



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

The Impact of Interactive Book Reading Program on Basic Language Skills of First Grade Primary School Students

Elif İlhan^{a*}, Tuncay Canbulat^a

^aDokuz Eylül University, İzmir, Turkey

Öz

İnsanın sahip olduğu en güçlü iletişim araçlarından biri olan dil çocuğun öğrenme ve gelişiminde önemli bir rol oynar. Çocuktaki dil gelişiminde önemli geçiş dönemi, erken çocukluk dönemi olarak da belirtilmektedir. Alan yazında önerilen etkinliklerin en önemlileri arasında gösterilen çocuğa düzenli kitap okuma, çocuğun dil gelişiminde destekleyici rol oynamaktadır. Ayrıca Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP), çocukla birlikte kitap okuma yöntemlerinden birisi olarak alan yazında belirtilmiştir. EKOP birey ve çocuk arasındaki ilişkide aktif bir iletişim aracıdır ve EKOP'u geleneksel uygulamalardan ayıran özellik, okumak eyleminin aşamalarında çocuğa katılımcılık sağlamasıdır. Bu çalışmada EKOP'un ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi incelenmiştir. Bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde gerçekleştirilen çalışmada yarı deneysel deneme modellerinden biri olan eşitlenmemiş "ön test-son test kontrol gruplu" desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılı İzmir ili Buca ilçesinde özel bir ilkökölün bir deney (n=19) bir kontrol grubu (n=16) olmak üzere iki 1. sınıfı oluşturmuştur. Veriler, öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmek için Kazak Berument ve Gül Güven (2010) tarafından geliştirilen Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), yazım kuralları beceri düzeylerini ölçmek için Obalar (2009) tarafından geliştirilen "Yazım Kuralları Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda EKOP'un uygulandığı deney grubu öğrencilerinin alıcı, ifade edici dil becerileri ve yazım kuralları farkındalığı kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde artmıştır. Bu sonuçlar, EKOP'un ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerileri gelişimini pozitif yönde, anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, alıcı, ifade edici dil öntest-sontest puanları ile yazım kuralları ölçeği sontest puanları ailelerin kitap okuma sıklığına göre karşılaştırıldığında, alıcı dil puanlarında ailelerin çok sık okuma gerçekleştirdiği çocukların lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

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

Abstract

One of the most powerful communication tools that man has, the language, plays an important role in child's learning and development. The important transition period in the language development of children is also mentioned as early childhood period. Regular reading to the child, which is among the most important activities suggested in the literature, plays a supportive role in the language development of the child. In addition, Interactive Book Reading Program (EKOP), also known as dialogic reading, has been stated in the literature as one of the methods of reading books with children. EKOP is an active communication tool in the relationship between the individual and the child, and the feature that distinguishes EKOP from traditional practices is that it enables the child to participate in the stages of the act of reading. In this study, the impact of EKOP on basic language skills of first graders at primary level was examined. In the study conducted on two groups, one experimental and one control group, the unbalanced, "pretest-posttest control group" design, one of the quasi-experimental models, was utilised. The study group of the current study consisted of two first grade classes, one experimental (n = 19) and one control group (n = 16), in a private primary school located in Buca district of İzmir province in the 2018-2019 academic year. The data were gathered by using the Turkish Expressive and Receptive Language Test developed by Kazak Berument and Gül Güven (2010) to measure the receptive and

*Bu çalışma Doç. Dr. Tuncay CANBULAT danışmanlığında Elif İLHAN tarafından yüksek lisans tezi olarak üretilmiştir. 19.10.2019 tarihinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Elif İlhan, Department of Primary Education, Faculty of Education, Dokuz Eylül University, İzmir, Turkey. E- mail address: ilhanelif35@gmail.com. ORCID ID: 0000-0002-5716-2743.

Assoc. Prof. Dr. Tuncay Canbulat, Department of Primary Education, Faculty of Education, Dokuz Eylül University, İzmir, Turkey. E- mail address:tuncay.canbulat@deu.edu.tr. Tel: +90(232) 301 23 19. ORCID ID: 0000-0001-6616-1948.

Received Date: December 8th, 2019. Acceptance Date: July 22nd, 2020.

expressive language skills of students, and the "Spelling Rules Scale" developed by Obalar (2009) to measure the level of writing skills in terms of spelling. The data analysis was carried out through SPSS 22 program. In line with the findings obtained, the receptive, expressive language skills and spelling rules awareness of the experimental group students to which EKOP was applied increased significantly compared to the control group students. These results showed that EKOP has a positive and significant effect on the development of basic language skills of first year primary school students. In addition, when the receptive, expressive language pretest-posttest scores and the spelling rules scale posttest scores were compared according to the reading frequency of the families, a significant difference was found in the recipient language scores in favor of the children whose families read frequently.

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

© 2021 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

1. Giriş

Doğumdan sekiz yaşına kadar geçen dönem olarak tanımlanan erken çocukluk, çocuklarımızın yetiştirildiği en hassas dönemlerden biridir. Bu aşamada, çocuklar çevresinden ve onları çevreleyen insanlardan büyük ölçüde etkilenir. Erken çocukluk döneminde ilkököl, çocuklar için hazırlıktan daha fazlasıdır. İlkokulün önemli bir rolü de çocukların gelişimini sağlamaktır. İlkokul birinci sınıfın önemli amaçları iyi okuma, okuduğunu anlama ve anlatabilme becerileri olarak ifade edilebilir. Bu beceriler; okuma, yazma, dinleme ve konuşma temel dil becerileriyle ilişkilidir. Kişinin anadilini kullanarak etkin iletişim sağlaması okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin bir bütün halinde gelişmesi ile gerçekleşir (Mercan, 2007). Okuma becerisi; okuyan kişi ile bunu yazan kişi arasındaki anlamlı iletişimidir (Akyol, 2011). Yazma becerisini kazanım ve gelişim aşaması açısından incelemek gerekir. Kazanım aşamasında harf, hece, sözcük ve tümceler ne olduğu ve nasıl yazılacağı öğrenilir. Öbür yandan kazanılmış becerilerin etkin bir yazılı anlatımda kullanılmasının öğrenilmesi gelişim aşamasıyla ilişkilidir (Akyol, 2016). Diğer bir temel dil becerisi olan dinleme; kişinin söylediklerini dikkate alma ve bunları etkili biçimde yorumlama becerisi olarak belirtilmektedir (Gülyüz, 2006). Konuşma ise konuşmacının mesajını, zihinde başlayıp sözle tamamlayarak aktarmasına izin veren bir beceridir (Güneş, 2007). Konuşma becerileri aynı zamanda etkili bir şekilde iletişim kurmayı sağlayan becerilerdir.

