



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KİTAP OKUMA SÜRECİNDE METİN  
DIŞI İFADELERİNİN İNCELENMESİ**

HAVVA CEYLAN SELÇUK  
ORCID: 0000-0001-5103-1075

Danışman  
Prof. Dr. Sema SOYDAN  
ORCID: 0000-0003-0232-3818

Konya – 2024

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimim boyunca, beni değerli bilgileri, engin tecrübeleri ve anlayışı ile her zaman destekleyen, cesaretlendiren ve hep yanımda olan çok kıymetli sayın hocam Prof. Dr. Sema Soydan'a,

Beni yetiştiren, sabır ve ilgiyle destekleyen, heyecanımı paylaşan ve emeğini hiçbir zaman esirgemeyen, her adımda yanımda olan canım anneme ve babama; değerli kardeşlerime,

Attığım her adımda yanımda olan, çalışma sürecimde saygısıyla, emeğiyle ve en önemlisi de sabrıyla hep yanımda olan biricik eşime; mutluluk ve enerji kaynağım canım oğluma,

Her okul serüvenimin başkahramanı canım Nilüfer Kurul'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Havva CEYLAN SELÇUK

Temmuz 2024

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	vi
ÖZET .....	viii
ABSTRACT .....	ix
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	2
1.2.1. Alt amaçlar .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Sayıltılar .....	3
1.5. Sınırlılıklar.....	3
1.6. Tanımlar .....	4
<b>2. ALAN YAZIN.....</b>	<b>5</b>
2.1. Birlikte Kitap Okuma .....	5
2.1.1. Birlikte kitap okuma sırasında kullanılan teknikler .....	10
2.1.2. Birlikte kitap okuma sırasında metin dışı konuşma .....	12
2.1.3. Birlikte kitap okuma sırasında öğretmenlerin soru kullanımı .....	20
2.2. İlgili Araştırmalar .....	23
2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar .....	23
2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar .....	25
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>32</b>
<b>3.1. Araştırmanın Modeli.....</b>	<b>32</b>
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	32
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri .....	33
3.3.1. Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirmesi (KOSD) ölçeği .....	33
3.3.2. Öğretmen bilgi formu .....	35
3.4. Verilerin Toplanması.....	35
3.5. Verilerin Analizi.....	36
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>37</b>
4.1. Dil Gelişimi Alt Boyutuna İlişkin Sayısal Veriler .....	37
4.1.1. Öğretmen 1 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri .....	37
4.1.2. Öğretmen 2 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri .....	38
4.1.3. Öğretmen 3 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri .....	38

4.1.4. Öğretmen 4 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri .....	39
4.1.5. Öğretmen 5 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri .....	39
4.1.6. Öğretmen 6 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri .....	40
4.1.7. Öğretmen 7 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri .....	40
4.1.8. Öğretmen 8 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri .....	41
4.1.9. Öğretmen 9 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri .....	41
4.1.10. Öğretmen 10 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri .....	42
4.2. Soyut Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Sayısal Veriler.....	42
4.2.1. Öğretmen 1 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri .....	43
4.2.2. Öğretmen 2 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri .....	43
4.2.3. Öğretmen 3 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri .....	43
4.2.4. Öğretmen 4 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri .....	44
4.2.5. Öğretmen 5 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri .....	44
4.2.6. Öğretmen 6 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri .....	45
4.2.7. Öğretmen 7 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri .....	45
4.2.8. Öğretmen 8 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri .....	45
4.2.9. Öğretmen 9 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri .....	46
4.2.10. Öğretmen 10 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri .....	46
4.3. Detaylandırma Alt Boyutuna İlişkin Sayısal Veriler .....	47
4.3.1. Öğretmen 1 detaylandırma kodu örnek ifadeleri.....	47
4.3.2. Öğretmen 2 detaylandırma kodu örnek ifadeleri.....	48
4.3.3. Öğretmen 3 detaylandırma kodu örnek ifadeleri.....	48
4.3.4. Öğretmen 4 detaylandırma kodu örnek ifadeleri.....	49
4.3.5. Öğretmen 5 detaylandırma kodu ifade örnekleri.....	49
4.3.6. Öğretmen 6 detaylandırma kodu örnek ifadeleri.....	49
4.3.7. Öğretmen 7 detaylandırma kodu örnek ifadeleri.....	50
4.3.8. Öğretmen 8 detaylandırma kodu örnek ifadeleri.....	50
4.3.9. Öğretmen 9 detaylandırma kodu örnek ifadeleri.....	50
4.3.10. Öğretmen 10 detaylandırma kodu örnek ifadeleri.....	51
4.4. Öğretmenlerin Metin Dışı Konuşma Sıklığına İlişkin Sayısal Veriler.....	51
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>52</b>
5.1. Tartışma.....	52
5.1.1. Dil gelişimi ve metin dışı konuşma.....	52
5.1.2. Soyut düşünme ve metin dışı konuşma .....	53
5.1.3. Detaylandırma ve metin dışı konuşma .....	55
5.1.4. Metin dışı konuşmanın sıklığı .....	56
5.2. Sonuç .....	57
5.3. Öneriler.....	58
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>59</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>75</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Okuma Sürecinde Metin Dışı İfadelerinin İncelenmesi* başlıklı tez çalışmamın toplam **60** sayfalık kısmına ilişkin, 8/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%6** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

8/07/2024

Havva CEYLAN SELÇUK

Prof. Dr. Sema SOYDAN

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

8/07/2024

Havva CEYLAN SELÇUK

## **Kısaltmalar**

KOSD: Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi



## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KİTAP OKUMA SÜRECİNDE METİN DIŞI İFADELERİNİN İNCELENMESİ

Havva CEYLAN SELÇUK

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma sürecinde kullandığı metin dışı ifadelerin çeşitliliğini, niteliğini incelemek; öğretmenlerin farklı soru ve konuşma türlerini ne ölçüde kullandığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmaya Konya ilinde görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar sınıflarında 10 hikaye kitabı okuma etkinliği süresince gözlemlenmiş, etkinlikler videoya kaydedilmiştir. Video kayıtları yazıya dökülerek, Kitap Okumanın Sistematik Değerlendirmesi (KOSD) ölçeğine kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ve doküman analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler en çok metin dışı ifadeyi dil gelişimi alanında kullanmıştır (toplam metin dışı konuşmanın %55,65'i). Dil gelişimi alanında en çok konuşma ismi etiketleme, konumlandırma, sayma, yazar-başlık-yayınevi tanıtımı yapma konusunda yapılmıştır. Öğretmenler en az kelime anlamlarını açıklama veya açıklatma hakkında konuşma yapmıştır. İkinci olarak en çok metin dışı ifade kullanılan alan soyut düşünme olmuştur (toplam metin dışı ifadenin %35,31'i). Öğretmenler bu alanda en çok yargılama, çıkarımda bulunma, değerlendirme ifadeleri içeren konuşmalar yapmıştır. Öğretmenler en az olayları, karakterleri karşılaştırma, karşıtlıklardan bahsetme ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenler detaylandırma alanında oldukça az ifade kullanmıştır (toplam metin dışı ifadenin %9,04). Bu alanda en çok metin/gerçek hayat bağlantısını içeren konuşmalar yapılmıştır. Öğretmenler çocukların kendiliğinden konuşmaya başlamasını teşvik etme ile ilgili hiç ifade kullanmamıştır. Ayrıca kelimelerin zengin tanıtımı, taklit/dramatizasyon, duyguların derin analizi ile ilgili çok az metin dışı konuşma yapılmıştır. Öğretmenler karşılaştırma, yorumlama, değerlendirme, çıkarım yapma, analiz etme gibi yüksek bilişsel talepli konuşmaları, hikaye olaylarını karakterlerini hatırlama, karakterlerin yada hikaye görsellerinin algısal özelliklerini ifade etme, evet/hayır gibi kısa cevaplı çok düşünmeden söylenen düşük bilişsel talepli konuşmalara göre daha az kullanmıştır. Öğretmenlerin metin dışı konuşma sıklıkları ile ilgili farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerden %10'u az metin dışı konuşma yaparken, %40'ı orta, %50'si sık metin dışı konuşma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma sürecinde kullandığı metin dışı ifadelerle ilgili farkındalık oluşturularak, çocukların öğrenmesine önemli katkısı olan bu konuşmaların niteliklerinin ve niceliklerinin iyileştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sesli kitap okuma, Birlikte kitap okuma, Metin dışı konuşma.

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Basic Education  
Preschool Education Program  
Master Thesis

### EXAMINATION OF NON-TEXT EXPRESSIONS USED BY PRESCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF READING BOOKS

Havva CEYLAN SELÇUK

In this study, we examine the diversity and quality of extra-textual expressions used by preschool teachers during the book reading process; It was aimed to determine to what extent teachers use different types of questions and conversations. A case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. 10 preschool teachers working in Konya participated in the study. Participants were observed during 10 storybook reading activities in their classrooms, and the activities were recorded on video. The video recordings were transcribed and coded for the Systematic Assessment of Book Reading (SABR) scale. As a result of the research, teachers used the most extra-textual expression in the field of language development (55.65% of the total extra-text speech). In the field of language development, most of the conversations were about labeling nouns, positioning, counting, and introducing author-title-publisher. Teachers at least talked about explaining word meanings or having them explained. Secondly, the area where the most extra-textual expressions were used was abstract thinking (35.31% of the total extra-textual expressions). In this area, teachers mostly made speeches containing judgments, inferences and evaluation expressions. Teachers least used the following expressions: comparing events and characters and talking about contrasts. Teachers used very few expressions in the field of elaboration (9.04% of the total extra-textual expression). In this area, most of the speeches containing text/real life connections were made. Teachers did not use any statements about encouraging children to start speaking spontaneously. There is also very little extra-textual talk about rich introduction of words, imitation/dramatization, deep analysis of emotions. Teachers used speeches with high cognitive demands, such as comparing, interpreting, evaluating, making inferences and analyzing, less than speeches with low cognitive demands, such as remembering story events and characters, expressing the perceptual features of characters or story images, and speaking with short answers such as yes/no, without thinking much. Differences were determined regarding the frequency of teachers' extra-textual speech. While 10% of the teachers spoke rarely, 40% spoke moderately, and 50% spoke frequently. The data obtained was analyzed using content analysis and document analysis. The research results revealed that there were numerical differences among teachers in the use of extra-textual expressions. While teachers mostly used expressions related to reminding, defining, expanding children's expressions, and establishing text-real life connections during the book reading process, they used expressions such as reasoning, analyzing, and evaluating the least, and gave very little place to expressions containing dramatic elements. Based on the research results, it is recommended to raise awareness about the extra-textual expressions used by preschool teachers during the book reading process and to improve the quality and quantity of these conversations, which contribute significantly to children's learning.

**Keywords:** Read aloud, Shared book reading Extratextual talk

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Birlikte kitap okuma, okul öncesi sınıflarda öğretmenin bir hikayeyi yüksek sesle okumasını ve metnin tartışılmasını içeren günlük bir etkinliktir. Küçük çocuklarla birlikte kitap okuma, çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini artırmada etkilidir (Mol vd., 2008). Okul öncesi sınıflarda doğal olarak gerçekleşen kitap okuma çalışmaları, öğretmenlerin farklı okuma stilleri benimsediklerini göstermiştir (Dickinson ve Tabors, 2001). Çalışmalar öğretmenlerin okurken çocukları ne zaman ve ne ölçüde sohbete dahil ettikleri, sordukları soruların niteliği ve okumalarının çocukların dikkatini çekmeye yardımcı olan dramatik öğeleri ne ölçüde içerdiği konusunda farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Dickinson ve Smith, (1994), öğretmenlerin sesli okuma etkinliklerini incelemiş 3 farklı bütünsel stil ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenlerden bazıları hikayeyi okurken oldukça az metin dışı konuşma yaparken, bazıları orta düzeyde bazıları sık konuşma yapmıştır. Ayrıca öğretmenlerin metin dışı ifadelerinde içeriğin de farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Birlikte kitap okuma sırasında öğretmenlerin metin dışı konuşmaları, sıklık, konuşma zamanlaması, konuşmanın içeriği, ifadelerin biçimi gibi alanlarda farklılık göstermektedir. Tüm bu faktörlerin çocukların kitap okuma faaliyetine katılımı üzerinde etkisi vardır ve birçoğu öğrenmelerini etkileyebilir.

Hikaye kitabı okuma çocuklara birçok fırsat sağlar. Öğretmenler çocukların hikayeyi anlamalarına yardımcı olmak için konuşurlar ve sorular sorarlar (Schwindt ve Tegeler, 2010). Böylece çocuklara düşünme, tahmin etme ve çıkarımda bulunma konusunda model olabilirler. Öğretmenler, tamamlama, hatırlatma, açık uçlu ve ne zaman, nerede, ne, hangi, kim gibi sorularla çocukları diyaloga dahil etmelidir (Dickinson vd., 2012). Hikaye hakkında sorular sormak çocukların hikayeyi anlamalarına yardımcı olur ve çocukların dikkatini yoğunlaştırmasını sağlar (Schwindt ve Tegeler, 2010). Açık uçlu sorular özellikle çocukların düşünmesini sağlar ve bu sorulara daha fazla kelime kullanarak cevap verebilirler (McGee ve Schickedanz, 2007). Bu şekilde çocuklar etkili okuma stratejileri yoluyla kelimeler, hikayeler ve metnin diğer özellikleri hakkında konuşmayı öğrenirler (Pentimonti ve Justice, 2010). Bir kitap okuduktan sonra “Kitabın en sevdiğin bölümü hangisi?” gibi sorularla çocuğun kitap hakkındaki düşünceleri ortaya çıkarılabilir, çocuğun deneyimleri ile kitaptaki olaylar arasında karşılaştırma fırsatı sunulabilir, sorular ve açıklamalarla çocuğun sürece aktif katılımı sağlanabilir (Morrow ve Gambrell, 2004). Böylece öğretmenler çocukların alıcı ve ifade edici

dil becerilerini geliştirebilir (Justice vd., 2010). Wash ve Blewitt (2006), hikaye kitabı okuma sırasında soru sormanın çocukların kelime dağarcığını geliştirdiğini ve çocukların sorularla yeni kelimeler öğrenebileceğini öne sürmüştür. Mol ve diğerleri (2009), 2049 çocukla deneysel bir çalışma yürütmüş ve çocuklara sesli kitap okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında soru sormanın etkilerini araştırmışlardır. Etkileşimli okumanın sadece sözlü dil becerilerinde değil aynı zamanda yazı farkındalığı için de etkili olduğunu bulmuşlardır. Çocuklar okuma yazmayı öğrenmeden önce, kendilerine okunan kitapları dinleyerek okuryazarlık becerileri hakkında deneyim kazanmaya başlarlar (Shagoury, 2009). Öğretmenler soru sormak veya işaret etmek gibi eylemlerle çocukların dikkatini yazıya, baskı özelliklerine çektiklerinde çocukların yazının farkına varmasını, okuma yazma için ön bilgiler oluşturmasını sağlarlar (Justice ve Ezell, 2000). Bazı araştırmalar birlikte okuma etkinliğiyle çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında olumlu ilişkiler tespit etmiştir (Simon, 2003; MacNaughton ve Williams, 2009; Morrow 2007; Otto, 2008).

Birlikte kitap okumanın faydaları göz önüne alındığında, yetişkinlerin kitap okuma kalitesinin iyileştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Çoğu yetişkin sesli kitap okuma alışkanlıklarının farkında değildir. Birlikte kitap okuma ile ilgili ülkemizde ve diğer ülkelerde birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların içinde öğretmenlerle ilgili olanlar nispeten azdır. Kitap okuma etkinliğini sıkça kullanan öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının daha detaylı araştırılması gerekmektedir. Bugüne kadar yapılan çalışmalar genellikle öğretmenler tarafından yürütülen birlikte okuma etkinliklerinin çocuk sonuçlarına etkisine odaklanmıştır. Öğretmenlerin birlikte okuma etkinliklerinde kullandığı stillerle ilgili iki araştırma vardır (Dickinson ve Smith 1994; Zucker vd., 2021). Ancak ülkemizde öğretmenlerin kitap okuma sürecinde metin dışı konuşmalarını sıklık ve nitelik açısından araştıran çalışma yapılmamıştır. Okul öncesi sınıflarda sıklıkla kullanılan birlikte kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin metin dışı konuşmasının incelenmemesi bu araştırmayı gerekli kılmaktadır. Bu araştırma, bu alanda oluşan boşluğa katkılar sunacaktır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma sürecinde kullandığı metin dışı ifadelerin çeşitliliğini, niteliğini incelemek; öğretmenlerin farklı soru ve konuşma türlerini ne ölçüde kullandığını tespit etmektir.

### **1.2.1. Alt amaçlar**

1. Öğretmenlerin birlikte kitap okuma etkinliğinde çocukların dil gelişimini destekleyici metin dışı ifadeleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin birlikte kitap okuma etkinliğinde çocukların soyut düşünme becerilerini destekleyici metin dışı konuşmaları nelerdir?

3. Öğretmenlerin birlikte kitap okuma sürecinde çocukların detaylandırma becerilerini destekleyici metin dışı konuşmaları nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Ortak kitap okuma ya da sesli okuma okul öncesi sınıflarda öğretmenin bir hikayeyi yüksek sesle okumasını ve metnin tartışılmasını içeren günlük bir etkinliktir. Küçük çocuklarla kitap okumak, çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini artırmada etkilidir (Mol vd., 2008). Okumanın dil ve okuryazarlık becerilerine olumlu etkileri genellikle kesin olsa da, öğretmenlerin kullandığı metin dışı ifadelerin hangi türünün daha faydalı olduğu net değildir. Öğretmenlerin, hikayeleri çocukların deneyimleriyle ilişkilendiren, kelimelerin anlamlarını analiz eden, karakterlerin duygularını araştıran ve olay örgüsünü inceleyen tartışmalara katılmasının öneminin farkına varmaları gerekmektedir. Birçok araştırmacı öğretmenlerin kitap okurken belli yaklaşımlar benimsediklerini ancak bu yaklaşımların farkında olmadıklarını tespit ederek, öğretmenlerin kitap okuma stillerini incelemiştir (Dickinson ve Smith, 1994; Hammett vd., 2003). Son zamanlarda yapılan araştırmalar okuma esnasında kullanılan metin dışı ifadeleri mikro düzeyde incelemiş, hangi konuşma türünün çocukları daha fazla desteklediğini açıklamaya çalışmıştır. Bu çalışmada da sesli kitap okuma esnasında öğretmenlerin kullandığı metin dışı ifadeler incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin sesli kitap okuma ile ilgili farkındalık oluşturmaya katkı sağlayacaktır. Metin dışı ifadelerin kullanımıyla ilgili oluşan farkındalığın, sesli kitap okuma etkinliklerini daha nitelikli hale getirerek, bu etkinliklerden her çocuğun en üst seviye fayda sağlaması umut edilmektedir.

### **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırma da sesli okuma etkinlikleri esnasında öğretmenlerin doğal davrandıkları varsayılmıştır.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma Konya ilinde görev yapan 10 öğretmenden alınan verilerle sınırlıdır.

Her öğretmenin okuma stratejisi 10 okuma etkinliğinin gözlemlenmesini içermektedir.

## **1.6. Tanımlar**

Metin Dışı İfade: Ortak kitap okuma sırasında, metnin kendisinin okunmasının ötesinde okuma öncesi, sırası veya sonrasındaki konuşmalardır (Deshmukh vd., 2019).



## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZIN

#### 2.1. Birlikte Kitap Okuma

Küçük çocuklarla beraber kitaplara bakmak ve okumak, çocukların dil becerilerine, anlama ve dinleme kabiliyetlerine, okula hazırbulunuşluklarına ve erken okur-yazarlık becerilerine önemli katkılar sunar. Okul öncesi dönemde birlikte kitap okuma faaliyetleri çocuklara; kendisine kitap okuyan yetişkinle kurduğu sosyal-duygusal etkileşimi iyileştirme, metnin giriş, gelişme, sonuçtan oluşan bölümlerini tanıma, kitap düzenini öğrenme, harfleri, rakamları, yazı ile ilgili tüm karakterleri görme, tanıma, öğrenme, kafiye ve kelime oyununa odaklanan kitaplardan fonolojik farkındalık geliştirme, kültürel olarak değerli bilgilere maruz kalma, konuşurken dilsel olarak nispeten daha karmaşık konuşmalara katılma, günlük hayatta karşılaşamayacağı kelimeler duyarak kelime dağarcığını zenginleştirme gibi birçok fırsat sunmaktadır (Dickinson vd., 2003).

Okuma insan iletişimde anlamaya ve anlatmaya büyük katkı sağlayan sosyal bir uygulamadır (Reyes, 2007). Okuma çocukların konuşmalarının miktarını ve içeriğini artırmada ve dolayısıyla erken dil becerilerini artırmada etkili bir araçtır (Eardenez vd., 2020). Üstelik okuma kelime dağarcığını artırır ve çocukların metin dışı ifadelerini genişletir (Hammett vd., 2003). Bu nedenle ortak kitap okuma, çocuklarda fonolojik farkındalık, konuşma akıcılığı ve gerçek hayat deneyimleriyle bağlantılar gibi önemli iletişim becerilerini geliştirebilir ve bunlar dili anlama ve kelime ediniminin temelinin oluşturabilir (Suarez vd., 2018).

Ortak kitap okuma oldukça sosyal bir etkinliktir ve etkileşimli bir iletişim sağlar (Neuman ve Baron, 2006). Aynı zamanda oldukça uygulanabilir ve rutin bir etkinliktir ve küçük çocukların okuma yazma etkinliklerine nasıl katılacaklarını öğrenmelerine yardımcı olabilir (Teale ve Sulzby, 1986). Bu konuyla ilgili yapılan ufuk açıcı bir çalışmada Heath (1983), çocuklara hikaye okuyan yetişkinler arasındaki benzerliklere dikkat çekti, yetişkinlerin çocuklarla ortak kitap okuma sırasındaki konuşma türlerini inceledi. Yetişkinlerin metin dışı konuşmaları sayesinde küçük çocuklar, ortak kitap okuma yoluyla, kelimeler, hikayeler ve karakterler hakkında konuşmayı, ve metnin bu özellikleri hakkında soruları yanıtlamayı öğrenirler (Pellegrini, 2003).

Ortak kitap okuma yetişkinlerin ve çocukların ortak bir konuya odaklandığı bir araçtır, algısal bir odağın ötesine geçen giderek daha karmaşık hale gelen konuşmalar da gerçekleşir

(Dickinson ve Tabors, 2001). Pellegrini vd., 2003 yetişkinlerin ortak kitap okurken sıklıkla çocuklardan metinlerde kullanılan dil üzerinde düşüncelerini istediklerini göstermiştir. Çocuklar da dil hakkında öğrendiklerini, akranlarıyla oyun oynamak ve akranları ve yetişkinlerle daha gerçekçi bir iletişim için kullanabilirler.

Küçük çocuklarla sesli okurken ortaya çıkan kavramsal içerikli tartışmalar, çocukların erken okuryazarlık becerilerini kolaylaştırmak için önemli bir katkı sunabilir (Teale, 2003). Bu konuyla ilgili deneysel bir çalışmada, araştırma bulguları, çocukların soru sorma ve tekrarlı okumalar yoluyla aktif katılım gibi stratejiler içeren sesli okuma etkinliklerine katılımının, kelime dağarcıkları üzerinde olumlu etkileri olabileceğini göstermiştir (Walsh ve Blewitt, 2006). Benzer şekilde yetişkinlerin açık bir şekilde baskı odaklı soru ve yorumları çocukların yazılı dilin doğası hakkındaki bilgilerini arttırabilir (Justice ve Ezell, 2002).

Birlikte kitap okuma faaliyetlerinin çocukların gelişimine olan etkisi araştırmacıların aktif ilgi konusu olmuş, sesli okuma etkinlikleri birçok yönden araştırılmaya başlanmıştır (Scarborough ve Dobrich, 1994). İlk çalışmalar ebeveyn-çocuk kitap okuma etkinliğinin çocukların gelişimine katkıda bulunduğunu kesin olarak ortaya koymuştur (Ringler, 1968). Kitap okumanın dil gelişimine katkısı ise daha sonra kesitsel analiz araştırmaları (Chomsky, 1972; Raz ve Bryant, 1990), boylamsal araştırmalar ve deneysel araştırmalarla (Whitehurst vd., 1988a).

