

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

DİYALOĞA DAYALI HİKÂYE OKUMA TEKNİĞİ İLE OKUNAN
ÖYKÜLERİN 4-5 YAŞ (48-60 AY) ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİNE
ETKİSİ

Gamzegül TETİK

Danışman

Doç Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN (Danışman)

Üye : Yrd. Dr. Nilgün CEVHER KALBURAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sibel YOLERİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu' nun
...../...../..... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tezimin hazırlanmasında birbirinden değerli birçok insanın yardımları olmuştur. Öncelikle bana bu bölümü kazanmamdan, yüksek lisans eğitimimin sonuna kadar gösterdikleri maddi ve manevi sonsuz destekleri için aileme çok teşekkür ederim.

Araştırmam süresince tezimin tüm aşamasında büyük bir sabırla bana yardımcı olan, daima beni yüreklendiren, eleştiren, yol gösteren buna rağmen her zaman inanan ve çalışmamın her aşamasında benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve akademik yaşamda bana bir yön çizen değerli danışman hocam Doç Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN'a sonsuz teşekkürler.

Gerek Lisans gerekse yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgilerini bizimle paylaşan ve okul öncesi eğitimi alanında bana bir bakış açısı kazandıran değerli hocalarım; Doç. Dr. Mustafa BULUŞ'a, Doç. Dr. Asiye İVRENDİ'ye, Yrd. Doç. Dr. Nilgün Cevher KALBURAN'a, Yrd. Doç. Dr. Metin YAŞAR'a ve lisans ve yüksek lisans eğitimimde değerli bilgilerini bizlerle paylaşan bütün hocalarıma çok teşekkür eder saygılarımı arz ederim.

Çalışma disiplini ile bana iyi bir örnek olan değerli hocam Yrd. Doç Dr. Sibel YOLERİ' ye, akademik desteğinin yanında her zaman sıcak bir dost olan ve ne zaman aklımda bir soru işareti oluşsa yanına giderek rahatlıkla danışabildiğim değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Sacide Güzin MAZMAN'a ve Öğr. Gör. Hakan BOZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yaşadığım tüm olumsuzluklara rağmen beni her zaman motive eden, sabrını, hoşgörüsünü ve desteğini hiç eksiltmeyen, tezimin hazırlanıp zamanında bitirilebilmesi için bana büyük bir güç, inanç ve sevgi veren sevgili eşim Metin TETİK'e çok teşekkür ederim.

ETİK BEYANNAMESİ

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

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

İmza

Adı Soyadı: Gamzegül TETİK

ÖZET

DİYALOĞA DAYALI HİKÂYE OKUMA TEKNİĞİ İLE OKUNAN ÖYKÜLERİN DÖRT-BEŞ YAŞ (48-60 AY) ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ

Gamzegül Tetik

Bu araştırmanın amacı; dört-beş yaş (48-60 ay) grubu çocuklara diyaloga dayalı hikâye okuma tekniği ile hikâye kitapları okunmasının çocukların dil gelişimine olan etkisini incelemektir. Çalışmanın örneklemini Uşak İl merkezinde Mili Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden dört-beş yaş (48-60 ay) arasındaki 104 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan çocuklar rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmiştir.

Çalışmada sadece deney grubuna diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikaye kitapları okunmuş ve kontrol grubunda herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların tamamına çalışmaya başlamadan önce ön test uygulanmıştır. Bu noktada “Marmara Dil Gelişim Ölçeği” ve “Peabody Resim-Kelime Testi” kullanılarak dil gelişimi seviyeleri ölçülmüştür. 10 hafta süren uygulamanın sonunda iki gruptaki çocukların tamamına tekrar aynı testler son test olarak uygulanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar dört-beş yaş (48-60 ay) grubu çocuklara diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okumanın çocukların dil gelişimine olumlu katkı yaptığını göstermektedir. Diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okunan deney grubu çocukların öntest ve sontest puanları arasındaki fark geleneksel

yöntemle hikâye kitabı okunan kontrol grubu çocukların ön test ve son test puanları arasındaki farka oranla çok daha fazladır. Çalışma, diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okunmasının çocukların dil gelişimlerine olumlu etkisini ortaya koymakta ve bu yönüyle literatüre katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Diyaloga Dayalı Okuma, Geleneksel Okuma, Dil Gelişimi, 48-60 Aylık Çocuklar.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF DIALOGIC READING ON FOUR-FIVE (48-60 MONTHS) YEARS OLD CHILDREN'S LANGUAGE DEVELOPMENT

Gamzegül Tetik

The aim of this study is to examine the effects of dialogic reading on children's language development. 104 children four-five years (48-60 months) old attending public kindergartens in Uşak participated in this study. Participant children were randomly distributed to the experiment and control groups.

In the experimental group books were read through dialogic reading and in the control group no treatment were used. Before the study started the pretests were administrated to the children both experimental and control groups. "Marmara Language Development Scale" and "Peabody Picture Vocabulary Test" used as pre and post tests to determine language development level of the children. 10 weeks dialogic reading treatment applied at the experimental group. At the end of this period, post tests were administrated both experimental and control groups.

The research findings showed that dialogic reading made positive contributions to four-five years (48-60 month) old children's language development. The statistically significant differences were found the pre and post tests scores of the children at the experimental group. Additionally, the same significant differences were found between the

experimental and control groups. This study revealed that dialogic reading had positive effects on children's language development and contributed to related literature.

Keywords: Dialogic Reading, Traditional Reading, Language Development, 48-60 Months old Children.

İÇİNDEKİLER

Yüksek Lisans Tezi Onay Formu	i
Teşekkür	ii
Etik Beyannamesi	iv
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi	xiii
Şekiller Listesi	xv
Simge ve Kısaltmalar Listesi	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
Problem Durumu	4
Araştırmanın Önemi	6
Araştırmanın Amacı	8
Araştırma Soruları	8
Araştırmanın Sınırlılıkları	8
Varsayımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI	10
Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi	10
Dilin Bileşenleri	16

Dil Gelişimi İle İlgili Kuramlar	19
Psikolinguistik görüş.	20
Davranışçı görüş.	24
Etkileşimci görüş- Anlamsal/Bilişsel görüş.	25
Sosyolinguistik görüş.	27
Dil Gelişim Evreleri	28
Konuşma Öncesi Dönem.	29
Konuşma Dönemi.	33
<i>Tek sözcük dönemi (12-18 ay).</i>	33
<i>İki sözcük dönemi (18-24 ay).</i>	35
<i>Üç veya daha fazla sözcüklü İfadeler dönemi.</i>	37
Okul Öncesi Dönemde Yaşlara Göre Dil gelişim Özellikleri	38
Sıfır-Üç Yaş Arasında Dil Gelişim Özellikleri.	38
Üç-Altı Yaş Arasında Dil Gelişim Özellikleri.	40
Dört-Beş Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Özellikleri.	40
Okul Öncesi Dönemde Kitap Okuma	42
Diyaloğa Dayalı Okuma Tekniği İle Hikâye Kitabı Okuma	49
Kitap Okumanın Dil Gelişimi Üzerindeki Etkileri	68
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	72
Araştırma Deseni	72
Ön test-Son test kontrol gruplu seçkisiz desen.	72
Çalışma Grubu	73
Veri Toplama Araç ve Teknikleri	75
Peabody resim kelime testi (PRKT).	75

Marmara dil gelişim ölçeği (MDGÖ).	76
Kişisel bilgi formu.	77
Veri Toplama Süreci	77
Diyaloğa dayalı okuma tekniğine uygun hikâye kitabı seçimi.	80
Diyaloğa dayalı okuma tekniği ile hikâye kitabı okunmasının uygulanması.	84
Diyaloğa dayalı okuma tekniğine ait örnek bir uygulama.	85
Verilerin Analizi	96
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	97
İlişkili ve İlişkisiz <i>t</i> Testi Analizine Ait Bulgular	97
Araştırmanın birinci alt sorusuna ait bulgular.	97
Araştırmanın ikinci alt sorusuna ait bulgular.	98
Araştırmanın üçüncü alt sorusuna ait bulgular.	99
General Linear Model Analizine Ait Bulgular	101
Marmara dil gelişim ölçeğine ait bulgular.	101
Peabody resim-kelime testine ait bulgular.	104
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER	108
Tartışma.....	108
Öneriler.....	110
Diyaloğa dayalı okuma esnasında okunacak kitaba ilişkin öneriler.	111
Çalışma kapsamındaki diğer öneriler.	112
	114
KAYNAKLAR	
EKLER	131
EK A. Peabody Resim Kelime Testi Örneklî Açıklaması ve Kayıt Formu	132

EK B. Kişisel Bilgi Formu	140
EK C. Marmara Gelişim Ölçeği Dil Alt Boyutu	141
EK D. Uygulama Süresince Okunan Kitapların Listesi	142
EK E. Uygulama İle İlgili Fotoğraflar	144
EK F. Özgeçmiş	146
EK G. Tez Kontrol Listesi	147

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 <i>Agulama Evreleri</i>	33
Tablo 2.2 <i>İlk İki Yıl Boyunca Dil Gelişiminin Dönüm Noktaları</i>	36
Tablo 2.3 <i>Okuma Teknikleri ve İlişkili Bulguları</i>	53
Tablo 3.1 <i>Çalışmada Kullanılan Deneysel Desen</i>	73
Tablo 3.2 <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaş Aralıkları, Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları</i>	74
Tablo 3.3 <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine Dair Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar</i>	74
Tablo 4.1 <i>Deney Grubu Çocukların Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması</i>	97
Tablo 4.2 <i>Kontrol Grubu Çocukların Ön Ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması</i>	98
Tablo 4.3 <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması</i>	99
Tablo 4.4 <i>Levene 's testi</i>	101
Tablo 4.5 <i>MDGÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları</i>	102
Tablo 4.6 <i>Grupların MDGÖ Aldıkları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	103

Tablo 4.7 <i>Levene's Testi</i>	105
Tablo 4.8 <i>PRKT Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları</i>	105
Tablo 4.9 <i>Grupların PRKT'den Aldıkları Ortalama ve Standart Sapma Değeri</i>	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 4.1</i> Gruplar arası MDGÖ elde edilen test	104
<i>Şekil 4.2</i> Gruplar arası PRKT elde edilen test puanları.....	107

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada tablolarda yer alan simgeler ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

PRKT : Peabody Resim Kelime Testi

MDGÖ : Marmara Dil Gelişim Ölçeği

DR : Dialogic Reading

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

vd. :ve diğerleri

akt. :aktaran

TTALL : Talk to a Literacy Lear.

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Toplumsal olmanın en temel koşullarından birisi olan dil ile ilgili araştırmalar tarih boyunca yapılmıştır. Özellikle çocuğun kısa sürede bir dili içselleştirmesi ve onu iletişim aracı olarak kullanabilmesi ve dil yoluyla konuşabilmesi, başkalarıyla iletişim kurabilmesi her zaman merak konusu olmuştur. Dil edinimi ile ilgili araştırmalar insan yaşamının bazı aşamalarının dil edinimi açısından çok önemli olduğunu ortaya koymuştur. Yaşamın ilk altı yılı olarak değerlendirdiğimiz sıfır-altı yaş dönemi, çocuğun gelişimi ve eğitimi bakımından en önemli ve kritik yıllardır. Fiziksel büyüme ve gelişme ile birlikte özellikle ilk iki yılda dil gelişiminin hız kazandığı gözlenmektedir. Doğumla birlikte ağlama, gülme, bağırma gibi sesler çıkaran çocuğun zamanla ses taklitlerine başvurarak tekrarlamalar yaptığı ve buna bağlı olarak da zamanla belirli aşamalar kaydederek dil gelişimini hızlandırdığı ve konuşma çabaları içerisinde olduğu görülmektedir (Berk, 2013).

Dil, bir anlatım ve çevreye uyum aracıdır. Dil zekânın önemli bir ögesi ya da belirgin özelliği sayılır. Gerek yazılı, gerekse sözlü dili kullanabilmek, bireyde çeşitli kavramların gelişmesine bağlıdır. Dil düşünebilmekle ilişkili en önemli bilişsel alt yapı olarak tanımlanmaktadır. Düşünmede doğruluk ve seçiklik, cümlelerin yapısına sıkı sıkıya bağlıdır (Binbaşıoğlu, 1990, s. 13). Dil gelişimi, hem olgunlaşmaya hem de öğrenmeye bağlıdır. Çocukta dil gelişimi birinci yaşın sonunda kendini göstermeye başlar. Dil gelişmesi, çocuğun kendisiyle ilgilenildiği oranda artar. Bu, dil gelişiminde yetişkinlerin heveslendirici etkisini gösterir. Aile çevresinin dışındaki kurumlarda yaşayan çocuklarda dilin geç ve güç geliştiği saptanmıştır (Binbaşıoğlu, 1990, s. 18). Dil gelişiminde ilk yaşların büyük önemi vardır. Bu yaşlarda yapılan dil yanlışlıkları ileri yaşlarda kolay

düzeltilemez. Çevrenin dil bakımından kusurlu olması, çocuğun zihin gelişimini, hem aşağı bir düzeyde tutar hem de onu yoksullaştırır (Binbaşıoğlu, 1990, s. 19). Çevreden ya da kültürden kültüre değişse de birçok çocuk, üç yaşında birbirleriyle kolayca anlaşabilirler. Anaokulu çağına gelen birçok çocuğun kullandığı cümle yapılarının yarısı, yetişkin ölçütlerine uygundur (Karacan, 2000, s. 255).

Literatürde çocuklarda dil gelişiminin desteklenmesi için ebeveynlerin ya da öğretmenlerin çocuk ile etkileşiminin önemine yönelik birçok araştırma yer almaktadır (Power, 1992; Lenner, 2000; Li, 2003; Kayser, 2006; Unutkan, 2006; Erbay ve Samur, 2010). TTALL (Talk to a Literacy Learner) isimli programda, aileler üzerine odaklanılmıştır. Uygulanan programda, çocukların okuryazarlık başarılarında çocuklar, aileler ve öğretmenler arasında ortaklık ilişkisi kurulmuştur. Uygulanan programın ortaklar için karşılıklı etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Program sonucunda aileler uygulanan öğretim tekniklerinin başarılı olup olmadığı hakkında öğretmenlere doğrudan geribildirimde bulunabilmiş, böylece program aileler tarafından da planlanmış ve desteklenmiştir (Power, 1992). Chamot (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, evde sağlanan çevrenin çocukların okuryazarlık başarılarını yansıtmada, sosyo kültürel faktörlerden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların dil gelişimini destekleyici olarak önerilen etkinliklerden biri de çocuklara kitap okunmasıdır. Araştırmalar bebeklikten hatta doğum öncesinden başlayarak çocuğa kitap okunmasının beyin gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur (Arnold ve Colburn, 2006, s. 55).

Ülkemizde okul öncesi dönemi çocuklarına kitap okumanın etkileri ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı giderek artmakta ve aile ve öğretmenler çocuklara kitap okumaları yönünde bilinçlendirilmektedirler. Okul öncesi dönem çocukları okuma yazma

bilmedikleri için onlara kitap okurken yetişkinlerin kullandıkları teknikler kitap okumanın çocuğa olan etkilerinde belirleyici olmaktadır.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde etkileşimli, etkileşimsiz, diyaloga dayalı, geleneksel gibi farklı teknikler ve materyaller kullanılarak çocuklara kitap okunmaktadır (Wasik ve Bond, 2001; Dickinson, 2001; Chow, McBride-Chang ve Cheung, 2008). Bu tekniklerin çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimine olan etkileri farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmanın amacı birlikte okuma tekniklerinden biri olan diyaloga dayalı okumanın dört-beş yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine olan etkilerini incelemektir.

Amerika Birleşik Devletlerinde; Grover J. Whitehurst'un öncülük yaptığı ve Whitehurst, Lonigan, Falco, Fischel, DeBaryshe, Valdez, Menchaca ve Coulfield tarafından geliştirilen diyaloga dayalı okuma tekniği farklı birçok ülkede kullanılmaktadır. Ancak ülkemizde yaygın olarak kullanılan bir teknik değildir. Bu araştırma ile diyaloga dayalı okumanın dil gelişimine olan etkilerinin belirlenmesi ile alana katkı sağlanması planlanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde; problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın sınırlılıkları üzerinde durulacaktır. İkinci bölümde; alan yazın taraması ile ilgili bilgilere değinilecektir. Araştırmanın üçüncü bölümünde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, kullanılacak olan veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama süreci, çalışmada kullanılacak olan "diyaloga dayalı okuma" tekniğine ve son olarak verilerin nasıl analiz edileceğine değinilecektir.

Çalışmanın dördüncü bölümü ve son bölümü çalışmadan elde edilen bulgular eşliğinde ortaya konulacak sonuçların literatür eşliğinde tartışılması ve çalışmadan temel

alabilecek bazı öneriler sunulacaktır. Son olarak çalışmanın kaynakçası ve ekleri çalışmaya dahil edilecektir.

Problem Durumu

Eğitim, dil üzerine temellenir. Kendini açıklayamayan bir çocuğun sosyal hayatta başarısız bir birey olması olağandır. Çocukların nasıl konuşacağı, kendini ve duygularını nasıl ifade edeceğini öğrenmesi gerekir. Bunun için çocukların erken yaşta dili öğrenmesi gerekmektedir (Einion, 2005).

Dil erken çocuklukta olağan üstü bir hızla gelişir. Bebekler dili anlamaya konuşmadan çok daha önce başlarlar (Aamold ve Wang, 2013). Küçük çocukların hangi sesleri öğrenmeleri gerektiğini anlamak için kullandıkları ipuçlarından biri sosyal etkileşimdir. Anne, babalar, öğretmenler, çocuğun akranları kısaca çocuğun çevresindeki bireylerle kurulan sosyal etkileşim miktarı çocuğun dilin seslerini öğrenmesini etkiler (Aram, Fine, Ziv, 2013, s. 115). Sesleri duymaya ve algılamaya başlayan bebekler bir yaşına kadar ilk sözcüklerini kullanmaya başlarlar. Bebekler dilin ve konuşmanın temel yapılarını bebeklik döneminin sonuna kadar kazanabilmektedirler. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişiminde de benzer gelişim aşamaları görülür. Dil gelişimi bilişsel ve motor gelişim ile paralel gelişmektedir. Çocuklar dil gelişim açısından aynı yaşta benzer özellikler sergilemekte ve benzer dil gelişimi evrelerinden geçmektedirler (Haktanır, 2012, s. 50).

Çocukların dil gelişimlerini desteklemek için farklı stratejiler kullanılabilir. Konuşurken cümleleri tam ve eksiksiz, gramer kurallarına uygun konuşmak, çocukları dinlerken sabırlı ve sevecen olmak, soru sorması için teşvik etmek ve sorularını cevapsız bırakmamak, çocukla günlük yaşamın her anında sohbet etmek, çocukla birlikte resim

yapmak, oyun oynamak, televizyon izlemek, müzik dinlemek, kitap okumak, çevrede olup bitenleri birlikte analiz etmek ve yorumlamak ve tüm bu konularda çocuklara rol model olarak dil gelişimleri desteklenebilir. Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimini destekleyici etkinlikler arasında yer alan birlikte kitap okumanın çocukların dil gelişimi üzerinde ve ilk okuryazarlık becerilerini kazanmasında büyük önemi vardır. Özellikle resimli kitaplar okunması, resimler üzerinde çocukla birlikte sohbet edilmesi ve okuma sürecine çocuğun aktif olarak dahil edilmesi çocuğun dil becerilerinin gelişmesinde oldukça önemlidir (Barry, 2006, s. 405).

Ülkemizde okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimi ile ilgili farklı araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde doğrudan farklı hikâye okuma tekniklerinin çocukların gelişimine olan etkilerinin karşılaştırıldığı araştırmaya rastlanmamıştır. Hikâye okuma, oluşturma ve çocukların dil gelişimi ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Örneğin; Yıldız (2010); altı-yedi yaş çocuklarının oluşturdukları öykülerde kullandıkları hece, kelime ve cümle sayılarını ve dil yapılarını, Erdoğan, Şimşek ve Aras (2003); alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden beş-altı yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine etki eden faktörleri incelemiş ve anne eğitim durumuna ve kardeş sayısına göre çocuğun dil gelişiminde farklılaşmalar olduğunu ortaya koymuşlardır. Akoğlu, Ergül ve Duman (2014); etkileşimli okumanın korunmaya muhtaç dokuz çocuğun sözcük sayısını olumlu yönde artırdığını saptamışlardır. Ayrıca, ebeveynlerin kitap okuma alışkanlıklarının (Unutkan, 2006), çocukların okul öncesi eğitimi almalarının (Taner ve Başal, 2005), Montessori eğitiminin (Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009), drama etkinliklerinin (Cömertpay, 2006) okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimlerine olan etkileri incelenmiş ve bunların destekleyici etkileri ortaya çıkmıştır.

Çocukla birlikte kitap okuma ve bunun dil gelişimine etkilerine yönelik araştırmalar sınırlı sayıdadır. Çocuklara hangi tekniklerle ve nasıl hikâye okunması gerektiği alan yazında deneysel olarak ortaya konulmamıştır. Bu araştırma ile birlikte okuma tekniklerinden biri olan diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okumanın çocukların dil gelişimine olan etkilerinin deneysel yöntemle belirlenmesinin önemli ve incelenmesi gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Özellikle diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okumanın çocukların hangi dil gelişim özelliklerini etkilediğinin ortaya konulması ebeveyn ve öğretmenlere birlikte okumada yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Çocuklara hikâye okuma eğitsel açıdan geniş ölçüde kabul görmüştür. Özellikle birlikte hikâye okuma ve hikâye sırasında sunulan avantajlar önemlidir. Morrow (1996) yaptığı deneysel çalışmada günlük rutin olarak hikâye okunan gruplar ile okunmayan gruplar arasında kelime üretimi, hikâye anlama ve çözme arasındaki farklılıkları incelemiştir ve sonuç olarak hikâye okunan grubun daha fazla sayıda kelime ürettiği, hikâyede daha fazla neden sonuç ilişkisi kurabildiği gözlenmiştir. Galda ve Cullinan (1991) birlikte hikâye okuma ile genel okul becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur.

Okul öncesi dönem çocukları okuma yazmayı bilmedikleri için bir yetişkinin onlara kitap okuması yoluyla okuma etkinliklerine katılabilmektedirler. Bu nedenle çocuğa nasıl kitap okunduğu oldukça önemlidir. Etkili bir okuma yöntemi kullanılmadığında çocuk kitaplardan edineceği deneyimi kazanamayacaktır. Yapılan araştırmalar çocuklara hikâye okuma esnasında soru sorma tarzının çocuklarda yeni sözcük edinimi etkilediğini, açık uçlu ve üst düzey soruların sorulduğunda çocukların ifade edici dil becerilerinin

desteklendiğini ortaya koymuştur (Isbell, Lindauer, Lowrance ve Sobol 2004, s. 160).

Benzer araştırmalarda, diyaloga dayalı yöntemle okuma tekniğininin çocukların kelime dağarcıklarınının (Hargrave ve Senechal, 2000), sözel dil becerilerinin (Doyle ve Bramvell, 2006) kelime ve hikâye üretimlerini (Arnold ve Colburn, 2006) desteklediği ortaya çıkmıştır.

Hikâye okuma tekniklerinin çocuğun dil gelişimine olan etkilerinin incelendiği araştırma sayısı ülkemizde sınırlıdır. Akoğlu, Duman ve Ergül (2013) korunmaya muhtaç dokuz çocuğu inceledikleri araştırmalarında diyaloga dayalı okumanın olumlu etkilerini tespit etmişlerdir. Dil gelişimi ve hikâye okuma teknikleri ile ilgili genelde tarama yöntemi ile çocukların dil gelişim düzeylerinin incelendiği (Yıldız ve Şen, 2010) anasınıfına devam eden çocukların dil gelişimine etki eden faktörlerin (Erdoğan ve Şimşek, 2003) incelendiği çalışmalar yapılmıştır.

Ülkemizde deneysel olarak hikâye okuma tekniklerinin dil gelişimine olan etkilerinin incelendiği ve karşılaştırıldığı çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, bu araştırmanının alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmada; dört-beş yaş (48-60 ay) çocuklarla birlikte diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okumanın (10 hafta süresince) dil gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla dört-beş yaş (48-60 ay) grubu çocuklara farklı hikâye anlatma tekniklerinden olan diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okumanın dil gelişiminde olumlu yönde etkilerinin olacağı ve bu çalışmanın literatüre de olumlu yönde katkısının olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; dört-beş yaş (48-60 ay) yaş grubu çocuklara diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okunmasının çocukların dil gelişimleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını incelemek eğer bir etkisi var ise geleneksel okuma yöntemine kıyasla ne gibi etkilerinin olduğunu görmektir.

Araştırma Soruları

Bu kapsamda araştırma sorusu “Diyaloğa dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okumanın dört-beş yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın alt soruları aşağıdaki gibidir.

1. Diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okunan grubun (Deney Grubu) ön test ve son test puanları arasında dil gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Geleneksel yöntemiyle hikâye kitapları okunan grubun (Kontrol Grubu) ön test ve son test puanları arasında dil gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu ve kontrol grubu karşılaştırıldığında ön test ve son test puanları arasında dil gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma Uşak İl merkezinde yer alan uygulamanın yapıldığı anaokullarındaki dört-beş yaş (48-60 ay) grubu çocuklar ile sınırlıdır. Ayrıca uygulama için deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 104 çocuk ile sınırlıdır.

2. Çocukların dil gelişim düzeyleri Peabody Resim Kelime Testi’ nin ölçebildiği düzeyle sınırlıdır.

3. Çocukların dil gelişim düzeyleri Marmara Dil Gelişim Ölçeği'nin ölçebildiği düzeyde sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Dil gelişim düzeyleri ölçülecek olan deney ve kontrol grubu çocukların dil gelişimi yönünde anne, kardeş, akranlar, televizyon vb. diğer etkenlerden eşit düzeyde etkilendiği varsayılmıştır.

2. Araştırma kapsamında belirlenen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

3. Araştırmada kullanılan Peabody Resim Kelime Testi ölçeğinin ve Marmara Dil Gelişim Ölçeğinin çocukların dil gelişimini ölçtüğü varsayılmaktadır.

4. Araştırmada kullanılan ölçeklerin öğretmenler tarafından her çocuk için tarafsızca doldurduğu varsayılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

Çalışmanın bu evresinde verilen problemin önemi ile ilgili olarak dil gelişiminin tanımı ve önemi, okul öncesi dönemde dil gelişimi, dilin bileşenleri, dil gelişimi ile ilgili kuramlar, dil gelişim evreleri, dil gelişimini etkileyen faktörler, yaşlara göre dil gelişim özellikleri, kitap okumanın dil gelişimi üzerindeki etkileri, diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye okuma, geleneksel yöntemle okuma kuramsal açıdan incelenmiştir.

Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği konuşabilmesidir. Toplumsal bir varlık olan insan, insanlığın başlangıcından itibaren birbirleri ile yaşamaya ihtiyaç duymuştur. İnsanların birbirleri ile yaşarken birlikte bir şeyler paylaşması ve aralarında iletişim kurabilmesi için dile gereksinimi vardır. Dil gelişimi doğumdan itibaren başlar ve insanın tüm yaşamı boyunca devam eder. Eğer birey yaşına uygun dil becerilerini edinemezse sosyal ve akademik anlamda başarısızlık yaşayabilir. Çocukta dil gelişiminin en önemli özelliklerinden biri; dil gelişiminde ilk dönemlerin evrensel olmasıdır. Farklı toplumlarda farklı dilleri konuşan çocukların dil gelişiminde benzer aşamaları kat ettikleri gözlenmiştir. Hatta araştırmacılar, işitme engelli olarak dünyaya gelen ve sağlıklı olarak dünyaya gelen iki çocuğu karşılaştırmışlar ve iki çocuğunda aynı zamanda mırıldanmaya başladığını benzer sesler çıkardıklarını gözlemlemişlerdir. Fakat işitme engelli olarak dünyaya gelen çocuğun gerekli dil uyarılarını alamadığı için dil becerilerinde gerileme olduğunu ve kendini beden diliyle ifade etmek zorunda kaldığını gözlemlemişlerdir. Bu

noktadan hareketle insanların aynı dil yeteneği ile doğsal olarak bile gerekli dil uyaranlarını alamadıkları sürede dil becerilerinin gerilediği söylenebilir (Öztürk, 2005, s. 15).

Bebekler sıfır ve altıncı aylarda geniş ölçüde seslendirme faaliyetlerinde bulunurlar. Bebekler ağlayarak, sızlanarak konuşma için bazı alıştırmalar yaparlar. Ağlama esnasında konuşma için gerekli dudak, çene ve dil alıştırmaları yapılır. Altıncı ayda bebeğe bir ses verildiğinde bebek tepki verir. Kendi çıkardığı sesleri dinlemekten büyük bir keyif duyar. Sekizinci ayda çocuk duygularını sesli olarak ifade edebilmeye başlar. Onuncu aydan itibaren sesleri taklit edebilir. On ikinci ayda ise çoğunlukla ilk kelimesini söyler. On sekizinci ayda artık tek kelimelik cümleler kurabilir hale gelir (Haktanır, 2012, s. 55).

Dil gelişimindeki ilk aylardaki bu evrensel gelişim aşamaları; 18-32. aylardan sonra sosyal uyaranların etkisiyle kaybolur. Dil gelişiminde en önemli noktalardan biride dilin yaş ile kritik ilişkisidir. Tüm dünyadaki çocuklar kendi anadillerini sıfır-beş yaş arasında yani okul öncesi dönemde öğrenirler (Öztürk, 2005, s. 22).

Ülkemizde; dil gelişimi ile ilgili çalışmalar; alıcı ve ifade edici dil gelişimi ile ilgili (Öztürk, 1995; Dereli, 2003), cinsiyetin dil gelişimi üzerindeki etkisi (Taner, 2003; Erdoğan, Erdoğan Aras ve Şimşek Bekir, 2005), uygulanan dil programlarının dil gelişimine etkisi (Aydın, 1997; Zembat ve Yurtsever, 2002), sosyoekonomik düzeyin dil gelişimine etkisi (Taner, 2003; Taner ve Başal, 2005); bunların yanında anne ve babanın okumaya karşı ilgisinin çocuğun dil gelişimine etkisi (Unutkan, 2006), drama etkinliklerinin dil gelişimine etkisi (Cömertpay, 2006), montessori materyallerinin dil gelişimine etkisi (Erbay, Kayılı ve Koçyiğit, 2009) gibi çok çeşitli alanlarda dil gelişimine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bunun yanında diyaloga dayalı okuma ile hikâye okumanın dil gelişimine etkisine yönelik sadece Akoğlu, Duman ve Ergül (2014)' de yaptıkları çalışma bulunmaktadır.

Dönmez ve Baykoç (1986), 12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanımı” konulu çalışmada çocukların dil kazanımlarındaki aşamalar incelenmiştir. Çalışmada görüşme, gözlem, ses kaydı ve not tutma yöntemleri kullanılmış; ifadelerdeki hece sayıları, cümledeki kelime sayıları, kullanılan kelimelerin nitelikleri, kelime birleşimlerinin dil bilgisi yönünden dağılımları, eylem kiplerinin kullanımları, zarf ve ünlem kazanımı ve çekim eklerinin kullanımı ele alınarak çocukların bunları hangi sırayla ve hangi aylarda kazandıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya orta sosyoekonomik düzeyde ki ailelerin çocukları alınmıştır. İlk sözcük kız çocuklarında yedi-sekiz aylarda, erkek çocuklarında ise 11-12. aylarda olduğu bulunmuştur. Çocukların ilk ürettikleri sözcüklerin sosyal nitelikli sözcükler olduğu belirlenmiştir.

Öztürk (1995), okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen 100 ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin alıcı dil düzeylerini ölçmek amacıyla “Peabody Resim Kelime Testi”, ifade edici dil düzeylerini ölçmek için “Lügatçe Dil Testi” kullanılmıştır. Araştırmasında kız ve erkek çocukların alıcı dil düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kardeş sayısına göre çocukların alıcı dil düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Annenin öğrenim durumuna göre çocukların alıcı dil düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmuştur. Sonuçta annenin öğrenim durumu yükseldikçe çocukların alıcı dil düzeylerinin de yükseldiğini ortaya koymuştur.

Karabağ (1995), beş ve altı yaşlarındaki Türk çocuklarının dil edinim süreçlerinde sözcüklerin anlamlandırılmasının ve kavram gelişimlerinin nasıl geliştiğini incelemiştir.

Çalışmada önce, altı resimli masal kitabındaki tüm kavramlar, sekiz sözcük türüne göre sınıflandırılmış, sonra da, öncelikli olarak edinildiği üzerinde uzlaşılan ve ad, sıfat ve eylemlerden oluşan üç sözcük türüne ait 20' serden 60 kavram tesadüfi olarak seçilmiştir. Bu kavramlar, evrenden tesadüfi olarak seçilmiş, 10' u beşinci yaşın içinde, 10' u da altıncı yaşının içinde bulunan 20 çocuk üzerinde sorgulanmıştır. Sonuç olarak okul öncesi dönemdeki çocukların, daha önce pek çok kez dinledikleri masallarda bulunan kavramların çoğunu bildiklerini kabul etmelerine karşın anlamlandıramadıkları belirtilmiş ve yasa göre anlamlandırma eğiliminde önemli bir fark olduğu saptanmıştır.

