



## Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Yöntemlerinin 6 Yaş Grubu Çocukların Öyküleme ve Resimleme Becerilerine Etkisi \*

Emine Kılınçcı <sup>1</sup>, Dilek Acer <sup>2</sup>, Ayşegül Bayraktar <sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin altı yaşındaki okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisini belirlemektir. İki farklı gruba etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemleri kullanılarak 12 hafta boyunca 24 resimli öykü kitabı okunmuştur. Uygulamalardan önce ve sonra çocukların oluşturduğu öyküler ve resimler incelenmiştir. Araştırmanın bulgularında, etkileşimli okuma yöntemi ile kitap okunan deney grubundaki (DG) çocukların öyküleme ve resimleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken, geleneksel okuma yöntemiyle kitap okunan kontrol grubunun (KG) öyküleme ve resimleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla etkileşimli okuma yöntemini kullanarak kitap okumanın, çocukların öyküleme ve resimleme becerilerinin gelişimine yol açtığı görülmekte ve nihayetinde uygulamanın dil, bilişsel ve sosyal-duygusal becerilerinin uzun vadeli gelişimini destekleyeceği tahmin edilmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Etkileşimli kitap okuma  
Geleneksel kitap okuma  
Öyküleme becerileri  
Resimleme becerileri

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.10.2020  
Kabul Tarihi: 12.08.2021  
Elektronik Yayın Tarihi: 10.09.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.10217

### Giriş

Çocukların sahip olduğu çeşitli beceriler, genel gelişim düzeylerine ilişkin bir pencere açabilmekte ve bu bağlamda öyküleme ve resimleme becerileri araştırmaya değer iki beceri çeşidi olarak görülmektedir. Öyküleme ve resimleme becerileri, dil becerileri, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim ile ilişkili olduğu için oldukça önemlidir. Çocuklar öyküler oluşturduklarında, olayların sırasını ve zaman içindeki ilişkilerini ifade etmek için ifade edici dil becerilerini ve kelime dağarcıklarını kullanmaktadırlar (Akdağ ve Erdiller, 2013). Ayrıca, olaylar ve eylemlerin nedenleri arasında mantıksal bağlantılar kurma yetenekleri zihinsel becerileriyle ilgiliyken (Reilly, Losh, Bellugi ve Wulfec, 2003), bir karakter yaratmaları, karakterleri tasvir etmeleri ve onlara içsel bir tepki atmaları çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilişkilendirilmektedir (Bamberg, 1991).

Çocukların resim yaparken bildikleri kelimeleri yansıtmaya yetenekleri (Keskin, 2006), dil gelişimi, kelime bilgisi ve çizim becerileri arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir

\* Bu makale Emine Kılınçcı'nın Dilek Acer ve Ayşegül Bayraktar danışmanlığında yürüttüğü "Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [kilincici@wisc.edu](mailto:kilincici@wisc.edu)

<sup>2</sup> Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [dacer@ankara.edu.tr](mailto:dacer@ankara.edu.tr)

<sup>3</sup> Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [abayraktar@ankara.edu.tr](mailto:abayraktar@ankara.edu.tr)

(Toomela, 2002). Ayrıca, çocukların fikirleri, kavramları ve problemleri görselleştirme yetenekleri, daha yüksek düşünme düzeyleri ve bilişsel becerilerinin yanı sıra planlama ve organizasyon becerilerinin gelişimi ile ilgilidir (Cherney, Seiwert, Dickey ve Flichtbeil, 2006). Sosyal-duygusal gelişim açısından ise çocukların resimleri, olumlu benlik kavramı ve özgüven (Fox ve Schirmacher, 2014), duygularını ifade edebilme (Papandreou, 2014) ve çevresini algılama ve değerlendirme yetenekleriyle ilişkilendirilmektedir (Dikici, 2006).

Yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı, öyküleme ve resimleme becerilerinin kazandırılması hem oldukça önemli hem de çocukların genel gelişimi için gerekli kabul edilmektedir. Ancak Türkiye'de yapılan araştırmalar, Türk çocuklarının öyküleme (Yekeler ve Cengiz, 2018) ve resimleme becerilerinin (Dağlıoğlu, 2014) yeterli seviyelerde olmadığını ve bu becerilerin geliştirilebilmesi için desteğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Çocuklara resimli öykü kitapları okumanın hem öyküleme (Umek, Fekonja, Kranjc ve Musek, 2003) hem de resimleme becerilerinin (Pantaleo, 2014) geliştirilmesinde faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, okul öncesi dönemde çocukların okuma becerileri henüz gelişmediğinden, resimli öykü kitaplarından en yüksek düzeyde verim elde edilebilmesi, yetişkinlerin kitap okurken kullandığı yöntem ile doğrudan ilişkilidir.

Yetişkin-çocuk okuma etkileşiminin türüne göre yapılan ayırmada, sıklıkla kullanılan iki kitap okuma yöntemi vardır: yetişkin okuyucu ve çocuklar arasında etkileşimi içeren etkileşimli kitap okuma ve etkileşim içermeyen geleneksel okuma. Etkileşimli okuma belirli bir sistematik düzene sahip ve oldukça popüler olan bir uygulamadır (What Works Clearinghouse, 2007). Etkileşimli kitap okuma uygulamasında çocuklar, okunmakta olan hikâyenin anlatıcısı olmayı öğrenerek çeşitli yapılandırılmış sorular ve geribildirimler yoluyla aktif tutulmaktadır (Whitehurst vd., 1988). Türkiye'de okul öncesi öğretmenleri tarafından okuma etkinliklerinde en çok tercih edilen yöntem olarak da kabul edilen geleneksel kitap okuma yönteminde (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016) ise, kitap yetişkin tarafından yüksek sesle okunurken çocuklar pasif olarak dinlemektedirler.

Bu çalışma için yapılan alan yazın taramasında hem öyküleme hem de resimleme becerilerinin farklı okuma yöntemleriyle ilişkilerini özel olarak ele alan hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışmalar tek bir okuma yaklaşımını kullanarak, yalnızca belirli bir okuma yönteminin çocukların öyküleme becerileri üzerindeki etkisine odaklanmaktadır (Temiz, 2019; Umek vd., 2003; Zevenbergen, Whitehurst ve Zevenbergen, 2003). Bu nedenle, bu çalışma ile farklı kitap okuma yöntemlerinin çocukların öyküleme ve resimleme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak ve bu iki beceriyi geliştirmek için hangi yöntemin en iyisi olduğunu belirlemek önemli görülmüştür. Okuma sürecinde okur ve çocuklar arasında etkileşim kurup kurmamanın etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemek için etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemleri seçilmiştir. Buna göre bu çalışmanın amacı, etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönemdeki 6 yaş grubu çocukların öyküleme ve resimleme becerilerinin gelişimine etkisini belirlemektir.

### ***Öyküleme Becerileri***

Araştırma alan yazınında öyküleme, bir öykünün karakterlerini, materyallerini ve olaylarını tanımlama, öykü olaylarını kronolojik sıraya göre düzenleme ve bir öykü oluştururken olaylar ve sonuçlar arasında ilişki kurabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Roth, Speece, Cooper ve De La Paz, 1996). Stadler ve Ward (2005) altı yaşındaki çocukların belirli bir konuya odaklanabilme, karakterlerin eylemlerini nedensel ilişkilerle anlatabilme ve öyküdeki olayları doğru olarak sıralayabilme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Applebee'nin (1978) öne sürdüğü başka bir yaklaşıma göre, beş ile altı yaşları arasındaki çocukların anlatıları bir konuyu, senaryoyu, mantıksal bağlantıları, problem durumunu ve problem durumunun çözümünü içermektedir (aktaran Paul, 2014). McCabe ve Rollins (1994) de altı yaşındaki çocukların dinleyiciye rehberlik eden ve kim, ne ve kimi sorularını açıklayan, aynı zamanda bir problem durumu yaratan ve çözen, iyi biçimlendirilmiş bir öykü anlatabildiklerini belirtmiştir. Çocukların öykülerinin geçerli sayılması için bir problem durumu yaratmaları önemlidir ve bu becerinin 6 yaş civarında geliştiği görülmektedir. Öyküde ortaya çıkacak olaylar ve karakterlerin davranışları için öykünün merkezi motivasyonu problem durumudur ve bu merkezi motivasyon (problem durumu) öykünün en temel unsuru sayıldığından, motivasyonu

olmayan bir anlatı gerçek bir öykü olarak kabul edilmemektedir (Stein ve Albro, 1997). Ayrıca Piazza'ya (2003) göre, öykünün anahtar bileşeni olay örgüsüdür ve olay örgüsü oluşturulabilmesi için ise problem durumu şarttır. Kemper'e (1984) göre altı yaşına kadar çocukların öyküleri nedensel değildir, ancak 6 yaş ve üstü çocukların öykülerinde nedensellik vardır. Ancak, bu yaş grubundaki çocukların gelişimsel özelliklerinden dolayı öykülerinde 'zaman' gibi daha soyut kavramlara yer verilmeyebilir (Yekeler ve Cengiz, 2018).

### ***Resimleme Becerileri***

Bir çocuk büyüdükçe bir olgunlaşma sürecinden geçmektedir ve resimleme becerilerinin gelişimi bu öngörülebilir büyüme aşamaları ve kalıpları dizisini izlemektedir. V. Lowenfeld (1947) resimlemenin gelişim aşamalarını, Piaget'in doğal gelişime dayalı olan gelişim aşamalarına benzer bir şekilde tanımlamaktadır (aktaran Golomb, 2004). Lowenfeld'in gelişim aşamalarından biri 4 ile 7 yaş arasındaki "şema öncesi" dönemdir (Golomb, 2004). Şema öncesi dönemde çocuklar genellikle amaçlı resimler çizmeye başlamakta ve çizmeden önce ne çizeceklerini bilmektedirler (Yavuzer, 1995). Çocuklar insanları çizerken öncelikle başı ve yüzü çizmeye odaklanmakta ve yüzün detaylarını çizmeye dikkat etmektedir. Ayrıca, bu dönemde önemli olan, nesnelere mekâna yerleştirilmesi ve çizimlerin / resimlerin yapıldığı alanın daha bilinçli kullanılması yoluyla çocukların resimleme becerilerindeki gelişimdir. Gelişim süreci sırasında, 5 yaşından sonra oluşturulan çizim formları içindeki yüzey alanı, sadece çizgilerden oluşmamakta, genellikle renklendirilmektedir. Ayrıca şema öncesi dönemde çocukların çizdiği nesnelere genellikle geometrik şekillerden oluşmaktadır (Malchiodi, 1998).