Li vd., 2012 birlikte kitap okuma sürecini şu şekilde özetlemiştir:

### **Birlikte kitap okuma dil becerilerini geliştirir.**

Birlikte kitap okumanın en yaygın olarak ortaya konan faydaları kelime dağarcığı ve dil bilgisi becerilerinin gelişimidir (Reese ve Cox, 1999). Ortak kitap okumanın faydalarını dil becerileriyle ilişkilendiren en ikna edici çalışmalar bir program eşliğinde gözlemlenen uzamsal çalışmalardır (Mol vd., 2008). Bu tür çalışmalar, çocuklarda birlikte kitap okuma ile gelişen dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

### **Birlikte kitap okuma ebeveyn-çocuk etkileşimini geliştirir.**

Birlikte kitap okuma sırasında yapılan konuşmalar, ebeveyn-çocuk etkileşimini artırarak çocukların kelime dağarcığının gelişimine yol açar. Kitabı olduğu gibi okumak yerine, ebeveynler çocuklarıyla mümkün olduğu kadar derinlemesine konuşmalıdır. Kitaplar yetişkinlere ve çocuklara günlük hayatta karşılaşmaları mümkün olmayan temalar, konular,

kelimeler sunar. Bilgiye ulaşmayı kolaylaştırır, uyarıcı zenginliği sağlar. Bunlara ek olarak; kitaplardaki dilin sözdizimi veya cümle yapılarının bile günlük hayattaki konuşmalardan daha karmaşık olması çocukların dilin çeşitli yönlerine ilişkin bilgi ve farkındalıklarını zenginleştirir (Suggate vd., 2013).

### **Birlikte kitap okuma okumaya olan ilgiyi artırır.**

Birlikte kitap okumada bir diğer önemli faktörde çocukların okumaya olan ilgisiyle ilgilidir. Okuma duyulan ilgi bazı çalışmalarda iki yaşından itibaren bile daha gelişmiş dil becerileri ile ilişkilendirilmiştir (Deckner vd., 2006). Okumaya olan ilgi muhtemelen çift yönlüdür. Ebeveynleri tarafından daha çok kitap okunan çocuklar, okumaya daha ilgili çocuklardır (Lyytinen vd., 1998). Bus ve Van Ijzendoorn (1995), “okumayı öğrenme arzusu olan, okuryazarlıkla ilgili faaliyetlere ilgi duyan ve gönüllü olarak bunlara katılan bir çocuk, ebeveyn tarafından daha fazla ve daha iyi okumayı ortaya çıkaracaktır.” Ebeveynlerin okumaya ilişkin kendi tutumları da çocukların ilgisini arttırmada önemlidir.

### **Birlikte kitap okuma çocuklarda okuryazarlıkla ilgili becerilerin bazılarını geliştirir**

Okuryazarlıkla ilgili becerilerin kitap okuma yoluyla kalıcı olarak kazandırılması mümkün olmayabilir. Küçük çocuklar birlikte okurken genellikle kitabın yazıları yerine resimlerine bakarlar (Evans ve Saint-Aubin, 2005). Dolayısıyla birlikte okuma otomatik olarak baskı farkındalığını veya okuma becerisini kolaylaştırmaz. Ancak alfabenin harfleri, yazı karakterleri gibi baskı unsurlarına özellikle odaklanıldığında, çocukların kendi anadillerinin yazımına ilişkin bilgileri artacaktır (Aram ve Levin, 2002). Aynı zamanda çocukların kelime bilgisinin gelişimi daha sonraki okuduğunu anlama faaliyetleri ile anlamlı bir şekilde ilişkilidir (Muter vd., 2004). Okuduğunu anlama tüm okul öğrenmelerinin temelini oluşturur (Adams, 1990). Genel olarak birlikte kitap okuma, çocuklarda, metin yapılarına veya herhangi bir yazı parçasının genel özelliklerine karşı farkındalık oluşturabilir.

### **Birlikte kitap okumanın anahtarı aile motivasyonudur**

Birlikte kitap okumanın çocukların dil becerilerini ve akademik hazırbulunuşluklarını geliştiren salt bilişsel yönlerinin ötesinde, çocukların okuma motivasyonlarını da birlikte kitap okumanın önemini tam olarak anlaşılmasında dikkate alınması gereken önemli bir unsur olabilir. Motivasyonun geliştiği süreç ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimleriyle ilgili olabilir.

Örneğin, Bus ve Van Ijzendoorn (1995), bağlanmanın daha az güvenli olduğu ebeveyn-çocuk çiftlerinde, ortak kitap okumanın da daha az sıklıkla gerçekleştiğini göstermiştir. Kitap okuma süreci genellikle çok erken başlar ve okuryazarlık faaliyetlerinden keyif almak için güvenli ve sıcak bir ortamın oluşturulmasında önemlidir (Bus ve Van Ijzendoorn, 1995).

### **Birlikte kitap okumanın niteliği, kitap türüne ve ebeveynlerin eğitim seviyesine göre değişir**

Ebeveynler ve çocuklar arasında kitaplardaki kavramlar hakkında yapılan tartışma, paylaşılan kitap deneyiminin temel bir yönü olduğu için bu yönünden bahsetmek önemlidir. Okunacak kitapların türü, hem ilgi hem de bilgi düzeyleri ile ilgili olarak dikkate alınmalıdır. Ebeveynlerin hikayelere yaklaşırken kendi eğitim düzeylerinin de fark yaratması beklenir. Çocuklar, en erken yaşlardan itibaren ilgi alanlarını ve hayal güçlerini harekete geçiren konular, resimler ve anlatı tarzları hakkında tercihlerde bulunurlar. Hoşlarına giden kitaplar okumak, kitap okuma sürecinde performanslarını artırabilir.

Ebeveynlerin kendi eğitim geçmişleri de birlikte kitap okumanın çocukların gelişimleri üzerinde ki etkilerini değiştirir (Korat ve Or, 2010). Ebeveynlerin düşük eğitim seviyelerinin çocuklarda sınırlı okuma başarısı ile ilişkilendirildiği çalışmalar mevcuttur (Aram ve Levin, 2002; Chiu ve McBride-Chang, 2006). Daha yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynler, nispeten başarılı diyalojik okuma tekniğinin kilit unsurlarından biri olan birlikte okuma sırasında çocuklara daha fazla soru sorma ve küçük çocuklara, kelimenin tam anlamıyla, baskı keyfini aktarma konusunda başarılı olabilir (Tracey ve Young, 2002).

### **Birlikte kitap okuma, okuma tekniğine bağlıdır**

Birlikte kitap okumanın faydasını en üst düzeye çıkarmak için okuma tekniğinin kendisi de açıkça önemlidir (Reese ve Cox, 1999). Ebeveynler etkileşimli okuma tekniğini benimsediğinde birlikte kitap okumanın daha güçlü olduğu görülmektedir (Whitehurst vd., 1988a). Etkileşimli okuma tekniğinde, çocuklar ebeveynleriyle hikaye kitabıyla ilgili olarak etkileşime girmeye teşvik edilir. Ebeveynler çocuklardan hikayedeki eylemleri tahmin etmelerini isteyebilir, hikayeyi değerlendirebilir, gerçek hayatla hikayeyi ilişkilendirebilir, çocukları hikaye hakkında konuşmaya teşvik edebilirler. Daha sonra çocuğun yorumlarını genişleterek, sürdürerek, açıklama isteyerek veya hikayeyi çevreleyen ebeveyn-çocuk etkileşimlerini ilerleten diğer iletişim tekniklerini kullanarak yanıt verirler.

Evde kitap okumanın böyle etkilerini bilmek çok değerli olsa da birçok ailenin çocuklarına ihtiyaç duydukları kitap deneyimlerini sağlamakta zorluk çektiği de bir gerçektir. Çoğu ebeveyn meşguldür, düşük gelirli ebeveynlerin çocuklara uygun kitaplara erişimi sınırlıdır, hatta bazı ebeveynler sınırlı okur-yazarlık becerilerine sahiptir. Bu dezavantajlar göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitim kurumlarının tüm çocuklara kitap okumak, incelemek, kitapla ilgili tartışmak için geniş ve ilgi çekici fırsatlar sunması, bunun için mümkün olduğunca çok şey yapması önemlidir (Dickinson vd., 2003).

Sınıflarda kitap okuma üzerine de araştırmalar yapılmıştır ve araştırmaların büyük bir kısmı okuma etkinliğinin kendisine odaklanmıştır. Kitap okurken yapılan konuşmaları inceleyen detaylı çalışmalar, öğretmenlerin çocuklarla kitap okurken yaptığı konuşmaların niteliğini ortaya koymuştur (Cochran-Smith, 1994). Okul öncesi sınıflarda doğal olarak gerçekleşen kitap okuma çalışmaları, öğretmenlerin farklı okuma stilleri benimsediklerini göstermiştir (Dickinson & Tabors, 2001). Çalışmalar öğretmenlerin okurken çocukları ne zaman ve ne ölçüde sohbete dahil ettikleri, sordukları soruların niteliği ve okumalarının çocukların dikkatini çekmeye yardımcı olan dramatik öğeleri ne ölçüde içerdiği konusunda farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tüm bu faktörlerin çocukların kitap okuma faaliyetine katılımı üzerinde etkisi vardır ve birçoğu öğrenmelerini etkileyebilir. Dickinson vd., 2003, sınıflarda kitap okumayı beş unsurda incelemiştir;

1. Okuma Alanı: Göz önünde bulundurulması gereken hususlar arasında bir kitap alanının olup olmadığı, alanın kalitesi ve sağlanan kitapların miktarı ve niteliği yer almaktadır. Diğer faktörler arasında alanın ne ölçüde ayrı ve uygun büyüklükte, rahat, temiz ve ilgi çekici olduğu yer alır. Kitaplar, sayılarının yanı sıra türlerinin çeşitliliği, zorluk seviyeleri açısından da değerlendirilebilir.
2. Kitap Okumaya Ayrılan Zaman: Zaman kritik bir unsurdur ve bire bir, küçük grup ve büyük grup okumaları da dahil olmak üzere yetişkin eşliğinde okuma deneyimlerinin sıklığı ve süresi ile bu oturumlar sırasında okunan kitap sayısı dikkate alınmalıdır.
3. Müfredata Uygun İçerikli Kütüphane: Entegrasyon gün boyunca uygulanan müfredat ile kitap kullanımı arasındaki bağlantının niteliğini ifade eder. Önemli konular arasında mevcut temayla ilgili kitapların okunup okunmadığı ve bağımsız kullanım için hazır bulunup bulunmadığı ve sınıfta çeşitli türde kitapların ve diğer basılı materyallerin sağlanıp sağlanmadığı yer alır.

4. Ev ve Sınıf Arasındaki Bağlantılar: Bir sınıfta okunan kitapların etkisi, çocukların sınıfta olduğu zamanla sınırlı değildir; en etkili öğretmenler ve programlar, ebeveyn eğitimi, kütüphanelerin etkili kullanımı, sınıflarda yapılan kitap dolaşımı uygulamalarını kullanarak evde okumayı da desteklemeye çalışır.
5. Kitap Okuma Etkinliği: Kitap okuma etkinliğini değerlendirirken, çocukların katılımı, dikkati, öğretmenin okuma ve tartışma stilleri, kitap hakkında sorulan soruların zamanlaması, miktarı, türü yer alır. Bu araştırma da öğretmenlerin kitap okuma sırasında kullandığı metin dışı ifadelerle odaklandığından bu bölüme daha detaylı yer vereceğiz.

Bu araştırmanın problemini, “okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma sürecinde kullandığı metin dışı ifadelerde soru çeşitliliği ve niceliği açısından farklılık var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

### **2.1.1. Birlikte kitap okuma sırasında kullanılan teknikler**

**Sesli okuma:** Yetişkinin çocuğa kitabı okuduğu, çocuğun dinleyici konumunda olduğu geleneksel kitap okuma yöntemidir.

**Dijital Okuma:** Kitabın dijital ortamda okunmasının yanı sıra çeşitli programlar kullanılarak hikayelerin oluşturulduğu kitap okuma yöntemidir.

**Etkileşimli Kitap Okuma:** Çocuğun aktif şekilde okumaya katıldığı, soruların sorulduğu, tartışma ve yorumların yapıldığı kitap okuma yöntemidir.

Etkileşimli kitap okuma tekniği, ortak kitap okuma da en etkili yöntem olarak kabul edilmektedir. Whitehurst vd., 1988, tarafından ortaya atılan “ etkileşimli kitap okuma yaklaşımı” çocuk ve okuyucunun rolleri değiştiği, okuyucunun sorular sorarak çocuğu aktif dinleyici konumuna getirdiği okuma modelidir. Etkileşimli kitap okuma sırasında çocuklar karakterleri analiz etme, olay örgüsü hakkında tahminde bulunma, çıkarımlar yapma, problem çözme, kendini ifade etme becerilerini kazanmakta; ses-bilgisel ve yazısal farkındalıkları artmaktadır (Cohrssen vd., 2014).

(Zevenbergen vd., 2003), etkileşimli kitap okuma adımlarını “CROWD” tekniği ile açıklamıştır:

- Completion (Tamamlama): Yetişkin cümleleri yarım bırakarak çocuğun tamamlamasını bekler.
- Recall (Hatırlama): Daha önce okunmuş veya okunmakta olan kitapla ilgili sorular sorulmaktadır.
- Open-Ended (Açık Uçlu Sorular): Çocuğa kitapla ilgili sorular sorularak yorum yapma, çıkarım yapma, analiz etme, ifade etme becerileri desteklenmektedir.
- WH Questions (5N-1K Soruları): Çocuğa ne, neden, nasıl, ne zaman, kim soruları sorulmaktadır.
- Distancing (İlişkilendirme): Çocuğa kitap ve gerçek dünya ile bağlantılar kurabileceği sorular sorulmaktadır.

Yetişkinler tarafından çocukla etkileşimi daha da arttırmak için PEER olarak kısaltılan bir dizi adım kullanılmaktadır. Bunlar:

- Peer: Yetişkin çocuğun konuşmasını teşvik ederek süreci başlatmaktadır.
- Evaluate: Çocuğun söyledikleri yetişkin tarafından desteklenmektedir.
- Expend: Yetişkin çocuğun söylediğine eklemeler yaparak çocuğun bilgi düzeyini arttırmaktadır.
- Repeats: Yetişkin çocuğun bilgi düzeyinin arttığından emin olmak adına söylediklerini tekrarlamaktadır.

“CROWD” ve “PEER” teknikleri okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası gerekli yerlerde kullanılmaktadır (Ergül vd., 2016a, 2016b). Akoğlu, 2016 etkileşimli kitap okuma basamaklarını şu şekilde açıklamıştır:

Çocukların da fikrini alarak uygun bir kitap seçilmesi, kitabın önceden okunarak bilinmeyen kelimelerin belirlenmesi, yazı ve ses farkındalığı için hedeflerin belirlenmesi, duraklama yerlerinin ve soruların belirlenmesi, kitabı rahat okumak için gereken ortamın hazırlanması, çocuklara kapak, başlık, yazar tanıtımının yapılması, karakterler ve olay örgüsü ile ilgili tahminde bulunmalarının sağlanması ve gelen cevapların genişletilerek öğrenmenin pekiştirilmesi sağlanmalıdır.

Bilinmeyen kelimelerin nesnelere, resimlerle, benzetmelerle açıklanması, çocukların kelimeleri kendi deneyimleriyle özdeşleştirmesi için örnekler verilmesi, “ne”, “nerde”, “ne zaman”, “nasıl” ve “kim” sorularıyla çocukların ifade edici dilinin geliştirilmesi, açık uçlu sorular ile tahmin ve çıkarım yapma becerilerinin desteklenmesi adımları izlenmektedir (Akoğlu, 2016; Ergül vd., 2016b).

Hikaye sonrasında okuyucu ve çocuklar birbirlerine kitap hakkında sorular sorarak tartışma sürecini başlatırlar. Tartışma sürecinde olay ve karakterleri hatırlatacak “bellek” soruları, çıkarımlar yapılmasını sağlayacak “yorum” soruları, çocukların olaylara farklı açılardan bakmasını sağlayacak “uygulama” soruları analizler yapmasını sağlayacak “eleştiri” soruları sorulmalıdır (Işıtan vd., 2020).

### **2.1.2. Birlikte kitap okuma sırasında metin dışı konuşma**

30 yıldan uzun bir süre önce, Dickinson ve Smith, (1994) tarafından yapılan ufuk açıcı bir okul öncesi çalışması, ABD okullarında tekrarlanan kitap okuma modelleri olduğuna dair bir hipotez ortaya koymuştur. Araştırmacılar öğretmenlerin metin dışı ifadelerini inceleyerek üç farklı stil tespit etmişlerdir. İlk olarak katılımcıların yüzde 40’ı genel olarak sınırlı konuşma yapan “didaktik-etkileşimsel” bir tarz kullanmışlardır. Katılımcıların yüzde 40’ı ise okuma sırasında çok az konuşulan veya kesintisiz okunan, okuma öncesinde veya sonrasında ise uzun konuşmaların yapıldığı “performans odaklı” bir yaklaşım kullanmıştır. Yüzde 20’lik daha küçük bir grup ise çoğunlukla metin okuma sırasında konuşmaların yapıldığı “birlikte yapılandırıcı” bir tarz kullanmıştır. Bu tarzlar aynı zamanda konuşmanın içeriğinde de farklılık göstermiştir. Didaktik tarz basit hatırlama sorularına odaklanırken, birlikte yapılandırıcı ve performans odaklı okuma parçaları metnin zorlu analizine odaklanmıştır.

Araştırmalar ortak kitap okuma sırasında yapılan metin dışı konuşmaların eğitsel içeriğini iki geniş alanda ele alma eğilimindedir: 1) Metnin anlaşılmasını destekleyen konuşmalar, 2) Okuryazarlıkla ilgili konuşmalar. Anlamla ilgili konuşma, basit veya düşük bilişsel talep gerektiren konulardan zorlayıcı, yüksek bilişsel talep gerektiren konulara kadar bir bilişsel talep sürekliliği içinde değişir (Hindman vd., 2012). Düşük talepli konuşma, metindeki olayların birebir hatırlanmasını, karakterlerin ya da resimlerin tanımlanmasını ve algısal niteliklerin karşılaştırılmasını ele alır. Yüksek talepli konuşma ise algısal olmayan yani soyut niteliklerin analizini içerir. Karakterlerin duyguları, arzuları, bakış açıları veya bilişi hakkında çıkarım yapma; nedensel akıl yürütme veya kelime anlamlarını detaylandırma.

Gonzalez vd., 2014, kitap okuma sırasında öğretmen konuşmasının çocukların öğrenmesini iyileştirdiğini, çocukların öğretmenlerin başlattığı konuşmaları sürdürerek yeteneklerinin ötesine geçtiğini savundu. Soru sorarak hikaye kitabı okumak (örn; bu nedir?), çocuk cevabının ardından (örn; evet, bu bir kelebek) şeklinde çocuğun ifadesini genişleterek, ardından daha derin bir bilişsel düzeye (örn; ne düşünüyorsunuz, kelebekler yemek yer mi?) geçerek sözlü dil gelişimini ve kelime öğrenimini teşvik eder. Ortak kitap okuma sırasında öğretmen konuşması, çocukların içerik, anlama, kelimeler ve kavramlar hakkında daha derin anlayışlar oluşturmasını destekler.

Milburn vd., 2014, 20 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenleri iki kitabı okurken videoya kaydettiler. Öğretmenlerin metin dışı konuşmaları kodlandı ve daha fazla açık uçlu soru soran, daha farklı kelimeler kullanan öğretmenlerin aynı zamanda çocuklarla daha uzun süre ve daha derin konuşmalar yapan öğretmenler olduğunu buldular.

Yetişkinlerin kitap okurken metin dışı konuşma kullanma başarısı, çocukların kitap okumaya aktif katılımını, çocukların dikkatinin ve ilgisinin sürdürülmesini, dil ve düşünme becerilerinin gelişimini ve kelime öğrenimini etkiler. Bu çalışma, metin dışı konuşmanın önemine dikkat kesilerek, öğretmenlerin metin dışı konuşmalarını derinlemesine inceleyecek, ilgili alanda bir farkındalık oluşturacaktır.

### ***Metin dışı konuşma ve dil gelişimi***

Metin dışı konuşma, yetişkin ya da çocuk tarafından üretilen, tahminlerde bulunmak, çocuğun geçmiş deneyimleriyle, diğer kitaplarla ya da gerçek dünyayla bağlantılar kurmak, çıkarımlar yapmak, bilgileri analiz etmek ya da kelimelerin anlamlarını tartışmak ve açıklamalar sunmak için metin ya da resimlerde yer alan bilgilerin ötesine geçen konuşmalardır. Yetişkinlerin okul öncesi dönemdeki çocuklara kitap okurken bu tür konuşmaları kullanmalarının, çocuklarının daha sonraki kelime dağarcığı, hikayeyi anlama, tanımlar ve yeni ortaya çıkan okuryazarlık ölçümlerindeki performanslarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Temple, 2003).

Metin dışı konuşmanın bir bileşeni de kelimelerin tartışılmasıdır, örneğin kelime anlamlarının açıklanması. Kaliteli konuşmalar, çocukların kitaba yönelik değerlendirici ifadelerini dile getirmeleri, karakterlerin içsel durumlarını tartışmaları, bir sonraki bölümle ilgili tahminlerde bulunmaları vb. için gereken biraz daha karmaşık kelime dağarcığını

anlamaları ve kullanmaları için fırsatlar yaratır. Bu tür konuşmalar kaçınılmaz olarak nispeten karmaşık kelime dağarcığını da beraberinde getirir.

Öğretmenlerin metin dışı ifadelerde açık uçlu sorular kullanmaları az görülebilir, buna bağlı olarak metin dışı konuşmanın faydası azalabilir. Ancak, Ev Okulu Dil ve Okuryazarlık Çalışması'nda 4 yaşındaki çocukların sınıflarında, öğretmenlerin gruba kitap okurken kullandıkları metin dışı konuşma miktarı, hedef çocukların alıcı kelime dağarcığı puanlarıyla güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Beals vd., 1994).

Dickinson ve Smith (1994), okul öncesi sınıflarda ortak kitap okuma sırasında metin dışı konuşmanın önemini keşfetmiştir. Hem öğretmen hem de çocuklar tarafından yapılan analiz, tahmin ve kelime dağarcığını ifade eden çocuk katılımlı analitik konuşma, kitap okuma sırasında gözlemlenmiştir. Okul öncesinde grup halinde kitap okuma sırasında yüksek oranda çocuk katılımlı analitik konuşmaya maruz kalan dört yaşındaki çocukların, kitapla ilgili toplam konuşma miktarı kontrol edildiğinde bile, kelime bilgisi puanları daha yüksekti. Çocukların dahil olduğu analitik konuşmaların, evde kitap okuma sırasında yapılan metin dışı konuşmalar etkileşimli konuşmalar gibi, sözcükleri zengin bir anlamsal bağlamda sunarak ve çocukların yeni sözcükleri kullanmalarını teşvik ederek kelime dağarcığı gelişimini desteklediği varsayılabilir.

### ***Metin dışı konuşma ve kelime dağarcığı***

Küçük çocuklara kitap okumanın kelime dağarcığını teşvik ettiği bilinmektedir ve çalışmalar paylaşılan ve diyalojik kitap okuma etkisiyle ifade edici ve alıcı kelime dağarcığında büyümeler olduğunu ortaya çıkarmıştır ((Bus ve van Ijzendoorn, 1995; Mol vd., 2008). Daha sonraki okuma yeteneği, güçlü kelime dağarcığıyla ilişkili görünmektedir (Durand vd., 2013). Highberger R. (1973), anneleri kendilerine günde 15 dakika kitap okuyan çocukların sözcük dağarcığının geliştiğini buldu. Nyhout ve O'Neill (2014), diğer anne çocuk konuşmalarıyla karşılaştırıldığında annelerin okuma sırasında daha karmaşık bir dil kullandıklarını ve kitabın türünün aynı zamanda okuma sırasındaki konuşmanın karmaşıklığını da etkilediğini bulmuşlardır. Dickinson ve Tabors (2001), okul öncesi sınıflarda öğretmenlerle hikayeyi ve karakterleri tartışma fırsatlarının daha yüksek düzeyde kelime dağarcığıyla ilişkili olduğunu buldu. Bunun nedenlerinden biri, pek çok kitaptaki dil ve kelime dağarcığının, günlük hayattakilerden zengin ve karmaşık olmasıdır (Lever ve Sénéchal, 2011).

