

## Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi\*

### Examination of Shared Book Reading Activities in Kindergartens Based on “Dialogic Reading”\*

Cevriye ERGÜL\*\*, Gözde AKOĞLU\*\*\*, A. Dolunay SARICA\*\*\*\*, Mümin TUFAN\*\*\*\*\*,  
Gökçe KARAMAN\*\*\*\*\*

**Öz:** Alanyazında yapılan çok sayıda çalışmada çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişimleri ile okul öncesi eğitim programlarındaki birlikte kitap okuma etkinliklerinin sıklığı ve niteliği arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ise geleneksel kitap okuma uygulamalarına göre gelişimsel olarak çok daha fazla kazanım sağladığı bildirilmektedir. Buna karşın, ülkemizde kitap okuma etkinliklerinin nasıl gerçekleştirildiğini inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilecek uygulamalara ışık tutması amacıyla, çalışmada ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde (SED) yer alan ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinlikleri “Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi” kullanılarak betimsel olarak incelenmiştir. Toplam 6 ilköğretim okulunun ana sınıflarında (2 üst SED; 2 orta SED; 2 alt SED) gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen sonuçlar, ana sınıflarında gerçekleşen kitap okuma çalışmalarının, niteliksel ve niceliksel özellikleri bakımından etkileşimli kitap okuma uygulamalarından önemli farklılıkları olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar alanyazında bildirilen bulgular çerçevesinde tartışılmış ve uygulama önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, kitap okuma etkinlikleri, etkileşimli kitap okuma, dil ve erken okuryazarlık becerileri.

**Abstract:** Numerous studies have shown the strong association between children’s language and early literacy development and the qualitative and the quantitative features of shared book reading activities in early childhood education programs. Dialogic reading activities are also known to be more effective on child developmental gains compared to traditional reading approaches. However, no studies to date have tempted to describe the classroom reading activities in Turkish kindergartens. In order to enlighten this issue, the aim of this study was to investigate the shared reading activities in kindergarten classrooms in the context of dialogic reading approach. The reading activities conducted in schools from low, middle and high socio-economic status (SES) neighborhoods were observed via the “Dialogic Reading Behaviors Checklist”. Results obtained across six classrooms (2 in low, 2 in middle and 2 in high SES school districts) revealed important qualitative and quantitative differences in the reading behaviors of teachers compared to the dialogic reading strategies. Findings were discussed in light of related literature together with several implications for practice.

**Keywords:** Early childhood education, shared reading activities, dialogic reading, language and early literacy skills.

\* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 111K161 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

\* This research was supported by Grant 111K161 from The Scientific and Technological Research Council of Turkey.

\*\*Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara-Türkiye, cergul@ankara.edu.tr

\*\*\*Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale-Türkiye, gakoglu@kku.edu.tr

\*\*\*\*Yard. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir-Türkiye, ayse.sarica@deu.edu.tr

\*\*\*\*\*Yard. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara-Türkiye, mumintufan@gazi.edu.tr

\*\*\*\*\* Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara-Türkiye, gkaraman@ankara.edu.tr

## Giriş

Okul öncesi deneyimler, çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerini desteklediği gibi dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde de oldukça etkilidir. Bu becerilerdeki gelişim düzeyleri, çocukların sonraki yıllarda gösterdikleri okuma başarıları ve genel akademik başarılarının temelini oluşturmaktadır. Yapılan çok sayıda çalışmada, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin çocukların gelecekteki okuma performanslarını ve diğer akademik alanlardaki başarılarını oldukça yüksek düzeyde yordadığı belirlenmiştir (Ball ve Gettinger, 2009; Burns, Griffin ve Snow, 1999; Muter, Hulme, Snowling ve Steveson, 2004; Neuman ve Dickinson, 2001).

Erken okuryazarlık genel olarak, formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde okuma yazmaya ilişkin kazanılması beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumların tümü olarak ifade edilmektedir (Sulzby ve Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri, formal okuma- yazma becerilerine öncülük eden, sözel dil gelişimi, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerini içermektedir (Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Burns vd., 1999; Casey ve Howe, 2002; Dickinson ve McCabe, 2001; Elliott ve Olliff, 2008; Neuman ve Dickinson, 2001; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998, 2001). Etkili bir erken okuryazarlık programı bu becerilerin gelişimini, gelişimsel olarak uygun materyalleri kullanarak ve uygun deneyim ve sosyal destek ortamları oluşturarak desteklemektedir. Sınıf ortamlarında, çocukların yetişkinle birlikte veya tek başına kitap okuma etkinlikleri yapmaları sağlanmakta, çocuklar sesler ve harfler ile tanıştırmakta, çocuklar için konuşma fırsatları oluşturulmakta ve yazı ve kitap kültürüne ilişkin farkındalık kazandırılmaktadır (Missall, McConnell ve Cadigan, 2006).

Çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişimleri ile okul öncesi eğitim programlarındaki birlikte kitap okuma etkinliklerinin sıklığı ve niteliği arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Justice ve Pullen, 2003). Özellikle, öğretmenlerin etkileşime dayalı stratejileri kullandıkları, öğretici davranışlar sergiledikleri, bilinmeyen sözcükleri açıkladıkları ve etkinliğin içine öğretimsel amaçlar yerleştirdikleri durumlarda çocukların sözcük bilgileri ile alıcı ve ifade edici dil, öyküleme ve erken okuryazarlık becerilerinin daha hızlı geliştiği ve gelecekteki okuma performanslarının daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Armbruster vd., 2003; Beck, McKeown ve Kucan, 2002; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Robbins ve Ehri, 1994; Spira vd., 2005; Stahl, Richek ve Vandevier, 1991; Thoreson ve Dale, 1999). Türkçe dışındaki dillerde yapılmış çok sayıda çalışmada, etkileşime dayalı kitap okuma etkinliklerinin, okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyici programların başında geldiği belirtilmektedir (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994a; Whitehurst ve Lonigan, 1998, 2001).

Etkileşimli kitap okuma; öyküyü okuyan öğretmenin ve öyküyü dinleyen çocukların zamanla rolleri değişmelerini sağlayan, öğretmenin etkin bir dinleyici ve soru soran kişi olmasını gerektiren bir seri standart davranışa dayanmaktadır. Öykünün okunması sırasında öğretmen, çocuklara konuşmaları için sık sık fırsatlar vermekte, sorular sorarak, anlamı bilinmeyen sözcükleri açıklayarak ve okuma etkinliği boyunca öğrenilen yeni sözcükleri tekrarlayarak öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994a). Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu yaklaşım (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994a; Whitehurst vd., 1994b), çocuklardan, öyküdeki bir ifadeyi veya cümleyi tamamlamalarını istemeyi, çocuklara karakterler ve öyküdeki olaylar hakkında soru sormayı, çocuklardan resimde anlatılan olayları tanımlamalarını, resimdeki bir nesneye veya eyleme işaret ederek isimlendirmelerini ve öyküyü kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini istemeyi içermektedir. Bununla birlikte, etkileşimli kitap okuma, öykünün okunması sırasında öğretmenin çocukların oluşturdukları ifadelerin doğru olup olmadığını değerlendirmesini, çocuklar tarafından kullanılan ifadeleri uygun sözcükler ve cümle yapıları kullanarak genişletmesini ve çocukların ifadeleri tekrarlamalarını istemeyi gerektirmektedir. Ayrıca bu yaklaşımda, çocukların gerçekleştirdikleri konuşmalara ilişkin öğretmen tarafından sağlanan geri bildirim süreçleri de tanımlanmıştır. Böylece, çocukların dikkatleri, öykü hakkındaki bilgileri ve sözcük bilgileri artmakta, öyküyle ilgilenmeleri sağlanmakta, çocuklara yanıtlarına

ilişkin bireysel geribildirim verilmekte ve konuşmalarına daha çok bilgi eklemeleri ve sözel dili daha sık kullanmaları desteklenmektedir (Gormley ve Ruhl, 2005; Vally, 2012; Whitehurst vd., 1994a).

