



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ VE KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİNİN
NİTELİĞİNİN BEŞ YAŞ ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİYLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ

Ayşegül DENİZ

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ VE KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİNİN
NİTELİĞİNİN BEŞ YAŞ ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİYLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE QUALITY OF
PICTURE STORY BOOKS' & READ ALOUDS' AND LANGUAGE
DEVELOPMENT OF 5 YEAR OLD CHILDREN

Ayşegül DENİZ

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Ayşeg¼l DENİZ'in hazırladığı "Resimli Öyk¼ Kitaplarının ve Kitap Okuma
Etkinliklerinin Niteliğinin Beş Yaş Çocuklarının Dil Gelişimiyle İlişkinin İncelenmesi"
başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi
Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

J¼ri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

J¼ri Üyesi

Prof. Dr. T¼lin G¼LER YILDIZ

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Refika OLGAN

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. M¼driye YILDIZ BIÇAKÇI

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüst¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 26 / 06 / 2018 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada resimli öykü kitaplarının ve okul öncesi öğretmenlerinin büyük grup etkinliği olarak gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile okul öncesi eğitim alan alt sosyoekonomik düzeydeki beş yaş çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgileri ve dil gelişimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma alt sosyoekonomik düzeyde beş yaş grubundaki 181 çocuk ve 21 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgisi düzeylerini belirlemek için TİFALDİ; alıcı ve ifade edici dil gelişimi düzeylerini belirlemek için ise TEDİL ölçekleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu (KOD) geliştirilmiştir; kitap merkezinde yer alan ve etkinlik sırasında okunan resimli öykü kitaplarını değerlendirmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin nitelikleri kısmen yeterli olarak bulunmuştur. Alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında resimli öykü kitaplarının niteliğinin ve kitap okuma etkinliklerinde, çocukların alıcı ve ifade edici dillerinin öğretmenler tarafından desteklenmesinin ve uygun etkinlik ortamlarının oluşturulmasının niteliği ile çocukların alıcı ve ifade edici sözcük bilgileri ve dil gelişimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öykünün etkili okunmasının niteliği ile alıcı ve ifade edici sözcük bilgisi ve dil gelişimi arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunamamıştır. Beş yaş çocuklarının sözel dil performansını anlamlı olarak yordayan değişkenlerin sırasıyla ailenin aylık geliri, ailenin çocuğa kitap okuma sıklığı, çocuğun alıcı dil sözcük bilgisi, çocuğun ifade edici dil sözcük bilgisi ile öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: okul öncesi eğitim, kitap okuma etkinlikleri, alıcı dil gelişimi, ifade edici dil gelişimi, sözcük bilgisi, resimli öykü kitapları, çocuk edebiyatı

Abstract

In this research it is aimed to examine the relationship between the qualities of read aloud activities and the picture story books with the receptive and expressive vocabulary and language development of 5-year-old children having pre-school education in a lower socioeconomical status. The research was applied with 181 children in 5 years old and 21 pre-school teachers. TIFALDI scale was used to determine the receptive and expressive vocabulary and TEDIL scale was used to determine the development of receptive and expressive language development. The Read Aloud Teacher Assessment Form was developed by the researcher to assess the read aloud activities and the Picture Story Book Assessment Scale was used to assess the picture story books read during the activity and in the book center. There is a statistically meaningful and positive relation between the quality of the supporting the children by the teachers and providing proper education environment with the receptive and expressive vocabulary and language development in the read aloud activities and quality of the picture story books. But there is not a statistically meaningful and positive relation between the quality of reading the book effective with the receptive and expressive vocabulary and language development. It is concluded that the variables predicting the spoken language performance of the 5-year-old children are, the monthly income of the family, the book reading frequency of the family to the child, the receptive vocabulary and the expressive vocabulary of the child and the supporting points of the teacher for the expressive language respectively.

Keywords: preschool education, read aloud, receptive language, expressive language, vocabulary, picture story books, children's literature

Teşekkür

Doktora eğitimim süresince desteğini ve ilgisini her zaman yanımda hissettiğim hem tez çalışmamda hem de hayatımdaki tüm süreçlerde benden yol göstericiliğini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım, çok değerli hocam Sayın Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN'e,

Tez izleme komitemde yer alan ve bu araştırmaya değerli katkılarıyla yön veren saygı değer hocalarım Prof. Dr. Selahattin Gelbal'a ve Doç. Dr. Refika OLGAN'a,

Tez jürimde bulunan ve kıymetli görüşlerini benimle paylaşan sayın hocalarım Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ'a ve Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI'ya

Bu alanda çalışmayı değerli kıldıkları ve doktora eğitimimin her aşamasında verdikleri destek için Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma,

Her zaman her konuda yanımda olan hem iş arkadaşım hem de dostum Zeynep ÖZEN'e, uzakta olsa da kendimi çok yakın hissettiğim ve bana güç veren sevgili dostum Seda ATA'ya, bu süreçte benden yardımlarını esirgemeyen tüm arkadaşlarıma,

Bana inanarak bugünlere gelmemi sağlayan ve bana her zaman destek olan annem Fatma DENİZ'e ve babam Coşkun DENİZ'e, bana yedek bir kalbim olduğunu hissettiren kardeşim Merve DENİZ SAKARYA'ya, ailemizin bir parçası olan Ömer SAKARYA'ya,

Bu çalışmada yer alarak katkı veren tüm çocuklara, öğretmenlere ve ebeveynlere çok teşekkür ediyorum.

Bu araştırma, TÜBİTAK BİDEB Yurtiçi Doktora Burs Programı desteği ile gerçekleştirilmiştir. Doktora sürecimde burs vererek beni finansal olarak desteklediği için TÜBİTAK'a da teşekkürlerimi sunuyorum.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	7
Sayıltılar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Dil Gelişimi Kuramları.....	9
Dil Gelişimi Dönemleri.....	13
Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi.....	16
Sözel Dil Gelişimi.....	16
Dilin Temel Bileşenleri.....	17
Çocuk Edebiyatı ve Resimli Öykü Kitapları.....	18
Kitap Okuma Etkinlikleri.....	25
İlgili Araştırmalar.....	35
Bölüm 3 Yöntem.....	47
Araştırmanın Yöntemi.....	47
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	47
Veri Toplama Süreci.....	51

Veri Toplama Araçları	51
Verilerin Analizi	67
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	68
Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Özelliklerine ve Niteliklerine İlişkin Bulgular	68
Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliği ile 5 Yaş Çocuklarının Alıcı Dil Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	70
Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliği ile 5 Yaş Çocuklarının Alıcı Dil Gelişimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	72
Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliği İle 5 Yaş Çocuklarının İfade Edici Sözcük Bilgileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	73
Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliği ile 5 Yaş Çocuklarının İfade Edici Dil Gelişimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	74
Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliği ile 5 Yaş Çocuklarının Sözel Dil Performansı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	75
5 Yaş Çocuklarının Sözel Dil Performansını Anlamlı Olarak Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi	76
Bölüm 5	78
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	78
Sonuçlar	78
Tartışma	79
Öneriler	97
Kaynaklar	100
EK-A: Aile Demografik Bilgi Formu	121
EK-B: Öğretmen Demografik Bilgi Formu	122
EK-C: Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği	123
EK-Ç: Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu (KOD)	125
EK-D: Veli Onay Formu	130
EK-E: Öğretmen Onay Formu	131

EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	132
EK-G: Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	133
EK-Ğ: Etik Beyanı	134
EK-H: Doktora tez Çalışması Orjinallik Raporu	135
EK-I: Dissertation Originality Report.....	136
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	137

Tablolar Dizini

Tablo 1 Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler	48
Tablo 2 Anne ve Baba Eğitim Düzeyi	48
Tablo 3 Ailenin Aylık Geliri	49
Tablo 4 Çocukların Evlerindeki Çocuk Kitabı Sayısı.....	49
Tablo 5 Ebeveynlerin Çocuklarına Kitap Okuma Sıklıkları	49
Tablo 6 Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	50
Tablo 7 İncelenen Kitapların Yayınevlerine Göre Dağılımı	53
Tablo 8 İncelenen Kitapların Yayın Yılına Göre Dağılımı	53
Tablo 9 İncelenen Kitapların Çeviri Kitap Olup Olmamasına Dair Bilgiler	54
Tablo 10 Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği Geçerlik Çalışmasına Katılan Uzmanların Özellikleri	54
Tablo 11 Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	55
Tablo 12 Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonucu	56
Tablo 13 Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'ne Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranları	57
Tablo 14 Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Faktör Yüğü	59
Tablo 15 KOD Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi	63
Tablo 16 Öğretmenlerin Puanlayıcı 1'e ve Puanlayıcı 2'ye Göre KOD'dan Aldıkları Puan Ortalamaları	64
Tablo 17 KOD Alt Boyutları İçin Puanlayıcılar Arası Uyum	64
Tablo 18 Kitap Okuma Etkinliklerinin Süresi ve Etkinliklerdeki Çocuk Sayısı	68
Tablo 19 Öğretmenlerin KOD Alt Boyutlarına Göre En Düşük, En Yüksek, Ortalama, Ortanca ve Standart Sapma Değerleri	69
Tablo 20 Kitap Merkezinde Yer Alan Ve Kitap Okuma Etkinliğinde Okunan Kitapların En Düşük, En Yüksek, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	70
Tablo 21 Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nin ve KOD Alt Boyutlarının Alıcı Dil Sözcük Bilgisi İle İlişisine Yönelik Korelasyon Değerleri....	71
Tablo 22 Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ve KOD Alt Boyutlarının Alıcı Dil Gelişimi İle İlişisine Yönelik Korelasyon Değerleri	72

Tablo 23 <i>Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ve KOD Alt Boyutlarının İfade Edici Dil Sözcük Bilgisi İle İlişisine Yönelik Korelasyon Değerleri</i>	73
Tablo 24 <i>Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ve KOD Alt Boyutlarının İfade Edici Dil Gelişimi İle İlişisine Yönelik Korelasyon Değerleri</i>	74
Tablo 25 <i>Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ve KOD Alt Sözel Dil Performansı İle İlişisine Yönelik Korelasyon Değerleri</i>	75
Tablo 26 <i>Sözel Dil Performansını Anlamlı Olarak Açıklayan Değişkenler</i>	77

Şekiller Dizini

Şekil 1. Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği yamaç birikinti grafiği. ... 58

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

- KOD** : Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu
- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- SED** : Sosyoekonomik Düzey
- TEDİL** : Türkçe Erken Dil Gelişim Testi
- TİFALDİ** : Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Kelime Testi
- TÜİK** : Türkiye İstatistik Kurumu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmada ele alınan problem durumu, araştırmamanın amacı ve önemi, araştırma problemi ve alt problemler açıklanmış; tanımlar ifade edilmiştir.

Problem Durumu

Dil; “*Duygularımızı, düşüncelerimizi, görüşlerimizi ve deneyimlerimizi ifade edebilmemizi sağlayan, ses ya da simgelerin kullanıldığı bir iletişim sistemi*” olarak tanımlanmakta (Goldstein, 2013, s. 505) ve “*Toplumun bütün bilgi birikimini, kültür dokusunu kuşaktan kuşağa aktaran bir araç*” olarak kabul edilmektedir (Sever, 2004, s. 34). Dil, toplumsal yönden, işleyiş biçimi açısından ya da iletişim yönüyle ele alınabilir. Dilin temel özellikleri tek bir kişiye ait olmaması, kişiler arası iletişimi sağlamak amacıyla var olması, üzerinde uzlaşma sağlanmış toplumsal bir olgu olması şeklinde sıralanabilir (Günay, 2004).

Erken çocukluk yıllarını içine alan okul öncesi dönem, çocuğun doğduğu günden ilkökul eğitime başladığı güne kadar süren ve bireylerin yaşamlarında önemli rol oynayan becerilerin kazanıldığı bir dönemdir. Bu dönemin özellikle dil becerilerinin gelişimi yönünden kritik yıllar olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur.

Gelişimde kritik dönem “*Belirli bir zaman diliminde belirgin bazı özelliklerin ön planda olduğu ve bu özelliklerin uyarılmasının önemli olduğu bir dönem*” olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın, 2014 s. 33). Bazı dönemlerde belli deneyimler, diğer dönemlere göre daha etkili ve derin olmaktadır. Dili ediniminin normal olarak gelişebilmesi için çocukların dile maruz kalmaları gereken kritik bir dönemin varlığından bahsedilebilir. Eğer bu kritik dönemde çocuklar dilsel açıdan uygun uyarılarla ve deneyimlerle karşılaşmazlarsa dil edinimlerinin eksik ve yetersiz olacağı öne sürülebilir (Morris, 2002).

Gelişimsel açıdan biyolojik, nörolojik, psikososyal, psikoseksüel ve bilişsel gelişim aynı anda oluşmakta ve birbirini yakından etkilemektedir. Bebekler ilk yılın sonlarına kadar dilin anlamını kavramaya başladıklarına ilişkin işaretler göstermelerine rağmen bu dönemde genellikle konuşmayı dinleme deneyimine sahiptirler. İlk yıllarda dil edinimi için annenin verdiği eğitim, sosyal etkileşim, oyun

ve beyinsel gelişme dinamik bir rol oynar. Ses bilgisi, sözdizimi/dizinbilgisi, anlambilgisi ve edimsel/kullanımbilgisi çocukların dil kazanımlarında ve kullanımlarında birlikte işler. Çocuklar bu edinim sürecine aktif olarak katılırlar. Çocukların dil gelişiminde bireysel farklılıklar olabilmektedir. Bunun nedenlerinden biri çocukların gelen bilgileri organize etme biçimlerindeki bireysel farklılıklardır. Diğer nedenler ise çevresel ve sosyal faktörlerden kaynaklanmaktadır. Dil ve konuşma gelişimi açısından ilk çevrenin aile ortamı olduğu kabul edilmektedir. Çocuğun içine doğduğu ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, annenin ve babanın eğitim düzeyi, ailedeki etkileşim biçimleri, aşırı sevgi ve reddedilme gibi durumlar çocuğun dil ve konuşma gelişimini olumlu ya da olumsuz etkiler. Dili edinmekte olan çocuk ile etkileşime geçen ebeveynlerin ve diğer yetişkinlerin kullandıkları konuşma dili ve etkileşim stilleri, dilsel ortam ve genel sağlık durumu çocukların kazanmakta olduğu dili ve dili kullanma biçimlerini etkilemektedir (Çiyiltepe, 2011; Keklik, 2017; Tüfekçioğlu, 2001). Sonuç olarak çocukların dil gelişiminde bireysel farklılıklar, ailede kullanılan dilin zenginliğinin yanı sıra anne-baba tutumları, ailenin sosyo ekonomik ve sosyokültürel düzeyi, çocuğun genel sağlık durumu gibi birçok faktör rol oynamaktadır.

Dil edinimi kalıtım ve çevrenin etkileşimini yansıtır. Çevresel koşullar çocukların ve bebeklerin kültürel deneyimleri öğrenmelerini büyük ölçüde belirlemede, yaşadıkları kültürde önem verilen işlev güçlenmektedir. Eğer motor işlevlere önem veriliyorsa motor işlevler, bilişsel işlevlere önem veriliyorsa bilişsel işlevler güçlenir. Yazılı ve sözlü dile önem verilen, dil bakımından zengin bir ortamda büyüyen çocukların dil gelişimi, aynı imkânlarla sahip olmayan çocuklara göre daha hızlı gelişim gösterir (Schunk, 2014).

Sosyoekonomik düzeyin dil gelişimi üzerindeki etkisi yapılan araştırmalarda ortaya konmuş; alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların dil gelişimlerinin orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların dil gelişimlerine göre daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (Hart ve Carta, 1994; Kandır ve Koçak-Tümer, 2013; Kandır ve Orçan, 2009; Walker, Greenwood). Dil gelişimi açısından, alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre anaokuluna daha geride başlamaktadırlar (Lee ve Burkham, 2002) ve akademik beceriler açısından risk altındadırlar (Biemiller, 2006; Hart ve Risley, 1995, 2003). Sözcük bilgisi zayıf olan çocuklar okula başladıklarında okumada ciddi güçlüklerle

karşılaşabilmektedirler (Ergin, 2015). Bu nedenle okul öncesi eğitim çağında özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar, dil gelişimi açısından risk altında olabilecekleri için bu çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerinin desteklenmesi oldukça önemlidir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde; çocuklara kitap okumanın dil gelişimi açısından yararlı olduğunu gösteren, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okurken kullandıkları zengin dil ile çocukların dil gelişimi arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya çıkaran çalışmalar olduğu görülmektedir. (Bus ve Van IJzendoorn,1995; DeBaryshe, 1993; Mol, Bus, De Jong ve Smeets, 2008; Payne, Whitehurst ve Angell, 1994; Van Kleeck, Gillam, Hamilton ve McGrath, 1997). Tabors, Snow ve Dickinson (2001) hem ev hem de sınıf ortamlarının çocukların dil gelişimine katkıda bulunacağını belirtir. Bununla birlikte nitelikli sınıf ortamlarının, ilkokula başlarken kritik olan dil gelişimi ile ilgili becerilerinin desteklenmesinde çocukların ihtiyaç duydukları deneyimleri sağlayabileceğini dile getirmektedir.

Öğretmenler de ebeveynler gibi çocuğun dil gelişimi için önemli modellerdir ve okul öncesi eğitimde çocukların dil becerilerinin desteklendiği en önemli etkinliklerin, Türkçe etkinlikleri kapsamında uygulanan kitap okuma etkinlikleri olarak belirtilmektedir (National Early Literacy Panel [NELP], 2008). The International Reading Association (IRA) ve The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) kuruluşlarının ortak olarak hazırladıkları belgede, kitap okuma etkinlikleri “Çocukların okuma becerilerini kazanmaları açısından en gerekli etkinlik” olarak belirtilmiştir (IRA ve NAEYC, 1998). Okul öncesi eğitimde zengin bir dilin kullanıldığı kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimine katkıda bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Dickinson, Anastasopolous, Mc-Cabe, Peisner-Feinberg ve Poe, 2003; Dickinson ve Tabors, 2001). Risk altında bulunan ve okul öncesi eğitimde alan çocuklara etkileşimli kitap okuma yöntemi ile kitap okunmasının, çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren erken müdahale çalışmaları da bulunmaktadır (Hargrave ve Sénéchal 2000; Lonigan, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999). Öğretmenlere kitap okuma etkinlikleri ile ilgili verilen eğitimin, öğretmenlerin dil kullanma stratejileri üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar da literatürde yer almaktadır (Milburn, Girolametto, Weitzman ve Greenberg, 2014).

Belli başlı öğrenme yollarından birisi olan dil, sözlü ve yazılı olarak büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde dinleme ve konuşma becerisine sahip çocuklar, başkaları ile iletişim kurmakta başarılı olmakta, etkin öğrenme stratejilerini geliştirebilmekte ve okuma yazma ile ilgili becerileri de kazanmaktadırlar. Yaşına uygun dil becerilerini geliştiremeyen çocukların ise sosyal uyumsuzluk, okuma zorluğu gibi sorunlar yaşadıkları görülmekte ayrıca bu çocuklar okul ortamında da çeşitli olumsuz durumlar yaşayabilmektedirler (Sevinç, 2005).

Çocuklarla kitap okumak, çocukların okula hazır bulunuşluklarına ve okumayı öğrenme becerilerine katkı sağladığı için tavsiye edilmektedir. Kitap okumanın yararları, yazılı dilin kurallarının ve farklı türlerdeki kitapların düzeninin farkında olma, harflerin ve sayıların yazılı halinin bilgisini edinme, ses bilgisel farkındalık geliştirme olarak sıralanabilir. Kitaplarda gündelik konuşma diline nispeten daha kompleks konuşma yapılarının yer alması da dil gelişimi açısından olumlu bir etki yapmaktadır (De Temple ve Snow, 2003). Yeterince sözel iletişimde bulunabilen, kendisine yeterince kitap okunan çocukların okuma becerileri konusunda diğer çocuklara göre daha ileride bir düzeyde oldukları görülmektedir (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2013).

Ana dili öğretimi 4 yaşından 15 yaşına kadar bütün ülkelerde zorunlu olarak yapılmaktadır. Bu eğitim verilirken çocukların yaş seviyelerine uygun stratejiler kullanılmaktadır. 4-6 yaş arasındaki çocuklar büyük oranda oyuna ve uygulamaya dayanan bir eğitim almakta; bu uygulamalar aracılığıyla çocukların bilgiyi belleğinde tutabilme, duygu ve düşüncelerini başkalarına anlatabilme becerilerini kazanmaları ile bazı sembol, işaret ve kavramları tanıyabilecek düzeye gelmeleri amaçlanmaktadır. Bu dönemde kazandırılan dil becerilerinin, çocukların ilkokula başladıklarında sosyalleşme ve başkalarıyla ilişki kurma becerilerini geliştirmelerine destek olacağı söylenebilir (Yalçın, 2012).

Bugün ülkemizde okul öncesi eğitime devam 3-5 yaş grubu çocukların büyük çoğunluğu, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurum temelli eğitim modeliyle eğitim almaktadır. 2012 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte ilkokul birinci sınıfa başlama yaşı düşmüştü; ilkokula başlama 66. aydan itibaren zorunlu olmuştur. 60 aylık çocuklar da ebeveynlerinin izni ile ilkokula başlayabilmektedirler. İlkokul eğitiminin bir yıl erken başlaması ile birlikte dil gelişimi ile ilgili becerilerin kazanılmasının da daha önemli hale geldiği düşünülmektedir. Çünkü özellikle dil

gelişimi ile ilgili beceriler, çocukların ileriki dönemlerdeki okuma ve akademik başarılarının temelini oluşturmaktadır. Yapılan çok sayıda çalışmada dil ve erken okuryazarlık becerilerinin çocukların sonraki eğitim kademelerinde sahip oldukları okuma performanslarının ve akademik başarılarının bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 2001; Hart ve Risley, 2003; Scarborough, 2001; Sénéchal, LeFevre, Thomas ve Daley, 1998; Storch ve Whitehurst, 2002). Okul, dezavantajlı bölgede yaşayan çocuklar için en önemli öğrenme pratiklerinin sağlandığı yer olarak değerlendirilebilir. Özellikle okul öncesi dönemde çevresel faktörlerden dolayı çocukların gelişimleri üzerinde etkili olan dezavantajlı durumların, okul ortamında öğretmenler tarafından sağlanan uygun koşullarla giderilebileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında “Okul öncesi eğitim çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır” ve “Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.” maddeleri yer almaktadır. Okul öncesi eğitimin amaçları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (MEB, 2013):

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Çocukları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak.

Okul öncesi eğitimde dil gelişimine oldukça önem verildiği görülmektedir. 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan Okul Öncesi Eğitimi Program Kitabı'nda (2013), dil gelişimi ile ilgili 12 kazanım ve 73 gösterge bulunmaktadır ve dil gelişiminde en önemli etkinlik olarak Türkçe etkinliklerine işaret edilmektedir. Türkçe etkinliklerini planlarken öğretmenlerin çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaları, farklı yöntem ve teknikleri kullanmaları, sosyal ve kültürel olarak dezavantajlı çocukları göz önünde bulundurmaları gerektiği belirtilmiştir. Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından birisinin de şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak olduğu görülmektedir. Bu noktada

dezavantajlı çevrelerde okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişiminin desteklenmesinin daha da önem kazandığı söylenebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada okul öncesi eğitim ortamlarındaki resimli öykü kitaplarının ve büyük grupla gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin belirlenmesi ve resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile okul öncesi eğitim alan alt sosyoekonomik düzeydeki 5 yaş grubu çocuklarının alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgileri ile dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Ebeveynlerin ya da öğretmenlerin çocuklarla birlikte kitap okumalarının, risk altında olan alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu çalışmada, ana dili Türkçe olan ve alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim sınıflarındaki resimli öykü kitaplarının ve öğretmenlerin büyük grupla yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile çocukların alıcı ve ifade edici sözcük bilgileri ve dil gelişimleri arasında ilişki kurularak literatüre katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Ülkemizde okula başlama yaşının 66 aya düşmesi ve çocukların artık daha erken yaşta ilkokula başlamaları sebebiyle bu çalışma ilkokula başlayacak 5 yaş grubu çocuklarla yapılmıştır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim sınıflarında gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri ile ilgili yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu konunun özellikle de alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumları açısından fazla ele alınmamış olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca literatürde dil gelişimi ile ilgili daha önce yapılan çoğu çalışmada, çocukların alıcı dil sözcük bilgileri üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmada çocukların alıcı dil sözcük bilgilerinin yanı sıra ifade edici dil sözcük bilgileri ile alıcı ve ifade edici dil gelişimleri de incelenmektedir.

Ülkemizde okul öncesi eğitimin amaçlarının arasında şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak yer almaktadır. Okul öncesi eğitimde özellikle alt sosyoekonomik düzeyde yer alan çocukların eğitimine öncelik verilmesi ile Türkçenin doğru ve düzgün konuşulmasının amaçlanması, bu araştırmanın amacıyla birebir örtüşmektedir. Öte yandan resimli öykü kitapları da

çocukları bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dil gelişimini destekleyen önemli bir araçtır. Resimli öykü kitaplarının çocukların gelişim alanlarını destekleyebilmesi için fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından iyi bir nitelik taşıması gerekir. Bu nedenle eğitim ortamında bulunan ve öğretmenler tarafından çocuklara okunan öykü kitaplarını iyi niteliğe sahip kitaplar arasından seçilmelidir. İlgili literatür incelendiğinde resimli kitapların niteliğini değerlendirmeye yönelik geçerliği ve güvenilirliği yapılmış bir ölçme aracının bulunmadığı görülmüştür. Resimli öykü kitaplarının niteliğini belirlemeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesinin araştırmacılar, öğretmenler, ebeveynler ve yayıncılar açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu ölçme aracının yanı sıra araştırma kapsamında MEB Okul Öncesi (2013) Programı'na uygun olarak öğretmenlerin Türkçe etkinlikleri kapsamında gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinliklerindeki uygulamalarının değerlendirildiği bir rubriğin geliştirilmesi ile de ilgili literatüre katkı sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırma Problemi

Resimli öykü kitaplarının ve okul öncesi öğretmenleri tarafından büyük grup etkinliği olarak uygulanan kitap okuma etkinliklerinin niteliği ve resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile alt sosyoekonomik düzeydeki 5 yaş grubundaki çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgileri ve dil gelişimleri ile arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Alt problemler. 1. Okul öncesi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin özellikleri etkinliğin süresi ve etkinlikteki çocuk sayısı açısından nasıl değişmektedir? 2. Okul öncesi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin niteliği ne düzeydedir? 3. Eğitim ortamında yer alan ve kitap okuma etkinliğinde kullanılan resimli öykü okuma kitaplarının niteliği ne düzeydedir? 4. Resimli öykü kitaplarının ve öykü okuma etkinliklerinin niteliği ile beş yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 5. Resimli öykü kitaplarının ve öykü okuma etkinliklerinin niteliği ile beş yaş çocuklarının alıcı dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 6. Resimli öykü kitaplarının ve öykü okuma etkinliklerinin niteliği ile beş yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 7. Resimli öykü kitaplarının ve öykü okuma etkinliklerinin niteliği ile beş yaş çocuklarının ifade edici dil gelişimleri

arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 8. Resimli öykü kitaplarının ve öykü okuma etkinliklerinin niteliği ile beş yaş çocuklarının sözel dil performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 9. Beş yaş çocuklarının sözel dil performansını hangi değişkenler anlamlı düzeyde açıklamaktadır?

Sayıtlılar

1. Öğretmenlerin kitap okuma etkinlikleri video kaydına alınırken doğal ve samimi davrandıkları varsayılmaktadır.
2. Veri toplama aşamasında çocukların dil gelişimlerini değerlendirmek amacıyla yapılan ölçek uygulamalarında uygun koşulların sağlandığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma okul öncesi eğitim alan 5 yaş (60-71 ay) çocukları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Resimli Öykü Kitabı: 3-6 yaş grubundaki çocuklara yönelik yazılmış, en az dörtte üçü resimlerden oluşan kitaplardır.

Kitap Okuma Etkinliği: Okul öncesi eğitim kurumlarında büyük grup etkinliği olarak gerçekleştirilen, öğretmenin çocuklara resimli öykü kitabı okuduğu etkinliklerdir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Dil Gelişimi Kuramları

Dil gelişimi ile ilgili başlıca kuramlar olan Davranışçı Kuram, Psikolingüistik Kuram ve Sosyokültürel Kuram ele alınmıştır.

Davranışçı kuram. 1950'lerde psikolojide baskın yaklaşım olan davranışçılığın önde gelen savunucularından B. F. Skinner, bebeklerin yetişkinlerin çıkardığı sesleri dinlediklerini ve bu seslere en yakın sesleri çıkardıklarında ödüllendirilmeleri ve pekiştirilmeleri sonucunda dili öğrendiklerini öne sürmüştür. Çocuklar büyüdükçe, pekiştirilmiş oldukları için konuşmalarının yetişkin konuşmasına benzer hale geldiğini ve dile ait kuralları da deneme yanılma ile öğrendiklerini savunmuştur. Bu kurama göre dilin kazanılmasında, tekrar ve pekiştirme önemlidir (Morris, 2002).

Davranışçı kuramda dilin ediniminin herhangi bir becerinin öğrenilmesi gibi olduğu belirtilmekte ve dil terimi yerine sözel davranış terimi kullanılmaktadır. Dilin yapısı ya da dilbilgisi gibi dilbilimsel bileşenlerin, dili öğrenme süreçleri içindeki yerine ise önem verilmemektedir. Bu yaklaşımda sözel davranış hareketine geçiren uyarılar ve dil performansı üzerinde durulur (Topbaş, 2001).

Davranışçı kuramda dilin klasik koşullanma ve edimsel koşullanma ile kazanıldığı savunulmaktadır. Klasik koşullanmaya göre dilin temelini sözcük öğrenme oluşturmaktadır. Bir nesneye tekrar tekrar bağlanan bir sözcük, koşullu uyarıcı olmaktadır. Sözcüğün anlamı, sözcüğün ortaya çıkardığı duygudan ve duygusal tepkiden dolayı oluşmaktadır. Edimsel koşullanmada davranışın sıklığını davranışın sonuçları belirlemekte, pekiştirilen bir davranış tekrar edilmeye eğilim göstermektedir. Ebeveynler çoğu zaman bebeğin ihtiyaçlarını giderirken bebekle konuşurlar, bebek de ebeveynlerinin konuşma seslerini ve diğer özelliklerini olumlu duygularla birleştirir ve pekiştirilme gerçekleşmiş olur. Konuşmaların bebeğin dikkatini git gide daha fazla çektiği görüşü söz konusudur (Gander ve Gardiner, 2007).

Bu yaklaşımda sözcüklerin dizilişinde ya da dilin gramer yapısının öğrenilmesinde taklide önem verilmektedir. İsim, zarf, fiil gibi çok çeşitli sözcük

gruplarının cümle içinde tekrarlanmaları sonucunda çocuk hangi sözcük grubunun hangisini takip edeceğini öğrenir. Ancak dilin içeriğini dikkate almama ve çocukların yetişkinlerin kullanmadıkları sözcükleri de üretmelerini açıklayamama gibi nedenlerden dolayı bu yaklaşım eleştirilmektedir (Aydın, 2015).

Psikolinguistik kuram. Psikolinguistik kuramın öncülerinden Chomsky, dil incelemelerinde zihni incelemenin bir yolu olduğunu düşünerek bunun aksini savunan davranışçı düşünceye karşı çıkmıştır. Skinner'ın davranışçı dil çözümlemesine karşı Chomsky'nin getirdiği eleştiri bilişsel alanda yapılan çalışmalarda bir devrim yaratmıştır. Chomsky'nin en güçlü görüşlerinden biri, çocukların dili öğrenirken daha önce hiç duymadıkları dolayısıyla da hiç pekiştirilmemiş cümleler üretmeleridir (Goldstein, 2013).

Psikolinguistik kuramda insanların dil gelişimine yatkın olarak bir mekanizma ile doğdukları ve konuşulana kolayca anlayabilecek nörolojik bir gizilgüce sahip oldukları düşünülmektedir. İnsanların bu mekanizma dâhilinde dilsel öğeleri seçerek ve edinerek dili öğrendikleri öne sürülmektedir. Bu kuramda ebeveynlerin ya da toplumsal çevrenin etkisi vurgulanmamaktadır (Gander ve Gardiner, 2007; Keklik, 2017).

Chomsky, insanlardaki dil gelişimine yatkın bir mekanizmanın varlığını, çocukların dilbilgisiyle ilgili son derece karmaşık ve incelikli kuralları çok hızlı bir şekilde özümsemelerinden yola çıkarak savunmuştur. Bu mekanizmanın beyin dil konusunda uzmanlaşmış bölümlerinin etkisiyle geliştiğini düşünmüştür. Chomsky'ye göre çocuklar dili belli bir sistem içinde öğrenmektedir. Çocuklar çevrelerinde konuşulan dili dinlemekte ve doğuştan edindikleri dil yetisi sayesinde cümleleri oluştururken rast gele arka arkaya koymak yerine gramer kurallarına uygun cümleler kurmaktadır (Köksal-Akyol, 2011; Günay, 2013).

Chomsky'nin kuramının belli ön kabulleri bulunmaktadır. Bunlardan biri tüm dillerin eşit olduğudur. Chomsky'ye göre birinden daha üstün bir dil yoktur ve her dil her düşünceyi karşılayabilir. Chomsky diller arasında belli farklılıklar olmasına rağmen dillerin evrensel özellikler taşıdığını düşünmektedir. Tüm dillerin özel dilbilgileri olsa da tüm dillerin bağlı olduğu ve insan zihninde oluşan tek bir evrensel dil bilgisinin esas olduğunu; bu evrensel dil bilgisinin de tüm dünya dillerindeki kuralları içerdiğini söylemektedir. Diğer bir ön kabul ise tüm dillerde ortak

kategorilerin olduğudur. Her dilde ünlü ünsüz ayrımı, isimler, fiiller, sayılar, fiiller ile ilgili zaman, kip, kişi vb. kategoriler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Chomsky, dilin cümlelerden oluşan bir yapı olduğunu ve sınırlı sayıda öge kullanılarak sınırsız cümle üretilebileceğini belirtir (Kerimoğlu, 2014).

Chomsky dili derin yapı ve yüzeysel yapı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bir dilin yüzeysel yapısı o dildeki cümlelerin gramer yapıları ile ilgilidir. Dilin derin yapısı ise daha soyut olarak dilin anlam yönünü içermektedir. Cümlenin soyut anlamı ile ilgilidir. Çocuklar seslerin anlamlarını önce soyut olarak kavradıktan sonra sesleri gramatik yapıya dönüştürür ve konuşmaya başlarlar (Aydın, 2015; Şahin, 2013). Ancak bu kuramda ebeveynlerin ya da toplumsal çevrenin etkisi vurgulanmamaktadır (Gander ve Gardiner, 2007)

Sosyokültürel kuram. Vygotsky tarafından geliştirilen sosyokültürel kuram iki temel görüşe dayanmaktadır. Bunlardan ilki zekâ gelişiminin, çocukların büyüdüleri kültürel ve tarihi bağlamlar çerçevesinde anlaşılabilirliği görüşüdür. İkinci görüş ise bireylerin gelişimlerinin, insanların düşünmelerine, iletişim kurmalarına ve problem çözmelerine yardımcı olan dil, yazı ya da hesaplama sistemleri gibi semboller sistemlerine bağlı olduğudur (Slavin, 2015). Bu yaklaşımda biyolojinin önemi kabul edilse de çevresel güçlere özellikle de kültürel olanlara yoğunlaşmıştır (Miller, 2008).

Vygotsky'nin kuramında çocukların tek başına yapamadıkları ama bir yetişkinin ya da bir akranın yardımıyla yapabilecekleri "*Potansiyel gelişim alanı*" kavramı ile ifade edilir (Bodrova ve Leong, 2013: 64). Bu kavram literatürde "*Yakınsak gelişim alanı*" olarak da geçmektedir. Potansiyel gelişim alanı, çocukların henüz öğrenmediği ancak belirlenen süre içinde öğrenebileceği işlemleri kapsar. Vygotsky, çocukların potansiyel gelişim alanlarında çalıştıkları zaman öğrenmenin gerçekleştiğini savunur (Slavin, 2015). Kendisinden daha yetkin bir yetişkin ya da akranın başarıya teşvik etme, model olma, açıklama, yönlendirici sorular sorma, tartışma, ortak katılım, cesaretlendirme ve çocuğun dikkatini kontrol etme yollarını kullanmasıyla çocuk, bulunduğu noktadan biraz ileri yeterli düzeyini destekleyen etkinlikleri gerçekleştirir (Miller, 2008).