Kısıtlı kelime dağarcığı gibi dil gelişimini engelleyen durumlar, özellikle düşük sosyoekonomik statüdeki çocuklar için en yaygın gelişim sorunları arasındadır (Leffel ve Suskind, 2013). Bu zorlukları azaltmanın anlamlı bir yolu, özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar için, çocuklara karmaşık sözel repertuarların geliştirilmesine olanak tanıyan bir ortam sağlayabilecek öğretim durumsal düzenlemeleri sağlamaktır (Miranda vd., 2020). Bu düzenlemeler, çevresel ve maddi koşullardan, öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşimi stratejilerine kadar uzanmaktadır.

Paylaşımlı kitap okuma erken çocukluk eğitiminde yaygın bir etkinliktir ve sözel repertuarların gelişimini destekleyen pedagojik bir araç ve doğal olarak eğlenceli bir aktivitedir (Souza ve Bernardino, 2011). Bu tür bir etkinlik, esas olarak, planlanmış bir şekilde kelime öğrenmeyi içeren tesadüfi öğrenmeler için fırsat sağlaması nedeniyle, hem ifade edici hem de alıcı olarak önemli kelime kazanımlarıyla ilişkilidir (Hassing-Das vd., 2016). Öneme rağmen, tesadüfi öğrenme, çocukların önceki kelime dağarcığından etkilenmektedir. Sınırlı kelime dağarcığına sahip çocuklar, daha zengin kelime dağarcığına sahip akranlarına göre tesadüfen daha az kelime öğrenme eğilimindedir (Coyne vd., 2007). Ayrıca tesadüfen öğrenilenlerin çoğu kısa bir süre için kalmaktadır (Teng, 2016). Yani paylaşımlı okuma sırasında tesadüfen dile maruz kalmak çocukların kelime dağarcığında kazanımlar sağlasa da, bu kazanımların kalıcılığı yetişkinlerin oluşturabileceği diğer koşullara bağlıdır.

Paylaşımlı okumanın kelime dağarcığının genişlemesi üzerine etkileri, öğretmenin hikayenin okunması/anlatılması boyunca kelimelerin açıkça öğretilmesi için öğretim durumlarını düzenlemesi (Miranda vd., 2020) ve kelimelerin planlı bir şekilde öğretilmesi (Al-Darayseh, 2014) ile artırılabilir. Bu mantık çerçevesinde birkaç strateji kullanılabilir.

Genel olarak metin dışı stratejiler olarak adlandırılan (Blewitt ve Langan, 2016), öğretilecek kelimenin altını çizmek, hikaye okuma sırasında ses tonlamasını değiştirmek ve hedef kelimeleri vurgulamak, anlatı sırasında öğretilmek istenen kelimenin anlamını açıklamak gibi. Öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyen bir diğer yaygın stratejide hikayeyi okumadan önce, okuma sırasında veya sonrasında hedef kelimeler hakkında konuşmalar başlatmaktır. Bu tür bir strateji, okuyucu ve dinleyici arasındaki diyalogu destekler; bu sırada çocuğun tepkileri genişletilebilir bu da yeni kelimelerin öğrenilmesiyle doğrudan ilişkilidir (Gonzalez vd., 2014).

### ***Metin dışı konuşma ve erken okuryazarlık becerileri***

Erken okuryazarlık becerileri, geleneksel okuma ve yazma becerilerinin gelişimsel öncüsü plan ve okul öncesi yıllardan itibaren ölçülebilen becerilerdir (Lonigan ve Shanahan, 2010). Çocukların daha sonraki okuma yeteneklerini öngören üç erken okuryazarlık becerisi sözlü dil, fonolojik farkındalık ve yazı bilgisidir. Sözlü dil, çocukların anlamı etkili bir şekilde iletme ve anlama yeteneğini ifade eder ve diğer becerilerin yanı sıra çocukların kelime dağarcığını ve sözdizimsel bilgisini de içerir. Fonolojik farkındalık, çocukların kelimelerin bireysel ses bileşenlerini tespit etme ve değiştirme yeteneğini ifade eder. Yazı bilgisi, çocukların harf adları ve harf seslerine ilişkin bilgilerinin yanı sıra yazı kurallarına ilişkin bilgileri ifade eder. Bu erken okuryazarlık becerilerinin her biri, kelime okuma ve okuduğunu anlama da dahil olmak üzere çocukların daha sonraki okuma yetenekleriyle ilişkilidir (Lonigan, 2008). Bazı araştırmalar, fonolojik becerilerle ilgili oluşan farkındalığın çocukların sonraki okuryazarlık becerileriyle ilişkili olduğunu bulmuştur (Byrne ve Fielding-Barnsley, 1995).

Öğretmenler kitap okuma sırasında metin dışı konuşmalarla bu becerilerin gelişmesine destek olabilir. Kitaplardaki baskı ile ilgili faktörlere dikkat çekerek, fonolojik özelliklerle ilgili konuşarak, kelimelerin yazımı, metinlerin anlamından bahsederek erken okuryazarlık becerilerine katkıda bulunabilir. Karadoğan (2020), tarafından yapılan araştırmada, kitap okumanın çocukların okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumu incelenmiş, kitap okumanın bu becerilerin gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur. Wesseling vd., (2017), tarafından yapılan araştırmada ise kitap okumanın yazı farkındalığı ve ifade etme becerileri üzerinde etkileri incelenmiş, kitap okumanın bu becerileri olumlu etkilediği bulunmuştur.

### ***Metin dışı konuşma ve anlama/anlatma becerileri***

Erken çocukluk döneminde gelişen dil becerileri okumanın da temelini oluşturur. İyi okuyucular olabilmek ve okuduğunu anlamak için, gelişmiş dil becerileri, zengin kelime hazinesi ve sözlü muhakeme yeteneklerine ihtiyaç vardır. Kitap okuma, çocukların dil yeteneklerini geliştirir, buna bağlı olarak okuduğunu anlama becerileri de gelişir (Nation ve Snowling, 2004).

Etkileşimli tekniklerle okuma sürecine katılan çocuklar, özetleme, neden sonuç ilişkisi kurma, kelimenin anlamını öğrenme, soru sorma, cevap verme, yorumlama, çıkarım yapma gibi okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmektedir (Hazzard, 2016). Çıkarım yapmak, okuyucunun yada dinleyicinin metni anlamak veya metinde geçenleri detaylandırma için gereken bağlantıları kurmak, metinde geçenlerin ötesine gitmektir. Öğretmenler çıkarım

yapmaya teşvik etmek için, açık uçlu sorular sorarak, yorumlar yaparak çocukları yönlendirir (Van Kleeck, 2008). Ayrıca kitaplar okuduğunu anlama dışında, okul öncesi dönemde teknik okuma becerilerini geliştirme konusunda da önemli katkılar sunmaktadır (Mol ve Bus, 2011).

Anlatma becerileri, çocuğun duyduğunu, dinlediğini, öğrendiğini, yaşadığını kendi zihninde bütünleştirerek, kendi cümleleri ile başkalarına aktarma yetenekleridir. Kitap okuma, anlatma becerilerinin geliştirilmesinde eşsiz bir araçtır. Çocuk dinlediklerini özümseyerek, tekrar anlatmaya çalışır. Anlatma eylemi, hem sözlü dil becerilerini geliştirir hem de çocuk kendini ifade edebildikçe kendine olan güveni gelişir. Öğretmenler kitap okurken tekrarlar yaparak, hatırlatma ifadeleri veya soruları sorarak, metni detaylandırarak, açık uçlu sorular sorarak metnin anlaşılmasını destekler ve çocukların hikayeyi bağımsız olarak tekrar anlatabilmesini sağlar (Zevenbergen vd., 2003).

### ***Metin dışı konuşma ve soyut düşünme***

Sosyokültürel teoriye göre öğrenmeler etkileşimlerle gerçekleşir. Bu etkileşimler, yetişkin-çocuk, çocuk-çocuk ve çocuk-metin aracılığıyla sağlanır (Vygotsky, 1997). Yani öğrenme kişinin içinde bulunduğu çevreyle ilişkilidir. Vygotsky çevreyle etkileşimin bilişsel gelişimi hızlandırdığını savunmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre ise, öğretmen eşliğinde, sınıfta yapılan konuşmalar, tartışmalar öğrencinin kendi kendine öğrenmesini destekler.

Walsh ve Hodge (2018), kaliteli kitap okumanın, çocukların bilgilerini ve anlama becerilerini geliştirmek için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Gonzalez vd. (2014), öğretmenlerin metin dışı konuşmayla çocuk öğrenmesini optimize ederek, çocukları yeteneklerinin ötesine geçirdiğini savundu. Milburn vd. (2014), soru sorarak hikaye kitabı okumanın dinlediğini anlama, değerlendirme, yorum yapma, çıkarımlarda bulunma, analiz etme gibi soyut düşünme becerilerini desteklediğini savundu.

Metin dışı konuşmalardan, metnin anlamı ile ilgili olanlar basit veya düşük bilişsel talep gerektiren konulardan zorlayıcı, yüksek bilişsel talep gerektiren konulara kadar bir bilişsel talep sürekliliği içinde değişir (Hindman vd., 2012; Zucker vd., 2010). Düşük talepli konuşma, metindeki olayların birebir hatırlanmasını, karakterlerin yada resimlerin tanımlanmasını ve algısal niteliklerin (örneğin; büyük/küçük, kırmızı/pembe) karşılaştırılmasını ele alır. Yüksek talepli konuşma ise algısal olmayan nitelikleri içerir: karakterin duyguları, arzuları, bakış açıları veya bilişi hakkında çıkarım yapma; nedensel akıl yürütme veya kelime anlamlarını detaylandırma.

Reese ve Cox (1999), tarafından yapılan bir deney, 4 yaşındaki çocuklarla 36 kitabın ortak okunması sırasında konuşmanın karmaşıklığını incelemiştir. Çocuklar üç koşuldan birine atanmıştır: (1) Tanımlayıcı: okuma sırasında düşük talepli konular; (2) Anlayıcı: okuma sırasında yüksek talepli konular ve (3) Performans: okuma sonrasında tartışılan yüksek talepli konular. Bulgular çocukların başlangıçtaki beceri düzeyine bağlı olarak farklı etkiler olduğunu göstermiştir. Örneğin, başlangıçtaki dil becerileri düşük olan çocuklar, düşük talepli, tanımlayıcı stilde kelime dağarcığı ölçümünde en büyük kazanımları elde etmiştir. Başlangıçtaki dil becerileri yüksek olan çocuklar, yüksek talepli performans stilinden daha fazla yararlanmışlardır.

Konuşma biçimine bakacak olursak, sorgulayıcı ifadeler kitap okumada özellikle önemli olabilir. Metinle ilgili yorumlar değerli olsa da, sorular dikkat gerektirip çocukları metnin analizine dahil etmek için kullanılır (Wasik vd., 2006). Ortak kitap okuma da yakın zamanda yapılan bir araştırma (Walsh ve Hodge, 2018), çoğu erken çocukluk öğretmeninin çocuklara dili en iyi destekleyecek şekilde soru sormadığı sonucuna varmıştır. Örneğin, tahmin soruları, nedensel ilişkiler veya metindeki karakter hedefleri ve sorunları hakkındaki sorular kadar etkili bir şekilde anlamayı desteklemeyebilir (Strasser vd., 2013).

### ***Metin dışı konuşma ve duygu düzenleme***

Dil, çocukların organize olmasını sağlayan kültürel bir sosyalleşme aracıdır. Çocuklar dili kullanarak sosyalleşir ve düşüncelerini aktarır. Vygotsky 1978, dilin çocukların sosyal-duygusal gelişimine aracılık ettiğini öne sürdü. Çocuklar yetişkinlerle olan etkileşimleri yoluyla dili geliştirir. Örneğin ebeveynler çocuklarına geçmiş olaylarla ilgili yönlendirici sorular sorar ve çocuğa tekrarlama için yanıtlar verir (Kar, 1990). Bu, çocuklara nasıl konuşacaklarını ve anlatacaklarını öğretir.

Ebeveyn-çocuk konuşması, çocuğun duygularını anlaması için de önemlidir. Ebeveyn-çocuk arasındaki günlük konuşmalar, genellikle duygusal mesajlardan ve duygu hissetme durumlarına ilişkin tartışmalardan oluşur (Dunn vd., 1987). Bu konuşmalar çocukların duygularına ve zihinsel durumlara ilişkin bir anlayış geliştirmelerini sağlar (Fivush, 2006). Çocuğun kendi duygularının farkına varmasına ve uygun şekilde tepkiler geliştirmesine yardımcı olur (Brown ve Dunn, 1996).

Vygotsky 1978, ebeveyn konuşmalarının, çocukların sosyal olarak kabul edilebilir davranışlarının neler olduğunu ve nedenlerini öğrenmelerine yardımcı olduğunu keşfetti. Etkileşimli ebeveyn-çocuk söylemi, duygusal deneyimlere odaklanan ve duygu durumu

açısından zengin konuşmalar birçok durumda ortaya çıkar, geçmiş olayları anımsama, hayali oyun oynama gibi. Ancak, bu konuşmalar, genellikle ortak kitap okuma sırasında ortaya çıkar (Garner vd., 1997). Öğretmenlerin de ortak kitap okuma sırasında, metinde geçen olaylar ve karakterlerin duygularından bahsetmesi, duyguların detaylı analizini yapması, duygu sözcüklerini vurgulaması, dramatik öğeler kullanması, çocukların bunları yaşayabilmesi için fırsatlar sunması gereklidir.

### ***Metin dışı konuşma ve empati***

Empati bir başkasının duygularını hissedebilme ve karşıdaki kişinin içinde bulunduğu duruma daha uygun tepkiler verebilme yetisidir ve duygusal beceriler, empati ve duygusal anlayış arasındaki etkileşimden oluşur (Hoffman, 2000). Empatinin gelişimi kişinin sosyal-duygusal gelişimde önemli bir bileşendir. Duygusal bilgi, çocuklara akranlar ve sosyal ilişkiler hakkında davranış normları ile ilgili bilgi sağlar (S. A. Denham vd., 2003). Empati, erken çocukluk dönemindeki etkileşimler sırasında gelişir. Yetişkinin ruh hali, dokunması ve ses tonuyla çocuğa ses ve yüz ifadeleri aktarılır. Erken dönemde oluşan bu farkındalık ve paylaşım, çocuğun duyguları ve sosyal çevresi arasındaki duygusal bağlantılarını anlamasını sağlar (Kohn, 2000). Ebeveyn-çocuk diyalogu, çocukların duyguları, niyetleri, nedenleri ve güdülerini anlamasını kolaylaştırır (Thompson vd., 2004). Bu tür çalışmalar çeşitli günlük aktivitelerle gerçekleşir; oyun zamanı, anıların tartışılması ve tabii ki kitap okuma sırasında.

Denham ve Auerbach (1995), üç ve dört yaşındaki 47 çocuk ve anneleri arasında ortak kitap okuma etkinliğini incelemiş, annelerin metin dışı konuşmalarının çocukların dilini zenginleştirdiğini buldular. Ek olarak, annelerin kitap okurken yaşadıkları duygulardan çocukların duygusal yeteneklerini tahmin ettiler. Bu çalışma da kullanılacak KOSD ölçeğinde de duygularla ilgili kodlar mevcuttur. Öğretmenlerin kitap okuma sırasında ne kadar ve nasıl duygu ifadesi kullandığı tespit edilecektir.

### ***Metin dışı konuşma ve detaylandırma***

Kitap okuma sırasında kelimelere birden fazla maruz kalma ve birden fazla yolla öğretim sağlamak, kelime öğrenimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir, kelimelerin anlaşılması ve akılda tutulması olasılığını artırır (Biemiller ve Boote, 2006; Coyne vd., 2007). Kelimeyi kısaca tanımlamak veya tekrar etmek kelime öğreniminde yeterli olmayabilir (Boettke ve Coyne, 2009). Basit ezberlemenin ötesinde kelimelerin daha incelikli, daha derin işlenmesiyle kelime hakkında daha zengin bir öğrenim gerçekleşebilir. Detaylandırılmış kelime öğretimi, çocukları kendi deneyimlerinin dışında yeni anlamlarda sözcükler kullanmaya teşvik

eder (Silverman, 2007). Detaylandırılmış öğretim yoluyla kelimeleri derinlemesine öğretmek, çeşitli bağlamlarda anlamayı destekleyen kelime bilgisini ve üst dil farkındalığını kolaylaştırır (Coyne vd., 2009).

Derin kelime öğrenimi ve kelimelere uzun süre maruz kalma yoluyla öğretimin değeri, kelime bilgisi ile anlama arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalarla vurgulanmaktadır(Elleman vd., 2009; Nagy vd., 2003). Okul öncesi çocuklar için metni anlamak genellikle başkaları tarafından yüksek sesle okunan hikayeleri anlamayı içerir (Van Kleeck, 2008) ve gelişimi diğer birçok beceriden önce gelen ve anlama gelişiminin güçlü bir belirleyicisi olan bilişsel bir beceri olan çocukların sözlü kelime bilgisine bağlıdır (Biemiller, 2003; Farkas ve Beron, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerden kelimelerin detaylı açıklamalarıyla ilgili daha fazla konuşma yapmaları beklenmektedir.

Paylaşımlı okuma oturumları sırasında veya sonrasında uygulandığında olumlu sonuçlar veren bir strateji de, bir rol yapma oyununda karakterlerin eylemlerinin temsillerini istemek veya okuyucu tarafından söylenen kelimelere atıfta bulunan resimlerin bulunduğu kartları tutmak/seçmek gibi, hikayede bulunan bilinmeyen kelimelerle ilgili sözel olmayan talimatların kullanılmasına dayanmaktadır. Örneğin, Toub vd. (2018), paylaşımlı okuma ve okuma sonrası oyun içeren bir uygulamanın ardından okul öncesi çocukların hedef kelimeleri öğrenmesini test etmiştir. Farklı koşullarda çocuklar serbestçe yada bir yetişkinin desteğiyle oynayabilmiştir. Çocukların hikayeye ilgili oyuncaklara erişimi vardı ve yetişkin oyuncaklarla konuşup aktiviteler önerdi. Tüm çocuklar, serbest oyuna kıyasla yetişkin desteği olan koşullarda daha fazla kelime öğrenmiştir. Ayrıca, hikayeyi tamamlayıcı nitelikte, eğlenceli ve hikayede geçen kelimelerle ilgili aktivitelerin kullanılması, çocukların okunan hikayeye ilgili aktivitelerle daha fazla katılımı ve aktif katılımıyla ilişkilendirilmiştir (Hassing-Das vd., 2016).

### **2.1.3. Birlikte kitap okuma sırasında öğretmenlerin soru kullanımı**

Soru sormanın sınıflarda ve evlerde en sık kullanılan söylem formu olduğu genel olarak kabul edilmektedir (Zucker vd., 2010).. Zucker vd., 2010, soru sormanın öğrenenleri daha fazla girdiye ya da sadece bir hikaye dinlemeye kıyasla dili daha derinlemesine, daha fazla zihinsel çabayla işlemeye ittiğini varsaymıştır.

Soruları inceleyen ilk çalışmalardan biri orta sınıf ve alt sınıf olmak üzere iki sosyal sınıf grubunda ortak okuma sırasında anne-çocuk etkileşimini araştıran Ninio'nun (1980) çalışmasıdır. Her iki grupta da "Bu ne?" sorusu en çok sorulan soru olmuş, bunu "X nerede"

sorusu izlemiştir. Sosyal sınıf farklılıkları düşük sosyoekonomik statüdeki (SES) annelerin orta sınıftaki annelere kıyasla daha az konuşması ve eylemler ve nitelikler için daha az çeşitli etiketler sunması şeklinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca daha az “ne” sorusu ve daha fazla “nerede” sorusu sordular. Ninio yüksek SES’li çocukların diğer gruptaki akranlarına kıyasla daha büyük bir üretici kelime dağarcığına, düşük SES’lilerin ise daha büyük bir taklitçi kelime dağarcığına sahip olduğunu tespit etmiştir.

Neden/nasıl soruları, çocukların daha derin düşünerek ve daha uzun cümleler kurarak yanıt vermelerine yol açar. Dolayısıyla bu sorular, ortak kitap okuma sırasında küçük öğrencilerden daha uzun sözlü ifade ortaya çıkarmak için en güçlü mekanizmalardır. Başka bir deyişle neden/nasıl tarzı sorular sormak çocuklara daha uzun ifadeler ve ifade edici bir dil kullanma fırsatı sağlamaktadır. Daha uzun ifadeler ortaya çıkardıkları için neden/nasıl tarzı sorular, çocukların yeni kelime dağarcığı ve dilbilgisi becerilerini geliştirmeleri ve öğretmenlerin yeni ortaya çıkan dil becerilerini desteklemeleri için daha fazla fırsat sağlar.

Paylaşımli okumada soru sormaya odaklanan sonraki çalışmaların çoğu, soru sormanın çocukların kelime dağarcığı gelişimindeki rolüne odaklanmıştır. Örneğin, Walsh ve Blewitt (2006), üç yaşındaki 35 çocuğu üç koşuldaki birine atamıştır: kelime bilgisini geliştirici sorular, kelime bilgisi geliştirici olmayan sorular ve soru sorulmaması (kontrol grubu). Çocukların yeni kelime öğrenmelerinin her iki soru sorma koşulunda da kontrol koşuluna göre daha fazla arttığını bulmuşlardır. Bu da çocuklara ortak okuma sırasında kelime dağarcığını hedeflemeyen sorular sormanın kelime dağarcığı edinimini desteklediğini göstermektedir. Ortak okumada soru sorma biçiminin kelime dağarcığı gelişimini desteklemede önemli olmayabileceği sonucuna varmışlardır. Ard ve Beverly (2004), 40 okul öncesi çocuğu her biri farklı şartlara sahip dört gruba eşit şekilde ayırmıştır: tekrarlı kitap okuma, sorularla tekrarlı kitap okuma, yorumlarla tekrarlı kitap okuma ve hem yorum hem sorularla tekrarlı kitap okuma. Dört gruptaki çocuklarda ortak okumadan yeni kelimeler öğrendi. Sorular ve yorumlar koşulu en etkili olanıydı; ilginç bir şekilde yalnızca yorumlar grubundaki çocuklar yalnızca sorular grubundaki çocuklardan daha iyi performans gösterdi. Zucker vd. (2010), 25 okul öncesi öğretmeni ve 159 dört yaşındaki çocukla yaptıkları bir çalışmada, öğretmenlerin gerçek ve çıkarımsal soruları ile çocukların kelime öğrenimleri arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Gerçekçi yada çıkarımsal soruların sıklığının kelime bilgisi sonuçlarını yordadığını bulmuşlardır. Öte yandan, Blewitt ve Ramp (2009) hem düşük talepli hem de yüksek talepli soruların çocukların kelime bilgisini derinleştirmeye yardımcı olduğunu bildirmişlerdir.

Kitap okuma sırasında öğretmen sorularına odaklanan araştırmalar, öğretmen sorularının çocukların dil ve okuryazarlık becerileri üzerindeki olumlu etkileri açısından genellikle hemfikirdir (Walsh ve Blewitt, 2006; Wasik vd., 2006). Ancak sorularla ilgili olarak daha az net olan Şey, okul öncesi dönemde çocuklar için en faydalı soru türlerinin hangileri olduğudur. Ortak kitap okuma sırasında çocukların öğrenmesini kolaylaştıran soru türlerini inceleyen farklı çalışmalar, bunları çeşitli Őekillerde kategorize etmiştir: Soruları yanıtlamak için gereken bilişsel talep düzeyine göre (Blewitt vd., 2009; Walsh ve Blewitt, 2006), soruların somut mu yoksa çıkarımsal mı olduğuna göre (Ard ve Beverly, 2004; Pentimonti vd., 2010), bilgi oluşturma soruları , kelime bilgisi soruları (Walsh ve Blewitt, 2006), metin içinde bağlantı kurmayı teşvik eden sorular (Jimenez vd., 2006), açık ya da kapalı uçlu sorular (Wasik vd., 2006).

Soru sorma tekniklerinin olumlu etkilerini kanıtlayan araştırma temeline rağmen, öğretmenlerin ortak kitap okuma etkinlikleri sırasında tipik soru sorma uygulamalarının tanımlamak için az araştırma vardır (Hargrave ve Sénéchal, 2000), öğretmenlerin özel bir eğitim almadan önce çok az sayıda evet/hayır ve ne sorusu kullandığını tespit etmiştir. Etkileşimli okuma eğitimi aldıktan sonra deney grubu genel olarak soru kullanımını arttırmış, kontrol grubundakilere göre kıyasla daha fazla soru sormuştur. Gest ve arkadaşları, çok daha büyük bir örnekleme sahip gözlemsel bir çalışmada bir kitap okuma seansı sırasında gözlemlenen 37 öğretmenden ortalama 10 tanesinin metin dışı ifade kullandığını, bunların yaklaşık 3 tanesinin soru olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, açık bir yönlendirme ve eğitim olmaksızın, öğretmen sorularının sınıf içi ortak kitap okuma oturumlarındaki ifadelerinin yaklaşık yüzde 25-35'ini oluşturduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar öğretmenler tarafından sorulan soruların genel oranına ilişkin ön bilgiler sağlasa da soruların ve konuşmaların niteliği ve niceliği açısından daha detaylı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma öğretmenlerin ortak kitap okuma sırasında kullandığı metin dışı ifadeleri dil gelişimi, soyut gelişim ve detaylandırma alanlarında kategorize edecek, bu alanlarda ne kadar sıklıkla konuşma yapıldığını tespit ederek ilgili literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

### 2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Bay ve Çetin (2014) ABD ve Türkiye’deki okul öncesi öğretmenlerinin hikaye kitabı okuma stratejileri adlı çalışmasında, her iki ülkeden iki öğretmen 30 okuma etkinliği sırasında gözlemlenmiştir. Öğretmenler tarafından kullanılan okuma stratejileri materyal ve stratejilere göre kodlanmıştır. Bulgular her iki öğretmeninde, günde beş ile on dakika arasında zaman ayırdıklarını ve çoğunlukla normal boyutta kitaplar kullandıklarını göstermektedir. Öte yandan, ABD’deki öğretmen Türkiye’deki öğretmene kıyasla teknolojiyi dört kat fazla kullanmıştır. Türkiye’deki öğretmen herhangi bir kostüm ya da olgusal materyal kullanmamıştır, ABD’deki öğretmen ise yazma ya da çizme stratejilerini kullanmamıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin farklı materyal ve strateji kullanımlarını geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Halat, A. (2017)’in 5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, işbirliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi adlı çalışmasında 20 adet deney, 20 adet kontrol grubuna öğrenci seçilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere 6 hafta boyunca konu ile ilgili seçilen kitaplar etkileşimli kitap okuma tekniği ile okunmuştur. Kontrol grubu standart eğitimlerine devam etmiştir. Çalışmada “Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen, Çocuk Formu” ölçeği kullanılmıştır. Ön-test son-test uygulamaları öğretmen ve ebeveynler tarafından yapılmış, elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre aile ve öğretmen değerlerinde anlamlı farklar bulunamamış, “Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk Formu” nun bulgularına göre “paylaşmak, işbirliği ve sorumluluk” değerlerinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Karadoğan, Z. (2020)’in Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Becerisi ve Tutuma Etkisi adlı çalışmasında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deney grubuna 20, kontrol grubuna 20 öğrenci seçilmiştir. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Başarı Testi” ölçeği ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler etkileşimli kitap okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Yalavaç, A. (2020)’in Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi adlı çalışmasında ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deney grubuna 19, kontrol grubuna 17 çocuk seçilmiştir. Verilerin toplanmasında “Demografik Bilgi

Formu” ve “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Deney grubunda uygulama materyali olarak öğretmenlere anket uygulayarak seçilen 56 kitap kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için istatistiksel paket program kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveynleri tarafından etkileşimli kitap okunan deney grubundaki çocukların ölçekten aldığı puanlar kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı bir şekilde farklı çıkmıştır. Demografik farklılıklara göre ise anlamlı bir sonuç bulunamamıştır.

Aktaş, E. (2021)’in Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Çocuklarının Problem Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi adlı çalışmasında ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda 9, kontrol grubunda 9 çocuk yer almıştır. Deney grubuna uzman görüşleri alınarak seçilen 8 adet kitap 8 hafta boyunca her kitap ikişer kere okunacak şekilde uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ve “Demografik Form” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerinde olumlu farklar tespit edilmiştir. Demografik farklılıklara göre anlamlı veriler ortaya çıkmamıştır.

Vural, E. (2021)’in Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programının 5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamına Etkisinin İncelenmesi adlı çalışmasında ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 25 deney ve 25 kontrol grubuna seçilen çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak çocuklar için; “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının” “Yazı Farkındalığı” ve “Öyküyü Anlama” alt testleri kullanılırken anneler için; “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara 12 hafta süreyle haftanın üç günü “Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programı” uygulanmıştır. Annelere ise konu ile ilgili seminerler verilmiştir. Anneler eğitimden sonra 5 hafta süre ile evde etkileşimli kitap okuma uygulamalarına devam etmiştir. Uygulamalar bittikten 6 hafta sonra deney grubundaki çocuk ve annelere izleme testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programının çocukların erken okuryazarlık becerilerine olumlu etki ettiği belirlenmiştir.

Sena, B. (2022) Ebeveynlerin Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Becerilerinin İncelenmesi adlı çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi yaşta çocuğu olan gönüllü 50 anne ve 50 baba oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri çevrimiçi şekilde, araştırmacı tarafından

hazırlanan demografik bilgi formu ve etkileşimli kitap okuma formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS 26.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda anne-babalık rolü, kitap okuma sıklığı ve eğitim düzeyin de anlamlı farklar bulunurken, sosyo-ekonomik düzey, verimli zaman geçirme, çocuk sayısı ile ilgili anlamlı farklar bulunamamıştır.

Yıldız Bıçakçı vd. (2018) Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi adlı çalışmada deneysel desen kullanılmış, araştırmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar ve anneleri dahil edilmiştir. Çalışmada çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek için Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi'nin yanı sıra Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin dil gelişimi alt boyutu kullanılmıştır. Dil gelişim testi sonuçlarına göre deney grubu çocukları ile kontrol grubu çocukları arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Tetik, G. (2017) Diyaloga Dayalı Okumanın 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişimine Etkisi adlı çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden 104 çocuk oluşturmuştur. Veriler "Marmara Dil Gelişim Ölçeği" ve "Peabody Resim-Kelime Testi" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların ön-test son-test puanlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Deney grubu ve kontrol grubu çocukları arasında da anlamlı farklar tespit edilmiştir.

### **2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Deshmukh vd. (2019) Öğretmenlerin ortak kitap okuma sırasında soru kullanımı: Çocuk tepkileri ile ilişkiler adlı çalışmada, öğretmenlerin ortak kitap okuma sırasında farklı soru türlerini ne ölçüde kullandıklarını incelemiştir. 96 okul öncesi öğretmeni, sınıflarında aynı metni yüksek sesle okumuş, kitap okuma oturumları videoya alınmış, yazıya dökülmüş ve ardından eğitimli kodlayıcılar tarafından kodlanmıştır. Okuma sırasında öğretmenlerin toplam metin dışı ifadelerinin %23,74'ü sorulardan oluşmaktadır. Bu soruların ifadeleri çoğunlukla 5N1K soru formlarını veya sadece evet/hayır yanıtı gerektiren soru formlarını içeriyordu. Ne yazık ki öğretmen sorularının çoğu çocukların için doğru ya da tek bir kelimeyle yanıtlanması kolay sorulardır. Bu da öğretmenlerin soru sorma tekniklerini çocukların genel ustalık düzeyinin hemen üzerinde bir zorluk seviyesine ayarlayarak Vygotsky ilkelerini (1978) uygulamadıklarını göstermiştir.

Zucker vd. (2021) Erken çocukluk sınıflarında ortak kitap okuma sırasında öğretmen ve çocuk konuşmasının profilleri adlı çalışmasında, 98 okul öncesi sınıfında ortak kitap okuma sırasında öğretmen konuşmalarının profillerini tanımlamayı amaçlamıştır. Bir hikayenin okunması sırasında öğretmen-çocuk etkileşimlerinin video kayıtları yazıya dökülmüş ve zamanlama, içerik ve sözlerin biçimi açısından analiz edilmiştir. Analiz sonuçları kitap okuma sırasında üç farklı öğretmen konuşma profili ortaya çıkarmıştır: Orta düzeyde anlayanlar (örneklem %68'i), Tartış ve yansıt anlayanlar (örneklem %19'u), Ön izleme ve tartış anlayanlar (örneklem %12'si). Bu profiller en çok zamanlama ve konuşma içeriği açısından farklılık göstermiştir.

Robinson (2021), Öğretmenlerin sesli okuma karşılaştırması adlı çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sesli okuma teknikleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada durum çalışması ve amaçlı örneklem kullanılmıştır. Bir anaokulunda çalışan iki öğretmen okuma etkinliklerinde gözlemlenmiş, metinle kişisel bağlantı kurmaları, çocukları resimleri yorumlamaya teşvik etmeleri, çok modlu öğretim kullanmaları benzerlik göstermiştir. Temel farklılıklar ise, öğretmenlerin çocuklardan tahmin ve çıkarım yapmasını istemesi, kelime dağarcığı ve içeriğin tanıtılması olmuştur.

Zucker vd., (2010) Öğretmenlerin etkileşimli okuma sırasında soruları ve çocukların cevapları adlı çalışmasında, öğretmenlerin gerçek ve çıkarımsal ifadeleri ne ölçüde kullandıklarını incelemiştir. Katılımcılar 25 okul öncesi öğretmeni ve 159 dört yaş çocuktan oluşmuştur. Öğretmenler bilgilendirici bir anlatı metnini okurken videoya kaydedilmiştir. Öğretmen ve çocukların metin dışı konuşmaları analiz edilmiştir. Öğretmenler öyküleyici metinlere kıyasla biraz daha fazla çıkarımsal soru yöneltmişlerdir. Sorular ve öğretmenlerin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen sorularının çok az özelliği çocuk cevapları ile ilişkilendirilmiştir. Sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin bilgilendirici bir metin okuduklarında çıkarımsal sorgulamayı kullanabileceğini göstermiştir.

Pentimonti ve Justice (2010) Öğretmenlerin okul öncesi sınıflarda sesli okuma sırasında iskele kullanım stratejileri adlı çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin ortak kitap okuma sırasında altı tür iskele kullanımını tercihlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Beş okul öncesi öğretmeni sesli okuma etkinliklerinde gözlemlenmiş ve videoya kaydedilmiştir. Altı tip iskele için sistematik kodlamalar yapılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin düşük seviye de destekleyen üç tür iskeleyi tercih ettiğini gösterdi. Yüksek seviye de destekleyen diğer üç tür iskelenin kullanım

oranı çok azdı. Bulgular okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarından yararlanarak çeşitli iskelelerin kullanımına dahil olabileceklerini göstermiştir.

Pentimonti vd. (2012) Sınıf temelli paylaşımlı okumanın kalitesini değerlendirmek için standartlaştırılmış bir araç: Kitap okumanın sistematik değerlendirilmesi (KOSD) adlı çalışmada, okul öncesi sınıflarda kitap okumanın kalitesinin değerlendirilmesi için gözlemsel bir araç tasarlamayı amaçlamıştır. 105 okul öncesi öğretmeni sesli okuma oturumları sırasında videoya kaydedilmiş, tüm sınıf incelenmiştir. KOSD Ölçeğinin beş alt boyutu incelendi, ayrıca gecikmiş formlar güvenilirliği ve kodlayıcılar arası güvenlik incelendi. Bulgular KOSD ölçeğinin başlangıç için geçerli ve güvenli olduğuna dair doğrulamalar sağladı.

Milburn vd. (2014) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ortak Kitap Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi adlı çalışmada amaç, okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma stratejilerini kullanmalarını geliştirmektir. 20 öğretmenin sınıflarındaki her çocuk rastgele deney ve kontrol grubuna alındılar. Deney grubundaki 10 öğretmen ortak kitap okuma etkinliklerinin yanı sıra bireysel eğitimlere katıldı. Her eğitimci sesli okuma oturumlarında ön test ve son test videoya kaydedildi. Video kayıtları yazıya döküldü ve kodlandı. Bulgular deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubuna oranla daha fazla açık uçlu soru ve farklı kelime kullandığını ortaya koydu.

Pentimonti vd. (2011) Öğretmenler Sınıfta Nasıl Okuyor çalışmada okul öncesi sınıflarda yapılan sesli okumalar, metin türleri açısından incelenmiştir. Tüm akademik dönem boyunca 13 öğretmen tarafından okunan 426 başlık eğitsel odak noktası bakımından analiz edildi. Ayrıca öğretmen özelliklerinin metin seçimleriyle ilişkisi incelendi. Bulgular; hikaye anlatılarının en fazla tercih edilen tür olduğunu, çocukların alfabeyle maruz kaldığı kitapların, matematik kavramlarını içeren kitapların ve çok kültürlü içeriğin genellikle az tercih edildiğini, öğretmen özellikleri ile okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını gösterdi.

Gerde ve Powell (2009) Öğretmen eğitimi, Kitap Okuma Stratejileri ve Çocukların Head Start Eğitiminde Bir Yıllık Dil Gelişimi araştırmasına 60 head start öğretmeni ve 341 çocuk katılmıştır. Çocukların alıcı dil kelime dağarcığının gelişimini tahmin eden uygulamalar, öğretmenlerin sınıflarında kitap okuduğunu tespit etti. Öğretmenlerin daha çok kitap okuduğu sınıflarda çocukların ifade edici dilinde ve kelime dağarcığında daha büyük kazanımlar sağlandı. Araştırma aynı zamanda öğretmenlerin eğitimi ile çocukların dili arasındaki ilişkiyi tespit etti. Çocukların alıcı kelime dağarcığı öğretmenlerin eğitimiyle doğrudan ilişkili değildi.

Zucker vd. (2020) Soru Sormak Sadece İlk Adım: Yukarı ve Aşağı İskeleleri Kullanmak adlı çalışmasında öğretmenlerin soracağı açık uçlu soruları öğrenci yanıtlarına uyacak şekilde yukarı ve aşağı doğru ayarlayan iskeleler kullanmıştır. Öğretmenlerin uzun konuşmaları başlatmak için ilk soruyu nasıl sorduklarını belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca öğretmenlere etkileşimli kitap okuma etkinliklerini nasıl yürütebilecekleri ile ilgili öneriler sunmuştur.

Cabell vd. (2015) Okul Öncesi Sınıflarda Öğretmen Çocuk Konuşmalarının Çocukların Kelime Dağarcığının Gelişimine Katkıları adlı çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 44 çocuk ve öğretmenin konuşmasının niteliğini ve niceliğini inceledi. Konuşmalar yazıya döküldü ve kodlandı. Okul öncesi eğitimde yıl boyunca çocukların kelime dağarcığının artması için öğretmenlerin kullandığı stratejiler belirlendi. Etkileşimli kitap okuma yöntemini kullanan öğretmenlerin çocukların kelime dağarcığının artmasını kolaylaştırdığı gözlemlendi.

Deshmukh vd. (2019) Öğretmenlerin Etkileşimli Kitap Okuma Sürecinde Kullandığı Soruların Çocukların Yanıtlarıyla İlişkisinin İncelenmesi adlı çalışmasında öğretmenlerin okul öncesi sınıflarda farklı soru türlerini ne ölçüde kullandığını inceledi. Araştırmanın çalışma grubunu 96 çocuk ve öğretmeni oluşturdu. Öğretmenler sesli okuma sırasında videoya çekildi, videolar yazıya döküldü ve araştırmacılar tarafından kodlandı. Öğretmenlerin kısa cevaplı soruları açık uçlu sorulara göre daha çok kullandığı belirlendi.

Milburn vd. (2014) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkileşimli Kitap Okuma Becerilerini Geliştirmek adlı çalışmasında 20 okul öncesi öğretmeni rastgele deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubundaki 10 öğretmen etkileşimli kitap okuma eğitimi almıştır. Her Öğretmen öntest-sontest olarak sınıflarında sesli okuma yaparken videoya çekildi. Konuşmalar ile ilgili kodlamalar yapıldı. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundakilere göre daha fazla açık uçlu soru, farklı kelime kullandığını ortaya koydu.

Blewitt vd. (2009) Paylaşılan Kitap Okuma: Sorular Küçük Çocukların Kelime Öğrenmesini Ne Zaman ve Nasıl Etkiler? adlı çalışmasında 3 yaşındaki çocukların ortak kitap okuma sırasında alışılmadık sözcükleri öğrenmelerine yardımcı olan metin dışı soruların özelliklerini belirlemek için bilişsel talep düzeyi, yerleştirme ve yapı iskelesine yaklaşmanın etkisini araştırdı. Yetişkinlerin yeni kelime öğretiminde soruları basitten zora

doğru sorduğu yapı iskelesini kullanmasının yeni kelime öğrenimini kolaylaştırdığı kanıtlandı.

Sun vd. (2020) Okul Öncesi öğretmenlerinin ortak kitap okumalarının öğretim stratejileri ve dilsel özellikleri: Singapur örneği adlı çalışmasında 37 okul öncesi öğretmeni ve 440 4-5 yaşındaki anaokulu öğrencisine odaklanmış, öğretmenlerin öğretim stratejileri ve dilsel özelliklerdeki farklılıklarını ve bunun çocukların dil gelişimi ve öğretmenin geçmişiyile ilişkilerini araştırmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin dil stratejilerinin ve dil özelliklerinin önemli ölçüde değiştirdiğini göstermiştir. Öğretmenin sözlük bilgisinin, çocukların kelime dağarcığı büyüklüğü ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu bulundu.

Muhinyi ve Rowland (2021) Soyut Metin Dışı Konuşma ve Etkileşimli Okumanın Okul Öncesi Çocukların Kelime Dağarcığı Gelişimine Katkısı çalışmasında annelerin ortak okuma sırasındaki soyutlama ve etkileşim düzeyleri ile okul öncesi çocukların kelime dağarcığı gelişimindeki rolleri arasındaki ilişkiyi araştırdılar. Araştırmaya otuz beş anne-çocuk çifti katıldı. Anne-çocuk evlerinde ortak okuma sırasında videoya kaydedildi ve hem eş zamanlı hem de bir sene sonra çocukların kelime becerileri ölçüldü. Ortak okuma sırasında annenin soyut konuşması, okul öncesi çağdaki çocukların kelime dağarcığı gelişimini öngördüğünü belirtmektedir. Metin dışı konuşmanın bu iki boyutu arasındaki ilişkiyi ve çocukların kelime dağarcığına katkısını araştırmışlardır. Annenin soyutlama düzeyi etkileşimli okuma tarzıyla ilişkilendirilmiştir. Sosyoekonomik durum ve çocuğun yaşı kontrol edildiğinde, yüksek etkileşim çocukların eşzamanlı kelime becerilerini yordarken, soyutlama yordamamıştır. Daha önceki kelime bilgisi becerileri kontrol edildiğinde, metin dışı konuşmanın hiçbir boyutu daha sonraki kelime bilgisini yordamamıştır.

Anderson vd. (2012) Paylaşılan Kitap Okumada Metin Dışı Konuşma: Sorgulamaya Odaklanma adlı çalışmasında ebeveynler dört yaşındaki çocuklarıyla kitap okurken sorulan soruların sıklığı ve türleri, ebeveynlerin ve çocukların sordukları soruların sıklığı ve türleri arasındaki ilişki ve bunların çocukların erken okuryazarlık bilgileri ile ilişkisi incelemiştir. Genel olarak ebeveynler çocuklarına oranla daha fazla soru sordu. Sordukları soruların bilişsel düzeyi genel olarak düşüktü. Metin türünün sorulan soruların sıklığı ve çeşitliliği üzerinde bir etkisi olmadığı görüldü.

Walsh ve Hodge (2016) Doğru soruları mı soruyoruz? Küçük Çocuklarla Ortak Kitap Okuma Sırasında Öğretmenlerin Soru Sormasının Çocukların Dili Üzerindeki Etkisine

İlişkin Bir Araştırmanın Analizi adlı çalışmalarında soru sorma tekniğini kullanan 20 deneysel paylaşımlı kitap okuma araştırmasını incelediler. Çalışmalar kaliteleri, odak noktaları ve kullanılan sorgulama stratejilerine göre analiz edildi. Araştırmaların odak noktası soru sorma stratejilerinin çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisiyle ilgiliydi. İncelenen araştırmalarda çocukların düşünme becerilerinin sorgulama yoluyla ölçüldüğü ve çocukların farklı soru türlerine verdiği yanıtların sınırlı şekilde analiz edildiği tespit edildi. Araştırmalar, öğretmenlerin genellikle çocuklardan tek kelimelik yanıtlar almasını sağlayan daha düşük düzeyde, basit sorular sorma eğilimini ortaya çıkardı. Daha soyut düşünme ve daha uzun yanıtlar gerektiren üst düzey soruların çalışmalarda tutarsız bir şekilde kullanıldığı görüldü. Öğretmenlerin soru sorma kalitesi ve türü çocukların dil sonuçlarını önemli ölçüde etkileyebilir. Etkili sorgulama teknikleri, çocukların mevcut anlayış düzeyinin sorgulandığı ve genişletildiği bir "yakınsal gelişim alanı" yaratılmasına yardımcı olabilir. İnceleme, uygulamaların doğruluğu ve müdahalelerin tekrarlanabilirliği hakkındaki endişeleri vurgulamaktadır. Daha tutarlı bir terminoloji ve çocukların farklı soru türlerine verdikleri yanıtların daha iyi analiz edilmesi yönünde öneride bulunulmuştur.

van der Wilt vd. (2022) Öğretmenlerin Sorduğu Sorular ile Çocukların Dil Yeterlilikleri Arasındaki İlişki adlı çalışmasına toplam 7 okul öncesi öğretmeni ve 176 öğrenci katılmıştır. Arabuluculuk analizlerinin sonuçları, açık soruların oranının, çocukların sözcüklerinin ve kelime dağarcığının sınıfın birleştirilmiş ortalama uzunluğuyla olumlu, anlatı yeterliğiyle olumsuz ilişkili olduğunu ortaya koydu. Ek olarak, açık uçlu soruların oranı, çocukların sözcüklerinin sınıfın birleştirilmiş ortalama uzunluğu yoluyla, dolaylı ve pozitif olarak çocukların anlatı yeterliliğiyle ilişkiliydi. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin ortak kitap okuma sırasında sordukları soru türlerinin çocukların dil yeterliliği ile ilgili olduğunu göstermektedir.

Hindman vd. (2019) Sınıf Sohbetleri Nasıl Gelişiyor: Paylaşılan Kitap Okuma Sırasında Öğretmen-Çocuk Alışverişini Keşfetmek adlı çalışmasında anasınıflarında etkileşimli kitap okuma sırasında öğretmen-çocuk konuşmalarının nasıl ortaya çıktığını ve bu konuşma ile çocukların kelime öğrenimi arasındaki ilişkileri inceledi. 27 anasınıfında sesli okuma etkinlikleri videoya kaydedildi ve öğretmen konuşması, çocuk yanıtları, öğretmenin devam konuşması ve cevapları bekleme süreleri için ilgili kodlamalar yapıldı. Araştırmalar öğretmenlerin açık uçlu ve zor düzeyli soruları az kullandığını, kısa cevaplı sorulara daha çok yer verdiğini gösterdi.