Etkileşimli kitap okumanın etkililiği çok sayıda araştırma bulgusuyla desteklenmiştir (örn., Chow ve McBride-Chang, 2003; Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2003; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; Wasik ve Bond, 2001; Wasik, Bond ve Hindman, 2006; Whitehurst vd., 1994a; Whitehurst ve Lonigan, 1998, 2001). Örneğin, Hargrave ve Senechal (2000) tarafından 4–5 yaşında ve ifade edici dil sözcük bilgileri, akranlarının gerisinde olan 36 çocuk ile gerçekleştirilen bir çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulamaları ile rutin kitap okuma etkinliklerinin etkileri karşılaştırılmış ve etkileşimli kitap okuma uygulanan çocukların hem sözcük bilgilerinde hem de erken okuryazarlık becerilerinde rutin kitap okuma etkinlikleri koşulunda yer alan akranlarına göre daha büyük ilerleme kaydettikleri gözlenmiştir. Bir diğer çalışmada ise 8 haftalık sınıf temelli bir etkileşimli kitap okuma uygulaması sonucunda 5–6 yaşında ana sınıfına devam eden çocukların öyküleme becerilerinde ve ifade edici dil sözcük bilgilerinde kontrol grubuna göre daha yüksek bir performans gösterdikleri bulunmuştur (Lever ve Senechal, 2011).

Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalarda EKO'nun çocukların yazı ve sesbilgisel farkındalıklarını artırdığını gösteren bulgular da bulunmaktadır. Örneğin, Ezell ve Justice (2000, 2002) yazı farkındalığını artırmaya yönelik çalışmalarında, kitap okuma sırasında yetişkinin yazıya değişik şekillerde işaret etmesini sağlayarak çocukların yazı kavramlarına, harflere, sözcüklere ve yazı ile konuşma arasındaki ilişkiye yönelik farkındalıklarının arttığını bulmuşlardır. Diğer bir çalışmada ise Justice, Kadevarek, Bowles ve Grimm (2005), anne babalar etkileşimli kitap okuma sırasında sözcüklerin sesbilgisel özelliklerine vurgu yaptıklarında çocukların, 10 haftalık program sonunda sesbilgisel farkındalık becerilerinde önemli ölçüde gelişme gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Yurtdışında alanda oldukça yaygın bir şekilde uygulanan ve etkileri araştırılan etkileşimli kitap okuma ülkemizde de birkaç çalışmada konu olmuştur. Bu çalışmalardan birinde, Kotaman (2008) EKO'nun aileler tarafından 7 hafta boyunca uygulanması sonucunda, çocukların alıcı dil sözcük bilgilerinin ve okumaya karşı olumlu tutumlarının anlamlı bir artış gösterdiğini bulmuştur. Diğer bir çalışmada, okul öncesi dönemde sosyoekonomik yetersizlikler nedeniyle risk altında bulunan çocuklara yönelik bir müdahale programı olarak uygulanan etkileşimli kitap okuma uygulamaları sonucunda çocukların ifade edici dil becerileri, yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde önemli düzeyde ilerlemeler olduğu belirlenmiştir (Ergül ve diğ., 2014a). Son olarak, Akoğlu, Ergül ve Duman (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da 4-5 yaş grubu korunmaya muhtaç çocuklarla altı hafta süreyle uygulanan etkileşimli kitap okuma programının çocukların ifade edici dil becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmaların sonuçları ile birlikte, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelecekteki okuma yazma başarısının temelini oluşturduğu da göz önünde bulundurulduğunda, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okul öncesi eğitim programlarına yerleştirilmesinin önemi daha da belirgin şekilde açığa çıkmaktadır. Buna karşın, ülkemizde hala bu konudaki bilimsel çalışmaların ve alan uygulamalarının oldukça sınırlı olduğu ve öğretmenlerin okuma etkinliklerini genellikle çok sınırlı düzeyde etkileşim içerecek şekilde gerçekleştirdikleri gözlenmektedir. İnfomal gözlemlerin dışında, ülkemizde okul öncesi eğitim sınıflarında kitap okuma etkinliklerinin nasıl gerçekleştirildiğini inceleyen bilimsel çalışmalar da bulunmamaktadır. Bu bağlamda, yapılan çalışmada alt, orta ve üst SED'de yer alan ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinlikleri ele alınmış ve niteliksel ve niceliksel özellikleri bakımından betimsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların, bu kapsamda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı ve dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemeyi hedefleyen çalışmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir. Gözlem yapılan ana sınıflarında, öğretmenlerin alanyazında etkililiği çok sayıda araştırma ile ortaya konmuş olan etkileşimli kitap okuma davranışlarını ne kadar sıklıkla gösterdikleri incelenmiştir.

### **Yöntem**

Yapılan araştırma, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ilköğretim okullarının ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinliklerinin özelliklerini belirlemeyi amaçlayan gözleme dayalı betimsel bir çalışmadır.

### **Çalışma grubu**

Araştırma, Ankara ili Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerinde bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey (SED) olarak nitelendirilen ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan toplam 6 ilköğretim okulunun ana sınıflarında (2 alt SED; 2 orta SED; 2 üst SED) gerçekleştirilmiştir. Alt ve orta SED’de yer alan okulların temsil ettikleri SED, çalışma öncesinde okul idarecileri ile görüşülerek teyit edilmiştir. Alt ve orta SED’deki okullar devlet okulları iken, üst SED olarak belirlenmiş okullar özel okullardır. Devlet okullarındaki ana sınıflarında uygulanan programların ikili öğretim ile gerçekleştirilen ve yaklaşık 4 saat süren programlardan oluştuğu, özel okullarda ise tam günlük programların uygulandığı görülmüştür. Yapılan araştırma, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından sağlanan araştırma izni kapsamında ve katılım konusunda gönüllülük bildiren öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Çalışma, farklı SED’lerde yer alan okullarda gerçekleştirilerek okulun bulunduğu SED’e ilişkin özelliklerin uygulanan etkinliklerde farklılaşmaya yol açıp açmadığı incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri incelendiğinde, alt SED’deki okullarda görev yapan öğretmenlerin (A1 ve A2) deneyim sürelerinin sırasıyla 2 ve 3 yıl olduğu, orta SED’deki okullarda görev yapan öğretmenlerin (O1 ve O2) deneyim sürelerinin sırasıyla 19 ve 14 yıl olduğu, üst SED’deki okullarda görev yapan öğretmenlerin (Ü1 ve Ü2) deneyim sürelerinin ise sırasıyla 7 ve 9 yıl olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okullara ilişkin bilgiler incelendiğinde, orta SED’deki okullardan birinde görev yapan bir öğretmenin (O1) Açıköğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programından, diğerinin (O2) bir üniversitenin mesleki eğitim fakültesinin Çocuk Gelişimi Programından mezun olduğu, geriye kalan öğretmenlerin tamamının ise üniversitelerin eğitim fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarından mezun oldukları belirlenmiştir. Bu öğretmenlerden ikisinin ise (A2 ve Ü2) halen aynı alanda yüksek lisans programlarına devam ettikleri belirlenmiştir.

### **Veri toplama araçları**

Yapılan çalışmada, öğretmen bilgi formu ve öğretmenlerin kitap okuma davranışlarını sıklık açısından incelemek amacıyla etkileşimli kitap okuma davranışları temelinde oluşturulmuş olan “Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi” kullanılmıştır.

