

Dialogic Reading: Its Effectiveness on Receptive and Expressive Language of Children in Need of Protection

Gözde AKOĞLU¹ Cevriye ERGÜL² Yağmur DUMAN³

ABSTRACT. The purpose of this study was to investigate the effectiveness of the “Dialogic Book Reading Program (DBRP)” on the receptive and expressive language skills of 4-5- year-old children who were in need of protection. The study included nine children (4 girls and 5 boys) living in an orphanage and who were identified as developmentally delayed based on the results of Denver Developmental Screening Test II. Children's language skills were pre- and post tested. Results showed that DBRP was effective to improve expressive language skills (number of different words) of participating children. Findings were discussed based on the results of previous research.

Key Words: Children in need of protection, dialogic reading, receptive language, expressive language

SUMMARY

Purpose and significance: Previous studies showed that children in need of protection are at increased risk for future academic, social, and psychological problems. Despite this evidence of increased risk, there has been limited research examining effectiveness of intervention programs to reduce the effects of environmental risk factors. In this context, dialogic/interactive book reading is a widely-cited and effective method to support development of children at-risk. It is a commonly used practice to improve early literacy skills. Dialogic reading is based on using a series of standard behaviors that aim to improve children’s vocabulary and language skills. This method requires the adult to ask child open ended questions about the main character, context and events of the story; extend child’s answers by repeating, rephrasing and asking more questions; and encourage child to talk more during story reading. It encourages children actively participate in the book reading. The effectiveness of dialogic reading has been shown by several studies for children with environmental disadvantages. However, studies that included a systematic and comprehensive implementation of dialogic reading with children in need of protection are very limited. Therefore, this study aimed to examine the effectiveness of dialogic book reading on receptive and expressive language skills of 4-5-year-old children living in orphanages.

Methods: The study included nine children (4 girls and 5 boys) living in an orphanage and who were identified as developmentally delayed based on the results of Denver Developmental Screening Test II (DDST II). Children participated in dialogic book reading sessions administered by one of the researchers three times a week for six weeks. Each week one book was read emphasizing target words which were previously identified by the researchers. Children's language skills were pre- and post-tested using Peabody Picture Vocabulary Test and natural language sample analysis which was completed by measuring mean length of utterance, number of different words, and total number of words used.

Results: The results showed that all children participated in the study improved their receptive and expressive language skills from pretest to posttest. Children’s improvement on Peabody Picture Vocabulary Test, mean length of utterance, and number of different words was found significant. However, total number of words children produced on posttest did not significantly differ from that they produced on pretest.

Discussion and Conclusions: The findings support the results of previous studies indicating the effectiveness of dialogic book reading for children who are at risk for developmental delay due to environmental factors. Results of this study are important when considering dialogic book reading is effective in improving early literacy skills and school readiness. The significant progress demonstrated by the participating children suggests that it is increasingly important that dialogic book reading should be incorporated into the intervention programs to increase school readiness and prevent the development of later learning difficulties in children who are in need of protection.

¹ Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, e-posta: gakoglu@kku.edu.tr

² Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-posta: cergul@ankara.edu.tr

³ Çocuk Gelişimci, Kırıkkale, e-posta: yagmurduman@gmail.com

Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri

Gözde AKOĞLU⁴ Cevriye ERGÜL⁵ Yağmur DUMAN⁶

ÖZ. Bu araştırma, gelişimleri çevresel nedenlerle risk altında olan 4-5 yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde küçük grup uygulamalarına dayalı “etkileşimli kitap okuma programının” etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Ön test- uygulama ve son test aşamalarından oluşan araştırmanın çalışma grubunda Denver Gelişimsel Tarama Testi II sonuçlarına göre gelişimlerinin normal gelişimden farklılaştığı belirlenen ve bir çocuk yuvası ve kız yetiştirme yurdu’nda kalan 4-5 yaş arası 4’ü kız 5’i erkek toplam 9 çocuk yer almıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, uygulanan etkileşimli kitap okuma programının çalışma grubunda yer alan çocukların farklı sözcük sayıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlar alanyazında bildirilen bulgular temelinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Korunmaya muhtaç çocuklar, etkileşimli kitap okuma, alıcı dil, ifade edici dil,

GİRİŞ

İnsan gelişimi biyolojik ve çevresel birçok değişkenin etkisi altındadır. Bu değişkenlerin bir kısmı gelişimi desteklerken, bir kısmı bu gelişimsel kazanımların etkileri üzerinde risk yaratmaktadır. Özellikle, doğum öncesi dönemden başlayarak yaşamın ilk sekiz yılını kapsayan *erken çocukluk dönemi* gerek gelişimsel kazanımlar, gerek gelişim üzerinde etkili olabilecek çevresel riskler bakımından oldukça kritik bir dönemdir (World Health Organization, 2012). Büyüme ve gelişim açısından büyük öneme sahip olan bu dönemde sağlanan deneyimler, bireyin daha sonraki yaşantısı üzerinde önemli rol oynamakta ve gelişime yön vermektedir. Erken çocukluk dönemine ilişkin yapılan çalışmalarda, bu dönemde gelişimsel olarak desteklenen çocukların gelecekte sosyal yaşama katılımında daha başarılı oldukları ortaya konmaktadır (Rolnick ve Grunewald, 2007).

Çocuk gelişiminde genetik etkenler rol oynamakla birlikte, yapılan araştırmaların sonuçları, rol oynayan ana değişkenin çevresel etkenler olduğuna işaret etmektedir. Bu dönemde gelişimi destekleyici deneyimler sunulmaması, bireylerin gelecekteki gelişimsel yeterliliklerinin risk altında olmasına neden olabilmektedir (World Health Organization, 2012).

Gelişimsel olarak risk yaratan durumlar alanyazında genel olarak üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlardan birincisi; *var olan* risktir. Var olan risk, Down, Fragile X gibi sendromları içeren nörolojik, kromozomal ve/veya tıbbi bozuklukları ifade etmektedir. Bu koşullar, çoğunlukla gelişimsel yetersizliklere ya da gecikmelere kaynaklık etmekte ve gecikmiş gelişimle ilişkili olan özelliklerin var olacağı tahmin edilebilmektedir. Risk yaratan ikinci durum ise *biyolojik* risktir. Biyolojik risk, doğum öncesi, doğum sırası, doğum sonrası ve yenidoğan dönemiyle ya da gelişimin erken dönemleriyle ilgili

⁴ Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, e-posta: gakoglu@kku.edu.tr

⁵ Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-posta: cergul@ankara.edu.tr

⁶ Çocuk Gelişimci, Kırıkkale, e-posta: yagmurduman@gmail.com

bir risk hikayesinin olması anlamına gelmektedir. Prematüre bebekler, doğum yaşına göre küçük doğan bebekler (small for date) ve doğum öncesi dönemde alkol, ilaç vb. zararlı maddelere maruz kalan bebekler, biyolojik olarak risk altında olan bebeklerdir. Üçüncü risk faktörü ise *çevresel* risktir. Çevresel risk, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin koşullarına bağlı olarak gelişimini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesini engelleyen koşulları ifade etmektedir. Çevresel risk beslenme yetersizliği, fiziksel ya da psikolojik istismar, kalabalık aile, sık yer değiştirme, çevresel olarak zararlı maddelere açık olma, gelişimi destekleyici uyaranlara ulaşamama gibi özellikler ile karakterizedir (Wilson, 2003).

Türkiye’de, gelişimi çevresel nedenlerle risk altında olan çocukların bir kısmını korunmaya muhtaç çocuklar oluşturmaktadır. Korunmaya muhtaçlık kavramı, bir çocuğun kanunun öngördüğü ölçüde özen ve bakım görememesini ve bunun sonucunda beden, fikir ve ruh güvenliğinin tehlikeye düşmesini ifade etmektedir (Akyüz, 1974)⁷. Korunmaya muhtaç çocukların büyük bir kısmını çocuk yuvaları (0-12 yaş) ve yetiştirme yurtlarında (13-18 yaş) kalan çocuklar oluşturmaktadır (TÜİK, 2013; T.C. Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü).

