

## Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi Effects on The Language Development of Children in The Interactive Storybook Reading Process

Müdrüye YILDIZ BIÇAKÇI<sup>a</sup>, Suhendan ER<sup>b</sup>, Neriman ARAL<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye

<sup>b</sup>TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

### Özet

### Abstract

Bu çalışmada anne babaların etkileşimli öykü okumalarının çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmış ve araştırmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, 46-62 aylık çocuklar ve anneleri dahil edilmiştir. Çalışmada çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek için Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi'nin yanı sıra Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin dil gelişimi alt boyutu kullanılmıştır. Gelişim tarama testi sonuçlarında çocukların dil gelişim düzeylerinin hem ön test hem de son testlerde normal gelişim gösterdiği belirlenirken, dil gelişim testi sonuçlarına göre kontrol ve deney grubu çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

In this study it is aimed to identify the effect of interactive story reading on children's language development. An experimental research is designed and 46-62 month old preschool children and their mothers are included in the research. Ankara Developmental Screening Inventory, Denver II Developmental Screening Test and language sub dimension of Brigance Early Childhood Screen II are used. At the end of the study it can be said that both pre and post test results of developmental tests are normal whereas there is a significant difference between pre and post language test scores of experimental and control group children.

**Keywords:** Language development, story books, interactive story reading

**Anahtar Kelimeler:** Dil Gelişimi, Öykü Kitabı, Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma

## 1. Giriş

Erken çocukluk döneminin nitelikli geçirilmesi, hayata iyi bir başlangıç yapmak ve gelecekte yaşanabilecek problemlerin önlenmesi açısından önemlidir (Elliott, 2006; Meraki ve Yıldız Bıçakçı, 2015). Erken çocukluk döneminde, çocuklar duygusal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişim açısından en hızlı performansı sergilemektedirler. Özellikle bu dönemde çocukların dili kullanmayı öğrenmesi, gelişimin en önemli göstergeleri arasında yer almaktadır (Yıldız Bıçakçı ve Aral, 2009; Tercan, Dursun ve Yıldız Bıçakçı, 2015). Üç-altı yaş grubu çocuklarda kelime hazinesi hızla artar, ana dilin temel yapısı kazanılır ve çocukların kendilerini ifade etme becerileri gelişir. Bütün bunlar çocukların dil gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar. Ayrıca zaman içerisinde gelişen ve zenginleşen dil gelişimi daha sonraki yıllarda çocuğun okuma ve yazma yeteneklerine ve diğer gelişimlerine de olumlu yansımaktadır (Kotaman, 2009).

Dil gelişiminde doğacı yaklaşımı savunan Skinner (1957)'a göre dil edimsel koşullanma yoluyla kazanılır. Bu kurama göre dili taklit eden bebeğin yetişkin tarafından ödüllendirilmesi, dili pekiştirip, konuşmanın yolunu açar (Bayhan ve Artan, 2005). Chomsky (1957) ise doğuştancı görüşü destekleyip, psiko-linguistik kuramı öne sürer. Ona göre dil çocukla birlikte doğan sadece insanlara özgü bir yetenektir. Yetişkinler dil edinim sürecinde yardımcı rolündedirler, çocuğun anadile hâkim olması yolunda destekçidirler (Berk, 2013). Piaget ve Vygotsky ise etkileşimli bakış açısını savunurlar. Buna göre içsel kapasite ile çevresel etkiler arasındaki sürekli bir etkileşim vardır, ancak Piaget dilin kalıtım ve çevre etkileşimiyle şekillendiğini savunurken, Vygotsky dili çocuğun tek başına geliştirmede bünde çevresindeki insanların da katkısı olduğunu vurgular (Yıldız Bıçakçı ve Aral, 2009). Çocuğun kalıtsal özellikleri ile birlikte çevrenin ve çocuğa sağlanan desteğin dil gelişimi üzerinde etkisi tartışılmaz olduğunda önemlidir. Bu nedenle çocuğun ana dilini kazanırken geçirdiği bu dönemde eğitimin destekleyici rolünden yararlanılması gerekir. Eğitimin destekleyici rolünden yararlanma sürecinde öncelikle dil gelişimi üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi ve bu doğrultuda dil gelişimini destekleyici ortamların yaratılması önemli rol oynar. Yapılan çalışmalara bakıldığında dil gelişimi üzerinde cinsiyetin, yaşın, kardeş sayısının veya çevresel uyarıcılar gibi faktörlerin etkili olduğu vurgulandığı görülmektedir.