Lever ve S n chal (2011) Hikayeleri Tartışmak: Etkileşimli Okuma Yönteminin Okul  ncesi  ocukların Sözlü Anlatı Yapısını Nasıl Geliştirdiği  zerine çalışmalarında 8 haftalık ortak okuma programının çocukların ifade edici dil becerilerine etki edip etmediğini test etmişlerdir. Soru sorma teknikleri, çocukları okuma sırasında sözlü etkileşime sokmak ve hikaye bilgisinin unsurlarını vurgulamak için kullanıldı. Katılımcılar 5-6 yaşında İngilizce konuşan 40 çocuktan oluşuyordu. Katılımcılar rastgele kontrol ve deney grubuna atandı. Kovaryans sonuçlarının analizi şunu buldu: Etkileşimli okuma yapan çocukların son test anlatıları, yapı ve bağlam ölümleri açısından, diğerlerine göre önemli  l de daha iyiydi. Etkileşimli okuyan çocuklar aynı zamanda ifade edici kelime kazanımları gösterdi. Genel olarak bu çalışma somut olarak kurgusal anlatı oluşturma bilgisinin bazı yönlerinin etkileşimli kitap okuma yoluyla  renilebileceğini belirledi.

Cahill ve Ingram (2022) Halk Kütüphanesi Hikaye Zamanı Programlarında Metin Dışı Konuşma: Sorulara Odaklanma çalışmasında 15 halk kütüphanesi hikaye zamanı programının ortak okuma bölümlerinde meydana gelen metin dışı konuşmayı incelemiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, hikaye zamanı programlarının çocukların erken okuryazarlık gelişimini ilerletme vaadi taşıdığı yönündeki önceki iddiaları doğrulamaktadır. Kütüphanecilerin beşte ikisinden fazlasının soyut bir anlayış düzeyindeki metin dışı ifadeleri göz önüne alındığında, hikaye zamanları çocukların çıkarım yapma becerilerini ve sembolik anlayışlarını geliştirmek için uygun bir ortam olarak hizmet etmektedir. Sonuçlar aynı zamanda kütüphanecilerin, genişletilmiş yanıtlar gerektiren soruların entegrasyonu ve kelime dağarcığına dikkat edilmesi dahil olmak üzere iyileştirmeyi hedefleyebilecekleri alanlara da işaret etmektedir.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma sırasında kullandıkları metin dışı ifadelerin incelenmesini hedefleyen bu çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni kullanılacaktır. (Yıldırım, 2016), “*nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma*” olarak tanımlamışlardır. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana çıkaran bir yaklaşımdır. Bu da araştırmacının esnek olmasını, toplanan verilere göre araştırma sürecini yeniden biçimlendirmesini ve gerek araştırma deseninin oluşmasında gerekse toplanan verilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlemesini gerektirir (Yıldırım, 2016).

Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi doğal ortamında çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1992b).

Başka bir deyişle, durum çalışmasının ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım, 2016).

#### 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın örneklemini Konya ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım, 2016). Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım, 2016).

### 3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen bilgi formu ve KOSD ( Kitap Okumanın Sistemik Kodlanması) ölçeği kullanılacaktır.

#### 3.3.1. Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirmesi (KOSD) ölçeği

Justice, Zucker ve Sofka (2010); Sınıf temelli ortak kitap okumanın kalitesini değerlendirmek için standartlaştırılmış bir araç: Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirmesi (SABR) adlı çalışmada ortak kitap okumanın kalitesini değerlendirmek için araştırmacılar ve uygulayıcıları ortak bir ölçütte buluşturmaya amaçlamıştır. Araştırmacılar ve eğitimciler içinde meydana gelen, çok çeşitli yetişkin davranışlarını yakalamak için kapsamlı bir araca ihtiyaç duymuştur. SABR ölçeği, sadece yetişkinlerin metin dışı konuşmalarına odaklanmış, ortak kitap okumanın eğitici yönünü ölçmeye çalışmıştır. SABR, özellikle öğretmen konuşmasının, çocuklara dil ve okuryazarlık desteği sağlayan yönlerini ortaya çıkarır. Aynı zamanda öğretmenlerin kitap okuma stillerini ortaya koyar ve çocukların katılımını teşvik eder. SABR ölçeği 5 alt boyuttan oluşmaktadır: Dil gelişimi, Soyut düşünme, Detaylandırma, Baskı/fonolojik beceriler, Oturum iklimi. Dil gelişimi alt boyutunda 5 adet, soyut düşünme boyutunda 4 adet, detaylandırmada 5 adet, yazı/fonolojik becerilerde 4 adet ve oturum ortamı/atmosferinde 3 adet, yani toplam 21 adet takip edilmesi gereken davranış türü bulunmaktadır.

Bu çalışmada ölçeğin 3 alt boyutu kodlanacaktır: Dil gelişimi, Soyut düşünme, Detaylandırma. Dil gelişimi alt boyutunda bulunan 5 kod: Hatırlama, İsmi etiketleme/bildirme, İsmi özelliklerini tanımlama, Sözcük tanımı ve İfade genişletmedir. Soyut düşünme alt boyutunda bulunan 4 kod: Karşılaştırma/karşıtlık, Yargılar, değerlendirmeler, çıkarımlar, Tahmin, Akıl yürütme, açıklama, analizdir. Detaylandırma alt boyutunda bulunan 5 kod: Kelime anlamlarını detaylandırma, Metin-gerçek hayat bağlantısı kurma, Dramatize/taklit etme, Çocuğun konuşmayı başlatmasına ve sürdürmesine öncülük/teşvik etme, Duyguların analizinden oluşmaktadır.

Araştırmacı dil gelişimi alt boyutu için öğretmenlerin, hikaye görsellerinde veya metinde geçen olayları açıklayan ifadeleri (örn; bu resimde neler oluyor?), kitabın başlığı, yazarı, yayınevi, sayı ve konumlandırma ile ilgili ifadeleri (örn; kaç tane çiçek var?), karakterlerin veya nesnelerin özelliklerini içeren ifadeleri (örn; en büyük domatesi göster), kelime tanımı yapma veya çocuklara yaptırılmalarını, çocukların ifadelerini genişletmelerini (örn; evet, senin de söylediğin gibi yaralanmış olabilir) istemektedir.

Soyut düşünme alt boyutunu içeren metin dışı konuşmalar, metinde geçen karakter yada olayların karşılaştırılmasını (örn; kaplan ve çita arasındaki fark nedir?), benzerlik ve farklılıklarının ortaya koyulmasını, olaylar ve karakterler hakkında yorum, değerlendirme, çıkarım yapma (örn; sence bu iyi bir fikir miydi?), olayın sonrasında ne olabileceğini tahmin etme (örn; sanırım annesi öğrenecek), metinde geçen duygu ve durumların sonuçlarını düşünme, analiz etme (örn; bunun neden olduğunu düşünüyorsun?) ifadelerini kullanma veya çocukları teşvik etmeyi içerir.

Detaylandırma alt boyutunda ise, bahsi geçen kelimelerin, örneklerle cümle içinde kullanılması, gerçek hayatta o kelimenin geçtiği yerlerden bahsedilmesi, nerelerde kullanıldığının söylenmesi gibi detayların verilmesi (örn; bunu hırdavatçıda bulabilirsin), kitapta geçen olay/durum/duygu ile gerçek hayat deneyimleri arasında bağlantılar kurulması (örn; daha önce kim karahindiba gördü?), olayların/durumların rol oynama, şarkı, şiir, resim, kukla, taklit vb. uygulamalarla somutlaştırılması, çocuğun ilgisini çekerek, metinle ilgili yorumlar yapmasına fırsat tanınması, sorular sormasına teşvik edilmesi, metinde geçen duyguların tartışılması, olayları hissederek kendi duygusal tepkilerinin verilmesi, duygu içeren sözcüklerin vurgulanması (örn; endişeleniyorum, çünkü otobüse yetişemebilir) gerekmektedir.

KOSD ölçeği ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamını okumaya hazır hale getirerek uygun bir atmosferin oluşturulması ve okuma etkinliği süresince bu atmosferin sürdürülmesi beklenmektedir. Öğretmenlerden bu atmosferi sürdürmeleri için çocukların sordukları sorulara sıcakkanlı ve hızlı bir şekilde yanıt vermesi, öğretmenlerin çocuklara karşı kibar ve saygılı davranması, onları önemseyişini jest ve mimikleri ile de belli etmesi, çocukları motive edici olumlu bildirimlerde bulunması cesaretlendirmesi gerekmektedir. KOSD ölçeğinin kodlanması, kodlayıcıların videoya kaydedilen kitap okuma oturumlarını görüntülemesi ve duraklatması nedeniyle 15 saniyelik aralıklarla gerçekleşmektedir. Üç kod kategorisi için (dil gelişimi, soyut düşünme, detaylandırma), belirli metin dışı öğretmen ifadelerinin sıklığını belirlemek için 15 saniyelik aralıklı bir kodlama şeması kullanılmaktadır (Justice vd., 2010; Pentimonti vd., 2012).

Systematic Assessment of Book Reading (SABR) ölçeğinin Türkçeye uyarlaması Tepetas Cengiz (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe standardizasyon çalışması üç aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak ölçek üç ayrı uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada beş öğretmen ile pilot uygulamalar yapılmıştır. Ölçeğin iç geçerliliğini sağlamak için, üç okulda, araştırmacıdan başka bir gözlemci de eş zamanlı olarak ölçeği

uygulamıştır. Ölçeğin pilot uygulamasından “ağırlıklı kappa sayısı” hesaplanmış, 0,827 ile “çok iyi uyuma” sağlanmıştır. Ölçeğin cronbach alpha değeri 0,766 olarak belirlenmiştir (Tepetaş Cengiz, 2015).

### 3.3.2. Öğretmen bilgi formu

Öğretmen bilgi formunda, öğretmenin yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu kurum, meslekte geçirdiği süre bilgileri yer almaktadır. Bu form araştırmacı tarafından öğretmenlere ulaştırılarak doldurulmuştur.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın uygulama kısmına başlamadan önce üniversite aracılığı ile etik kurul onayı alınmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilerek gönüllü katılımları sağlanmıştır. Katılmaya istekli olduğunu ifade eden öğretmenlerden gönüllü katılım onam formu alınarak çalışma sırasında istedikleri an çalışmadan ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Öğretmenlere toplanan verilerin yalnızca bu araştırma için isimsiz olarak kullanılacağı bilgisi verilmiştir. KOSD ölçeği öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerini incelemektedir. Araştırmacı tarafından çok okunan ve genellikle sınıf kitaplıklarında bulunan 10 hikaye kitabı seçilmiştir. Seçilen kitapların listesi aşağıdadır.

Çalışmada Kullanılan Hikaye Kitaplarının Listesi.

Hikaye Adı	Yazar	Yayınevi
1 Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Sara Şahinkanat	YKY
2 Her Şeye Hayır Diyen Aslan	Christine Beigel, Harve Le Goff	1001 Çiçek Yayınevi
3 Uğur Böceği Uç Uç Lusi	Sharon King-Chai	İş Bankası Kültür Yayınları
4 Gergedanlar Krep Yemez	Anna Kemp	Pearson Yayıncılık
5 Üç Kedi Bir Dilek	Sara Şahinkanat	YKY
6 Mış Gibi	Peter H. Reynolds	Altın Kitaplar
7 Macerayı Seven Sincaplar “Kum”	Ata Komisyon	Ata Yayıncılık
8 Macerayı Seven Sincaplar “Huni”	Ata Komisyon	Ata Yayıncılık
9 Kanatlarım Var Benim	Ayşegül Dede	Timaş Çocuk
10 Duvarın Arkasında Ne Var?	Ayşegül Dede	Timaş Çocuk

Öğretmenler kitapları herhangi bir yönlendirme olmaksızın, istedikleri stillerle okuyarak ortak kitap okuma etkinliklerini sürdürmüşlerdir. Öğretmenlere, öğrencilere ve

velilere kitap okuma esnasında ses kaydı yapılacağı söylenmiş, gerekli izinler alınmıştır. Öğretmenlerin 10 adet hikayeyi okuma süreci, haftada bir okuma olmak üzere, on haftada tamamlanmıştır. Araştırmacı kitap okuma etkinliklerini gözlemlemiş, gerekli notları almıştır. Ses kayıtları tamamlandığında, yazıya dökülmüş, KOSD ölçeği araştırmacı tarafından bu yazılar tekrar tekrar okunarak kodlanmıştır. KOSD ölçeğinin nitel ve gözleme dayalı bir ölçek olmasından dolayı, araştırmacı dışında alanda uzman iki gözlemci daha rastgele seçilen üç sınıfın kayıtlarını kullanarak KOSD ölçeğini doldurmuşlardır. Böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Bu araştırmada veriler doküman analizi ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilecektir. Öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma sürecindeki ses kayıtları araştırmanın dokümanını oluşturmaktadır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım, 2016). Araştırmacı ve uzmanlar video kayıtları ve yazılı hallerini incelemiş ve öğretmenlerin kitap okuma davranışları KOSD kodlama listesine göre çözümlenmiştir. Gözlemciler arası kodlama tutarlılığını belirlemek için Cohen'in Kappa kat sayısı formülü kullanılmıştır. Bu bağlamda, gözlemcilerin KOSD kodlama listesinde üç kategoride de aldıkları Kappa puanının 89 olduğu bulunmuştur. Bu durum, Landis ve Koch'a (1977) göre, gözlemciler arası uyuşmanın mükemmel olduğunu göstermektedir.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, KOSD ölçeğinin üç alt boyutuna göre sıralanmış araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili açıklamalar yer almaktadır.

#### 4.1. Dil Gelişimi Alt Boyutuna İlişkin Sayısal Veriler

KOSD ölçeği verilerine göre dil gelişimi alt boyutunda kullanılan metin dışı ifadeler sayısal olarak aşağıdaki gibi dağılmıştır.

**Tablo 4.1.** Dil gelişimi alt boyutu sayısal verileri.

Kodlar	1a	1b	1c	1d	1e	Toplam öğretmen ifadesi
Öğretmen1	11	39	1	---	11	62
Öğretmen2	33	70	16	3	25	147
Öğretmen3	22	53	6	4	31	116
Öğretmen4	22	39	15	2	28	106
Öğretmen5	10	39	8	2	9	68
Öğretmen6	4	35	3	4	10	56
Öğretmen7	5	16	---	---	4	25
Öğretmen8	23	32	10	2	44	111
Öğretmen9	12	39	18	4	42	115
Öğretmen10	8	21	6	6	53	94
Toplam Kod ifadesi	150	383	83	27	257	

*NOT: Kodlarla ilgili ayrıntılı açıklamalar EK-6'da yer alan tabloda verilmiştir.*

Dil gelişimi kodlamaları ile ilgili veriler incelendiğinde, metin dışı ifadeyi en çok kullanan öğretmen 2 olurken, en az metin dışı ifade kullanan öğretmen 7'dir. 2,3,4,8,9 numaralı öğretmenlerin 100 üzeri ifade kullandığı görülmektedir. 5 kodun kullanımına bakacak olursak, öğretmenler en çok 1b kodunu kullanmıştır. 1b kodu ismi etiketleme, konumlandırma, sayma, yazar-başlık hakkında konuşmaları içermektedir. İkinci olarak en çok 1e, çocuk ifadelerini genişletme kodu işaretlenmiştir. Kodlardan en az 1d, "kelime anlamlarını açıklama" kodu işaretlenmiştir. 1d kodu öğretmen 1 ve öğretmen 7 için hiç işaretlenmezken, en çok öğretmen 10 için işaretlenmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin dil gelişimi kodlarını içeren ifadelerine örnekler verilmiştir.

##### 4.1.1. Öğretmen 1 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri

1a kodu için; kuş ne yapmış?, Ramon resimleri çizip ne yapıyordu?, Arkadaşları Lusi'yi benekleriyle görünce ne yaptılar?, Bir gün okula giderken ne olmuş?, Anne babası bu yazıyı görünce ne yaptı? ifadelerini;

1b kodu için; yazar, başlık, yayın evi, resimleyen tanıtımı, Ağaçta kimle karşılaşmış?, Hikayemizdeki kahramanın adı neydi?, Ahtapotun kaç kolu var?, Nereye gzmeye gittiler? ifadelerini;

1c kodu için; Limonun tadı nasıl olur? ifadesini;

1d kodu kullanılmamıştır;

1e kodu için; Evet, tırtıl kuşa rahatsız olduğu şeylerden bahsetmiş, Buna ek olarak zürafa, gergedan gibi hayvanlar da var, Evet, onunla dalga geçti, Doğru, benekleri olmadığı için, Evet, evi yıkılacakmış ifadelerini kullandı.

#### **4.1.2. Öğretmen 2 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri**

1a kodu için; Hikayedeki çocuk ne yapıyordu?, Kuş elma kurduna nasıl yardım etmişti?, Bakın vazodaki çiçekleri çizmeye çalışmış, Çok kalabalık bir trafik varmış, Begüm gergedanı nasıl taşıyacaktı? ifadelerini;

1b kodu için; Nerede sohbet ediyorlar?, Küçük aslan hangi hayvanların arasına girmiş?, Begüm bir gün önce ne gördü?, Lusi önce kiminle karşılaştı?, Resim yapmayı çok seven çocuğun ismi neydi? ifadelerini;

1c kodu için; Limonun içinde c vitamini vardır, Balığın benekleri hangi renk?, Hangi hayvanın 8 kolu vardı?, Gergedanlar krep yer mi?, Gergedan çok büyük değil mi? ifadelerini;

1d kodu için; Huni ne demektir?, Süzgeç nedir biliyor musunuz?, Bir şeyleri süzmek için kullanılan delikli bir eşya ifadelerini;

1e kodu için; Evet, çatıda, Doğru, ahtapot, Evet, büyük olduğu için, Aynen çok kolu olduğu için zorlanıyormuş, Evet, Ramon çok üzölmüş ifadelerini kullanmıştır.

#### **4.1.3. Öğretmen 3 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri**

1a kodu için; Duvarın arkasında ne olduğunu merak ederken başına neler gelmiş?, Sonra ne oldu?, Çocuk ne yapmaya çalıştı sonra?, Bakın, Lusin benekleri yok, Bu sayfada ne oldu? ifadelerini;

1b kodu için; Pitiyi düşmekten kim kurtardı?, Hikayedeki kızın adı neydi?, Tırtıl neye dönüşmüş?, Abisinin adı neydi?, Hikayenin adı neydi? ifadelerini;

1c kodu için; Limonun tadı nasıl olur?, Kaplumbağa çok mu hızlı yürür?, Çiçeklerin açtığı mevsim hangisiydi?, Sonbaharda yapraklar nasıl oluyordu?, İlbaharda kimler uyanıyor, bitkilere neler oluyor? ifadelerini;

1d kodu için; Yazar ne demek?, Gökyüzünden bakışa ne deniyordu?, Ne demek “mış gibi”?, Betimlemek ne demek?, Curcuna ne demek? ifadelerini;

1e kodu için; Evet, bu zor, Bence de öyle, Evet, kitap yazarlara denir, Bence de korkmamalıyız, Aynen, mor benek ifadelerini kullandı.

#### **4.1.4. Öğretmen 4 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri**

1a kodu için; Kuşa ilk başlarda ne oldu?, Ne yapacak tırtıl Turudi?, Pus diğer arkadaşlarına ne söyledi?, Arkadaşları Piti için nasıl bir plan yaptı?, O anda yıldız kaydı ifadelerini;

1b kodu için; Ağaç ne ağacıydı?, Hikaye ismi söyledi, Uç uç Lusi kiminle karşılaştı?, Bu hangi hayvan?, Kahramanımızın ismi Begüm ifadelerini;

1c kodu için; Sizce gergedanlar krep yer mi?, Onun mavi, güzel bir şapkası var, Biliyor musunuz, leoparlar çok hızlı koşar, Benek hangi renkti?, Su birikintilerinin olduğu yerlerde yaşarlar ifadelerini;

1d kodu için; Müsaade etmek ne demek?, Bunun ismi huni. Ağzı dar kapları doldurmaya yarar ifadelerini;

1e kodu için; Evet, aynı sizin gibi, Bence de anladı, Evet, Nino artık mutluymuş, Doğru, yalnız hissediyormuş, Bence de çok komik ifadelerini kullandı.

#### **4.1.5. Öğretmen 5 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri**

1a kodu için; Çocuk duvara çıkmak için ne yaptı?, Kuş elma kurduna ne teklif etti?, Limonata yapmak için önce ne yaptılar?, İlk süzgeçte taşla kum ayrıldı mı?, Kayan yıldızı beklerken Pitinin başına ne geldi? ifadelerini;

1b kodu için; Kimden yardım istediler?, Ahtapotla hangi oyunu oynadılar?, Mor gergedanı neyle götürdüler?, Kaç beneği oldu?, Tekrar resim çizmeye onu kim ikna etti? ifadelerini;

1c kodu için; Kurbağalar nerede yaşar?, Huni nasıl bir aletti?, Uğur böceklerinin benekleri hangi renkti?, Ahtapotların kalbi neredeydi?, Ahtapotların kolları nasıldı? ifadelerini;

1d kodu için; Süzgeç nedir?, “mış gibi” ne demek? ifadelerini;

1e kodu için; Evet, beyaz ve yeşil, Evet, yılan balığının kolay giyineceğini düşünmüş, Doğru, hayvanat bahçesinde, Ona da hayır demiş, Bence de çok iyi arkadaşlarmış ifadelerini kullandı.

#### **4.1.6. Öğretmen 6 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri**

1a kodu için; Duvarın arkasını görebilmek için ne yaptı?, Benekleri olmayınca ne yaptı?, Yıldız kayınca ne yapmak istiyorlardı? ifadelerini;

1b kodu için; Duvarın arkasında ne vardı?, Bu mutfak aletinin adı ne olabilir?, Buradaki Ramon ne çiziyordu?, İlk kimden benek istedi?, Ahtapotun kaç kolu vardı? ifadelerini;

1c kodu için; İsteddiği beneklerin renkleri neydi? ifadesini;

1d kodu için; Ihlamur ilkbahar mevsiminde çiçek açan bir bitki, Huni sıvıları dökmek için kullanılan bir alettir, Karahindiba beyaz top şeklinde bir bitki ifadelerini;

1e kodu için; Evet, üfleyince yaprakları uçuyor, Peki, yavru kuş olsun, Tabi, iri delikli süzgeçten kumlar geçer, Evet, Ramon çok üzülmüş, Evet, aslan korkmuş olabilir ifadelerini kullandı.

#### **4.1.7. Öğretmen 7 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri**

1a kodu için; Elma kurdu elma için ne dedi?, Limonatayı nasıl yapmışlardı?, En son arkadaşları Lusiye görünce ne dedi? ifadelerini;

1b kodu için; Hikaye adını söyledi, Dördüncü beneği kimden aldı?, En son Lusin kaç beneği oldu?, Ana karakter kimdi?, İlk gördüğü şey neydi? ifadelerini;

1c kodunu içeren ifade kullanmamıştır.

1d kodunu içeren ifade kullanmamıştır.

1e kodu için; Yani hayal kuruyormuş, doğru, Bence de biraz cesaretli olmalıyız, Evet, kaşıkla dökülür, Yani farklı olmak güzeldir ifadelerini kullandı.

#### 4.1.8. Öğretmen 8 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri

1a kodu için; Önce ne denemiş duvarın arkasını görmek için?, Süzgeçle ne yapacaklarmış?, Sincaplar ne yapmaya karar vermiş?, Ramon ne yapıyormuş ilk başta?, Yılan balığının evi yıkılmış ifadelerini;

1b kodu için; Kedilerin adı neydi?, Bu hangi hayvan?, Sonra anne ve babası onu nereye götürmüş?, Ne olmak istemişti?, Denizin kenarında hangi hayvana şaşırılmışlar? İfadelerini;

1c kodu için; Kurbağalar nerede yaşarlar?, Tatlı mı olur, ekşi mi?, Tırtıl hangi renk benek vermiş?, Uğur böcekleri hangi renk olur?, Kurbağalar nasıl görünür? ifadelerini;

1d kodu için; “mış gibi” ne demek sizce?, Mesela bir şeyi yapıyormuş gibi olmak demek ifadelerini;

1e kodu için; Aynen bugün uyuyormuş gibi yaptık, Bundan dolayı Lusi kendini onlara benzetmeye çalışıyormuş, Evet, haylaz bir aslan yavrusu, Bence de bu hayali bir arkadaş, Evet, üçengeç bir ahtapot sanırım ifadelerini kullandı.

