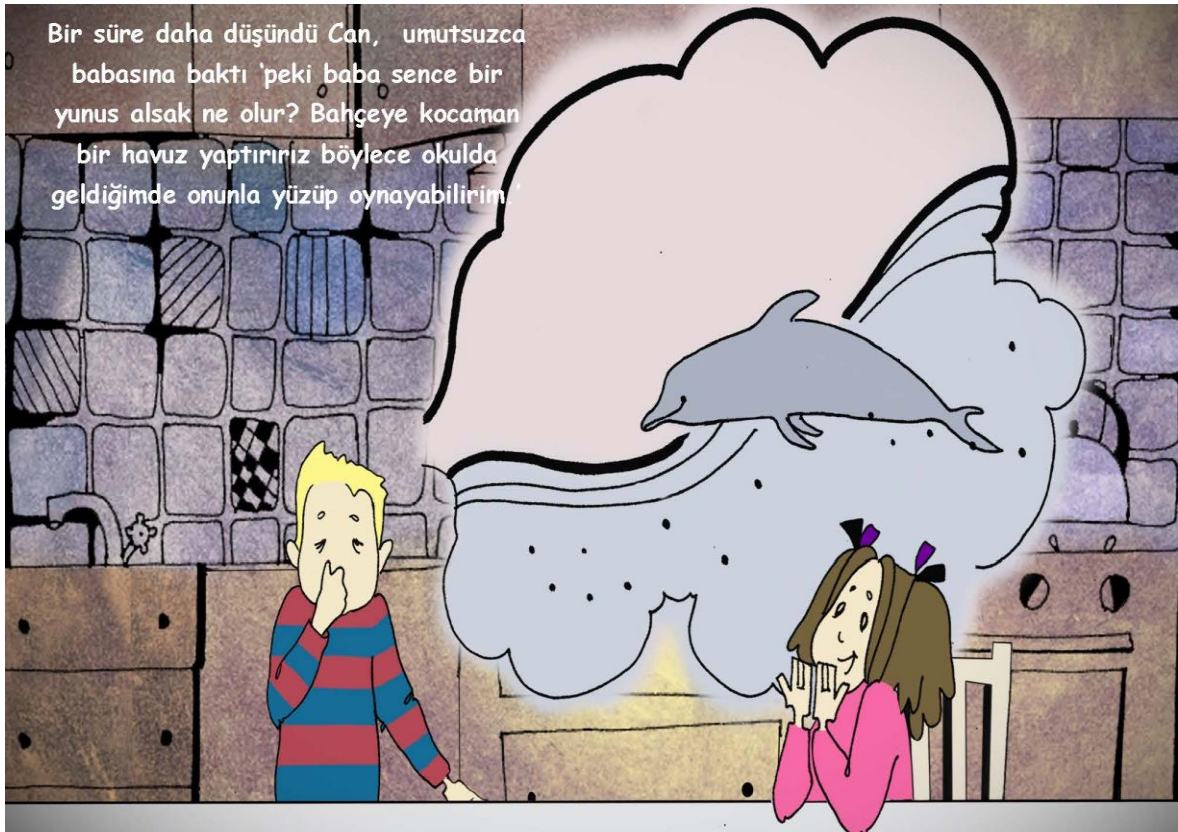


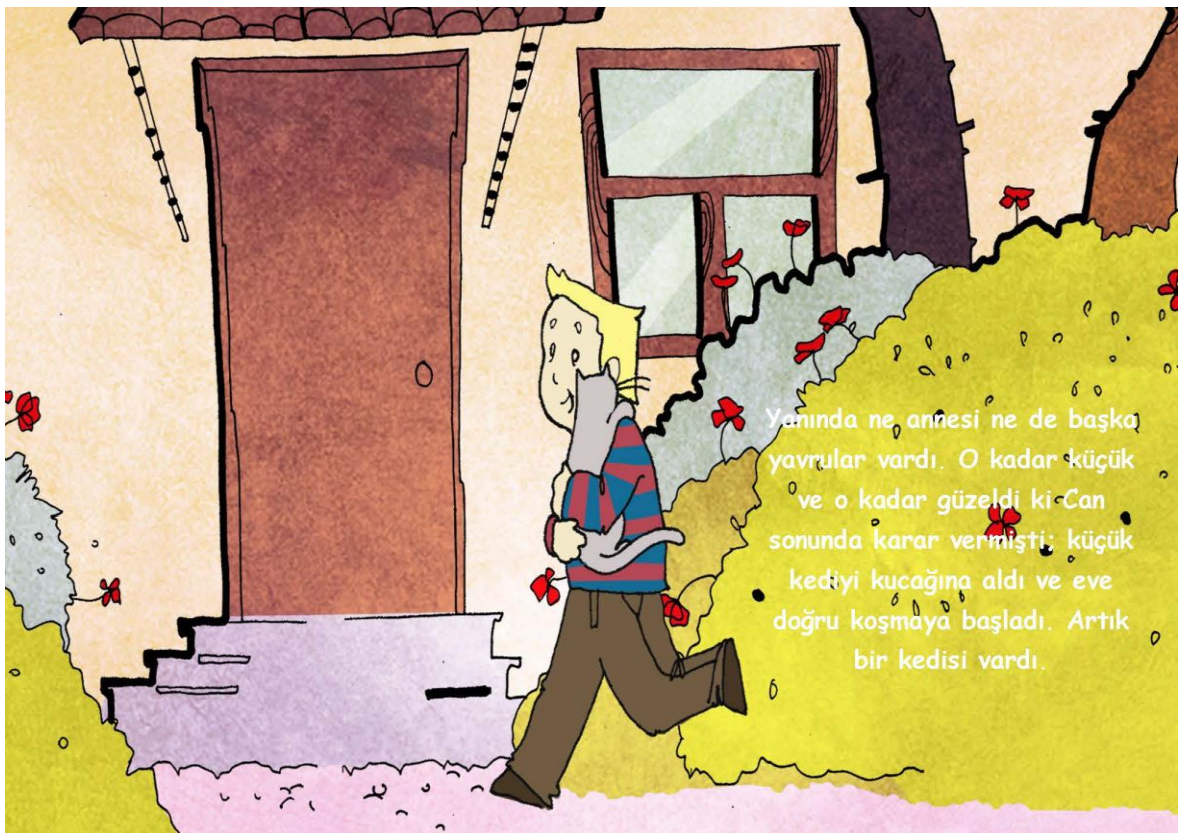