Dil bu dört becerinin -dinleme, okuma, yazma, konuşma- gerçekleşmesini sağlayan insana özgü bir iletişim aracıdır. 1. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019), dil gelişiminin önemini vurgulayarak iletişim kurma, duyguları ifade etme ve anlama becerisini destekler. Aynı zamanda düşünme, problem çözme, ilişkileri geliştirme ve sürdürmenin de önemine dikkat çeker. “Dil, bilgi iletmek için, sınırsız birleşimi olan istemli sembollerin kullanıldığı karmaşık bir iletişim sistemidir” (Aksan, 1998, s.11). Kaplan (2010), dilin oluşumunda sosyal hayatın vurgusunu yapar ve dil deyince, konuşulan ve yazılan kelime ve cümlelerin tamamını anlamamız gerektiğini söyler. Dil, kültür ve düşünceyle ilişkili olarak hayatımızın her alanında kendini gösterir. İsteklerimizi ifade etmemizde dil, duygu ve düşüncelerimizin zihinler arası aktarılmasında önemli bir role sahiptir. Dil çocuğun tüm gelişiminin bir parçasıdır. Fiziksel büyümede olduğu gibi çocuğun dili kullanması, gelişimini tamamlayıcı özelliklerden biridir (Pınarcık, 2005). Erken çocukluk dönemi, çocuğun dili öğrenmek adına gereken kural, bilgi ve kalıpları kazandığı süreçtir (Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014). Dilin kazanımı; dili algılama ve anlama, ayrıca iletişim kurmak için kelime ve cümleler üretme ve kullanma kapasitesini kazanma sürecidir. (Başaran, 1994). Çocuğun çevresiyle etkili bir iletişim sağlayabilmesi, dili kullanmadaki becerisiyle ilişkilidir. Temelde dil; alıcı ve ifade edici dil olarak ikiye ayrılmaktadır (Deniz, 2018). Alıcı dil; kişinin çevresinde konuşulanları anlama becerisini ifade etmektedir. Bireyin çevresindeki kişiler ile iletişim kurmak için kullandığı dile de ifade edici dil denilir (Yapıcı, 2004). Çocuğun dil gelişimi değerlendirirken hem alıcı dil hem de ifade edici dilin göz önünde bulundurulması gerekir. Ailede başlayan dil gelişimi, çocuğun okul ortamı ve çevresi ile bütünlük kazanıp onu hayata bağlamaya yardım etmektedir. Buna bağlı olarak dil gelişimi takip edilmeli ve destekleyici çalışmalar yapılmalıdır. Dil gelişimi, kelime, sayı ve sembollerin edinilmesi ile saklanması ve dilin ilkelerine göre kullanımının gelişimidir (Senemoğlu, 2018). Dil gelişimi doğumdan itibaren başlar ve diğer gelişim alanlarıyla ilişkili olarak devam eder. Özellikle erken çocukluk döneminde desteklenmesi gereken önemli gelişim alanlarından biridir (Mena, 2008). Bu noktada dil gelişimini destekleyici etkinlikler yapmak büyük önem kazanmaktadır.

Etkileşimli Kitap Okuma

Çocukların dil gelişimlerini desteklemek için farklı etkinlikler kullanılmaktadır: Konuşurken cümleleri tam ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak konuşmak, çocukları dinlerken sabırlı ve hoşgörülü olmak, çocukla sohbet etmek, oyun oynamak, soru sorması için teşvik etmek, sorularına yanıt vermek, kitap okumak, çevrede olan olayları birlikte analiz ederek yorumlamak ve tüm bu konularda çocuklara rol model olunarak dil gelişimi desteklenebilir. Bu

etkinlikler arasında yer alan kitap okuma, çocukların dil gelişimi üzerinde büyük öneme sahiptir. Erken çocukluk sürecinde çocuklara kitap okuma; dünyanın anlamını anlatmanın yanında iletişimi kazandırma, ilişki kurma, hatırlama becerisi edindirme gibi dile dair pek çok becerinin edinilmesinde etkili olduğu görülmüştür (Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2010). Çocuk edindiği bu becerilerle çevreyi tanıma ve anlama imkânı bulur. Kitapların sunduğu dünyayla birlikte çocuğun sözcük dağarcığı genişler. Kitap okumak, çocuğun yeni sözcükleri anlamlandırarak öğrenmesi için en etkin yoldur (Hindman, Wasik ve Erhart, 2012). Kitaplar, çocuklara dünyadan farklı bilgiler sunar. Bu bilgiler çocukların algılama ve ifade etme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Dil becerilerini geliştirmek için kullanılan yöntemlerin başında da çocukla birlikte kitap okuma yer almaktadır. Dil gelişimi ve kitap okuma uygulamaları birbirleriyle ilişkilidir. Birey ve çocuk arasındaki etkileşim birlikte kitap okuyarak gelişir. Yetişkin bu süreçte nesneleri isimlendirme, öyküde geçen karakterler, nesneler ve olaylarla ilgili konuşma, çocuğa sorular yönelme, çocuğun yanıtlarını genişletme gibi stratejilerden yararlanmakta ve aynı öyküyü tekrarlı okumalarla çocuğun o öyküden aldığı kazanımları pekiştirmeyi hedeflemektedir (Robbins ve Ehri, 1994). Benzer bakış açısıyla; Whitehurst ve diğ. (1988) tarafından geliştirilen, çocukların kitap okuma faaliyetine aktif olarak katılmasını hedefleyen “Etkileşimli Kitap Okuma ” okuyucunun zaman içinde rolünü değiştirmesini sağlayan bir dizi davranışa dayalı, okuyucuyu aktif bir dinleyici yapma ve sorular sorma programıdır. Etkileşimli Kitap Okuma Programında (EKOP) kitap okunurken okuyan kişi sorular yöneltilir ve bu sorular yanıtlanır (Whitehurst ve diğ., 1988). Benzer şekilde Trivette ve Dunst (2007) etkileşimli kitap okumayı; çocuk ve yetişkinin rollerinin yer değiştirdiği, yetişkin tarafından yöneltilen sorularla ve verilen destekle çocuğun öyküyü anlatıcı duruma geldiği okuma programı şeklinde tanımlamaktadır. Öyküyü okuyan kişi, çocuklara konuşma fırsatı vererek, soru sorarak, bilinmeyen kelimeleri açıklayarak ve öyküdeki yeni kelimeleri tekrar ederek öğretim sağlar (Justice ve Pullen, 2003). Etkileşimli okumalarda, çocuk aktif bir dinleyicidir. Bu okuma programında, çocuğa kitabı resimleyerek öyküyü ifade etme becerileri verilir. (Whitehurst, Arnold ve diğ., 1994).

Akçataş (2002), dile hâkim olmanın okumayla mümkün olabileceğini dile getirmiştir. Çocuklarda dil gelişimine destek veren en önemli faaliyetlerden biri, çocuğa kitap okunmasıdır. Özellikle çocuğun kitapla etkileşim içerisinde bulunmasına izin vermenin, ifade ve alıcı dil gelişimine destek verdiği, çocukların dili aktif olarak kullanmasına imkân sağladığına ilişkin araştırma bulguları alan yazında mevcuttur (Anderson, Anderson ve Shapiro, 2005).

Tetik (2015) yapmış olduğu araştırmada; birlikte okuma yöntemlerinden biri olan diyaloga dayalı okumanın dört-beş yaş çocuklarının dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucu, diyaloga dayanan okuma yöntemiyle öykü okunan dört-beş yaş (48-60 ay) çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Yine benzer şekilde, etkileşimli kitap okumanın dil gelişimine olumlu etkisi başka araştırmalarla da ortaya konmuştur (Tepetaş-Cengiz 2015; Şimşek, 2017). Ergül, Akoğlu, Tufan ve Kesiktaş (2013), Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna (TÜBİTAK) göre, EKOP uygulamalarının çocukların ifade etme becerileri, yazı farkındalığı oluşumu, kelime ve anlam ile ses bilgisel farkında olma becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Deniz (2018), evde ya da sınıfta resimli öykü kitabı okuma sürecinin, çocuklara yeni ve ilginç kelimelerle tanışma fırsatı sağladığını belirtmiştir. Akoğlu ve diğ. (2014), tarafından yapılan “Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri” adlı çalışmada, gelişimlerinin çevresel faktörler nedeniyle risk altında bulunan 4- 5 yaş grubundaki korunmaya ihtiyacı olan çocukların ifade edici ve alıcı dil becerileri üzerinde küçük grup uygulamalarına dayanan “etkileşimli kitap okuma programının” etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, uygulanan etkileşimli kitap okuma programının çocukların dil gelişimini desteklediğini, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri ve çalışma grubundaki çocukların farklı kelime sayıları üzerinde etkisinin bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmalarda, çocukların aktif olarak sürece dâhil edildiği ve etkinlik ortamlarının sunulduğu kitap üzerine gerçekleştirilen uygulamaların çocukların dil becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu bilgiler ışığında, çocukların temel dil becerilerini olumlu yönde etkileyen bir uygulama oluşturmak için onlara etkileşimli kitap okuma ortamları oluşturma gerekliliği düşünülmektedir.

