

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**BİYOĞRAFİK RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI VE ETKİLEŞİMLİ
OKUMA**

ZEYNEP ÖZCAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN

Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

DÜZCE, 2023

**BİYOĞRAFİK RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI VE ETKİLEŞİMLİ
OKUMA**

ZEYNEP ÖZCAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN
PROF. DR. FATİH ÇETİN ÇETİNKAYA**

DÜZCE, 2023

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEZ BAŞLIĞI BURAYA YAZILMALIDIR

..... tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Anabilim Dalı'nda **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr.

Düzce Üniversitesi

Eş Danışman (Olmaması durumunda lütfen siliniz)

Dr. Öğr. Üyesi

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. (tez danışmanınızın ismi tekrar yazılmalıdır)

Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. (TİK üyesinin ismi yazılmalıdır)

Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi.... (TİK üyesinin ismi yazılmalıdır)

Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. (jüri üyesinin ismi yazılmalıdır)

Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi ... (jüri üyesinin ismi yazılmalıdır)

Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 19/04/2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

19 Nisan 2023

Zeynep Özcan

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimde ve tez çalışmam boyunca fikir ve görüşleriyle tezime yön veren, zaman ve mekân kavramı gözetmeksizin her aradığımda bana cevap veren, yol gösteren, fikirlerini önemseyen, her defasında iyi ki karşılaşmışım dediğim saygı değer hocam Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA hocama sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Yapıcı eleştirileri ile hep daha iyisini yapabileceğime dair bana duyduğu güven benim açımdan çok kıymetliydi.

Tez jürime katılmasından onur duyduğum saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Kasım YILDIRIM ve Dr. Öğretim Üyesi Ufuk GÜVEN' e de gönülden teşekkürlerimi sunarım. Tezime son hallerini verirken benden yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Semra GÜL ve Serpil ELALMIŐ' a, ayrıca tez çalışmamda bana yol gösteren Behlül Bilal SEZER hocama da çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca desteğini esirgemeyen, her defasında beni yüreklendiren eşim Can ÖZCAN'a, 'tezime çalışıyorum' dediğimde sessizce yanımda resim yapmaya devam eden oğlum Akif Ozan ÖZCAN'a, her zaman benim yanımda olan aileme minnettar olduğumu belirtmek isterim.

19 Nisan 2023

Zeynep ÖZCAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ŞEKİL LİSTESİ.....	viii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	9
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYIL TILARI.....	10
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	11
1.6. TANIMLAR.....	11
2. LİTERATÜR.....	12
2.1. OKUMA.....	12
2.2. SOSYOKÜLTÜREL KURAM.....	13
2.3. ETKİLEŞİMLİ OKUMA.....	15
2.4. BİYOGRAFİ.....	18
2.4.1. Biyografi Kullanımının Faydaları.....	20
2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	22
3. YÖNTEM.....	28
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	28
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	30
3.3. ÇALIŞMA ORTAMI, BAĞLAM VE RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI.....	31
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	33
3.4.1. Kontrol Listesi Değerlendirme Formu (Ön Değerlendirme-Son Değerlendirme.....	33
3.4.2. Güvenirlik.....	34
3.4.3. Araştırmacının Günlüğü.....	35
3.4.4. Atölye Ürünleri (Ses kayıtları/Görseller/Videolar).....	35
3.5. EYLEM ARAŞTIRMASI.....	36
3.5.1. Uygulama.....	36
3.5.2. Veri Toplama.....	40
3.5.3. Değerlendirme.....	41
3.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	41
4. BULGULAR.....	43
4.1. KONTROL LİSTESİ DEĞERLENDİRME FORMU.....	43
4.2. ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ.....	51
4.3. ATÖLYE ÜRÜNLERİ (SES KAYITLARI/GÖRSELLER/VİDEOLAR).....	52
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	54

5.1. ÖNERİLER.....	59
6. KAYNAKLAR.....	72
7. EKLER	87
7.1. EK 1: ÖN/SON DEĞERLENDİRME FORMU	87
7.2. EK 2: ÖRNEK ETKİLEŞİMLİ OKUMA PLANI	89
7.3. EK 3: ETKİNLİKLERE AİT GÖRSEL ÖRNEKLERİ.....	96
ÖZGEÇMİŞ	117



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

- Şekil 1 MEB (2013) okul öncesi eğitim programında yer alan sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanım 1 ve kazanım 2'ye ait göstergeler ve açıklamaları. . 19
- Şekil 2 Araştırmada kullanılan eylem planı..... 40



ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Çizelge 3.1. Müdahale programı	48
Çizelge 4.1. Öğretmen ön değerlendirme verileri.....	54
Çizelge 4.2. Veli ön değerlendirme verileri.....	55
Çizelge 4.3. Öğrenci ön değerlendirme verileri.....	57
Çizelge 4.4. Öğrenci ön değerlendirme verileri (Araştırmacı sınıfı).....	59
Çizelge 4.5. Öğrenci son değerlendirme verileri... ..	60
Çizelge 4.6. Araştırmacıların kendi sınıfında uyguladığı ön değerlendirme ve son değerlendirme sonuçlarına ait veriler	61
Çizelge 4.7. Bazı öğrencilerin kendilerini tanıtırken verdikleri cevaplara ait tablo	64



ÖZET

BİYOGRAFİK ÇOCUK KİTAPLARI VE ETKİLEŞİMLİ OKUMA

ZEYNEP ÖZCAN

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı/Sınıf Eğitimi Programı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Nisan 2023, 106 sayfa

Bu araştırmanın amacı, biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının okul öncesi eğitim programındaki ‘Kendisine ve ailesine ait özellikleri tanıtır’ kazanımlarının edinilmesini nasıl etkilediğini incelemektir. Eylem araştırmasının kullanıldığı bu araştırmadaki veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce ilinin Gölyaka ilçesine bağlı bir devlet okulundan edinilmiştir. Çalışma kapsamında okul öncesi dönemde bulunan 6 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilen etkileşimli okuma atölyelerine ve etkinliklere yer verilmiştir. 5 adet biyografi türünde nitelikli resimli çocuk kitabının kullanıldığı çalışma 6 hafta sürmüştür. Uygulama araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Verileri toplamak için kontrol listesi değerlendirme formu, ön değerlendirme ve son değerlendirme olmak üzere iki kez uygulanmış ve süreç içerisinde araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Etkileşimli okuma atölyelerinin tamamlanmasının ardından eylem öncesi çocuklarla gerçekleştirilen görüşmeler yeniden yapılmış, elde edilen veriler alan yazın ışığında tartışılmıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada durum tespiti yapabilmek amacıyla 57 okul öncesi öğretmeni, 42 ebeveyn ve 40 çocuk ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen ve ebeveynler ile görüşülürken verilen cevaplar doğrultusunda kontrol listesi değerlendirme formunda bulunan veriler işaretlenirken öğrencilerden ses kaydı alınmıştır. Daha sonra bilgisayar ortamına aktarılan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Durum tespiti yapıldıktan sonra eylem planı hazırlanarak etkileşimli kitap okuma atölyeleri gerçekleştirilmiştir. Son olarak yapılan görüşmeler neticesinde biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının çocukların belirtilen kazanımlara katkı sağlayıp sağlamadıkları analiz edilmiştir. Yapılan araştırmada biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemiyle okunmasının MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan ‘Kendisine ait özellikleri tanıtır/ Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır’ kazanımlarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin kendilerine ilişkin ad-soyad, yaş ve fiziksel özelliklerini, ebeveynlerine ilişkin ad, soyad ve mesleklerini; yakın akrabalarına ilişkin isim ve ev adreslerini ifade etmelerinde artış sağladığı görülmüştür. Ancak öğrencinin cinsiyeti, boy uzunluğu, duyuşsal özellikleri, anne ve babasına ilişkin fiziksel özellikleri ve ebeveynlerinden birisine ait telefon numaralarını söylemelerinde ise bir değişikliğe rastlanmamıştır.

Buraya tezin özeti bir paragraf olacak şekilde yazılmalıdır. Buraya tezin özeti bir paragraf olacak şekilde yazılmalıdır. 1 sayfayı aşmamaya çalışılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Sosyokültürel Kuram, Etkileşimli Okuma, Biyografi, Okul Öncesi Eğitimi.

ABSTRACT

BIOGRAPHICAL CHILDREN'S PICTURE BOOKS AND INTERACTIVE READING

Zeynep ÖZCAN

Düzce University

Graduate School, Department of Department of Primary Education

Master's Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

April 2023, 106 pages

The purpose of this research is to examine how biographical illustrated children's book affect the acquisition of the "introducing oneself and one's family characteristics" gains in the preschool education program. This research, which employed qualitative action research design, obtained data from a public school in the Gölyaka district of Düzce in the 2021-2022 academic year. Within the scope of the study, interactive read-aloud workshops and events were done with the participation of 6 pre-school children. The study, which included 5 qualified children's picture book biographies, lasted 6 weeks. The research was implemented by the researcher. To collect the data, a preliminary assessment and a final assessment were conducted and a journal was kept by the researcher during the research process. Following the interactive read-aloud workshops, the children were interviewed again before taking action and this data were discussed in light of the existing literature. In this study, which was designed as an action research, interviews were conducted with fifty-seven pre-school teachers, forty-two parents and forty children in order to shed light. Voice recordings of the students were made while marking the questionnaire data in line with the interview responses from teachers and parents. The data were then transferred into a computer program and analysed with the content analysis method. After the analysis, an action plan was generated, and interactive read-aloud workshops were held. As a result of the latter interviews, it was analysed whether the children's picture book biographies contributed to the aforementioned children acquisition. The findings of this research revealed that reading children's picture book biographies with interactive read-aloud method contributed positively to the acquisition of children's ability to introduce themselves and their families as indicated in the pre-school educational program of Ministry of National Education (2013). The results indicated that children's picture book biographies helped children to better express their names, surnames, ages and physical features in addition to the names, surnames, and professions of their parents, and the names and home addresses of close relatives. However, no change was established in the children's expression related to their gender, height, emotional conditions, physical features of their parents, and the phone number of one of the parents.

Keywords: Biography, Interactive Reading, Preschool Education. Reading, Sociocultural Theory,

1. GİRİŞ

Biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemiyle okunmasının MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan '*Kendisine ve ailesine ait özelliklerini tanıtır*' kazanımlarına ilişkin etkisinin ortaya konması amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Okul öncesi dönemde çocuğa sunulan nitelikli deneyimler çocuğun bilişsel, duygusal, psikomotor ve dil gelişimlerini olumlu yönde etkiler (Dickinson, McCabe, & Essex, 2006). Belirtilen erken yaş deneyimleri çocuk için büyük öneme sahiptir. Çocuğun öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergilemesini sağlamakla birlikte okul başarısını da etkilemektedir. Erken yaşlarda edinilen bu deneyimler çocuğun okuma yazma ile ilgili olumlu tutum ve davranış kazanmasını sağlayarak okuryazarlık için gerekli alt yapıyı oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimde yer alan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri çocuğun hazırbulunuşluk seviyesini arttırarak ilkokula geçişini kolaylaştırır ve çocuğun ön bilgilerini hazır hale getirir (MEB, 2013). Çocuğun okuma yazma sürecine önemli katkı sağlayan bu ön bilgiler erken okuryazarlık becerileri ile açıklanır ve çocuğun okul öncesi dönemde sahip olduğu ön bilgi, beceri ve tutumları kapsar (Gupta, 2009; Whitehurst& Lonigan, 2001; Akyol, 2013; Miller, 2016). Erken okuryazarlık becerileri arasında fonolojik farkındalık, sözel dil becerisi, kelime dağarcığı, görsel algı, yazı farkındalığı bilinci vardır(Honig, 2007; Gupta, 2009; Hsieh, Hemmeter, McCollum, Ostrosky, 2009).Dil ve erken okuryazarlık birbiri ile yakından ilişkilidir. Erken okuryazarlık becerileri okuma ve yazma becerilerinin yanında konuşma ve dinleme becerilerini de destekler.

Okul öncesi eğitimde yapılan etkinliklerin tümü çocuğun okuma, yazma, konuşma ve

dinleme becerilerini desteklemeye yöneliktir. Okul öncesi dönemde amaç çocuğa okuma ve yazmayı öğretmek değil, çocuğun ilkokulda okuma ve yazmayı daha kolay öğrenebilmesini sağlamak amacıyla sahip olması gereken ön bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır. Bahsedilen bu beceriler ise okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin önemini vurgulamaktadır. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi yaşamın ilk yıllarında başlar ve çocuğun okuma yazmayı formal olarak öğrenme sürecinden daha önce temelleri atılmış olur (Altınkaynak, 2019; Erdoğan, 2013).

Erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yöntemin ilk kez Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilen okuyucu ve dinleyici arasında aktif etkileşimin sağlandığı etkileşimli okuma yöntemi olduğu bilinmektedir (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, ValdezMenchaca ve Caulfield, 1988; Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994; Yazıcı ve Kandır, 2017).

Etkileşimli okuma yöntemi okuyucu ile dinleyici arasında rollerin değişmesine olanak sağlar. Dolayısıyla okuma esnasında dinleyici rolündeki çocuğu dinleyici rolünden çıkartarak aktif olarak etkinliğe dahil edilmesini sağlar. Bu süreçte olaya ve karakterlere ilişkin '*Kahramanın yerinde sen olsan ne yapardın?*' gibi açık uçlu sorulara ek olarak hikayeyi tamamlama, tekrar anlatma, hikayeyi resmetme gibi etkinliklerle çocuğun sürece aktif olarak katılmasına olanak sağlayarak çocuğun konuşma becerilerinin yanında dinleme ve okuma yazma becerilerine de büyük katkı sağlayan bir yöntemdir.

Etkileşimli okuma, çocuğun sözel dil becerilerinin ve sözcük bilgisinin geliştirilmesinin hedeflendiği ve yetişkin ile çocuğun etkileşimli olarak kitap okudukları bir süreci ifade eder. Etkileşimli okumada okuyucu ve dinleyici rolleri değiştirebilir. Okuyucu soruları ile dinleyiciyi sürece dahil edip etkileşimi sağlar. Okuyan kişi çocuğa hikayenin karakteri, bağlamı ve olayları hakkında açık uçlu sorular yöneltir, bilinmeyen kelimeleri açıklamaya çalışır ve çocuktan cevap gelmesini de bekler, çocuğun verdiği cevapları tekrarlayıp genişleterek yeniden sorular sorar ve daha iyi anlaşılmasını sağlar(Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst, Arnold ve diğ., 1994; Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu, 2016).

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı etkileşimli okumayı "Etkileşimli kitap okuma çalışmalarında öğretmen çocuklara sorular sorar, tahminlerde bulunmalarını isteyerek onların kitapta geçen olay ve karakterlere tepki vermesini sağlar, hedef sözcükler

belirleyerek yeni sözcükler kullanır” şeklinde tanımlamaktadır (MEB, 2013). Kitabı seslendiren yetişkin, çocuğun pasif dinleyici olmasındansa aktif katılımcı olmasını sağlamaya çalışır. Açık uçlu sorular sorarak çocuğu konuşmaya ve dili kullanmaya özendirir. Bu bağlamda çocuğun dil gelişimi üzerindeki olumlu etkisini arttırmasında kitabın etkileşimli okunmasının faydası oldukça fazladır (Whitehurst ve diğerleri, 1988; Çetinkaya, Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Gölcük, Okur ve Berument, 2015; Öksüz ve Öztürk, 2018; Sezer, Çetinkaya, Tosun ve Yıldırım, 2021; Şimşek, 2017; Tetik ve Erdoğan, 2017; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018). Etkileşimli kitap okuma sırasında okuyucunun farklı duygulardan söz etmeleri, okunanları çocuğun yaşamı ile ilişkilendirmesi, karakterin yaşadıkları ve hissettikleri ile ilgili sorular sorması çocuğun diğer insanların bakış açılarına dair farkındalık geliştirmesine destek olmaktadır (Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014). Çocuk dinlediği veya okuduğu hikaye kitaplarının etkisinde kalarak sadece kitaptaki karakterlerle özdeşim kurmakla kalmayıp aynı zamanda mekana ve zamana dair bilgi sahibi de olmaktadır (Işıtan, 2005; Lukens, Smith, Miller Coffel, 2018).

Etkileşimli okumaya geçmeden önce çocuğa okunacak kitap mutlaka titizlikle seçilmelidir. Hangi yaş grubuna hitap ediyorsa biçim ve içerik özellikleri bakımından dikkatle incelenmelidir. Çocuğa görelilik ilkesi dikkate alınarak çocuğun gelişimine uygun kitaplar seçilmelidir. Çocuğun gelişimine uygun olmayan kitapların çocuğa faydasından çok zararı olabilmektedir (Çiftçi, 2013). Daha sonra kitap biçim ve içerik yönünden ele alınarak incelenmelidir. Dış kapak, iç kapak, kitabın boyutu, yazarı, çizeri, çevirmeni, kitabın kahramanı, kitabın teması vb. üzerinde durulmalıdır. Bir sonraki aşamada ise yazılı metin üzerinden kitap değerlendirilmeli ve görseller üzerinden okuma yapılmalıdır. Son olarak hem semboller (harflerden oluşan metin) hem de görseller harmanlaştırılarak okunan metin dikkate alınarak etkileşimli okuma gerçekleştirilmelidir. Kitapta yer alan resim ve metin dengesi önemli olup ikisi de bir diğeri olmadan tam olarak etkisini göstermemektedir (Strasser ve Seplocha, 2007).

Etkileşimli okumada sessiz kitaplar, nesne veya hayvanları konuşturan kitaplar, ABC kitapları, artan-azalan dengeli kitaplar, pop-up kitaplar, eklemeli kitaplar, biyografiler araç olarak kullanılabilen resimli çocuk kitaplarındandır. Biyografi türünde etkileşimli okumaya imkân tanıyan kitaplara rastlanması mümkündür. Bu kitaplar hem kahramanla hem de kahramanın yaşadığı geçmişteki, günümüzdeki veya gelecekteki zamanla ve yine onun geçmişteki veya gelecekteki mekânıyla çocuğun ilişki kurmasını ve o zamanı

ve mekânı hayal etmesini sağlar. Zamanda ileri veya geri gidebilmek biyografi türündeki kitaplarda mümkündür. Çocuk için motivasyon kaynaklarından biri olan merak ve ilgi, okudukları kitabın kalitesi tarafından ona aşılır. Biyografi türündeki kitaplarda insanlar ve insanların uzak veya yakın geçmişteki sorunları çözmeye yönelik yaklaşımlarıyla, çocuk kendisinde daha önceden var olan ön bilgileri ile biyografide elde ettiği perspektifi bütünleştirdiğinde hayata dair farklı bir bakış açısı elde eder (Steelsmith, 1990). Rosenblatt (1995) kişide var olan yaşam deneyimleri ile her okumayı yazar ve okur arasındaki bir etkileşim olarak ifade etmiştir. Okur tepki teorisi adını verdiği bu teoriyle aynı metin olsa bile her okumanın kişiye özel farklı okumalar olduğunu iddia etmiştir.

Biyografi didaktik bir yaklaşımdan uzak olduğunda çocuğa model olmayı sağlar. Çocuğa, dünyamızın geleceği için önemli bir hedefi amaç edinmesi açısından ilham kaynağı olabilir. Çocuk, portresi çizilen kahramanın yaşadığı zamanı ve mekânı düşünerek “Ya ben olsaydım” sorusunun cevabını merak ederek hayal dünyasını geliştirmiş olur. Çocuğun hayatında ilham alınacak kahramanların yer alması için biyografiler önem arz etmektedir (Dorr, 2011; VanderHaagen, 2012; Lukens, Smith, Miller Coffel, 2018; Erden, 2000).

Biyografiler çocuklara sadece insanlar hakkında bilgi vermekle kalmaz aynı zamanda kendilerine rol model edinmeleri açısından da önemlidir. Çocukların doğasında var olan merak çoğu zaman onları insanların yaşamlarına ilgi duymaya iter. Bu açıdan biyografi eserleri her kademedeki çocuklar için çok anlamlıdır (Lukens, Smith ve Coffel, 2018). Öğretmenlerin eğitsel süreçlere farklı yöntem ve teknikleri koştığı günümüzde biyografiler çocuğa farklı bir perspektif açısı sunmaktadır. Kişisel tecrübeler yoluyla farklı zamanları anlamaya yönelik bu deneyimler çocuğun eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı gibi farklı zamanları merak etmesini de sağlar (Leckie, 2006; Brugar, 2013; Chick, 2011). Nitelikli şekilde oluşturulan biyografiler çeşitli öğretim strateji ve teknikleri ile birleştirildiğinde çocuğa olan katkısı çok fazladır (Morgan, 2009).

Toplumsal normlar ve değerler açısından biyografiler uzun yıllardan bu yana eğitsel açıdan kullanılmaktadır (Rosenberg, 2019). Özellikle tarih ve sosyal bilgiler derslerinin öğretiminde ön plana çıkan biyografiler, Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi, liderlik ve liderlik becerileri, bilim ve bilim insanları, girişimcilik, değer öğretimi gibi farklı alanlarda da yer almaktadır (Yel ve Sel, 2021). Aslında biyografiler sadece bireylerin

hayat hikâyesi olarak bilinmemeli, yukarıda bahsedilen birçok alana yaptığı katkı gibi karakter eğitimi, tarihsel empati, insanlık sevgisi, doğruya/güzele yönelme, dayanışma ve ilişki kurma, vatanseverlik, değerler öğretimi, çocuklarda bilim, spor, edebiyat, coğrafya, sanat alanları ile ilgili bilgi edinimi gibi birçok disipline katkı sağlamaktadır (Er ve Şahin, 2012; Kıbrıs, 2000).

Yukarıda bahsedilenler ışığında araştırmacı, okul öncesi öğrencilerinin genel olarak konuşma becerilerinde utangaç, çekingen davrandıklarını; bir cesaret konuştukları zaman ise aynı kelimeleri sık sık tekrar ettiklerini gözlemlemiştir. Öğrenciler bahçede iken okulda bulunan diğer öğretmenlerin sorularına bile çekingen davranarak cevap verdiklerini, sınıfa herhangi bir zamanda misafir olarak gelen idarecilerin de çocuklardan kendilerini tanıtmalarını istediklerinde genel olarak çocukların sorulara uygun cevap veremediklerini gözlemiştir. Araştırmacı yine sınıf içerisindeki gözleminde, çocukların programda yer alan sosyal ve duygusal gelişim alanına ait *'Kendisine ait özellikleri tanıtır/ Ailesine ait özellikleri tanıtır'* kazanımlarını davranışa dönüştürme hususunda zorluk yaşadıklarını fark etmiştir. Araştırmacının bu düşüncesini veliler de doğrulamış öğretmenle aynı görüşte olduklarını beyan etmişlerdir. Araştırmacı bu durumu önce sosyokültürel kuram ışığında incelemiş, öğretmen, ebeveyn ve çocuklarla yaptığı görüşmeler sonucunda da bu durumu yeterince tecrübe kazanılmaması, konuşma durumunun yaşantı ürünü haline getirilmemesi gibi sebeplere yormuştur. Yeterince yaşantı oluşturabilmek adına bir araç arayışına giren araştırmacı yaptığı literatür araştırması sonucunda öğretim programının ilk kazanımları için etkileşimli okumanın çocuğun erken okuryazarlık için gerekli olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini fark etmiştir. Etkileşimli okumanın erken okuryazarlık becerilerine olumlu etkisi düşünüldüğünde, araştırmacının yukarıda tespit ettiği sorundan hareketle bu araştırmayı yapma ihtiyacı hissetmiştir. Biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemi ile okuyarak bu çalışmada kullanmanın uygun olabileceğine kanaat getirip oluşturduğu deseni denemeye karar vermiştir.

Biyografi üzerine pek çok çalışma yapılmış ancak küçük yaş grubuna yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar daha çok ortaokul ve lise kademeleri düzeyinde olup çoğunlukla doküman incelemesi ya da betimsel araştırma yöntemleri şeklinde yapılmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda ise yazarların kendi eserlerinde yer alan biyografik yansımalarına yer verilmiştir (Yoksul, 2021). Yürütülen çalışmalar daha çok

ders kitaplarında yer alan biyografileri ya da biyografi türündeki kitapları, kitaplarda geçen karakterleri incelemeye yönelik olmuştur (Bektaş, 2019; Dedeoğlu, Ulusoy, Alıcı, 2013; Büyük, 2017; Gezer, 2021; Aydın, 2021; Başoğlu, 2017; Erdem, 2010).