### ***Öyküleme ve Resimleme Becerilerini Desteklemek için Sesli Okuma***

Sesli okuma etkinlikleri, çocukların öyküleme ve resimleme becerilerini desteklemek için yapılabilecek yaygın bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Peck'e (1989) göre, çocukların öyküleme becerilerinin gelişimini desteklemenin en etkili yolu onlara öyküler okumaktır. Umek ve diğerleri (2003) ve Temiz (2019) çocukların sesli okuma etkinlikleri yoluyla daha yapılandırılmış öyküler oluşturduklarını ve öykülerinde problemler ve problemlerine olası çözümler üretebileceklerini belirlemişlerdir. Ayrıca Dunst, Simkus ve Hamby'ye (2012) göre öyküleme becerilerini daha etkili bir şekilde desteklemek için okuma etkinlikleri, açık uçlu sorular sormayı, bir çocuktan öngörüde bulunmasını istemeyi ve bir çocuğu sözlü uyarılarla sürece dâhil etmeyi içermelidir.

Pantaleo (2014) öyküleme becerilerine ek olarak, resimli kitapları sesli okumanın çocuklar ve sanat arasında önemli bir bağlantı sağlayabileceğini belirtmektedir. Resimli kitap çizimleri ve bu imgelerin yorumlanması çocuklara sanat bilinci kazandırabilmektedir. Bu süreç, nihayetinde çocukların görsel ifadelerinde (Akçay ve Okur Akçay, 2017) ve görsel anlam oluşturma becerilerinde (Nas, 2014) gelişmelere yol açmaktadır. Ayrıca, çocuklar çeşitli resimli kitaplarla birçok sanatsal tekniği ve bir nesneyi veya durumu tasvir etmenin alternatif yollarını keşfedebilmekte (Duh, 2016), sonuç olarak bu formları ve metodolojileri kendi resimlerinde ve çizimlerinde ifade etmek istemektedirler (Gainer, 1982).

Sesli okuma etkinliklerinin değeri, yetişkin-çocuk etkileşiminin varlığına veya düzeyine bağlı olarak değişebilmektedir (Zauche, Thul, Mahoney ve Stapel-Wax, 2016). Aşağıdaki bölümlerde geleneksel ve etkileşimli kitap okuma yöntemleri daha ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

### ***Geleneksel Okuma Yöntemi***

Geleneksel kitap okuma yöntemi, bir yetişkinin, bir çocuğa yalnızca metni yüksek sesle seslendirmesiyle yapılan okumadır (Şimşek, 2017). Geleneksel okuma aynı zamanda bir öykünün, yetişkin okuyucu ve çocuk dinleyici arasında sözlü iletişim olmadan doğrudan okunması olarak da tanımlanır; gerçekte yetişkin okuyucu aktif bir role sahipken, çocuklar pasif dinleyicidirler (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Bu nedenle geleneksel okuma yöntemi ile çocuğun alıcı dili bir ölçüde desteklenirken, ifade edici dili desteklenmemektedir (Şimşek, 2017).

### ***Etkileşimli Okuma Yöntemi***

Etkileşimli okuma yöntemi, öykü okuma sürecinde yetişkin-okuyucu ve çocuk-dinleyici arasında aktif etkileşimi içeren paylaşımlı bir kitap okuma yöntemidir (Whitehurst vd., 1988). Etkileşimli okumanın uygulanmasında yetişkin, Vygotsky'nin Sosyokültürel Teorisi'nde (Vygotsky, 1978) belirtildiği gibi, okuma sürecine aktif olarak katılacağı şekilde çocuğu desteklemektedir. Yakınsak gelişim alanı ilkesine uygun olarak, çocuğun potansiyelinin tamamını kullanması için uygun fırsatlar ve destek sağlandığında, çocuğun yetişkin desteği olmadan gösterebileceği beceriler geliştirilmektedir (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Whitehurst ve diğerleri (1988) tarafından tanımlandığı gibi, çocukların konuşmasını teşvik etmek için kullanılan soru seti CROWD (tamamlama soruları, hatırlama soruları, açık uçlu sorular, 5n 1k soruları, günlük hayatla ilişkilendiren geliştirme soruları) sorulardır. Ayrıca çocukların verdiği yanıtlara göre geri bildirim süreci, PEER (teşvik etme-değerlendirme-genişletme-tekrar etme) serisi ile yapılandırılmıştır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003).

Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile yapılan çalışmalar genellikle 3 ile 5 yaşları arasındaki okul öncesi dönem çocuklarına ilişkindir ve özellikle çocukların dil gelişimi ve kelime kazanımına odaklanmaktadır (Bojczyk, Davis ve Rana, 2016; Brannon ve Dauksas, 2014; Hargrave ve Senechal, 2000; Mol, Bus, De Jong ve Smeets, 2008; Opel, Ameer ve Aboud, 2009; Wasik ve Bond, 2001; Wing-Yin Chow ve McBride-Chang, 2003). Ayrıca farklı çalışmalarda bu yaş grubundaki çocukların, etkileşimli kitap okuma uygulaması ile, kendi duyguları ile başkalarının duygularını tanıyabilecekleri, öz farkındalık ve sosyal farkındalık geliştirebilecekleri ve / veya empatik sosyal ve duygusal gelişimlerinde ilerleme olabileceği vurgulanmaktadır (Cook, Fetting, Morizio, Brodsky ve Gould, 2018; Celebi Öncü, 2016; Daunic vd., 2013; Fitzgerald, Robillard ve O'Grady, 2018). Bu etkinliklerin, çocukların çok yönlü düşünme, neden sonuç ilişkileri ve mantıksal bağlantılar kurma veya yaratıcılık gibi zihinsel becerilerini de artırdığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Dowdall vd., 2017; Er, 2016).

6 yaşındaki çocuklarda etkileşimli kitap okumanın etkisini inceleyen çalışmalar ise sınırlıdır. Okyay ve Kandır (2017), Peter (2017) ve Saracho (2018), 6 yaşındakilerle yaptıkları çalışmalarda, etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların kendilerini ifade etmelerine, kelime kazanımlarının artmasına, daha karmaşık bir dil yapısı kullanmalarına ve anlama becerilerinin gelişimine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Fetting, Cook, Morizio, Gould ve Brodsky (2018) ile Halat (2017) da 6 yaşındaki çocuklarla çalışmalar yapmışlar ve etkileşimli okumanın çocukların sıra alma, problem çözme, olumlu akran geribildirimini sağlama, paylaşma, iş birliği yapma ve sorumluluk alma gibi sosyal-duygusal becerilerini önemli ölçüde desteklediğini belirtmişlerdir.

Gámez, González ve Urbin (2017) tarafından 6 yaş grubundan 102 çocuk ile yapılan bir çalışmada, paylaşımlı okuma etkinliklerinin özellikle öykü yapısı ve öykü içinde kategoriler oluşturmak için kullanılan kelime sayısı gibi konularda çocukların öyküleme becerilerini geliştirdiğini belirtilmiştir. Lever ve Sénéchal (2011) de etkileşimli okuma etkinlikleri sayesinde 6 yaşındaki çocukların öykülerinde, özellikle 'yapı' ve 'bağlam' alanlarında bir gelişme olduğunu ve etkileşimli okuma yoluyla çocukların daha detaylı, yapılandırılmış ve duygusal öyküler oluşturabildiklerini belirtmişlerdir. Resimleme becerileri açısından ise, doğrudan etkileşimli kitap okuma ve resimleme becerilerini ele alan çalışmalara rastlanmamıştır.

### ***Çalışmanın Amacı***

Bu çalışmada, okuma sürecinde okur ve çocuklar arasında etkileşim kurup kurmamanın çocukların öyküleme ve resimleme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma özellikle, etkileşimli ve geleneksel okuma yöntemlerinin 6 yaşındaki okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, aşağıdaki araştırma soruları ele alınmıştır:

- (1) Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile öykü kitapları okunan grup olan Deney Grubu'nun ön test ve son test puanları arasında öyküleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

- (2) Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile öykü kitapları okunan grup olan Deney Grubu'nun ön test ve son test puanları arasında resimleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (3) Geleneksel kitap okuma yöntemi ile öykü kitapları okunan grup olan Kontrol Grubu'nun ön test ve son test puanları arasında öyküleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (4) Geleneksel kitap okuma yöntemi ile öykü kitapları okunan grup olan Kontrol Grubu'nun ön test ve son test puanları arasında resimleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (5) Deney ve Kontrol grupları arasında öyküleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (6) Deney ve Kontrol grupları arasında resimleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

### Yöntem

Bu araştırmada ön test- son test eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Ön test- son test eşitlenmemiş kontrol gruplu desende gruplardaki katılımcıların eşitlenmesine çalışılmamakta ve hali hazırdaki gruplardan yansız atama yolu ile deney ve kontrol grubu seçilmektedir. Yine de grupların belli özellikler açısından benzer olmalarına özen gösterilmekte ve grupların giriş davranışları ön test ile kontrol edilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Gall, Gall ve Borg, 2003). Bu araştırmada da mevcut bir okul öncesi sınıfı seçilmiş ve sınıftaki çocuklar yansız atama ile deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubuna etkileşimli kitap okuma yöntemiyle kitap okunurken, aynı kitaplar kontrol grubuna geleneksel kitap okuma yöntemi ile okunmuştur. Oluşturulan rubrikler, her iki gruba da ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

#### *Katılımcılar*

Bu çalışma, Türkiye'nin Uşak ilinde bulunan bir devlet okulunda aynı sınıfa devam eden altı yaş grubu (ortalama 72 aylık) 22 okul öncesi dönem çocuğu ile yapılmıştır. Türkiye'de okul öncesi eğitim, ilkökul bünyelerinde ve / veya bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi sınıflarında tam gün veya yarım gün eğitim şeklinde yürütülmektedir. Bu araştırmaya dâhil edilen sınıf, yarım gün eğitim veren bağımsız bir anaokulu kurumundadır. Buna ek olarak, sınıfın öğretmeni 12 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip bir kadın öğretmendir ve araştırmadan önceki iki yıl da aynı sınıfla çalışmıştır. Sınıf, uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu yöntemde katılımcılar hızlı ve kolay ulaşılabilmelerine göre seçilmektedir (Merriam, 2009). Bu çalışmada seçilen okul şehir merkezinde ve araştırmacının okula rahatlıkla ulaşabileceği bir konumdadır. Bu durum araştırmacılar için önemli olmuştur çünkü araştırmanın birinci yazarı üç ay boyunca haftada iki kez okula gitmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenin katılımına katılma isteği sınıf seçimindeki bir diğer önemli faktördür.