Vygotsky'nin kuramında yer alan diğer bir kavram "*Scaffolding*"dir. Bu kavram "Yapı iskelesi" olarak literatürde yer almaktadır. Bu kavram, en basit ifadeyle çocuğa

ihitiyaç duyduğu desteği verme olarak tanımlanabilir. Çocuğun potansiyel gelişim alanını destekleme söz konusudur. Bu kavram usta-çırak ilişkisi etkileşimi çerçevesinde düşünülebilir. Bir gelişim görevini öğrenmenin başında olan çocuğa hemen destek verilirse çocuk bu gelişim görevini öğrenebilecektir. Başlangıçta çocuğa tam bir destek sağlayan kişinin daha sonra bu desteğini giderek azaltması söz konusudur. Kendisinden daha yetkin bir yetişkinden ya da akranından destek alan çocuk bir süre sonra problemin üstesinden gelmeyi tek başına öğrenir (Arı, 2006; Bodrova ve Leong, 2013).

Vygotsky'ye göre sosyal çevre çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin ve tutumların kaynağıdır. Çocuğa sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini çocuğun içinde yaşadığı çevre ve kültür belirlemektedir (Kandemir, 2015). Sosyal etkileşim çocuğun öğrenmesinde önemli bir yer tutmakta ve çocuğun öğrenme potansiyeli başkalarıyla birlikte olduğunda ortaya çıkmaktadır. Başkalarıyla etkileşerek öğrenmenin aracı da konuşmamızı ve dinlememizi sağlayan dildir. Vygostky öğrenmede sosyal etkileşime ve dile özel bir önem vermiştir. Ona göre dil sosyal yaşamın bir gereği ve sonucu olup bilişsel gelişimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Vygotsky dilin bilişsel gelişime katkısını sosyal bağlamın katkıları arasında sayar. Bugün, dil açısından zengin çevre koşullarında yaşamının bilişsel gelişime önemli katkılar yaptığı artık bilinmektedir (Keklik, 2017; Yapıcı, 2017).

Vygotsky, çocukların yetişkinlerle ve daha yetkin akranları ile iletişime geçtiklerinde sosyal hayatta yüksek zihinsel aktivitelerin olduğunu öne sürmüştür. Bu sav Vygotsky'nin eğitimde sosyalleşilen çevrelerin yokluğunda zihinsel gelişimin büyük zarar göreceğini savunan araştırmacılar ve bilim insanları ile uzlaşmasına yol açmıştır. Vygostky dili, düşünme için zihinsel bir araç olarak değerlendirmiş; dilin aktarıcılık işlevine de dikkati çekmiştir. Dilin en önemli sosyal ve bilişsel araçlardan biri olduğu yönündeki vurgusu, zihinsel gelişim açısından önemli bir katkı olarak düşünölmektedir. (Bodrova ve Leong, 2013; Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Vygoosky'ye göre üçüncü yaşın başında çocuklar yavaş yavaş dışsal konuşmadan içsel konuşmaya geçiş yapmaktadırlar. İçsel konuşma çocuğun kendi kendine konuşması olup bu konuşmalar giderek çocuğun düşünceleri haline gelmektedir. Benmerkezci ya da özel konuşma olarak da adlandırılan bu konuşmanın amacı kısmen toplumsal ilişki kurmak kısmen de içsel düşünceleri

anlatmaktır. Çocuklar kendi kendine konuşmayı kendilerine rehberlik etmek ve kendilerini yönlendirmek için kullanmaktadırlar. Vygotsky içsel konuşmanın çocuğun daha önce sözel olarak toplumsal ilişkilere girmesi sonucu oluştuğunu ve kişilere eylemlerini planlayıp düzenleme imkânı sağladığını savunmaktadır (Bayhan ve Artan, 2005; Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç- Atıcı, 2013).

Dil Gelişimi Dönemleri

Dil gelişimi altı evrede incelenebilir (Gander ve Gardiner, 2007):

- I. Evre: Ağlama
- II. Evre: Agulama
- III. Evre: Cıvılda
- IV. Evre: Tek Sözcük
- V. Evre: Telgraf Konuşması
- VI. Evre: Tam Cümleler

Ağlama dönemi. Bebekler ilk zamanlarda ağlama tepkisi yoluyla iletişim kurarlar. Bebekler çok küçük aylarda bile sesleri ayırt edebilirler. Bebekler doğdukları ikinci haftadan itibaren iletişime temel olacak sesleri bilinçsizce çıkarabilirler. 2 aylık bir bebek yaklaşık 6-7 ses çıkarabilmektedir (Çeçen-Eroğul, 2012).

Agulama dönemi. Bebekler doğumdan sonraki ikinci ayın ortalarında “eee”, “ooo”, “aaa” gibi açık ünlülerden oluşan anlamsız sesler çıkarmaya başlarlar. Bu ünlü seslerin yanı sıra çok açık olmayan başka sesleri sık sık çıkarırlar (Arı, 2010).

Cıvılda dönemi. Bebekler altı aylık oldukları zaman ünsüzleri de içeren çok çeşitli sesler için dudaklarını, dillerini, dişlerini ve gırtlaklarını fazlasıyla kullanmaya başlarlar. Bebekler ilk cıvılda evresinde, çevrelerindeki konuşma dilini duymuş ya da duymamış olmalarından bağımsız olarak herhangi bir sesi üretebilmektedirler. Bu dönemde şarkı sözcükleri gibi seslerle mırıldarlar ve ayrıca konuşan kişiye doğru dönerler. Son cıvılda evresinde ise bebekler sıklıkla işittikleri sesleri çıkarmakta; “ga ga ga”, “ba ba ba” gibi heceleri söylemek için ünlüleri ve ünsüzleri tekrar tekrar birleştirmeye ve yetişkinlerin dilinin tonlama, ritm ve vurgulama örüntülerini kullanmaya başlamaktadırlar. Farklı modeller içeren

duygular ve şiddeti belirten ifadeler arasına ses taklitleri koyarlar. İçinde buldukları kültürün dilinin özelliklerine hâkim olan çocuklar, duydukları cümlelerin konuşmalarına benzeyen sesler çıkarırlar. Çocuklar tarafından üretilen bu sesler cıvıldaama olarak nitelendirilir. İşitme engelli bebekler özel bir eğitim olmadan ilk cıvıldaama evresinin ötesine geçememekte, son cıvıldaama evresine ulaşamamaktadırlar (Bayhan ve Artan, 2005; Gander ve Gardiner, 2007).

Tek sözcük dönemi. Çoğu çocuk ilk kelimesini ilk yılın sonlarına doğru söyler. Dünyanın her yerinde bebeklerin ilk cümlesi tek kelimedir. Bu tek kelimeler çoğu zaman çevrelerinde bulunan en sık gördükleri nesnelere veya kişilerin isimleri olmakla birlikte bazen birkaç fiil ve sıfata da rastlanabilir. Çocuklar ilk 25-50 kelimeyi nispeten yavaş bir şekilde ve büyük bir çaba ile kazanırlar. Genellikle, kelimelerle ilgili yeni formlar ortaya çıktıkça daha önce öğrenilen formlar kaybolur. Bu dönemde bebeklerin ifadeleri içinde bulunulan duruma göre yorumlanmalıdır. Sesin iniş çıkışları, ortamda bulunan nesnelere ve bakış yönü çıkan sesin anlamına ilişkin ipuçlarını sağlamaktadır (Alisanoğlu, 2004; De Temple ve Snow, 2003). Bu dönemde söylenen tek sözcük birden fazla anlam yüklülüğü içerir. Örneğin çocuk “su” dediği zaman nesne olarak suyu kastettiği gibi “su istiyorum”, “suyla oynayacağım” ya da “deniz ve göl” gibi kavramları da ifade ediyor olabilir (Aydın, 2015).

Telgraf konuşma dönemi. Çocuklar iki yaş civarından itibaren oldukça yüksek bir hızla sözcük dağarcıklarına yeni sözcükler ekleyerek sözcük bilgilerini geliştirirler. Bu evrede çocuklar, iki kelimededen oluşan cümlecikler kurarlar. Tek sözcük döneminde olduğu gibi bir ifadeyi birden fazla amaç için kullanırlar. Çocukların iki veya üç sözcüğü bir arada kullanması dil bilgisini ilk kullanma olarak algılanmaktadır (Keklik, 2017).

Telgraf konuşma, telgraf iletilerine benzer şekilde gereksiz sözcük ve bağlaçlar olmadan iki, üç ya da daha farklı sayıda sözcüğün anlamlı bir ileti oluşturacak şekilde kullanılmasıyla gerçekleşen konuşmadır. Çocuklar yaklaşık 30 aylıkken üç-beş sözcüklü cümleler kullanmakta olup üç yaşındaki bir çocuğun sözcük dağarcığında 1000 sözcük bulunmaktadır (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2013).

Tam cümleler. 30. aydan itibaren çocuklar cümlenin birçok ögesini dilin sistematiği içinde kullanarak konuşmaktadırlar. Kurulan cümleler günlük hayatta herkes tarafından bilinen anlamlara karşılık gelmektedir. Çocuklar temel eğitime geçmeden önce okul öncesi dönemde desteklenirlerse yaklaşık olarak 2000-2500 kelime ile konuşacak kapasiteye ulaşabilirler (Dilci, 2014).

Dil becerilerinin kazanımında farklı hızlar söz konusu olsa da tüm çocuklar aynı aşamalardan geçerek dil gelişimlerini gerçekleştirmektedir. Bir yaş civarında çocuklar tek sözcüklü cümleler üretmeye başlar. İkinci yaş civarında çocuklar iki kelimelik cümleler kurmaya başlamakta; okul öncesi yıllarda ise çocukların sözcük sayıları, konuşma ve dil bilgisi kurallarına ilişkin bilgi düzeyleri artmaktadır (Slavin, 2015). Kültür farklılığı çocukların yetişkinlerden öğrenme fırsatlarını farklılaştırırsa da bu gelişim sürecinin bütün kültürlerde aynı şekilde gerçekleşmesi, dil konusunda doğuştan gelen bilginin çok zengin olduğunun bir göstergesi sayılabilir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen-Hoeksema, 2002).

İki-üç yaş dönemi, dilbilgisi yeteneği ve sözcük dağarcığı açısından en hızlı gelişmenin olduğu dönemdir. Çocukların çoğunun üç-dört yaşlar arasında kendi ana dillerinin temel yapılarını öğrendikleri görülmektedir. Bu dönemde geçmiş, şimdiki zaman ve geniş zaman kullanımı gerçekleşmekte ve yetişkinlerinkine benzer bir söz dizimi yapısı görülmektedir. Çocuklar üç yaşında isimleri, fiilleri, sıfatları içeren üç ya da daha fazla sözcükten oluşan yönergeleri anlamakta ve kısa basit cümleler kurmaktadır. Zamirleri ise daha geç kullanmaktadırlar. Çocuklar iki buçuk yaşında “ben” ve “sen” zamirlerini anlamaya başlar, üç yaş civarında da bu zamirleri sıklıkla kullanırlar. Basit düzeyde dilin temel yapıları olan edatları, sıfatları, zamirleri, zarfları, soru, olumsuzluk yapılarını ve çekim eklerini kullanmaya başlarlar (Atay ve Şahin, 2014). 30. Aydan sonra dili öğrenmeleri hızlanan çocuklar, fiil kökleri ve zaman çekimlerini eklemeye başlarlar ve iyelik eklerini kullanabilirler. Olumsuzluk ve soru takıları ile cümleler kurma en son gerçekleşmektedir (Arı, 2006).

Üç yaşındaki çocuklar daha uzun ve kompleks cümleler kurabilmekte; çoğul eklerini, kişi zamirlerini ve edatları doğru bir şekilde kullanabilmektedirler. Duygularını ve düşüncelerini iyi bir şekilde ifade edebilmekte, hikâye anlatabilmekte ve dinleme becerileri geliştiği için uzun hikâyeleri önceki yaşlara göre daha istekli dinlemektedirler (Zastrow ve Krist-Ashman, 2014).

Çocuklar üç-dört yaşına geldiklerinde çevrelerinde konuşulan dili temel olarak edinirler. Dil edinimi çocukların okula başladığı dönemde büyük ölçüde tamamlansa da dil gelişimi tüm eğitim-öğretim hayatı boyunca ve sonrasında da devam eder (Fidan, 2014).

Beş yaşında dil gelişerek daha kompleks hale gelmekte ve sözcük dağarcığındaki artış devam etmektedir. Cümle yapısının daha kapsamlı ve doğru hale geldiği görülmektedir. Bu yaştaki çocuklar sözcüklerin anlamlarına ilgi duymaktadırlar. Ayrıca kitapları incelemekten ve kendilerine kitap okunmasından hoşlanmaktadırlar (Zastrow ve Krist-Ashman, 2014).

Ebeveynlerin çocuklarla sık sık konuşması ve çocuklara dil açısından zengin ortamlar sağlaması dil gelişimi ile ilgili becerileri daha da üst seviyeye taşır (Schunk, 2014). Yetişkinler konuşmalarıyla çocuklara iyi örnek olmalı, çocukların sordukları sorulara açık ve doğru yanıtlar vermelidir. Çocukların kendilerini özgürce ifade etmeleri için fırsat verilmeli, düşünme ve anlatma yeteneklerinin gelişmesi için zaman tanınmalı ve çocukların yaşlarıyla da iletişim kurması sağlanmalıdır (Küçükkaragöz, 2014).

Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi

Alıcı ve ifade edici dil olmak üzere temelde dilin iki tipe sahip olduğu söylenebilir. Alıcı dil söyleneni anlama yeteneğidir. İfade edici dil ise konuşulan dilin bilgisi ve kullanımı ile iletişim kurabilme yeteneğidir. Alıcı dil becerileri; dinleme, anlama ve ifade etme yeteneğini içeren konuşma ve iletişim kurma becerilerinden daha erken gelişir. Çocuklar kullandıklarından daha fazla kelimeyi ve daha gelişmiş cümle yapılarını anlarlar (Bredenkamp, 2015: 377).

Sözel Dil Gelişimi

Sözel öğrenme birden fazla aşamadan oluşmakta ve ilk aşaması sözcük öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonraki aşamada sözcüklerin, nesnelerin adı olarak kullanılması öğrenilmektedir. Daha sonraki aşamada ise sözcükleri, nesnelerin bazı özellikleri için kullanarak kavram oluşturma ve bu kavramları belli bir düzen içinde kullanmayı öğrenme gelmektedir. Bu aşamalardan sözcük öğrenme daima önce oluşmakta, diğer aşamalar ise binişiklik gösterebilmektedir (Arı, 2010).

Her bir sözcük çocuğun zihnini zenginleştirir. Yeni sözcükler çocuğun dünyasını geliştirir.

Çocuklar konuşma becerilerini kullanarak soru sorar ve sorulan sorulara cevap verebilir ve bir fikri savunabilirler. Konuşma hem akademik beceriler hem de kişilerarası sosyal beceriler açısından oldukça önemlidir. Çocuklar sözel dil becerileri aracılığıyla kendini ifade edebilir ve problemlerini karşısındaki ile konuşarak çözebilirler (Ergin, 2015).

Dilin Temel Bileşenleri

Dilin bileşenlerini oluşturan temel birimler; sesbirim, biçimbirim, anlam, söz dizimidir.

Sesbirim. Sözcükleri söylenirken sesbirim olarak adlandırılan sesler çıkarılır. Sesbirim, konuşma değiştiğinde bir sözcüğün anlamını değiştiren en küçük parçadır. Örneğin kıt sözcüğü /k/, /ı/ ve /t/ sesbirimlerini içerir. /k/ yerine /z/ koyduğumuzda kıt sözcüğü zıt sözcüğüne dönüşür. (Goldstein, 2013). Sesbirimler alfabedeki harflerden daha fazla sayıdadır. Dile bağlı olarak 20 ile 60 arasında sesbirim olabilir (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2013).

En önemli üst dil becerilerinden birisi olan ses birimsel farkındalık, ses birimlerinin ayrı ve ayrılabilir konuşma sesleri olduğunu anlamak ve onları beceriyle kullanabilmektir. Sesbirimsel farkındalık, seslerin kelimeleri oluşturmak için nasıl bir araya geldiğini ve belirli kelimelerin, ses yapısında nasıl benzer veya farklı olduklarını anlama ile ilgilidir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Biçimbirim. Daha küçük parçalara bölünemeyen dildeki anlamlı en küçük birimdir. Örneğin kitapçılık sözcüğünde üç biçimbirim vardır: (Kitap), (+cı), (+lık) (Kerimoğlu, 2014). “Anne” sözcüğü ise birden fazla ses birimden ancak tek bir biçimbirimden oluşmaktadır. Biçimbirim bilgisi sözcüklerdeki kök ve ekleri, bunların kurallı düzenleniş biçimleri ile türetme kurallarına dair özellikleri içerir (Topbaş, 2001).

Anlam. Dil, düşüncelerin, soyutlamaların ve kavramların belirli biçimlerde simgelenmesidir. Anlam; masa, ağaç, kuş vb. gibi tek başına anlam içeren sözcükleri ifade etmektedir (Topbaş, 2001).

Söz dizim. Sözcüklerin bir araya gelerek anlaşılır bir anlatım oluşturmak için cümleler ile ilgili kuralları ortaya koyması söz dizim olarak adlandırılır (Goldstein, 2013). Dil kullanılırken tek tek sözcüklerle değil; sözcük dizeleriyle konuşulup anlaşılmaktadır. Her sözcük anlamlıdır ancak sözcükler tek başlarına duyguları, düşünceleri, istekleri, yargıları tam olarak anlatmaya yetmemektedir. Dil, birbiriyle ilişkili öğelerden kurulmuş bir dizgedir ve dilde bir sıralanış bağıntısı vardır. Sözcükler zincirlenmekte, iki öge bir anda söylenmemektedir (Gencan, 2001).

Çocuk Edebiyatı ve Resimli Öykü Kitapları

Çocuk edebiyatı kavramı, 20. yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıkmış ve “Hedef kitle olarak doğrudan çocuğu ele alan bir duyarlık ve çocukların düzeyine uygun anlatım biçimi ile onlara seslenen edebiyat” anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Karataş, 2011, s. 99). Çocuk edebiyatı “2-14 yaşları arasındaki kimselerin ihtiyacını karşılayan bir edebiyat alanı” olarak (Oğuzkan, 2013, s. 3) ve “Çocukların duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren ürünlerin genel adı” olarak tanımlanabilir (Sever, 2008, s. 17). Çocukların zevkle okuduğu bunun yanı sıra ruhsal ve eğitsel ihtiyaçlarını da karşılayan; çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanan, ders ve oyun kitapları dışında yer alan edebiyat ürünleri, çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilebilir (Gönen, 2013).

Nitelikli çocuk edebiyatı eserleri, çocukların eserlerde yer verilen yaşantılarla ilgili bilgi sahibi olmalarını, kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını ve farklı durumlara yönelik baş etme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Bilgi ve deneyimlerini kitaplar aracılığıyla geliştiren çocukların kişiliği gelişmekte ve hayata farklı açılardan bakmayı öğrenmeleri söz konusu olmaktadır (Işıtan ve Gönen, 2006).

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yazılmış çocuk edebiyatı ürünleri arasında en önemlilerinden biri resimli kitaplardır. Resimli kitaplar “0-6 yaş arası çocukların gelişimine katkıda bulunmak, okuma alışkanlığı kazandırmak için büyük resimli ve az yazılı hazırlanmış kitaplar” olarak adlandırılmaktadır (Uzuner-Yurt, 2012: 75). Çocuklar için önceleri bir oyuncak olan kitap, daha sonra içindeki yazılı masalları dinlemekten, tekerlemeleri yinelemekten hoşlandığı, sayfalarındaki resimlerden yola çıkarak öyküyü tamamladığı ve yaratıcılığını geliştirdiği bir eğlence aracı olur (Stebler, 2012).

Çocukların ilk kitapları çocuğun çevresindeki insan, hayvan ve eşyaların yer aldığı ABC kitaplarıdır. Bu kitapların resimleri sade, gerçekçi ve parlak renklidir. Dört-beş yaş grubundaki çocuklar için hazırlanan ve metnin öne çıktığı, öykü özelliği taşıyan kitaplar resimli öykü kitapları olarak adlandırılmaktadır. Bu yaşa yönelik kitaplarda resimlemeler ön planda olup kısa metinler yer almaktadır. Altı-yedi yaş grubuna yönelik resimli öykü kitaplarında dil ve kavram yönünden daha gelişmiş ve detaylı metinler yer almaktadır (Gönen, 2013). Çocukların yaşları ilerledikçe dikkat süreleri uzadığından daha küçük yaştaki çocuklar için bir formalık (16 sayfa) kitaplar okunması gerekirken, 5 yaş ve sonrasında çocuklar için iki formalık (32 sayfa) ve daha kalın resimli öykü kitapları okunabilir (Ural, 2013).

Resimli öykü kitaplarında bulunması gereken özellikler. Resimli öykü kitapları, çocukların kişisel yaşamlarını geliştirmelerinin yanı sıra onları gelişimsel ve eğitimsel olarak da destekleyen araçlardır. Çocukların küçük yaşlardan itibaren hem ev hem de okul ortamlarında nitelikli eserle karşılaşmaları gerekmektedir (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Resimli öykü kitaplarının nitelik açısından taşıması gereken özellikler vardır. Bu özellikler biçimsel özellikler, içerik özellikleri ve resimleme özellikleri başlıklarında incelenebilir.

Biçimsel özellikler.

Büyüklik (Boyut). Resimli öykü kitapları biçim ve boyut açısından çeşitlilik göstermektedir. Biçim açısından yatay ve dikey biçiminde olan kitaplar vardır. Kimi kitaplar çocuğun kendi elleriyle kolayca tutabileceği boyuttayken (15x15 cm); kimisi yetişkinin çocuğa kitap okurken önlerine açabileceği kucak boyu (24x30 cm) olarak adlandırılan boyuttadır (Ural, 2013). Çocukların sürekli değişen ilgilerini kitaplara yönltebilmek için erken çocukluk döneminde farklı boyutlardaki kitaplardan yararlanılmalıdır. Çocuklar değişik büyüklükteki kitapları incelemekten ve okumaktan zevk alırlar. Kitapların değişen boyutları hacim ve ağırlık yönünden çocukların taşıyabileceği ve çocukların el yapısına uygun şekilde olmalıdır (Oğuzkan, 2013; Sever, 2013).

Kâğıt. Çocuk kitaplarında kullanılan kâğıtlar dayanıklı (1. veya 2. Hamur olmalı) ve mat olmalı, ışığı yansıtıp gözü yorduğu için kuşe kâğıt kullanılmaktan kaçınılmalıdır (Yılar ve Celepoğlu, 2013). Kitaplarda kullanılan kâğıt ince olmamalı, resim ve yazılar arkaya geçmemelidir. Resimlerin niteliğini ve renkleri yansıtabilmeli

ve yazıların da kolay bir şekilde okunmasına olanak sağlamalıdır (Sever, 2013; Ural, 2013).

Kapak. Öykü kitaplarının ön kapağında öykünün içeriğini yansıtır nitelikte öykünün ismi ve kapak resmi yer almaktadır. Kitabın ismi ve kapakta yer alan resimler kitabın konusu ile ilgili fikir edinilmesini sağlamaktadır (Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2011).

Kitabın kapağında yer alan renk, resim ve yazı gibi öğeler çocukların dikkatini kitaba çeken ilk özelliklerdir. Bu nedenle kapak tasarımı ilgi çekici olmalı, kitapta geçen öykünün konusu ve öyküde yer alan karakterler ile ilgili çocuğa ipuçları vermeli ve çocukların ön bilgilerini harekete geçirici nitelikte olmalıdır. (Karatay, 2011). Kitabın kapağının dayanıklı olması açısından kalın karton olması önerilmektedir.

Sayfa düzenlemesi. Resimlerin ve metnin nasıl sayfaya nasıl yerleştirileceği oldukça önem taşıyan bir konudur. Metin her sayfada aynı yerde olabileceği gibi farklı sayfalarda sağda, farklı sayfalarda solda olabilir (Hancock, 2007).

Kitapların sayfa düzenlemesi yapılırken resimlerin yerleştirilmesinde akıcılığın desteklemesine dikkat edilmesi gerekir. Resimler daha çok metnin üzerinde, kenarında ya da sol tarafta bir sayfa olarak düşünülebilir (Güleryüz, 2003).

Ciltleme. Kitabın ciltlemesi dayanıklılığı etkilediği için oldukça önemlidir. Çocuk kitaplarının iyi bir şekilde ciltlenmesi çocukların kitabı uzun süre kullanabilmelerini sağlar. İyi bir ciltlemenin yanı sıra kitabın cildinin kolay açılabilmesi ve okunabilmesi gerekir. Kitaplar üç türlü ciltlenebilir. Bunlardan ilki ince tel ya da iplikle dikilmesi; ikincisi tel zımba ile dikilmesi, üçüncüsü yapıştırma tekniğiyle sayfaların bir araya getirilerek ciltlenmesidir. İplikle dikiş tekniği maliyetli olmasına rağmen dayanıklılık ve kullanılabilirlik açısından değerlendirildiğinde yapıştırma tekniğinden sonra en iyisidir. Ülkemizde en ekonomik ciltleme tekniği olarak kitapların tel zımbayla dikildiği görülmektedir. Tel zımbanın kullanılması durumunda birden çok tel zımba ile dikilmesine dikkat edilmelidir. Çünkü kitaplar ortadan bir tel zımba ile dikildiğinde çok kolay dağılabilmektedir (Karatay, 2011; Ural, 2013).

Punto. Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan kitaplarda 24, 22, 20 punto büyüklüğündeki harfler kullanılmalı, diğer öğretim kademelerinde ise

çocukların yaşları büyüdükçe harflerin boyutları küçülmelidir. Okumaya başlayan çocuklar için 16-18 punto büyüklüğü önerilebilir (Sever, 2013; Ural, 2013).

İçerik özellikleri.

Tema. Yazarın eserinde yer verdiği temel düşünceye, ana yönelime tema denir. Bu öykü ne anlama geliyor, bu öyküyü birbirine bağlayan büyük fikir nedir, öyküdeki ana karakterin hayatla ilgili ifade ettiği düşünceler nelerdir, öyküde hangi değerlere yer verilmektedir, öykünün mesajı nedir sorularının cevabı bize temayı anlatmaktadır (Cramer, 2004).

Çocuklar için yazılan eserlerde temanın açık ve seçik bir şekilde olması gerekir. Teması belirsiz veya değişik yorumlara açık eserler çocukları kararsızlıklara ve yanlış anlamalara götürebilir. Bu nedenle yazarın ve çizerin çocuklara ne gibi düşünce ve görüşleri kazandırmak, onlarda hangi tavırları ve alışkanlıkları geliştirmek istediğini bilmesi önemlidir (Oğuzkan, 2013).

Konu. Konu kitabın temel kavramıdır ve çocuklara verilmek istenen mesajı, düşünceleri ya da değerleri kapsamaktadır (Işıtan, 2013). Okul öncesi dönemde çocuk kitaplarında ele alınacak konular, bireysel ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda evrensel değerlere önem verilerek seçilmelidir. Metinde işlenen konu, 2-7 yaş gelişim düzeyindeki çocuklar için açık ve anlaşılır olmalıdır. Konular çocukların gerçek hayatlarından ve yakın çevrelerindeki olay ve olgular arasından seçilebilir. Çocuklar açısından mizah duygusunu içeren eğlendirici ve dinlendirici nitelikte konular seçilmelidir. (Gönen, 2013; Karatay, 2011; Oğuzkan, 2013; Sever, 2008).

Çocukların yaşları büyüdükçe çocuk kitapları için seçilecek konu alanı da genişler. Çocukların hayal güçlerinin zengin ancak somut düşünce biçimlerine sahip oldukları göz önünde tutulmalıdır. Çocukların hayal güçlerini harekete geçiren olağan üstü olaylar ve çocukların yaşamlarında karşılaşacakları her olay çocuk kitabı konusu olarak ele alınabilir. Burada önemli olan konudan öte konunun işleniş biçimidir (Tür ve Turla, 1999).

Karakterler. Edebiyat yapıtlarında, yazar-okur etkileşiminin niteliğinin belirlenmesinde çocukların öykündükleri kahramanlar ve bu kahramanların özellikleri önemlidir. Öykünün ana karakteri olaylara yön veren kişi olduğu için çocuklar ana karakter ile özdeşim kurmayı isterler. Bu nedenle çocuklara yönelik eserlerde kahramanların özellikleri fiziksel ve ruhsal özellikler açısından abartısız ve

inandırıcılık düzeyi yüksek olmalıdır. Öyküdeki olaylara bağlı olarak ana karakterin değişen kişilik özellikleri, çocuğun insan gerçekliğine dair durumları anlamasına katkıda bulunur (Sever, 2008).

Karakterler; tanımlamalar, eylemler, davranışlar ve öyküdeki diğer karakterlere verdikleri tepkiler yoluyla yaratılır. Fiziksel olarak kendilerine has özellikleri olabilir. Öyküler, karakterler ve karakterlerin yaptıkları seçimlerle ilgilidir (Cramer, 2004).

Öyküde karakterleri tanıtmak için farklı yollar vardır. Bunlardan ilki karakterin öyküdeki diğer kişilerle kurduğu diyaloglar yoluyla tanıtılmasıdır. İkincisi karakterin doğrudan betimlenmesidir. Üçüncüsü karakterin düşüncelerinin monologlarla betimlenmesidir. Dördüncüsü ise karakterin bir olayın içinde gösterilerek ortaya koyulmasıdır. Karakterin derinlik kazanabilmesi için birden fazla yolla betimlenmesi gerekmektedir (Karatay, 2011).

Plan. Yazar tema, konu ve karakterler kapsamında duygularını, düşüncelerini ve farklı yaşantıları bir plan çerçevesinde sıralayarak anlatır (Cramer, 2004). İyi ve dikkatli bir şekilde hazırlanan bir plan sayesinde eserin ana fikri kolayca anlaşılabilir. Başlangıç, düğüm ve sonuç evreleri birbirini doğal ve anlamlı bir şekilde takip ettiği zaman eserin okur üzerindeki etkisi artar. Çocukların gelişim özellikleri göz önüne alındığında planda kısa bir giriş bölümü ve heyecanlı ve ilgi çekici olayları kapsayan bir düğüm bölümü olmalıdır. Sonuç bölümü çocukların ilgisini koruyacak şekilde, beklenmedik olayları içeren bir çözümle sonuçlanmalıdır (Oğuzkan, 2013).

Küçük yaştaki çocuklar günlük rutinleri içeren ve yakın çevreleri ile ilgili olayları ele alan öykülerden hoşlanırlar. Ancak 4 yaşından itibaren heyecan unsurunun olmasını istemektedirler. Bu nedenle öykünün planı çocuğun dikkatini çekecek nitelikte bir heyecan yaratmak için çatışmaya yer vermelidir. Bu çatışma öyküdeki ana karakterin kendi içsel çatışması olabileceği gibi doğaya karşı ya da başka bir kişiye karşı olabilir (Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2011).

Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan öykü kitaplarındaki kurguda olaylar mantıklı bir neden sonuç ilişkisi içinde gelişmelidir. Zaman doğrusal olarak ilerlemeli, geri dönüşlere (flash back) yer verilmemeli ve olaylardaki çatışmalar düğüm noktasına ulaştıktan sonra hemen çözüme ulaşmalıdır (Karatay, 2011).

Üslup. Üslubu belirleyen en önemli ögeler kullanılan dil ve sözcüklerdir. Cümle yapısı, seçilen sözcükler arasındaki anlam ve ses ilişkileri, kullanılan deyimlerin hepsi bir üslubu diğerinden ayıran unsurlardır. Çocuklara yönelik yazılmış öykü kitaplarında kullanılan üslup ve dil oldukça önemlidir. Yapmacık, zevksiz, bayağı ve çocuklara uygun olmayan bir anlatım biçiminden, eski ve anlaşılması güç sözcükler kullanmaktan kaçınılmalıdır (Oğuzkan, 2013).

Edebi eserin türüne ait özellikler, yazarın dünya görüşü, yaşam biçimi ve yetiştiği çevre gibi etmenler yazarın üslubunu belirler. Yazarlar üslup olarak şiirsel bir dil ya da masal dilini kullanmayı tercih edebilir. Bazı öyküler kahramanın ağzından, bazı öyküler de yazarın kendi ağzından anlatılır. Bu farklılaşmalar her yazarın kendine özgü bir üsluba ve anlatım biçimine sahip olmasından kaynaklanır (Karatay, 2011).

Dil. Resimli öykü kitaplarında açık ve anlaşılır bir dil kullanılmalıdır. Somut sözcüklere soyut sözcüklerden daha çok yer verilmelidir. Yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilmeli, yabancı sözcükler yerine Türkçe sözcükler kullanılmalıdır. Hem çocuğun seviyesinin üzerinde kavramakta zorlanacağı uzun cümleler hem de seviyesinin altında olan kısa ve basit cümleler kitaba karşı olan ilgisini azaltması sebebiyle cümle uzunluklarında gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır (Karatay, 2011).

Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik yazılan kitaplarda, ortalama beş veya altı sözcükten oluşan ve içinde tek özne ve tek yüklem bulunan cümlelere öncelik verilmelidir. Gereksiz sıfat kullanımından kaçınılmalıdır. Edilgen eylemler yerine etken eylemler kullanılmalı, bu sayede anlatıma sadelik ve canlılık kazandırılmalıdır. Ayrıca az kullanılan veya söylenişi güç olan sözcükler kullanılmamalıdır (Oğuzkan, 2013).

İleti. İleti (ana düşünce) yazarın okurla paylaşmak istediği asıl düşüncedir. Yazınsal nitelik taşıyan bir kitabın amacı bilgi aktaran öğretici metinlerin aksine çocukların sezme, duyma, düşünme becerilerini geliştirmek, çocuklara duyarlılık kazandırmaktır (Sever, 2008). Çocuklar için yazılmış bir öykü kitabının iletisinin çocuklara didaktik bir yolla değil, onların kendi anlamlarını çıkarmalarını sağlayacak şekilde verilmesine dikkat edilmelidir.

Resimleme özellikleri.

Görseller günümüzde hayatın her alanında yaygın olarak kullanılmakta olup okul öncesi döneme hitap eden çocuk kitaplarındaki en önemli öğelerden birisini oluşturmaktadır. Görsel öğeler, resimli öykü kitabında yer verilen konunun, anlatılan olayların çocukların zihinlerinde canlandırmalarına olanak sağlar. Resimler üzerine yapılan konuşmalar çocukların dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Kitaplardaki resimlerle yaşanan iletişim süreci, çocukların işitme, bakma, görme ve imgeleme yetilerini geliştirmelerini sağlayarak soyut kavramları algılamalarını kolaylaştırmaktadır. Kavram gelişimi açısından düşünüldüğünde, temel okuryazarlık eğitiminden önce çocukların görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmesi gerektiği söylenebilir. (Karatay, 2011; Sever, 2008).

Resimli öykü kitaplarındaki resimlemeler görsel okur yazarlık gelişimi açısından oldukça önem taşımaktadır. Yüksek nitelikli görsellere sahip olan öykü kitapları çocuklarda görsel bir estetik anlayışını geliştirebilir. Çocuklarda estetik bir anlayış oluşturabilmek için çocuk kitaplarında resimlemeler ticari kaygı taşımadan, yaratıcı fikirlerle ve bilinçli bir şekilde kullanılmış renk ve çizim teknikleriyle oluşturulmalıdır. Özensiz ve tek düze resimler kullanılmamalıdır. Nitelikli bir resimleme için çizer metni iyi anlamalı, mekânı ve tipleri bu anlam doğrultusunda oluşturmalıdır (Bassa, 2013; Hancock, 2007).

Resimlemede kullanılan renkler, çizgiler ve şekiller metnin anlamını yansıtmak açısından oldukça önemlidir. Çünkü çocuklar okul öncesi çağda kitapları resimlerle anlamlandırmaktadırlar. Bu nedenle bu öğelerin dengeli ve düzenli bir şekilde bir araya getirilmesi; resimlemedeki bu detayların metni iyi yansıtmaları ve metinde geçenlerle çelişmemesi gerekmektedir. Resimlemeler öyküyü yansıtacak güçte olmalı; resmin ait olduğu metnin yanında yer almasına çok dikkat edilmelidir (Bassa, 2103; Gönen, 2013; Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2011).

Okul öncesi çocuklar için hazırlanan kitaplarda resimler, metne göre daha fazla yer tutmalıdır. Kitabın sayfaları dörtte üçlük oranda (3/4) resimlerden oluşmalıdır. Okumayı öğrenen çocuklara yönelik kitaplarda bu oran azaltılarak resim ve metin arasında bir denge kurulmaya çalışılır. 9-12 yaş grubundaki çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarda resimler yerini, daha çok metinlere bırakmaya başlar.

Yaş düzeylerine göre metin resim oranları şu şekildedir: 2-7 yaş için kitabın 1/4'ü yazı, 3/4'ü resim, 7-9 yaş için 2/4'ü yazı, 2/4'ü resim, 9-12 yaş ve üstü için 3/4'ü yazı, 1/4'ü resimdir (Karatay, 2011).