#### 4.1.9. Öğretmen 9 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri

1a kodu için; Elma kurdu dışarı çıkabilmiş mi?, Kuş tekrar uçmaya mı başladı?, Limonatalar dışarı dökülmüş mü?, Vazoya ne olmuş?, Diğerleri Lusiye görünce ne yaptılar? ifadelerini;

1b kodu için; Kim yediyor kahvaltısını?, Kızın adı neymiş?, Anne tavuğun kaç yavrusu var?, Kim yakalamış aslanı?, Limonataları neyle doldurmuşlar? ifadelerini;

1c kodu için; Hangi renkmiş ıhlamur ağacının çiçekleri?, Kale yapmak için kum nasıl olmalı?, Kurbağanın benekleri hangi renkmiş?, Leyleğe baksanıza bacakları ne kadar uzun?, Kediler uçabilir mi? ifadelerini;

1d kodu için; Genelde tarlalarda olan, üflediğinizde veya rüzgar çıktığında dağılan bir bitki, Curcuna ne demek?, Krep nedir?, Tavuk yavrusuna ne denir? ifadelerini;

1e kodu için; Evet, gri olan Pus, Söz dinlemeyen bir aslan yani, Doğru, yeni bir arkadaş, O da sabah uyanmak istemiyormuş, Evet, Lusi sonunda mutlu olacak gibi ifadelerini kullandı.

#### 4.1.10. Öğretmen 10 dil gelişimi kodu örnek ifadeleri

1a kodu için; Bu resimde Lusi var mı?, Bakın, kanatlarını benekle doldurdu, Bakın, şişme bota şu kadar sığabilmiş, Bakın Pitiye sürekli böyle bakıyormuş, günlerdir, Bakın, sular akmış ama taşlar kalmış ifadelerini;

1b kodu için; Yazar ismi okudu, Ne görmüş elma ağacında?, Ne koymuşlar içine?, Şu çocuğun adı Ramonmuş, Kim üzmüş Lusiye? ifadelerini;

1c kodu için; Gökyüzünde ay olmadığında nasıl görünür?, Kaplumbağalar normalde nasıl yürürler?, Denizin dibi kumla mı kaplı?, Orman sessiz mi olur, gürültülü mü?, Tadı nasıldır? ifadelerini;

1d kodu için; Karahindiba ne biliyor musunuz?, Huni nedir?, Ne demek ödünç istemek? ifadelerini;

1e kodu için; Evet, Leon hatalı, Aynen, annesi onu ikna etmek için anlatmış, Tabi ki evde gergedan beslenemez, Sanki izinsiz almış gibi, Evet, kumu biraz ıslatmaları gerekiyor, yoksa yapışmaz ifadelerini kullandı.

#### 4.2. Soyut Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Sayısal Veriler

KOSD ölçeği verilerine göre soyut düşünme alt boyutunda kullanılan metin dışı ifadeler sayısal olarak aşağıdaki gibi dağılmıştır:

**Tablo 4.2.** Soyut düşünme alt boyutu sayısal verileri.

Kodlar	2a	2b	2c	2d	Toplam öğretmen ifadesi
Öğretmen1	---	19	7	6	32
Öğretmen2	1	37	6	6	50
Öğretmen3	2	40	26	23	91
Öğretmen4	3	27	10	11	51
Öğretmen5	---	12	8	12	32
Öğretmen6	1	18	5	13	37
Öğretmen7	---	15	2	8	25
Öğretmen8	4	36	7	16	63
Öğretmen9	2	43	20	20	85
Öğretmen10	3	42	22	36	103
Toplam Kod ifadesi	18	289	113	151	

*NOT: Kodlarla ilgili ayrıntılı açıklamalar EK-6'da yer alan tabloda verilmiştir.*

Soyut düşünme kodlamaları ile ilgili veriler incelendiğinde; en çok metin dışı ifade kullanan öğretmen 10 olurken, en az metin dışı ifade kullanan öğretmen 7'dir. 3,9 ve 10 numaralı öğretmenler nispeten daha fazla konuşma yapmıştır. Soyut düşünme alt boyutuna ait 4 koda bakıldığında; en çok işaretlenen kod 2b "yargılar, çıkarımlar, değerlendirmeler" kodu olmuştur. En az işaretlenen kod ise 2a "karşılaştırmalar/karşıtlık" kodu olmuştur.

Aşağıda öğretmenlerin soyut düşünme kodunu içeren ifadelerine örnekler verilmiştir.

#### **4.2.1. Öğretmen 1 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri**

2a kodunu içeren ifade kullanmamıştır.

2b kodu için; Kaşıkla kaplara dökmeden doldurulabilir mi?, Islak olduğu için önce kumu kuruttular, sonra eleyince taşlar ayrıldı, Ramon resimleri neden atıyordu?, Böylece tek elbise giyeceğini düşünmüş, Begüm neye üzülüyordu? ifadelerini;

2c kodu için; Çocuklar sizce duvarın arkasında ne var?, Nasıl bir sürpriz yapacaklar sizce?, Kapıdaki gölge kime ait sizce?, Hikayemizin adı ne sizce?, Arkadaşlarını serinletmek için ne yapacaklar sizce? ifadelerini;

2d kodu için; Acaba bardakları olmadan nasıl içebilirler?, Sincaplar limonataları dökmeden nasıl doldurabilirler?, Süzgeci başka nerelerde kullanabiliriz?, Neden kum süzerken taşlar ayrıldı?, Sen olsan bu hikayenin adını ne koyardın? ifadelerini kullandı.

#### **4.2.2. Öğretmen 2 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri**

2a kodu için; Duvarın arkasındaki manzara ile aynı resmi çizmiş değil mi? ifadesini;

2b kodu için; Çocuk pes etmiş mi?, Yavru kuş yuvasından neden çıktı?, Kaşıkla doldurmak çok uzun sürer, Lusin'in sıkıntısı neymiş?, Trafik neden tıkanmış? ifadelerini;

2c kodu için; Sizce neyin kolları olabilir?, Kapıdaki gölge ne olabilir?, Beğendiler mi sizce?, Sizce anne-babası gergedanı gördü mü? ifadelerini;

2d kodu için; Piti neden yıldız kaymasını bekliyor olabilir?, Gergedanı başka nasıl taşıyabilirler?, Peki pirinç,mercimek gibi ince taneli şeyler kaptan kaba nasıl boşaltılabilir? ifadelerini kullandı.

#### **4.2.3. Öğretmen 3 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri**

2a kodu için; Onun sekiz kolu var, senin on parmağın var, Parmaklarınızı saklayın. İş yapmak daha mı kolay, daha mı zor? ifadelerini;

2b kodu için; Annesi Begümü dinlemediği için onu yanlış anladı, Gökyüzünde ay yok. Yani her şey karanlıkta, Elma kurdu kuşun sırtında dünyayı gezmekten korkmuş mu?, Kumu denizden çıkarmak çok akıllıca, Aslında kız kardeşi onun buruşturduğu resimleri odanın duvarına asmış ifadelerini;

2c kodu için; Ramon ne görmüştür kardeşinin odasında?, Sonra ne olmuş olabilir?, Hayvanat bahçesinde neler görmüş olabilirler?, Sekiz kollu karaltı ne olabilir?, Acaba Pitinin dileği neydi? ifadelerini kullandı.

2d kodunu içeren ifade kullanmamıştır.

#### **4.2.4. Öğretmen 4 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri**

2a kodu için; Sizce yaptığı resimle duvarın arkasındaki görüntü aynı mı?, Yine farklı uğur böceklerinden, Ağaçlardaki farklılık ne? İfadelerini;

2b kodu için; Kartondan yaptığı kanatlarla da uçamamış, Sürüne sürüne gittiği için canı acımış, Neden sinirlendi?, Aslında farklı olmak çok güzeldi, Artık yeni arkadaşı pembe kutup ayısıydı ifadelerini;

2c kodu için; Kapıda bir şey gördü, sizce neydi?, Sizce ne yapacak Nino?, Bu fark ne olabilir sizce?, Sanırım yağmur yağacak, çok bulut var, Sizce kurbağalar nerede yaşar? İfadelerini;

2d kodu için; Ormanda neyle yelpaze yapabilirler?, Bu sorunu nasıl çözebilirler?, Baykuş neden bardak kullanamıyor?, Bir gergedan uçsa neler olurdu? İfadelerini kullandı.

#### **4.2.5. Öğretmen 5 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri**

2a kodunu içeren ifade kullanmamıştır.

2b kodu için; Çünkü hayal ettiği şeyleri çizerek duvarın arkasını görmeyi başardı, Başarılı oldu mu?, Çünkü elma kurdu çok korkmuş, Pes ettiler mi?, Begümün hayatında bir şeyler eksikmiş ifadelerini;

2c kodu için; Sizce ne dilek dilemiştir?, Ne olmuş olabilir?, Kitapta görünen hangi mevsim olabilir?, Hophop tavşandan ne isteyecekler acaba?, Afacan sincabın aklına ne gelmiş olabilir? İfadelerini;

2d kodu için; Elmanın içinde kendini daha güvende hissediyordu, Limonatayı tatlandırmak için içine ne koyabilirler?, Elma kurdu neden dalda ilerleyemedi?, Neden sulu kumla kale yapamadılar?, Evdeki gergedan gerçek olabilir mi? Düşünelim ifadelerini kullandı.

#### **4.2.6. Öğretmen 6 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri**

2a kodu için; Dikkatli bakalım duvarın arkasına çocuğun çizdiği ile benziyor mu? İfadelerini;

2b kodu için; Bütün ipuçlarını dikkatli bir şekilde takip ederek aynısını yaptı, Kuşun kanatlarından esinlenip kendine bir kanat yaptı. Uçabildi mi?, Bak bak sincaplara nasıl zekiler, Çizdiği resimleri beğeniyor muydu?, Onu ne zorluyordu? İfadelerini;

2c kodu için; Eve gidince gergedanı gördüler mi sizce?, Bu hikayenin ismi ne olabilir? İfadelerini;

2d kodu için; Çünkü insanlar farklı hayvanlar farklı yaratılmış, Sıcaktan bunalan hayvanlar yazın serinlemek için ne yaparlar?, Taşla kumu ayırmak için ne yapabilirler?, Neden Begümün gergedanının gerçek olmadığını düşündünüz?, Bu şişeleri nasıl doldurabilirler? İfadelerini kullandı.

#### **4.2.7. Öğretmen 7 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri**

2a kodunu içeren ifade kullanmamıştır.

2b kodu için; Bu çocuk hayal kurmayı seviyor muymuş?, Arkadaşlarına güzel bir sürpriz oldu mu?, Nasıl ayırdılar taşları?, Lusi ilk başlarda neye çok üzülüyordu?, Begüm neye üzülüyordu? ifadelerini;

2c kodu için; Sizce bu kitabın adı ne? İfadelerini;

2d kodu için; Limonatayı dökmeden şişelere doldurmak için ne yapabiliriz?, Süzgeci başka nerelerde kullanabiliriz?, Bahçedeki kumu eleyerek kale yapabilir miyiz? İfadelerini kullandı.

#### **4.2.8. Öğretmen 8 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri**

2a kodu için; Her şeyi benzetmiş, değil mi?, Gerçekten vazo değil ama vazoya benziyor, Mesela bu neye benziyor? İfadelerini;

2b kodu için; Sonra duvarın yanına yaklaşp gözlerini kapatıp sesleri, kokuları duymaya çalışmış, Bu tabakla doldurulabilir mi sizce?, Denizin altı kum ya oradan çıkartacaklarmış, Sonra tekrar resim yapmaya nasıl başlamış?, Tırtıllar kelebeğe dönüşüyor ya, benek verirken tırtıldı şimdi kelebek ifadelerini;

2c kodu için; Galiba leylekten de yardım isteyecekler, Sizce ne yapacaklar kömür ve el feneri ile?, Sizce leopar aslana ne yapacak?, Ne yapıyorlar sizce deniz kenarında?, Sincaplar onlara nasıl bir sürpriz yapacaklar sizce? ifadelerini;

2d kodu için; Duvarın arkasını görmek için ne yapabilir?, Yaz aylarında hayvanlar sıcaktan nasıl korunabilirler?, Nasıl çözebilirler bu sorunu?, Orman neden sessiz olabilir?, Kumu nereden bulabilirler? İfadelerini kullandı.

#### **4.2.9. Öğretmen 9 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri**

2a kodu için; Annenin kolları büyük, yavrunun kolları küçük, Lusinın beneği var mı, diğerlerinin benekleri var ifadelerini;

2b kodu için; Bak kanatları kırılmış sanki değil mi?, Elma kurdu mutlu muydu?, Bir sürü kağıdı deneyip deneyip atmış, Tırtıl uzun olduğu için bisiklete ancak sığmış, Demek ki üstünü giyerken biraz zorlanıyor ifadelerini;

2c kodu için; Sanırım onu daha çok sevecekler ne dersiniz?, Yılan balığının yumurtasından ne çıkıyor sizce?, Sizce eve dönünce ne gördüler?, Acaba bavuluna ne koymuştur gergedan?, Piti neyi bekliyor acaba? İfadelerini;

2d kodu için; Başına ne gibi kötü şeyler gelebilir?, Elma kurtları neden elmanın içine girer?, Tatlı olması için ne yapabilir?, Taşları kumdan nasıl ayırabiliriz?, Bu gergedan gerçek mi, yoksa Begüm hayal mi görüyor? İfadelerini kullandı

#### **4.2.10. Öğretmen 10 soyut düşünme kodu örnek ifadeleri**

2a kodu için; Diğer uğur böceklerine benzedi mi şimdi?, İnsan, iş makinesi, araba gürültüsü olmaz, su, böcek, rüzgar sesi olur ifadelerini;

2b kodu için; Çünkü baykuşun gagası varya onun şişeleri öyle, ağızları dar, Neden şaşırdılar?, Doğru mu karar vermiş artık resim çizmeyeceğim diyerek?, Neden Lusiye gülüyorlar sizce?, Neden korkmuş mor gergedan? İfadelerini;

2c kodu için; Sizce ne kokusu gelmiş çocuğun burnuna?, Nereye gitmiş olabilirler?, Sizce tırtıl ona ne demiştir?, Acaba ne oldu ki?, Acaba burda herkes evet mi diyor? İfadelerini;

2d kodu için; Sürekli şöyle bakıp dursanız başınıza ne gelebilir?, Bir gergedanla ne oynanabilir?, Yani Marisol ne yapmış, anladınız mı?, Neden sulu kumla kale yapılmıyor?, Neden çocuk kendine kanat yaptığı halde uçamamış? İfadelerini kullandı.

### 4.3. Detaylandırma Alt Boyutuna İlişkin Sayısal Veriler

KOSD ölçeği verilerine göre detaylandırma alt boyutunda kullanılan metin dışı ifadeler sayısal olarak aşağıdaki gibi dağılmıştır:

4.3. Detaylandırma alt boyutu sayısal verileri.

Kodlar	3a	3b	3c	3d	3e	Toplam öğretmen ifadesi
Öğretmen1	---	6	2	---	2	10
Öğretmen2	1	12	1	---	1	15
Öğretmen3	---	33	17	---	3	53
Öğretmen4	---	5	4	---	4	13
Öğretmen5	---	1	2	---	---	3
Öğretmen6	---	4	---	---	---	4
Öğretmen7	---	5	---	---	1	6
Öğretmen8	---	9	---	---	1	10
Öğretmen9	---	7	1	---	5	13
Öğretmen10	---	14	1	---	6	21
Toplam Kod ifadesi	1	96	28	---	23	

*NOT: Kodlarla ilgili ayrıntılı açıklamalar EK-6'da yer alan tabloda verilmiştir.*

Detaylandırma alt boyutu ile ilgili veriler incelendiğinde, en çok ifade kullanan öğretmen 3, en az ifade kullanan öğretmen 5'tir. Diğer alt boyutlara bakıldığında, en az metin dışı ifade kullanılan detaylandırma alt boyutu olmuştur. Detaylandırma alt boyutunda bulunan 5 koda bakıldığında, en çok 3b" metin-gerçek hayat bağlantısı" kodu işaretlenmiştir. 3d "çocuğun konuşmayı kendiliğinden başlatması kodu" ise hiç işaretlenmemiştir. Ayrıca 3a kodu da çok az işaretlenmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin detaylandırma kodunu içeren ifadelerine örnekler verilmiştir.

#### 4.3.1. Öğretmen 1 detaylandırma kodu örnek ifadeleri

3a kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3b kodu için; Mutfakta kimin annesi huni kullanıyor?, Bizler daha önce limonatayı nasıl yaptık?, Var mı giyinmeyi sevmeyen? İfadelerini;

3c kodu için; Gözlerini kapat, yüksek bir duvar düşün..., Gözlerini kapat, kışın ısınmak için ne içmek istersin, hazırla ve iç ifadelerini,

3d kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3e kodu için; O resimlere bakınca ne hissetti?, Nino hala üzgün müymüş, yoksa nasıl hissediyormuş? İfadelerini kullandı.

#### **4.3.2. Öğretmen 2 detaylandırma kodu örnek ifadeleri**

3a kodu için; Tutup üflediğiniz zaman pamuk gibi dağılır, tarlalarda bulunur ifadesini;

3b kodu için; Biz de vitamin şenliğinde portakal sıkıyık, Siz de un eleyip kek ya da poğaçaya yaptınız mı? Nasıl yaptınız?, Balığın yumurtalarını gördünüz mü? Az önce ki derste de kelebek yumurtalarını görmüştük, Sen hiç ahtapot gördün mü? Görmek ister misin?, Bir kayan yıldız görsen ve dileğin gerçekleşecek olsa ne dilerdin? İfadelerini;

3c kodu için; Kurbağalar nasıl ses çıkarır? İfadelerini;

3d kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3e kodu için; Bakın elma kurdu örümceği görünce ne kadar korkmuş ifadesini kullandı.

#### **4.3.3. Öğretmen 3 detaylandırma kodu örnek ifadeleri**

3a kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3b kodu için; Siz de yazın bahçeye çıktığınızda karahindibaları üflüyorsunuz ya onun gibi, Siz denize gittiğinizde kumdan kale yaptınız mı?, Anneniz kek yaparken süzgeç kullanıyor mu?, Bazen sizin de kardeşlerinizle böyle şeyler oluyor mu aranızda?, Biz de okulda sizin etkinliklerinizle bir sergi yapmıştık, sizin de çok hoşunuza gitmişti ifadesini;

3c kodu için; Karakterleri paylaşarak hikayeyi canlandırdılar, Düşünün çocuklar. Siz bir ahtapotsunuz. 8 kolunuz var. Sabah uyandınız. Kıyafetlerinizi nasıl giyersiniz?, Siz evde annenize bir şey anlatırken sizi dinliyorlar mı?, Kimlerin annesi evde masal okuyor?, Siz hiç uçan bir kedi gördünüz mü? Ben görmedim ifadelerini;

3d kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3e kodu için; Sen ahtapot olsan ne düşünürdün? Mutlu mu olurdun?, Gergedandan ayrılınca Begüm eve dönünce nasıl hissetmiş olabilir?, Ne yapacaklar acaba bu malzemeleri, çok merak ettim, çok heyecanlandım ifadelerini kullandı.

#### **4.3.4. Öğretmen 4 detaylandırma kodu örnek ifadeleri**

3a kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3b kodu için; İlkbaharda bizim okulun bahçesinde de oluyor karahindiba, koparıp üflüyoruz, Tehlikeli bir şey olduğunda biz nasıl bağırırız?, Annen ve baban seni çok sevse de bazen seni dinlemediğini düşünüyor musun? İfadelerini;

3c kodu için; Limonatayı karıştır karıştır iç, Hayalinde limonu sık, şeker ekle, su ekle, karıştır, iç. Tadı nasıldı? ifadelerini;

3d kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3e kodu için; Hikayede bir ahtapot var. Biraz mutsuz görünüyor, neden olabilir?, Üç arkadaş amaçlarına ulaştıkları için nasıl hissediyor olabilirler? İfadelerini kullanmıştır.

#### **4.3.5. Öğretmen 5 detaylandırma kodu ifade örnekleri**

3a kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3b kodu için; Daha önce limonata yaptın mı? Limonata için gereken malzemeler neler? İfadesini;

3c kodu için; Hadi derin derin nefes alalım, Hadi şimdi yanakları şişir ve vırakla. Dilini çıkar, sinekleri yakala ifadelerini;

3d kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3e kodunu içeren ifade kullanmamıştır.

#### **4.3.6. Öğretmen 6 detaylandırma kodu örnek ifadeleri**

3a kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3b kodu için; Yağmur yağdıktan sonra ne çıkıyor? Biz de dün deneyini yapmıştık ya hani, Biz limonata yaparken içine neler koymuştuk?, Mesela evcilik oynarken bunu çok yapıyorsunuz. Yanınıza hayali bir oyun arkadaşı alıyorsunuz ifadelerini kullanmış;

3c,3d,3e kodlarını içeren ifade kullanmamıştır.

#### **4.3.7. Öğretmen 7 detaylandırma kodu örnek ifadeleri**

3a kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3b kodu için; Biz de hayal kurmaktan derste bahsetmiştik, çocukta hayal kurmuş, Siz örümcek görünce ne yapıyorsunuz?, Evde hiç limonata yaptınız mı?, Siz böyle şeyler yaşıyor musunuz?, Anne-babanız sizinle güzel vakit geçiriyor mu, dinliyorlar mı? ifadelerini kullanmış;

3c ve 3d kodlarını içeren ifade kullanmamıştır;

3e kodu için; Anne-babanız sizi dinlemese nasıl hissedersiniz? İfadesini kullanmıştır.

#### **4.3.8. Öğretmen 8 detaylandırma kodu örnek ifadeleri**

3a kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3b kodu için; Siz de büyüyünce daha uzaklara gitmek ister misiniz?, Anneleriniz de bazen bununla yağ dolduruyor şişelere, gördünüz mü evde?, Siz nelere hayır dersiniz? Neleri kabul etmezsiniz?, Siz de annenize sık sık hayır der misiniz? İfadelerini kullanmış;

3c ve 3d kodlarını içeren ifade kullanmamıştır;

3e kodu için; Piti yıldız kaydığını görünce nasıl hissetmiştir?, Birisine yardımcı olunca biz nasıl hissederiz?, Ahtapot yılan balığına yardımcı olunca nasıl hissetmiştir? İfadelerini kullanmıştır.

#### **4.3.9. Öğretmen 9 detaylandırma kodu örnek ifadeleri**

3a kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3b kodu için; Hiç huni gördünüz mü?, Limonata nasıl yapılır?, Sever misiniz kumdan kale yapmayı, hiç yaptınız mı?, Hiç krep yediniz mi? Nasıl yapılır biliyor musunuz?, Sizin anne-babanız sizi dinliyor mu siz bir şey anlatırken? İfadelerini;

3c kodu için; Başımızla nasıl hayır deriz, hadi gösterin ifadesini;

3d kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3e kodu için; Gergedan nasıl görünüyor, biraz sinirlenmiş gibi ne dersiniz?, Aslan biraz keyifsiz gibi görünüyor, neden olabilir? İfadesini kullanmıştır.

#### 4.3.10. Öğretmen 10 detaylandırma kodu örnek ifadeleri

3a kodunu içeren ifade kullanmamıştır;

3b kodu için; Siz ne içersiniz hasta olunca?, Siz olsanız güvenli alanınızda mı kalırsınız yoksa yeni keşifler mi yaparsınız?, Siz zorlanıyor musunuz kumdan kale yaparken?, Oyun oynarken ağlıyormuş gibi yapıyorsunuz ya onun gibi bir hikaye, Bazen siz oyun oynarken hayali bir arkadaşınız oluyor mu? İfadelerini;

3c kodu için; Hadi hayır yapın başınızla ifadesini kullanmış;

3d kodunu içeren ifade kullanmamıştır.

3e kodu için; Ne hissediyor bir tane beneği olduğu için?, Şimdi ne hissediyor diğer uğur böcekleri?, Aslanın yüzü nasıl görünüyor?, Piti kayan yıldızı görünce ne hissetti? İfadelerini kullanmıştır.