Yapılan çalışmalarda, korunmaya muhtaçlık olgusunda, bakımı, yetiştirilmesi, korunması ve gözetilmesindeki eksiklikler nedeniyle çocuğun sosyal, fiziksel, ruhsal ve ahlaki yönden sağlıklı bir yetişkin olmasının risk altında olduğu belirtilmiştir (Yaban ve Yükselen, 2007). Korunmaya muhtaç çocukların gelişimleri üzerinde risk yaratan çevresel faktörlerin etkilerini en aza indirebilmek için kapsamlı ve sistematik müdahale programlarının uygulanması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelişimsel risklerin etkilerini azaltmayı hedefleyen çeşitli müdahale programları olmakla birlikte, alanyazında, etkileşimli kitap okuma (dialogic/interactive book reading) programının, gelişimi çeşitli nedenlerle risk altında olan çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişimlerini desteklemeye yönelik olarak uygulanan programlar arasında yer aldığı belirtilmektedir. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, çocukların gelişimleri üzerinde bilişsel uyaran sağlayan bir etkinlik olarak olumlu kazanımlar sağladığına ilişkin çok sayıda bulgu yer almaktadır (Vally, 2012). Örneğin, Bus, Van IJendoorn ve Pellegrini (1995) yaşamın ilk altı yılında karşılaşılan etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların dil gelişimi, erken okuryazarlık ve okuma başarılarını artırdığını belirtmişlerdir.

Etkileşimli kitap okuma yetişkin ve çocuk arasında etkin bir etkileşime dayalı, birlikte kitap okuma etkinliği olarak Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994; Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994). Etkileşimli kitap okuma uygulamaları, standart kitap okuma davranışlarında yapılan çeşitli değişikliklere dayanmaktadır. Bu değişikliklerin temelinde, yetişkin ve çocuğun rollerinin yer değiştirmesi yer almaktadır. Standart kitap okuma sürecinde yetişkin kitabı okuyan, çocuk ise dinleyen konumundadır. Ancak etkileşimli kitap okuma uygulamalarında çocuk öyküyü anlatan kişi olmayı öğrenir. Yetişkin etkin bir dinleyici olma rolünü üstlenirken, sorular sorarak, çocuktan gelen yanıtlara yeni bilgiler ekleyerek, çocuğun kitaplara ve yazı diline ilişkin farkındalığını artırır, çocuğun katılımını ve yanıtlarını teşvik eder. Çocuk öyküyü anlatan kişi rolünü kazandıkça, yetişkin öykü anlatma sorumluluğunu giderek çocuğa bırakır (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999). Çocukların kitap okuma sırasında etkin katılımlarını sağlamaya yönelik olarak Whitehurst ve arkadaşları tarafından tanımlanmış olan konuşmayı başlatma ve sürdürme stratejileri bulunmaktadır. Bu stratejiler, çocukların öyküdeki bir ifadeyi ya da cümleyi tanımlamalarını istemeyi, çocuklara öyküde yer alan olaylar ya da karakterler hakkında sormayı, çocuklardan öyküde yer alan olayları açık

⁷ 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanununun 3 üncü maddesinin (b) bendinde korunmaya muhtaç çocuk, beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup; ana veya babasız, ana ve babasız, ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan, ana ve babası veya her ikisi tarafından terk edilen, ana veya babası tarafından ihmal edilip; fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuğu ifade etmektedir (Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu).

uçlu sorular sorarak tanımlamalarını ve öyküde yer alan kişi ya da durumlar ile kendi yaşantılarını ilişkilendirmelerini istemeyi içermektedir. Bununla birlikte, çocukların gerçekleştirdikleri konuşmalara ilişkin yetişkin tarafından sağlanan geri bildirim süreçleri de yapılandırılmıştır. Bu süreçler, çocuk tarafından verilen yanıtların yetişkin tarafından değerlendirilmesini, verilen yanıtların pekiştirilmesini, yanıtların doğru olmadığı durumlarda, çocuğun yeni sözcüğü öğrenebilmesi için başka hangi bilgilerin verilmesi gerektiğini düşünmeyi, çocuklardan gelen yanıtların tekrarlanmasını ve yeni sözcükler ekleyerek genişletmeyi gerektirmektedir (Vally, 2012; Whitehurst ve diğ., 1994).

Alanyazında, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıklarını artırdığına ve dil gelişimini desteklediğine ilişkin bulgular yer almaktadır (Chow ve McBride-Chang, 2003; Valdez- Menchaca ve Whitehurst, 1992; Wasik ve Bond, 2001; Wasik, Bond ve Hindman, 2006). Örneğin, Hargrave ve Senechal (2000) tarafından 4-5 yaşında ve ifade edici dilde sözcük bilgileri akranlarının yaklaşık 13 ay gerisinde olan 36 çocuk ile gerçekleştirilen bir çalışmada, etkileşimli kitap okuma ile rutin kitap okuma etkinliklerinin etkileri karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, etkileşimli kitap okuma programı uygulanan çocukların ifade edici dilde sözcük bilgisini değerlendiren testlerde rutin kitap okuma etkinlikleri koşulunda yer alan akranlarına göre daha büyük ilerleme kaydettiklerini göstermiştir. Bir diğer çalışmada da 8 haftalık sınıf temelli bir etkileşimli kitap okuma uygulaması sonucunda 5-6 yaşında anasınıfa devam eden çocukların hem öyküleme becerilerinde hem de ifade edici dildeki sözcük bilgilerinde kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde ilerleme kaydedildiği bulunmuştur (Lever ve Senechal, 2011). Dale ve arkadaşları (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, hafif ve orta düzeyde dil gecikmesi yaşayan 36-72 ay arasındaki 33 çocukla etkileşimli kitap okuma ve sohbete dayalı müdahale (conversationally based intervention) uygulamaları gerçekleştirilmiştir. 6-8 hafta süren müdahale sonucunda, etkileşimli kitap okuma uygulamalarından yararlanan grupta yer alan çocukların diğer gruba göre, daha fazla sayıda farklı sözcük kullandıkları ve daha fazla sözel katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Mol, Bus, de Jong ve Smeets (2008) tarafından etkileşimli kitap okumanın etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapılan bir metaanaliz çalışmasında ise etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ifade edici dil üzerindeki etki büyüklüklerinin alıcı dil için elde edilmiş etki büyüklüklerinden çok daha yüksek olduğu bulunmuş ve sonuçlar etkileşimli kitap okumanın genel olarak ifade edici dil becerilerinin gelişimi üzerinde çok daha etkili olduğu yönündeki hipotezleri desteklediği yönünde yorumlanmıştır. Whitehurst, Arnold ve arkadaşları (1994) tarafından alt SED'deki çocuklarla etkileşimli kitap okumanın etkililiğinin incelendiği bir araştırmada ise uygulanan programın farklı müdahale koşullarında etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, etkileşimli kitap okumanın hem okul hem de ev ortamında uygulandığı durumlarda, sadece okul veya sadece rutin kitap okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği durumlara göre sözcük bilgisi ve sözel dil becerilerinde daha yüksek düzeyde gelişme kaydedildiğini göstermiştir. Ayrıca, elde edilen kazanımların 6 ay sonra yapılan izleme çalışmasında da korunduğu gözlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda etkileşimli kitap okuma uygulamalarının sıklıkla gelişimi çeşitli nedenlerle risk altında olan çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini artırmak için bir müdahale olarak uygulandığı ve uygulamaların çoğunlukla çocukların ev ortamlarında anne babalar tarafından ya da devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği göze çarpmaktadır (Dickinson ve Tabors, 2001; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Whalon, Delano ve Frances Hanline, 2013; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Ancak, korunmaya muhtaç çocukların bulunduğu çocuk yuvalarında gerçekleştirilen ve sistematik olarak uygulanan bir etkileşimli kitap okuma uygulamasına ulaşamamıştır. Bu nedenle, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, gelişimi çevresel olarak risk altında bulunan korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerindeki olası etkilerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmada, küçük grup uygulamalarına dayalı "etkileşimli kitap okuma programının" 4-5 yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, tek grup ön test- son test modeli kullanılmıştır. Kullanılan modelin bilimsel değerine ilişkin sınırlılıklar olmakla birlikte (Karasar, 2012), araştırmanın çalışma grubuna özgü özellikler, kontrol grubunun oluşturulmasını güçleştirmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunda İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir ilde Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı bir çocuk yuvası ve kız yetiştirme yurdunda kalan ve okul öncesi eğitime devam etmekte olan 4-5 yaş grubu 4'ü kız, 5'i erkek toplam 9 korunmaya muhtaç çocuk yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunda yer alan çocukların genel gelişimsel performanslarının değerlendirilmesi amacıyla Denver Gelişimsel Tarama Testi II ve alıcı dil yaşlarının belirlenebilmesi amacıyla Peabody Resim Kelime Testi kullanılmış, ifade edici dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla da doğal dil örneklerinden yararlanılmıştır.