EKOP, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirebilmeleri için üç ana prensip içermektedir. Bunlar: Çocuğu okuma sürecine aktif olarak katılmaya teşvik etmek, çocuktan ifadelere ilişkin geri bildirimde bulunmak ve tartışılacak konuları belirlemek için çocuğun ilgisine göre kitaplar seçmektir (Hargrave ve Senechal, 2000; Morgan ve Meier, 2008). Çocuğun kitabın okunması sırasında etkin olarak katılımının sağlanması için EKOP içinde birtakım tekniklerden faydalanılmaktadır. Bunlar, temel olarak konuşmayı başlatan ve sürdüren tekniklerdir (Vally, 2012). EKOP’un teorisyeni Whitehurst, Arnold ve diğ. (1994) ile CROWD şeklinde kısaltılan bu uygulamalar: C (completion–tamamlama) çocuğa öykü içindeki ifadeyi tamamlamak, R (recall–hatırlama) öykü içindeki karakter veya olay ile ilgili yanıt aramak, O (open-ended questions–açık uçlu sorular) kitap içindeki resimlerde geçen olayları betimletmek (wh-questions–5N1K soruları) kitaptaki objeleri veya fiilleri adlandırmasını istemek ve D (distancing–ilişkilendirme) çocuğa öykü içinde oluşan olaylar ile kendi yaşamı ile ilişki kurdurma etkinliklerini içermektedir. Ayrıca çocuğa geribildirim vermek ve cevaplarını geliştirme şeklinde yetişkin davranışları da EKOP içinde bulunmaktadır. PEER şeklinde adlandırılan bu teknik, P (prompt–yönlendir) konuşmayı başlatma, E (evaluate–değerlendir) çocuğun verdiği yanıtların doğruluğuna bakma, E (expand–genişlet) çocuğun verdiği yanıtları uygun

kelime veya cümlelerle geliştirme ve R (repeat–tekrarla) çocuğun verdiği düzeltilen veya geliştirilen tepkileri tekrar tekrar söylemesini isteme olarak belirtilmektedir (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014). Bu teknikler, yetişkinler için önemlidir. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında yine ilgili yerlerde kullanılır (Ergül, 2016).

EKOP ile ilgili alan yazın incelendiğinde, EKOP uygulamalarıyla yapılan çok sayıda çalışmada, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin çocukların gelecekteki okuma performanslarını ve diğer akademik alanlardaki başarılarını oldukça yüksek düzeyde yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015). EKOP’un sözlü dil, kelime bilgisi, sesleri belirleme, harfleri tanıma ve kullanma gibi çok çeşitli becerileri içerdiği belirtilerek; bununla birlikte çocuklara bu etkinliği sıklıkla uygulamanın, onların algısal kelime hazinesinin gelişmesine ve dil becerisine olumlu katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Kotaman, 2013). Yapılan alanyazın taramasında Türkiye’de ilkökul birinci sınıf çocuklarının okuma - yazma öğretimi sürecinde etkileşimli kitap okuma uygulamasını kullanarak yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kitap okuma yöntemlerinin 60 – 84 ay arasında yer alan çocukların dil gelişimindeki etkisinin ülkemizde deneysel olarak incelendiği çalışma sayısı oldukça sınırlıdır (Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson ve Cole, 1996; Elmonayer, 2013; Ergül, Akoğlu, Tufan ve Kesiktaş, 2013; Lever ve Senechal, 2011; Maul ve Ambler, 2014).

EKOP uygulamasının öncesinde öğrencilerin okuma-yazma bilmemesi gereklidir. Bu nedenle ilkökul birinci sınıf çocuklarında etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, temel dil becerilerindeki olası etkilerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu gerekçelerle araştırmanın problem cümlesi, “Etkileşimli Kitap Okuma Programının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerileri üzerindeki etkisi nedir? “olarak belirlenmiştir. Araştırmada, bağımsız değişkenlerin (etkileşimli kitap okuma programı) bağımlı değişkenler (temel dil becerileri) üzerindeki öneminin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontestten aldıkları alıcı ve ifade dil puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontestten aldıkları alıcı ve ifade edici dil puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında alıcı ve ifade edici dil öntest puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
4. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında alıcı ve ifade edici dil sontest puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
5. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu arasında yazım kuralları becerileri sontest puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
6. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ailelerin kitap okuma sıklığına göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve sontest yazım kuralları becerileri puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
7. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin ailelerin kitap okuma sıklığına göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve sontest yazım kuralları becerileri puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?

2. Sınırlılıklar

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

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde gerçekleştirilmiş araştırmada, yarı deneysel deneme modellerinden biri olan eşitlenmemiş “Öntest-sontest kontrol gruplu” desen kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu desen deneysel araştırmalarda deney ve kontrol grubu diye adlandırılan iki farklı grubun araştırmaya dâhil edilmesi, deney grubunun işleme tabi tutulduktan sonra elde edilen sonuçların her iki grubun sonuçlarıyla karşılaştırılmasından oluşan istatistik yöntemidir (Ekiz, 2009). Ayrıca yazım kuralları beceri puanları için de “Sontest kontrol gruplu seçkisiz desen” kullanılmıştır. Bu desen; yansız atama ile oluşturulmuş iki grubun bulunduğu ve gruplara yalnızca sontest uygulandığı modeldir (Karasar, 2009).

Çizelge 1. Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

G1	O1	X1	O2	R5
G2	O3	X2	O4	R6

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

X1: Etkileşimli Kitap Okuma Programı

X2: Mevcut Türkçe Öğretim Programı

O1 ve O3: Öntest Puanları

O2 ve O4: Sontest Puanları

R5 ve R6: Sontest Puanları

Çizelge 1 incelendiğinde deney grubuna (G1) Etkileşimli Kitap Okuma Programına uygun etkinlikler, kontrol grubunda (G2) uygulanmakta olan öğretime dayalı mevcut Türkçe öğretim programında yer alan etkinlikler yapılmıştır. O1 ve O3, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarında olan öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanan test ve araçları belirtmektedir. O2 ve O4 ile R5 ve R6, deneysel uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanmış, test ve araçları belirtmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubu, İzmir ili Buca ilçesinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir özel ilkokulun birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Deney grubunda 19 (10 kız, 9 erkek), kontrol grubunda ise 16 (9 kız, 7 erkek) olmak üzere toplam 35 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışma grubunu ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin olduğu iki şube oluşturmuştur. Grupların denkleğinin belirlenmesinde, Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ve öğretmen görüşleri kullanılmıştır.