*Öğretmen Bilgi Formu:* Sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin genel bilgilerini (öğretmenin cinsiyeti, mezun olduğu üniversite-bölümü, meslekteki hizmet yılı, sınıflarındaki öğrenci sayısı, vb.) belirlemeye yönelik soruları içeren form araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Form, gözlemlere başlanmadan önce öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

*Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi:* Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında gösterilebilecek Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) davranışlarını içeren kontrol listesi araştırmacılar tarafından, alanyazında yer alan konuyla ilgili çalışmalardan yola çıkılarak geliştirilmiştir. Toplam 35 gözlem maddesinden oluşan kontrol listesi, her bir davranışın sıklığının değerlendirilmesini içermektedir. Kontrol listesinde yer alan gözlenebilir nitelikte olan bazı maddeler (örn., “Kitabı çocuklara doğru tutar” veya “Başlığı okur”) “yapılmıştır” veya “yapılmamıştır” şeklinde kodlanmış, bu tür davranışların sıklığı “0” ya da “1” şeklinde işaretlenmiştir. Diğer maddeler için ise davranış her tekrarlandığında bir kez işaretlenerek sıklık bilgisi elde edilmiştir.

### **İşlem**

Araştırma kapsamında yapılan gözlemler araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş ve kitap okuma uygulamaları ana sınıflarındaki kitap okuma etkinlikleri sırasında, 3 hafta boyunca, haftada iki kez olmak üzere toplam 6 kez gözlenmiştir. Gözlemler sırasında ana sınıfı öğretmenlerinin devam etmekte olan uygulamalarına herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve uygulamalar sona erdikten sonra uygulamaya ilişkin geribildirim verilmemiştir. Ana sınıflarındaki her bir gözlem 3 hafta boyunca aynı kişiler tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik ve gözlemlerin güvenilirliği için program konusunda deneyimi olan ilk araştırmacı her sınıftaki ilk iki gözleme eşlik etmiştir. Gözlemciler arası güvenirlığın iki gözlemlerde de %80'in üzerinde olduğu durumlarda gözlemcinin geriye kalan gözlemleri tek başına devam edebileceği düşünülerek çalışmaya devam edilmiştir. Buna karşın, %80'den az olduğu durumlarda gözlem sonrasında farklı işaretlenen maddeler tartışılarak görüş birliği oluşturulmuş ve %80'in üzerinde bir güvenilirlik sağlanana kadar gözlemler birlikte yapılmaya devam edilmiştir.

### Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden ve sınıf içinde yapılan gözlemlere ilişkin araştırmacı notlarından yararlanılmıştır. Farklı SED ana sınıflarında görev yapan öğretmenler tarafından gerçekleştirilen kitap okuma uygulamalarının etkileşimli kitap okuma davranışları bağlamında sıklıklarına ilişkin ortalamaları her SED için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Her öğretmen için 3 hafta boyunca gerçekleştirilen toplam 6 gözlemlerde her bir davranış için elde edilen değerlerin ortalamaları alınmış ve bulgular bu ortalamalar üzerinden oluşturulmuştur.

### Bulgular

Yapılan araştırmada, alt, orta ve üst SED'de yer alan ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarında gerçekleşen kitap okuma etkinlikleri niteliksel ve niceliksel özellikleri bakımından ele alınmış ve elde edilen sonuçlar betimsel istatistikler kullanılarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarda gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinliklerinin süreleri incelendiğinde, bu etkinliklerin 8-50 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirildiği ve ortalama 24,4 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Okulların buldukları sosyoekonomik düzeye göre öğretmenlerin kitap okuma süreleri incelendiğinde, üst SED'de yer alan okulların ana sınıflarında kitap okuma süresinin ortalama 34,1 dakika, orta SED'de yer alan okulların ana sınıflarında ortalama 17,4 dakika ve alt SED'de yer alan okulların ana sınıflarında ise ortalama 20,5 dakika olduğu belirlenmiştir. Gözlenen kitap okuma etkinliklerinde okunan öykü kitaplarının sayfa sayılarının 5 ile 40 arasında değiştiği görülmüştür. Okunan öykü kitaplarının sayfa sayılarının üst SED ana sınıflarında ortalama 24,2, orta SED sınıflarında ortalama 16 ve alt SED sınıflarında ortalama 13,4 olduğu belirlenmiştir. Okunan kitapların sayfa sayısının ve kitap okuma sürelerinin ortalamaları Tablo 1'de her bir öğretmen için ayrı ayrı sunulmuştur.

**Tablo 1.** Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Kitap Okuma Etkinliklerinde Okudukları Kitapların Ortalama Sayfa Sayıları ve Ortalama Etkinlik Süreleri

	Öğretmenler					
	A1	A2	O1	O2	Ü1	Ü2
Kitap sayfa sayısı	13,50	13,30	16,50	15,67	19,67	28,83
Etkinlik süresi	13,00	28,17	19,40	15,40	26,67	41,67

### Okuma öncesi etkileşimli kitap okuma davranışları

Öğretmenlerin okuma öncesinde sergiledikleri davranışların sıklıklarının etkileşimli kitap okuma davranışlarına dayalı olarak gözlenmesi ile elde edilen ortalamaları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenler Tarafından Okuma Öncesinde Sergilenen Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarının Sıklığına İlişkin Ortalamalar

Okuma Öncesi Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları	Öğretmenler					
	A1	A2	O1	O2	Ü1	Ü2
Çocukları, kitabın resimlerini kolayca görebilecekleri ve rahat olabilecekleri bir pozisyonda oturtur.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Ortamda çocukların dikkatlerini dağıtacak farklı uyaranların olmadığına dikkat eder.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Kitabı çocuklara doğru tutar.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Başlığı okur.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Başlığı okurken aynı zamanda parmakla gösterir.	0,17	0,00	0,17	0,33	0,00	0,00
Kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çekerek kitabın ne hakkında olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular sorar.	0,00	0,50	0,33	0,50	1,00	2,00
Çocuklardan gelen yanıtları genişleterek tekrar eder.	0,00	1,17	0,17	0,33	0,17	1,67
Kitabın yazarının adını okur.	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
Kitabın yazarının adını okurken aynı zamanda parmakla gösterir.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Kitabın çizerinin adını okur.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,17	0,33
Kitabın çizerinin adını okurken aynı zamanda parmakla gösterir.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Çocuklara kitapta geçen öyküyü dikkatlice dinlemelerini söyler.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Öyküyü çocuklara rahatça duyabilecekleri şekilde sesli olarak okur.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Tablo 2’de de görüldüğü gibi, gözlem yapılan sınıflarda öğretmenlerin çoğunlukla çocukların kitabın resimlerini kolayca görebilecekleri ve rahat olabilecekleri bir pozisyonda oturmalarını sağladıkları belirlenmiştir. Bazı öğretmenler çocukların minderde oturmalarını, bazıları ise “U” şeklinde düzenlenmiş sandalyelerde oturmalarını sağlamışlardır. Mindere oturtma düzeninde çocukların öğretmene yakın mesafede ve kitabı ve resimlerini göreceği şekilde oturtulmaları sağlanmıştır. Ancak her iki durumda da çocuklardan bir kısmının öğretmenlerin sağında ve solundaki kısımlarda kaldığı, dolayısıyla kitabı görmeye zorlandıkları gözlenmiştir. Okuma etkinlikleri sırasında sınıfların hepsi dikkat dağıtacak uyarıcılardan arındırılmıştır. Zaman zaman beslenme saatlerinden sonra gerçekleştirilen okuma etkinlikleri sırasında temizlik görevlisi elemanın masaları ve yerleri temizlediği gözlenmiş, ancak bu durumun çocukların dikkatlerini etkilemediği dikkati çekmiştir. Öğretmenlerin kitabı okurken çocuklara doğru tutma davranışlarında farklı uygulamalara rastlanmıştır. Özellikle kitabın bir sayfasının sadece yazı, diğer sayfasının ise resim içerdiği bazı durumlarda, öğretmenlerin kitabı katlayarak resim sayfasını çocukların göreceği, yazı içeren sayfayı ise kendilerinin göreceği şekilde tutarak okumayı gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Diğer durumlarda ve daha yaygın şekilde ise, öğretmenler yazıyı okudukları sürece kitabı kendilerine doğru tutmuş ve sayfadaki okumayı tamamladıktan sonra kitabı çocuklara doğru çevirerek yarım ay şeklinde hareket ettirerek çocukların resmi görmelerini sağlamışlardır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, çocuklara çoğunlukla kitapta geçen öyküyü dikkatlice dinlemelerini söyledikleri ve öyküyü çocukların rahatça duyabilecekleri şekilde sesli olarak okudukları belirlenmiştir. Genel olarak, öğretmenlerin okuma öncesi etkileşimli kitap okuma davranışları incelendiğinde, Ü2 öğretmenin diğerlerine göre daha sık etkileşimli kitap okuma davranışı sergilediği görülmektedir. Buna karşın, tüm öğretmenlerin, yazı farkındalığı becerileri bakımından önem taşıyan, kitabın başlığını, yazarını ve çizerini okuma, başlık, yazar ve çizer isimlerini parmakla gösterme davranışlarını ve sözel dil becerilerinin gelişiminde önemli etkiye sahip olan, kitabın ne hakkında olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine

dair açık uçlu sorular sorma, çocuklardan gelen yanıtları genişleterek tekrar etme ve çocukların yanıtlarını genişletme sırasında düşünceleri uygun şekilde ifade etme konusunda onlara model olma davranışlarını nadiren sergiledikleri görülmüştür. Ek olarak, okuma öncesinde çocuklara sordukları soruların kitabın ne hakkında olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair açık uçlu sorular olmadığı, daha çok kapaktaki resmi tanımlamaya yönelik sorular olduğu (örn., Burada kaç fil var? Burası sizce neresi? vs.) dikkati çekmiştir.

### Okuma sırasındaki etkileşimli kitap okuma davranışları

Öğretmenlerin okuma sırasında sergiledikleri davranışların sıklıklarının etkileşimli kitap okuma davranışlarına dayalı olarak gözlenmesi ile elde edilen ortalamaları Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3. Öğretmenler Tarafından Okuma Sırasında Sergilenen Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarının Sıklığına İlişkin Ortalamalar\***

Okuma Sırasında Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları	Öğretmenler					
	A1	A2	O1	O2	Ü1	Ü2
Öyküdeki anlamı bilinmeyen sözcükleri açıklar.	(0,50)	(0,67)	0,00	0,00	0,00	(2,33)
Bilinmeyen sözcükleri açıklarken çocuk dostu terimler kullanır.	(0,50)	(0,67)	0,00	0,00	0,00	(2,33)
Öyküdeki öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin kitaptaki resimlerini gösterir.	(0,67)	(0,50)	0,00	0,00	0,00	(2,00)
Hedef sözcüklerin anlamlarının daha iyi anlaşılabilmesi için ek materyaller (gerçek nesne, resim kartı vb.) ya da etkinliklerden yararlanır.	0,00	(0,17)	0,00	0,00	0,00	0,00
Hedef sözcükler ile çocukların kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak örnekler verir.	(0,33)	(1,33)	(0,50)	(0,83)	0,00	(0,67)
Hedef sözcüklere yönelik olarak çocukları kendi örneklerini vermeleri için teşvik eder.	(0,33)	(1,17)	(0,17)	(0,67)	0,00	(0,33)
Çocuklardan sözcüklerin resimlerini göstermelerini ister.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Öykü içerisinde hedef sözcüklerin anlamlarını tekrarlar.	0,00	(0,50)	0,00	0,00	0,00	(0,50)
Hedef sözcüklerin anlamlarının çocuklar tarafından tekrar edilmesini ister.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	(0,67)
Öyküyü okurken zaman zaman durarak çocukların cümleyi tamamlamalarını ister.	0,00	(0,17)	0,00	0,00	(0,33)	0,00
Öykü ile ilgili çocuklara “kim, ne, nerede, ne zaman” ve “niçin” sorularını sorar.	0,00	(6,67)	(0,50)	(1,00)	(0,67)	(3,33)
Çocukların kitaptaki bir resme bakarak resimde geçen olayları tanımlamalarını ister.	0,00	0,00	(0,33)	(0,17)	0,00	(1,67)
Çocukların olayların akışı ve sonucu hakkında tahminde bulunmalarını sağlayacak açık uçlu sorular sorar.	(0,17)	(0,50)	(0,17)	(0,33)	0,00	0,00
Çocuklara öyküde yer alan karakterler, olaylar ve durumlar ile kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sorar.	(0,67)	(2,50)	(0,50)	(1,00)	0,00	(0,67)
Çocuklara yeni okunan öykü ile daha önce okunmuş olan bir öykü arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sorar.	0,00	0,00	0,00	(0,17)	0,00	(0,50)
Çocukların yanıtlarını tekrarlar ve genişletir.**	(0,17)	(6,67)	(0,50)	(0,67)	0,00	(1,83)
Konuşmalarını pekiştirmek amacıyla çocukların öykü hakkındaki yorumlarını dinler.	(0,50)	0,00	(0,50)	(1,00)	0,00	(0,33)
Çocukları, katılımları ve sorulara verdikleri yanıtlar için sözel olarak ödüllendirir.	0,00	(6,83)	(0,50)	(0,67)	(1,33)	(2,00)

\*Parantez içinde belirtilen rakamlar, öğretmenlerin davranışları okuma sırasında gerçekleştirmek yerine okuma öncesinde veya sonrasında gerçekleştirdiklerini belirtmektedir.

\*\*Öğretmenlerin bu davranışı sadece “tekrarlama” şeklinde gerçekleştirdikleri, genişletme yapmadıkları gözlenmiştir.

Tablo 3'te de belirtildiği gibi, kitap okuma etkinlikleri gözlemlenen öğretmenlerin hiçbirisi okuma sırasında çocuklarla etkileşim gerçekleştirilmemiştir. Bunun yerine, etkileşimli

kitap okuma çerçevesinde belirtilen davranışları (tabloda parantez içinde sunulmuş ortalama sıklık düzeyinde) okuma öncesinde veya çoğunlukla sonrasında gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Bu çerçevede, okuma sırasında sergilenmesi beklenen ancak okuma öncesinde ya da sonrasında sergilenen etkileşimli kitap okuma davranışlarının A2 ve Ü2 öğretmenler tarafından diğerlerine göre daha sık sergilediği gözlenmiştir. Özellikle A2 öğretmenin hedef sözcüklerin anlamlarının daha iyi anlaşılabilmesi için ek materyaller (gerçek nesne, resim kartı vb.) ya da etkinliklerden yararlanma, öykü ile ilgili çocuklara “kim, ne, nerede, ne zaman” ve “niçin” sorularını sorma, çocuklara öyküde yer alan karakterler, olaylar ve durumlar ile kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sorma, çocukların yanıtlarını tekrarlama ve çocukları, katılımları ve sorulara verdikleri yanıtlar için sözel olarak ödüllendirme davranışlarını diğer öğretmenlere göre daha sık sergilediği belirlenmiştir. Buna karşın, Ü2 öğretmenin ise sözcük öğretimine yönelik davranışları diğerlerine göre daha sık sergilediği gözlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin hiçbirinin, çocuklardan sözcüklerin resimlerini göstermelerini istemediği görülmüştür. Son olarak, öğretmenlerin çocuklardan gelen yanıtları sadece tekrar ettikleri, ancak herhangi bir genişletme ile çocukların dil kullanımlarına model olma konusunda yetersiz kaldıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte, sadece Ü2 öğretmenin nadiren genişletme yaptığı dikkati çekmiştir.