Kız çocukların dil gelişimlerinin erkek çocuklardan daha ileri olduğunu ortaya koyan çalışmaların (Tulu, 2009; Karacan, 2000; Karmiloff ve Karmiloff Smith, 2002) yanı sıra dil gelişiminde kız ve erkek çocuklar arasında önemli farklar olmadığını ileri süren çalışmalara da rastlanmaktadır (Çiyiltepe, 2006; Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras, 2005). Dil gelişiminde etkili olduğu düşünülen bir başka faktör olan kardeş sayısı ve dil gelişimini arasında önemli fark bulunamamış, dil gelişiminde kardeş sayısının değil, anne babaların çocuklarıyla iletişim kaliteleri ve onlara zengin uyaranlı çevre sunmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır (Erdoğan vd., 2005; Öztürk, 1995). Yaşla ilgili yapılan çalışmalarda ise çocukların yaşlarının büyümesiyle, dil becerilerinin arttığı yönündedir (Reese ve Read, 2000; Topbaş, Bestoy, Demirpehlivan, Sezer, Kılıç ve Deniz, 2004; Şen, Yıldız Çiçekler, Yılmaz, 2010). Çevresel uyarıcılar kapsamında etkili olan faktörler arasında önemli unsurlardan biri de çocuklara öykü kitapları okumaktır. Öykü kitabı okumak çocuklarda dil gelişimini desteklemek için en çok kullanılan yollardan biridir. Öyküler, zengin kelime içeriği, dilin tekrarı, tekerleme, metafor ve dialog ile çocuklara dili öğrenmelerinde önemli fırsatlar yaratır (Cameron, 2001). Çocuklara gelişim özel-

liklerine uygun öykülerin okunması, onların dil kazanımlarını hızlandırarak dillerini zenginleştirir. Pek çok araştırma, öykü kitabı okumanın çocukların farklı gelişim alanları üzerinde önemli kazanımları olduğunu göstermiştir. Çocukların okuryazarlık ve dil kazanımlarının düzenli kitap okumayla arttığı gözlenmiştir (Aram ve Levin, 2002; Bus, Ijzeendorn ve Pellegrini, 1995; Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004). Yapılan deneysel çalışmalar incelendiğinde de, ailenin çocukla öykü kitabı okuması çocuğun dil gelişimini güçlendiren etkili bir yol olduğu belirlenmiştir (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe ve Valdez Menchaca, 1988; Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein, 1994; Hargrave ve Senechal, 2000; Chow ve McBride-Chang, 2003). Snow (1983) öykü kitapları okunarak çocukların dili edinip, kelime haznelerini geliştirmeleri dışında, kitabı nasıl tutacakları gibi pek çok kabiliyeti kazandıklarını vurgulamıştır. Er, Aral ve Yıldız Bıçakçı (2013) anne babaların öykü okuma sıklıklarıyla çocukların dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak çocuklara öykü kitabı okumanın çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini artırılmasında öykü kitabının etkileşimli okunmasının yararı oldukça büyüktür. Etkileşimli öykü kitabı okuma yaklaşımı Whitehurst ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilmiş olan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temelinde öyküyü okuyan kişinin ve öyküyü dinleyen çocukların zamanla rollerinin değişmesi yer almaktadır. Başka bir ifadeyle etkileşimli öykü okumanın temeli, 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. Öykü kitabını okuyan kişinin etkin bir dinleyici ve soru soran olması önemli bir noktadır (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith, ve Fischel, 1994a, Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994b; Justice ve Pence, 2005). Etkileşimli öykü kitabı okumada sorulan sorular veya yapılan yorumlar çocukların analitik düşünme becerilerini geliştirmektedir. Örneğin, düşünen çocuk duygu ve fikirlerini iletme ihtiyacı duyarak konuşacak ve ifade edici dili geliştirecektir. Kısaca literatürde sunulan bilgilere göre etkileşimli kitap okuma çocukların okunmasını anlama ve sorgulama yeteneğini artırarak çocukların düşünme ve dil becerilerine olumlu yansıdığı görülmektedir (Justice ve Pence, 2005). Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma sürecinde çocukların dil gelişimlerini etkilediği söylenebilir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada 46-62 ay arasında çocuğa sahip annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci ile verilerin analizine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada, etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimlerine olan etkisini belirlemek amacıyla ön test, son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken çocukların dil gelişimi, bağımsız değişken ise çocukların dil gelişimi üzerine etkisi incelenen etkileşimli kitap okuma sürecidir. Araştırmada, 2x3'lük bir karışık desen kullanılmıştır (Deney ve kontrol grubu X ön test, son test). Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan birisi yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön test- son test) tanımlar. Karışık desenlere, splitplot faktöriyel desenler (split-plot factorial designs) de denilmektedir. Bu çalışmada gruplararası değişkeni, "deney ve kontrol gruplarını", gruplarıçi değişkeni, "ön test, son test" tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada 46-62 aylık olan yedi çocuk ve anneleri deney grubunu, aynı yaşlarda olan yedi çocuk ve anneleri ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubu çocukları belirlenirken deney grubu çocukların gelişim yaşı (ay) göz önünde bulundurulmuş ve bu doğrultuda kontrol grubu çocukları belirlenmiştir. Deney grubu çocuklarının 3'ü kız 4'ü ise erkek olduğu görülürken, kontrol grubu çocuklarının 4'ü kız 3'ü ise erkektir. Hem deney hem de kontrol grubu çocuklarının anne babalarının öğrenim düzeyi lisans veya lisanüstü düzeydedir. Çalışma grubu oluşturulmadan önce okul öncesi eğitim kurumunda yapılacak olan çalışmanın süreci hakkında bilgi vermek üzere anne babalar toplantıya davet edilmiş ancak bu toplantıya hiçbir baba katılmamıştır. Bu bilgi doğrultusunda çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 46-62 aylık olan on iki çocuk ve anneleri deney grubunu aynı yaşlarda olan on iki çocuk ve anneleri ise kontrol grubunu olmuştur. Çalışmaya başlamadan önce deney grubunda yer alan annelere üç oturumdan oluşan çocuklarına kitap okuma süreçlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı seminer verilmiştir. Bu seminerin ardından annelerin çocuklarına haftada üç kez dokuz hafta boyunca kitap okudukları süreç başlamıştır. Her bir öykü okunduktan sonra anne her bir kitap için hazırlanan 'Öykü Kitabı Bilgi Formu'nu doldurmuştur. Ayrıca çocukların okunan kitapla ilgili resim yapmaları istenmiş ve çocuklarının öykü ile ilgili yaptıkları resimler hakkındaki yorumların anneleri tarafından not edilmesi beklenmiştir. Doldurulan formlar haftalık olarak e-posta yoluyla araştırmacılara ulaştırılmıştır. Aynı zamanda 3. 6. ve 9. haftalarda çalışmaya katılan gönüllü annelerle araştırmacılar süreçle ilgili yaklaşık 90 dakikalık görüşmeler yapmışlar ve annelerin sorularına cevap vermişlerdir. Annelerin çocuklarına okudukları kitapları takip etmek için haftalık olarak doldurmaları istenen *Öykü Kitabı Bilgi Formu* e-posta yoluyla veya ara toplantılarda elden istenmiş ancak bu süreci devam ettiremeyen anneler ve çocukları çalışma grubundan çıkartılmışlardır. Toplam hem deney hem de kontrol grubunda on iki çocuk ve anneye başlanan çalışmada, hem deney hem de kontrol grubunda yedişer çocuk ve anneleri olmak üzere sonlanmıştır.