Çalışmaya katılan çocukların yaş ortalaması 6.2 olmakla beraber, katılımcıların 13'ü kız, 9'u erkektir. Yalnızca bir sınıf seçilmesinin sebebi ise, aynı okulda veya benzer sosyo-ekonomik düzeye sahip herhangi bir okulda tamamı altı yaş çocuklarından oluşan başka bir sınıfın bulunmamış olmasıdır. Ancak, hem deney hem de kontrol grubuna aynı sınıfa devam eden ve aynı sınıf öğretmene sahip olan çocukların dâhil edilmesi bu çalışmanın amacına uygun görülmüştür. Diğer bir deyişle, çalışma sonuçlarını etkileyebilecek sınıf ortamı ve sınıf öğretmeni gibi diğer koşullar hesaba katılmış ve olabildiğince eşitlenmiştir. Fraenkel ve diğerlerine (2012) göre, bağımlı bir değişkendirki değişimin bağımsız bir değişkenden kaynaklandığını söylemek, diğer bir deyişle iç geçerliliği sağlamak için, sonuçları tehdit eden olası faktörlerin en aza indirilmesi gerekmektedir.

Çocuklar rastgele olarak KG'de 11 ve DG'de 11 çocuk olacak şekilde gruplara ayrılmıştır. DG'de 6 kız ve 5 erkek bulunurken, KG'de 7 kız ve 4 erkek bulunmaktadır. Ayrıca, gruplar ev okuryazarlık ortamları açısından da benzerdir. Çocukların ailelerinden alınan bilgilere göre her iki gruptaki çocuklara haftada ortalama 1-2 kez kitap okunmaktadır. İki gruptaki çocukların ailelerinin eğitim



düzeyleri arasında belirgin bir fark yoktur ve ekonomik düzeyleri de benzerdir. Babalar orta gelirli işlerde çalışırken, anneler genellikle ev dışında çalışmamaktadır. Ayrıca çalışmanın başlangıcından önce grupların öyküleme ve resimleme becerileri açısından benzer olup olmadıkları da tespit edilmiştir. Öncelikle, verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Ön Testlerin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Veriler	Basıklık	Çarpıklık
Öyküleme Becerileri DG Ön Test	-.458	1.253
Öyküleme Becerileri KG Ön Test	1.973	1.923
Resimleme Becerileri DG Ön Test	.191	-1.227
Resimleme Becerileri KG Ön Test	.359	-.895

Tablo 1'e göre basıklık ve çarpıklık katsayıları  $\pm 2$  aralığında değişmektedir. Bachman (2004), George ve Mallery (2016) ve Pallant'a (2001) göre basıklık ve çarpıklık katsayıları +2 ile -2 arasında ise bu durum, değerlerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen veriler normal dağılım göstermektedir. Analizler parametrik bir test olan Bağımsız Örneklem t-Testi ile gerçekleştirilmiş ve bu testin karşılaştırma analizi Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** DG'nin ve KG'nin Ön Testlerinin Karşılaştırılması

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öyküleme Becerileri	DG	11	2.27	3.92	20	0.53	0.60
	KG	11	1.45	3.23			
Resimleme Becerileri	DG	11	21.27	4.54	20	0.46	0.64
	KG	11	20.27	5.49			

Tablo 2'de görüldüğü gibi deney grubu ile kontrol grubunun öyküleme ve resimleme becerileri başlangıçta anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t(20) = 0.53, p > .05$ ;  $t(20) = 0.29, p > .05$ ). Tablo 2'ye göre deney ve kontrol gruplarının öyküleme ve resimleme becerilerinin bu çalışmanın uygulanmasından önce eşit olduğu söylenebilir. Ayrıca aynı analiz, örneklem büyüklüğünün küçük olması ( $n < 30$ ) nedeniyle parametrik olmayan bir test olan Mann-Whitney U ile de yapılmıştır ve bu test sonucuna göre öyküleme becerileri için  $p = 0.69$  ( $p > .05$ ) ve resimleme becerileri için  $p = 0.65$  ( $p > .05$ ) değerleri bulunmuştur. Sonuç olarak hem parametrik hem de parametrik olmayan testlere göre hem öyküleme hem de resimleme becerileri açısından DG ve KG'nin ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

### *Prosedür*

Güvenilir ve geçerli bir veri toplama süreci yürütmek için çeşitli hazırlıklar yapılmıştır. İlk olarak, okuma etkinliklerinde kullanılacak 24 resimli öykü kitabı belirlenmiştir. Araştırmacılar bu kitapları seçerken çocuk kitaplarının hem iç hem de dış yapı özelliklerine dikkat etmişlerdir. Örneğin, 'a) Metin ve resim çocuklar tarafından net bir şekilde görülmeli, b) Yazı tipi boyutu 14-24 punto aralığında olmalı, c) Kapak sayfası görsellerle zenginleştirilmeli, içeriği yansıtacak şekilde hazırlanmalı ve yazar, çizer ve yayıncı gibi bilgiler kapakta yer almalı, d) Resimler estetik açıdan hoş olmalı, içeriği yansıtmalı ve gerçekçilik içermeli, e) Kullanılan dil günlük konuşma diliyle paralel olmalı, anlatım düzgün tümcelerden oluşmalı ve çocukların günlük yaşamda kullanma olasılığı bulunan anlamını bilmedikleri yeni sözcükler içermeli, f) Dilbilgisi ve yazım yanlışları olmamalı, g) Tutarlı bir olay örgüsü içermeli, h) Açık bir problem durumu ve sonucu içermeli, i) Çocuklara farklı sorular sorulabilecek bir olay örgüsüne sahip olmalı, j) Diyalog ve etkileşime izin vermeli, k) karakterler çocukların özdeşim kurabileceği şekilde oluşturulmalı, l) Barış, dostluk, sorunları çözme ve bireysel farklılıklara saygılı olma gibi farklı temaları kapsamalıdır.' gibi özellikler dikkate alınmıştır. Seçilen kitaplar, dil sanatları, erken çocukluk eğitimi ve çocuk edebiyatı ile ilgili alanlarda üniversitelerde tam zamanlı çalışan üç uzmanla paylaşılmıştır. Araştırmacılar, hangi kitapların uygun olduğuna dair uzman tavsiyelerini aldıktan sonra, sonuçlanan listeyi sınıf öğretmeniyle de paylaşmışlardır. Öğretmenin bu kitapların

çocukların ilgisini çekip çekmeyeceğine ve çocukların katılımları için uygun olup olmadığına dair fikrinin alınması da önemli görülmüştür. Çocuklara okunan kitapların listesi Ek 1'de verilmiştir.

Kitaplar belirlendikten sonra, uygulama sürecine başlamadan önce gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra, asıl araştırmanın uygulama sürecine hazırlık olarak 12 çocukla (altısı beş yaşında ve altısı altı yaşında) dört haftalık bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma için çocuklar, uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Gall vd., 2003). Pilot ve asıl çalışmanın uygulandığı okullar farklı olmakla beraber sosyo-ekonomik düzey açısından benzer, şehrin aynı bölgesinde yer alan ve benzer bir eğitim yaklaşımını benimseyen okullardır.

Pilot çalışma sırasında araştırmacı, her iki okuma yöntemini, geleneksel ve etkileşimli okuma yöntemleri, ayrı ayrı kullanarak çocuklara kitapları okumuştur. Kitap okuma süreci videoya kaydedilmiş ve daha sonra araştırmacılar her bir kitap okuma sürecini incelemek için bir araya gelmişler ve uygulamaların en doğru şekilde yürütülmesi konusunda fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Kitap okuma süreçleri gerçekleştirilmeden önce ve sonra çocuklardan bir öykü oluşturmaları ve resimlemeleri istenmiş ve hazırlanan rubrikler ile çocukların ürünleri değerlendirilmiştir. Sonrasında, rubrikler, çocukların öyküleme ve resimleme becerilerinin değerlendirilmesinde etkili olup olmadıklarına göre değerlendirilmiştir. Pilot çalışma sırasında çocukların performanslarına dayanarak, hedef çalışmanın 6 yaşındaki çocuklarla yapılmasına karar verilmiştir. Bu karar, altı yaşındaki çocukların uyarıcı olmadan öyküler üretme ve öykülerinin resimlerini çizme konusunda daha iyi görünmeleri nedeniyle verilmiştir.