Metropolitan Okul Olgunluk Testi Hilderth, Griffiths ve Mc Gauvran tarafından 1949 yılında geliştirilen bir testtir ve Oktay (1980) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, ilkokula başlayan çocukların birinci sınıfta verilen talimatları ve başarı seviyelerini anlamaya hazırlanmalarını sağlayacak özelliklerin ölçülmesi anlamına gelmektedir (Yazıcı, 1999). Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ve öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak 1-A ve 1-B şubeleri kura çekimi sonrasında deney grubu (1-B) ve kontrol grubu (1-A) olarak belirlenmiştir. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Deney grubunda, araştırmacı tarafından 8 hafta boyunca her hafta 30-35 dakika boyunca (yaklaşık bir ders saati) etkileşimli kitap okuma programı ile resimli öykü kitabı araştırmacı tarafından okunmuştur. Çocukların ilgi ve gelişimsel gereksinimleri dikkate alınarak öğretimsel amaçlara ve eğitim programına uygun olarak uzman görüşleri doğrultusunda resimli kitaplar seçilmiş ve okuma listesi oluşturulmuştur. Biçim, içerik ve anlatım özellikleri açısından dil becerilerini destekleyici kitaplar üzerinde durulmuştur. Öykü kitapları belirlenirken alanda uzman olan iki öğretim üyesi ile bir sınıf öğretmeni görüşleri alınarak toplamda 10 adet kitap belirlenmiştir. Her hafta belirlenen farklı bir kitap okunmuştur. Görüşleri alınan öğretmenler uygulamanın yapıldığı okulda uzun yıllardır çalışmaktadır. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu aynı okulun anasınıfında öğrenim görmüş olup, okul öncesi öğretmenleri öğrencileri yakından tanımaktadır. Okul öncesi öğretmenleri deneysel çalışmada yer alan öğrencilerin bilişsel, psikomotor, öz bakım ve duyuşsal becerilerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin bu beceriler bakımından benzer düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca uygulamaya başlamadan önce öğrenciler bir ay hazırlık süreci geçirmişlerdir. Hazırlık süreci sonrasında her iki şubenin sınıf öğretmenleri ve aynı okulda 1. sınıfların stajyer öğretmeni olan araştırmacı, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini teyit etmişlerdir. En önemli belirleyici olan Metropolitan Okul Olgunluğu Testi sonuçları olup, ilgili test sınıf düzeylerinin hazırbulunuşluğunun denk olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Bu grupta öğretmen mevcut programda bulunan Türkçe etkinliklerini gerçekleştirmiştir.

Öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu testine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testine İlişkin Betimsel İstatistikler

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

Tablo 1'e göre deney grubu 81,42; kontrol grubu 82,50 ortalama nota sahiptir. Araştırmaya katılan öğrenci gruplarının Metropolitan Okul Olgunluğu testi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Mann Whitney U Test yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

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

p.< 0,05

Tablo 2'deki sonuca göre 1. sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu testi puanları gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (U = 31,500; p> 0,05). Grupların benzer düzeyde ortalamalarla çalışmalara başladığı ifade edilebilir.

3.3. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kontrol ve deney gruplarına ilişkin bilgi edinmek amacıyla beş sorudan oluşan kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Katılımcılar ve okuma etkinliği ile ilişkili (evlerinde kütüphane olup-olmaması, çocuklara kitap okunup okunmadığı ve okunma sıklığı vb.) bilgi içeren formun verileri grupların denkliliğinin belirlenmesinde ve çalışmanın yürütülmesinde kullanılmıştır. Toplamda 35 çocuğun yanıtladığı (19 kız 16 erkek) kişisel bilgi formu değerlendirildiğinde; her çocuğun evinde kütüphane ya da kitaplarını koyabilecekleri bir alan olduğu, 18 çocuğun anne ve babaları ile çok sık, 14 çocuğun bazen, 3 çocuğun ise ailesiyle birlikte hiç okuma etkinliği gerçekleştirmediği, bütün çocukların okuma yazma bilmediği, bilgisayar, tablet vb. ile 1 – 3 saat arası vakit geçirdiği, çocukların özel ders almadıkları fakat müzik ve spor kurslarına katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.2. Yazım Kuralları Ölçeği

Okuma Yazma Becerileri Ölçekleri Obalar (2009) tarafından ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeklerden, "Yazım Kuralları Ölçeği" araştırmada sontest olarak kullanılmıştır. Obalar (2009) tarafından, 2005 yılı Türkçe Öğretim Programı'ndaki birinci sınıf kazanımlarına uygun olarak, yazım kurallarına ilişkin öğrenci düzeylerinin ölçülmesi için bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek çoktan seçmeli sorulardan oluşan 20 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen bu ölçeğin güvenirlik hesaplaması amacıyla ölçek dört farklı ikinci sınıftaki toplam 140 öğrenciye uygulanarak toplanan verilerle KR-20 (Kuder Richardson-20) formülü kullanılarak güvenirlik değerinin hesaplaması yapılmıştır. Ölçek güvenirlik değeri .84 olup, güvenirliği yüksektir.

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

TİFALDİ testi, Türkçe konuşan 2-12 yaşlarındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisini değerlendirmek amacıyla Türk dili esas alınarak Kazak Berument ve Gül Güven (2010) tarafından geliştirilmiştir. Alıcı dil kelime testinde çocuklara gösterilmek üzere sayfa başında dört adet resim mevcuttur. Uygulama esnasında uygulayıcı tarafından sözel şekilde ifade edilen hedef kelimenin en iyi belirtildiği resmi seçmesi çocuktan istenmiştir. Alıcı dil testinde, çocuk tarafında arka arkaya 8 doğru cevabı verilen yer, taban puan sayılır. Alıcı dil testi, sıra sıra gelen 10 madde aralığında 8 yanlıştan sonra bitirilmektedir. İfade edici dil alt testlerinde sayfa başına bir kelimenin resmi mevcuttur. İfade edici dil kısmında ise yine çocuğun aralıksız verdiği 8 doğru yanıt olduğu yer taban puan olarak kabul edilmekte, test arka arkaya gelen 8 madde aralığında 6 yanlıştan sonra bitirilmektedir. Testin sonucunda oluşan ham puanlar çocuğun yaş dilimi doğrultusunda standart puana çevrilir. Araştırmada TİFALDİ ifade edici dil kelime alt testi (5-6 yaş) ve TİFALDİ alıcı dil kelime alt testi (5-6 yaş) öntest ve sontest olarak kullanılmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından tespit edilen Türkiye temsili örneklem üzerinden TİFALDİ testinin normlarına varılmıştır. Bu veriler 61 ildeki 2-13 yaşlarında olan 3755 çocuktan toplanmıştır. Fakat hatalı ya da eksik elde edilen veriler elimine edilerek analizlere, toplamda 3650 çocuğun sonuçları ile başlanmıştır. Bu çocukların 1760'ı kız çocuktur, 1819'u erkek çocuktur ve geri kalanının cinsiyet bilgisi yoktur. TİFALDİ Testi üç parametreye sahip, IRT madde analizleri BILOG-MG (SSI, 2002) programından faydalanılarak yapılmış, sonuçlara göre 53 madde atılarak ve bazı sıralama değişimlerine gidilerek 104 maddenin 2-12 yaşlarındaki çocukların değerlendirilmesi için

etkin olarak kullanılabileceği bulgulanmıştır. Test güvenilirliği .97 olarak belirlenmiştir ($p<0,01$). İç tutarlılık katsayısı 104 madde için Cronbach Alfa=.99 şeklinde belirlenmiştir. Spearman-Brown değeri .99 tespit edilmiştir. İfade edici dil testi 80 maddeden oluşmaktadır. Yine test güvenilirliği .97 olarak saptanmıştır ($p<0,01$). 80 madde için Cronbach Alfa=.98 olarak bulgulanmıştır. Spearman-Brown değeri ise .99 olarak tespit edilmiştir. TİFALDİ testleri güvenilirlik çalışması sonuçlarına göre iki alt testin de iç tutarlılık ve test-tekrar test değerleri yüksek çıkmıştır.