#### **Okuma sonrasındaki etkileşimli kitap okuma davranışları**

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin okuma sonrasında sergiledikleri etkileşimli kitap okuma davranışlarının sıklığına ilişkin ortalamaları Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Öğretmenler Tarafından Okuma Sonrasında Sergilenen Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarının Sıklığına İlişkin Ortalamalar

Okuma Sonrasında Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları	Öğretmenler					
	A1	A2	O1	O2	Ü1	Ü2
Çocuklardan okunan öyküyü özetlemelerini ister.	0,00	0,17	0,33	0,17	0,00	0,67
Çocuklardan öyküdeki olay sırasını tekrar etmelerini ister.	0,00	0,17	0,17	0,67	0,00	0,83
Çocuklara öykünün gerçek olup olmadığı yönünde sorular sorar.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33
Çocuklardan öykü için yeni bir son oluşturmalarını ister.	0,00	0,17	0,00	0,00	0,00	0,00

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin okuma sonrasında sergiledikleri etkileşimli kitap okuma davranışlarının sıklıklarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla, çocuklardan okunan öyküyü özetlemelerini ve öyküdeki olay sırasını tekrar etmelerini istedikleri, ancak, öykünün gerçek olup olmadığı yönünde sorular sorma ve çocuklardan öykü için yeni bir son oluşturmalarını isteme davranışlarının sadece A2 ve Ü2 öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Gözlemlerde çocukların genellikle özetleme konusunda istekli olmadıkları ve özetlemelerin öğretmenin sözel ipuçları ile olay sırasını tekrarlamaya dönüştüğü gözlenmiştir. Bir etkinlikte A2 öğretmen çocuklardan öyküyü özetlemelerini istemiş ve bunu drama çalışması ile gerçekleştirmeyi hedeflemiştir. Öykünün kahramanlarına uygun olarak hazırladığı materyalleri kullanarak ve çocukları sözel ipuçları ile yönlendirerek oyunu canlandırmalarını sağlamıştır. Aynı etkinlikte, öyküyü farklı bir son ile sonlandırmalarını da istemiş ancak çocuklar farklı bir son yerine, oyunu öyküde anlatıldığı gibi sonlandırmışlardır. Diğer taraftan, Ü2 öğretmen okuma sonrası etkileşimli kitap okuma davranışlarını en sık gerçekleştiren öğretmen olmuştur. Toplam 4 etkinlikte çocuklardan öyküyü özetlemelerini ve 5 etkinlikte olay sırasını tekrar etmelerini istemiş, 2 etkinlikte de öyküdeki olayların gerçek olup olmadığı yönünde sorular sormuştur. Bunun dışında, A1 ve Ü1 öğretmenin okuma sonrası etkileşimli kitap okuma davranışlarından hiçbirini gerçekleştirmedikleri dikkati çekmiştir. Ancak öğretmenlerin okuma sırasında yapılması



beklenen etkileşimli kitap okuma davranışlarının çoğunluğunu okuma sonrasında gerçekleştirdikleri gözlenmiştir.

### **Tartışma**

Ankara ilinde, alt, orta ve üst SED'de yer alan ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinliklerinin etkileşimli kitap okuma davranışları bağlamında niteliksel ve niceliksel özellikleri bakımından betimsel olarak incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada alt, orta ve üst SED ilköğretim okullarına bağlı toplam 6 ana sınıfta 3 hafta süreyle toplam 6 kez ana sınıfı öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinlikleri izlenmiştir. Öğretmenlerin kitap okuma uygulamaları sırasında etkileşimli kitap okuma davranışlarını ne kadar sıklıkla ve nasıl gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkileşimli kitap okuma davranışlarının değerlendirilmesinden ve sınıf içinde yapılan gözlemlerden elde edilen sonuçlar ana sınıflarında gerçekleşen kitap okuma çalışmalarının, niteliksel ve niceliksel özellikleri bakımından etkileşimli kitap okuma uygulamalarından önemli farklılıkları olduğunu ortaya koymuştur.

Okuma öncesinde sergilenen kitap okuma uygulamalarına ilişkin bulgular ele alındığında, alt, orta ve üst SED ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kitap okuma uygulamalarına başlamadan önce çoğunlukla çevredeki dikkat dağıtıcı uyaranları uzaklaştırdıkları, çocukların okunan kitabın resimlerini kolaylıkla görebilecekleri bir şekilde oturmalarını sağladıkları ve öyküyü çocukların rahatça duyabilecekleri şekilde sesli olarak okudukları belirlenmiştir. Buna karşın, çoğu durumda öğretmenlerin sağında ve solunda kalan ve kitabı görmekte zorlanan çocukların varlığı dikkat çekmiştir. Bu açıdan, öğretmenlerin oturma düzenini oluştururken bu durumu göz önünde bulundurmaları ve tüm çocukların kitabı rahatlıkla görebilecekleri pozisyonlarda olmalarını sağlamaları önerilmektedir.

Kitap okuma öncesinde sergilenen diğer davranışlar incelendiğinde ise öğretmenlerin, açık uçlu sorular sorma, çocuklardan gelen yanıtları genişleterek tekrar etme ve çocuklara düşünceleri uygun şekilde ifade etme konusunda model olma davranışlarını okuma öncesinde nadiren sergiledikleri görülmüştür. Yapılan gözlemler sırasında, öğretmenlerin kitabın kapak resmine ilişkin sorularının çoğunlukla resmi tanımlamaya yönelik sorular olduğu (örn., Burada kaç fil var? Burası sizce neresi? vs.), buna karşın, çocukların daha uzun cümleler oluşturmasını gerektiren ve daha çok konuşma fırsatı yaratan tahmin etme ve ilişkilendirme sorularını yeterince kullanmadıkları gözlenmiştir. Oysa etkileşimli kitap okuma uygulamalarında, okuma öncesinde bu tür açık uçlu sorular sorularak, çocukların dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak konuşma ve öğretmen için genişletmeler yoluyla dilin uygun kullanımına model olma fırsatları yaratılmış olmaktadır. Ayrıca, bu yolla, tahmin ettikleri olayların öyküde gerçekleşip gerçekleşmediğini görmek isteyen çocukların daha dikkatli ve ilgili bir şekilde öyküyü dinlemeleri sağlanmaktadır. Diğer taraftan, yapılan gözlemlerde öğretmenlerin okuma öncesinde çocuklara yönelttikleri sorulara verilen yanıtları tekrar ettikleri görülmüş, ancak, nadiren genişletme yaptıkları belirlenmiştir. Alanyazında ise yetişkinlerin genişletme ile dilin uygun kullanımına model olarak gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde çok daha etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Senechal, 1997; Senechal, Thomas ve Monker, 1995). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin açık uçlu sorular sorma ve çocukların yanıtlarını genişleterek model olma konularında bilgilendirilmelerinin ve örnek uygulamalar ile desteklenmelerinin çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer taraftan, öğretmenlerin, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının doğasında yer alan, yazar, çizer ve yayınevi adlarını okuma gibi davranışları nadiren gerçekleştirdikleri görülmüştür. Örneğin çizer adının sadece üst SED ana sınıflarındaki öğretmenler tarafından ve sadece 1-2 etkinlikte okunduğu gözlenmiştir. Oysa, yazar, çizer ve yayınevi isimlerini okumak, önceden okunan kitaplarla ilişkilendirilerek konuşma fırsatlarının oluşturulmasında ve çocuklarda kitap kültürünün geliştirilmesinde oldukça etkili bir yöntemdir (Whitehurst, 1992; Whitehurst vd., 1994). Bu açıdan, öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmeleri son derece önemlidir. Ayrıca, başlık, yazar ve çizer isimlerini parmakla gösterme gibi yazı farkındalığını