Pilot çalışmanın ardından araştırmacı, asıl çalışmanın yapılacağı sınıftaki çocuklar ile tanışmış ve 2 hafta boyunca aktif olarak sınıfta bulunarak çocukların kendisine alışmasını sağlamıştır. Araştırmacı ile çocukların uyum süreci tamamlandıktan sonra, bağımsız çalışabilmeleri ve akranları tarafından rahatsız edilmemeleri için ayrı bir odada çocuklarla bireysel olarak çalışılmıştır. Bu bire bir görüşme sürecinde araştırmacı, her çocuktan bir öykü oluşturmalarını ve ardından oluşturduğu öykünün resmini çizmesini istemiştir. Öyküsünün resmini çizebilmesi için, her çocuğa boş bir A4 kâğıdı (ancak isterlerse daha fazla kâğıt verilmiştir) ve çeşitli renklerde boya kalemleri verilmiştir. Çocuklar oluşturacakları öyküyü ve onun resmini nasıl çizeceklerini düşünmüşlerdir. Belirli bir süre ile sınırlandırılmamışlardır ve bu nedenle her çocuk resimleme sürecine istediği zaman başlamıştır. Her çocuk öykülerinin resmini kendilerine verilen kâğıda çizmiştir. Çocuklar öyküsünü veya resmini düşünürken, resmini çizerken ya da öyküsünü anlatırken araştırmacı çocuğa müdahale etmemiş, sözünü kesmemiş ya da yönlendirmede bulunmamıştır. Ancak çocuk bir soru sorduysa, araştırmacı çocuğun öyküsünü ve / veya fikirlerini manipüle etmeden cevaplanmıştır. Öykü oluşturma ve resimleme sürecinden sonra araştırmacı, her çocuktan oluşturdukları resim üzerinden öykülerini anlatmalarını istemiştir. Veri toplama sürecinin bir parçası olarak, her çocuğun anlattığı öykü bir ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Ön testler toplandıktan sonra, 12 haftalık süre boyunca kitap okuma süreci gerçekleştirilmiş ve haftada iki kitap olmak üzere toplam 24 resimli öykü kitabı okunmuştur. Araştırmacı kitapları, DG'ye etkileşimli kitap okuma yöntemini, KG'ye geleneksel kitap okuma yöntemini kullanarak okumuştur. Etkileşimli okuma yöntemi ile kitaplar okunmadan önce araştırmacılar bir araya gelerek etkinlik sırasında sorulacak soruları ve her kitaptaki hedef kelimeleri belirlemişlerdir. Okuma sürecinde CROWD ve PEER stratejilerine dikkat edilmiş ve etkileşimli okumanın her aşaması dikkatle takip edilmiştir. Pilot çalışmada uygulandığı gibi, asıl çalışmada da bu süreçler video ile kayıt altına alınmış ve araştırmacılar uygulamanın en iyi nasıl yürütüleceği konusunda fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Geleneksel kitap okumaya ilişkin herhangi bir hazırlık yapılmamış ve kitaplar çocuklarla etkileşime girmeden okunmuştur. Bununla birlikte, geleneksel okuma süreci de videoya kaydedilmiş ve araştırmacılar bu uygulama hakkında da fikir alışverişinde bulunmuştur. Kitap okuma etkinliklerinin tamamlanmasının ardından araştırmacı, her çocukla ayrı ayrı görüşerek ikinci kez bir öykü oluşturmalarını ve oluşturdukları öykünün resmini çizmelerini istemiştir.

### **Ölçme Araçları**

Çocukların öyküleme ve resimleme becerilerini değerlendirmek için iki farklı analitik rubrik (derecelendirilmiş puanlama anahtarı) geliştirilmiştir. Rubrikler hazırlanırken, Goodrich (2001) tarafından belirtilen rubrik oluşturma adımları takip edilmiştir.

*Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği:* Çocukların öyküleme becerilerini değerlendirmek için Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği geliştirilmiştir. Bu süreçte, Longacre (1976, aktaran Coşkun, 2005) tarafından geliştirilen öykü yapısı, Hoey (1983) tarafından önerilen Problem Çözüm Modeli (Problem-Solution Model) ve Stein ve Glen tarafından geliştirilen Öykü Gramer Kuramı (Story Grammar Theory) (Stein ve Albro, 1997) incelenmiştir. Bu teorilere dayanarak, ölçme aracına dâhil edilmek üzere, öykü unsurları ve beş ölçüt (problem durumu, karakter gelişimi, olay örgüsü, yer-zaman ve içsel tepki) belirlenmiştir. Ayrıca, rubrikteki en yüksek ve en düşük performans seviyeleri belirlenerek ve her bir kriter 0 ile 3 arasında puanlanmıştır. Rubrikten alınabilecek en düşük toplam puan 0, en yüksek toplam puan ise 15'tir. Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği Ek 2'de verilmiştir.

*Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği:* Çocukların resimleme becerilerini değerlendirmek için, Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği geliştirilmiştir. Rubrik oluşturulmadan önce, ilgili alan yazın taranarak çocukların resimlerinin sanatsal unsurları ve altı yaşındaki çocuklardan beklenen resimleme becerileri belirlenmiştir. Bu alan yazın taraması, resimleme becerilerine ilişkin oluşturulmuş mevcut rubriklere de odaklanmıştır. Büyük ölçüde faydalanan bu rubrikler şu şekildedir: Clark'ın Resim Çizme Testi (Clark's Drawing Abilities Test) (Clark, 1993), Çizimleri Değerlendirme Rubriği (Rubric for Assessing Drawing Responses) (DeFauw, 2016), Görsel Metin Rubriği (Visual Text Rubric) (Sundeen, O'Neil ve Fanselow, 2017) ve Çizim Becerileri Testi (Drawing Abilities Test) (Popov, 2018). Sonrasında, çocukların resimlerini değerlendirmek için ortak kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler şekil-biçim, çizgi, renk, örüntü, figürlerin boşlukta kullanımı ve anlatım-öyküleme şeklindedir. Ayrıca en iyi ve en kötü performans düzeyleri belirlenerek, her ölçüt 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği'nden alınabilecek en düşük toplam puan 5 iken, en yüksek toplam puan 30'dur. Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği Ek 3'te verilmiştir.

### **Ölçme Araçlarına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Oluşturulan rubriklerin iç geçerlilik çalışmaları kapsamında, iki ayrı rubrik için de 6'şar kişiden (ölçme ve değerlendirme, erken çocukluk eğitimi ve okuryazarlık alanlarından ikişer uzman) uzman görüşü alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda, pilot çalışma için hazır hale getirilmiştir. İki rubrik, çalışmanın asıl uygulanmasından önce pilot çalışma ile de değerlendirilmiştir. Pilot çalışma sırasında, rubrikler ile toplam 24 resim ve öykü değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin sonunda, asıl uygulamada kullanılmadan önce her iki rubrikte de bazı değişiklikler yapılmıştır.

Ayrıca pilot çalışmada güvenilirliği sağlamak için, çocuklardan elde edilen 24 resim ve öyküyü araştırmacı dışında iki puanlayıcı (biri anlatım becerilerinde uzman, biri resimleme becerilerinde uzman) puanlamıştır. Puanlamadan önce diğer puanlayıcılara rubrikler hakkında bilgi verilmiş ve puanlayıcılar bu süreçle ilgili kısa bir eğitim almıştır. Puanlamadan sonra tüm resimler ve öyküler birlikte değerlendirilmiş, anlaşmazlık yaşanan kısımlar tartışılmış ve ortak bir karara varılabileceği görülmüştür. Ayrıca, değerlendiriciler arası güvenilirlik Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak doğrulanmıştır (Fraenkel vd., 2012). Pilot çalışma analizi sonuçları, çocukların öyküleme becerileri puanları için korelasyon katsayısının .99 ve çocukların resimleme becerileri puanları için korelasyon katsayısının .97 olduğunu göstermiştir. Aynı değerlendiriciler, asıl çalışmadaki 44 resim ve öyküyü de değerlendirmiştir. Anlaşmazlık yaşanan noktalar az olsa da en ufak anlaşmazlıklar dahi görülmüştür. Pilot çalışmada olduğu gibi, asıl çalışmada da puanlayıcılar arasındaki korelasyon Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çocukların öyküleme becerileri puanları için korelasyon katsayısı 1.0 ve çocukların resimleme becerileri puanları için korelasyon katsayısı .98 olarak ölçülmüştür ki bu veriler de ölçme araçlarının güvenilir olduğunu doğrulamaktadır.



### Analizler

Bu çalışmanın istatistiksel analizleri SPSS programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde parametrik veya parametrik olmayan testlerin kullanımına karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve bunun için basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri hesaplanmıştır (bkz. Tablo 3).

**Tablo 3.** Son Testlerin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Veriler	Basıklık	Çarpıklık
Öyküleme Becerileri DG Son Test	-,985	-,597
Öyküleme Becerileri KG Son Test	-1428	,364
Resimleme Becerileri DG Son Test	568	-1,302
Resimleme Becerileri KG Son Test	-,214	,565

Tablo 3'teki sonuçlarda da görüldüğü üzere, basıklık ve çarpıklık katsayıları  $\pm 2$  aralığında değişmektedir (Pallant, 2001). Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen veriler normal dağılım göstermektedir ve analizler parametrik testlerle yapılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında öyküleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Bağımlı Örneklem t Test kullanılmış ve aynı test kontrol grubunun öyküleme becerileri için de tekrar edilmiştir. Ayrıca, resimleme becerileri açısından, her iki grup için de aynı grup içindeki ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için aynı test kullanılmıştır. Veri seti normal dağılım gösterdiği ve iki eşleştirilmiş veya bağımsız olmayan örneklemin performanslarının farklı zamanlarda veya farklı koşullar altında farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlandığı için Bağımlı Örneklem t-Testi tercih edilmiştir ve bu test aynı zamanda ön-son karşılaştırmaları için de kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Ayrıca, öyküleme becerilerinin gelişimi açısından deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır. İki grubun resimleme becerilerine ait son test puanlarını karşılaştırmak için de aynı test kullanılmıştır. Bu test, iki bağımsız örneklemin ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Ayrıca örneklem büyüklüğünün ( $n < 30$ ) küçük olması nedeniyle aynı analizler parametrik olmayan testler kullanılarak da yapılmıştır.

### Bulgular

Sonuçlar, araştırma sorularıyla ilişkili olarak iki bölümde verilmiştir. Birinci bölümde ön test ve son test sonuçlarına göre öyküleme ve resimleme becerilerinde iki grubun gelişimi (her iki grup için ön test - son test karşılaştırma sonuçları), ikinci bölümde, her bir beceriye ilişkin olarak iki grup arasındaki karşılaştırmalar verilmektedir.

#### **Bölüm 1: Her İki Grup için Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları**

*Araştırma Sorusu 1: Etkileşimli Okuma Yöntemiyle Kitap Okunan Grubun Öyküleme Becerilerindeki Değişim:* Aşağıdaki tabloda, Deney Grubu'nun ön test ve son test puanları arasında öyküleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları verilmektedir (bkz. Tablo 4).