3.4. EKOP Etkinliklerinin ve Materyallerinin Hazırlanması ve Uygulama Süreci

Okuma programına katılacak deney grubu öğrencileri için birçok araştırmacının yayımlarından (Akoğlu, Ergül, Duman, 2014; Akoğlu, Sarıca, Karaman ve Ergül, 2016; Ergül;Ergül, Sarıca, Akoğlu, 2016;MEB, 2019;Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992;Wasik ve Bond, 2001; Whitehurst ve diğ., 1994,Whitehurst ve Lonigan, 1998) yararlanılmış olmakla birlikte, nihai okuma uygulama planları; Whitehurst ve diğ. (1988) geliştirdikleri etkileşimli kitap okuma programına dayalı olarak oluşturulmuştur. Uygulamada kullanılacak veya öğrencilere dağıtılacak dokümanlar uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş ve alınan önerilerle materyaller düzeltilerek uygulama için hazırlanmıştır. Öğrencilere, EKOP ve deneysel işlem sürecine yönelik bir ders saati bilgi verilmiş; soru-yanıt tekniği kullanılarak okuma süreciyle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Çocukların ilgi ve gelişimsel gereksinimleri dikkate alınarak öğretimsel amaçlara ve eğitim programına uygun olarak uzman görüşleri doğrultusunda resimli kitaplar seçilmiş ve okuma listesi oluşturulmuştur (**Ek-1**). Biçim, içerik ve anlatım özellikleri açısından dil becerilerini destekleyici kitaplar üzerinde durulmuştur. Okuma listesinde yer alan 10 kitap belirlenen plana göre okunmuştur. Bir ders saatini (30-40 dakika) kapsayan 10 adet EKOP planı hazırlanmıştır. EKOP, uygulamanın başladığı ilk 2 hafta haftada 2 gün; daha sonraki haftalarda ise haftada 1 gün olacak şekilde, toplamda 8 hafta süresince 10 okuma kitabıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin okuma saatleri EKOP ile kontrol grubu öğrencilerinin dersleri MEB tarafından uygulanmakta olan Türkçe dersi etkinlikleri içinde gerçekleştirilmiştir. Haftada bir ders okuma saati olarak belirlenmiştir. Deney grubu uygulamaları araştırmacı tarafından, kontrol grubunun ise sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada araştırmacı katılımcı - gözlemci rolü üstlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde katılarak gözlem olarak da adlandırılan bu gözlem türü gözlemcinin fiilen araştırmanın içinde olduğu bir türdür (Karasar, 2009). Bu çalışmada araştırmacı, EKOP uygulamalarını kendi yaparken aynı zamanda gözlem formu tutarak veri elde etmiştir. Uygulamalar ekim ayında başlamış olup, aralık ayında sona ermiştir.

3.4.1. Uygulama Süreci

İlk olarak kitabın biçimsel özellikleri (ön-arka kapak, sırt kısmı) tanıtılmış sonra kitabın yazarı, yayınevi, resimleyeni varsa çevirmen hakkında bilgi verilmiştir. Tanışma anında her çocuğun ilgili kısımları görmesi sağlanmıştır. İsimlendirmeler göstererek yapılmıştır. Okumalar herkesin duyacağı bir ses tonuyla ve parmak takibiyle gerçekleştirilmiştir. Çocuklara kitabın başlığı ve kapak resmi gösterilerek kitapta ne anlatıldığına ve ne tür olayların olabileceğiyle ilgili açık uçlu sorular yönelendirilmiştir. Çocukların düşüncelerine ve özgürce yanıtlar vermesine olanak sağlanmıştır. Çocukların verdikleri yanıtlar tekrar edilerek genişletmeler yapılmıştır. Her öğrencinin birbirlerini dinlemesi sağlanmıştır. Uygulama anında hedef sözcüklerin anlamları açıklanmış, yapılan açıklamalar görseller ve ek materyallerle desteklenmiştir. Kitaptaki sözcüklerin kazandırılmasında çocukların kendi yaşamlarıyla ilişkiler kurarak sözcüğe uygun örnekler vermeleri istenmiştir. Belirlenen hedef sesbirimler vurgulanarak ses bilgisel farkındalığı geliştirici oyunlar okuma sırasında oynatılmıştır. Yazı farkındalığını desteklemek amacıyla; yazılar soldan sağa parmakla takip edilerek uygulayıcı tarafından okunmuş, aynı sözcüğün tekrarlandığı bir öyküde o sözcük vurgulanarak sesbirimlerine dikkat çekilmiştir. Öykünün konusu, öyküde yer alan karakterler, olayın geçtiği yer ve zamana ilişkin 5N1K soruları sorulmuştur. Çocukların verdikleri yanıtlardan da yeni 5N1K soruları oluşturularak EKOP sürecine aktif katılımları sağlanmıştır. Çocukların resimleri incelemeleri ve dokunmalarına izin verilerek açık uçlu sorular yoluyla fikirlerini belirtmeleri sağlanmıştır. Kendi hayatlarından örnek vermeleri istenmiştir. Okuma sonrasında hedef kelimeler ve kazanımlara yönelik etkinlikler yapılmıştır. Okunan kitaplar oluşturulan kitaplığa konularak çocukların istedikleri zaman kitabı tekrar incelemelerine imkân verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadaki veri analizlerinde SPSS 22 paket programı kullanılmış olup nonparametrik muadil testlerden yararlanılmıştır. Alan yazındaki öneriler doğrultusunda araştırmada ulaşılan verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı test edilmiştir. Normalliğin test edilmesine yönelik grup büyüklüğünün 50'den küçük olması nedeniyle Shapiro-Wilk testinden faydalanılmıştır (Alpar, 2003). Normallik test sonucu doğrultusunda normal dağılıma sahip olmayan veri gruplarının çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Normallik testinin sonucuna göre normal dağılım göstermeyen veri gruplarının basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri de incelenmektedir.

Çarpıklık ve basıklık ölçüsü +1 ile -1 aralığında değerler almış olan veri gruplarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Büyükoztürk, 2017, s.40). Veriler SPSS 22 paket programı aracılığıyla Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden faydalanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde anlamlılık seviyesi 0,05 olarak belirlenmiştir.

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontestten aldıkları alıcı ve ifade dil puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusunun yanıtı için TİFALDİ testi puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 3’te TİFALDİ Testi ile ulaşılan grup puanları ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir.

Tablo 3. TİFALDİ Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

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

Tablo 3’te deney grubunun TİFALDİ testine ait aritmetik ortalamalar, öntest ($\bar{X}_{DGA}=114,47$; $\bar{X}_{DGI}=117,94$ ve son test ($\bar{X}_{DGA}=133,52$; $\bar{X}_{DGI}=130,73$) olarak verilmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil beceri puanları aritmetik ortalamaları, uygulanan okuma programı sonrasında öntestten sonteste artış göstermiştir.

Tablo 4’te deney grubu öğrencilerinin, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nin, TİFALDİ puanlarında deney sonrasında bir değişiklik olup olmadığına bağlı sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Deney Öncesi ve Sonrası Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	Alıcı	0	0,00	0,00	3,82	0,00
Pozitif Sıra		19	10,00	190,00		
Eşit		0	-	-		
Negatif Sıra	İfade Edici	1	4,00	4,00	3,66	0,00
Pozitif Sıra		18	10,33	186,00		
Eşit		0	-	-		

*p<0,05, Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 4, araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası alıcı (z=3,82, p<0,05) ve ifade edici (z=3,66, p<0,05) dil puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanları lehinde olduğu görülmektedir. Dolayısı ile 8 hafta boyunca uygulanan EKOP’un, çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmeleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontestten aldıkları alıcı ve ifade edici dil puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. TİFALDİ’nin öntest ve sontest olarak uygulanması sonucunda kontrol grubunun elde ettiği puanlarla ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. TİFALDİ Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

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

Tablo 5’de kontrol grubunun TİFALDİ testi puanlarının aritmetik ortalamaları, öntest ($\bar{X}_{KGA}=123,50$; $\bar{X}_{KGI}=124,25$) ve sontest ($\bar{X}_{KGA}=121,87$; $\bar{X}_{KGI}=123,37$) olarak verilmiştir. Tablo 6’da kontrol grubu öğrencilerinin, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol Grubu Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	Alıcı	8	9,63	77,00	0,46	0,64
Pozitif Sıra		8	7,38	59,00		
Eşit		0	-	-		
Negatif Sıra	İfade Edici	8	9,44	75,50	0,88	0,37
Pozitif Sıra		7	6,36	44,50		
Eşit		1	-	-		

Tablo 6’da, analiz sonuçlarına göre kontrol grubunda oluşan alıcı ($z=0,46$, $p>0,05$) ve ifade edici ($Z=0,88$, $p>0,05$) öntest – sontest puanlarda anlamlı fark tespit edilememiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında alıcı ve ifade edici dil öntest puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?” alt probleminin ölçülebilmesi için TİFALDİ testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi ile TİFALDİ testi ön ve sontest ile ulaşılan puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 7’de TİFALDİ’nin öntest ve sontest sonucuna göre gruplar tarafından alınan standart sapma ve aritmetik ortalama puanları verilmektedir.