Aydın (1997), Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunda bulunan beş-altı yaş grubu çocuklara uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini beş-altı yaş grubuna dahil 57 çocuk oluşturmuştur. Bu 57 çocuğa ön ve son test olarak Denver Gelişimsel Tarama Testi, Peabody, Resim Kelime Testi, Portage Dil Gelişimi Kontrol Listesi ve Objelerle Sözlü Tepki Testi olmak üzere dört tip test uygulanmıştır. Sonuçta deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalamaları arasındaki fark karşılaştırıldığında Peabody Resim Kelime Testi, Portage Dil Gelişimi Kontrol Listesi ve Objelere Sözlü Tepki Testinin birinci nesnel bölümündeki farkın önemli olduğu bulunmuştur. Denver Gelişimsel Tarama Testi ve Objelere Sözlü Tepki Testinin ikinci nesnel, üçüncü nesnel, dördüncü nesnel ve resim bölümünden deney ve kontrol grubunun almış olduğu ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın ise önemsiz olduğu görülmüştür.

Zembat ve Yurtsever (2002), beş-altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Örneklem 32 çocuktan oluşmuştur. Çalışmada Kelime Dağarcığı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan

beş-altı yaş grubu çocukların kelime dağarcığı gelişimine yönelik ana dil eğitim programı, altı hafta boyunca her gün, günde ortalama 30-40 dakika kadar süren etkinliklerden oluşturulmuştur. Bulgulara göre örnekleme yer alan beş-altı yaş grubu çocukların kelime dağarcığı gelişimine, uygulanan ana dil eğitim programının olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Dereli (2003), okul öncesi eğitime devam eden dört-altı yaş çocuklarının ifade edici dil düzeylerinin, çocukların yaşlarına göre farklılaşma gösterdiğini belirtmiştir. Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocukların dil gelişim düzeyleri dört yaşında ki çocukların dil gelişimi düzeylerinden önemli derecede ileri olduğu bulunmuştur. Aynı araştırmada cinsiyetin önemli bir farklılığa neden olmadığı sonucu bulunmuştur.

Taner (2003), okul öncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmıştır. Araştırmaya Bursa iline bağlı 10 resmi ilköğretim okulunun birinci sınıflarından 120'si kız, 120'si erkek, 80'i alt sosyoekonomik, 80'i orta sosyoekonomik ve 80'ide üst sosyoekonomik düzeyde olmak üzere toplam 240 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin dil gelişimlerinin kız öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Taner ve Başal (2005), farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırmasını yaptıkları çalışmada, 120 kız, 120 erkek, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerde 80'er çocuk olmak üzere toplam 240 çocukla çalışmışlardır. Araştırma

sonucunda, genel olarak okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Özellikle üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin dil gelişimlerinin kız öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır.

Erdoğan, Erdoğan Aras ve Şimşek Bekir (2005), alt sosyoekonomik bölgelerde anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubundaki çocukların dil gelişimlerin düzeylerine cinsiyet, ana sınıfına devam süresi, anne eğitim düzeyi, anne mesleği, kardeş sayısı ve doğum sırasının dil gelişimi üzerinde etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde alt sosyo-ekonomik düzeyde olan beş-altı yaş grubu, anasınıfına devam eden 110 kız, 122 erkek olmak üzere toplam 232 çocuk oluşturmuştur. Verileri toplamak amacı ile “Descocudres’in Dil Testi”, “Peabody Resim Kelime Testi” ve “Lügatçe Dil Testi” olmak üzere üç test kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyete göre dil gelişimi puanları göre, elde edilen puanların ortalama değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasında ortalama değerlere göre fark olmasına rağmen bu farkın önemli olmadığı saptanmıştır. Anne eğitim durumuna göre, elde edilen puanların ortalama değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasında ortalama değerlere göre fark olmasına rağmen bu farkın önemli olmadığı saptanmıştır. Kardeş sayısına ve doğum sırasına göre, değerler karşılaştırıldığında, gruplar arasında farkın önemli olmadığı bulunmuştur.

Cömertpay (2006), okul öncesi eğitiminde, drama etkinliklerinin, beş-altı yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi isimli çalışmada, özellikle çocukların kullandıkları sözcük türü, sözcük sayısı, cümle uzunlukları ve öbek yapıları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Çukurova Üniversitesi Anaokulu’nun dört şubesine devam eden beş-altı yaş grubundan otuz altı çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarından

uygulamalar başlamadan önce ve uygulamaların bitiminden sonra ses kayıtları alınmıştır. Ölçme aracı olarak Ankara Gelişim Envanteri kullanılmıştır. Çalışmada dil edinimine yönelik yapılan yaratıcı drama etkinlikleri sonucunda çocukların bir sözce içerisinde kullandıkları sözcük sayısının arttığı ve çocukların daha uzun sözceler kullandıkları; çocukların kullandıkları sözceler, sözcük türleri bakımından incelendiğinde çocukların kullandıkları sıfat ve ad sayılarında artış olduğu, çocukların kullandıkları ad öbeği ve eylem öbekleri sayısında artış olduğu görülürken, kullanılan eylem ve zarf sayılarında bu artışın olmadığı, dil gelişimine yönelik yapılan yaratıcı drama eğitiminin çocukların dil gelişimlerini etkilemediği görülmüştür.

Erbay, Kayılı ve Koçyiğit (2009), araştırmada, Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, deneme modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2008-2009 yıllarında Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda eğitim gören toplam 40 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, Montessori yöntemi ile eğitim alan beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil becerileri ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim alan beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Dilin Bileşenleri

Dil ses, anlam, genel yapı ve günlük kullanımla ilgili birçok alt sistemden oluşur. Dil bilmek bu yönlerden her birinde iyi olmayı ve onları esnek bir iletişim sisteminde bir araya getirebilmeyi gerektirir. Dilin biçimi bütün dillere ait doğuştan kazanılan kurallarla düzenlenir iken, içerik ve pragmatik bileşenleri öğrenilerek kazanılır (Toppelberg ve Shapiro, 2000, s. 145).

Bloom ve Lahey dili biçim, içerik ve kullanım şekline göre üç temel bileşene ayırmışlardır (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 24). Bunlar:

Biçim; düşüncelerin karşı tarafın anlayacağı şekle dönüştürülmesini sağlayan koddur. Dilin, dilbilgisel boyutunu oluşturur. İfadelerin biçimi seslere, sözcüklere veya cümlelere göre tanımlanabilir.

İçerik; nesnelere, olaylar ve bunlar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcükler ve cümlelere karşılık gelen anlam bilgisini içerir. Yani içerik kişinin evren hakkında ne bildiğinin dil bilimsel göstergesidir.

Kullanım; dilin sosyal bağlamda iletişim amacına uygun olarak kullanımınıdır. Kullanım edim bilimi kapsar.

Ses bilgisi (fonology): Dilin ilk bileşenidir. Konuşma seslerinin yapı ve kurallarını yöneten kurallarla ilgilidir (Berk, 2013). Seslerin dağılımı ve diziliş kurallarını inceler (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 25).

Okul öncesi dönemde çocuklar dilin bütün seslerini henüz edinmemişlerdir. Onların tonlaması ve akıcılığı yetişkinlere göre çok az gelişmiştir. Fonoloji, erken çocukluk döneminde aşamalı olarak gelişir ve çocuklar bu dönemde konuşma seslerini çıkarmaya çabalar. Bu dönemde çocukların konuşmalarına sert düzenlemeler yapmak ve yeniden başlamaları için ısrar etmek hiç faydalı değildir. Hatta dili öğrenmelerine engel bile olabilir (Trawick ve Swith, 2013, s. 160).

Anlambilim (semantics): Dilin ikinci bileşenidir. Dilin anlamının çalışılmasıdır. Sözcükler arasındaki ilişkiler bilgi veya mesajın anlamını verir (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 26).

Küçük çocuklar bir sözcüğü ilk kez kullandıklarında, bu genellikle yetişkinlerin kullandığı anlama gelmez. Çok yönlü bir sözcük bilgisi geliştirmek için, okul öncesi çocuklar, binlerce sözcüğün anlamını saflaştırmak ve onları ayrıntılı bir ilişkili terimler ağı içinde bağlantılandırmak zorundadır (Berk, 2013).

Dil bilgisi (gramer): Çocuklarda dile hâkimiyet bir kez başladıktan sonra sözcükleri anlamlı bir biçimde bir araya getirir ve değiştirirler. Bu dilbilgisi yani diğer bir deyişle gramer kuralları ile ilgilidir. Dilin üçüncü bileşeni olan dil bilgisi iki ana parçadan oluşur: söz dizimi (syntax) ve yapıbilim (morphology) (Berk, 2013).

Sözcüklerin cümleleri oluşturmak üzere nasıl bir araya getirileceği ile ilgili kurallar sistemine söz dizimi denir. Bunlar sözcük sırası, cümle tipleri, sözcükler arasındaki ilişkiler gibi kurallardır (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 26). Sayılara, zamana (tense), duruma, kişiye, toplumsal cinsiyete, etken ya da edilgen çatıya ve başka anlamlara işaret eden dilbilimsel belirleyicilerin kullanımına yapıbilim adı verilir (Berk, 2013).

Kullanım bilgisi (pragmatics): Çocuklar ihtiyaçlarını, duygularını, isteklerini ifade etmek için dili kullanmayı öğrenirler. Böylelikle buldukları ailede, akran grubunda ve yaşadığı toplumda aktif bir birey olurlar. Dil küçük çocuklar tarafından birtakım soyut kurallar olarak değil grup içerisinde kendi etkinliklerini geliştirmek üzere sosyal ve iletişimsel araç olarak öğrenilir. Okul öncesi dönemde en belirgin dil gelişimi başkalarını etkilemek için kelimeleri ve cümleleri kullanabilme becerisidir. Dili sosyal olarak kullanmaya pragmatik denir (Trawick ve Swith, 2013, s. 162).

Başarılı bir biçimde konuşabilmek için, çocuklar sırayla konuşmalı, aynı konu üzerinde kalmalı ve anlamlarını açıkça ortaya koymalıdır. Ayrıca jestlerin, sesinin tonunun ve bağlamının anlamı nasıl saflaştırdığını da bulmak ve anlamak zorundadırlar. Dahası, dilin nasıl konuşulacağını toplumların belirlemesi nedeni ile kullanım bilgisi psiko-

dilbilimsel bilgiyi içerir. Çocuklar sözlü selamlaşmalar ve hoşçakal deyip ayrılmalar gibi belli etkileşim alışkanlıklarını edinmek zorundadır. Yaş ve konum farklılıkları gibi önemli toplumsal ilişkileri belirtmek için konuşmalarını uyarlamalıdır. Ayrıca, kültürlerinin konuşmaya ilişkin anlamlı deneyimlerini başkaları ile paylaşma biçimini de kavramak zorundadırlar (Berk, 2013).

Dil gelişimi konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında dil gelişimi: ses, sıra ve anlam sistemi olmak üzere üç sistemden meydana gelir;

Ses sistemi: Konuşma dilinde anlamı ayırt etmeye yarayan en küçük ses birimleri ses sistemlerini oluşturur.

Sıra sistemi: Cümlenin yapısını oluşturan ses gruplarının cümle içinde sıralanmasıdır. Sözcüklerin cümle içindeki sıralanmaları, dillerin cümle yapılarının belirlenmesi, özne tümleç ve yüklem bir dildeki sıralanışı ve adların sıfatlarla bir araya geliş biçimleri konularıyla ilgilidir. Çocuk sıra sistemi ile ilgili kuralları, iki sözcük döneminde kullanmaya başlar.

Anlam sistemi: Seslerin sembol aracılığı ile nesne ve olaylarla ilişkisini belirler. Dili anlam yönünden ele alır, dilin düşünce yanıyla, sesle düşünce arasındaki ilişkilerle ilgilenir (Baykoç-Dönmez ve Güler, 2007, s. 25).

Dil Gelişimi İle İlgili Kuramlar

Yirminci yüzyılın ilk yarısı içinde, dil gelişimi üzerine araştırmalar dünyadaki çocuklar için geçerli kilometre taşları belirlemiştir. Bu araştırmalar sonucunda çocuklar ilk sözcüklerini yaklaşık bir yaşındayken söylemektedir, ikinci yılın sonunda sözcükleri birlikte kullanmaya başlamakta ve dört beş yaşlarında birçok sözcük ve dilbilimsel yapıyı öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Bu başarıların düzenliliği büyük ölçüde olgunlaşma

tarafından yönetilen bir sürece işaret etmektedir. Aynı zamanda dil doğuştan gelen bir beceri değil öğrenilir bir beceri olduğu görülmektedir. İçinde bulunulan çevrede konuşulan biri olmaksızın, çocuklar sağır doğmakta, kötü bir biçimde ihmal edilmekte, sözlü iletişimi becerememektedir. Bu açık çelişki, yoğun bir kalıtım-çevre tartışması başlatmıştır. 1950'lerin sonlarında iki ünlü dil bilimci Skinner ve Chomsky bu tartışmanın karşıt taraflarında yer almıştır (Berk, 2013).

Çocukta dil kazanımına ilişkin birçok görüş ortaya konulmuştur. Dilin öğrenilmesi için çocukların doğuştan özel bir mekanizmayla doğduklarını kabul eden psikolinguistik görüş (Chomsky 1969), dilin taklit, pekiştirme ve ödüllendirme ile kazanıldığını savunan davranışçı görüş (Skinner 1957), dilin bilişsel yeteneklerinin gelişmesiyle kazanıldığını kabul eden etkileşimci, anlamsal-bilşsel görüş (Bloom 1970), dilde sosyal çevrenin son derece önemli etkisi olduğunu savunan sosyolinguistik, pragmatik görüş (Bruner 1974) ve dilin kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu kazanıldığını savunan etkileşimci görüş (Lahey 1978). Bu görüşler belli bir etkeni diğer etkenlere göre daha önemli kılarak savunmuşlardır. Bu görüşler birbirinden farklı olsa da temelinde ya kalıtım ya da çevresel faktörlerin önemli olduğu vurgulanmıştır. Dil kazanımı konusunda dört temel görüşten söz etmek mümkündür (Öztürk, 2005, s. 25).

Psikolinguistik görüş. Bu görüşün temel hipotezi, çocukların dil kurallarını uygulamak için doğuştan getirdikleri kapasitelerinin olduğudur. Dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellerden yola çıkarak açıklayan kuramcılara psikolinguistik kuramcılar denmektedir (Öztürk, 2005, s. 27).

Psikolinguistik kuramlar içinde en önemlisi Noam Chomsky'nin kuramıdır. Chomsky (1957), küçük çocukların bile kendi dillerini öğrenmede daha fazla sorumluluk aldığını kabul eden ilk kişidir. Onun Psikolinguistik yani diğer bir deyişle Ön Oluşumcu

Teorisi çocukların şaşırtıcı dil yapılarının insan beyni yapısına işlendiği doğuştan çocukların dile eğilimli olduklarını ifade eder. Chomsky, cümle kurma kurallarının küçük bir çocuğun doğrudan öğrenmesi veya bağımsızca keşfetmesi için çok karışık olduğuna inanmıştır. Bunun için tüm çocukların, tüm dillerdeki ortak kuralları içeren doğuştan biyolojik bir sisteme, dil edinme eğilimine (Language Acquisition Device-LAD) sahip olduğunu savunmuştur. Bu, çocuklara duydukları dile bağlı olmadan, yeterli sözcük öğrenmelerinden itibaren kurallara uygun şekilde konuşmalarına olanak verir. Çünkü çocuklar sınırlı sayıda cümleler duyarlar ancak sınırsız sayıda cümleleri anlayacak ve üretecek kuralları oluşturabilmektedirler (Acarlar, Ege ve Turan, 2002, s. 65).

Psikolinguistik kuramlar içinde diğer bir önemli kuram ise Nörolog Lenneberg'e ait kuramdır. Lenneberg (1964) beynin olgunlaşması ve gelişmesini incelemiştir. Lenneberg dili sadece insanlara özgü bir yetenek olarak gören dilbilimcilere kuramsal açıdan ilişkili bir yaklaşım önerir; dilbilimcilerin görüşlerinin yanı sıra beynin yapı ve sistemlerinin dili desteklediğini varsayar. Aralarındaki fark dilbilimcilerin dili edinim mekanizması ve kurallarına odaklanırken, nöro-dilbilimcilerin doğrudan beyin mekanizması üzerine odaklanmasıdır. Lenneberg, dil gelişimine ait bazı biyolojik kazanımların çocukta “kritik dönem” olarak adlandırılan erken gelişim evresinde oluştuğunu savunur. Ayrıca bu dönem dışında kalan çocuk ve yetişkinlerde dil gelişiminin asla normal derecede ilerleyemeyeceğini öne sürmüştür (Maviş, 2005, s. 35).

Chomsky'nin kuramı, dil'in biçimi-sözdizimi, dizim bilgisi ve tümce, tümce analizi çalışmalarına önemli ölçüde ışık tutmuştur. Dilin üretimsel ve dönüşümlü özellikleriyle sınırlı sayıda öğelerle sınırsız tümceler üreterek, dil kullanımındaki yaratıcılık ilkesini ortaya koymuştur. Chomsky'nin görüşünün temel hipotezi çocukların dil kurallarını uygulamak için doğuştan getirdikleri kapasiteleri olduğudur. Yani çocuğun dili

kazanmasında evrensel özellikler olduğu vurgulanmaktadır. Chomsky'e göre çocuğun her gün duyduğu yetişkin dili, düzgün formlu olmaktan uzaktır ve kısa tümceler, duraklamalar, tekrarlar, küfürler, hatalar ya da kısaltmalardan oluşmaktadır. Çocuklar da, duydukları dilin uygunluğunu anlayacak bir ortamda değıllerdir. Bununla birlikte çocuklar, başkasından duymadıkları, sınırsız sayıda sözcük ve tümce üretebilme becerisini kazanmaktadır. Hatta “beni kucağı”, “ditti” gibi duyma olanağı olmayan formları bile kurabilmektedir. Dil analizleri, konuşurken kullandığımız kuralların, karmaşık ve anlaşılması güç olduğunu göstermiştir. Hiçbir aile, bu karmaşık ve güç kuralları çocuğı öğretmez. Bu bulgular, üretme kuramcılarını, insanların diğıer bilisel süreçlerden farklı özel bir dil mekanizması ile doğdukları sonucuna ulaştırır. Bu mekanizma yardımı ile dil, kısa sürede ve kolaylıkla öğrenilmektedir (Berk, 2013).

Chomsky, kuramının temelinde yatan iki kavramla dil kazanımını açıklamaya çalışmıştır. Dil yetisi (edinç) ve dil kullanımı (edim). Ana dilini konuşan bir çocuk hiç eğitim görmese bile dilinin ses, anlam, sözdizimi ile ilgili kurallarına uygun olarak dili kullanır, ama bu kuralların ne olduğunun bilinçli olarak farkında olmayabilir. İşte bu bilinçsiz dil bilgisi edinç, bu yetinin kullanıma dönüşmesi de edim'dir. Chomsky'e göre çocuk doğduğunda beyni boş bir sayfa gibi değildir. O bir “Dil Kazanım Aracı” (Language Acquisition Device-LAD) ile beraber dünyaya gelmektedir. Bu aygıt beyinde fiziksel bir yapı olmayıp, dil öğrenmede gerekli olan nörolojik bir eğilimdir. Bu aygıt, ona çevresinden gelen verileri analiz edip çözümleyecek dili gerekli biçimde kullanabilmesini sağlayacak, işlevleştirecek örtük bir yetidir. Ancak, bu yetiyi olanaklı kılacak sosyal bir ortam içinde bulunması da gerekmektedir. Edim ise örtük bilginin somut olarak sosyal çevre içinde kullanıma dönüşmesi eylemidir. Chomsky hem kavrama hem de üretimin temelinde “Dil Edinim Aygıtı”nin ürünü olan içselleştirilmiş kurallar dizgesinin olduğunu belirtmekte ve

dilin yüzeysel yapısının kullanımını olanaklı kılan şeyin bu kurallar olduğunu söylemektedir (Eggen ve Kauchak, 2001).

Chomsky'nin kuramının dil gelişimi ile ilgili günümüzdeki görüşler üzerinde büyük etkisi vardır. Fakat Chomsky insanların eşsiz, biyolojik temelli dil öğrenme yeteneklerinin bulunduğu yönündeki inancı yaygın kabul görmesine karşın gelişime ilişkin açıklaması birçok açıdan eleştirilmiş ve zorlanmıştır. İlk olarak, araştırmacılar, Chomsky'nin insan dillerinin büyük ölçüde değişken dilbilgisel sistemlerinin temelini oluşturduğuna inandığı, evrensel dil bilgisini özgüleştirmede büyük güçlük çekmektedirler. Chomsky'i eleştirenler bütün dilbilgisel biçimleri bir kurallar takımının açıklayabileceğinden kuşku duymaktadır. Çocukların böyle kuralları işittikleri sözcük dizileriyle bağlantılandırmayı nasıl başardıkları da açık değildir. (Tomasello,2005, s. 185). İkinci olarak, Chomsky'nin dil bilgisel bilginin doğuştan belirlendiği varsayımı belirli dil gelişimi gözlemleriyle uyuşmamaktadır. Bir kez çocuklar doğuştan bir dilbilgisel yapı kullanmaya başladıklarında, onlardan onu dillerindeki bütün örnekler uygulamalarını bekleriz. Fakat daha sonra çocukların parça parça birçok öğrenme durumuna girerek ve bu yollarda hata yaparak, birçok dil bilgisel biçimi yavaş yavaş saflaştırıp genelliklerini görürüz. Edilgen tümce yapısı gibi, bazı biçimlerin tam olarak öğrenilmesi orta çocukluğun ortalarına kadar başarılmaz. Bu durum Chomsky'nin inanıldığından daha fazla deneme ve öğrenmenin söz konusu olduğuna işaret etmektedir (Tager-Flusberg ve Zukowsky, 2009, s. 140).

Chomsky'nin kuramı kapsamlılıktan da uzaktır. Örneğin çocukların bağlantılı bir söylem içinde, sözleri birlikte nasıl dokuduklarını ve anlamlı konuşmalar sürdürdüklerini açıklayamamaktadır. Belki de Chomsky'nin dilin kullanım yönü üzerinde durmaması nedeni ile kuramı dil girdisinin niteliğine ya da dil gelişimini destekleyen toplumsal

deneyime çok az yer vermektedir. Dahası, doğuştancı bakış açısı çocukların dil gelişimleri üzerinde bilişsel yeteneklerini önemli görmemektedir (Berk, 2013).

Özetle; Psikolinguistikçiler, bebeğin konuşma üretimi için kontrolün kazanılması her ne kadar zaman alıyorsa da, bebeğin dil işleme yetenekleriyle doğduğunu varsayarlar. Bebek dünyaya dil geliştirmeye hazır olarak gelir; kuskusuz bu da ağlamayla başlayan bir süreçtir. Buna dayanarak bütün çocukların karşılaştığı kültüre ya da dile bakılmaksızın son derece benzer dil evrelerinden geçtiklerini ve dil ediniminin evrensel olduğunu savunurlar (Gander ve Gardiner, 2004).

Davranışçı görüş. Bu görüşün temel hipotezi çocukların temel sözel davranışları kazanmalarında biyolojik yapının minimum düzeyde olmasıdır (Öztürk, 2005, s. 27). Bir davranışçı görüş savunucusu olan B. F. Skinner (1957), konuşmanın tıpkı diğer davranışlarda olduğu gibi edimsel şartlanma yoluyla kazanıldığı görüşünü savunmuştur. Bebek bir takım sesleri çıkarırken ebeveynler bu seslerden en çok sözcüğe benzeyenleri; gülümseyerek, kucaklayarak ve konuşarak pekiştirir. Örneğin; 12 aylık bir çocuk hoşuna giden bir kitabı okurken ebeveynin çıkardığı seslere benzer sesler çıkarır. Bunu duyan ebeveyn, bir gün çocuk yine benzer sesler çıkarırken ona kitabı gösterir ve “kitap” der. Kısa bir süre sonra çocuk ortamda kitap olduğu zaman “kitap” demeye başlar. Bebekler sesleri önceden tesadüfi ve taklidi olarak çıkarmaktadırlar. Bu seslerden özellikle yetişkin konuşmasına benzeyen seslerin ebeveynin dikkatini çekmesiyle hemen pekiştirilmesi, çocuğun bu benzeyen sesleri daha çok çıkarmasına neden olmaktadır. Bazı davranışçılar çocukların bütün cümleler ve kalıplar gibi kompleks yapıları kullanmayı nasıl öğrendiklerini açıklamak için taklitçilik görüşünü ortaya atmışlardır. Konuşmayı ilerletmek için taklitle pekiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ebeveynler “yemek istiyorum” demesi için bu cümleyi tekrarlarlarken çocuk “yemek istiyorum” derse hemen pekiştirilerek

(övgü gibi) bir ödül kazanır. Çocuk seslerin benzerini çıkarmada yetersiz kalırsa ödül almaz. Böylece çocuk ödül ile eşleştirilmiş sesleri eşleştirilmemişlerden ayırmaya başlamaktadır. Skinner, sözel davranışların çevresel uyarıcıların kontrolünde oluştuğunu ifade etmektedir. Çocuk anne dediği zaman hemen ödüllendirilir. Ama anne sözcüğünü farklı kadınlarda kullandığında ödül alamadığını fark ederek bu tepkiyi sadece annesine verir (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 28).

Özetle; Davranışçılar; dilin başka herhangi bir davranış gibi edimsel koşullanma yoluyla öğrenildiğini ileri sürerler. Dili öğrenmede; çevre etkili ve baskındır. Dil gelişiminde taklit, alıştırma ve pekiştirmenin önemi vurgulanmaktadır (Öztürk, 2005, s. 28).

Etkileşimci görüş- anlamsal/bilişsel görüş. Bu görüşün temel hipotezinde dil kullanımında kalıtım, olgunlaşma ve çevrenin etkileşim içinde olduğu vurgulanmaktadır. Bir başka deyişle, bebekler konuşma öğrenmeye hazır doğarlar ve çevre onlara konuşma öğretir (Öztürk, 2005, s. 29).

Etkileşimci görüş içerisinde en önemli görüşlerden biri Piaget'e ait görüştür. Piaget'e göre dil, kalıtım ve çevre etkileşimi ile gelişir. Çocuklar dil öğrenme yeteneği ile dünyaya gelirler ve dili kazanmaya gereksinim duyarlar. Dilin kazanılmasından önce çocukta zihinsel faaliyetler vardır. Çocuklar duygularını ilk iki yıl duyuşsal devinim yoluyla ifade ederler. Duyu motor dönemde ses uyarıcısının bebekte ses üretmeyi doğurması, sesle yapılan taklidin başlangıcıdır. Bebek bu dönemde ses şemaları üretir ve bundan hoşlanır. Bu birinci döngüsel tepkilere örnektir. Sonra bu şemaları başkalaştırır ve yeni sesler üretir. Zamanla da bu üretilenlerin çevre üzerindeki etkileri önem kazanır. Şemalar yeni durumlara genellenir ve yeni durumlara uymak için şemalar değişir. İki yaşına gelen çocuk olaylar, insanlar ve durumlarla ses bağlantısı kurar. İnsanları ve

nesneleri temsil eden bir semboller sistemi geliştirir. Çocuk için bu sistem, sonraki zihinsel gelişim içinde gereklidir. Çünkü dil ve zihin gelişimi birbirine paralellik göstermektedir. Piaget, çocukların konuşmasının bir dinleyici için anlamlı olup olmamasının önemli olmadığını, daha çok “kendileri için konuştuklarını” ifade etmiştir. Bu da benmerkezci konuşma olarak tanımlanmaktadır. Yaşlıları ile konuşmalar sonucu diğerlerinin kendilerinden farklı bir bakış açısına sahip olduklarını ifade ettiklerinde benmerkezci konuşmanın yavaş yavaş azaldığını ve dinleyici ile uyumlu sosyal konuşmayı tercih ettiklerini ifade etmektedir (Acarlar, Ege ve Turan, 2002, s. 65).

Etkileşimci görüşe ait diğer bir önemli görüş ise Vygotsky’e ait görüştür.

Vygotsky; Piaget’in çocukların benmerkezci konuşma ve ilk etapta sosyal olmayan konuşmayı tercih etmeleri fikrine karşı çıkmıştır. Vygotsky çocukların kendilerine yol gösterme, kendilerine yönlendirme için konuştuklarını ifade etmiştir. Konuşma, çocukların kendi davranışları hakkında düşünmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun için de denetlenen bilgi, temkinli ezberleme, anımsama, sınıflandırma, planlama, sorun çözme ve kendini yansıtmayı içeren yüksek kavramaya ilişkin işlemler için temel bir yapı olarak görülmektedir. Çocuklar, büyüdükçe kendilerini yönlendiren konuşmaları azalır ve içselleşir. Özel konuşma olarak adlandırılan ve hata yaptıklarında veya nasıl devam edecekleri konusunda kafaları karıştığı zaman kullandıkları bu konuşma büyüdükçe fısıltılara ve sessiz dudak hareketlerine dönüşmektedir. Çocuk gelişimsel olarak daha ileride olan yaşlılarıyla veya kendisini destekleyen yetişkinlerle çalışarak daha karmaşık olan etkinlikleri başarılı bir şekilde yapar ve böylece potansiyel gelişim seviyesinde çalışır. Temel yapısı bu olan ve Vygotsky’nin ortaya koyduğu bu teoriye Potansiyel Gelişim Alanı Teorisi denir (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 30).

Vygotsky'nin dile diğer bir katkısı da çocuğun çevresi ile etkileşime girerken önemli olan ifade edici dil üzerinde durmasıdır. Çocuklar dili kendilerini uzmanlaştırmak, düşünce ve hareket özgürlüğünü yaşamak için kullanırlar. Bu yaş grubu çocuklar, oyunlarında genellikle kendi kendilerine konuşurlar, ya oyunları sırasında ne olacağını anlatırlar ya da kendi hareketlerini yönlendirirler. Vygotsky'e göre çocuklar kendi kendine konuşmayı (özel konuşma) kendilerine rehberlik etmek ve kendilerini yönlendirmek için kullanırlar (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 31).

Özetle; Etkileşimci bakış açısına göre, doğuştan yetenek, yüksek bir başkalarını anlama ve onlar tarafından anlaşılma arzusu ve zengin bir dil çevresi birlikte, çocukların dilin işlev ve düzenliliklerini kavramalarına katkıda bulunur. Dili anlamlandırmada iyi donanımlı, etkin bir çocuk, iletişim kurmaya çabalar. Bunu yaparken, uygun dil deneyimleri sağlamaları için ebeveynlerine ipuçları verir, bunlar da sırasında dilin yapı ve içeriğini toplumsal anlamlarıyla ilişkilendirmesinde yardımcı olur (Bohannon ve Bonvillian, 2009, s. 30).

Sosyolinguistik görüş. Bu görüşe göre çocuklar sosyalleşmek ve başkalarının davranışlarını yönlendirmek için dil öğrenmektedirler. Pragmatik görüşte dil sosyal durumda değerlendirilir. Çocuklar dili sosyalleşmek ve toplumun bir parçası olmak için öğrenirler (Öztürk, 2005, s. 30).

Kuramın öncülerinden Vygotsky'e göre, dil öğreniminin ham maddeleri olan kavram, düşünce, beceri ve tutumların kaynağı sosyal çevredir. Çocuğun belli bir duyuşsal özellik veya bilişsel yeterlik kazanması, içinde bulunduğu kültüre bağlıdır. Kuramda dilin öğrenildiği sosyal ve kültürel ortamdan etkilendiği belirtilir (Eskinazi, 2003, s. 14).

Sosyal öğrenme kuramcıları, dil gelişiminin, sosyalleşme süreci içinde gerçekleştiğini, çocuğun gözlem ve taklit yolu ile konuşmayı da öğrendiğini kabul ederler.

Diğer bir ifade ile çocuğa çevresindekiler model olur ve çocuk o modelleri gözler ve taklit eder. Konuşmadaki şive farklılıkları bu şekilde açıklanabilir (Küçükkaragöz, 2004, s. 55).

Vygotsky, dil ve düşüncenin birlikte geliştiğini kabul etmiş, zihinsel gelişime sosyo-kültürel açıdan yeni bir bakış açısı getirmiştir. O'na göre kültürel araç olan dil, yüksek zihinsel işlemlerin düzenlenmesinde ve düşüncenin gelişiminde temeldir (Maviş, 2005, s. 35).

Özetle; Sosyolinguistik görüşte dil sosyal durumda değerlendirilir. Çocuklar dili sosyalleşmek ve toplumun bir parçası olmak için öğrenirler (Öztürk, 2005, s. 32).

Sonuç olarak; dil bilimcilerin ve eğitimcilerin birçoğu, son yıllarda yapılan çalışmalara dayanarak, şu ortak görüşte birleşmektedirler. Dilin kazanılmasında, insanın doğuştan getirdiği kapasite etkindir ve bu kapasite çevre yaşantıları ile geliştirilmektedir (Öztürk, 2005, s. 33).