Kitap Okuma Etkinlikleri

Kitap okuma etkinliklerinin amacı ve önemi. Çocukların kitaplara duyduğu ilgi yaşamın ilk yıllarında başlar. Çocuklara okunan öyküler, anlatılan masallar, söylenen şarkılar, mırıldanılan çocuk şiiirleri/melodiler gibi çeşitli dil etkinlikleri, çocuğun konuşma ve yazma diline duyduğu ilginin gelişmesine yardımcı olur. Kitap okuma etkinliklerine aktif olarak katılma olanağı olan çocukların kelime ve kavram bilgileri artar ve bu etkinlikler okuma becerisinin temellerini oluşturur. Bu etkinlikler sayesinde dünya hakkında daha fazla bilgi edinir, yazılı dili öğrenmekle birlikte ses ve yazı farkındalığı becerilerini kazanırlar. Çocukların farklı metin yapılarına aşinalıkları artar. (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2006; Diamant-Cohen ve Hetrick, 2013; Yavuzer, 2000).

Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar hemen her gün kitap okuma etkinliğinde yer almaktadır. Kitap okuma etkinlikleri çocukların okuma stratejileri kazanmaları, kitap okuma sevgisi kazanmaları ve dil gelişimleri açısından çok önemlidir. Öğretmenler tarafından çocuklara resimli öykü kitaplarının okunmasının amaçları şunlardır (Gönen, 2013; Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2011; Sever, 2013):

- İçinde buldukları kültürün merkezini oluşturan edebiyatı çocuklara tanıtmak,
- Çocukların eleştirel düşünce becerilerini ve anlatılanları kavrama becerilerini geliştirmek,
- Çocukların güven duygusu, başarma, sevme ve sevilme, bir gruba kabul edilme, öğrenme ve estetik gibi ruhsal ihtiyaçlarını karşılamak,
- Çocuklarda kitap okumaya karşı ilgi uyandırmak,
- Çocukların kitabı oluşturan unsurları anlamalarına yardımcı olmak,
- Çocukların sözcük bilgilerini genişletmek ve zenginleştirmek,
- Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini desteklemek,

- Çocukların dinleme becerilerini geliştirmek,
- Bellek, sıra takibi, çözümlene gibi terimlerle dile getirilen dil ile bağlantılı becerileri geliştirmek,
- Etkileyici ve akıcı okuma açısından çocuklara model olmak,
- Çocuklara kitap sevgisi aşılamak,
- Çocukların ilgilerini belli konulara çekmek ve bazı konular hakkında bir arka plan oluşturmak,
- Çocukların eğlenmesini sağlamak

Kitap etkinliklerinin niteliğini etkileyen başlıca faktörler; ne kadar kitap okuma etkinliği gerçekleştirildiği, kitap okuma etkinliklerinde okunan kitap türü, kitabın nasıl okunduğu ve bu etkinliklerin programdaki yeri olarak ele alınabilir (Teale, 2003). Morrow (1990), kitap okumanın etkileşimli hale gelebilmesi için araştırmacılar tarafından önerilen 9 yetişkin davranışını; soru sorma, konuşma sırasında çocuğa destek olma ve cevap verme, çocuğa olumlu geribildirim verme, bilgi verme ya da çocuğun ifadesini genişletme, açıklama yapma, yeniden ifade etme, tartışmayı yönlendirme, kişisel tepkileri paylaşma ve kavramları gerçek yaşamla ilişkilendirme olarak belirlemiştir.

Kitap okuma etkinliklerinde öğretmenler öykü kitabındaki metni akıcı bir şekilde okuyarak çocuklara model olurlar. Bu etkinliklerde çocuklar henüz okuyamadıkları kitabı dinleyerek okuma stratejilerini görme olanağı bulurlar. Bu etkinliklerin gerçekleşmesi için bir öykü kitabının olması yeterlidir. Bu da kitap okuma etkinliğinin güçlü bir yönü olarak düşünülebilir. Ancak kitap okuma etkinliği öğretmenin performansı ile yakından ilişkilidir. Bu etkinlikler ancak dil gelişimini destekleme açısından en üst düzeyde gerçekleşirse çocuklar açısından yararlı olur. Metnin çocuklar açısından uygun olmaması ya da çocukların dikkatini çekmemesi bir sınırlılık yaratmaktadır. Kitap okuma etkinlikleri, eğlenceli bir şekilde sunulacak, zengin öğrenme deneyimleri sağlayabileceği gibi çocuklar açısından çok sıkıcı da geçebilir (Teale, 2003; Tompkins, 2013).

Öğretmenlerin kitap okuma stilleri birbirinden farklılaşmaktadır (Martinez ve Teale, 1989, 1993). Kitaba hâkim olma ve kitabın zorluk seviyesi kitabın nasıl okunduğunu etkilese de Dickinson ve Kebbler (1989) öğretmenlerin iki farklı okuma

stiline sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan biri kitap okuma sırasında çocuğu tartışmaya dâhil eden *etkileşimli okuma stili*, diğeri ise kitap okuma sırasında birkaç kere ara verilip öykünün etkili bir şekilde okunarak sunulduğu *performans stili* olarak adlandırılmıştır.

Dickinson ve Smith (1991) tarafından yapılan diğeri bir araştırmada, alt sosyo ekonomik düzeydeki çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenlerin kitap okuma stilleri incelenmiş ve üç temel stil belirlenmiştir. Bunlardan ilki çocukların ve öğretmenin öykü kapsamında bilişsel açıdan harekete geçirici genişletilmiş diyaloglara girdiği *birlikte yapılandırma* olarak adlandırılan stildir. İkinci stil *öğretici-etkileşimli* olarak adlandırılmıştır. Bu stilde öğretmenlerin öyküde geçen olaylarla ilgili ayrıntılara cevap vermeleri için çocukları cesaretlendirmeleri söz konusudur. Son okuma stili, metnin öğretmen tarafından okunduğu ve öykü okuma sırasında sınırlı tartışmanın yapıldığı; asıl genişletilmiş tartışmanın öykünün okunmasından sonra gerçekleştirildiği *performans odaklı stil* olarak belirlenmiştir. Dickinson (2001)'a göre performans odaklı stilde soru sorulmasından çok kitabı okuyan kişinin sesini değiştirme, jest ve mimik kullanma, beden hareketlerini kullanma gibi eylemler aracılığıyla öykünün anlamına odaklanması söz konusudur. Dickinson ve Smith (1994), Reese ve Cox (1999) yaptıkları araştırmalarda, performans odaklı stilin özellikle sözcük bilgisi zayıf çocukların sözcük gelişimi açısından daha etkili olduğunu bulmuşlardır.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi, son yıllarda araştırmalarda ele alınan bir kitap okuma yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkileşimli kitap okuma yöntemi Whitehurst ve arkadaşları tarafından çocuk ve yetişkin arasında en etkili okumanın gerçekleştirilmesi amacıyla geliştirilmiştir (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988). Etkileşimli okumanın üç prensibi vardır (De Temple ve Snow, 2003):

- a) Çocuğu kitap okuma boyunca etkin olması için cesaretlendirmek,
- b) Zengin bir dil kullanarak çocuğa model olmak,
- c) Çocuğun seviyesinin üzerinde daha zengin bir dil kullanarak çocuğun dil ile ilgili becerilerini geliştirmek.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi, sorular sormak, cevapları sorularla takip etmek, çocuğun ifadelerini tekrarlamak, çocuğa destek olmak ve çocuğa olumlu geri

bildirim vermek stratejilerini içermektedir. Kitap okuma sırasında etkileşimler daha gelişmiş olmaya başlayınca daha spesifik uygulamalar yapılır. Buna örnek olarak yetişkinin duraklaması ve ifadeyi çocuğun tamamlaması için beklemesi, çocuğa öyküdeki önemli noktaları hatırlatıcı sorular sorması, çocuğun kendi kelimelerini kullanmasını sağlayan açık uçlu sorular sorması, çocuğun öykü ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurmasına olanak sağlaması verilebilir. Çocuklar kitabı okuyan yetişkinlerle bu tür diyaloglara girmeye alıştıkça, açık uçlu soruların sorulması öykü kapsamında anlamlı etkileşimlerin sürdürülmesi için yeterli hale gelir (Whitehurst ve diğ., 1988).

Çocukların kitap okuma etkinliklerinde dil gelişimlerinin desteklenmesi için öykü kapsamında sorulan soruların türü ve niteliği de oldukça önem taşımaktadır. Zucker ve Landry (2010), hem öyküde geçen olaylara dayalı hem de öyküdeki olaylarla ilgili tahmin yürütmeye, neden sonuç ilişkisi kurmaya, açıklama gerektiren çıkarıma dayalı sorular sormanın çocukların düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Çocuklar kitap okuma sırasında pasif şekilde dinlemelerinden çok etkinliğe aktif bir şekilde katıldıkları zaman daha fazla öğrenme gerçekleşmektedir (Ewers and Brownson, 1999; Haden, Reese ve Fivush, 1996). Etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu birçok araştırma ortaya koymaktadır (Crain-Thoreson ve Dale, 1999; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; Wasik ve Bond, 2001; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angel, Smith ve Fischel 1994; Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994). Öğretmenlerin çocukların dil gelişimlerini desteklemeleri için etkileşimli kitap okuma yöntemlerinden faydalanmaları önerilmektedir.

Çocuklarla büyük grupla kitap okuma etkinliği gerçekleştirirken öğretmenler tarafından dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde belirtilebilir (Dedeoğlu, 2013; Deretarla-Gül, 2013; Gönen, 2013; Olgan, 2013; Russell, 2014; Sever, 2013; Shedd ve Nell, 2008; Temple, Martinez ve Yokota, 2006):

- Çocuk kitaplarının yüksek sesle okunması çocuklara dili kullanmada model olma açısından önem taşımaktadır. Çocukların gelişimlerinin

desteklenmesi için öncelikle çocukların yaş grubu ve kitap okuma deneyimleri göz önünde bulundurulmalıdır.

- Kitap okuma etkinliği için seçilecek kitabın yüksek sesle okunmaya uygun ve nitelikli olması gerekmektedir.
- Öğretmenler kitap okuma etkinliği için okuyacakları kitabı önceden belirlemeli ve etkinlikte okumadan önce kendi kendilerine okuyarak pratik yapmalıdır. Böylelikle kitaba hâkim olarak etkili bir okuma gerçekleştirebilirler.
- Etkinlik sırasında kitap tüm çocukların resimlerini görebileceği şekilde tutulmalıdır.
- Kitap okuma sırasında öğretmen çocuklarla göz kontağı kurmalıdır.
- Öğretmenler çocukların dikkatlerini çekmek ve etkili bir okuma gerçekleştirmek açısından öyküyü ses tonunda uygun değişiklik yaparak, jest ve mimik kullanarak okumalıdır.
- Farklı karakterler için karakterlerin özelliklerine, duygularına uygun sesler kullanılmalıdır.
- Öyküdeki bilinmeyen kelimelerin anlamları açıklanmalıdır.
- Açık uçlu sorular sorulmalıdır.
- Kitapta geçen olaylarla ilgili çocukların tahmin yürütmeleri sağlanmalıdır.
- Kitapta geçenlerin çocuğun gerçek yaşantısıyla ilişkilendirilmelidir.
- Öyküdeki problem durumunun çözümüne vurgu yapılmalıdır.
- Öykünün geçtiği yer ve zaman ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmelidir.
- Çocukların hayatlarında yer alan, onları düşünmeye, tartışmaya, konu hakkında konuşmaya sevk eden temalar seçilmelidir.

Büyük grupla yapılan kitap okuma etkinliklerini daha etkili bir hale getirmek için öğretmenlerin çocukların dikkatini kitabın kapak resmine ve resimlerine çekerek, çocukların konuyu tahmin etmelerini sağlamaları; başlığın, yazarın ve çizerin ismini söylemeleri ve her birinin rolünü belirtmeleri gerekir. Öğretmen, kitabın konusuna uygun bir anlatım ve ifade tarzı kullanılmalıdır. Ayrıca üst düzey sorgulama

becerilerini geliştirecek tartışma ortamı oluşturmalı ve çocuklara bu duruma uygun sorular sormalıdır (Problem neydi? Problemi nasıl çözdü? Yeni bir şey öğrendi mi? Bana daha fazlasını anlatır mısın? vb.). Öykünün zor parçalarını netleştirmek için öyküye atıflarda bulunmalıdır. Kitap okuma etkinliğinden sonra kitaptaki olaylar, konular ve karakterle ilgili gün boyunca etkinlikler yapılmalıdır (New Jersey Department of Education, 2014).

Risk altında, özel gereksinimli, alt sosyoekonomik düzeye ya da farklı kültürel çevreye sahip olan çocuklar kitap okuma deneyimine en fazla ihtiyacı olan çocuklardır. Ancak bu çocukların kitabın metni ile etkileşime girmeleri orta ve üst sınıf ailelerin çocuklarından daha farklı olacaktır. Kitap hakkında gerçekleşen tartışmalara nasıl katılabileceklerini öğrenmeleri için zamana ihtiyaçları olabilir. Ayrıca dili daha üst bir seviyede kullanabilmeleri için de bu çocuklarla çok sayıda kitap okuma etkinliği gerçekleştirilmelidir. Tüm çocukların okul öncesi dönemde yazılı metinleri tartışma şansına sahip olmaları oldukça önemlidir. (Svensson, 2009).

Kitabın etkili okunması. Sözlü iletişim sırasında sözcüklerden ve cümlelerden oluşan dilin yanı sıra beden dili de kullanılmaktadır. Beden dili el, kol ve yüz başta olmak üzere, bütün beden hareketleri yanı sıra vurgu ve titremelerden oluşmaktadır. Konuşma dili, duygu ve düşünceleri dile getirmede yetersiz kalabildiğinden iletişim sırasında jestlere ve mimiklere başvurulmaktadır. Kitap okuma, öğretmenin öykü sayfalarındaki yazıları doğru bir şekilde okumasından daha fazlasıdır. Etkinlik süresince öğretmenin dikkatli ifadeler kullanması, doğru ses değişiklikleri yapması, uygun bir ton ve okuma hızı ile okuması çocukların faydalı deneyimler elde etmesine yardımcı olur. Bununla birlikte öğretmenin kitabı okurken abartılı ve yapmacık davranışlar sergilemesi çocukların öyküden uzaklaşmasına sebep olur ve gerçek amaçtan sapmaya yol açar (Karaağaç, 2013; Russell, 2014). Yetişkin, kitap okurken ses tonunu etkili kullanarak, kitabı akıcı bir şekilde okuyarak etkili ve canlı bir okuma stili ile çocukların dikkatini çekebilir (De Temple ve Snow, 2003).

Alıcı dil gelişimini destekleme. Eğitim ortamında öğrenmenin transferinde dil önemli bir araç olduğundan öğretmenler dil gelişiminin özelliklerini bilmelidir. Dili iyi kullanan bir öğretmen çocukların dil gelişimi üzerinde geliştirici ve yönlendirici bir etkiye sahiptir. Öğretmen çocuklara iyi örnek olmalı, çocukların sordukları sorulara

açık ve doğru yanıtlar vermelidir (Küçükkaragöz, 2014; Özbay, 2003). Dili kullanmada çocuğa model olmak, çocuğun anlattıklarını pekiştirmek, ifadelerini tekrarlamak ve genişletmek, ritm ve uyaklı sözcükler, tekerlemeler kullanarak öyküyü eğlenceli hale getirmek çocuklarla diyalog kurmak için geçerli teknikler arasında bulunmaktadır (Gönen, 1991).

Çocuklara nitelikli kitaplar okumak ve kitapların metinlerinden yeni sözcükler seçerek, bu sözcüklerin anlamını anlaşılır ve etkileyici şekilde sunmak çocukların sözcük dağarcıklarını arttırmaktadır. Kitabın etkili bir şekilde okunması çocukların yeni kelimelerle ilgili fonolojik farkındalık kazanmalarını sağlar ve okumaya ilgilerini artırır (De Temple ve Snow, 2003).

Öykü dinleme sırasında çocuklar oldukça etkin bir öğrenme sürecinin içine girerler. Birçok sözcük ve cümle duyarken, zihinlerinde pek çok imge oluşur. Bu etkinlikler çocukların konsantre olmalarına yardımcı olur. Rog (2001), kitap okuma etkinliklerinin çocuklarda yazılı dil, öykünün yapısı ve metnin öğeleri ile ilgili kavramları geliştirdiğini ve dilin süreçleri ve işlevleri hakkında çocuklara zengin bir bilgi sağladığını belirtmektedir.

Yazar ve çizer kitabı oluşturan önemli öğelerdendir. Kitap okumaya başlamadan önce yazarın ve çizerin isimlerinin öğretmen tarafından belirtilmesi çocukların yazar ve çizer ile ilgili kavramları geliştirmeleri açısından önemlidir (Tompkins, 2013).

Kitap okuma etkinliğinde kitap tüm çocukların görebileceği şekilde tutulmalı ve okunan sayfanın resimleri çocuklara eş zamanlı olarak gösterilmelidir (Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2011; Neuman ve Roskos, 2007).

İfade edici dil gelişimini destekleme. Okul öncesi dönemde çocuklar konuşma becerilerini kullanarak sorular sorma, sorulan sorulara cevap verme ve bir fikri savunma becerilerini kazanırlar. Konuşma hem akademik beceriler hem de kişilerarası sosyal beceriler açısından oldukça önemlidir. Çocuklar dil becerilerini kullanarak kendilerini ifade edebilir ve problemlerini karşısındaki ile konuşarak çözebilirler (Ergin, 2015). Öğretmenlerin çocuklarla diyaloga girmesi ve çocukların konuşmalarını sağlamaları önemlidir. Özellikle öğretmen çocuğun yaşamında dil gelişimini destekleyen en önemli kişi ise bu durum daha da önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin çocuklarla kitap okuma etkinliklerinde öykü kitabı çerçevesinde

gerçekleştirdikleri konuşmalar, çocukların hayal güçlerini geliştirmekte ve dinleme, konuşma, okuma, yazma ve kritik düşünme becerileri kazanmalarını sağlamaktadır (Cramer, 2004).

Öğretmenler çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için sınıf içi etkinliklerde çocukların konuşma, dinleme, tartışma yaşantılarını arttırabilir. Çocuklar bu sayede iletişimin açıklama, bilgilendirme, soru sorma, duygu ifade etme gibi farklı amaçlarla kullanılabileceğini öğrenebilir; başkalarını dinleme, farklı görüşlere saygı duyma ve iletişim kurma becerilerini geliştirebilirler (Yöndem ve Taylı, 2014).

Kitap okuma etkinlikleri dinleme becerilerinin gelişmesinde etkili olsa da ifade edici dil gelişimi açısından çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat vermek, çocukları cesaretlendirmek gerekmektedir (OCDSB, 2003). Konuşma becerisinin gelişebilmesi için çocukların konuşma ortamlarında yer almaları ve kendi ana dilinde konuşmalar yapmaları gerekir. Öğretmenlerin çocuklara konuşma ortamları hazırlamaları ve konuşma fırsatı vermeleri çok yararlı olmaktadır. Özellikle sınıf içi konuşmalar çocukların kitle karşısında konuşabilme becerisi edinmelerinde önemlidir (Çifci, 2015).

Çocukların özellikle öyküyü anlama becerileri ve ifade edici dil gelişimleri açısından kitap okuma etkinliğinde okunan öykü kapsamında öğretmenler tarafından soru sorulması oldukça önemli bir konudur. Farklı soru cevap türleri ve uygulama biçimleri olsa da soru cevap yöntemi 4 boyutta ele alınabilir. Bunlardan birincisi olan *tanımaya veya hatırlamaya dayalı sorular* daha çok bilgi düzeyinde olup tek bir cevaptan oluşmaktadırlar. Okunan bir kitaptan ipuçları olarak cevaplandırılabilen türde sorulardır. İkinci tür soru olan *ilişkisel-birleştirici sorular* birden fazla olay, durum ya da probleme ilişkin düşünce ve görüşlerin bir araya getirilerek cevap verilmesini gerektiren sorulardır. İki değişkenin birbiriyle karşılaştırılması söz konusudur. Üst düzeyde zihinsel işlem gerektirse de cevaplar çoğu zaman bir ya da iki cümleyle sınırlı olmaktadır. Üçüncü tür olarak ele alınan *genişletme soruları* en az uygulama ve daha üst düzeydeki davranışların kazandırılmasında kullanılmaktadır. Son olarak *değerlendirmeye ve karar vermeye dayalı sorular* en üst düzeydeki sorular olarak ele alınmakta ve önce durumun betimlenmesini sonra kendi görüşleri çerçevesinde ya da başka verilere dayalı

karşılaştırmalar yapılarak bir yargıya ve karara varılmasını içerir (Sünbül, 2014: 287-290).

Kitap okuma etkinliklerinde çocuklara çeşitli sorular sorularak çocukların kendilerini dil aracılığıyla ifade etmeleri ve bilgilerini kullanmaları sağlanmalıdır. Kitabın kapağındaki resim, kitabın keşfedilmesi için çocuklara bir çağrıda bulunur. Öğretmen de etkinliğe başlamadan önce çocukların görsel algılarını geliştirmek için kitabın kapağını göstererek “Bu kitabın ne hakkında olduğunu düşünüyorsunuz?” diye sorabilir. Öykü ile ilgili soru sorarken birinci aşamada öykünün öğeleriyle (öykünün teması, karakterler, öykünün geçtiği yer vb.) ve öyküde geçen olaylarla ilgili hatırlatıcı sorular sorularak bir tartışma ya da sohbet başlatmak çocukların öykünün temel unsurlarını anlamalarını sağlamalarına yardımcı olur. İkinci aşamada çocukların öyküden anlam ve sonuç çıkarmaları için gerekli olan yorumlama soruları sorulabilir. Bu sorular analiz veya sentez yapılmasını gerektirebilir. Üçüncü aşamada sorulan sorular ile çocukların öyküyü daha geniş bir bağlamda değerlendirmeleri sağlanabilir. Bu aşamada sorulan sorular yoluyla çocuklar, öyküden elde ettikleri bilgileri başka bir deneyime (kendi yaşamlarına veya başka bir öyküye) aktarırlar (Hancock, 2007; Sever, 2013; Russell, 2014). Öğretmenlerin varsayımda bulunma, tahmin yürütme ve sonuç çıkarma ile ilgili sorular sormaları çocukların soyut düşünme ve dil becerilerini geliştirmek açısından oldukça önemlidir (Karweit ve Wasik, 1996; Van Kleeck, Vander Woude ve Hammett, 2006).

Etkinlik ortamı. Öğretmenler ebeveynlerden sonra çocuklarla en yakın ve uzun süre etkileşim kuran kişilerdir. Öğrenmeyi kolaylaştırma görevlerinin yanı sıra çocuğa model olma, rehberlik yapma gibi işlevleri de yüklenmektedirler (Açıkgöz, 2003). Öğretmenin fiziksel açıdan nitelikli bir eğitim ortamı hazırlaması çocukların öğrenme yaşantılarını olumlu olarak etkilemektedir. Nitelikli bir eğitim ortamı için çocukların kendilerini güvende hissetmeleri ve rahatça ifade edebilmeleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklar kendilerini güvende hissettikleri ortamlarda eğitimsel açıdan en fazla faydayı sağlarlar.

Kitap okuma etkinliğinin olumlu bir sınıf atmosferinde gerçekleşmesi oldukça önemli bir konudur. Tüm çocuklar eşit bir şekilde kitaba ve öğretmene yakın olmalı ve rahat bir şekilde yerleşmelidir. Öğretmen, çocuklarla göz kontağı kurmaya dikkat ederek etkinliği sıcak ve doğal bir etkileşim içinde gerçekleştirmelidir. Nas (2003), öğretmenin çocuklarla göz teması kurmasının öğretmenin çocuklara saygı

duyduğunu, onların varlığını kabul ettiğini göstermesinde ve etkinliği etkili bir şekilde uygulamasında önemli olduğunu belirtmektedir. Çocukları gören öğretmen, onların hareketlerinden, jest ve mimiklerinden geri bildirim almaktadır.

Öğretmenin katılım gösteren çocukları takdir etmesinin ve bu kapsamda çocuklara olumlu geri bildirimler vermesinin, çocukların etkinliklere katılımlarını olumlu olarak etkilediği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenler kitap okuma etkinliklerinde çocuklar katılım gösterdiklerinde her çocuk için özel ifadeler kullanarak geri bildirim vermeli; katılım göstermeyen çocuklara da etkinliğe katılım sağlamaları için destek vermelidir.

Kitap okuma etkinliğinde kitap seçimi. Kitap okuma etkinliğinin ilk aşaması öğretmenin etkinlik için seçtiği kitap ile başlamaktadır (Teale, Yokota ve Martinez, 2008). Çocuklara yönelik yazılmış öykü kitaplarındaki dil yapıları ve sözcükler, günlük konuşma dilindeki konuşmalara göre daha kompleks ve sofistikedir (Crain-Thoreson, Dahlin ve Powell, 2001; Hayes ve Ahrens, 1988). Kitap okuma deneyimi fazla olan çocuklar konuşma dili ile yazılı dili birbirinden ayırt etmeyi öğrenir ve bu deneyimler çocukların yazılı dili daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Neuman ve Roskos, 2007). Bu nedenle okul öncesi eğitimde alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar dil gelişimi açısından dezavantajlı konumda olduklarından öykü kitaplarının kullanımının bu çocuklar için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Büyük grupla öykü okuma etkinliği için seçilecek kitaplarda aşağıdaki öğeler göz önünde bulundurulmalıdır (Cramer 2004; Hancock, 2007; Russell, 2014; Temple, Martinez ve Yokota, 2006):

- Çocukların yaş düzeyi, ilgileri, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimleri dikkate alınmalıdır.
- Öykü kitabı büyük grupla kitap okuma etkinliği açısından uygun olmalıdır.
- Öykü okuma etkinliği için seçilecek kitap, anlamlı bir temaya, tartışmak için yeterli bir derinliğe, hatırlanabilir bir dile ve çocukların yaşantılarına uygun karakterlere sahip olma kriterlerini karşılamalıdır.
- Ticari amaçla yazılmış kitaplardan öte zengin bir dil içeriğine sahip, resimleri çocukların estetik zevklerine hitap eden kitaplar seçilmelidir.

- Öykünün içeriği ve resimlemeler etnik, dil, din, etnik köken, cinsiyet vb. açısından kalıp yargılar oluşturmamalıdır.

Yazılı eserlerden zevk almak ve yazılı eserleri anlamak doğuştan gelen beceriler olarak değerlendirilemez. Çocuklar nitelikli eserler ile etkileşime girerek bu becerilerle ilgili stratejileri inşa ederler (Neuman ve Roskos, 2007). Çocukların kitapla doğru bir etkileşim kurabilmesi adına okul öncesi sınıflarda yer alan resimli öykü kitapları yıpranmış olmamalı; yırtık ya da eksik sayfaları olan kitaplar kullanılmamalıdır. Bu durumda kitaplar ilgi çekici olma özelliklerini yitirmektedirler. Kitaplar ayrıca çocukların düşünme becerilerini geliştirmeli, farklı kültürlere saygılı olmalı ve korkutucu öğelere yer vermemelidir (Mac Naughton ve Williams, 2009).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi eğitimde resimli öykü kitapları, öykü okuma etkinlikleri ve dil gelişimi konularını ele alan, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Gönen, Uygun, Erdoğan ve Katrancı (2012) tarafından yapılan çalışmada, 2005-2010 yılları arasında basılan ilköğretim ve birinci sınıf öğrencilerine yönelik öykü ve masal türündeki 120 tane resimli çocuk kitabı fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmiştir. Doküman analizinin yapıldığı çalışmanın sonuçlarına göre kitapların çoğunda dilbilgisi kurallarına uyulduğu ve resim/metin uyumuna dikkat edildiği görülmüştür. İçerik açısından da kitaplarda konu çeşitliliğinin bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Resimleme açısından ise yazı resim oranının istenilen düzeyde olmadığı bulunmuştur.

Veziroğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada resimli çocuk kitapları MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğu açısından incelenmiştir. Kazanım değerlendirme formu aracılığıyla 250 resimli kitabın incelendiği çalışmada, kitapların programda yer alan 5 gelişim alanına ait toplam 264 kazanımı %18.5 oranında karşıladığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre kitaplar dil gelişimine ait 37 kazanımın da %27.8'ini karşılamaktadır. Bu oranın düşük olduğu sonucuna varılmış; ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli çocuk kitaplarının niteliklerinin artırılması konusunda çalışmalar yapılması gerektiği konusunda öneriler sunulmuştur.

Demircan (2006) yaptığı çalışmada, TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) tarafından yayımlanan Çocuk Kitaplığı Dizisinde yer alan 34 kitabı dış yapı ve iç yapı ölçütleri açısından incelemiştir. Kitaplar araştırmacı tarafından hazırlanan form aracılığı ile tasarım ve düzenleme, yazar ve kitap bilgileri, dil ve anlatım, konu-plan ve resimlendirme olmak üzere 5 başlıkta ele alınmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, yazar ve kitap bilgileri başlığında tüm yapıtların; konu-plan başlığında 33 kitabın, tasarım ve düzenleme başlığında ise 31 kitabın yeterli ölçütleri taşıdığı görülmüştür. Dil ve anlatım ile resimlendirme başlıklarında ise sırasıyla 23 kitap ve 20 kitap geçerli ölçütleri taşımaktadır. Bu araştırma sonucunda TÜBİTAK tarafından yayımlanan kitapların bazı eksikleri olsa da genel olarak yeterli düzeyde ölçütlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak incelenen 36 kitaptan 35 tanesinin çeviri kitap olduğu görülmüş, bu sonuç doğrultusunda TÜBİTAK'ın yerli çocuk kitapları da yayınlaması ve bu yolla Türkiye'deki yerli çocuk kitaplarının kalitesinin artırılması önerisinde bulunulmuştur.

Tokgöz (2006) tarafından yapılan çalışmada 5-6 yaş grubuna hitap eden çocuk kitapları dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmiştir. 5-6 yaş grubuna yönelik olarak yazılmış kitapların arasından seçilen 30 öykü kitabında yer alan ikilemeler, yansımalar, benzetmeler, aktarmalar incelenmiş ve kitaplarda yer alan tümceler anlam özelliklerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda beş-altı yaş grubuna yönelik yazılmış olan kitaplarda biçimsel ve içerik özelliklere dikkat edildiği; ikilemelerden ve yansımalarından sık sık yararlandığı görülmüştür. Öykü kitaplarının, dil kullanımı ve dil edinimi açısından 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişimlerini olumlu olarak destekleyebileceği ortaya çıkmıştır.

Şimşek (2017) tarafından yapılan çalışmada farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 aylık çocukların dil gelişimlerine olan etkisi incelenmiştir. Denizli il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 3 farklı sınıfta 56 çocukla 10 hafta boyunca gerçekleştirilen ve yakınsayan paralel karma yönteminin kullanıldığı çalışmada; deney gruplarından ilkinde diyaloga dayalı yöntemle araştırmacı tarafından kitap okunmuş, ikinci deney grubuna e-kitaplar izletilmiş, üçüncü deney grubunda ise çocuklara kendi öğretmenleri tarafından geleneksel yöntemle kitap okunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre diyaloga dayalı yöntemle kitap okunan çocukların alıcı, ifade edici ve toplam dil gelişimi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olmuştur. E-kitap uygulaması yapılan grupta dil gelişimi ön test ve

son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; geleneksel yöntemle kitap okunan gruptaki çocukların alıcı dil gelişimi olumlu yönde artış göstermiştir. Diyaloğa dayalı yöntemle kitap okunan çocukların dil gelişim düzeyinin diğer çocuklardan anlamlı oranda daha fazla arttığı ortaya çıkmıştır.

Işıkoğlu, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kiraç ve Kilimlioğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim alan 4-5 yaş çocuklarının, ebeveynleri ve öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri birlikte okuma etkinlikleri incelenmiştir. Araştırma Denizli’de yürütülmüş olup araştırmaya ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 46 öğretmen ve 45 ebeveyn katılmıştır. Kitap okuma etkinlikleri video kaydına alınmış; veriler yarı yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri birlikte okuma etkinliklerine, ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri birlikte okuma etkinliklerine kıyasla daha fazla katıldığı bulunmuştur. Bulgular, kitap okuma sırasında hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin kendilerini daha aktif, çocukları ise daha pasif kılacak teknikleri kullandıklarını ortaya koymaktadır. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukların kitabı rahat görebilecekleri şekilde oturmalarını sağladıkları ve kitabın başlığını söyleyip kapaktaki resimleri veya yazıları göstererek çocukların dikkatini kitaba çekme, uygun mimik ve ses tonuyla okuma gibi en temel düzeydeki teknikleri sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Ancak hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin kitabı çocuğun geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirme, açık uçlu sorular sorma, yeni kelimelerin anlamlarını açıklama gibi çocukla daha fazla etkileşim gerektiren teknikleri daha az kullandıkları saptanmıştır.

Bay ve Şimşek-Çetin (2015) tarafından yapılan araştırmada ABD ve Türkiye’deki okul öncesi öğretmenlerinin öykü okuma sırasında kullandıkları stratejiler incelenmiştir. 15 kitap okuma etkinliği boyunca iki öğretmen gözlemlenmiş, iki öğretmenin de 5 dakika ile 10 dakika arasında değişen sürelerde normal boyuttaki resimli kitapları kullanarak kitap okuma etkinliklerini gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. İki öğretmenin de okunan kitapla ilgili sorular sorduğu ve kitap kapsamında tartışma yaptığı görülmüştür. Ancak ABD’deki öğretmen CD, video, film gibi teknolojileri Türkiye’deki öğretmenden dört kat daha fazla kullanmıştır. Ayrıca diğer stratejiler karşılaştırıldığında, Türkiye’deki öğretmenin metnin yazısına değinmediği ve drama stratejilerini kullanmadığı görülürken; ABD’deki öğretmenin de yazma ya da çizme stratejilerinden

yararlanmadığı görülmüştür. Her iki öğretmenin de farklı materyaller ve stratejiler kullanmaları konusunda desteklenmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015) tarafından yapılan çalışmada ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinlikleri etkileşimli kitap okuma bağlamında incelenmiştir. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde (SED) yer alan toplam altı ana sınıfında uygulanan kitap okuma etkinlikleri gözlemlenmiş ve etkinlikler araştırmacılar tarafından geliştirilen Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi aracılığıyla niteliksel ve niceliksel özellikler açısından incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin kitap okumaya başlamadan önce açık uçlu sorular sorma, çocuklardan gelen yanıtları genişleterek tekrar etme ve düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri konusunda çocuklara model olma davranışlarını nadiren sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kitap okuma sırasında da çocuklarla hemen hemen hiç etkileşime girmedikleri ve çocukların sözel katılımlarını desteklemedikleri bulunmuştur. İncelenen kitap okuma etkinliklerinin etkileşimli kitap okuma uygulamalarından önemli derecede farklılıkları olduğu ortaya çıkmıştır.

Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay (2015) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde yer verdikleri hikâyeleri nasıl okudukları ve bu etkinlik kapsamında sordukları sorular incelenmiştir. 16 öğretmenden Türkçe etkinliklerini videoya çekmeleri istenmiş ve bu videolar içerik analizi yöntemi ile derinlemesine incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine kısıtlı süre ayırdıkları ve hikaye öncesi ve sonrası etkinliklere çok az yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Sınırlı sayıda öğretmenin etkileşimli okuma yöntemini kullandığı görülmüş; öğretmenlerin çoğunlukla etkileşimsiz okuma türünü sergiledikleri, genişletme ve değerlendirmeyi gerektiren sorulara oranla kapalı uçlu sorulara ve (ne) soru ifadesi içeren sorulara daha fazla yer verdikleri bulunmuştur.

Tarım (2015) tarafından yapılan çalışmada Muğla ilinde ana sınıflarında gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin niteliği incelenmiştir. 17 öğretmenin yer aldığı çalışmada, kitap okuma etkinlikleri OMLIT-RAP ölçeği ile değerlendirilmiş; kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuma etkinliklerinin ortalama 10-15 dakika sürdüğü saptanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öykü kitabını okurken vurgu ve tonlama yaptığı, jest ve mimik kullandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler kitapla bağlantılı olarak

hatırlatıcı sorular sormuşlar ancak açık uçlu sorulara etkinliklerinde yer vermemişlerdir. Öğretmenlerin kitapla bağlantılı sözcüklerin anlamlarını açıklama oranları da düşük bulunmuştur.

Tepetaş-Cengiz (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitimde resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile 48-60 aylık çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kırşehir ilinde 10 okul öncesi öğretmeni ve 208 çocuk çalışmada yer almıştır. Öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerini incelemek için Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi ölçeği Türkçeye uyarlanmış, çocukların dil gelişimi de Peabody Resim Kelime Testi-4 ile belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin dili kullanma, soyut düşünceyi destekleme, öyküyü detaylandırma ve olumlu sınıf atmosferi hazırlama becerileri ile çocukların alıcı dil kelime bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin yazı ve fonolojik farkındalığı desteklemeye yönelik uygulamaları gerçekleştirmedikleri görülmüştür.