Denver Gelişimsel Tarama Testi (Denver Developmental Screening Test – DDST, Frankenburg ve Dodds, 1967): Denver II, 0-6 yaş arasındaki çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimlerini değerlendirmek ve gelişimsel açıdan risk altındaki çocukları belirlemek ve izlemek için geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Türkçe'ye uyarlama ve standardizasyon çalışmaları 1980 yılında Yalaz ve Epir tarafından gerçekleştirilmiş ve 2009 yılında tekrar gözden geçirilmesi tamamlanmıştır. Testin uygulayıcılar arası güvenilirliği .90, test - tekrar test güvenilirliği ise .86 olarak belirtilmiştir. Kişisel-Sosyal, İnce Motor, Dil ve Kaba Motor alt alanlarından oluşmaktadır. Testte toplam 116 madde yer almaktadır. Değerlendirme ile çocuğun gelişim düzeyinin normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılması sağlanmaktadır (Yalaz, Anlar ve Bayoğlu, 2010).

Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test): 2-12 yaş arası çocukların alıcı dildeki kelime bilgilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir performans testidir. Bireysel olarak uygulanan test, üzerinde dörder resim bulunan yüz adet karttan oluşmaktadır. Testin uygulanması sırasında çocuktan kendisine gösterilen kart üzerinde ismi söylenen resmi göstermeleri istenmektedir. Testin Türkçe'ye uyarlaması Katz, Önen, Demir, Uzlukaya ve Uludağ (1974) tarafından yapılmıştır. Türk çocukları için normlarının oluşturulması amacıyla 1440 çocuktan veri toplanmıştır. Normlar şehir, köy ve gecekondu için ayrı hesaplanmıştır. Testin uygulanması sonucunda çocukların elde ettikleri ham puanlar norm tablosuna göre şehir, köy ve gecekondu için ayrı ayrı yorumlanarak alıcı dil yaşı belirlenmektedir. Testin yapı geçerliği 21 kız ve 21 erkeğin test puanları ile hesaplanmıştır. Analizler sonucunda cinsiyetler arasında fark bulunmamış, ancak şehirde ve köyde yaşayan çocukların test puanlarında şehirde yaşayan çocukların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yapılan bir başka çalışmada ise test puanlarında yaşa bağlı olarak artış olduğu saptanmıştır.

Doğal Dil Örneklerinin Alınması: Çocukların dil becerilerini değerlendirmede doğal iletişim ortamlarında alınan dil örneğinin analizi yaygın olarak tercih edilen bir uygulamadır. Dil örneğinden alınan bazı ölçümlerin hem gelişimsel değişimleri gösterebildiği hem de dil bozukluğu olan çocukları tanılamada klinik açıdan yararlı olduğu çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir (Acarlar, 2005). Doğal dil örneklerinin analizi ile ifade edici dil performansının sözcük dağarcığı, ortalama sözce uzunluğu ve kullanılan biçimbirimler gibi dilin farklı yönlerine ilişkin bilgi edinilebileceği belirtilmiştir (Acarlar, 2002; Ege, Acarlar ve Güteryüz, 1998) Dil örneğinde yer alan biçimbirim sayılarının toplam sözce sayısına bölünmesiyle hesaplanan ortalama sözce uzunluğunun da normal gelişim gösteren çocuklarda yaşla yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirtilmiş; bir üretkenlik ölçüsü olan ortalama sözce uzunluğunun sözdizimsel gelişimi, kronolojik yaştan daha iyi yordadığı ifade edilmiştir (Acarlar, 2005; Ege, Acarlar ve Güteryüz, 1998). Dilin biçimbirimsel ve sözdizimsel özellikleri hakkında nicel bilgi sağlayan ortalama sözce uzunluğu hesaplamaları özellikle Türkçe gibi eklemlemeli diller açısından büyük önem taşımaktadır. Toplam sözce sayısı ve farklı sözcük sayısının da Türk

çocuklarında yaşla ilişkili olduğu bilinmekte ve özellikle farklı sözcük sayısının gelişimsel düzeyi yansıtmada etkili değerlendirme yöntemlerinden biri olduğu belirtilmektedir. Sözcük dağarcığı çeşitliliği indeksi olarak farklı sözcük sayısı belirli bir uzunluktaki dil örneğinde bulunan farklı sözcük köklerinin sayılarının hesaplanmasıyla bulunmakta ve ifade edici sözcük dağarcığı büyüklüğünü göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Genel sözel üretkenliğin ve konuşkanlığın bir ölçümü olarak toplam sözce sayısı da dil örneklerinden elde edilen ölçümler arasındadır. Toplam sözce sayısı, belirli bir sürede alınan ya da belirli bir büyüklükte olan dil örneğinde kullanılan tüm sözceleri içermektedir (Acarlar, 2005).

Bu çalışmada, her çocukla bireysel olarak doğal etkileşim bağlamında dil örnekleri alınmıştır. Dil örneklerinin alınmasında kurumda bulunan evcilik ve çiftlik hayvanları setlerinden yararlanılmıştır.

Uygulama Süreci

Ön test, uygulama ve son test aşamalarından oluşan araştırmanın uygulama aşamasına başlanmadan önce, etkileşimli kitap okuma programının uygulanmasına yönelik olarak araştırmacılar tarafından, alanyazında yaygın olarak kabul gören ölçütler dikkate alınarak 3 öykü kitabı belirlenmiştir. Çocukların sözcük bilgilerine yönelik öğretimsel hedefleri oluşturmak üzere öykü kitaplarının teması ve çocukların düzeyi dikkate alınarak her kitap için 10 isim ve 10 eylem sözcük ile bir sesbirim belirlenmiştir.

Araştırmanın ön test aşamasından önce, araştırmacılar tarafından çalışma grubunda yer alan çocukların gelişimsel performanslarının belirlenmesi amacıyla DGTT II uygulanmış ve araştırmanın ön test aşamasına geçilmiştir. Ön test aşamasında, çocukların alıcı dil becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır. Peabody Resim Kelime testine ilişkin norm grubuyla, çalışma grubunda yer alan çocukların teste ilişkin ortalamaları karşılaştırılırken, üç norm grubu da incelenmiş, çalışma grubunda yer alan çocukların gelişimleri üzerinde çevresel koşulların olası dezavantajları ve buldukları ilin ve ilçenin sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikleri göz önünde bulundurularak, elde ettikleri ham puanlar gecekondü bölgelerinde yaşayan çocuklar için oluşturulan puanlar ile karşılaştırılarak alıcı dil yaşı belirlenmiştir. İfade edici dil becerilerini değerlendirmek amacıyla doğal etkileşim bağlamında 25'er dakikalık doğal dil örnekleri alınmıştır. Doğal dil örneklerinin alınması için kurumda bulunan oyun odası kullanılmıştır. Dil örnekleri alınmadan önce her çocukla bireysel olarak 5 dakikalık bir ısınma çalışması yapılmış, kullanılacak materyaller ve ses kayıt cihazı çocuklara tanıtılmıştır. Doğal etkileşim bağlamında alınan dil örnekleri ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Daha sonra, doğal dil örnekleri çevriyazıya aktarılarak, çalışma grubunda yer alan çocukların ortalama sözce uzunlukları, toplam sözce sayıları ve tam ve anlaşılır 150 sözce için farklı sözcük sayıları belirlenmiştir. Doğal dil örneklerinin analizinde kayıtların ısınma çalışmasını içeren ilk 5 dakikası analiz dışı bırakılmıştır.