Dil Gelişim Evreleri

Dil gelişiminde de tıpkı öteki gelişim alanlarında da olduğu gibi, düzenli bir sıra izlenir ve aynı yaşlardaki çocuklar benzer özellikler göstermektedirler. Aynı yaşlardaki çocukların kullandıkları sözcüklerin sayısı, kurdukları, cümle yapıları, hatta ses tonları ve vurgulamaları bile birbirlerine benzemektedir. Hatta çocuklar üzerinde yapılan dil gelişimi araştırmalarında konuşmanın ilk öğrenildiği dönemlerde, hemen tüm dünya çocukları için temelde aynı gramer kurallarını kullandıklarını ortaya çıkmıştır. Dilde evrenselliğin kaybolması yani dil gelişimi ile ilgili sosyal sınıf farkları 18- 32 aylarda ortaya çıkar ve ilk aylardaki evrensellik bozulur. Dilin diğer bir özelliği de dil ve kritik yaş ilişkisidir. Tüm dünyada çocuklar kendi dillerini iki-beş yaşları arasında öğrenirler (Yavuzer, 2003, s. 30).

Çocuğun dili anlama ve kullanmasında belli aşamalar vardır. Bu aşamaları; konuşma öncesi dönem ve konuşma dönemi olarak iki grupta toplayabiliriz (Öztürk, 2005, s. 33).

Konuşma öncesi dönem. Bir insanın konuştuğu dil bebekliğe atılan adımların isabetli olması oranında şekillenir. Dil yalnızca konuşmak demek değildir. Konuşma dilin sesli olan tarafıdır. Büyük bir kısmını zihnimizin şekillendirdiği sözcükler dilimizi yani karakterimizi ele verir. Yani dil ve zihin arasında kopmaz bir bağ vardır. Dil gelişiminin seyri bebek doğduğu andan itibaren başlar (Griffey ve Howe, 2005). Bebeğin çıkardığı ilk iletişimsel sesler sorulduğunda çoğu insan ağlama diyebilir. Fakat çocuklar gaz çıkarırken, öksürürken, aksırırken ya da iç çekerken de anlamlı anlamsız birçok ses çıkarabilir. Araştırmacılar bebeğin yaklaşık üç aylıkken kasıtlı olarak çıkardığı gıgıldama denilen seslerin biraz önce sayılan seslerden bir farkı olmadığını ortaya koymuşlardır. Bebekler kendi mantıklı sözcüklerini üretmeden önce başkalarının sözcüklerini anladıklarına dair işaretler gösterirler. Pek çok aile henüz çocuklarının konuşmadıklarını fakat çoğu şeyi anladıklarını söylerler (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 30).

Konuşma öncesi dönemi altı aşamadır:

Refleksif dönem (sıfır-iki ay): Yeni doğanın davranışlarının çoğu istem dışıdır yani refleksiftir. Konuşmanın gelişimi için ise önemli refleks; ritmik emme, yutma refleksidir. Yaşamın ilk aylarında arama, emme, yutma gibi yemeye ilgili reflekslerin sürekli tekrarlanması, ayrıca ağlama ve sesleme (dilsel sesleri çıkarabilme) sonucunda, bebek konuşma sesi üretimi için gerekli olan solunumu ve ağız yüz yapılarını tanır. Yeni doğanın çıkardığı en yaygın sesler rahatsızlık ve açlık ağlamalarıdır. Birinci ayın sonuna doğru bu ağlamalar farklılaşmaya başlar ve sesin farklılığına göre anne ağlamanın nedenini belirleyebilir (Öztürk, 2005, s. 34).

Gıgıldama- Agulama (Cooing) dönemi (iki-üç ay): Bu dönemde bebek rahatsızlığı ifade eden ağlama seslerinin yanı sıra, mutluluk ve memnuniyet ifade eden sesleri de çıkarır. Ağız kasları kontrolü daha da gelişmiştir, bebek ağız hareketlerini başlatıp durdurabilir. Bu dönem gülme ve gıgıldama veya agulama dönemidir. Bebekler bu dönemde h,k,g gibi yumuşak damak ve gırtlak seslerini çıkarabilirler, u,a,o gibi ünlü sesleri uzatabilirler (Öztürk, 2005, s. 34). Gıgıldama sırasında bebekler şarkı söyler gibi görünürler. “Aaaaa”, “Ooooo” da olduğu gibi ünlü sesleri bir araya getirirler. Daha sonra bebekler yeni gıgıldama sesleri yaparlar ve ağız boşluğundaki gelişmeler seslerin telaffuzunu sağlar (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 31).

Pek çok dil bilimci agulamanın gerçek bir iletişim çabasından ziyade çocuğun sesle oynaması olduğuna inanırlar. Agulama dönemi döngüsel tepkilerden oluşur yani bebek tesadüfen bir ses çıkarır bu bebekte ilginç bir his doğurur ve bu da o bebeği sesi tekrar etmeye yöneltir (Trawick ve Swith, 2013, s. 158).

Mırıldanma (Babbling) evresi (üç-altı ay): Bu dönemdeki bebeğin ses mekanizması üzerindeki kontrolü artar. Dili yuvarlama ve ileri atma becerisi görülür. B, m, p gibi dudak sesleri çıkarılır. Uzun oyun sesleri, çığlıklar, seslemeler geliştirilir (Öztürk, 2005, s. 35).

Bu dönemde bebekler kendileriyle konuşulduğunda bir müzik sesi ya da çingirak sesine tepki vererek konuşma dilinin varlığına işaret etmektedir. Dört aylık olduklarında bebeklerin bazı sesleri çıkardıkları görülür. Özellikle ilgi gösterildiğinde sesler uzun zamana yayılır. Kendi sesini sürekli tekrar eder. Annenin bebeğin seslerine karşı tepkileri onun dil gelişimini etkileyici öğeler içerir. Çünkü her insanın dilini öğrenmesinde annenin fonksiyonu çok önemli ve birincil derecededir. Yeterli sesli uyarıları alamayan bebekler konuşmada gecikme dönemi yaşarlar. Bu anlamda annenin yaptığı her işi sesli bir şekilde çocuk onu dinliyor ve anlıyormuş gibi anlatması bebek için çok önemli uyarılar içerir

mesela bebeğini emziren bir anne, sessiz kalmak yerine ona bir şeyler sorabilir ya da anlatabilir. Bunu bebek anlamayacaktır ama seslerin zihninde oluşturduğu çağrışımlar erken konuşmasına, sözcükleri doğru ve eksiksiz kullanmasına neden olacaktır. (Griffey ve Howe, 2005).

Mırıldanmanın tekrarı (Lalling) evresi (altı-dokuz ay): Bebeğin ağız hareketlerinde çeşitlilik gözlenir. Çıkardığı sesler (ba-ba-ba, de-de-de, ma-ma-ma) hece tekrarlarına doğru gelişir ve daha çok çevredeki dilin niteliklerini kazanır (Öztürk, 2005, s. 35). Mırıldanma ve konuşma arasındaki devamlılık tamamıyla doğrusal bir ilişki içerisinde değildir. Sözcükleri kullandıktan sonraki bütün sesler mırıldanma değildir. Buna rağmen bebekler hem sözcükleri çıkarıp hem de farklı birçok seste de mırıldanabilirler. Tam tersi olarak sözcükleri söylemeden önceki bütün sesler mırıldanmadır. Mırıldanma ve konuşma arasındaki ilişki dolaysız görülür. Mırıldanma ağız, vokal denemesi, ses ve ton sıralamasını sağlamadaki deneme için basit bir egzersizdir (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 32).

Erken mırıldanmalar sadece açık ünlü seslerden oluşur. dördüncü ve beşinci aylarda daha fazla ünsüz ses eklenir. Bu aşamada agulama karmaşıklaşmaya ve diğerlerinin konuşmasından daha fazla etkilenmeye başlar. Bebeklerin agulaması yetişkinin konuşmasına benzeyen durak, vurgu ve akustik özellikler içermeye başlar (Davis, Macneilage, Matyear ve Powell, 2000, s. 1258). Bu dönemde çocuklarda sesler tek heceli ve hayret ifadeleri olarak duyulur. Konuşulanları takip eder. İsim ile çağrıldığını anlar ve karşılık verir (Griffey ve Howe, 2005).

Bu erken çağda bebekler vokallerini diğerleri ile eşleştirmeye başlarlar. Bunun bir sebebi bebekler aguladıklarında annelerinin verdiği geri bildirimler olabilir. Bir çalışma bebekler ünlü sesler kullanarak yetişkin konuşmasına benzer sesler çıkardıklarında

annelerinin onlara jest ve gülümsemeler yerine sözlü cevap vermeyi tercih ettiklerini göstermiştir (Goldstein, Gros-Louis, King ve West, 2006, s. 510).

Ses sözcükler (Vocables) dönemi (dokuz-12 ay): Bebekler bu dönemde başkalarının seslerini bilinçli bir şekilde taklit edebilirler. Bu aşamaya kadar bebekler kendi temel ses repertuarını kazanmıştır. Bu aşamadan sonra bebekler artık anlamları araştırmaya ve kendi dillerini öğrenmeye hazırdırlar. Çocuklar yine bu dönemde cümle seslerine benzeyen bir dizi ses üretiminde bulunurlar. Bu söylemlerde ritim, duraklama, ses değişimleri cümle kullanımına benzerlik gösterir. Ancak sözcükler karmaşık ve anlaşılmaz haldedir (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 33). Birinci yılın sonuna doğru tekrarlanan, ünlü-ünsüz-ünlü sıralamasıyla giden sesler üretilmeye başlanılır (Stoel-Gammon ve Vogel Sosa, 2007, s. 239).

10 ile 11. aylar arasında bebeğin konuşması ifade edici jargon halini alır. Bebeğin konuşması o yetişkinin konuşmasına o kadar benzer ki bebek sanki tüm cümleleri kuruyor gibi görünür. Tek fark bebeğin cümlelerinin hiçbir anlamının olmamasıdır (Trawick ve Swith, 2013, s. 165).

10. aydan itibaren bebekler çevresel uyarımlara sesle karşılık vermek isterler. Kaşlarınızı çatıp kızdığınızda o da dudaklarını büzüp ağlama sesi çıkarır. Tanıdığı nesnelere adını söylediğinizde o nesneye yönelir. Annesi “hayır” dediğinde yaptığı işi durdurur ve “hayır” anlamında sesler çıkarır. 12. ayın sonunda eğer çocuk aile içinde net, ayırt edici ve yeterli uyarıcılar almış ise ilk sözcük net olarak seslendirilir. Genellikle anne ya da baba olan bu kelime duyulduğunda annenin bir sonraki aşama olarak nesnelere ne, anlaşılır bir dille farklı aralıklar ile tekrar etmesi durumunda çocuk erken bir gelişimi gösterir. Yine bu dönemde büyüklerin sözlerini bıkmadan tekrar eder ve bundan büyük zevk alır (Griffey ve Howe, 2005).

Tablo 2.1 *Agulama Evreleri*

Agulama Evresi	Sergilenen Davranış
Ağlama taklidi evresi	Bebekler kısa ağlamaya benzer sesler çıkarırlar.
Ünlü sesler agulama evresi	Bebekler uzun ünlü seslerden oluşan sesler çıkarırlar. (Ör: “oooooh” , “aaaah”.)
Ünsüz sesler agulama evresi	Bebekler, uzun ünsüz seslerin bir araya getirilmesinden oluşmuş sesler çıkarırlar. (Ör: dillerini dudaklarının arasına koyarak “pırrrr” ve boğazlarının arkasından gelen “k” ve “g” sesleri.)
Tekrarlı heceleme evresi	Uzun tekrarlanan, ünülü-ünsüz-ünlü sıralamasıyla giden sesler. (Ör: “mamamama” , “babababa”.)
Kısa heceleme evresi	Kısa tekrarlanan, ünlü-ünsüz-ünlü sıralamasıyla giden sesler. (Ör: “mama” , “lala”.)
İfade edici yargon evresi	Uzun, karmaşık yetişkinin konuşmasının entonasyonuna çok benzer agular.

(Trawick ve Swith, 2013).

Konuşma dönemi. Bu dönemi tek sözcük dönemi, iki sözcük dönemi ve üç veya daha fazla sözcük dönemi şeklinde üç başlıkta toplayabiliriz.

Tek sözcük dönemi (12-18 ay). Sekiz ve on sekizinci aylar arasında bebekler ilk kelimelerini konuşurlar. İlk kelimelerin tam olarak ne zaman ortaya çıktığını anlamak

güçtür. Çünkü ilk zamanlarda bebeğin sözcükleri yetişkinler tarafından anlaşılmaz. Ayrıca bebeklerin kelimelere verdikleri anlamlardan çok farklı olabilir (Lu, 2000).

Bebekler konuşmaya başladıklarında genellikle iki tür hata yaparlar. Birincisi “aşırı genelleme” denilen kelimenin normalde olduğundan çok daha fazla anlamını belirtmek için kullanmasıdır. Mesela bir çocuk “araba” kelimesini sadece arabalar için değil kamyon, traktör ve hatta çocuk arabaları için de kullanabilir. Bir bebek “baba” kelimesini yetişkin erkek, postacı, doktor ile iletişim kurarken söyleyebilir. Çocuklar kelimeyi farklı anlamlar içinde duyup kullandıkça daha doğru bir anlam yapılandırır ve genellemelerden uzaklaşırlar. İkinci yaygın hata “aşırı kısıtlama” dır. Çocuklar bir kelimeye yetişkinin yüklediğinden daha dar bir anlam yüklerler. Bu yaşlarda görülen egosantrizm aşırı kısıtlamanın sebeplerinden biri olarak görülmektedir. Çocuk “ayakkabı” kelimesini sadece kendi ayakkabıları için kullanabilir. Çocuğun dili kullanımını ile ilgili tecrübesi arttıkça kelimelere kademeli olarak daha zengin anlamlar atayacaktır (Trawick ve Swith, 2013, s. 160).

Bebeklerin hangi kelimeleri ilk olarak söyleyecekleri çevresindeki uyarıcılar ile ilgilidir. Çevredeki nesne isimleri (top, köpek, baba vb.) ile sosyal ifadeler (bay-bay, hayır, ver) çocukların en erken konuştukları iki sözcük grubudur. İlk olarak nesne isimlerini konuşmaya başlayan bebekler “gönderimsel” olarak bilinir. Öncelikle sosyal ifadeleri konuşmaya başlayanlar ise “ifade edici” olarak adlandırılır. Çocuğun hangi kategoriye gireceğini etkileyen pek çok faktör vardır. Mizaç bazı çocukları etrafına karşı çekingen kılacağından sosyal ifadeleri daha az kullanabilirler. Çevrelerinde çok fazla oyuncak veya nesnelere bulunmayan ancak insanlar arasında büyüyen çocuklar sosyal kelimeleri daha önce öğrenebilirler (Sebastian- Galles, 2007, s. 713).

Çoğu bebek ilk kelimelerini 10-13. aylarda kullanmaya başlar. Ancak bebeklerin bu sözcükleri ansızın ortaya çıkmaz. Doğuştan sahip olduğu bilişsel yetenekleriyle sözcükleri sınıflandırır ve düşüncelerini dile döker. İlk sözcüklerini çevrelerinden işittikleriyle oluştururlar. İlk sözcükler kendine yakın insanlarla (anne- baba), hareket eden veya hareket ettirilebilen nesnelere (top, araba, kedi, ayakkabı), tanıdık durumlarla (başbaşa, çok, yukarı) veya tanıdık nesnelere (kirli, sıcak, ıslak) ilgilidir. Bebekler yaklaşık 50 adetten oluşan sözcük dağarcığının içine, nadiren (masa, vazo gibi) sabit nesnelere adlarını alırlar (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 36).

İki sözcük dönemi (18-24 ay). On sekiz-24 aylar arasında bebekler kelimeleri bir araya getirmeye başlarlar. İlk cümleler sadece iki kelimededen oluşmasına rağmen sayısız fikirler veya nesnelere ve eylemler arası ilişkileri ifade edebilirler (Lu, 2000). On sekiz-24 aylar arası çocuklar sözcük dağarcıklarına ayda bir-üç arasında yeni sözcük eklerler. On sekiz-24 aylar arası çocuklarda ise sözcük dağarcığında genellikle bir patlama yaşanır. Bu süreçte dağarcığına haftada 10-20 arası yeni sözcük eklenir. Sözcük dağarcığının büyüklüğü 200 sözcüğe doğru ilerlerken çocuklar iki sözcüğü birleştirirler. İlk cümleler çoğunlukla nesne ve eylemden oluşur. Edat, sıfat, zarf gibi cümlenin diğer öğeleri yoktur (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 38).

Sadece iki kelimeyi kullanarak çocuklar nesne veya olaylar hakkında yorum yapabilirler. İki kelimeyi yan yana getirerek fikirleri ifade edebilmek büyük bir bilişsel başarıdır. Çocuklar ilk defa psiko-dilbilimcilerin sentaks-sözdizimi diye adlandırdıkları dil bilgisi kurallarını uygulamaya başlamaktadır. Çocuklar iki kelimelik bu cümlelerini oldukça yalın ve önemli sözcükler dışında hiçbir sözcük katmadan kullanırlar bazı psiko-dilbilimciler bu durumu “telgrafik konuşma” olarak adlandırır. Fakat iki kelimelik cümleler de bebekler kelimelerin sırasına karar vermek zorundadırlar. Örneğin “araba

gitti” derken çocuk nesneyi eylemden önce söyleyerek basit cümle yapısını takip eder.

Tabii ki bebekler konuşurken bu kuralı bilinçli olarak düşünmezler. Çocuklar bu dönemde daha çok “örüntülü dil bilgisi” denilen beceriye sahiptirler (Trawick ve Swith, 2013, s. 158).

Tablo 2.2. *İlk İki Yıl Boyunca Dil Gelişiminin Dönüm Noktaları*

Yaş	Sergilenen Davranış
İki ay	Bebek agular, ünlü sesleri çıkarır.
Üç ay	Konuşulduğunda ve baş sallandığında gülümser, sosyal etkileşimde gülme davranışı gösterir (kahkaha).15-20 saniye süreyle ünlü sesleri çıkarır.
Dört ay	İnsan seslerine anlaşılır bir şekilde cevap verir, konuşan kişiye gözleriyle bakar, başını çevirir, kendi kendine güler.
Beş ay	Bebekler ve aileler dikkatlerini birbirlerine yoğunlaştırırlar ve aileler sık sık bebekleriyle konuşurlar.
Altı ay	Şarkı sözcükleri gibi seslerle mırıldanırlar “ma,mu,da,di,mamama,babababa” gibi. En yaygın olan sesleri çıkarırlar, konuşana doğru döner ve gülerler.
Sekiz ay	Sesleri tekrarlama ve kopyalama ile mırıldanır, farklı modeller içeren duygular ve şiddeti belirten ifadeler arasına ses taklitleri koyar.

Sekiz-12 aylar	Bebekler sözel ifadeden önce mimik, jest kullanmaya başlar. Sözcük çıkarma da görülür.
12 ay	“Mama, dada” sözcüklerinin ortaya çıkmaya başlaması, basit komutları ve sözcükleri anladığının işaretlerini gösterir “Bana gözlerini göster” cümlesindeki gibi komutlara tepki gösterir.
18 ay	3 ve 50 arasında sözcük bilgisine sahiptir. İrkaç heceli sözcükleri mırıldanır, anlamadığı zamna iletişim kurmayı denemez. “Teşekkür ederim” ya da “Buraya gel” diyebilir fakat iki sözcüğü cümle içinde birleştiremez, sözcüklerin çoğunu ve basit cümleleri anlar.
24 ay	50 üzerinde sözcük bilgisine sahiptir, iki sözcüklü cümleler kurar, iletişimde ve dilde ilgilerini belli eder, iyi anlar.
30 ay	Sözcükleri hızla çoğalır, anlamadığı zaman üzülür, iki üç veya daha fazla sözcüklü tipik gramerli cümleleri bilir, konuşmaları anlamak hala zordur (bu çocuklar arasında değişir).

(Artan ve San Bayhan, 2005, s. 40).

Üç veya daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi. Bu dönemde üç dört sözcüğü bir araya getirerek tek bir düşünceyi bir bütün olarak ifade edebilirler (Öztürk, 2005, s. 36). Üçüncü yılda çocuklar konuşurken açıkça özne- fiil- nesne sırasını izledikleri üç sözcüklü cümleler kullanmaya başladılar. İki buçuk ve üç yaşları arasındaki çocuklar sıfatları, isimleri, fiilleri ve önermesel cümleleri bir yetişkinin yapısına uymaya başlayan cümleler

yaratırlar. Bu da onların dillerinin dilbilgisel kategorilerine egemen olmaya başladıklarına işaret etmektedir (Berk, 2013).

İngilizce, Hollandaca, İtalyanca, Almanca, Portekizce, Rusça gibi birçok dili aynı anda öğrenen çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmaya göre çocukların dilbilgisel kuralları ilk kullanımlarının parça parça olduğu bu kuralların genel olarak değil, yalnızca bir ya da birkaç yükleme uyguladıklarını göstermektedir. Çocuklar yetişkinlerin konuşmalarındaki tanıdık fiilleri dinledikçe, yetişkin kullanımını model alarak, kendi konuşmalarını o fiilleri de içerecek biçimde genişletmektedir (Gathercole, Sebastian ve Soto, 1999, s. 133).

Okul öncesi çocuklar yalnızca yavaş yavaş dilbilgisel biçimleri saflaştırırlar ve genellerler. Tomasello (2005, s. 185; 2006, s. 255) tarafından yapılan bir dizi çalışmada İngilizce öğrenen çocukların temel İngilizce söz dizimine uygun yeni cümleler üretme yeteneklerini sınamıştır. Çalışmada çocuklardan fiili edilgen gibi farklı bir yapıda işittikten sonra özne- fiil- nesne kuralına uygun yeni bir yüklem kullanmaları istenmiştir. Bu kapsamda çocuklara “Ernie köpek tarafından aranıyor” gibi bir cümle örnek olarak verilmiştir. Çalışmada istenildiği gibi yüklemi doğru şekilde kullanabilen çocukların oranının (köpeğin ne yapıyor olduğu sorulduğunda , “Ernie’yi arıyor” diyenler) çocuğun yaşı arttıkça doğru cevap verebilme oranlarında arttığı görülmüştür. Fakat Tomasello (2000, s. 209) “Do Young Children have Adult Syntactic Competence?” çalışmasında çocukların çoğunluğunun 3,5-4 yaşına kadar temel özne-fiil-nesne yapısını geniş olarak yeni öğretilen yüklemlere uygulayamadığını belirtmiştir (Tomasello, 2006, s. 255).

Okul Öncesi Dönemde Yaşlara Göre Dil gelişim Özellikleri

Sıfır-üç yaş arasında dil gelişim özellikleri. Doğumla birlikte bebekler karşılıklı konuşmayla ilişkin davranışın bazı yönleri için zaten hazır dırlar. Örneğin yeni doğanlar göz teması yoluyla etkileşim başlatabilirler. Üç-dört aylık olduklarında, bebekler

yetişkinlerin baktıkları aynı yöne kesintisiz bakarlar. Bu, 10-11. aylarda daha doğru hale gelen bir beceridir. Bu aylar civarında bebekler başkalarının odaklarının onların iletişimsel niyetleri hakkında bilgi sağladığının farkına vardığına işaret eder biçimde, yetişkinlerin tam bakış yönüne daha duyarlı hale gelirler (Brooks ve Meltzoff, 2005, s. 535).

Dört ve altıncı aylar arasında bebekler ve ebeveynleri arasındaki etkileşimler bir “ce’ee” oyununda olduğu gibi, ver ve al’ı içermeye başlar (Berk, 2013). Çocuklar ilk kelimelerini dokuz aylıkken kullanabilir, 12. aya geldiklerinde iki-üç kelimeli cümleler kurabilirler. On iki ve yirmi dört ay arasında artık yürümeye başlamış olan bebek, hayvan isimlerini ve seslerini, kendi adını, isteklerini söyleyebilir. On sekizinci aya geldiğinde kelime bilgisi oldukça artmıştır. Kısa emirleri anlar ve yerine getirir. Gel, bak, uyu gibi. Aile fertlerinin adını söylemeye başlar, istediği bir nesneyi ya da olayı göstermek için annesini çekiştirir. Gösterildiğinde tanıdığı yiyecekleri adlandırır (Griffey ve Howe, 2005). Bir buçuk yaşla iki buçuk yaş arasında sözcük bilgisi 200’e yaklaşırken sözcük-jest bileşimlerinden iki sözcüğü birleştirmeye geçerler. “Anne araba”, “Baba git” gibi telegrafik konuşmalar başlar (Berk,2013).

İki ve üç yaş arası gelişimde artık çocuk istediğini üç dört kelime ile anlatmaya başlamıştır. Ondan istediğiniz şeyleri yerine getirebilir. Resimli kitaplara olan ilgisi artık pasif değildir. Kitaptaki fiilleri rahatlıkla seslendirebilir. Uyuyor, bakıyor, gülüyor gibi. Büyük-küçük, sıcak-soğuk, ayrımını ifadelendirebilir. “Bu nedir?” soruları başlar, tuvalet ihtiyacını ifade edebilir. (Griffey ve Howe, 2005).

Çocuğun bu dönemde dil bilgisi yeteneği hızla gelişir ve sözcük kullanımını çoğalır. İletişimde işbirliği yapabilir. Soru-cevaplı sohbete katılır. Bir şeyi elde etmek, bir şeyi aktarmak amacıyla dili kullanır. Basit emirlere itaat eder (Öztürk, 2005, s. 45).

Üç-altı yaş arasında dil gelişim özellikleri. Çocuklar üç yaş civarı artık dilin kullanımı için gerekli öğeleri kazanmışlardır. Ortalama 900 sözcüklük bir sözcük dağarcığına sahiptirler. Konuşmanın tüm kısımlarını içeren daha uzun cümlelerle konuşurlar. Henüz gramer yapısı yetişkinin düzeyinde değildir. Çocuklar iki sözcüklü cümlelerde ses tonunu yükselterek basitçe soru sorarlar. Sonradan fiilin soru ekini eklerler “Gidiyor muyum?” gibi basit soru yapısı gittikçe “Nerede, kim, ne” gibi genişletirler. Çocuklar “Ne zaman”, “Nerede” gibi sözcükleri üç yaş sonrasında kullanmaya başlarlar. Dört yaşına geldiklerinde “neden-sonuç, zaman, şart, yer ilişkileri” bulunan birleşik anlamları tek cümlelerde anlatabilirler. Beş yaşına geldiklerinde olayları sırası ile anlatabilirler. “Dişimi fırçaladım ve uyumaya gittim” gibi. Bunu bilmeleri yetişkinlerin verdiği iki emri anlamalarına neden olur. Çocuklar altı yaştan itibaren bir yetişkin gibi konuşmaya başlarlar (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 37).

Dört-beş yaş çocuklarının dil gelişim özellikleri. Dört yaş çocuğu artık gramer kurallarına iyice hakimdir. Ancak bu dil gelişimini tamamladığı anlamına gelmez (Griffey, Howe, 2005). Çocuk bu çağda hızla kendi dilinin temel yapılarını öğrenir, söz dizimi yetişkininkine benzer. Sözcük dağarcığı 900’e ulaşmıştır. Uzun cümleler kurabilir. Soru sorulduğunda gerekli cevabı verir. Konuşurken konuları değiştirir, kendi kendine soru-cevap diyalogları oluşturur. Belli bir sorunu çözmek veya davranışlarını kontrol etmek için kendi kendine konuşur. Belli bir fikri cümleye indirgeyebilir. “Neden”, “Niçin” li sorular sorar (Öztürk, 2005, s. 39).

Dört ve beş yaş arasında çocuklar dil gelişiminde daha karmaşık yapılar üretirler ve kullanımları giderek artan bir biçimde dillerinin kurallarına uyar. Önce cümleleri birbirine bağlayan ve-veya gibi bağlaçları kullanmaya başlarlar. Daha sonra zaman, nedensellik, koşul, karşıtlık belirten bağlaçları kullanmaya başlarlar (Berk, 2013).

Dördüncü ve beşinci yaşta çocuk dili kolay ve doğru kullanılır. Anne ve babasının ses perdesini taklit eder. Dili kullanmada kız çocukları, erkek çocuklarına göre daha iyidir. Benmerkezci konuşma sürdüğü görülür. Sözcük sayısı artmaya devam eder. Önceki döneme göre daha karmaşık cümle yapısı kullanmaya başlarlar. Çoğul kullanımı doğru yapılır. Bir hikâye kitabına ait resimleri mantıklı bir şekilde açıklayabilir. Tek başına üç-dört mısralık bir şarkıyı söyleyebilir. Düzgün ve tam cümleler kurabilir, hatta yedi kelimelik cümleler bile kurabilir. Yakın zamanda yaşanmış olayları anlatıp olaylar arasında ilişki kurabilir. Ev adresini söyleyebilir, yaşı sorulduğunda yaşını söyleyebilir. Kelimelerin anlamını merak ederek, neden, niçin, nasıl gibi soruları sık sık sorar. Bu dönemde henüz gerçek ve hayali tam olarak ayıramaz (Yavuzer, 1998).

Çocuk bu dönemde kendisini iyi bir şekilde ifade edebilir. Bu yaşlarda dil kullanımı çok yönlüdür. Duygularını, düşüncelerini ve ilişkilerini anlatır. Bu yaşta kendine yönelik konuşma yapar, yani benmerkezci konuşma görülür. Kelime hazineleri 1000 civarındadır. Cümlelerin yarıya yakını dilbilgisi kurallarına uygundur (Aral, 2000).

Beş yaşlarında olayları sırasına göre anlatabilirler. “Dişimi fırçaladım ve uyumaya gittim.” gibi. Bunu bilmeleri yetişkinlerin verdiği iki emri anlamalarına neden olur. Olayları “önce-sonra” sırasına dizme, “geçmiş-şimdiki-gelecek” zamanı kullanma gelişir (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 47).

Çocukların cümleleri yaşla birlikte gittikçe karmaşıklaşır. Dört yaşına geldiklerinde aralarında “neden-sonuç, zaman, şart, yer ilişkileri” bulunan bileşik anlamları tek cümlelerde anlatabilirler (Artan ve San Bayhan, 2005, s. 49).

Dört yaşındaki bir çocuk gramer kurallarını bildiği halde, grameri doğru kullanamayabilir. Gramer kurallarına uygun konuşma daha ileriki yıllarda gerçekleşir.

Gelecek zamanı kullanır, birbiri ile ilgili üç emre cevap verebilir. Çoğul kullanmaya başlar (Koçak, 2000).

Beş yaş çocuğu konuşmayı, soru sormayı çok sever. Birkaç kez okunmuş hikâyeyi ezberleyip tekrar edebilir. Grup sohbetlerine katılır. Sayı sayar. Sıfatları doğru kullanır. Cümle yapısı yetişkinlerinkine çok yakındır. İsteklerini ayrıntılarıyla anlatır. Kelime hazinesi zenginleştiği için, karşılıklı diyalogu sürdürür (Oktay, 2001).

Okul Öncesi Dönemde Kitap Okuma

Hikâye, gerçek ya da gerçeğe yakın konuları ele alan, bir ya da birkaç kahramanı olan, yaşamın içinden çıkan olaylarla ilgili bir edebiyat türüdür. Parmak oyunu, bilmece, tekerleme, sohbet, şiir etkinlikleri ile çocuklar hikâye dinlemeye hazırlanırlar. Çocuklara anlatılacak hikâyelerin konusu, anlatım tekniği, anlatım sırasında kullanılan jest ve mimikler, hikâye anlatımının şekli öğretmen tarafından çocukların gelişim seviyelerine ve yaşlarına uygun şekilde belirlenir. Hikâyenin konusu, çocukların günlük hayatta karşılaştıkları olaylardan gerçek veya gerçeğe uygun bir şekilde yazılmalıdır. Hikâyenin giriş, gelişme, sonuç bölümü bulunur. Gelişme bölümünde yer alan olayların hareketliliği çocukların yaş ve gelişim seviyelerine, ilgi alanlarına, dikkat sürelerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Hikâyelerde eğlence unsurunun bulunması çocukların hikâye dinlemekten daha fazla zevk almasını sağlayacağından çocukların kitaplara ve okumaya ilgilerini artırır. Öğretmen, hikâyeyi anlatmadan önce ön hazırlık yapmalıdır. Hikâyeyi önce kendisi birkaç kez okumalı, çocuklar için uygun olup olmadığına karar vermelidir. Eğer çocuklar için yeterince uygun değilse olaylarda çok abartı veya olağanüstü ve olumsuz öğeler varsa çıkarılır, gerekli düzeltmeler yapılır, anlatım gerçeğe yaklaştırılır. Hikâyelerde farklı özelliklerde karakterlerin bulunması çocuklara yeni görüş açıları kazandırır (Öztürk, 2005, s. 46).

Hikâyelerin yaşamın içinden konuları ele alması, çocuğun içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerini daha iyi tanınmasına yardımcı olur. Hikâye yeterince işlenmemiş ise çeşitli olaylar ekleyerek genişletilir. Eğer çok uzun ise gerekli kısaltmalar yapılarak çocuklara uygun hale getirilir. Hikâyede bilinmeyen kelimeler varsa bunun yerine çocukların bildiği kelimeler kullanılır. Bu çalışmadan sonra öyküdeki karakterler ve onların davranışları incelenir. Hikâye anlatırken resimleri gösterilerek hikâye kesilmez, hikâye ile ilgili sorular sorarak bölünmez. Hikâye anlatımı bittikten sonra sorular sorulabilir. Öğretmen hikâyeyi inceledikten sonra birkaç kez anlatma denemesini yaparak nerede vurgu yapacağını, nerede sakin bir ifade kullanacağını yani ses tonunu nasıl kullanacağını belirler. Ayrıca jest ve mimiklerini nerede ve nasıl kullanacağına da karar verir. Hikâyenin anlatım süresi tespit edilir. Bu süre çocukların dikkat sürelerini geçmemelidir. Hikâyenin hangi teknikle anlatılacağına karar vermelidir (Gönen, Burçak, Uysal ve Bediz, 2013, s. 79).

