



**T.C
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA ETKİNLİKLERİNE
YER VERME DURUMLARI VE KAYNAK SEÇİM KRİTERLERİ**

Buşra YIKILMAZ BARAN

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Aycan BULDUR

Sivas, 2022

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA ETKİNLİKLERİNE YER VERME DURUMLARI VE KAYNAK SEÇİM KRİTERLERİ

Buşra YIKILMAZ BARAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Temel Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı,
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Aycan BULDUR

Sivas

Haziran 2022

KABUL VE ONAY

Buşra YIKILMAZ BARAN'ın hazırlamış olduğu “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerine Yer Verme Durumları ve Kaynak Seçim Kriterleri ” başlıklı bu çalışma, 18 . 05 . 2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, “Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı”nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi İclal GÖKKUŞ

(Jüri Başkanı)

Dr. Öğr. Üyesi Aycan BULDUR

(Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Hatice DAĞLI

(Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Murat BURSAL

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'n da belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumun da ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka bir üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

18 /05 /2022
Buşra YIKILMAZ BARAN

ÖZET

Yıkılmaz Baran, Buşra, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerine Yer Verme Durumları ve Kaynak Seçim Kriterleri, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2022.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme durumlarını ve kaynak seçim kriterlerinde esas aldıkları ölçütleri araştırmaktır. Çalışmada betimsel araştırma türlerinden birisi olan genel tarama modeli esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu aktif olarak görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi kolay ulaşılabilir örnekleme metodu ile ulaşılan 179 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışlarında okuma etkinliklerine yer verme durumları ve kaynak seçim kriterlerini incelemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman onayına sunulmuş “Okuma Etkinliklerine Yer Verme Düzeyi ve Kaynak Seçim Kriterleri Hakkında Görüşler Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma süresince elde edilen verilerin analizinde Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U Testi, Cochran’s Q testi ve Ki-Kare Uyum Testi esas alınmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin okuma etkinliklerine günlük planları içerisinde çoğunlukla haftada üç gün yer verdikleri, etkinliği uygulamak için genellikle gün ortasını tercih ettikleri ve etkinlik sürecinin 15-30 dakikada tamamlandığı belirlenmiştir. Gün içerisinde okuma etkinliğine yer verme tercihinde uygun ortamların sağlanması ve uygun uyaran vermek amacının etkili olduğu, öğretmenlerin okumalarını çoğunlukla konu gereği ya da çocuğun isteğine göre yaptıkları görülmüştür. Okuma etkinliklerinin çocuğa sunulurken en çok öğretmenin kendi okumalar yaptığı, okuma sırasında ve sonrasında çocuğa sorular sorulduğu, okumalarda değerlendirme aracının sıklıkla kullanıldığı ve bu amaçla çoğunlukla soru cevap yönteminin tercih edildiği saptanmıştır. Okuma etkinliklerinde hem çocuklar hem de öğretmenler tarafından çoğunlukla hikaye ve masal okumalarının tercih edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakları çoğunlukla okul/sınıf kitaplıklarından temin ettikleri, öğretmenlerin kaynak seçiminde en fazla kitabın verdiği mesaja dikkat ettikleri en az kitapta kullanılan kağıdın yapısına ve yazı stiline dikkat ettikleri, yerli ya da çeviri kitap kullanımının dikkate alınmadığı belirlenmiştir. Çalışmada uzaktan eğitim

sürecinde okuma etkinliklerinin nasıl yapıldığı da incelenmiş ve öğretmenlerin okuma etkinliklerine çoğunlukla yer verdikleri, okuma etkinliklerini öğretmenlerin kendilerinin yaptıkları, bunun yanında dijital hikayelerin de kullanıldığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Okul öncesi öğretmeni, Okuma etkinliği, Kaynak seçimi



ABSTRACT

Yıkılmaz Baran, Buşra, Pre-School Teachers' Utilizations Of Reading Activities In Their Classes And Their Criteria For Source Selection Master's Thesis, Sivas, 2022.

The aim of the present study is to investigate the conditions for pre-school teachers' use of reading activities in their lessons and the criteria which they focus on for source selection. In the study survey research model, a type of the descriptive research design, has been used. The study group involves the pre-school teachers working actively. The sample of the study consists of 179 pre-school teachers who were reached through simple random sampling method. The data has been collected with "the form of the views on the level of using reading activities and criteria for book selection" which has been designed to analyse not only the conditions for pre-school teachers' using reading activities in their daily teaching process but also their criteria for source selection and the form has been examined and confirmed by experts. In data analysis, Kruskal Wallis Test, Mann Whitney U Test, Cochran's Q Test and Ki-Kare Adaptation Test have been used.

The findings of the study have revealed that teachers mostly applied reading activities to their lessons as a part of their daily plans three days a week while preferring midday in general and it took between 15 and 30 minutes for the activities to be completed. It has been observed that the aims of the teachers for providing appropriate environment and giving appropriate stimulatory were effective. Furthermore, the teachers mostly used reading activities in accordance with the topic of the lesson or the wishes of the children. Moreover, it has been detected that while conducting reading activities, teachers themselves mainly read the activities and asked questions to the child during and after the reading as well as evaluation tools were frequently used; therefore, question-answer method was usually preferred. Stories and fairy tales were preferred by both of the teachers and the children through the reading activities. The results have shown that the preschool teachers mostly obtained the books from school libraries or class bookcases and while choosing the books, the teachers were the most careful about the messages the books convey whereas they gave the least importance to paper quality and font style of the books and also they did not take much notice of using whether local or foreign books. In the study, how the reading activities during the distance education were completed has been analysed and it has been found that the teachers

mostly used reading activities in their lessons and read the activities themselves along with using digital stories on some occasions.

Key Words: Preschool education, Preschool teacher, Reading activity, Source choosing criteria.



ÖNSÖZ

Araştırmamın tüm aşamaları boyunca her türlü, bilgi, deneyim, öneri ve desteğini esirgemeyen, her zaman bana rehber olan ve tüm samimiyeti ve içtenliğiyle beni motive eden saygıdeğer tez danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Aycan Buldur hocama en içten teşekkürlerimi sunarım.

Hem bu tezi yazarken hem de bütün hayatım boyunca her zaman desteklerini yanımda hissettiğim, beni sonsuz sevgileriyle kucaklayan biricik annem ve babama, canım kardeşlerime, her zaman yanımda olan canım dostlarıma çok teşekkür ediyorum.

En büyük destekçim, her zaman beni motive eden, süreç boyunca anlayış ve sabrını esirgemeyen ve her zaman elimi tutan canım eşim Mehmet Baran'a ve geldiği günden beri hayatımıza neşe getiren, günlerimizi güzelleştiren canım oğlum Selim Barlas'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY	ii
ETİK SÖZÜ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	10
2.2. Okul Öncesi Eğitim Programı.....	11
2.2.1. Öğrenme Merkezleri	12
2.2.2. Etkinlik Türleri.....	16
2.3. Hikaye Anlatım Teknikleri	23
2.4. Kitap Okuma Etkinlikleri	24
2.4.1. Oyuncak Kitap	25
2.4.2. A-B-C kitapları	25
2.4.3. Kavram Kitabı.....	25
2.4.4. Resimli Kitap	25
2.5. Kitap Okuma Yöntemleri	26
2.5.1. Geleneksel Okuma	26
2.5.2. Etkileşimli Okuma	26
2.6. Kitapların Özellikleri.....	28
2.6.1. Kitapların İçerik Özelliği.....	28
2.6.2. Kitapların Yapı Özelliği	29

2.7. İlgili Araştırmalar.....	30
YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Çalışma Grubu	41
3.3. Veri Toplama Aracı.....	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Verilerin Analizi	46
BULGULAR ve YORUM.....	50
4.1 Okul öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerine Yer Verme Sıklıklarının Farklı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	50
4.2 Okul öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerine Günün Hangi Saatlerinde Yer Verdiklerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	51
4.3 Katılımcıların Uyguladıkları Okuma Etkinliklerinin Günlük Planda Ne Kadar Süre Yer Aldığının Farklı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum	53
4.4 Katılımcıların Etkinliklerinde Yer Verdikleri Okuma Etkinliklerine Karar Vermede Esas Aldıkları Kriterlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	55
4.5 Okul öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerinin Ne Şekilde Gerçekleştirdiklerine İlişkin Bulgular ve Yorum	57
4.6 Okul öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerinde Hangi Tür Değerlendirme Araçlarını Kullandıklarına İlişkin Bulgular Ve Yorum.....	59
4.7 Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Çocukların Okuma Etkinliklerinde Okumayı Tercih Ettikleri Kaynak Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	61
4.8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerinde Okumayı Tercih Ettikleri Kaynak Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	63
4.9 Okul öncesi Öğretmenleri Okuma Etkinliklerinde Kullandıkları Kaynakları Temin Ettikleri Yerlere İlişkin Bulgular ve Yorum	65
4.10 Okul öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerinde Kullandıkları Kaynakların Yayın Dili Türü (Yerli-Yabancı) Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67
4.11 Okul öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerinde Kullandıkları Kaynakları Seçim Kriterlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	68
4.12 Okul öncesi Öğretmenlerinin Salgın Döneminde Okuma Etkinliklerine Yer Verme Sıklıklarının Farklı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum	70
4.13 Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirdiklerine ilişkin bulgular ve yorum.....	72