**Tablo 4.** Deney Grubu'nun Öyküleme Becerilerine İlişkin Analiz Sonuçları

Öyküleme Becerileri	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	11	2.27	3.92	10	-9.06	.000
Son test	11	12.27	2.10			

Tablo 4, Deney Grubu'ndaki çocukların ön test ve son test puanları arasında öyküleme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ( $t(10) = -9.06$ ,  $p < .05$ ). Ayrıca, aynı analiz parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon testi ile de yapılmış ve bu test sonucuna göre DG'nin öyküleme becerileri açısından ön test ve son test puan karşılaştırmasına ilişkin  $p = .003$  ( $p < .05$ ) değeri bulunmuştur. Sonuç olarak hem parametrik hem de parametrik olmayan bir test

ile öyküleme becerileri açısından Deney Grubu'ndaki çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Çocukların ön testten son teste kadar öykülerinde oluşan farklılıkları görmek için Deney Grubu'ndaki bir çocuk tarafından oluşturulmuş olan Ön test öykü 1 ve Son test öykü 2 örneğine bakabilirsiniz.

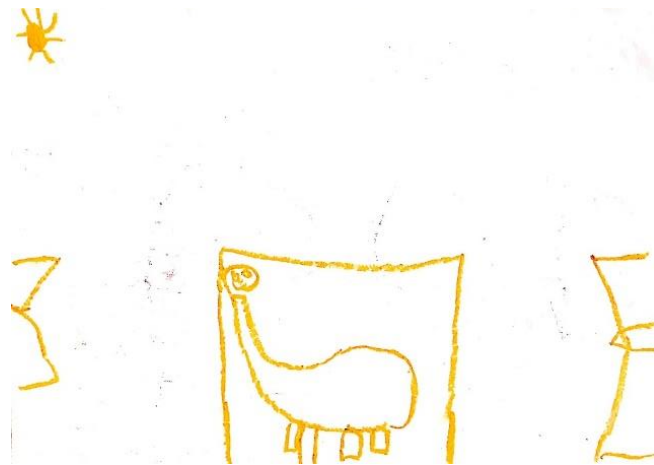
*Araştırma Sorusu 2: Etkileşimli Okuma Yöntemiyle Kitap Okunan Grubun Resimleme Becerilerindeki Değişim:* Aşağıdaki tabloda, Deney Grubu'nun ön test ve son test puanları arasında resimleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları verilmektedir (bkz. Tablo 5).

**Tablo 5.** Deney Grubu'nun Resimleme Becerilerine ilişkin Analiz Sonuçları

Resimleme Becerileri	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	11	21.27	4.54	10	-2.75	.020
Son test	11	24.81	3.42			

Tablo 5, Deney Grubu'ndaki çocukların ön test ve son test puanları arasında resimleme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $t(10) = -2.75, p < .05$ ). Ayrıca, aynı analiz parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon testi ile de yapılmış ve bu test sonucuna göre DG'nin resimleme becerileri açısından ön test ve son test puan karşılaştırmasına ilişkin  $p = .007$  ( $p < .05$ ) değeri bulunmuştur. Sonuç olarak hem parametrik hem de parametrik olmayan bir teste göre, resimleme becerileri açısından Deney Grubu'ndaki çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Çocukların ön testten son teste kadar resimlerinde oluşan farklılıkları görmek için Deney Grubu'ndaki bir çocuk tarafından oluşturulmuş olan Resim 1 ve Resim 2'ye bakabilirsiniz.

*Çalışmanın Birinci ve İkinci Sonucuna ilişkin DG'ye Ait Öykü ve Resim Örneği*



**Resim 1.** Deney Grubu'ndan Çocuk 1'e ait Ön Test Resim

Ön test öykü 1: 'Burada kuklaları oynatıyorum. O yüzden annemle babam biraz komiklik yapıyorum güldüyorlar. O yüzden annemle babam çok güldükleri için beğendiler. O yüzden mutlu oldular. Bu kadar.'



Resim 2. Deney Grubu'ndan Çocuk 1'e ait Son Test Resim

Son test öykü 2: 'Şimdi bu aslan, bu kaplan. Kaplanın kafesini yapmayı unutan adamlar. Sonra bu fil, bu goril, bu yavru kaplan, bu da zürafa. Şimdi bu kaplan yavrusunu ve arkadaşlarını kurtarmak için dedi ki 'Arkadaşlar ben sizi kurtarmak için o adamın anahtarını almam denemem lazım' dedi. Sonra tam akşam olmadan gitti. Adam bir yere gitmişti. O anahtarı unutmuştu. Kaplan da hemen çabucak aldı geldi arkadaşlarının kapısını denedi ama hiçbirini açamadı. Sonra dedi ki 'Arkadaşlar ben ormana gidiyorum sizin kafesinizin kapısını açacak bir şey bulmaya gidiyorum' dedi. Sonra da kaplan ormana gitti. Adam gelmişti o sırada. Baktı ki anahtar hayvanat bahçesinde. 'Kim getirdi bunu' diye sordu. Sonra kaplanın kaçtığını fark etti. İzlerini takip etti. Ama izlerini takip etmeden hava durumuna bakmıştı. Yağmur yağıyor mu diye. Şemsiyesini almıştı. Sonra kaplanın izini ormana kadar sürmüştü. Ağacın tepesine zıplayan kaplan ağacın yapraklarının düşmesine neden oldu. Adam o sırada baktı ki ağacın tepesine kaplan orda. Sonra da alıp onu hayvanat bahçesine götürdü. Sonra da ona kafes yaptı. Kaplan dedi ki 'Arkadaşlar ben sizi kurtaracak bir şey bulamadım, çok üzgünüm' dedi. Başka yok, bitti.'

Araştırma Sorusu 3: Geleneksel Okuma Yöntemiyle Kitap Okunan Grubun Öyküleme Becerilerindeki Değişim: Aşağıdaki tabloda, Kontrol Grubu'nun ön test ve son test puanları arasında öyküleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları verilmektedir (bkz. Tablo 6).

Tablo 6. Kontrol Grubu'nun Öyküleme Becerilerine ilişkin Analiz Sonuçları

Öyküleme Becerileri	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	11	1.45	3.23	10	-1.50	.164
Son test	11	4.09	4.27			

Kontrol Grubu'ndaki çocukların ön test ve son test puanları arasında öyküleme becerilerinin gelişimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $t(10) = -1.50$ ,  $p > .05$ ). Ayrıca, aynı analiz parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon testi ile de yapılmış ve bu test sonucuna göre KG'nin öyküleme becerileri açısından ön test ve son test puan karşılaştırmasına ilişkin  $p = .176$  ( $p > .05$ ) değeri bulunmuştur. Sonuç olarak, hem parametrik hem de parametrik olmayan bir teste göre öyküleme becerileri açısından Kontrol Grubu'ndaki çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Çocukların ön testten son teste kadar öykülerinde oluşan farklılıkları görmek için Kontrol Grubu'ndaki bir çocuk tarafından oluşturulmuş olan Ön test öykü 3 ve Son test öykü 4 örneğine bakabilirsiniz.

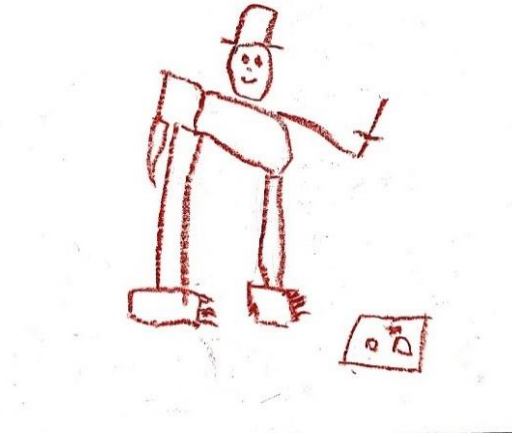
Araştırma Sorusu 4: Geleneksel Okuma Yöntemiyle Kitap Okunan Grubun Resimleme Becerilerindeki Değişim: Aşağıdaki tabloda, Kontrol Grubu'nun ön test ve son test puanları arasında resimleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları verilmektedir (bkz. Tablo 7).

**Tablo 7.** Kontrol Grubu'nun Resimleme Becerilerine ilişkin Analiz Sonuçları

Resimleme Becerileri	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	11	20.27	5.49	10	-.134	.089
Son test	11	20.45	4.9			

Yapılan analizlerin sonucunda, Kontrol Grubu'ndaki çocukların ön test ve son test puanları arasında resimleme becerilerinin gelişimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $t(10) = -.134, p > .05$ ). Ayrıca, aynı analiz parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon testi ile de yapılmış ve bu test sonucuna göre KG'nin resimleme becerileri açısından ön test ve son test puan karşılaştırmasına ilişkin  $p = .952$  ( $p > .05$ ) değeri bulunmuştur. Sonuç olarak, hem parametrik hem de parametrik olmayan bir teste göre resimleme becerileri açısından Kontrol Grubu'ndaki çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çocukların ön testten son teste kadar resimlerinde oluşan farklılıkları görmek için Kontrol Grubu'ndaki bir çocuk tarafından oluşturulmuş olan Resim 3 ve Resim 4 örneğine bakabilirsiniz.

*Çalışmanın Üçüncü ve Dördüncü Sonucuna ilişkin KG'na Ait Öykü ve Resim Örneği*

**Resim 3.** Kontrol Grubu'ndan Çocuk 1'e ait Ön Test Resim

Ön test öykü 3: *'Bir tane devler kötülerin köylerini yıkıyor. Devlerin mağarası var çok yakında. Kötüler iyilerin köyünden bir şeyler çalıyordu. Devler de köylerini yıkıyordu.'*

**Resim 4:** Kontrol Grubu'ndan Çocuk 1'e ait Son Test Resim

Son test öykü 4: *'Traktör yola çıkmış arkasında bir kasa havuç varmış. Yolda 2 saat sonra Uşak'a varmış. Ondan sonra insanlarla tavşanlara havuç vermiş traktörcü. Bu kadar.'*

### Bölüm 2: Her Bir Beceriye İlişkin İki Grubun Karşılaştırılması

*Araştırma sorusu 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Öyküleme Becerileri Açısından Son Test Puanlarının Karşılaştırılması:* Aşağıda tablo 8’de, Deney ve Kontrol gruplarının öyküleme becerilerinin gelişimi açısından son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular görülmektedir.