### Veri Toplama Araçları ve Süreci

Çalışmada çocuk ve aileleri hakkında demografik bilgi edinmek için "Genel Bilgi Formu"; ön test ve son test puanlarını olarak

çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek için Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi ile Brigance Erken Gelişim Envanteri II kullanılmıştır. Annelerin çocuklarına kitap okuma süreçleri başlamadan önce “Annelerin Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Süreçlerine İlişkin Eğitim Semineri” verilmiş ve çocukların okuduğu öykü kitaplarının izlenmesi amacıyla çocuklar ve anne/babalar tarafından doldurulan “Öykü Kitabı Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kitap okuma süreci dokuz hafta boyunca sürmüş ve ara toplantılar, telefon ve e-posta yolu izlenmiştir.

**Genel Bilgi Formu:** Bu formda çocuğun yaşı, cinsiyeti, anne öğrenim düzeyini içeren sorular yer almaktadır.

**Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE):** Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), bebek ve çocukların gelişimi ile ilgili derinlemesine ve sistemli bilgi sağlamaya yönelik olarak Savaşır, Sezgin ve Erol (1995) tarafından geliştirilmiştir. Envanter, dil-bilişsel alan 64 madde, ince motor alan 26 madde, kaba motor alan 24 madde ve sosyal beceri-özbakım alanı 39 madde olmak üzere genel gelişim 164 madde ve dört alt testten oluşmaktadır. Envanter bebek ve çocukların (sıfır-altı yaş) gelişimini ve becerilerini “evet”, “hayır”, “bilmiyorum” şeklinde annelerden alınan bilgiler doğrultusunda değerlendirmektedir. Ham puanların, standart puanlara çevrilmesinde ortalama 50, standart sapma 10 olarak kabul edilmiştir. 50 T puan ortalamayı, 60 ve 40 T puanı arasındakiler ortalamaya yakın durumları, 70 ve 30 T Puanı arasındakiler ortalamadan sapmayı gösterir. 35 T puanı ve altında çıkarsa, gelişimin yaş düzeyine uygun olmaması söz konusudur. Genel gelişim ve alt test puanlarının yaşlara göre ham puan ortalamasını ve takvim yaşının %20 ve %30 altına düşen puanların bulunabilmesine olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada sadece 65 maddeden oluşan basit ses ve sözel davranışlar ile karmaşık dil ifadelerini anlama ve açık olarak ifade edebilme, basit problemleri çözme, sayı-zaman kavramı gibi becerilerini değerlendiren dil-bilişsel alan sonuçları değerlendirilmiştir. -Çocuk %20 ile %30 arasındaysa risk altında demektir. Bu değişebilir bir durumdur. Çocuk, kendi yaş düzeyinin %30 altındaki bir yaş düzeyine düşen puanlar almışsa ya da 2 veya daha fazla alt test puanı %20 ve %30 düşük yaş düzeyi arasındaysa gelişimsel gerilik tanımlanır. Test ortalama 15-20 dk. sürmektedir (Savaşır, Sezgin ve Erol, 1995).