Tablo 7. TİFALDİ Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

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

Tablo 7’ye göre iki grubunda TİFALDİ testi uygulanması sonucu aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ($\bar{X}_{DGOAD}=114,47$, $\bar{X}_{DGSAD}=133,52$, $\bar{X}_{DGOED}=117,94$, $\bar{X}_{DGSIED}=130,73$); ($\bar{X}_{KGOAD}=123,50$, $\bar{X}_{KGSAD}=121,87$, $\bar{X}_{KGOED}=124,25$, $\bar{X}_{KGSIED}=123,37$) olarak verilmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TİFALDİ öntest – sontest puanları arasında anlamlı bir anlamlı fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U testi analiz sonuçlarını Tablo 8 göstermektedir.

Tablo 8. Deney-Kontrol Grubu TİFALDİ Ön - Son Test Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	Puan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	Ön Alıcı	19	17,34	277,50	92,500	0,54
Kontrol	Ön Alıcı	16	21,72	347,50		
Deney	Ön İfade Edici	19	16,34	310,50	120,500	0,30
Kontrol	Ön Kontrol İfade Edici	16	19,97	319,50		
Deney	Son Alıcı	19	23,55	447,50	46,500	0,00*
Kontrol	Son Alıcı	16	11,41	182,50		
Deney	Son İfade Edici	19	21,34	405,50	88,500	0,03*
Kontrol	Son Kontrol İfade Edici	16	14,03	224,50		

* $p<0,05$

Tablo 8 incelendiğinde, EKOP’un uygulandığı deney grubuyla uygulanmayan diğer grup arasında alıcı dil becerisi testi öntest puanları arasında anlam düzeyinde bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=92,500$; $p>0,05$). Bu sonuç iki grubunun da alıcı dil becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, EKOP’un öğrenciler arasındaki

ifade edici dil becerisi öntest puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=120,500$; $p>0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin puanlarının ortalaması 16,34 çıkarken, bu değer kontrol grubu için 19,97 olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir. Aradaki sayısal farkın, istatistiksel yönden anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, kontrol ve deney grubunun ifade edici dil becerilerinin benzer düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda, kontrol ve deney gruplarının çalışma öncesinde benzer ortalamalara sahip olduğu söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre, süreç sonunda, EKOP'un uygulandığı gruptaki öğrenciler ile bu programda bulunmayan çocukların alıcı dil ($U=46,500$; $p<0,05$) ve ifade edici dil ($U=88,500$; $p<0,05$) becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sıra ortalamalarına göre, EKOP'a dâhil olanların, programda yer almayan çocuklara nazaran alıcı ve ifade edici dil becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç EKOP'un, ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesinde etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Alıcı ve ifade edici dil testi puanları dikkate alındığında, deney grubu için yapılan okuma programının, kontrol grubunda mevcut Türkçe derslerinde yapılan etkinliklerdeki okumalara göre, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede olumlu yönde etkisinin bulunduğu ifade edilebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında alıcı ve ifade edici dil sontest puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?” alt probleminin sınanması için öncelikle TİFALDİ uygulanmıştır. Mann Whitney U testi ve TİFALDİ testlerinden elde edilen puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu duruma ilişkin bulgu ve yorumlar Tablo 8’de verilmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu arasında yazım kuralları becerileri sontest puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemi ve tespiti için Yazım Kuralları Ölçeği sontest olarak uygulanmıştır. Mann Whitney U testi ile Yazım Kuralları Ölçeği sontestte elde edilen puan ortalamaları değerlendirilmiştir. Yazım Kuralları Ölçeği’nin sontest olarak uygulanması sonucunda kontrol ve deney gruplarının aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama puanları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. Yazım Kuralları Ölçeğinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

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

Tablo 9’da deney ve kontrol gruplarının Yazım Kuralları Ölçeği uygulanması sonucu aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ($\bar{X}_{\text{DGYKÖ}}=19,15$; $\bar{X}_{\text{KGKÖ}}=15,50$) gösterilmektedir.

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma programına katılan öğrencilerle, bu tip bir programa katılmayan öğrencilerin uygulama sonrasında yazım kuralları becerisi ölçeğine göre aldıkları puanların Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Deney-Kontrol Grubu Yazım Kuralları Değişkenine göre Son Test Mann Whitney U testi sonuçları

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

* $p<0,05$

Tablo 10 incelendiğinde, 8 haftalık bir deneysel çalışma sonunda, EKOP’a katılan çocuklar ile böyle bir programa katılmayan çocukların yazım kuralları becerisi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U=23,000$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları doğrultusunda, EKOP’a dâhil olan öğrenci grubunun, diğerlerine nazaran yazım kuralları becerileri yüksektir. Bu bulgu EKOP’un, ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin yazım kuralları becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubunda yapılan okuma programının, mevcut Türkçe derslerinde yapılan etkinliklere göre öğrencilerin yazım kuralları becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ailelerin kitap okuma sıklığına göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve sontest yazım kuralları becerileri puanları bakımından anlamlı

farklılık var mıdır?” alt probleminin tespit edilebilmesi için ailelerin okuma sıklığını öğrenmek amacıyla kişisel bilgi formu ile bilgiler edinilmiştir. Ayrıca TİFALDİ ve Yazım Kuralları Ölçeği uygulanmıştır. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma programının temel dil becerilerine etkisini inceleyen araştırmada, EKOP’un uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ailelerin okuma sıklığına göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve sontest yazım kuralları becerileri puanları için Mann Whitney U Testi analiz sonuçları Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11. Ailelerin Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Deney – Kontrol Grubu TİFALDİ ve Yazım Kuralları Ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	Puanlar	Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	Ön Alıcı	Bazen	5	7,60	38,00	23,000	0 ,29
		Çok Sık	14	10,86	152,00		
		Toplam	19				
Deney	Ön İfade Edici	Bazen	5	7,30	36,50	21,500	0 ,21
		Çok Sık	14	10,96	153,50		
		Toplam	19				
Deney	Son Alıcı	Bazen	5	5,70	28,50	13,500	0,04*
		Çok Sık	14	11,54	161,50		
		Toplam	19				
Deney	Son İfade Edici	Bazen	5	7,60	38,00	23,000	0 ,29
		Çok Sık	14	10,86	152,00		
		Toplam	19				
Deney	Yazım Kuralları Sontest	Bazen	5	11,30	56,50	28,500	0,55
		Çok Sık	14	9,54	133,50		
		Toplam	19				
Kontrol	Ön Alıcı	Bazen	9	7,61	68,50	12,500	0 ,41
		Çok Sık	4	5,63	22,50		
		Toplam	13				
Kontrol	Ön İfade Edici	Bazen	9	7,17	64,50	16,500	0,82
		Çok Sık	4	6,63	26,50		
		Toplam	13				
Kontrol	Son Alıcı	Bazen	9	6,83	61,50	16,500	0,82
		Çok Sık	4	7,38	29,50		
		Toplam	13				
Kontrol	Son İfade Edici	Bazen	9	7,39	66,50	14,500	0,60
		Çok Sık	4	6,13	24,50		
		Toplam	13				
Kontrol	Yazım Kuralları Sontest	Bazen	9	6,28	56,50	11,500	0 ,33
		Çok Sık	4	8,63	34,50		
		Toplam	13				