destekleyici uygulamaları da nadiren gerçekleştirdikleri görülmüştür. Justice ve Ezell (2002) yazı farkındalığını artırmaya yönelik çalışmalarında, kitap okuma sırasında yetişkinin yazıya değişik şekillerde işaret etmesini sağlayarak çocukların yazı kavramlarına, harflere, sözcüklere ve yazı ile konuşma arasındaki ilişkiye yönelik farkındalıklarının arttığını bulmuşlardır. Yazı farkındalığı, çocukların okula hazır oluş düzeylerini arttıran ve böylece çocukların okula geçişlerini kolaylaştıran ve okul başarılarını yükselten bir beceridir (Lesiak, 1997; Pullen ve Justice, 2003; Lomax ve McGee, 1987; Riley, 1996). Buna karşın, ülkemizde okul öncesi öğretmenlerin yazı farkındalığı ve harf bilgisi gibi erken okuryazarlığı oluşturan beceriler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu durumun uygulamalarına belirgin şekilde yansdığı belirlenmiştir (Ergül vd., 2014b). Deretarla-Gül ve Bal (2006) tarafından yapılan bir çalışmada da, öğretmenlerin çocuklar okuma yazma bilmedikleri için, sınıflarda yazı kullanmanın önemli ve gerekli olmadığını düşündükleri belirlenmiştir.

Gözlem yapılan ana sınıflarında okuma sırasında gerçekleşen davranışlar etkileşimli kitap okuma bağlamında ele alındığında ise, çalışmaya katılan öğretmenlerin okuma sırasında hemen hemen hiç etkileşim gerçekleştirmedikleri ve çocukların sözel katılımlarını desteklemedikleri bulunmuştur. Öğretmenler okuma sırasında sadece kitabı okumuşlar, herhangi bir açıklama yapmamışlar veya konuşma gerçekleştirmemişlerdir. Bu sırada deneyimlerini paylaşmak isteyen veya soru sormak isteyen çocukları ise duymazdan gelerek, okuma sırasında ses tonunu yükselterek, susma işareti yaparak durdurmuşlar ya da fiziksel olarak yakınlarında bulunan çocuklara dokunarak, onları konuşmamaları gerektiği yönünde uyarılmışlardır. Yapılan informal görüşmeler sırasında, tüm öğretmenler bunun kendilerine öğretmenlik eğitimleri sırasında sunulan bir bilgi olduğunu, konuştuklarında veya çocukların konuşmalarına izin verdiklerinde dikkatlerin dağılmasına neden olacaklarının öğretildiğini, bu nedenle, konuşmama kuralını sıkı sıkıya uyguladıklarını bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma kapsamında okuma sırasında yapılması beklenen bazı davranışları ise okuma öncesinde veya sıklıkla okuma sonrasında yaptıkları belirlenmiştir. Bu davranışlar arasında en sık olarak sözcük öğretimine yönelik olanlar ile öykü ile ilgili 5N1K soruları ve çocukların kendi yaşamları ile bağlantı kurmalarını sağlayacak soruları sorma davranışları yer almaktadır. Sözcük öğretimine yönelik davranışların hem okuma öncesinde hem de okuma sonrasında gerçekleştirildiği ancak oldukça sınırlı sayıda sözcüğün (en fazla 1-2 sözcük) öğretiminin hedeflendiği gözlenmiştir. En sık sözcük öğretimi davranışlarını gerçekleştiren öğretmenlerden Ü2 öğretmenin sözcük öğretimini genellikle kendi anlatımına dayalı şekilde (bilinmeyen sözcükleri açıklama, açıklarken çocuk dostu terimler kullanma, öyküdeki öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin kitaptaki resimlerini gösterme gibi davranışları kullanarak), A2 öğretmenin ise daha çok çocukların sözel dil becerilerini kullanmalarını destekleyecek şekilde (hedef sözcükler ile çocukların kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlama ve hedef sözcüklere yönelik olarak çocukları kendi örneklerini vermeleri için teşvik etme davranışlarını kullanarak) gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Buna karşın, Ü1 öğretmenin sözcük öğretimine yönelik hiçbir davranışı gerçekleştirmediği, diğerlerinin (A1, O1 ve O2) ise ilgili davranışlardan sadece bazılarını nadiren gerçekleştirdikleri dikkati çekmiştir. Ek olarak, öğretmenlerin sözcük öğretimine yönelik ek materyallerden yararlanma, çocuklardan sözcüklerin resimlerini göstermelerini isteme, öykü içerisinde hedef sözcüklerin anlamlarını tekrarlama ve hedef sözcüklerin anlamlarının çocuklar tarafından tekrar edilmesini isteme gibi davranışları hemen hemen hiç gerçekleştirmedikleri gözlenmiştir. Ne var ki yapılan araştırmalarda, okul öncesi dönemdeki sözcük bilgisi ile daha sonraki yıllardaki okuduğunu anlama becerisi arasında güçlü bir doğrusal ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Armbruster, Lehr ve Osborne, 2003; Beck, McKeown ve Kucan, 2002; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Robbins ve Ehri, 1994; Stahl, Richek ve Vandevier, 1991). Benzer olarak, A2 ve Ü2 dışında kalan öğretmenlerin öykü ile ilgili 5N1K soruları ve çocukların kendi yaşamları ile bağlantı kurmalarını sağlayacak soruları sorma konusunda da yetersiz kaldıkları görülmüştür. Soruların sıklığına bakıldığında, bu öğretmenlerin gözlenen toplam 6 etkinliğin sadece 3 veya 4'ünde bu türden sadece bir soru sordukları dikkati çekmiştir.

Etkinliklere genel olarak bakıldığında, etkileşimli kitap okuma kapsamında okuma sırasında gerçekleşmesi beklenen bu tür davranışlara okuma sırasında hiç yer verilmemesinin ve etkinliklerin okuma öncesinde ve sonrasında sorulan birkaç soru ile sonlandırılmasının, ülkemizdeki geleneksel/rutin kitap okuma etkinliklerinin bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerimiz genel olarak, kitap okuma etkinliklerinin önemi ve bir öğretim yöntemi olarak etkililiği konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler (Ergül ve diğ., 2014b). Gözlenen etkinlik süreleri, bu bulguyu destekler niteliktedir. A1, O1, O2 ve Ü1 öğretmenlerin ortalama etkinlik süreleri 13-26 dakika arasında değişmiştir. Ortalama olarak 18 dakikada tamamlanan etkinlikler, öğretmenlerin birlikte kitap okumayı öğretimsel amaçların gerçekleştirildiği bir araç veya ortam olarak değerlendirmekten daha çok, programın bir parçası olarak yapılması zorunlu bir etkinlik olarak düşündükleri izlenimini vermektedir. Gönen ve arkadaşları (2010) tarafından 175 okul öncesi eğitim öğretmeni ile yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerine gün içinde çoğunlukla 16-30 dakika zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde bir etkinlik için ayrılan toplam çalışma süresinin 50 dakika olduğunu belirten araştırmacılar, kitap okuma etkinlikleri için ayrılan bu sürenin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, bazı öğretmenlerin (A2 ve Ü2) tam olarak etkileşimli kitap okuma uygulamalarına uygun olmasa da okuma öncesinde ve sonrasında yaptıkları etkinlikler, sordukları sorular ve oluşturdukları konuşma fırsatları ile sözel dil becerilerini destekleme konusunda daha etkili ortamlar oluşturabildiklerini gözlemlemek umut vericidir. Ne var ki, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkililiği ve öğretmenlerimizin genel olarak çocuklarla sözel dili destekleyici etkili bir etkileşimi gerçekleştiremedikleri göz önünde bulundurulduğunda, ana sınıflarında yapılan kitap okuma etkinliklerinin yeniden düzenlenmesinin ve öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmelerinin ve uygulamalar konusunda desteklenmelerinin kitap okuma çalışmalarından elde edilen gelişimsel kazanımlar üzerinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Son olarak, etkileşimli kitap okuma bağlamında okuma sonrasında gerçekleşmesi beklenen davranışlar ele alındığında ise, farklı sıklık düzeylerinde olmakla birlikte, öğretmenlerin çocuklardan çoğunlukla öyküyü özetlemelerini ve öyküdeki olay sırasını tekrar etmelerini istedikleri, Ü2 öğretmen dışında çocuklara öykünün gerçek olup olmadığı yönünde sorular sorulmadığı ve A2 öğretmen dışında çocuklardan öykü için yeni bir son oluşturmalarının istenmediği belirlenmiştir. Diğer taraftan, sıklıkları incelendiğinde, A1 ve Ü1 öğretmenlerin okuma sonrası davranışları hiç gerçekleştirmedikleri, O1 ve O2 öğretmenlerin her etkinlikte bir kez olmak üzere toplamda 4-5 kez gerçekleştirdikleri ve A2 öğretmenin ise toplamda 3 kez gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Ü2 öğretmen okuma sonrası etkileşimli kitap okuma davranışlarını en sık gerçekleştiren öğretmen olmuştur. Öğretmenlerin okuma sırasındaki etkileşimli kitap okuma davranışlarını daha çok okuma sonrasında gerçekleştirdikleri göz önünde bulundurulduğunda, okuma sonrası davranışlarının az sıklıkta gerçekleşmesi anlaşılabilir görünmektedir. Ancak öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma davranışlarının sıklıklarının okuma öncesi, sırası ve sonrasında benzer bir örüntü oluşturduğu dikkati çekmektedir.

Çalışmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde, alt ve üst SED'deki birer okulun ana sınıflarında görev yapan iki öğretmenin (A2 ve Ü2) diğerlerine göre daha sık etkileşimli kitap okuma davranışlarını sergiledikleri bulunmuştur. Her iki öğretmenin de alanlarında bir yüksek lisans programına devam ediyor olmaları göz önünde bulundurulduğunda, kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin öğretmen nitelikleri ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar yüksek lisans programına devam ediyor olmaları, öğretmenlerin mesleki ve kişisel motivasyonlarının yüksek olduğunu ve bu durumun uygulamalarını etkilediğini düşündürse de, alanla ilgili daha güncel ve ileri düzeyde bilgiye ulaşabilme ve gelişmeleri daha yakından izleyebilme olanağının öğretmen uygulamalarının niteliğini artırdığı yönündeki genel geçer bilginin göz ardı edilmesi de mümkün değildir. Bu açıdan, tüm öğretmenlerin alanlarındaki eğitim programlarına devamı konusunda desteklenmelerinin ve/veya hizmet içi eğitim programlarındaki niteliğin ve sürekliliğin artırılarak öğretmenlerin yeni yöntem ve uygulama

bilgisine ve örneklerine ulaşmalarının kolaylaştırılmasının son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Diğer taraftan, öğretmenlerin okudukları kitapların sayfa sayıları ve etkinlik süreleri incelendiğinde sayfa sayısının SED ile doğru orantılı olarak alt SED ana sınıflarında ortalama 13, orta SED ana sınıflarında ortalama 16 ve üst SED ana sınıflarında ise ortalama 24 sayfa olduğu bulunmuştur. Etkinlik sürelerinin A2 öğretmen dışında benzer bir yapı oluşturduğu, sayfa sayısına paralel olarak etkinlik süresinin de arttığı gözlenmiştir. Sadece A2 öğretmen sayfa sayısı az kitaplar okuduğu halde etkinliği alt ve orta SED'deki diğer ana sınıflarının öğretmenlerine göre daha uzun sürede tamamlamıştır. Devlet okullarında ana sınıfı programlarının yarım günlük olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin etkinliği daha kısa sürede tamamlamaları anlaşılır görünmektedir. Ancak A2 öğretmenin yaptığı gibi eldeki sürenin daha etkili kullanılması ve etkinlik süresinin uzatılması da mümkün olmaktadır. Bu açıdan, ana sınıfı öğretmenlerinin kitap okuma etkinliklerinin önemi ve daha çok etkileşim içerecek şekilde düzenlenerek öğretim amaçlarını gerçekleştirmede etkili bir araç olarak kullanılması konusunda bilgilendirilmelerinin önemli olacağı düşünülmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgulara ve alanyazında yer alan diğer çalışmaların sonuçlarına dayanılarak bazı önerilerin sunulabileceği düşünülmektedir. İlk olarak, sosyoekonomik düzey (SED) ile okul başarısı arasında güçlü ilişki (Alexander ve Entwisle, 1988) ve alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının akademik başarı açısından risk grubunda değerlendirilmeleri (Lonigan ve Whitehurst, 1998) göz önünde bulundurularak, özellikle alt SED çocukların bulunduğu ana sınıflarında çalışan öğretmenlerin çocukların akademik başarısızlık riskini azaltmak için dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemeleri ve bu amaçla özellikle etkililiği birçok çalışma ile ortaya konmuş olan etkileşimli kitap okuma uygulamalarından yararlanmaları önemle önerilmektedir.

İkincisi, yurtdışında gerçekleştirilen ve etkileşimli kitap okuma etkinliklerini temel alan çalışmalardan elde edilen, bu yöntemin çocukların farklı alanlardaki gelişimlerini de (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı vb.) destekleyici şekilde düzenlenebileceğine ilişkin sonuçlar dikkate alındığında, bu tür uygulamaları içerecek şekilde etkileşimli kitap okuma çalışmalarının uyarlanarak yapılması ve uygun yöntem ve tekniklerin sınıflarda kullanılmak üzere öğretmenlere aktarılması önemle önerilmektedir. Çok sayıda çalışmada okuma sırasında öğretmenlerin yazıya ve sözcüklerin sesbilgisel özelliklerine değişik şekillerde vurgu yapmaları sağlanarak çocukların yazı ve sesbilgisel farkındalıklarının geliştirilmesi sağlanmıştır (Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein, 1994; Valdez- Menchaca ve Whitehurst, 1992; Whitehurst, 1992; Whitehurst vd., 1994a, 1994b). Bu bağlamda, yapılacak etkileşimli kitap okuma uygulamalarının yazı ve sesbilgisel farkındalığa yönelik atıfları ve etkinlikleri de içerek şekilde düzenlenmesi ile çocukların sonraki akademik başarıları için önemli olan diğer alanlardaki gelişimleri de desteklenmiş olacaktır.

Üçüncüsü, bu çalışma toplam altı ana sınıfında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçların bu sınırlılığı göz önünde bulundurularak ele alınması önerilmektedir. Farklı illerde yer alan, daha fazla sayıda ana sınıfında yapılan gözlemler ile mevcut uygulamaların özelliklerinin daha kapsamlı ve geçerli bir şekilde ortaya konulması önemlidir.

Sonuç olarak, alanyazında bildirilen çok sayıda çalışma, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının geleneksel kitap okuma uygulamalarına göre gelişimsel olarak çok daha fazla kazanım sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bakımdan, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan kitap okuma etkinliklerinin müfredatın bir gerekliliği olmasının ötesinde, çocukların gelişim alanlarını ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyici bir yapıya ulaştırılmasının ve çocukların sözel dil ve yaratıcılıklarını sınırlandıran geleneksel kitap okuma uygulamaları yerine, okul öncesi dönemde sistematik olarak uygulanacak etkileşimli kitap okuma programlarına yer verilmesinin çocukların gelişimsel kazanımları üzerinde önemli rol oynayabileceği düşünülmektedir.