4.14 Okul öncesi Öğretmenlerine Göre Çocukların Serbest Zaman Etkinliklerinde Kitap Merkezlerini Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	76
5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yer Verdikleri Okuma Etkinliklerine İlişkin Sonuç Ve Tartışma.....	76
5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerinde Tercih ettikleri Kaynaklara İlişkin Sonuç Ve Tartışma	81
5.3. Öneriler.....	86
KAYNAKÇA.....	88
EKLER.....	102
Ek :1Okuma Etkinliklerine Yer Verme Düzeyi ve Kaynak Seçim Kriterleri Hakkında Görüşler Formu	102



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 3. 1 Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları.....	42
Tablo 3. 2 Katılımcıların mezun olduğu programa göre dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları	42
Tablo 3. 3 Katılımcıların çalıştığı kuruma göre dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları.....	43
Tablo 3. 4 Katılımcıların çalıştığı yerlere göre dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları.....	44
Tablo 3. 5 Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları.....	44
Tablo 3. 6 Katılımcılarınsınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Dağılımlara İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 3. 7 Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda kullanılan istatistiki testlere ilişkin bilgiler	46
Tablo 4. 1 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları puan ortalamalarının bazı demografik değişkenlere göre dağılımı	50
Tablo 4. 2 Öğretmenlerin okuma etkinliklerine günün hangi saatlerinde yer verdiklerine dair betimsel bilgiler.....	52
Tablo 4. 3 Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları okuma etkinliklerinin günlük planda ne kadar yer aldığına ait puan ortalamaları bazı değişkenlere göre dağılımı	54
Tablo 4. 4 Okuma etkinliği seçim kriterlerine ilişkin betimsel bilgiler	55
Tablo 4. 5 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliği uygulama türlerine yönelik betimsel bilgiler	57
Tablo 4. 6 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde kullandıkları değerlendirme aracı türlerine yönelik betimsel bilgiler	59
Tablo 4. 7 Çocukların okuma etkinliklerinde ne tür kaynakları tercih ettiklerine ilişkin betimsel bilgiler	61
Tablo 4. 8 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde ne tür kaynakları tercih ettiklerine ilişkin betimsel bilgiler	63
Tablo 4. 9 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma kaynaklarını temin ettikleri yerlere ilişkin betimsel bilgiler	65
Tablo 4. 10 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakların yayın dili türü (yerli-yabancı) dağılımına ilişkin ki-kare uyum testi sonuçları.....	67
Tablo 4. 11 Katılımcıların kaynak seçiminde dikkate aldıkları kriterlere ilişkin betimsel istatistik.....	68
Tablo 4. 12 Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ait puan ortalamaları bazı değişkenlere göre dağılımı	70
Tablo 4. 13 Okul öncesi öğretmenleri salgın döneminde okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirdiklerine ilişkin betimsel bilgiler	72
Tablo 4. 14 Çocukların Serbest Zaman Etkinliklerinde Kitap Merkezlerini Tercih Etme Durumlarına Dair Ki-Kare Uyum Testi Sonuçları.....	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4. 1 Okuma etkinliğine günün hangi saatlerine yer verdiklerine ilişkin dağılımlar	52
Şekil 4. 2 Okuma etkinliği seçim kriterlerine ilişkin dağılımlar	56
Şekil 4. 3 Öğretmenlerinin okuma etkinliği uygulama türlerine ilişkin dağılımlar	58
Şekil 4. 4 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde kullandıkları değerlendirme aracı türlerine ilişkin dağılımlar	60
Şekil 4. 5 Çocukların okuma etkinliklerinde ne tür kaynakları tercih ettiklerine yönelik dağılım	62
Şekil 4. 6 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde tercih ettikleri kaynak türüne ilişkin dağılımlar	64
Şekil 4. 7 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma kaynaklarını temin ettikleri yerlere ilişkin dağılımları	66
Şekil 4. 8 Okul öncesi öğretmenlerinin kaynak seçiminde dikkate aldıkları kriterlere yönelik dağılım	69
Şekil 4. 9 Okul öncesi öğretmenleri salgın döneminde okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirdiklerine yönelik dağılım	73

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

TDK :Türk Dil Kurumu

n : Birey Sayısı

ort :Ortalama

ss :Standart Sapma



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu başlık altında; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi ile birlikte varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan doğumundan geldiği yaşa ve konumuna kadar sahip olduğu bilgi birikimlerini kısmen yaşayarak, tecrübe ederek kazanırken az denemeyecek kadar önemli kısmını da kitaplardan elde eder (Koçak, 2020). Bu doğrultuda ise birçok öğretmen, eğitimci ve ebeveynin en birincil isteği çocuklarının küçük yaşlardan itibaren okumaya ilgili olması ve kendini geliştirmesidir (Güneş, 2017). Okumaya böyle bir önem atfedilirken okumanın çeşitli tanımları yapılmıştır.

Okuma, birçok farklı becerinin birleşiminden oluşmuş zihinsel ve karmaşık bir süreçtir. Bu beceriler; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama olarak sıralanabilir (Coşkun, 2002). Rozan (1982)'a göre ise okuma, yazılı ve basılı işaretleri belirlenmiş kurallara göre seslendirme, metindeki gizli olan duygu, düşünce ve fikri kavrama; sıradan bir çözümleme tekniği değil organizmayı bütün olarak harekete geçiren öğrenme çabasıdır.

Okuma sadece harfleri öğrenme, sözcükleri tanıma olarak algılanmayıp, okunan bir yazıyı anlamak, bunu düşünme, eleştirme, uygulamaya geçme, değer ve dünya görüşü geliştirme, sanat zevki oluşturma, olaylar üzerinde analiz-sentez yaparak değerlendirme olarak ele alınmalıdır (Güneş, 2006). Başka bir tanımda ise okuma; insanın düşünce dünyasını zenginleştiren, geliştiren, onu şekillendiren ve hatta

değiştiren bir süreçtir (Kaldan Sabak, 2007). TDK, okumanın tanımını “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek, yazılı bir metnin iletmek istediğini öğrenmek, sesli olarak okumak.” şeklinde yapmıştır. Halbuki ilk okuma, okuma eyleminin sadece başıdır (Coşkun, 2002). Akyol (1997), okumayı, dört unsurdan oluşan; okuyucu, çevre, yazılı ve yazısız kaynakların birbiriyle iki taraflı olarak etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlar.

Kişilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak günümüz eğitim sistemlerinin en temel hedeflerinden biri haline gelmiştir (Arıcı, 2008). Çocuğun kendini yenilemesi ve geliştirmesi, yaşam boyu öğrenmeye devam etmesi ve dünyayı iyi anlamlandırması için okumaya olan ilgisini artırmak, okumayı sevdirmek ve alışkanlığa dönüştürmek önemli bir hal almıştır (Güneş,2017). Bu alışkanlık kazandırılmalıdır zira bir ülkenin gelişmişlik seviyesi o ülkenin kültür temelli okuma düzeyi ile doğru orantılı olarak ele alınmaktadır (Ortaş, 2014). Ayrıca çocuklara bilişsel, bedensel, duygusal ve toplumsal olarak erken farkındalık kazandırılması, uzman desteği ve yönlendirmelerin olması onların; sağlıklı ve uyumlu aynı zamanda becerikli, öğrenmeye istekli ve ilgili bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır (Aytaş,2005).