**Denver Gelişim Tarama Testi- II (DGTT-II):** Denver Gelişim Tarama Testi, sıfır-altı yaşlar arasında görülebilen gelişimsel sorunları belirlemede sağlık personeline yardımcı olması amacıyla Frankenburg ve Dodds (1967) tarafından yayınlanmış, ardından test daha sonra farklı eleştiriler almış ve Frankenburg, Dodds, Archer, Shapiro ve Bresnick (1992) tarafından gözden geçirilerek Denver Gelişim Tarama Testi II oluşturulmuştur. Denver Gelişim Tarama Testi II'nin sıfır-altı yaş arası Türkiye uyarlaması ve standardizasyonu Anlar ve Yalaz (1996) tarafından yapılmıştır. Çocuğun yaşına uygun bir takım becerilerini değerlendiren bu test çocukları gelişimsel problemler açısından taramada, kuşku durumları objektif bir ölçümle doğrulamada ve gelişimsel bakımdan risk altındaki çocukları izleme açısından önemli bir tarama testidir. Denver Gelişim Tarama Testi II, kişisel-sosyal alanda 22, ince motor alanda 32, dil gelişim alanında 43 ve kaba motor alanda 38 madde olmak üzere test formu üzerinde dört bölümde toplanmış 116 maddeden oluşmaktadır. Çocuklar bu dört alanda her öğeden geçti, kaldı, reddetti şeklinde değerlendirilir. Eğer bir çocuk yaştlarının % 90'ının geçtiği bir öğede başarısız olursa, o öğede “gecikmiş” olarak kabul edilirken, yaştlarının % 75-90'ının geçtiği bir öğede başarısız olursa “uyarı” almış olarak kabul edilir. Test sonunda çocuk yaştlarına göre normal (hiçbir gecikme almaması veya en çok bir uyarı alması), şüpheli (bir gecikme ve/veya iki ya da daha fazla uyarı alması), anormal (iki ya da daha fazla gecikme alması) ve test edilemez (öğeleri reddetme) olarak değerlendirilmektedir. Test ortalama 15-20 dk. sürmektedir (Yalaz, Anlar ve Bayoğlu, 2009).

**Brigance Erken Gelişim Envanteri II:** Envanter, doğumdan yedi yaşa kadar çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla Brigance (2004) tarafından geliştirilmiş ve Aral ve arkadaşları (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Brigance Erken Gelişim Envanteri II beş alt boyuttan oluşmakta olup, bu çalışmada dil gelişim boyutu kullanılmıştır. Envanterin değerlendirilmesinde doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak puanlanmaktadır. Her alt boyutta bulunan maddelere verilen doğru cevaplar sayılmakta ve her bir alt boyut için puanlar hesaplanmaktadır. Alt boyutlardan elde edilen puanlar da toplanarak Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanı elde edilmektedir. Alt boyut puanları ve toplam puanlardaki artış, bölüme ilişkin alanlardaki ve genel gelişime ait becerilerdeki artışa işaret etmektedir. Dil Gelişim boyutu isimler testi, vücut bölümleri testi, alıcı sözel kavramlar testi, alıcı sözlü yönergeleri takip etme testi, fiiller testi, ifade edici cümle tekrarları testi ve ifade edici dilbilgisi testlerini içermekte ve 155 maddeden oluşmaktadır. Envanter çocuklara takvim yaşlarından bir yıl öncesinden başlanarak uygulanmaktadır. Uygulama sırasında bazı maddelerin gözlenmesi zaman aldığı için bu maddelere ilişkin yanıtlar, çocuğu yakından tanıyan kişiden (anne, baba, bakıcı, öğretmen vb.) alınmaktadır. Çocuklar kendilerine sorulan sorulara üst üste yanlış cevap verdiklerinde uygulamaya son verilmektedir. Envanterin uygulanması çocuğun yaşına bağlı olarak değişmekte olup, dil gelişim boyutu yaklaşık 20 dakika arasında sürmektedir (Brigance 2004, Aral et al. 2008).

**Annelerin Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Süreçlerine İlişkin Eğitim Semineri:** Çalışmaya başlamadan önce deney grubunda yer alan gönüllü annelere üç oturumdan oluşan çocuklarına kitap okuma süreçlerine ilişkin eğitim semineri verilmiştir. Bu seminerin birinci oturumunda çocukların dil gelişim özellikleri ve dil gelişimini destekleme konusunda bilgiler örneklerle sunulmuş, ikinci bölümünde öykü kitaplarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri, çocuklara uygun kitapların özellikleri, çocuklara kitap seçerken dikkat edilmesi gereken noktalar ve çocuklara etkileşimli kitap okuma teknikleri hakkında bilgiler verilmiş olup, seminerin üçüncü oturumunda etkileşimli kitap okuma teknikleri kitaplar üzerinden uygulamalı olarak ele alınmıştır. Seminer sonrasında annelerden çocuklarına haftada üç kitap olacak şekilde toplam 27 öykü kitabı okumaları istenmiştir.