Ön test aşaması tamamlandıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiş ve çalışma grubunda yer alan çocukların kurumda buldukları saatler dikkate alınarak, üçüncü araştırmacı tarafından haftada 3 kez etkileşimli kitap okuma programı uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Her hafta bir kitap hedef sözcükler vurgulanarak okunmuş ve her okuma ortalama 35 dakika sürmüştür. Altı hafta süren uygulama aşamasının ardından, çalışma grubunda yer alan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ön test aşamasında kullanılan değerlendirme araçları ve işlemleri kullanılarak araştırmacılar tarafından tekrar değerlendirilmiştir.

Araştırmada, alıcı yaşına ilişkin ölçümler için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .93, ortalama sözce uzunluğu için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .90, farklı sözcük sayısı için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .88 ve toplam sözce sayısı için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

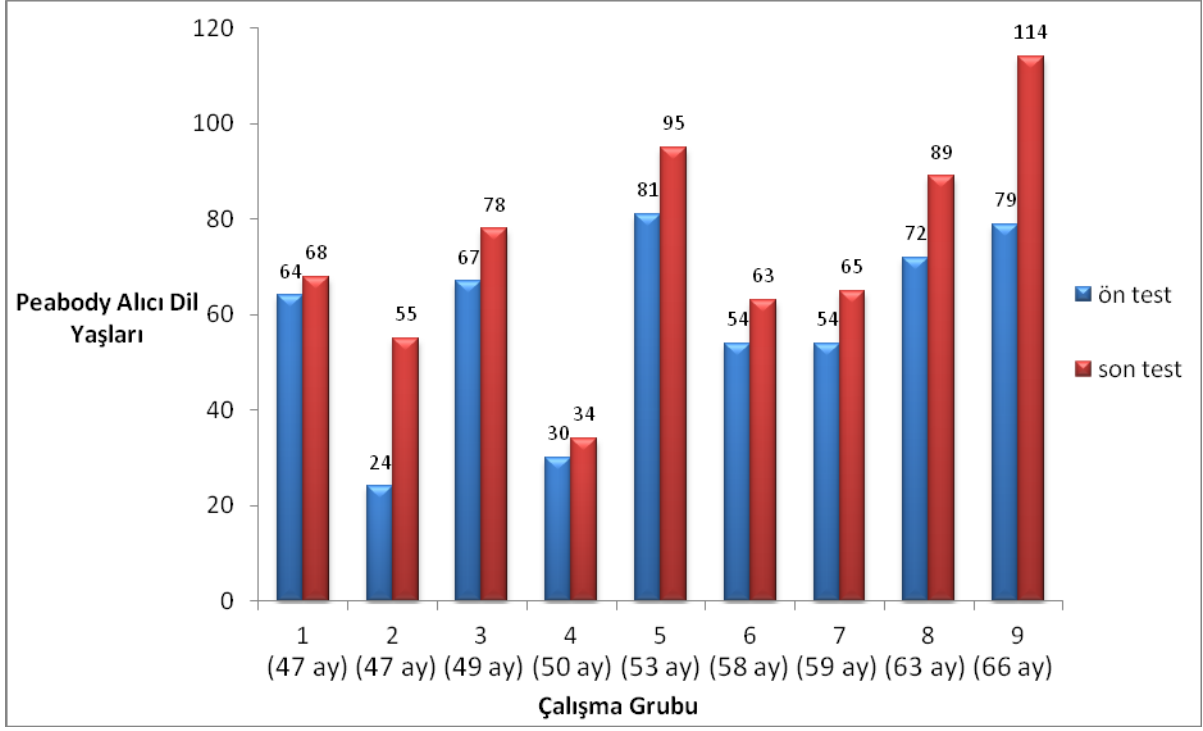
Çalışma grubunda yer alan çocukların DGTT II sonuçları incelendiğinde, 9 çocuktan 5'inin (%55.6) gelişimsel performansının “anormal”, 4'ünün (%44.5) “şüpheli” olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunun kronolojik yaşları, alıcı dil yaşları, ortalama sözcük uzunlukları, farklı sözcük sayıları ve toplam sözcük sayılarına ilişkin ortalamalar ile standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Yaşları ve Alıcı ve İfade Edici Dil Performans Göstergeleri*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>
Kronolojik yaş (ay)	9	54.66	7.08	47.00	66.00
Ön Test – ADY* (ay)	9	58.37	20.35	24.00	81.00
Son Test - ADY (ay)	9	73.40	23.81	34.00	114.00
Ön Test- OSU*	9	3.31	.83	1.90	4.62
Son Test- OSU	9	3.94	.86	2.70	5.17
Ön Test – FSÖZS*	9	146.00	27.89	95.00	181.00
Son Test- FSÖZS	9	196.77	34.13	139.00	241.00
Ön Test – TSS*	9	220.11	25.71	182.00	251.00
Son Test- TSS	9	279.11	49.06	207.00	349.00

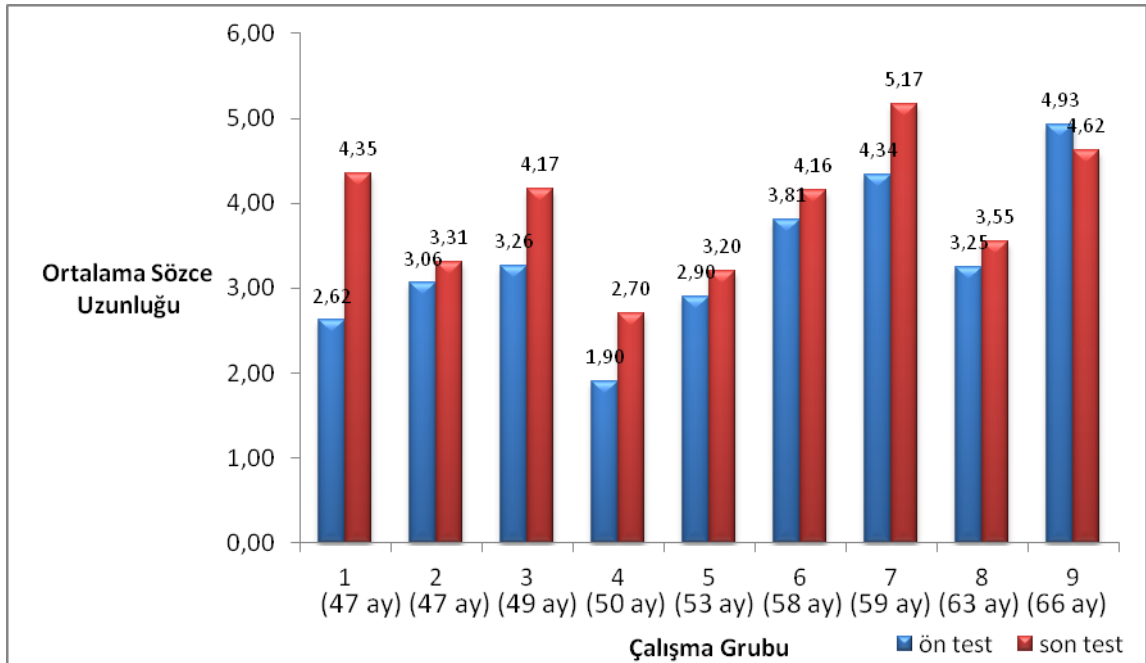
*ADY: Alıcı Dil Yaşı; OSU: Ortalama Sözcük Uzunluğu; FSÖZS: Farklı Sözcük Sayısı; TSS= Toplam Sözcük Sayısı

Çalışma grubunda yer alan çocukların alıcı dil yaşlarının belirlenmesi amacıyla Peabody Resim Kelime Testi kullanılmış, ortalama sözcük uzunluklarının, farklı sözcük sayılarının ve toplam sözcük sayılarının hesaplanmasında ise doğal dil örneklerinden yararlanılmıştır. Kronolojik yaşa ilişkin ortalamalar incelendiğinde, çalışma grubunun yaş ortalamasının 54.66 ay (S=7.08) olduğu ve çalışma grubunda yer alan çocukların en düşük 47 ay, en yüksek 66 aylık oldukları görülmektedir. Çalışma grubunun Peabody Resim Kelime Testi ile elde edilen alıcı dil yaşlarına ilişkin ön test ortalamalarının 58.37 ay (S= 20.35), son test ortalamalarının 73.40 ay (S= 23.81) olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan çocukların alıcı ve ifade edici dil performanslarının ön testten son teste artış gösterdiği dikkati çekmektedir. Çalışma grubunda yer alan çocukların Peabody ön test ve son test alıcı dil yaşlarına ilişkin bireysel performanslarının dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.