### Kaynaklar

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005) Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*, 253-275.
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri., *İlköğretim Online, 13* (2), 622-639.
- Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 53* (2), 1-157.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture-book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology, 86*, 235–243.
- Ball, C., & Gettinger, M. (2009). Monitoring children’s growth in early literacy skills: Effects of feedback on performance and classroom environments. *Education and Treatment of Children, 32* (2), 189–212.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29* (3), 8-22.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Burns, M.S., Griffin, P., & Snow, C.E. (Eds.). (1999). *Starting out right: A guide to promoting children’s reading success*. Washington, DC: National Academy Press.
- Casey, A., & Howe, K. (2002). *Best practices in early literacy skills*. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 721-735). Bethesda, MD: NASP.
- Deretarla- Gül, E. ve Bal, B. (2006). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi, 1* (2), 33-51.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*, 4, 186-202.
- Elliott, E., & Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the Early Literacy and Learning Model (ELLM). *Early Childhood Education Journal, 35*, 551–556.
- Ergul, C., Akoglu, G., Sarica, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap Kudret, Z. ve diğ. (2014a). *An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low SES backgrounds: Preliminary results*. Değerlendirme aşamasında.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarica, D. ve Bahap Kudret, Z., (2014b, basımda). Okul öncesi öğretmenlerinin “Erken Okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*.
- Fowler, A. E. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.). *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 97-117). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M. ve diğ. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 23 – 40.
- Gormley, S., & Ruhl, K.L. (2005). Dialogic shared storybook reading: An instructional technique for use with young students in inclusive settings. *Reading & Writing Quarterly, 21*, 307–313.

- Greene, B. E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 94*, 465-474.
- 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.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*, 99-113.
- Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R. P., & Grimm, K. J. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*, 143-156.
- Justice, L.M., & Ezell, H. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 17-29.
- Lesiak, J. L. (1997). Research-based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools, 34*, 143-160.
- 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), 1-24.
- Lomax, R., & McGee, L. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly, 22*, 237-256.
- Lonigan, C.J., & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 265-292.
- Missall, K., McConnell, S. R., & Cadigan, K. (2006). Early literacy development: Skill growth and relations between classroom variables for preschool children. *Journal of Early Intervention, 29* (1), 1-21.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Steveson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 30*(5), 65-681.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.), (2001). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Publications.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic, 39*, 87-98.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading, 19*, 87-101.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology, 86*, 54-64.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language, 24*, 123-138.
- Senechal, M., Thomas, E., & Monker, J. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology, 87*, 218-229.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology, 41*, 225-234.
- Stahl, S. A., Richek, M. A., & Vandevier, R. J. (1991). Learning meaning vocabulary through listening: A sixth-grade replication. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction: Fortieth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 185-192) Chicago, IL: The National Reading Conference.

- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.
- Thoreson, C. C., & Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28-39.
- Uzuner, Y. (1997). *Filizlenen okur-yazarlık*. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Semineri, 16-17 Ekim, 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.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R. et al. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.
- Whitehurst, G. J., (1992). Dialogic reading: an effective way to read to preschoolers. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/400>.
- 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. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994a). 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. (1994b). 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.

## Extended Abstract

### Introduction

There is a strong relationship between child language and early literacy development and the quality and quantity of shared book reading activities in preschool programs. It is reported that when teachers use interactional strategies, display instructive behaviors, explain the meaning of unknown words and embed learning objectives into activities, children perform better on vocabulary, receptive and expressive language, early literacy and reading. However, related research and practice is fairly limited in Turkey and teachers generally use reading strategies that include minimal interaction. Therefore, this study aimed to investigate the qualitative and quantitative features of shared reading activities conducted in low, middle and high socio-economic status (SES) kindergarten classrooms. Reading activities were examined to determine the frequency of teachers' use of dialogic reading strategies.

### Method

The study was designed as a descriptive study. Six kindergarten classrooms in six different elementary schools from low, middle and high SES neighborhoods across Ankara were chosen.

The professional experience of participant teachers ranged from 2 to 19 years. Teachers had bachelor's degrees in early childhood education from faculties of education. L2 and H2 were enrolled at a master's program in early childhood education during the time of the study.

The data collection instruments used in the study included the Teacher Demographics Form and the Dialogic Reading Behaviors Checklist. The checklist was developed by the authors based on a thorough literature review in order to gather quantitative data on kindergarten teachers' shared book reading behaviors before, during and after classroom reading activities. It consisted of 35 teacher behaviors rated on frequency.

The classroom observations were conducted by the researchers twice a week for three weeks during shared reading activities. Frequency data included the average points received by each teacher during the 6 observations.

## **Results**

The average duration of the reading activities of the 6 teachers were calculated to be 24,4 minutes with range of 8-50 minutes. Similar book reading behaviors of the 6 teachers included holding the book up so that the students could easily see the pages of the book, providing a comfortable seating position, telling the children to listen to the story carefully and reading the book with an appropriate voice.

It was seen that H2 outperformed the other teachers in pre-reading behaviors. However, all participants were observed to rarely display pre-reading behaviors such as reading and pointing to the book's title, author and illustrator as well as verbal language supportive behaviors such as asking open ended questions about the topic and the events in the book, rephrasing children's responses and modeling them to state their ideas appropriately during these conversations.

In terms of during-reading dialogic reading behaviors, it was observed that teachers almost never displayed interaction with their students. L2 and H2 displayed some of dialogic reading behaviors, however that they displayed them before and after reading. None of the teachers were observed to display expanding children's responses or asking the children to point to pictures of the target words.

As for the post reading behaviors, teachers were observed mostly to ask children to summarize the story and repeat the order of the events, while only L2 and H2 asked children whether the events in the story were fiction or not and encouraged them to create an alternative ending to the story. H2 was found to display the post reading behaviors most frequently.

## **Discussion**

The findings of this study point to important qualitative and quantitative differences between teachers' shared book reading behaviors and dialogic reading practices. Results on pre-reading behaviors showed that teachers rarely asked open ended questions, expanded students' comments and modeled for appropriate use of language. Observations revealed that teachers tended to repeat students' comments rather than expanding them. However, literature shows that providing opportunities to talk and modeling for the appropriate use of spoken language has significant effects on children's language. Thus, providing information to teachers may have important effects on kindergarteners' language and early literacy development.

Another important issue concerns the relatively rare practice of reading the name of the author, the illustrator and the publisher of the book to children. However, these teacher reading techniques are known to help children make connections with prior read books and develop reading culture. In addition, several studies have shown that teachers' pointing to print during reading increased children's awareness on print concepts, words and print-speech relations.

Teacher reading behaviors during observations revealed that teachers almost never displayed interaction with their students and did not reinforce their verbal participation. Teachers plainly read the books, with no explanations or conversation. During informal interviews, all teachers claimed that they were taught to read to students in this way in order to help children stay focused.



It was seen that some of the during-reading behaviors were displayed by the teachers before or after-reading. Word teaching was observed both before and after reading and was limited with only 1-2 words per story. However, studies show a strong relationship between preschool word knowledge and future reading comprehension. Thus, restructuring classroom reading activities and encouraging teachers to read dialogically may be considered to be supportive for children's developmental gains.

As mentioned before, two teachers (L2 and H2) were found to outperform the others in dialogic reading behaviors. Considering the fact that both teachers were enrolled in a master's program during the time of the study, the quality of reading activities may be thought to be closely associated with professional qualities. Therefore, we strongly recommend encouraging early childhood teachers for ongoing professional development through graduate education and/or in-service training in classroom early literacy strategies.

The findings of this study generally show a tendency of early childhood teachers to conduct shared reading activities in a traditional sense. Nevertheless, numerous studies claim that dialogic reading result in greater child developmental gains. Therefore, the shared reading activities in kindergartens need to be restructured in order to enhance children's development in early literacy, where dialogic reading may be an effective technique compared to others that generally inhibit children's verbal language and creativity.