**Öykü Kitabı Bilgi Formu:** Çocuklara okunan 27 öykü kitabının izlenmesi amacıyla kullanılan forma çocuklar okudukları kitaplar hakkında resim yapmışlar, anneler ise kitap hakkındaki bilgiler ile çocukların kitap okunurken hissettiklerini not almışlardır.

Form, öykünün adı, öykünün okunduğu tarih, öykünün yazarı, kitabın basımevi, kitabın basım yılı, çocuğun öyküyü sevip sevmediği, öykünün hangi bölümünün çocuğun ilgisini çektiği, öykü için duygularını nasıl ifade ettiği, kitabı okurken öykü hakkında hangi soruları sorduğu, neden çocuğun öyküyü tekrar okumak isteyip istemediği, anne açısından öykü okuma sürecinin nasıl geçtiği gibi sorular yer almaktadır. Bu form annelerin çocuklarına okudukları kitapları takip etmek ve çalışmanın deneysel sürecinin nasıl gittiğini görmek amacıyla kullanılmıştır.

**Kitap Okuma Süreci:** Araştırmacılar tarafından annelere bazı kitaplar hediye edilirken diğer kitaplar için çocukların gelişimsel özelliklerine yönelik okunabilecek kitap liste verilmiştir. Kitap okuma sürecinde anneler hediye edilen ve önerilen kitaplardan dokuz hafta boyunca haftada üç kitap olmak üzere yirmi yedi kitabı çocuklarına okumuşlardır. Her bir kitap okunduktan sonra anneler her bir kitap için hazırlanan Öykü Kitabı Bilgi Formunu doldurmuştur. Ayrıca annelerden çocuklarına okunan kitapla ilgili resim yaptırılmaları istenmiş ve resmin arkasına öykü kitabının adı ile çocukların öykü hakkında yaptıkları yorumları not etmeleri beklenmiştir. Bu süreçte çalışmayı yürüten iki araştırmacı her hafta annelerle iletişime girmişler, haftalık öykü kitabı bilgi formu ile annelerden süreci değerlendiren e-postalarını almışlar, incelemişler ve değerlendirmelerine ilişkin geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Ayrıca çalışmanın başlangıcında gerçekleştirilen bilgilendirme seminerinin ardından üçüncü, altıncı ve dokuzuncu haftada deney grubundaki çocukların anneleri ile bilgilendirme ve değerlendirme toplantıları yapılmış ve dokuzuncu haftanın sonunda ise çocuklar dil gelişimi açısından değerlendirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) dil/bilişsel boyutu ile Denver Tarama Envanteri II'nin dil gelişim boyutuna ait ön test ve son test olarak değerlendirmelerini yüzdeler oranlar şeklinde sunulmuştur. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Dil Gelişimi alt boyutuna ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U kullanımının nedeni Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Dil Gelişimi alt boyutuna ait ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermemesinden kaynaklanmıştır (Büyükoztürk vd., 2014).

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmadan ele edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ankara Gelişim Tarama Envanteri II'nin Dil Gelişim Sonuçlarına ait Yüzdeler Dağılımları**

Grup	Normal		Gelişme geriliği		Şüpheli gelişme geriliği		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Deney	7	100	0	0,0	0	0,0	7	100
Kontrol	7	100	0	0,0	0	0,0	7	100

Tablo 1 incelendiğinde; Ankara Gelişim Tarama Envanteri Dil/Bilişsel Gelişim boyutuna ilişkin yüzdeler dağılımlarına bakıldığında hem deney hem de kontrol grubu çocuklarının dil gelişimlerinin kitap okuma süreci öncesi ve sonrasında normal gelişim gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Denver Tarama Envanteri II'nin Dil Gelişim Sonuçlarına ait Yüzdeler Dağılımları**

Grup	Şüpheli		Normal		Anormal		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Deney	0	0,0	7	100	0	0,0	7	100
Kontrol	0	0,0	7	100	0	0,0	7	100

Tablo 2 incelendiğinde Denver Gelişim Tarama Envanteri Dil Gelişim boyutuna ilişkin yüzdeler dağılımlarına bakıldığında hem deney hem de kontrol grubu çocuklarının dil gelişimlerinin kitap okuma süreci öncesi ve sonrasında normal gelişim gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Dil Becerileri boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları**

Ölçüm	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Deney	7	8.71	61.00	6.00	.275
	Kontrol	7	6.29	44.00		
Son test	Deney	7	11.00	77.00	.000	.002
	Kontrol	7	4.00	28.00		

Tablo 3 de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki çocukların, Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Dil Becerileri bo-

yutuna ait ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenirken ( $U= 16.00, p>.05$ ), son test puan ortalamaları arasında ( $U= .000, p<.005$ ) anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Anneleri tarafından etkileşimli kitap okunması sonrasında deney grubundaki çocukların dil beceri puan ortalamalarının artış gösterdiği dikkati çekmektedir. Bu durum etkileşimli kitap okuma sürecinin çocukların dil becerilerine olumlu yansımalarıyla açıklanabilir.