Okuma alışkanlığı ve sevgisinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması büyük önem taşırken bunun en etkili ve eğlenceli aracı çocuk kitaplarıdır (Güzelyurt ve Saraç, 2018). Çocuğun renkli resimli kitaplarla tanıştırılıp kitaplara karşı ilgisinin teşvik edilmesi ileride okuma alışkanlığı kazanmasında önemli role sahiptir (İnan, 2005). Özellikle küçük yaşlardan itibaren edinilen okuma alışkanlığı, zihinsel gelişim ve sosyal olgunlaşmaya destek olan önemli ve vazgeçilmez bir eğitim aracıdır (Coşkun, 2002; Russell,2017). Çocuğun kişisel gelişimi, hayat boyu öğrenmenin devamlılığı ve dünyayı iyi tanıyıp yorumlaması için okuma ilgisinin arttırılması, okumanın sevdendirilmesi ve alışkanlığa dönüştürülmesi önemlidir (Güneş, 2017).

Dökmen (2019), kişilerin kitaplara ve okumaya ilgili olmalarını sağlayan bir takım ihtiyaçlardan bahseder. Bu ihtiyaçlar yani okumaya teşvik eden güdüler; eğlenmek, ruhsal olarak gelişmek (kendini gerçekleştirmek), tutumları güçlendirmek, yeni şeyler öğrenmek, eski bilgileri örgütlemek, psikolojik olarak savunma mekanizmasını kullanmak olarak belirtilebilir. Bireyin tüm yaşamında olduğu gibi okul öncesi dönemde de belirttiğimiz güdüler aktif olarak okumaya yönelik ilgiyi etkilemektedir. Fakat okul öncesi dönem çocukları okuma eylemini

gerçekleştiremediklerinden sorumluluk okul öncesi öğretmenlerine ya da ebeveynlere kalmaktadır.

Çocuklar kitaplarla doğumdan itibaren tanışırken kitaplarla en etkileşimli oldukları ilk dönem ise okul öncesi dönem olduğundan, öğretmenler üzerine düşen sorumluluğun bilincinde olmalı ve kitap okuma noktasında olumlu örnek olarak çocuğa bir rehber olmalıdır (Arıcı, 2008). Nitelikli seçilen kitaplar çocukların ilgi ve meraklarını uyandırarak onların başka dünya perspektifinden bakmalarını sağlayıp onları başka mekanlara zamanlara götürüp yaşam alanlarını genişletir. Başkasının yaşamına farkındalık sağlarken zorluklarla baş etme, empati kurma, iş birliğinde bulunma, yardım etme gibi sosyal becerilerini geliştirir. Ayrıca çocuğun farklı yaşamlarla bağ kurması sorunlarında yalnız olmadığına ilişkin algı oluşturur. Böylece hayatın provasını yapma imkanı bulur. His ve düşünceleri gelişirken çocuğun düşünsel olarak farklı rolleri denemeleri, kendi hayatıyla karşılaştırmalar yapmalarını ve hayata dair derin bir anlayış geliştirmesini sağlar (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Çocukların kitapları incelemesi, dinlemesi, resimlerine bakıp anlatmaya çalışması; alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini destekleyerek dil gelişimlerini ve görsel okuma becerilerini geliştirirken, neden sonuç ilişkisi kurmalarına, hayal gücü gelişimlerine, kendilerini sözel ifadeye, empati becerisinin gelişimine katkı sağlar ve yazı farkındalığı ile okuma yazmaya olumlu tutum geliştirilmesine teşvik eder (Anderson, Anderson ve Shapiro, 2005; Bayraktar, 2018; MEB, 2016; Whitead, 2007;).

Erken çocuklukta kitap okumanın yararları zihinsel ve akademik olarak ikiye ayrılabilir. Bu çağda okumanın dil gelişiminin yanı sıra yüksek başarı gerektiren zeka testleriyle pozitif ilişkili olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca okuma paylaşımı matematiksel düşünme ve öğrenmeyi arttırmaktadır. Bunun yanında nitelikli kitap seçimi çocuğun empati geliştirmesine yardımcı olurken sosyal-duygusal değerlerinin de gelişimini sağlayabilir (Deretarla Gül, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013 yılında güncellediği Okul Öncesi Eğitim Programı'nda dil gelişimi alanına, ilk defa çocukların okuma yazmayı kolay öğrenebilmesi ve gelecekte iyi okuryazarlar olmaları için gerekli becerileri içeren yazı ve okuma farkındalığı ile alakalı kazanım ve göstergeler eklemiştir (Bayraktar, 2018). Okul öncesi eğitim başta dil, okuma ve yazma gelişimi olmak üzere çocuğun tüm gelişim alanlarını en üst düzeyde desteklemeyi hedefler. Bu hedefler kapsamında

günlük eğitim programı içerisinde düzgün konuşma, yeni sözcükler öğrenme ve kendini ifade etme edinimleri için okuma yazma etkinliklerine sık sık yer verilir (Tuğlık, Kök, Koçyiğit, Kaya, Gençdoğan, 2008). Okul öncesi günlük eğitim akışında ise bu etkinliklere en çok Türkçe etkinlikleri kapsamında rastlanılmaktadır. Türkçe etkinlikleri çocukların Türkçeyi doğru, güzel ve düzgün olarak kullanabilmeleri, kelime dağarcığını arttırma, iletişim becerilerini arttırma, sesleri çıkarabilme, söz dizim yapılarını anlama, dinleme becerisi kazandırma ve sözel ve sözel olmayan yollarla kendini ifade gibi kazanımları sağlamak için yapılan bireysel ya da grup etkinlikleridir (MEB, 2016).

Türkçe etkinlikleri ile çocuklara kazandırılması hedeflenen bu kazanımları çocuğa sunarken sık sık okuma kitaplarından faydalanılmaktadır ve bu kitaplar planlanan kazanımların ediniminde büyük bir öneme sahiptir. Günümüzde okumanın ve bireylerin özellikle de küçük yaşlardan itibaren kitaplarla tanıştırılmasının faydaları ön planda tutulurken, öğretmenlerin okuma etkinliklerine yer verme durumlarını ve bu etkinliklerde kullandıkları kaynak kitaplarını hangi ölçütler çerçevesinde tercih ettikleri merak uyandırmaktadır. Bu bağlamda yapılacak olan çalışmanın, bu sorulara yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme durumları ve kaynak seçimlerinde esas aldıkları ölçütler nelerdir ve bu özellikler demografik değişkenler açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.2.1. Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları ne düzeydedir ve bu düzey;

- a. Mesleki kıdem
- b. Çalışılan yerleşim yeri,
- c. Sınıftaki çocuk sayısı
- d. Çalışılan kurum türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerine sıklıkla günün hangi saatlerinde yer vermektedirler?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları okuma etkinlikleri günlük planda ne kadar süre yer almaktadır ve yer alma süresi;
 - a. Mesleki kıdem
 - b. Çalışılan yerleşim yeri,
 - c. Sınıftaki çocuk sayısı
 - d. Çalışılan kurum türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenleri etkinliklerinde okuma etkinliklerine hangi kriterler doğrultusunda yer vermektedirler?
5. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirmektedirler?
6. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerinde hangi tür değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar?
7. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocuklar okuma etkinliklerinde ne tür kaynaklar okumayı tercih etmektedirler?
8. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerinde ne tür kaynaklar okumayı tercih etmektedirler?
9. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakları nerelerden temin etmektedirler?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakların yayın dili türü (yerli-yabancı) nasıl bir dağılım göstermektedir?
11. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakları hangi kriterler doğrultusunda seçmektedirler?
12. Okul öncesi öğretmenleri salgın döneminde okuma etkinliklerine ne sıklıkta yer vermektedirler ve yer verme sıklıkları;
 - a. Mesleki kıdem
 - b. Çalışılan yerleşim yeri
 - c. Sınıftaki çocuk sayısı
 - d. Çalışılan kurum türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
13. Okul öncesi öğretmenleri salgın döneminde okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirmektedirler?

14. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların serbest zamanlarında kitap merkezlerini tercih etme düzeyi dağılımları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme durumları ve kaynak seçimlerinde esas aldıkları ölçütleri incelemek ve bu özelliklerin demografik değişkenler açısından nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi çağı çocukları okumayı henüz bilemezler ama dinlemekten oldukça hoşlanırlar. Bu dönem çocuklarına nitelikli kitaplar okunmalıdır. Çünkü nitelikli kitapların okunması, onların bilişsel, duyuşsal, toplumsal gelişimlerini sağlarken zihin ve kişilik gelişimlerinde de katkı sağlar (Aslan, 2008). Kitabın nitelikli seçimi kadar çocuğa nasıl sunulduğu da önem arz etmektedir. Bir çocuğun küçük yaşlardan itibaren kitaplarla tanışması duyup öğrendiği dili görerek içselleştirmesini sağlarken; çocuğa metinlerin vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek okunması ses-sözcük farkındalığının doğru kazandırılmasına, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur (Sever, 2013).