**Tablo 8.** Deney ve Kontrol Gruplarının Öyküleme Becerileri Açısından Karşılaştırılması

Öyküleme Becerileri		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Son Test	DG	11	12.27	2.10	20	5.69	.000
	KG	11	4.09	4.27			

Analiz sonuçlarında, grupların öyküleme becerilerine ilişkin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmektedir ( $t(20) = 5.69, p < .05$ ). Aynı analiz parametrik olmayan bir test olan Mann-Whitney U testi ile de yapılmış ve bu test sonucuna göre öyküleme becerileri için  $p = .000$  ( $p < .05$ ) değeri bulunmuştur. Sonuç olarak, hem parametrik hem de parametrik olmayan testlere göre öyküleme becerileri açısından DG ve KG'nin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol gruplarının öyküleme becerilerine ilişkin ön test - son test ortalamaları arasındaki farklar aşağıda beş kategori halinde verilmiştir (bkz. Tablo 9).

**Tablo 9.** Deney ve Kontrol Gruplarının Öyküleme Becerilerinin Kategorik Olarak Ön Test ve Son Test Ortalamaları

Öyküleme Becerileri	Problem durumu $\bar{X}$	Karakter gelişimi $\bar{X}$	Olay örgüsü $\bar{X}$	Yer - zaman $\bar{X}$	İçsel tepki $\bar{X}$	
DG	Ön Testteki Ortalama	0.72	0.63	0.72	0.18	0
	Son Testteki Ortalama	3	2.09	3	1.09	1.45
	Ortalamalar Arasındaki Fark	2.28	1.46	2.28	0.91	1.45
KG	Ön Testteki Ortalama	0.45	0.36	0.45	0.18	0
	Son Testteki Ortalama	0.9	1.27	1.27	0.45	0.18
	Ortalamalar Arasındaki Fark	0.45	0.91	0.82	0.27	0.18

Analiz sonuçlarında, Deney Grubu’ndaki çocukların öyküleme becerilerine ilişkin her bir kategorinin puanında önemli artışlar olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı tabloyu Kontrol Grubu için incelediğimizde, her kategorinin puanında küçük artışlar olduğu fark edilmektedir. Sonuç olarak, geleneksel kitap okuma uygulaması kategori özelinde de öykü unsurlarını geliştirmede yetersiz kalmış ve hiçbir kategoriye ayrı olarak desteklememiştir.

*Araştırma sorusu 6: Deney ve Kontrol Gruplarının Resimleme Becerileri Açısından Son Test Puanlarının Karşılaştırılması:* Aşağıda, Deney ve Kontrol gruplarının resimleme becerilerinin gelişimi açısından son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir (bkz. Tablo 10).

**Tablo 10.** Deney ve Kontrol Gruplarının Resimleme Becerileri Açısından Karşılaştırılması

Resimleme Becerileri		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Son Test	DG	11	24.81	3.42	20	2.41	0.02
	KG	11	20.45	4.9			

Tablo 10’da görüldüğü üzere, grupların resimleme becerileri açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmektedir ( $t(20) = 2.41, p < .05$ ). Ayrıca, aynı analiz parametrik olmayan bir test olan Mann-Whitney U testi ile de yapılmış ve bu test sonucuna göre resimleme becerileri için  $p = .023$  ( $p < .05$ ) değeri bulunmuştur. Sonuç olarak, hem parametrik hem



de parametrik olmayan testlere göre resimleme becerileri açısından DG ve KG'nin son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının resimleme becerilerine ilişkin ön test - son test ortalamaları arasındaki farklar kategorik olarak da verilmiştir (bkz. Tablo 11). Tablo 11'de görüldüğü üzere Deney Grubu'nda resimleme becerilerine ait her kategorinin puanında artış olmuştur. Kontrol Grubu'nun ortalama puanları incelendiğinde ise, kategorilerin bazılarında artış olduğu görülmektedir. Örneğin, 'figürlerin boşlukta kullanımı' ve 'renk' kategorileri en çok değişimin meydana geldiği kategorilerdir.

**Tablo 11.** Deney ve Kontrol Gruplarının Resimleme Becerilerinin Kategorik Olarak Ön Test ve Son Test Ortalamaları

Resimleme Becerileri	Şekil/ Biçim $\bar{X}$	Çizgi $\bar{X}$	Renk $\bar{X}$	Örüntü $\bar{X}$	Figürlerin boşlukta kullanımı $\bar{X}$	Anlatım/ Öyküleme $\bar{X}$
Ön Testteki Ortalama	3.36	3.63	3.54	3	3.72	4
DG Son Testteki Ortalama	3.72	4.09	3.9	3.54	4.63	4.9
Ortalamalar Arasındaki Fark	0.36	0.46	0.36	0.54	0.91	0.9
Ön Testteki Ortalama	3.45	3.27	3.18	2.63	3.45	4.27
KG Son Testteki Ortalama	3.18	2.81	3.63	2.81	4	4.09
Ortalamalar Arasındaki Fark	-0.27	-0.46	0.45	0.18	0.55	-0.18

### Tartışma

Bu çalışmada, iki farklı kitap okuma yönteminin 6 yaşındaki okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Sonuçlarda belirtildiği gibi, etkileşimli kitap okuma yöntemi öyküleme ve resimleme becerilerini geliştirebilen etkili bir uygulama olarak bulunurken, geleneksel kitap okuma yönteminin bu becerileri desteklemede yetersiz kaldığı görülmüştür.

Etkileşimli kitap okuma sırasında, çocuklar okuma sürecine doğrudan dâhil olmaktadır ve bu nedenle, özellikle öyküleme becerilerinde büyük bir gelişme göstermişlerdir. Etkileşimli okuma sürecinin, çocukların daha fazla olay içeren daha uzun öyküler üretmesini desteklediği açıktır. Çocuklar bu süreçte, mantıksal bağlantılar kurma, tahmin yapma, nedensel ilişki kurma ve analitik düşünme becerilerini geliştirme fırsatlarına sahip olabilmektedir. Etkileşimli kitap okumanın çocukların öyküleme becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular Gámez ve diğerleri (2017), Lever ve Sénéchal (2011) ve Umek ve diğerleri (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulguları ile benzerdir. Bununla birlikte, geleneksel okuma yöntemiyle yapılan etkinliklerde, çocuklar pasif dinleyicilerdir ve öyküye doğrudan dâhil olmamaktadır. Bu yöntem çocukların dinleme becerilerini geliştirmekte ancak çok yönlü kazanım elde etmede yetersiz kalmaktadır (Fox ve Horacek, 2008). Etkileşimli ve geleneksel okuma yöntemlerinin karşılaştırıldığı diğer çalışmalarda da, dil becerilerini desteklemesi açısından etkileşimli okuma yönteminin daha etkili olduğu görülmüştür (Şimşek, 2017).

Daha önce yapılan araştırmalar etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların dil gelişimini (Okyay ve Kandır, 2017; Peter, 2017; Saracho, 2018), bilişsel becerilerini (Dowdall vd., 2017; Er, 2016) ve sosyal-duygusal becerilerini (Fettig vd., 2018) desteklediğini göstermektedir. En fazla gelişim görülen 'problem durumu' ve 'olay örgüsü' kategorileri için, çocukların daha fazla çeşitlilik içeren ve daha fazla sayıda olayı anlatma becerisi, doğrudan, kelime dağarcığı ve ifade edici dil gelişimiyle (Kang, Kim ve Pan, 2009) ve çeşitli temalar etrafında organize edilmiş nedensel, yapılandırılmış ve mantıksal bağlantılara sahip bir olay örgüsü oluşturabilmeleri ise bilişsel gelişimleriyle ilişkilidir (Reilly vd., 2003). Ayrıca, 'karakter gelişimi' ve 'içsel tepki' kategorilerine ilişkin olarak, çocukların öykülerinde özgün bir karakter yaratmaları, karakterleri tanımlamaları ve karakterlere içsel bir tepki atama yetenekleri çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin bir göstergesidir (Bamberg, 1991). Etkileşimli okuma uygulamasından sonra dil, bilişsel ve sosyal-duygusal alanlardaki olası gelişimin çocukların öyküleme

becerilerinin gelişmesine yol açtığı tahmin edilmektedir. Öte yandan çocukların en az gelişim gösterdikleri kategori ise 'yer-zaman' kategorisidir. Yekeler ve Cengiz'in (2018) okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları bir çalışmada da çocukların oluşturdukları öykülerde en az zaman kategorisine değindikleri bulunmuş ve bu durum çocukların henüz somut işlemler döneminde olmaları ve zaman gibi soyut bir kavrama yer vermekte zorlanmaları şeklinde açıklanmıştır. Benzer şekilde, bu araştırmada da çocukların en az gelişimi bu kategoride göstermesi gelişim özellikleri ile açıklanabilir.

Resimleme becerileri özelinde bakılacak olursa, etkileşimli kitap okuma yönteminin resimleme becerilerini desteklemede daha iyi olduğu görülmektedir. Bu uygulama sırasında çocuklar, resimleri gözlemleme ve onlar hakkında konuşma imkânı bulabilmektedir. Bu sayede sanata karşı bir farkındalık ve hassasiyet geliştirmekte ve yeni stilleri öğrenebilmektedir (Duh, 2016). Resimli öykü kitapları sayesinde bir nesnenin veya olayın resmedilebilmesi için birçok farklı yol olduğunu gören çocuklar (Gainer, 1982), kendileri de farklı şekillerde resim çizmeye yönelmiş olabilirler. Çocukların görsel ifade becerilerinin hikâye kartlarının kullanımı ile desteklenebildiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Akçay ve Okur Akçay, 2017). Ayrıca, resimleme becerilerinin zihinsel, sosyal-duygusal ve dil becerileri gibi birçok farklı alanla ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu yöntem de bahsedilen gelişim alanlarını doğrudan desteklediği için resimleme becerilerinin gelişimi diğer alanlardaki tahin edilebilir gelişim ile de açıklanabilir. Örneğin, çocukların resimlerinin basitten karmaşığa doğru farklılaşması bilişsel olarak olgunlaşmaları ile doğru orantılıdır ve bu da bilişsel gelişim ile çizgisel gelişimin ilişkili olduğunu göstermektedir (Cherney vd., 2006). Çocukların kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma ve ifade etme becerileri (Papandreou, 2014) ile çevrelerini daha iyi algulama ve değerlendirme yetenekleri (Dikici, 2006) sosyal duygusal gelişimleriyle ilgilidir. Bununla birlikte, çocukların çizimlerinin zenginleşmiş olmasının bir diğer sebebi, edindikleri yeni sözcükleri çizimlerine yansıtmaları olabilir (Keskin, 2006). Geleneksel kitap okuma yöntemi ise çocukların resimleme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Bu süreçte, çocukların resimler hakkında yorumlamalarda ve incelemelerde bulunmadan sadece resimleri görmeleri, resimleme becerilerini geliştirmede etkili olmamıştır. Duh (2016)' a göre, çocukların farklı çizimleri gözlemleyebilmesi, içselleştirebilmesi ve öğretmenleri veya akranları ile resimleri hakkında konuşup duygu ve düşüncelerini yansıtabilmesi için kolaylaştırıcı imkânlar yaratılmalıdır.