#### 4. Tartışma

Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde çocukların dil gelişim düzeyleri iki farklı gelişim tarama testi ile bir dil gelişim testi ile değerlendirilmiş olup, gelişim tarama testi sonuçlarına göre çocukların dil gelişim düzeylerinin hem ön test hem de son testlerde normal gelişim gösterdiği belirlenirken, dil gelişim testi sonuçlarına göre kontrol ve deney grubu çocukların son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Gelişim tarama testleri ile gelişim testi arasındaki sonuçların farklılığına tarama testlerinin sadece risk durumlarına odaklanması, ayrıntılı değerlendirmeyi gerçekleştirmemesi neden olduğu söylenebilir. Bunun yanında Ankara Gelişim Tarama Envanterinin anneler tarafından Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin araştırmacı tarafından doldurulması bu sonuca neden olan diğer bir faktör olabilir. Anneler çocuklarının yaşlarına yönelik dil gelişim özelliklerini taşıyıp taşımadıklarını bilmemeleri ya da çocukların dil gelişiminde görülen bazı zayıflıkları görmek istememeleri de bu farkın nedeni olabilir. Bağ ve Yıldız Bıçakçı (2016) sıfır-altı yaş çocukları ve anneleriyle yaptıkları çalışma sonucunda anneler tarafından doldurulan değerlendirme aracı ile araştırmacı tarafından değerlendirilen değerlendirme aracından elde edilen sonuçlar arasında farklılık olduğu ve bu farklılığın araştırmacı tarafından değerlendirilen değerlendirme aracında çocukların gelişimlerinin daha riskli olmasıyla sonuçlandırıldığı ifade etmişlerdir. Ancak bu çalışmada dil gelişim açısından ayrıntılı inceleme yapan Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin sonuçları büyük önem taşımaktadır. Bu sonuç etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini gösteren değerli bir bulgu olarak ele alınabilir.

Literatürde etkileşimli kitap okuma ve sonuçları hakkında yapılan uluslararası ve ulusal çalışmalar yer almaktadır. Lonigan ve Whitehurst (1998) 3-4 yaş alt sosyo ekonomik düzeydeki çocuklarla çalıştıkları çalışma sonucunda çocukların dil gelişimlerinde etkileşimli kitap okumanın etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Mol, Bus, de Jong ve Smeets (2008) etkileşimli kitap okuma ile çocukların kelime haznelerinin normal yapılan okumalara göre daha çok genişlediğini vurgulamışlardır. Ancak etkileşimli kitap okumanın 2-3 yaşlarda yarattığı etkinin 4-5 yaştan daha fazla olduğunu da ifade etmişlerdir. Mol, Bus, de Jong (2009) etkileşimli kitap okumanın okuma yazmayı öğrenmede en önemli unsurlardan kelime haznesi ve harf farkındalığı üzerindeki etkilerini araştırmışlar ve yaptıkları çalışmada etkileşimli kitap okumanın sözel dil gelişimi üzerinde normal düzeyde etkisi olduğunu vurgularlarken, kitap okumanın kalitesinin ve sıklığının okuma yazmada önemini ortaya koymuşlardır. Hargrave ve Senechal (2000) ifade edici dil becerilerinin akranlarının gerisinde olan 4-5 yaş çocuklarla yaptıkları çalışmada etkileşimli ve rutin kitap okuma etkinliklerinin etkileri karşılaştırmışlardır. Etkileşimli olarak öykü okunan çocukların hem sözcük bilgilerinin hem de erken okuryazarlık becerilerinin rutin kitap okuma etkinliklerine maruz kalan çocuklara göre daha büyük ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Lever ve Senechal (2011) ana sınıfına devam eden çocuklarla yaptıkları 8 haftalık etkileşimli kitap okuma uygulaması sonucunda deney grubundaki çocukların öyküleme becerilerinin ve ifade edici dil sözcük bilgilerinin kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Levin ve Aram (2012) okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma becerilerini desteklemede anne babaların çocuklarına etkileşimli kitap okumalarının başta kelime haznesi olmak üzere dil yeterliliklerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Justice, Kadevarek, Bowles ve Grimm (2005), anne babaların etkileşimli kitap okuma sırasında çocukların dikkatini sözcüklerin sesbilgisel özelliklerine çektiklerinde çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin önemli ölçüde arttığını gözlemişlerdir.

Türkiye'de de etkileşimli kitap okuma üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Kotaman (2008) aileler tarafından yedi hafta boyunca etkileşimli kitap okuma yaklaşımının uygulanması sonucunda, çocukların alıcı dil sözcük bilgilerinin ve okumaya karşı olumlu tutumlarının anlamlı bir artış gösterdiğini bulmuştur. Akoğlu, Ergül ve Duman (2014) okul öncesi dönemdeki korunmaya muhtaç çocuklarla yaptıkları çalışmada etkileşimli kitap okumanın çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinde etkili olduğu ortaya koymuşlardır. Şimşek ve Işıkoğlu (2015) 4 hafta süreyle haftada 2 kez etkileşimli öykü okuma etkinliğini 4-5 yaş alt sosyo ekonomik düzeydeki çocuklarla sürdürmüşler ve deney grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinin kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015) sosyoekonomik yetersizlikleri olan okul öncesi dönem çocuklarla yaptıkları etkileşimli kitap okuma uygulamaları sonucunda çocukların ifade edici dil becerilerinin, yazı farkındalıklarının ve sesbilgisel farkındalıklarının önemli düzeyde ilerlediğini ifade etmişlerdir.