Her kesimden çocuğun kitaplarla karşılaşabileceği yegane yerlerden birisi muhakkak okul öncesi kurumlarıdır. Bu kurumlarda da kitap okuma etkinlikleri öğretmenlerin sorumluluğunda ve kontrolünde gerçekleştirilmektedir. Kitapların çocukların çok yönlü gelişimleri üzerindeki önemli etkisi göz önüne alındığında, okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışlarında okuma etkinliklerine ne derece önem ve yer verdikleri, etkinlikleri nasıl yürüttükleri ve kaynak seçim kriterlerinin neler olduğunu belirlemek oldukça önemli görünmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında bu önemli sorulara cevap bulunacak olmasının alan yazına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Konar (2004) yaptığı çalışmada 1995 ve 2002 yılları arasında yayımlanan okul öncesi kitaplarının içerik ve biçimlerini incelemiştir. Bektaş (2010) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları hikaye anlatım yöntemleri üzerinde durmuştur. Turan (2014) çalışmasında okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan resimli hikaye kitaplarını karakter eğitimi ve öğretmen görüşü ve öğretmenlerin uygulamaları açısından incelerken, Tuncer (2016) ise okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan resimli hikaye kitapları hakkında öğretmen görüşlerini incelemiştir.

Tepetaş Cengiz (2015) hazırladığı doktora tezinde okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dil gelişimleri ile resimli hikaye kitabı okuma etkinlikleri arasındaki ilişkiyi ele alırken Metin (2019) ise çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarına müzikli hikaye ve masalların okunmasının yaratıcılık düzeylerine etkisini ele almıştır. Bu çalışmalarla okumanın çocukların farklı gelişim alanlarına etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Kerigan'ın (2018) yaptığı çalışmada etkileşimli kitap okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılmasını incelemişken, Kılınçcı (2019) okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerinde etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin etkisinin ne düzeyde olduğunu incelemiştir. İfade edildiği gibi bu çalışmalarda farklı okuma yöntemlerinin çocukların gelişimleri üzerine incelemeler yapılmıştır. Alpay (2019) tez çalışması kapsamında okul öncesi eğitimde kullanılan hikaye kitaplarını çocuk hakları çerçevesinde incelediği çalışması kitapların içeriğinin tek boyutlu olarak ele alındığı bir çalışma olarak göze çarpmaktadır. Öncüler (2020) hazırladığı tez çalışmasında okul öncesi dönem resimli hikaye kitaplarının matematik eğitimi içerik standartlarına uygunluğunu incelerken, Uzmen ve Mağden (2002) resimli çocuk kitapları ile okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının desteklenmesini; Şahin (2014) okul öncesi çocuk kitapları bazında görsel uyaran olarak resim temasını; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay (2015) okul öncesi eğitim sürecinde hikaye okuma ve öğretmenlerin sorularını; Eray Alışkan ve Güneyli (2016) okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine dair görüşlerini; Bayraktar ve Demiriz (2017) okul öncesi öğretmenlerin kıdem durumlarına göre çocuk kitabı seçiminde kullandıkları ölçütlerin incelenmesini; Güzelyurt ve Saraç (2018), çocukların gelişim düzeyine uygun kitapların nasıl olması gerektiğini; Bay (2020) meb okul öncesi eğitim programındaki temel kavramlar çerçevesinde resimli çocuk kitaplarını; Bekkaya ve Güven (2021) 0-6 yaş dönemi çocuk kitaplarının yapısal özelliklerini incelemişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde farklı okul öncesi dönemde okuma faaliyetlerine ilişkin çeşitli çalışmalara yer verildiği görülse de bu konuda yürütülecek güncel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Ayrıca yapılan çalışmaların okuma etkinliklerini tek boyuttan ele aldığı ve çoğunlukla resimli hikaye kitaplarının incelendiği görülmektedir. Bu bağlamda yapılacak olan bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin gün içerisindeki eğitim akışlarında okuma etkinliklerine ne derece yer verdikleri, etkinlik sürecinin özellikleri, kaynak seçimlerinde dikkat ettiği unsurların neler olduğu üzerine güncel bilgiler sunacak olması ve diğer araştırmalardan daha geniş kapsamlı içeriğe sahip olması nedeniyle önemlidir.

1.5. Varsayımlar

- Katılımcıların anketteki maddeleri samimi ve içten olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- Çalışmada veriler anketle toplanmıştır. Bu tür çalışmalarda veriler katılımcıların kendi cevaplarıyla elde edildiğinden dolayı sosyal beğenilirlik etkisi ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda sosyal beğenilirlik etkisi çalışmanın önemli bir sınırlılığıdır.

- Çalışmada öğretmenlerin okuma etkinliklerine yer verme düzeyleri ve kaynak seçim kriterlerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan yerleşim yeri, sınıftaki çocuk sayısı ve çalışılan kurum türü gibi farklı demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştığının incelenmesi planlanmıştır. Ancak örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin büyük bir kısmının kadın olmasından (n=172) dolayı cinsiyet değişkeni araştırma dışında bırakılmıştır.

1.7. Tanımlar

Okul öncesi eğitim: Bireyin doğumundan ilkokul eğitimine kadar olan süreci kapsayan, toplumsal kültürel değerleri aktararak gelecek yıllara hazırlayan, fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve dil becerilerin büyük bir kısmının tamamlandığı, ailede ve okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından verilen eğitim sürecidir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2000).

Günlük plan: Uygulamadan önce ilgili öğretmenlerce hazırlanan, bir veya birkaç etkinlik saatinde işlenecek konunun; bu konuya ilişkin yapmayı tasarladığı deneyler, ödevler, uygulama çalışmaları, tartışma soruları gibi her türlü çalışmayı içine alan plandır.

Okuma etkinlikleri: Okul öncesi eğitim kurumlarında Türkçe etkinlikleri kapsamında yapılan etkinliklerdir. Şiir okuma, etkileşimli okuma, paylaşımlı okuma, hikaye anlatma, tamamlama, başka hikayeler oluşturma, hikayeyi tekrar anlatma, bir hikayeyi resimleme ve resimlerden hikayeler oluşturma bu etkinliklere örnek verilebilir (MEB, 2013).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim; çocukların doğumundan mecburi eğitime başladıkları sürece kadarki zaman diliminde çocukların yetenekleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, gelişimlerine uygun olarak onlara zengin uyarıcı çevre olanakları sunarak çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal, dil ve psikomotor becerilerinin gelişiminin büyük oranda tamamlandığı ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu bir süreçtir (Aral vd., 2000; MEB, 2016). Ayrıca verilen eğitim toplumun kültürel özelliklerini taşıırken bu eğitimle çocuğun kendine güveni, yeteneklerinin farkına varması, yaratıcılığının geliştirilmesi, algılama becerilerini arttırarak akıl yürütme becerilerinin arttırılması, kendini ifade ve öz denetimin oluşması sağlanmaya çalışılır (Oğuzkan ve Oral, 1997; Yılmaz, 2003).

Çocuklar doğal bir eğilim olarak keşfetmek ve öğrenmek isterler. Öğrenme erken yaşlarda başlarken hayat boyu devam eder. Bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişime zemin oluşturan beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemi kapsayan okul öncesi eğitim süreci boyunca çocuğun sağlıklı beslenmesi, zengin uyaranlarla donatılmış ortam sunulması ve yeni öğrenme fırsatlarının tanınması gerekmektedir. Böylece erken yaşam deneyimleri kazanan çocuğun öğrenmeye, kendi becerilerine ve okula karşı tutumları ve okul başarısı etkilenir (MEB, 2013). Bu süreç içinde çocuğa olumlu yetişkin desteğinin sağlanması ve fırsatlar verilmesi onu yaşama en iyi şekilde hazırlar (Buldur, 2014).

Çocuğa erken yaşlardan itibaren sağlanacak deneyimlerle birincil bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırılarak çocuğun daha sonraki eğitim öğretim yaşamı ve sosyal

duygusal yaşamı biçimlendirilir ve güçlendirilir. Böyle önemli kazanımların edinildiği okul öncesi eğitim gelişigüzel yaşanamayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyondur (Arı, 2006).