Resimleme becerilerine ilişkin 'figürlerin boşlukta kullanımı' kategorisi iki grup için de en fazla gelişimin gözlemlendiği kategori olsa da Deney Grubu'ndaki çocuklar Kontrol Grubu'ndaki çocuklara göre çok daha fazla gelişim göstermiştir. Bu kategori çocuklarda yer-zemin algısının oluşması ile ilgilidir ve bu becerinin 5- 6 yaş aralığında gelişmesi en fazla artışın bu kategoride olmasının nedeni olabilir. Öztaş (2007), mekân içinde nesnelere yerleştirilmesindeki ilerlemenin özellikle 6 yaşlarında gerçekleştiğini belirtmiştir. En fazla gelişimin gözlemlendiği bir diğer kategori olan 'anlatım-öyküleme' kategorisi ise etkileşimli kitap okuma uygulaması ile kitap okunan çocukların uygulama sonrasında, düşündüklerini daha rahat çizibildiklerini ortaya koymuştur. Resimleri bir ifade aracı olarak kullanabilmesi için düşündüklerini kâğıda aktarabiliyor olması önemlidir (Fox ve Schirmacher, 2014).

### Sınırlılıklar ve Öneriler

Çalışmadaki en temel sınırlılık katılımcı sayısıdır. Çalışma grubuna daha fazla sayıda çocuğun dâhil edilmesi, veri setini zenginleştirebilir ve sonuçta çalışmanın temsil gücünü artırabilir. Ayrıca, çocukların öyküleme ve resimleme becerileri, oluşturdukları tek bir öykü ve resim üzerinden değerlendirilmiştir, bu nedenle çocukların öyküleme ve resimleme becerileri, yeterli sayıda veya yeterli çeşitlilikte etkinlikler ve ürünler aracılığıyla değerlendirilememiş olabilir. Çocukların öyküleme ve resimleme becerileri, yazısız bir kitap kullanarak öykü anlatma veya bir konuya ilişkin resim yapma gibi farklı yöntemler kullanılarak da değerlendirilebilir.

Uygulayıcılar açısından, öğretmenlerin kitap okuma çalışmalarını etkileşimli kitap okuma çerçevesinde yapmaları ve bu konuda yetkin hissetmeyen öğretmenlerin gerekli eğitimi almaları önerilmektedir. Yöntemin etkinliği bu çalışma ile de kanıtlandığından, bu yöntemin ev ortamında

kullanılması, kitapların çocuklara etkileşimli kitap okuma çerçevesinde okunması ve gerekirse öğretmenlerin bu konuyla ilgili aileleri yönlendirmesi de önerilmektedir.

### **Sonuç**

Etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların öyküleme ve resimleme becerilerini geliştirdiği ancak geleneksel okuma yönteminin bu konuda yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, iki farklı kitap okuma yöntemi ile çocukların öyküleme ve resimleme becerilerini beraber ele aldığından, çalışmanın alan yazına yenilik getirdiği ve uygulamaya katkı sağladığı düşünölmektedir.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasıyla ilgili olarak hiçbir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

## Kaynakça

- Akçay, A. ve Okur Akçay, N. (2017). Hikâye kartlarının çocukların görsel ifade becerileri üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 417-432.
- Akdağ, Z. ve Erdiller, Z. (2013). A framework to analyse young children's narratives. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 151-174.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bamberg, M. (1991). Narrative activity as perspective taking: The role of emotional, negations, and voice in the construction of the story realm. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 5(4), 275-290.
- Bojczyk, K. E., Davis, A. E. ve Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 404-414.
- Brannon, D. ve Dauksas, L. (2014). The effectiveness of dialogic reading in increasing English language learning preschool children's expressive language. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), 1-10.
- Celebi Öncü, E. (2016). Anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasının okul öncesi çocuklarının sosyal durumlara yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M. ve Flichtbeil, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology*, 26(1), 127-142.
- Clark, G. A. (1993). Judging children's drawings as measures of art abilities. *Studies in Art Education*, 34(2), 72-81.
- Cook, A. L., Fettig, A., Morizio, L. J., Brodsky, L. M. ve Gould, K. M. (2018). Culturally relevant dialogic reading curriculum for counselors: Supporting literacy and social-emotional development. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(1), 67-80.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dağlıoğlu, E. H. (2014). A developmental analysis of 5-7 year-old children's human figure drawings. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 510-523.
- Daunic, A., Corbett, N., Smith, S., Barnes, T., Santiago-Poventud, L., Chalfant, P. ... Gleaton, J. (2013). Brief report: Integrating social-emotional learning with literacy instruction: An intervention for children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 39(1), 43-51.
- DeFauw, D. L. (2016). Drawing children into reading: a qualitative case study of a preschool drawing curriculum. *Early Child Development and Care*, 186(4), 624-641.
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 3-9.
- Dowdall, N., Cooper, P. J., Tomlinson, M., Skeen, S., Gardner, F. ve Murray, L. (2017). The Benefits of Early Book Sharing (BEBS) for child cognitive and socio-emotional development in South Africa: Study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 18(1).
- Duh, M. (2016). Art appreciation for developing communication skills among preschool children. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(1), 71-94.
- Dunst, C. J., Simkus, A. ve Hamby, D. W. (2012). Children's story retelling as a literacy and language enhancement strategy. *Center for Early Literacy Learning*, 5(2), 1-14.
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Ergül, C., Akoğlu G., Sarıca, A. D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.

- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K. ve Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 436-448.
- Fitzgerald, T., Robillard, L. ve O'Grady, A. (2018). Exploring the impact of a Volunteer Shared Reading Programme on preschool-aged children. *Early Child Development and Care*, 188(6), 851-861.
- Fox, J. E. ve Schirrmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (E. Durulalp, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fox, M. ve Horacek, J. (2008). *Reading magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever*. New York, NY: Harcourt.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). United States of America: McGraw-Hill.
- Gainer, R. S. (1982). Beyond illustration: Information about art in children's picture books. *Art Education*, 35(2), 16-19.
- Gall, M., Gall, J. P. ve Borg, W. R. (2003). *Educational research* (7. bs.). The United States of America: Pearson Education.
- Gámez, P. B., González, D. ve Urbin, L. M. (2017). Shared book reading and English learners' narrative production and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 275-290.
- George, D. ve Mallery, M. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step a simple guide and reference* (14. bs.). New York: Routledge.
- Golomb, C. (2004). *The child's creation of a pictorial world*. New York, NY: Psychology Press.
- Goodrich, A. H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4).
- Halat, A. A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hargrave, A. C. ve Senechal, 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.
- Hoey, M. (1983). *On the surface of discourse*. London: Allen and Unwin.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. I., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kıraç, M. ... Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135.
- Kang, J. Y., Kim, Y. S. ve Pan, B. A. (2009). Five-year-olds' book talk and story retelling: Contributions of mother-child joint book reading. *First Language*, 29(3), 243-265.
- Kemper, S. (1984). The development of narrative skills: Explanations and entertainments. *Discourse development* içinde (s. 99-124). New York, NY: Springer.
- Keskin, B. (2006). Çocukların çizimleri üzerine. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 17, 85-91.
- Lever, R. ve 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.
- Malchiodi, C. A. (1998). *Understanding children's drawings*. New York, NY: The Guildford Press.
- McCabe, A. ve Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T. ve Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.



- Nas, R. (2014). *Örneklerle çocuk edebiyatı* (3. bs.). Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Okyay, O. ve Kandır, A. (2017). Impact of the interactive story reading method on receptive and expressive language vocabulary of children. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 395-406.
- Opel, A., Ameer, S. S. ve 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.
- Öztaş, N. (2007). *4-12 yaş grubu öğrencilerinin resimlerinde figür kullanımı, figürlerin mekan ve elemanlar içindeki özellikleri, renk, leke ve çizgisel kullanımı bakımından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Buckingham: Open University Press.
- Pantaleo, S. (2014). Exploring the artwork in picture books with middle years students. *Journal of Children's Literature*, 40(1), 15-26.
- Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85-100.
- Paul, R. (2014). *Introduction to clinical methods in communication disorders* (3. bs.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *The Reading Teacher*, 43(2), 138-141.
- Peter, K. S. (2017). *Understanding the role of dialogic read aloud in developing language and literacy skills* (Yayımlanmamış doktora tezi). Lesley University, ABD.
- Piazza, C. L. (2003). *Journeys: The teaching of writing in elementary classrooms*. New Jersey: Pearson Education.
- Popov, D. B. (2018). The level of the development of preschool children's ability to draw. *Avrasya Bilim Adamları Birliği (ESU)*, 4(49), 30-33.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. ve Wulfeck, B. (2003). Frog, where are you? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88, 229-247.
- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H. ve De La Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistics and narratives connect with early reading?. *Journal of Special Education*, 30, 257-277.
- Saracho, O. N. (2018). The social practice of parents' storybook reading: A critical discourse analysis. *Early Child Development and Care*, 1-22. doi:10.1080/03004430.2018.1498091
- Stadler, M. A. ve Ward, C. G. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73-80.
- Stein, N. L. ve Albro, E. R. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* içinde (s. 5-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sundeen, T. H., O'Neil, K. ve Fanselow, S. A. (2017). Interpreting visual texts: Use of an analytic rubric to evaluate student responses to writing prompts. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(1), 9-27.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Temiz, Z. (2019). Storytelling intervention to improve the narrative skills of bilingual children coming from low socio-economic status. *Early Child Development and Care*, 189(1), 16-30.
- Toomela, A. (2002). Drawing as a verbally mediated activity: A study of relationships between verbal, motor, and visuospatial skills and drawing in children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 234-247.