#### 5. Öneriler

Bu çalışma sonucunda özellikle de derinlemesine değerlendirmeyi içeren Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Dil Becerileri Envanteri sonuçları aşağıda öneriler sunulabilir:

- Eğitim kurumlarında eğitimciler çocuklarla birlikte etkileşimli kitap okuma yaklaşımını kullanarak çocukların dikkatini çekerek, ev ortamında da kitap okuma konusunda çocukların istekli olmasını desteklenebilir.
- Çocuklara öykü kitabı okumanın önemi ve nasıl okuyacakları konusunda anne babalara eğitimlerin tüm eğitim kurumlarında verilebilir.
- Anne babaların çocuklarına etkileşimli kitap okuma etkinlikleri arttırmak için kamu yetkilileri, sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerle işbirliğine yapılarak projeler, seminerler yürütülebilir.

## 6. Kaynakça

- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri. *İlköğretim Online*, 13 (2); 622-639.
- Anlar, B. ve Yalaz, K. (1996). Denver II Gelişimsel Tarama Testi Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu El Kitabı. Ankara: Meteksan Matbaası.
- Anlar, B., Bayoğlu, B. U. ve Yalaz, K. (2009). Denver II Gelişimsel Tarama Testi -Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Standardizasyonu. Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği, Ankara.
- Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F., Köksal Akyol A., Bütün Ayhan, A., Erdoğan, S., Yıldız Bıçakçı, M. (2008). Brigance erken gelişim envanteri II'nin altı yaş türk çocukları için uyarlama çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(353), 4-12.
- Aram, D. ve Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 202-224.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. ve Epstein, J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.
- Bağ, C., M. Yıldız Bıçakçı (2016). Kadın kapalı ceza infaz kurumunda anneleriyle kalan çocukların gelişimsel risk durumları, Adalet Bakanlığı Yayınları.
- Bayhan, P. Ve Artan, İ. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Berk, L.E.(2013). Biliş ve dil gelişimi. (Çev. A.Dönmez). Çocuk gelişimi. 272-422. Ankara; İmge Kitabevi.
- Brigance, A. H. 2004. Brigance Diagnostic Inventory of Early Development-second edition (IED-II), Curriculum Associates, USA.
- Bus, G. A., Ijzendoorn, H. M. ve Pellegrini, D. A. (1995). Joint book reading makes for success in learning, to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, PegemA: Ankara.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. United Kingdom: Cambridge.
- Chomsky, A.N.(1057). Syntactic Structures. The Hague: Mouton.
- Chow, W-Y. B. ve McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14, 233-248.
- Çiyiltepe, M. (2006). *Dil ve Kavram Gelişimi. Dil ve Konuşma Gelişiminde Sorunlara Yol Açan Nedenler*, 158-189. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Elliott, A. (2006). *Early childhood education. Pathways to quality and equity for all children*. ACER Press, Australia.
- Er, S., Aral, N. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2013). Identifying the relationship between n Children's Language Skills and Parents' Self-efficacy in Story Reading, *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 93, 1269-1274.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfa devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Enstitü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, II(3): 603-619. DOI: 10.17860/efd.88429.
- Frankenburg, W.K. and Dodds, J.B. (1967). The Denver developmental screening test. *Journal Pediatr*, 71(2), 181-191.
- Frankenburg, W. K., Dodds, J., Archer, P. Shapiro, H. and Bresnick B. (1992). The Denver II: a major revision and restandardization of the Denver Developmental Screening Test. *Pediatric*, 89 (1), 91-97.
- Hargrave, A.C. and Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. ve Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral complexity and story comprehension of young children. *Early childhood education journal*, 32(3), 157-163.
- Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R. P., ve 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., ve Pence, K.L. (2005). Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement. Newark, DE: International Reading Association
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 7, 254-258.
- Karmiloff, K. ve Karmiloff Smith, A. (2002). *Pathway to Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin öz yeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 767-780.
- Lever, R. ve Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Levin, I. ve Aram, D. (2012). Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: an intervention study. *Read Write*, 25, 217-249.
- Lonigan, C. J. ve 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*, 13, 263-290.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., ve Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Meraki, Z. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2015). Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde Erken Müdahale, Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim, Duyuların Gelişimi ve Desteklenmesi, ed. M. Yıldız Bıçakçı, 143-177, Eğiten Kitap, Ankara.