Okul öncesi dönem özerk ve bağımsız girişim deneyimlerinin yapılandığı, demokratik kültürün temellerinin atıldığı, çocukların kendilerini gerçekleştirmeye yönelik gereksinimlerinin desteklendiği dönemdir. Çocuğun yaşamı ve kendini tanıması için en güçlü uyaranlar sözel ve görsel uyaranlardır. Bu bağlamda çocuğun anlam evrenine uygun olacak şekilde anadilinin yetkin kullanımlarıyla karşı karşıya getirilmesi büyük öneme sahiptir. Çocuğun eğitiminden sorumlu tüm yetişkinlerin bu dönemde azami duyarlılık göstermesi onun gençlik ve yetişkinlik dönemindeki yazılı ve görsel iletişim eğilimlerini etkileyecektir (Sever, 2013).

2.2.Okul Öncesi Eğitim Programı

Çocuğun yaşından beklenen ve gelişim dönemine ait özelliklere göre göstermesi gereken fiziksel, bilişsel, duygusal ve toplumsal davranışları edinmesi amacıyla planlanan bütün eğitsel yaşantılarıdır (MEB, 2013). Başka bir deyişle, okul öncesi eğitim programı, 0-72 aylık çocukların okul öncesi eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için belirlenen hedef ve kazanımlara uygun, planlı ve sistemli olarak eğitim deneyimleri düzenleyen ve öz değerlendirmesini de içinde barındıran çalışmaların bütünü olarak ifade edilebilir (Aral vd., 2000). Çocuğun gelişimini tam olarak sağlayabilmesi için, sistemli olarak daha karmaşık olan becerileri kazanmasına yol gösterilmelidir. Bu da ancak alanında uzman kişilerce hazırlanan eğitim programı ile sağlanabilir (Senemoğlu, 1994). Bir çocuğun eğitimindeki paydaşlardan biri olan eğitim programı ülkemizde en son 2013 yılında güncellenerek bugün ki halini almıştır. Güncellenen okul öncesi eğitim programıyla birlikte okul öncesi eğitimin temel amaçları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Çocukların iyi alışkanlıkları kazanmasının yanında beden, zihin ve duygu gelişimini sağlamak,
- Çocukları bir sonraki eğitim kurumlu olan ilkokula hazırlamak,

- Şartları elverişsiz ailelerde ve çevrelerde yetişen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmak,
- Çocukların anadilimiz olan Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, teşvik etmek (MEB, 2013).

Programda ulaşılmak istenen amaçları belirledikten sonra amaca ulaşmak için kazanım ve göstergeler oluşturulmuş ve bu kazanım göstergelerin amacına hizmet edecek çeşitli etkinlik türlerine yer verilmiştir. Türkçe etkinlikleri, sanat etkinlikleri, dramatik etkinlikler, müzik etkinlikleri, hareket etkinlikleri, oyun etkinlikleri, fen etkinlikleri, matematik etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve alan gezileri programda yer alan etkinlik türlerindendir (MEB, 2016).

2.2.1. Öğrenme Merkezleri

2013 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programı ile beraber öğretmenlere sınıf içi düzenlenmede yeni bir vizyon kazandırmak amaçlanmış ve öğretmenlere; öğretmen ve çocukların sınıfı daha etkin kullanmalarını sağlamayı, becerileri bireysel ya da küçük gruplar halinde desteklemeyi ve bilgilerini yapılandırmayı daha da kolay hale getirmeyi mümkün kılmak adına öğrenme merkezleri oluşturulması önerilmiştir (Bayrak-Çelik, 2019; Çelebi Öncü, 2017).

Öğrenme merkezleri ile çocuklar küçük gruplar halinde, bağımsız olarak ve iş birliği içinde çalışırken aktif katılım yoluyla bir çok yeni kavram ve beceri öğrenir, keşfeder ve pratik yapar. Aynı zamanda yapacağı etkinliği ve istediği materyali kendi seçerek problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerileri de gelişir (Pike-Wilkie, vd., 2008). Ayrıca çocukların farklı öğrenme merkezlerinde oyun oynaması kendini ifade etme, paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, sosyal problemlere çözüm bulma, başladığı işi bitirmede kararlı olma, sorumluluk alma ve sorumluluklarını yerine getirme, cinsiyet rollerin farkına varıp kazanma gibi sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesine katkı sağlar (Aral vd., 2000).

Öğrenme merkezleri sınıf yapısı ve çocuk sayısı dikkate alınarak, günlük eğitim akışı içinde yer alan kazanım ve göstergeler en uygun olarak farklı malzeme ve materyallerin olduğu, bu materyallerin zaman zaman güncellendiği, birbirinden dolap,

raf, bant vb. gibi malzemelerle ayrılacak şekilde sınıf içinde merkezin özelliğine göre konumlandırılmalıdır (MEB, 2013).

2.2.1.1.Blok Merkezi

Yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan blok merkezi için çoğunlukla geniş bir alan tercih edilmektedir. Bu merkezde bulunan materyaller şöyle sıralanabilir; çeşitli büyüklük ve yapıda, renkli, delikli bloklar, farklı ebat ve şekillerde tahtadan bloklar, içi boş kutu bloklar, farklı eğimlerde rampalar, çeşitli kutular ve sepetler, oyuncak arabalar, farklı planlanabilecek raylar, oyuncak trenler, legolar, çok farklı şekil ve biçimlerde tahtadan taşıtlar, yapboz türünde ahşap oyuncaklar, insan figürleri, hayvan figürleri, trafik işaretleri gibi oyun materyalleri. Merkezin zemininin halı kaplanması çocukların oturmaları için ve sessizlik isteyen diğer merkezlerden uzak olarak tasarlanması diğer merkezdeki çocukların rahatsız olmaması için faydalı olacaktır (Acer, 2016; Öztürk Aynal, 2012; Sevinç, 2004).

2.2.1.2.Müzik Merkezi

Müzik her insanın duygularına ulaşır, coşkuyu, öfkeyi, sevgiyi ifade edebileceği bir etkinliktir. Okul öncesi kurumlarda da müzik ile çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlayacağı ortamlar müzik merkezleri ile sağlanır. Bu merkezlerde hazır materyallerin yanında öğretmenin ya da çocukların da hazırlayabileceği materyaller bulundurulabilir. Bu materyaller; davul, tef, zil, ritim çubukları, çalparalar olabileceği gibi aletler olabileceği gibi çocukların severek kullandığı ksilefon ve metalefonlara da yer verilebilir. Ayrıca kaset, cd, cd çalar, radyo vb araçlara da yer verilebilir (Şener ve Yıldız, 2016).

2.2.1.3.Sanat Merkezi

Sanat eğitimi çocukların büyük hayal dünyaları ile üretici, farklı, öz güven sahibi ve kendini iyi ifade edebilen, bulunduğu ortamın farkına varan, estetik bireyler olmasını destekler (Gürpınar, 2006). Sanat merkezi nezih bir ortamda, farklı durumlara (masa, sehpa, yer ve duvar gibi) rahatça geçiş yapabileceği şekilde, çocukların birbiriyle fikir alış verişinde bulunabileceği şekilde olmalıdır (Çakır, 2011).

Sanat merkezinde bulunabilecek malzemeler şu şekilde sıralanabilir: Farklı renk ve türde boyalar (sulu boya, parmak boyası, gazlı kalemler, pastel boya, kalem boya vb.), farklı boyut ve kalınlıkta fırçalar, farklı renk ve boyutlarda resim kağıtları, su kapları, resim sehpaları, farklı cinsten kağıtlar (fon kağıdı, mukavva, jelatinli kağıt, ambalaj kağıdı vb), çeşitli yoğurma malzemeleri (talaş, kil, oyun hamuru gibi), kalıplar, merdaneler, makas, yapıştırıcı, artık materyaller, çocukların boyamak ya da süslemek için kullanabileceğı kaplar (Altay, 2018).