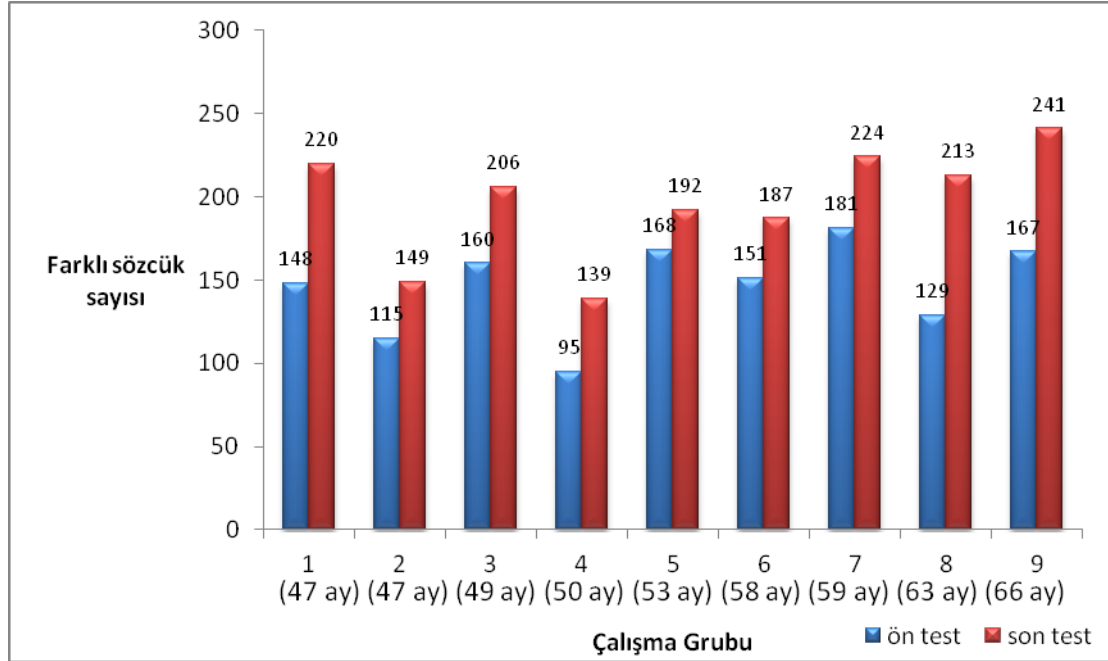
Şekil 1. Çalışma grubunda yer alan çocukların alıcı dil yaşlarına ilişkin bireysel performanslarının ön test ve son test sonuçlarına göre dağılımları.

Katılımcıların ortalama sözcük uzunluklarına ilişkin ön test-son test sonuçları incelendiğinde (bkz. Şekil 2.), tüm katılımcıların son test ortalama sözcük uzunluklarında artış olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, ön test sonuçları ile karşılaştırıldığında, uygulanan etkileşimli kitap okuma programından sonra, çocukların ifade edici dil becerilerine ilişkin üretkenliklerinde gelişme olduğu şeklinde yorumlanabileceği düşünülmektedir.



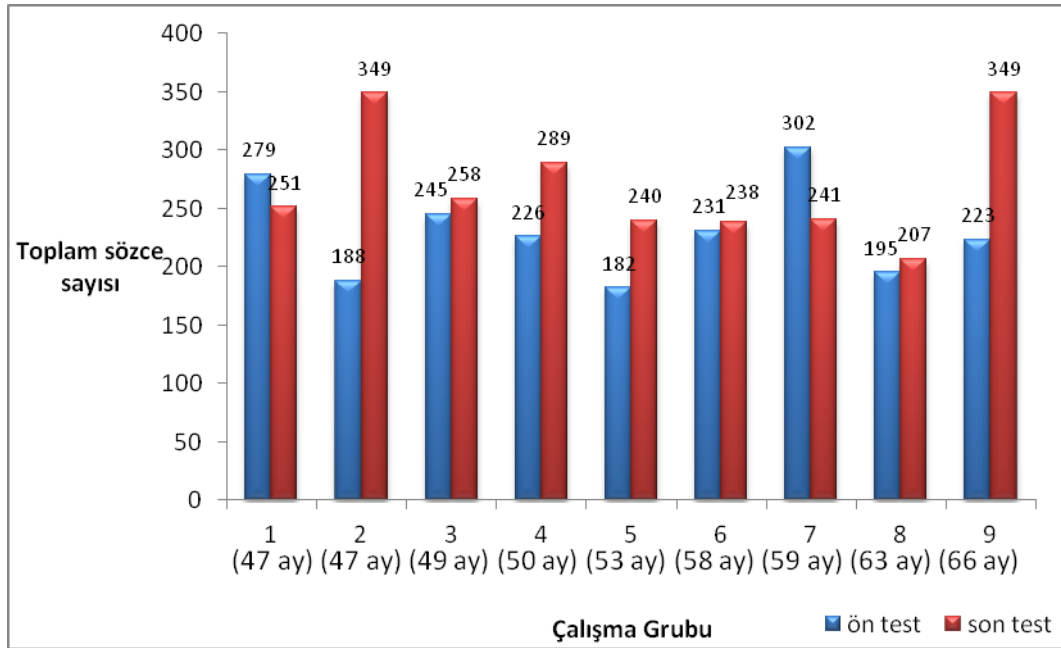
Şekil 2. Çalışma grubunda yer alan çocukların ortalama sözcük uzunluklarına ilişkin bireysel performanslarının ön test ve son test sonuçlarına göre dağılımları.

Çalışma grubunda yer alan çocukların bireysel performansları incelendiğinde, her çocuğun farklı sözcük sayısı ortalamalarında, ön test aşamasından son test aşamasına artış olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ön test sonuçları ile karşılaştırıldığında, uygulanan etkileşimli kitap okuma programından sonra, çocukların ifade edici dil sözcük dağarcıklarında, dolayısıyla sözcük çeşitliliklerinde gelişme olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Çocukların farklı sözcük sayılarına ilişkin ön test ve son test performansları Şekil 3'te özetlenmiştir.



Şekil 3. Çalışma grubunda yer alan çocukların farklı sözcük sayılarına ilişkin bireysel performanslarının ön test ve son test sonuçlarına göre dağılımları.

Çalışma grubunun toplam sözcük sayısına ilişkin ortalamaları incelendiğinde, son test aşamasında her çocuğun bireysel performansında, dolayısıyla sözel üretkenlikte artış olduğu görülmektedir (bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Çalışma grubunda yer alan çocukların toplam sözcük sayılarına ilişkin bireysel performanslarının ön test ve son test sonuçlarına göre dağılımları.

Çocukların etkileşimli kitap okuma programı uygulamaları sonrasında göstermiş oldukları performans artışının anlamlı olup olmadığı ise parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak incelenmiş, etki büyüklüğünün ölçümü Cramer's V kullanılarak (Özsoy ve Özsoy, 2013; Rea ve Parker, 1992) gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, birinci tip hatayı kontrol etmek amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve anlamlılık düzeyi 0.013 olarak alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'de özetlenmiştir. Elde edilen sonuçlara ilişkin düzeltilmiş ortalamalara göre, çalışma grubunda yer alan çocukların Peabody alıcı dil yaşları ($z=2.49$, $p>.05$) ile ortalama sözcük uzunluğu ($z= 2.19$, $p>.05$) ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve farklı sözcük sayılarına ($z=2.66$, $p<.05$) ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Farkların sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında gözlenen farkın, pozitif sıralar (son test) lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca toplam sözcük sayısına ilişkin bulgular incelendiğinde ise çalışma grubunun ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($z= 1.48$, $p>.05$). Ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu farklı sözcük sayısına ilişkin etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (.23).

Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Performans Göstergelerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test- Ön Test		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Peabody- Alıcı dil yaşı	Negatif sıra	1	1.50	1.50	2.49	.013
	Pozitif sıra	8	5.44	43.50		
	Eşit	0	-	-		
OSU	Negatif sıra	1	4.00	4.00	2.19	.028
	Pozitif sıra	8	5.13	41.00		
	Eşit	0	-	-		
FSÖZS	Negatif sıra	0	.00	.00	2.66*	.008

	Pozitif sıra	9	5.00	45.00		
	Eşit	0	-	-		
TSS	Negatif sıra	2	5.00	10.00	1.48	.139
	Pozitif sıra	7	5.00	35.00		
	Eşit	0	-	-		

*p<.05; OSU: Ortalama Sözce Uzunluğu; FSÖZS: Farklı Sözcük Sayısı; TSS= Toplam Sözce Sayısı

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan araştırmada, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının 4-5 yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ön test, uygulama ve son test aşamalarından oluşan araştırmada alıcı dil becerilerinin değerlendirilmesinde Peabody Resim Kelime Testinden, ifade edici dil becerilerinin nicel ölçümler kullanılarak değerlendirilmesinde ise sohbet bağlamında alınan doğal dil örneklerinden elde edilen ortalama sözce uzunluğu, farklı sözcük sayısı ve toplam sözce sayısından yararlanılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocukların kronolojik yaşlarına ve alıcı dil yaşlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, ön test ve son test aşamalarında alıcı dil yaş ortalamalarının kronolojik yaş ortalamalarından yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, kullanılan değerlendirme aracının gelişimsel duyarlılığına ilişkin soru işaretleri yaratmakla birlikte, son test aşamasındaki alıcı dil yaş ortalamasının ön test aşamasından yüksek olması uygulanan programın alıcı dil sözcük dağarcığı üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Alanyazında, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ve sözcük dağarcığı kazanımını desteklediğini gösteren çok sayıda çalışma yer almaktadır (Chow ve McBride-Chang, 2003; Hargrave ve Senechal, 2000; Krauss, Januszka ve Chae, 2010; Morgan ve Meier, 2008; Valdez- Menchaca ve Whitehurst, 1992; Wasik ve Bond, 2001; Wasik, Bond ve Hindman, 2006; Wing-Yin Chow, McBride-Chang, Cheung ve Ce Chow, 2008). Lonigan ve Whitehurst (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyoekonomik olarak risk altında olan çocuklara yönelik olarak aile, okul ve aile ve okulun birlikte yer aldığı farklı müdahale koşullarında etkileşimli kitap okuma programı uygulanmış ve 6 haftalık uygulama sonucunda, çalışma grubunda yer alan çocukların sözel dil becerilerinin yanı sıra alıcı dil sözcük bilgilerinde de anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmanın alıcı dil yaşı üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçlar, alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermekte, etkileşimli kitap okuma programının etkililiğine işaret etmektedir. Ancak, çalışma grubunda yer alan çocukların alıcı dil yaşları son test sonuçlarına ilişkin ortalamaları artış göstermekle birlikte, ön-son test ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması, daha fazla sayıda katılımcının yer alacağı bir araştırma ile etkileşimli kitap okuma uygulamalarının alıcı dil yaşı üzerindeki olası etkilerinin daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilebileceğini düşündürmektedir. Çalışma grubunda yer alan çocukların çevresel nedenlerle gelişimsel olarak risk altında oldukları göz önünde bulundurulduğunda, gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, olası risklerin etkilerini azaltarak ilköğretime hazır bulunuşluk açısından da fırsat eşitliği sağlamaya katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Gormley ve Ruhl (2005) tarafından yapılan bir çalışmada da kaynaştırma ortamlarında uygulanan etkileşimli kitap okuma uygulamalarının yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları gibi aynı içerik ve sözcük dağarcığına ulaşmalarını sağladığını bulunmuştur.

İfade edici dil becerilerine ilişkin bulgular Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğu ilişkisi (Ege ve arkadaşları, 1998) ele alınarak incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan çocukların ortalama sözce uzunluklarının kronolojik yaşlarından beklenen performansın altında olduğu görülmüştür. Ege ve arkadaşları (1998) tarafından Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğu ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen 17-59 ay arası çocukların ortalamaları ile karşılaştırıldığında, çocukların ön testte gösterdikleri ortalama sözce uzunluğu ortalamasının yaklaşık olarak 27.57-38.81 aylar için normal kabul edilen performansı yansıttığı görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan tüm çocukların son testte gösterdikleri ortalama sözce uzunlukları incelendiğinde

ise, ortalamanın 26.70-47.03 aylar için normal kabul edilen performans düzeyinde olduğu görülmektedir. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarından önce ve sonra çocukların ortalama sözcük uzunluklarının kronolojik yaşları ile uyumlu olmaması, gelişimi destekleyici uyarılara ulaşamama gibi çevresel risklerin (McDonald, Milne, Knight ve Webster, 2013) ifade edici dil becerileri üzerindeki olası etkilerine işaret etmektedir. Bununla birlikte, son testte çalışma grubunda yer alan çocukların ortalama sözcük uzunluklarında artış görülmesi, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ifade edici dil üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

Çalışma grubunda yer alan çocukların gelişimsel açıdan duyarlı bir ölçüm olan farklı sözcük sayılarına ilişkin ortalamalarının son testlerde artış göstermesi ve ön test sonuçları ile son test sonuçları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olması da uygulanan programın çocukların ifade edici dil becerilerinde bir iyileşmeye neden olduğunu göstermektedir. Acarlar (2005) tarafından Türk çocukların dil gelişimlerinin değerlendirilmesinde farklı sözcük sayısının kullanılabilir ölçütlerden biri olduğu ifade edilmiştir. Bu bakımdan elde edilen sonuçlar, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, gelişimsel olarak risk altındaki çocukların dil becerilerini desteklemede ve mevcut risklerin etkilerini azaltmada etkili bir müdahale olarak ele alınabileceğini düşündürmektedir. Opel, Ameer ve Aboud (2009) tarafından yapılan ve kırsal bölgede yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının ifade edici dil becerileri üzerinde etkileşimli kitap okuma programının etkililiğinin incelendiği araştırmada, öğretmenler tarafından 4 hafta süreyle uygulanan programın çocukların ifade edici dil becerilerinde anlamlı farklılıklar yarattığı ortaya konmuştur. Farklı sözcük sayısına ilişkin ön test- son test karşılaştırmalarında elde edilen etki büyüklüğü değeri (.23), etkileşimli kitap okuma programının ifade edici dil becerilerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermiştir. Mol ve arkadaşları (2008) tarafından gerçekleştirilen metaanaliz çalışmasında da, önceki çalışmalarda ifade edici dile ilişkin elde edilen etki büyüklüklerinin genel olarak orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, belirtilen metaanaliz çalışmasında, orta düzeydeki etki büyüklüklerinin genel olarak 3-4 yaş çocuklarla yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar olduğu, çocukların yaşı arttıkça, bu etki büyüklüklerinin azaldığı ve düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Sözel üretkenlikleri değerlendirmek amacıyla hesaplanan toplam sözcük sayıları incelendiğinde ise ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Acarlar (2005) tarafından Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada toplam sözcük sayısının kronolojik yaşla düşük düzeyde ilişkili olduğu ve genel akıcılık ve sözel üretkenlik ölçümü olarak Türkçe ediniminde gelişimsel bir ölçüm olarak kullanılmayacağı belirtilmiştir. Ancak yapılan araştırmanın son test aşamasında, ön testte elde edilen ortalamalara göre, toplam sözcük sayısı ortalamalarında artış olduğu dikkat çekmektedir. Elde edilen bu bulgu, programın çocukların sözel üretkenlikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olmasa da bir etki yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilememesinin, çalışma grubunda yer alan çocuk sayısının az olmasına bağlı olarak istatistiksel gücün sınırlı olmasından kaynaklandığı da düşünülmektedir.