- Mol, S.E., Bus, A.G., de Jong, M. T. ve Smeets, D.J.H. (2008). Added value of dialogic mother- child book reading: A meta-analyses. *Early Education and Development*, 19, 7-26.
- Mol, S.E., Bus, A.G. ve de Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Öztürk, H. (1995). "Okulöncesi kurumlara devam eden ve etmeyen birinci sınıf çocukların alıcı dil ve ifade edici dil düzeyleri" Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Reese, E. ve Read, S. (2000). Predictive validity of the New Zealand MacArthur Communicative Development Inventory : Words and Sentences. *Journal of Child Language*, 27, 255-66.
- Savaşır, I., Sezgin, N. ve Erol, N. (1995) *Ankara Gelişim Tarama Envanteri El Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Snow, C.E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-187.
- Şen, S., Yıldız Çiçekler, C. ve Yılmaz, R. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen 5- 6 Yaş Çocukların Üst Dil Becerilerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 37-54.
- Şimşek, Z. C. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2015). *Effects of the Dialogic and Traditional Reading Techniques on Children's Language Development*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197, 754 – 758.
- Tercan, H., Dursun Ş. S. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2015). Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Gelişim Özellikleri. Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim Duyuların Gelişimi ve Desteklenmesi. S. 23-90, M. Yıldız Bıçakçı (Ed.). Eğiten Kitap Yayıncılık, Ankara.
- Topbaş, S., Bestoy, U., Demirpehlivan, B., Sezer, E., Kılıç, M. A. ve Deniz, M. (2004). "Gaziantep ilinde yaşayan 5:0-8:0 yaş çocuklarının dil gelişimlerinde sesbilgisel işlemlerin incelenmesi." 2. *Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tulu, Y. (2009). "Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi" Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Whitehurst, G. J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D. ve Valdez Menchaca, M.C. (1988). *Accelerating language development through picture book reading*. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., ve 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., ve Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Yıldız Bıçakçı, M., Aral, N. (2009). "Dil Gelişimi", Eğitim Psikolojisi, ed. N. Aral ve T. Duman, 115-130. Kriter Yayınevi, İstanbul.

## Extended Abstract

### Introduction

As soon as their birth children show a rapid development and preschool period is the most striking time that language development is observed. Gaining linguistic skills and increasing vocabulary is the keystone of language development. Language development of children is affected by several environmental factors such as family, gender or siblings. One of these environmental factors is interactive story book reading instead of reading a story to children monotonously, asking several questions about the story before, while and post reading will help children develop thinking skills and lead them to speak. In this process adults should not be only the transmitter but be interactive. By this way adults will contribute children's language development as the way they like. However, they should be careful with some aspects. Moving from this point, it is aimed to investigate the effect of parents' interactive story reading on children's language development.

### Method

An experimental research is designed. 46-62 month old preschool children and their mothers are included in the study. In the experimental group there are 7 children, 3 of whom are girls and 4 of whom are boys. In the control group there are 3 boys and 4 girls, totally 7 children. While organizing the groups children's developmental age is considered and the control group is obtained. In order to gather information about the family and children a general information form is prepared which is consisted of the child's age and gender. To obtain children's developmental level, Ankara Developmental Screening Test which is developed by Savaşır et.al (1995) is used besides Denver II. Anlar and Yalaz (1996) adapted and standardized Denver II to Turkish population. Lastly, for the language development, Brigance early Childhood Developmental test which is developed by Brigance (2004) and adapted to Turkish by Aral et.al (2008) is conducted in the study. The study started with 12 students for each group but completed with 7 students in experimental group and 7 students in control group. At the beginning of the study the children are exposed to the tests. Besides, a 3 stage seminar is conducted for the volunteer mothers of the study. In the first stage of the seminar, mothers are informed about characteristics of language development and how to support language development. The second stage weighs children books and literature. Parents are enlightened about how children's books affect child development, how to choose story books for children, the characteristics of children's books and how to read books to children. In the last stage parents are demonstrated the technique of interactive story book reading. Then parents are asked to read 3 books a week, totally 27 books for 9 weeks to their children. The story books are recommended by the researchers. In addition to this, mothers are wanted to ask their children to draw the picture of the read story. Mothers are also asked to take notes about the comments of their children about the story. There are forms which are prepared by the researchers for these taken notes and drawn pictures. The forms are sent to the researchers via e-mail weekly. Besides for the 3<sup>rd</sup>, 6<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> week gatherings with parents are organized. For about 90 minutes researchers answer the question or listen to the comments of the parents about the process face to face.

### Results, Discussion and Recommendations

At the end of the process children are given the developmental tests again as post test. There is no significant difference between pre and post test scores of developmental screening tests; Ankara Developmental Screening Test and Denver II. The pre and post test scores of Brigance early Childhood Developmental test, language sub dimension show difference between experimental and control groups. The post test score of experimental group is higher than the control group. The results obtained from this research is consistent with literature. There are studies both national and international which are designed on interactive story reading. When the outcomes of these studies examined the effects of interactive story reading to children especially at the preschool age has positive consequences on children's language development. Children also gain the competency of critical thinking and problem solving skills while finding answers to

*the questions about the story. They gain vocabulary capability. They learn to use the language. As the influences of interactive story reading are quite obvious, parents and teachers should be informed that interactive story reading is different from monotonous reading. Just reading will not have enough effect on language development. When the story is read interactively by asking questions, guessing the end, making comments on the story, it will lead children to have better thinking skills. From this point the importance of interactive story reading should be emphasized. Adults-parents, teachers, care givers must be given seminars on interactive story reading.*