Okul öncesi dönemde farklı hikâye anlatma teknikleri uygulanmaktadır. Düz anlatım yoluyla, hikâye kitabı kullanılarak anlatma, hikâye kartları kullanılarak anlatma, kukla kullanarak hikâye anlatma şeklinde farklı hikâye anlatma yöntemleri uygulanmaktadır (MEB, 2007, s. 17).

Düz anlatım tekniğinde; öğretmen herhangi bir görsel araç kullanmaksızın ses tonunu, jest ve mimiklerini hikâyeye uygun bir şekilde kullanarak hikâyeyi anlatır. Anlatım sırasında görsel araç kullanılmadığı için çocukların dikkati kolaylıkla dağılabilir. Bu nedenle, öğretmenin anlatım biçimi çok önemlidir. Öğretmen ses tonunu canlı kullanmalı, hikâyeyi akıcı bir şekilde anlatmalı, gerektiğinde hikâyeye uygun taklitler yapmalıdır. Ancak ses tonu, jest ve mimikler kullanılırken aşırılıktan kaçınılmalıdır. Çünkü

bu durumda çocukların ilgileri anlatılandan çok anlatana yönelebilir. Öğretmen bunları çocuklara hissettirmeden, doğal bir şekilde kullanmalıdır (Olgan, 2013, s. 245).

Hikâye kitabı kullanarak hikâye anlatma öğretmen için hazırlığı çok zor olmayan tekniklerden bir tanesidir. Bu teknikte öğretmen, hikâye kitabı kullanır. Hikâye kitabının resimleri çocuklara gösterilerek hikâye anlattığı için, hikâye kitabının seçimi önemlidir. Hikâye anlatırken, her sayfa ayrı ayrı gösterilmeli, aynı anda iki sayfanın resmi gösterilmemelidir. Bu, çocuğun anlatılan sayfayla değil, diğer sayfayla ilgilenmesine neden olur ve dikkatini dağıtabilir. Öğretmen her sayfadaki resmi bütün çocukların gördüğüne emin olduktan sonra diğer sayfadaki resme geçmelidir (Olgan, 2013, s. 247).

Okul öncesi dönemde çocuklara okunan kitaplar çocukların yaşlarına göre farklılık gösterir. ABC kitapları da denen bir-iki yaş grubu için hazırlanmış kitaplarda genellikle tek bir figür bulunur. Ancak bu figür oldukça büyüktür. Kitapta yer alan hikâye ise çok basit cümlelerle anlatılır. Üç-dört yaş grubundaki çocukların kitaplarında çocukların çevrelerini tanıyabilecekleri, neden-sonuç ilişkileri, problem çözme becerilerinin gelişimini destekleyecek, dil gelişimlerine katkıda bulunacak hikâyeler kullanılmalıdır. Hikâye kitabındaki yazılar az olmalı resimler fazla olmalıdır. Resimler sayfanın üçte ikisinde, yazılar üçte birinde olmalı veya bir sayfada resim diğer sayfada yazı olmalıdır. Resimler çocukların rahat görebileceği büyüklükte olmalı, gereksiz ayrıntılar bulunmamalı ve renklendirilmiş olmalıdır. Resimlerdeki figürler hikâyedeki karakterleri iyi temsil etmelidir. Bu yaşta çocuklar genellikle kelime tekrarlarından ve şiirsel anlatımdan çok hoşlanırlar. Bu da onların anlatılan hikâyedeki dili kolaylıkla anlamalarını ve kullanmalarını sağlar. Böylece çocukların zihinsel gelişim aşamaları, görsel algılama, işitsel algılama ve psiko-motor becerileri doğrultusunda ilgi, istek ve yetenekleri göz önüne alınarak seçilen kitaplar çocuklar için oldukça zengin uyarıcı olma özelliği taşımaktadır.

Hikâye kitabı seçilirken öykünün çocukların gelişim seviyesine uygun olmasına özen gösterilmelidir. Ancak çocuklar için uygun klasik değeri olan masal, hikâye, roman, gezi ve inceleme yazısı, portre, fabl, destan, efsane vb, türlerden de seçilebilir. Hikâye kısa ve ilgi çekici bir şekilde işlenmelidir. Hikâye eğlendirici ve aynı zamanda düşündürücü bir şekilde yazılmalıdır. Kitabın konusu iyi planlanmış olmalıdır. Konu ana olayın etrafında gelişmelidir. Anlatılan olayda merak uyandıran sürprizler bulunmalıdır. Çocuklar hikâye anlatılırken daha sonra neler olacağını merak etmelidir. Kitabın dili doğru, güzel ve sanatsal değer taşımalıdır. Kahramanlar genellikle iyi karakter özelliklerine sahip olmalıdır. Hayvanlar, bitkiler, doğada yer alan nesnelere ve insanlar olabilir. Kahramanlar genellikle hareketli, dinamik, doğru düşünen, çocuklara olumlu duygu, düşünce ve davranış kazandırma özellikleri bulunacak şekilde olmalıdır. Çocuklar kahramanları kolayca tanıyabilmeli, olumsuz özelliklere sahip kahramanlar her zaman kaybeden taraf olmalıdır (Ural, 2013, s. 41).

Hikâye kartları kullanarak hikâye anlatımında öğretmen daha önceden hikâye kartlarını hazırlamalıdır. Hikâye kartlarının özellikleri bu teknikte önemlidir. Kartlardaki resimler çocukların görebileceği büyüklükte olmalıdır (Olgan, 2013, s. 248).

Diğer bir hikâye anlatım tekniği de kukla kullanarak hikâye anlatımıdır. Çocuklar kuklalarla oynamaktan veya kuklaları izlemekten büyük zevk alırlar. Kuklalarla oynamak çocukların yaratıcılıklarını geliştirir. Kuklalar oynatılış şekillerine göre; yüzük, parmak ve el kuklası, avuç kuklası, ipli kukla, gölge kukla, çomak kukla olmak üzere değişik şekillerde adlandırılırlar. Öğretmen kuklalarla hikâye anlatırken, bir kukla sahnesi hazırlamalı veya kukla sahnesinin yerine çevredeki eşyaları ya da sınıfın fiziki ortamını değişik şekillerde kullanmalıdır. Her hikâye kuklalar ile anlatıma uygun değildir. Hikâyede çok sayıda kukla karakteri de kullanılmamalıdır. Bu, çocukların dikkatini hikâyedeki

olaydan uzaklaştırabilir. Bu tekniğin ilgi çekici olabilmesi için öğretmen, hangi kuklayı oynatıyorsa onun karakteristik özelliğine uygun olarak ses tonunu kullanmaya dikkat etmelidir. Kuklalar öğretmen tarafından hazırlanabileceği gibi çocuklarla birlikte de hazırlanabilir (Olgan, 2013, s. 249).

Aynı zamanda, çocukları okumaya teşvik etmek onların duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaktadır. Benzer şekilde okuma “farklı fikirlere saygı” ve “olaylara farklı açılardan bakabilme becerisi” kazandırır. Hiç bir yöntem kullanmadan çocuklara kitap okumak cazip olsa da çocukları da bu sürece dahil edip paylaşımlı kitap okuma çocuklara farklı deneyimler sağlamaktadır. Çocukların okumaktan zevk almalarını sağlamak, onlarla birlikte okumak kitaptaki resimler hakkında konuşmak, bu süreç boyunca yaratıcı aktiviteler ile meşgul olmak onları da bu sürece dahil etme yollarından bir kaçıdır. Böylece çocukların; sadece okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlanmasıyla kalınmaz aynı zamanda çocukların dil becerilerinin gelişimi ve düşünme yeteneklerinin desteklenmesi de sağlanmış olur. (Labbo ve Field, 1996, s. 465).

Ellis çocukların işbirlikli öğrenme ve sosyal becerilerinin gelişmesi için hikâye okumanın önemli fırsatlar sunduğunu belirtmiştir (Ellis, 1997). İsbell, Lindauer, Lowrance ve Sobol ise hem hikâye anlatmak hem hikâye okumanın sözel dilin gelişimi için önemli fırsatlar sunduğunu ortaya koymuşlardır (İsbell ve diğ., 2004). Hikâye anlatımı ve hikâye okuma birbirlerine çok benzer görünseler de aralarında farklılıklar mevcuttur. Hikâye okumada hem yazılı dil hem de sözlü dil vardır. Hikâye bir metinden okunur. Çocuk ikisini birden görüp model alabilir. Diğer yandan hikâye anlatmada yazılı bir metin gerekmez. Bu şekilde hikâye anlatmanın, yazılı bir metin olmadan yapılması sebebiyle çok da eğitsel bir yanının olmadığı düşünülebilir. Alna; resim yokluğunda hikâye dinlemenin resimli hikâye dinlemeye göre daha çok hayal gerektirdiğini vurgulamaktadır. Çünkü dinlenen hikâyede

resimlerin olmayışı, dinleyenlerin kendi resimlerini kendilerinin oluşturmalarını gerektirmektedir (Alna, 1999, s. 15).

Okul öncesi dönemde çocuklar yaşamlarından alınmış olayların akıcı bir anlatımla verildiği hikâyeleri dinlemekten hoşlanırlar. Türkçe dil etkinliklerinde hikâye anlatımının önemli bir yeri vardır. Hikâyeler yoluyla çocuklar edebiyatla tanıştırılabilir ve çocukların dil edinim becerileri kazanmaları desteklenebilir (Güleç ve Geçgel, 2005). Hikâye konularının yakın çevresi ve kendisine yönelik olması, çocukların çevrelerini ve kendilerini daha iyi tanımalarına yardım eder. Hikâyeler de gerçek olayların konu edilmesi, çocukların bilgi sahibi olmaları ve toplumsal yaşamla ilgili beklentilerin gerçekleştirilmesi kolaylaştırır. Anlatılacak hikâyelerin eğlendirici özellikler taşıması çocukların ilgilerini çekmede önemli rol oynar. Öğretmenin hikâye seçme, hikâye anlatma, hikâye teknikleri hazırlama ve bu teknikleri uygun şekilde kullanma konularında yeterli bilgiye sahip olması gerekir. Öğretmen hikâye anlatırken; bazen tahtada figür, hikâye kartları, hikâye kitabı, televizyon şeridi, kukla, slayt, tepegöz gibi teknikleri kullanır. Öğretmen bu etkinliği yürütürken farklı tekniklerden yararlanmaya özen göstermelidir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000).

Kitap okumanın dil gelişimine etkisi ile ilgili; Unutkan (2006); anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisi isimli çalışmayı yapmıştır. Araştırma tarama desenli bir araştırma olup İstanbul ili ilçelerinde bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş, beş buçuk, altı yaş çocuklarından her gruptan 50 şer kişi olmak üzere toplam 150 çocuk ile bu çocukların anne babalarından elde edilen verilere dayanmaktadır. Veri toplama aracı olarak Marmara Gelişim Ölçeğini ve Marmara ilköğretime hazır bulunuşluk ölçeğini kullanmıştır. Anne babaların kitap okuma alışkanlığına sahip olmaları dil gelişimi açısından anlamlı bir farklı

lık yaratmazken; ses çalışmaları açısından her iki ebeveyni de kitap okuyan çocukların ebeveynleri kitap okumayan ve sadece annesi kitap okuyan çocuklardan daha başarılı oldukları görülmüştür. Anne babaların kitap okuma sıklıkları dil gelişimi açısından anlamlı bir farklılık yaratmazken; ses çalışmaları açısından arada sırada ve ayda 1 kitap okuyan ebeveynlerin çocuklarının kitap okumayan ebeveynlerin çocuklarından daha başarılı oldukları görülmüştür. Kendine ait hikâye kitapları olan çocukların dil gelişimi ve ses çalışmalarında olmayan çocuklardan daha başarılı oldukları görülmüştür. Anne babaları tarafından kendilerine sık sık ve bazen kitap okunan çocukların okunmayan çocuklardan dil gelişimi ve ses çalışmalarında daha başarılı oldukları görülmüştür. Kendi kendine okumaya çalışan ama okuyamayan ve bazı kelimeleri tanıyan çocukların okumaya çalışmayan çocuklardan dil gelişimi açısından; bazı kelimeleri tanıyan çocukların okumaya çalışmayan çocuklardan ses çalışmaları açısından daha başarılı oldukları görülmüştür.

Yine kitap okuma ve dil gelişimi ile ilgili; Yıldız Çiçekler (2010), Araştırmada “İlköğretim kurumlarına devam eden altı-yedi yaş grubu çocukların serbest resim çalışmalarında yaptıkları, resme dayalı olarak anlattıkları öykülerde kullandıkları hece, kelime ve cümle sayıları; yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarından 36, ilköğretim birinci sınıfa devam eden yedi yaş çocuklardan 36 olmak üzere toplam 72 çocuktan oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, kız ve erkek çocukların heceleri, kelimeleri ve cümleleri kullanma düzeylerinin aynı olduğu saptanmıştır. Öykülerdeki heceler, kelimeler ve cümleler yaş değişkeni açısından incelendiğinde, yedi yaşındaki çocukların heceleri altı yaşındaki çocuklardan daha fazla kullandıkları görülmüştür. Ayrıca sosyoekonomik düzey değişkeni açısından hece, kelime ve cümle sayıları incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre daha fazla kelime ve cümle kullandıkları saptanmıştır.

Diyaloğa Dayalı Okuma Tekniği İle Hikâye Kitabı Okuma

Diyaloğa dayalı okuma tekniği Whitehurst, Caulfield, Falco, Loginan, Fischel, Debaryshe ve Valdez-Menchaca (1988)'de geliştirdiği ve o günden günümüze araştırmalara konu olan okuma biçimidir. Diyaloğa dayalı okuma tekniğinde; kitap okurken okuyucunun soru sorduğu çocukların bunu cevaplandığı bir okuma türüdür. Okuyucu tarafından sorulan açık uçlu sorularla ve hikâye hakkında daha fazla konuşması için yöreklendirilmesi ile çocuklar hikâyeye teşvik edilir. Doyle ve Bramvella göre diyaloğa dayalı okuma iki-altı yaş çocukların sözel dillerinin gelişimde önemli etkiye sahiptir (Doyle ve Bramwell, 2006, s. 554). Arnold ve Colburn (2006) çocukların kelime ve hikâye üretiminde (inşasında) en etkili yolun diyaloğa dayalı okuma olduğunu ifade etmişlerdir.

Çoğu yetişkin okul öncesi dönemde çocuklara kitap okuduğunda çocuk sadece dinler. Fakat diyaloğa dayalı okumada çocuk dinlemenin yanında hikâyenin anlatılmasında da yardımcı olur. Diyaloğa dayalı okuma'nın tipik geleneksel okumadan farkı şudur. Geleneksel okuma yönteminde yetişkin okuyucu çocuk dinleyici konumundadır. Diyaloğa dayalı okuma yönteminde ise yetişkin yine okuyucu konumdadır fakat hikaye boyunca çocuğa hikaye ile ilgili geri dönütler alacak şekilde sorular sorar yani hikaye okuma sürecine çocuğu da dahil etmiş olur. Diyaloğa dayalı okuma genel olarak; hikâye ile ilgili unutulmaların hatırlatıldığı (prompt), hikâye içerisinde değerlendirmenin olduğu, açık uçlu sorular ile hikâyenin genişletilebildiği ve bilinenlerin tekrar edildiği bir süreçtir. Bu okuma yöntemi; completion prompt (tamamlama soruları), recall prompt (hatırlama soruları), open-ended prompt (açık uçlu sorular), wh- question prompt (ne, neden, niçin soruları), distancing prompt (hikâyeyi günlük hayatla ilişkilendiren geliştirme soruları) gibi çeşitli prompt'ları (unutulanların hatırlatıldığı sorular) içerir. Bu soruları kısaca CROWD soruları

olarak da kısaltabiliriz. Diyaloga dayalı okumada kullanılan bu sorular; Prompt-Evaluate-Expand-Repeat (Teşvik etmek-Değerlendirmek-Genişletmek-Tekrar etmek) diye adlandırılan PEER dizisini içermektedir (Whitehurst ve Zevenbergen, 2003, s. 4).

Yukarıda bahsedilen PEER tekniğine göre örnek bir etkinlik şu şekilde gerçekleşebilir; yetişkin ve çocuğu üzerinde bir itfaiye resmi olan bir kitabın sayfasına bakarken düşünelim. Ebeveyn "Bu nedir?", diye sorar. Bu çocuğu teşvik etmek için sorulan Prompt sorusudur. Çocuk "Kamyon" diye cevap verir. Yetişkin "Evet doğru" diyerek çocuğun söylediğinin doğruluğunu değerlendirmiş olur. Daha sonra "Kırmızı bir itfaiye arabası diyerek diyalogu genişletmiş olur. Yetişkin ardından "Sende itfaiye arabası diyebilir misin?" diyerek çocuğun söylenileni tekrar etmesini ister. (Hargrave ve Senechal, 2000, s. 78).

Whitehurst ve diğerleri (1988); diyaloga dayalı okumanın çocukların dil becerilerine olan etkilerini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yaptılar. 4 hafta boyunca süren çalışma kapsamında deney grubundaki çocuklara diyaloga dayalı yöntemle hikâye okunurken kontrol grubundaki çocuklara geleneksel yöntemle hikâye okunmuştur. Deney grubundaki çocuklara diyaloga dayalı okuma kapsamında çalışma boyunca şunları yapması için eğitim verildi.

Hikâye kitabı okuma (Storybook reading): Okurken resimlere dayalı okuma ve yalnızca doğrudan katılım yapmamak.

Sürekli okuma (Uninterrupted reading): Çocukların sorulan sorulara çok sayıda cevap verebilmesi için cevaplarını onaylamak, cevaplarını övmek, sorulara daha farklı nasıl cevap verebilirler ona teşvik etmek ve zamanla daha karmaşık sözel diyaloglar geliştirmek.

Dört hafta süren çalışmaları; orta gelir düzeyindeki iki yaşındaki 30 çocuk ve anneleri ile yaptılar. Sonuç olarak yaptıkları testlerde (Peabody Picture Vocabulary Test, Expressive One Word Vocabulary Test, and the Verbal Expression Subtest of the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) deney grubundaki çocukların dil becerilerinin kontrol grubundaki çocukların dil becerilerinden önemli ölçüde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Çocuklar ile kitap okunurken daha diyaloga dayalı formatta okuma biçimi kullanarak çocukların dil becerilerine katkı sağlanabileceği sonucuna varmışlardır (Whitehurst ve diğerleri, 1988, s. 552).

Literatürde diyaloga dayalı ve geleneksel okuma teknikleri araştırmalara konu olmuştur ve çalışmalar göstermektedir ki iki-altı yaş arası çocuklar ile yapılan interaktif hikâye okuma çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmektedir. Diyaloga dayalı okuma çocuklar için tasarlanmış interaktif resimli kitap okuma yöntemidir. Bu yöntemde genel olarak yetişkin çocuğu sorgulayıcı ve aktif bir dinleyici konumdadır (WWc, 2007).

Ülkemizde diyaloga dayalı okuma ile ilgili; Akoğlu, Duman ve Ergül (2014), araştırma, gelişimleri çevresel nedenlerle risk altında olan dört-beş yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde küçük grup uygulamalarına dayalı “Etkileşimli kitap okuma programının” etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Ön test- uygulama ve son test aşamalarından oluşan araştırmanın çalışma grubunda Denver Gelişimsel Tarama Testi II sonuçlarına göre gelişimlerinin normal gelişimden farklılaştığı belirlenen ve bir çocuk yuvası ve kız yetiştirme yurdu’nda kalan dört-beş yaş arası dördü kız beşi erkek toplam dokuz çocuk yer almıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, uygulanan etkileşimli kitap okuma programının çalışma grubunda yer alan çocukların farklı sözcük sayıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Sosyal-Yapılandırmacı temelde kitap okuma çocuğun hikâyeyi tümüyle okumasındansa kelime kazanımının önemli olduğunu varsayar. Mol, Bus, Jong ve Smeets (2008); çocukların okuryazarlık gelişiminin paylaşımlı hikâye okuma esnasındaki sosyal etkileşimi ile yakından ilişkili olduğunu söylemişlerdir. Bu nedenle diyaloga dayalı okuma yöntemini etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öncelikle yetişkin çocukların kelime gelişimi ve okuma bilgileri hakkında gerekli bilgilere sahip olmalıdır. Bunun için okuma yapılan çocuk grubunun ortalama kelime ve okuma seviyeleri baz alınır. Tüm bunlar için ise çocuk ve yetişkin arasında etkileşim olmalıdır.

Diyaloğa dayalı okuma tekniği ile hikâye kitabı okuma sırasında okuyucunun dikkat etmesi gereken şu hususlar vardır;

- Okuyucu çocukların yanıtları değerlendirilmelidir,
- Okuyucu çocuklar için önemli bulduğu kelimeler hakkında ekstra olarak onları bilgilendirmelidir,
- Okuyucu çocukların sorulara daha farklı açılardan bakabilmesini sağlayarak onların cevaplarını genişletmelidir
- Çocukları fikirlerini paylaşmak için teşvik etmeli ve onları sürece aktif katılmaları için cesaretlendirmelidir
- Okuyucu hikâye boyunca düşündüklerini nasıl paylaşacakları konusunda çocuklara iyi bir model olmalıdır.

Tüm bunları yaparken çocukların hikâye ile günlük yaşamdaki kendi deneyimleri arasında bağlantı kurmalarını sağlamak gerekmektedir (Mol, Bus, De Jong ve Smeets, 2008, s. 15; 2008, s. 7).

Tablo 2.3 *Okuma Teknikleri ve İlişkili Bulguları*

Teknik	Uygulanışı	Olası sonuçları	Örnek Çalışmalar
Geleneksel okuma/ paylaşımlı okuma	İnteraktif okuma teknikleri kullanılmaz; yetikkin okuyucu çocuk dinleyicidir.	Çalışma yapılan grubun dinleme becerilerinde pozitif gelişme gözlenir.	Whitehurst et al. (1988); Mol et al. (2008); Lonigan et al. (1999)
	İnteraktif okuma yöntemleri kullanılır ve çocuğa ihtiyaçları doğrultusunda bilgi verilir.	Kelime becerilerinde, Daha uzun anlamlı ifade etme biçimlerinde ve hikâye tarzı anlatımlarında pozitif gelişme gözlenir.	Whitehurst et al. (1988); Arnold et al. (1994); Heubner (2000); Lever (2008)
Tekrarlı Okuma	Aynı hikâyeler geleneksel formatta birden çok kez okunur.	Diğer interaktif yöntemler ile kullanıldığında çocukların kelime becerilerinde ve yorumlayıcı yanıtlarında pozitif gelişme gözlenir.	Fielding-Barnsley & Purdie (2003); Halsey (2008); Murrow (1988); Senechal (1997); Hargrave & Senechal (2000)

(Mol, Bus, De Jong ve Smeets, 2008, s. 15).

Diyaloğa dayalı okuma tekniğinde hikâyeyi okumaya başlamadan önce; okuyucu kitaba giriş soruları (introducing question) sorarak kitabın kapağındaki resimler hakkında çocuklarla sohbet eder. Kitabın isminin ne olabileceği hakkında çocuklardan fikir alır ve kitabın ismindeki kelimeler üzerinde durur. Çocukların kitaba ilgi duymalarına yardımcı olur. “Bu kitabın ne ile ilgili olduğunu düşünüyorsun?” şeklindeki soruları sorar. Hikâye

sırasında; okuma soruları (reading question) sorarak çocukların okuma sürecine aktif katılımı için onları teşvik eder. Çocukların hikâyeyi daha iyi anlayabilmesi için ve aktif katılımları için PEER dizisini kullanarak CROWD sorularını oluşturur. Yetişkin hikâyeyi okurken resimli ilişkili olan kelimeler üzerinde yukarıdan aşağı ya da sağdan sola doğru parmağıyla göstererek çocuğun özellikle odaklanmasını sağlar ve harflere aşinalığı geliştirir. Hikâyeyi okuduktan sonra; bitiş soruları (closing question) sorarak çocuğun hikâyede geçenler ile günlük yaşamı arasında bağlantılar kurarak hikâyeyi değerlendirmesi ve düşüncelerini paylaşması sağlanır.

Örneğin bunun için; hikâyedeki balık kaybolduğunda ne hissetmişti? Sen hiç kayboldun mu? Kaybolduğunda sen ne hissettin? gibi sorular yöneltilebilir.

Diyaloğa dayalı okumada yetişkin sorularıyla çocuğu hikaye sürecine dahil eder. Çocuğu sürece dahil etmek için "CROWD" yöntemini kullanır. Bu yöntem sırasıyla şu basamakları içerir;

C: Tamamlama soruları: Bir cümlelerin sonunda boş bırakılır. Yetişkinin cümlelerinin sonundaki boşluğu çocuk doldurur. Örneğin, şöyle denilebilir, "Ben parlak bir kedi olacağını düşünüyorum. Biraz tombul ama çok _____," denilerek çocuğun kelime ile doldurulur. Bu soru PEER dizisi ile geliştirilebilir.

R: Hatırlatma soruları: Çocuğun daha önce okuduğu bir kitap yada bildiğini varsaydığımız bir olgudan yola çıkılarak çocuğa sorular sorulur. Çocuk sorulan soruyu bildiği bir olayla ya da hikâyeye ile ilişkilendirerek cevaplandırır. Bu soru hikâyenin akışına göre PEER dizisi ile geliştirilebilir.

O: Açık uçlu sorular: Çocuğun kitaptaki resimlere odaklanması sağlanarak resimlere bakarken "Bu resimde neler olduğunu söyle." diyebilirsiniz. Açık uçlu sorularla

çocukların ifade etmesi teşvik edilir. Bu soru hikayenin akışına göre PEER dizisi ile geliştirilebilir.

W h-: Niçin- Neden- Nasıl soruları: Bu istemleri genellikle ne, nerede, neden ve nasıl soruları ile başlar. Açık uçlu sorular gibi kitaplarda resimlere odaklanması sağlanır. Bu soru hikâyenin akışına göre PEER dizisi ile geliştirilebilir.

D: Geliştirme soruları: Bunlar kitabın dışındaki deneyimleri okuduğunuz kitaptaki resimler veya sözcükler ile ilişkilendirilir. Bir çiftlikte hayvan resmi olan bir kitaba bakarken Örneğin, "biz geçen hafta hayvanat bahçesine gittik hatırlayın bu gördüğümüz orada gördüğümüz hayvanlardan hangisi?" diye sorulabilir. Soru yine diğer adımlarda olduğu gibi PEER dizisini kullanarak geliştirilebilir. Hikâyenin kitap dışında örneklerle ilişkilendirilmesi kitap ve gerçek dünya arasında ilişki kurmasının yanı sıra sözel akıcılık, konuşma yetenekleri ile anlatım becerilerinin de gelişimine katkı sağlar. (Whitehurst ve Zevenbergen, 2003, s. 180).

Diyaloğa dayalı okumanın temel tekniği "PEER" dizisidir. Bu çocuk ve yetişkin arasındaki kısa bir etkileşimdir. Okuyucu çocuğu sürece dahil edeceği CROWD sorularını hazırlarken PEER tekniğini kullanarak soruları hazırlar. PEER soruları başlı başına bir soru değildir. Sadece okuyucu ve çocuk arasındaki etkileşimi içeren bir dizidir. PEER dizisi şu şekilde gerçekleşebilir.

P: Teşvik Etmek: Kitap hakkında bir şey söylemesi için çocuğun yönlendirilmesi ya da başka bir deyişle teşvik edilmesidir. Örneğin çocuğa "Köpekler ne söylerler" denilerek çocuğun köpeğin ne sesi çıkardığını söylemesi istenir.

E: Değerlendirme: çocuğun tepkileri, cevapları değerlendirilir, doğru cevap verirlerse övme, yanlış cevap verirlerse düzeltme yapılır. Örneğin çocuğa sorulan

“Köpekler ne söylerler” sorusuna köpek “hav hav” der dediğini varsayalım. Okuyucu “Evet doğru, köpekler hav hav derler” diyerek çocuğun söylediğini onaylar. Eğer çocuk “miyav” der diyerek yanlış bir cevap verdiyse doğru cevabı verebilmesi için yönlendirilir. Çocuk doğru cevabı verdikten sonra genişletme (expand) adımına geçilir.

E: Genişletme: Çocuğun daha önceki adımda söylediklerine bilgi ekleyerek çocuğun tepkileri gözlemlenir, gelecek bölümler, aşamalar için ayrıntılı ek cevaplar verilir. Örneğin çocuğun verdiği “hav hav” cevabına ek olarak okuyucu başka hayvanların seslerini de söyler. “kediler miyav derler ve inekler de möö derler” diyerek öğrenileni genişletmiş olur.

R: Tekrar: Çocuğun anlatılanları öğrendiğinden emin olmak için görülenler, konuşulanlar, soruların cevapları tekrar edilir. Örneğin bu adımda; “İnekler ne söyler” diyerek daha önce öğrenilen bir bilgi tekrarlanır ve çocuğun bilgiyi öğrendiğinden emin olunur.

Diyaloğa dayalı okuma tekniğinde kullanılan tüm bu tekniklerin sonucunda çocuğun kelime dağarcığı ve okuryazarlık becerileri gelişir. Bunun yanında hikâyeye de geçen konu ile kendi yaşamı arasında bağlantılar kurar bu sayede çocuk hem kendisini daha iyi tanıma fırsatı kazanır hem de empatik becerilerini geliştirmiş olur. Diyaloğa dayalı okuma tekniğini diğer okuma tekniklerinden ayıran en temel unsur yetişkin ve çocuğun etkileşim içinde olmasıdır. Yetişkin çocuğa sorular yönelten, hikâyeye içinde onu yönlendiren, farklı bakış açıları kazanmasını sağlayan rolündedir. Aslında yetişkin hikâyeyi anlatıcı olmanın yanında iyi bir dinleyici konumundadır (Whitehurst ve Zevenbergen, 2003, s. 187).

Okul öncesi dönem çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin katıldıkları birlikte okuma tekniklerinin etkileri ile ilgili alan yazında farklı deneysel araştırmalar yapılmıştır.

Bu araştırmalar arasında diyaloga dayalı okumayı geliştiren ve bu tekniğin öncülerinden olan Whitehurst ve arkadaşlarının çalışmalarından söz edilebilir.

Yurt dışı literatürdeki çalışmalar genel olarak; diyaloga dayalı okumanın dil becerileri üzerindeki etkisi (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, Debaryshe ve Valdez-Menchaca, 1988; Whitehurst, Arnold, Epstein, Jeffery, Angel, Smith ve Fischel, 1994; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Dale ve Crain-Thoreson, 1999; Braungart-Rieker ve Karrass, 2005; Gonzalez, Durodola, Simmons, Taylor, Davis, Fogarty ve Simmons, 2013), öyküleme ve sözel anlatım becerileri üzerindeki etkisi (Lefevre ve Senechal, 2002; Whitehurst ve Zevenbergen, 2003; Reese, Leyva, Sparks ve Grolnick, 2010), gelişimsel gerili olan çocuklarla yapılan diyaloga dayalı uygulamalar (Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson ve Cole, 1996; Fielding-Barnsley ve Purdie, 2003), diyaloga dayalı yöntemle okunan hikâyelerin çocukların kelime kazanımları üzerindeki etkisi (Dale ve Crain-Thoreson, 1999; Evans, Shaw ve Bell, 2000; Hargrave ve Senechal, 2000; Opel, Ameer ve Aboud, 2009; Aram, Fine ve Ziv, 2013), erken okuma-yazma becerileri üzerindeki etkisi (Wasik ve Bond, 2001; Roberts, Jergens ve Burchinals, 2005; Chow, Chang, Cheung ve Wing-Yin, 2008, Sim, Berthesen, Walker, Nicholson ve Fielding-Barnsley, 2013), fonolojik ve morfolojik duyarlılıklar üzerindeki etkisi (Elmonayer, 2013; Maul ve Ambler, 2014) başlıkları altında toplanmıştır.

Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, Debaryshe ve Valdez- Menchaca (1988); yaptıkları çalışmada 1 ay süresince anne ve çocuğun evde diyaloga dayalı okuma yöntemi ile resimli hikâye kitabı okumasını incelemişlerdir. Çalışma kapsamında deney ve kontrol grubu oluşturulmuş; kontrol grubu geleneksel yöntemle kitap okurken, deney grubundan diyaloga dayalı okuma teknikleri ile kitap okuması istenmiştir. Gruplar okuma sırasında teyp kaydına alınmıştır. Çalışma sonrasında teyp kayıtları incelendiğinde; diyaloga dayalı

tekniklerle kitap okuyan grubun cümlelerinin daha uzun, cümlelerde kullandıkları kelimelerin daha farklı sayıda oldukları ve dil becerileri kontrol grubuna göre daha ileri seviyede bulunmuştur.