#### 4.4. Öğretmenlerin Metin Dışı Konuşma Sıklığına İlişkin Sayısal Veriler

KOSD ölçeği verilerine göre öğretmenlerin metin dışı konuşma sıklığı aşağıdaki gibi dağılmıştır:

**Tablo 4.4.** Öğretmenlerin metin dışı ifadelerinin toplam sayısal verileri.

	Dil gelişimi	Soyut düşünme	Detaylandırma	Toplam metin dışı ifade
Öğretmen1	62	32	10	104
Öğretmen2	147	50	15	212
Öğretmen3	116	91	53	260
Öğretmen4	106	51	13	170
Öğretmen5	68	32	3	103
Öğretmen6	56	37	4	97
Öğretmen7	25	25	6	56
Öğretmen8	111	63	10	184
Öğretmen9	115	85	13	213
Öğretmen10	94	103	21	218
Toplam	900	569	148	1617

Tabloya bakıldığında, en çok metin dışı ifade kullanan öğretmen 3 olurken, en az metin dışı ifade kullanan öğretmen 7 olmuştur. Öğretmen 7 az, 1,4,5,6 orta, 2,3,8,9,10 sık metin dışı ifade kullanmıştır. Dil gelişimi alanında en çok metin dışı ifadeyi öğretmen 2, en az metin dışı ifadeyi öğretmen 7 kullanmıştır. Öğretmen 3,4,8,9 dil gelişimi alanında sık metin dışı konuşma yapmış, öğretmen 1,5,6 ise daha seyrek konuşma yapmıştır. Soyut düşünme alanında en çok metin dışı ifadeyi öğretmen 10, en az metin dışı konuşmayı öğretmen 7 yapmıştır. Öğretmen 3,8,9 soyut düşünme alanında öğretmen 1,2,4,5,6'ya göre daha sık konuşma yapmıştır. Detaylandırma alanında en çok metin dışı ifade kullanan öğretmen 3, en az metin dışı ifade kullanan öğretmen 5 olmuştur. Öğretmen 6,7 de oldukça az konuşma yapmıştır.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin kitap okuma sırasında kullandığı metin dışı ifadeler incelenmiş, bu ifadeler açısından öğretmenler arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Metin dışı konuşmanın çocukların dil becerileri, erken okuryazarlık becerileri, anlama ve ifade etme becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Bu nedenle metin dışı konuşmayı incelemek önemlidir.

##### 5.1.1. Dil gelişimi ve metin dışı konuşma

Dil gelişimi alanında öğretmenlerin en çok “Bu ne?, Kim?, Kaç tane?, Nerede?” gibi ismi etiketleyen, konum bildiren, sayı bildiren sorular sorduğu yada yazar-başlık-yayın evi tanıtımıyla ilgili ifadeler kullandığı tespit edilmiştir (Tablo 4.1). Cahill (2022), öğretmenlerin uzun yanıt gerektiren sorulardan daha çok, çocukların hikaye öğelerini ve ana fikirlerini hızlıca anlamalarına yardımcı olan etiketleme sorularını daha çok kullandıklarını tespit etmiştir. Okanda ve Taniguchi (2020), çocukların bu tür sorulara verdikleri yanıtların, hikayeyi anlamalarının güvenilir bir kanıtı olmadığını belirtmektedir. Mol ve Neuman (2014), çocuklardan bir resimdeki hayvanı veya rengi etiketlemesini istemek gibi düşük talepli soruların kullanımının, çocukların birlikte okumaya tam olarak katılım fırsatını azalttığını ve çocukları pasifleştirdiğini tespit etmiştir. İkinci olarak en çok kullanılan ifade çocukların konuşmalarının genişletildiği ya da tekrar edildiği ifadelerdir. Üçüncü olarak en çok kullanılan metin dışı konuşma metinde geçen karakter yada olaylarla ilgili hatırlatma düzeyinde olan ifadelerden oluşmaktadır. Lever (2011), öğretmenlerin çocukların ifadelerini genişletmelerinin çocukların ilk ifadelerinin bağlamsallaştırılmasında önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Cahill (2022), kütüphanecilerin ortak okuma zamanlarında en çok çocukların yanıtlarını onayladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Hindman vd. (2019), Mascareño vd. (2016) öğretmenlerin en çok çocukların yorumlarını yeniden düzenleme veya genişletme eğiliminde olduklarını tespit ettiler ve çocukların sözlerine yanıt vermenin çocukların genel kelime öğrenimini ilerlettiğini ortaya koymuştur.

Dil gelişimi alanında en az konuşmanın kelime anlamlarını açıklama veya çocuklara açıklama hakkında yapıldığı tespit edilmiştir (n=27). Çok sayıda çalışma ortak kitap okuma sırasında metin dışı konuşmanın okul öncesi çocukların kelime dağarcığını sadece metni okumaya göre daha iyi desteklediğini ortaya koymuştur (Roberts vd., 2005; Zucker vd. 2013).

Zucker vd. (2009), öğretmenlerin metin dışı konuşmalarının çocukların kelime öğrenimini desteklediği sonucuna varmıştır. Erken çocukluk sınıflarında yapılan çalışmalar, öğretmenlerin kelime dağarcığı tartışmasının çocukların hedef kelime dağarcığını kullanmasına yol açtığını (Wasik ve Hindman, 2014) ve çocukların kelime anlamlarının açık bir şekilde açıklanmadığı ortak okumalardan çok fazla kelime edinme eğiliminde olmadıklarını ortaya koymuştur (Justice vd., 2005; Penno vd., 2002). Blewitt ve Langan (2016), metin dışı konuşmaların hikayede geçen yeni kelimelerin öğrenimine katkıda bulunduğunu belirtmiş, öğretmenlerin çocukların gelişimini destekleyici metin dışı stratejileri kullanmalarının, çocukların kelime dağarcığını artırdığını tespit etmiştir. Wasik ve Bond (2001), düşük gelirli ailelerden gelen dört yaşındaki çocuklarla yaptıkları bir çalışmada, grup ortamlarında bile, kitap okumanın etkileşimli olması ve çocukların konuşmasını teşvik etmesi, yeni sözcükler için zengin bir anlamsal bağlam sağlaması ve sözcüklerin yeterince sık tekrarlanması durumunda, kitapta sunulan sözcüklerin sözcük dağarcığını artırdığını tespit etmiştir. Mol vd. (2008), ortak kitap okumanın çocukların ifade edici kelime dağarcığını geliştirdiğini tespit etmiştir. Öğretmenlerin kelime anlamlarıyla ilgili az konuşma yapması üzücü bir sonuçtur.

Lever (2011), diyalojik okumanın anlatı dışındaki dil becerilerini etkilediğini ortaya koymuştur. Zevenbergen vd. (2003), ortak kitap okumanın sözlü anlatım becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Çalışmalar tamamlayıcı soruların ve etkinliklerin kullanılmasının çocukların daha fazla sözlü katılımına neden olduğunu ve dil gelişimini desteklediğini göstermektedir (Örn; Blewitt ve Langan 2016; Gonzalez vd. 2014; Hassinger-Das 2016; Hindman vd. 2008; Zucker vd. 2013). Öğretmenler kitap okuma etkinliklerinde metin dışı ifadeyi kullanmaya teşvik edilmelidir.

### **5.1.2. Soyut düşünme ve metin dışı konuşma**

Soyut düşünme alanında öğretmenlerin en çok metin, olaylar, karakterler yada çizimler hakkında yorumlar ve çıkarımlar yapılan ifadeleri kullandığı belirlenmiştir (Tablo 4.2). Öğretmenler “Bunu beğendin mi?, Sence bu nasıl?, Bunun hakkında ne düşünüyorsun?, Yani nasıl olmuş?” gibi sorularla yada açıklamalarla çocukların dinledikleri metni derinlemesine anlamasını sağlamaya çalışmıştır. En az konuşma yapılan ifadelerin ise karşılaştırma/karşıtlık içeren konuşmalar olduğu tespit edilmiştir. Karşılaştırma olayları veya karakterleri farklı bakış açılarından görmeyi sağlar. Çocuklar karşılaştırma yaparak değerlendirme becerilerini geliştirebilir. Orta düzeyde kullanılan ifadeler ise “Sence sonra ne olmuştur?, Ne düşünmüştür?, Şimdi ne yapabilir?” gibi tahmin ifadeleri ve “Başka ne yapabilir?, Sen olsan

ne yapardın?, Sence neden böyle yaptılar?, Bu problemi nasıl çözebilirler?” gibi akıl yürütme, açıklama, analiz ifadelerinden oluşmaktadır (Tablo 4.2).

Wiseman ve Tompskin (2011), öğretmenlerin metin dışı konuşmalarla çıkarımlarda bulunmalarının küçük çocukların öğrenmelerini desteklediğini ortaya koymuştur. Hindman vd. (2008), çocukların çıkarım yapmasını gerektiren üst düzey soruların okuduğunu anlama ve kelime öğrenimiyle ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Martucci (2016), küçük çocukların metin dışı konuşmayla zihinsel durumlar hakkında konuşmaya katılabildiklerini tespit etmiştir. Robinson (2021), metin dışı konuşmanın çocukların hikayedeki karakterler ve olayların arka planındaki nedenleri anlamalarına yardımcı olduğunu tespit etmiştir. Anderson vd. (2012), öğretmen sorularının çocukların hikayeyi, karakterleri, bakış açılarını ve duygularını anlamalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Neuman vd. (2021), içerik açısından zengin bir müfredat sunma bağlamında öğretmen konuşmasını incelemiş ve paylaşılan okumalar sırasında öğretmenlerin soru ve yorumlarının yalnızca %12'sinin çocukları yüksek talep düzeyinde katılıma ittiğini ortaya koymuştur. Gest vd. (2006), öğretmenlerin çıkarımsal konuşma kullanımının, ortak okuma sırasında diğer konuşmalara göre önemli ölçüde az olduğunu ve gözlemledikleri öğretmenlerin yarısından azının ortak okuma sırasında çıkarımsal konuşmalar yaptığını tespit etmiştir. Lever (2011), ortak okuma oturumlarının çocukların kurgusal hikaye üretimine ve hikayeyi yeniden anlatma becerilerine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur, hikayeye ilgili ayrıntılı konuşmalar ve soruların hikayede geçen olay örgüsünün anlaşılmasını desteklediğini, neden/sonuç ilişkisi kurmaya yardımcı olduğunu tespit etmiştir. Cain vd. (2004), öğretmenlerin metin dışı konuşmalarının çocukların olaylar ve sonuçlar arasında bağlantı kurmasını destekleyerek hikayeyi daha hızlı anlamalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Blewitt vd. (2009), soyut konuşmanın çocuklara daha çeşitli bir sözdizimi ve kelime dağarcığı öğrenme fırsatı sunduğunu ve anlamsal ağları güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Dickinson ve Smith (1994), öğretmenlerin analitik konuşmalarının çocukların kelime dağarcığı gelişimini, hatırlatma ve geri bildirim gibi diğer konuşmalara göre daha fazla desteklediğini tespit etmiştir. Zucker vd. (2010) ise sınıf temelli ortak okuma sırasında sorulan çıkarımsal sorular ile okul öncesi çocukların kelime dağarcığı arasında bir ilişki bulamamıştır. Tompskin vd. (2017), annelerin ortak okuma sırasındaki evet/hayır sorularının ve ifadelerinin altı ay sonra okul öncesi çağıdaki çocukların kelime becerilerini yordadığını, ancak çıkarımsal neden/nasıl sorularının yordamadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

### 5.1.3. Detaylandırma ve metin dışı konuşma

Detaylandırma alanında öğretmenler en çok metin-gerçek hayat bağlantısıyla ilgili konuşma yapmıştır (Tablo 4.3). Zucker, (2010) çocukların geçmiş deneyimleriyle bağlantı kurmalarının anlatılan durumu somutlaştırarak anlaşılmasını kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Bu nedenle öğretmenlerin bu stratejiyi sıklıkla kullanması sevindirici bir sonuçtur.

Öğretmenlerin kelimelerin örneklerle cümle içinde kullanıldığı, gerçek hayatla bağ kurularak anlatıldığı yada dramatizasyon yoluyla daha zengin anlatımının yapıldığı ifadeler neredeyse hiç yer vermediği tespit edilmiştir (Tablo 4.3). Kitap okuma sırasında kelimelere birden fazla maruz kalma ve birden fazla yolla öğretim sağlamanın, kelime öğrenimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, kelimelerin anlaşılması ve akılda tutulması olasılığını arttırdığı araştırmalarla ortaya konmuştur (Biemiller ve Boote, 2006; Coyne, McCoach ve Kapp, 2007). Coyne vd., (2009), kelimeyi kısaca tanımlamak veya tekrar etmenin kelime öğreniminde yeterli olmadığını, detaylandırılmış öğretim yoluyla kelimeleri derinlemesine öğretmenin kelime bilgisini ve üst dil farkındalığını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Silverman (2007), detaylandırılmış kelime öğretiminin çocukları kendi deneyimlerinin dışında yeni anlamlarda sözcükler kullanmaya teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Derin kelime öğrenimi ve kelimelere uzun süre maruz kalma yoluyla öğretimin değeri, kelime bilgisi ile anlama arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalarla vurgulanmaktadır (Elleman vd., 2009; Nagy vd., 2003). Bu nedenle öğretmenlerin bu ifadeleri az kullanmaları üzücü bir sonuçtur.

Öğretmenlerin metinde geçen bir olayı, durumu, duyguyu rol oynaması veya çocukları bunu yapmaya teşvik etmesini içeren metin dışı stratejilerde oldukça az kullanılmıştır (Tablo 4.3). Toub vd. (2018), paylaşımlı okuma ve okuma sonrası oyun içeren bir uygulamanın ardından okul öncesi çocukların hedef kelimeleri öğrenmesini test etmiştir. Farklı koşullarda çocuklar serbestçe yada bir yetişkinin desteğiyle oynayabilmiştir. Çocukların hikayeye ilgili oyuncaklara erişimi vardı ve yetişkin oyuncaklarla konuşup aktiviteler önerdi. Tüm çocukların, serbest oyuna kıyasla yetişkin desteği olan koşullarda daha fazla kelime öğrendiği ortaya konmuştur. Hassinger-Das vd., (2016), hikayeyi tamamlayıcı nitelikte, eğlenceli ve hikayede geçen kelimelerle ilgili aktivitelerin kullanılmasının, çocukların okunan hikayeye aktif katılımını sağladığını tespit etmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin bu tür etkinlikleri az uygulaması üzücü bir sonuçtur.

Öğretmenlerin çocukları kendiliğinden konuşmayı başlatması, sürdürmesi konusunda teşvik etmesini içeren metin dışı konuşmanın hiç yapılmaması oldukça dikkat çekicidir (Tablo

4.3). Çocuklar öğretmen sorularına cevap vermeye çalışsa da okuma esnasında kendiliğinden konuşma başlatmamıştır. Bunun nedenlerinden biri çocukların soru sorulduğunda konuşmaya alışması olabilir. Bir diğer nedeni öğretmenlerin soru-cevap dışında çocuklardan hikayeyi sessizce dinleme beklentisi olabilir. Yada bizim çalışmamız özellikle çocuk konuşmalarına odaklanmadığından bu kodla ilgili eksik tespit yapmış olabiliriz.

Benzer şekilde öğretmenlerin karakterlerin duygularını tartıştığı, metindeki duyguları ve duygu sözcüklerini vurguladığı veya metne kendi duygusal tepkilerini verdiği ifadelerin oldukça az kullanıldığı tespit edilmiştir (Tablo 4.3). Okul öncesi çocukların evlerinde ve sınıflarında birlikte okuma çalışmalarında, duygu ve hislerin tartışılmasının çocukların sosyoduygusal yeterliliğini (Schapira ve Aram, 2020) ve sosyal sorunlara çözüm üretme yeteneğini (Bergman Deitcher vd., 2021) kolaylaştırdığını göstermektedir. Sosyoduygusal yeterlilik hem akademik başarının hem de sosyal sonuçların bir yordayıcısı olduğundan (Domitrovich vd. 2017; Trentacosta ve Izard, 2007) öğretmenler hikaye zamanında duyguları tartışmaya devam etmelidir. Martucci (2016), karakterlerin ifade ettiği duyguları betimlemenin ve karakterlerin duygularının nedenlerini çözmeye çalışmanın çocukların duygusal gelişimini etkilediğini belirtmektedir. Dunn ve Brown (1996), yetişkinlerin duygularla ilgili konuşmalarının, farklı konular içermesi ve konuşmanın sıklığının çocukların kendi duygularını anlamasıyla ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Reese ve Fivush (1993), yetişkinlerin geçmiş olaylardan bahsederken anlatım tarzının çocukların olaylara bakışını etkilediğini bunun da çocukların duygusal gelişimini etkilediğini ortaya koymuştur. Fine vd., (2019), birlikte kitap okuma sırasında çocukların olayların, güdülerin, tutumların, duyguların ve inançların nedeni ve sonucunu, karakterler ve bu öğelerin öyküdeki olaylarla nasıl etkileşime girdiğini öğrendiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bu tür konuşmaları az yapması üzücü bir sonuçtur.

#### **5.1.4. Metin dışı konuşmanın sıklığı**

Bu çalışmadan elde ettiğimiz bulgulara göre metin dışı konuşma sıklık açısından öğretmenler arasında farklılık göstermektedir (Tablo 4.4). Öğretmenlerden %10'u az konuşma yaparken, %40'ı orta düzeyde, %50'si sık konuşma yapmıştır. Metin dışı ifade en sık dil gelişimi alanında kullanılmıştır (Tablo 4.4). Zucker vd., 2010, bu basamaktaki ifadeleri çocukları çok fazla düşünmeye teşvik etmediği, evet/hayır şeklinde yada az kelimeyle cevaplanabilecek soruları içerdiği için düşük talepli olarak tanımlamaktadır ve araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin dört yaşındaki çocuklara sorduğu soruların yaklaşık %43'ünün düşük talepli olduğunu tespit etmişlerdir. Bizim araştırmamızda da metin dışı konuşmaların

%55'i bu basamakta yer almaktadır. Teorik olarak, öğrenmeyi teşvik etmek için etkileşimlerin rutin ve uzun süreli olarak gerçekleşmesi gerektiğini iddia eden ekolojik gelişim modelleri (Bronfenbrenner ve Morris, 2007) göz önüne alındığında, çocukların ortak kitap okuma sıklığı büyük önem taşımaktadır. Paylaşımlı okumanın sıklığının etkisine yönelik araştırmalar çoğunlukla ev ortamına odaklanmış (Scarborough ve Dobrich, 1994b; Sénéchal, 2006), ya da sadece okuma oturumunun süresini kontrol ederek okulda paylaşılan okuma sıklığındaki farklılıkları ele almışlardır (Hindman vd., 2008). Zucker vd., (2013), metin dışı konuşma sıklığının kelime dağarcığını olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Stanovich ve West (2000), çocuk edebiyatında zengin ve çeşitli kelime dağarcığına sıklıkla maruz kalmanın kelime dağarcığı gelişimi için kritik bir destek olduğunu ortaya koymuştur. Cunningham ve Stanovich (1997), çocukların maruz kaldığı metinlerin sıklığının, kelime dağarcığının ve sözel zekanın güçlü bir belirleyicisi olabileceğini, çünkü çocuk kitapları yetişkinlerin konuşma dilinden bile daha zengin bir kelime dağarcığı içerdiğini belirtmiştir. Kuhn ve Stahl (2003), metin dışı konuşma sıklığı ile okuryazarlık becerileri arasında zayıf da olsa pozitif ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Zucker vd. (2013), metin dışı konuşma sıklığının okul öncesi çocuklarda okuryazarlık sonuçlarını etkilemediğini, ancak bunun öğretmenlerin okuryazarlıkla ilgili az konuşma yapmasından kaynaklı olabileceğini öne sürmektedir.

## 5.2. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma sürecinde kullandığı metin dışı ifadelerin çeşitliliğini, niteliğini incelemek; öğretmenlerin farklı soru ve konuşma türlerini ne ölçüde kullandığını tespit etmektir. Araştırmamızın sonuçları şu şekildedir:

- Öğretmenler en çok metin dışı ifadeyi dil gelişimi alanında kullanmıştır (toplam metin dışı konuşmanın %55,65'i). Dil gelişimi alanında en çok konuşma ismi etiketleme, konumlandırma, sayma, yazar-başlık-yayınevi tanıtımı yapma konusunda yapılmıştır. Öğretmenler en az kelime anlamlarını açıklama veya açıklatma hakkında konuşma yapmıştır.
- İkinci olarak en çok metin dışı ifade kullanılan alan soyut düşünme olmuştur (toplam metin dışı ifadenin %35,31'i). Öğretmenler bu alanda en çok yargılama, çıkarımda bulunma, değerlendirme ifadeleri içeren konuşmalar yapmıştır. Öğretmenler en az olayları, karakterleri karşılaştırma, karşıtıklardan bahsetme ifadelerini kullanmıştır.

- Öğretmenler detaylandırma alanında oldukça az ifade kullanmıştır (toplam metin dışı ifadenin %9,04). Bu alanda en çok metin/gerçek hayat bağlantısını içeren konuşmalar yapılmıştır. Öğretmenler çocukların kendiliğinden konuşmaya başlamasını teşvik etme ile ilgili hiç ifade kullanmamıştır. Ayrıca kelimelerin zengin tanıtımı, taklit/dramatizasyon, duyguların derin analizi ile ilgili çok az metin dışı konuşma yapılmıştır.
- Öğretmenler karşılaştırma, yorumlama, değerlendirme, çıkarım yapma, analiz etme gibi yüksek bilişsel talepli konuşmaları, hikaye olaylarını karakterlerini hatırlama, karakterlerin yada hikaye görsellerinin algısal özelliklerini ifade etme, evet/hayır gibi kısa cevaplı çok düşünmeden söylenen düşük bilişsel talepli konuşmalara göre daha az kullanmıştır.
- Öğretmenlerin metin dışı konuşma sıklıkları ile ilgili farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerden %10'u az metin dışı konuşma yaparken, %40'ı orta, %50'si sık metin dışı konuşma yapmıştır.

### 5.3. Öneriler

1. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin birlikte okuma etkinlikleri sırasında kelime anlamalarını açıklama uygulamasını az yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma stratejileri içinde yer alan bu uygulamaları daha sık kullanmaları önerilmektedir.

2. Öğretmenlerin çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştiren soru ve konuşma türlerini az kullandığı tespit edilmiştir. Çocukların soyut düşünme becerilerinin gelişimi için bu tür konuşmaları daha sık kullanmalarını önerilmektedir.

3. Öğretmenlerin kelimelerin detaylı anlatımı, metin/gerçek hayat bağlantısı, taklit/dramatizasyon, duyguların derin analizi gibi stratejileri az kullandığını tespit edilmiştir. Öğrenmenin pekiştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması için bu stratejilerin daha sık kullanılmasını önerilmektedir.

4. Bu çalışmada öğretmenlerin kitap okuma sürecinde kullandığı metin dışı ifadelerin sıklığı ve türleri incelenmiştir. Bundan sonraki araştırmalar kitap okuma sürecinde öğretmenlerin metin dışı konuşmayı ne zaman yaptığını inceleyebilir.

5. Bu çalışmada kullanılan 10 hikaye kitabı kurgusal metinlerden oluşmaktadır. Bundan sonraki araştırmalar bilgilendirici hikaye kitapları kullanarak uygulamalar yapabilir.