Tetik (2015) tarafından yapılan ve 48-60 aylık 104 çocuğun yer aldığı deneysel çalışmada, diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca diyaloga dayalı hikâyeye okuma tekniği ile öyküler okunmuştur. Araştırmanın sonucunda diyaloga dayalı kitap okunan deney grubundaki çocukların ve geleneksel yöntem ile kitap okunan kontrol grubundaki çocukların dil puanları arasındaki farkın deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmış; bu araştırma ile diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâyeye kitapları okunmasının çocukların dil gelişimlerine olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Bilici-Turan'ın (2005) Kahramanmaraş ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerinde çocukları aktif kılmadaki etkilerini incelediği ve 20 okul öncesi öğretmenin uyguladığı Türkçe etkinliklerini gözlem formu kullanarak değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin çocukları aktif kılmadaki etkilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çocukların en aktif oldukları zamanın Türkçe etkinliğine hazırlık kısmı olduğu, hikâyeye etkinliklerinde ve hikâyeye öncesi etkinliklerde de aktif kılındıkları bulunurken; hikâyeye sonrası etkinliklerde öğretmenin çocukları aktif kılmalarının en az düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıftaki çocuk sayısı ile öğretmenlerin çocukları aktif kılmadaki etkileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Erol-Karaçay (2004) tarafından yapılan okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Türkçe dil etkinliklerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirildiği araştırmada Eskişehir il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan 183 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin Türkçe dil etkinlikleri ile ilgili amaçları ve uygulamada dikkat edilecek noktaları göz önünde bulundurduklarını göstermektedir. Buna karşın Türkçe dil etkinliklerinde öğretmenlerin, hikâye anlatımında değişik araç ve gereç kullanma düzeylerinin çok yüksek olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe dil etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sırasında çocuk sayısının fazla olması başta olmak üzere fiziksel koşullar ve araç-gereç yetersizliği sebebiyle çocukların Türkçe dil etkinliklerine yeterince güdülenememe sorunlarını yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Gönen (1988) tarafından yapılan araştırmada resimli çocuk kitaplarıyla yapılan eğitimin, okul öncesi eğitim alan 4-5 yaş çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda her iki yaş grubundan da 10 kız 10 erkek olmak üzere toplam 80 çocuğun yer aldığı deneysel çalışmada deney grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından nitelikli özelliklere sahip 80 tane kitap okunmuş; bilinmeyen kelimeleri açıklama, kitaptaki resimleri anlatma, yarım bırakılan cümleyi tamamlama, kitabı kendi cümleleri ile özetleme gibi stratejiler kullanılmıştır. Çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek için ön test ve son testte Peabody Resim Kelime Testi ve Standford Binet Zeka Testi'nin Dil Gelişim Basamakları kullanılmış; çocuklara Top Tavşan ve Karlı Bir Gün adlı iki resimli öykü kitabından hazırlanmış sorular sorulmuştur. Veri toplamada ayrıca yazılı kayıt, anket ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Sonuç olarak deney grubundaki çocukların son test ortalamalarının, kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüş; resimli kitaplarla yapılan eğitimin çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Mascareño, Snow, Deunk ve Bosker (2016) tarafından yapılan araştırmada Şili'deki kitap okuma etkinliklerinde öğretmen ve çocuk arasında gerçekleşen sözlü etkileşimin düzeyi ile çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki 5 yaş grubundaki 265 çocuğun devam ettiği 15 anasınıfında gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin ve çocukların kitap okuma etkinliklerindeki diyalogları belirli temalar altında kodlanmış, sınıf niteliğini

belirlemek için CLASS ölçeği, çocukların dil gelişimin belirlemek için Woodcock–Muñoz Language Survey-Revised (WMLS-R) ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen ve çocuk arasında gerçekleşen konuşmaların neredeyse yarısının çıkarım yapmaya dayalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve çocuk arasındaki konuşmaları genel olarak öğretmenin başlattığı, çocuğun öğretmene yanıt verdiği ve öğretmenin tekrar konuştuğu bir sıralama ile gerçekleştiği bulunmuştur. Öğretmen ve çocuk arasındaki sözel iletişimin çıkarıma dayalı olma oranının yüksek olması ve daha kompleks bir dil kullanılması ile çocukların sözcük bilgisi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar kitap okuma etkinliklerinde öğretmenler tarafından çıkarıma dayalı konuşmaların yapılmasını ve çocukların gelişimlerine uygun düzeyde kompleks bir dil kullanılmasını önermektedir.

Binici (2014) tarafından ABD’de yapılan okul öncesi öğretmenlerinin öykü okuma etkinliklerinde sordukları çıkarım yapmayı gerektiren sorular ile alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların anaokulunda ve birinci sınıfta okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisinin incelendiği araştırmada, öğretmenler arasında soru kullanma konusunda belirgin değişkenlik olduğu sonucu çıkmıştır. Çıkarıma dayalı sorular türlerine göre incelendiğinde, öğretmenlerin nedensel (%28.4) veya gerçek hayatla bağlantı kurucu sorulara (% 29.2) kıyasla bilgiye dayalı soruları daha fazla (% 42.3) sordukları ortaya çıkarmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin çıkarıma dayalı soruları kullanması ile çocukların okuma-anlama becerileri arasında ve anaokulu veya birinci sınıfta eğitim gören çocukların okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen çocukların başlangıçtaki sözcük dağarcığı ile öğretmenlerin hem anasınıfında hem de ilkokulda çıkarıma dayalı sorular kullanmaları arasında önemli bir ilişki bulunmuştur.

Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti ve Kaderavek (2013) tarafından yapılan ve okul öncesinde kitap okuma etkinliklerinin ve bu etkinliklerin sayısının, anasınıfında ve birinci sınıfta çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisinin incelendiği boylamsal çalışmada, 28 okul öncesi öğretmeni ve çoğu risk altında olan 178 çocuk yer almıştır. Öğretmenlerin kitap okuma etkinlikleri video kaydına alınmış ve öğretmenlerin kitap dışı ek konuşmaları analiz edilmiştir. Ana sınıfında kitap okuma etkinliklerinin sayısı ve kitapla ilgili ek konuşmalar çocukların alıcı dil kelime bilgisi ile ilişkili bulunmuştur. Ancak kitap okunma sıklığından ziyade

kitap kapsamında yapılan ek konuşmalar ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kitap okuma sıklığının çocukların birinci sınıftaki okuryazarlık becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre kitap okunduktan sonra kitap kapsamında yapılan ek konuşmalar dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde uzun süreli etki sağlamaktadır.

Hindman, Wasik ve Erhart (2012) tarafından yapılan araştırmada kitap okuma etkinliklerinde gerçekleştirilen tartışmaların sözcük öğrenmedeki rolü incelenmiştir. 10 Head Start öğretmeni ve 153 çocuğun yer aldığı çalışmada kitap okuma etkinlikleri videoya çekilmiş ve çocukların sözcük bilgileri Peabody Resim Kelime Testi-3 ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin kitap okurken kullandığı kompleks dilin çocukların sözcük gelişimi ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Çalışmada nitelikli kitap okuma etkinlikleri ile dezavantajlı grupta yer alan çocukların sözcük bilgilerinin gelişmesi arasındaki bağlantının önemine vurgu yapılmaktadır. Kitap okuma sırasında öğretmenlerin daha detaylı dil kullanmalarının, sözcük bilgisi nispeten daha az olan çocukların sözcük öğrenmeleri ile daha çok ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, çocukların erken okuryazarlık gelişimlerinin desteklenmesi için öğretmenlerin kitap ile ilgili ek konuşmalar yapmalarını önermişlerdir.

Kindle (2011) tarafından yapılan çalışmada, kitap okuma etkinliğinde çocuklara okumaları için dört öğretmene de aynı öykü kitabı verilmiş, öğretmenlerin öykü kitabını nasıl okudukları incelenmiştir. Dört öğretmenin de kitabı birbirinden farklı şekilde ve farklı yöntemlerle okudukları görülmüştür. Bu çalışmanın bulguları, kitap okuma deneyimlerinden maksimum fayda elde etmek için öğretmenlerin okumaya daha amaçlı bir şekilde yaklaşması gerektiğini göstermektedir. Dört kitap okuma etkinliğinin de birbirinden farklı olması, kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin dili daha etkili kullanmaları için desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Etkinliklerde Evet/Hayır sorularının hâkimiyeti ve tek sözcük yanıtları görülmektedir. Bu çalışma, eleştirel düşünce gerektiren açık uçlu sorular sorulması ve nitelikli bir dil kullanılarak çocuklarla etkileşime girilmesi için öğretmenlerin mesleki eğitim almaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Lipsky (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öykü kitabı okuma sırasında kullandığı dilin ve sözcük öğretme stratejilerinin çocukların dil

gelişimi ile ilişkisi incelenmiştir. Head Start programının uygulandığı okullarda çalışan 23 öğretmen ve bu okullara devam eden 36-59 aylık 210 çocuk araştırmada yer almıştır. Çalışmada öğretmenler tarafından gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri video kaydına alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler çocuklar için yararlı sözcükleri öğretmeye eğilimli olsalar da öğretmenlerin sözcük öğretmek için kullandıkları stratejilerin çok uygun olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin daha az bilinen, alışılmamış sözcükleri kullanmaları ile özellikle okula ilk başladığında sözcük bilgisi daha az olan çocukların dil gelişimi arasında sözcük bilgisi açısından olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak okula ilk başladıklarında ortalama ve yüksek sözcük bilgisine sahip olan çocuklar ile olumsuz bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil gelişimi çocuktan çocuğa değiştiği için yeni sözcüklerin öğretiminde farklı öğretim stratejilerinin denenmesi gerektiği önerilmiştir.

Zucker, Justice, Piasta ve Kaderavek (2010) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma etkinliklerinde basit anlamaya yönelik ve çıkarım yapmayı gerektiren sorulara karşı çocukların verdikleri tepkiler ve çıkarıma dayalı sorular sorma ile çocukların dil gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. 25 okul öncesi öğretmenin ve 4 yaş grubundaki 159 çocuğun yer aldığı çalışmada öğretmenlerin bilgilendirici metin kullandığı kitap okuma etkinlikleri video kaydına alınmış, öğretmenin ve çocukların kitap kapsamında yaptıkları konuşmaların transkripsiyonu yapılarak bu konuşmalar kapsamında çocuklar ve öğretmenler için temalar belirlenmiştir. Peabody Resim Kelime Testi-III ile ifade edici sözcük bilgileri Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool-2 (CELF Preschool-2) ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yüksek düşünme becerisi gerektiren çıkarıma dayalı sorular sormaları ile çocukların alıcı ve ifade edici sözcük bilgileri arasında ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin sorularının seviyesi ile çocukların katılımları arasında da olumlu ilişki olduğu sonucu çıkmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla daha kompleks konuşmalar gerçekleştirmeleri için çıkarıma dayalı soruları kullanmaları önerilmektedir.

Paciga, Lisy ve Teale (2009) tarafından yapılan araştırmada çocukların kitap okuma etkinliklerine nasıl katılım sağladıkları incelenmiştir. Araştırmada çocukların katılımlarını etkileyen en önemli faktörler öğretmenin kitabı okuma ve etkinliği yönetme biçimi olarak çıkmıştır. Kitaptan uzakta olan çocukların sözel katılımlarının, kitaba daha yakın olan çocuklara göre daha az olduğu bulunmuştur. Kitaba yakın

olan çocuklar resimleri ve yazıları daha rahat inceleyebilmekte ve kendilerini etkinliğe daha ait hissedebilmektedirler. Bu nedenle her çocuk için kitaba yakınlığın sağlanması adına çocukların birbirine yakın oturmaları önerilmektedir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin boyutu küçük olan kitapları seçtikleri görülmüştür. Boyut olarak küçük olan kitaplar etkinlik süresince çocuklar tarafından rahat görülemeyeceği için kitapların boyutlarının büyük olması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin katılımlarını ve ilgilerini yüksek tutmak için 3-4 yaş grubu için ideal bir kitap okuma etkinliğinin ortalama 20 dakika sürmesi gerektiği bulunmuştur. 12 dakikadan kısa süren kitap okuma etkinliklerinde, metnin okunmasına odaklanıldığı ve birkaç açık soru sorulduğu ancak öykünün ana fikri ya da sözcüklerin anlamlarının tartışılmadığı gözlemlenmiştir. Çocukların anlama ve sözcük dağarcığı gelişimini desteklemek için bu süre yeterli olmamaktadır. Bu nedenle etkinlikler ne çok uzun ne de çok planlanmalı ve çocukların katılımı ve ilgileri doğrultusunda uygulanması gerektiği belirtilmiştir.

Justice, Mashburn, Hamre ve Pianta (2008) tarafından yapılan çalışmada sosyo-ekonomik açıdan risk altındaki öğrencilerin bulunduğu 135 okul öncesi eğitim sınıfının dil ve erken okur yazarlık eğitimi açısından niteliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerden dil ve erken okur yazarlık etkinliklerini video kaydına almaları istenmiş; video kayıtlarının analizinde araştırmacılar tarafından geliştirilen bir kontrol listesi ile kullanılmıştır. Bunun yanı sıra eğitimin niteliğini belirlemek için CLASS ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmenlere ayrıca Ebeveyn Modernlik Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada, sınıflardaki dil ve erken okuryazarlık eğitiminin kalitesinin düşük olduğu ve az sayıdaki öğretmenin yüksek kalitede eğitim sağladığı bulunmuştur. Öğretmenler dil ve okur yazarlık programı kapsamında eğitim yapsalar da bu programın uygulanmasının niteliği düşük çıkmış; dil ve erken okur yazarlık eğitiminin kalitesini yükseltmek için öğretim sürecine tutarlı bir şekilde odaklanması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermeleri açısından önerilerde bulunulmuştur.

Moschovaki, Meadows ve Pellegrini (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kitap okuma ve kitabı tartışma süreleri boyunca kullandıkları stratejilerin (ses tonu, dramatizasyon, kişisel yorumlar) çocukların tepkilerini nasıl etkilediği incelenmiştir. 20 Okul öncesi öğretmenine 2'si öykü, 2'si bilgi verici kitap

olmak üzere toplam 4 kitap verilmiş ve öğretmenler bu kitapları çocuklara okumuşlardır. Öğretmenlerin kitapları etkili bir şekilde sunmaları ile çocukların tepkileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özellikle öğretmenlerin kişisel yorumları çocukların etkili katılımını arttırmış, öğretmenlerin tekrarlamaları çocukların da tekrarlamalarını ve taklitlerini ortaya çıkarmış; öğretmenlerin ses tonlamalarına dikkat etmeleri çocukların kişisel olarak yorumda bulunmalarını sağlamıştır. Öte yandan, çocukların dil ile ilgili tepkileri ve yorum yapmaları, öğretmenlerin ses tonlamaları ve kişisel yorumlar yapmalarını da pekiştirmiştir.

Connor, Morison ve Slomonski (2006) tarafından 158 çocukla yapılan araştırmada okul öncesi eğitimde gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların alfabe, harf-kelime tanıma ve sözcük dağarcığı ile olan ilişkisi incelenmiştir. Çocuklara Woodcock-Johnson-III Başarı Testleri uygulanmış, etkinlikler belirli kodlar oluşturularak incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda kitap okuma etkinlikleri ile çocukların sözcük dağarcığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada ayrıca okul öncesi eğitim alan çocukların becerilerinde genel olarak bir artış olsa da okula ilk başladığında alfabe, harf-kelime tanıma becerisi ve sözcük bilgisi ölçeklerinden yüksek puan alan çocukların, daha düşük puan alan çocuklara göre daha fazla gelişme gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca küçük grup ile gerçekleştirilen etkinliklerde etkileşimin daha yoğun olduğu bulunmuştur. Bu durumda okul öncesi eğitimde erken okuryazarlık ve dil gelişimi ile ilgili becerilerin kazandırılmasında çocuklara nitelikli ortamlar sunmak, özellikle yoksulluk ve diğer faktörler açısından risk altında olan çocuklar için daha da önemli hale gelmektedir. Kitap okuma etkinliklerinin de sözcük öğretimi açısından zengin bir deneyim sağladığı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir.

Stone ve Twardosz (2001) tarafından yapılan araştırmada, kitap okuma etkinliklerinde kullanılan ve sınıf ortamında yer alan resimli öykü kitapları ile birlikte öğretmenlerin kitap seçme kriterleri incelenmiştir. Çalışmada 21 okul öncesi öğretmeni yer almış; veriler gözlem, anket ve görüşme yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, kitap okuma etkinliklerinde okudukları kitapları belli bir amaç doğrultusunda, nitelikli kitaplar arasından seçmektedirler. Kitap okuma etkinliği için kitap seçerken çocukların tercihlerini, kitabın eğitici-öğretici özelliklere sahip olmasını ve edebi niteliğini göz önünde bulundurmaktadırlar. Ancak sınıf ortamında çocuklar için erişilebilir olan

kitap merkezindeki kitaplardan, çok az sayıda kitabın nitelikli özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca kitap merkezindeki kitap türlerinin sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir.

Dickinson ve Smith (1994), 25 Head Start sınıfında öykü kitabı kapsamında yapılan konuşmalar üzerinde araştırma yapmışlardır. 4 yaş grubu çocukların yer aldığı sınıflarda gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmenlerin öykü kitabı ile ilgili konuşmalarının ve tartışmalarının çeşitliliğinin, çocukların sözcük bilgisi gelişimleri ve öykü anlama becerileri ile uzun vadede güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öykü ile ilgili tahminde bulunma, öykünün öğelerini analiz etme, kelimelerin anlamlarını tartışma gibi çocuk merkezli konuşmaların artması çocukların sözcük bilgisinin de artması ile sonuçlanmıştır.

Gilkerson ve Richards (2008) tarafından yapılan ve ebeveyn-çocuk etkileşimini inceleyen çalışmada yaşları 2 ay-48 ay arasında değişen 329 çocuk ve ailesi yer almıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre çocuk ve ebeveyn arasında gerçekleşen karşılıklı diyalogların fazlalığının ve niteliğinin çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, dezavantajlı grupta olan çocukların ebeveynlerinin kısa ve emir kipi ile oluşturulan cümlelerden ziyade daha zengin bir dil kullanmaları durumunda çocuklar arasında sosyoekonomik düzeyden dolayı oluşan farkın kapanacağını savunmaktadırlar.

Hart ve Risley (1995) tarafından yapılan çalışmada 7 aylık-36 aylık çocuğu olan farklı sosyoekonomik düzeydeki 42 aile 2.5 yıl boyunca izlenmiş; ailelerin ve çocukların etkileşimlerini ve çocukların maruz kaldıkları toplam kelime sayısını belirlemek için evdeki konuşmalar videoya kaydedilerek incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, çocuklar 3 yaşına geldiklerinde ailesi üst sosyoekonomik düzeyde olan çocukların ortalama 45 milyon sözcük, orta sosyoekonomik düzeydeki ailenin çocuklarının 26 milyon sözcük, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının ise 13 milyon sözcük duyduğu ortaya çıkmıştır. Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre doğumdan 3 yaşa kadar 30 milyon sözcük daha az duyarak büyüdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sözcük farkı "*Erken felaket*" olarak nitelendirilmiştir. Sosyoekonomik düzeyin dil gelişimini etkileyen önemli bir faktör olduğu savunulmuştur.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Okul öncesi eğitimde öğretmenler tarafından büyük grup etkinliği olarak gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin ve eğitim ortamındaki resimli öykü kitaplarının niteliğinin belirlenmesi ile okul öncesi eğitime devam eden alt sosyoekonomik düzeydeki beş yaş çocuklarının dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasında birlikte değişimin varlığının veya derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Tarama yolu ile belirlenen ilişkiler değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini değil; bir değişkendeki değişimi belirleyerek diğerini tahmin etmeyi sağlamaktadır (Karasar, 2006).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarına devam eden alt sosyoekonomik düzeydeki 5 yaş grubu çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmada alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara yer verilmesi amaçlandığından örneklem hızla göç alan, nüfus yoğunluğu fazla olan, gecekondulu alanları bulunan ve dezavantajlı bölge kategorisine giren Altındağ ilçesinden seçilmiştir. Ayrıca 2012 yılında Hacettepe Üniversitesi ile Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü arasında beş yıl için geçerli olan Eğitimde İş Birliği Protokolü'nün imzalanmış olması da örneklem grubunun Altındağ ilçesinden seçilmesine neden olmuştur. Altındağ ilçesinde bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan 21 okul öncesi öğretmeni ile 5 yaş grubundaki (60-71 aylık) 181 çocuk bu araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Örneklem Altındağ ilçesinde eğitim veren okul öncesi öğretmenleri arasından rast gele seçilmiş ve bu öğretmenlerin eğitim verdiği çocuklardan çalışmada yer alacak çocukların belirlenebilmesi için ailelerden veli demografik bilgi formu aracılığıyla bilgi alınmıştır. Ekonomik düzeyin TÜİK (2016) tarafından belirlenen yoksulluk sınırının

altında (4.826 TL'den az) olması, anne ve babanın eğitim düzeyinin düşük olması kriterleri belirlenerek; her sınıfta bu kriterlere uyan 8-12 arasında alt sosyoekonomik düzeydeki çocuk çalışmada yer almıştır.

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler. Örneklemeye dâhil edilen çocuklara ilişkin cinsiyet, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, çocuğun evindeki çocuk kitabı sayısı ve çocuğa kitap okunma sıklığına ait bilgilere aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 1

Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kız	92	50.8
Erkek	89	49.2
Toplam	181	100

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme oluşturan çocuk sayısının 181 olduğu ve bu çocuklardan %50.8'inin kız (n: 92), %49.2'sinin erkek (n: 89) olduğu görülmektedir. Çocukların tamamı 5 yaş (60-71 aylık) düzeyindedir.

Tablo 2

Anne ve Baba Eğitim Düzeyi

Eğitim Düzeyi	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Okuryazar değil	5	2.8	0	0
İlkokul mezunu	82	45.3	68	37.6
Ortaokul/İlköğretim mezunu	52	28.7	50	27.6
Lise mezunu	42	23.2	63	34.8
Toplam	181	100	181	100

Tablo 2'de örneklemede yer alan annelerin ve babaların eğitim düzeyine yer verilmiştir. Bu tabloya göre annelerin %2.8'i okuma yazma bilmemekte, %45.3'ü ilkokul mezunu, %28.7'si ortaokul/ilköğretim mezunu, %23.2'si de lise mezunudur. Babaların eğitim düzeyleri incelendiğinde okuma yazma bilmeyen baba olmayıp %37.6'sı ilkokul mezunu, %27,6'sı ortaokul/ilköğretim mezunu, %34.8'i ise lise mezunudur.

Tablo 3

Ailenin Aylık Geliri

Aylık Gelir	n	%
1000 liradan az	16	8.8
1000-2000 TL	121	66.9
2000-3000 TL	41	22.7
3000-4000 TL	3	1.7
Toplam	181	100

Tablo 3'te örnekleme yer alan ailelerin yıllık gelirleri incelendiğinde %8.8'inin aylık gelirinin 1000 liradan az, %66.9'unun 1000-2000 TL arasında, %22.7'sinin 2000-3000 TL arasında, %1.7'sinin de 3000-4000 lira arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Çocukların Evlerindeki Çocuk Kitabı Sayısı

Evdeki Çocuk Kitabı Sayısı	n	%
1-10 adet	119	65.7
11-25 adet	46	25.4
26-50 adet	14	7.7
50'den fazla	2	1.1
Toplam	181	100

Tablo 4'te örnekleme alınan çocukların evlerindeki çocuk kitabı sayısı incelendiğinde %65.7'sinin evinde 1-10 arasında, %25'inin evinde 11-25 arasında, %7.7'nin evinde 26-50 arasında ve %1.1'nin evinde 50'den fazla kitap olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu evlerindeki çocuk kitabı sayısının 1-10 adet arasında olduğunu belirtmiştir.

Tablo 5

Ebeveynlerin Çocuklarına Kitap Okuma Sıklıkları

Kitap Okuma Sıklığı	n	%
Hiçbir zaman	95	52.5
Haftada 1-2 kez	69	38.1
Haftada 3-5 kez	16	8.8
Haftada 6-7 kez	1	0.6
Toplam	181	100

Tablo 5'te ebeveynlerin çocuklarına hangi sıklıkta kitap okuduğuna dair bilgilere yer verilmiştir. Buna göre anne-babaların %52.5'i çocuklarına hiç kitap okumadıklarını belirtmişlerdir. %38.1'i haftada 1-2 kez, %8.8'i haftada 3-5 kez, %0.6'sı da haftada 6-7 kez çocuklarına kitap okuduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler. Örneklemeye dâhil edilen öğretmenlere ait demografik bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	n	Değişkenler	n
Cinsiyet		Mezun olunan alan	
Kadın	20	Okul Öncesi Öğretmenliği	16
Erkek	1	Çocuk Gelişimi	2
Yaş		Anaokulu Öğretmenliği	3
24-28	4	En son mezun olunan okul türü	
29-33	7	Açık Öğretim Fakültesi	5
34-38	7	Lisans	14
39-49	2	Lisansüstü	2
50 yaş ve üzeri	1	Çalışılan okul türü	
Mesleki deneyim		Bağımsız Anaokulu	7
0-5 yıl	3	İlkokula Bağlı Anasınıfı	14
6-10 yıl	7	Mezun olunan alan	
11-15	8	Okul Öncesi Öğretmenliği	16
20 yıl ve üzeri	3	Çocuk Gelişimi	2
		Anaokulu Öğretmenliği	3

Not. n = 21

Tablo 6'da görüldüğü gibi çalışmada yer alan öğretmenlerin 20'si kadın, 1'i erkektir. 24-28 yaş arasında 4 öğretmen, 29-33 yaş arasında 7 öğretmen, 34-38 yaş arasında 7 öğretmen, 39-49 yaş arasında 2 öğretmen olduğu görülmektedir. 50 yaş ve üzerinde 2 öğretmen bulunmaktadır. 0-5 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan 3 öğretmenin, 6-10 yıl arasında mesleki deneyim sahip olan 7 öğretmenin, 11-15 yıl arasında deneyime sahip 8 öğretmenin ve 20 yıl ve üzeri deneyim süresine sahip 3 öğretmenin olduğu görülmektedir. 16 öğretmen okul öncesi öğretmenliği, 2 öğretmen çocuk gelişimi ve eğitimi, 3 öğretmen de anaokulu öğretmenliği bölümlerinden mezundur. Öğretmenlerin en son mezun oldukları eğitim kademesine ait bilgiler incelendiğinde 5 öğretmenin açık öğretim fakültesi mezunu, 14

öğretmenin lisans mezunu, 2 öğretmenin de lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü incelendiğinde 7 öğretmenin bağımsız anaokulunda, 14 öğretmenin ilkokula bağlı anasınıfında çalıştığı görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde Mayıs ve Haziran aylarında toplanmıştır. Öğretmenlerden sınıflarındaki bir resimli öykü kitabını kullanarak büyük grupla rutin bir kitap okuma etkinliği gerçekleştirmeleri istenmiş ve bu etkinlikler video kaydına alınmıştır. Öğretmenin kitap okuma etkinliği sırasında okuduğu kitap ile eğitim ortamındaki kitap merkezinden rast gele seçilen 10 tane kitap araştırma kapsamında incelenmiştir. Her sınıfa iki gün gidilmiş; ilk gün çocuklara TİFALDİ, ikinci gün ise TEDİL uygulaması yapılmıştır. TİFALDİ ölçeğinin alıcı ve ifade edici dil alt boyutlarının uygulaması bir çocuk için ortalama on beş-yirmi dakika; TEDİL ölçeğinin alıcı ve ifade edici dil alt boyutlarının uygulaması bir çocuk için ortalama olarak yirmi-yirmi beş dakika sürmüştür. Çalışmada yer alacak çocukların belirlenebilmesi için ailelerden veli demografik bilgi formu aracılığıyla bilgi alınmıştır. Ekonomik düzeyin TÜİK tarafından belirlenen yoksulluk sınırının altında olması ve annenin ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olmaması gibi kriterler belirlenerek, bu kriterlere uyan ve ebeveynlerinin araştırmaya katılması için izin verdiği çocuklar örnekleme dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların alıcı ve ifade edici sözcük bilgilerini değerlendirmek amacıyla TİFALDİ; alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini değerlendirmek amacıyla da TEDİL kullanılmıştır. Resimli öykü kitapları araştırmacılar tarafından geliştirilen “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği” ile kitap okuma etkinlikleri ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu” ile değerlendirilmiştir. Bunların yanı sıra demografik veriler öğretmenler için Öğretmen Demografik Bilgi Formu, veliler için Veli Demografik Bilgi Formu aracılığı ile toplanmıştır.

Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeği. Ülkemizde son yıllarda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli öykü kitaplarının

sayısında artış olduğu görülmektedir. Resimli öykü kitapları, çocukların gelişimlerini ve eğitimlerini desteklemek açısından oldukça önem taşımaktadır. Ancak alan yazında bu kitapların resimleme ve içerik özelliklerinin değerlendirilmesine yönelik geçerli ve güvenilir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu nedenle bu eksikliği giderecek nitelikte bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Kitap okuma etkinliğinde kullanılan ve kitap merkezinde bulunan resimli öykü kitaplarının niteliğini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddeleri, ilgili literatür incelenerek oluşturulmuş; 4-6 yaş çocuklarına göre yazılmış resimli öykü kitaplarında bulunması gereken resimleme ve içerik ile ilgili özellikler maddeleştirilmiş ve 7 uzmandan görüş alınmıştır. Ankara'daki yayınevlerinden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 2006-2016 arasından yayınlanan 200 kitap ile ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 3'lü likert tipi bir ölçektir ve maddeler resimli öykü kitaplarının niteliğini ortaya koyacak şekilde düzenlenmiştir. Ölçekte maddeleri 'Yetersiz', 'Kısmen Yeterli' ve 'Yeterli' şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Ölçeğin puanlandırılması şu şekilde yapılmıştır: Yetersiz (1 puan), Kısmen Yeterli (2 puan), Yeterli (3 puan). Ölçek son haliyle tek boyuttan ve toplam 21 maddeden oluşmakta olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 iken, en yüksek puan ise 63'tür. Ölçekten alınan puanların düşük olması resimli öykü kitabının niteliğinin yetersiz olduğunu belirtirken, yüksek puan alınması öykü kitabının niteliğinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç .90'dan büyük olduğu için ölçek, güvenirliği yüksek bir ölçme aracı olarak kabul edebilir (George ve Mallery, 2003; Özdamar, 2002). Geliştirilen ölçeğin araştırmacılar, öğretmenler, ebeveynler, kütüphaneciler, yayıncılar, yazarlar ve çizerler tarafından kullanılabileceği düşünülmektedir.

Resimli öykü kitapları değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. Resimli Öykü Kitapları Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasında yer verilen, Ankara'daki yayınevlerinden tesadüfi yöntemle seçilen kitapların yayınevlerine dair bilgilere Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

İncelenen Kitapların Yayınevlerine Göre Dağılımı

Yayınevi	f	%	Yayınevi	f	%
Timaş	16	8.0	Uçan Balık	5	2.5
Türkiye İş Bankası Yayınları	14	7.0	Doğan Egmont Yayıncılık	4	2.0
1001 Çiçek	12	6.0	Kök Yayıncılık	4	2.0
Morpa	12	6.0	Marsık Kitap	4	2.0
Tübitak Popüler Bilim Kitapları	12	6.0	Nesin Yayınevi	4	2.0
Yapı Kredi Yayınları	12	6.0	Odtü Yayıncılık	4	2.0
Ya-Pa	8	4.0	Redhouse Kidz	4	2.0
Gönül Yayıncılık	7	3.5	Bulut Yayınları	3	1.5
Mavi Bulut	7	3.5	Çilek Kitaplar	3	1.5
Pearson Çocuk Kitapları	7	3.5	Eğiten Çocuk	3	1.5
Nesil Yayıncılık	6	3.0	İletişim	3	1.5
Altın Kitaplar	5	2.5	Kaknüs Yayıncılık	3	1.5
Can Çocuk	5	2.5	Kuraldışı	3	1.5
Epsilon	5	2.5	Uçan Fil	3	1.5
Kırmızı Kedi	5	2.5	Tudem	3	1.5
Mutlu Yayıncılık	5	2.5	AÇEV	2	1.0
Remzi Kitabevi	5	2.5	Elma Yayınevi	2	1.0

Not: n = 200

Tablo 7 incelendiğinde Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması için incelenen 200 kitabın yayınevlerine göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 8

İncelenen Kitapların Yayın Yılına Göre Dağılımı

Yıl	f	%	Yıl	f	%
2006	15	7.5	2012	24	12
2007	11	5.5	2013	17	8.5
2008	17	8.5	2014	12	6
2009	15	7.5	2015	14	7
2010	20	10	2016	14	7
2011	41	20.5			

Not: n=200

Tablo 8'de Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması için incelenen kitapların yayın yıllarına ait bilgiler yer almaktadır.

İncelenen resimli öykü kitaplarının yayın yıllarının 2006 ile 2016 yılları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 9

İncelenen Kitapların Çeviri Kitap Olup Olmamasına Dair Bilgiler

Özellik	f	%
Çeviri kitap	107	53.5
Çeviri kitap değil	93	46.5
Toplam	200	100

Tablo 9’da geçerlik güvenirlik çalışmasına dahil edilen resimli öykü kitaplarının çeviri kitap olup olmadıkları incelendiğinde %53.5’inin çeviri kitap, %46.5’inin ise çeviri kitap olmadığı görülmektedir.

Geçerlik. Özçelik (2011) bir ölçeğin geçerliğini, o ölçeğin istenilen özelliği ölçme ve bu işi diğer özelliklerin etkilerini ölçme sonuçlarına yansıtmadan yapma derecesi olarak tanımlamaktadır. Geçerlik bütünsel bir kavram olsa da çeşitli geçerlik kanıtlama yöntemleri vardır. Temel olarak geçerlik kanıtlama türleri kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliği olarak üç ana sınıfa ayrılabilir (Linn ve Gronlund, 1995).

Ölçeğin geliştirilme aşamasında ilk olarak alan yazın incelenerek resimleme ve içerik özellikleri ile ilgili olarak 22 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeğinin kapsam geçerliği için yedi uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlara ait bilgilere Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği Geçerlik Çalışmasına Katılan Uzmanların Özellikleri

Değişkenler	n	Değişkenler	n
Cinsiyet		Çalışma alanı	
Kadın	5	Akademisyen	5
Erkek	2	Yazar	1
Eğitim düzeyi		Çizer	1
Lisans	2		
Doktora	5		

Not: n=7

Tablo 10'da görüldüğü gibi ölçeğin kapsam geçerliliği için görüş alınan uzmanların beşi kadın, ikisi erkektir. İki uzman lisans, beş uzman doktora eğitim düzeyindedir. Uzmanların çalışma alanları incelendiğinde beş uzmanın akademisyen, bir uzmanın yazar, bir uzmanın da çizer olduğu görülmektedir. Uzmanlar bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, üç okul öncesi eğitimi alanı uzmanı, bir çocuk kitapları yazarı, bir çocuk kitapları çizeri ve bir de dil uzmanı olarak belirlenmiştir.

Tablo 11

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Resimleme Özelliklerine Ait Maddeler	Uygun	Uygun değil	Düzenlenmeli
r1	5	1	1
r2	7	-	-
r3	6	-	1
r4	4	-	3
r5	5	-	2
r6	7	-	-
r7	7	-	-
r8	6	-	-
İçerik Özelliklerine Ait Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Düzenlenmeli
i1	7	-	-
i2	7	-	-
i3	3	-	4
i4	7	-	-
i5	7	-	-
i6	7	-	-
i7	7	-	-
i8	7	-	-
i9	6	-	1
i10	7	-	-
i11	7	-	-
i12	7	-	-
i13	4	-	3

Tablo 11'de uzman görüşlerinin değerlendirmelerine yer verilmiştir. Uzman görüşleri maddelerin uygun ya da uygun değil olarak değerlendirilmesine yönelik alınmış olup uzmanlardan eğer varsa madde ile düzenleme yazmaları istenmiştir. Değerlendirilen uzman görüşlerine göre r4 ve i3 maddelerinin ifadeleri

düzenlenmiştir. i13 maddesinin iki ayrı maddede ele alınmasını öneren uzman görüşleri dikkate alınmış; bu maddede yer alan kriterler iki ayrı maddede ifade edilmiştir. Böylece içerik özellikleri ile ilgili madde sayısı 15 olmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi. Yapı geçerliği için uzman kanısına başvurulabileceği gibi faktör analizi uygulanarak yapının kuramsal olarak varsaydığı yapı ile uyum gösterip göstermediği incelenebilir (Baykul, 2010; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Faktör analizi, boyut azaltma olarak da bilinir ve birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek bu değişkenleri daha az sayıda yeni değişkenlerle ifade etmeyi amaçlar. Bu bağlamda Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett Sphericity testiyle belirlenmiştir.