2.2.1.4.Fen Merkezi

Fen merkezi çocuklara uyaranlarla dolu ortam sunarak zihinsel ve bilişsel gelişimi için büyük öneme sahiptir. Çocuklar deneyim yaşayabilecekleri bir fen merkezine ihtiyaç duyarlar. Fen merkezi sınıfın güneş alan bölgesine konumlandırılmalıdır ki özellikle bitki ve hayvan bakımı için önemlidir. Merkez ilgi çekici şekilde donatılmalı ve çocuklar bu merkezde etkinlikler yapmayı ve öğrenmeyi istemelidirler (Şahin, 2000). Bu merkezde bulundurulması önerilen malzemeler şunlardır:

- Büyüteçler, mikroskop,
- Çeşitli konularda afişler,
- Toprak çeşitleri
- Ev, su ve vücut termometresi,
- Huni, hortum, damlalık vb.,
- Kronometre,
- Masa saati, kum saati,
- Çeşitli bitkiler ve tohumlar,
- El feneri,
- Teraziler, denge aletleri,
- Renk karışımı için boyalar,
- İnsan maketi,
- Çukur, tümsek, normal aynalar,
- Çeşitli mumlar, kuş tüyleri,
- Doğa olaylarını anlatan ilgili resimli kitaplar,
- İpler ve halkalar,
- Tuz, şeker, sirke, limon suyu gibi maddeler,

- Çeşitli afişler ve grafikler (hava grafiği gibi),
- Ölçüm aletleri (cetvel, mezura, baskül gibi) (Poyraz ve Dere, 2011).

2.2.1.5.Dramatik Oyun Merkezi

Çocukların ev ve aile yaşamı ile ilgili durumları canlandırdığı, hayal güçlerini sınırsız şekilde istedikleri gibi kullandıkları, kendilerini ve duygularını rahat şekilde ifade ettikleri, cinsel ve toplumsal rollerini öğrendikleri ve genellikle en fazla hoşlandıkları öğrenme merkezlerinden biridir (Çelik ve Kök, 2010).

Oyun çocuğun bilişse, duyuşsal, sosyal ve duygusal olarak bütün gelişim alanlarını destekler. Çocuklar dramatik oyun merkezinde farklı rollere bürünür. Bu bazen anne, baba, çocuk gibi roller olurken bazen de doktor, hemşire, öğretmen gibi mesleki roller olabilir. Çocuklar bu şekilde farklı rollere bürünmek için hayal güçlerini kullanarak çeşitli oyunlar oynarlar. Bu kimliklerle gelecekteki rollerine hazırlanırlar ve hayal güçleri gelişir. Aynı zamanda paylaşma, yardımlaşma ve kurallara uyma gibi daha pek çok sosyal davranışların kazanımı da bu merkezlerde desteklenir (MEB, 2016).

2.2.1.6.Kitap Merkezi

Çocukların henüz okuma yazma bilmediği okul öncesi dönemde görsel okumalar çocuklar için önemlidir. Görsel okumaların yapılması için çocuklar sık sık resimli kitaplarla buluşturulmalıdır. Ayrıca bu merkez sınıftaki diğer bölümlerden tül ya da paravan gibi malzemelerle ayrılmalı, zemin halı gibi yumuşak malzemelerle kaplanarak minderler konulmalı, çocuklara rahat edebilecekleri bir okuma ortamı, mekanı sağlanmalıdır (Dodge, Colker ve Herroman, 2008).

Merkezde okuma kitaplarının yanı sıra posterler, hikaye kartları, gazete ve dergiler, televizyon şeridi, flash kartlar, üç boyutlu kitaplar, albümler, kataloglar gibi çeşitli ek materyaller bulunabilir (MEB, 2013).

Okul öncesi dönemde kitap seçimi ve kitap merkezinde bulunacak kitapların özellikleri oldukça önemlidir. İlk olarak kitapların dış yapı özelliklerinin uygun olması gerekmektedir. Bakımsız, yırtılmış, soyulmuş kitapların yer almaması; yer alan kitapların da uygun boyutta, büyük puntolarla yazılmış, kalın karton kapaklı, sağlam, dikkat çekici ve canlı kapak resmine, kaliteli kağıt yapısına sahip ve sayfaların büyük

oranda resim ile kaplı olması gerekmektedir. Ayrıca iç yapı özelliklerinin de çocuklara uygun olması çok önemlidir. Anlatımının sadeliğine, kitabın konusunun, olay örgüsünün ve kitaptaki karakterlerin çocuklara uygun olması ve eğitici nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. (Kurşunlu, 2018).

2.2.2. Etkinlik Türleri

Okul öncesi eğitim programında etkinlikler; Türkçe, sanat, oyun, hareket, matematik, fen, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile dramatik etkinlikler ve alan gezileri olarak ele alınmıştır. Belirtilen bu etkinlikler bireysel olarak gerçekleştirilebileceği gibi küçük ya da büyük grup etkinliği olarak da yapılabilmektedir (MEB, 2016).

2.2.2.1. Türkçe Etkinlikleri

Okul öncesi eğitim programlarında, öğretmen yönlendirmesiyle yapılan ve çocukların bütün gelişim türleri açısından önemli olan, her gün tekrar edilmesi gereken grup etkinlikleridir. Bu etkinlikler günlük plan içerisinde yer bulan etkinliklerin önemli bir bölümünü oluştururken çocukların yeni kelimeler öğrenerek sözcük dağarcığını geliştirmelerine, sözcükleri gramer yapısına uygun olarak doğru bir şekilde ve yerinde kullanmalarına, düşüncelerini dil vasıtasıyla ifade etmelerine ve kitap okuma sevgisini ve alışkanlığını kazanmalarına yardımcı olur (MEGEP, 2007).

Türkçe etkinlikleri ile çocukların zihinsel gelişimi de desteklenir. Çocuklar belli konulardaki düşüncelerini açıklar, olaylar arasında sebep sonuç ilişkileri kurar ve belli bazı kavramları kullanmayı öğrenirken gözlem yapma becerileri ve problem çözme yetenekleri de gelişir (Bektaş, 2010). Ayrıca erken okur yazarlık becerilerini destekler çocuk farklı söz dizimlerini fark eder ve kullanır, dinleme becerisi kazanır, ses tonunu ayarlayarak konuşur, sözcükleri doğru üretir ve kitaplara olumlu tutum geliştirmeyi sağlar. Tüm bunların yanı sıra öğretmen Türkçe etkinliklerini planlarken çocukların gelişim özelliklerine dikkat etmeli, ortamı uygun olarak düzenleyerek farklı yöntem ve

teknikler kullanmalı ve dezavantajlı çocukları göz önünde bulundurmalıdır (MEB, 2013).

Türkçe etkinlikleri; sınıf ortamında çocuklarla sohbet etme, onların fikirlerini alma, tekerlemeler, parmak oyunları, bilmeceler, şiirler, hikaye, masal, hikaye anlatma, okuma, tamamlama, oluşturma, resimleme ve yaratıcı dramatizasyonlardan oluşur (Kandır vd., 2012 ve Ünüvar, 2006).

2.2.2.1.1. Hikaye

Hikaye, diğer adıyla öykü, TDK tarafından bir olayın sözlü ya da yazılı olarak anlatılması, gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü olarak ifade edilmiştir ((www.tdk.gov.tr.,Erişim tarihi: 10 Mayıs 2021). Çocuklar gerçek ya da gerçeğe yakın ifadeler kullanılarak yazılan hikayelerde kendi yaşamlarından parçalar bulurlar. Bu yaşantı parçaları bir olayın çözümü, sorunun yok edilmesi, duyguların sebepleri, yetişkin ile iletişim olabilir. Hikayelerle sınırlı yaşamı olan çocukların yaşam deneyimi zenginleşirken türlü insan tiplerini tanıması ve iletişim yollarını kazanması sağlanır (Kıran, 2008).

Okul öncesi dönem hikayeleri, çocuğun yaşamında rastlayabileceği olayları yazı ve görsellerle bazı masalımsı öğelerin de kullanımıyla çok kısa anlatılan, canlı ve ya cansız tüm varlıkların hikaye karakteri olarak ele alınabileceği, bilgi verme, olumlu davranışlar kazanma, dil gelişimi ve kavram öğrenimini geliştirmeyi hedefleyen eserler olarak ifade edilmektedir (Şen, 2004). Okul öncesi dönem hikayeleri çocuğa sunulurken üç aşamadan geçmektedir. Bu aşamalar hikaye öncesi, hikaye anlatımı ve hikaye sonrası etkinliklerdir.

Hikaye öncesi etkinlikler; tekerlemeler, bilmeceler, şiirler, parmak oyunları, sohbet ve benzeri çalışmalardır. Bu etkinlik türleri gün içerisinde kullanılan bir planda hepsi aynı anda yer almamalı, birkaç tanesi seçilmelidir (Aralvd., 2000; MEB, 2016). Aynı zamanda bu etkinlikler hikayeden bağımsız olarak da Türkçe etkinlikleri içerisinde ele alınabilir.