- Umek, L. M., Fekonja, U., Kranjc, S. ve Musek, P. L. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 125-135.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on The Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Wasik, B. A. ve 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.
- What Works Clearinghouse. (2007). *WWC intervention report: Dialogic reading*. Washington, DC: US Department of Educational Institute of Education Sciences.
- 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.
- Wing-Yin Chow, B. ve McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248.
- Yavuzer, H. (1995). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yekeler, A. D. ve Cengiz, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının sözsüz kitap anlatımlarında hikâye elementlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 1935-1952.
- Zauche, L. H., Thul, T. A., Mahoney, A. E. D. ve Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 318-333.
- Zevenbergen, A. A. ve Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. A. Van Kleeck (Ed.), *On reading books to children: Parents and teachers içinde*. New York, NY: State University of New York.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J. ve 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.

**Ek 1. Uygulamada Okunan Kitaplar**

<b>Kitabın Başlığı</b>	<b>Yazarı</b>	<b>Yayınevi</b>
Babaannem Kime Benziyor?	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
Guguklu Saatin Küçük Kuşu	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
Kırmızı Kanatlı Baykuş	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Sara Şahinkanat-Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
Ayça'nın Yeni Evi	Yin Chien Çeviri: Çiğdem Kaplangı	Yapı Kredi Yayınları
Dişi Düşen Ejderha	Sima Özkan Yıldırım-Emel Tüfekçioğlu Ata	Beta Kids Yayınları
Köprüyü Geçerken Dev ile Ayının Öyküsü	Heinz Janisch- Helga Bansch Çeviri: Serhat Yalçın	Yapı Kredi Yayınları
Hiç Hata Yapmayan Kız	Mark Pett ve Gary Rubinstein Çeviri: Meltem Özdemir	1001 Çiçek Yayınları
Kültürlü Kurt	Becky Bloom Çeviri: Hande Kaynak	TÜBİTAK
Utku'nun Kalemi	Filiz Özdem- Aysın Delibaş Eroğlu	Yapı Kredi Yayınları
Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	Philip C. Stead-Erin E. Stead Çeviri: Esin Uslu	Yapı Kredi Yayınları
Koca Roni	Catherine Rayner Çeviri: Ali Berktaş	İş Bankası Kültür Yayınları
Kafası Karışık Bukalemun	Eric Carle Çeviri: Nil Gün	Kuraldışı Çocuk Yayınları
Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?	Anna Milbourne-Serena Riglietti Çeviri: Aslı Zülal	TÜBİTAK
Bir Milyon Ne Kadar Büyük?	Anna Milbourne-Serena Riglietti Çeviri: Meltem Yenal Coşkun	TÜBİTAK
Çiftlik Öyküleri: Kahraman İtfaiyeciler	Heather Amery ve Stephen Cartwright Çeviri: Sevgi Atlıhan	İş Bankası Kültür Yayınları
Çiftlik Öyküleri: Traktör Macerası	Heather Amery ve Stephen Cartwright Çeviri: Sevgi Atlıhan	İş Bankası Kültür Yayınları
Çiftlik Öyküleri: Huysuz Keçi	Heather Amery ve Stephen Cartwright Çeviri: Sevgi Atlıhan	İş Bankası Kültür Yayınları
Rüzgârın Üzerindeki Şehir	Behiç Ak	Can Çocuk Yayınları
Atık mı Hiç Dert Değil!	David Morichon Çeviri: Pınar Dünder	TÜBİTAK
Minik Tohum	Eric Carle Çeviri: Coşkun Şenkaya	Kuraldışı Yayınları
Annemin Çantası	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Yayınları
Pezzettino	Leo Lionni Çeviri: Kemal Atakay	Yapı Kredi Yayınları

## Ek 2. Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği

### Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği

	0	1	2	3
<b>Öykünün problemi</b>	Öyküde bir problem durumu yok.*	Öyküde bir problem durumu var ancak çözümlenememiş / bağlanamamış veya sonuca bağlanamamış.	Öyküde birden çok problem durumu var ancak hiçbiri sonuca bağlanamayan problemler var.	Öyküde bir veya birden çok problem durumu var ve problem ya da problemlerin tamamı bir sonuca bağlanmış.
<b>Karakter gelişimi</b>	Öyküde karakter yok.	Bir tane karakter var ve betimlenmemiş.	Birden fazla karaktere yer verilmiş fakat karakterler betimlenmemiştir.	Bir veya birden fazla karaktere yer verilmiş ve karakterlerden en az biri 1) dış görünüş, 2) diyalog, 3) motivasyon veya 4) davranışlardan biri veya birçoğu ile betimlenmiş.
<b>Olay örgüsü</b>	Öyküde olay yok.	Öyküde karakterlerin başından bir veya daha fazla olay geçiyor ancak olaylar birbirleriyle bağlantılı değil.	Öyküde karakterlerin başından iki veya üç olay geçiyor ve olaylar birbirleri ile bağlantılı.	Öyküde karakterlerin başından dört veya daha fazla olay geçiyor ve olaylar birbirleri ile bağlantılı.
<b>Yer-Zaman</b>	Öyküde yer veya zaman verilmemiştir.	Öyküde yer veya zamandan sadece birine bir kez yer verilmiştir.	Öyküde yer veya zamandan sadece birine birçok kez yer verilmiş ancak diğerine hiç yer verilmemiştir.	Öyküde yer ve zamanın ikisine de birer kez veya birden çok kez yer verilmiştir.
<b>İçsel Tepki</b>	Öyküde kahramanın duygu ve düşüncesine yer verilmemiştir.	Öyküde kahramanın duygu veya düşüncesinden birine bir kez yer verilmiş.	Öyküde kahramanın duygu veya düşüncesinden birine birçok kez yer verilmiş ancak diğerine hiç yer verilmemiştir.	Öyküde kahramanın duygu ve düşüncesinin ikisine de birer kez veya birden çok kez yer verilmiştir.

\* Bu kategoriden 0 puan alan öyküler puanlamaya dâhil edilmez ve rubrikten 0 puan alır (Nicolopoulou, 2011; Piazza, 2003; Roth ve Spekman, 1986; Stein ve Albro, 1977).

### Ek 3. Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği

#### Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği

	1	2	3	4	5
<b>Şekil/biçim</b>	Çizimlerin tamamı belirsiz, tanımlanamayan ve anlaşılmaz geometrik şekillere sahiptir.	Çizimlerin azı belirgin, tanımlı ve anlaşılır geometrik şekillere sahiptir.	Çizimlerin neredeyse yarısı belirgin, tanımlı ve anlaşılır geometrik şekillere sahiptir.	Çizimlerin çoğunluğu belirgin, tanımlı ve anlaşılır geometrik şekillere sahiptir.	Çizimlerin tamamı belirgin, tanımlı ve anlaşılır geometrik şekillere sahiptir.
<b>Çizgi</b>	Çizgilerin tamamı tek düze, sade ve monotondur.	Çizgilerin azı uzun, kısa, kalın, ince, yatay ya da dikey biçimlerde farklılaşmıştır.	Çizgilerin neredeyse yarısı uzun, kısa, kalın, ince, yatay ya da dikey biçimlerde farklılaşmıştır.	Çizgilerin çoğunluğu uzun, kısa, kalın, ince, yatay ya da dikey biçimlerde farklılaşmıştır.	Çizgilerin tamamı uzun, kısa, kalın, ince, yatay ya da dikey biçimlerde farklılaşmıştır.
<b>Renk</b>	Çizimlerdeki figürlerin hiçbiri renklendirilmemiştir.	Çizimlerdeki figürlerin azı renklendirilmiştir.	Çizimlerdeki figürlerin neredeyse yarısı renklendirilmiştir.	Çizimlerdeki figürlerin çoğunluğu renklendirilmiştir.	Çizimlerdeki figürlerin tamamı renklendirilmiştir.
<b>Örüntü</b>	Çizimlerdeki renk, şekil ve/veya çizgi kullanımını akıcı ve ritmik değildir.	Çizimlerdeki renk, şekil ve/veya çizgi kullanımını az akıcı ve ritmiktir.	Çizimlerdeki renk, şekil ve/veya çizgi kullanımını ortalama derecede akıcı ve ritmiktir.	Çizimlerdeki renk, şekil ve/veya çizgi kullanımını çoğunlukla akıcı ve ritmiktir.	Çizimlerdeki renk, şekil ve/veya çizgi kullanımını tamamen akıcı ve ritmiktir.
<b>Figürlerin boşluktaki kullanımı</b>	Çizimlerdeki figürlerin tamamı havada rastgele uçuşur.	Çizimlerdeki figürlerin azı (arka plan dışında kalanların) bir yer(zemin) çizgisi üzerinde sabitlenmiştir.	Çizimlerdeki figürlerin neredeyse yarısı (arka plan dışında kalanların) bir yer (zemin) çizgisi üzerinde sabitlenmiştir.	Çizimlerdeki figürlerin çoğunluğu (arka plan dışında kalanların) bir yer (zemin) çizgisi üzerinde sabitlenmiştir.	Çizimlerdeki figürlerin tamamı (arka plan dışında kalanların) bir yer (zemin) çizgisi üzerinde sabitlenmiştir.
<b>Anlatım/öyküleme</b>	Çizimler ve öykü birbiri ile ilişkili değildir.	Çizimler ve öykü birbiri ile az ilişkilidir.	Çizimler ve öykü birbiri ile ortalama derecede ilişkilidir.	Çizimler ve öykü birbiri ile çoğunlukla ilişkilidir.	Çizimler ve öykü birbiri ile tamamen ilişkilidir.