Er ve Şahin (2012)'de ders kitaplarında geçen biyografiler üzerinde öğrenci görüşlerinden bahsetmiş öğrencilerin farklı meslek gruplarının da ders kitaplarında bulunmasına yönelik isteklerini belirtmişlerdir. Yel ve Sel (2021) 'de biyografileri değerler öğretimi açısından, Kazancı (2013)'de biyografinin akademik başarıya olan etkisini incelemiş, Fırat (2012)'de biyografinin Türkçe dersindeki kullanımını dile getirmiştir. Yine Açık (2020)'de biyografileri vatanseverlik ve kültürel mirasa duyarlılık açısından ele almıştır. Yiğittir ve Er (2013)'te sosyal bilgiler eğitiminde değerler eğitiminde biyografi kullanımını üzerinde çalışmışlardır. Akçay (2022) çalışmasında biyografi türündeki çocuk kitaplarının 'çocuğa görelilik' ilkesi bakımından incelemiş ve incelenen biyografi kitaplarının hepsi 8 yaş ve üzeri olduğunu söylemiştir. Burada küçük yaş grubuna hitap eden biyografilerin eksikliği burada da belli olmaktadır. Şahin (2022) yaptığı çalışmasında sosyal bilgiler dersinde biyografi kullanımının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesine odaklanmış, Kaya (2011) ise biyografik eserlerin tarih öğrenimine olan etkisini çalışmıştır.

Taylor (1970)'de çocuklar için yazılan biyografiler ile yetişkinler için yazılan biyografiler arasındaki farkı dile getirmiş, çocuklar için yazılan biyografilerde bulunmasını gereken özelliklerden bahsetmiştir. Biyografinin basit bir tema ile oluşturulması gerektiği, çocuğun kişiyi tanınması, özgünlük ve mizah içermesi gerektiğini ifade etmiştir. Dagher ve Ford (2005)'teki çalışmalarında ilkökul ve ortaokul öğrencileri için yazılmış biyografilerde bilim insanların özelliklerini, bilimin ve bilimsel bilginin süreçlerini ele almışlardır. Morgan (2009)'da öğrencilerin tek bir açıdan değil de çoklu bir perspektiften bakmaları ve onlara rehberlik edebilmesi açısından biyografinin öneminden bahsetmiş, Kirkland ve Manning (2013)'teki çalışmalarında biyografinin gerçek insani duygulara hitap ederse okuyucu ile bir bağ kurabileceğini söylemiştir. VanderHaagen (2012)'de biyografilerin çocukların kimliklerinin oluşumu için kalıcı metinler olduğunu, Steelsmith (1990)'da tarihte adından söz ettirmiş kadın biyografilerin derslerde nasıl okunmasını gerektiğini etkinliklerle örneklendirmiştir. Rubens, Leah ve Schoenfeld (2016)'da liderlik için biyografi kullanımından, Rosenberg (2019)'da birçok kişinin yer aldığı ve içlerinden daha az bilinen kişilerin de olduğu toplu biyografilerin okuyucunun hayallerine

ulaşması için ilham verdiğiinden bahsetmiştir. Young, Monroe ve McDuffie (2021) dikkat çeken ve üretken matematikçilere ait biyografi türündeki resimli kitapları etkileşimli okuma yöntemiyle okunduğunda öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir. McNair, Alexander, Boyle, Brown ve Cornelissen (2021)'deki çalışmalarında biyografi türündeki resimli kitapların ön kapak ve arka kapakta bulunan resimlerin kitap ile ilgili bilgi verebileceğini ve önemli olduğunu, öğretmenlerin okuma yaparken peritextual okumaya da dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Yapılan çalışma, biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemi kullanılarak okunması ile yukarıda bahsedilen çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Yapılan çalışma MEB Okul Öncesi Programı'nda (2013) yer alan '*Kendisine ait özellikleri tanıtır/ Ailesine ait özellikleri tanıtır*' kazanım ve göstergeleri üzerinden biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemi ile okunmasının çocukların kendilerini biyografik olarak tanıtabilmelerine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşüncesiyle planlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde biyografi niteliğinde genellikle ortaokul çağına ait çalışmalara rastlanmış olup okul öncesi dönemde biyografik resimli çocuk kitapları ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışma ile beraber okul öncesi döneme ait biyografik resimli çocuk kitaplarına dair farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmacı çalışmaya başlamaya karar verdikten sonra okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimine uygun biyografi türünde resimli çocuk kitabı arayışına girilmiştir. Ancak küçük yaş grubuna hitap eden kitapları bulmakta oldukça zorlanmıştır. Birçok kitabevi, kütüphane, internet sitesi incelenmiş ancak çok az sayıda biyografi türünde kitaba ulaşılmıştır. Araştırmacının kitap seçimi için araştırmaya başladığı sıralarda ulaştığı kitapların kelime sayısı, sayfa sayısı, görsel ve metin içerikleri ile okul öncesi döneme uygun olmadıkları, okul öncesi dönemine hitap eden kitapların sayısının az olduğu, son zamanlarda ise ciddi bir artış ile karşı karşıya kalındığı gözlenmiştir. Bu itibarla yapılan eylem araştırması çalışması bu artışla da örtüşmekte olup çalışmanın güncelliğini ortaya koymaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı, biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen etkileşimli okuma çalışmalarının çocukların kendilerine ve ailelerine ait özellikleri tanıtabilmelerine etkisi incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda ortaya çıkan problem ve alt problemlere aşağıda yer verilmiştir.

Bu çalışmada biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarıyla etkileşimli okuma yapmanın okul öncesi çağındaki çocukların sosyal ve duygusal alan gelişimlerine olan katkısını MEB Okul Öncesi Programında (2013) yer alan ‘*Kendisine ait özellikleri tanıtır/ Ailesine ait özellikleri tanıtır*’ kazanım ve göstergeleri üzerinden ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Çocuğun toplum içerisinde kendisini uygun bir biçimde ifade edebilmesi, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programındaki sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan kazanımlar da dikkate alındığında bu çalışmada biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada “Biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemi ile okunmalarının sonucunda çocukların kendilerini ve ailelerini tanıtabilme kazanımlarının edinimi üzerinde etkisi nasıldır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMİLE İLGİLİ KAZANIMLAR, GÖSTERGELERİ VE AÇIKLAMALARI
Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır. (Göstergeleri: Adını, soyadını, yaşını, fiziksel özelliklerini ve duygusal özelliklerini söyler.)
Açıklamaları: Çocukların adı, soyadı ve yaşı gibi kimlik bilgilerini; cinsiyeti, ten rengi, saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özelliklerini; ilgi ve tercihleri gibi duygusal özelliklerini ifade edebilmeleri için fırsatlar yaratılmalıdır.
Kazanım 2. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır. (Göstergeleri: Anne ve babasının adını, soyadını, mesleğini vb. söyler. Anne ve babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özelliklerini söyler. Teyze ve amca gibi yakın akrabalarının isimlerini söyler. Telefon numarasını söyler. Evinin adresini söyler.)
Açıklamaları: Evine/ebeveyninin birine ait telefon numarasını ve adres bilgilerini söylemesi beklenir. Çocukların aile bireylerine ait özellikler ile yakın akrabalarının isimlerini söylemesi için fırsatlar sunulmalıdır.

Şekil 1. MEB (2013) Okul öncesi eğitim programında yer alan sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanım 1 ve kazanım 2’ye ait göstergeler ve açıklamaları

Bu temel problem kapsamında biyografi türündeki resimli çocuk kitapları etkileşimli okuma yöntemiyle okunduğunda oluşan alt problemler aşağıdaki şekildedir;

- 1) Etkileşimli okuma yönteminin okul öncesi dönemde bulunan çocukların ad/soyad/yaş/cinsiyet gibi özelliklerini tanıtmalarına katkısı var mıdır?
- 2) Etkileşimli okuma yönteminin okul öncesi dönemde bulunan çocukların kendilerine ait fiziksel özelliklerini tanıtmalarına katkısı var mıdır?

- 3) Etkileşimli okuma yönteminin okul öncesi dönemde bulunan çocukların kendilerine ait duyuşsal özellikleri tanıtımalarına katkısı var mıdır?
- 4) Etkileşimli okuma yönteminin okul öncesi dönemde bulunan çocukların ailelerine (anne/baba) ait özellikleri tanıtımalarına katkısı var mıdır?
- 5) Biyografi türündeki kitapların etkileşimli okuma yöntemi ile okunması sonucunda okul öncesi dönemde çocukların ebeveynlerinden birine ait telefon numarası, ev adresini söyleyebilmelerine katkısı var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Önceki yıllarda okuryazarlık okuma ve yazma becerileri ile sınırlandırılırken günümüzde değişen ve gelişen teknolojik yeniliklerle birlikte okuryazar olma durumu oldukça farklılaşmıştır. Okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra konuşma ve dinleme becerilerinin de ilave edildiği, kişinin sadece temel okuma ve yazma becerileri ile sınırlı kalmayıp okuduğunu anlaması, kendisini yazarak ifade etmesi gibi birtakım zihinsel becerilerin de yer aldığı ifade edilmektedir (Cambridge Assessment, 2013; Güneş,2000; TDK, 2020). Okuryazarlık kavramı zaman içerisinde değişime uğradığı gibi başlangıç olarak da artık okuma ve yazmanın öğrenildiği ilkokul yılları değil erken yaş dönemlerinde erken okuryazarlık kavramı ile temelleri atılır. Okuduğunu anlayabilme, kendini toplum içerisinde rahatlıkla ifade edebilme, iletişim becerilerinin gelişimi ve anlamlı öğrenmeler için okuma ve yazma öğrenilmeden önce çocuğun ön bilgilerinin hazır hale getirilmesi gerekmektedir. Bu durum ise okul öncesi dönemde desteklenmektedir. Dewey, okul öncesi dönem ile ilgili çocukların kendilerini sosyal bireyler olarak görüp anladıkları ilk bağlamsal deneyimlerin yaşandığı ortamlar şeklinde bahsetmektedir (Meckley,1997).Hayatın ileriki yıllarında gerekli olan bu bağları çocuk hayatının ilk yıllarında yaşayarak deneyim kazanır. Tüm bu deneyimlere aracılık eden araçlardan biri de çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağlayan resimli çocuk kitaplarıdır. Resimli çocuk kitapları çocuğun tüm gelişim alanlarına hitap ettiği gibi kişinin sosyal bir varlık olduğu bilincini ona vermektedir. Yaşanılan herhangi bir sorunda kendisinin yalnız olmadığını, kendisi gibi mevcut sorunu yaşayan birçok kişi olabileceğini çocuğa sezdirir. Çocuğa varsayılan duyguyu yaşayan tek kişi olmadığını fark ettirir. Bu durum ise sosyal açıdan kendisine yardımcı olan bir zemin oluşturur (Veziroğlu ve Gönen, 2012). Yine Gönen 1984 yılında yaptığı çalışmasında resimli

çocuk kitaplarının dil gelişimine olumlu katkısından bahsetmiş olup çocuğun iç çatışmalarını yenerek toplumsallaşması için en önemli araçlardan bir tanesi olduğunu söylemiştir.

Son zamanlarda artan sayısı ile dikkat çeken, biyografi türünü erken yaş çocukları ile buluşturan biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının çocuğa sunduğu katkı birçok gelişim alanında kendisini göstermektedir. Özellikle dil gelişimi ve sosyal gelişim açısından çocuğa sağladığı destek göz önünde bulundurulursa bu tarz kitapların çocuğun hayatında küçük yaşlardan itibaren olması çocuğun gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir.

Mevcut araştırma biyografik resimli çocuk kitaplarını etkileşimli olarak okuma çalışmalarının sonucunda çocukların kendilerini ve ailesini tanıtabilmelerine olan etkisini incelemeye odaklanılmıştır. Bu kapsamda uzman görüşleri esas alınarak belirlenen 5 resimli çocuk kitabı kullanılmıştır.

Öğrencilerin kendilerini ve ailelerini tanıtırken kullandığı ifadelerin değerlendirilmesi sonucunda elde edilecek veriler ve ortaya konulacak olan hususlar, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik biyografik resimli çocuk kitaplarına farkındalık kazandırmasına ve bu kitapların sayısının artmasına, etkileşimli okuma modelinin geliştirilmesine, yaygın bir şekilde kullanılmasına ve benimsenmesine katkı sağlaması bakımından önem göstermektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Öğretmen, ebeveyn ve öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, ön değerlendirme formunda bulunan soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, kendilerine yöneltilen soruları doğal bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır. Bütün öğrenciler için veri toplama süreci aynı koşullarda gerçekleştirilmiştir.

Kaynak taramasında kuramsal çerçeveyi oluşturmak için kullanılan bilgilerin güvenilir, veri toplama araçlarının ise geçerlilik ve güvenilirliğinin yeterli olduğu düşünülmektedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma Düzce ili, Gölyaka ilçesinde bulunan ve bir köy okulu olan ilkokula bağlı ana sınıfındaki 6 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. TANIMLAR

Biyografi: Tanınmış kişilerin hayatlarının tamamını ya da bir bölümünü anlatan yazılara denir (Oğuzkan, 2000; Apaydın, 2001; Russell, 2004; Taşdelen, 2007; Aktaş ve Gündüz, 2009; Fırat, 2012).

Sosyokültürel Kuram: Teorik çerçeveye bakıldığında etkileşimli okuma sosyokültürel teoriye dayanmaktadır. Sosyokültürel kurama göre öğrenme, öğretmen-öğrenci, öğrenci-metin ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkiye dayanmaktadır (Vygotsky, 1978).

Etkileşimli Okuma: Dinleyicinin kitap okuma sürecine aktif olarak katılım sağladığı, çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyen, dinleyici ve okuyucunun rollerinin zaman zaman değiştiği, dinleyicinin etkin olarak dinlediği bazen de soru sorduğu, okuyucunun belli bir plan dahilinde sesli bir biçimde okuduğu bir kitap okuma yöntemidir (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield; 1988).

2. LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmayı anlamlı kılacak kavramlar literatür ışığında derinlemesine bir şekilde irdelenmiştir.

2.1. OKUMA

Literatür incelendiğinde okuma ile ilgili yapılan birçok tanım mevcuttur. Okuma, kişinin ön bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında anlamlı bir bağ kurma sürecidir (Akyol, 2013). Ayrıca tüm hayatı etkileyen, sonradan kazanılabilen, karmaşık ve dinamik bir süreçtir (Akyol ve Keskin, 2014). Tompkins'e (2007) göre okuma, okuyucunun birçok faktörle birlikte şekillendirdiği komplike bir süreçtir. Okuma, okuyucunun metni belli zihinsel işlemlerden geçirerek kendisinde var olan önbilgilerle birlikte yeni bilgileri birleştirerek metni yeniden inşa etme sürecidir (Güneş,2014; Akyol, 2011).İnsan zihninde gerçekleşen, birçok bileşenin yer aldığı, hızlı ve dinamik bir süreci ifade eder(Harris ve Sipay, 1990). Bu süreç okuyucunun biyolojik, psikolojik ve fizyolojik özelliklerinin hepsinin bir arada etkin bir biçimde çalıştığı karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir (Demirel ve Epçaçan, 2012).

Özbay'a (2009) göre ise okuma fiziksel ve bilişsel unsurların bir arada kullanıldığı karmaşık bir dil becerisidir. TDK'ya göre ise okuma bir yazıyı oluşturan harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmektir (TDK, 2005). Aktaş ve Gündüz (2011) ise görme ve duyma organlarımızı da sürece dahil ederek okuyucunun zihinde anlam kurması olarak tanımlamaktadır.

Okumanın olduğu yerde anlam kazanma olmadığı takdirde yapılan yalnızca seslendirmedir (Taberski, 2000). Okumadaki amaç anlam kurmadır (Akyol, 2011). Bu açıdan bakıldığında okuma ve anlama aslında iç içe geçmiş kavramlardır. Kişi, metne kendisinde var olan birtakım bilgileri de katarak anlamı kendisi oluşturmaktadır (Durkin, 1989).

Okul öncesi dönemde çocuğun okuma becerisini geliştiren alanlar fonolojik duyarlılık, harf isimlendirme, yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişki bilgisi, yazı diline yönelik duyarlılık ve metin yapısıdır (Van Kleeck, 1990).

Okuma gelişimi birbirini takip eden dönemlerden oluşur (Chall, 1983). Bu dönemler arasındaki bağ ev ile okul arasındaki etkileşime bağlıdır. Bu dönemlerden ilki okul öncesi yıllarına ait olup 0-6 yaş aralığıdır. Evde başlayıp okul öncesi eğitim kurumunda devam eden bu yıllarda çocuğa okumaya yönelik kavramlar öğretilir. Okul öncesi dönemde fonolojik duyarlılık, okuma kavramları, kelime bilgisi, görsel ve işitsel ayırma becerileri okumanın gelişimindeki etkisi oldukça fazladır (Kerem, 2001).

Okul öncesi dönemde okuma becerilerini geliştiren etkinliklerin başında kitap okuma becerileri gelmektedir (Işıtan, 2005). Okul öncesi eğitiminde Türkçe-dil etkinlikleri çocukların dil gelişiminin desteklenmesi ve okuma yazmaya karşı olumlu tutum sergilemeleri açısından önemlidir (Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015). Çocuğun bu önemli becerilerden biri olan okuma becerisini kazanmak ve bu konuda yeterlilik sahibi olmaları için erken okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekir (Evans vd., 2002). Bu becerinin gelişimini destekleyen en önemli etken ise etkileşimli okumadır.

2.2. SOSYOKÜLTÜREL KURAM

Teorik çerçeveye bakıldığında etkileşimli okuma sosyokültürel teoriye dayanmaktadır. Sosyokültürel kurama göre öğrenme, öğretmen-öğrenci, öğrenci-metin ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkiye dayanmaktadır (Vygotsky, 1978).

Çevre dinamik bir kavramdır ve çocuk çevrenin bir parçasıdır, çevre ve çocuk birbirleriyle kopuk değildir (Ghassemzadeh, 2005). Çocuk çevresindeki insanlarla etkileşimde olduğu sürece gelişimi ilerleyebilir (Vygotsky, 1978). Vygotsky öğrenmenin çevreyle etkileşim halinde olunca gelişim gösterdiğini söylemektedir. Çocuklar çevreleriyle etkileşime girdiği ölçüde bilişsel becerilerini geliştirmektedirler (Duffy & Cunningham, 1996). Vygotsky'e göre sosyal çevre bilginin yapılandırılmasını sağlamakla birlikte yapılandırılmış bilginin kendisini de etkilemektedir. Bilişin gelişmesinde sosyal etkileşimin rolü oldukça büyüktür.

Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı dediği çocuğun yardım almadan elde ettiği gelişim düzeyi ile bir yetişkin ya da akran rehberliğinde çalıştığı zaman ortaya koyduğu

potansiyel arasındaki farktır (Vygotsky, 1978). Yakınsak gelişim alanı içerisinde yetişkin veya çocuğun daha bilgili akranları çocuğa rehberlik edebilmek için yardımda bulunurlar (Miller, 1994). Çocuğun aldığı bu yardımlar etkileşimli okumanın adımları ile bağdaşmaktadır. Bu yardımlar soru sorma, açıklama yapma, dikkat süreçlerini kontrol altında tutma ve model olma (Tappan,1998). Etkileşimli okuma bu adımlara yer vermektedir. Bu süreçte çocuğun zihni aktif olarak çalıştığı için çocuk öğrenmeyi içselleştirir, problem çözme becerisi gelişir ve git gide kendini bu noktada düzenlemeye başlar (Tappan 1998). Vygotsky, çocukların düşüncelerinin şekillenmesinde diğerleri ile etkileşimin ve dilin önemli olduğunu söylemektedir.

Öğrenme çocuğun akranlarıyla veya yetişkinlerle olan iletişiminden etkilenmektedir. Bu iletişim aile-çocuk, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşir. Bu etkileşim sonucunda çocuğun yaptığı içsel diyaloglar sonucunda öğrenme ortaya çıkar. Aslında öğrenme çevre ile kişinin içsel süreçlerinin etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Etkili bir iletişim çocuğun becerilerini geliştirmesi açısından önem taşımaktadır (Carrel, 1987; Carrel, Devine ve Eskey, 2000). Vygotsky bu süreci sosyokültürel kuramında muhtemel öğrenme alanı ve yapılandırılmış öğretim desteği ile açıklamaktadır (Vygotsky, 1978). Etkileşimli okumada çocuğa yeterince destek sağlama esastır. Destek sağlama konusunda akla gelen aile, akran, öğretmen veya bir yetişkindir. Vygotsky ise çocuğun güç konularda işbirliği yapabildiği ölçüde başarabileceğini söylemektedir. Bu zor konularda sağlanan yetişkin desteği yavaş yavaş çocuğa bırakılır, çocuk daha fazla sorumluluk alır ve bir süre sonra bağımsız olarak kendisi gerçekleştirir. Bilhassa bu yaklaşım işbirlikçi grupların oluşmasına ve sosyal etkileşimin en üst düzeye çıkartılarak çocuğun potansiyeline ulaşabileceğini ifade eder (Ruddell, 2002; Tompkins, 2007; Vygotsky, 1978; Duffy & Cunningham, 1996; Ellis, 1997).

Schunk (2014) yapılandırılmış öğretim desteğinin katkı sağladığını, bir araç görevi gördüğünü, çocuğun alanını genişlettiğini, ödevlerin erişimine imkan sağladığını ve ihtiyaç halinde kullanıldığını ifade eder.

Etkileşimli okuma birtakım etkileşimi de beraberinde getirmektedir. Bu etkileşim, okuma etkinlikleri için önemlidir ve öğretmenin bu etkinliği destekleyen grup çalışmalarına ve iş birliği içinde öğrenme etkinliklerine yer vermesi önemlidir. Bu nedenle, çocuk öğrenmeye daha fazla motive olur(Wigfield, 2000; Guthrie ve Anderson, 1999). Vygotsky bireyde var olan bilginin etkileşim sayesinde yeniden

yapılandırıldığını ifade eder. Öğrenme aktif ve yapılandırmacı bir süreçtir (Vygotsky, 1978). Etkileşimli okumada çocuğun düzeyine uygun yapılandırılmış öğretim desteği kullanılır.

2.3. ETKİLEŞİMLİ OKUMA

Etkileşimli okuma ilk kez Whitehurst ve arkadaşları tarafından 1988 yılında geliştirilmiştir. Dinleyicinin kitap okuma sürecine aktif olarak katılım sağladığı, çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyen, dinleyici ve okuyucunun rollerinin zaman zaman değiştiği, dinleyicinin etkin olarak dinlediği bazen de soru sorduğu, okuyucunun belli bir plan dahilinde bir biçimde okuduğu bir kitap okuma yöntemidir (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988; Snow ve Ninio, 1986; Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994; Tetik ve Erdoğan, 2017; Neuman ve Dickinson, 2018; Justice ve Pence, 2005; Şimşek, 2017; Meller, Richardson ve Hatch, 2009; Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014).

Etkileşimli okuma yöntemi, okuyucunun hikâyeyi anlatırken zaman zaman dinleyiciye sorular yöneltmesi, hikâyenin devamında neler olabileceği hakkında yorumlar istemesi, olay ve karakterlerle ilgili sorular sorması, hikayeyi tamamlamalarını sağlaması, görseldeki resimleri göstererek tahminlerde bulunmalarını teşvik etmesi, zihinde canlandırmalarını sağlaması, bağlantı kurmalarını, sorgulamalarını ve kendi hayatları ile ilişki kurmalarını sağlaması gibi etkileşimleri içerir (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994a; Whitehurst vd., 1994b).

Bu yöntemde dinleyici hem metne hem okuyucuya odaklanmaktadır. Dinleyici ve okuyucu rollerini zaman zaman değiştirmekte, dinleyicinin soru soran konumuna geçmesine fırsat sağlamaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998; Whitehurst vd., 1994a, Whitehurst vd., 1994b). Okuma esnasında hikayedeki bilinmeyen kelimeler üzerinde durularak açıklaması yapılmakta, tekrar edilmekte, çocuğun soru sormasına çokça şans verilmekte, okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında bir dizi etkinlik yapılmakta, çocuk etkin bir biçimde kitap okuma sürecine dahil edilmektedir. Etkileşimli okuma okuyucunun planlı bir biçimde seslendirdiği aktif bir okuma sürecidir (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994a; Meller, Richardson & Hatch, 2009).

Böylece çocuk kitap okuma esnasında edilgen olmaktan çıkarak aktif bir dinleyici durumuna geçer. Geleneksel okuma yönteminden ayıran en önemli faktör budur. Geleneksel yöntemde çocuk pasif dinleyici durumundayken etkileşimli okuma yönteminde çocuk kitap okuma sürecine katılmaktadır. Bu da çocuğu süreçte canlı tutmaktadır. Bu süreçte yetişkin planlı bir biçimde yine okumaya devam etmektedir fakat bazen okumayı durdurarak amaca yönelik sorular sormaktadır.

Etkileşimli okuma yönteminde; okuma esnasında hikâye ile ilgili hatırlatmalar yapılmakta bununla birlikte hikâye içerisinde değerlendirme yapmaya imkân tanımaktadır. Açık uçlu sorular sorularak bilinenlerin tekrar edildiği düşünsel bir süreci içermektedir. Bu yöntem tamamlama soruları, hatırlama soruları, açık uçlu sorular, 5n 1k soruları, hikâyeyi günlük hayatla ilişkilendiren sorular (CROWD) gibi çeşitli hatırlatmaları içerir. Kullanılan bu sorular: Prompt – Evaluate – Expand-Repeat (Teşvik etmek – Değerlendirmek – Genişletmek-Tekrar etmek) PEER şeklinde tanımlanmaktadır (Whitehurst ve Zevenbergen, 2003). Örneğin: “Düştüğünde parçalarından birini kaybedip bulamasaydın ne olurdu? Neden Pezzetino başkasının parçası olduğunu düşünmüş olabilir? Başkasının parçası olsaydı daha mutlu olabilir miydi? Birinin parçası olmak ne demek? Sen birisinin parçası olduğunu düşünüyor musun?” gibi sorular yöneltilir.

Kitap okumaya başlamadan önce öğretmen hangi kitabı okuyacağını belirlemeli, dersten önce kitabı kendisi okumalı, kitabın hangi sayfalarında duracağını planlamalı, hangi soruları yönelteceğini daha önceden hazırlamalıdır. Ayrıca hangi kelimelere odaklanacağı (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst ve diğerleri, 1994a), kelimeleri çocuklara nasıl açıklayacağı (Brett, Rothlein ve Hurley, 1996; Elley, 1989), hangi görselleri kullanacağı ile ilgili ön hazırlık yapmalıdır. Tüm bunlar için öğretmen her kitap ile ilgili planını özenle hazırlamalıdır. Derste sağlayacağı azami fayda açısından tüm bunları dersten önce yapması önemlidir (Ceyhan, 2019).

Öğrenciler ise süreç boyunca kitap ile ilgili tahminde bulunma, zihinsel imaj, sorgulama, bağlantı kurma, ilişkilendirme, yeni kelimeler öğrenme (Wilkinson ve Moore, 2002; Senechal, 1997; Smeets, Dijken ve Bus, 2014), özetleme ve değerlendirme yaparlar. Öğretmen öğrencinin sorulara verdiği cevapları kontrol eder, değerlendirir, genişleterek tekrar eder. Aslında tüm bunların birleştiği nokta ise çocuğun kendi hayatı ile ilgili bağlantı kurmasıdır (Myers, 2015).

Literatürde etkileşimli okumanın yararlandığı bazı yöntemler mevcuttur. Bu yöntemler:

- Diyalojik okuma,
- Metin sohbeti stratejisi,
- Baskı ve yazım ipuçlarını kullanma stratejisidir(Lane & Wright, 2007).

Etkileşimli okuma süreci bu stratejilerin üçünü de içermektedir.

Etkileşimli okumaya başlamadan önce çocuğa kitabın yan metinsel unsurları hakkında bilgi verilmelidir. Yan metinsel unsurlar kitapta metin dışında kalan unsurları ifade etmektedir. Yan metinsel unsurlar okuyucunun metni yorumlamasında büyük öneme sahiptir. Hikâyenin türü, kitabın yazarı, çizeri, çevirmeni, kitabın başlığı, yayınevi, basım yılı, çocukların basıma ilişkin fikirleri hakkında bilgi sağlanır (Justice & Ezell, 2002; Rog, 2001). Okuyucu kitap kapağındaki resme ya da kitap başlığına dikkat çeker, hikâyenin başlığı hakkında sorular yöneltir, parmağı ile takip eder. Kitap okuma esnasında okuyucu ‘Sizce yazar neden buraya soru işareti koymuştur, bunun anlamı ne olabilir?’ şeklinde sorular yönelterek dilbilgisi kurallarına da işaret etmiş olur.

Okuyucu etkileşimli okuma esnasında daha önceden belirlediği kelimelere odaklanır. Kelimeleri panoya ya da tahtaya asar, anlamlarını çocuğun anlayabileceği bir biçimde açıklamaya çalışır, çocuğu kelimeyi kullanabilecek etkinliklere teşvik eder, kelimenin söyleyişini tekrar ettirir, çocuğun anladığından emin olur (Beck, McKeown, ve Kucan, 2002).

Çocuğun sözel dil becerilerinde, kelime hazinesinde ve hikaye üretiminde etkileşimli okuma yönteminin önemi büyüktür (Doyle ve Bramwell, 2006; Arnold ve Colburn, 2006). Kitaptaki görseller hakkında konuşmak, sorulan sorulara cevap vermek çocuğun dil gelişimini azami ölçüde etkiler (Labbo & Field, 1996; Isbell, Sobol, Lindauer, Lowrance; 2004). Etkileşimli okuma çocuğun alıcı ve ifade edici dilini geliştirir (WWC, 2007).

Etkileşimli okumayı geleneksel yöntemden ayıran en önemli özelliği okuyucunun da aktif bir dinleyici olmasını sağlamasıdır. Dinleyici ilk etapta çocuğa kitapla ilgili görsel ve yazı farkındalığı sağlarken çocuk etkileşimli okumada daha yetkin bir hale gelince ona açık uçlu sorular sormaya başlar. Evet/hayır şeklindeki kapalı uçlu sorular yerine okuyucu açık uçlu sorulara yer verir. Bu noktada okuyucunun dinleyen pozisyonuna geçip çocuğa dönüt vermesi, verilen cevabı genişleterek tekrar etmesi önem kazanır.

Çocuğun sorulara cevap vermesi ise bir süreci gerektirir (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994).

Etkileşimli okumanın faydaları:

- Etkileşimli okuma çocuğu okumaya teşvik eder, motive eder, heyecanlandırır (Wadsworth, 2008).
- Eğlenerek etkili öğrenmeyi sağlar (Sipe, 2002).
- Akıcı okumaya hizmet eder, çocuğun bağlantı kurmasını destekler (Wadsworth, 2008).
- Çocuğun yeni yazarlar ve yeni metin türleri tanımasını, okumaya model olmayı, yeni düşünme yolları oluşturmasını sağlar (Sipe, 2002).
- Çocukların birbirlerine fikirlerini paylaşmalarına, farklı bakış açılarını dinlemelerini sağlar. Yeni ve ilginç kelimelerle ve dilbilgisi kuralları ile karşılaşmalarını sağlar. Yazı ve ses farkındalığı oluşturur (Lennox, 2013).
- Önceki bilgileri ortaya çıkarır, kelime hazinesi gelişir (Trelease, 2013).

Bu okuma tekniği esnasında okuyucu dinleyicinin fikirlerini paylaşması konusunda onu teşvik etmeli ve sürece etkin bir biçimde katılmaları için cesaretlendirmelidir. Dinleyicinin cevabını genişleterek tekrar etmeli, farklı bakış açısı sunmalı, çocuğun cevabını değerlendirmeli, bilinmeyen ya da dikkatini çeken kelimeleri açıklamalı, en önemlisi ise dinleyiciye süreç esnasında rol model olmalıdır (Mol, Bus, De Jong ve Smeets, 2008).

2.4. BİYOGRAFİ

Eğitsel bir araç olan biyografiler içerdikleri tarihi bakış açısı ve kapsamlı muhteviyatları bakımından pedagojik açıdan önemli fonksiyona sahiptir (Rubens, Leah ve Schoenfeld, 2016, s.128). Biyografi, bir kişinin bir yazar tarafından anlatılan hayat öyküsüdür. Biyografisi yazılan kişi, yaşamını önemli kılan bir şey başarmıştır. Söz konusu kişi, amacına ulaşmak için hayatta birtakım engelleri aşmış olabilir. Biyografi türü ilk çıktığı zamanlarda sadece soylu kişilerin hayatlarını konu alsada zamanla her türlü kişinin yaşamı ele alınmaya başlanmıştır. Başarılı bir biyografide yazarın üslubu, biyografisi yazılan kişiye dair merak uyandırması gerekir. Bu merak çocuğun zor veya hassas olayları anlamlandırmasına, farklılıklara dair bir bakış açısı geliştirmesine olanak sağlar.

Nitelikli bir biçimde oluşturulan biyografiler çocuğun kendisini tanınmasına da fırsat verir. Geçmiş merak edenler ya da geçmişte yaşayıp bir iz bırakmış olan kişileri merak etme neticesinde bu tür ortaya çıkmıştır (Lukens, Smith, Miller Coffel, 2018; Tural, 2001; Er ve Körükçü, 2016; Erdem 2010; Budak ve Özçetin, 2008; Chick, 2011; Leckie, 2006).

Fırat (2013)'te biyografinin Türkçe eğitimdeki önemini vurgulayan çalışmasında biyografinin çocuğun bireysel, sosyal ve bilişsel gelişimine katkı sağladığını, özellikle dil gelişimine olan etkisinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Biyografiye ait birçok tanım mevcuttur. En genel anlamıyla biyografi 'yaşam öyküsüdür' (Turgut, 2007). Tanınmış kişilerin hayatlarının tamamını ya da bir bölümünü anlatan yazılara denir (Taşdelen, 2007; Aktaş ve Gündüz, 2009; Russell, 2004; Hatice Fırat, 2012; Apaydın, 2001). Oğuzkan (2000) biyografiyi "yaşayışları ve yaptıklarıyla ün kazanmış önemli kişilerin hayatlarını belgelere dayalı olarak inceleyen eserler" olarak açıklamaktadır. Edebiyat, sanat, spor, tarih, siyaset, ticaret, bilim gibi alanlarda tanınmış kişilerin hayatını tarafsız bir gözle anlatan türlerdir (Er,2010). Kütükoğlu (2007) biyografiyi tarihe mal olmuş kişilerin yaşam öyküsü diye tanımlarken, Budak ve Özçetin (2008) okurların ilgisini çekebilecek hayat öyküsüne sahip kişilerin belgelere dayanarak yaşamlarını inceleyen bir tür olarak ifade etmektedir. Bu belgeler mektuplar, günlükler, mahkeme kayıtları, röportajlar, gazete haberleri, kaydı alınmış konuşmalardan gelen güvenilir bilgiler olabilir. Okuru bilgilerin güvenilir olduğuna ikna etmek önemlidir. Ayrıca yazar ele aldığı kişiye karşı da nötr olmalıdır. Bu nedenle biyografi yazarı söz konusu kişi ile ilgili detaylı araştırma yapıp objektif olarak bu durumu ele alıp topladığı kaynakları doğrulaması gerekmektedir. Aslında biyografideki en temel amaç biyografisi yazılan kişi hakkında gerçek bilgiler vermektir. Sadece kişi ile ilgili değil yaşadığı dönem de gerçeği yansıtmalıdır (Çetindaş, 2016; Lukens, Smith, Miller Coffel, 2018; Ciravoğlu, 1997; Dedeoğlu, Ulusoy ve Alıcı, 2013; Yalçın ve Aytaş, 2003). Er (2005)'teki çalışmasında dersin iyi anlaşılması ve anlamlandırılması o dönemi temsil eden kişinin hayatının da gösterilmesi gerektiğini savunmuştur.

Çocuğu birçok alanda desteklemesine rağmen günümüzde yazılan biyografi türleri genellikle yetişkinlere hitap etmektedir (Dedeoğlu, Ulusoy ve Alıcı, 2013). İlkokul dördüncü sınıftan itibaren biyografi türünün okunabileceği ifade edilse de (Çılgin, 2007) son zamanlarda artan resimli çocuk kitapları ile her yaş grubundan okuyucunun ilgisini

çekmeye başlamıştır (Dedeoğlu, Ulusoy ve Alıcı, 2013). Küçük çocuklar için yazılan en yalın biyografilerde bile sözcükler ustaca seçilmelidir. Bu itibarla biyografi yazarının dili açık ve sade olmalıdır. (Lukens, Smith, Miller Coffel, 2018).

Farklı yaş gruplarına hitap etmeleri ve hazırlanma usulleri açısından biyografi çeşitleri mevcuttur (Huck, Kiefer, Hepler, ve Hickman, 2004; Russel, 2004).

- Resimlendirilmiş Biyografiler: Mevcut çalışmada da kullanılan resimli biyografiler küçük yaşlara hitap ettiği gibi ilkökul ve daha üst sınıflardaki çocuklar için de uygundur. Anlatımdaki yoğunluğun resme verildiği, resim metin ilişkisinin gözetildiği, çocukların ilgisini çekebilecek şekilde oluşturulan biyografi türüdür.
- Kısmi Biyografiler: Biyografisi anlatılan söz konusu kişinin hayatının bir kısmının veya önemli bir bölümünün anlatıldığı türdür.
- Tam Biyografiler: Bu tür biyografilerde portresi çizilen kişinin hayatı derinlemesine ele alınır ve tüm yaşamı anlatılır.
- Derleme Biyografiler: Yalnızca bir kişiyi değil birden çok kahramanın yaşam öyküsünün anlatıldığı eserlerdir.
- Basitleştirilmiş Biyografiler: Özellikle küçük çocuklara hitap eden bu türde daha basit ve yalın bir anlatım kullanılır.

2.4. BİYOGRAFİ TÜRÜ KULLANMANIN FAYDALARI

Şimşek (2006)'daki çalışmasında biyografi türünün çocuğun konuya olan ilgisini arttırdığını ve durumlara farklı bir perspektiften bakma yeteneği verdiğini ve bahsedilen ana karakterlerin rol model olma açısından çocuğu etkilediğini ifade etmiştir. Bunun gibi biyografi türünün çocuğa katkı sağladığı birçok durum mevcuttur (Er ve Şahin, 2012).

- Biyografi aracılığıyla çocuğun toplumda tanınmış kişileri tanımaları, onların yaşamlarını örnek almalarını sağlar.

- Portresi çizilen kişinin yaşadığı tarihsel dönem ile ilgili bilgi verir. O döneme ait toplumsal kurallar, adet, gelenek ve görenekler ile ilgili bilgi almamızı sağlar.
- Hayatı anlatılan söz konusu kişinin yaptıklarından hareketle öğrencinin o dönemde yaşayan milletin ideallerini ve yapmış oldukları fedakârlıkları anlamalarına destek olur.
- Konunun daha iyi öğrenilmesini sağlar, çocuğun motivasyonunu ve derse olan ilgisini artırır.
- Çocuğa, hayatta zorluklarla karşılaşabileceği fakat bu zorlukların nasıl üstesinden gelebileceği ile ilgili öğretici olmayan mesaj verir, bu durumlara hazırlıklı olmasını sağlar.
- Kişinin başarılarının nedenlerini anlatır, rol model olmasını sağlar.
- Vatanseverlik, milletine ve devletine karşı olumlu duyguların beslenmesine aracılık eder.
- Geçmişteki zaman ve mekân ile ilgili bilgi alıp kendi dönemi ile karşılaştırma yapmasına imkân tanır, tarih içinde yolculuk yapma fırsatı sunar.
- Tarihi olayları kişi, zaman, mekân bağlamında analiz etmesini, eleştirel düşünme becerisinin gelişmesini sağlar.

Tüm bunların yanında biyografisi anlatılan kişinin sürekli olumlu yanlarına odaklanılıp kişiyi ulaşılmaz kılmamalıdır. Kitap gerçeğe uygun olmayı gerektirir. Bu tarz türlerde basmakalıp karakterler sunmaktan uzak durulmalıdır. Basmakalıp karakter gereksiz yere kişiyi yüceltici olabilir. Bu nedenle çocuk anlatılan karakteri ulaşılmaz bulabilir. Önceki yıllarda biyografi türünde anlatılan kişinin yüceltilmesi için bir fırsat olarak görülmüş ve kişinin sadece erdemli yanları anlatılmış. Biyografi yazarı, kişiyi inandırıcı bir insan olarak yansıtmalıdır. Yüksek nitelikteki biyografilerde olumsuz karakter özelliklerini göz ardı edemez. Yalnızca küçük çocuklar için hazırlanan biyografilerde bu durum yumuşatılarak metine yansıtılmalıdır (Lukens, Smith, Miller Coffel, 2018).

Çocuklar için hazırlanan biyografilerde şu hususlar önemlidir: Biyografiye konu olan kişi çocuğun tanımlayabileceği düzeydeki bir kişi olmalıdır. Bilim insanları, bir ulusun kahramanları gibi. Yaptıkları işler çocuk için kavrayabileceği özellikte olmalıdır. Kısa ve sade yazılmalıdır. Metin çocuk için anlaşılabilir olmalıdır. Basit bir tema üzerinden

anlatılmalıdır. Çocuğun ilgisini çekebilecek süreklilikte, akıcı ve canlı olmalıdır. İçerisinde mizah barındırmalıdır. Çocuğun gelişimini olumsuz düzeyde etkilemeyecek olmalıdır. Biyografiler çocuğun yaşına, ilgisine, ihtiyacına ve seviyesine uygun olmalıdır. Küçük çocuklar için görsellerden faydalanılmalıdır.(Babacan, 2007; Ciravoğlu, 1997; Kıbrıs, 2000; Oğuzkan, 2000; Taylor 1970).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Whitehurst ve arkadaşları (1988) etkileşimli okumanın çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisini incelemek için 4 hafta boyunca süren deneysel bir araştırma yaptılar. Yapılan bu çalışmada deney grubundaki çocuklara etkileşimli kitap okunurken kontrol grubundakilere ise geleneksel okuma yöntemi ile kitap okunmuştur. Araştırma boyunca ebeveynlere verilen çeşitli eğitimler sonucunda deney grubundaki çocukların dil becerilerinin kontrol grubundaki çocukların dil becerilerine göre önemli ölçüde farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

Lonigan ve Whitehurst (1998)'de 4 grupta yaptıkları çalışmalarında, anne babalarıyla etkileşimli okuma etkinlikleri yapılan grubun daha yüksek derecede başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. 3-4 yaşındaki çocukların dil becerilerini inceledikleri çalışmada etkileşimli okuma etkinlikleri hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından kayıt altına alınmış olup sözlü dil becerilerinin uygulama sonrasında gelişme gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

Crain-Thoreson ve Dale (1999) yılında dil gecikmesi olan 32 çocukla 8 haftalık bir müdahale döneminden önce ve müdahale döneminden sonra çocukları videoya aldılar. Yetişkinlerin aldığı etkileşimli kitap okuma eğitimlerinden sonra çocukların konuşmalarında belirli bir fark görüldüğünü ortaya koydular. Çocukların daha fazla konuşmaları, ifadeleri, farklı kelimeler üretmeleri etkileşimli kitap okumanın önemini ortaya koydu.

Hargrave ve Senechal (2000) yılında dil becerilerinin yaşlarına göre gerisinde olan 36 okul öncesi öğrencisinin kelime kazanımları ile ilgili çalışma yapmışlardır. Çocukların aktif katılımcı olarak kitap okuma sürecine dahil olduklarında normal bir kitap okuma durumundaki çocuklara göre önemli ölçüde daha büyük kazanımlar elde ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda sınırlı kelime dağarcığına sahip

çocukların etkileşimli okuma etkinliklerinden sonra yeni kelimeler öğrendikleri ortaya konmuştur.

Wasik ve Bond (2001)'de etkileşimli kitap okuma tekniği ile okunan kitapların sosyoekonomik düzeyi düşük gelirli ailelerin 4 yaşındaki çocuklarına olan etkilerini erken okuryazarlık açısından değerlendirdiler. Öğretmenlerin etkileşimli olarak okudukları kitapların içinde geçen kelimelerin anlamlarını temsil eden bir nesne göstererek somutlaştırdılar, çocuklara fırsatlar sunarak kelime dağarcıklarını güçlendirdiler, açık uçlu sorularla sohbet ettiler. Yapılan ölçümlerde ise karşılaştırma grubuna göre iyi puan aldıkları gözlemlendiği ortaya çıktı. Etkileşimli okumanın dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini göstermiş oldular.

Halsey (2008)'de yapmış olduğu çalışmasında anne babaların uyguladığı etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocuğun sözel dil becerilerine olan etkisini araştırmıştır. 8 hafta süren çalışmada haftada 3 kez olmak koşuluyla toplamda 24 kez etkileşimli okuma gerçekleştirilmiş olup kitap okuma uygulamaları sonunda çocukların sözel dil becerilerinin arttığını saptamışlardır.

Elmonayer 2012 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında 35 deney grubunda, 32 kontrol grubunda olmak üzere 67 çocukla yaptığı çalışmasında çocukların fonolojik farkındalık düzeylerini incelemiştir. Diyalojik olarak okunan hikaye kitaplarından sonra deney grubundaki çocukların son testlerde kontrol grubundaki çocuklara göre yüksek fonolojik farkındalık düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir (Elmonayer, 2013).

Sim, Berthesen, Walker, Nicholson ve Fielding-Barnsley (2013)'te yaptıkları çalışmalarında etkileşimli okumanın çocukların sözlü dil ve yazı farkındalığına önemli ölçüde katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan bu çalışmanın bulguları ABD'deki Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (2008)'ndeki okuryazarlık becerilerini de desteklemektedir.

Lennox (2013)'deki çalışmasında küçük yaştaki çocukların kelime hazinelerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için etkileşimli okumanın öneminden ve doğru kitap seçiminden bahsetmektedir.

Maul ve Ambler (2014)'de yaptıkları çalışmalarında araştırmacı dil bozukluğu olan 3 çocukla çalışmış olup diyalojik olarak okunan kitapların ardından çocukların konuşmada gelişme gösterdikleri saptanmıştır.

Mitchell (2015) ilkokulda yaptığı çalışmasında etkileşimli okumanın genellikle ihmal edildiğinden bahsetmiş ve etkileşimli okumanın etkisini araştırmak için planlarını özenle oluşturmuş. Toplamda 13 öğrenci ile yaptığı araştırmanın nicel sonuçlarından etkileşimli okumanın öğrencilerin anlama puanlarını artırmada etkili olduğunu, nitel sonuçlarından ise öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dowdall, Cooper, Tomlinson, Skeen, Gardner and Murray (2017)'de yaptıkları çalışmalarının sonucunda etkileşimli okuma yönteminin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu etki sağladığını ifade etmişlerdir.

Wright (2019)'da etkileşimli okuma ile ilgili çalışmasında okul öncesi eğitimde ve ilkokulda etkileşimli okumanın temel bir öğretim uygulaması olması gerektiğini söyleyerek bu yöntemin birçok alana sağladığı katkıyı dile getirmiştir. Çocuğun yeni kelimeler öğrenmesinden, okumayı öğrenirken çocuğa sağladığı faydadan ve çocuğun bağımsız bir okuyucu olabilmesi için etkileşimli okumanın etkisinden bahsetmiştir.

Thomas, Colin & Leybaert (2020)'de yaptıkları araştırmalarında düşük sosyoekonomik düzeyde bulunan ana sınıfı çocuklarında etkileşimli okumanın etkilerini araştırmak amaçladılar. Haftada 3 kez etkileşimli olarak okunan kitap okuma seansları sonucunda yazı farkındalığı, harf bilgisi ve fonolojik farkındalık açısından kontrol grubuna kıyasla önemli ölçüde gelişme gözlemlendi.

Ricks and Young (2023)'de öğretmen adayları ile etkileşimli okumanın öğrenme ve öğretme görüşlerine ilişkin gerçekleştirdikleri araştırmalarında dört ana temaya ulaştıklarını, bunların ise uzmanlık, değerlendirme, gelecekteki görevler için potansiyel ve anlamlandırma olduklarını söylemişlerdir.

Fara, Rohinah ve Na'imah (2023) erken çocukluk döneminde etkileşimli okumanın yabancı dil öğretimine etkisini incelemişler ve sonuç olarak etkileşimli okuma yöntemiyle yabancı dil öğrenmenin çocukları aktif olarak katılmaya, metni anlamaya ve hikayeyi yeniden anlatabilmeye etkisinin olduğu sonucuna varmışlardır.

Türkiye'de etkileşimli okuma çalışmaları 1960'lı yıllarda başlasa da günümüzde daha fazla yer aldığı ve çocuğu birçok gelişim alanında desteklediği çalışmalarda görülmeye başlanmıştır. (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek, 2020; Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Kotaman, 2008; Şimşek ve Işıkoğlu, 2015; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Erdoğan,

2016; Ergül, Akoğlu, Sarıca ve Karaman, 2016; Beyreli ve İncirkuş, 2018; Işıkoğlu ve Şimşek, 2022; Kale ve Demir, 2022; Kılınçcı, Acer ve Bayraktar, 2021; Efe, ve Temel, 2018; Turan ve Topcu, 2018; Işıkoğlu ve Şimşek, 2022; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Işıtan, Saçkes ve Biber, 2020; Işıkoğlu Erdoğan, 2015; Tetik, 2015; Karaçor. 2022). Yapılan çalışmalarda etkileşimli okuma yönteminin çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağladığı ve çocuğu birçok yönden desteklediği sonucu ortaya konmuştur.

Kotaman (2008) yılında 7 hafta boyunca süren etkileşimli okuma ile ilgili yaptığı çalışması sonucunda çocukların alıcı dil sözcük bilgilerinde anlamlı bir artış gösterdiği sonucunu bulmuştur. Ayrıca çocukların okumaya karşı olumlu tutum sergilediklerini saptamıştır.

Akoğlu, Ergül ve Duman (2014) yılında korunmaya muhtaç 9 çocuk ile yaptıkları etkileşimli okuma programı sonucunda çocukların farklı sözcük sayıları üzerinde etkili olduğunu göstermişlerdir. Belirlenen 3 hikaye kitabı ile yapılan çalışmada Denver Gelişimsel Tarama Testi II, Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Haftada 3 kez kitap okuma programı gerçekleştirilmiş olup her okuma ortalama 35 dakika sürmüştür. Altı hafta sonucunda çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri değerlendirilmiştir.

Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk (2018)' de etkileşimli okuma yönteminin kelime hazinesini artırmadaki etkisini incelemişlerdir. Nitel araştırma modeli ve ön test son test deney kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullandıkları araştırmalarını 38 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. 18 öğrenci araştırmanın kontrol grubunu oluştururken kalan 20 öğrenci ise araştırmanın deney grubunu oluşturmuşlardır. 11 hafta süren çalışmada 21 resimli çocuk kitabı okunmuş olup araştırma verileri hikâye küpleri yardımıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda kontrol grubu lehine anlamlı bir fark oluştururken alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirdiği yorumu yapılmıştır.

Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral ise (2018) yılında etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Deneysel desenin kullanıldığı çalışmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuk ve anneleri dahil edilmiştir. Yapılan araştırmada Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi'nin yanı sıra Brigance Erken Gelişim Envanteri II kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak yürütölen çalışmada toplam 14 çocuk bulunmaktadır. Haftada 3 kez 9 hafta boyunca anneler çocuklarına kitap okumuşlardır. Bunun öncesinde annelere kitap

okuma sürecine ilişkin bilgi verilmiştir. Dil gelişim testi sonuçlarına göre ise kontrol ve deney grubu çocukların test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek (2020) yılında bir devlet okulunda öğrenim gören 3 farklı sınıftan rastgele seçilen 56 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmalarında farklı okuma yöntemlerinin çocukların dil gelişimlerine etkilerini araştırmışlardır. 8 hafta süren çalışmada haftada 3 kitap okunmuş olup toplamda 24 kitap okunmuştur. Geleneksel, dijital ve etkileşimli olarak farklı okuma teknikleri uygulanan çalışmada sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada en çok dikkat çeken etkileşimli olarak okunan kitapların çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil puanlarına olan katkısıdır. Bu sonuç diğer araştırmalara paralel olarak etkileşimli okumanın dil gelişimini önemli ölçüde desteklediğini göstermiştir. Geleneksel ve dijital okumanın çocukların yalnızca ifade edici dil puanlarında küçük etkileri olduğunu bu araştırmanın sonucu göstermiştir.

Etkileşimli okuma ve dil ve erken okuryazarlık becerileri bağlamında birçok çalışmaya rastlanabilmektedir (Işıkoğlu ve Şimşek, 2022; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Işıtan, Saçkes ve Biber, 2020; Işıkoğlu Erdoğan, 2015;)

Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015) diğerlerinden farklı olarak 6 farklı ilköğretim okulunda öğretmenler tarafından kitap okuma süreçlerini etkileşimli okuma bağlamında değerlendirmişlerdir. Bu okullar 2'si alt sosyoekonomik düzey, 2'si orta sosyoekonomik düzey, son 2'si ise üst sosyoekonomik düzeydedir. Alt ve orta sosyoekonomik düzeydekiler devlet okulu iken, üst sosyoekonomik düzeyde bulunan okul ise özel okuldur. Araştırmacılar 3 hafta boyunca haftada iki kez olmak üzere 6 kez kitap okuma uygulamaları esnasında gözlemlenmişlerdir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde alt sosyoekonomik düzeyde bulunan çocukların risk grubunda bulunduğu düşünüldüğünde (Lonigan ve Whitehurst, 1998) çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek adına etkileşimli okuma etkinliklerine daha fazla yer vermeleri yorumunda bulunmuşlardır. Gözlem sonucunda öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamalarına yer vermedikleri, geleneksel okuma yöntemi ile kitabı sadece seslendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Kılınçcı, Acer ve Bayraktar (2021) yılına ait çalışmalarında geleneksel ve etkileşimli okuma yöntemlerinin çocukların öyküleme ve resimleme becerilerine etkilerini incelemişlerdir. Deney ve kontrol grubu olmak üzere 2 farklı gruba uygulanan çalışma 12 hafta sürmüş olup toplamda 24 resimli çocuk kitabı okunmuştur. Araştırma

sonucunda etkileşimli okuma yöntemiyle kitap okunan grubun öyküleme ve resimleme becerilerinde anlamlı bir farklılığa rastlanırken geleneksel kitap okuma yönteminde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Etkileşimli okumanın çocukların yazı farkındalığına etkisini araştıran çalışmada ise (Efe ve Temel, 2018) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden gelişimleri birbirine yakın olan 23 çocuk ile 10 haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelere dâhil olan ve anadili eğitim dilinden başka olan çocukların yazı farkındalığının yüksek oranda onayladığını göstermiştir.

Çelebi Öncü (2016) yılında deney ve kontrol grubundan oluşan 20 çocuk ve ebeveynleri ile gönüllü olarak yaptığı çalışmasında etkileşimli kitap okuma yöntemi ile kitap okunan çocukların kontrol grubuna göre sosyal durumları anlama, sosyal sorunlarla ilgili çözüm önerisi sunmalarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluştuğunu ortaya koymuştur.

Işıkoglu Erdoğan ve Akay'ın (2016)'da yaptıkları araştırmalarında Türkçe dil etkinliklerinin çocuğun dil gelişimi ve okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesinin öneminden bahsetmiş olup öğretmenlerin etkileşimli okuma etkinliklerine daha fazla yer vermeleri için öneride bulunmuşlardır.

Karaçor (2022) eylem araştırması ile yürüttüğü çalışmasında 2.sınıf öğrencilerinin etkileşimli okumanın okuma becerilerine olan yansımalarını araştırmış ve 4 temaya ulaşmıştır. Bunlar okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve öğrenme ortamı ve sürecidir. Etkileşimli okumanın bu temalardan okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma motivasyonuna olumlu katkı sağladığını sonucuna ulaşmıştır.

Hem yurt dışında hem de Türkiye'de son zamanlarda yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bunun sonucunda etkileşimli okumanın çocuğun gelişimini her yönüyle etkilediği ve birçok alana da katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı ise kendi çalışmasında mevcut araştırmalardan farklı olarak biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarını etkileşimli okuma yöntemi ile okuyarak bu yöntemin çocuklar üzerindeki gelişimini incelemiştir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

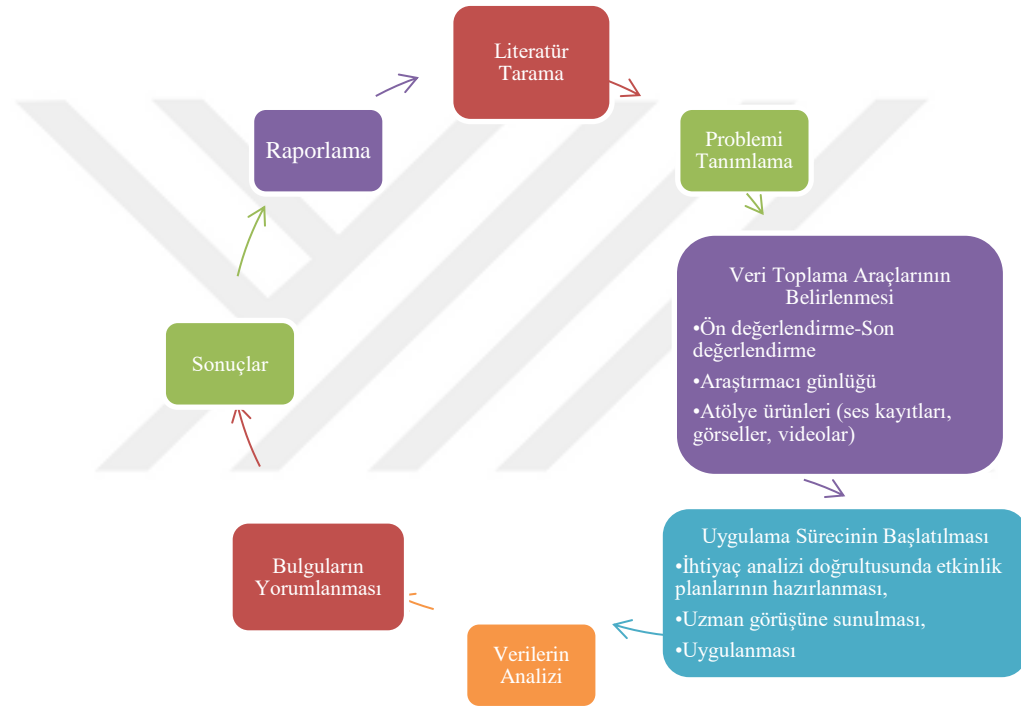
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması pratik bir sorunu çözmek veya durumu iyileştirmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, araştırmacıların problemi veya durumu anlamak için veri toplamalarına ve analiz etmelerine izin verir. Bu veriler daha sonra bir eylem planı oluşturmak için kullanılır (Mills, 2003).

Eylem araştırması öğretmenin hem uygulayıcı hem de araştırmacı olduğu araştırma yöntemidir. Eylem araştırmasında mevcut uygulamayı iyileştirmek amaçlar arasındadır. Araştırmacı, meslekte karşılaştığı sorunları çözmek ve mesleki yeterliliğini geliştirmek amacıyla eylem araştırması yapabilir. Eylem araştırmaları öğretmenlerin mesleki olgunluğa ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Araştırma durumunun sınıf veya okul ortamını kapsaması durumunda araştırmacı öğretmen olabilir (Büyüköztürk vd., 2016). Öğretmenler eylem araştırmaları ile sınıfları ve görev yaptıkları okullar hakkında veriler elde edebilmekte ve mesleki tecrübelerini arttırabilmektedirler (Johnson, 2019). Eylem araştırması, kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için harekete geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecidir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Kılıç ve Demirel, 2016).

Eylem araştırması söz konusu çalışmaya katılan kişileri sosyal ortamları içerisinde uygulama yaparak tanıma şansı sunan, eğitim uygulamalarında işbirliğine dayalı bireysel bir inceleme yöntemidir (Ada, Baysal ve Tezcan, 2016). Bahsedilen yöntem sınıfın ve sosyal hayatın gerçek yaşam problemlerini çözme girişimlerinde ve uygulayıcıların araştırmalara katılmasında da önemlidir. Bu yöntem, bir sorun veya durum hakkında veri toplamak, analiz etmek, eylem planları oluşturmak, bu planları uygulamak ve sonuçlarını değerlendirmek yoluyla araştırmacıların bir dizi uygulama

geliştirmelerine yardımcı olur. (Glickman 1990; Sagor, 2000). Öğretmenler öğrencilerini daha derinden inceleyerek zorlandıkları durumları tespit edebilir, öğrencilerin daha iyi anlayabilmelerini sağlar ve öğrenme öğretme sürecini iyileştirebilirler. Ayrıca öğretmenin, sorunun veya durumun içinde yer almaları ve çözümün bir parçası olmaları anlamına gelir. Buna bağlı olarak öğretmenler kendi sınıflarında veya diğer sınıflarda neye ihtiyaç olduğuna ve en iyisinin hangisi olduğuna karar verebilirler. Bu durum çocukların öğrenmelerine katkı sağlar. Çocukların kendilerini rahat hissettikleri bu ortamlarda öğrenmeleri daha eğlenceli olurken aynı zamanda içsel motivasyonları da sağlanmış olur.



Şekil 2. Araştırmada kullanılan eylem planı

Eğitim sisteminin temel kaynağı eğitim ve öğretim programlarıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi programında, okul öncesi döneminin önemi ve çocuğun bilişsel, dil, motor ve sosyal duygusal gelişim alanlarının en üst seviyeye ulaşması, öz bakım becerilerinin kazanılması ve çocuğu ilkokula hazırlamaları açısından kazanım ve göstergeler oluşturulmuştur. Çocuğun kendine ait özelliklerini ve ailesiyle ilgili özellikleri tanıtabilmesi programda sosyal ve duygusal gelişim alanında ön plana çıkan kazanımlar arasında yer almaktadır. Okul öncesi eğitim programının kazanımları arasında yer alan “Kendisine ait özellikleri tanıtır. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır”

(MEB, 2013) kazanımlarına yer verilerek çocuğun kendisine ve ailesine ait özellikleri bilmesine ve tanıtılmasına önem verilmiştir. Bu kazanım ve göstergeler doğrultusunda sınıf içerisinde çocuklar gözlemlendiğinde çocukların programda yer alan kazanımları davranışa dönüştürme hususunda zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu durumu tespit etmek amacıyla birden fazla veri kaynağı kullanılmış olup durum tespiti yapabilmek amacıyla okul öncesi öğretmenlerine ve ebeveynlere kontrol listesi değerlendirme formu(ön değerlendirme) uygulanmış ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Günlük yaşamda karşılaşılan problemlere odaklanılması, grubun küçük olması, sorunu yaşayanın araştırmacı olması nedeniyle bu araştırma yöntemi seçilmiştir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Düzce ili Gölyaka ilçesine bağlı bir devlet ilkokulunun ana sınıfına devam eden öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan tüm öğrenciler köylerde ikamet etmekte ve öğrencilerin tamamı taşınmalı eğitime tabidir. Çalışma gurubu 3 erkek ve 3 kız olmak üzere toplam 6 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden 5'i 6 yaşında, 1'i ise 5 yaşındadır. 5 yaşında olan kız çocuğudur. Çalışmaya katılan öğrencilere kod isimler tanımlanmıştır. Öğrencilere ait bilgiler aşağıda detaylandırılmıştır.

Akif: Erkek,6 yaş. Akif'in anne ve babası çalışmaktadır. 2 kardeşler ve ablası 6.sınıfa gitmekte olup aynı okulda öğrenim görmektedir. Kendisini ifade edebilen bir çocuk olmasına rağmen topluluk içerisinde çekingen davranmaktadır. Konuşurken bazı sesleri tam olarak söyleyememektedir. Sınıfta uyumlu bir çocuk olup etkinliklerde isteklidir.

Can: Erkek, 6 yaş. Can'ın kendisinden 1 yaş küçük kız ikiz kardeşleri vardır. Can'ın anne ve babası çalışmaktadır. Annesinin evlerinin bir üst katında bulunan dikiş atölyesi vardır. Can genel olarak sessiz bir çocuktur. Konuşurken bazı sesleri çıkartmakta zorlanmaktadır.

Kenan: Erkek, 6 yaş. Kenan 3 kardeş olup dil gelişimi açısından çoğu sesleri çıkartamadığından söylediklerinin çoğu anlamamaktadır. Annesi ev hanımı olup babası ise günlük işlerde çalışmaktadır. Sınıfta bazen davranış problemleri sergilemekte olup bazen grubun dışında kalmaktadır.

Seda: Kız, 6 yaş. 3 kardeşin en küçüğüdür. Ablası 6.sınıfa gitmekte olup aynı okulda öğrenim görmektedir. Bilişsel

gelişim, dil gelişimi ve motor gelişiminde iyi olmasına rağmen sosyal ve duygusal gelişim açısından desteklenmesi gerekmektedir. Annesi ev hanımı olup babası ise çalışmaktadır. Meraklı bir çocuk olup artık materyallerden farklı şeyler üretmesini sevmektedir. Şevval: Kız, 6 yaş. Şevval'in kendisinden büyük bir ablası vardır. Babası vefat etmiş olup geçim kaynakları babasından kalan emekli maaşıdır. Genel olarak çok sessiz bir çocuktur. Gülçin: Kız, 5 yaş. Gülçin diğer çocuklardan yaş olarak küçük olmasına rağmen tüm gelişim alanlarında oldukça başarılıdır. Sınıfta kendisini ifade edebilen bir çocuktur. Annesi ev hanımı olup babası çalışmaktadır.

3.3. ÇALIŞMA ORTAMI, BAĞLAM VE RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI

Çalışma grubunun oluşturulmasında araştırmacının görev yaptığı okul eylem araştırmasının doğası gereği uygun görülmüştür. Araştırmacının veriye yakın olması, veri kaynaklarını ve süreci yakından tanınması, süreci yaşaması önemlidir. Nitel araştırmada üzerine vurgu yapılan, araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması durumu, eylem araştırmasında tam olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.78).

Müdahale programının uygulandığı okulun seçilmesi araştırmacının bu okulda görev yapıyor olmasıdır. Bu sayede araştırmacı öğretmen, eğitim sürecini planlarken öğrenci durumlarını göz önünde bulundurarak özenli bir plan yapma fırsatı elde etmiştir.

Araştırmacı çalışma grubunun yer aldığı okulda okul öncesi öğretmeni olarak üç yıldır görev yapmaktadır. Bu nedenle öğrencilerini, onların ailelerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel durumlarını iyi bilmektedir. Kozmopolit bir sosyal çevreye sahip olan köy halkı geneli Trabzon göçmenlerinden oluşmaktadır. Kırsal kesimde yer alan mahalle ve köylerde insanların geçim kaynakları tarım ve hayvancılıktır. Köy halkı genel olarak orta ve düşük gelirli ailelerden oluşmaktadır. Köyde yaşayan insanların çoğunluğunun fındık bahçeleri vardır. Bu nedenle Ağustos ve Eylül aylarında hane halkı yoğun bir biçimde tarla işleri ile uğraşmaktadırlar. Bu dönemlerde aileden bir kadın evde yemekleri yapıp çocukların başını beklerken diğerleri ise bahçelerde çalışmaktadırlar. İmkânı biraz elverişli olanlar ise mevsimlik işçi tutmaktadırlar. İçlerinden bazı erkekler fabrikalarda çalışmakta olup kalanlar ise hayvanları ve tarladaki ekinleri ile uğraşmaktadırlar.

Anne ve babalar genel olarak ilkokul veya ortaokul mezunlardır. Eğitim seviyeleri genel olarak düşük olmak ile birlikte ebeveynler çocuklarının okula gitmelerini desteklemektedirler. Ancak buna rağmen çocuklarda isteksizlik söz konusudur. Eskiden kız çocuklarını daha az okula gönderirlerken günümüzde bu durum daha olumludur. Aileler özellikle kız çocuklarının okula gitmelerini desteklemektedirler. Öğrencilerin genel başarı düzeyleri orta seviyede veya düşüktür.

Köyde aile sağlık merkezi bulunmamakta olup her hafta 1 gün (Cuma günleri) aile hekimi gelerek öğle vaktine kadar okulda hizmet vermektedir.

Okulun bulunduğu köy ilçe merkezine 8 km uzaklıktadır. Öğrenciler okula çevre köy ve mahallelerden taşınmalı sistem aracılığıyla gelmektedirler. Okulun tamamı taşınmalı sistem ile gelen öğrencilerden oluşmaktadır ve taşınmalı olarak geldiklerinden öğle arasında yemek verilmektedir. Okulda anasınıfı, ilkokul ve ortaokul aynı binada öğrenim görmektedirler. Çocukların hepsi aynı bahçe ve parkı kullanmaktadırlar. Okulun toplam mevcudu anasınıfı, ilkokul ve ortaokul olmak üzere toplam 75 öğrencidir. Ana sınıfı 1, ilkokul 2, ortaokul ise 4 derslikten oluşmaktadır. İlkokulda bulunan öğrenciler birleştirilmiş sınıflarda öğrenim görmektedir. Ortaokulda bulunan sınıfların mevcudu ise 12'yi geçmemektedir.

Okul 2 katlıdır. 1.katında müdür odası, yemekhane, anasınıfı, 1, 2, 3 ve 4.sınıfların dersliği bulunmaktadır. 2.kat ise ortaokula aittir, 5, 6, 7, 8.sınıfların derslikleri ve boş bir oda mevcuttur. Boş odada masa tenisi olduğundan bu odaya spor odası denmektedir. Okulda 8 öğretmen ve 1 idareci çalışmaktadır.

Okulun 4 tane ek binası vardır. Bu yapılar tek katlı olup önceki senelerde okul mevcudu fazla olduğundan ana sınıfı ve yemekhane için bu binalar kullanılmaktaymış. Atıl binalardan bir tanesi ise lojman olarak kullanılmaktaymış. Önceki yıllarda kullanılan bu 3 ek bina şu an atıl durumda olup okulun deposu olarak kullanılmaktadır. Kullanılan ek binada ise öğretmenler odası ve kütüphane bulunmaktadır. Kütüphane 2 yıl önce tüm öğretmenlerin işbirliği ile kuruldu. Sosyal medyada kampanya düzenleyerek kitaplara ulaşıldı. Kütüphanede 3000'e yakın kitap mevcut olup öğrenci başına yaklaşık 40 kitap düşmektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 2'si ilçe merkezine yakın köyden gelmekte olup 3'ü ise hem okula hem de ilçe merkezine uzak olan köyden gelmektedirler. 1 öğrenci ise okula yürüme mesafesinde oturmaktadır. Okulun bulunduğu alan yüksek ve

dağlık bir mevkide olup kişiler merkez ilçeye özel araçları ile ulaşım sağlamaktadırlar. Arazi yapısından kaynaklı dağınık yerleşim söz konusudur.

Araştırmacı 2019 senesinden bu yana dezavantajlı olarak nitelendirilebilecek kırsal kesimde yer alan mevcut okulda görev yaptığından gerek öğrencilerle olan etkileşim gerekse veliler ile olan sürekli iletişim sürecinde çocukların kendilerini ve ailelerine ait özellikleri tanıtabilme noktasında zorlandığını görmüştür. Bu durum veliler tarafından da dile getirilmiştir. Araştırmacının tespit ettiği durum okul öncesi eğitim programında kazanım olarak yer aldığından tez danışmanının da uygun yönlendirmesi ile tez konusunu bu alanda yapmaya karar vermiştir. Alan yazın incelendiğinde bu konu ile ilgili bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Daha sonra konuya ilişkin araştırma soruları, literatür taraması, veri toplama süreci ve eylem planı hazırlanmıştır. Araştırmanın amacına yönelik eylem planı kapsamında biyografik resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Eylem planı kapsamında hazırlanan etkinlik ve planlar da araştırmanın amacına yönelik hazırlanmıştır. Günümüzde resimli çocuk kitaplarının çocuğun gelişimini her yönden desteklediği ve çocuğa olan katkısının önemi de göz önüne alındığında müdahale programında biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarına yer verilmiştir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.4.1. Kontrol listesi değerlendirme formu (Ön değerlendirme-Son değerlendirme)

Araştırmacı biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının etkileşimli olarak okunmalarının sonucunda çocukların kendisini ve ailesini ne kadar tanıtabilecekleri ile ilgili algılarını belirleyebilmek için öğretmen, ebeveyn ve öğrencilere kontrol listesi değerlendirme formunu uygulamıştır. Kontrol listesi değerlendirme formu müdahale planını uygulamadan önce ve uyguladıktan sonra olmak üzere (ön değerlendirme -son değerlendirme) 2 kez yapılmıştır.

Kontrol listesi değerlendirme formu toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin tamamı MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan ve sosyal duygusal gelişim alanına ait Kazanım 1 ve Kazanım 2'nin göstergelerinden oluşmaktadır.

Araştırmacı sınıfında bulunan 6 çocuk ile okulun kütüphanesinde her bir çocuk ile ayrı ayrı görüşmüştür. Önce yapılacak ön değerlendirme için öğrenci velilerinden izin

alınmış, ardından çocuklardan kütüphanede, bahçede veya istediği yerde hazırlık yaptıktan sonra araştırmacının yanına gelip kendisini tanıtmayı istenmiştir.

Öğrenci ve ailelerinden izin alınarak çocuklardan ses kaydı alınmıştır. Tüm çocuklar için bu süreç tekrarlanmıştır. Alınan ses kaydının analizi sonucunda çocukların kontrol listesi değerlendirme formunda yer alan maddelerden hangilerini söyledikleri işaretlenmiştir.

3.4.2. Güvenirlilik

Araştırmacı geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla tek bir veri kaynağı ile hareket etmemiştir. Araştırma probleminin başlangıç noktası araştırmacının kendi öğrencileri olsa da araştırma sorusunu ortaya koymak amacıyla kendi sınıfı haricindeki öğrencilere, okul öncesi öğretmenlerine ve ebeveynlere de ulaşarak görüşmeler yapmıştır. Üçgenleme yöntemi ile veri kaynağı genişletilmiştir. Araştırmacı sorunu ortaya koymak için tek bir veri kaynağı kullanmayıp birçok veri kaynağı ile durumu tespit ediyorsa üçgenleme denen yöntemi kullanmış olur. Üçgenleme, farklı yöntemlerin, veri kaynaklarının, araştırmacıların ve perspektiflerin, verilerin ve yorumların çapraz kontrollerini yapmak amacıyla bir arada kullanılmasıdır (Denzin ve Lincoln, 2005; Merriam 1995). Üçgenleme, araştırmacının sorularını cevaplamak için birden fazla bağımsız veri kaynağı kullanmak anlamına gelmektedir (Sagor, 2003). Nitel araştırmada geçerliliği artırmanın ve özneliği kontrol altına almanın en çok bilinen ve uygulanan yollarından birisidir. Araştırmacı ise durum tespiti için öğretmen, veli ve öğrenciler ile çalışmalar yaparak bu yöntemi kullanmıştır.

Hazırlanan 18 soruluk kontrol listesi değerlendirme formu 57 öğretmen, 42 veli ve 40 öğrenciye uygulanmıştır. Kontrol listesi değerlendirme formu ilk olarak Google Formlar kullanılarak sosyal medya aracılığı ile öğretmenlerle tek tek görüşülerek iletilmiş ve öğretmenlerden doldurmaları istenmiştir.

Sonrasında ise Düzce ili Gölyaka ilçesinde bulunan Gölyaka Anaokulundaki öğrencilerin velileri ile okulun idareci odasında tek tek görüşülmüş ve velilerden aynı şekilde kontrol listesi değerlendirme formunu doldurmaları istenmiştir. Son olarak Gölyaka Anaokulunda öğrenim gören öğrenciler ile bireysel görüşmeler yapılarak ses kaydı alınarak durum tespiti yapılmıştır. Gölyaka Anaokulundaki öğrencilerle kimsenin bulunmadığı bir zaman diliminde ve sessiz bir ortam olan öğretmenler odasında görüşülmüştür. Yine çocuklardan ses kaydı alınırken ebeveynlerinden yazılı izinler

alınmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan kontrol listesi değerlendirme formuna Ek 1' de yer verilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, (1-5) yıl tecrübesi olan 20, (6-10) yıl arası tecrübesi olan 16, (11-15) yıl arası tecrübesi olan 13, (16-20) yıl arası tecrübesi olan 6 ve son olarak 21 yıl üstü tecrübesi olan 2 olmak üzere toplamda 57 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerden 9'u köyde, 1'i kasabada, 21'i ilçede ve 26'sı şehir merkezinde görev yapmaktadırlar. Öğretmenler 21 farklı ilden katılım sağlamışlardır. 57 öğretmenin 2'si erkek kalan 55 öğretmenin cinsiyet durumu ise kadındır. Velilerden 12'si ortaokul, 19'u lise, 3'ü ön lisans, 8'i ise lisans mezunudur. 19'u erkek olmak üzere kalan 23 velinin cinsiyet durumu ise kadındır. Ebeveynlerin hepsi ilçe merkezinde ikamet etmektedirler.

3.4.3. Araştırmacı günlüğü

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından bir tanesi araştırmacı günlüğüdür. Araştırmacı günlüğü, araştırmanın başından sonuna kadar araştırmacının gözlemlerini not ettiği bir kayıt defteridir (Johnson, 2015). Araştırmacı günlüğü tutmak, araştırma sürecinde adım adım nelerin yaşandığı, araştırmacı ve katılımcıların eylemlerinin sürecin devamını nasıl oluşturacağına ilişkin önemli bir kaynaktır (Glesne, 2014). Araştırmacı sahada çalışırken gözlemlerini not etmesi sayesinde düşünceleri üzerinde derinleşmesini de sağlamaktadır. Ayrıca tekrar tekrar okunması da bir diğer faydası arasında konuşulabilir (Çelik, Başer-Baykal & Kılıç-Memur, 2020).Araştırmanın başlangıcından bu yana tanık olunan anlar, yapılan gözlemler, araştırma ile ilgili ilgi uyandıran durumlar günlüğe kayıt edilir. Bu kayıtlar araştırmacının etkinliklerini hazırlarken kendisine yol göstermesine yardımcı olur. Veri analizi yapılırken tutulan notlar diğer veri toplama araçları ile birleştirilerek birbirleri ile tutarlı verilerin elde edilmesi sağlanmıştır.

3.4.4. Atölye ürünleri (Ses kayıtları/görseller/videolar)

Biyografik resimli çocuk kitapları eşliğinde gerçekleştirilen etkileşimli okuma atölyeleri öncesinde, esnasında ve sonrasında öğrenciler yazılı, görsel, üç boyutlu vb. ürünler oluşturmuşlardır. Öğrencilerin etkinlik ve oyun sırasındaki davranışları hakkında bilgi sahibi olabilmek için video kayıtları ve görseller alınmıştır.

3.5. EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ

3.5.1. Uygulama

Küçük yaş grubuna hitap eden nitelikli biyografik resimli çocuk kitapları yok denecek kadar az bulunmaktadır. Büyük (2017)'de yaptığı çalışmasında 6 yaş üzeri için yalnızca 3 biyografi kitabının yer aldığını söylemiştir. Bu nedenle kitap seçimi yapılırken derin bir araştırma sürecine girilmiştir. Bu süreçte Ankara, İstanbul, Düzce illerinde bulunan kitapevleri ziyaret edilmiş, Ankara'da bulunan Millet Kütüphanesi'nde araştırmalar yapılmış, kitap satışı yapan Kitapyurdu, İdefix, Amazon, D&R, BKM, Birlikte, Tirtilkids, Mephisto internet siteleri ve birçok yayınevine ait internet siteleri incelenmiştir. Bu inceleme süreci sonucunda okul öncesi ve 1. Sınıf düzeyine uygun 45 adet kitaba ulaşılmıştır. Temin edilen kitaplar çocuk edebiyatı anahtar kelimesi ile akademik yayınları olan ve sınıf eğitimi veya okul öncesi öğretmenliği ana bilim dallarında görev yapan 3 alan uzmanına ulaştırılmıştır. Alan uzmanlarının geribildirimleri doğrultusunda 5 resimli çocuk kitabı alınarak çalışmanın amacına göre seçilmiş ve eylem planı hazırlanmıştır.

Seçilen her kitap için etkileşimli okuma planları hazırlandı. Daha sonra alan uzmanı ile görüşülerek planların düzeltilmesi yapıldı. Planlar okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası bölümlerden oluşmakta olup plana uygun materyal teminine dikkat edildi. Kitap okuma atölyelerine başlanmadan önce ise bir deneme uygulaması yapıldı.

5 hafta boyunca biyografik resimli çocuk kitapları etkileşimli okuma yöntemiyle okunarak kitap ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Eylem planı süresince öğrencilerin resimli çocuk kitaplarında biyografisi yazılan kişinin kim olduğunu anlamalarına odaklanılmıştır. Kitap okuma öncesinde, esnasında ve daha sonra gerçekleştirilen bütünleştirilmiş etkinliklere yer verilmiştir. Kitapların okunacağı gün sınıftaki tüm çocukların okulda olmasına önem verilmiştir. Ancak kitaba ait etkinliklerin yapıldığı günlerde okula gelemeyen çocuk için telafi programı uygulanmış olup gün içerisinde serbest zaman etkinliklerinde bu durumun telafisi yapılmıştır. Kitap okuma sürecinden sonra bir hafta ara verilip bu süre zarfında herhangi bir etkinlik veya kitap okunmamıştır. Araştırmanın 7. ve son haftası öğrencilerden aile üyelerinden birini tanıtmaları istenmiştir.

Araştırmacı her hafta bir kişiye ait biyografi kitabını ele almıştır. Her kitap için 1 hafta süre ayrılmış, kitapların atölyeleri tamamlandıktan sonra 1 haftalık ara tatile çıkmış; tatil dönüşü görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Biyografik resimli çocuk kitapları atölyeler şeklinde uygulanmıştır. Süreç atölye planlarına uygun şekilde yürütülmüş, deneme atölyesinde elde edilen deneyim vesilesi ile tahmin, sorgulama, seslendirme, oyunlar ve duygu paylaşımları için yeterli zaman ayrılmıştır. 5 hafta süren atölye çalışmalarında kullanılan biyografik resimli çocuk kitapları aşağıdaki ismi bulunan kişilere ilişkindir.

- 1) Osman Hamdi Bey
- 2) Aziz Sancar
- 3) Neil Armstrong
- 4) Cahit Arf
- 5) Ara Güler

Çizelge 3.1. Müdahale programı

HAFTA	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	ATÖLYELER
07.03.2022	Araştırmacı günlüğü, resimler, video kayıtları	Osman Hamdi Bey biyografik resimli çocuk kitabının etkileşimli okunması, arkeolojik kazı, kil çalışmaları, kazıdan bulunanların, Osman Hamdi Bey'e ait resimlerin ve kil çalışmalarının sergilenmesi
14.03.2022	Araştırmacı günlüğü, resimler, video kayıtları	Aziz Sancar biyografik resimli çocuk kitabının etkileşimli olarak okunması, artık malzemelerden bir ürün tasarlama, DNA modeli tasarlama, mikroskop ile çeşitli materyallerin incelenmesi
21.03.2022	Araştırmacı günlüğü, resimler, video kayıtları	Neil Armstrong biyografik resimli çocuk kitabının etkileşimli okunması, deney, arttırılmış gerçeklik uzay kitabı ile 3D canlandırma, astronot kıyafeti tasarımı, çalışma sayfaları
28.03.2022	Araştırmacı günlüğü, resimler, video kayıtları	Cahit Arf biyografik resimli çocuk kitabının etkileşimli olarak okunması, daha önceden istasyon şeklinde oluşturulmuş matematik merkezinde öğrencilerin vakit geçirmesi, çeşitli matematik etkinlikleri
04.04.2022	Araştırmacı günlüğü, resimler, video kayıtları	Ara Güler biyografik resimli çocuk kitabının etkileşimli olarak okunması, öğrencilerin 4 gün boyunca fotoğraf çekimi yapmaları, fotoğraflarla ilgili yaratıcı yazma becerilerini kullanmaları ve web 2 araçlarını sürece dahil etmeleri

Çizelge 3.1. (devamı) : Müdahale programı

11.04.2022	ARA TATİL	
18.04.2022	Araştırmacı günlüğü, resimler, video kayıtları	Öğrencilerin ailelerinden bir bireyi tanıtmaları istenmiştir.

1.Atölye: Osman Hamdi Bey

Müze müdürü, ressam ve arkeolog olan Osman Hamdi Bey'e ait biyografik resimli çocuk kitabı etkileşimli okuma yöntemi ile okunmuştur. Çocuklar kitap okuma sürecinden önce, uygulayıcının daha önce oluşturduğu kazı alanında kazı çalışmaları yapmışlar, buldukları nesnelere ile kendileri müze oluşturmuşlardır. Müze ve arkeolog kelimeleri ön plana çıkmış olup kitap sonunda ise çocuklar kil ile çalışmışlardır. Elde edilen ürünler belli bir süre sınıfta bulunan müze alanında sergiledikten sonra isteyen öğrenciler evlerine götürmüşlerdir.

Kitapta cinsiyet ve boy uzunluğundan bahsedilmemiştir. Ancak kahramanın duygu durumu dile getirilmiştir. Kahramanın heyecanlı olması, üzgün olması ya da mutlu olması gibi hisler kitapta yer almıştır. Yine büyüyünce hangi mesleği seçeceği de ifade edilmiştir.

2.Atölye: Aziz Sancar

Uygulayıcı daha önce hazırlamış olduğu açık uçlu materyaller ile öğrencilerden bir şeyler tasarlamalarını/icat etmelerini istemiştir. Çocuklar o gün serbest bir biçimde tasarım yapmış olup sınıfta ne tasarladıklarını birbirlerine anlatmaları için onlara fırsat verilmiştir. Kitap kapağında yer alan DNA ve mikroskobun ne işe yaradığını, daha önceden görüp görmedikleri ve ismini bilip bilmedikleri sorulmuştur. Çocuklardan alınan cevaplar genişletilerek tekrar edilmiştir. Araştırmacı sınıfa getirdiği DNA modelini ve mikroskobu incelemeleri için çocuklara fırsat vermiştir. Daha sonra çocuklara büyüteç verip bahçede inceleme yapabileceklerini söylemiştir. Uygulayıcı kitabı okurken daha önce planladığı yerlerde durdurarak çeşitli sorular yöneltmiş olup birlikte sohbet etmişlerdir. Kitap okuma bittikten sonra birlikte DNA modeli tasarımı yapmışlardır.

Kitapta kahramanın annesinin “Benim parlak bakışlı, güzel oğlum!” cümlesi ile kahramanın cinsiyeti dile getirilmiş ancak boy uzunluğundan bahsedilmemiştir.

Kahramanın çocukken yaptığı aktivitelerden mutlu olduğu anlatılmış böylece duygu durumuna da yer verilmiştir.

3.Atölye: Neil Armstrong

Öncelikle bu atölye için sınıfta bir uzay köşesi oluşturulmuştur. Uzay ile ilgili kitaplara yer verilmiş olup çocukların serbest zamanda kitapları incelemelerine fırsat verilmiştir. Uzay köşesinde gezegenler, Ay, Güneş, Dünya ve yıldızlara yer verilmiş olup uzay ile ilgili yapbozlar, şekil ve tamamlama kartları ve çeşitli matematik etkinlikleri yer almıştır. Ayrıca tüm hafta boyunca uzay ile ilgili müzik etkinliklerine yer verilmiştir. Kitap okuma sürecinde çocuklara astronot kıyafeti giydirilmiş ve Ay'da yürümeleri dramatize edilmeye çalışılmıştır. Kitap okuma sürecinden önce ise drama ısınma çalışmaları yapılmıştır. Bununla birlikte web 2.0 araçlarından yararlanılarak arttırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılmıştır.

Kitapta cinsiyete yer verilmemiştir. Küçük olduğu için ağaca tırmanamadığı söylenerek dolaylı olarak boy uzunluğuna yer verilmiştir. Sabırlı olması, neleri sevdiğinden bahsetmesi gibi duygu durumlarına ifade edilmiş olup hangi mesleği seçeceğine dair söylemler de kitapta dile getirilmiştir.

4.Atölye: Cahit Arf

Atölye öncesinde sınıfta matematik merkezi oluşturulmuştur. Merkezde sayılar, şekiller, kodlama, örüntü, simetri, toplama ve çıkarma etkinliklerine yer verilmiştir. Çocuklar serbest zamanda istasyon şeklinde bu merkezde vakit geçirmişlerdir. Daha sonra çocuklara merkezde bulunan hangi matematik çalışmasında zorlandıklarını/matematiğin ne işimize yaradığı gibi sorular yönelmiştir. Tüm bunlardan sonra öğretmen cebinden çıkarttığı 10 TL'yi göstererek paranın üzerindeki kişiyi tanıyıp tanımadıklarını sormuştur. Çocuklardan gelen cevaplar araştırmacının defterine not edildikten sonra kitap okuma sürecine başlanmıştır. Süreçte çocuklar etkin kılınmaya çalışılmıştır. Kitap okuma sonrası değerlendirme sorularıyla birlikte çocuklar metre, mezura ya da cetvelle sınıfta çeşitli ölçümler yapmışlardır.

Kitapta boy uzunluğu ve cinsiyet ifadeleri yer almamıştır. Kitapta dil bilgisini, matematiği ve resim yapmayı çok sevdiğini söylemesinden kahramanın duyuşsal özelliklerinden bahsettiği anlaşılmaktadır.

5.Aölye: Ara Güler

Araştırmacı atölye öncesinde çocuklardan hayvan, insan, doğa ve eski zamanlarda kullanılan eşyaların fotoğraflarını çekip ebeveynleri aracılığıyla göndermelerini istemiştir. Çekilen bu fotoğraflar ile ilgili sohbet edilmiş, hikaye yazma becerileri kullanılarak şiir ve hikaye oluşturulmuş, web 2.0 araçları kullanılarak çocukların sürece eğlenceli bir biçimde katılımları sağlanmıştır. Araştırmacı atölyeye ait kitabı etkileşimli olarak okumuş, zaman zaman okumayı durdurarak çocuklara sorular yönelmiş ve etkileşimde bulunmuştur. Okuma sonrasında okulun bahçesinde çocukların fotoğraf çekmelerine fırsat tanınmış olup fotoğraf çekerken dikkat edilmesi gereken hususların neler olabileceği hakkında konuşulmuştur.

Kitapta boy uzunluğu ve cinsiyet ifadeleri yer almamıştır. Kahramanın ilgi duyduğu faaliyetlere yer verilmiş ancak duygu durumundan bahsedilmemiştir.

Atölye çalışmalarına ait örnek plan ekler kısmında detaylı bir biçimde yer almaktadır. Bkz Ek 2.

3.5.2. Veri toplama

Araştırmada veri toplama süreci öncesinde okulun bağlı olduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra çalışma grubunu oluşturan öğrenciler ile eğitim süreci paylaşılmıştır. Çalışma sırasında kullanılacak olan fotoğraf ve ses kayıtları için öğrenci velileri bilgilendirilerek veli izin belgeleri alınmıştır.

Araştırmada yer alan kazanımlara ulaşmak için 5 adet kitap belirlenmiş ve her biri için etkileşimli okuma planı hazırlanmıştır. Süreç boyunca yapılacak etkinlikler ile ilgili müdahale programı hazırlanarak program çalışma grubu ve öğrenci velileri ile paylaşılmıştır. Müdahale programı sınıftaki birtakım problemlere çözüm bulabilmek amacıyla sosyal bir ortam olan sınıfı daha iyiye ulaştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Amaç, sosyal değişimin daha iyi koşullarda uygulanmasını sağlamaktır (Tezcan, Ada ve Baysal, 2016).

Araştırmanın verileri çeşitli yollarla toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğrenci, ebeveyn ve okul öncesi öğretmenlerine kontrol listesi değerlendirme formu uygulanarak ön değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince ise araştırma günlüğüne süreci daha anlaşılır kılmak ve veri analizine yardımcı olmak açısından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Uygulama esnasında fotoğraf ve video kayıtları alınmıştır. Son olarak

eylem planını sonrası kontrol listesi değerlendirme formu uygulanarak öğrencilerden ses kaydı alınmış, nitel veriler için içerik analizi uygulanmıştır.

3.5.3. Değerlendirme

Değerlendirme aşamasında uygulama sonuçları analiz edilerek problemin ne ölçüde çözüldüğüne yönelik değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda uygulamada karşılaşılan problemler, bu problemlerin kaynakları, benzer sorunlara yönelik atılacak adımlar ele alınır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 315). Araştırmacı, uygulama boyunca araştırma günlüğü tutmuş, sürecideğerlendirmiş ve gözlemlerini yansıtmıştır.

Biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemi ile okunarak çocuğun kendisine ve ailesine ait özellikleri tanıtabilmesine ilişkin gelişimi süreç içerisinde araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve uygulamaların etkili olup olmadığı konusunda öğrenci ve ebeveynler ile görüş alışverişinde bulunmuştur.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Mevcut araştırmada, MEB (2013) okul öncesi eğitim programında yer alan sosyal duygusal gelişim alanı kazanımlarından yola çıkılarak öğrencilerin kendilerine ve ailelerine ait özellikleri tanıtabilmeleri amaçlanmıştır. Araştırmanın veri analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler sistemli bir biçimde küçük parçalara bölünerek belli bir tema çerçevesinde bir araya getirilip kodlanır. Daha sonra okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Şimşek ve Yıldırım, 2008; Büyüköztürk, Akgün, Kılıç Çakmak, Demirel ve Karadeniz, 2016). Veriler içerik analizi vasıtasıyla betimlenmeye çalışılıp birbiri ile bağlantılı olanlar belirlenip belli tema ve kavramlar etrafında birleştirilerek değerlendirilir. Analiz sonucu ulaşılan kavramlar verileri açıklamaya yardımcı olur (Karataş, 2016).

Bu araştırmada kullanılan araştırmacı tarafından oluşturulan öğretmen ve veli bilgi testleri, öğrenci ses kayıtları analiz edilerek elde edilen bulgular literatür desteği ile yorumlanarak anlamlandırılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde analizleri belirtilerek tablo haline getirilmiştir. Ayrıca araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için gerekli yerlerde uzman görüşü alınıp veri çeşitlemesi de yapılmıştır.

Öğretmen ve velilere ait kontrol listesi değerlendirme formu sonuçları evet/hayır şeklinde bilgisayar ortamında kodlandırılarak tablo haline getirilmiştir. Tablolarda 18 sorunun yüzdelerine yer verilmiştir. Öğrencilere ait ses kayıtları ise dikte edilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda kontrol listesi değerlendirme formunda yer alan ifadelere yer verip vermediklerinin analizi yapılmıştır. Müdahale programı uygulandıktan sonra araştırmacı öğretmenin kendi sınıfındaki çocuklarla tekrar yaptığı görüşmeler de dikte edilmiş olup bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İki görüşme arasındaki farkın analiz sonuçları gerçekleştirilmiştir.



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. KONTROL LİSTESİ DEĞERLENDİRME FORMU (Ön değerlendirme-Son değerlendirme)

Araştırmanın “Biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının etkileşimli olarak okunmalarının sonucunda çocukların kendilerini ve ailelerini tanıtabilme kazanımları edinimi üzerinde etkisi var mıdır?” problem sorusuna cevap aranmıştır. Durum tespiti amacıyla öğrenci, öğretmen ve ebeveynler ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğrencilere kontrol listesi değerlendirme formu uygulanmıştır. Aşağıda 57 okul öncesi öğretmeni ile yapılan uygulama sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.1. Öğretmen ön değerlendirme veri analizi sonuçları

	(f)	(%)
1. Adımı söyler.	50	88
2. Soyadını söyler.	46	81
3. Kendi yaşını söyler.	20	35
4. Cinsiyetini söyler.	5	9
5. Kendi ten rengini söyler.	5	9
6. Kendi saç rengini söyler.	6	11
7. Kendi göz rengini söyler.	6	11
8. Kendi boy uzunluğunu söyler.	3	5
9. Kendi duyuşsal özelliklerini söyler.	9	16
10. Annesinin adını söyler.	37	65
11. Babasının adını söyler.	35	61
12. Annesinin mesleğini söyler.	26	46
13. Babasının mesleğini söyler.	20	35

Çizelge 4.1. (devamı) : Öğretmen ön değerlendirme veri analizi sonuçları

14. Yakın akrabalarının isimlerini söyler. (Teyze, amca gibi.)	12	21
15. Annesinin fiziksel özelliklerini söyler. (Saç rengi, göz rengi, boyu gibi)	8	14
16. Babasının fiziksel özelliklerini söyler. (Saç rengi, göz rengi, boyu gibi)	8	14
17. Anne ya da babasına ait telefon numarasını söyler.	2	4
18. Ev adresini söyler.	6	11

Tablo 4.1'ye göre öğretmenlerin %88'i öğrencilerin kendilerini tanıtırken adını, %81'i ise soyadlarını söyleyebileceklerini ifade etmişlerdir. Yine %65'i annelerinin, %61'i ise babalarının isimlerini söyleyebileceklerini beyan etmişlerdir. En düşük oran %4 ile ebeveynlerine ait telefon numaraları iken cinsiyet, ten rengi, saç rengi, göz rengi, boy uzunluğu, duyuşsal özellikler, ev adresi, yakın akrabalarının isimlerini söyleme, anne ve babalarına ait fiziksel özellikler ve babalarının mesleğini söylemelerine ait oran %35'in altındadır. Bu durum öğretmenlerin ortak görüşlerinin, öğrencilerin kendilerine ve ailelerine ait özelliklerini tanıtırken çocukların ağırlıklı olarak sadece kendi isim ve soy isimlerini söylediklerini, ardından anne ve babalarının isimlerini söyledikleri şeklinde olduğunu gösteriyor. Öğrencilerin kendilerini tanıtırken yukarıdaki tabloda gösterilerin diğer maddeleri söyleme olasılıkları öğretmenler tarafından düşük bulunmaktadır. Durum tespiti yapmak amacıyla okul öncesi öğretmenlerine uygulanan ön değerlendirme araştırmacının görüşü ile uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacının tespit ettiği problem diğer öğretmenler tarafından da farkına varılmıştır. Ebeveynler ile yapılan ön değerlendirme sonucu verilerine Tablo 4.2'de yer verilmiştir.

Çizelge 4.2. Veli ön değerlendirme veri analizi sonuçları

	(f)	(%)
1. Adını söyler.	40	95
2. Soyadını söyler.	38	90
3. Kendi yaşını söyler.	28	66

Çizelge 4.2. (devamı) : Veli ön değerlendirme veri analizi sonuçları

4. Cinsiyetini söyler.	24	57
5. Kendi ten rengini söyler.	2	5
6. Kendi saç rengini söyler.	3	7
7. Kendi göz rengini söyler.	3	7
8. Kendi boy uzunluğunu söyler.	0	0
9. Kendi duyuşsal özelliklerini söyler.	6	14
10. Annesinin adını söyler.	26	62
11. Babasının adını söyler.	25	59
12. Annesinin mesleğini söyler.	18	43
13. Babasının mesleğini söyler.	15	35
14. Yakın akrabalarının isimlerini söyler. (Teyze, amca gibi.)	15	35
15. Annesinin fiziksel özelliklerini söyler. (Saç rengi, göz rengi, boyu gibi)	3	7
16. Babasının fiziksel özelliklerini söyler. (Saç rengi, göz rengi, boyu gibi)	3	7
17. Anne ya da babasına ait telefon numarasını söyler.	1	2
18. Ev adresini söyler.	4	9

Araştırmacı toplamda 42 ebeveyn ile yüz yüze görüşmüş olup kendilerine kontrol listesi değerlendirme formu (ön değerlendirme) uygulanmıştır. Tablo 4.2 incelendiğinde; anne babalardan %95'i çocuklarının kendilerini tanıtırken adını, %90'ı çocuklarının soyadlarını, %62'si ise annelerinin adını söyleyebilecekleri yönde söylemleri olmuştur. Yine ebeveynlerin çocuklarının kendilerini tanıtırken anne ve babalarına ait telefon numaralarını söyleme, çocuklarının fiziksel ve duyuşsal özelliklerini söyleme, anne ve babalarının fiziksel özelliklerini ve mesleklerini söyleyebileceklerine yönelik yüzdeler ise %14'ün altındadır. Boy uzunluğu ise hiç dile getirilmemiştir.

Tabloda belirtilen durum ebeveynlerin görüşünün şu doğrultuda olduğunu gösteriyor: Anne ve babalar, çocuklarının kendilerine ve ailelerine ait özelliklerini tanıtırken daha çok kendi isim ve soy isimlerini söylediklerini ardından çocuklarının anne ve

babalarının isimlerini söyleyebilecekleri ayrıca yaş ve cinsiyetlerini de belirtebilecekleri yönündedir. Ebeveynlerin bu görüşleri öğretmenlerin düşünceleri ile örtüşmekte olup ek olarak yaş ve cinsiyet de belirtebileceklerini ifade ediyor. Ancak ebeveyn görüşlerinin çocuğun adını, soyadını, yaşını, cinsiyetini ve yakın akrabalarının isimlerini söylerken öğretmen görüşlerinden %7 ila %48 aralığında olumlu anlamda daha fazla olduğu kontrol listesi değerlendirme formu sonucu gösteriyor. Burada anne ve babaların duygu durumlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin öğretmenlere göre kendi kişisel bakış açılarını uygulamaya yansıtıkları öngörülmüştür. Araştırmacı ebeveynler ile görüşme yaparken anne ve babaların sorulara cevap vermeleri esnasında kendilerini ifade ederken biraz duraksadıkları ya da cevaplarını değiştirdikleri gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin konuşurken gözlerini yukarı kaldırarak bir süre düşünmeleri sorulara cevap verirken kararsız kaldıkları çıkarımı yapılmıştır. Öğretmenlere göre yüzdelik oranın daha yüksek çıkmasının bu durumla ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğrenciler ile yapılan ses kayıtları analiz edilerek kontrol listesi değerlendirme formu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuçlar aşağıda tablo haline getirilmiştir.

Çizelge 4.3. Öğrenci ön değerlendirme veri tablosu

	(f)	(%)
1. Adını söyler.	20	50
2. Soyadını söyler.	11	27
3. Kendi yaşını söyler.	7	17
4. Cinsiyetini söyler.	0	0
5. Kendi ten rengini söyler.	0	0
6. Kendi saç rengini söyler.	0	0
7. Kendi göz rengini söyler.	0	0
8. Kendi boy uzunluğunu söyler.	0	0
9. Kendi duyuşsal özelliklerini söyler.	0	0
10. Annesinin adını söyler.	0	0
11. Babasının adını söyler.	6	15
12. Annesinin mesleğini söyler.	0	0
13. Babasının mesleğini söyler.	0	0
14. Yakın akrabalarının isimlerini söyler. (Teyze, amca gibi.)	4	10
15. Annesinin fiziksel özelliklerini söyler. (Saç rengi, göz rengi, boyu gibi)	0	0

Çizelge 4.3. (devamı) : Öğrenci ön değerlendirme veri tablosu

16. Babasının fiziksel özelliklerini söyler. (Saç rengi, göz rengi, boyu gibi)	0	0
17. Anne ya da babasına ait telefon numarasını söyler.	0	0
18. Ev adresini söyler.	3	7

Araştırmacı toplamda 40 öğrenci ile yüz yüze görüşme yapmış olup çocuklardan kendilerini tanıtmalarını istemiştir. Görüşme esnasında ses kaydı alınmış olup kayıtlar daha sonra içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Tablo 4.3'e bakıldığında; %50' si kendi adını, %27'si soyadını, %17'si yaşını, %15'i babasının adını, %10'ı ise yakın akrabalarının isimlerini söyleyerek kendilerini tanıtmışlardır. Çocuklardan %7'si ise ev adreslerini söylemişlerdir. Kontrol listesi değerlendirme formunda bulunan diğer maddeler ile ilgili cevap veren olmamıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda çocuklar kendilerini tanıtırken daha çok evde veya okulda bir günlerini nasıl geçirdiklerini, başlarına gelen olayları anlatmışlardır. Çocuklardan bazıları ise sessiz kalmışlar, içlerinden 3 çocuk ise konuşmak istemediklerini söylemişlerdir. Konuşmak istemeyen çocuklara ısrar edilmemiş, eğer konuşmaya karar verirlerse araştırmacının daha sonra kendilerini dinleyebileceği ifade edilmiştir.

Öğretmen, veli ve öğrencilerin hepsine aynı kontrol listesi değerlendirme formu uygulanmıştır. Sonuçlar analiz edildiğinde çocukların kazanım ve göstergeler temel alındığında kontrol listesi değerlendirme formunda yer alan maddeleri cevaplarken zorlandıkları görülmüştür. Ebeveyn ve öğretmenlerin cevapları ise belli sorularda yüksek iken çoğunlukla düşük oranda çıkmıştır. Bu sonuçlar araştırmacının tespit ettiği durum ile örtüşmektedir.

Araştırmacı aynı kontrol listesi değerlendirme formunun ön değerlendirmesini kendi sınıfında da gerçekleştirmiş ve sonuçlarına Tablo 4.4'de yer verilmiştir.

Çizelge 4.4. Öğrenci ön değerlendirme veri tablosu

	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Adını söyler.	2	33
2. Soyadını söyler.	1	17
3. Kendi yaşını söyler.	2	33
4. Cinsiyetini söyler.	0	0
5. Kendi ten rengini söyler.	0	0
6. Kendi saç rengini söyler.	0	0
7. Kendi göz rengini söyler.	0	0
8. Kendi boy uzunluğunu söyler.	0	0
9. Kendi duyuşsal özelliklerini söyler.	0	0
10. Annesinin adını söyler.	1	17
11. Babasının adını söyler.	2	33
12. Annesinin mesleğini söyler.	0	0
13. Babasının mesleğini söyler.	0	0
14. Yakın akrabalarının isimlerini söyler. (Teyze, amca gibi.)	1	17
15. Annesinin fiziksel özelliklerini söyler. (Saç rengi, göz rengi, boyu gibi)	0	0
16. Babasının fiziksel özelliklerini söyler. (Saç rengi, göz rengi, boyu gibi)	0	0
17. Anne ya da babasına ait telefon numarasını söyler.	0	0
18. Ev adresini söyler.	1	17

Araştırmacının kendi sınıfında yaptığı ön değerlendirme sonuçları Tablo3.5’de gösterilmiştir. Tablo 4.4’e bakıldığında öğrencilerden kendilerini tanıtmaları istendiğinde %33’ü kendi adını söylerken %17’si ise soyadını söylemiştir. Yine %33’ü yaşını ifade ederken baba ismini söyleyenler ile oran aynıdır. %17’lik kısım ise anne adı ve ev adresini belirtmişlerdir. Diğer maddelere ait oranlar ise %0’dır.

Araştırmacının çalışmanın başında kendi sınıfında, önceki yıllarda öğretmenlik yaptığı sınıfında ve çevresinde gözlemlediği problemi ortaya koymayı amaçlamış, öğretmen, ebeveyn ve öğrenciler ile yaptığı görüşmeler sonucunda aynı sorunu tespit etmiştir.

Yapılan bilgi testlerinden sonra araştırmacı öğretmenlik yaptığı sınıfta bulunan öğrencilere 6 hafta süren müdahale programı uygulamıştır. Biyografi türünde seçilen 5 kitap öğrencilere etkileşimli okuma yöntemiyle okunduktan sonra öğrencilere tekrar kontrol listesi değerlendirme formunda bulunan sorular yöneltilmiştir. Bu işlem yine okulun sessiz yeri olan kütüphanede gerçekleştirilmiştir. Alınan ses kayıtlarından sonra veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiş olup tablo haline getirilmiştir.

Aşağıda araştırmacının eylem planından sonra öğrencilere uyguladığı son değerlendirme sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.5. Öğrenci son değerlendirme veri tablosu

	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Adını söyler.	6	100
2. Soyadını söyler.	6	100
3. Kendi yaşını söyler.	5	83
4. Cinsiyetini söyler.	0	0
5. Kendi ten rengini söyler.	4	67
6. Kendi sa rengini söyler.	5	83
7. Kendi göz rengini söyler.	4	67
8. Kendi boy uzunluğunu söyler.	0	0
9. Kendi duyuşsal özelliklerini söyler.	0	0
10. Annesinin adını söyler.	4	67
11. Babasının adını söyler.	4	67
12. Annesinin mesleğini söyler.	3	50
13. Babasının mesleğini söyler.	3	50
14. Yakın akrabalarının isimlerini söyler. (Teyze, amca gibi.)	3	50
15. Annesinin fiziksel özelliklerini söyler. (Saç rengi, göz rengi, boyu gibi)	0	0
16. Babasının fiziksel özelliklerini söyler. (Saç rengi, göz rengi, boyu gibi)	0	0
17. Anne ya da babasına ait telefon numarasını söyler.	0	0
18. Ev adresini söyler.	3	100

Müdahale programı sonucunda çocukların hepsi kendilerini tanıtırken adını, soyadını ve adreslerini söylemişlerdir. %83'ü yaşlarını, saç renklerini, %67'si ten rengi, göz rengi, anne ve babasının isimlerini beyan etmişlerdir. Çocukların %50'si anne ve babalarının mesleklerini, yakın akrabalarının isimlerini söylerken, cinsiyet, boy uzunluğu, duyuşsal özellikler, anne ve babalarının fiziksel özellikleri ve anne ya da babalarına ait telefon numaralarını söyleyen olmamıştır.

Çizelge 4.6. Araştırmacının kendi sınıfında uyguladığı ön değerlendirme ve son değerlendirme sonuçlarına ait veriler

	Öğrenci		Kontrol			
	Öğrenci Listesi Değerlendirme Formu Veri Tablosu Ön Değerlendirme	Frekans (f)	Yüzde (%)	Öğrenci Listesi Değerlendirme Formu Veri Tablosu Son Değerlendirme	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Adını söyler.	2	33	6	100		
2. Soyadını söyler.	1	17	6	100		
3. Kendi yaşını söyler.	2	33	5	83		
4. Cinsiyetini söyler.	0	0	0	0		
5. Kendi ten rengini söyler.	0	0	4	67		
6. Kendi saç rengini söyler.	0	0	5	83		
7. Kendi göz rengini söyler.	0	0	4	67		
8. Kendi boy uzunluğunu söyler.	0	0	0	0		
9. Kendi duyuşsal özelliklerini söyler.	0	0	0	0		
10. Annesinin adını söyler.	1	17	4	67		
11. Babasının adını söyler.	2	33	4	67		
12. Annesinin mesleğini söyler.	0	0	3	50		
13. Babasının mesleğini söyler.	0	0	3	50		

Çizelge 4.6. (devamı) : Araştırmacının kendi sınıfında uyguladığı ön değerlendirme ve son değerlendirme sonuçlarına ait veriler

14. Yakın akrabalarının isimlerini söyler. (Teyze, amca gibi.)	1	17	3	50
15. Annesinin fiziksel özelliklerini söyler. (Saç rengi, göz rengi, boyu gibi)	0	0	0	0
16. Babasının fiziksel özelliklerini söyler. (Saç rengi, göz rengi, boyu gibi)	0	0	0	0
17. Anne ya da babasına ait telefon numarasını söyler.	0	0	0	0
18. Ev adresini söyler.	1	17	3	100

Biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemiyle okunarak çocukların kendilerini öğretim programındaki kriterlere uygun şekilde tanıtabilmeleri amaçlanan bu çalışmada öğrencilerin bu okuma çalışmalarına keyifle katıldıkları görülmüştür. Kitap okuma süreçleri etkinlikler ile birlikte tüm haftaya yayılmıştır.

Öğrencilerin daha sonraları farklı kişileri örnek göstererek o kişilere ait kitapların okunmasını istemeleri de kitap okuma süreçlerine yüksek ilgi gösterdiklerinin sonucu olarak düşünülmektedir. Biyografik kitap okumalarının devam etmesi yönünde ise istekte bulunmuşlardır.

4.2 ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Ön değerlendirme ve son değerlendirme karşılaştırıldığından çocukların hepsinin kendi adlarını, soyadlarını ve adreslerini söyledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacı günlüğünde yer alan şu kayıtlar ise bu tespiti destekler niteliktedir.

“Aziz Sancar atölyesinde çocuklar oluşturdukları ürünleri tek tek anlattılar. Sunum yapmak için kalktıklarında, öncelikle kendilerini tanıtmalarını istedim. Çocuklar ise kendi ad, soyad ve yaşlarını söylediler.”(16.03.2022)

“Neil Armstrong’a ait resimli çocuk kitabını okurken haberim olmadan İlçe Milli Eğitim Müdürü ve Okul Müdürü sınıfımızı ziyarete geldiler. O esnada çocuklar ile çember olmuş bir biçimde oturuyorduk. İlçe Milli Eğitim Müdürü çembere dahil olarak D.’ye ‘Senin adın nedir?’ şeklinde soru yöneltti. Öğretmen ise hemen konuşmaya dahil olarak ‘D. bize kendini tanıtır mısın?’ sorusunu ekledi. D. ise ad, soyad, yaş, oturduğu köyün ismini ve ileride öğretmen olmak istediğini söyledi.”(22.03.2022)

Çocuklar serbest zaman diliminde dramatik oyun merkezinde evcilik oynuyorlar. “Çocuklardan S. kapıyı vuruyormuş gibi yaparak ‘tak tak’ sesini çıkarttı. Z. ise kapıyı açtıktan sonra ‘Siz kimsiniz’ dedi. Ardından S. ise adını soyadını söyleyerek kendisini tanıttı ve sonrasında ne istediğini dile getirdi.”(28.03.2022)

Bu kayıt 4.atölyeden sonra not edilmiştir. “Öğrenciler ile evet hayır yarışması oynadık. Tek tek çocukları yanıma davet ederek onlardan kendilerini tanıtmalarını istedim. Z. kendisini tanıtırken ad, soyad, oturduğu köyün ismi ve anne babasının adlarını söyledi. Daha sonra yanıma gelen S.’ den kendisini tanıtmasını istediğimde yine ad, soyad, oturduğu mahalle ismi, birlikte oturdukları aile büyüklerinin isimlerini ve babasının mesleğini söyledi.”(01.04.2022)

“Tüm atölyeler bittikten ve aradan 1 hafta kadar zaman geçtikten sonra çocuklara ailelerinde yaşayan bir büyüklerini anlatmalarını istedim. Bunun için veli WhatsApp grubuna bu durumu anlattım ve ailelerden çocukların anlatacağı kişinin fotoğrafını WhatsApp aracılığıyla bana ulaştırmalarını istedim. Gönderilen fotoğrafların çıktısını yazıcıdan alarak tahtaya yapıştırdım. Çocuklardan D. ve M. babaannesini/anneannesini anlatırken ismini, soy ismini, oturduğu yeri, yaşını, fiziksel özelliklerini söylemişlerdir. Z. ise yine bu bilgileri anlattıktan sonra kendileri ile birlikte yaşadığını, bazen sinirli birisi olabildiği ama yine de onu çok sevdiğini söyleyerek duygusal özelliklere de yer vermiştir.”(18.04.2022)

Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulanan programın etkili olduğu görülmüştür.

4.3 ATÖLYE ÜRÜNLERİ (SES KAYITLARI/GÖRSELLER/VİDEOLAR)

Eylem planında yer alan 5 atölye planı uygulanırken bütünleştirilmiş etkinliklere yer verilmiştir. Kitap okuma süreci etkileşimli okuma yöntemi ile gerçekleşmiş olup uygulama öncesinde ön hazırlıklar yapılmıştır. Alınan ses kaydı ve videolar sonradan

içerik analizi yönteminde kullanılmış olup tekrar tekrar dinleme ve izleme fırsatı edinildiğinden çalışmaya katkı sağlamıştır.

Yapılan atölye çalışmaları sonucunda öğrencilerin sadece kendilerine ve ailelerine ait bazı özellikleri söyleyebilmelerinin yanında birçok kazanım elde ettikleri de gözlemlenmiştir. Anlamını bilmedikleri kelimeleri öğrenme, arkeoloji bilimi, hikâye yazma becerileri, matematik, uzay, fotoğrafçılık ve bilim gibi alanlarda bilgi edinimleri olmuştur.

Çizelge 4.7. Bazı öğrencilerin kendilerini tanıtırken verdikleri cevaplara ait tablo

A: ...kuşlara yem veririm..

A: Benim babam, annem ve dedem görmeden bir yerlere gidiyor. Büyük dedem de bir yerlere gidiyor. Annem sucuk yapıyor. Onun içine yumurta da yapıyor. Pilavı, yoğurdu ve ayranı seviyorum. Başka dolma ve pilavı seviyorum.

B: Ben yemeklerimi yiyorum, evde kardeşim var her şeyimi paylaşıyorum. Kardeşimle birlikte uyuruz, adı Berkin. Ben yerde uyurum, babam ve Berkin üst katta uyur. Sonra kahvaltımı yapıp hemen servise yetişiyorum. Sonra okula geliyorum.

B: ...gezmek, ev, dışarı, araba, kitap.

B: Berra ve Defne ile kuzeniz biz.

S: ..anasınıfına gidiyorum.

D: ..Rüzgar'la oyun oynarım, İkra ile de oynarım, Miraç geldiğinde de.. Oyuncaklarımızı herkese tek tek veririz, arkadaşlarımızla oynarız. Okula giderken de arkadaşlarımıza saygı gösteririz. Annemin karnı ağrıdığında onu tek başına bırakmak istemiyorum. Öğretmenimi çok seviyorum, bize çok güzel harfler öğretti. Çünkü öğretmen bizi büyütüp besliyor. Özellikle büyükannemin sözünü dinleriz. Rüzgâr bu ara beni çok özleyip kucaklıyor, her gün onunla kavga etmeden oyun oynarız. Bazen İkra' ya vurur ama gene de öper. Şikâyetimi anlar. Çünkü Dünya'da Atatürk bize armağan etti. Çünkü öğretmenimi öpmek ve sarılmak için ona çiçek veriyoruz.

S: Ben büyüyünce komutan olacağım. Spor salonuna gideceğim.

Çizelge 4.7. (devamı) : Bazı öğrencilerin kendilerini tanıtırken verdikleri cevaplara ait tablo

Z: Kötü bir insan değilim ben, bazen arkadaşlarımı çok iyi davranıyorum. Bazen hemencik etkinlik yapmaya çalışıyorum. Etkinlik yapmayı çok seviyorum. Ailemi ben çok seviyorum.

Z: Babam çocuk sallıyor, annem de işlerini yapıyor, biz de abimle yatıyoruz.

Öğrencilerin kendilerini tanıtırken verdikleri cevaplara bakıldığında genel olarak günlük rutinlerinden bahsettikleri, okulda veya evlerinde günlerini nasıl geçirdiklerine dair anlatımlarının olduğu gözlemlenmiştir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemi ile okunması sonucunda okul öncesi öğrencilerinin kendilerine ve ailelerine ait bazı özellikleri, MEB (2013) Okul Öncesi eğitim Programında belirtilen sosyal ve duygusal gelişim alanında bulunan bazı kazanımlar üzerinden incelenmesi amaçlanmıştır.

Durum tespiti yapmak amacıyla 57 okul öncesi öğretmeni, 42 ebeveyn ve 40 okul öncesi öğrencisi ile görüşülmüştür. Uzman görüşü alınarak hazırlanan kontrol listesi değerlendirme formu öğretmenlere ve ebeveynlere uygulanmıştır. Öğrenciler ile görüşme yapılmış olup yapılan görüşmeler analiz edilerek kontrol listesi değerlendirme formunda var olan maddelere ne ölçüde yer verip vermediklerine bakılmıştır. Eylem araştırmasının kullanıldığı bu çalışmada müdahale programı olarak beş adet biyografi türünde resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Araştırmacı kitap okuma atölyelerini etkileşimli okuma yöntemi ile kendi sınıfında bulunan 60 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Müdahale programının ardından öğrencilere uygulanan kontrol listesi değerlendirme formu analiz edilerek ön değerlendirme ve son değerlendirme olmak üzere iki görüşme arasındaki fark araştırmanın sonucunu belirlemiştir. Buna göre biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin kendilerine ve ailelerine ait özellikleri tanıtırken katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ön değerlendirme aşamasında öğrencilerin kendilerini tanıtmaları istenirken daha çok okulda ya da evde bir günlerini nasıl geçirdikleri, başlarına gelen herhangi bir olayı anlattıklarına dair bilgiler verdikleri gözlenmiştir.

Tablo 4.6 incelendiğinde, biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemiyle okunması sonucunda tablolardaki yüzdelerin çoğunluğunda artış görülmüştür. Çocuğun kendi cinsiyetini söyleme, boy uzunluğunu söyleme, duygusal özelliklerini ifade etme, ebeveynlerin fiziksel özelliklerini anlatma ve anne/babaya ait bir telefon numarasını belirtmede bir değişiklik saptanmamıştır.

Bu veriler ışığında araştırmada gerçekleştirilen etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin kendilerini tanıtırken en çok kendi ad, soyad ve adreslerini söylemelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmanın alt problemlerine bakıldığında;

- 1) Biyografi türündeki kitapların etkileşimli okuma yöntemi ile okunması sonucunda okul öncesi döneminde bulunan çocukların ad/soyad/yaş/cinsiyet gibi özelliklerini tanıtımalarına katkısı var mıdır?

Öğrencilerin n değerlendirme ve son değerlendirme sonuçlarına bakıldığında biyografik resimli ocuk kitapları öğrencilerin kendilerini tanıtırken adını, soyadını ve yaşını söylemelerine katkıda bulunurken öğrencilerin kendilerini tanıtırken cinsiyetlerini söylemelerine bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Kitap okuma atölyelerinde yalnızca Aziz Sancar'a ait kitapta cinsiyet belirtilmiş diğerlerinde ise belirtilmemiştir. 5 kitabın tamamında kahramanların ad ve soyadları yer almaktadır. Öğrencilerin hepsi kendilerini tanıtırken isimlerini ve soy isimlerini söylemişlerdir.

Okul ncesi dönemde ocuk cinsiyetinin farkında olup sorulduğunda bu durumu belirtmektedir. Araştırma kapsamında çocuğun kendisini tanıtırken araştırmacının sormadan öğrencinin bu durumu konuşma becerisine aktarabilmesi irdelenmiştir.

- 2) Biyografi türündeki kitapların etkileşimli okuma yöntemi ile okunması sonucunda okul öncesi döneminde bulunan çocukların kendilerine ait fiziksel özellikleri tanıtımalarına katkısı var mıdır?

Öğrencilere ait ön değerlendirme ve son değerlendirme sonuçları karşılaştırıldığında biyografik ocuk kitapları etkileşimli okunduğunda öğrencilerin boy uzunluğu hariç kendilerini tanıtırken fiziksel özelliklerini söylemelerine katkı sağladığını göstermiştir. Araştırmanın başlangıcında çocuklar kendilerini tanıtırken fiziksel özelliklerine yer vermemişlerdir. Ancak araştırma sonrası gösteriyor ki öğrencilerde çoğunluğu kendilerine ait fiziksel özellikleri söylemişlerdir. Boy uzunluğundan bahseden olmamıştır. Kitap okuma atölyelerinde hiçbir kitapta boy uzunluğu ile ilgili bir ifadeye rastlanmamıştır. Yalnızca Neil Armstrong'a ait kitapta boy ile ilgili imada bulunulmuş olup direkt ifade edilmemiştir. Kitap okumalar esnasında araştırmacı kitap kapağında bulunan kahramanın fiziksel özelliklerini çocuklara sormuş, çocuklar da kitapta gördükleri kahramanı inceleyip betimlemişlerdir.

- 3) Biyografi türündeki kitapların etkileşimli okuma yöntemi ile okunması sonucunda okul öncesi döneminde bulunan çocukların kendilerine ait duyuşsal özellikleri tanıtımalarına katkısı var mıdır?

Öğrencilerin kendilerini tanıtırken duyuşsal özelliklerine yer vermeleri açısından veriler incelendiğinde biyografik resimli çocuk kitaplarının etkisi görülememiştir. Halbuki 5 kitaptan 4'ünde duyuşsal özellikler dile getirilmiş bu durum araştırmacı tarafından etkinlikle zenginleştirilmiştir.

- 4) Biyografi türündeki kitapların etkileşimli okuma yöntemi ile okunması sonucunda okul öncesi döneminde bulunan çocukların ailelerine (anne/baba) ait özellikleri tanıtımalarına katkısı var mıdır?