İfade edici dil becerilerine ilişkin ölçümler bir bütün olarak ele alındığında, etkileşimli kitap okuma uygulamalarından sonra çocukların kullandıkları sözcük sayısında, kullanılan biçimbirim sayısında ve kullanılan sözcüklerdeki farklı sözcük sayılarında artış olduğu görülmektedir. Bu bulgular uygulanan programın, çevresel olarak gelişimleri risk altında olan 4-5 yaş grubu çocukların alıcı dil becerileri kadar, ifade edici dilin üretkenliğinde, kullanılan sözcüklerin sayısında ve niteliğinde de artış sağladığına işaret etmektedir. Okul öncesi dönemde uygulanan rutin kitap okuma etkinlikleri ile etkileşimli kitap okuma uygulamalarının etkililiğinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, ifade edici dil sözcük bilgileri akranlarının yaklaşık olarak 13 ay gerisinde olan 4-5 yaş grubu çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinde rutin kitap okuma etkinlikleri uygulanan akranlarından daha yüksek performans gösterdikleri belirtilmiştir (Hargrave ve Senechal, 2000). Alanyazında, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının doğal dil örneklerinden elde edilen gelişimsel ölçümler üzerinde etkililiğinin incelendiği çalışmaların sayısı sınırlı olmakla birlikte, Restrepo, Castilla, Schwanenflugel, Neuharth-Pritchett, Hamilton ve Arboleda (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönemde çocukların cümle uzunluğu ve karmaşıklığı üzerinde yüksek

düzeyde etkili olduğu bulunmuştur. Lever ve Senechal (2011) tarafından yapılan bir çalışmada da, 5-6 yaş grubu çocuklarla gerçekleştirilen sekiz haftalık etkileşimli kitap okuma uygulamasının çocukların öyküleme ve ifade edici dil sözcük bilgileri üzerinde etkili olduğu gösterilmiştir.

Araştırmada yer alan alıcı ve ifade edici dile ilişkin ölçümler arasındaki ilişkiler ele alındığında, katılımcıların farklı ölçümlerdeki bireysel performanslarının birbirine paralel özellik gösterdiği dikkat çekmektedir. Örneğin, alıcı dil yaşlarına ilişkin ön-son test sonuçları arasındaki farklılık (Şekil 1), alıcı dil sözcük dağarcığındaki ilerlemeye işaret etmekle birlikte, katılımcıların içinde buldukları ay aralıkları incelendiğinde, ön test- son test sonuçları arasındaki farkın en yüksek olduğu ve son test aşamasında en yüksek performans gösteren 9 numaralı katılımcının içinde bulunduğu ay aralığının diğer katılımcılardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, 2 numaralı katılımcının da ön test -son test sonuçları arasındaki farkın diğer katılımcılardan yüksek olduğu ve bu katılımcının ön test aşamasında en düşük alıcı dil yaşına sahip olan katılımcı olduğu görülmektedir. 2 numaralı katılımcı ile aynı ay aralığında bulunan 1 numaralı katılımcının (Şekil 1) ön test-son test sonuçları arasındaki farkın diğer katılımcılarla benzerlik göstermesi, bireysel farklılıkların rolüne işaret etmektedir. Bununla birlikte, alanyazında, gelişimsel ve /veya çevresel risk arttıkça, uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sözcük dağarcığı kazanımına ilişkin çıktılarının arttığına ilişkin sonuçlar da bulunmaktadır (Dale ve arkadaşları, 1996; Hindman ve arkadaşları, 2008). Reese ve Cox (1999) tarafından yapılan bir araştırmada da, okuma sırasında yetişkin tarafından betimleyici ve açıklayıcı yaklaşımlar kullanıldığında, sözcük dağarcığı daha dar olan çocukların daha fazla sözcük öğrendikleri bulunmuş ve sözcük dağarcığının dar olması ile daha fazla sayıda sözcük öğrenilmesi arasında nedensel bir ilişki olduğuna ilişkin kanıtlar sunulmuştur. Bu bağlamda, elde edilen kazanımlarda bireysel farklılıkların yanı sıra çevresel riskin gelişime yansımalarının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Ortalama sözce uzunluklarına ilişkin bulgular incelendiğinde (Şekil 2), son test aşamasında en yüksek performansı sergileyen katılımcıların 7 (59 aylık), 9 (66 aylık) ve 1 (47 aylık) numaralı katılımcılar oldukları, ön test ve son test aşamasında en düşük performansı sergileyen katılımcının ise 4 numaralı katılımcı olduğu görülmektedir. Ege ve arkadaşları (1998) ve Acarlar (2005) tarafından ortalama sözce uzunluğunun Türkçe konuşan çocuklarda yaşla kuvvetli bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen ortalama sözce uzunluklarına ilişkin ön test ve son test sonuçları etkileşimli kitap okuma programından sonra sağlanan kazanımlarda kronolojik yaşın yanı sıra farklı değişkenlerin de rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Acarlar (2005) tarafından yapılan araştırmada yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşan ortalama sözce uzunluğunun, “4-5” yaş grubu dışında, 3-6 yaş arasındaki tüm ikili yaş grupları arasında anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesi bu görüşü destekler niteliktedir. Ön test- son test sonuçları arasındaki farklar incelendiğinde, 1 (47 aylık) ve 3 (49 aylık) numaralı katılımcıların ön –son test sonuçları arasındaki farkın diğer katılımcılardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu katılımcıların içinde buldukları ay aralıklarının birbirine yakın olduğu, ancak 1 numaralı katılımcı ile aynı ay aralığında bulunan ve alıcı dil ön test-son test sonuçları arasındaki farkın diğer katılımcılardan daha yüksek olduğu 2 numaralı katılımcının ortalama sözce uzunluğuna ilişkin ön test- son test sonuçları arasındaki farkın diğer katılımcılardan daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu, elde edilen kazanımlarda bireysel farklılıkların yanı sıra, alanyazında da belirtildiği üzere (Otto, 2006; Paul, 1995), gelişimsel olarak alıcı dil becerilerinin ifade edici dil becerilerden daha ileride olabileceğine işaret edebilir.

Katılımcıların farklı sözcük sayılarına ilişkin bireysel performansları incelendiğinde (Şekil 3), 9 (66 aylık), 8 (63 aylık) ve 1 (47 aylık) numaralı katılımcıların diğer katılımcılara göre ön test- son test farklı sözcük sayıları arasındaki farkın daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. 8 ve 9 numaralı katılımcıların içinde buldukları ay aralığı ve ön test son test alıcı dil yaşları göz önünde bulundurulduğunda, ifade edici dilde farklı sözcük sayısının artışı, alıcı dil gelişimindeki ilerlemenin bir yansıması olarak ele alınabilir. Bununla birlikte, aynı katılımcıların ortalama sözce uzunluklarında görülen artışın (Şekil 2) farklı sözcük sayılarına kıyasla daha az olması, uygulanan etkileşimli kitap okuma programından sonra bu katılımcıların kullandıkları takıların sayısından çok, kullandıkları farklı kök sözcüklerin sayısında artış olduğunu düşündürmektedir. 1 numaralı katılımcının içinde bulunduğu