*p< 0,05

Tablo 11 incelendiğinde, Etkileşimli kitap okuma programının uygulandığı deney grubu ailelerinin okuma sıklığına göre ifade edici dil ve yazım kuralları becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Fakat alıcı dil becerileri puanlarına göre anlamsal bir fark tespit edilmiştir ($U=13,500$; $p<0,05$). Bu doğrultuda ailelerin çok sık okuma gerçekleştirdiği çocukların alıcı dil beceri puanlarının daha yüksek çıktığı ifade edilebilir. Ayrıca Tablo 11’de, EKOP’un uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, ailelerin okuma sıklığına göre ifade edici dil ile alıcı dil ve

yazım kuralları becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). 3 öğrencinin ailesinin hiç okuma yapmadığı tespit edilmiş ve istatistiğe dâhil edilmemiştir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin ailelerin kitap okuma sıklığına göre öntest/sontest alıcı dil, öntest/sontest ifade edici dil ve sontest yazım kuralları becerileri puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?” alt probleminin yanıtı için ailelerin okuma sıklığını öğrenmek amacıyla kişisel bilgi formu ile bilgiler edinilmiştir. Ayrıca TİFALDİ ve Yazım Kuralları Ölçeği uygulanmıştır.

Tablo 11’de, EKOP’un uygulanmadığı kontrol grubunun ailelerinin okuma sıklığına göre alıcı dil, ifade edici dil ve yazım kuralları ölçeklerinden elde ettikleri puanlar için Mann Whitney U testinin sonuçları ve yorumları belirtilmiştir.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada amaç birinci sınıfta okuyan öğrencilerin temel dil becerileri üzerinde, etkileşimli kitap okuma programının bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir. Buna yönelik bulgular incelendiğinde, EKOP’un ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerileri üzerinde pozitif bir etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşimli kitap okuma programı ile öykü kitapları okunan deney grubu çocukları ile mevcut Türkçe Öğretim Programı etkinliklerine devam eden kontrol grubu çocuklarının, TİFALDİ’den aldıkları puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre EKOP ile öykü okumanın çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine pozitif yönde etki ettiği söylenebilir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ifade edici dil sontest puan ortalaması karşılaştırmalarında; deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Ayrıca grupların alıcı dil sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında; yine deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, iki gruptaki öğrencilerinin de alıcı dil öntestinden aldıkları puan ortalamalarının birbirine benzer olmasına rağmen deney grubunun sontestten aldıkları puan ortalamaları daha fazladır. Sontestlerde grupların karşılaştırılması sonucunda; deney grubu öğrencilerinin sontestten aldıkları puanların önteste göre olumlu ve anlamlı artışa sahip olduğu bulgulanmıştır. Araştırmanın alıcı ve ifade edici dil becerileri boyutundaki sonuçları Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson ve Cole (1996), Zevenbergen ve Whitehurst (2003), Wasik ve Bond (2001), Wasik, Bond ve Hindman (2006), Gonzalez, Pollard Durodola, Simmons, Taylor, Davis, Fogarty ve Simmons (2014), Maul ve Ambler (2014) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

TİFALDİ öntest ve sontest puanları ortalamalarındaki değişim karşılaştırması yapıldığında araştırmanın sonucunda ilkökul 1. sınıf öğrencilerin ifade edici ve alıcı dil becerilerinin geliştirilmesi noktasında EKOP’un olumlu yönde etkileri olduğu görülmüştür. Senechal ve Cornell (1993), yapılan tek bir kitap okuma etkinliğinde bile çocukların alıcı dilde yeni sözcükler öğrendiklerini belirtmiştir. Senechal (1997) ve Senechal, Thomas ve Monker (1995), kitap okuma esnasında hedeflenen sözcükler hakkındaki soruları yanıtlayan çocukların, sözcükleri sadece tekrarlayan ve parmakla gösteren akranlarına göre daha fazla sayıda sözcük öğrendiklerini ve ürettiklerini göstermişlerdir. Bu çalışmalar, çocukların birlikte kitap okuma etkinliğine katılımının ve yetişkinle çocuk arasındaki etkileşimin artmasının, dil gelişim sürecine sürecine olumlu yönde etkileri olduğunu göstermektedir. Bu temele dayanan etkileşimli kitap okuma programı çocukların dil becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla, yetişkin ve çocuk arasında aktif bir etkileşime dayalı birlikte kitap okuma etkinliği olarak ilk kez Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, çok sayıda araştırmada EKOP’un çocuklar için dil kullanımında, kelime hazinesini arttırarak, dili geliştirdiği ayrıca risk grubundaki çocuklara özel erken müdahale programı içinde bulunduğu ifade edilmektedir (Akoğlu ve diğ., 2014; Deniz, 2018; Ergül, Sarica, ve diğ., 2016; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; Whitehurst ve diğ., 1994). Yapılan araştırmalarda risk grubundaki çocukların, uygulanan EKOP sonrasında daha fazla sayıda ve farklı sözcük kullandıkları, fonolojik farkındalıklarının daha ileri düzeyde olduğu ve dil becerilerinde anlamlı artışlar gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson ve Cole 1996; Fielding-Barnsley ve Purdie, 2003; Fung, Chow ve McBride-Chang, 2005; Maul ve Ambler, 2014). Bu bulgular çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada deney grubu öğrencilerine uygulanan etkileşimli kitap okuma programının öğrencilerin yazım kuralları becerilerinde de anlamlı etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun Yazım Kuralları Becerisi Ölçeği’nden elde ettikleri sontest puanlarının, kontrol grubuna göre deney grubu lehinde, anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Yazım kuralları becerisi puanlarında, anlamlı düzeyde fark gözlemlenen deney grubunda yapılan okuma programının, kontrol gruplarında uygulanan Türkçe dersi etkinliklerine göre öğrencilerin yazım kuralları becerilerini arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Justice ve Ezell’in (2002) araştırmalarında, uygulanan etkileşimli kitap okuma sonrası, deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre yazı farkındalığı becerilerinde artış gösterdiği bulguları ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde, etkileşimli kitap

okumanın yazı farkındalığına olumlu etkisi başka çalışmalarla da (Ewans, Williamson ve Pursoo, 2008; Justice ve Ezell 2000) ortaya konmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin ailelerinin okuma sıklıklarına göre ifade edici dil testleri puanları karşılaştırıldığında anlamsal fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin Yazım Kuralları Ölçeği puanları ailelerin okuma sıklığına göre karşılaştırıldığında; istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin alıcı dil öntest puanları ailelerin okuma sıklığına göre karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık vermediği sonucu bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerine ait alıcı dil sontest puanları ailelerin okuma sıklığına göre karşılaştırıldığında; çok sık okuma gerçekleştiren ailelerin çocuklarıyla; bazen okuma gerçekleştiren ailelerin çocuklarının puan ortalamaları arasında, ailelerin çok sık okuma gerçekleştirdiği çocuklar lehinde anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre, ailelerin çok sık okuma gerçekleştirdiği çocukların alıcı dil beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Deney grubunda uygulanan etkileşimli kitap okuma programının ve ailelerin okuma uygulamalarını çok sık gerçekleştirmelerinin öğrencilerin alıcı dil becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Etkileşimli kitap okuma programıyla birlikte ailelerinde çok sık okuma gerçekleştirmesinin, öğrencilerin alıcı dil becerilerini destekleyici nitelikte olduğu gözlenmektedir. Bu bulgular, Whitehurst ve diğ. (1994), Reese, Leyva, Sparks ve Grolnick (2010), Lever ve Senechal'ın (2011) yaptıkları araştırmaların alıcı dil becerileri sonuçlarıyla benzerlik gösterirken; ifade edici dil becerileri sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Bu araştırmalarda, EKOP ile öykü okumanın ifade edici ve alıcı dil becerilerinin gelişiminde kazanımlar elde edildiği ve bu kazanımların uygulamalara anne ve babanın dâhil edildiği koşullarda daha da fazla olduğu saptanmıştır. Sınıf ortamı, ev ortamı, hem sınıf hem ev ortamında EKOP uygulanmış; çocuklardaki sözlü dil becerileri ve alıcı dil kelime bilgileri kontrol grubu ile karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında ebeveynlerin bulunduğu müdahale şartlarında daha büyük edinimler elde ettikleri bulunmuştur (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu araştırmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan, ailelerin çok sık okuma gerçekleştirdiği çocukların ifade etme becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı; ancak alıcı dil becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma belirtilen çalışmalardan ifade edici dil beceri değişkeni bakımından farklı sonuçlar göstermektedir.