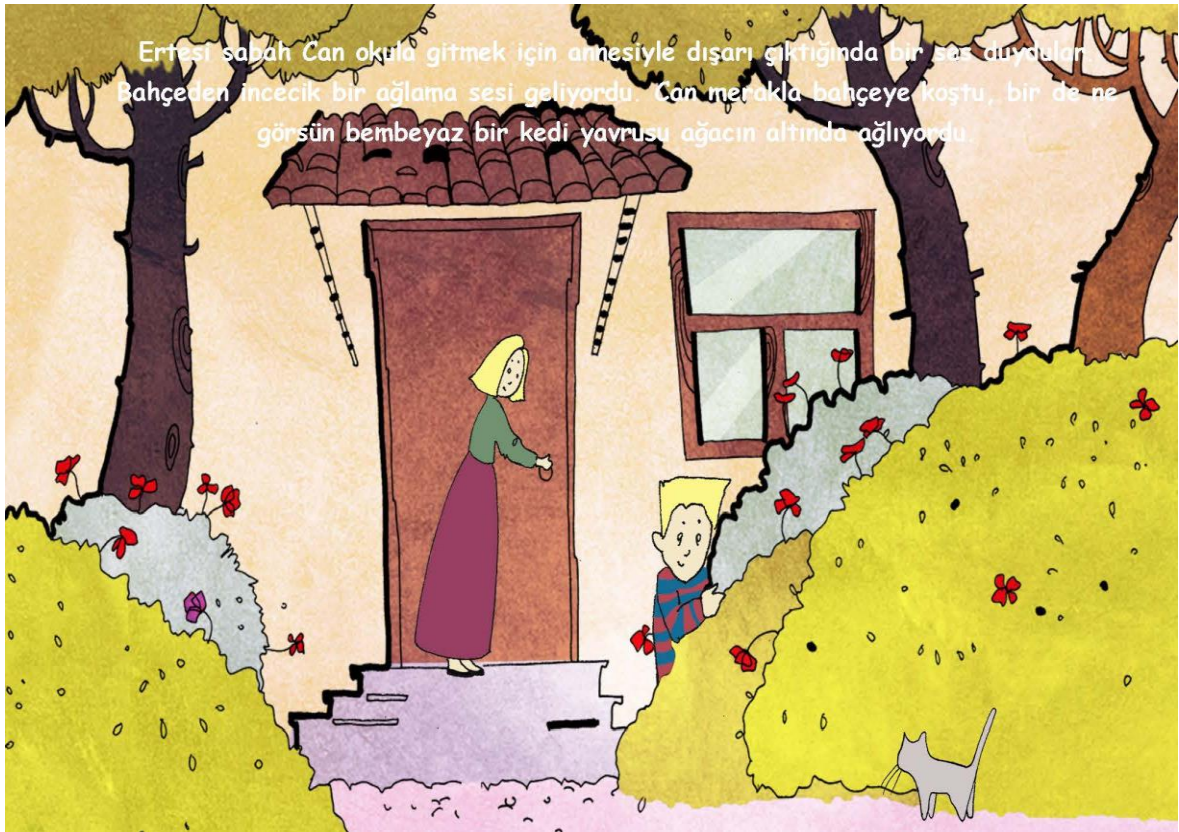