Tablo 12

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonucu

KMO ve Barlett Testi Sonucu		
KMO Değeri		.924
Barlett Küresellik Testi	X ²	3183.840
	df	253
	p	.000

Tablo 12’de KMO değerinin 0.92 olduğu görülmektedir. Bu bulgu örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “mükemmel derecede yeterli” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 207) olduğunu göstermiştir. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($X^2_{(253)} = 3183.840$; $p < 0.01$). Bu doğrultuda, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. Bartlett Küresellik testi ile kontrol edilebilen çok değişkenli normallik, tüm değişkenlerin ve bu değişkenlerin doğrusal kombinasyonlarının normal dağıldığı varsayımdır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu test ki-kare istatistiğine dayanan bir istatistiktir ve manidarlık değerine bakılır. Manidarlık değerinin 0.05’ten küçük olması çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı anlamına gelir. Bu ölçekte de $p = 0.00 < 0.05$ olduğundan çok değişkenli normallik varsayımı sağlanmıştır. Çok değişkenli normallik sağlandığı için doğrusallığın da sağlandığı kabul edilmiştir. 200 örneklem büyüklüğü Comrey ve

Lee (1992)'ye göre orta büyüklükte bir örneklemdir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

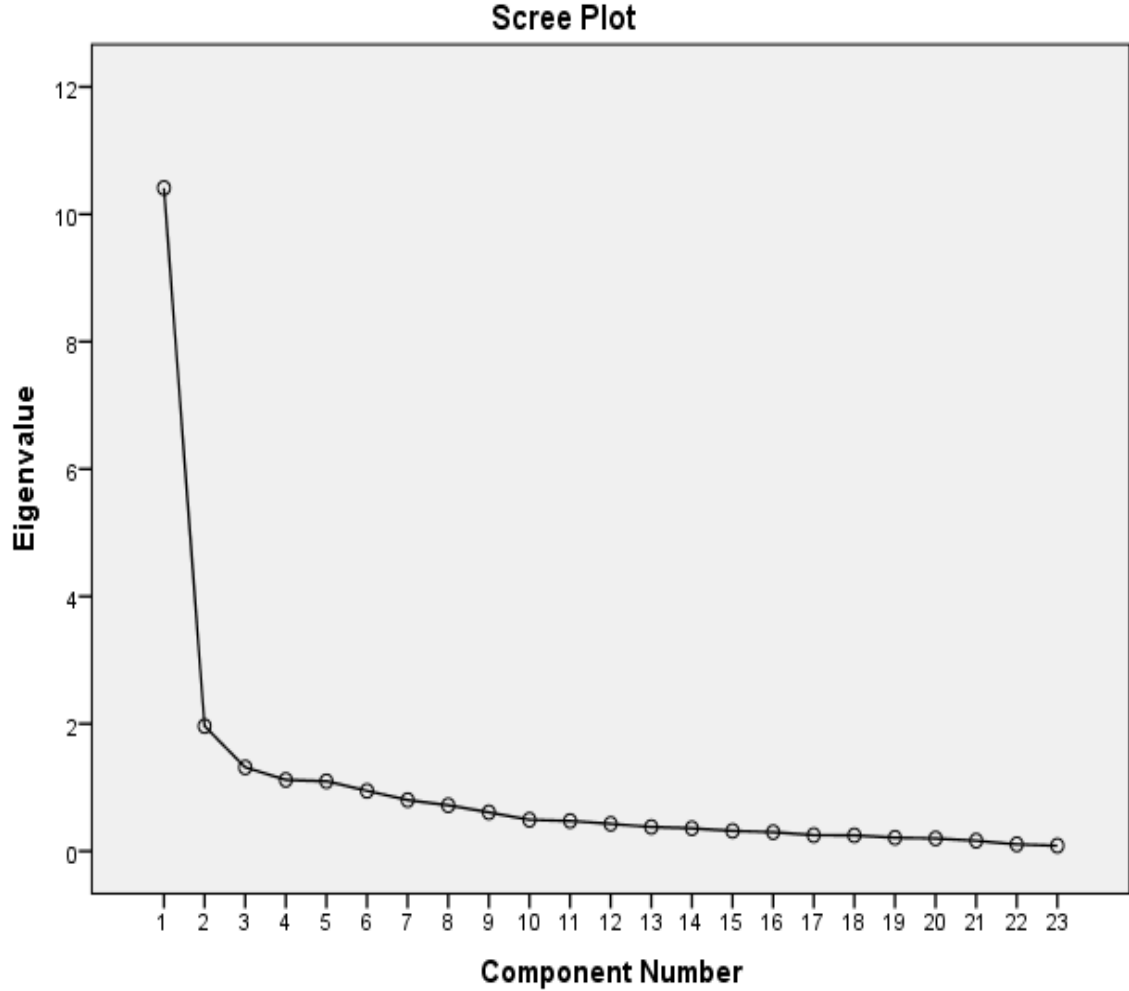
Tablo 13

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'ne Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranları

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
	Toplam	Açıklanan varyans %	Kümülatif varyans %	Toplam	Açıklanan varyans %	Kümülatif varyans %
1	10.413	45.274	45.274	6.010	26.130	26.130
2	1.964	8.538	53.813	4.602	20.007	46.137
3	1.316	5.720	59.533	2.399	10.430	56.568
4	1.119	4.865	64.398	1.513	6.580	63.148
5	1.098	4.774	69.172	1.386	6.024	69.172
6	.947	4.116	73.288			
7	.803	3.490	76.778			
8	.720	3.130	79.907			
9	.610	2.652	82.559			
10	.492	2.138	84.698			
11	.474	2.060	86.758			
12	.428	1.862	88.620			
13	.379	1.647	90.268			
14	.359	1.560	91.827			
15	.317	1.377	93.205			
16	.298	1.297	94.502			
17	.251	1.090	95.592			
18	.248	1.077	96.668			
19	.211	.917	97.585			
20	.200	.869	98.454			
21	.163	.711	99.164			
22	.107	.463	99.628			
23	.086	.372	100.000			

Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeği 2 alt boyut temel alınarak oluşturulmuştur. Bu alt boyutlar, resimleme özellikleri ve içerik özellikleridir. Bu çerçevede, aracın faktör desenini ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenliği sağlayan varimax seçilmiştir.

Tablo 13'te, yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak 23 madde için öz değeri 1'in üzerinde beş bileşen olduğu görülmüştür. Bu beş bileşenin toplam varyansa olan katkısının %69.172 olduğu görülmektedir. Aşağıda, faktör sayısının belirlenmesine yönelik yamaç birikinti grafiğine yer verilmiştir.



Şekil 1. Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği yamaç birikinti grafiği.

Bahsi geçen beş bileşen hem Tablo 13'te yer alan açıklanan toplam varyans hem de Şekil 1'de gösterilen yamaç-birikinti grafiği ile birlikte incelendiğinde ve toplam varyansa yaptıkları katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, ölçek bir faktörlü olarak değerlendirilebilir. Birinci faktörden ikinci faktöre geçerken yük değerinin 10'dan 2'ye yani $10/2=5$ kat düştüğü görülmektedir. Birinciden ikinciye ani düşüş ölçeğin bir faktörlü olduğunu göstermektedir. Bu nedenle varyansa en önemli katkının da birinci faktörden kaynaklandığı ve ikinci bileşenden itibaren katkının

giderek düşmesi durumuna dayalı olarak analizler yalnız bir faktörlü yapı için tekrarlanmıştır.

Tablo 14

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Faktör Yüğü

Maddeler	Faktör
	1
i4	.865
i3	.853
i12	.831
i2	.828
i7	.788
r6	.739
r5	.733
i13	.721
i10	.715
r8	.708
i8	.697
r7	.683
i5	.670
i9	.667
r4	.665
r1	.613
i15	.610
i6	.608
i14	.590
i11	.496
r3	.416
i1	
r2	

Tablo 14'te incelenen değerlere göre i1 ve r2 maddeler yani "Öykünün isminin içerikle uyumlu olması" ve "Kapak resminin içeriğe uygun olması" maddeleri belirlenen minimum faktör yükü olan 0.32'nin altında kalmıştır. Bu nedenle, bu maddelerin ölçek dışı bırakılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan 21 madde tek faktörlü bir ölçeği oluşturmuştur.

Güvenirlilik. Güvenirlilik bir ölçme aracının duyarlılığı, karallığı ya da tutarlılığı anlamlarında kullanılmaktadır. Ölçme araçlarının özelliklerini ortaya koymada en

çok bir maddenin ölçekte yer alan diğer maddelerle yani ölçeğin bütünüyle tutarlılık gösterip göstermediği incelenir (Baykul, 2010). Yapılan ölçmelerin hatadan arınık olması için ölçeklerin güvenilirliklerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Tek uygulama ile güvenilirlik belirleme yollarından en bilinenleri Kuder-Richardson (KR) güvenilirlik katsayıları ve KR katsayılarının tüm olası yarılar için genelleştirilmiş hali olan Cronbach alfa katsayısıdır. Cronbach alfa ikiden daha fazla kategori ile puanlanan maddeler için uygundur (Anastasi,1982; Baykul, 2010). Bu çalışmada kullanılan 21 maddelik Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme ölçeğinin güvenilirlik düzeylerinin incelenmesinde 3-2-1 olarak puanlanan 21 madde için Cronbach alfa katsayısı 0,94 olarak elde edilmiştir. Bu durumda ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir (George ve Mallery, 2003; Özdamar, 2002).

Puanlayıcı güvenirligi. Puanlayıcı güvenirligi için geçerlik güvenilirlik çalışması için seçilen 200 kitaptan 30'u başka bir okul öncesi eğitimi alan uzmanı değerlendirilmiştir. İki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda iki puanlayıcı arasında çok iyi uyuma olduğu söylenebilir.

Kitap okuma etkinliği öğretmen değerlendirme formu (KOD). Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu (KOD), okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma çalışmalarında, çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek davranışları hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracındaki maddeler, ilgili literatür ile öğretmenlerin ve ebeveynlerin öykü okumalarını değerlendirmek için geliştirilen ölçme araçları TBRS (Landry, Crawford, Gunnewig ve Swank, 2001), ACIRI (DeBruin-Parecki, 1999), BRASS (Justice, Sutton, Sofka, McGinty ve Pianta, 2006), OMLİT-RAPT (Goodson, Layzer, Smith ve Rimdzius, 2006), SABR (Justice, Zucker ve Sofka, 2010), EKO (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015) ve Yapılandırılmış Gözlem Formu (Işıkoğlu-Erdoğan ve diğ., 2016) incelenerek belirlenmiştir. Ayrıca video kaydına alınan kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin gerçekleştirdikleri davranışlar da maddelerin belirlenmesinde göz önünde bulundurulmuş; maddelerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na da uygun olması amaçlanmıştır. Değerlendirme formu rubrik olarak geliştirilmiş; öğretmenlerin performanslarına ilişkin yetersiz (1), kısmen yeterli (2) ve yeterli (3) olmak üzere ölçütler belirlenerek bir puanlama yönergesi oluşturulmuştur. Video kaydına alınan

kitap okuma etkinlikleri bu form aracılığıyla değerlendirilmiştir. Değerlendirme aracının kapsam geçerliliği için iki ölçme ve değerlendirme uzmanı, dört alan uzmanı, bir dil uzmanı olmak üzere toplam yedi uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Değerlendirme Formu A) Öyküyü Etkili Okuma (5 madde), B) Alıcı Dili Destekleme (10 madde), C) İfade Edici Dili Destekleme (10 madde) ve D) Etkinlik Ortamı (4 madde) olmak üzere toplam 4 bölümden ve 29 maddeden oluşmaktadır. Rubrikten elde edilen puanların yüksek olması öğretmenin çocukların dil gelişimini destekleyecek olumlu davranışları iyi ve yeterli düzeyde gerçekleştirdiğini, puanların düşük olması ise öğretmenin çocukların dil gelişimini destekleme davranışlarını gerçekleştirme düzeyinin kısmen yeterli ya da yetersiz olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Etkili Okuma alt boyutunda ölçme aracından alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 15'tir. Alıcı dili destekleme ve ifade edici dili destekleme alt boyutları için alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 30'dur. Etkinlik ortamı alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 12'dir.

Öyküyü etkili okuma (5 madde). Öğretmenin öyküyü okurken uygun bir hızda okumasını, ses tonunu doğru kullanmasını, vurgu ve tonlamalara dikkat etmesini, jest ve mimiklere önem vermesini ve karakterler için ses değişikliği yapmasını içeren maddelerden oluşmaktadır.

Alıcı dili destekleme (10 madde). Kitap okuma etkinliği boyunca çocukların alıcı dil becerilerini destekleyen davranışlar, öykü kitabını tanıtmaya, öyküyü ayrıntılandırma ve dili kullanmada model olma kapsamında ele alınmıştır. Maddeleri oluştururken öğretmenlerin öykünün öğeleri ile ilgili yorum yaparak öykünün daha iyi anlaşılmasını sağlamalarına ve öykü aracılığıyla zengin bir dil kullanarak çocukların dil gelişimini desteklemelerine önem verilmiştir. Maddeler, öğretmenin öykü kitabını tanıtmaya, öykü kitabının kapağındaki öğelere dikkat çekme, eş zamanlı olarak resimlerini gösterdiği sayfayı okuma, neden sonuç ilişkisi kurmada ve karşılaştırma yapmada çocuklara model olma, öykü ile çocuğun yaşantısı arasında bağlantı kurma, öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki olayları belirtme, sözcüklerin anlamlarını açıklama, ifadeleri tekrarlama ve zengin bir dille genişletme, sorulara uygun yanıtlar verme olarak belirlenmiştir.

İfade edici dili destekleme (10 madde). Kitap okuma etkinliği boyunca çocukların ifade edici dil becerilerini destekleyen davranışlar öykü kitabını tanıtmaya,

öyküyü ayrıntılandırma ve dili kullanmaya teşvik etme olarak ele alınmıştır. Bu bölümdeki maddeler, öğretmenin öykünün öğeleri ile ilgili çocuğun dil gelişimine katkıda bulunacak nitelikte sorular sorarak, öykü kitabı aracılığıyla çocukların kendilerini sözel olarak ifade etmelerini sağlamaları kapsamında oluşturulmuştur. Öğretmenin çocuklara öykü kitabının kapağı ile ilgili soru sorma, çocuklardan öykünün ismi ve konusu ile ilgili tahminde bulunmalarını, öyküde geçenlerle ilgili tahmin yürütmelerini, neden sonuç ilişkisi kurmalarını ve karşılaştırma yapmalarını isteme, çocuklara öykü ile ilgili hatırlatıcı soru sorma, sözcüklerin anlamlarını sorma, duraklama ve ifadesinin çocuklar tarafından tamamlanmasını bekleme, çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat verme ve dili kullanmada cesaretlendirme kriterleri altında belirlenmiştir.

Etkinlik ortamı (4 madde). Etkinlik ortamı alt boyutu kitap okuma etkinliğinin nasıl bir ortamda (atmosferde) gerçekleştirildiğinin belirlenmesini amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Bu alt boyutta çocukların kitap okuma etkinliği için rahat bir şekilde yerleşmeleri, öğretmenin etkinlik boyunca çocuklarla etkili bir şekilde iletişim kurması ve çocuklara olumlu geribildirimler vermesi kriterleri kapsamında belirlenmiştir.

Bu ölçme aracı ile kitap okuma etkinliğinde öğretmenin öykü kitabını okumaya başlamasından itibaren olan zaman diliminde gerçekleşen öğretmen davranışları değerlendirilmektedir. Öykü okuma öncesinde yapılan şiir, tekerleme okunması, parmak oyunu oynanması, bilmece sorulması gibi uygulamalar değerlendirilme dışında kalmakta; kitap okuma boyunca gerçekleştirilen uygulamalar ve öykü ile bağlantılı sorulan sorular ve yapılan yorumlar değerlendirilmektedir.

Kitap okuma etkinliği öğretmen değerlendirme formu (KOD) geçerliği ve güvenilirliği.

Kitap okuma etkinliği öğretmen değerlendirme formu (kod) kapsam ve yapı geçerliği. Değerlendirme aracının kapsam ve yapı geçerliliği için iki ölçme ve değerlendirme uzmanı, dört okul öncesi eğitimi alan uzmanı, bir dil uzmanı olmak üzere toplam yedi uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Maddeler uygun, uygun değil, düzeltilmeli olarak uzmanlara sunulmuş, maddelerin uygunluğuna dair uzman görüşlerine Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15

KOD Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Alıcı Dili Destekleme	Uygun	Uygun Değil	Düzenlenmeli	İfade Edici Dili Destekleme	Uygun	Uygun Değil	Düzenlenmeli
Madde 1	5	2	-	Madde 1	7	-	-
Madde 2	4	-	3	Madde 2	7	-	-
Madde 3	5	-	2	Madde 3	7	-	-
Madde 4	7	-	-	Madde 4	7	-	-
Madde 5	7	-	-	Madde 5	4	-	3
Madde 6	7	-	-	Madde 6	7	-	-
Madde 7	6	-	1	Madde 7	7	-	-
Madde 8	5	-	2	Madde 8	7	-	-
Madde 9	7	-	-	Madde 9	6	-	1
Madde 10	7	-	-	Madde 10	7	-	-
Öyküyü Etkili Okuma	Uygun	Uygun Değil	Düzenlenmeli	Etkinlik Ortamı	Uygun	Uygun Değil	Düzenlenmeli
Madde 1	7	-	-	Madde 1	7	-	-
Madde 2	7	-	-	Madde 2	6	-	1
Madde 3	7	-	-	Madde 3	7	-	-
Madde 4	5	-	2	Madde 4	7	-	-
Madde 5	7	-	-				

Tablo 15'te yer verilen uzman görüşlerine göre Öyküyü Etkili Okuma alt boyutundaki madde 4'te; Alıcı Dili Destekleme alt boyutundaki madde 2, madde 3 ve madde 8'de; İfade Edici Dili Destekleme alt boyutundaki madde 5'te ve Etkinlik Ortamı alt boyutundaki madde 2'de yer alan ifadelerde uzmanlar tarafından önerilen değişiklikler yapılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin dışındaki iki öğretmenin video kaydına alınan kitap okuma etkinliği ile pilot çalışma yapılmış ve ölçme aracındaki maddelere son hali verilmiştir.

Kitap okuma etkinliği öğretmen değerlendirme formu (KOD) Puanlayıcı Güvenirliği. Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu için puanlayıcı güvenilirliğine Spearman Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Video kaydına alınan 21 kitap okuma etkinliği araştırmacı dışındaki 1 puanlayıcı tarafından Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmacı dışındaki puanlayıcı okul öncesi eğitiminde alan uzmanı olup değerlendirme formu ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. İki puanlayıcı arasındaki uyuma, boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Öyküyü Etkili Okuma, Alıcı Dili

Destekleme, İfade Edici Dili Destekleme ve Etkinlik Ortamı boyutları için iki uzmandan alınan puanlara ait betimsel istatistiklere Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Puanlayıcı 1'e ve Puanlayıcı 2'ye Göre KOD'dan Aldıkları Puan Ortalamaları

	Puanlayıcı 1				Puanlayıcı 2			
	Öyküyü etkili okuma	Alıcı dili destekleme	İfade edici dili destekleme	Etkinlik ortamı	Öyküyü etkili okuma	Alıcı dili destekleme	İfade edici dili destekleme	Etkinlik ortamı
Ortalama	14.10	6.14	9.90	7.57	14.14	6.29	10	7.52
Medyan	15	6	10	8	15	7	10	8
Mod	15	6	10	9	15	7	10	9
Standart Sapma	2.55	1.62	2.10	1.83	2.56	1.71	2.10	1.78
Çarpıklık	-.117	-.254	.860	-.422	-.096	-.294	.790	-.485
Basıklık	-.943	.106	.674	-.922	-.904	-.061	.482	-.869
Toplam	21	21	21	21	21	21	21	21

Tablo 16'da puanlayıcıların KOD'dan aldıkları puan ortalamalarına yer verilmiştir. Birinci puanlayıcının öyküyü etkili okuma, alıcı dili destekleme, ifade edici dili destekleme, etkinlik ortamı alt boyutlarına ait puan ortalaması sırasıyla 14.10, 6.14, 9.90, 7.57 olarak hesaplanmış; ikinci puanlayıcıya ait alt boyutlara göre puan ortalaması da sırasıyla 14.14, 6.29, 10 ve 7.52 olarak hesaplanmıştır.

KOD alt boyutlarına göre puanlayıcılar arası uyum. KOD alt boyutlarına ilişkin puanlayıcılar arasındaki uyum tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

KOD Alt Boyutları İçin Puanlayıcılar Arası Uyum

Alt Boyutlar	Öyküyü etkili Okuma	Alıcı dili destekleme	İfade edici dili destekleme	Etkinlik ortamı
Öyküyü etkili okuma	.988(**)			
Alıcı dili destekleme		.958(**)		
İfade edici dili destekleme			.991(**)	
Etkinlik ortamı				.982(**)

** $p < 0.01$

Tablo 17’de KOD ölçme aracı için puanlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek için hesaplanan Spearman Korelasyon Katsayıları incelendiğinde; birinci ve ikinci puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayılarının öyküyü etkili okuma boyutunda .988, alıcı dili destekleme boyutunda .958, ifade edici dili destekleme boyutunda .991 ve etkinlik ortamı boyutunda .982 olduğu görülmektedir. İki puanlayıcı arasında dört alt boyutta da 0.01 anlamlılık düzeyinde olumlu ve yüksek korelasyon bulunmaktadır.

TİFALDİ. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Kelime Testi (TİFALDİ) Berument ve Güven (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bu test 2-12 yaş çocuklara yönelik olarak hazırlanmış olan bir kelime testidir. Alıcı dil kelime alt testinde çocuklara göstermek için her sayfada dört tane resim bulunmaktadır. Yetişkinin söylediği sözcüğün hangi resme ait olduğunu çocuğun parmağıyla göstermesi istenmektedir. İfade edici dil alt testinde her sayfada bir sözcüğün resmi bulunmaktadır. Çocuktan resimde gördüğünün ne olduğunu söylemesi istenir. Alıcı dil alt testi 104 maddeden oluşmakta olup test-tekrar test güvenilirliği .97 olarak bulunmuştur ($p<.01$). 104 maddenin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha= .99 olarak bulunmuştur. Yarıya bölme analizleri ile elde edilen tüm örneklem için Spearman-Brown değeri .99 olarak bulunmuştur. İfade edici dil kelime alt testinde ise toplam 80 madde bulunmaktadır. Test-tekrar test güvenilirliği .97 olarak bulunmuştur ($p<.01$). 80 maddenin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha= .98 olarak bulunmuştur. Yarıya bölme analizleri ile elde edilen tüm örneklem için Spearman-Brown değeri .99 olarak elde edilmiştir. Alıcı dil alt testinin uygulamasında çocuğun arka arkaya 8 doğru cevabının olduğu yer taban puan olarak kabul edilmektedir. Test arka arkaya gelen madde aralığında 8 yanlış cevaptan sonra bitirilir. İfade edici dil kısmında ise yine çocuğun arka arkaya 8 doğru cevabının olduğu yer taban puan olarak kabul edilmekte, test arka arkaya gelen 8 madde aralığında 6 yanlıştan sonra bitirilmektedir. Testlerden elde edilen ham puanlar çocuğun yaş dilimine göre standart puana çevrilir. Ölçeğin eğitimi ve uygulama izni araştırmacı tarafından alınmıştır.

TEDİL. TEDİL, Test of Early Language Development (TELD-3) dil gelişim testinin Türkçe’ye uyarlamasıdır. 2007 yılında testin madde analizleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışması tamamlanmış ve 2009 yılında norm çalışmalarına başlanmıştır (Topbaş ve Güven, 2011). Test, bireysel olarak yönetilen, norm referanslı ve 2 yaş

0 ay ve 7 yaş 11 ay arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir testtir. Test sonuçları erken dönemde dil bozukluğu olan çocukları tanımlayabilme, dil gelişimlerinin zayıf ve güçlü yanlarını gösterme, gelişim sürecine dair bilgi verme ve araştırma yapma gibi amaçlarla kullanılabilir.

Testin standardizasyon çalışmalarında Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen otuz üç ilde yaşayan 1627 çocuk yer almıştır. Verilerin standardizasyonu aşamasında kent nüfusu, yerleşim birimi, aile gelir durumu, aile eğitim durumu ve çocuğun okula gitme durumu gibi değişkenler göz önüne alınarak çalışma örnekleme oluşturulmuştur. Standardizasyon çalışmalarında testin iç tutarlılık, alternatif formlar güvenilirliği, puanlayıcılar arası güvenilirlik ve test-tekrar test istikrarlılığı ile kapsam geçerliği, konvansiyonel madde analizi, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda testin geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. TEDİL'in güvenilirlik çalışmasında, alfa iç turtalılık katsayıları, farklı yaş grupları ve farklı demografik alt gruplarda her iki form ve alt testler için .86 ile .98 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemi sonucunda korelasyon katsayıları A formu için Alıcı Dil .96 ve İfade Edici Dil .89 olarak bulunmuştur. Uygulayıcılar arası her iki formu ve alt testleri puanlamada %100 bir uyuma ve .99 korelasyon katsayısı bulunmuştur. TEDİL'in yapı geçerliği için yapılan analizlerde, Alıcı Dil ve İfade Edici Dil alt testleri için korelasyon katsayısının .87 ile .91 arasında olduğu görülmüştür (Topbaş ve Güven, 2011).

TEDİL A ve B olmak üzere paralel formlardan oluşmaktadır. Her bir form Alıcı ve İfade Edici Dil olmak üzere iki alt testi içermektedir. Bu alt testler dilin anlambilgisi, biçimbilgisi ve sözdizimi alanlarını ölçen maddelerden oluşmuştur. Her bir formda toplam 76 madde bulunmaktadır. Bu çalışmada Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) A formu uygulanmıştır. Ölçeğin eğitimi ve uygulama izni araştırmacı tarafından alınmıştır.

A formu Alıcı Dil alt testinde 24 anlambilgisini ve 13 sözdizimi/biçimbilgisini ölçen madde ve İfade Edici Dil alt testinde 22 anlambilgisini, 17 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. Bu ölçeğin alıcı ve ifade edici dil gelişiminin toplam puanı sözel dil performansını oluşturmaktadır (Topbaş ve Güven, 2011).

Testin uygulanmasında hem alıcı dil hem de ifade edici dil kısmında taban oluşturabilmek için çocuğun üst üste üç tane soruyu doğru yanıtlaması gerekmektedir. Çocuk, arka arkaya üç yanlış yaptığında ise teste son verilir. Testin sonunda alıcı ve ifade edici dil alt testlerinden alınan ham puanlar standart puana çevrilmektedir. Alıcı dil ve ifade edici dil standart puanlarından sözel dil performansı hesaplanarak çocuğun dil gelişimi ile ilgili fikir sahibi olunmaktadır.

Aile demografik bilgi formu. Ebeveynlere ait annenin ve babanın yaşı, öğrenim durumu, gelir durumu, çocuğun kardeş sayısı, çocuğa kitap okunma sıklığı ve evdeki çocuk kitabı sayısı ile ilgili bilgiler bu form aracılığıyla edinilmiştir. Aile demografik bilgi formu EK-A'da yer almaktadır.

Öğretmen demografik bilgi formu. Öğretmenlere ait cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem yılı, en son mezun olunan okul, mezun olunan program ve görev yapılan okul türü demografik bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu form EK-B'de yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlere ilişkin elde edilen verilerin analizi için SPSS IBM 25 paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin video kaydına alınan kitap okuma etkinliklerinin transkripsiyonu yapılmış; Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu ile değerlendirilmiştir. Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu ve Resimli Öykü Kitapları Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla elde edilen puanlar ile çocukların TİFALDİ ve TEDİL ölçekleri ile belirlenen sözcük bilgileri ve dil gelişimi puanları arasındaki ilişkinin test edilmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin alıcı dil sözcük bilgisi ve alıcı dil gelişimi ile ilişkisinin incelendiği korelasyon analizlerinde, KOD'un öyküyü etkili okuma, alıcı dili destekleme ve etkinlik ortamı alt boyutlarının puanları kullanılmıştır. İfade edici sözcük bilgisi ve ifade edici dil gelişimi için yapılan korelasyon analizlerinde ise KOD'un öyküyü etkili okuma, ifade edici dili destekleme ve etkinlik ortamı alt boyutları kullanılmıştır. TEDİL Ölçeği alıcı ve ifade edici dil puanlarından elde edilen sözel dil performansını anlamlı düzeyde yordayan değişkenlerin belirlenmesi için de basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, alt problemlerin sırasına göre araştırma bulguları ve bu bulgulara ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır.

Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Ekinliklerinin Özelliklerine ve Niteliklerine İlişkin Bulgular

Alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların yer aldığı sınıflarda gerçekleştirilen ve araştırmacı tarafından video kaydına alınan kitap okuma etkinliklerinin süresi ve etkinliklerdeki çocuk sayısı Tablo 18'de gösterilmektedir.

Tablo 18

Kitap Okuma Etkinliklerinin Süresi ve Etkinliklerdeki Çocuk Sayısı

	Öykü okuma öncesi etkinliklerin süresi (dakika)	Öykü kitabının okunmasının ve sorular sorulmasının süresi (dakika)	Kitap okuma etkinliğinin toplam süresi (dakika)	Etkinlikte yer alan çocuk sayısı
Öğretmen 1	02.20	08.55	11.15	15
Öğretmen 2	-	15.01	15.01	19
Öğretmen 3	05.19	10.49	16.08	15
Öğretmen 4	04.22	14.06	18.28	14
Öğretmen 5	06.45	12.00	18.45	12
Öğretmen 6	-	10.45	10.45	13
Öğretmen 7	03.05	10.01	13.06	15
Öğretmen 8	-	08.02	08.02	10
Öğretmen 9	-	10.05	10.05	19
Öğretmen 10	00.30	10.19	10.49	17
Öğretmen 11	01.00	06.58	07.58	11
Öğretmen 12	-	12.18	12.18	10
Öğretmen 13	-	10.45	10.45	13
Öğretmen 14	04.04	06.50	10.54	15
Öğretmen 15	06.42	11.45	18.27	14
Öğretmen 16	01.01	06.19	07.20	16
Öğretmen 17	-	16.00	16.00	20
Öğretmen 18	0.30	14.32	15.02	9
Öğretmen 19	0.22	10.02	10.24	9
Öğretmen 20	2.05	10.35	12.40	20
Öğretmen 21	0.22	09.53	10.15	19

Tablo 18'e göre 21 öğretmenden 7 öğretmen kitap okuma etkinliğine doğrudan öykü kitabını okuyarak başlamış; 14 öğretmen ise kitap okuma öncesinde etkinlikler (şiir, şarkı, tekerleme söyleme, bilmece sorma vb.) gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmadaki kitap okuma etkinliklerinin toplam süreleri incelendiğinde en uzun etkinliğin 18.45 dakika, en kısa etkinliğin ise 07.20 dakika sürdüğü görülmektedir. Kitap öncesi etkinliklerin ortalama süresi 1.8 dakika, kitap okuma ve soru sorulmasının süresi ortalama 10 dakika, kitap okuma etkinliklerinin toplam süre ortalaması da 12.5 dakika olarak bulunmuştur. Etkinliklerdeki çocuk sayısı incelendiğinde çocuk sayısının 9 ile 20 çocuk arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 19

Öğretmenlerin KOD Alt Boyutlarına Göre En Düşük, En Yüksek, Ortalama, Ortanca ve Standart Sapma Değerleri

KOD	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama	Ortanca	Standart Sapma
Öyküyü Etkili Okuma	6	15	11.38	12.00	2.439
Alıcı dili destekleme	13	28	20.43	22.00	3.906
İfade edici dili destekleme	11	23	17.52	18.00	3.430
Etkinlik ortamı	6	12	9.62	10.00	2.085

Tablo 19'da öğretmenlerin KOD'un alt boyutlarından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar ile KOD'dan aldıkları ortalama ve standart sapma değerleri ile görülmektedir. Ortalama değerler etkili okuma için 11.38, alıcı dili destekleme için 20.43, ifade edici dili destekleme için 17.52, etkinlik ortamı için 9.62 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin alıcı dili destekleme ortalamalarının ifade edici dili destekleme ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde çocukların alıcı dillerini daha çok destekledikleri yorumu yapılabilir. Bu ortalamalar KOD'a göre değerlendirildiğinde; öğretmenlerin kitap etkinliklerindeki uygulamalarının etkili okuma, alıcı destekleme, ifade edici dili destekleme ve etkinlik ortamı olarak tüm alt boyutlarda kısmen yeterli niteliğinde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 20

Kitap Merkezinde Yer Alan Ve Kitap Okuma Etkinliğinde Okunan Kitapların En Düşük, En Yüksek, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Resimli Öykü Kitapları	n	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama	Standart Sapma
Kitap merkezindeki kitaplar	210	29	61	50.19	9.907
Etkinlikte okunan öykü kitapları	21	24	63	47.12	9.268

Tablo 20’de Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilen kitap okuma etkinliğinde okunan ve kitap merkezinde yer alan kitaplara ait puanlar yer almaktadır. Buna göre etkinlikte okunan öykü kitapları için en düşük puan 29, en yüksek puan 61 olurken; bu puanlar kitap merkezindeki kitaplar için en düşük 24 puan, en yüksek 63 puan olarak değişmektedir.

Etkinlikte okunan öykü kitapların ortalamasının 50.19 puan, kitap merkezindeki kitapların ortalamasının ise 47.12 puan olduğu görülmektedir. Bu durumda kitap okuma etkinliğinde okunan öykü kitaplarının ortalamasının, kitap merkezindeki yer alan öykü kitaplarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ile elde edilen bu ortalamalara göre kitap merkezindeki kitapların niteliği kısmen yeterliyken; etkinlikte okunan kitapların niteliği yeterlidir. Kitap merkezindeki kitaplar kısmen yeterli düzeyde olsa da öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde yeterli düzeydeki kitaplara yer verdikleri görülmektedir.

Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliği ile 5 Yaş Çocuklarının Alıcı Dil Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile 5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Spearman Brown korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nin ve KOD Alt Boyutlarının Alıcı Dil Sözcük Bilgisi İle İlişisine Yönelik Korelasyon Değerleri

		KOD			
		Öyküyü etkili okuma puanı	Alıcı dili destekleme puanı	Etkinlik ortamı puanı	Resimli öykü kitabı değerlendirme puanları
TİFALDİ Alıcı dil kelime alt testi	r	.183	.632**	.597**	.528*
	p	.427	.002	.004	.014

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

5 yaş çocukların TİFALDİ alıcı dil kelime alt testi ile elde edilen alıcı dil sözcük bilgisi puanlarının; KOD Öyküyü Etkili Okuma, Alıcı Dili Destekleme ve Etkinlik Ortamı alt boyutlarından elde edilen puanlar ve Resimli Öykü Kitapları Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile ilişkisine bakılmıştır.

Tablo 21 incelendiğinde, 5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgisi puanları ile öğretmenin öyküyü etkili okuma puanları arasında 0.183 olan pozitif yönlü çok düşük düzeyde bir ilişki bulunmuş olup bulunan bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$).

5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgisi puanları ile öğretmenin alıcı dili destekleme puanları arasında 0.632 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.01$). Öğretmenlerin alıcı dili destekleme puanları arttıkça, 5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgilerinin arttığı görülmektedir.

5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgisi puanları ile etkinlik ortamı puanları arasında 0.597 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.01$). Etkinlik ortamı ile ilgili puanlar arttıkça 5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgilerinin de arttığı görülmektedir.

5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgileri ile eğitim ortamındaki resimli öykü kitaplarının niteliği arasında 0.528 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.05$). Eğitim ortamındaki resimli öykü kitaplarının niteliği arttıkça 5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgilerinin de arttığı saptanmıştır.

Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliği ile 5 Yaş Çocuklarının Alıcı Dil Gelişimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile 5 yaş çocuklarının alıcı dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Spearman Brown korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ve KOD Alt Boyutlarının Alıcı Dil Gelişimi İle İlişisine Yönelik Korelasyon Değerleri

		KOD			
		Öyküyü etkili okuma puanı	Alıcı dili destekleme puanı	Etkinlik ortamı puanı	Resimli öykü kitabı değerlendirme puanları
TEDİL	r	.362	.777**	.591**	.622**
alıcı dil alt testi	p	.107	.000	.005	.003

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Tablo 22 incelendiğinde 5 yaş çocukların TEDİL alıcı dil alt testi ile elde edilen alıcı dil gelişimi puanlarının KOD’un Öyküyü Etkili Okuma, Alıcı Dili Destekleme ve Etkinlik Ortamı alt boyutları puanları ve Resimli Öykü Kitapları Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen puanlar ile olan ilişkisi incelenmiştir.

5 yaş çocuklarının alıcı dil gelişimi puanları ile öğretmenin öyküyü etkili okuma puanları arasında 0.362 olan pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuş olup bulunan bu ilişki anlamlı değildir ($p > 0.05$).

5 yaş çocuklarının alıcı dil gelişimi puanları ile öğretmenin alıcı dili destekleme puanları arasında 0.777 olan pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.01$). Öğretmenin alıcı dili destekleme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının alıcı dil gelişimi puanları da artmaktadır.

5 yaş çocuklarının alıcı dil gelişimi puanları ile etkinlik ortamı puanları arasında 0.591 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.01$). Öğretmenin etkinlik ortamına ait davranışlarının niteliği arttıkça 5 yaş çocuklarının alıcı dil gelişimleri artmaktadır.

5 yaş çocuklarının alıcı dil gelişimleri ile okunan resimli öykü kitabının değerlendirme puanları arasında 0.622 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Resimli öykü kitaplarını değerlendirme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının alıcı dil gelişim puanları artmaktadır.

Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliği İle 5 Yaş Çocuklarının İfade Edici Sözcük Bilgileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile 5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Spearman Brown korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ve KOD Alt Boyutlarının İfade Edici Dil Sözcük Bilgisi İle İlişisine Yönelik Korelasyon Değerleri

		KOD			
		Öyküyü etkili okuma puanı	İfade edici dili destekleme puanı	Etkinlik ortamı puanı	Resimli öykü kitabı değerlendirme puanları
TİFALDİ İfade edici dil kelime alt testi	r	.380	.636**	.661**	.641**
	p	.089	.002	.001	.002

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

5 yaş çocukların TİFALDİ ifade edici dil kelime alt testi puanları ile elde edilen ifade edici dil sözcük bilgisi puanlarının, KOD Öyküyü Etkili Okuma, İfade Edici Dili Destekleme ve Etkinlik Ortamı alt boyutları puanları ve Resimli Öykü Kitapları Değerlendirme Ölçeği puanları ile olan ilişkisi incelenmiştir.

Tablo 23 incelendiğinde, 5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgisi puanları ile öğretmenin öyküyü etkili okuma puanları arasında 0.380 olan pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuş olup bulunan bu ilişki anlamlı değildir ($p>0.05$).

5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgisi puanları ile öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları arasında 0.636 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı

bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Öğretmenlerin ifade edici dili destekleme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgileri de artmaktadır.

5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgisi puanları ile etkinlik ortamı puanları arasında 0.661 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Bir başka deyişle etkinlik ortamı puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgileri de artmaktadır.

5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgisi puanları ile okunan resimli öykü kitabının değerlendirme puanları arasında 0.641 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Resimli öykü kitabının değerlendirme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgilerinin arttığı görülmektedir.

Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliği ile 5 Yaş Çocuklarının İfade Edici Dil Gelişimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile 5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Spearman Brown korelasyon katsayıları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ve KOD Alt Boyutlarının İfade Edici Dil Gelişimi İle İlişisine Yönelik Korelasyon Değerleri

		KOD			
		Öyküyü etkili okuma puanı	İfade edici dili destekleme puanı	Etkinlik ortamı puanı	Resimli öykü kitabı değerlendirme puanları
TEDİL	r	.323	.732**	.628**	.687**
İfade edici dil alt testi	p	.153	.000	.002	.001

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

5 yaş çocuklarının TEDİL ifade edici dil alt testinden elde edilen ifade edici dil gelişimi puanlarının, Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formunun Öyküyü Etkili Okuma, İfade Edici Dili Destekleme ve Etkinlik Ortamı alt boyutları puanları ve Resimli Öykü Kitapları Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen puanlar ile olan ilişkisi Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24 incelendiğinde, 5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişimi düzeyleri ile öğretmenin öyküyü etkili okuma puanları arasında 0.323 olan pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuş olup bulunan bu ilişki anlamlı değildir ($p>0.05$).

5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişimleri ile öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları arasında 0.732 olan pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<.01$). Öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişim düzeyleri artmaktadır.

5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişimleri ile eğitim ortamı puanları arasında 0.628 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<.01$). Etkinlik ortamı puanları arttıkça, 5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişim düzeyleri de artmaktadır.

5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişimleri ile resimli öykü kitapları değerlendirme ölçeği puanları arasında 0.687 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<.01$). Bir başka deyişle resimli öykü kitaplarının niteliği arttıkça 5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişim düzeyleri de artmaktadır.

Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliği ile 5 Yaş Çocuklarının Sözel Dil Performansı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile 5 yaş çocuklarının sözel dil performansları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Spearman Brown korelasyon katsayıları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ve KOD Alt Sözel Dil Performansı İle İlişkinine Yönelik Korelasyon Değerleri

		KOD				
		Öyküyü etkili okuma puanı	Alıcı dili destekleme puanı	İfade edici dili destekleme puanı	Etkinlik ortamı puanı	Resimli öykü kitabı değerlendirme puanları
TEDİL	r	.362	.737**	.778**	.646**	.660**
Sözel dil performansı	p	.107	.000	.000	.002	.003

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

5 yaş çocukların TEDİL ile elde edilen sözel dil performansı puanlarının, Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formunun Öyküyü Etkili Okuma, Alıcı Dili Destekleme, İfade Edici Dili Destekleme ve Etkinlik Ortamı alt boyutları puanları ve Resimli Öykü Kitapları Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen puanlar ile olan ilişkisi incelenmiştir.

Tablo 25'e göre 5 yaş çocuklarının sözel dil performansları ile öğretmenin öyküyü etkili okuma puanları arasında 0.362 olan pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuş olup bulunan bu ilişki anlamlı değildir ($p>0.05$).

5 yaş çocuklarının sözel dil performansları ile öğretmenlerin alıcı dili destekleme puanları arasında 0.737 olan pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Öğretmenlerin alıcı dili destekleme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının sözel dil performansları da artmaktadır.

5 yaş çocuklarının sözel dil performansları ile öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları arasında 0.778 olan pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının sözel dil performansları da artmaktadır.

5 yaş çocuklarının sözel dil performansları ile etkinlik ortamı puanları arasında 0.646 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Etkinlik ortamı puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının sözel dil performansları artmaktadır.

5 yaş çocuklarının TEDİL ölçeği sözel dil performansları ile resimli öykü kitaplarını değerlendirme puanları arasında 0.660 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Bir başka deyişle resimli öykü kitaplarını değerlendirme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının sözel dil performansları artmaktadır.

5 Yaş Çocuklarının Sözel Dil Performansını Anlamlı Olarak Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi

5 yaş çocuklarının sözel dil performansını anlamlı olarak açıklayan değişkenlere yönelik yapılan regresyon analizine ilişkin değerler Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Sözel Dil Performansını Anlamlı Olarak Açıklayan Değişkenler

Değişkenler	B	Sd. Hata	β	t	p
Sabit	-.494	16.921		-.029	.977
Annenin yaşı	-.127	.279	-.048	-.456	.649
Babanın yaşı	.180	.240	.078	.747	.456
Anne eğitim düzeyi	1.298	1.354	.074	.959	.339
Baba eğitim düzeyi	-.615	1.296	-.035	-.474	.636
Ailenin aylık geliri	4.052	1.651	.162	2.454	.015*
Kardeş sayısı	-.776	.978	-.048	-.793	.429
Ailenin çocuğa kitap okuma sıklığı	3.390	1.539	.154	2.202	.029*
Evdeki kitap sayısı	-.257	1.558	-.012	-.165	.869
Tifaldi alıcı dil	.447	.093	.358	4.786	.000*
Tifaldi ifade edici dil	.246	.086	.202	2.860	.005*
Etkili okuma puanları	-.106	.511	-.017	-.208	.835
Alıcı dili destekleme puanları	-.045	.491	-.011	-.091	.927
İfade edici dili destekleme puanları	1.333	.435	.310	3.061	.003*
Etkinlik ortamı puanları	-.485	.953	-.067	-.509	.611
Resimli öykü kitapları puanları	-.400	.336	-.134	-1.190	.236
Öğretmenin yaşı	.082	.477	.041	.171	.864
Öğretmenin kıdemi	-.141	.468	-.074	-.301	.764
Öğretmenin eğitim düzeyi	3.226	2.019	.119	1.598	.112
Okul türü	.354	2.059	.011	.172	.864

F=11.094 p<0.05

R= .753, R² = .567

Tablo 26 incelendiğinde, yapılan regresyon analizi sonucunda 5 yaş çocuklarının sözel dil performansını anlamlı olarak yordayan değişkenlerin sırasıyla ailenin aylık geliri, ailenin çocuğa kitap okuma sıklığı, çocuğun alıcı dil sözcük bilgisi, çocuğun ifade edici dil sözcük bilgisi ile öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları olduğu görülmektedir. Bu değişkenler, 5 yaş çocuklarının TEDİL Ölçeği'nin alıcı ve ifade edici dil gelişimleri puanları ile elde edilen sözel dil performansına ait toplam varyansın %56'sını açıklamaktadır ($p<0.05$, $R^2 = .567$).

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma okul öncesi öğretmenleri tarafından büyük grup etkinliği olarak gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri ve eğitim ortamındaki resimli öykü kitaplarının niteliği ile alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı ve ifade edici sözcük bilgileri ve dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlar, tartışma ve araştırma kapsamındaki öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçlarına göre resimli öykü kitaplarının ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile okul öncesi eğitime devam eden alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı ve ifade edici sözcük bilgileri ve dil gelişimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu araştırma bulgularıyla belirlenmiştir. Bu ilişki ayrıntılı olarak incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır:

Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin toplam kitap okuma etkinliği sürelerinin 07.20 dakika ile 18.45 dakika arasında değiştiği görülmüştür. Kitap okuma etkinliklerinin ortalama süresi 12.5 dakika olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinin niteliği KOD öyküyü etkili okuma, alıcı dili destekleme, ifade edici destekleme ve eğitim ortamı alt boyutlarının tamamında kısmen yeterli olarak bulunmuştur.

Kitap merkezindeki resimli öykü kitaplarının niteliği kısmen yeterli, etkinliklerde okunan kitapların niteliği ise yeterli olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde yer verdikleri öykü kitaplarının niteliğinin, kitap merkezindeki kitapların niteliğine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kitap okuma etkinliği sırasındaki alıcı dili destekleme puanlarının ifade edici dili destekleme puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çocukların alıcı dil gelişimlerini daha çok destekledikleri sonucu çıkarılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma etkinliği sırasında alıcı dili destekleme davranışlarının, etkinlik ortamının ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile 5 yaş grubundaki çocukların alıcı dil sözcük bilgileri ve alıcı dil gelişimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma etkinliği sırasında ifade edici dili destekleme davranışlarının, etkinlik ortamının ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile 5 yaş grubundaki çocukların ifade edici sözcük bilgileri ve ifade edici dil gelişimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

TEDİL Ölçeği'ndeki alıcı ve ifade edici dil gelişimi puanlarından elde edilen sözel dil performansı da alıcı dili destekleme ve ifade edici dili destekleme davranışlarının, etkinlik ortamının ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içindedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öyküyü etkili okuma boyutunda gerçekleştirdikleri davranışların niteliği ile 5 yaş grubundaki alıcı ve ifade edici sözcük bilgisi ve dil gelişimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öyküyü etkili okumanın sözel dil performansı ile de anlamlı bir ilişki içinde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5 yaş çocuklarının sözel dil performansını anlamlı olarak yordayan değişkenlerin sırasıyla; ailenin aylık geliri, ailenin çocuğa kitap okuma sıklığı, çocuğun alıcı dil sözcük bilgisi, çocuğun ifade edici dil sözcük bilgisi ile öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları olduğu görülmektedir.

Tartışma

Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin özellikleri ve niteliği. Bu çalışmada alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara eğitim veren öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinin 07.20 dakika ile 18.45 dakika arasında değiştiği görülmekte olup kitap okuma etkinliklerinin ortalama süresi 12.5 dakika olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya benzer olarak Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine ortalama 12 dakika ayırdıkları, Tarım (2015) tarafından yapılan çalışmada da kitap okuma etkinliklerinin ortalama 10-15 dakika sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Alt, orta, üst sosyoekonomik düzeyde olan okul öncesi eğitim

kurumlarındaki kitap okuma etkinliklerinin incelendiği diğer bir araştırmada, kitap okuma etkinliklerinin ortalama süresi 24,4 dakika olarak bulunmuştur (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015). Damber (2015) İsveç'te yaptığı araştırmada kitap okuma etkinliklerinin genellikle 5-10 dakika sürdüğünü ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler de Türkçe etkinliklerine çoğunlukla 15 ila 30 dakika arasında zaman ayırdıklarını belirtmektedir (Gönen ve diğerleri, 2010; Çocuk, Yanpar-Yelken, Emsal-Aslantürk ve Güçlü, 2013). Paciga, Lisy ve Teale (2009) tarafından yapılan araştırmada 3-4 yaş grubu öğrencilerin katılımlarını ve ilgilerini yüksek tutmak için ideal bir kitap okuma etkinliğinin ortalama 20 dakika sürmesi gerektiği bulunmuştur. 12 dakikadan kısa süren kitap okuma etkinliklerinde, metnin okunmasına odaklanıldığı ve birkaç açık soru sorulduğu ancak öykünün ana fikri ya da sözcüklerin anlamlarının tartışılmadığı gözlemlenmiştir. Çocukların öyküyü anlamaları ve öğretmenlerin dil gelişimini desteklemeleri için bu süre yeterli olmamaktadır. Bu nedenle etkinliklerin çok uzun ya da çok kısa planlanmamasını, çocukların katılımı ve ilgileri doğrultusunda uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Daha büyük yaş grupları için kitap okuma etkinliklerinin 20 dakika-30 dakika arasında çocukların ilgilerini koruyacak şekilde uygulanması önerilebilir.

Çalışmada kitap merkezindeki resimli öykü kitaplarının niteliği kısmen yeterli, etkinliklerde okunan kitapların niteliği ise yeterli olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde yer verdikleri öykü kitaplarının, kitap merkezindeki kitaplara göre niteliğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Stone ve Twardosz (2001) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde okudukları kitapları belli bir amaç doğrultusunda, nitelikli kitaplar arasından seçtikleri görülmüştür; kitap okuma etkinliği için kitap seçiminde çocukların tercihlerini, kitapların eğitici-öğretici ve edebi niteliğe sahip olmaları gibi özellikleri göz önünde bulundurdıkları ortaya çıkmıştır. Ancak kitap merkezindeki kitaplar incelendiğinde, çok az sayıda kitabın nitelikli özelliklere sahip olduğu görülmüştür.

Nitelikli resimli öykü kitaplarının çocukların özellikle dil gelişimleri açısından önemli eğitsel kaynaklar olmasına ve alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların bu deneyimi ev ortamlarında yeterince yaşayamamalarına rağmen bu çalışmada, bazı sınıflarda çocuklar açısından rahat ulaşılabilir olan kitap merkezindeki kitapların niteliğinin düşük olduğu saptanmıştır. Bazı kitapların oldukça yıpranmış oldukları dolayısıyla çocuklar açısından çekici olma özelliğini yitirdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin yeni ve daha nitelikli olan kitapları çocukların ulaşamayacakları dolaplarda sakladıkları ve kitap okuma etkinliklerinde okuyup tekrar kaldırdıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı maddi imkânsızlıklar nedeniyle resimli öykü kitaplarını temin ederken sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedir (Turan ve Ulutaş, 2016). Öğretmenlerin çocuklara kitapları nasıl kullanmaları ve korumaları gerektiği konusunda bilgi verip çocukların nitelikli kitaplara kolay ulaşmalarını sağlamaları gerekmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde ifade edici dili destekleme puanlarının alıcı dili destekleme puanlarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alıcı dili destekleme ortalama puanı=20.43; İfade edici dili destekleme ortalama puanı=17.52). Ayrıca öğretmenler kitap okuma etkinliklerinde çocuklardan daha fazla konuşmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan kitap okuma etkinlikleri, büyük ölçüde öğretmen konuşmalarının hâkim olduğu etkinlikler olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler çocukların ifade edici dili ve alıcı dili desteklemede daha dengeli uygulamalar gerçekleştirmelidirler. Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli ve Kapp (2009), kitap okuma etkinliklerinde özellikle ifade edici dil sözcük bilgisinin gelişimi için daha uzun bir zaman ve daha planlı bir öğretim gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlere bu konuda destek olunması gerekmektedir. Hargrave ve Sénéchal (2000) dil gelişimi açısından geride olan çocuklara öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerine etkileşimli okuma konusunda eğitim vermişlerdir. Öğretmenler bu eğitim sonucunda kitap okuma etkinliklerinde evet/hayır gerektiren sorulardan öte 5N1K sorularına daha fazla yer vermiş, çocuklara dil konusunda daha olumlu model olmuş, çocukların ifadelerini tekrar edip genişletmiş ve sonuç olarak çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil sözcük bilgileri artmıştır. Bu durumda çocukların ifade edici dil gelişimlerini desteklemeleri için öğretmenlere eğitim verilmesi bir seçenek olarak değerlendirilebilir.

Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile alıcı dil sözcük bilgisi ve alıcı dil gelişimi arasındaki ilişki. Bu çalışmada 5 yaş çocuklarının yer aldığı büyük grupla gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinde, okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma etkinliği sırasında alıcı dili destekleme davranışlarının, etkinlik ortamının ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile alt sosyoekonomik düzeydeki 5 yaş grubundaki çocukların alıcı dil sözcük bilgileri ve alıcı dil gelişimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öyküyü etkili okumaları ile çocukların alıcı dil sözcük bilgisi ve dil gelişimi puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin alıcı dili destekleme puanları ile çocukların alıcı dil sözcük bilgisi ve alıcı dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$, Tifaldi alıcı dil kelime testi $r = 0.632$, Tedil alıcı dil alt testi $r = 0.777$, Tedil sözel dil performansı $r = 0.737$). Kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi eğitimde çocukların dil gelişimi açısından en önemli etkinlikler olduğu yorumu yapılabilir. Kapsamlı bir dilin kullanımı ve sözcük bilgisi ile ilgili bilişsel açıdan destekleyici konuşmalar diğer etkinliklere kıyasla en fazla kitap okuma etkinlikleri sırasında söz konusu olmaktadır (Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt ve Gill, 2006). Etkileşimlerin artırılması ve eğitim ortamının sözel olarak zenginleştirilmesi, çocukların sözcük gelişimleri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Dickinson, Cote ve Smith, 1993; Rush, 1999). Dil girdisi, sözcük edinme hızının önemli bir yordayıcısıdır. Daha fazla sözcük duyan çocuklar daha fazla sözcük öğrenmekte ve sözcük dağarcıkları büyüdükçe yeni sözcükleri öğrenmeleri daha kolay olmaktadır (De Temple ve Snow, 2003).

Sosyal etkileşimci bir perspektiften bakıldığında çocuklar dili, sözcük, gramer ve dilin kullanımı ile ilgili kendilerine model olan öğretmenleriyle girdikleri sosyal etkileşimler yoluyla edinmektedirler (Chapman, 2000). Öğretmenlerin öykü ile bağlantılı konuşmaları ve dili kullanmada model olmaları çocukların dil gelişimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt ve Gill, 2006). Bu çalışmada da öğretmenlerin öykü kitabını tanıtmaya, öyküyü ayrıntılandırma ve dili kullanmada model olma davranışları kapsamında belirlenen uygulamalarının niteliği ile çocukların alıcı dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Kitap okuma etkinlikleri alıcı dil sözcük bilgisi açısından ele alındığında, çocukların bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını kitap okuma etkinliklerinde tesadüfi olarak öğrendiklerini belirten araştırmalar bulunmaktadır (Elley, 1989; Robbins ve Ehri, 1994; Sénéchal ve Cornell, 1993). Ancak Coyne, Simmons, Kame'enui ve Stoolmiller (2004) yaptıkları araştırmada, kitap okuma etkinliklerinde hedef kelimeler seçilerek bu kelimelerin anlamlarının açık bir şekilde ifade edilmesinin özellikle alıcı dil sözcük bilgisi az olan çocuklara daha fazla fayda sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Silverman, Crandell ve Carlis (2013) de özellikle sözcük bilgisi daha düşük olan

çocuklar için hedef sözcükler seçilerek anlamlarının açıklanmasını önermektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını açık ve ayrıntılı bir şekilde yapmalarının alıcı dil sözcük bilgisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Lipsky (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde daha az bilinen, alışılmamış sözcükleri kullanmaları ile özellikle okula ilk başladığında sözcük bilgisi daha az olan çocukların dil gelişimi arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Kindle (2011), öğretmenin dil gelişimi açısından dezavantajlı durumda olan çocuklar için kitap okuma etkinliklerinde kelimelerin anlamlarını açıklamaya ya da bu etkinlikler için özel stratejiler geliştirmeye ayıca dikkat etmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Öyküde geçen ve öykünün anlaşılmasında gerekli olan sözcüklerin anlamları çocuklara öğretilmelidir. Aksi takdirde çocukların öyküyü anlamaları büyük ölçüde engellenecektir (Barnes, Grifenhagen ve Dickinson, 2016). Shahrzad ve Derakhshan (2011), çocukların kitap okuma etkinliklerinde sözcük bilgilerinin artmasının çocukların sözcüklerin anlamlarını bağlamdan nasıl çıkaracaklarını bilmelerine bağlı olduğunu belirtmektedir. Christ, Wang ve Chiu (2017) yaptıkları çalışmada öykünün metnini daha iyi anlayan çocukların öyküde geçen sözcüklerin anlamlarını daha iyi çıkarmakta oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öykünün metnini anlamamanın çocukların yeni sözcükleri türetmesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenin neden sonuç ilişkisi kurarak, karşılaştırmalar yaparak öyküyü ayrıntılandırmasının çocukların dil gelişimleri ile ilişkili olduğu yorumu yapılabilir.

Büyük grupla kitap okuma etkinliğinde öğretmen tarafından yapılan anlık (biçimlendirilmemiş) konuşma miktarı ile çocukların alıcı dil gelişimi güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur (Beals, De Temple ve Dickinson, 1994). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin kullandığı sözcüklerin zenginliği ve sözdizimsel açıdan kompleks oluşunun (sözce uzunluğunun) çocukların hem alıcı hem de ifade edici sözcük bilgisi ile ilişkili bulunmuştur (Bowers ve Vasilyeva, 2011). Bu çalışmada da öğretmenlerin çocukların alıcı dili desteklemelerinin niteliği ile çocukların alıcı dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dickinson ve Smith (1994) tarafından yapılan ve Head Start sınıfına devam eden çocukların yer aldığı araştırmada, öğretmenlerin öykü kitabı kapsamında yaptıkları konuşmaların ve tartışmalarının çeşitliliğinin, çocukların sözcük bilgisi

gelişimleri ve öykü anlama becerileri ile uzun vadede güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Tahminde bulunma, öykünün öğelerini analiz etme, kelimelerin anlamlarını tartışma gibi çocuk merkezli konuşmaların artması, çocukların sözcük bilgisinin de artması ile sonuçlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da bu sonucu desteklemektedir. Tepetaş-Cengiz (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde dili kullanma, soyut düşünme, detaylandırma becerilerini desteklemeleri ile çocukların alıcı dil gelişimleri arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre nitelikli bir kitap okuma etkinliğinin çocukların alıcı dil kelime bilgisini ve alıcı dil gelişimini desteklediği söylenebilir. Ancak diğer yandan öğretmenlerin uygulamalarının niteliğinin KOD alıcı dili destekleme alt boyutu için kısmen yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Örneğin alıcı dili destekleme kapsamında öğretmenlerin çok az bir kısmının etkinliklerde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını açıkladıkları görülmektedir. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kitap okuma etkinlikleri sırasında sözcüklerin anlamlarını hiç açıklamamış ya da sözcüklerin anlamlarını çocuklara hiç sormamıştır. Çocukların yeni sözcükleri öğrenmelerinde yetişkinlerin çocukların gelişim düzeylerini göz önüne alarak yapacakları açıklamalar çok önemli olduğu halde öğretmenler bu davranışı göstermemiştir. Kitap okuma etkinliklerinin en önemli kazanımları çocukların yeni sözcüklerin anlamlarını öğrenmeleri olmasına rağmen öğretmenlerin bu uygulamalara çok az yer verdikleri görülmektedir.

Bu durumla ilgili literatür incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda, özellikle düşük gelirli çocukların devam ettiği okul öncesi sınıflarda kitap okuma etkinliklerinin çok az soru sorularak ve tartışma yapılarak gerçekleştiği (Dickinson, 2001) ve kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin sözcüklerin anlamlarını nadiren açıkladıkları ve sözcükleri açıklarken de zengin bir dil kullanmadıkları bulunmuştur (Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti ve Kaderavek, 2013). Wright ve Neuman (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin sözcüklerin anlamlarını bir kerelik kısa sözcüklerle gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik açıdan iyi durumda olan okullarda görev yapan öğretmenlerin dezavantajlı okullardaki öğretmenlere göre sözcüklerin anlamlarını daha fazla açıkladıkları ve daha ayrıntılı sözcükler kullandıkları bulunmuştur. Bu durum, dezavantajlı okullardaki çocuklar ile diğer çocuklar arasında sözcük bilgisi

açısından farkın gittikçe açılacağını göstermektedir. Bu nedenle alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma etkinliklerinde zengin bir dil kullanmaya, çocukların sorularına uygun cevaplar vermeye ve sözcüklerin anlamlarını açıklamaya gereken önemi vermeleri gerekmektedir.

Justice, Mashburn, Hamre ve Pianta (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin 7'li likert ölçeği olarak hazırlanan CLASS ölçeğinin dili kullanmada model olma boyutundan aldıkları ortalama 2,59 olarak bulunmuş; % 54'ü en düşük nitelik olan 1 ya da 2 seviyesinde puan almış, öğretmenlerin sadece % 8'i 4 seviyesinde yüksek nitelikli olarak kodlanmıştır. Dili kullanmada model olma boyutunda çocuklara açık uçlu sorular sorma, çocuğun ifadesini tekrarlama ve genişletme ya da bilinmeyen kelimeleri açıklama gibi stratejileri öğretmenlerin nadiren uyguladıkları görülmüştür. Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015) da yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çocuklardan gelen yanıtları genişleterek tekrar etme ve çocukların yanıtlarını genişletme sırasında düşünceleri uygun şekilde ifade etme konusunda çocuklara model olma davranışlarını nadiren sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenler çocukların dil gelişimlerini desteklemede etkili olduğunu düşündükleri için çocuklara öykü kitaplarını okuduklarını belirtmektedirler (Kaya-Bağdaş ve Demir, 2016; Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit, Yazıcı, Orçan, Aslan, Güven ve Özyürek). Öğretmenlerin bu konuda bilinçli oldukları söylenebilir ancak çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilmek için okuma etkinliklerinin daha nitelikli uygulanması gerektiği düşünülmektedir. Wasik (2010), açık uçlu sorular sorulan, daha geniş ifadeler kullanması için teşvik edilen, yorumlarına ve sorularına geribildirim verilen çocukların, konuşmak ve dili kullanmak için daha fazla olanağa sahip olduklarını ve dolayısıyla dil gelişimlerinin daha iyi olacağını öğretmenlerin bilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Dil gelişimini destekleme konusunda eğitim alan öğretmenler bu gelişime uygun stratejileri daha nitelikli uygulamaktadır (Girolametto, Weitzman ve Greenberg, 2003; Wasik, Bond ve Hindman, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin çocukların dil gelişimlerini olumlu olarak etkileyebilmeleri konusunda desteklenmeleri gerektiği söylenebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre etkinlik ortamı alt boyutu puanları çocukların alıcı dil sözcük bilgisi ve alıcı dil gelişimi puanları ile istatistiksel açıdan anlamlı ve

pozitif ilişkili bulunmuştur ($p<0.01$, Tifaldi alıcı dil kelime testi $r=0.597$, Tedil alıcı dil alt testi $r=0.591$, Tedil sözel dil performansı $r=0.646$). Etkinlik ortamı kapsamında öğretmen davranışları; çocukların etkinlik için yerleşimlerini uygun bir şekilde sağlaması, çocuklarla göz kontağı kurması, doğal ve sıcak davranması ve etkinlik boyunca çocuklara olumlu geri bildirim vermesi olarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç ilgili literatür tarafından desteklenmektedir.

Sınıf içinde gerçekleşen dil açısından duyarlı konuşmaların çocukların bilişsel, dil ve sosyal duygusal gelişim alanlarındaki becerileri ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early ve Howes, 2008). Tepetaş-Cengiz (2015) tarafından yapılan çalışmada kitap okuma etkinliğinin olumlu bir atmosferde gerçekleşmesi ile çocukların alıcı dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sınıf içindeki etkinliklere olan ilgi, bilginin yapılandırılmasında önemli ölçüde gereklidir. Sınıfta gerçekleşen herhangi bir tartışma çocukların kendi bilgilerini yapılandırılmalarını sağlayarak, yeni düşünüş tarzı geliştirmelerini sağlar (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Bu ilgiyi yaratmada ve çocukların bilgiyi yapılandırmalarında öğretmenlerin büyük bir rolü vardır. Gianvecchio ve French (2002), alıcı dil kelime bilgisi düşük olan çocukların, öykünün başlangıcına dikkatlerini vermekte zorlanmakta olduklarını ve öğretmenlerin öyküden bağımsız bir durum için kesinti yaptığında da bu çocukların ilgilerinin daha kolay kaybolduğunu belirtmektedirler. Alıcı dil kelime bilgisi, çocukların öykü etkinliklerine dikkatlerini sürdürmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenin kitap okuma etkinliği boyunca yaptığı olumlu ve olumsuz yorumlar çocukların dikkatlerini etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklara olumlu geri bildirim vermeleri konusunda hassas olmaları gerektiği söylenebilir.

Bu çalışmada resimli öykü kitaplarının niteliği, çocukların alıcı dil sözcük bilgisi ve alıcı dil gelişimi ile ilişkili bulunmuştur (Tifaldi alıcı dil kelime testi $p<0.05$ $r=0.528$, Tedil alıcı dil alt testi $p<0.01$ $r=0.622$, Tedil sözel dil performansı $p<0.01$ $r=0.660$). Bu sonuç da literatür tarafından desteklenmektedir. Price, Van Kleeck ve Huberty (2009), öykü kitaplarının metinlerindeki sözce uzunluğunun yetişkin ifadelerinin sözce uzunluğundan neredeyse iki kat fazla olduğunu ve daha kompleks sözdizimi ve detaylı cümleler içerdiğini bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar çocuklara yönelik öykü kitaplarında kullanılan dil yapılarının ve sözcüklerin, günlük konuşma

dilindeki konuşmalara göre daha kompleks ve sofistike olduğunu göstermektedir (Crain-Thoreson, Dahlin ve Powell, 2001; Hayes ve Ahrens, 1988). Resimli kitapların metni, küçük çocuklar için önemli bir sözcük kaynağı olabilir. Montag, Jones ve Smith (2015) çocuklara nitelikli kitaplar okumanın dil gelişimi açısından yararlı olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmadan elde edilen resimli öykü kitaplarının niteliğinin çocukların dil gelişimi ile ilişkili olduğu sonucu da resimli öykü kitaplarının dil gelişimi açısından önemini vurgulamaktadır.

Çocuğun konuşma dilinde duyduğu ve uyguladığı söz dizimsel yapıları ve dilbilgisine ait kuralları kitaplardaki metinler aracılığıyla tekrar duyması, dilin yapısına olan aşinalığını arttırmaktadır. Çocuklara yönelik öykü kitapları, dil gelişimi açısından çocukların duymaları gereken bir zenginliğe ve niteliğe sahip olmalı; bu özellikler açısından yüksek niteliğe sahip metinler seçilmelidir (Barnes, Grifenhagen ve Dickinson, 2016; Tüfekçi-Can, 2014).

Kitap okuma sırasında çocuklar kitaptaki yazılardan çok resimlemelere bakmakta (Evans ve Saint-Aubin, 2005) ve öykünün anlamını daha çok resimlere bakarak çıkarmaktadırlar (Yaden, Smolkin ve MacGillivray, 1993). Verhallen ve Bus (2011), öykü kitabında yer alan resimlemelerin çocukların öykünün anlamını kavramalarının üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Öykü kitabındaki resimlemeler çocukların dikkatini çekmekte ve öyküyü anlamlandırmalarında etkili olmaktadır.

Alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların dil gelişimlerini ele alan bu çalışmada, çocukların alıcı dil sözcük bilgisi ve dil gelişimi ile öykünün etkili okunması arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır ($p>0.05$, Tifaldi alıcı dil kelime testi $r=0.183$, Tedil alıcı dil alt testi $r=0.362$, Tedil sözel dil performansı $r=0.362$). Öykünün etkili bir şekilde okunması çocukların dikkatini çekmek açısından önemli bir etken olmasına rağmen (De Temple ve Snow, 2003) bu alt boyut ile çocukların alıcı dil sözcük bilgisi ve alıcı dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ses tonunda yapılan değişiklikler sözcüklerin anlamını belirlemekte ve farklı tonlamalar anlamı değiştirdiği için dil gelişimi açısından önemli olmaktadır (McBride, 2016). Bu nedenle maddeler öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde ses tonunu ayarlamaya, vurgulamalara, jest ve mimikleri kullanmaya dikkat etmeleri kapsamında belirlenmiştir. Bu alt boyutun çocukların dil gelişimi ile ilişkili çıkmaması ölçme aracının özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Justice, Zucker ve Sofka

(2010) da etkili okuma maddeleri olarak ele alınan ses tonu, jest ve mimik kapsamındaki değerlendirmelerin standart bir şekilde yapılmasının ve bu davranışların hangi düzeylerde gerçekleştiğinin belirlenmesinin zorluğuna işaret etmektedirler. Bu boyutun farklı çalışmalarda tekrar ele alınması önerilmektedir.

Kitap okuma etkinlikleri ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile ifade edici dil sözcük bilgisi ve ifade edici dil gelişimi arasındaki ilişki. Bu çalışmada 5 yaş çocuklarının yer aldığı büyük grupla gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinde, okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma etkinliği sırasında ifade edici dili destekleme davranışlarının etkinlik ortamının ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile 5 yaş grubundaki çocukların ifade edici dil sözcük bilgileri ve ifade edici dil gelişimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin öyküyü etkili okumaları ile çocukların ifade edici sözcük bilgisi ve dil gelişimi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğretmenlerin ifade edici dili destekleme davranışlarının niteliği, çocukların ifade edici dil sözcük bilgileri ve ifade edici dil gelişimleri ile ilişkili bulunmuştur ($p<0.01$, Tifaldi ifade edici dil kelime testi $r=0.636$, Tedil ifade edici dil alt testi $r=0.732$, Tedil sözel dil performansı $r=0.778$). Öğretmenin kitap okuma etkinliklerinde ifade edici dili destekleme davranışları; öykü kitabını tanıtmaya, sorular sorarak öyküyü ayrıntılandırma ve dili kullanmak için çocukları teşvik etme kapsamında belirlenmiştir. Bu kapsamda belirlenen öğretmenlerin ifade edici dili desteklemelerinin niteliği ile çocukların ifade edici sözcük bilgileri ve dil gelişimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dickinson (2003), çocukların açıklamalar ve kişisel anlatılar duyma ve üretme açısından çeşitli imkanlara sahip olduklarında dil gelişimlerinin desteklendiğini ve kısa konuşmalardan ziyade uzun konuşmalara katılırlarsa dil gelişimi açısından yarar sağlayabileceklerini belirtmektedir. Okul öncesi eğitimde dil gelişimi açısından yararlı bu uygulamalara fırsat tanıyan en önemli etkinliklerin kitap okuma etkinlikleri olduğu söylenebilir.

İyi planlanmış bir kitap okuma etkinliği tahmin yürütme, açık uçlu sorular sorma, çocukların yaşantılarıyla ve deneyimleriyle bağlantı kurma, karakterlerle ve diğer kitaplarla da bağlantı kurmayı gerektiren sorular sorma gibi uygulamaları içerir. Bu uygulamalara dikkat edilerek okunan kitaplar çocukların anlam geliştirmesine ve

üretmesine yardımcı olmakta, kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamaktadır (Pressley ve Hilden, 2002). Öğretmenlerin diyalog halindeyken çocukları doğrudan konuşmaya teşvik etmeleri, konuşmaları için cesaretlendirmeleri ve çocukların ifadelerini genişletmeleri dil gelişimi açısından yararlı olmaktadır (Barnes, Grifenhagen ve Dickinson, 2016).

Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin kullandığı sözcüklerin ve dilin zenginliği çocukların ve ifade edici sözcük bilgisi ile ilişkili bulunmuştur (Bowers ve Vasilyeva, 2011). Konuşulan dilin zenginliğinin yanı sıra kitap okuma etkinlikleri bilişsel açıdan düşündürücü sorular sormaları için öğretmenlere fırsat yaratmaktadır (Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008). Açık uçlu sorular sormanın okul öncesi eğitim alan risk altındaki çocukların sözcük bilgilerini arttırmada olumlu etkileri vardır (Van Kleeck, Vander Woude ve Hammett, 2006).

Kitap okuma etkinliği sırasında okunan kitap hakkında çocuklara sorular sormak ve çocukların da sorular sormalarını sağlamak ve bu sorulara uygun cevaplar vermek dil gelişimini desteklemek açısından önemlidir. Hatta öykü ile ilgili sorular sormanın dil gelişimi açısından en kritik uygulamalar olduğu yorumu yapılabilir. Walsh ve Blewitt (2006) tarafından yapılan araştırmada, sözcük kazanımında en büyük artışın kitap okuma etkinliği boyunca çocuklara sorular sorulması ile gerçekleştiği görülmüştür. Gonzalez, Pollard-Durodola, Simmons, Taylor, Davis, Fogarty ve Simmons (2014) tarafından çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmış; özellikle kitap okunduktan sonra sorulan soruların çocukların ifade edici sözcük bilgisi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sözcük bilgisinin gelişimi için kitap okuma sırasında çocuklarla diyalog halinde olmak, çocukları kendi gözlemlerini paylaşmaları ve kendi yorumlarını geliştirmeleri konusunda cesaretlendirmektedir. Ayrıca öykü bittikten sonra üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorular sorma olanağının olması da bu durumla ilişkilendirilebileceği yorumu yapılabilir.