Yapılan diğer bir çalışmayı incelediğimizde Whitehurst, Arnold, Epstein, Jeffery, Angel, Smith ve Fischel (1994) sadece okulda, okulda ve evde birlikte diyaloga dayalı okumanın uygulandığı iki deney ve bir kontrol grubuna 73 üç yaş çocuğunu seçkisiz olarak yerleştirmişlerdir. Çalışmaya katılan ebeveyn ve öğretmenler diyaloga dayalı okuma ile ilgili olarak video aracılığıyla eğitilmişlerdir. 6 hafta süreyle okuma etkinliklerini her gün yaklaşık 10 dakika diyaloga dayalı okuma deney gruplarında uygulanmış, kontrol grubunda ise her gün 10 dakika oyun etkinliği uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda diyaloga dayalı okumanın gerçekleştirildiği iki gruptaki çocukların sözcük dağarcığında önemli artış olduğu ve okulda küçük gruplarda uygulanan diyaloga dayalı okumanın evde birebir yapılan okumadan daha etkili olduğu bulunmuştur.

Yine Whitehurst ve Lonigan (1998); çalışmalarında ev ve okul ortamında interaktif paylaşımlı okuma etkinliklerinin üç-dört yaşındaki çocukların dil gelişimine etkisini incelemişlerdir. Öncelikle çalışma öncesinde çocukların sözlü dil becerileri ölçülmüştür. Çalışma kapsamında dört grup oluşturulmuştur. Bu gruplar; kontrol grubu, sadece okul ortamında okuma yapılan küçük grup, sadece ev ortamında ebeveyn tarafından okuma yapılan küçük grup, hem okul hem de ev ortamında okuma yapılan diğer bir küçük grup oluşturulmuştur. Hem ailenin hem de öğretmenin yaptıkları okumalar her defasında video kaydına alınmıştır. Altı hafta süren çalışma sonunda çocukların sözlü dil becerileri ölçülmüş ve ev temelli paylaşımlı okumanın çocukların dil becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Whitehurst ve Zevenbergen (2003); çalışmalarında düşük gelirli ailelerin çocukları ile yapılan paylaşımlı okuma etkinliklerinin çocukların öyküleme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında ortalama dört yaşındaki 123 çocuk ile çalışılmıştır. Çalışmayı oluşturan grubun 58'i deney grubunu oluşturmuştur ve 30 hafta süren hem evde hem de okulda paylaşımlı okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda paylaşımlı okuma etkinliği yapılan gruptaki çocukların diğer gruptaki çocuklara göre; öyküleme becerileri ve diyalogları sırasında kullandıkları karakterlerin başlangıç seviyesine göre daha çeşitli ve daha fazla sayıda olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda; paylaşımlı okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimlerini pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Benzer bir araştırmada; Lefevre ve Senechal (2002), anne çocuk etkileşimine dayalı diyaloga dayalı okuma yöntemi ile kitap okumanın çocukların sözel anlatım becerilerine etkisi araştırılmıştır. Çalışma beş-altı yaş grubundaki 40 İngilizce konuşan çocukla deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmiştir. Sekiz hafta sürede deney gruplarına diyaloga dayalı kitap okuma yöntemi kullanarak hikâye kitapları okunmuştur. Araştırmanın sonunda deney grubunda yer alan çocukların ifade edici kelime sayısında artış gözlenmiştir.

Yine benzer bir çalışma; Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson ve Cole (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarında; dil gelişimi geriliği olan çocukların ailelerine diyaloga dayalı okuma eğitimi vermişlerdir. Çalışmaya üç-altı yaş arasında 33 çocuğun anneleri dahil edilmiştir. Çalışma başlamadan önce programa katılan ailelerin çocukların dil gelişim seviyeleri ölçülmüştür. Program sonunda çocukların dil gelişimi seviyeleri tekrar ölçüldüğünde dil gelişiminde gerilik olan bu çocukların sözlü tepkilerinin

oranı artmış, daha farklı kelimeler öğrenerek kelime sayılarında artış görülmüş ve cümle içerisinde kullandıkları kelime sayısında artış görülmüştür.

Dale ve Crain-Thoreson (1999); yapılan bir diğer çalışmada; anne ve çocuğun diyaloga dayalı okuma tekniği ile kitap okumasının çocuğun dil gelişimine ve kelime kazanımına etkisini üç farklı grup oluşturarak incelemiştir. Çalışma kapsamında dil gelişim geriliği olan 32 çocukla çalışılmış ve rastgele üç grup oluşturulmuştur. İlk grupta anne ve çocuğun haftada dört kez diyaloga dayalı okuma etkinliği yapmaları istenmiştir. İkinci grupta; çalışmayı yapanlar tarafında haftada dört kez diyaloga dayalı okuma etkinliği yapılmıştır. Bu iki grupta yapılan okumalar birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Üçüncü grup olarak kontrol grubu oluşturulmuş ve çalışmacılar tarafından kişiselleştirilmemiş, birebir olmayan, tüm sınıfa aynı anda uygulanan diyaloga dayalı okuma yapılmıştır. Çalışma öncesinde ve sonrasında üç grubunda dil gelişim seviyeleri Peabody resim kelime testi ile ölçülmüştür. Çalışma sekiz hafta boyunca sürmüştür. Çalışma sonucunda üç grupta da çocuğun hikaye süresince aldığı sorumluluk değişmiş, hikaye sürecine daha fazla sözlü olarak dahil olduğu görülmüş, ifade edici dili daha ayrıntılı kullandığı görülmüştür. Fakat birebir, kişiselleştirilmiş okuma yapan grup ile birebir okuma yapmayan grubun dil becerileri arasında farklı sonuçlar bulunmuştur. Birebir okuma yapılan grubun son test puanları daha yüksek bulunmuş ve video kayıtları incelendiğinde okuma sürecine daha fazla dahil olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen diğer önemli sonuçta; çalışmadaki videolar incelendiğinde; diyaloga dayalı okumayı gerçekleştiren yetişkinin kullandığı stratejinin yani; diyaloga dayalı okuma tekniğinde yer alan soruları ve yöntemleri daha sık kullanmasının da çocuğun dil gelişimini pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Evans, Shaw ve Bell (2000), erken okuma becerilerine evdeki paylaşımlı okuma aktivitelerinin etkisini incelemişlerdir. Araştırma, beş-altı yaşlarındaki 66 çocuk ve onların anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında bu çocukların ev çevreleri incelenmiş, aile ve çocuk ile ev ortamında görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada iki grup oluşturulmuştur. İlk grupta; belirli harf adı ve harf sesini temel alan paylaşımlı okuma etkinliği gerçekleştirilmiştir. İkinci grupta; harfin adı ve sesi önemsizmeden paylaşımlı okuma gerçekleştirilmiştir. Dokuz ay süren çalışmanın sonucunda; çocukların okul öncesinde aileleri ile birlikte okuma aktivitesi yapmalarının dil gelişimlerini pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Dahası, harf temelli yapılan paylaşımlı okuma grubunun diğer gruba göre kelime adlarını ve seslerini tanımada, fonolojik duyarlılığa sahip olmada, yazım becerilerinde diğer gruptan daha ileri seviyede olduğu bulunmuştur.

Hargrave ve Senechal (2000), araştırmada diyaloga dayalı kitap okuma ile düzenli kitap okumanın okul öncesi çocuklarının kelime dağarcığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma ev temelli ve okul temelli yapılmıştır. Okul temelli grupta çalışma üç-beş yaşlarında olan 36 çocuk ile yapılmıştır. Çalışmada çocuklar rastgele sekiz gruba ayrılmıştır. Gruplardan her biri etkinliği diyaloga dayalı okuma tekniği ile yapmışlardır. Çalışmacı öğretmenlere etkinliği gerçekleştirmesi için 10 tane kitap temin etmiştir. Kitaplar haftada dört defa okunmak üzere beş hafta boyunca okunmuştur. Her kitap süreç içerisinde toplamda iki defa okunmuştur. Ev temelli grupta 28 aile ve çocuğu ile çalışılmıştır. Bu gruplardan da diyaloga dayalı olmayan düzenli okuma yapımları istenmiştir. Her gruptaki okuma etkinliği en az 10 dk olacak şekilde sürdürülmüştür. Ön test ve son testler Peabody Resim Kelime Testi ile yapılmıştır. Sonuçlar diyaloga dayalı okuma grubundaki çocukların düzenli okunan gruba göre dil gelişimleri önemli ölçüde artmış, kelime dağarcığında daha fazla bir artış görülmüştür.

Wasik ve Bond (2001), okul öncesi sınıflarda interaktif kitap okumanın çocukta dil gelişimi ve okuma yazma gelişimi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışmayı dört yaşındaki okul öncesi eğitimi gören düşük gelir düzeyindeki ailelerin çocukları ile gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda iki grup oluşturulmuştur. Gruplardan birine; öğretmen kitabı okuma süresince açık uçlu sorular yönelterek sürece aktif katılımı ve dili kullanımları için çocukları teşvik etmiştir. Diğer gruba ise geleneksel yöntemle kitap okunmuştur. Çalışmanın öncesinde ve sonrasında çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimleri Peabody Resim Kelime Testi ile ölçülmüştür. Sonuç olarak; aktif olarak okumaya katılan ve duydukları kelimeleri uygulayan çocuklarla geleneksel yollarla kitap okunan yani sadece kitap dinleyen çocuklar arasında dil gelişimi bakımından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Aktif olarak okuma sürecine dahil olan gruptaki çocukların son test puanları daha yüksek bulunmuştur.

Fielding-Barnsley ve Purdie (2003), çalışmalarında gelişimsel geriliği olan çocuklar üzerinde diyaloga dayalı okuma yönteminin çocukların dil becerileri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışmada dört-beş yaşındaki 26 çocuk ve ailesi deney grubunda aynı yaş aralığında 23 çocuk ve ailesi de kontrol grubunda yer almıştır. Ailelerin çocuklarına diyaloga dayalı okuma yöntemi ile kitap okumaları ile ilgili öncelikle ev ziyaretleri yapılmış ve çalışma ile ilgili gerekli resimli kitaplar ailelere temin edilmiştir. Sekiz hafta boyunca sürecek olan çalışmada ailelerin en az beş kez diyaloga dayalı yöntemle çocuklarına kitapları okuması istenmiştir. Çalışma sonucunda son testler yapılmıştır. Deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre; ilk ve son ünsüz sesleri fark edebilme becerileri, kafiye farkındalıkları, baskı farkındalıkları ve fonolojik farkındalıklarının daha ileri düzeyde olduğu saptanmıştır.

Roberts, Jergens ve Burchinals (2005), çalışmada aileler ile çocuklarının birlikte paylaşımlı kitap okumaları üzerinde durmuşlardır. Çalışmada dört unsur incelenmiştir. Anne ve çocuğun paylaşımlı hikâye okumasının sıklığı, annenin okuma sırasında kullandığı stratejiler, çocuğun paylaşımlı okumaya katılması ve annenin okuma sırasındaki duyarlılığı çalışmada araştırılmıştır. Çalışma 72 okul öncesi çocuk ve annesi ile gerçekleştirilmiştir. Çocuklar ve anneleri çocuklar 18 aylıktan itibaren beş yaşına gelen kadar yıllık olarak çalışmanın dört maddesi kapsamında gözlenmiştir. Bu süreç boyunca her yıl aralıklı olarak çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimleri ölçülmüştür. Çalışmalarına göre orta gelirli aileler haftada dört buçuk ve 10.5 saat çocuklarla birlikte kitap okurken daha düşük gelir düzeyindeki ailelerde bunun sıklığı azalmaktadır. Okumada harcanan zaman dil ve okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında önemli etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Sonuç olarak annenin eğitim durumunun çocukla birlikte paylaşımlı hikaye okuma sırasındaki kullandığı stratejileri olumlu yönde etkilediği, çocuğun eğitim seviyesi yüksek annelerde okuma sürecine daha sık dahil edildiği ve çocuğun dil ve erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Braungart-Rieker ve Karrass (2005), araştırmada diyaloga dayalı kitap okuma esnasında anne bebek etkileşiminin bebeklerin erken dil edinimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmayı yaş aralığı dört-sekiz ay arası değişen orta sosyoekonomik düzeydeki 87 bebek ve anneleri ile sekiz ay boyunca gerçekleştirmişlerdir. Bebekler 12 ve 16. Aylara geldiklerinde tekrar ölçümler yapılmıştır. Araştırma sonucunda özellikle 12 aylık olan kız bebeklerin dil gelişim düzeyleri 16 ayın üzerinde bir gelişimde olduğu gözlenmiştir. Dahası, özellikle bulunan çarpıcı bir bulgu da; diyaloga dayalı yöntemle okunan kitapların ifade edici dil gelişiminde etkili olduğu fakat alıcı dil gelişiminde herhangi bir etkisinin olmadığıdır. Kısaca; araştırma sonucunda cinsiyete bağlı olarak özellikle kız bebeklerin dil gelişiminde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Mol, Bus, De Jong ve Smeets (2008), etkileşimli kitap okumanın etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapılan bir meta-analiz çalışması yapılmıştır. Çalışmada yer alan çocuklar 2-6 yaş arasındadır. Çalışmaya toplamda 16 çalışma ve 626 çocuk dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen çalışmalar sonucunda şu bulgular ortaya çıkmıştır. Çocuğun aktif bir şekilde dahil edildiği paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinin çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Özellikle okuma sırasında kullanılan ve diyaloga dayalı okumanın tekniklerinden biri olan açık uçlu sorular sormak çocukların sözlü dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Çalışmadan elde edilen diğer bir önemli sonuç ise etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ifade edici dil üzerindeki etkisinin, alıcı dil için elde edilmiş etki büyüklüklerinden çok daha yüksek olduğu bulunmuş ve sonuçlar etkileşimli kitap okumanın genel olarak ifade edici dil becerilerinin gelişimi üzerinde çok daha etkili olduğu yönündeki hipotezleri desteklediği yönünde yorumlanmıştır.

Chow, Chang, Cheung ve Wing-Yin (2008) yapılan çalışmada ebeveyn ve çocuğun birlikte diyaloga dayalı kitap okumasının dil gelişiminde ve okuma yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma Çin'de 148 çocuk ve ailesi ile gerçekleştirilmiştir. Çocuklar öncelikle Çince karakterleri tanıma, kelime ve morfolojik farkındalık, okumaya ilgi boyutlarında ön testle dil becerileri ölçülmüş daha sonra rastgele 4 gruba ayrılmıştır. Gruplardan birincisi; diyaloga dayalı okuma, ikincisi diyaloga dayalı okuma ve morfolojik eğitim ile okuma, üçüncüsü; geleneksel okuma ve son grupta kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma 12 hafta sürmüştür. Çalışmanın sonucunda; diyaloga dayalı okuma yapan grubun dil becerilerinde önemli ölçüde artış görülmüştür. Diyaloga dayalı okuma ve bunun yanında morfolojik eğitim uygulayan grubun Çince karakterleri tanıma ve morfolojik farkındalıkları daha ileri seviyede bulunmuştur. İki grupta da çocukların okumaya karşı ilgilerinin arttığı görülmüştür. Sonuç olarak evde uygulanan farklı

yöntemlerdeki okuma programlarının çocukların sözlü ve yazılı dil becerilerinde farklı etkilerinin olduğu görülmüştür.

Opel, Ameer ve Aboud (2009), araştırma Kırsal bölgede yaşayan Bangladeşli çocuklara uygulanan diyaloga dayalı okuma programının kelime kazanımları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma dört hafta sürmüştür. Rastgele beş okuldan 80 çocuk belirlenmiştir. Öncesinde çocukların dil beceri seviyeleri ölçülmüş daha sonrasında kontrol grubundaki çocuklarla karşılaştırılmıştır. Her iki gruba da okumaları için resimli hikâye kitapları verilmiştir. Fakat deney grubundaki çocuklara diyaloga dayalı okumada yer alan uygulamalar yapılmıştır. dört haftalık çalışmanın sonucunda kontrol grubundaki çocuklar aynen kalırken, deney grubunda yer alan çocukların kelime seviyeleri %26'dan %54'e yükselmiştir.

Reese, Leyva, Sparks ve Grolnick (2010), araştırmada düşük gelirli çocuklarla anne çocuk etkileşimine dayalı olarak uygulanan diyaloga dayalı okuma programının çocukların öyküleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bunun için düşük gelir grubundaki head start okullarına devam eden 33 çocuk ve annesi belirlenmiştir. Çocukların yaşı ortalama dört yaşdır. Araştırma 10 hafta devam etmiştir. Program öncesinde anneler diyaloga dayalı okuma yöntemi ile ilgili bir eğitim verilmiştir. Çalışma öncesinde ve sonrasında çocukların kelime, öyküleme ve yazı becerileri ön test ve son test ile ölçülmüştür. Diyaloga dayalı okuma programı sonunda çocukların özellikle öyküleme yetenekleri üzerinde anlamlı bir gelişim ölçülmüştür.

Aram, Fine ve Ziv (2013), yapmış oldukları çalışmada düşük sosyoekonomik düzeydeki 58 çocuk ve ailesi ile birlikte yaptıkları bir çalışmada, çocuk ve ebeveynin birlikte diyaloga dayalı metodlarla kitap okumasının çocuğun sosyal, bilişsel gelişimine ve kelime kazanımına etkilerini araştırdılar. Ailelere çalışma kapsamında dört kitap

verilmiştir, verilen her kitabın haftada dört kez okunması ve her hafta farklı bir kitap okunması istenmiştir. Deney grubunda yer alan ailelere dört tür okuma modeli öğretilmiş ve çocuklarla birlikte diyaloga dayalı olarak bu dört model çerçevesinde kitap okuması istenmiştir. Aileler haftada dört kez okuyacakları bu kitapları her seferinde bir model seçerek okudular. İlk modelde ailelerden kitabın; içeriğine, konusuna, hikâyenin kapsamına, kitapta geçen kelimelere yönelik bir diyaloga dayalı okuma yapması istendi. İkinci modelde; ailelerin diyaloga dayalı okumayı yaparken; zihinsel temalar üzerinde durması; hikâyeyi hissetmesi, düşünmesi, hikâyenin asıl amacı ve anlatılmak istenen asıl konu gibi sosyo-bilişsel açılara yönelik bir okuma yapması istendi. Üçüncü modelde; çocukların yaşam deneyimleri ile ilişkilendirerek diyaloga dayalı bir okuma yapmaları istendi. Dördüncü modelde çocuklarla birlikte hikâyenin tekrarlanması istenir. Bu noktada çocuklarla birlikte hikâyenin ana noktaları tekrarlanır. Kontrol grubunda yer alan ailelerden çocuklarla birlikte geleneksel yolla hikâye okuması istenmiştir. Çalışma öncesinde sonrasında Peabody Resim Kelime Testi ile ölçümler yapıldı. Dört haftalık çalışma sonucunda deney grubunda yer alan çocukların; kelime kazanımlarında, sosyo-bilişsel seviyelerinde artış görülmüştür.

Gonzalez, Durodola, Simmons, Taylor, Davis, Fogarty ve Simmons (2013), araştırmada diyaloga dayalı hikâye okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında sorulan soruların çocukların kelime kazanımı ve dil gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışma 18 hafta boyunca sürmüştür. Çalışmada 13 öğretmen ve 100 öğrenci ile 20 dk'lık küçük gruplar halinde çalışılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla birlikte yaptıkları okuma etkinlikleri 18 hafta boyunca video kaydına alınmıştır. 18 hafta sonrasında ölçümler Peabody Resim Kelime Testi ile yapılmıştır. Ölçümler sonucunda; iki önemli bulgu ortaya çıkmıştır. Birincisi; hikâyeyi okuma sonrasında hikâye ile ilgili harcanan zaman, hikâye ile ilgili çocuklara sorular yöneltmesi ifade edici kelime

kazanımı ile ilgili olduğunu göstermektedir. Diğer bir önemli bulgu ise; hikâye boyunca çocuklara hikâye ile ilgili sorular yönelmek çocukların alıcı dil gelişimi ile ilgili olduğunu göstermektedir.

Sim, Berthesen, Walker, Nicholson ve Fielding-Barnsley (2013), araştırmada, anne çocuk arasındaki etkileşimli kitap okumanın genç çocukların okuryazarlık becerilerine etkisi araştırılmıştır. Çalışma 80 çocuk ve anneleriyle üç ay sürmüştür. Çalışmada üç farklı grup oluşturulmuştur. Gruplardan birincisi sadece diyaloga dayalı okuma, ikincisi diyaloga dayalı okuma ve interaktif okuma metodlarından biri olan print refencing (yazma referansı) üçüncü bir grupta hiçbir yöntemin uygulanmadığı kontrol grubu oluşturulmuştur. Üç grupta da esas olarak ifade edici dil, dilde akıcılık ve yazı kavramları üzerinde durulmuştur. Üç ay sonra deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında özellikle deney grubundaki çocuklarda yazılı kavramlarla ilgili becerilerinde önemli bir değişim gözlenmiştir.

Elmonayer (2013), mısırdaki anaokullu çocuklar üzerinde uygulanan diyaloga dayalı okuma yönteminin çocukların fonolojik farkındalıkları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmayı beş-altı yaş grubundaki 67 çocukla yapmıştır. Bunun için 35 çocukla deney grubu ve 32 çocukla kontrol grubu oluşturmuştur. Çocuklara toplamda 28 kitap okunmuştur. Deney grubundaki çocuklara dört-beş kişilik küçük gruplara ayrılarak kitaplar okunmuştur. Kontrol grubundaki çocuklara günlük rutinde okunduğu şekilde geleneksel yolla kitaplar okunmuştur. Diyaloga dayalı uygulamalara başlanmadan önce her iki gruptaki çocukların fonolojik farkındalık becerileri ölçülmüştür. Ölçümler; “Kindergarten Inventory Of Phonological Awareness” ölçeği ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre fonolojik

farkındalığı daha yüksek bulunmuştur. Çocukların özellikle; hece duyarlılığında, ritim duyarlılığında ve fonem duyarlılığında önemli ölçüde artışlar görülmüştür.

Maul ve Ambler (2014); çalışmalarında dil gelişim geriliği olan çocuklarla birlikte uygulanan diyaloga dayalı okuma eğitiminin çocukların morfolojik dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Çalışmayı yaş aralığı beş-sekiz arasında değişen dil gelişim geriliği olan ve bunun için kliniklerden de destek alan 70 çocuk ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışma altı hafta boyunca sürmüş ve haftada dört kez diyaloga okuma yöntemi ile kitap okunmuştur. Okumalar her çocuk için birebir gerçekleştirilmiş ve ortalama her uygulama 40 dk kadar sürmüştür. Altı hafta sonunda çocukların dil gelişim seviyeleri ölçüldüğünde dil becerilerinde ve dilin morfolojik becerilerinde anlamlı artışlar görülmüştür.

Kitap Okumanın Dil Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Okul öncesi yıllar okuma alışkanlığının kazanılmasında diğer kitle iletişim araçları ile kıyaslandığında önemli bir yere sahiptir. Kaiser aile topluluğunun 2006 yılında yaptığı bir çalışmaya göre; sıfır-altı yaş çocuklarının %83'ünün kitap okuduğu günde ortalama 40 dakika kitap okudukları ve ortalama 20-31 arasında kitaba sahip oldukları ifade edilmektedir (Robb, Richert ve Wartella, 2009). Yapılan çalışmalar kültürel değerlerin aile-çocuk okuma paylaşımı sırasında önemli olduğunu belirtmektedir. Yetişkinlerin okumaya karşı pozitif tutumları çocukların okuma davranışını ve sözel gelişimini etkilemektedir. Okul öncesi dönemde okunan kitap dil gelişimini hızlandırıcı bir etkiye sahiptir. Çocuklara kitap okumak, onlara “okumayı” öğretmese de öğrenmeye yönelik becerilerini erken yaşta geliştirir. Her şeyden önce erken yaşta kitaplarla tanışan çocuklar kitaplar sayesinde daha eğlenceli ve heyecan verici bir dünyanın kapılarının açıldığını keşfederler. Okunanı dinlemek, okul öncesi çocuklarda yazılı dilin bir takım öğelerini kavrama imkânı vermesi yönüyle de faydalıdır. Yazılı dille hiç karşılaşmayan birisi

gerçekte kelimelerin ne olduğunu kavrayamaz. Kitaplarla hiç karşılaşmamış bir çocuk, cümlelerin kelimelerden, kelimelerin ise harflerin yan yana gelmesinden oluştuğunu kavraması zordur. Hatta kitabın soldan sağa mı yoksa yukarıdan aşağıya mı okunduğunu anlayamazlar (Griffey ve Howe, 2005).

Gelişimin temelini belirleyen sıfır-altı yaş arası dönem kitapla pozitif ilişki kurma açısından çok önemlidir. Okul öncesi çocuğu okuma yazmayı bilmediği için bu yaş çocuklarına yönelik kitaplar genellikle resimlerden oluşur. Bu nedenle bebeklik ve yedi yaş arası hazırlanmış kitaplara “resimli kitaplar” denir. Sıfır-altı yaş arasında kitap kullanmak; çocuğun çevresindeki nesnelere, olaylar ile kitaptaki resimler arasında ilişki kurarak sembolik algılamasını geliştirir. Kelime hazinesini geliştirir ve dilin kurallarını öğrenmesini sağlar, somutlaştırılmış kavramları daha iyi öğrenir, kitaptaki harflere aşinalığı gelişir ve bu da okuma yazmaya daha erken başlamasına yardımcı olur (Öztürk, 2005, s. 49).

Okul öncesi dönemde hikâye, kitap ya da öykü okumak; çocukların dil becerilerini geliştiren en önemli metodlardan biridir. Otuz yılı aşkın süredir yapılan çalışmalarda sesli okumanın çocukların kelime dağarcığını, problem çözme becerilerini, gramer ve dilin özelliklerine ilişkin bilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Al Otaiba ve diğerleri, 2008, s. 291). Taylor ve Strickland (1986)’a göre hikâye kitapları çocuklara genellikle günlük konuşmayla ilişkili olmayan bir dil sunmaktadır. Taylor, Strickland, Morrow ve Wells (1990) ise kitap okuma sırasında ailelerden gelen olumlu yanıtların çocuğun dil gelişim hızını yükselttiğini belirtmiştir.

Okuma öncesi aşamada küçük çocuklar öncelikle okuma için gerekli olan temel dil becerilerini geliştirmeye başlarlar. Gelişmekte olan alıcı dil becerileri duyduklarını anlama, kelime hazinesini geliştirme, dinleme ve sözel düşünme becerilerini inşa etmeyi sağlar.

Çocuklar ifade edici dil becerileri geliştikçe düşüncelerini daha iyi ifade etmeyi ve iletmeyi öğrenirler (Şimşek, 2003, s. 30).

Hikâyeler çocuklarda, düşünme hayal etme, tanımlama fikirlerini, ifade etme becerilerini geliştirmekte ve daha sonrasında gelişecek olan okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Machado, 2003). Çocukların dil gelişimine katkıda bulunan hikâye etkinlikleri, okumaya yönelik olumlu tavır geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca kitap okumak çocukların görsel hafızasını da güçlendirmekte, ses bilgisinin artmasına ve başkalarını anlamasına yardımcı olmaktadır (Şimşek, 2007, s. 42).

Daha önce dil üzerine yapılan çalışmalar; küçük yaşlardan itibaren çocuklarla okuma etkinlikleri yapmanın çocuğun dil gelişimine olumlu katkılarının olduğunu göstermektedir. Okuma etkinliklerinin erken yaşlarda daha az yapılması çocuğun okuryazarlık becerilerini olumsuz etkilemekte ve akranlarından daha avantajsız seviyede okula başlamalarına sebep olmaktadır. Schull'a göre çocukların neredeyse yarısı okul öncesi için hazır değildir çünkü gerekli okuryazarlık öncesi becerilerini edinmiş değildirler. Çocukların okuryazarlık ve dil becerilerinin arttırılmasında kitap okurken kullanılan yöntem kadar okumanın devamlılığı ve sürekliliği de önemlidir (Stoel- Gammon ve Sosa, 2007, s. 247).

Snow'a göre okuma; dil öğretiminin en çok çalışılan biçimidir ve okumanın çocukların; dil ve okuryazarlık becerilerinin bunun yanı sıra anlama becerilerini ve diğer ilişkili becerilerini geliştirir (Snow, 1983). Araştırmalar etkileşimli hikâye okumanın kullanımını savunmakta; yetişkin ve çocuğun birlikte kitap okumasının, çocuğun dil becerileri ve diğer hedeflerine ulaşabilmesi için olanak sağladığını ifade etmektedirler. Ek olarak hikâye okumanın; çocukların dili kullanma ve kelimelerin anlamlarını çözmelerine

yardımcı olmasının yanı sıra daha birçok faydası bulunmaktadır (Kaderavek ve Justice, 2002, s. 396).

Kendilerine okunan hikâyelerle ilgili konuşmaya teşvik edilen çocukların dil becerilerinin daha çabuk geliştiği kaydedilmektedir. Çocuğa hikâye esnasında sorulacak sorular onun hikâyeyi hatırlamasına ve düşüncelerini kelimelere dökmesini sağlayabilir. Bir soru ile hikâyenin bir kısmını diğer bir soru ile de hikâyenin geri kalanını hatırlayabilir. Bu tür sorulara vereceği cevaplarla sorun çözümüleme becerileri gelişir. Çocuğun ilgisini harekete geçiren ve düşüncelerini kelimelere dökmesi için onu teşvik eden her soru faydalı olmakla birlikte bazı sorular daha sürükleyicidir. Bu da diyaloga dayalı okuma içinde sorulan sorularla geleneksel okumadaki sorular arasındaki farklılıktır (Griffey ve Howe, 2005).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM : YÖNTEM

Araştırma Deseni

Diyaloğa dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okumanın çocukların dil gelişimine olan etkilerini belirlemeye çalışan bu çalışmada deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir. Araştırmacı bu yöndeki amacını gerçekleştirmek için bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına yansız şekilde atama yapmak, bağımsız değişkeni manipüle etmek ve dışsal değişkenleri kontrol altına almak zorundadır. Deneysel desenler için çeşitli sınıflamalar yapılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmada deneysel desenlerden biri olan ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır.

Ön test-Son test kontrol gruplu seçkisiz desen. Kısaca ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen olarak bilinen bu desen (ÖSKD), eğitim ve psikoloji alanlarında en çok kullanılan deneysel desenlerden biridir. Burada ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki ayrı grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra her iki gruptaki deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçüm sonuçları alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem (Diyaloğa dayalı okuma tekniği) deney grubunda uygulanırken, kontrol grubunda uygulanmaz. Son olarak gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir

(Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Çalışmada kullanılan deneysel desen aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1 *Çalışmada Kullanılan Deneysel Desen*

Gruplar	İlk ölçüm	Uygulama	Son ölçüm
<i>Deney grubu</i>	PRKT-MDGÖ	DR ile hikâye kitabı okuma	PRKT-MDGÖ
<i>Kontrol grubu</i>	PRKT-MDGÖ	—	PRKT-MDGÖ

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini; Uşak il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarındaki dört-beş yaş (48-60 ay) grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında ikişer sınıf olmak üzere toplamda dört farklı sınıfa devam eden dört-beş yaş çocuklarının katılması planlanmıştır. Uşak'ta tek bir okulda dört farklı dört-beş yaş (48-60 ay) sınıfı olmadığı için sosyoekonomik yönden birbirlerine yakın özellikteki iki anaokulu seçilmiş ve bu okullardaki sınıflar rastlantısal (kura) yoluyla deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlenirken her iki okuldan da bir deney bir kontrol grubu seçilmiştir. Kura ile seçilen sınıflarda 50 deney 54 kontrol grubunda olmak üzere toplamda 104 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çalışmada yer alan çocukların yaşlarına göre dağılımları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2 *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaş Aralıkları, Frekans ve Yüzdeler Dağılımları*

Yaş aralığı	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
48-54 ay	32	%64	14	%25,9
54-60 ay	18	%36	40	%74,1
Toplam	50	100	54	100

Çalışmada yer alan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3 *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine Dair Frekans ve Yüzdeler Dağılımları*

Cinsiyet	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Kız	31	%62	25	%46,3
Erkek	19	%38	29	%53,7
Toplam	50	100	54	100

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Peabody resim kelime testi (PRKT). Asıl formu İngilizce (Peabody Picture-Vocabulary Test) olan, Peabody Resim-Kelime Testi, 1959 yılında Dunn tarafından geliştirilmiş ve Türkiye’ de uyarlanması Katz, Önen, Demir, Uzunkaya ve Uludağ tarafından 1974 yılında yapılmıştır. İki-12 yaş arası çocukların kelime bilgisinin gelişimini ölçen bu test bir performans testidir ve bireysel olarak uygulanır. Zaman sınırlaması olmayan Peabody Resim-Kelime Testi, ortalama 10-15 dakikada yanıtlanabilmektedir. Testin uygulanabilmesi için özel eğitim gerekmemektedir (Öner 1997, s. 120).