Ek-G





EK- H





EK-I





EK-İ

TABLO 15. DİYALOĞA DAYALI OKUMA UYGULAMASI VİDEO KAYIT ANALİZİ																								
Kıtap	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	26	17	18	19	20	21	22	23	24
Süre (Toplam Dk)	17	19	17	19	19	19	16	18	16	16	22	20	17	18	15	17	15	18	19	14	22	23	16	21
	16	20	18	15	20	16	17	17	19	15	20	19	17	19	15	15	14	19	15	14	18	17	17	22
Hikâye Öncesi Etkinlik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Hikâye Sonrası Etkinlik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Katılımcı Çocuk Sayısı (Kişi)	7	7	7	7	8	7	7	7	7	6	7	7	7	7	6	7	6	7	7	6	8	8	7	8
	8	6	6	6	6	6	6	6	6	8	7	6	5	5	6	6	5	6	6	6	7	7	7	6
Sözel Katılım Gösteren Çocuk Sayısı (Kişi)	7	7	7	7	8	7	7	7	7	6	7	7	7	7	6	7	6	7	7	6	8	8	7	8
	8	6	6	6	6	6	6	6	6	8	7	6	5	5	6	6	5	6	6	6	7	7	7	6

EK- J

TABLO 14. E-KİTAP UYGULAMASI VİDEO KAYIT ANALİZİ																								
Kıtap	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	26	17	18	19	20	21	22	23	24
Süre (Toplam Dk)	11	11	9	12	10	13	8	10	16	12	13	16	8	13	17	13	14	13	8	11	8	14	16	13
Hikâye Öncesi Etkinlik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+
Hikaye Sonrası Etkinlik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Katılımcı Çocuk Sayısı (Kişi)	19	17	19	17	18	18	16	17	17	18	16	18	18	18	18	16	17	17	16	16	18	16	14	13
Sözel Katılım Gösteren Çocuk Sayısı (Kişi)	12	12	9	15	10	13	13	14	16	14	12	13	8	17	16	11	11	10	13	13	10	11	13	11

EK- K

TABLO 16. GELENEKSEL OKUMA UYGULAMASI VİDEO KAYIT ANALİZİ																								
Kitap	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Süre (Toplam Dk)	9	10	10	12	8	9	9	9	5	14	10	11	12	10	11	13	10	12	11	11	8	7	9	14
Hikâye Öncesi Etkinlik	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+	-	-
Hikaye Sonrası Etkinlik	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-
Katılımcı Çocuk Sayısı (Kişi)	11	15	16	17	17	15	16	15	17	15	15	14	16	15	14	16	15	13	12	16	16	12	16	17
Sözel Katılım Gösteren Çocuk Sayısı (Kişi)	10	13	10	13	6	9	8	9	-	5	8	10	11	12	9	11	3	7	5	10	8	-	-	-

Ek-L

Kişisel Bilgiler	
Adı	Zeynep Ceren
Soyadı	ŞİMŞEK
Doğum yeri ve tarihi	Çorlu/ 04.05.1987
Uyruğu	T.C.
İletişim adresi ve e-mail adresi	Kervansaray Mah. 3027 Sok. No:10 / 17 Bağbaşı / Denizli E-mail: cyesilyurt@pau.edu.tr
Eğitim	
İlköğretim	Mimar Sinan İlköğretim Okulu
Ortaöğretim	Saime Salih Konca Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi AnaBilim Dalı
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği AnaBilim Dalı
Yabancı dil	
Yabancı dil adı-SINAV ADI-Sınavın yapıldığı ay ve yıl YDS /2014	Alınan Puan 63,75
Varsa Mesleki Deneyim	
Yıl(lar)	Mesleki Deneyim
2008 /	Gülden Çocuk Evi Müdür
2008/2009	Peri Masalı Çocuk Evi Kurucu Müdür
2009 / Halen	Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim ABD Araştırma Görevlisi