## KAYNAKLAR

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and learning about Print*. Cambridge, MIT press. <https://www.sciepub.com/reference/171467>
- Akoğlu, G. (2016). *Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Uygulama Adımları* (C. Ergül, Ed.; 1. bs, C. 1). EĞİTEN KİTAP.
- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. <http://openaccess.hku.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11782/3857>
- Al-Darayseh, tassim A. (2014). *The Impact of Using Explicit/Implicit Vocabulary Teaching Strategies on Improving Students' Vocabulary and Reading Comprehension*. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.6.1109-1118>
- Anderson, A., Anderson, J., Lynch, J., Shapiro, J., & Eun Kim, J. (2012). Extra-textual talk in shared book reading: A focus on questioning. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1139-1154. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.602189>
- Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother–Child Joint Writing and Storybook Reading: Relations With Literacy Among Low SES Kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2). <https://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol48/iss2/6>
- Ard, L. M., & Beverly, B. L. (2004). Preschool Word Learning During Joint Book Reading. <http://dx.doi.org/10.1177/15257401040260010101>, 26(1), 17-28. <https://doi.org/10.1177/15257401040260010101>
- Bergman Deitcher, D., Aram, D., & Goldberg, A. (2021). Alphabet books: The nature of parents' shared reading between and across books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(1), 127-147. [https://doi.org/10.1177/1468798418814103/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177\\_1468798418814103-FIG2.JPEG](https://doi.org/10.1177/1468798418814103/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_1468798418814103-FIG2.JPEG)
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323-335. <https://doi.org/10.1080/02702710390227297>

- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 404-410. <https://doi.org/10.1016/J.JECP.2016.06.009>
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., & Cook, S. A. (2009). Shared Book Reading: When and How Questions Affect Young Children's Word Learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304. <https://doi.org/10.1037/A0013844>
- Boettke, P. J., & Coyne, C. J. (2009). Context Matters: Institutions and Entrepreneurship. *Foundations and Trends® in Entrepreneurship*, 5(3), 135-209. <https://doi.org/10.1561/03000000018>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. *Handbook of Child Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.CHPSY0114>
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years. *Child Development*, 67(3), 789. <https://doi.org/10.2307/1131861>
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1995). Mothers Reading to Their 3-Year-Olds: The Role of Mother-Child Attachment Security in Becoming Literate. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 998. <https://doi.org/10.2307/748207>
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children: A 2- and 3-Year Follow-up and a New Preschool Trial. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 488-503. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.488>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(PA), 80-92. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2014.09.004>

- Cahill, M., & Ingram, E. (2022). Extratextual talk in public library storytime programs: A focus on questions. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4). <https://doi.org/10.1177/1476718X221098662>
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331-362. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR1004\\_1](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR1004_1)
- Chomsky, C. (1972). Stages in Language Development and Reading Exposure. *Harvard Educational Review*, 42(1), 1-33. <https://doi.org/10.17763/HAER.42.1.H78L676H28331480>
- Cochran-Smith, M. (1994). Chapter VIII: The Power of Teacher Research in Teacher Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 95(6), 142-165. [https://doi.org/10.1177/016146819409500608/ASSET/016146819409500608.FP.PNG\\_V03](https://doi.org/10.1177/016146819409500608/ASSET/016146819409500608.FP.PNG_V03)
- Cohrssen, C., Church, A., & Tayler, C. (2014). Purposeful pauses: teacher talk during early childhood mathematics activities. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 169-183. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.900476>
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., & Kapp, S. (2007). Vocabulary Intervention for Kindergarten Students: Comparing Extended Instruction to Embedded Instruction and Incidental Exposure. <http://dx.doi.org/10.2307/30035543>, 30(2), 74-88. <https://doi.org/10.2307/30035543>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33(6), 934-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>

- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31-41. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2005.12.001>
- Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S., & Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about emotions and preschoolers' emotional competence. *Genetic Social and General Psychology Monographs*.
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P., & Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.006>
- Dickinson, D. K., De Temple, J. M., Hirschler, J. A., & Smith, M. W. (1992). Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 323-346. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(92\)90025-T](https://doi.org/10.1016/0885-2006(92)90025-T)
- Dickinson, D. K., Ed., & Tabors, P. O., Ed. (2001). Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.*, 291-312. <http://libproxy.tulane.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2001-06306-011&site=ehost-live&scope=site>
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How Reading Books Fosters Language Development around the World. *Child Development Research*, 2012, 1-15. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge among Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465>

- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104. <https://doi.org/10.2307/747807>
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations About Feeling States Between Mothers and Their Young Children. *Developmental Psychology*, 23(1), 132-139. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.132>
- Durand, V. N., Loe, I. M., Yeatman, J. D., & Feldman, H. M. (2013). Effects of early language, speech, and cognition on later reading: A mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 4(SEP). <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2013.00586>
- Eğitim ; Işıtan, Y., Saçkes, S., & Biber, M. (2020). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342154>
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016a). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/OZELEGITIMDERGISI.246307>
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016b). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/OZELEGITIMDERGISI.246307>
- Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science*, 16(11), 913-920. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9280.2005.01636.X>

- Farkas, G., & Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research*, 33(3), 464-497. <https://doi.org/10.1016/J.SSRESEARCH.2003.08.001>
- Fine, Y., Aram, D., & Ziv, M. (2019). *Enriching parent-child discourse during book sharing: The impact on children's story comprehension and narrative skills*. 243--264. <https://doi.org/10.1075/SIN.25.11FIN>
- Fivush, R. , H. C. A. & R. E. (2006). *Elaborating on elaborations: The role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development*. *Child Development*, 77, 1568-1588. [https://www.academia.edu/3651418/Fivush\\_R\\_Haden\\_C\\_A\\_and\\_Reese\\_E\\_2006\\_Elaborating\\_on\\_elaborations\\_The\\_role\\_of\\_maternal\\_reminiscing\\_style\\_in\\_cognitive\\_and\\_socioemotional\\_development\\_Child\\_Development\\_77\\_1568\\_1588](https://www.academia.edu/3651418/Fivush_R_Haden_C_A_and_Reese_E_2006_Elaborating_on_elaborations_The_role_of_maternal_reminiscing_style_in_cognitive_and_socioemotional_development_Child_Development_77_1568_1588)
- Garner, P. W., Jones, D. C., Gaddy, G., & Rennie, K. M. (1997). Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development*, 6(1), 37-52. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9507.1997.TB00093.X>
- Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2009). Teacher education, book-reading practices, and children's language growth across one year of head start. *Early Education and Development*, 20(2), 211-237. <https://doi.org/10.1080/10409280802595417>
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., & Gill, S. (2006). Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms: Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Mealtime, and Book Reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293-315. [https://doi.org/10.1207/S15566935EED1702\\_5](https://doi.org/10.1207/S15566935EED1702_5)
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2). <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
- Halat, A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/08caa002-72dc-4164-a759-6c39a2885576/5-6->

yas-grubu-cocuklara-paylasma-is-birligi-ve-sorumluluk-degerlerinin-kazandirilmasinda-etkilesimli-kitap-okuma-tekniginin-etkililiginin-incelenmesi

- Hammett, L. A., Van Kleeck, A., & Huberty, C. J. (2003). Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 442-468. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.2>
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hassinger-Das, B., Ridge, K., Parker, A., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Dickinson, D. K. (2016). Building Vocabulary Knowledge in Preschoolers Through Shared Book Reading and Gameplay. *Mind, Brain, and Education*, 10(2), 71-80. <https://doi.org/10.1111/MBE.12103>
- Hazzard, K. (2016). The Effects of Read Alouds on Student Comprehension. *Education Masters*. [https://fisherpub.sjf.edu/education\\_ETD\\_masters/351](https://fisherpub.sjf.edu/education_ETD_masters/351)
- Heath, S. Brice. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. 421.
- Highberger R, & B. H. (1973). *Vocabulary Growth of Head Start Children Participating in a Mothers' Reading Program*.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330-350. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2008.01.005>
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Bradley, D. E. (2019). How Classroom Conversations Unfold: Exploring Teacher–Child Exchanges During Shared Book Reading. *Early Education and Development*, 30(4), 478-495. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1556009>
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Erhart, A. C. (2012). Shared Book Reading and Head Start Preschoolers' Vocabulary Learning: The Role of Book-Related Discussion and Curricular

- Connections. *Early Education and Development*, 23(4), 451-474.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.537250>
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and Moral Development. *Empathy and Moral Development*.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Işıtan, S. (2019). *Kitap Okuma Modelleri ve Öykü Sonrası Etkinlikler* (M. GÖNEN, Ed.; 3. bs, C. 1). EĞİTEN KİTAP.
- Jackson, M. N. (2008). Book Review: Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. *Qualitative Health Research*, 18(7), 1012-1013.  
<https://doi.org/10.1177/1049732308319769>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29.  
[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. <http://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12462/10825>
- Kohn, M. (2000). Language, Power, and Persuasion: Toward a Critique of Deliberative Democracy. *Constellations*, 7(3), 408-429. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.00197>
- Korat, O., & Or, T. (2010). How New Technology Influences Parent—child Interaction: The Case of e-book Reading. <http://dx.doi.org/10.1177/0142723709359242>, 30(2), 139-154.  
<https://doi.org/10.1177/0142723709359242>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Leffel, K., & Suskind, D. (2013). Parent-directed approaches to enrich the early language environments of children living in poverty. *Seminars in speech and language*, 34(4), 267-277. <https://doi.org/10.1055/S-0033-1353443>
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/J.JECP.2010.07.002>

- Li, T., McBride-Chang, C., Wong, A., & Shu, H. (2012). Longitudinal Predictors of Spelling and Reading Comprehension in Chinese as an L1 and English as an L2 in Hong Kong Chinese children. *Journal of Educational Psychology*, *104*(2), 286-301. <https://doi.org/10.1037/A0026445>
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2010). Developing Early Literacy Skills: Things We Know We Know and Things We Know We Don't Know. *Educational researcher (Washington, D.C. : 1972)*, *39*(4), 340. <https://doi.org/10.3102/0013189X10369832>
- Lyytinen, P., Laakso, M. L., & Poikkeus, A. M. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education*, *13*(3), 297-308. <https://doi.org/10.1007/BF03172946>
- MacNaughton, Glenda., & Williams, G. (2009). *Teaching young children : choices in theory and practice / Glenda MacNaughton and Gillian Williams*. 432 p.-432 p. <https://search.worldcat.org/title/244653691>
- Mascareño, M., Snow, C. E., Deunk, M. I., & Bosker, R. J. (2016). Language complexity during read-alouds and kindergartners' vocabulary and symbolic understanding. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *44*, 39-51. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2016.02.001>
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated Interactive Read-Alouds in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, *60*(8), 742-751. <https://doi.org/10.1598/RT.60.8.4>
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, *14*(1), 105-140. <https://doi.org/10.1177/1468798413478261>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, *137*(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/A0021890>
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, *19*(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>

- Mol, S. E., & Neuman, S. B. (2014). Sharing information books with kindergartners: The role of parents' extra-textual talk and socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 399-410. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2014.04.001>
- Morrow, L. Mandel., & Gambrell, L. B. (2004). *Using children's literature in preschool : comprehending and enjoying books.* 112. [https://books.google.com/books/about/Using\\_Children\\_s\\_Literature\\_in\\_Preschool.html?hl=tr&id=qhjJTT9z5oMC](https://books.google.com/books/about/Using_Children_s_Literature_in_Preschool.html?hl=tr&id=qhjJTT9z5oMC)
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K., & Vermeulen, K. (2003). Relationship of Morphology and Other Language Skills to Literacy Skills in At-Risk Second-Grade Readers and At-Risk Fourth-Grade Writers. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 730-742. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.730>
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 342-356. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9817.2004.00238.X>
- Neslihan Bay, D., & Cetin, O. S. (2014). Storybook Reading Strategies of Preschool Teachers in the USA and Turkey. İçinde *International Journal of Education and Research* (C. 2, Sayı 7). [www.ijern.com](http://www.ijern.com)
- Neuman, J. H., & Baron, R. A. (2006). Aggression in the Workplace: A Social-Psychological Perspective. *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets.*, 13-40. <https://doi.org/10.1037/10893-001>
- Neuman, S. B., Samudra, P., & Danielson, K. (2021). Effectiveness of Scaling Up a Vocabulary Intervention for Low-Income Children, Pre-K through First Grade. <https://doi.org/10.1086/712492>, 121(3), 385-409. <https://doi.org/10.1086/712492>

- Nyhout, A., & O'Neill, D. K. (2014). Storybooks aren't just for fun: Narrative and non-narrative picture books foster equal amounts of generic language during mother-toddler book sharing. *Frontiers in Psychology*, 5(APR). <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2014.00325>
- Okanda, M., & Taniguchi, K. (2020). Preschoolers say “no” to ambiguous yes–no questions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101143. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2020.101143>
- Pellegrini A.D., G. L. (2003). *Joint reading as a context: Explicating the ways context is created by participants.*
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., & 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.23>
- Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 241-248. <https://doi.org/10.1007/S10643-009-0348-6>
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., & Justice, L. M. (2011). What are preschool teachers reading in their classrooms? *Reading Psychology*, 32(3), 197-236. <https://doi.org/10.1080/02702711003604484>
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Informational Text Use in Preschool Classroom Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 63(8), 656-665. <https://doi.org/10.1598/RT.63.8.4>
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M., Petscher, Y., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2012). A standardized tool for assessing the quality of classroom-based shared reading: Systematic Assessment of Book Reading (SABR). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 512-528. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.007>
- Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 209-225. <https://doi.org/10.1111/J.2044-835X.1990.TB00837.X>

- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental psychology*, 35(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.20>
- Reyes, J. W. (2007). *Environmental Policy as Social Policy? The Impact of Childhood Lead Exposure on Crime*.
- Ringler, L. (1968). Reviews: Durkin, Dolores. Children Who Read Early. New York: Teachers College Press, 1966. 174 + xiv pp. \$4.25. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312005002265>, 5(2), 265-267. <https://doi.org/10.3102/00028312005002265>
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(2), 345-359. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/024\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/024))
- Robinson, A. (2021). *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts Language Arts A Comparison Between Preschool Teachers' Read-Aloud A Comparison Between Preschool Teachers' Read-Aloud Techniques With Fictional and Informational Picture Books in Techniques With Fictional and Informational Picture Books in Small Groups Small Groups*. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons)
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994a). On the Efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302. <https://doi.org/10.1006/DREV.1994.1010>
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994b). On the Efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302. <https://doi.org/10.1006/DREV.1994.1010>
- Schapira, R., & Aram, D. (2020). Shared Book Reading at Home and Preschoolers' Socio-emotional Competence. *Early Education and Development*, 31(6), 819-837. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1692624>
- Schwindt, M., & Tegeler, J. (2010). Preschool Story Time: Fun and Learning in the School Library. *School Library Monthly*, 26(6), 14-15.
- Sena, B., Tez, I., Prof, D., & Konrot, A. (2022). *EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARINA ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ*.

- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR1001\\_4](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR1001_4)
- Shagoury, R. (2009). *Raising writers : understanding and nurturing young children's writing development*. 132. [https://books.google.com/books/about/Raising\\_Writers.html?hl=tr&id=PsvgAAAACAAJ](https://books.google.com/books/about/Raising_Writers.html?hl=tr&id=PsvgAAAACAAJ)
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? *Behavioral and Brain Sciences*, 23(5), 645-726. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00003435>
- Strasser, K., Larraín, A., & Lissi, M. R. (2013). Effects of Storybook Reading Style on Comprehension: The Role of Word Elaboration and Coherence Questions. *Early Education and Development*, 24(5), 616-639. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.715570>
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2013). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 33-48. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2012.04.004>
- Sun, H., Toh, W., & Steinkrauss, R. (2020). Instructional strategies and linguistic features of kindergarten teachers' shared book reading: The case of Singapore. *Applied Psycholinguistics*, 41(2), 427-456. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000053>
- Teale, W. H. (2003). Reading Aloud to Young Children as a Classroom Instructional Activity: Insights From Research and Practice. *On Reading Books to Children*, 123-147. <https://doi.org/10.4324/9781410607355-12>
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy: Writing and reading. *Writing research*, xxv, 218 p. [https://books.google.com/books/about/Emergent\\_Literacy.html?hl=tr&id=uccO8fgfIncC](https://books.google.com/books/about/Emergent_Literacy.html?hl=tr&id=uccO8fgfIncC)
- Temple, J. D. (2003). Learning Words From Books. *On Reading Books to Children*, 29-48. <https://doi.org/10.4324/9781410607355-7>

- Teng, F. (2016). The effects of word exposure frequency on incidental learning of the depth of vocabulary knowledge. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 16(3), 53-70. <https://doi.org/10.17576/GEMA-2016-1603-04>
- Tepetas Cengiz, S. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri ile Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.
- Tetik, G. (2017). Diyaloga Dayalı Okumanın 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişimine Etkisi The Effects of Dialogic Reading on 48-60 Months Old Children's Language Development. İçinde *Kastamonu Education Journal* (C. 25, Sayı 2).
- Thompson, R. A., Laible, D. J., & Ontai, L. L. (2004). Early Understandings of Emotion, Morality, and Self: Developing a Working Model. *Advances in Child Development and Behavior*, 31(C), 137-171. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(03\)31004-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(03)31004-3)
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Nicolopoulou, A., & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1-17. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2018.01.010>
- Tracey, D. H., & Young, J. W. (2002). Mothers' helping behaviors during children's at-home oral-reading practice: Effects of children's reading ability, children's gender, and mothers' educational level. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 729-737. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.729>
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
- van der Wilt, F., Smits-van der Nat, M., & van der Veen, C. (2022). Shared Book Reading in Early Childhood Education: Effect of Two Approaches on Children's Language Competence, Story Comprehension, and Causal Reasoning. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(4), 592-610. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2026540>
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643. <https://doi.org/10.1002/PITS.20314>

- Vural, E. S. (2021). *Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programının 5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamına Etkisinin İncelenmesi*.
- Vygotsky, L. S. (1997). Readings on the development of children. *Harvard University Press*, 79-91.  
[https://books.google.com/books/about/Mind\\_in\\_Society.html?hl=tr&id=RxjjUefze\\_oC](https://books.google.com/books/about/Mind_in_Society.html?hl=tr&id=RxjjUefze_oC)
- Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278. <https://doi.org/10.1007/S10643-005-0052-0>
- Walsh, R. L., & Hodge, K. A. (2018). Are we asking the right questions? An analysis of research on the effect of teachers' questioning on children's language during shared book reading with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 264-294. <https://doi.org/10.1177/1468798416659124>
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on head start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988a). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988b). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi*. <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/handle/11616/19382>

Yıldırım, A. , Ş. H. (2016). *SOSYAL BİLİMLERDE NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ* (10. bs, C. 1). SEÇKİN YAYINCILIK.

Yıldırım, A. , Şimsek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma yöntemleri*.

Yin, R. K. (1992a). The case study method as a tool for doing evaluation. *Current Sociology*, 40(1), 121-137.  
[https://doi.org/10.1177/001139292040001009/ASSET/001139292040001009.FP.PNG\\_V03](https://doi.org/10.1177/001139292040001009/ASSET/001139292040001009.FP.PNG_V03)

Yin, R. K. (1992b). *The Case Study Method as a Tool for Doing Evaluation*. Current sociology.  
<https://sci-hub.se/10.1177/001139292040001009>

Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15.  
[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00021-2)

Zucker, T. A., Bowles, R., Pentimonti, J., & Tambyraja, S. (2021). Profiles of teacher & child talk during early childhood classroom shared book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 27-40. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.02.006>

Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Oh, Y., & Wang, X. (2020). Asking Questions Is Just the First Step: Using Upward and Downward Scaffolds. *Reading Teacher*, 74(3), 275-283.  
<https://doi.org/10.1002/TRTR.1943>

Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>

## EKLER

### EK-1: Gönüllü Katılım Onam Formu

#### GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAY FORMU

(Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Sizi Prof. Dr. Sema SOYDAN tarafından yürütülen “ Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Okuma Sürecinde Metin Dışı İfadelerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma sürecinde kullandığı metin dışı ifadelerin çocukların dil gelişimi ve soyut düşünme becerilerini destekleme açısından incelenmesidir. Araştırmada sizden tahminen haftada 40 dakika ayırmanız istenmektedir.

**Bu çalışmaya katılmak tamamen GÖNÜLLÜLÜK esasına dayanmaktadır.**

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün sorulara, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ GİZLİ TUTULACAKTIR; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında, şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Yardımcı Araştırmacı/Sorumlu Araştırmacı Tarafından Doldurulacak	
Katılımcının kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını, katılımcının çalışma kapsamında sağlayacağı tüm verilerin etik kurallara göre işleneceğini ve bu etik kuralların ihlali durumunda, ortaya çıkacak tüm sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.	
Unvanı, Adı-Soyadı:	Havva CEYLAN SELÇUK/ Prof. Dr. Sema SOYDAN
Tarih:	26.12.2023
İmza:	
Yetişkin Katılımcının Kendisi tarafından doldurulacak	
<input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım.	
<input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.	
<input type="checkbox"/> Bu koşullarda, araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.	
18 Yaş Altı Kısıtlı Katılımcının Velisi/Vasisi tarafından doldurulacak	
<input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve bu çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü katılımcılara düşen sorumlulukları anladım.	
<input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve katılımcının kişisel bilgilerinin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.	
<input type="checkbox"/> Bu koşullarda, Velisi/Vasisi bulunduğum .....'nın araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmasını kabul ediyorum.	
Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların benimle paylaşılmasını	<input type="checkbox"/> İstiyorum <input type="checkbox"/> İstemiyorum
Adı-Soyadı: veya Katılımcı Kodu:	
Tarih:	
İmza:	
İletişim Bilgileri (İsteğe bağlı):	

*Bu form, katılımcının kendisi/velisi/vasisi tarafından imzalandıktan sonra araştırmacıya teslim edilecektir. Ayrıca talep edildiği takdirde, bu formun bir nüshası katılımcıya verilecektir.*

## EK-2: Bilgilendirilmiş Onam Formu



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULUNA  
SUNULACAK  
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU  
(Bireylerden veri toplamaya dayalı her türlü araştırmada alınacaktır. Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Bu çalışma, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Okuma Sürecinde Metin Dışı İfadelerinin İncelenmesi başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma, Prof. Dr. Sema SOYDAN tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile tez ortaya konacaktır /okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma süreçlerinin değerlendirilmesinin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak, gözlem yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- Kitap okuma sürecinde öğretmenlerden ses kaydı alınacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Necmettin Erbakan Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünden Prof. Dr. Sema Soydan'a yöneltebilirsiniz.

Sorumlu Araştırmacı /Yardımcı Araştırmacı Unvan- Adı-Soyadı:

Prof. Dr. Sema SOYDAN/ Havva CEYLAN SELÇUK





İmza :



**Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.**





*(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)*

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza: Tarih:





<    

Ölçek izni  Gelen kutusu 


 ben 22 Kas 2023     
alıcı: sulepetas v

Hocam tekrar merhabalar. Rahatsız ediyorum ama etik kurula başvuracağım. Ölçek izniyle ilgili yazınızı rica ediyorum.

---

 Şule Tepetaş-C... 22 Kas 2023     
alıcı: ben v

Havva hocam ölçeği kullanmanızda gerekli referansları çalışmanızda belirttiğiniz sürece bir sakınca yoktur.

22 Kas 2023 Çar, saat 09:37 tarihinde havva ceylan  şunu yazdı:

...

EK-4: Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU  
ETİK KURUL KARARI

<b>Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No</b>	<b>Tarih</b> :05/01/2024 <b>Toplantı Sayısı:</b> 01 <b>Karar No</b> :2024/01
<b>Araştırmanın Başlığı</b>	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Okuma Sürecinde Metin Dışı İfadelerinin İncelenmesi.
<b>Sorumlu Araştırmacı</b>	Prof. Dr. Sema SOYDAN
<b>Yardımcı Araştırmacı</b>	Havva CEYLAN SELÇUK Lisansüstü Öğrenci
<b>Etik Kurul Kararı</b>	17506 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından "Uygun" olduğuna karar verilmiştir.

## EK-5: MEB Araştırma İzni



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-97173195  
Konu : Araştırma İzni (Havva CEYLAN SELÇUK)

21.02.2024

### DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) 12/02/2024 tarihli ve E-48178250-300-469021 sayılı yazınız.  
c) 19/02/2024 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Havva CEYLAN SELÇUK'un "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Okuma Sürecinde Metin Dışı İfadelerinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Seydişehir ilçesinde bulunan ekli listede adı yazılı Anaokullarında görevli okul öncesi öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/rica ederim.

Murat YİĞİT  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Katılımcı Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa)
- 4-Kodlama Tablosu (2 Sayfa)
- 5-Okul Listesi (1 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:  
Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:  
Seydişehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Akçeşme Mahallesi Garaj Cad. No:4 42020 Kamtaş/Konya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (332) 353 30 30

Bilgi için: Ali Naci İŞİK -1223

E-Posta: [istatistik42@meb.gov.tr](mailto:istatistik42@meb.gov.tr)

Uyruan: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Keş Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr>

Faks:3325515940



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İhtiyaç duymadıkça bunu yayımlanmasından önce silmeyiniz. a5c7-28cf-317h-9fd4-d88e koda ile teyit edilebilir