Yapılan müdahale programının ardından gerçekleştirilen içerik analizi yöntemi sonuçlarına göre öğrencilerin ailelerine ait özellikleri tanıtma oranında artış görülmüştür. Öncesinde çocukların ailelerine ait özelliklerden bahsetmezken sonrasında anne ve baba adı, anne ve baba meslekleri, ailelerinden bir yakının ismini söyleme gibi özellikleri ifade etmişlerdir. Ancak anne ve babaya ait fiziksel özelliklerden bahsetmedikleri görülmüştür.

Tüm kitaplarda kahramanların meslekleri ya da anne/babalarının mesleklerine yer verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında çocuklar da anne babalarının ne iş yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak kendilerine ait fiziksel özellikleri söylerken anne babalarının fiziksel özelliklerinden bahsetmemişlerdir.

- 5) Biyografi türündeki kitapların etkileşimli okuma yöntemi ile okunması sonucunda okul öncesi dönemde çocukların ebeveynlerinden birine ait telefon numarası, ev adresini söyleyebilmelerine katkısı var mıdır?

Yapılan veri analizi sonucunda, öğrencilerin anne ya da babalarına ait telefon numarası ve oturdukları adres açısından incelendiğinde çocukların adreslerini söyledikleri ancak telefon numaralarını söylemedikleri saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin biyografi türündeki kitapları etkileşimli okuma yöntemi ile okunmasının ardından, kendilerini tanıtırken daha net ifade ettikleri, kendilerine yöneltilen bu sorunun ardından çok fazla düşünme süresi istemedikleri, adlarını soyadlarını, yaşlarını söyledikleri görülmüştür. İlk görüşmede ne söyleyeceklerine dair zorluk yaşadıkları, öğrencilerle gerçekleştirilen son görüşmede ise kendilerini daha net ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Bunun da biyografik

resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin kendilerine ve ailelerine ait özellikleri söylerken olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Müdahale programının ardından öğrencilerin başka kişilerin hayatlarını bilmek istemeleri (örneğin Barış Manço, Ronaldo, Einstein gibi) süreçten keyif aldıkları, biyografi türündeki resimli kitapların ilgilerini çektiği sonucuna varılmıştır.

Etkileşimli okuma okuyucunun planlı bir biçimde seslendirdiği aktif bir okuma sürecidir (Justice ve Pullen, 2004; Whitehurst vd., 1994a; Meller, Richardson & Hatch, 2009). Çocuğu edilgen olmaktan çıkartıp etkin hale getiren bir kitap okuma yöntemidir. Diğer taraftan bakıldığında eğitsel bir araç olan biyografiler de içerdikleri bakış açısı ve kapsamlı muhteviyatları bakımından pedagojik açıdan önemli fonksiyona sahiptirler (Rubens, Leah ve Schoenfeld, 2016).

Yapılan araştırmalara bakıldığında okul öncesi dönemde biyografi türüne çok az rastlandığı hatta hiç yer verilmediği, ilkokulun da ilk yıllarına ait çok az sayıda çalışmanın olduğu, biyografinin daha çok ortaokul ve lise dönemine hitap eden bir tür olduğu görülmüştür. Anlamlı öğrenmeler için öğretmenin tek düze anlatımdan sıyrılıp birçok türden yararlanması gerekmektedir. Bunlardan bir tanesi ise biyografilerdir. Bireylerin hayat hikayesi ile sınırlı kalmayıp birçok disipline katkı sağladıkları kaçınılmazdır. Biyografinin sağladığı faydalar göz önüne alındığında bu türün çocuklara daha erken yaşlarda tanıtılması gerekliliği görülmüştür (Rosenberg, 2019; Yel ve Sel, 2021; Er ve Şahin, 2012; Kıbrıs, 2000).

Miller (2015) öğrencilerin kitaptaki karakterin yaşamı ile kendi deneyimleri arasında bir bağ kurduklarında daha fazla motive olduklarını ifade etmiştir. Biyografi türü etkileşimli okuma yöntemi ile birleştiğinde, bu araştırmada da görüldüğü üzere öğrenciler üzerinde pozitif yönde etkileyen bir yöntem olmuştur. Ayrıca her öğretmenin rahatlıkla kendi dersine entegre edebileceği bir türdür.

Önceki yıllarda biyografi yazarın hayat hikâyesinin belli kronolojik sırasıyla anlatılan kitaplar olarak bilindiğinden öğrencilerin sıkıcı bulduğu bu türün günümüzde farklı anlatım tarzıyla ve her yaşa hitap edecek çeşitlilikte olması dikkat çekmektedir (Dedeoğlu, Ulusoy ve Alıcı, 2013). Bu çalışma da okul öncesi ve ilkokul düzeyine hitap eden kitaplar kullanılarak etkileşimli okuma yöntemi tercih edilerek okunduğundan olumlu anlamda öğrencilerde değişim gözlenmiştir.

Kılınçcı, Acer ve Bayraktar (2021) etkileşimli okuma ve geleneksel yöntemlerinin çocukların öyküleme ve resimleme becerilerine olan etkisini çalıştıkları araştırmalarında, etkileşimli okumanın çocukların gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Kontrol ve deney grubunun olduğu çalışmaya 22 okul öncesi öğrencisi katılım sağlamıştır. 12 haftalık bir kitap okuma sürecinde haftada 2 kez olmak üzere 24 kitap okunmuştur. Kontrol grubuna geleneksel yöntem ile deney grubuna ise etkileşimli okuma yöntemini kullanılarak yapılan okumalarda veriler, öğrencilerin oluşturduğu hikâye ve ardından oluşturdukları resimleme becerileri üzerinden alınmış olup iki farklı analitik rubrik kullanılmıştır. Araştırma sonucu ise etkileşimli okuma yönteminin çocukların öykü ve resim yapma becerilerine etkisinin olumlu olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada da elde edilen veriler etkileşimli okumanın birçok açıdan çocuğun gelişimi üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğudur. Kılınçcı, Acer ve Bayraktar (2021)'in yapmış olduğu çalışma, mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

Yel ve Sel (2021)'de biyografi türünün çocuğun değerler eğitimi açısından etkisini araştırdıkları çalışmalarında Halide Edip Adıvar'ın hayatı üzerinden etkinlikler planlamışlardır. 4.sınıflarla yapılan çalışmada biyografik bir metin kullanılmış ancak resimli bir çocuk kitabı kullanılmamıştır. Biyografinin son yıllarda genellikle değerler öğretiminde kullanıldığı birçok araştırmada da görülmüştür. Bu türün çocuğun değerlere karşı olumlu bir tutum geliştirdiğini yapılan çalışmalar ortaya koymuştur (Yiğittir ve Er, 2013; Bektaş, 2019; Er ve Şahin, 2012; Tarhan ve Kılıç, 2017; Açık, 2020; Erdem, 2010; Kaymakçı ve Er, 2013). Yapılan çalışmalar sadece değerler eğitimi konusunda değil bunun yanında edebiyat, sanat, spor, tarih, siyaset, ticaret, bilim gibi birçok alanda katkı sağlamaktadır. Sel ve Yel (2021)'in yapmış oldukları çalışmanın sosyal ve duygusal alana katkı sağlaması ile mevcut çalışma örtüşmekte olup birbirlerini destekler niteliktedir.

Er ve Şahin (2012) yılında 457 öğrencinin katıldığı çalışmalarında biyografi ile ilgili öğrenci görüşlerine yer vermişlerdir. Öğrencilerin farklı meslek gruplarından kişilerin biyografilerini derslerinde görmek istemeleri mevcut çalışmada da çocukların farklı kişilere ilgi duymaları ve onlara ait kitap okumak istediklerini belirtmeleri ile uyusmaktadır.

Bektaş (2019) sosyal bilgiler ders kitaplarında bulunan biyografilerin incelemesini yapmış ve derslerde etkili bir yöntem olarak düşünüldüğünden içeriklerin daha zengin olması gerektiğini ifade etmiştir. En çok biyografisi olan kişilerin yazar, şair, ozan ve

sanatçı gruplarında yer aldığını (Dedeoğlu, Ulusoy ve Alıcı, 2013) belirtmişlerdir. Büyük (2017) yılında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinde biyografiler üzerine bir doküman incelemesi gerçekleştirmiş 69 farklı kişiye ait biyografilerin değerlendirmesini yapmıştır. Fırat (2012)'de biyografinin Türkçe eğitimindeki önemini vurgulamış, bilgilendirici metinlerden biyografinin ihmal edildiğini bildirmiştir. Yine Başoğlu (2017)'de biyografinin Türkçe eğitimindeki önemi için 2005-2015 yılları arasındaki çocuklar için yazılan biyografileri incelemiştir. Göbüto (2017)'de lisansüstü biyografi çalışmalarını incelemiş ve bu tezlerde konu edinilen şahsiyetlerin hayatı hakkında bilgi vermiştir. Güney (2017)'de sanatçı biyografilerinin okul öncesi dönemde bulunan çocukların öğrenme süreçlerine olan etkisini incelemiştir. Güney (2017)'de okul öncesi döneminde bulunan çocuklarla yaptığı çalışma biyografi türünün küçük yaşlarda da kullanılabilirliğinin mümkün ve aynı zamanda kullanışlı olduğunu da göstermektedir. Bahsi geçen çalışma ile mevcut çalışma bu yönden paralellik göstermektedir.

Akçay (2022)'de biyografi türündeki 12 çocuk kitabını çocuğa görelilik ilkesi gereğince incelemiştir. İncelediği kitapların 11'i yabancı karakter olup 1 tanesi Türk'tür. Bu da küçük yaşlara hitap eden Türk karakterlere ait biyografi kitaplarının az olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmaya başlamadan önce bu konuda zorluk yaşansa da çalışma süresince Türk kişilere ait biyografi kitaplarında artış gözlemlenmiştir. Bu durum biyografi türünün öneminin farkında olduğu sonucunu gösteriyor. Bu araştırma biyografi türündeki kitaplara yönelik talebi arttıracığına ve öğretmenlere de yararlı olabileceğine vurgu yapmış olmaktadır.

Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı olan ve konu olarak biyografi türünü içeren 972 adet tez çalışması kayıtlıdır. Ancak bu biyografik çalışmaların çoğunluğunda kişilerin hayatları incelenmiş olup doküman analizi/inceleme yöntemi kullanılmıştır. Tarih, Edebiyat, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sahne ve Görüntü Sanatları, Siyasal Bilimler, Sosyoloji, Güzel Sanatlar, Müzik alanındaki bu çalışmalarda eğitim ve öğretim konulu çalışmalara az sayıda rastlanmıştır. Yapılan çalışmalar arasında ise biyografi türü ile ilgili küçük yaştaki çocuklara hitap eden çalışmaların yapılmaması ise son derece dikkat çekicidir.

5.1. ÖNERİLER

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu çalışmada biyografi türündeki resimli çocuk kitapları etkileşimli okuma yöntemi ile okunmuştur. Eylem planında 5 kişiye ait biyografi kitabına yer

verilmiştir. Daha kalıcı sonuçlar elde edilebilmesi için bu araştırma daha fazla kişinin biyografisi araştırmaya dahil edilerek tekrarlanabilir.

- Bu araştırmada MEB (2013) okul öncesi eğitim programındaki sosyal duygusal gelişim alanında yer alan bazı kazanımlar irdelenmiştir. Başka araştırmacılar biyografiyi temel alarak farklı kavram ve becerilere odaklanabilir.
- Çalışmanın deseni ilkokul seviyesine de taşınabilir.
- Biyografi türünde farklı resimli çocuk kitapları kullanılarak hazırlanacak müdahale programları ile çalışma tekrarlanabilir.
- Sosyoekonomik düzeyi farklı öğrencilerle benzer çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmanın temelini oluşturan kazanımlar, yabancılara Türkçe öğretiminde de benzer şekilde bulunmaktadır. Çalışma yabancılara Türkçe öğretimi çerçevesinde okulöncesi, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde gerçekleştirilebilir.
- Benzer çalışmada konuşma becerisine odaklanılmıştır. Yazma becerisine odaklanan benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Öğretmene yönelik öneriler:

- Biyografi türünün öğrenciye kattığı kazanımlar göz önüne alındığında, okul öncesi dönem ve ilkokulda öğretmenler sınıflarında biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarına daha fazla yer verebilir.

Yayınevine yönelik öneriler:

- Biyografi türündeki nitelikli resimli çocuk kitapların sayısında artış sağlanabilir.

Ebeveyne yönelik öneriler:

- Anne ve babalar çocukları için kitap seçimlerinde biyografi türündeki resimli çocuk kitaplarına daha sık yer verebilirler.

6. KAYNAKLAR

- Açık, İ. (2020). *İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin biyografilerle öğretimi*. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Ada, S., Baysal, N.Z. ve Tezcan, Ö. (2016). Eğitim Alanında Eylem Araştırmaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 133-148.
- Akçay, R. (2022). *Yaşam öyküsü (biyografi) türündeki çocuk Kitaplarının “çocuğa görelilik” ilkesi bakımından İncelenmesi*. Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- 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.
- Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (15.Basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Babacan, M. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Başoğlu, N. (2017). *Edebiyatımızda çocuklar için yazılmış biyografi kitapları üzerine bir inceleme (2005-2015)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Beck, I., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary development*. New York: Guilford.

- Bektaş, A.E. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan biyografilerin incelenmesi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Böyük, G. (2017). *İlkokul Düzeyindeki Çocuklar İçin Hazırlanmış Biyografiler Üzerine Bir Doküman İncelemesi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Brett, A., Rothlein, L., ve Hurley, M. E. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *Elementary School Journal*, (96), 415-422.
- Brugar, K. (2013). Power of one: Using biographies to investigate an individual's impact on the past and present. *Ohio Social Studies Review*, 50(2), 8-14.
- Carrell, P.L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21, 461-481.
- Carrell, P.L., Devine, J., ve Eskey, D. (Eds.). (2000). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chall, J. S. (1983). *Stage of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Ciravoğlu, Ö. (1997). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Çelik, H., Başer-Baykal, N., & Kılıç-Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H.İ. ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli Okuma Ve Kelime Hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 705-715.
- Çılgın, S. (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Çiftçi, F. (2013). Çocuk Edebiyatında Yaş Gruplarına Göre Kitaplar Ve Özellikleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1); 125-137.
- Chick, K. A. (2011). Picture book biographies: Fostering active student involvement in women's history month. *Social Studies Research & Practice*, 6(2), 69-84.
- Crain-Thoreson, 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.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal Of International Social Research*, 11(60).
- Dagher, Z.R. ve Ford, D. J. (2005) How Are Scientists Portrayed in Children's Science Biographies? *Science & Education*. 14 (3), 377–393.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan C. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M. ve Alıcı, M. (2013). Çocuklar için hazırlanmış biyografik eserler üzerine bir içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 116-131.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3 rd). (s. 1-32). Thousands Oaks, London, CA: SAGE Publications.
- Dickinson, D. K., McCabe, A. & Essex, M. J. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high-quality support for language and literacy. In D. Dickinson and S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*, 2, 11-28. New York: Guilford.
- Dolunay Sarıca, A.. (2016). "Etkileşimli Kitap okuma programı(EKOP): Kuramsal temelleri, Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) içinde, Ed. C. Ergül, 27-46. Eğiten Yayınevi. Ankara

- Dorr, C. H. (2011). Searching for she-roes: A study of biographies of historic women written for children. *Children & Libraries*, 9(2), 42-49.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Dowdall, N., Cooper, P. J., Tomlinson, M., Skeen, S., Gardner, F., & Murray, L. (2017). The Benefits of Early Book Sharing (BEBS) for child cognitive and socio-emotional development in South Africa: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 18(1), 1-13.
- Durkin, D. (1989). *Teaching them to read* (fifth edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Ellis, B. F. (1997). Why tell stories. *Storytelling Magazine*, 9(1) 21-23.
- Erdem, R. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Er, H. (2010). *Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin "biyografi" kullanımına ilişkin görüşleri*. Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı. Yayımlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Er, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde biyografi öğretimi: Atatürk'ün hayatı metninin analizi ve yeni bir tasarım*. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Er, H. ve Şahin, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde "biyografi" kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 75-96.
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Alkım Yayınevi.
- Ergül, C. (Editör) (2016). *Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı*. Eğiten Yayıncılık: Ankara.

- Ergül, C , Akoğlu, G , Sarıca, A , Tufan, M , Karaman, G . (2015). Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 11 (3)
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204.
- Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. İçinde T. Erdoğan (Ed.). İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları (s. 109-131). Ankara: Eğiten Kitap.
- Evans, J. H., Valleley, R. J., & Allen, K. D. (2002). Parent Implementation of an Oral Reading Intervention: A Case Study. *Child ve Family Behavior Therapy*, 24(4), 39-50.
- Fara, E. W., & Rohinah, R. (2023). Interactive Read Aloud as An Effort to Improve Foreign Language Skills at Early Age. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(1), 603-610.
- Fırat, H. (2012). Çocuk Edebiyatının Türkçe eğitimindeki yeri: Biyografi örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 44-56.
- Gezer, R. (2021). *Naşide Gökbudak'ın Biyografik Romanları*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Glickman, Carl. D. (1990). Supervision in transition: A developmental approach. (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy, & P. Yalçınoğlu, Çev.) Ankara: Anı .
- Guthrie, J.T., ve Anderson, E. (1999). Engagement in reading. In J.T. Guthrie, and D.E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York: Teachers College Press.

- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5.bs.). Boston: Pearson Education.
- Ghassemzadeh, H. (2005). Vygotsky's mediational psychology: A new conceptualization of culture, signification and metaphor. *Language Sciences*, 27(3), 281-300.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güney, T. (2017). *Sanatçı Biyografileri Konusunun Okul Öncesi Dönemde, Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Etkisi Ve Etkinlik Uygulama Öneriler*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Göbüto, S. (2018). *Lisansüstü tarih tezlerinde biyografi çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.
- Gölcük, M., Okur, Ş., ve Berument, S. K. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hiye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 89-96.
- Gönen, M. (1984). Okul Öncesi Çağı Çocuğu ve Resimli Kitaplar. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 16, 28: 20-21.
- Hargreve, A. N., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialog reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Harris, A. J. and Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability*. (Ninth Edition). New York: Longman.
- Honig, A. S. (2007). Oral language development. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 581-613.
- Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A. & Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 229-247.

- Huck, C. S., Kiefer, B. Z., Hepler, S. & Hickman, J. (2004). Children's literature in the elementary school (8th ed.). NY:McGrawHill.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 157–163.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 24(3), 1071-1086.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Hikaye Okuma ve Öğretmen Sorularının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 34-46.
- Işıkoğlu, N. ve Şimşek, Z.,C. (2022). Ebeveyn-çocuk birlikte okuma alışkanlıkları, etkinlikleri ve sosyoekonomik faktörlerin dil gelişimine olan etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 177-189.
- Işıtan, S., Saçkes, M. ve Biber, K. (2020). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-289.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y. Uzuner, & M. Ö. Anay, Çev.) Ankara:Anı.
- 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., ve Pence, K. L. (2005). Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement. Newark, DE: International Reading Association.
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*,11, 17–29.

- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2004). Print Referencing. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 35, 185–193.
- Karaçor, B. (2022). Etkileşimli sesli okuma etkinliklerinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine yansımaları. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kazancı, F. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde biyografinin bir materyal olarak kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Kerem, E. A. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kıbrıs, İ. (2000). Uygulamalı çocuk edebiyatı. Ankara: Eylül Yay.
- Kılıçcı, E., Acer, D. ve Bayraktar, A. (2021). Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Yöntemlerinin 6 Yaş Grubu Çocukların Öyküleme ve Resimleme Becerilerine Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 349-371.
- Kirkland, L. ve Manning, M. (2013) *Books for Children: Biographies That Inspire Readers*.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), ss.55–61.
- Labbo, L. D., & Field, S. L. (1996). Bookalogues: Oral language and language play.
- Lane, H. B. & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds-An avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: a review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381-389.

- Leckie, S. A. (2006). Why biographies matter in the classroom. *OAH Magazine of History*, 20(1), 7-10.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., & Coffel, C. M. (2018). Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış. *Çev. Cenk Pamay. İstanbul: Erdem.*
- Maul, C. A., & Ambler, K. L. (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 35(4), 237-247.
- McNair, J.C., Alexander, L. D., Boyle, C.E., Brown, J. Cornelissen, A., Crossley, J. S., McNamara, E. K. ve Thomas, C. A. (2021). The End Is Only the Beginning: Exploring Endpapers in Picturebook Biographies, 75(2), 207-218.
- MEB, (2009), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Meckley, A. M. (1997). Social Learning in Early Childhood Play Communities. *Early Years*, 17(2); 11-15.
- Meller, W. B., Richardson, D. & Hatch, J. H. (2009). Using Read-Alouds With Critical Literacy Literature in K-3 Classrooms, 102-109.
- Meller, W. B., Richardson, D., ve Hatch, J. A. (2009). Using read-alouds with critical literature in K-3 classrooms. *Young Children*, 64, 76-78.
- Miller, C. L. (2016). *Elements of process quality within a preschool's language and early literacy environment: The influence on children's pre-reading and writing performance in the beginning of kindergarten.* Unpublished Doctoral Thesis, Indiana University of Pennsylvania, United States.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher.* Pearson Education, Inc.
- Mitchell, A. (2015). *Effect of interactive read-alouds on student comprehension.* Master dissertation, Master of Science in Education – Reading, University of Wisconsin, River Falls.

- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early education and development, 19*(1), 7-26.
- Mustafa Kale & Serkan Demir (2022): Determining the Effects of Interactive Book Reading Implementations on the Social Acceptance of Students with Special Needs, *Reading & Writing Quarterly*.
- Myers, J. M. (2015). *Interactive read-alouds: A qualitative study of kindergarten students' analytic dialogue*. Doctoral Thesis, Indiana University, Pennsylvania.
- Oğuzkan, A.F. (2000). Çocuk edebiyat. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). Okuma eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.
- Paul L. Morgan & Catherine R. Meier (2008) Dialogic Reading's Potential To Improve Children's Emergent Literacy Skills And Behavior, Preventing School Failure: *Alternative Education For Children And Youth, 52*(4), 11-16.
- Reinhardt, V. P. (2016). *Early social communication predictors of preschool emergent literacy skills in toddlers 18-24 months of age*. Unpublished Doctoral Thesis, Florida State University, Tallahassee, United States.
- Ricks, P. H., & Young, T. A. (2023). The negotiations of teaching and learning that occur during a picturebook read-aloud with teacher candidates. *Teaching and Teacher Education, 124*, 104013.
- Sagor, Richard. (2000). Guiding school improvement with action research. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Senechal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88*, 520-536.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*(24), 123-138.

- Sim, S. S. H., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding-Barnsley, R. (2013). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care, 184*(11), 1531–1549.
- Smeets, D. J., Dijken, M. J. v., ve Bus, A. G. (2014). Using electronic storybooks to support word learning in children with severe language impairments. *Journal of Learning Disabilities, 47*(5), 435-449.
- Snow, C. E., ve Ninio, A. (1986). *The contracts of literacy: what children learn from learning to read books*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher, 55*(5), 476-483.
- Steelsmith, S. (1990). How Would You Like to Hear Only Half a Story? Ideas for Using Biographies of Historical Women in the Classroom, *5*(1), 19-23.
- Ruddell, R.B. (2002). *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher* (Third edition). Boston: Allyn & Bacon.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Jessup, MD: National Center for Family Literacy, National Institute for Literacy.
- Morgan, H. (2009). Picture book biographies for young children: A way to teach multiple perspectives. *Early Childhood Education Journal, 37*(3), 219-227.
- Rosenberg, M. R. (2019). *Collective Biographies of Women Written for Children: A Project to Create a Selection Tool and Annotated Bibliography*.
- Rubens, A., Leah, J., & Schoenfeld, J. (2016). Using biographies to teach leadership skills: a classroom example. *Journal of the Academy of Business Education, 17*, 116-133.

- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.
- Russell, D. L. (2004). *Literature for Children: A Short Introduction*. Boston: Allyn & Bacon Pub.
- Sezer, B. B., Cetinkaya, F. C., Tosun, D. K., & Yildirim, K. (2021). A comparison of three read-aloud methods with children's picture books in the Turkish language context: Just reading, performance based reading, and interactional reading. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100974.
- Steelsmith, S. (1990). How would you like to hear only half a story? Ideas for using biographies of historical women in the classroom. *Feminist Teacher*, 5(1), 19-23.
- Strasser, J., ve Seplocha, H. (2007). Using Picture Boks To Support Young Children's Literacy. *Childhood Education*. 83(4), 219-224.
- Şimşek, A. (2006). Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretimi alanı çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma bağlamında çağdaş dünyanın neresindedir? II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Taylor, M.,I. (1970). *A study of biography as a literary form for children*. The Doctor of Education degree, Indiana University, India.
- Tercanlı Metin, G. ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Kitap Okuma: Çocuk Sağlığı İzlemlerinde Etkili Bir Gelişim Önerisi. *Çocuk Dergisi* 14(3), 89-94.
- Tetik, G., ve Erdoğan, N. I. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Taberski, S. (2000). *On solid ground: Strategies for teaching reading K-3*. Portsmouth: Heinemann.
- Tetik, G. (2015). *Diyaloğa dayalı hikaye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Thomas, N., Colin, C. & Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 549-560.
- Trelease, J. (2013). *The read-aloud handbook*. Penguin.
- Tompkins, G.E. (2007). *Literacy for the 21st Century. Teaching reading and writing in prekindergarten through grade 4 (Second Edition)*. New Jersey: Pearson Education.
- TÜR, G. ve TURLA, A. (2005). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayın.
- Van Kleeck, A. (1990). Emergent Literacy: Learning About Print before Learning To Read. *Topics in Language Disorders*. 10(2), 25-45.
- Veziroğlu, M., ve Gönen, M. (2012). Resimli Çocuk Kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Kazanımlara Uygunluğunun İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 37(163); 226-238.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243–250.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–558.