Hikaye anlatma, farklı şekillerde gerçekleşebilir; gerçek ya da gerçek olmayan olayların belirli bir plan içinde düz anlatımla, resimler göstererek, kukla ya da farklı malzemeler kullanılarak anlatılmasıdır (Garzotto, Paolini & Sabiescu, 2010). Ayrıca hikaye anlatma, dinleme ve okuduğunu anlama becerilerini destekler, yaratıcı ve eleştirel düşünme, kendi ve başkalarının kültürünü anlamayı desteklemektedir (İşıtan, 2013).

Hikaye anlatmanın çocuk gelişimine etkilerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman arasında bağ kurmasını sağlar,
- Düşünme becerilerini destekler ve geliştirir,
- Farklı kültürlerle, farklı kişilerle empati kurmayı destekler,
- İşitsel süreç becerilerini ve dinleme becerisini destekler,
- Kitaplarda var olan resimler sayesinde görsel becerilerini destekler,
- Tat alma, dokunma, koklama, işitme ve hissetme gibi duyu algısı gelişir,
- Hafıza ve dikkati, karar verme becerisini geliştirir,
- Yazma becerisini destekler,
- Hikayedeki karakter ve olaylarla gerçek yaşam arasında ilişki kurmayı destekler,
- Kelime dağarcığı ve dil gelişiminin yanı sıra sayısal kavramları da destekler (Carle, 2002).

Çocuklar hikaye okuma sırasında pasif konumda gözükseler de dinleme sırasında görsel ve işitsel duyarını geliştirmektedir. Hikaye okumak çocuklarda çok yönlü algılamayı geliştirirken okunan hikayeleri dinleyen çocuklar okuma ve yazı arasındaki ilişkiyi keşfederler (Kandır vd., 2012).

Hikaye anlatımı sonrasında çocuklar dinledikleri hikayeyi doğaçlamaları için teşvik edilmeli, bu sebepten ötürü de eğitimci çocukların kolaylıkla doğaçlayabileceği hikayeleri seçip uygun ortamı sağlamalıdır. Çocukların dinledikleri hikayeyi anlatmaları için desteklenip kukla gibi malzemeler temin edilmeli, çocukların kendi hikayelerini oluşturup anlatmaları desteklenmelidir. Bunların yanı sıra hikayede geçen tekrarlanan kelime ve seslerin çocukları tarafından tekrar edilmesi sağlanmalıdır (Brewer, 2007).

Hikaye oluşturma/tamamlama çalışmaları, hikayeye farklı başlık bulma etkinlikleri, pandomim, taklit oyunları, rol oynama ve doğaçlama ile dramatizasyon

alışmaları, hikayenin resimlendirilip yeni hikaye kitabı yapılması, hikayeye ilişkin deneyler vb. hikaye sonrası yapılabilecek etkinliklerdendir (MEB, 2016).

Hikaye oluşturma ve tamamlama etkinlikleri çocukların i dünyalarını dışa vuran, onların hayal gücünü geliştiren çalışmalardır. Sözcüklerle resim çizmek olarak nitelendirilebilecek bu çalışma ile çocuklar hayatla, yaşam deneyimleriyle ve farklı kültürlerle tanışmakta, arkadaşlık, sevgi, paylaşma gibi duyguları geliştirmekte, duygularını ifade etmekte ve empati duyguları gelişmektedir (Alpöge, 2003).

2.2.2.1.2. şiir

şiir, hayal dünyasını harekete geçiren, duyguların ve ritmin sözcüklerle uyum içinde olduğu bir anlatım biçimidir. Duygu ve düşünceler yaratıcı ifadelerle buluşurken dilin gücünün gösterildiği yazım biçimidir. Ustalıkla seçilen sözcüklerle çok şey anlatılırken kalbin ve zihninin derinliklerine ulaşır (Kaya, 2013).

ocuk şiirleri, şiire ait tüm özellikleri içinde barındırırken kullanılan dil, hassasiyet, söyleyiş ve imge bakımından çocukların seviyesine uygun olmalıdır. ocuk şiirlerinin sınırları “ocuğa görelilik” ilkesi ile belirlenir (Oğuzkan, 2013). Bu anlamda şiirde düşünceler sade, anlatımlar yalın ve bir bütünlük içinde olmalı; abartılı benzetmelerden, sanatlı söyleyişlerden uzak durulmalı ve yapılan sanatsal benzetmelerde çocuğun durumu göz önüne alınarak hareket edilmelidir (Tanju, 2013).

şiirlerin çocuklara olan katkıları şu şekilde belirtilebilir:

- Klasik ve ağdaş edebiyata dair bilgi edinmesi sağlanır,
- şiirde yer alan ahenk, uyum ve mizah içeren sözcükler çocukların eğlenceli etkinliklerle vakit geçirmelerine fırsat sunar,
- Sözcük dağarcıkları gelişirken dinleme, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirir,
- Hayal dünyasını ve yaratıcılığı geliştirir, çocuğun kendine güven duymasını ve değerli görmesini sağlar,
- şiirin öğelerinden olan ölçü, çocukta ahenk duygusunun gelişimini destekler (Machado, 2015).

2.2.2.1.3. Tekerleme

Hayal ve gerçeğin sık sık sentezlendiği, sınırları hayal gücüne uzanan, evrendeki her şeyi konu alabilecek olan, çeşitli söz oyunları, ritim ve kafiyeyle süslenerek eğlenceli ve işlevsel hale getirilen söz değerleridir. Yapıları defalarca söylenip tekrar edilmeye olanak sağlarken eğlence unsuru barındırır (Ukay, 2020).

Tekerlemeler ahenkli söz dizimleridir ve çocuklar küçüklüklerinden itibaren ahenkli söz dizimlerinden hoşlanırlar. Aynı zamanda çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde büyük paya sahiptir (Rolton, 2002).

Çocuklar bağlamında bakıldığında tekerlemelerin özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

- Dili doğru kullanma becerilerine katkı sağlarken çocukların anadili hakimiyeti güçlenir,
- Çocukların hayal dünyaları ile gerçek dünya arasında köprü kurar,
- Kelimelere sunulan sınırsız işlev ve kabiliyetle çocukların yaratıcılığını geliştirir,
- Çocuk, anadilinin estetik yapısını keşfeder,
- Çocukların söylemekten ve dinlemekten keyif aldığı tekerlemeler eğitim faaliyetleri için önemlidir,
- Çocuğun direkt süreç içinde yer aldığı çalışmalar olduğundan etkili ve kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırır,
- Ses farkındalığına ilişkin becerileri destekler,
- İlgi çekici söyleyişleri ile çocukların dikkatlerini toplamak amacıyla etkinlik içi faaliyetlerde kullanılabilir (Ukay, 2020).
-

2.2.2.1.4. Parmak Oyunu

Tekerlemelerin, şiirsel ifadelerin müzikal bir şekilde el parmaklarının kullanılarak canlandırılmasıdır. Parmak oyunu sırasında çocuklar sözcüklerini mimiklere yansıtarak duygularını farklı şekillerde ifade edebilmektedir (Rolton, 2002).

Parmak oyunlarının yararları şu şekilde belirtilebilir:

- Hayal dünyasını geliştirir.
- Yeni sözcükler öğrenmesine fırsat tanır.
- Söz ve hareket arasında uyum ve koordinasyon sağlar.
- Taklit yeteneğini geliştirir.
- Eğlenceli vakit geçirmeyi sağlar.
- Parmak kaslarının gelişimini destekler.
- Hareketli çocukların sakinleşmesini teşvik eder.
- Etkinlikler arası geçişlerin yumuşak olmasını sağlar.
- Oyun etkinliklerinde ısıdırıcı ve dinlendirici çalışmalar olarak kullanılabilir.
- El- göz koordinasyonunu sağlarken yeni sözcükler öğrenmeyi ve dinleme becerisinin gelişmesini sağlar.
- Kavramların öğrenilmesinde etkilidir.
- Küçük kas gelişimine, kavram ve bellek gelişimine, sosyal duygusal gelişime katkıda bulunur (MEB, 2013b).
-

2.2.2.1.5. Bilmeceler

Herhangi bir nesne ya da onların bir ya da birkaç özelliği verilerek adının ne olduğunun sorulduğu dil oyunlarına bilmece denir. Okul öncesi eğitimde bilmecelerin konusu; çocuğun günlük hayatında karşılaştığı ya da karşılaşılabileceği olaylar, doğa olayları, bitkiler, hayvanlar, nesneler gibi kolay kavranabilecek somut kavramlarla ilgili konular olabilir (MEB, 2016).