Soru sormak, yorum yapmaktan farklı olarak çocuklarla karşılıklı diyalog kurmayı sağlar ve çocukların konuşma deneyimlerini artırır. Bununla birlikte her soru çocukların dil gelişimi üzerinde aynı şekilde etkili olmamaktadır. Evet/Hayır cevabı gerektiren sorular ile 5N1K soruları farklı cevaplar gerektirmektedir. Üst düzey düşünme becerilerini içeren sorular, çıkarım yapmayı gerektiren sorular olarak değerlendirilebilir. Çıkarım yapma bilişsel bir süreç olup metinde doğrudan

ifade edilmeyen anlamın elde edilmesi olarak ifade edilebilir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013, s. 43). Kitap okuma etkinliklerinde öykü kapsamında sorular çıkarıma dayalı sorular çocukların sözel dil becerilerini geliştirebilmektedir (Van Kleeck, 2008).

Sorular daha kompleks oldukça öğretmen-çocuk etkileşiminde çocuk daha etkin olmaktadır (Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008). Bay ve Şimşek-Çetin (2015) tarafından yapılan araştırmada da kitap okuma etkinliği sırasında öğretmenin konuşmasının ve sorular sormasının çocuklar üzerinde olumlu etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Zucker, Justice, Piasta ve Kaderavek (2010) yaptıkları çalışmada, kitap okuma etkinliklerinde okul öncesi öğretmenlerinin, çocukları daha kompleks konuşmalara katılmaya teşvik etmeleri için çıkarıma dayalı soruları kullanabileceklerini göstermişlerdir. Öğretmenlerin dil gelişimini desteklemek için seviyelerine uygun olarak çocuklara çıkarım yapabilecekleri sorular sormaları gerekmektedir.

Bu çalışmada da öğretmenlerin çocuklara neden sonuç ilişkisi kurabilecekleri, karşılaştırma yapabilecekleri sorular sormaları ile çocukların ifade edici sözcük bilgisi ve dil gelişimi ile anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin etkinliklerde çocukların neden sonuç ilişkisi kuracakları, karşılaştırma yapmalarını sağlayacakları sorulardan öte öykü kapsamında evet/hayır şeklinde cevaplanabilecek sorulara daha fazla yer verdikleri görülmüş; ifade edici dili destekleme düzeyleri kısmen yeterli olarak bulunmuştur. Diğer çalışmalarda da buna benzer sonuçlar söz konusudur. Öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde sordukları soruları inceleyen araştırmalarda, öğretmenlerin yüksek düzeyde düşünme becerisi gerektiren çıkarıma dayalı sorulardan çok, düşük bir düzeyde düşünme becerisi gerektiren basit anlamaya dayalı soruları daha fazla sordukları görülmektedir (Binici, 2014; Danis, Bernard ve Leproux, 2000; McKeown ve Beck, 2003; Wasik, Bond ve Hindman, 2006).

Okul öncesi öğretmenleri kitap okuma etkinliklerinde en fazla öyküdeki olayları hatırlamaya yönelik kapalı uçlu sorular sormakta; daha üst düşünme becerileri gerektiren ve dil gelişimi üzerinde daha etkili olan açık uçlu sorular sorma oranları ise düşük düzeyde olmaktadır (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay, 2015; Tarım, 2015). Öğretmenler zamanlarının büyük çoğunluğunu çocuklara yönergeler vermeye harcamakta ve içeriği tartışırken

çocuklara bir ya da iki sözcük ile yanıt verilebilecek sorular sormaktadırlar. Ayrıca çocukların sorularına ve fikirlerine de bir ya da iki sözcük ile karşılık vermektedirler (Zucker, Justice, Piasta ve Kaderavek, 2010).

Bu çalışmada öğretmenlerin özellikle ifade edici sözcük bilgisinin gelişimi için oldukça önemli olan çocuklara sözcüklerin anlamlarını sorma davranışını çok az gerçekleştirdikleri görülmüştür. Sénéchal (1997), çocuklara yeni sözcükler üretmelerini gerektiren tanımlamaya yönelik sorular sorulmasının ifade edici sözcük bilgisi için güçlü bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle sözcük bilgisi için öğretmenlerin sözcüklerin anlamlarını çocuklara sormalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir ancak öğretmenler bu çalışmada bu uygulamayı yeterli düzeyde gerçekleştirmemişlerdir.

Öğretmenler kitap okuma etkinliklerinde farklı stratejiler izleyebilmektedir. Kitap okuma sırasında ya da sonrasında yapılan tartışmanın süresi farklılık göstermekte; bazı öğretmenler öykü kapsamındaki tartışmayı kitap okuma sırasında yapmakta bazıları ise kitabın okunması bittikten sonra yapmaktadır. Çocukları kitap okuma sırasında aktif olarak tartışmaya katmak çocukların anlam üretmelerine daha fazla yardımcı olmaktadır. Öykü kapsamında yapılan tartışmalar da çocukları kendi deneyimleri ile bağlantı kurmalarını sağlamaktadır (Terblanche, 2002). Bu çalışmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öykü kapsamında sorular sormayı ve tartışma yapmayı kitabın okuması tamamlandıktan sonra gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Bu çalışmada, etkinlik ortamının niteliği çocukların ifade edici dil sözcük bilgisi ve ifade edici dil gelişimi ile istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif ilişkili olarak bulunmuştur ($p < 0.01$, Tifaldi ifade edici dil kelime testi $r = 0.661$, Tedil ifade edici dil $r = 0.628$, Tedil sözel dil performansı $r = 0.646$). Çocukların kendilerini duygusal açıdan güvende hissettikleri ve sosyalleşebildikleri nitelikli bir eğitim ortamında olmaları önemlidir. Çocuklar ancak bu sayede dili kullanarak sınıf içinde kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilirler (Curby, Grimm ve Pianta, 2010). Okul öncesi eğitimde öğretmenin duyarlılığı ve hassasiyeti hem çocukların birbirleri arasındaki hem de çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşimin pozitiflik düzeyi, çocukların ifade edici dil gelişimi ile ilişkili bulunmuştur (Pianta, Nimetz ve Bennett, 1997). Çocukların duygusal açıdan güvenli hissettikleri ve kendilerini rahat ifade edebildikleri sınıf

ortamları çocukların özellikle ifade edici dil gelişimi açısından yararlı olmaktadır (Girolametto ve Weitzman, 2002).

Gruptaki çocuk sayısı da etkileşim açısından önemli bir etmendir. Araştırmalarda çocuklarla bire bir, küçük grup ve büyük grup olarak gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri karşılaştırıldığında, çocuklar ve öğretmen açısından en çok etkileşimin küçük grup ile okunan kitap okuma etkinliklerinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır (Connor, Morrison ve Slominski, 2006; Morrow ve Smith, 1990; Van Kleeck, 2008). Büyük grupla yapılan kitap okuma etkinliğinin de çocuklar açısından yararlı olduğunu belirten Paciga, Lisy ve Teale (2009) yaptıkları çalışmada, çocukların kitap okuma etkinliklerine katılımlarını incelenmişlerdir. Buna göre çocukların katılımlarını etkileyen en önemli faktörlerin öğretmenin kitabı nasıl okuduğu ve kitap etkinliğini yönetme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra kitap etkinliğinde kitaptan uzakta olan çocukların sözel katılımlarının, kitaba daha yakın olan çocuklardan daha az olduğu bulunmuştur. Kitaba yakın olan çocuklar resimleri ve yazıları daha rahat inceleyebilmekte ve kendilerini etkinliğe daha ait hissedebilmektedirler. Bu nedenle çocukların birbirine yakın oturmaları önerilmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin çocukların kitabı görebilecekleri şekilde rahatça yerleşmelerine önem verdikleri görülmüştür.

Gianvecchio ve French (2002) tarafından yapılan araştırmada kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin öykü ile ilgili bir soru sormak ya da öykünün içeriğine dair yorum yapmak için yaptığı kesintilerin çocukların dikkatini arttırdığı, öykü ile ilgili olmayan kesintilerde ise çocukların dikkatlerinde azalma olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlere çocukların dikkatini çekmek için o sırada okunan öykü ile ilgili sorular sormaları önerilebilir.

Bu çalışmada, resimli öykü kitaplarının niteliği ile çocukların ifade edici sözcük bilgisi ve dil gelişimi arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.01$ Tifaldi ifade edici dil kelime testi $r=0.641$, Tedil ifade edici dil alt testi $r=0.687$, Tedil sözel dil performansı $r=0.660$). Kitap okumanın dil becerileri üzerinde etkili olmasının birinci nedeni metnin sabit olması olarak belirtilmektedir. İkinci neden ise yapılan çalışmaların gösterdiği üzere öykü kitabı kapsamında yapılan tartışmalar çocukları doğal bir şekilde çıkarım yapmaya yönelmektedir. Üçüncü neden olarak da bir öykü kitabı ile gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri, çocukların sözel dil

gelişimini arttırabilir ve bu beceriler daha sonra okumayı anlama becerileri üzerinde etkili olduğu için önemlidir (Van Kleeck, 2008).

Kitap okuma etkinliklerinde okunacak kitaplar, çocuklar açısından ilgi çekici karakterler ve çizimler içeren; öğretmene akıcı ve etkileyici bir okuma yapmak için fırsat sunan kitaplar arasından seçilmelidir (Lane ve Wright, 2007). Kısa ve basit kitaplar, daha ayrıntılı olay örgüsü içeren öykü kitapları kadar tartışmaya teşvik edici olmamaktadır (Dickinson ve Keebler, 1989).

Kitap okuma etkinliğinde okunan kitabın türü de öğretmenin etkinlik boyunca sorduğu sorular açısından etkili olabilmektedir. Öğretmenler, öykü kitapları ile kıyaslandığında bilgilendirici kitapları okurken çocukların dil becerileri gelişimi üzerinde basit düzeydeki sorulardan daha etkili olan çıkarıma dayalı soruları daha fazla sormaktadırlar (Price, Van Kleeck ve Huberty, 2009; Zucker, Justice, Piasta ve Kaderavek, 2010). Bu nedenle öğretmenler kitap okuma etkinliklerinde hep aynı türde kitapları okumaktansa farklı türlerdeki kitaplara da yer vermelidir.

Bu çalışmada öykü kitabını okurken uygun bir hızda ve ses tonu ile okuma, vurgu ve tonlamalara dikkat etme, jest ve mimik kullanma, karakterler için sesinde değişiklik yapma kapsamında ele alınan davranışlar, çocukların ifade edici dil sözcük bilgileri ve gelişimleri ile ilişkili bulunmamıştır ($p>0.05$, Tifaldi ifade edici dil kelime testi $r=0.380$, Tedil ifade edici dil alt testi $r=0.323$, Tedil sözel dil performansı $r=0.380$). Oysa Moschovaki, Meadows ve Pellegrini (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kitapları etkili bir şekilde sunmaları ile çocukların tepkileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özellikle öğretmenlerin kişisel yorumları çocukların etkili katılımını arttırmış, öğretmenlerin tekrarlamaları çocukların da tekrarlamalarını ve taklitlerini ortaya çıkarmış; öğretmenlerin ses tonlamalarına dikkat etmeleri çocukların kişisel yorumda bulunmalarını sağlamıştır. Bu boyutun alıcı dil gelişiminin tartışmasında da belirtildiği gibi ifade edici dil gelişimi açısından da farklı araştırmalarda ele alınması önerilmektedir.

5 yaş çocuklarının sözel dil performansını anlamlı olarak açıklayan değişkenler. Yapılan regresyon analizi sonucunda, 5 yaş çocuklarının sözel dil performansını anlamlı olarak açıklayan değişkenlerin sırasıyla ailenin aylık geliri, ailenin çocuğa kitap okuma sıklığı, çocuğun alıcı dil sözcük bilgisi, çocuğun ifade edici dil sözcük bilgisi ile öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları olduğu

görülmektedir. Bu değişkenler 5 yaş çocuklarının TEDİL Ölçeği'nin alıcı ve ifade edici dil gelişimleri puanları ile elde edilen sözel dil performansına ait toplam varyansın %56'sını açıklamaktadır ($p<0.05$, $R^2 = .567$).

Bu çalışmada alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelere yer verilse de alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin arasındaki gelir farklılıklarının da çocukların dil gelişimi ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0.05$, $\beta=0.162$). Sosyoekonomik düzeyin dil gelişimi açısından çevresel faktörleri belirlediği düşünülmektedir ve sosyoekonomik düzey pek çok araştırmada dil gelişimi ile ilişkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Berger, Paxson ve Waldfogel, 2009; Farkas ve Beron, 2004; Hart ve Risley, 1995; Letts, Edwards, Sinka, Schaefer ve Gibbons, 2013; Locke, Ginsborg ve Peers, 2002; Peers, Lloyd ve Foster, 2000; Walker, Greenwood, Hart ve Carta, 1994). Berger, Paxson ve Waldfogel (2009) tarafından yapılan çalışmada, düşük gelirlili ailelerin çocuklarının gelir düzeyindeki ailelerinin çocuklarının dil gelişim puanları da düşük olarak bulunmuştur. Walker, Greenwood, Hart ve Carta (1994) tarafından gerçekleştirilen boylamsal çalışmada; sosyoekonomik düzey, sözel dil becerisinin, alıcı ve ifade edici dil gelişiminin ve akademik başarının bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Yıldırım (2008) ve Ergin (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da gelir durumunun dil gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelir düzeyi yüksek olan çocukların gelir düzeyi düşük olan çocuklara göre dil gelişim puanları daha yüksek bulunmuştur. Bunun sonucu olarak dil gelişimi ile gelir seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hart ve Risley (1995) tarafından yapılan çalışmada düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre doğumdan 3 yaşa kadar 30 milyon sözcük daha az duyarak büyüdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Locke, Ginsborg ve Peers'in (2002) yaptığı çalışmada alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların %50'si yaşına uygun dil gelişimi göstermediği ortaya çıkmıştır. Peers, Lloyd ve Foster (2000), alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre alıcı dil gelişiminde iki kat, ifade edici dil gelişiminde ise beş kat dil gecikmesi yaşamaları olasılığı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Farkas ve Beron (2004) tarafında yapılan çalışmada da ailenin gelir düzeyinden kaynaklanan farklılıkların çocukların dil gelişiminde üç yaşından itibaren farklılıklara yol açtığı; gelir düzeyi az olan çocukların aleyhinde,

dil gelişiminde bu farklılıkların beş yaşından on üç yaşına kadar devam ettiğini bulmuşlardır.

Daha avantajlı ve zengin ortamlar oluşturulursa, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların da dil gelişimi açısından gerçek potansiyellerine uygun bir gelişim gösterebileceği belirtilmektedir. Gilkerson ve Richards (2008) tarafından yapılan çalışmada çocuk ve ebeveyn arasında gerçekleşen karşılıklı diyalogların fazlalığının ve niteliğinin çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar ebeveynlerin zengin bir dil kullanmaları durumunda çocukların dil gelişiminde sosyoekonomik düzeyden dolayı oluşan farkın kapanacağını savunmaktadırlar. Roy ve Chiat (2013), düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların dil gelişim düzeylerinin düşük olabileceğini kabul etmekle birlikte çocukların zengin ortamlarda desteklenmeleri durumunda tam potansiyellerini gerçekleştirebileceklerini belirtmektedir. Ancak çocukların yeterli girdinin olmadığı ortamlarda büyümeye devam etmeleri durumunda dil gelişimi açısından riskin devam edeceğini de vurgulamaktadırlar.

Bu çalışmada ebeveynlerin kitap okuma sıklıklarının çocukların dil gelişimini anlamlı düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$, $\beta=0.154$). Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Aram ve Shapira (2012), Debaryshe (1993), Sénéchal, LeFevre, Thomas ve Daley (1998) tarafından yapılan çalışmalarda, ebeveynlere çocuklarına haftada kaç kitap okudukları sorulmuş ve yapılan analizler sonucunda ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığı ile çocukların dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bus, Van IJzendoorn ve Pellegrini (1995) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında da ebeveynlerin kitap okuma sıklığı ile çocukların dil gelişimi arasında olumlu ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Bu ilişki orta büyüklükte bir etkiye işaret etmekte olup kitap okuma ve dil gelişimi arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğü $d=0.59$ olarak hesaplanmıştır.

Aile ile ilgili değişkenler olan aylık gelir ve kitap okuma sıklığının çocukların sözel dil performansını anlamlı şekilde açıklaması dil gelişiminde ev ortamının da oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada sözel dil performansını anlamlı düzeyde açıklayan diğer değişkenlerin alıcı dil sözcük bilgisi ($p<0.05$, $\beta=0.358$) ve ifade edici dil sözcük bilgisi

($p < 0.05$, $\beta = 0.202$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözcük öğrenimi, dilin edinilmesinde temel bir yapı taşıdır ve önemli bir dil bileşeni olarak tanımlanmıştır (Pinker ve Jackendoff, 2005). Sözel öğrenmenin ilk aşaması sözcük öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır (Arı, 2010). Alıcı dil sözcük bilgisi bebeklikten itibaren sözel dil gelişiminin temellerini oluşturmaktadır (Christensen, Zubrick, Lawrance, Mitrou ve Taylor, 2014). Graf Estes, Edward ve Saffran (2011) yaptıkları çalışmada, bebeklerin ana dil ses örüntüleri hakkındaki bilgilerinin sözcük öğrenmelerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Dixon ve Marchmen (2007), 16-30 aylık çocuklarla yaptıkları çalışmada gramer ve sözcük bilgisinin birbirine paralel olarak geliştiğini ortaya koymuştur. Marchman ve Fernald (2008) tarafından yapılan çalışmada da 25 aylık çocukların sözcük bilgilerinin, 8 yaşına geldiklerinde dil gelişimlerini yordadığı bulunmuştur. Song vd. (2015) tarafından yapılan 4 yaşından 11 yaşına kadar çocukların dil gelişimi ve okuma becerileri açısından incelendiği boylamsal çalışmada da erken çocukluk dönemindeki sözcük bilgisinin çocukların sonraki dil gelişimi açısından oldukça önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Lee (2012) tarafından 1.073 çocukla yapılan başka bir boylamsal çalışmada sözcük bilgisi ile dil gelişimi arasındaki ilişki ortaya konmuş; 2 yaşındaki çocukların sözcük bilgisinin 11 yaşına geldiklerinde dil gelişimini anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan farklı çalışmalar, sözcük bilgisinin dil gelişiminin önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya koymaktadır.

Sözel dil performansının diğer bir anlamlı düzeyde açıklayan diğer bir değişken ifade edici dili destekleme ($p < 0.05$, $\beta = 0.310$) olarak bulunmuştur. İfade edici dili destekleme alt boyutu, çocukların ifade edici dil sözcük bilgisi ve dil gelişimi ile ilişkili bulunmuş ve bir önceki bölümdeki tartışmada ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Küçük yaştaki çocukların ifade edici dil gelişimlerinin genetik ve çevresel faktörler açısından incelendiği bir çalışmada çevresel faktörlerin dil gelişimindeki değişimin % 54 ile % 78'ini oluşturduğu ortaya koyulmuştur (Van Hulle, Goldsmith ve Lemery, 2004). İfade edici dili desteklemenin, çocukların dil gelişiminin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunması öğretmenlerin ifade edici dili desteklemelerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmada öğretmenlerin ifade edici dili destekleme puanları, alıcı dili destekleme puanlarından daha düşük çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin ifade edici dil gelişimini desteklemeye önem vermeleri gerektiğini göstermektedir. Bu durumda

öğretmenlerin çocukların ifade edici dil gelişimlerini desteklemeleri için onlara eğitimler verilmesi bir seçenek olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

Araştırmaya dönük öneriler.

- Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu'nun (KOD) geçerlik güvenirlik çalışması daha büyük örnekleme ve farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerle yapılabilir.
- Bu araştırma kapsamında 5 yaş grubundaki çocukların dil gelişimleri incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha küçük yaş grupları ile benzer bir araştırma gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada öyküyü etkili okuma alt boyutu çocukların hiçbir dil gelişimi alanı ile ilişkili çıkmamıştır. Öykü kitabının etkili okunmasının dil gelişimi ile ilişkisi farklı çalışmalarda ele alınabilir.
- Bu çalışma kapsamında kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin alıcı dili ve ifade edici dile yönelik uygulamaları ile çocukların dil gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların dil gelişimi ile ilişkili bulunan davranışlar deneysel çalışmalarda ele alınabilir.
- Çocuğun yaşadığı ev ortamı ve aile özellikleri daha ayrıntılı incelenerek, çocukların dil gelişimlerinin okul ortamı ile birlikte değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin davranışları ve uygulamalarına yer verilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda kitap okuma etkinliklerinde çocukların davranışlarının da incelenmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmada kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin dil gelişiminin önemli bir bileşeni olan sesbilgisel farkındalık ile ilişkisi incelenmemiştir. Diğer çalışmalarda kitap okuma etkinliklerinde çocukların sesbilgisel (fonolojik) farkındalığı ile ilişkili olabilecek öğretmen davranışları incelenebilir. Çocukların fonolojik farkındalıklarını geliştirmek için resimli öykü

kitaplarının nasıl kullanılması gerektiğini belirleyen yöntemleri içeren deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Kitap okuma etkinliklerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisi incelenebilir, bu becerilerin gelişimini kitap okuma etkinlikleri açısından ele alan deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada kitap okuma etkinliklerinde okunan kitapların tamamı öğretmenler tarafından seçilmiştir. Çocukların resimli öykü kitaplarını beğenmede ve kendilerine okunmasını istemelerinde hangi kriterlere önem verdikleri ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.
- Resimli öykü kitaplarının kitap okuma etkinliği dışında okul öncesi eğitimdeki farklı etkinlik alanlarında, çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik nasıl kullanılabileceklerine dair araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin kitap okuma etkinliği kapsamında sordukları sorular daha ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek, bu soruların dil gelişimi ile ilişkisi ya da dil gelişimine etkisi daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.
- Farklı çocuk kitabı türlerinin niteliğini değerlendirmek için o türlere ait değerlendirme kriterlerini içeren ölçme araçları geliştirilebilir.
- Çocukların dil gelişiminde ailenin de etkisi olduğu göz önünde bulundurularak hem ebeveynleri hem de öğretmenleri içeren bütüncül erken müdahale programları geliştirilmesi önerilmektedir.
- Öğretmenler ve ebeveynler için çocukların özellikle ifade edici dil gelişimini desteklemeye yönelik eğitim programlarının hazırlanması önerilmektedir.

Uygulamaya dönük öneriler.

- Özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara eğitim veren öğretmenlerin kitap okuma etkinlikleri kapsamında daha etkili yöntemlerle kitap okumaları için hizmet içi eğitim almaları, atölye çalışmalarına katılmaları önerilebilir.

- Öğretmenlerin özellikle de çocukların ifade edici dil gelişimini desteklemeleri açısından atölye çalışmaları ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin nitelikli öykü kitaplarının seçiminde dikkat edilecek kriterler konusunda eğitim almaları önerilebilir.
- Özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlere nitelikli kitap seçimi ve kitap okuma konusunda uzmanlar tarafından eğitimler verilebilir.
- Hem ebeveynleri hem okul öncesi öğretmenlerini hem de okul öncesi dönemdeki çocukları içeren ve kitap okumanın daha etkili hale getirilmesini amaçlayan proje çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Alisinanoğlu, F. (2004). Bebeklik dönemi (0-2) ve yeni yürüme döneminde (2-3 yaş) gelişim. A. Ataman (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* içinde (s. 79-99). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. New York: Macmillan Publishing Co, Inc.
- Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and socio-emotional development. *Italian Journal of Family Education*, 2, 55-66.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arı, R. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Armbruster, B. B., Lehr, F. & Osborn, J. (2006). *A child becomes a reader: Kindergarten through grade 3*.
https://lincs.ed.gov/publications/pdf/reading_pre.pdf
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2002). *Psikolojiye giris*. (Y. Alagon, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aydın, B. (2015). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F. & Dickinson, D. K. (2016). Academic language in early childhood classrooms. *The Reading Teacher*, 70(1), 39-48.
- Bassa, Z. (2013). Çocuk kitaplarında resimleme. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (s. 179-221) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bay, D. N ve Çetin-Şimşek, Ö. (2014). Storybook Reading Strategies of Preschool Teachers in the USA and Turkey. *International Journal of Education and Research*, (2)7, 41-54.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Beals, D. E., De Temple, J. M. ve Dickinson, D. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. D. Dickinson (Ed.) *Bridges to literacy: Approaches to supporting child and family literacy* (s. 30-40) içinde. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Berger, L. M., Paxson, C., & Waldfogel, J. (2009). Income and child development. *Children And Youth Services Review*, 31(9), 978-989.
- Berument, S. K. ve Güven, A. (2010). *Tifaldi Türkçe ifade edici ve alıcı dil testi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. Dickinson, D. K. & Neuman, S. B. (Ed.), *Handbook of early literacy research* (s. 41–51) içinde. New York, NY: Guilford Press.
- Bilici-Turan, F. (2005). *Kahramanmaraş ili okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde çocukları aktif kılmadaki etkinliklerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Binici, S. (2014). *Preschool teachers' inferential questions during shared reading and their relation to low-income children's reading comprehension at kindergarten and first grade* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio State University, Ohio.
- Bodrova, E. & Leong, J. D. (2010). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde "Vygotky yaklaşımı"*. (T. Güler, A. Yılmaz, F. Şahin ve E. Kalkan Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bowers, E. P. & Vasilyeva, M. (2011). The relation between teacher input and the lexical growth of preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 32, 221-247.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Z. N. Ersözlü ve R. Ülker, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bus, A. G., & Van IJzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30, 998–1015.

- Bus, A. G., van IJzendoorn M. H., & Pellegrini A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Catts, H.W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38–50.
- Çeçen-Eroğul, R. (2012). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Eğitim psikolojisi içinde E. Deniz (Ed.)*, 73-118. Ankara: Maya Akademi.
- Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: an interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 33–54.
- Christ, T., Wang, X. C. & Chiu, M. M. (2017). Exploring factors related to young children's word-meaning derivations during read-alouds. *Reading Psychology*, 38(1), 1-38.
- Çıfci, M. (2013). Dil öğretimi. İ. Çetin, (Ed.) *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* (s. 125-172) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: *An examination of differential effects*. *Exceptionality*, 12(3), 145-162.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli, R. Jr., & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal*, 110, 1–18.
- 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.
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 23-38.

- Cramer, R. L. (2004). *The language arts: A balanced approach to teaching, reading, writing, listening, talking, and thinking*. Allyn & Bacon.
- Connor, C. M., Morrison, F. J. & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology, 98*, 665–689.
- Curby, T. W., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(3), 373-384.
- Çiyiltepe, M. (2011). Dil ve konuşma gelişiminde sorunlara yol açan nedenler. S. S. Topbaş, (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 191-226). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çocuk, H. E., Yanpar Yelken, T., Emsal Aslantürk, İ. ve Güçlü, M. (2013). Okul öncesi eğitim programı dil alanı ile ilgili etkinliklerin uygulanmasına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(7), 305-320.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool—a matter of discipline?. *Journal of Early Childhood Literacy, 15*(2), 256-280.
- Danis, A., Bernard, J. & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology, 18*, 369–388.
- De Temple, J. & Snow, C.E. (2003). Learning words from books. A. van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: Parents and teachers* (s. 16–36) içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language, 20*(2), 455-461.
- DeBruin-Parecki, A. (1999). *Assessing adult/child storybook reading practices*. <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-004/2-004.pdf>

- Dedeoğlu, H. (2013). İlkokullarda çocuk kitapları ve dergileri. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı*. (s. 281-299) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 12-27.
- Deretarla-Gül, E. (2013). Okul öncesi çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma. M.Gönen. (Ed.). *Çocuk edebiyatı* (s. 305-314) içinde. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Diamant-Cohen, B. & Hetrick, M. A. (2013). *Transforming preschool storytime*. Chicago, IL: Neal-Schuman.
- Dickinson, D. K. (2001). Patterns of book reading in preschool classrooms. D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Ed.), *Preparing for literacy at home and school: The critical role of language development in the preschool years* içinde. Baltimore: Brookes.
- Dickinson, D. K. (2003). Why we must improve teacher-child conversations in preschools and the promise of professional development. L. Girolametto & E. Weitzman (Ed.), *Enhancing caregiver language facilitation in childcare settings* (s. 41-48) içinde. Toronto, Canada: The Hanen Institute.
- Dickinson, D. K., & Keebler, R. (1989). Variation in preschool teachers' styles of reading books. *Discourse Processes*, 12(3), 353-375.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1991). Preschool talk: Patterns of teacher-child interaction in early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 20-29.
- Dickinson, D. K., Cote, L., & Smith, M. W. (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 61, 67-78.
- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teacher's book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Brookes Publishing.

- Dickinson, D. K., Anastasopolous, L., McCabe, A., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology, 93*, 465–481.
- Dilci, T. (2014). *Gelişim psikolojisi*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Dixon, J. A., & Marchman, V. A. (2007). Grammar and the lexicon: Developmental ordering in language acquisition. *Child Development, 78*(1), 190-212.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly, 24*, 174-187.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ergin, T. (2015). Bilişsel gelişim. H. Ergin ve S. A. Yıldız (Ed.), *Gelişim psikolojisi* (s. 104-142) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, D. A., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 603-619.
- Erol-Karaçay, Ö. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Türkçe dil etkinliklerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Evans, M. A. & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading. *Psychological Science, 16*, 913–920.
- Ewers, C. A., & Brownson, S. M. (1999). Kindergartners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Reading Psychology, 20*, 11–20.
- Farkas, G., & Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research, 33*(3), 464-497.

- Fidan, Ö. (2014). Anadili edinimi. R. Çeçen-Eroğul ve F. Yurtal (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 181-212) içinde. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (A. Dönmez, B. Onur ve N. Çelen, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., & Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development, 17*, 293–315.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (11.0 update)*. Boston: Allyn & Bacon,
- Gianvecchio, L. & French, L. (2002). Sustained attention, inattention, receptive language, and story interruptions in preschool Head Start story time. *Applied Developmental Psychology, 23*, 393–407.
- Gilkerson, J., & Richards, J. A. (2008). *The LENA natural language study*. LENA Foundation, Boulder, CO.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33*, 268–281.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*, 299–311.
- Goldstein, E. B. (2013). *Bilişsel psikoloji*. İstanbul: Kaknüs yayınları.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(2), 214-226.
- Goodson, B.D., Layzer, C., Smith, W.C., & Rimdzius, T. (2006). *Observation measures of language and literacy instruction (OMLIT)*. Cambridge, MA: Abt Associates Inc.

- Gönen, M. (1988). *Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gönen, M. (1991). İşitme özürlü okulöncesi çocukların eğitiminde kullanılan resimli kitapların özellikleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 5(2), 56-58.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272.
- Gönen, M. (2013). Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyatı. M.Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (s. 15-31) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (s. 1-11) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 23-40.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Günay, D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual Yayınları
- Günay, D. (2013). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 135–169.
- Hancock, M. R. (2007). *Language arts: Extending the possibilities*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). Book reading interventions with language-delayed preschool children: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75–90.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995) *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator* 27(1), 4–9.
- Hayes, D. P., & Ahrens, M. G. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of 'motherese'? *Journal of Child Language*. 15, 395–410.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A. & Erhart, A. L. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23(4), 451–474.
- IRA & NAEYC. (1998). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children: A joint position statement of the International Reading Association (IRA) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) Adopted 1998. *Young Children*, 53(4), 30–46.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 34-46.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M. ve Kilimlioğlu, Ç. (2015). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15 (1), 125-135.
- Işıtan, S. ve Gönen, M. (2006). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. *II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 413-420. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Işıtan, S. (2013). Kitap okuma modelleri ve öykü sonrası etkinlikler. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (s. 251-262) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Justice, L., Sutton, M., Sofka, A. E., & Pianta, R. C., (2005). *The book reading assessment scoring system*. Charlottesville, VA: University of Virginia Center for Advanced Study of Teaching and Learning, Preschool Language and Literacy Lab.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51-68.

- Justice, L. M., Zucker, T. A. & Sofka, A. E. (2010). *Systematic assessment of book reading: SABR manual*. Project Star. Sit together and read. Preschool Language and Literacy Research Lab. The Ohio State University College of Education and Human Ecology, Columbus, Ohio.
- Kandemir, M. (2015). Bilişsel gelişim. Ş. Işık (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 81-131) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2009). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(1), 1-13.
- Kandır, A. ve Koçak Tümer N. B. (2013). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(30), 45-64.
- Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin dil bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2006) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (s. 77-125) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- 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.
- Kaya-Bağdaş, Ç. ve Demir, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin hikâye ve hikâye kitapları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Erzincan örnekleme). *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 219-230
- Keklik, İ. (2017). Bilişsel gelişim. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel dilbilime giriş*. Ankara: Pegem Akademi
- Kindle, K. J. (2011). Same book, different experience: A comparison of shared reading in preschool classrooms. *Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 13-34.

- Köksal-Akyol, A. (2011). Bilişsel gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (s. 73-108) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükkaragöz, H. (2014). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 84-122) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Landry, S. H., Crawford, A., Gunnewig, S., & Swank, P. R. (2001). *Teacher behavior rating scale*. Center for Improving the Readiness of Children for Learning and Education, University of Texas Health Science Center at Houston.
- Lane, H. B. & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.
- Lee, C. (2012). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 69-92.
- Lee, V. E. & Burkham, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Letts, C., Edwards, S., Sinka, I., Schaefer, B., & Gibbons, W. (2013). Socio-economic status and language acquisition: children's performance on the new Reynell Developmental Language Scales. *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 48(2), 131-143.
- Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching*. United States of America: Prentice-Hall Inc.
- Lipsky, M. (2011). *Head start teachers' vocabulary instruction and language complexity during storybook reading: Predicting vocabulary outcomes of students in linguistically diverse classrooms* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Miami, Miami.
- Locke, A., Ginsborg, J., & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: Implications for the early years and beyond. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, 3-15.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.

- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M. & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Lynch-Brown M. C., Tomlinson M. C. & Short G. K. (2011). *Essentials of children's literature*. Pearson.
- Mac Naughton, G. & Williams, G. (2009). *Teaching young children: Choices in theory and practice*. UK: McGraw-Hill Education
- Mascareño, M., Snow, C. E., Deunk, M. I., & Bosker, R. J. (2016). Language complexity during read-alouds and kindergartners' vocabulary and symbolic understanding. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 39-51.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M., & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340-360.
- Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental science*, 11(3), F9-F16.
- McBride, C. (2016). *Children's literacy development*. London: Routledge.
- McKeown, M. G. & Beck, I. L. (2003). Taking advantage of read-alouds to help children make sense of decontextualized language. A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: Parents and teachers* (s. 159–176) içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurumu.
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). The efficacy of a professional development program to enhance preschool educators'

- ability to facilitate conversation during shared book reading. *Journal Of Early Childhood Literacy*, (14)1, 105-140.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Yayınları.
- 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.
- Montag, J. L., Jones, M.N. & Smith, L. B. (2015). The words children hear: Picture books and the statistics for language learning, *Psychological Science*, 26(9): 1489–1496.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak*. (H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl, Çev. Ed.). Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları No:23.
- Morrow, L. M. (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. L. M. Morrow & J. K. Smith (Ed.), *Assessment for instruction in early literacy* (s. 110-133) içinde. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Morrow, L. M., & Smith, J. K. (1990). The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 213-231.
- Moschovaki, E., Meadows, S. & Pellegrini, A. (2007). Teachers' affective presentation of children's books and young children's display of affective engagement during classroom book reading. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 405-420.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel; A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Neuman, S. B. & Roskos, K. A. (Ed.). (1998). *Children achieving: Best practices in early literacy*. Delaware: International Reading Association.

- New Jersey State Department of Education. (2014). *Preschool teaching and learning standards*.<https://www.nj.gov/education/ece/guide/standards.pdf>
- OCDSB. (2003). Ontario Early Reading Strategy. *A guide to effective instruction in reading kindergarten to grade 3*.
http://www.eworkshop.on.ca/edu/resources/guides/Reading_K_3_English.pdf
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Olgan, R. (2013). Öykü kitabı ve farklı materyaller kullanarak öykü anlatma yöntemleri. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı* (s. 239-249) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özçelik, D. A. (2011). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara, Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Paciga, K. A., Lisy, J. G., & Teale, W. H. (2009). Examining student engagement in preschool read alouds. K. Leander, D. W. Rowe, D. K. Dickinson, M. Hundley, R. T. Jimenez. & V. J. Risko (Ed.), *58th yearbook of the National Reading Conference*, (s. 330- 347) içinde. Oak Creek, WI.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440.
- Peers, I. P., Lloyd, P., & Foster, C. (2000). *Clinical evaluation of language fundamentals – preschool UK*. London: Psychological Corporation.
- Pressley, M., & Hilden, K. (2002). How can children be taught to comprehend text better? M.L. Kamil, J.B. Manning, & H.J. Walberg (Ed.), *Successful reading instruction: Research in educational productivity* (s. 33-51) içinde. Greenwich, CT: Information Age
- Price, L. H., Van Kleeck, A. & Huberty, C.J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook

- and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 171–194.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20–28.
- Robbins, C. & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners help them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54–64.
- Rog, L.J. (2001). *Early literacy instruction in kindergarten*. Newark, DE: International Reading Association.
- Roy, P. & Chiat, S. (2013). Teasing apart disadvantage from disorder The case of poor language. C. R. Marshall (Ed.), *Current issues in developmental disorders current issues in developmental psychology*. (s. 125-150) içinde. London: Psychology Press.
- Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 3-14.
- Russell, D. (2014). *Literature for children a short introduction*. USA-Boston: Pearson.
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* (s. 97–110) içinde. New York: Guilford Press.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. (M. Şahin Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123–138.
- Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360-374.

- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E., & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, 96–116.
- Sever, S. (2004). *Türkçe  ğretimi ve tam  ğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sever, S. (2008). * ocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013). * ocuk edebiyatı ve okuma k lt r *. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sevin , M. (2005). Dil gelişimi ve ilköğretime hazırlık. M. Sevin  (Ed.), *Erken  ocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 157-168) içinde. İstanbul: Morpa Yayınları
- Shahzad, A. & Derakhshan, A. (2011). The effect of instruction in deriving word meaning on incidental vocabulary learning in EFL context. *World Journal of English Language*, 1, 68–79.
- Shedd, M. K. & Nell K. D. (2008). The power of planning developing effective read-alouds. *Young Children* 63 (6): 22-27.
- Silverman, R., Crandell, J. D. & Carlis, L. (2013). Read alouds and beyond: The effects of read aloud extension activities on vocabulary in Head Start classrooms. *Early Education & Development*, 24(2), 98-122.
- Slavin, R. E. (2015). *Eğitim psikolojisi*. G. Y ksel ( ev. Ed). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Song, S., Su, M., Kang, C., Liu, H., Zhang, Y., McBride-Chang, C., ... & Shu, H. (2015). Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: An 8-year longitudinal study. *Developmental science*, 18(1), 119-131.
- Stebler, M. Z. (2012). Yaş gruplarına göre  ocuk kitapları. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya  ocuk edebiyatı el kitabı* (s. 132-144). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.

- Stone, S. & Twardosz, S. (2001) Children's books in child care classrooms: quality, accessibility, and reasons for teachers' choices. *Journal Of Research In Childhood Education*, 16 (1), 53-69.
- Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Svensson, A. K. (2009). Reading books in preschool is taken for granted: But is it true?. *NPPF/NERA Conference in Trondheim, March 5-9, 2009*. <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:886830/FULLTEXT01.pdf>
- Şahin, A. (2013). Çocuk-edebiyat ve çocuk edebiyatı. Ö. Yılar ve L. Turan (Ed.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* (s. 5-16) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tabachnick, B. G. & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Ed.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (s. 313-334) içinde. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Tarım, Ş. D. (2015). Examining reading alouds in preschool education classrooms in Turkey. *International Journal of Social Science Studies*, 3(6), 79-86.
- Teale, W. H., Yokota, J., & Martinez, M. (2008). The Book matters: Evaluating and selecting what to read aloud to young children. A. DeBruin-Parecki (Ed.), *Effective early literacy practice: Here's how, here's why* (s. 101-121) içinde. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Teale, W. H. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: Insights from research and practice. A. van Kleeck, S. A. Stahl ve

- E.B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: Parents and teachers* (s. 114–139) içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Temple, C. A., Martinez, M., Yokota, J., & Naylor, A. (2006). *Children's books in children's hands: An introduction to their literature*. Pearson Allyn and Bacon.
- Terblanche, L. (2002). *Read-alouds: Do they enhance students' ability to read?* New York: New York City Board of Education.
- Tetik, G. (2015). *Diyaloga dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tepetaş-Cengiz, Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tompkins, G. E. (2013). *Literacy for the 21st century a balanced approach*. Australia: Pearson.
- Topbaş, S. (2001). Dil gelişiminin sosyal temelleri. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (s. 75-92) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2011). *Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tokgöz, İ. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 21-45.
- Tüfekçi-Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatı kuramsal yaklaşım*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Tüfekçioğlu, Ü. (2001). Dil gelişimini etkileyen faktörler. S. S. Topbaş, (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 165-184). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- TÜİK. (2016). *Satınalma Gücü Paritesi (SGP) kullanılarak hesaplanan gelire dayalı göreli yoksulluk sınırına göre yoksul sayıları, yoksulluk oranı ve yoksulluk açığı*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1013
- Tür, G. ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanıtımı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (s. 33-55) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Uzuner-Yurt, S. (2012). Çocuk yayınları. T. Şimşek. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (s. 71-80) içinde. Ankara: Grafiker 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, 1106-1114.
- Van Hulle, C. A., Goldsmith, H. H., & Lemery, K. S. (2004). Genetic, environmental, and gender effects on individual differences in toddler expressive language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 904-912.
- Van Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1261-1271.
- Van Kleeck, A., Vander Woude, J. & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussion. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 85–96.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
- Verhallen, M. J. & Bus, A. G. (2011). Young second language learners' visual attention to illustrations in storybooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 480–500.

- Veziroğlu, M. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Walsh, B. A. & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278.
- 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.
- 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, 63–74.
- Wasik, B. A. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary development: Strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher*, 63(8), 621-633.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of the book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243–250.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. I., 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, 552–559.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542 – 555.
- Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2014). Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330-357.

- Yaden, D. B., Smolkin, L. B., & MacGillivray, L. (1993). A psychogenetic perspective on children's understanding about letter associations during alphabet book readings. *Journal of Reading Behavior*, 25(1), 43–68.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yapıcı, M. (2017). Yapılandırmacılık. İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (s. 569-596) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan-İnanç, B., Bilgin M. ve Kılıç Atıcı, M. (2013). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yöndem, Z. D. ve Taylı, A. (2011). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 73-118) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Zastrow C. & Kirst-Ashman K. K. (2014). *İnsan davranışı ve sosyal çevre-I*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Zucker, T. A., & Landry, S. H. (2010). Improving the quality of preschool read alouds: Professional development and coaching that targets book-reading practices. M. C. McKenna, S. Walpole, & K. Conradi (Ed.), *Promoting early reading: Research, resources, and best practices* (s. 78–104) içinde. New York, NY: Guilford
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teacher's literal and inferential questions and children's responses during whole class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65–83.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425–1439.

EK-A: Aile Demografik Bilgi Formu

Okulun Adı	
Sınıf	

1. Çocuğun Adı Soyadı _____

2. Çocuğun cinsiyetini belirtiniz:

a. Kız b. Erkek

3. Çocuğun annesinin yaşı _____

4. Çocuğun babasının yaşı _____

5. Çocuğun annesinin öğrenim durumu nedir?

- a. Okur-yazar değil
- b. İlkokul mezunu
- c. Ortaokul/İlköğretim okulu mezunu
- d. Lise mezunu
- e. Yüksekokul/üniversite veya üstü

6. Çocuğun babasının öğrenim durumu nedir?

- a. Okur-yazar değil
- b. İlkokul mezunu
- c. Ortaokul/İlköğretim okulu mezunu
- d. Lise mezunu
- e. Yüksekokul/üniversite veya üstü

7. Çocuğun annesinin mesleği nedir? (Belirtiniz): _____

8. Çocuğun babasının mesleği nedir? (Belirtiniz): _____

9. Ailenin aylık geliri nedir?

- a. 1000 liradan az
- b. 1000-2000 lira
- c. 2000-3000 lira
- d. 3000-4000 lira
- e. 4000-5000 lira
- f. 5000 liranın üzerinde

10. Anne-baba birlikte mi yaşıyor?

- a. Evet
- b. Hayır

12. Çocuğun evinde kimler yaşıyor? (Lütfen uygun olanların tümünü seçin.)

- a. Anne
- b. Baba
- c. Erkek Kardeş(ler)
- d. Kız Kardeş(ler)
- e. Dede
- f. Anneanne/Babaanne
- f. Hala/Teyze
- g. Amca/Dayı

13. Kardeş sayısı: _____

14. Genel olarak çocuğunuza bir haftada kitap okuma sıklığınız nedir?

- a. Hiç
- b. 1-2 kez
- c. 3-5 kez
- d. 6-7 kez

15. Evinizde anaokuluna giden çocuğunuz için yaklaşık kaç adet çocuk kitabı bulunmaktadır?

- a. 1-10
- b. 11-25
- c. 26-50
- d. 50'den fazla

EK-B: Öğretmen Demografik Bilgi Formu

Okulun Adı	
Sınıf	

1. Cinsiyetiniz

- Kadın
 Erkek

2. Öğrenim Durumunuz

- Ön lisans
 Lisans
 Lisansüstü
 Diğer (Lütfen belirtiniz) _____

3. Yaşınız: _____

3. En son mezun olduğunuz okul: _____

4. Mezun olduğunuz program: _____

5. Öğretmen olarak çalışma süreniz: _____

7. Bulduğunuz kurumdaki çalışma süreniz: _____

6. Görev Yaptığınız Kurum

- Bağımsız anaokulu
 İlkokula bağlı anasınıfı
 Ortaokula bağlı anasınıfı

EK-C: Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği

KÜNYE BİLGİLERİ	
Kitabın Adı	
Yazarı/Çevirmeni	
Resimleyeni	
Yayınevi	
Yayın Yılı	
Baskı Sayısı	
Sayfa Sayısı	

	RESİMLEME VE İÇERİK ÖZELLİKLERİ	Yetersiz (1)	Kısmen Yeterli (2)	Yeterli (3)
1.	Kapak resmi ilgi çekicidir.			
2.	Kitap sayfalarının yarısından fazlası resimlerden oluşmaktadır.			
3.	Aynı sayfadaki metinler ve resimler birbiriyle uyumludur.			
4.	Resimler estetik değer taşımaktadır.			
5.	Resimler çocuğun gelişim düzeyine uygundur.			
6.	Kitaptaki karakterlerin özellikleri ve hareketleri (beden dili, duygular vb.) resimlere doğru yansıtılmıştır.			
7.	Resimlemede kullanılan renkler canlı ve dikkat çekicidir.			

	RESİMLEME VE İÇERİK ÖZELLİKLERİ	Yetersiz (1)	Kısmen Yeterli (2)	Yeterli (3)
8.	Öykünün konusu çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygundur.			
9.	Öykünün konusu çocuklar açısından ilgi çekicidir.			
10.	Öykü çocukların ruhsal ihtiyaçlarını giderecek niteliktedir.			
11.	Öykü çocuğun yaratıcı hayal gücünü beslemektedir.			
12.	Öyküde kullanılan dil açık, anlaşılır ve dil bilgisi açısından doğrudur.			
13.	Öyküde kullanılan dil ve üslup çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygundur.			
14.	Öykünün üslubu öğüt verici ve öğretici değildir.			
15.	Öykü çocuğun sözcük dağarcığını geliştirecek niteliktedir.			
16.	Öykünün ana fikri/teması açık, net ve anlaşılırdır.			
17.	Öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümleri vardır.			
18.	Öyküde yer alan karakterler çocuğun özdeşim kurması ve model alması için uygundur.			
19.	Öykü etik ve evrensel değerlere (sevgi, saygı, demokrasi vb.) önem vermektedir.			
20.	Öykü dil, din, etnik köken, cinsiyet vb. açısından kalıp yargılar oluşturmamaktadır.			
21.	Öykü çocuğa çözebileceği problemler sunmaktadır.			
TOPLAM				

EK-Ç: Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu (KOD)

Gözlemci _____

Video Kaydının Yapıldığı Tarih _____

Okulun Adı _____

Sınıf _____

Yaş Grubu _____

Kitap Okuma Etkinliği Başlama Zamanı _____

Kitap Okuma Etkinliği Bitiş Zamanı _____

Etkinliğin Toplam Süresi _____

Etkinlikte Yer Alan Çocuk Sayısı _____ (Kız) _____ (Erkek)

KİTAP OKUMA ETKİNLİĞİ ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU

A. ÖYKÜYÜ ETKİLİ OKUMA				
Kriter	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Yeterli)	NOTLAR
1. Uygun bir hızda okuma	Öğretmen öykü kitabının <u>ta-</u> <u>mamını</u> çocukların ilgileri dağı- lacak kadar yavaş ya da takip edemeyecekleri kadar hızlı okur.	Öğretmen öykü kitabının <u>bir</u> <u>kismini</u> çocukların ilgilerini kaybedecek yavaşlıkta ya da çocukların takip edemeyecek- leri bir hızda okurken; <u>bir kis-</u> <u>mini</u> uygun hızda okur.	Öğretmen öykü kitabının <u>ta-</u> <u>mamını</u> çocukların ilgilerini ko- ruyacak ve öyküyü takip edebi- lecekleri şekilde uygun hızda okur.	
2. Uygun bir ses tonu ile okuma	Öğretmen öykü kitabının <u>ta-</u> <u>mamını</u> çocukların duymakta zorlanacakları kısık bir ses tonu ile okur.	Öğretmen öykü kitabının <u>bir</u> <u>kismini</u> kısık bir ses tonu ile okurken <u>bir kısmını</u> çocukların duyabileceği bir ses tonu ile okur.	Öğretmen etkinlik boyunca öy- künün <u>tamamını</u> çocukların duyabileceği bir ses tonu ile okur.	
3. Vurgu ve tonla- malara dikkat ede- rek okuma	Öğretmen öykünün <u>tamamını</u> vurgu ve tonlama yapmadan tek düze bir şekilde okur.	Öğretmen öykünün <u>bir kısmını</u> tek düze bir şekilde okurken, <u>bir kısmını</u> vurgu ve tonlama yaparak okur.	Öğretmen öykünün <u>tamamını</u> vurgu ve tonlama yaparak et- kili bir şekilde okur.	
4. Jest ve mimik kullanma	Öğretmen öyküyü okurken ka- rakterler/olaylar/durumlar için beden dilini <u>kullanmaz</u> .	Öğretmen öyküyü okurken ka- rakterler/olaylar/durumlar için beden dilini <u>zaman zaman</u> kullanır.	Öğretmen öyküyü okurken ka- rakterler/olaylar/durumlar için beden dilini <u>sık sık</u> kullanır.	
5. Karakterler için ses tonunda deği- şiklik yapma	Öğretmen öyküdeki <u>hiçbir ka-</u> <u>rakter</u> için ses tonunda deği- şiklik yapmaz.	Öğretmen öyküdeki <u>sadece bir</u> <u>karakter</u> için ses tonunda deği- şiklik yapar.	Öğretmen öyküdeki <u>birden</u> <u>fazla karakter</u> için ses tonunda değişiklik yapar.	

KITAP OKUMA ETKİNLİĞİ ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU

B. ALICI DİLİ DESTEKLEME: ÖYKÜ KİTABINI TANITMA, ÖYKÜYÜ AYRINTILANDIRMA VE DİLİ KULLANMADA MODEL OLMA				
Kriter	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Yeterli)	NOTLAR
1. Öykü kitabını tanıma	Öğretmen yazarın, çizerin ve öykünün isimlerinden hiçbirini belirtmez.	Öğretmen yazarın, çizerin ve öykünün isimlerinden <u>bir ya da iki tanesini</u> belirtir.	Öğretmen <u>çocuklara hem yazarın hem çizerin hem de öykünün ismini</u> belirtir.	
2. Kitabın kapağında öğelere dikkat çekme	Öğretmen öykü kitabının kapağında yer alan herhangi bir öğeye (resimleme/yazı/eylem vb.) <u>dikkat çekmez.</u>	Öğretmen öykü kitabının kapağında yer alan <u>sadece bir tane</u> öğeye (resimleme/yazı/eylem vb.) çocukların dikkatini çeker.	Öğretmen öykü kitabının kapağında yer alan <u>birden fazla</u> öğeye (resimleme/yazı/eylem vb.) çocukların dikkatini çeker.	
3. Resimlerini gösterdiği sayfanın metnini okuma	Öğretmen öykü kitabını okurken <u>hiçbir sayfada</u> okuduğu/anlattığı sayfanın resimlerini eş zamanlı olarak çocuklara göstermez.	Öğretmen öykü kitabını okurken kitabın <u>bazı sayfalarında</u> okuduğu/anlattığı sayfanın resimlerini çocuklara eş zamanlı olarak gösterir; <u>bazı sayfalarında</u> ise göstermez.	Öğretmen öykü kitabını okurken kitabın <u>tüm</u> sayfalarında okuduğu/anlattığı sayfanın resimlerini çocuklara eş zamanlı olarak gösterir.	

B. ALICI DİLİ DESTEKLEME: ÖYKÜ KİTABINI TANITMA, ÖYKÜYÜ AYRINTILANDIRMA VE DİLİ KULLANMADA MODEL OLMA				
Kriter	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Yeterli)	NOTLAR
4. Neden sonuç ilişkisi kurma	Öğretmen etkinlik boyunca öyküde geçen olaylarla ilgili neden sonuç ilişkisi <u>kurmaz.</u>	Öğretmen etkinlik boyunca öyküde geçen <u>sadece bir</u> olay/durum ile ilgili neden sonuç ilişkisi kurarak çocuklara model olur.	Öğretmen etkinlik boyunca öyküde geçen <u>birden fazla</u> olay/durum ile ilgili neden sonuç ilişkisi kurarak çocuklara model olur.	
5. Karşılaştırma yapma	Öğretmen etkinlik boyunca öyküdeki karakterlerin/ olayların/durumların vb. birbirine benzeyen ya da birbirinden farklılaşan yönlerine <u>değinmez.</u>	Öğretmen etkinlik boyunca öyküdeki karakterlerin/ olayların/durumların vb. birbirine benzeyen veya birbirinden farklılaşan yönlerine <u>sadece bir kere</u> değinerek çocuklara model olur.	Öğretmen etkinlik boyunca öyküdeki karakterlerin/ olayların/durumların vb. birbirine benzeyen veya birbirinden farklılaşan yönlerine <u>birden fazla kez</u> değinerek çocuklara model olur.	
6. Öykü ile çocuğun yaşantısı arasında bağlantı kurma	Öğretmen etkinlik boyunca öyküdeki olayları/ karakterleri/durumları vb. kullanarak çocukların kendi yaşantıları ile bağlantı kurmalarını <u>sağlamaz.</u>	Öğretmen etkinlik boyunca öyküdeki olayları/karakterleri/durumları vb. kullanarak çocukların kendi yaşantılarıyla bağlantı kurmalarını <u>sadece bir kez</u> sağlar.	Öğretmen etkinlik boyunca öyküdeki olayları/ karakterleri/durumları vb. kullanarak çocukların kendi yaşantılarıyla bağlantı kurmalarını <u>birden fazla kez</u> sağlar.	
7. Öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde geçen olayları belirtme	Öğretmen etkinlik boyunca öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde gerçekleşen olaylar/durumlar ile ilgili <u>hiçbir şey</u> belirtmez.	Öğretmen etkinlik boyunca öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden <u>sadece bir ya da ikisinde</u> gerçekleşen olayları/durumları belirtir.	Öğretmen etkinlik boyunca <u>hem giriş hem gelişme ve hem de sonuç</u> bölümlerinde gerçekleşen olayları/durumları belirtir.	

B. ALICI DİLİ DESTEKLEME: ÖYKÜ KİTABINI TANITMA, ÖYKÜYÜ AYRINTILANDIRMA VE DİLİ KULLANMADA MODEL OLMA				
Kriter	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Yeterli)	NOTLAR
8. Sözcüklerin anlamlarını açıklama	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklara hiçbir sözcüğün anlamını <u>açıklamaz.</u>	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklara <u>sadece bir</u> sözcüğün anlamını açıklar.	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklara <u>birden fazla</u> sözcüğün anlamını açıklar.	
9. İfadeleri tekrarlama ve zengin bir dille genişletme	Öğretmen etkinlik boyunca çocukların ifadelerini/sorulara verdikleri yanıtları tekrarlamaz ve çocuklardan daha fazla ifade kullanarak genişletme <u>yapmaz.</u>	Öğretmen etkinlik boyunca <u>en az bir kere</u> çocukların ifadelerini/sorulara verdikleri yanıtları <u>tekrarlar</u> ancak çocuklardan daha fazla ifade kullanarak genişletme <u>yapmaz.</u>	Öğretmen etkinlik boyunca <u>en az bir kere</u> çocukların ifadelerini ya da sorulara verdikleri yanıtları <u>tekrarlar</u> ve çocuklardan daha fazla ifade kullanarak <u>genişletir.</u>	
10. Sorulara uygun yanıtlar verme	Öğretmen etkinlik boyunca çocukların öykü ile ilgili sorularını dikkate almaz, geçiştirir ve <u>yanıtlamaz.</u>	Öğretmen etkinlik boyunca çocuk/çocukların sorularını dikkate alır ancak <u>çok kısa ifadeler</u> kullanarak yanıt verir.	Öğretmen etkinlik boyunca çocuk/çocukların sordukları sorularını dikkate alarak kısa ifadeler kullanmadan <u>uygun ifadelerle</u> yanıt verir.	

KİTAP OKUMA ETKİNLİĞİ DEĞERLENDİRME FORMU

C. İFADE EDİCİ DİLİ DESTEKLEME: ÖYKÜ KİTABINI TANITMA, ÖYKÜYÜ AYRINTILANDIRMA VE DİLİ KULLANMAK İÇİN TEŞVİK ETME				
Kriter	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Yeterli)	NOTLAR
1. Öykü kitabının kapağı ile ilgili soru sorma	Öğretmen öykü kitabının kapağında yer alan özellik/resimleme/yazı/eylem vb. ile ilgili <u>hiç</u> soru sormaz.	Öğretmen öykü kitabının kapağında yer alan özellik/resimleme/yazı/eylem vb. ile ilgili <u>sadece bir</u> tane soru sorar.	Öğretmen kitabın kapağında yer alan özellik/resimleme/yazı/eylem vb. ile ilgili <u>birden fazla</u> soru sorar.	
2. Öykünün ismi ve konusu ile ilgili tahminde bulunmalarını isteme	Öğretmen öykünün ismi ya da konusu ile ilgili çocuklara <u>hiç</u> soru sormaz.	Öğretmen öykünün <u>sadece ismi ya da sadece konusu</u> ile ilgili soru/sorular sorar.	Öğretmen <u>hem öykünün ismi hem de konusu</u> ile ilgili soru/sorular sorar. <u>Ör:</u> Bu kitabın ismi ne olabilir? Bu kitapta sence nelerden bahsediliyor olabilir?	
3. Çocukların tahminde bulunmalarını isteme	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklardan öyküde geçen olaylarla ilgili tahminde bulunmalarını <u>istememez</u> .	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklara öyküde geçen olaylar/durumlar ile ilgili <u>sadece bir kere</u> tahminde bulunmalarını gerektirecek soru sorar.	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklara öyküde geçen olaylar/durumlar ile ilgili <u>birden fazla kez</u> tahminde bulunmalarını gerektirecek soru sorar.	

C. İFADE EDİCİ DİLİ DESTEKLEME: ÖYKÜ KİTABINI TANITMA, ÖYKÜYÜ AYRINTILANDIRMA VE DİLİ KULLANMAK İÇİN TEŞVİK ETME				
Kriter	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen yeterli)	3 (Yeterli)	NOTLAR
7. Sözcüklerin anlamını sorma	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklardan öyküde geçen hiçbir sözcüğün anlamını açıklamalarını <u>istememez</u> .	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklardan öyküde geçen <u>sadece bir tane</u> sözcüğün anlamını açıklamalarını ister.	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklardan öyküde geçen <u>birden fazla</u> sözcüğün anlamını açıklamalarını ister.	
8. Duraklama ve ifadesinin çocuklar tarafından tamamlanmasını bekleme	Öğretmen etkinlik boyunca hiçbir zaman duraklamaz ve kendi cümlesini/ifadesini çocukların uygun bir ifade/sözcük ile tamamlamaları için <u>fırsat vermez</u> .	Öğretmen etkinlik boyunca <u>sadece bir kere</u> duraklayarak kendi cümlesini/ifadesini çocukların uygun bir ifade/sözcük ile tamamlamaları için fırsat verir.	Öğretmen etkinlik boyunca <u>birden fazla kez</u> duraklayarak kendi cümlesini/ifadesini çocukların uygun bir ifade/sözcük ile tamamlamaları için fırsat verir.	
9. Çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat verme	Öğretmen etkinlikte yer alan hiçbir çocuğun öykü ile bağlantılı yorumlarını dikkatle dinlemez ve ifadelerini tamamlamaları için çocuklara <u>fırsat vermez</u> .	Öğretmen etkinlikte yer alan çocukların <u>yarısından daha az sayıda</u> çocuğun öykü ile bağlantılı yorumlarını dikkatle dinler ve ifadelerini tamamlamaları için fırsat tanıırken, çocukların geri kalanına aynı fırsatı tanımaz.	Öğretmen etkinlikteki çocukların <u>yarısının ya da yarısından fazlasının</u> öykü ile bağlantılı yorumlarını dikkatle dinler ve ifadelerini tamamlamaları için çocuklara fırsat tanır.	
10. Dili kullanmada cesaretlendirme	Öğretmen etkinliğe katılım göstermesi konusunda <u>hiçbir çocuk</u> için bir eylemde bulunmaz.	Öğretmen etkinliğe katılım göstermesi konusunda <u>sadece bir</u> çocuğa destek olur.	Öğretmen etkinliğe katılım göstermesi konusunda <u>birden fazla</u> çocuğa destek olur.	

C. İFADE EDİCİ DİLİ DESTEKLEME: ÖYKÜ KİTABINI TANITMA, ÖYKÜYÜ AYRINTILANDIRMA VE DİLİ KULLANMAK İÇİN TEŞVİK ETME				
Kriter	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen yeterli)	3 (Yeterli)	NOTLAR
7. Sözcüklerin anlamını sorma	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklardan öyküde geçen hiçbir sözcüğün anlamını açıklamalarını <u>istememez</u> .	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklardan öyküde geçen <u>sadece bir tane</u> sözcüğün anlamını açıklamalarını ister.	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklardan öyküde geçen <u>birden fazla</u> sözcüğün anlamını açıklamalarını ister.	
8. Duraklama ve ifadesinin çocuklar tarafından tamamlanmasını bekleme	Öğretmen etkinlik boyunca hiçbir zaman duraklamaz ve kendi cümlesini/ifadesini çocukların uygun bir ifade/sözcük ile tamamlamaları için <u>fırsat vermez</u> .	Öğretmen etkinlik boyunca <u>sadece bir kere</u> duraklayarak kendi cümlesini/ifadesini çocukların uygun bir ifade/sözcük ile tamamlamaları için fırsat verir.	Öğretmen etkinlik boyunca <u>birden fazla kez</u> duraklayarak kendi cümlesini/ifadesini çocukların uygun bir ifade/sözcük ile tamamlamaları için fırsat verir.	
9. Çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat verme	Öğretmen etkinlikte yer alan hiçbir çocuğun öykü ile bağlantılı yorumlarını dikkatle dinlemez ve ifadelerini tamamlamaları için çocuklara <u>fırsat vermez</u> .	Öğretmen etkinlikte yer alan çocukların <u>yarısından daha az sayıda</u> çocuğun öykü ile bağlantılı yorumlarını dikkatle dinler ve ifadelerini tamamlamaları için fırsat tanıırken, çocukların geri kalanına aynı fırsatı tanımaz.	Öğretmen etkinlikteki çocukların <u>yarısının ya da yarısından fazlasının</u> öykü ile bağlantılı yorumlarını dikkatle dinler ve ifadelerini tamamlamaları için çocuklara fırsat tanır.	
10. Dili kullanmada cesaretlendirme	Öğretmen etkinliğe katılım göstermesi konusunda <u>hiçbir çocuk</u> için bir eylemde bulunmaz.	Öğretmen etkinliğe katılım göstermesi konusunda <u>sadece bir</u> çocuğa destek olur.	Öğretmen etkinliğe katılım göstermesi konusunda <u>birden fazla</u> çocuğa destek olur.	

KİTAP OKUMA ETKİNLİĞİ DEĞERLENDİRME FORMU

D. ETKİNLİK ORTAMI				
Kriter	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Yeterli)	NOTLAR
1. Çocukların yerleşimi	Etkinlikte yer alan çocukların <u>yarısından fazlası</u> rahat bir şekilde yerleşmemiştir; öğretmenden uzakta kalmıştır; öykü kitabını ve öğretmeni rahatça göremez/duyamaz.	Etkinlikte yer alan <u>çocukların yarısı</u> öğretmene ve öykü kitabına yakın bir şekilde yerleşir ve öykü kitabını ve öğretmeni rahatça görebilir/duyabilirken; <u>diğer yarısı</u> öykü kitabından ve öğretmenden uzakta kalır ve öğretmeni rahatça göremez/duyamaz.	Etkinlikte yer alan çocukların <u>büyük çoğunluğu/tamamı</u> öğretmene ve öykü kitabına yakın bir şekilde yerleşir ve öykü kitabını ve öğretmeni rahatça görür/duyar.	
2. Öğretmenin göz kontağı kurması	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Yeterli)	NOTLAR
	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklarla <u>nadiren</u> göz kontağı kurar.	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklarla <u>zaman zaman</u> göz kontağı kurar.	Öğretmen etkinlik boyunca çocuklarla <u>sık sık</u> göz kontağı kurar.	
3. Doğal ve sıcak bir iletişim kurma	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Yeterli)	NOTLAR
	Öğretmen etkinlik boyunca <u>keyifli bir görünüm sergilemez</u> . (Öğretmen çocuklarla iletişim kurmaz, etkinlik boyunca ciddi görünür. Gülümseme davranışı gözlenmez.)	Öğretmen etkinlik boyunca <u>çok ciddi değildir</u> ancak <u>çok keyifli bir görünüm de sergilemez</u> . (Öğretmen çocuklarla iletişim kurarken çocuklara sıcak davranmaz. Az sayıda gülümseme davranışı gösterir.)	Öğretmen etkinlik boyunca <u>keyifli bir görünüm sergiler</u> . (Öğretmen çocuklarla iletişim kurarken çocuklara sıcak davranır. Sık sık gülümser.)	
4. Olumlu geribildirim verme	1 (Yetersiz)	2 (Kısmen Yeterli)	3 (Yeterli)	NOTLAR
	Çocuklar etkinliğe katılım gösterdiklerinde, öğretmen çocuklara bireysel olarak 'Aferin', 'Çok iyi düşünülmüşün' vb. ifadelerle çocuklara <u>geri bildirim vermez</u> ya da gruptaki çocukların <u>yarısından daha az sayıda</u> çocuğa geri bildirim verir.	Çocuklar etkinliğe katılım gösterdiklerinde, öğretmen çocuklara bireysel olarak 'Aferin', 'Çok iyi düşünülmüşün' vb. ifadeler kullanarak gruptaki <u>çocukların yarısına</u> geri bildirim verir.	Çocuklar etkinliğe katılım gösterdiklerinde, öğretmen çocuklara bireysel olarak 'Aferin', 'Çok iyi düşünülmüşün' vb. ifadeler kullanarak gruptaki çocukların <u>yarısından fazlasına</u> geri bildirim verir.	

EK-D: Veli Onay Formu

Sayın Veli,

Bu formun hazırlanma amacı yapacağım araştırma konusunda sizi bilgilendirmek ve yazılı izninizdir almaktır. Ben Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmakta ve Prof. Dr. Mübeccel Gönen'in danışmanlığında doktora tezimi hazırlamaktayım. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinler alınmış; çocuğunuzun öğretmene araştırma ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tezimin araştırması kapsamında çocuklara Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Becerileri Ölçeğini (TİFALDİ) ve Türkçe Erken Dil Gelişim Ölçeğini (TEDİL) uygulayacağım. Çocuğunuza uygulayacağım ölçekler geçerliliği ve güvenilirliği yüksek ölçme araçları olup ölçeklerin eğitimi tarafımdan alınmıştır. Ayrıca çocuğunuzla ilgili demografik bilgilere (ebeveynlerin yaşı, mesleği, kardeş sayısı) de ulaşmam gerekmektedir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmakta olup çocuğunuzun araştırmaya katılıp katılmaması sizin kararınıza bağlıdır. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasına izin verdikten sonra istediğiniz zaman vazgeçebilirsiniz. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Çocuğunuzun gerçek ismi araştırmada belirtilmeyecektir. Eğer çocuğunuz istemezse ölçeklerin uygulaması çocuğunuza yapılmayacaktır. Çocuğunuz ölçeğin uygulamasına devam etmek istemediğinde uygulama bitirilecektir. Araştırma sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırmam ile ilgili sormak istediğiniz bir soru varsa sormaktan çekinmeyiniz.

Çocuğunuza araştırmam kapsamında ölçeklerin uygulanmasına izin vermenizi ve aşağıdaki bilgileri doldurarak imzalamanızı rica ederim. Bana aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz. Çalışma bittikten sonra da soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi alabilirsiniz.

Saygılarımla,

Araş. Gör. Ayşegül DENİZ
ayseguldeniz@hacettepe.edu.tr
0

Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi ABD Beytepe/ANKARA

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve bilgi edindim. Velisi olduğum _____'nin Ayşegül Deniz'in yaptığı araştırmaya katılması için izin veriyorum.

Tarih:
Adı, soyadı:
Adres:
Tel:
İmza:

EK-E: Öğretmen Onay Formu

Sayın Öğretmenim,

Bu formun hazırlanma amacı yapacağım araştırma konusunda sizi bilgilendirmek ve yazılı izniniz almaktır. Ben Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisiyim. Aynı zamanda Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Prof. Dr. Mübeccel Gönen'in danışmanlığında Eğitim Ortamının ve Resimli Kitapların Kalitesinin Çocukların Dil Becerilerine etkisi başlıklı bir doktora tezi hazırlıyorum. Yapacağım araştırma ile ilgili olarak Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinleri almış bulunmaktayım.

Bu çalışma kapsamında, eğitim ortamınızı ve sınıfınızda bulunan resimli öykü kitaplarınızı incelemeyi, kitap etkinlikleriniz ile ilgili video kaydı yapmayı ve sınıfınızda eğitim alan çocuklara Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testini (TİFALDİ) ve Türkçe Erken Dil Gelişim Testini (TEDİL) uygulamayı amaçlıyorum. Çocuklara uygulanacak ölçekler için ebeveynlerden yazılı izin alınacaktır. Çocuklara uygulayacağım ölçeklerin toplam süresi bir çocuk için yaklaşık 40 dakikadır. Çocuklar ölçeklerin uygulamasına devam etmek istemediğinde uygulama bitecektir.

Araştırma sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Gerçek isminiz araştırma raporunda belirtilmeyecek, bunun yerine bir kod isim kullanılacaktır. Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz anda vazgeçebilirsiniz. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Bu araştırmaya katılma konusunda gösterdiğiniz ilgi için size teşekkür ederim. Aşağıdaki bilgileri doldurarak imzalamanızı rica ederim. Araştırmam ile ilgili sormak istediğiniz bir soru varsa sormaktan çekinmeyiniz. Bana aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz. Çalışma bittikten sonra da soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi alabilirsiniz.

Saygılarımla,

Araš. Gör. Ayşegül DENİZ
ayseguldeniz@hacettepe.edu.tr

0

Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi ABD Beytepe/ANKARA

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve bilgi edindim. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Tarih:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 431-1386

02 Mart 2016

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakülteniz İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı araştırma görevlilerinden **Aysegül DENİZ**'in Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN sorumluluğunda yürüttüğü "**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Eğitim Ortamının ve Resimli Kitapların Kalitesinin Çocukların Dil Becerilerine Etkisi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 26 Nisan 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-G: Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.5592311
Konu : Araştırma İzni

20.05.2016

ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Hacettepe Üniversitesi'nin 16/05/2016 tarihli ve 1547 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı bürünleşik doktora öğrencisi Ayşegül DENİZ'in "**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Eğitim Ortamının ve Resimli Kitapların Kalitesinin Çocukların Dil Becerilerine Etkisi**" konulu araştırma kapsamında uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup, ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (10 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazınız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1-Uygulama formu (10 sayfa)
2-Okul listesi (2 sayfa)

EK-Ğ: Etik Beyanı

Hacettepe 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 bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe 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.

09/08/2018

 (imza)
Ayşegül DENİZ

EK-H: Doktora tez Çalışması Orjinallik Raporu

18/07/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliğinin Beş Yaş Çocuklarının Dil Gelişimiyle İlişkisinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
18/7/2018	109	194979	26/06/2018	12	983431592

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orjinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ayşegül DENİZ

Öğrenci No.: N09149159

Ana Bilim Dalı: İlköğretim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

EK-I: Dissertation Originality Report

18/07/2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Elementary

Thesis Title : An Examination of the Relationship Between the Quality of Picture Story Books' & read alouds' and Language Development of 5 Year Old Children

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
18/7/2018	109	194979	26/06/2018	12	983431592

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Ayşegül DENİZ
Student No.: N09149159
Department: Primary Education
Program: Preschool Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.


Signature

ADVISOR APPROVAL


APPROVED
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

EK-İ: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

09 /08 /2018

 (İmza)

Ayşegül DENİZ

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*
- (2) *Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*
- (3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