ay aralığı, alıcı dil ön test ve son test yaşı (Şekil 1) ve ortalama sözcük uzunluğu (Şekil 2) göz önünde bulundurulduğunda ise, bu katılımcının kullandığı biçimbirimlerin sayısındaki artışa ek olarak, sözcük çeşitliliğinde de artış gösterdiği söylenebilir. Toplam sözcük sayılarına ilişkin bireysel performanslar incelendiğinde (Şekil 4) ön test-son test sonuçları açısından en fazla artış gösteren katılımcıların 2 (47 aylık) ve 9 (66 aylık) numaralı katılımcılar oldukları dikkat çekmektedir. Katılımcıların içinde buldukları ay aralıklarının farklılık göstermesine rağmen, toplam sözcük sayılarında benzer artışın gözlenmesi, bireysel farklılıklara işaret etmektedir. Bununla birlikte, özellikle 9 numaralı katılımcının diğer ölçümlere ilişkin ön test-son test sonuçları arasındaki farkın diğer katılımcılardan yüksek olması, uygulanan etkileşimli kitap okuma programından sonra bu katılımcının sözel üretkenlik ve alıcı dil becerilerinde gelişme sağladığını düşündürmekte ve katılımcıların tamamında, ön test sonuçları ile karşılaştırıldığında, var olan artışta uygulanan programın etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Alanyazında yer alan çalışmalarda, etkileşimli kitap okuma uygulamalarında farklı müdahale koşullarının etkilerinin de ele alındığı dikkat çekmektedir. Whitehurst, Arnold ve arkadaşları (1994) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf ortamında küçük grup uygulamaları ve sınıf uygulamalarına ek olarak ev ortamında aile tarafından gerçekleştirilen uygulamaların etkililiği kontrol grubu kullanılarak karşılaştırılmış ve her iki grupta yer alan çocukların da kontrol grubuna göre sözcük bilgileri ve sözel dil becerilerinde daha yüksek performans gösterdikleri görülmüştür. Bununla birlikte, uygulamaların hem sınıf, hem ev ortamında sürdürüldüğü grupta yer alan çocukların ortalamalarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bir başka çalışmada ise, sınıf ortamında, ev ortamında, hem sınıf hem ev ortamında etkileşimli kitap okuma uygulamaları gerçekleştirilmiş ve uygulama öncesi ve sonrası çocukların sözel dil becerileri ve alıcı dil sözcük bilgileri kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ailelerin yer aldığı müdahale koşullarının daha büyük kazanımlar elde ettiklerini ortaya koymuştur (Lonigan ve Whitehurst, 1998). Yapılan araştırmada, var olan koşullar göz önünde bulundurularak (çocukların kurum bakımı altında bulunması) etkileşimli kitap okuma uygulamaları kurumda ve küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir. Alanyazında, aile katılımı uygulamaların etkililiğinin daha fazla olduğu belirtilmekle birlikte, küçük grup uygulamalarının etkililiğini gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Lever ve Senechal, 2011). Bu çalışmada elde edilen ve çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine ilişkin kazanımlarını gösteren bulguların, etkileşimli kitap okuma programlarının aileler tarafından uygulanmasının mümkün olmadığı durumlarda bir başka yetişkin tarafından, küçük grup uygulamalarına dayalı olarak gerçekleştirilebileceğini ortaya koyması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, çalışma kapsamında gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, çocukların mevcut gelişimsel performanslarını desteklediği ifade edilebilmektedir. Ancak, araştırmanın kontrol grubunun bulunmaması temel sınırlılıklarından birini oluşturmaktadır. Erken çocukluk dönemine özgü müdahale çalışmalarında kontrol gruplarının kullanılmasına ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu araştırmada, kontrol grubunun yer almaması, hem çalışma grubunun gelişimsel olarak risk altında olan bir gruptan oluşmasından, hem de aynı ilde benzer özelliklere sahip bir başka çocuk grubunun yer almamasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, farklı illerde yer alan Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı çocuk yuvası ve kız yetiştirme yurtlarının özellikleri, gerçekleştirilen uygulamalar (örneğin; Çocuk evlerinin kullanılması ya da hizmetlerin yetiştirme yurtlarında sunulması gibi) ve çocuklara sağlanan hizmetlerin niteliği farklılık gösterdiğinden, başka bir ilde yer alan bir çocuk yuvası ve kız yetiştirme yurdundaki çocuklar ile de eşleştirme yapılması mümkün olmamıştır. Bu nedenle, yapılan araştırmada kontrol grubunun yer almaması elde edilen sonuçların genellenebilirliğini ve gözlenen gelişmelerin tamamıyla uygulanan etkileşimli kitap okuma programının etkisine dayandırılmasını güçleştirmektedir. Bu bakımdan elde edilen sonuçların araştırmanın sınırlılıkları bağlamında ele alınmasında ve daha fazla sayıda katılımcıyla, kontrol grubunun da yer alacağı farklı risk gruplarıyla karşılaştırmalı olarak tekrarlanmasında fayda vardır.

Alanyazında etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini artırdığı ve bu yolla gelişimsel risk altındaki çocukların okula başladıklarında okuma,

yazma, okuduğunu anlama ve diğer akademik beceri alanlarında akranları ile benzer performans sergileyebildikleri belirtilmektedir (Vally, 2012). Uzun dönemli sonuçları bakımından ele alındığında, bu uygulamaların erken çocukluk döneminde çevresel uyaranlara ulaşmakta güçlük yaşayan çocukların gelecekte karşılaşabilecekleri akademik güçlükleri önleyici eğitim ve müdahale programlarının bir parçası olarak uygulanmasının önemli katkılar sağlayacağını belirtmek mümkündür. Özellikle korunmaya muhtaç çocukların içinde buldukları çevresel dezavantajlar göz önünde bulundurulduğunda, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının alıcı ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesindeki etkilerine ek olarak, yetişkin ile etkileşim fırsatlarını arttırarak çocukların genel gelişimsel performanslarına ilişkin önemli kazanımlar sağlayacağı da düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, (1-2), 121-127.
- Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20, (56), 61-74.
- Akyüz, E. (1974). *Medenî Kanun'a göre, hâkimin velâyet hakkına müdahalesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bus, A. G., van IJendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14, 233-248.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. N. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 213-235.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ege, P., Acarlar, F., ve Güleriyüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözcük uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 19-33.
- Gormley, S., & Ruhl, K. L. (2005). Dialogic shared storybook reading: An instructional technique for use with students in inclusive settings. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 307-313.
- Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- 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, 330-350.
- Justice, L., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A., & Welsch, J. (2005). Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology*, 26, 1-25.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.91-96.

- Katz, J., Önen, F., Demir., N., Uzlukaya, A. & Uludağ, P. (1974). Peabody Resim Kelime Testi Form B. Hacettepe Bulletin of Social Sciences and Humanities, 6, 129-140.
- Krauss, L., Januszka, C. M., & Chae, C. (2010). Development of dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 266-277.
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Examination of the relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263–290.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts. H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 230-239.
- McDonald, J. L., Milne, S., Knight, J., & Webster, V. (2013). Developmental and behavioural characteristics of children enrolled in a child protection pre-school. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 49, 142-146.
- Mol, S.E., Bus, A.G., de Jong, M.T., and Smeets, D.J.H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26.
- Morgan, P., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16.
- Opel, A., Ameer, S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20.
- Otto, B. (2006). *Language Development in Early Childhood*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall. 1–17.
- Özsoy, S., Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Paul, R. (1995). *Language Disorders From Infancy through Adolescence*. Assessment and Intervention, "Intervention for Developing Language", St Louis: Mosby Pub, s. 377-507.
- Rea, L. M., & Parker, R. A. (1992). *Designing and conducting survey research*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20–28.
- Restrepo, M., Castilla, M. A., Schwanenflugel, P., Neuharth-Pritchett, S., Hamilton, C.E., & Arboleda, A. (2010). Effects of a supplemental Spanish oral language program on sentence length, complexity, and grammaticality in Spanish-Speaking children attending English-only preschools. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 41(1), 3-13.
- Rolnick, A. J., & Grunewald, R. (2007). Early intervention on a large scale. *Education Week*. 26(17), 34-36.

- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/132.html>, Erişim tarihi: 15.05.2013
- T.C. Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Mart ayı istatistikleri, 25.05.2013 tarihinde http://www.cocukhizmetleri.gov.tr/upload/Node/10542/files/2013_Mart_Ayi_Istatistikler.pdf, adresinden alınmıştır.
- TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu, İstatistiklerle Çocuk, 2012 (2013)., TÜİK Matbaası, Ankara.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day-care. *Developmental Psychology*, 28, 1106–1114.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth - combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627.
- 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, 243–250.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. H. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 63–74.
- Whalon, K., Delano, M., & Hanline, M. F. (2013). A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: Recall. *Preventing School Failure*, 57(2), 93-101.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30, 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542–555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–558.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11–30). New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2001). *Get Ready to Read*. New York: NY. National Center for Learning Disabilities.
- Wilson, R. A.(2003). *Special educational needs in the early years, 2nd Ed*. London, Falmer Press: UK.

- Wing-Yin Chow, B., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Ce Chow, C. S (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233-244.
- World Health Organization, (2012). *Early childhood development and disability: Discussion paper*. 30.05.2013 tarihinde http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065_eng.pdf adresinden alınmıştır.
- Yaban, H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18 (1), 49-67.
- Yalaz, K., Anlar, B., ve Bayoğlu, B. (2010). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi: Türkiye Standardizasyonu*. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği.