



ETKİLEŞİMLİ OKUMA VE KELİME HAZİNESİ DIALOGIC READING AND VOCABULARY

Fatih Çetin ÇETİNKAYA*
Halil İbrahim ÖKSÜZ**
Mustafa ÖZTÜRK***

Öz

Bu araştırmanın amacı, etkileşimli okuma yönteminin kelime hazinesini artırmadaki etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma modeli ve ön test son test deney kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu kelime hazinesi yönünden risk grubu olarak görülen düşük sosyoekonomik çevreden gelen ve ilkökul düzeyinde ifade becerisi en yetkin grup olan 38 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Seçkisiz olarak atanan gruplardan 18 öğrenci araştırmanın kontrol grubunu, 20 öğrenci ise araştırmanın deney grubunu oluşturmuşlardır. Araştırmanın verileri hikâye küpleri yardımıyla toplanmıştır. Öğrenciler 9 hikâye küpünün ön yüzüne gelen görselleri bir araya getirerek bir hikâye kurgulamışlardır. Araştırmanın uygulama süreci 11 hafta sürmüş ve toplamda 21 resimli çocuk kitabı etkileşimli olarak okunmuştur. Araştırmanın verileri SPSS 24 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin kurguladıkları hikâyelerde hece, kelime ve cümle boyutunda ön testte anlamlı fark görülmezken son testte tüm boyutlarda deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar ve literatür etkileşimli olarak okunan resimli çocuk kitaplarının çocukların kelime hazinesini artırdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli Okuma, Resimli Çocuk Kitapları, Kelime Hazinesi.

Abstract

The aim of this research is to examine the effect of dialogic reading method on increasing new vocabulary. Throughout the study, quantitative research model and quasi-experimental pattern of controlled group with pre and proof tests were used. Working group of the study consists of 38 4th grade students from low socio-economic status -deemed to be the risk group in terms of vocabulary- and having the most competent ability of expressing on primary school level. 18 students assigned randomly constitute the control group while 20 students constitute experimental group of the study. The data of the research was collected with using story cubes. The students set up a story by gathering the visuals on the face area of nine story cubes. Application process of the study lasted 11 weeks and in total, 21 illustrated children's book were read. Data of the study was analyzed with SPSS 24 package program. According to the results of the research, no meaningful differences in the stories the students set up were recognized in pretest in terms of syllables, words and sentences while significant differences appeared on behalf of experimental group in all levels in the proof test. The results acquired and the literature show that illustrated children's books read interactively increase the vocabulary of the children.

Keywords: Dialogic Reading, Illustrated Children's Books, Vocabulary.

1. Giriş

Okuma, tüm yaşamı etkileyen (Keskin ve Akyol, 2014), birden çok alt becerinin ve ön bilgilerin işe koşulduğu, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişimi temel alan, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006). Okuma; görsel, serbest, güdümlü, bilgilenimsel ve yazınsal, anlamlı, hızlı, seçmeli, eleştirel (Arıcı, 2012) ve etkileşimli okuma gibi birçok türe sahiptir. Bu türler arasında çocukların dil gelişiminde ciddi bir etkiye sahip olan etkileşimli okuma, okuyucu ile dinleyicinin zamanla rolleri değiştiği, okuyucunun belirlediği aralıklarda durdurarak, dinleyicileri okuma sürecine dâhil etmesiyle etkileşimin sağlandığı bir okuma yöntemidir (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Halat, 2017; Justice ve Pence, 2005; Metin ve Gökçay, 2014; Snow ve Ninio, 1986; Şimşek, 2017; Tetik ve Erdoğan, 2017; Whitehurst ve diğerleri, 1988).

Etkileşimli okuma tüm okuma bileşenlerinin gelişmesine katkı sağlar. Okuma sırasında karşılaşılan bilinmeyen kelimeleri açıklamak çocuğun kelime öğrenimini kolaylaştırır (Brett, Rothlein ve Hurley, 1996; Elley, 1989), aynı hikâyeyi birden fazla kez dinlemek yeni öğrenilen kelimelerin sayısını artırır (Biemiller ve Slonim, 2001; Elley, 1989; Ensor ve Koller, 1997; Penno, Wilkinson ve Moore, 2002; Senechal, 1997; Smeets, van Dijken ve Bus, 2014), okuyucunun bilgiye dayalı sorular yerine açık uçlu sorular sorması çocukların sözlü dil becerilerini ve analitik düşünme becerilerini geliştirir (Erdoğan ve Akay, 2015). Okuma sırasında

* Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bölümü, fatihcetincetinkaya@gmail.com

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bölümü, oksuzhalilibrahim@hotmail.com

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bölümü, mustafa446380@gmail.com



gerçekleşen sosyal etkileşim yoluyla çocuklar hikâye anlatma becerileri, dolayısıyla ifade becerileri kazanır (Vygotsky, 1978). Bütün bunlar etkileşimli okuma sürecinin etkili bir şekilde işe koşulmasıyla mümkündür.

Whitehurst ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen etkileşimli okuma yönteminde yetişkin, çocuğun konuşması için sık sık sorular sorar, bilinmeyen kelimeleri ve anlaşılmayan cümleleri açıklar. Bu sayede çocuğun dili aktif kullanım becerileri, sözlü dil becerileri gelişirken kelime hazinesi de artmaktadır. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları, etkileşimli okuma yönteminin bu gibi faydalarının yanında çocukların analitik düşünme becerilerini, problem çözme becerilerini, kendini ifade etme becerilerini, anlama ve sorgulama becerilerini de anlamlı düzeyde geliştirdiği yönündedir (Akoğlu ve diğerleri, 2014; Bıçakçı ve diğerleri, 2018; Chomsky, 1972; Er, 2016; Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarica, 2017; Ergül ve diğerleri, 2015; Ergül vd., 2016; Halat, 2017; Justice ve Pence, 2005; Metin ve Gökçay, 2014; Moerk, 1985; Snow, 1983; Snow ve Ninio, 1986; Şimşek, 2017; Tetik ve Erdoğan, 2017; Whitehurst ve diğerleri, 1988).

Literatür incelendiğinde gerek nitel gerekse nicel araştırma yöntemlerine göre desenlenmiş birçok etkileşimli okuma çalışmasının yer aldığı görülmektedir. Literatürde yer alan bu çalışmalardan Chomsky (1972), Snow (1983), Moerk (1985), Whitehurst ve diğerleri (1988), Akoğlu ve diğerleri (2014), Gölcük, Okur ve Berument (2015), Tetik ve Erdoğan (2017), Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek (2017), Bıçakçı ve diğerleri (2018), etkileşimli okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini, Ergül ve diğerleri (2015) ana sınıflarında etkileşimli kitap okuma davranışının ne sıklıkla gerçekleştiğini incelemişlerdir. Ergül ve diğerleri (2017) gerçekleştirdiği deneysel çalışmada ise etkileşimli kitap okuma sürecinin okuma hızı, doğru okuma ve anlama üzerindeki etkisini, Erdoğan ve Akay (2015) etkileşimli okuma sürecinde öğretmenlerin sordukları soruları, Erdoğan ve diğerleri (2016) çalışma grubunu 46 öğretmen ve 45 ebeveynin oluşturduğu çalışmada etkileşimli okuma yönteminin niteliğini, Erdoğan (2016) ise çalışma grubunu 7127 ebeveynin oluşturduğu çalışmada ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma etkinliğini, Halat (2017) etkileşimli okumanın bazı değerleri kazandırmadaki etkililiğini, Çakmak ve Altun (2008) ilköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerini incelemiştir. Bu çalışmalara ek olarak Senechal (1997) anaokulu çağındaki çocukların kelime öğrenimini, Ninio (1980) çocukların kendini ifade ederken kullandıkları kelime sayısını, Wheeler (1983) etkileşimli kitap okuma sürecinde annelerin çocukların yaşına göre sordukları soruları araştırmıştır.

Etkileşimli okuma yönteminin geliştirdiği özelliklerden biri olan kelime hazinesi, bir dilin başlangıcından şu ana kadar kullanılan ve insanın yaşına, cinsiyetine, yaşadığı doğal ve sosyal çevreye göre farklılık gösteren kelimelerin tamamına denir (Bulut, 2013; Fırat, 2011; Güney ve Aytan, 2014; Karadağ, 2005; Karakuş, 2000). Etkileşimli okuma yönteminin geliştirdiği kelime hazinesi, bireyin kendini sözlü ve yazılı olarak daha doğru ifade etmesini ve okuduklarını ve dinlediklerini daha iyi anlamasına katkı sağlar (Çeçen, 2007; Güney ve Aytan, 2014; Karadüz ve Yıldırım, 2011; Karatay, 2007; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Sever, 2011).

Kelime hazinesi aktif ve pasif olmak üzere ikiye ayrılır. Pasif kelime hazinesi, okuduğumuzda ya da duyduğumuzda anlayabildiğimiz kelimeleri, aktif kelime hazinesi ise konuşma veya yazma esnasında kullandığımız kelimeleri içinde barındırır (Çeçen, 2007; Güney ve Aytan, 2014; Karadüz ve Yıldırım, 2011). Tam ve etkili iletişimin temelinde yatan zengin kelime hazinesi, bireydeki duygu ve düşüncenin zenginliğine işaret etmektedir (Çeçen, 2007). Zengin kelime hazinesine sahip olmak dile hâkim olmayı, konuşurken ve yazarken ifadelerin doğru ve net olmasını (Çeçen, 2007), okunanı, dinleneni kolay ve doğru bir şekilde anlamayı sağlar (Er, 2016; Ergül ve diğerleri, 2016).

Ninio (1980) İsrail'deki 20 orta, 20 alt sosyoekonomik çevreden gelen 17-22 aylık bebeklerin katıldığı çalışmada annelerin etkileşimli olarak resimli çocuk kitabı okuması sonucu çocukların kelime hazinelerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Tetik ve Erdoğan (2017) 48-60 aylık 104 çocuk ile gerçekleştirdikleri çalışmada 10 hafta boyunca haftada 2 kez olmak üzere toplam 20 resimli çocuk kitabı etkileşimli olarak seslendirilmiştir. Süreç sonunda kelime bilgisi bakımından ön test ile son test arasında son test lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Gölcük ve diğerleri (2015) ise düşük sosyoekonomik çevreden gelen 16 okul öncesi öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada 5 oturum sonunda kelime bilgisi bakımından ön test ile son test arasında son test lehine anlamlı olarak farklılaşan sonuçlara ulaşmıştır. Bahsi geçen araştırmalar etkileşimli okuma yönteminin dil becerileri açısından daha az gelişmiş olan düşük sosyoekonomik çevredeki ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesine olan etkisinin ne olacağı merakını oluşturmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, etkileşimli okuma yönteminin kelime hazinesini artırmadaki etkisini incelemektir. Kelime hazinesi yönünden risk grubu olarak değerlendirildiği için alt sosyoekonomik düzey



seçilmiş, ayrıca çalışma grubu olarak ilkökul düzeyinde ifade becerisi olarak en yetkin grup olan 4. sınıf tercih edilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Etkileşimli okuma etkinliği sosyoekonomik düzeyi düşük çevreden gelen 4. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini artırmada anlamlı bir etkiye sahip midir?

1. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son testte hikâye oluştururken kullandıkları hece puanlarında farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son testte hikâye oluştururken kullandıkları kelime puanlarında farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son testte hikâye oluştururken kullandıkları cümle puanların farklılık var mıdır?
4. Sosyoekonomik düzeyi düşük çevreden gelen dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye elementlerine yer verme oranı ne durumdadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Etkileşimli okuma yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini artırmadaki etkisini incelemek amacıyla planlanmış bu araştırmada nicel araştırma modeli ve ön test son test deney kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler özel olarak uygulanan bir işlemin sonuca olan etkisini belirlemeye çalışır (Creswell, 2014; Creswell ve Plano Clark, 2011). Deneysel çalışmalarda deneklerin rastgele atanmasıyla gerçek deneysel desen, rastgele atanmamasıyla yarı deneysel desen ortaya çıkmaktadır (Keppel, 1991). Yarı deneysel desenlerde seçkisiz olarak atanan gruplar belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Ön test son test deney kontrol gruplu desenlerde herhangi bir seçme işlemi yapılmaz, gruplar kurumlarda nasıl oluşmuşlarsa, o şekilde alınırlar (Sönmez ve Alacapınar, 2017).

2.2. Çalışma Grubu

Düzce ili merkeze bağlı sosyoekonomik düzeyi düşük çevrede yer alan Aydınpınar İlkokulu'nda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında dördüncü sınıfa devam eden 20 öğrenci araştırmanın deney grubunu, 18 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda 13 erkek, 25 kız öğrenci yer almaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu araştırmacının görev yaptığı okulda yer alan 2 dördüncü sınıf oluşturmaktadır. Bu sebeple araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemine uygun olarak tercih edilmiştir. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yönteminde araştırmacı, yakın ve ulaşılması kolay olan durumu seçer (Glesne, 2015; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2008, ss. 113-114).

2.3. Veri Toplama Araçları

Etkileşimli kitap okuma yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini artırmadaki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın verileri resimli çocuk kitapları ve hikâye küpleri (Rory's Story Cubes) ile toplanmıştır. Toplam 9 zardan oluşan hikâye küplerinin her yüzünde farklı görseller yer almaktadır. Toplam 54 farklı görselin yer aldığı hikâye küplerinin aynı anda masaya/sıraya atılmasıyla hikâye oluşturma süreci başlamaktadır.

Çocukların ilk okuma deneyimlerinin materyallerinden olan resimli çocuk kitapları, metinde yer alan anlamın resimlerle derinleştirildiği, çocuklarda görsel bir şölen etkisi oluşturan ve çocukların ilk kez harfler, sözcükler ve cümlelerle tanıştığı kitaplardır (Akyol, 2012; Dirican ve Dağlıoğlu, 2014). Hikâye küpleri ise; hem çocuklara anlatılan bir hikâyenin görsel olarak sunulmasına katkı sağlayan, hem de çocukların hikâye oluştururken olay, kişi/kişiler, mekân veya zaman gibi hikâyeyi oluşturan öğelerin oluşmasına, anlaşılmasına, sunulmasına aracılık eden araçlardır.



Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Materyalleri

Haftalar	Etkileşimli Olarak Okunan Kitaplar
1. Hafta	Annemin Çantası
2. Hafta	Madeline Finn ve Kütüphane Köpeği
3. Hafta	Kulaktan Kulağa
4. Hafta	Mektupta Ne mi Vardı?
5. Hafta	Kütüphane Aslanı
6. Hafta	Kaşal, İyi Geceler Farecikler
7. Hafta	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan, Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor
8. Hafta	Kuzineli Ev, Yolculuk, Cömert Ağaç
9. Hafta	Kara Lastik, Bay Ka Buk ve Ejder, Kırmızı Kanatlı Baykuş
10. Hafta	Pezettino, Bu Kış Kimse Üşümeyecek, Kuzineli Ev
11. Hafta	Balıkçı Osman, Babam Uyumak Bilmiyor, Frederik, Nokta

Tablo 1’de deney grubunu oluşturan 20 dördüncü sınıf öğrencisiyle 11 haftada gerçekleştirilen etkileşimli okuma sürecinde kullanılan resimli çocuk kitapları yer almaktadır. Araştırma sürecinin ilk 5 haftasında birer, 6. ve 7. haftasında ikişer, takip eden 3 haftada üçer ve son haftada 4 olmak üzere toplamda 21 resimli çocuk kitabı etkileşimli olarak seslendirilmiştir. Araştırmanın çalışma materyallerinin seçiminde uzman görüşüne başvurulmuş, alan uzmanı 2 öğretim üyesinin görüşleri dikkate alınmıştır.

2.4. Araştırmanın Prosedürü

Etkileşimli okuma yönteminin kelime hazinesini artırmadaki etkisini ortaya koymak adına gerçekleştirilen bu çalışmada Düzce İli Aydınpınar İlkokulu’nda 2017-18 eğitim-öğretim yılında dördüncü sınıfa devam eden A ve B şubeleri deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grubunun seçkisiz olarak ve tesadüfi atama yoluyla araştırmaya dâhil edildiği bu çalışmanın ön-testinde deney ve kontrol grubunda yer alan her öğrenci sahip oldukları kelime hazinesini belirlemek adına uygun bir sınıfa tek tek alınmıştır. Bu araştırmada hikâye küpleri (Rory’s Story Cubes) kullanılmış ve öğrencilerin konuşma becerileri üzerinden kelime hazineleri belirlenmeye çalışılmıştır. 9 hikâye küpünden oluşan materyal sıranın üzerine rastgele atılmış ve öğrencilerden küplerin ön yüzüne gelen görsellere göre bir hikâye kurgulamaları istenmiştir. Öğrenciler oluşturacakları hikâyeye istedikleri küpten başlayabilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca öğrenci velilerinden oluşturacakları hikâyeyi dikte etmek adına ses kaydı alınması için izin istenmiştir, kontrol grubunda yer alan 1 öğrenci velisinin izin vermemesi sonucu kontrol grubu 18 öğrenciye düşmüştür. Her öğrenciye hikâyeyi kurgulaması için gereken zaman tanınmış ve küpün ön yüzüne gelen görseli herhangi bir şeye benzetemeyen öğrencilere araştırmacı tarafından ipucu verilerek benzetme yapabilmesi için yardım edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ön-test verilerinin toplanması deney ve kontrol grubunda ikişer ders saati sürmüştür. Elde edilen ön-test verileri dikte edilerek öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerdeki hece, kelime ve cümle sayıları belirlenmiştir. Gerekli analizlerin yapılması sonucu ön-testte hece, kelime ve cümle boyutunda deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler arasında anlamlı fark olmadığı görülmüş ve 11 hafta süren araştırma süreci başlamıştır.

Araştırmanın uygulama süreci literatür ışığında planlanmış, deney grubu öğrencilerine süreç hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Ayrıca etkileşimi üst düzeye çıkarmak adına; sürece dair kurallar katılımcılar ile birlikte ve onların onayları ile belirlenmiştir. Okuyucunun okuduğu kitaba hâkim olmasını gerektiren bir süreç olan etkileşimli okuma yönteminin bir gereği olarak, süreci yürüten araştırmacı her resimli çocuk kitabına seslendirme öncesi hazırlanmış, kitaba hâkim olarak okuma eylemini yönetmiştir. Uygulama süresince her okul gününün ilk dersi etkileşimli okuma etkinliğine ayrılmıştır. İlk 5 hafta; haftada 1 kitap her okul günü, takip eden 2 hafta boyunca; haftada 2 kitap her okul günü, 8, 9 ve 10. haftalarda; haftada 3 kitap her okul günü ve son hafta; 4 kitap her okul günü etkileşimli olarak seslendirilmiştir.

Araştırmacı etkileşimli okuma etkinliklerine başlamadan kitapların peritextual özellikleri hakkında katılımcılarla sohbet etmiş, kitabın kapak resmi ve ismine göre kitabın kahramanı, olayların nerede geçtiği ve zamanı hakkında tartışılmıştır. 11 haftalık etkileşimli okuma süreci boyunca her haftanın oturma düzenine öğrenciler tarafından oy birliği ile karar verilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci U, hilal ve minder üzerinde hilal şeklinde olmak üzere 3 farklı oturma düzeninde, sınıf ve okul bahçesi olmak üzere 2 farklı ortamda gerçekleştirilmiştir. Kitap öğrencilere dönük halde seslendirilmiş hazırlık aşamasında belirlenmiş ve her sayfa okunduktan sonra açık uçlu sorular sorularak okuma eylemi etkileşimli hale getirilmiştir. Öğrenciler ikinci haftadan itibaren sürece daha çok ilgi göstermeye başlamıştır ve beşinci



haftadan sonra daha çok kitap okunmasını istedikleri için okunan kitap sayısı önce ikiye daha sonra üç ve dörde çıkarılmıştır. Öğrenciler daha çok minder üzerinde hilal şeklinde oturma düzenini tercih etmişlerdir ve güneşli günlerde bahçede yapılan etkileşimli okuma eyleminden daha çok keyif aldıklarını dile getirmişlerdir.

Etkileşimli okuma sürecini daha etkili hale getirmek adına; okunan resimli çocuk kitaplarının içeriğine uygun bazı etkinliklere de yer verilmiştir. Örneğin, "Mektupta Ne mi Var?" adlı resimli çocuk kitabı etkileşimli olarak seslendirildikten sonra öğrenciler Düzce İli Beyciler İlkokulu'nda öğrenim gören 2-B sınıfı öğrencilerine mektup yazarak onlarla mektup arkadaşı olmuşlardır. Diğer bir örnek ise "Nokta" adlı resimli çocuk kitabı seslendirildikten sonra öğrencilerin kendi noktalarını çizerek sınıfta sergilemeleridir. Ayrıca "Annemin Çantası" adlı resimli çocuk kitabı seslendirildikten sonra öğrenciler annelerine şiirler yazmışlardır. Bu gibi etkinliklerle etkileşimli okuma süreci zenginleştirilmiş ve beklenen etkinin artması amaçlanmıştır.

11 haftalık uygulama sürecinin sonunda son-testte öğrencilerin sahip oldukları kelime hazinelerine ilişkin veriler ön-testte olduğu gibi hikâye küpleri aracılığıyla toplanmıştır. Kontrol grubu öğrencileriyle başlayan son-test veri toplama süreci 2 ders saati sürmüştür. Öğrenciler ön-testte olduğu gibi boş sınıfa teker teker alınmış ve veri kaybı yaşanmaması adına oluşturulan hikâyeleri dikte etmek için ses kaydı alınmıştır. Kontrol grubundan bir gün sonra deney grubu öğrencilerinden son-test verileri toplanmıştır. Prosedürel olarak aynı süreçler takip edilmiş ve deney grubundan son-test verilerinin toplanması 3 ders saati sürmüştür. Deney grubu öğrencileri son-test sırasında da süreçten memnuniyetlerini dile getirmiş ve sıkça kitap okuma eyleminin devam edip etmeyeceği hakkında sorular sormuşlardır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin normallliğini analiz etmede Lilliefors düzeltmeli Kolmogorov-Smirnov Testi (K-S) kullanılmıştır. Normallik testinden elde edilen sonuçlara göre normal dağılım gösteren verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t-testi, normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde bağımsız iki örneklemi karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi, aynı gruba ait iki ölçümü (ön test-son test) karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık değeri 0.05 olarak dikkate alınmıştır. Öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerde yer verdikleri hikâye elementlerini analiz etmede geleneksel nitel veri analizi yöntemlerinden sonuç çıkarma ve doğrulama analizi kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi araştırmacıların verileri analiz ederken onların ne anlama geldiğine karar vermesini kapsar (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Sonuç çıkarma ve doğrulama analizinde veriler nicel veri analizinde olduğu gibi irdelenebilir, nitel veriler kategorilere ayrılarak frekansları sayılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 275).

3. Bulgular

Araştırmanın nicel verilerine uygun testi belirlemek için elde edilen verilere Lilliefors düzeltmeli K-S Testi uygulanmıştır. K-S Testi'nin örneklem sayısının 29 veya 29'dan fazla olduğu çalışmalarda kullanılması önerilmektedir (Kalaycı, 2016; Karagöz, 2016, s. 91). Normallik testi sonuçlarına göre, öğrencilerin ön testte oluşturdukları hikâyelerde hece değişkeninin; $D(38)=0.00$, $p<.05$ ve kelime değişkeninin; $D(38)=0.00$, $p<.05$, normal dağılmadığı ancak cümle değişkeninin; $D(38)=0.131$, $p>.05$ normal dağıldığı görülmektedir. Öğrencilerin son testte oluşturdukları hikâyelerde hece değişkeninin; $D(38)=0.200$, $p>.05$ ve kelime değişkeninin; $D(38)=0.200$, $p>.05$ normal dağıldığı ancak cümle değişkeninin; $D(38)=0.006$, $p<.05$ normal dağılmadığı görülmektedir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Hece ve Kelime Boyutlarında Ön-Test Puanlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ön-Test		n	\bar{x}	U	Z	p
Hece	Deney	20	109.85	160.00	-.585	.559
	Kontrol	18	119.94			
	Toplam	38	114.63			
Kelime	Deney	20	47.15	173.00	-.205	.838
	Kontrol	18	48.78			
	Toplam	38	47.92			

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön-test hece ve kelime puanları arasındaki farkı ortaya koymak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 3'de yer alan test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oluşturmuş oldukları hikâyelerin ön-test hece puanları arasında anlamlı fark yoktur ($D=38$, $Z= -.585$, $p>.05$). Testin puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencileri oluşturdukları hikâyelerde ortalama 109,8 hece, kontrol grubu öğrencileri ise 119,9 hece kullanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oluşturmuş oldukları hikâyelerin ön-test kelime puanları arasında



anlamli fark yoktur ($D=38$, $Z=-.205$, $p>.05$). Deney grubu öğrencileri oluşturmuş oldukları hikâyelerde ortalama 47,15 kelime, kontrol grubu öğrencileri ise 48,78 kelime kullanmıştır.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubunun Cümle Boyutunda Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ön-Test		n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Cümle	Deney	20	7.80	1.82	36	-1.33	.191
	Kontrol	18	8.56	1.65			

Tablo 3'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oluşturmuş oldukları hikâyelerde cümle boyutunda ön-test puanlarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği için Levene Testi dikkate alınmıştır ve ($F(38)=.378$, $p=.543$) varyanslar homojen kabul edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oluşturmuş oldukları hikâyelerde ön-test cümle puanları arasında anlamlı fark yoktur ($t_{36}=-1.33$, $p=.191$). Bu sonuçlar öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerde cümle puanları bakımından deney grubu ($M=7.80$, $SS=1.82$) ile kontrol grubunun ($M=8.56$, $SS=1.65$) birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunun Hece ve Kelime Boyutunda Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Son-Test		n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Hece	Deney	20	159.90	54.25	36	2.37	.023*
	Kontrol	18	119.61	49.75			
Kelime	Deney	20	65.40	21.87	36	2.51	.016*
	Kontrol	18	48.33	19.65			

* $p<.05$

Tablo 4'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oluşturmuş oldukları hikâyelerde hece ve kelime boyutunda son-test puanlarının anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Hece boyutunda varyansların homojenliği için Levene Testi dikkate alınmıştır ve ($F(38)=.362$, $p=.551$) varyanslar homojen kabul edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oluşturmuş oldukları hikâyelerde son-test hece puanları arasında anlamlı fark vardır ($t_{36}=2.37$, $p=.023$). Bu sonuçlar deney grubundaki öğrencilerin ($M=159.9$, $SS=54.2$) kontrol grubundaki öğrencilere ($M=119.6$, $SS=49.7$) göre hikâyelerini daha fazla heceyle oluşturduklarını göstermektedir.

Kelime boyutunda varyansların homojenliği için Levene Testi dikkate alınmıştır ve ($F(38)=.220$, $p=.642$) varyanslar homojen kabul edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oluşturmuş oldukları hikâyelerde son-test kelime puanları arasında anlamlı fark vardır ($t_{36}=2.51$, $p=.016$). Bu sonuçlar deney grubundaki öğrencilerin ($M=65.4$, $SS=21.9$) kontrol grubundaki öğrencilere ($M=48.3$, $SS=19.6$) göre hikâyelerini daha fazla kelimeyle oluşturduklarını göstermektedir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cümle Boyutunda Son-Test Puanlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Son-Test		n	\bar{x}	U	Z	p
Cümle	Deney	20	13.70	37.00	-4.22	.000
	Kontrol	18	8.94			
	Toplam	38	11.45			

* $p<.05$

Tablo 5'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oluşturmuş oldukları hikâyelerde cümle boyutuna ait son-test puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Tablo 5'de yer alan test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oluşturmuş oldukları hikâyelerin son-test cümle puanları arasında anlamlı fark vardır ($D=38$, $Z=-4.22$, $p<.05$). Testin puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencileri oluşturdukları hikâyelerde ortalama 13,7 cümle, kontrol grubu öğrencileri ise 8,9 cümle kullanmıştır.

Tablo 6: Deney Grubu Ön-Test ve Son-Test Hece, Kelime ve Cümle Puanlarının Karşılaştırılması

	Son-Test/Ön-Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Hece	Negatif Sıra	3	4.17	12.50	-3.45	.001*
	Pozitif Sıra	17	11.63	197.50		
	Eşit	-	-	-		
Kelime	Negatif Sıra	4	4.75	19.00	-3.21	.001*
	Pozitif Sıra	16	11.94	191.00		
	Eşit	-	-	-		
Cümle	Negatif Sıra	1	1.50	1.50	-3.76	.000*
	Pozitif Sıra	18	10.47	188.50		
	Eşit	1	-	-		



*p<.05

Tablo 6'da deney grubu öğrencilerinin ön-test ile son-testte oluşturmuş oldukları hikâyelerde hece, kelime ve cümle puanları bakımından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; deney grubu öğrencilerinin ilk ölçüm ve son ölçüm hece puanları arasında anlamlı fark vardır ($z=-3.45$, $p<.05$). İlk ölçüm ile son ölçüm arasında hece puanları bakımından düşüş gösteren öğrencilerin ortalaması 4,17 iken, artış gösteren öğrencilerin ortalaması 11,6'dır. Benzer şekilde deney grubu öğrencilerinin ilk ölçüm ve son ölçüm kelime puanları arasında anlamlı fark vardır ($z=-3.21$, $p<.05$). İlk ölçüm ile son ölçüm arasında kelime puanları bakımından düşüş gösteren öğrencilerin ortalaması 4,75 iken, artış gösteren öğrencilerin ortalaması 11,9'dur. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin ilk ölçüm ve son ölçüm cümle puanları arasında da anlamlı fark vardır ($Z=3.76$, $p<.05$). İlk ölçüm ile son ölçüm arasında cümle puanları bakımından düşüş gösteren öğrencilerin ortalaması 1,50 iken, artış gösteren öğrencilerin ortalaması 10,5'dir.

Tablo 7: Kontrol Grubu Ön-Test ve Son-Test Hece, Kelime ve Cümle Puanlarının Karşılaştırılması

	Son-Test/Ön-Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Hece	Negatif Sıra	6	12.55	73.50	-.523	.601
	Pozitif Sıra	12	8.13	97.50		
	Eşit	-	-	-		
Kelime	Negatif Sıra	7	11.50	80.50	-.218	.828
	Pozitif Sıra	11	8.23	90.50		
	Eşit	-	-	-		
Cümle	Negatif Sıra	5	7.90	39.50	-1.23	.216
	Pozitif Sıra	10	8.05	80.50		
	Eşit	3	-	-		

Tablo 7'de kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ile son-testte oluşturmuş oldukları hikâyelerde hece, kelime ve cümle puanları bakımından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; kontrol grubu öğrencilerinin ilk ölçüm ve son ölçüm hece puanları arasında anlamlı fark yoktur ($z=-.523$, $p>.05$). İlk ölçüm ile son ölçüm arasında hece puanları bakımından düşüş gösteren öğrencilerin ortalaması 12,5 iken, artış gösteren öğrencilerin ortalaması 8,13'dür. Benzer şekilde kontrol grubu öğrencilerinin ilk ölçüm ve son ölçüm kelime puanları arasında anlamlı fark yoktur ($z=-.218$, $p>.05$). İlk ölçüm ile son ölçüm arasında kelime puanları bakımından düşüş gösteren öğrencilerin ortalaması 11,5 iken, artış gösteren öğrencilerin ortalaması 8,23'dür. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin ilk ölçüm ve son ölçüm cümle puanları arasında da anlamlı fark yoktur ($z=1.23$, $p>.05$). İlk ölçüm ile son ölçüm arasında cümle puanları bakımından düşüş gösteren öğrencilerin ortalaması 7,90 iken, artış gösteren öğrencilerin ortalaması 8,05'dir.

Tablo 8: Deney Grubu Ön-Test Son-Test Verilerinin Hikâye Elementlerine Göre İncelenmesi

	Sahne	Karakter	Problemin Başlangıcı	Problem	Çözüm Teşebbüsü	Sonuç	Reaksiyon
Ön-Test	18	20	9	3	4	4	1
Son-Test	19	20	17	13	11	17	6
Toplam	37	40	26	16	15	21	7

Tablo 8'de 20 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşan deney grubunun ön-test ve son-testte oluşturmuş oldukları hikâyelerde yer verdikleri hikâye elementleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde problemin başlangıcına yer verme, probleme yer verme, çözüme teşebbüs, sonuç ve reaksiyon elementlerinde ciddi artışlar yaşanmıştır.

Tablo 9: Kontrol Grubu Ön-Test Son-Test Verilerinin Hikâye Elementlerine Göre İncelenmesi

	Sahne	Karakter	Problemin Başlangıcı	Problem	Çözüm Teşebbüsü	Sonuç	Reaksiyon
Ön-Test	16	18	4	0	0	4	2
Son-Test	18	16	6	2	1	7	1
Toplam	34	34	10	2	1	11	3

Tablo 9'a göre, kontrol grubunda yer alan 18 öğrenci ön-testten son-testte oluşturdukları hikâyelerde sahne, problemin başlangıcı, problem, çözüme teşebbüs ve sonuç elementlerine yer verme durumlarında az da olsa artış göstermiştir. Ayrıca karakter ve reaksiyon elementlerine yer verme durumlarında azalma gözlenmiştir.



4. Sonuç ve Tartışma

Etkileşimli kitap okuma yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini arttırmadaki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada hikâye küpleri kullanılarak araştırmaya katılan öğrencilerin aktif kelime hazineleri belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında ön-test hece, kelime ve cümle puanları arasında anlamlı fark olmaması sonucu yansız atama yoluyla seçilen deney grubuna 11 hafta boyunca etkileşimli olarak resimli çocuk kitabı okunmuştur. Süreç sonunda öğrencilerden hikâye küpleri vasıtasıyla tekrar hikâye oluşturmaları istenmiş ve oluşturulan bu hikâyelerin dikte edilmesiyle son-test verileri elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test hece puanları ($t_{36}=2.37$, $p=.023$, $p<.05$), kelime puanları ($t_{36}=2.51$, $p=.016$, $p<.05$) ve cümle puanları ($D=38$, $U=37.00$, $p=.000$, $p<.05$) arasında deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç; deney grubu öğrencilerinin oluşturdukları hikâyelerde kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı fark oluşturacak derecede daha fazla hece, kelime ve cümle kullandığı şeklinde genellenebilir. Bunun yanı sıra, deney grubu öğrencilerinin aktif kelime hazinesi açısından gelişimi ilk ölçüm ve son ölçüm arası hece, kelime ve cümle puanları bakımından anlamlı fark görülmekteyken, kontrol grubu öğrencilerinin ilk ölçüm ve son ölçüm hece, kelime ve cümle puanları arasında böyle bir anlamlı fark görülmemektedir.

Ayrıca öğrencilerin oluşturmuş oldukları hikâyeler hikâye elementleri açısından da incelenmiştir. Deney grubunda yer alan 20 öğrenci ön-testte oluşturmuş oldukları hikâyede toplam 59 hikâye elementine yer verirken kontrol grubunu oluşturan 18 öğrenci ön-testte 44 hikâye elementine yer vermiştir. 11 haftalık etkileşimli resimli çocuk kitabı okuma işleminin ardından alınan son-test verilerine göre; deney grubu öğrencileri oluşturmuş oldukları hikâyelerde 103 elemente yer verirken, kontrol grubu öğrencileri oluşturdukları hikâyelerde 51 hikâye elementine yer vermiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular etkileşimli resimli çocuk kitabı okumanın öğrencilerin hikâye anlatma becerilerini, aktif kelime hazinelerini ve bu iki bulgunun genellenmesi sonucu; alıcı ve ifade edici dil becerilerini de geliştirdiği yorumu yapılabilir. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde araştırmanın sonuçlarıyla uyuşan birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan dil gelişimine odaklanmış olanlar yoğunluktadır. Wasik ve Alice (2001) etkileşimli okumanın dil gelişimine olan etkisini inceledikleri çalışmayı düşük gelirli ailelerin 4 yaşındaki çocuklarıyla gerçekleştirmişlerdir. Etkileşimli okuma sırasında öğretimi yapılacak kelimeyi temsil eden nesnenin sınıfta tanıtılması yoluyla daha çok etkileşimin sağlandığı araştırma sonucunda düşük gelirli ailelerin çocukları alıcı ve ifade edici dil becerileri bakımından anlamlı fark göstermiştir. Bıçakçı ve diğerleri (2018) 44-62 aylık çocuğa sahip 14 anne ile gerçekleştirdikleri çalışmada deney grubunu oluşturan 7 anne çocuklarına haftada 3 kez olmak üzere 9 hafta boyunca etkileşimli olarak resimli çocuk kitabı okumuştur. Süreç sonunda deney ve kontrol grubunu oluşturan 44-62 aylık çocuklar dil gelişimi bakımından deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır. Erdoğan ve diğerleri (2017) 4-5 yaş grubu 32 çocuk ve ebeveyni ile gerçekleştirdikleri çalışmada ev ortamında haftada 3 gün olmak üzere 6 hafta boyunca etkileşimli okuma etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda etkileşimli okumanın dil gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Martin-Chang ve Gould (2012) 40 ebeveynler ile gerçekleştirdikleri çalışmada, Tetik ve Erdoğan (2017) 48-60 aylık 104 çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmada, Ping (2014) anaokuluna devam eden ve ikinci dil olarak Almanca öğrenen bir göçmen öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada, Akoğlu ve diğerleri (2014) 4-5 yaş grubu 9 çocuk ile gerçekleştirdikleri çalışmada, Kotaman (2008) 7 hafta süren çalışmada etkileşimli okuma yönteminin dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Ergül ve diğerleri (2015) etkileşimli okuma yönteminin etkilerini araştırmak için gerçekleştirdikleri çalışmada 72 birinci sınıf öğrencisi etkileşimli okuma sürecine dâhil edilmiş, 73 birinci sınıf öğrencisi sürece dâhil edilmemiştir. Araştırma sonunda etkileşimli okuma sürecine katılan öğrencilerin anlamlı sözcükleri okuma, doğru okuma, okunan kelime sayısı ve okuduğunu anlama gibi alanlarda kontrol grubunda yer alan öğrencilerden anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Gölcük ve diğerleri (2015) 11 anaokulu çağındaki çocuğun katıldığı ve 5 hafta süren çalışmada hikâye anlama ve alıcı dil becerileri bakımından deney grubunun kontrol grubundan anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular literatürle benzerlik göstermektedir. Justice ve Kaderavek (2002), etkileşimli okuma süreci sonunda elde edilen bulguların nedeni olarak; hikâyeleri tekrar etme, yeniden oluşturma, karakter hakkında yorum yapma, sonuçları tahmin etme gibi üst düzey uğraşlar gerektirmesinin olabileceğini ifade etmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında etkileşimli okumanın dil gelişimine olan etkisinin dışında yoğun olarak çalışılan diğer bir başlık ise kelime hazinesine olan etkisidir. Whitehurst ve diğerleri (1994) bakım merkezlerinde kalan ve düşük gelirli ailelerden gelen çocuklarla 6 hafta boyunca etkileşimli okuma etkinliği



yürütmüştür. Bu müdahale programı sonucunda çocuklar ön-test ile son-test kelime hazinesi puanlarında anlamlı olarak farklılaşmıştır. Blewitt, Rump, Shealy ve Cook (2009) etkileşimli okuma sürecinde kullanılan açık uçlu soruların kelime hazinesi üzerinde etkisini incelediği çalışmada öğrencilerin daha kolay kelime öğrendiği sonucuna ulaşmışlardır. Wiseman (2011) anaokuluna devam eden öğrencilerle 9 ay süren çalışmada etkileşimli okuma yönteminin kullanıldığı deney grubunun kullanılmayan kontrol grubuna göre kelime hazinesi bakımından anlamlı olarak deney grubu lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Mol, Bus, De Jong ve Smeets (2008) ve Levin ve Aram (2012) etkileşimli okumanın etkileşimsiz okumaya göre kelime hazinesini daha çok geliştirdiğini aktarmıştır.

Etkileşimli okuma sürecinin en önemli basamaklarından biri; açık uçlu sorular sormaktır. Açık uçlu sorular, çocuğun pasif kelime hazinesinde yer alan kelimeleri aktif kelime hazinesine taşımasına yardımcı olur. Aynı zamanda öğrencilerin yorum yapma, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini de geliştirir. Ancak yapılan araştırmalar ülkemizde okuma etkinlikleri esnasında açık uçlu sorular yerine kapalı uçlu, kısa cevaplı sorulara yer verildiğini ortaya koymaktadır (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Büyükalın, 2002; Erdoğan ve Akay, 2015).

Okuma alanında düşünüldüğü zaman sınıf öğretmenlerinin ulaşmaları gereken yegâne hedef; öğrencilerin akıcı bir biçimde okumalarını sağlamaktır. Akıcı okuma, okumayı olumsuz etkileyebilecek kelime tanıma problemlerinden arınmış okumadır (Harris ve Hodges, 1995). Bu tanımdan yola çıkılarak akıcı okumada kelime tanıma problemlerinin göz ardı edilmemesi gerekir. Etkileşimli okuma süreci öğrencilerin aktif kelime hazinesini artırdığı için kelime tanıma konusunda da öğrencilere yardımcı olur. Etkileşimli okuma sayesinde öğrencilerin kelime hazineleri artırılabilecek, böylelikle okuma alanında en önemli hedef olan akıcı okumaya da dolaylı olarak hizmet edilmiş olunacaktır. Ayrıca resimli çocuk kitaplarında yüksek oranda değer ifadesi bulunması bu kitapları değerlerin öğretimi açısından da kaliteli bir materyal haline getirmektedir (Dirican ve Dağlıoğlu, 2014; Öksüz, Keskin ve Çetinkaya, 2018). Halat (2017) 5-6 yaş grubu çocuklarına paylaşma, sorumluluk ve iş birliği değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli okumanın etkisini araştırmıştır. 6 hafta süren deneysel araştırma sonucunda; paylaşma, sorumluluk ve iş birliği değerlerini kazanmada deney grubu, anlamlı şekilde kontrol grubundan deney grubu lehine farklılaşmıştır.

5. Öneriler

1. Etkileşimli okuma yönteminin öğrenciler üzerinde kelime hazinelerinin gelişimi, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi, problem çözme, analitik düşünme, yorum yapma ve hikâye anlatma becerilerinin gelişimi gibi olumlu ve istendik etkileri vardır. Bu olumlu etkileri artırmak ve süreci daha kaliteli hale getirmek üzere hem ebeveynlere hem de öğretmenlere etkileşimli okuma etkinlikleri yapmaları önerilebilir.
2. Ebeveynle yapılan etkileşimli okuma, sınıfta yapılan etkileşimli okumadan daha etkilidir. Bu yüzden ebeveynlere etkileşimli kitap okuma yöntemi önerilmektedir (Ergül ve diğerleri, 2017).
3. Etkileşimli okuma yöntemine çok az sayıda öğretmen yer vermektedir (Şimşek, 2017). Bu sebeple öğretmenlere eğitim öğretim sürecinde etkileşimli okuma yöntemine daha sık yer vermeleri önerilmektedir.
4. Derslerinde etkileşimli okuma yöntemine yer veren öğretmenler kapalı uçlu sorular sormaktadır (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Büyükalın, 2002; Erdoğan ve Akay, 2015). Öğretmenlere ve ebeveynlere kapalı uçlu sorulardan ziyade açık uçlu, öğrencilerin yorum yapmasını gerektiren sorular sormaları önerilmektedir.
5. Lewis ve Doorlag'a (1999) göre kaynaştırma, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin, eğitim programlarının dikkatlice planlanarak, akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim hayatlarına devam etmesidir (Akt. Yazıcıoğlu, 2018). 2013-2014 eğitim-öğretim yılında tüm öğretim kademelerinde kaynaştırma öğrencisi olarak tanımlanan öğrenci sayısı 173.117 iken takip eden üç yıl içinde bu sayı %29 oranında artarak 242.486'ya ulaşmıştır (Yazıcıoğlu, 2018). Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin büyük çoğunluğu risk grubu olarak değerlendirilen alt sosyoekonomik çevreden gelmektedir (Seven ve Engin, 2006; Tutkun, 2002). Whitehurts ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen etkileşimli okuma yöntemini müdahale programı olarak uygulayan çalışmalar mevcuttur (Gölcük ve diğerleri, 2015; Whitehurst ve diğerleri, 1994). Uygulanan müdahale programları sonucunda öğrencilerin alıcı, ifade edici dil becerilerinin ve kelime hazinelerinin geliştiği görülmektedir. Bu çalışma etkileşimli okuma yönteminin düşük sosyoekonomik çevreden gelen 4. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini artırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda etkileşimli okumanın öğrenme güçlüğü çeken kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde de başarılı bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple kaynaştırma öğrencisi olan öğretmen ve ebeveynlere etkileşimli okuma etkinlikleri önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 24.05.2018 tarihinde erişildi.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (Geliştirilmiş 3.bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bay, D. N., ve Alisinanoğlu, F. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 80-93.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 201-208. doi: 10.24106/kefdergi.375865
- Biemiller, A., ve Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498-520. doi: 10.1037/0022-0663.93.3.498
- Blewitt, B., Rump, K. M., Shealy, S. E., ve Cook, S. E. (2009). Shared book reading: when and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0013844>
- Brett, A., Rothlein, L., ve Hurley, M. E. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *Elementary School Journal*, 96, 415-422. doi: 10.1086/461836
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 22.06.2018 tarihinde erişildi.
- Büyükalın, F. S. (2002). *Soru-cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.06.2018 tarihinde erişildi, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chomsky, N. (1972). Psychology and ideology. *Cognition*, 1(1), 11-46. doi: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(72\)90043-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(72)90043-1)
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni* (4.bs.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2.bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakmak, E., ve Altun, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-74.
- Çeçen, M. A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal Of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.
- Dirican, R., ve Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 44-69.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Ensor, A. D., ve Koller, J. R. (1997). The effect of the method of repeated readings on the reading rate and word recognition accuracy of deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(2), 61-70.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikaye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 2(3), 156-160.
- Erdoğan, N. I. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Erdoğan, N. I., ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorunlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 34-46.
- Erdoğan, N. I., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M., ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikaye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135. doi: 10.17051/10.2016.05211
- Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C., ve Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., ve Sarıca, A. D. (2017). Effects of Dialogic Reading Program on Later Reading Skills: Follow-Up Study. *Kuramsal Eğitimbilim*, 10(2), 191-219. doi: 10.5578/keg.27611
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Anasınlarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). doi: 10.17860/efd.88429
- Ergül, C., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307
- Fırat, H. A. (2011). *Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencileri üzerinde kelime hazinesi araştırması (Gaziantep örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kili 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kili <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 26.05.2018 tarihinde erişildi.
- Glesne, C. (2015). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction* (5.bs.). Boston: Pearson Education.
- Gölcük, M., Okur, Ş., ve Berument, S. K. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hiaye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 89-96.
- Güney, N., ve Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.
- Halat, A. A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 27.05.2018 tarihinde erişildi, Ankara.
- Harris, T. L., ve Hodges, R. E. (1995). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. Newark: International Reading Association.
- Justice, L. M., ve Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Justice, L. M., ve Pence, K. L. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7.bs.). Ankara: Asil Yayınevi.



- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 26.05.2018 tarihinde erişildi.
- Karadüz, A., ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin gelişmesinde öğretmen görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-984.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi (Öğretmen el kitabı)*. Ankara: Ofset Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Keppel, G. (1991). *Design and analysis: A researcher's handbook* (3.bs.). NJ: Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Keskin, H. K., ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Levin, I., ve Aram, D. (2012). Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: an intervention study. *Reading & Writing*, 25(1), 217-249. doi: 10.1007/s11145-010-9254-y
- Martin-Chang, S., ve Gould, O. N. (2012). Reading to Children and Listening to Children Read: Mother-Child Interactions as a Function of Principal Reader. *Early Education and Development*, 23(6), 855-876. doi: 10.1080/10409289.2011.578911
- Metin, G. T., ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94. doi: 10.5222/j.child.2014.089
- Moerk, E. L. (1985). Picture-book reading by mothers and young children and its impact upon language development. *Journal of Pragmatics*, 9(4), 547-566. doi: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(85\)90021-9](https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90021-9)
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., ve Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic mother-child book reading: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. doi: 10.1080/10409280701838603
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51(2), 587-590.
- Öksüz, H. İ., Keskin, H. K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2018). Sosyal medya platformlarında en fazla önerilen 15 resimli çocuk kitabının hayat bilgisi programında yer alan değerler bakımından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(1), 13-31.
- Özbay, M., ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.bs.). CA: Sage Publications: Thousand Oaks.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., ve Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23-33. doi: 10.1037/0022-0663.94.1.23
- Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities a language learning context in preschool. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 146-158.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Seven, M. A., ve Engin, A. O. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *EKEV Akademi Dergisi*, 29, 275-286.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (6.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smeets, D. J., van Dijken, M. J., ve Bus, A. G. (2014). Using electronic storybooks to support word learning in children with severe language impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), 435-449. doi: 10.1177/0022219412467069
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationship during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Snow, C. E., ve Ninio, A. (1986). *The contracts of literacy: what children learn from learning to read books* (W. H. Teale ve E. Sulzby Eds.). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 5.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 26.05.2018 tarihinde erişildi.
- Tetik, G., ve Erdoğan, N. I. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Tutkun, Ö. F. (2002). *Sınıfta yerleşim düzeni: Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development From: Mind and Society* (pp. 79-91). MA: Cambridge: Harvard University Press.
- Wasik, B. A., ve Alice, B. M. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Wheeler, M. P. (1983). Context-related age changes in mothers' speech: Joint book reading. *Journal of Child Language*, 10(1), 259-263. doi: <https://doi.org/10.1017/S0305000900005304>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., ve Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. doi: 10.1037/0012-1649.30.5.679
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., ve Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431-438. doi: 10.1007/s10643-010-0426-9
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.