Peabody Resim-Kelime Testi’ nin materyali, üzerinde her biri dört resimden oluşan 100 kart ve deneklerin verdiği cevapların uygulayıcı tarafından kaydedildiği kayıt formudur. Resimler kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Kayıt formunda çocuğun adı-soyadı, oturduğu yer, test tarihi, doğum tarihi, takvim yaşı, aldığı puan, alıcı dil yaşı ve testte bulunan toplam 100 resmin adı sırasıyla belirtilmektedir. Her kart için bir sözcük söylenerek, çocuğun kartın üstünde bulunan dört resimden uygun olanı parmağıyla göstermesi veya uygun resmin altındaki rakamı söylenmesi istenir. Peabody Resim-Kelime Testi’ nin kartlarında hayvan, eşya, doğa parçaları gibi resimler bulunmaktadır. Peabody Resim-Kelime Testi’ ne, testin uygulanışı sırasında arka arkaya gelen sekiz soruda altı yanlış cevap verinceye kadar devam edilir. Çocuğun her doğru cevabı bir puandır. Dolayısıyla, Peabody Resim-Kelime Testi’ nden alınabilecek en düşük puan sıfır, en yüksek puan 100 puandır (Öner 1997, s. 124).

Peabody Resim-Kelime Testi’ nin asıl formunun geliştirilmesi aşamasında, resmedilebilecek kelimeler Webster New Collegiate Dictionary adlı sözlükten seçilmiş, her yaş seviyesindeki çocukların büyük bir yüzdesinin başarılı olduğu kelimeler kolaydan zora doğru sıralanarak teste dahil edilmiştir. Testin paralel-form güvenilirliği Dunn tarafından

yapılmıştır. İki ve altı ile sıfır ve on sekiz yaşları arasında 4012 çocuğa testin A ve B formları uygulanmış ve elde edilen ham puanlar üzerinden hesaplanan güvenilirlik katsayıları, .64 ve .84 arasında bulunmuştur. Her yaş için ayrı ayrı olmak üzere hesaplanan ölçmenin standart hatası 6.00 ile 8.61 zeka bölümü puanı arasında bulunmuştur. Peabody Resim- Kelime Testi' nin ölçüt-bağımlı geçerliği Stanford-Binet Zeka Testi ve Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği ile test edilmiştir. Peabody Resim-Kelime Testi' nin Stanford-Binet Zeka Testi ile arasındaki korelatif ilişki .82 ile .86; Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği ile arasındaki korelatif ilişki ise .41 ile .74 arasında bulunmuştur (Öner 1997, s. 124).

Peabody Resim-Kelime Testi' nin Türkçe 'ye çevirisi; anadili Türkçe olan dört, anadili İngilizce olan bir ve her iki dili de iyi düzeyde bilen iki olmak üzere toplam yedi kişi tarafından İngilizce-Türkçe sözlük kullanılarak yapılmıştır. Daha sonra test bir grup çocuğa uygulanmış; Türk kültürüne uymayan kelimeler ve resimler değiştirilmiştir. Testin yapı geçerliğini bulmak için 21 kız ve 21 erkeğin puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Anlamlı cinsiyet farkı ortaya çıkmamıştır ve .01 düzeyinde şehir çocuklarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Öner 1997, s. 124). PRKT ile ilgili örnek ekte yer almaktadır.

Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde Peabody Resim-Kelime Testinden elde edilen ön test puanlarının iç tutarlılık (güvenirlik katsayısı) alpha .862 bulunurken son test puanlarından elde edilen güvenilirlik katsayısı alpha .894 bulunmuştur.

Marmara dil gelişim ölçeği (MDGÖ). Çalışmada çocukların dil becerilerini ölçmek amacı ile ikinci bir ölçme aracı olarak Marmara Gelişim Ölçeğinin Dil Alt Boyutu kullanılmıştır. Marmara gelişim ölçeği; üç-altı yaş çocuklarının bilişsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim alanlarına göre becerilerini ortaya koymak amacıyla 2002'de

geliştirilmiştir (Oktay ve Bilgin-Aydın, 2002). Araştırmada kullanılan Marmara Gelişim Ölçeğinin geçerlik- güvenilirlik çalışmaları Oktay ve Aydın (2002) tarafından yapılmış, dört boyutun da geçerli- güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Çalışmada kullanılan dil alt boyutu 76 maddeden oluşmaktadır ve birden beşe derecelendirilmiş likert tipli bir ölçektir. Ölçekte; bir; hiç yapmaz, iki; çok az yapar, üç; biraz yapar, dört; çoğunlukla yapar, beş; her zaman yapar şeklinde derecelendirilmiştir. Marmara dil gelişim ölçeği ile ilgili örnek ekte yer almaktadır.

Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde Marmara dil gelişim ölçeğinin ön testlerinden elde edilen verilerin iç tutarlılık (güvenirlik katsayısı) alpha .968, son testlerden elde edilen verilerin güvenilirlik katsayısı alpha .989 olarak bulunmuştur.

Kişisel bilgi formu. Kişisel Bilgi Formu çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların kişisel bazı özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formda çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, daha önce okul öncesi eğitimi alıp almamış olması, anne ve baba eğitim düzeylerine ilişkin beş soru yer almaktadır. Kişisel bilgi formu ile ilgili örnek ekte yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve sadece deney grubuna diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye okunmuştur. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların tamamına çalışmaya başlamadan önce ön test uygulanmıştır. Bu noktada “Marmara Dil Gelişim Ölçeği” ve “Peabody Resim-Kelime Testi” kullanılarak dil gelişimi seviyeleri ölçülmüştür. 10 hafta süren uygulamanın sonunda iki gruptaki çocukların tamamına tekrar aynı testler uygulanmış ve son testler tamamlanmıştır. Bu süre boyunca hem kontrol grubundaki hem de deney grubundaki çocuklar okullarında ve evlerinde öğretmenleri ve ebeveynleri ile kitap okumaları konusunda bir kısıtlamaya gidilmemiştir.

Kontrol grubunda ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine çıkacak bir farklılığın, öğretmenleri ve ebeveynleri ile okudukları kitaplar ve diğer etkenlerin, çocukların dil gelişimine etkisini açıklayacağı varsayılmıştır.

Deney grubunda yer alan sınıflarda 10 hafta boyunca diyaloga dayalı okuma tekniği kullanılarak haftada iki kez her oturumda ortalama 10-15 dakika resimli hikâye kitabı araştırmacı tarafından okunmuştur.

Kontrol grubu sınıflarında ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Bu sınıflarda öğretmenler kendi programlarında uyguladıkları geleneksel Türkçe etkinliklerini gerçekleştirmişler ve seçtikleri resimli hikâye kitaplarını çocuklara büyük grup etkinliği şeklinde okumuşlardır.

Peabody Resim Kelime Testi hem deney hem de kontrol grubuna diyaloga dayalı okuma yöntemi ile yapılacak olan uygulamadan önce hem deney hem de kontrol grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama öncesinde yapılan ilk ölçümler çocukların bulunduğu okullara gidilerek okul saati içerisinde 24-28 Şubat ve üç-beş Şubat 2014 tarihleri arasında yapılmıştır. Çalışmada 104 çocuğun yer alması ve testin bireysel bir uygulama ile yapılması sebebiyle testin uygulanması toplamda sekiz güne yayılmıştır. Ölçüm yapılmadan önce sınıfta bütün çocuklarla bir süre vakit geçirilmiş ve çocuğun testi yapacak kişiye alışmasına fırsat verilmiştir. Daha sonra çocuk testi uygulamak amacıyla sınıf dışında sessiz bir ortama alınmıştır. Teste başlamadan önce çocuğa eğlenceli bir oyun oynayacaklarını ve oyunu tamamlarsa getirdiği hediyeği çocuğa vereceğini söylemiştir. Her çocuğa bireysel olarak uygulanan Peabody Resim Kelime Testi bir çocukla ortalama beş-altı dk içerisinde tamamlanmıştır. Bu şekilde deney ve kontrol grubu 104 çocuğa PRKT ön test olarak uygulanmıştır.

Ön testlerin tamamlanmasının ardından 6 Mart 2014’de deney grubu çocuklar ile uygulamalara başlanmıştır. Birden fazla sınıfla çalışılmıştır. Diyaloga dayalı okuma yöntemi bütün çocukların okuma sürecine aktif katılımını temel almaktadır ve küçük gruplara etkin uygulanabilir bir yöntemdir. Bu sebeple deney grubundaki öğrenciler rastlantısal olarak sınıfın mevcudu ve yöntemin uygulanabilirliği göz önüne alınarak en az beşerli ve en çok sekizerli olacak şekilde gruplara ayrılmıştır. Her hafta iki kez toplamda 20 okuma sonucunda uygulamalara son verilmiştir. Uygulamalara dokuz Mayıs 2014’te son verilmiştir.

Uygulamaların tamamlanmasının ardından 12-16 Mayıs 2014 tarihleri arasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere PRKT son test olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamanın ardından öğrencilere ve öğretmenlere teşekkür edilerek veri toplama işlemi tamamlanmıştır.

Marmara Dil Gelişim Ölçeği deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Bunun sebebi çalışmada yer alan çocukların ölçekte yer alan sorulara cevap verebilecek kadar tanınmamış olmasıdır. Ölçeğe ilişkin ilk ölçümler 24 Şubat 2014’de deney ve kontrol grubundaki dört anasınıfının öğretmenlerine dağıtılmıştır. Ölçekler beş Mart 2014’de öğretmenlerden toplanmıştır. Diyaloga dayalı okuma yöntemi ile yapılan 10 haftalık uygulamanın ardından son test olarak Marmara Dil Gelişim Ölçeği 12 Mayıs 2014’de dağıtılmış 16 Mayıs 2014’de öğretmenlere teşekkür edilerek geri toplanmış ve veri toplama işlemi tamamlanmıştır.

Son olarak uygulanan Kişisel bilgi formu çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmenleri tarafından Marmara Dil Gelişim Ölçeği ön testi ile birlikte 24 Şubat 2014’de dağıtılmış beş Mart 2014’de tekrar geri toplanmıştır.

Diyaloğa dayalı okuma tekniğine uygun hikâye kitabı seçimi. Diyaloğa dayalı okuma tekniği ile okul öncesi dönemdeki çocuklara okunacak hikâye kitaplarının belli özellikleri olması gerekmektedir. Kitapla ilgili ilk özellik seçilen kitabın çocukların yaşına uygun, ilgilerini çekecek türde kitaplar olmasıdır. Çocuğun gelişim özelliklerine uygunluğuna, içeriğin çocukların anlayabileceği düzeyde çok karmaşık olmamasına ve küçük çocukların ilgileri kolaylıkla farklı yönere dağılabileceğinden hikâyenin çok uzun olmaması ve ilgilerini çekebilecek türde olmasına dikkat edilmelidir.

Kitabı belirlerken dikkat edilmesi gereken ikinci özellik; kitabın kelimeler ve harfler hakkında çocuklarla konuşma fırsatı verecek türde olmasıdır. Resimler hikâyedeki kelimeleri destekleyecek türde olmalıdır.

Üçüncü özellik; kitabın içeriği ile ilgilidir. Kitap içerik bakımından çocuklara açık uçlu ya da farklı türlerde sorular sorabilecek türde olmalıdır. Kitabın başlığı, hikâyenin yapısı, hikâyede geçen kelimeler, hikâyenin konusu ve ana fikri, kitapta yer alan resimler basit ve anlaşılır olmalı, erken akademik becerilerine katkıda bulunacak şekilde düzenlenmiş olmalıdır.

Dördüncü özellik; kitabın yazıları ve baskısıyla ilgili özelliklerdir. Kitabın baskısı çocukların sözcük farkındalıklarını destekleyecek şekilde düzenlenmiş olmalıdır, Harflerin büyüklüğü çocukların rahatlıkla görebileceği şekilde olmalı, herhangi bir baskı hatası olmayacak şekilde kitap seçimi yapılmalıdır.

Beşinci özellik; hikâye kitabı diyaloğa ve etkileşime fırsat verecek türde olmalıdır. Kitapta yer alan kelimeler ve kitabın konusu çocuğun da sorular sorabileceği ve cevap olabileceği, konuşulanların tekrar edilebileceği, günlük hayatla da ilişkili olabilecek ve çocuğa bu konularda fırsat tanıyacak türde bir kitap olmalıdır.

Kitabı belirlerken dikkat edilmesi gereken altıncı özellik; konuşma ve iletişim becerilerini kısaca sözlü dil becerilerini destekleyici türde seçilmelidir. Kitap çocuğun bilgi birikimini (kelime bilgisi) ve yeni kelimeler öğrenmesini destekleyici türde olmalıdır. Ayrıca kitabın belli bir konu, kelime ya da olayı vurgulamasına dikkat edilmez.

Yedinci özellik; kitabın çocuğun fonolojik farkındalığını destekleyecek bir kitap olmasıdır. Kitaptaki kelimeler ritmiklik, kafiyeye, aynı seslerin tekrarı, hece, ses ve dil oyunları gibi fonolojik özellikleri içerir türde olmalıdır.

Kitabı belirlerken dikkat edilmesi gereken son özellik ise; Çocuğun yeni kelimeler öğrenmesini sağlayacak bir kitap olmasıdır. Ayrıca hikâye kitabı seçilirken okul öncesi dönemdeki çocuk kitaplarının içermesi gereken diğer özellikleri de içermelidir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir;

- Çocuk kitapları, çocuğun gelişme düzeyine uygun konuları işlemeli, dili yalın, kavramlar açık olmalıdır.
- Konular ilgi çekici biçimde sunulmalı, eğlendirici, öğretici ve düşündürücü olmalıdır.
- Konunun işlenişi bilim verilerine ve insanlık değerlerine uygun olmalıdır. İnsanı ve çevresini gerçekçi açıdan tanıtmalı, yurt sevgisini, insan sevgisini ve yardımlaşma duygusunu güçlendirici olmalıdır.
- Denemeci, araştırmacı, eleştirici, kısacası özgür düşünceli insan yetiştirme amacı göz önüne alınarak yazılmalıdır.
- Çocuğun kendini tanımasına, kişiliğini geliştirmesine katkıda bulunmalıdır
- Çocuk kitapları çocuğun sanat beğenisini geliştirmeyi amaçlamalıdır.
- Çocuğu iyiye, güzele, doğruya yönlendirmeyi amaç edinmelidir (Yörükoğlu, 1997).
- Çocuğa eleştirel düşünme becerisi kazandırmalı, geliştirmelidir.

- Çocukların sözcük dağarcıkları göz önünde tutularak bu dağarcıkları geliştirilmelidir.
- Çocuğun düzeyine uygun bir anlatım yöntemi kullanılmalıdır.
- İnsanı olduğu gibi göstermelidir. İyiler hep iyi, kötüler hep kötü değildir. İnsanın hem güçlü hem de zayıf yanlarını gösterebilmelidir.
- Kitaptaki harfler en az 12 punto büyüklüğünde olmalıdır.
- Kitaptaki içerik; sevgi ve olumlu bakışın önemini vurgulayacak, çocukta yaşama ve içinde bulunduğu dünyaya ilgi uyandıracak türde olmalıdır.
- Kitaptaki konu mutlaka bir çözüme ulaşır türde olan sonucu olan bir kitap olmalıdır. Çünkü bu çocuk için bir mantık dersidir. Kitabın kurgusunda giriş, gelişme ve sonuç mutlaka bulunmalıdır.
- Kitaptaki sözcükler, kullanılan dil çocuğun gelişim seviyesine uygun olmalıdır. Bu sebeple okul öncesi dönemdeki kitapların dili çocuğun günlük hayatta sıkça işittiği sözcüklerden oluşmalı bunun yanında yeni kelimelerle çocuğun kelime bilgisine de katkıda bulunmalıdır.
- Kitaptaki öykü çok uzun olmamalıdır. Üç yaş çocukları için ortalama 15 sayfalık bir kitap uygunken beş yaşa gelindiğinde 30-32 sayfalık kitaplar uygun olabilir.
- Verilmek istenen doğrudan değil, çocuğun bulmasını sağlayacak biçimde sunulmalıdır (Ural, 2013, s. 51).

Hikâye kitapları belirlenirken; okul öncesi eğitimi alanında çalışan; bir doçent ve iki yardımcı doçent öğretim üyelerinin de görüşleri doğrultusunda ve yukarıda yer alan özellikler de dikkate alınarak 10 hafta boyunca haftada iki kez olmak üzere toplamda 20 adet kitap belirlenmiştir.

Belirlenen hikâye kitaplarının isimleri aşağıda yer almaktadır.

Bir; Doğruluk Taşı Kimberlit (Ve doğruyu söyleyen çocuğun hikâyesi), Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Cristina Falcon Maldonado- Josep Maria Cardona. (Üç+ Yaş)

İki; Çiftlik Öyküleri: Korkuluğun Sırrı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (Dört+ Yaş)

Üç; Annem Beni Hala Eskisi Gibi Seviyormu? (Bir kardeşim olacak), Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Heidi-Daniel Howarth. (Üç+ Yaş)

Dört; Çiftlik Öyküleri: Kahraman İtfaiyeciler, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (Dört+ Yaş)

Beş; Harika Bir Takım (Başkalarına yardım etmeye dair), Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Cristina Falcon Maldonado- Josep Maria Cardona. (Üç+ Yaş)

Altı; Çiftlik Öyküleri: Kamp, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (Dört+ Yaş)

Yedi; Gökkuşağının Tüm Renkleri, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Jennifer Moore Mallinos-Marta Fabrega. (Üç+ Yaş)

Sekiz; Çiftlik Öyküleri: Kar Fırtınası, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (Dört+ Yaş)

Dokuz; Hep Beraber Olmak Güzel (Hep beraber bir topluluk olmanın önemine dair...), Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Cristina Falcon Maldonado- Josep Maria Cardona. (Üç+ Yaş)

On; Çiftlik Öyküleri: Tarçının Tren Yolculuğu, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (Dört+ Yaş)

On bir; Babam Neden Burada Değil? (Babam hergün nereye gidiyor...), Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Heidi-Daniel Howarth. (Üç+ Yaş)

On iki; Çiftlik Öyküleri: Kayıp Sürü, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (Dört+ Yaş)

On üç; Çiftlik Öyküleri: Yaramaz Koyun, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (Dört+ Yaş)

On dört; Yaşlı Ayılar Ağaca Tırmanamaz (Yaşla gelen bilgeliğin öyküsü), Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Heidi-Daniel Howarth. (Üç+ Yaş)

On beş; Çiftlik Öyküleri: Kaçak Traktör, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (Dört+ Yaş)

On altı; Çiftlik Öyküleri: Sürpriz Ziyaretçiler, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (Dört+ Yaş)

On yedi; Çiftlik Öyküleri: Buharlı Tren, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (Dört+ Yaş)

On sekiz; Çiftlik Öyküleri: Traktör Macerası, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (Dört+ Yaş)

On dokuz; Çiftlik Öyküleri: Kırdaki Piknik, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (Dört+ Yaş)

Yirmi; Çiftlik Öyküleri: Meraklı Kedi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (Dört+ Yaş)

Diyaloğa dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okumanın uygulanması.

Diyaloğa dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okumanın uygulamaları altı Mart 2014 tarihinde başlamış dokuz Mayıs 2014 tarihinde haftada iki kez olmak üzere 10 haftalık uygulama sonucunda tamamlanmıştır. Toplamda 20 uygulamada 20 farklı hikâye kitabı çocuklara okunmuştur.

Uygulamaya başlamadan önce literatürde yer alan diyaloga dayalı okuma tekniği'nin uygulanması ile ilgili makale ve kaynak kitaplar okunmuş ve birçok video izlenmiştir. Uygulama için öncelikle çocuklar küçük gruplara ayrılmıştır. Diyaloğa dayalı okuma tekniğinde özellikle çocukların aktif katılımını gerektirdiğinden pratik olarak küçük gruplarda uygulanabilir. Bu sebeple çocuklar beşerli sekizerli gruplara ayrılarak uygulamalar yapılmıştır. Daha sonra 10 adet kitap pilot çalışma kapsamında dört-beş yaş (48-60 ay) çocuklarına okunmuş ve okuma etkinlikleri video ile kaydedilmiştir. Araştırmacı ve danışman öğretim elemanı bu kayıtları izlemiş ve okuma tekniğinin doğru uygulanması yönünde dönütler sağlanmıştır.

Çalışma başlamadan önce hikâye kitapları belirlenmiş her kitap araştırmacı tarafından önceden okunmuş, kitapla ilgili sorulabilecek sorular not alınmış ve etkinliğe yönelik gerekli ön hazırlıklar tamamlanmıştır. Örnek bir diyaloga dayalı etkinlik aşağıda verilmiştir.

Diyaloğa dayalı okumaya ait örnek bir uygulama. Kitabın adı: Çiftlik Öyküleri: Kamp, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (Dört+ Yaş)

Süre: 15-20 dk.

Etkinlik: Diyaloğa dayalı okuma tekniği ile hikâye kitabı okuma.

Etkinlik ortamı: Uşak Hakkı Kabaklarlı Anaokulu drama salonu.

Eğitsel malzeme: Hikâye kitabı.

İşleniş: Aşağıda 10 hafta süresince devam eden uygulamalara örnek bir uygulama verilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce çocukların görüp dikkatinin dağılmayacağı uygun bir yere video kamera yerleştirilir. Daha sonra çocuklar yedi kişilik grup olarak uygulama için çağırılır. (Çocuk sayısı sınıf sayısına göre ayarlanmaktadır. En az beş en fazla sekiz çocuk olacak şekilde küçük gruplarla uygulamalar gerçekleştirilmektedir). Çocuklar yan yana rahat edebilecekleri ve kitabı rahatlıkla görebilecekleri şekilde oturtulur. Çocukların düşündüklerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için her uygulamada sıcak bir ortamın oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Bunun için uygulamalardan önce ya da sonra çocuklara küçük hediyeler verilmiştir. Her uygulamanın başlangıcında olduğu gibi çocuklardan kendilerini tanıtmaları istenir. Hikâye okumaya başlanır.

Çocuk bir: "Ben bu hikâyeyi biliyorum" der. Öğretmen çocuklara "Evet sizinle daha önce bazı hikâyeler okumuştuk. Ama bu kitaba dikkatlice bir bakalım. Bu kitabı daha önce okumuş muydum çocuklar? diye sorar. Çocuklar "Hayır öğretmen abla okumamıştın" diyerek cevap verirler.

Öğretmen: "Peki çocuklar daha önce okuduğumuz kitapta neler vardı? Hatırlıyor musunuz?"

Çocuk iki: "Evet köpek vardı bir tane"

Öğretmen: "Evet köpek vardı bir tane peki başka neler vardı?"

Çocuk üç: "İki tane çocuk vardı."

Öğretmen "Evet, bir de tren vardı değil mi?"

Çocuk bir: “Maymunlar da vardı.”

Öğretmen: “Evet maymunlarla ilgili bir kitap okumuştuk ama o başka bir kitaptı değil mi?”
diyerek hikâyeye başlanılır.

Öğretmen: “Evet çocuklar şimdi de bu hikâyemize başlayalım bakalım.”

Kitabın kapağı çocuklara gösterilerek kapak hakkında sohbet edilir ve çocukların kitaba olan ilgilerini arttırmak ve kitabı merak ettirmek adına diyaloga dayalı okuma yönteminin ilk adımı olan giriş soruları yöneltilir.

Öğretmen: “Ege sence bu hikâye ne ile ilgili olabilir? Kitabın kapağında neler görüyorsun?”(Giriş Soruları)

Çocuk iki: “Çadır.”

Öğretmen: “Başka neler görüyorsun?” (Genişletmesi istenir)

Çocuk iki: “İki tane de çocuk görüyorum”

Öğretmen: “Daha başka neler görüyoruz çocuklar?”

Çocuk bir: “Köpek görüyorum.”

Öğretmen: “Aferin sizlere kitabımızda bir köpek, bir çadır ve iki tane de çocuk var.”
diyerek çocukların söylediği tekrarlanır. Kitabımızın adı “Kamp” çocuklar.

Kitabın kapağı açılır ve ilk sayfasından okumaya başlanılır. “Burası elma ağacı çiftliği çocuklar. Çiftlik sahipleri Hakan bey ve İpek hanım. Hakan bey ve İpek hanımın iki tane çocuğu var. Çocuklarının adı İnci ve Ege. Bir de köpekleri var bu köpeğin adı da Tarçın. Tarçın çok cesur bir köpekti. Hatırladınız mı çocuklar?” (Hatırlatma sorusu).

Çocuk iki: "Tarçın'ı okumuştuk daha önce. Birde kurabiye vardı."

Öğretmen: "Aferin sana." Diyerek çocuklardan kitaptaki resimlere odaklanmaları istenir.

Öğretmen: "Şimdi çocuklar resimlere dikkatlice bakalım. Sizce bu hikâye hangi mevsimde geçiyor?" (Açık uçlu soru).

Çocuk dör: "İlkbahar."

Öğretmen: "Peki nasıl anladın." (Genişletmesi istenir)

Çocuk dör: "Çünkü yapraklar dökülmüş ve çocuklar süpürüyor."

Öğretmen: "Hmm. Peki Bu mevsim yaz olabilir mi sizce?" (Genişletmesi istenir)

Çocuk bir: "Evet çünkü hava çok sıcak olabilir"

Öğretmen: "Evet olabilir. (Değerlendirme). Ama insanların giydiği kıyafetlere dikkatlice bakalım ne giymişler? (Ne- Niçin- Neden sorusu)

Çocuk iki: "Hayır böyle mont giymişler."

Çocuk dört: "Şapka giymişler."

Öğretmen: "Peki o zaman yaz olabilir mi bu mevsim? Olamaz değil mi. Bu mevsim ilkbahar."

Hikâyeye devam edilir. "Güzel bir bahar günüydü. Mevsimlerden ilkbahardı.

Çocuklar çimleri biçen annelerine yardım ediyordu. Bahçe kapısının önünde kocaman bir araba durdu. Arabadan bir adam, kadın ve çocuk indi. Merhaba çiftliğinizde kamp yapabilir miyiz? diye sordular. Evet, arkadaki bahçede yapabilirsiniz, ben size yolu göstereyim, dedi Hakan bey."

Öğretmen: “Hakan bey kimdi çocuklar?” (Hatırlatma sorusu).

Çocuk beş: “Babası”

Çocuk iki: “Babaları”

Öğretmen: Evet babaları. (Değerlendirme). Peki bizimde babamız var öyle değil mi?

Sizlerin babalarının isimleri neler? (Geliştirme sorusu) Baştan parmak kaldırarak söyleyelim.

Çocuk üç: Benim babamın adı Metin, annemin adı Elif.

Çocuk beş: Benim babamın adı Ahmet, annemin Özlem.

Bu şekilde bütün çocuklar söz hakkı alarak anne ve babaların isimlerini söylerler.

Hikâyeye devam edilir. Bu hikâyede de anne ve baba İpek hanım ve Hakan bey. Çocukları İnci ve Ege. Köpekleri de Tarçın.

Çocuk üç: Burada da horoz ve ördek var. İnek var.

Öğretmen: Peki bu hayvanlar nerede yaşıyorlar? (Ne- Neden- Niçin sorusu)

Çocuk bir: Çiftlikte.

Öğretmen: Peki bu çiftliğin adı neydi? (Hatırlatma sorusu)

Çocuk iki: Ben biliyorum. Elma Ağacı Çiftliği.

Hikâyeye devam edilir. “Hakan bey beni takip edin size yolu göstereyim dedi. İnci ve Ege gelen misafirlerin çadırı kurmasına yardımcı oldular.”

Öğretmen: Çocuklar aranızda hiç çadır göreniniz oldu mu? (Geliştirme sorusu)

Çocuk altı: Evet, ben gördüm. Babamla ben de kamp yapacaktım.

Öğretmen: Böyle çadır mı kuracaktınız babanla?

Çocuk altı: Evet.

Öğretmen: Peki kamp kurarken neler alacaktınız yanınıza? (Genişletilmesi istenir)

Çocuk altı: Yiyecek alacağız.

Öğretmen: Başka neler alacaksınız Taha. (Genişletilmesi istenir)

Çocuk altı: Gürgün de alacağız.

Öğretmen: Gürgün nedir peki?

Çocuk altı: Böyle bakmaya yarıyor.

Öğretmen: Tamam. Dürbün de alacaksınız. Yiyecek alacaksınız. Çok güzel.

(Değerlendirme). Peki aranızda başka kamp yapan var mı çocuklar?

Çocuk üç: Ben sadece evde yaptım.

Öğretmen: Nasıldı peki? Eğlenceli miydi? (Genişletilmesi istenir)

Çocuk üç: Evet çok güzeldi. Çadır kurduk.

Çocuklardan biri parmak kaldırır.

Öğretmen: Sen de kamp mı yaptın?

Çocuk dört: Ben dışarıda gördüm annem babamla. Ama biz de yapcaz. Bir de çizgi filmde gördüm.

Hikâyenin bütünlüğünü bozmamak adına devam edilir. “Çadırı kurduktan sonra İnci- Ege ve kamp yapan kişiler İpek hanımın yanına gitmişler. İpek hanım kamp yapan misafirlere bir şişe süt ve biraz da yumurta ikram getirmiş.”

Öğretmen: Peki çocuklar sizce İpek hanım bu sütü ve yumurtayı nereden almış olabilir?

(Açık uçlu soru)

Çocuk beş: Evden.

Çocuk bir: Tavuktan.

Öğretmen: Tavuktan olabilir, hangisini tavuktan almış? (genişletmesi istenir)

Çocuk iki: Birisini tavuktan, birisini inekten.

Öğretmen: Aferin size. Birini tavuktan diğerini inekten aldı evet. (değerlendirme yapılıır)

Çocuk iki: Çünkü onların iki tane ineği, çok tane de tavuğu var.

Çocuk bir: Benim anneaneminde tavukları var. Amcamın da inekleri var.

Öğretmen: Süt ve yumurtaları nereden almışlar?

Çocuk beş: Birini inekten, birini tavuktan.

Öğretmen: Aferin. Biri tavuktan, biri inekten.

Hikâyeye devam edilir. “Ege ile İnci kamp yapanları gördüklerinde babacığım n olur bizde kamp yapalım. Daha önce hiç kamp yapıp çadır kurmadık demişler ve babalarından izin istemişler. Babalarının yardımıyla çadırı kurmaya başlamışlar. Fakat bir türlü kurmayı başaramamışlar.”

Öğretmen: Resimde neler görüyorsunuz çocuklar?

Çocuk bir: Çadır var, çocuklar var.

Öğretmen: Evet doğru. (değerlendirme yapılır) Peki çocuklar sizce bu çadırı nasıl kuracaklar? Resme dikkatlice bakalım ve cevap verelim. (Açık uçlu soru)

Çocuk beş: Uzun bir şey alıp içine koyarlar.

Çocuk iki: Bunun tellerini yapmaları lazım.

Çocuk bir: Sopayla.

Öğretmen: Evet belki olabilir. (değerlendirme yapılır)

Çocukların hiçbirinden tam olarak doğru bir cevap gelmeyince kitap çocuklara yaklaştırılır ve resim gösterilerek. Buradaki çubukları toprağa dikip çadırı da üzerine kuracaklar denilir ve bir sonraki sayfadaki kurulmuş resmi gösterilir. Hikâyeye devam edilir. “İpek hanım haydi çocuklar yemek hazır. Yemeği yiyip daha sonra ellerinizi yıkayıp dişlerinizi de fırçaladıktan sonra çadıra dönebilirsiniz demiş.”

Öğretmen: Çocuklar hikâyemiz hangi mevsimde geçiyordu? (Hatırlatma sorusu)

Çocuk iki: İlkbahar mı, Sonbahar mı?

Çocuk beş: İlkbahar.

Öğretmen: Evet İlkbahar. (Değerlendirme yapılır). Peki Sonbahar olsaydı etfafa nasıl olması gerekirdi? (Genişletilmesi istenir)

Çocuk iki: Yapraklar olurdu.

Öğretmen: Peki sonbaharda yaprakların hangi renk olması gerekirdi? (tekrar cevabın genişletilmesi istenir)

Çocuklar hep birlikte “Sarı” derler. Hikâyeye devam edilir. “İnci ve ege evlerine dönüp akşam yemeklerini yemişler”

Öğretmen: Peki çocuklar anneleri söylemişti yemekten sonra, çadıra dönmeden önce ne yapmaları gerekiyordu? (Tamamlama sorusu)

Çocuk altı: Dişlerini fırçaladılar.

Öğretmen: Öyleyse Ege ile İnci yemeklerini yediler. Dişlerini fırçalayıp çadırlarına döndüler. (Soru çocuğun söylediği ile tamamlanarak tekrar söylenir) Peki çocuklar sizler yemekten sonra dişlerinizi fırçalıyor musunuz? (Geliştirme sorusu)

Çocuk üç: Benim annem yemekten sonra değil yatmadan önce fırçalamama izin veriyor.

Öğretmen: Olabilir. (Değerlendirme yapılır) Fırçaladıktan sonra yatana kadar tekrar bir şeyler yiyor olabilirsin Yağmur. Annem tekrar fırçalaman gerekeceği için yatmadan önce fırçalamanı söylüyor olabilir. Peki dişlerimizi fırçalamazsak ne olur çocuklar? (Ne- neden- niçin sorusu)

Çocuk 5: Dişlerimiz çürürler.

Öğretmen: Aferin sana. Doğru dişlerimizi fırçalamazsak çürürler. (Değerlendirme yapılır) Peki çocuklar İpek hanım kamp yapmaya gelenlere iki yiyecek vermişti. Nelerdi bunlar?