- Whitehurst, G. J., 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., & Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- 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.
- Wadsworth, R. M. (2008). Using read alouds in today's classrooms. *Leadership Compass*, 5(3), 1-3.
- Wigfield, A. (2000). Facilitating children's reading motivation. In L. Baker, M.J. Dreher, and J.T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 140-158). New York: Guilford Press.
- Wright, T.S. (2019). Reading to learn from the start: The power of interactive read-alouds. *American Educator*, 42(4), 4-8.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University.
- VanderHaagen, S. (2012). Practical truths: black feminist agency and public memory in biographies for children. *Women's Studies in Communication*, 35(1) 18-41.
- Yel, S. ve Sel, B. (2021). Biyografilerin Eğitsel İşlevinin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Demokrasi Platformu Dergisi*, 10(35), 135-157.
- Yazıcı, E. ve Kandır, A. (2017). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *GEFAD*, 38(1), 101-135.

- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 1-8.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin.
- Yin-Mee, C., & Gan, L. (1998). Reading practices in singapore homes. *Early Child Development and Care*, 144(1), 13-20.
- Yiğittir, E. ve Er, H. (2013). Sosyal bilgilerde değer eğitiminde biyografi kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 200-219.
- Young, T.A., Monroe, E.E. ve McDuffie, A.R. (2021). Picturebook Biography Read-Alouds and Standards for Mathematical Practice. *ERIC*, 75(2), 135-146.
- Zevenbergen, A. A. ve Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. A. Van Kleeck (Ed.). On reading books to children: Parents and teachers içinde. New York, NY: State University of New York.

7. EKLER

EK 1 Kontrol Listesi Değerlendirme Formu

No	ÖLÇÜTLER	EVET	HAYIR
1	Adını söyler.		
2	Soyadını söyler.		
3	Kendi yaşını söyler.		
4	Cinsiyetini söyler.		
5	Kendi ten rengini söyler.		
6	Kendi saç rengini söyler.		
7	Kendi göz rengini söyler.		
8	Kendi boy uzunluğunu söyler.		
9	Kendi duyuşsal özelliklerini söyler.		
10	Annesinin adını söyler.		
11	Babasının adını söyler.		
12	Annesinin mesleğini söyler.		

13	Babasının mesleğini söyler.		
14	Yakın akrabalarının isimlerini söyler. (Teyze, amca gibi.)		
15	Annesinin fiziksel özelliklerini söyler. (Saç rengi, göz rengi, boyu gibi)		
16	Babasının fiziksel özelliklerini söyler. (Saç rengi, göz rengi, boyu gibi)		
17	Anne ya da babasına ait telefon numarasını söyler.		
18	Ev adresini söyler.		

EK 2 Örnek Etkileşimli Okuma Planı

Kitabın Adı	Mardin'den Nobel'e Uzanan Bir Başarı Hikayesi Aziz Sancar
Yazan	İrem Savcı Koroğlu
Resimleyen	Sevgi Mülayim
Yayınevi	Kaknüs Çocuk
Kelimeler	Materyaller
Buluş Muzaffer Dil dökmek Can kulağı ile dinlemek Azim Biyokimya DNA	Atık malzemeler DNA resmi DNA modeli tasarlamak için gerekli malzemeler Mikroskop ve mikroskopta incelenmesi için çeşitli malzemeler

1. Çocukların serbest zaman etkinliğinde kullanmaları için öğretmen bir gün öncesinden fen/sanat merkezine çeşitli atık malzemeler hazırlar. (Tuvalet kâğıdı rulosu, havlu kâğıt rulosu, kumaş parçaları, gazete kâğıtları, dergiler, karton parçaları, kozalak, düğmeler gibi.) Çocuklardan bu malzemeleri kullanarak bir şey tasarlamalarını ister. Öğretmen çocukların yanlarında durur ve onlara destek olur. Serbest zaman bittikten sonra çocukların tasarımları ayrı bir yere alınarak toplanma müziği açılır ve sınıf toplanır. Çocuklar toplanma müziğinden sonra sandalyelerini alıp çember şeklinde olurlar. Çocukların dikkatini toplamak için bir parmak oyunu oynatır. Daha sonra öğretmen elindeki kitabı gösterir. Kitap okumaya geçmeden önce ortamın uygunluğu için aşağıdaki maddelere dikkat eder.
2. Etkileşimli okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortamın öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak biçimde tasarlanmış, düzenlenmiş olmasına ve gereksiz materyallerden arındırılmış olmasına dikkat eder.
3. Resimli çocuk kitabını okuma aşamasına geçmeden önce öğrencilerin temel fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesine önem gösterir.
4. Resimli çocuk kitabının ön kapağını öğrencilere gösterir. Kitabın ön kapağında neler görüyorsunuz sorusunu sorar. Öğrencilere cevap vermeleri için süre tanır ve öğrenci cevaplarını alır. Öğrenci cevaplarını detaylandırır (genişletme tekniği).
5. Kitabı ön ve arka kapağının tam sayfa gözükeceği şekilde açar. Öğrencilere “Kitabın kapağında şimdi ne görüyorsunuz?” sorusunu sorar. Öğrencilere cevap vermeleri için süre tanır ve öğrenci cevaplarını alır. Öğrenci cevaplarını detaylandırır (genişletme tekniği).
6. Öğrencilere “Az önce yaptığınız buluşları tanıtmanızı istiyorum diyerek hepsinden ne tasarladıklarını anlatmalarını ister. Gelecekte bir icat/buluş yapmak isterseniz ne yapardınız?” Sorusunu yöneltir. Öğrencilere cevap vermeleri için süre tanır ve öğrenci cevaplarını alır. Öğrenci cevaplarını detaylandırır (genişletme tekniği).
7. Öğrencilere kitabın başlığını yüksek bir sesle okur. Okuduğu her bir kelimeyi parmağıyla takip ederek gösterir. Öğrencilerin harf, kelime ve cümle yapılarına odaklanmalarını sağlar (yazı farkındalığı).

8. Öğrencilerin dikkatini kitabın kapağında yer alan **DNA, mikroskop** ve ön kapaktaki kişiye çeker. Daha önce kitap kapağındaki kişiyi görüp görmediklerini sorar. Mikroskop ve DNA resmini göstererek ne olduklarını tahmin etmelerini ister. Öğrencilere “Sizce mikroskop nedir? Daha önce hiç mikroskop gördünüz mü, ne işe yarar, bir fikriniz var mıdır?” şeklindeki sorularını yöneltir. “Biz de mikroskopta bir şeyler inceleyelim mi şimdi?” der ve incelenecek nesnelere bulmaları için (böcek vs.) çocukları bahçeye yönlendirir.
9. Öğretmen bu kez kitabın arka kapağındaki metni gösterir. Metni parmağıyla takip ederek öğrencilere okur. Ardından kitabın başlığını ve arka kapaktaki tanıtım yazısını düşünerek kitabın içeriği ile ilgili bir tahmin ve ilişkilendirmede bulunmalarını ister. Öğrenci tahminlerini aldıktan sonra bu tahminleri detaylandırır. Kitap içerisindeki kitap sahibi bölümü hakkında sorular sorar. Öğrencilere “Sizin kaç resimli çocuk kitabınız var?” veya “Bu bölümde sizin adınızı yazmasını ister miydiniz? Neden?” gibi soruları sorar. Öğrencilere cevap vermeleri için süre tanır ve öğrenci cevaplarını alır. Öğrenci cevaplarını detaylandırır (genişletme tekniği).
10. Kitabın yazarı, yayınevi, resimleyeni ve ithaf sayfasına dair bilgileri öğrencilere aktarır. Bu bilgilerin resimli çocuk kitabının hangi kısımlarında bulunabileceğini gösterir ve ne anlama geldiklerini açık bir şekilde ifade eder. Daha önce kitap üzerinde yer alan bu tür bilgilere dikkat edip etmediklerini öğrencilere sorar. Kitabın künyesini oluşturan bu bilgilerin ne işe yarayacağına dair bir tartışma ortamı oluşturur.
11. Resimli çocuk kitabını öğrencilere verip elden ele dolaştırmalarını sağlar. Bu şekilde öğrencilerin kitaba dokunmalarına ve hızlı bir şekilde kitabın içeriğine göz atmalarına fırsat verir.
12. Okuma öncesinde yer alan hazırlık aşamaları bittikten sonra her öğrencinin öğretmeni rahatlıkla duyabileceği ve rahatsız olmayacakları bir ses tonu ile resimli çocuk kitabını seslendirme aşamasına geçer. Etkileşimli okuma süreci boyunca seslendirilen sayfaları öğrencilere dönük bir biçimde tutmaya özen gösterir.

Okuma Sırasında	1-2-3. sayfalar
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirir. Seslendirme sırasında ses tonunu, jest ve mimikleri hikâyedeki olayların ve karakterlerin duygu durumlarına göre ayarlar. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat verir. 2. Öğrencilere kendi isimlerinin anlamını bilip bilmediklerini sorar.
	4-5. sayfalar
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirir. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat verir.
	6-7. sayfalar
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirir. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat verir. 2. Öğretmen “dil dökmek” deyiminin ne anlama geldiğini tahmin etmelerini ister. Gelen tahminlere göre cevapları detaylandırır. Öğretmen deyimini resmetmeleri için çocuklara süre tanır. 	
8-9. sayfalar	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirir. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat verir. 2. Kitapta geçen “Çok çalışın ki ülkemize faydalı insanlar olun” cümlesine dikkat çeker. Öğrencilere “Sizce ülkemize nasıl faydalı bir insan olabiliriz?” sorusunu sorar. Öğrencilerin tahminlerini aldıktan sonra uygun dönütler verir. 	
10-11. sayfalar	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Belirtilen sayfalar arasında yer alan metni öğretmen öğrencilere seslendirir. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat verir. 2. Öğretmen öğrencilere “Siz okul dönüşü ne yapıyorsunuz? Ailenizde bir sorumluluğunuz, göreviniz var mı, varsa nelerdir?” şeklinde soru yöneltir. Cevapları dinler. 	

	<p>3. Cevapları dinleyip uygun dönütler verdikten sonra kitapta geçen “can kulağıyla dinlemek” ifadesine dikkat çeker. Çocuklardan tahmin etmelerini ister, “Kimleri can kulağı ile dinleriz?” sorusunu yöneltir.</p>
	<p>12-13-14-15. sayfalar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Belirtilen sayfalar arasında yer alan metin öğretmen öğrencilere seslendirir. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat verir. 2. Öğretmen kitapta geçen “Aziz’in hayallerine” vurgu yapar. Aziz’in hayalleri nelerdir? Sizin de hayaliniz var mı peki? Bu hayalleri gerçekleştirmek için neler yapmalıyız?” Sorularını sorar.
	<p>16-17. sayfalar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirir. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat verir. 2. Öğretmen bu sayfayı okuduktan sonra kitabı kapatarak, “biyokimya” kelimesi üzerinde durur. Öğrencilere konuyla ilgili açıklama yapar: “Biyokimya ile ilgilenen bilim insanları sağlık ile ilgili araştırmalar yapar, henüz bilinmeyenleri keşfetmek için çalışmalar yapar, insan vücudunun şifresi üzerinde çalışırlar. Bu şifreye ise DNA denir.”
	<p>18-19. sayfalar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirir. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat verir. 2. Öğretmen Dünya haritasını açarak Amerika ülkesini çocuklara gösterir ve Türkiye ile aralarındaki mesafeye dikkat çeker. 3. “Azim” kelimesinin anlamını sorar, çocukların cevaplarına göre dönütler verir.
	<p>20-21. sayfalar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirir. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat verir. 2. Öğretmen daha önceden çıktısını aldığı DNA resmini çocuklara gösterir. Kitabın kapağındaki DNA görselini de tekrar çocuklara

	<p>gösterir. İnsanların birbirlerinden farklı olmalarının nedeninin DNA olduğunu söyler. Kiminin siyah saçlı, siyah gözlü, sarı saçlı veya ela gözlü olmasının nedeninin DNA olduğunu açıklar. DNA zarar görürse hastalıklara yol açabileceğini söyler. Aziz Sancar'ın da zarar görmüş DNA'lar ile ilgili yıllarca çalıştığına vurgu yapar.</p>
	<p>22-23. sayfalar</p> <ol style="list-style-type: none">1. Öğretmen belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirir. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat verir.2. Aziz Sancar'ın tüm bu çalışmalar sayesinde büyük bir buluş gerçekleştirdiğini, dünyadaki en büyük ödüllerden birisini kazandığını açıklar.
	<p>24. sayfalar</p> <ol style="list-style-type: none">1. Öğretmen belirtilen sayfalar arasında yer alan metni uygun bir ses tonuyla öğrencilere seslendirir. Öğrencilerin sayfada yer verilen görseli incelemeleri için fırsat verir.

1. Öğretmen, öğrencilerin okuma öncesinde ve okuma sırasında yaptıkları tahminleri onlarla birlikte kontrol eder. Oluşturulan tartışma ortamı ile öğrencilerin düşüncelerini paylaşmalarını sağlar ve öğrencilere gerekli dönütleri verir.
2. Öğrencilerle birlikte masalara geçilir ve çocuklarla birlikte bir DNA modeli yapacaklarını söyler. Malzemeleri çocuklara verir ve nasıl yapacaklarına dair açıklamalarda bulunur, onlara rehberlik yapar. Daha sonra çalışma sayfaları verilir ve kendi DNA'larını tasarlayıp boyamaları ister.



3. Öğrencilerin okunan kitaba yönelik dinleyici tepkileri alınır. Bunun için Ek 1'de sunulan soruları kullanılır.

Ek 1

1. Bu kitabı dinlerken neler hissettin?
2. Dinlediğin kitabın kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı şeyler var mı? Varsa nelerdir?
3. Dinlediğin kitaptaki karakterler ve yaşanan olaylar sana başka bir kitabı veya kitapları hatırlattı mı? Hatırlattıysa hangi kitabı/kitapları?
4. Dinlediğin kitap sana hangi mesajları veriyor?
5. Dinlediğin kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin?
6. Bu kitaba yeni bir başlık koymak isteseydin bu başlık ne olurdu?

EK 3 Etkinliklere ait görsel örnekleri

1. Osman Hamid Bey





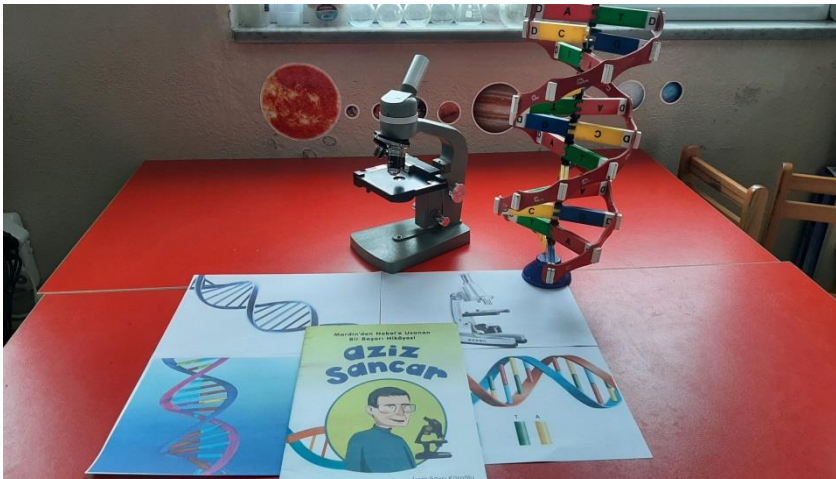




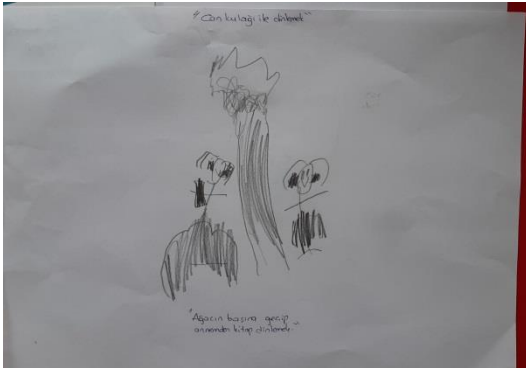
2. Aziz Sancar

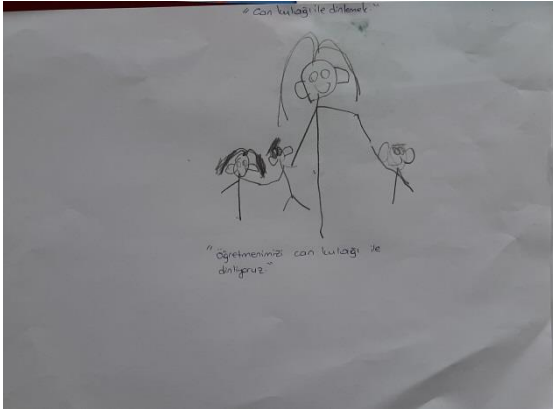












3. Neil Armstrong







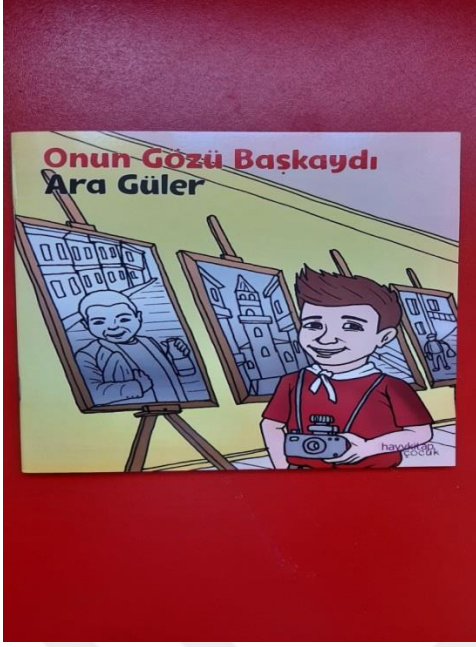
4. Cahit Arf

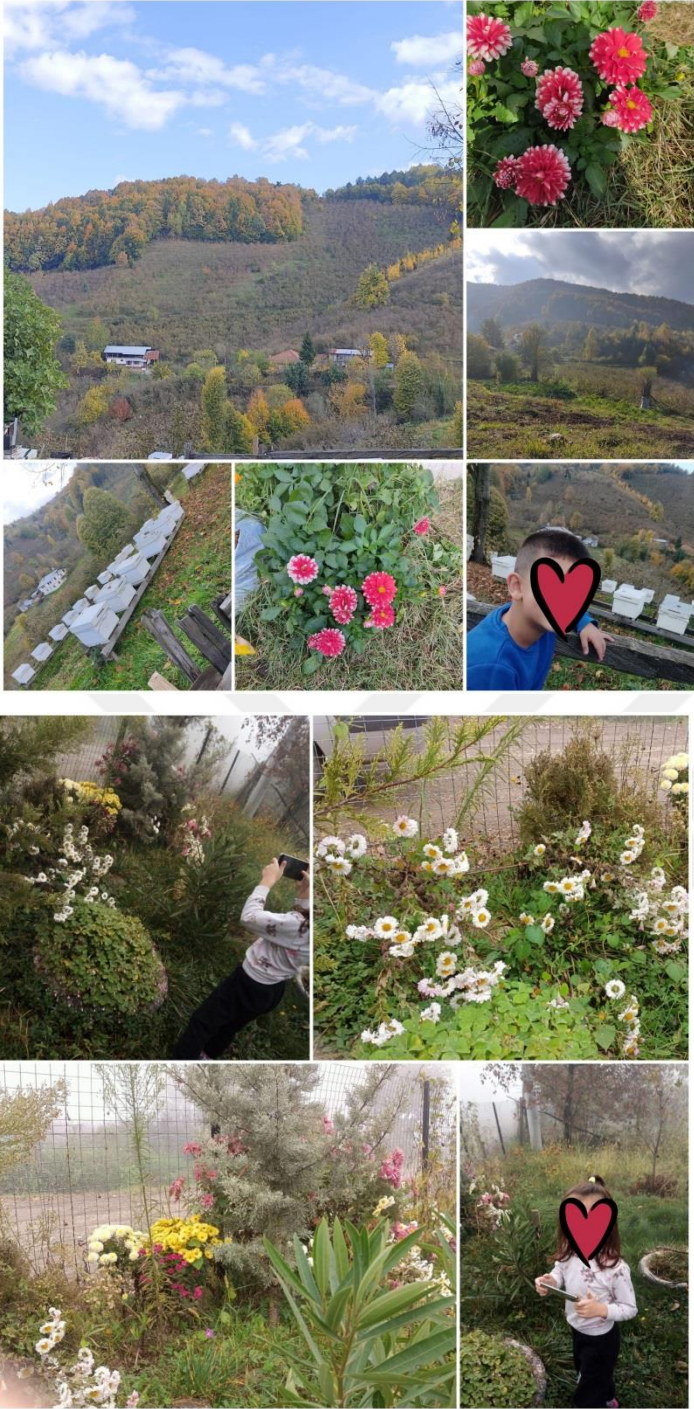






5. Ara Güler



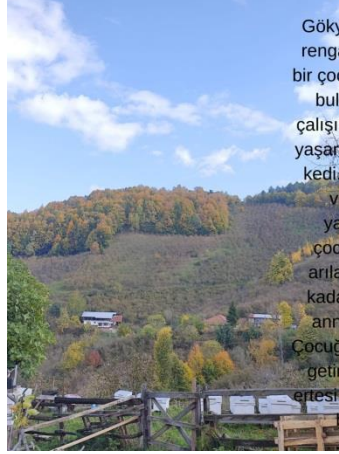






Onun adı Duman
Okulumuzun köpeği
Her sabahki gibi uyanır
Onu çok severiz

Göremeyince merak ederiz
Birden çıkınca şaşırırız
Hayvanları korumayı severiz
Onlara bakar besleriz



Gökyüzünün masmavi, ağaçların rengarenk olduğu bu güzel yerde bir çocuk yaşarmış. Çimlere uzanıp bulutları bir şeye benzetmeye çalışmış. Burada bir sürü hayvan yaşarmış. İnek, kuş, koyun, köpek, kedi. Bu çocuğun ailesinin arıları varmış. Böyle mutlu mutlu yaşarken günlerden bir gün çocuğun canı bal istemiş, elini arıların evine sokmuş ve canı o kadar yanmış ki bir çığlık atmış, annesi koşarak yanına gelmiş. Çocuğun halini görünce hemen buz getirip elinin üzerine koymuş ve ertesi gün çocuk iyileşmiş, bir daha böyle bir şey yapmamış.

RESİMLERİN DİLİ

2.ATÖLYE/SONBAHAR MEVSİMİNE
AİT BİR FOTOĞRAFTAN HERKES
SIRA İLE BİR CÜMLE SÖYLEYEREK
BİRLİKTE HİKAYE YAZDIK.



ZEYNEP ÖZCAN-DÜZCE

Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içerisinde Düzce ilinde Yaprak köyünde Ozan adında bir çocuk yaşarmış. Ozan bir gün ağaçlık alanda yapraklarla oynarken karşısına bir baykuş çıkmış. Ozan hemen baykuşu evine götürüp kafese koymuş. Akşamları dışarı çıkarttığı bir gün baykuş havalanıp evine yani ormana uçmuş. Ozan bu duruma çok üzülmüş ama bir yandan da sevinmiş çünkü asıl ait olduğu yere yani doğaya ailesinin yanına gitmiş.



Öğrencilerin aile üyelerinden birisini tanıtırken



Öğrencilerin aile üyelerinden birisini tanıtırken

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : ZEYNEP ÖZCAN
Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Hacettepe Üniversitesi	2018
Lisans	İşletme	Anadolu Üniversitesi	2018
Lisans	Fizik	Yıldız Teknik Üniversitesi	2007
Ön Lisans	Bilgisayar Programcılığı	Ankara Üniversitesi	2001

DİĞER YAYINLAR

Güven, Ufuk, Karataş, Ümmühan ve Özcan, Zeynep. "The Relationship between Number of Books at Home and Student Achievement". The Pandemic Process and New Horizons in Educational Sciences. Der., Çetin Turhan, Yusuf İnel, Fitnat Gürgil. Litvanya: Strategic Researches Academy, 2021: 179-192.