Kontrol grubu, öğrencilerinin ifade edici ve alıcı dil ön-sontest puanları ailelerin okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Kontrol grubu yazım kuralları ölçeği sontest puanlarının da ailelerin okuma sıklığına göre istatistiki şekilde anlamlı düzeyde bir fark göstermemiştir.

Alan yazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların etkileşimli kitap okuma ile öykü okumanın geleneksel yöntemle öykü okumaya oranla erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişiminde daha etkili olduğu görülmektedir (Akoğlu ve diğ., 2014, Hargrave ve Senechal, 2000; Wing-Yin Chow ve McBride-Chang, 2003). Araştırmalarda EKOP'un uzun dönemli olumlu etkileri arasında da çocukların okuduğunu anlama, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri yer almaktadır (Ergül, Akoğlu, Tufan ve Kesiktaş, 2013). Bu noktada etkileşimli kitap okumanın çocukların okuma alışkanlığı kazanması ve okuma kültürünün oluşmasında da olumlu etkilerinin olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu deneysel çalışmada, 8 hafta süresince ilkökul birinci sınıf öğrencilerine EKOP ile öykü kitabı okumanın temel dil becerilerini desteklediği, ifade edici ve alıcı dil becerilerini geliştirdiği, yazım kuralları farkındalık becerilerini arttırdığı görülmüştür. Bu sonuca göre etkileşimli kitap okuma programının ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin birinci döneminde düzenli olarak uygulanması önerilmektedir. EKOP'un olumlu etkileri göz önüne alındığında; ilgili kurumlar, eğitimciler ve ebeveynler etkileşimli kitap okuma ortamları oluşturulmasına yönelik çalışmaları arttırmalıdır. Bu noktada ilkökullardaki Türkçe derslerinde yapılan etkinliklerin geleneksel uygulamalardan farklılaşması, etkileşimli kitap okuma ortamları oluşturulmasına yönelik öğretmenlere EKOP ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir. İlkokul öğretmenleri aracılığıyla ebeveynlere EKOP'a yönelik aile katılım programları düzenlenerek uygulama ile ilgili bilgi verilebilir. Evde okuma saatlerinin yapılması için aileler teşvik edilebilir. Çocuklara etkileşimli okuma ile öykü kitabı okumaya erken yaşlarda başlanabilir. Bunun için resimlerden oluşan öykü kitapları alınarak çocukların resimler hakkında konuşması teşvik edilebilir. EKOP'un olumlu etkileri göz önüne alındığında; çocuklarda dil gelişimini desteklemek için çocuğa destek sağlayacak ve çocuğun gelişiminde söz sahibi olan herkesin kitap okuma ve dil gelişimi arasındaki ilişki konusunda bilgi sahibi olması oldukça önemlidir. Bu konuda ortaya konan bilimsel gelişmeler ışığında; çocukların dil gelişimini destekleyici çalışmalar yapmak bütün eğitim paydaşlarının görevidir.

6. Etik Beyanı

Bu araştırma etik konular dikkate alınarak ve etik kurallara uygun olarak yürütülmüştür. 30.07.2018 Tarihli ve 07 numaralı Etik Kurul Onay Belgesi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Etik Kurulu'ndan alınmıştır.

7. Çıkar ve Katkı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. 1. yazar %50 oranında, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Akçataş, A. (2002). Dile hâkimiyetin geliştirilmesinde verimli okumanın önemi. *Türk Dili*, 604, 308-313.
- Akgül, A. & Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri*. Ankara: Emek Ofset.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13 (2), 622-639.
- Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., & Ergül, C. (Ed.). (2016). *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Aksan, Doğan (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I*, Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Anderson, A., Anderson, J. & Shapiro, J. (2005). Supporting multiliteracies: Parents' and children's talk within shared storybook reading. *Mathematics Education Research Journal*, 16, 5-26.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th Edition). NewYork: Routledge Falmer.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A. & Cole, K. N. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 213-235.
- Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi* (Bütünleşik Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 603-619.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Tufan, M. & Kesiktaş, D. (Eylül 2011 – Eylül 2013) – TÜBİTAK tarafından desteklenen 5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın Etkililiğinin İncelenmesi (Proje No.111K161).
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (02), 193-204.
- Fielding Barnsley, R. ve Purdie, N. (2003). *Early intervention in the home for children at risk of reading failure. Support for Learning*, 18(2), 77-82.
- Fung, P. C., Chow, B. W. Y., ve McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of deaf studies and deaf education*, 10(1), 82-95.
- 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.
- Gülyüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hargrave, A.C., ve Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education Development*, 23(4), 451-474.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.

- Justice, L. M., & Ezell, H. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29. [http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360\(2002\)003](http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2002)003)
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Kaplan, M. (2010). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kazak-Berument, S., & Güven, A. G. (2010). *Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Koçak, N., Ergin, B. & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı II), 100-106.
- Kotaman, H. (2013). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 50 (4), 199-204.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Maul, C. A. & Ambler, K. L. (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 35(4), 237-247.
- MEB (2019). *İlkokul ve ortaokul Türkçe dersi öğretim programı* (1, 2, 3, 4, 5, 6,7 ve 8. Sınıflar) Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mena, J. G. (2008). Foundations of early childhood education teaching children in a diverse society. Newyork: Mc Graw Hill.
- Mercan, E. (2007). Okul öncesi çocuklarında konuşma temel dil becerisinin üstlendiği işlevler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Samsun
- Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 52(4), 11-16.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Oktay, A. (1980). "Metropolitan Readiness Testi'nin İstanbul'da farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevredeki 5.5-6 yaş çocuklarına uygulanması". *İstanbul Üniversitesi Pedagoji Dergisi*, V ol. I: 119-138.
- Pınarcık, Ö. (2005). *Okulöncesi eğitim kurumlarında anadil öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi (Konya örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., & Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21(3), 318-342.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Senechal, M., & Cornell, E.H. (1993). Vocabulary Acquisition Through Shared Reading Experiences. *Reading Research Quarterly*, 360-374.
- Senechal, M., Thomas, E., & Monker J. (1995). Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Senemoğlu, N. (2018). Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Taner, M., & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tetik, G. (2015). *Diyaloga dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *CELL Reviews: Center for Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental psychology*, 28(6), 1106.

- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth- combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yazıcı, Z. (1999). *Almanya ve Türkiye’de Anaokuluna Devam Eden 60–76 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Gelişimi ile Okuma Olgunluğu Arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Wasik, B. A. & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), 243-250.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74
- 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., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., ValdezMenchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Wing-Yin Chow, B., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent–child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a sharedreading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15.

Ek 1: EKOP Kitap Listesi

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