Çocuk beş: Süt ve yumurta.

Öğretmen: Süt ve yumurtanın bizlere faydası nedir? (Ne- neden- niçin sorusu)

Çocuk üç: Vitamin verir. Mikroplardan bizi korur.

Çocuk iki: Balıkta da protein var. Yumurta da protein var. Süt dişlerimi beyazlatır.

Öğretmen: Aferin çocuklar. Bizleri vitamin verir, protein verir. (Değerlendirme yapılır)

Hikâyeye devam edilir. “Çocuklar dişlerini fırçalayıp çadıra dönmüşler. Tarçın da onlarla birlikte çadıra gelmiş. Çadıra girdikten bir süre sonra bir ses duymuş İnci ve Ege”

Öğretmen: Çocuklar resme dikkatlice bakalım. Sizce bu ne sesi olabilir? (Açık uçlu soru)

Çocuk dört: İnek.

Öğretmen: Evet inek sesi. (değerlendirme yapılır) Peki inekler ne sesi çıkartırlar?

(Genişletmesi istenir)

Çocuk iki: Möö der.

Öğretmen: Aferin sizlere.

Hikâyeye devam edilir. “İnci çadırdan başını dışarı çıkarıp bakmış. Bu inek onların ineği Papatyaymış. Papatya senin ne işin var burada diye şaşımış İnci. Papatya dışarıda avare avare dolaşıyormuş.”

Öğretmen: Çocuklar avare avare dolaşmak ne demek sizce? (Ne- neden- niçin sorusu)

Çocuk beş: Hırsızlık.

Çocuk iki: Böyle döne döne gitmek.

Çocuk sekiz: Baş dönme.

Çocukların hiçbirinden tam olarak doğru cevap gelmeyince kelime açıklanır.

Öğretmen: Çocuklar avare avare dolaşmak hiçbir işi olmadan boş boş gezmeye denir. Bu ineğin de burada hiçbir işi yok boş boş yani avare avare geziyor.

Hikâyeye devam edilir. “İnek başını çadıra sokmuş. Tarçın ineğe havlamış. Bu durumdan korkan papatya kaçmaya başlamış ve başı çadıra sıkıştığı için de kaçarken çadırı arkasından söküp götürmüş. Ege ve inci de çadırsız orada kalmışlar.”

Öğretmen: Peki Ege ve İnci başlangıçta çadırı kurmak için kimden izin almışlardı.

(Hatırlatma sorusu)

Çocuk üç: Anne ve babasından.

Öğretmen: Anne ve babalarının adı neydi? (Genişletmesi istenir)

Çocuk sekiz: Hakan bey ve İpek hanım.

Öğretmen: Aferin size. Hakan ve İpek. (Değerlendirme yapılır)

Hikâyeye devam edilir. Papatya çadırı götürdükten sonra İnci ve Ege eve doğru dönmüşler. Babaları kapıyı açmış. İnci ve Ege; babacığım kamp yapmak çok zevkliymiş en kısa zamanda tekrar yapalım demişler.” ve hikâyemiz de burada bitmiş.

Öğretmen: Sizlere hikâyeye sonu sorularım var çocuklar. Ege söylesin bakalım. Hikâyemizde ne anlatılıyordu Ege? (Bitiş Sorusu)

Çocuk bir: Kamp.

Öğretmen: Ne anlatılıyordu hikâyede? (Bitiş sorusu)

Çocuk sekiz: İnek çadıra kafasını sokmuş götürmüş.

Öğretmen: Peki çadırı nasıl kurmuşlardı? (Bitiş sorusu)

Çocuk sekiz: Bir tane sopayı koymuşlardı ve üzerine çadırı koymuşlardı.

Öğretmen: Aferin sizlere. Doğru. Peki çadır ne renkti çocuklar? (Bitiş sorusu)

Hep birlikte “Mavi” diye söylerler. Uygulama burada bitirilir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya ait verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) 20.0 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle veriler SPSS 20.0 programı için uygun olarak araştırmacı tarafından kodlanmış ve programa yüklenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin sayısının her iki grup için 30’ dan fazla olması ve verilerin normal dağılım göstermesi göz önüne alınarak verilerin analizinde parametrik olan istatistikler kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla İlişkisiz *t* Testi kullanılmıştır. Aynı şekilde, deney ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmalar için iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden İlişkisiz *t* Testi kullanılmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun ön testleri ile son testlerinin arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek için ise İlişkili *t* Testi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizini daha güçlü kılmak amacıyla ek olarak tek yönlü ANOVA analizi olan General Linear Model kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından çözümlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

İlişkili ve İlişkisiz *t* testine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusuna ait bulgular. Araştırmanın birinci alt sorusu olan “Diyaloğa dayalı hikâye okuma tekniği ile hikâye okunan dört-beş yaş (48-60 ay) çocuklarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla eşleştirilmiş örneklem t testi (Paired-Samples "*t*" testi) analizi yapılmıştır. Eşleştirilmiş t testi sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 *Deney Grubu Çocukların Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Ölçek	Ön-test			Son-test			<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Peabody testi	50	37.96	5.96	50	54.58	7.72	-22.61	.00*
MGÖ Dil	50	3.01	.37	50	4.14	.33	-21.36	.00*

Tablo 4.1’de yer alan sonuçlar incelendiğinde; deney grubunda yer alan 50 çocuğun PRKT ön test ortalamaları 37.96 son test ortalamaları ise; 54.58 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak deney grubu çocuklarının dil gelişimini ölçen PRKT ilk ve son uygulamalarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{49} = -22.61$; $p < 0.05$). Aynı şekilde, deney grubunda yer alan 50 çocuğun MDGÖ ön test puanın ortalamaları; 3.01 son test ortalamaları ise 4.14 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak; deney grubunda yer alan çocukların MDGÖ aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı

fark bulunmuştur ($t_{49} = -21.36; p < 0.05$). Diğer bir ifadeyle sonuçlar, deney grubu çocuklarının diyaloga dayalı okuma tekniğinin uygulandığı 10 hafta boyunca dil gelişimlerinde istatistiksel olarak anlamlı oranda artış meydana geldiğini göstermektedir. Diyaloga dayalı okuma tekniği ile çocuklara hikâye kitabı okunması çocukların dil gelişimini artırmıştır.

Araştırmanın ikinci alt sorusuna ait bulgular. Araştırmanın ikinci alt sorusu olan “Sesli okuma (geleneksel) yöntemiyle hikâye okunan Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu cevaplamak amacıyla eşleştirilmiş örneklemeler t testi analizi yapılmıştır. Eşleştirilmiş t testi sonuçları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2 Kontrol Grubu Çocukların Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Ön-test			Son-test				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Peabody testi	54	36.72	5.98	54	39.51	5.29	7.54	.00*
MGÖ Dil	54	3.02	.38	54	3.07	.38	7.59	.00*

Tablo 4.2 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan 54 çocuğun PRKT ön test ortalamaları 36.72 son test ortalamaları ise 39.51 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak deney grubu çocuklarının dil gelişimini ölçen PRKT ilk ve son uygulamalarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{49} = 7.54; p < 0.05$). Aynı şekilde, kontrol grubunda yer alan 54 çocuğun MDGÖ ön test puanının ortalamaları; 3.02 son test ortalamaları ise 3.07 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak; deney grubunda yer alan çocukların Marmara gelişim ölçeğinin dil alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{49} = 7.59; p < 0.05$).

Araştırmanın üçüncü alt sorusuna ait bulgular. Araştırmanın üçüncü alt sorusu olan “Deney grubu ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu cevaplamak amacıyla bağımsız örneklem *t* testi (independent sample *t*-test) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3 *Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Ölçek	Deney Grubu			Kontrol Grubu			<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Ön test								
Peabody testi	50	37.96	5.96	54	36.72	5.98	1.05	.29
MGÖ Dil	50	3.01	.37	54	3.02	.38	-.13	.89
Son-test								
Peabody testi	50	54.58	7.72	54	39.51	5.29	11.51	.00*
MGÖ Dil	50	4.14	.33	54	3.07	.38	15.18	.00*

Tablo 4.3’ün sonuçları incelendiğinde; Deney grubunda yer alan 50 çocuğun PRKT ön test ortalamaları 37.96 olarak bulunurken, Kontrol grubunda yer alan 54 çocuğun Peabody testi ön test ortalamaları 36.72 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ön testlerde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların PRKT aldıkları puanların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t_{103} = 1.05; p > 0.05$). Deney grubunda yer alan 50 çocuğun MDGÖ ön test ortalamaları 3.01 olarak bulunurken kontrol grubunda yer alan 54 çocuğun ön test ortalamaları 3.02 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak; MDGÖ’den çocukların aldıkları puanlar karşılaştırıldığında ön teste gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t_{103} = -.13; p > 0.05$).

Yani, çalışmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının dil gelişim puanları birbirlerine yakın bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının dil puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark yoktur.

Tablo 4.3'e göre deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında; Deney grubunda yer alan 50 çocuğun PRKT son test ortalamaları 54.58 olarak bulunurken; Kontrol grubunda yer alan 54 çocuğun PRKT son test ortalamaları 39.51 olarak bulunmuştur. İlişkisiz örneklem t testi sonuçlarına göre son test puanlarına göre deney ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($t_{103}=11.51; p < 0.05$). Kısaca; PRKT ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunda %43,7'lik bir artış gözlemlenirken kontrol grubunda %7,5'lik bir artış gözlenmiştir. Deney grubunda yer alan 50 çocuğun MDGÖ son test ortalamaları 4.14 olarak bulunurken; kontrol grubunda yer alan 54 çocuğun son test ortalamaları 3.07 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak; MDGÖ'den çocukların aldıkları puanlar karşılaştırıldığında son testte gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{103}=15.18; p < 0.05$). Kısaca MDGÖ ön test ve son testten aldıkları puanlar karşılaştırıldığında kontrol grubunda %1,6'lık bir artış gözlemlenirken, deney grubunun MDGÖ ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında %37,5'lik bir artış gözlenmiştir.

Yani sonuçlar, deney grubu çocuklarının diyaloga dayalı okuma tekniğinin uygulandığı 10 hafta boyunca dil gelişimlerinde MDGÖ göre %37,5'lik bir artış, PRKT göre ise %43,7'lik bir artış olduğu yani istatistiksel olarak anlamlı oranda artış meydana geldiğini göstermektedir. Diyaloga dayalı okuma tekniği ile çocuklara hikâye kitabı okunması çocukların dil gelişimini artırmıştır.

General Linear Model Analizine Ait Bulgular

Araştırmadan elde edilen veriler ilişkili ve ilişkisiz t testi yapıldıktan sonra araştırmadan elde edilen verilerin analizini daha güçlü kılmak amacıyla Genel Lineer Model (General Linear Model) ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen bulgular aşağıdaki çizelgelerde gösterilmiştir.

Marmara dil gelişim ölçeğine ait bulgular. Çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarına uygulamalara başlamadan önce ve uygulamalar tamamlandıktan sonra test uygulanarak dil gelişim seviyeleri ölçülmüş ve deney grubunda yapılan 10 haftalık uygulamanın çocukların dil gelişimlerini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır.

MDGÖ elde edilen Levene's Testinde ön testlerde p değeri 0.77 son testlerde 0.20 olarak bulunmuştur. Hem ön testte hem de son testte $p > 0.05$ olduğundan gruplar arası varyansların homojen olduğu görülmüştür. Sonuçlar Tablo 4.4'de yer almaktadır.

Tablo 4.4 *Levene's Testi*

Ölçek	F	$df1$	$df2$	P
Ön test	.08	1	102	.77
Son test	1.61	1	102	.20

Tablo 4.4'de çalışma grubundan elde edilen verilerin ön test ve son test puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.5 MDGÖ Ön test- Son test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	<i>KT</i>	<i>Df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Denekler arası	39.29	103			
Grup	14.59	1	14.59	60.27	.000
Hata	24.7	102	.24		
Denekler içi	36.56	104			
Ön test-Son test	17.96	1	17.96	527.45	.000
Grup*Ölçüm	15.13	1	15.13	444.47	.000
Hata	3.47	102	.03		
Toplam	75.85	207			

Tablo 4.5'ün sonuçları incelendiğinde; MDGÖ elde edilen verilerin sonuçlarına göre, diyaloga dayalı yöntemle kitap okunan deney grubu ile geleneksel yöntemle kitap okunan kontrol grubundaki çocukların dil gelişimlerinin uygulama öncesinden sonrasına farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(1,102)} = 444.47$ $p < 0.05$). Bu bulgu; deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocuklara farklı okuma teknikleri uygulanmasının dil gelişimlerini arttırmada farklı etkilerinin olduğunu göstermektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilere uygulanan diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitap okumanın kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemle hikâye kitap okumaya göre çocukların dil gelişimlerini arttırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çocukların MDGÖ aldıkları ön test ve son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4.6’da verilmiştir.

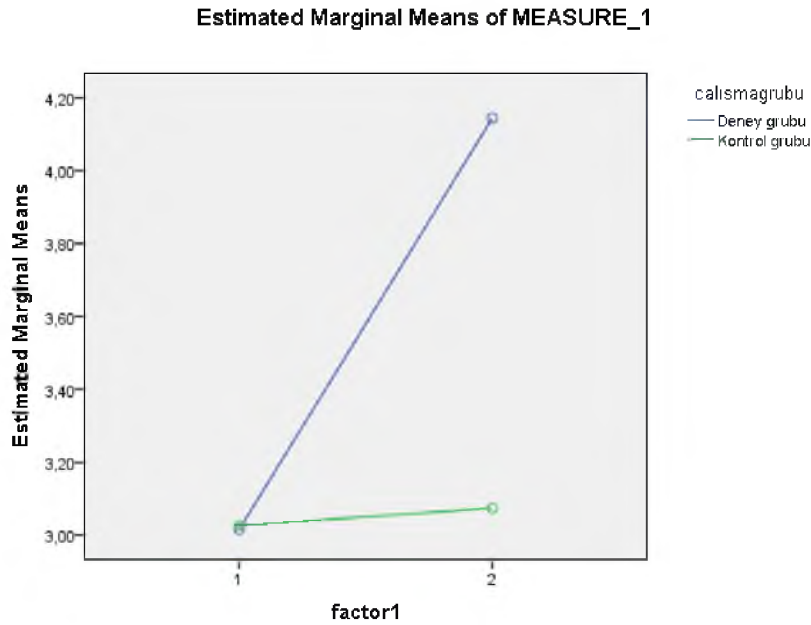
Tablo 4.6 *Grupların MDGÖ Aldıkları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Gruplar	Ön test			Son test		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Deney Grubu	50	3.01	.37	50	4.14	.33
Kontrol Grubu	54	3.02	.38	54	3.07	.38

Tablo 4.6’de görüldüğü üzere deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ön test puanları 3.01 iken uygulama sonrası bu değer 4.14 olmuştur. Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi 3.02 iken deney grubunda yapılan 10 haftalık uygulama sonucu 3.07 olmuştur. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların MDGÖ aldıkları dil puanlarında artış olduğu görülmektedir.

Fakat deney grubundaki çocukların dil becerilerindeki artışın kontrol grubundaki çocukların dil becerilerindeki artışa oranla istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Sonuç olarak hem deney hem de kontrol grubunda 10 haftalık süre sonunda dil becerilerinde artış olduğu; diyaloga dayalı uygulama yapılan deney grubundaki çocukların, geleneksel yolla uygulama yapılan kontrol grubundaki çocuklara oranla dil gelişimlerinde istatistiksel olarak daha fazla bir artış olduğu söylenebilir.

Şekil 4.1 Gruplar arası MDGÖ elde edilen test puanları



Yukarıdaki şekilde deney ve kontrol grubundaki çocukların MDGÖ elde edilen ön test puanlarına göre başlangıç seviyeleri ve 10 haftalık uygulama sonucunda yapılan son test puanlarına göre dil gelişimlerinde meydana gelen değişiklik görülmektedir.

Peabody resim-kelime testine ait bulgular. Çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarına ikinci bir test olarak PRKT uygulanmıştır. PRKT elde edilen Levene's Testinde ön testlerde p değeri 0.86 son testlerde 0.07 olarak bulunmuştur. Hem ön testte hem de son testte $p > 0.05$ olduğundan gruplar arası varyansların homojen olduğu görülmüştür. Aşağıda Levene's Testine ait elde edilen Tablo 4.7'de bulunmaktadır.

Tablo 4.7 *Levene's Testi*

Ölçek	F	$df1$	$df2$	P
Ön test	.02	1	102	.86
Son test	7.54	1	102	.07

Aşağıda Tablo 4.8’de çalışma grubundan elde edilen verilerin ön test ve son test puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8 *PRKT Ön test- Son test Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	<i>KT</i>	<i>Df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası					
Grup	3448.547	1	3448.547	48.908	.000
Hata	7192.145	102	70.511		
Gruplar içi					
Ön test-Son test	4893.653	1	4893.653	581.580	.000
Grup*Ölçüm	2480.557	1	2480.557	294.799	.000
Hata	858.270	102	8.414		

Tablo 4.8’in sonuçları incelendiğinde; PRKT’den elde edilen verilerin sonuçlarına göre, diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitabı okunan deney grubu ile geleneksel yöntemle hikâye kitabı okunan kontrol grubundaki çocukların dil gelişimlerinin uygulama öncesinden sonrasına farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(1,102)} = 294.799$ $p < 0.05$). Bu bulgu; deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocuklara farklı okuma teknikleri uygulanmasının dil gelişimlerini arttırmada farklı etkilerinin olduğunu göstermektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilere uygulanan diyaloga dayalı okuma tekniği ile

hikâye kitabı okumanın kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemle hikâye kitabı okumaya göre çocukların dil gelişimlerini arttırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çocukların PRKT'den aldıkları ön test ve son test ortalama puan ve standart sapma değerleri aşağıdaki Tablo 4.9'da verilmiştir.

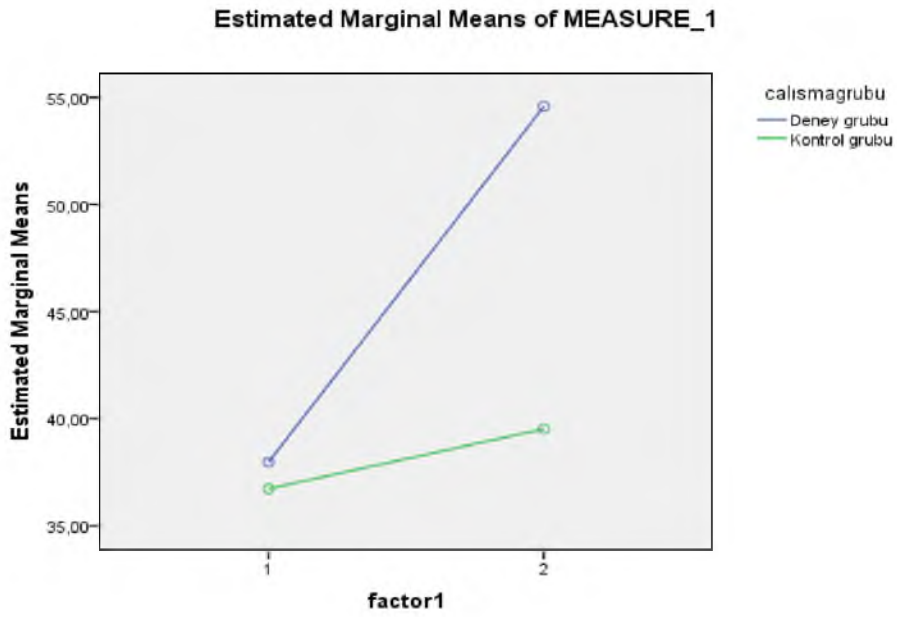
Tablo 4.9. *Grupların PRKT'den Aldıkları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Gruplar	Ön test			Son test		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Deney Grubu	50	37.96	5.96	50	54.58	7.72
Kontrol Grubu	54	36.72	5.98	54	39.51	5.29

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere deney grubundaki çocukların uygulama öncesi öntest puanları 37.96 iken uygulama sonrası bu değer 54.58 olmuştur. Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi 36.72 iken deney grubunda yapılan 10 haftalık uygulama sonucu 39.51 olmuştur. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların MDGÖ aldıkları dil puanlarında artış olduğu görülmektedir.

Fakat deney grubundaki artışın kontrol grubunda göre çok daha fazla olduğu görülmektedir. Sonuç olarak hem deney hem de kontrol grubunda 10 haftalık süre sonunda dil becerilerinde artış olduğu; diyaloga dayalı uygulama yapılan deney grubundaki çocukların, geleneksel yolla uygulama yapılan kontrol grubundaki çocuklara oranla dil gelişimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu söylenebilir.

Şekil 4.2 Gruplar arası PRKT elde edilen son test puanları



Şekil 4.2’de deney ve kontrol grubundaki çocukların PRKT’den edilen ön test puanlarına göre başlangıç seviyeleri ve 10 haftalık uygulama sonucunda yapılan son test puanlarına göre dil gelişimlerinde meydana gelen değişiklik görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Dört-beş yaş (48-60 ay) çocuklarına diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitabı okumanın çocukların dil gelişimine olan etkisini inceleyen bu deneysel çalışmanın sonuçları ve bu sonuçlara ait tartışma ve öneriler bu bölümde ele alınacaktır.

Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar dört-beş yaş (48-60 ay) grubu çocuklara diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okumanın çocukların dil gelişimine olumlu katkı yaptığını göstermektedir. PRKT'den elde edilen verilerin analizleri incelendiğinde, diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okunan deney grubu çocukların, geleneksel yöntemle hikâye okunan kontrol grubu çocukların PRKT'den aldıkları puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye okunan deney grubu çocukların, geleneksel yöntemle hikâye okunan kontrol grubu çocukların MDGÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye okumanın çocukların dil gelişimlerine pozitif yönde etki ettiği söylenebilir.

Bunu destekleyen diğer bir sonuç ise; deney grubu ve kontrol grubu çocukların hem PRKT'den aldıkları hem de MDGÖ'den aldıkları ön test ile son test puanları arasında bulunan farklılıklardır. Diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye okunan deney grubu çocukların ön test ve son test puanları arasındaki fark geleneksel yöntemle hikâye okunan

kontrol grubu çocukların ön test ve son test puanları arasındaki farka oranla çok daha fazladır. Bu oranlar “Bulgular” kısmında ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Bu sonuca göre; deney grubu çocukların son testten aldıkları yüksek puan ortalamasının diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye okunmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü kontrol grubu çocukların ön test ve son teste katılmaları arasında 10 haftalık bir süre geçmesine rağmen farklılığın deney grubu çocuklarına göre çok daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın temel sonucu diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye okunan dört-beş yaş (48-60 ay) çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ülkemizde bu sonucu destekler bir sonuçta; Akoğlu, Duman, Ergül (2014) yapmış oldukları çalışmada görülmüştür. Çalışmalarını gelişimleri çevresel nedenlerle risk altında olan dört-beş yaş (48-60 ay) grubu korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde küçük grup uygulamalarına dayalı “etkileşimli kitap okuma programının” etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılmışlardır. Araştırmalarından elde edilen sonuçlar, uygulanan etkileşimli kitap okuma programının çalışma grubunda yer alan çocukların farklı sözcük sayıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Literatür incelendiğinde, diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitabı okuma uygulamalarının çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ve sözcük dağarcığı kazanımını desteklediğini gösteren çok sayıda çalışma yer almaktadır. Konu ile ilgili; Hargrave ve Senechal (2000) yapmış oldukları çalışmada; düzenli ve diyaloga dayalı yöntemle hikâye okumanın çocukların kelime dağarcığına etkisini incelemiştir. Sonuç olarak diyaloga dayalı yöntemle hikâye okunan deney grubundaki çocukların kelime dağarcığında çok daha fazla bir artış görülmüştür. Bu sonucun bu çalışmayı destekler yönde olduğu görülmektedir. Whitehurst ve Zevenbergen (2003) ‘de yapmış oldukları çalışmada çocuklarla yapılan diyaloga dayalı okuma etkinliğinin öyküleme becerilerine

etkisi incelenmişlerdir. Çalışmadan elde ettikleri sonuçta diyaloga dayalı okuma etkinliğinin çocukların öyküleme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde, diyaloga dayalı okumanın dil gelişimine olumlu etkisi ortaya konmuştur (Akoğlu, Duman ve Ergül, 2014; Chow, Chang, Cheung ve Wing-Yin , 2008; Maul ve Ambler, 2014).

Litetarürde yer alan çalışma sonuçlarında desteklediği gibi diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye okumanın geleneksel yöntemle hikâye okumaya oranla dört-beş yaş (48-60 ay) çocukların dil gelişiminde daha etkili olduğu görülmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden biri diyaloga dayalı yöntemle hikâye okumanın geleneksel yöntemle okumaya göre daha farklı metodları içermesidir. Diyaloga dayalı okumada geleneksel yöntemle okumanın aksine çocuğun okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma bittikten sonra sorular sorarak okuma sürecinin her aşamasına daha fazla dahil edilmesidir. Gonzalez, Durodola, Simmons, Taylor, Davis, Fogarty ve Simmons (2013) diyaloga dayalı okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında sorulan soruların ifade edici kelime kazanımı desteklediğini bulmuşlardır. Ayrıca; hikâye boyunca çocuklara hikâye ile ilgili sorular yöneltilmenin çocukların alıcı dil gelişimini desteklediğini göstermektedir (Wasik, Bond ve Hindman, 2006: 63).

Sonuç olarak bu deneysel çalışmada 10 hafta süresince dört-beş yaş (48-60 ay) çocuklara diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitabı okumanın dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okumanın çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç ışığında ailelere veya öğretmenlere kısaca çocukla birlikte diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okuyacak yetişkinlere çeşitli önerilerde bulunulabilir.

Diyaloğa dayalı okuma esnasında okunacak hikâye kitabına ilişkin öneriler.

Araştırmanın sonuçlarına ve çalışma esnasında karşılaşılanlar sonucunda; öncelikle okunacak kitabın fiziksel özellikleri ile ilgili önerilerde bulunulabilir. diyaloga dayalı okuma tekniği ile geleneksel yöntemin aksine çocuğun aktif olduğu okuma türü olduğundan seçilen kitaplar bu yönetime uygun seçilmelidir. Kitaplar çoğunlukla resimlerden oluşmalı, yazılar daha az miktarda olmalıdır.

İkinci olarak kitabın içeriği ile ilgili önerilerde bulunulabilir. Seçilen kitaplar çocuğun ilgisini çekecek türde, diyaloga dayalı yöntemde kullanılacak soru biçimlerini oluşturabilecek türde olmalıdır. Örneğin; CROWD soru tekniğindeki geliştirme sorusunda çocuklara kitabı günlük yaşamları ile birleştirici sorular sorulmaktadır. Bu yüzden kitaptaki konular soyut konulardan ziyade, çocukların günlük hayatta karşılaşılabileceği konularla ilişkili türde kitaplar olmalıdır. Ek olarak kitapta anlatılan hikâye çocukların dikkatinin dağılacağı kadar uzun olmamalıdır. Kitaptaki kelimeler çocuğun yeni kelimeler öğrenmesini destekleyecek türde kelimeler olmalıdır. Kitabın baskısı da çocukların görebileceği büyüklükte olmalı, yazılar silik veya karışık olmamalı ve yeni kelimeler öğrenmesini destekleyici türde olmalıdır.

Kitabın kendisi ile ilgili önerilerden sonra diyaloga dayalı okuma yöntemi ile hikâye okuyacak yetişkine de önerilerde bulunulabilir. Yetişkin okumanın her aşamasında çocuğu okuma sürecine dahil etmelidir. Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında çocuğa sorular yönelterek çocuğu sürece dahil etmelidir. Çocukların verdikleri cevapları sürekli genişleterek çocukların hikâyeye ve sorulan soruya daha farklı açılardan da bakabilmesini sağlamalıdır. Yetişkin okurken daima ses tonuna, mimiklerine dikkat etmeli çocukların ilgisini canlı tutmalıdır.

Araştırmada yapılan uygulamalarda yaşananlar sonucunda bu teknikle okuyacaklara daha önceden hikâye kitabını okumaları önerilebilir. Yetişkin kitabı daha önceden okuyup gerekli soruları hazırlamalı gerekiyorsa kitabın bir tarafına iliştermelidir. Yetişkin kitabı daima çocuğa dönük tutarak, çocuğun resimleri görerek, anlatılanlarla muhakeme kurmasını sağlamalıdır. Bunun içinde yetişkinin daha evvel birkaç kez kitabı okuması ve yönetime ait soruları hazırlaması gerekmektedir.

Çalışma kapsamındaki diğer öneriler. Diyaloğa dayalı okuma tekniği ile hikâye kitabı okumak çocuklara daha bebekken başlanabilir. Bunun için bebelere sadece resimlerden oluşan hikâye kitapları alınabilir. Çocuklarla birlikte resimlerine bakılabilir, bu resimler hakkında basit kelimeler söylemesi için teşvik edilebilir.

Çalışma sırasında farklı okulları ve farklı öğretmenleri izleme ve sohbet etme şansı bulunmuştur. Çalışma boyunca konuşulan öğretmenlerden hiçbiri bu tekniği daha önce duymadıkları söylemişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlere ve bunun yanında ailelere de diyaloğa dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okunması ile ilgili eğitim programları düzenlenmeli ve öğretmen ve ailelerin bu tekniğin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Öğretmenlerin sınıflarındaki okuma saatleri bu tekniğe göre yeniden düzenlenebilir.

Çalışma dört-beş yaş (48-60 ay) çocuklarla yapılmıştır. Bu kapsamda diğer çalışmalarda diyaloğa dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okunmasının daha farklı yaş gruplarında etkinliği araştırılabilir.

Çalışmada diyaloğa dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okumanın yalnızca dil gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Gelecekteki çalışmalarda bilişsel, sosyal-duygusal gelişim alanlarındaki etkileri de incelenebilir. Çalışmada uygulamalar 10 hafta sürmüştür. Bundan sonra yapılacak diğer çalışmalarda bu sürenin daha uzun ya da daha kısa olmasının diyaloğa dayalı okumanın etkinliğine nasıl etkilerinin olduğu incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Aboud, F. E., Ameer, S. S. and Opel, A. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20.
- Acarlar, F. , Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50) , 63-73.
- Akgün, Ö. E., Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Kılıç Çakmak, E. ve Karadeniz, Ş. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (4. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Akoğlu, G. and Duman, C. E. Y. (2014). Dialogic reading: its effectiveness on receptive and expressive language of children in need of protection. *Elementary Education Online*, 13(2), 622-639.
- Albayrak, H., Arı, R., Akbulut, Y., Çağdaş, A., Cantekinler, S., Koçak, N. ve Şener, T. (2000). *Selçuk üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı*. Yapa Yayınları, İstanbul.
- Al Otaiba, S., Connor, C., Lane, H., Kosanovich, M. L., Schatschneider, C., Dyrland, A. K. and Wright, T. L. (2008). Reading First: Kindergarten classroom instruction and students' growth in phonological awareness and letter naming–decoding fluency. *Journal of School Psychology*, 46(3), 281-314.

- Alna, O. (1999). The importance of oral storytelling in literacy development. *The Ohio Reading Teacher*, 31(1), 15-18.
- Ambler, K. L. and Maul, C. A. (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 1525740114525657.
- Angell, A. L., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Fischel, J. E., Smith, M. and Whitehurst, G. J. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679.
- Anılan , H., Dede, D. ve Genç, B. (2011). Destekleyici ek metin çalışmalarının kırsal kesim öğrencilerinin kelime kazanım düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 43-57.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, N. (2000). *Okulöncesi eğitim ve anasınıfı programları*. Yapa Yayınları, İstanbul.
- Aral, N.(2000). *Çocuk gelişimi I*. Ya-pa Yayınları, İstanbul.
- Aram, D., Fine, Y. and Ziv, M. (2013). Enhancing parent–child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122.
- Aras, S., Bekir,H. Ş. ve Erdoğan, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1).

- Arnold, D. S., Fischel, J. E., Lonigan, C. J., Smith, M., Valdez-Menchaca, M. C. and Whitehurst, G. J. (1991). Treatment of early expressive language delay: If, when, and how. *Topics in Language Disorders*, 11(4), 55-68.
- Artan, İ. ve San Bayhan, P. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. 24-52, Morpa Yayınları, İstanbul.
- Arnold, R. and Colburn, N. (2006). Storytime lessons. *School Library Journal*, 52(3), 50-50
- Assaf, M. M., Burns, M. S. and Johnson, R. T. (2012). *Preschool education in today's world: teaching children with diverse backgrounds and abilities*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Aydın, F. Ö. (1997). *Başbakanlık sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumunda bulunan 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Blewitt, P. and Walsh, B. A. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278.
- Barry, E. S. (2006). Children's memory: a primer for understanding behavior. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 405-411.
- Başal, H. ve Taner, M. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi XVIII (2)*, 2005, 395-420.

- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve türkçe 'nin anadili olarak edinimi*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Baykoç Dönmez, N. ve Güler, T. (2007). *30-72 aylık türk çocuklarının alıcı dil kazanımı ve gelişimi*. II. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Bell, M., Evans, M. A. and Shaw, D. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54(2), 65.
- Behrman R. E. and Vaugan V. C. (1987). *Developmental pediatrics nelson textbook of pediatrics*. (13. Baskı), WB Saunders Company, USA, 6-35,.
- Blewitt, P. and Walsh, B. A. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. Çev: Ali Dönmez, İmge Kitabevi. İstanbul.
- Berthelsen, D., Fielding-Barnsley, R., Sim, S. S., Nicholson, J. M. and Walker, S. (2013). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, (ahead-of-print), 1-19.
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Türkiye 'de çok amaçlı okullar*. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Ankara, 10-19.
- Bohannon, J. N. and Bonvillian, J. D. (2009). Theoretical approaches to language acquisition. In J. Berko-Gleason (Ed.), *The development of language* (pp. 227-284). Boston: Pearson Education.

- Bond, M. A. and Wasik, B. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243.
- Bond, M. A., Hindman, A. and Wasik, B. A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 63.
- Bramwell, W. and Doyle, B. G. (2006). Promoting emergent literacy and social–emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher, 59*(6), 554-564.
- Braungart-Rieker, J. M. ve Karrass, J. (2005). Effects of shared parent–infant book reading on early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(2), 133-148.
- Brooks, R. and Meltzoff, A. N. (2005). The development of gaze following and its relation to language. *Developmentan Science, 8*, 535-543.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk, learning to use language*, W.W.Norton & Company, New York.
- Burchinal, M., Jergens, J. and Roberts, J. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*(2), 345-359.
- Bediz, E., Burçak, F., Gönen, M., Uysal, H. (2013). Çocuk edebiyatı. Gönen, M. (Editör). *0-3 yaş dönemi kitapları* (ss. 77-89). Eğiten Kitap, Ankara.

- Bus, A. G., de Jong, M. T., Mol, S. E. and Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*, 7-26.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (4. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Geçgel, H. ve Güleç, H. Ç. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Carta, J., Greenwood, C., Hart, B. and Walker, D. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child development, 65*(2), 606-621.
- Caulfield, M., DeBaryshe, B. D., Falco, F. L., Fischel, J. E., Lonigan, C. J., Valdez Menchaca, M. C. and Whitehurst, G. J. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552- 559.
- Ceyhan, A. (2000). Bebeklik döneminde gelişim. E. Ceyhan (Ed). *Çocuk gelişimi ve psikolojisi* (ss. 97-120). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H. and Chow, C. S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology, 44*(1), 233.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics, 25*, 112-130.
- Cole, K., Crain-Thoreson, C., Dale, P. S. and Notari-Syverson, A. (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.

- Cömertpay, B. (2006). *Dramanın 5-6 yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Crain-Thoreson, C. and 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.
- Cullinan, B. and Galda, L. (1991). Literature For Literacy: What Research Says About The Benefits Of Using Trade Books İn The Classroom. In J. Flood, J. Jensen, E. Lapp, & J. Squire, (Eds). *Handbook of research on teaching the English language arts*. 529- 535. New York, Mac Millan.
- Çiçekler, Y. (2010). 6 – 7 yaş çocuklarının oluşturdukları öykülerde kullandıkları hece, kelime ve cümle sayılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3)*, 23-36.
- Caulfield, M., DeBaryshe, B. D., Falco, F. L., Fischel, J. E., Lonigan, C. J., Valdez-Menchaca, M. C. and Whitehurst, G. J. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24(4)*, 552.
- Davis, B. L., Macneilage, P. F., Matyear, C. L. and Powell, J. K. (2000). Prosodic correlates of stres babbling: An acoustical study. *Child Development, 71*, 1258-1270.
- Davis, M. J., Fogarty, M., Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Simmons, L. and Taylor, A. B. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly, 29(2)*, 214-226.

- Dereli, E. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Dereobalı, N. (1994). *Anaokuluna devam eden 48 aylık çocukların algısal becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programların dil gelişimi yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Ö. (2001). *Okulöncesi dönem çocuklarının konuşmalarının akıcılık özelliklerinin incelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Dönmez, N. B. (2000). *Dil Gelişim Etkinlikleri*. Ya-pa Yayınları, İstanbul.
- Edgcombe, R. M. (1981). Toward a developmental line for the acquisition of language. *The Psychoanalytic study of the child*, 71- 103.
- Egan, B., Flynn, N. and Hepburn, E. (2010). Vocabulary acquisition in young children: The role of the story. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(2), 159-182.
- Eggen, P. D and Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: windows on classrooms*. (5. Edition), Merrill Prentice Hall, Ohio.
- Einon, D. (2005). *Creative Play for 2-5's: Recognize and Stimulate Your Child's Natural Talents*. Sterling Publishing Company, Inc.
- Ellis, B. F. (1997). Why tell stories. *Storytelling Magazine*, 9(1) 21-23.

- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241.
- Erbay, F., Kayılı, G. ve Koçyiğit, S. (2009). Montessori yönteminin beş - altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347-355.
- Erdoğan, S. ve Şimşek, H. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova üniversitesi e- dergisi* yıl, 14(1), 54-69.
- Eskinazi, L. (2003). *5-7 Yaş Çocuklarına Yönelik Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçeğin Oluşturulması ve Geçerlik Güvenirlilik Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 14-15.
- Field, S. L. ve Labbo, L. D. (1998). Visiting South Africa through children's literature: Is it worth the trip? South African educators provide the answer. *The Reading Teacher*, 464-475.
- Fielding-Barnsley, R. ve Purdie, N. (2003). Early intervention in the home for children at risk of reading failure. *Support for Reading*, 18(2), 77-82.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Yayına hazırlayan: Bekir Onur) (Çev: Dönmez, A., Çelen, N., Onur, B.), İmge Kitabevi, Ankara.
- Gathercole, V., Sebastian, E. and Soto, P. (1999). The early acquisition of spanish verbal morphology: Across the board or piecemeal knowledge?, *International Journal of Bilingualism*, 3, 133-182.

- Grolnick, W., Leyva, D., Sparks, A. and Reese, E. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21(3), 318-342.
- Griffey, H. ve Howe, M. (2005). *Çocuğumza iyi bir başlangıç kazandırın*. Çev: Ali Çimen, Gönül Utku. Timaş yayınları, İstanbul.
- Grolnick, W., Leyva, D., Reese, E. and Sparks, A. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21(3), 318-342.
- Gros-Louis, J., West, M., Goldstein, A. and King, A. (2006). Mothers provide differential feed back to infants prelinguistic sounds. *International journal of behavioral development*, 30, 509-516.
- Haktanır, G. (2012). *Okul öncesi eğitime giriş*. Anı Yayıncılık, 50-65, Ankara.
- Hall E., Lamb M.E. and Perlmutter M. (1986). *Child psychology today*. (2. Baskı), *Random House*, New York.
- Hargrave, A. C. and 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.
- Isbell, R., Lindauer, L., Lowrance, A. and Sobol, J. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.

- Justice, L. M. and Kaderavek, J. (2002). Shared storybook reading as an intervention context: practices and potential pitfalls. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, 11,(4), 395-405.
- Kabadayı, A. (2002). Çocukların sosyo-ekonomik durumlarının oyunlarında kullandıkları anadile etkilerinin sınıflandırılması. *Dil Dergisi*, 112, 23-33.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50.
- Karabağ, S. (1995). Dil edinim sürecinde sözcüklerin anlamlandırılması ve kavram gelişimi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 7, 254-258.
- Küçükkaragöz, H. (2004). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *B. Yeşilyaprak (Editör), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 7, 54-75.
- Koçak, N.(2000). *Selçuk üniversitesi anaokulu anasınıfı öğretmen el kitabı*. Ya- Pa Yayınevi, Ankara.
- Leech, K. A. and Rowe, M. L. (2014). A comparison of preschool children's discussions with parents during picture book and chapter book reading. *First Language*, 0142723714534220.

- LeFevre, J. A. and Sénéchal, M. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Lewis, M. (1982). *Clinical aspects of child development*. (2. Baskı), USA.
- Lonigan, C. J. and 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.
- Lu, M.Y. (2000). Language development in early years. *Clearing House On Reading*, from ERIC database.
- Machado, J. (2003). *Early childhood experience in language arts: emergent literacy*. Thomson Delmar Learning, Canada.
- Maviş, İ. (2005). *Çocukta dil edinim kuramları, dil ve kavram gelişimi*. Kök Yayıncılık, Ankara, 32-43.
- MEB. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, dil gelişimi*. Ankara.
- Modiri, I. G. (2010). Okul öncesinde müzik aracılığı ile yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.
- Morrow, L. M. (1996). *Literacy and young children: research-based practices*. The Guilford Press, New York.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. (6. Baskı). Epsilon Yayınevi. İstanbul.
- Oktay, A. (2001). *Okul öncesi dönemi (3-6 yaş) ana-baba okulu*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Olgan, R. (2013). Çocuk edebiyatı. Gönen, M. (Editör). *Öykü kitabı ve materyaller kullanarak öykü anlatma yöntemleri* (ss. 239-249). Eğiten kitap, Ankara.
- Owens, R. E. (2005). *Language development: An introduction* (6th. ed.), Allyn and Bacon, Boston.
- Öner, N. (1997). *Türkiye' de kullanılan psikolojik testler*. Boğaziçi Üniversitesi Matbaası. İstanbul, 120-147.
- Öztürk, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında anadili etkinlikleri*. Nobel Yayınları, 10-56, Ankara.
- Robb, M. B., Richert, R. A. and Wartella, E. A. (2009). Just a talking book? Word learning from watching baby videos. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), 27-45.
- Roberts, J., Jurgens, J. and Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy. *Skills. Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 48(2), 345-359.
- Sebastian- Galles, N. (2007). Biased to learn language. *Developmental Science*. 10, 713-718.
- Stoel-Gammon, C., & Sosa, A. V. (2007). Phonological development. *Blackwell Handbook Of Language Development*, 238-256.
- Strickland, D. S. and Taylor, D. (1986). *Family storybook reading*. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.

- Strickland, D. S., Morrow, L. M., Taylor, D. and Walls, L. (1990). Emerging Readers & Writers: Educating Parents about Their Children's Early Literacy Development. *The Reading Teacher*, 72-74.
- Smolak, L. (1982). Cognitive precursors of receptive, expressive language. *Journal of Child Language*, 9(01), 13-22.
- Snow, C. E. and Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. *Emergent literacy: Writing and reading*, 116-138.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi, öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama klavuzu*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şen, M. ve Yıldız, C. (2010). 6-7 yaş çocuklarının resimlerden oluşturdukları öykülerdeki dil yapıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 363-378.
- Şimşek, F. (2003). *İlköğretim ikinci kademedeki görülen okuma problemleri ve çözüm önerileri*. 24-48, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 35-57.
- Tager-Flusberg, H. and Zukowsky, A. (2009). Putting words together: Morphology and syntax in the preschool years. In J.B. Gleason, B. Ratner (ed.) *The development language* (7 th. ed., pp. 139-191). Boston: Allyn and Bacon.
- Taner, M. (2003). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin*

karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

Temel, Z. F. (2000). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi: sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 39-53.

Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence?, *Cognition, Perception and Language*, 27, 209-253.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2005). Beyond formalities: The case of language acquisition. *Linguistic review*, 22, 183-197.

Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. In. D. Kuhn, R. Siegler (Eds). *Handbook of child psychology: Vol.2: Cognition, Perception and Language* (6.th. ed. 255-298.) Hoboken, NJ: Wiley.

Toppelberg, C. O. and Shapiro, T. (2000). Language disorders: A 10-year research update review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(2), 143-152.

Trawick - Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim, çok kültürlü bir bakış açısı*. Çev: Berrin Akman, 149-165, 255-291, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Unutkan, Ö. P. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi [Effects of parents' interests in book reading on children's being ready for elementary school in terms of their language development]. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 285-293.

- Ural, S. (2013). Çocuk edebiyatı. Gönen, M. (Editör). *Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Tanıtımı* (33-55), Eğiten Kitap, Ankara.
- Ünal, S. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin kişilik özellikleri ile toplam kalite yönetimi ilişkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme* (5. baskı), Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1998). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk altı yılı*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk eğitimi el kitabı*. (Dördüncü basım), Remzi Kitabevi, İstanbul, 30-35.
- Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk ruh sağlığı*. (21. Basım), Özgür yayınları, İstanbul.
- What Works Clearinghouse. (2007). *Intervention: Dialogic reading*. United States Department of Education Institute of Educational Sciences, Revised February 8, 2007.
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, J. A. and Zevenbergen, A. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15.

- Zembat, R. and Yurtsever, M. (2002). Beş altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisi. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu*, 122-131.
- Zevenbergen, A. A. and Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children: Parents and teachers*, 177-200.

EKLER

EK A. Peabody Resim Kelime Testi Örneklî Açıklaması Ve Kayıt Formu

EK B. Kişisel Bilgi Formu

EK C. Marmara Gelişim Ölçeği Dil Alt Boyutu

EK D. Uygulama Süresince Okunan Kitapların Listesi

EK E. Uygulama İle İlgili Fotoğraflar

EK F. Özgeçmiş

EK G. Tez Kontrol Listesi

EK A. Peabody Resim-Kelime Testi Örneklı Açıklaması ve Kayıt Formu

Peabody Resim-Kelime Testi Örneklı Açıklaması

Peabody Resim-Kelime Testi özel bir hazırlık gerektirmez. Yalnız testi verecek kişinin her kelimenin söylenişini bilmesi gerekmektedir. Testi verişeye ait bütün özellikler bilindikten sonra konuşma terapisti, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, öğretmenler ve doktorlar tarafından test uygulanabilir.

Uygulamada Dikkat Edilecek Noktalar

1. Bu test, sessiz bir odada tek olarak verilmelidir.
2. Testi veren kişi destekleyici, isini sever olmalıdır.
3. Test verilen çocuğı harekete geçirmek için hoş sözler söylenmelidir.
4. Yanlış cevaplar için çocuk yerilmemelidir. Eğer test verilen çocuk "Doğru söyledim mi?" diye sorarsa, siz "Verdiğin, iyi bir cevaptı." diyebilirsiniz.
5. Testteki kelimeler ezberle söylemekten çok okunmalıdır.
6. Asıl cevap kelimelerini çocuğı göstermemek, cümle içinde kullanmamak, anlamını açıklamamak veya harflerini tek tek söylememek gerekmektedir.
7. Asıl cevap kelimeler, testi veren kişi tarafından birden fazla söylenebilir.
8. Bazı haller dışında asıl cevap kelimeler tekildir. Onları çoğullaştırmayın.
9. Asıl cevap kelimesi olan isimleri, ipuçlarını vermekten kaçınmak için tek başlarına kullanın.
10. Kişiyeye gerekli seçimi yapması için zaman tanıyın. Yalnız bir dakika içinde gerekli cevabı veremezse "Haydi, bir tanesini göster." diyerek onu

harekete geçirin.

11. Bazıları, genellikle küçük çocuklar birbiri arkasına hep sayfaların ucunu gösterebilirler.

Onun içinde her seferinde sık sık "Dört resme de dikkatle bak." demek gerekir. Eğer hala çocuk kendi bildiği gibi yapmakta diretiyorsa, o zaman testi veren kişinin önce 1. resmi gösterip "Buna bak" demesi ve bunu dört resim içinde yapması gerekir.

12. Test verilen çocuk sürekli olarak cevabını değiştiriyorsa ilk söylediğini geçerli sayınız.

13. Uygun resmi gösterme yoluna giden kişilere kelimeyi söylemeden önce "Parmağını üzerine koy.", "Bunu gösterebilir misin?", resmin altındaki sayıları yanıt olarak söyleyen çocuklara da "Hangi sayı?" diye sorun.

14. Beyin hasarı olan çocuklar ne sözel olarak ne de parmakla göstermeyle cevap veremeyeceklerinden testi verenin her dört resmi gösterip çocuktan "Evet" veya "Hayır" cevabını alması ya da testi alan çocuğa uygun gelen bir davranışı (kaşlarını kaldırma, indirme gibi) gerekli cevap olarak sayması uygun olur.

Testin Verilişi

1. 8 yaşından küçük çocuklar için teste söyle başlayınız: "Seninle bir oyun oynayacağız."

Örnek A' yı açın. "Bu sayfadaki resimleri görüyor musun?(Bunu her resmi işaret ederek söyleyin.) Şimdi sana bir kelime söyleyeceğim ve senin, buna uygun resmi göstermeni isteyeceğim. Şimdi bir tanesini beraber yapalım. Parmağını "yatak" ı gösteren resmin üzerine koy. "Çocuk uygun cevabı verince Örnek B' ye geçilir. Bunun içinde yukarıda

söylenenler yapılır. Sonra Örnek C uygulanır. Çok küçük ve geri zekalı çocuklar için

istenilen cevap verme şeklini kazandırmak için birkaç deneme daha yapılabilir. Bu hallerde

şağıdaki örnekler uygulanabilir.

	<u>Örnek A</u>	<u>Örnek B</u>	<u>Örnek C</u>
<u>Deneme 2</u>	Kaşık (4)	Sandalye(1)	Kalem (2)
<u>Deneme 3</u>	Anne (2)	Baba (3)	Elma (4)
<u>Deneme 4</u>	Kedi yavrusu (3)	Muz (2)	Çorap (1)

Eğer bu denemelerden sonra çocuk ne yapacağını anlayamamışsa teste devam edilmez.

2. 8 yaşından veya daha büyük çocuklar için teste söyle başlayınız. "Sana gösterecek bazı resimlerim var." (Daha büyükler için "Ne kadar kelime bildiğini anlamak istiyorum.") deyin. Örnek A' yı gösterin. "Bak, burada dört resim var. Her birine bir numara verilmiş. (Numaraları gösterin.) Ben bir kelime söyleyeceğim ve senden buna uygun resmin sayısını söylemeni (veya resmi göstermeni) isteyeceğim. Haydi, bir tane deneyelim. "Yatak" ı en iyi anlatan resmin sayısını söyle (veya resmi göster)." Çocuk istenen cevabı verdikten sonra Örnek B' ye, daha sonrada Örnek C' ye geçilir. Gerekli sayıları söyleyerek cevap verme alışkanlığını kazandırmak için diğer bazı denemelerde yapılmalıdır.

	<u>Örnek A</u>	<u>Örnek B</u>	<u>Örnek C</u>
<u>Deneme 2</u>	Kaşık (4)	Sandalye(1)	Kalem (2)
<u>Deneme 3</u>	Anne (2)	Baba (3)	Elma (4)
<u>Deneme 4</u>	Kedi yavrusu (3)	Muz (2)	Çorap (1)

Cevapların Yazılması

Doğru cevaplayamadığı kelimelerin sıra numaralarının üzerini çiziniz.

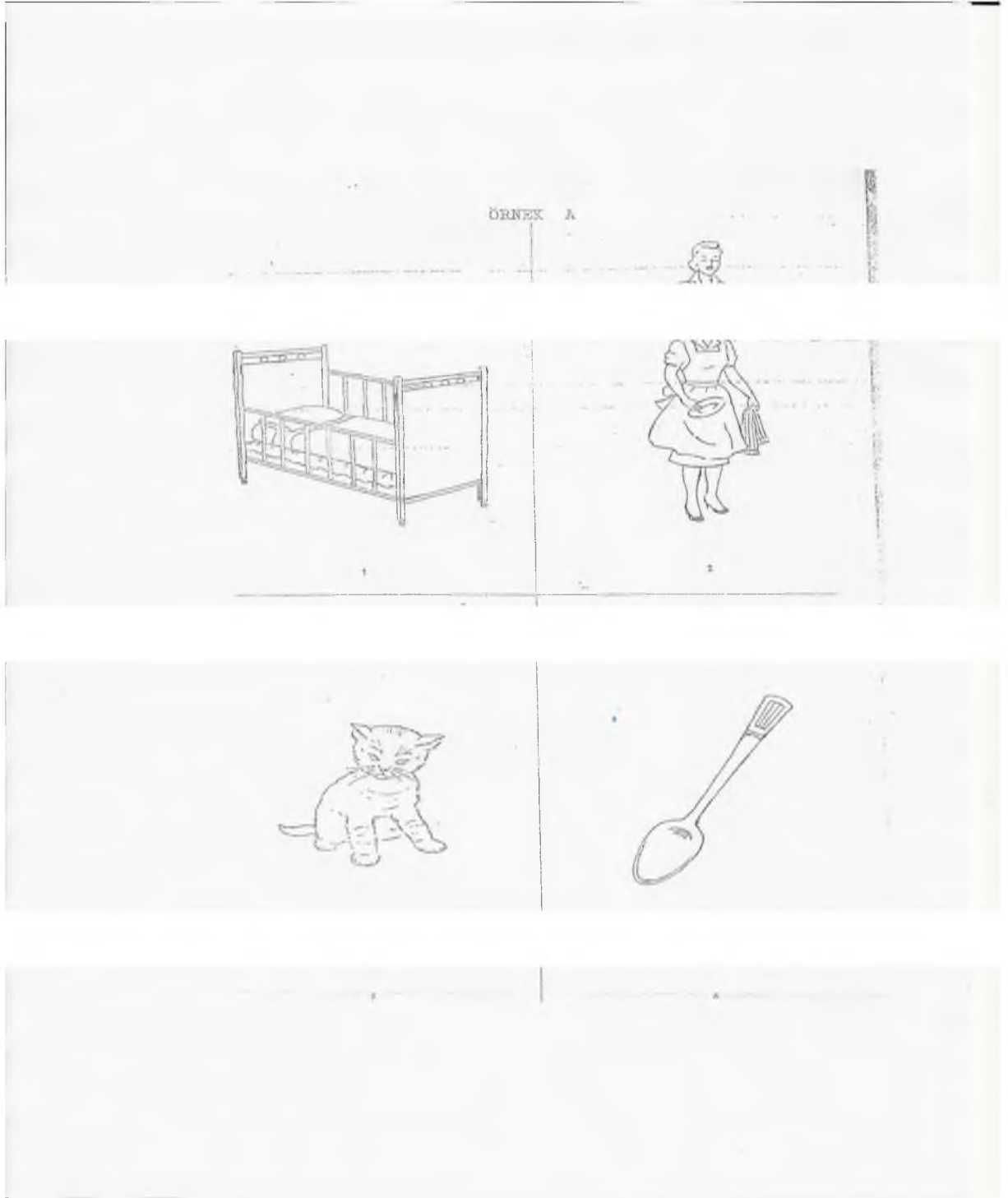
Testin Uygulanışı

Art arda 8 cevap içinde 6 tane bilemeyene kadar teste devam edilir. Bu ölçüye ulaşıncaya kadar test sonlandırılır.

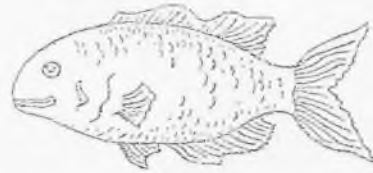
Testin Puanlaması

Toplam ham puan tüm doğru cevaplardır. Bunu bulmak için de çocuğun en son bildiği kelimenin sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı hataların toplamı çıkarılır. Bu ham puan önceden saptanan çocuğun yaşadığı yere göre (şehir-gecekondu-köy) "Alıcı Dil Yaşını Bulma Çizelgesinden" alıcı dil yaşına çevrilir ve cevap kağıdında yerine yazılır.

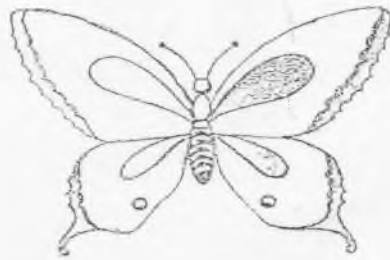
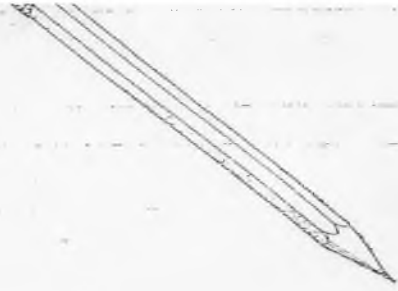
Peabody Resim-Kelime Testi İle İlgili Görsel Örnekler



ÖRNEK B



ÖRNEK C



Peabody Resim Kelime Testi Kayıt Formu

PEABODY RESİM - KELİME TESTİ

Adı ve Soyadı : _____ Test Tarihi : / /19
 Oturduğu Yer : Şe. Mrl. Gezektonda Köy Doğum Tarihi : / /19
 Aldığı Puan : Abes Dil Yaşı : Takvim Yaşı : / /19

Sıra	Kelime	An.	Sıra	Kelime	An.	Sıra	Kelime	An.
1.	Köpek	(3)	34.	Lamba	(1)	67.	Yaya	(2)
2.	Makas	(3)	35.	Aşılbağı	(4)	68.	Kadeh	(4)
3.	Ayalekabi	(4)	36.	Keniren	(1)	69.	Ambulans	(2)
4.	Parmak	(4)	37.	Sıçan	(1)	70.	Nem	(4)
5.	At	(2)	38.	Toplayan	(2)	71.	Yağlama	(1)
6.	Otobüs	(4)	39.	Uzman	(2)	72.	Değerlendirme	(3)
7.	Çocuklar	(2)	40.	Yay	(2)	73.	Dahşet	(1)
8.	Oturan	(3)	41.	Kulak	(2)	74.	Kürsü	(1)
9.	Masa	(2)	42.	Çimbit	(1)	75.	Profesör	(4)
10.	Para	(4)	43.	İşaret	(1)	76.	Isı	(3)
11.	Merdiven	(3)	44.	Örtüncekleği	(3)	77.	Lehimleme	(4)
12.	Ceket	(2)	45.	Yardım	(4)	78.	Memnuniyet	(3)
13.	Yılan	(1)	46.	Çalan	(4)	79.	Mors	(3)
14.	Çivi	(1)	47.	Esneyen	(2)	80.	Çapara	(1)
15.	Kayık	(3)	48.	Hıdan	(2)	81.	Eşek arısı	(3)
16.	Kaplumbağa	(4)	49.	Kanca	(2)	82.	İzleme	(2)
17.	Zil	(1)	50.	Yüklü	(2)	83.	Güvey	(2)
18.	Sandık	(2)	51.	Lokomotif	(1)	84.	İlah	(1)
19.	Lastik	(3)	52.	Balına	(2)	85.	Hayret	(3)
20.	Saklanan	(4)	53.	Saldıran	(4)	86.	Eyer	(4)
21.	Uçurtma	(1)	54.	Sevinç	(3)	87.	Dere	(3)
22.	Yüzük	(2)	55.	Takılan	(2)	88.	Kemer	(3)
23.	Süs	(4)	56.	Kemirici	(2)	89.	Kaptan	(1)
24.	Böcek	(1)	57.	Sunbahar	(2)	90.	Kimyager	(4)
25.	Makara	(4)	58.	Yelkenli	(4)	91.	Hendek	(2)
26.	Vuran	(2)	59.	Petek	(2)	92.	Anfibiye	(1)
27.	Öğretmen	(2)	60.	Zarfan	(1)	93.	Huluk	(1)
28.	Silah	(2)	61.	Dengeleyen	(1)	94.	Trabzan	(3)
29.	Berber	(2)	62.	İnşaat	(3)	95.	Konut	(4)
30.	Pişiren	(4)	63.	Sıralayan	(1)	96.	İtimat	(3)
31.	Bekir Toplayan	(4)	64.	Eşgel	(2)	97.	Saz	(2)
32.	Paraşüt	(1)	65.	Stadyum	(1)	98.	Vaha	(1)
33.	Çiken	(1)	66.	Nehir	(1)	99.	Casusluk	(4)
						100.	Safkan	(3)

TEST GÖZLEMLERİ

Uygulayan Uzman
(Adı, Soyadı ve İmza)

EK B. Kişisel Bilgi Formu

Aşağıda cevaplayacağımız anketler bilimsel bir araştırmada veri olarak kullanılacaktır ve her bir öğrenci içindir. Anketleri içtenlikle cevaplamanızı rica ederim. Teşekkürler.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Çocuğun Yaşı Nedir?

48-54 ay ()

54-60 ay ()

2. Çocuğun Cinsiyeti Nedir?

Kız ()

Erkek ()

EK C. Marmara gelişim Ölçeği Dil Alt Boyutu

MARMARA GELİŞİM ÖLÇEĞİ

Bu ölçek 3-6 yaş dönemi çocuklarının gelişimsel özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin puanlanması 5'li dereceleme ölçeğine göre düzenlenmiştir. 1=hiç yapamaz, 2=çok az yapar, 3=biraz yapar, 4=çoğunlukla yapar, 5=her zaman yapar.

NO	DİL GELİŞİMİ	1	2	3	4	5
1	Hareketleri tarif eder					
2	Sorulan sorulara yanıt verir					
3	Gördüklerini anlatır					
4	Yer tarif eder					
5	Nesnelerin nelerden yapıldığını sorar					
6	Bu ne, bu kim sorularını sorar					
7	Birbiriyle bağlantısı olmayan sorular sorar					
8	Birkaç olayı birbirine karıştırmadan anlatır					
9	Basit fiilleri kullanır (ör; git, yap, ver, oynayalım vb.)					
10	Zamirleri kullanır (ör; ben, sen, o, bu, şu)					
11	Deneyimleri ile ilgili küçük hikayeler anlatır					
12	Olaylar hakkında sorular sorar					
13	Kendi ismini söyler					
14	Parmak oyunlarını oynar					
15	Ana renklerin isimlerini söyler					

EK D. Uygulama Süresince Okunan Kitapların Listesi

1. Doğruluk Taşı Kimberlit (Ve doğruyu söyleyen çocuğun hikâyesi), Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Cristina Falcon Maldonado- Josep Maria Cardona. (3+ Yaş)
2. Çiftlik Öyküleri: Korkuluğun Sırrı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
3. Annem Beni Hala Eskisi Gibi Seviyormu? (Bir kardeşim olacak), Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Heidi-Daniel Howarth. (3+ Yaş)
4. Çiftlik Öyküleri: Kahraman İtfaiyeciler, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
5. Harika Bir Takım (Başkalarına yardım etmeye dair), Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Cristina Falcon Maldonado- Josep Maria Cardona. (3+ Yaş)
6. Çiftlik Öyküleri: Kamp, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
7. Gökkuşağının Tüm Renkleri, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Jennifer Moore Mallinos-Marta Fabrega. (3+ Yaş)
8. Çiftlik Öyküleri: Kar Fırtınası, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
9. Hep Beraber Olmak Güzel (Hep beraber bir topluluk olmanın önemine dair...), Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Cristina Falcon Maldonado- Josep Maria Cardona. (3+ Yaş)
10. Çiftlik Öyküleri: Tarçının Tren Yolculuğu, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
11. Babam Neden Burada Değil? (Babam hergün nereye gidiyor...), Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Heidi-Daniel Howarth. (3+ Yaş)

12. Çiftlik ykleri: Kayıp Sürü, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
13. Çiftlik ykleri: Yaramaz Koyun, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
14. Yaşlı Ayılar Ağaca Tırmanamaz (Yaşla gelen bilgeliğin yks), Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Heidi-Daniel Howarth. (3+ Yaş)
15. Çiftlik ykleri: Kaçak Traktör, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
16. Çiftlik ykleri: Sürpriz Ziyaretçiler, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
17. Çiftlik ykleri: Buharlı Tren, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
18. Çiftlik ykleri: Traktör Macerası, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
19. Çiftlik ykleri: Kırdada Piknik, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)
20. Çiftlik ykleri: Meraklı Kedi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Heather Amery ve Stephen Cartwright. (4+ Yaş)

EK E. Uygulama İle İlgili Fotoğraflar





EK F. Özgeçmiş

Kişisel bilgiler	
Adı	Gamzegül
Soyadı	Tetik
Doğum yeri ve tarihi	Erzurum- 28.05.1988
Uyruğu	T.C
İletişim adresi ve telefon	Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi- 05424662927
Eğitim	
İlköğretim	Birlik İlkokulu
Ortaöğretim	Fethiye Lisesi
Yükseköğretim (lisans)	Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği
Yükseköğretim (yüksek lisans)	Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim
Yabancı dil	
İngilizce –KPDS- 10.12.2012	50

EK G. Tez Kontrol Listesi

Tez Kontrol Listesi

	KONTROL EDİLDİ
Tez düzeni tez yazım klavuzuna uygun düzenlenmiştir.	
Sayfa boşlukları uygun düzenlenmiştir.	
Tüm metin Times New Roman yazı stili çift aralıklı 12 punto ile yazılmıştır.	
Sayfa numaraları kağıdın sağ üst köşesine yazılmıştır.	
Metin içerisindeki başlıklar APA stiline uygun düzenlenmiştir.	
İçindekiler, tablolar ve şekiller listeleri tez yazım klavuzuna uygun düzenlenmiştir.	
Tezde bulunan tüm tablolar gereklidir.	
Tüm tablo başlıkları tez yazım klavuzuna uygun yazılmıştır.	
Tüm şekil başlıkları tez yazım klavuzuna uygun yazılmıştır.	
Tüm tablo ve şekillere metindeki bölüm sırasına göre numara verilmiştir.	
Tablolar APA stiline uygun hazırlanmıştır.	
Metin içindeki tüm alıntılar uygun şekilde belirtilmiştir.	

Metin içindeki tüm kaynaklar kaynakça listesinde bulunmaktadır.	
Kaynak gösterimleri tez yazım klavuzuna uygun düzenlenmiştir.	
Kaynakça listesi APA stiline uygun düzenlenmiştir.	

DANIŞMANIN ADI SOYADI

DOÇ DR. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN

İMZASI