Okul öncesi dönem çocuklarına bilmecelerin katkıları şu şekilde sıralanabilir:

- Çocuğun dilsel belleği gelişir.
- Kelime haznesini ve muhakeme gücünü geliştirir.
- Bir nesnenin, varlığın ya da olayın ismini söylemeden, üstü kapalı şekilde çağrışımlarla, özellikleri hakkında kısa bilgiler vererek bulunmasını sağlar.
- Çocuğun ruhsal ve kültürel gelişiminin yanı sıra dil gelişimlerine katkı sağlar.
- Yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi destekler.

- Kavram gelişimini ve kavramlar arası bağlantı kurma becerisinin gelişimine destek olur.
- Konuşma ve dinleme becerisini geliştirir.
- Yaratıcı zeka ve dil becerilerini destekler, geliştirir (MEB, 2016).

2.2.2.1.6. Sohbet

Sohbet etkinlikleri genelde hikaye anlatımından önce yapılan, içinde tekerleme, bilmece, parmak oyunu, şiir gibi etkinlikleri de içeren, çocuğun aktif olarak katılıp kendi özelliklerini ve yaşadığı çevreyi tanıdığı etkinliklerdir (Zembat ve Zülfikar, 2006).

Grup sohbeti etkinliği olarak çocuklarla karşılıklı konuşma şeklinde uygulanan sohbet etkinlikleri çocuklara kendini ifade etme becerisini öğretirken duygu ve düşüncelerini anlatma fırsatı da sunar. Ayrıca öz güveni artırırken söz alma ve dinleme becerilerini de geliştirir (MEB, 2016).

2.2.2.1.7. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama; bazı drama ya da tiyatro tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışmasıyla bireylerin yaşantısını, olayı, fikri ya da davranışı eski bilişsel yaşantılarından yola çıkarak hazırlanan oyunsu süreçler, canlandırmalardır (San, 1989).

Drama, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal özellikleri geliştirdiğinden eğitimde bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir. Bu özellikleriyle de anasınıfından yüksek öğretime kadar kullanılan, kıymetli ve vazgeçilmez etkinlikler arasında yer almaktadır (Genç, 2003; Tekerek, 2007).

Eğitimde yaratıcı dramanın katkıları aşağıda belirtilmiştir:

- Çevreye farkındalık kazandırırken özgür düşünmeyi sağlar.
- İş birliği kurma becerisini destekler.
- Sosyal ve psikolojik hassasiyet oluşturur.

- Dört temel dil becerisini(konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini)destekler.
- Yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlar.
- Kendine güven, karar verme becerisi ve kendini tanımayı sağlar.
- Kasların çok yönlü gelişimini desteklerken hata yapma korkusunu azaltır.
- Sanata duyarlılığı arttırır.
- Duyguların sağlıklı bir şekilde boşaltılmasını sağlar (Bayram vd., 1999).

2.3.Hikaye Anlatım Teknikleri

Düz anlatma: Okuma yazma bilen bir büyük tarafından okuma yazması olmayan bir çocuğa eserlerde yer alan metinleri herhangi bir görsel kullanmadan jest ve mimik kullanarak seslendirmesidir (Bektaş, 2010; Zembat ve Zülfikar, 2006).

Kuklalar ile anlatma: Kukla kullanarak hikaye anlatma tekniği için anlatıcı, anlattığı karaktere uygun seslendirmeler yapmalı, kuklaları oynatması için bir sahne hazırlamalıdır (Champlin, 1998).Kuklalar kullanım ve hazırlanış şekline göre çeşitli şekillerde adlandırırsa da çoğunlukla hazırlanması ve maliyeti düşük anlatı araçlarındandır.

Televizyon şeridi ile anlatma: Anlatılması planlanan hikaye parşömen ya da mulaj kağıda kopyalanıp ve kullanılacak kumaşa aktarılıp guaj ya da yağlı boyayla istenilen şekilde boyanır. Kuruyunca alt ve üst kısımlarına küçük sopalar takılarak hazırlanır. Bu düzeneğin takılacağı televizyon kutusu olacak yapı kartondan hazırlanıp istenirse süslenebilir. Şerit çubuklar aracılığıyla kutuya yerleştirilir ve bir televizyon akışı halini alması sağlanır. Çubuklar alttan ve üstten çevrilerek hikaye anlatılır (İşitan, 2013).

Pazan tahta ve figürlerle anlatma: Bir tahta parçası üzerine pazen ya da keçenin gerilerek oluşturulduğu zemin üzerinde farklı malzemelerle hazırlanacak figürler ile canlandırmalar yaptığı anlatım tekniğidir. Zemin sade ve mat yüzey olarak tercih edilirken figürler öğretmenin elinde olan her türlü malzemedan hazırlanabilir (Kelleci, 2011).

Teknolojik aletlerle anlatma: Teknolojik aletlerle hikaye anlatımı için film, film şeridi ve slayt, tepegöz, televizyon, video, teyp ve bilgisayar gibi aletler kullanılabilir.

Okul öncesi kurumlarda farklı hikaye anlatma tekniklerinin kullanımı sınıflardaki monotonluğu önlemesi ve çocukların yaratıcılıkları ile hayal güçlerini geliştirmesi bakımından oldukça önemlidir (Sert, 2011).

2.4.Kitap Okuma Etkinlikleri

Okul öncesi eğitim kurumlarında Türkçe etkinlikleri kapsamında yapılan etkinliklerdir. Kitap okuma etkinlikleri kapsamında; şiir okuma, etkileşimli metinler okuma, paylaşımlı okuma, hikaye anlatma, tamamlama, başka hikaye oluşturma, hikayeyi tekrar anlatma, bir hikayeyi resimleme ve resimlerden hikaye oluşturma etkinlikleri ele alınabilir (MEB, 2013).

Kitap okuma etkinlikleri içerisinde çocuğun kendini, duygu ve düşüncelerini çeşitli renk ve çizimlerle anlatabilmesi adına yetişkinler tarafından uygun ortam hazırlanmalı; boya kalemleri, sulu boya ve başka malzemelerle düşündüklerini resmetmesi için rehberlik edilmelidir. Ayrıca yazınsal kurgu içerisinde kişilik özellikleri sezdirilmeli; yaşama, doğaya ve insana duyarlılık geliştirilirken çocuklara bilmece sorma aktiviteleri ile Türkçenin anlam incelikleri hissettirilmelidir (Sever, 2013).

Okuma etkinlikleri ile çocuklar kitabı nasıl tutacaklarını, sayfayı nasıl çevireceklerini öğrenirken,okuma yazma kabiliyetleri gelişir, yazı farkındalığı oluşur ve harflerin yukarıdan başlayıp soldan sağa doğru okunduğunu farke derler (Deretarla Gül, 2013).

Çocuklar için hazırlanmış kitapların türlerini tanımak, çocuğun gelişimine uygun olan kitabı sunmak adına büyük önem taşımaktadır. Değişik gelişim dönemlerine yönelik okul öncesi kitaplarının oyuncak kitap, A-B-C kitabı, kavram kitabı, resimli kitap gibi türleri vardır (Ural, 2013).

2.4.1. Oyuncak Kitap

Kitap gibi sayfaları çevrilebilen fakat tren, telefon, kedi şeklinde olabilen, kapağında delikler, sayfalarında pencereler açılabilen, kalın karton sayfalı yarı kitap yarı oyuncak görünümünde olan kitaplardır. Bazı türlerinde dokunsal öğelere de rastlanır. Örneğin kedi resmi olan yerde kedinin tüylü bir kumaşla görselleştirilmesi yapılabilir (Ural, 2013). Russell (2017), kitap türlerini belirtirken bu tür dokunsal (taktil) kitapları ayrı bir sınıf olarak ele almıştır. Taktil kitaplar özellikle küçük yaş gruplarına hitap eden, onların dokunma duyusunu desteklemek için üretilmiş, sadece resimlerden oluşan kitaplardır (Celia, 2011).

2.4.2. A-B-C kitapları

Bir kısmında sadece resim, bir kısmında da resmi ifade eden bir ya da birkaç sözcük bulunduran, bazen de resme karşılık ilk sesleri veren (ağaç resminin yanına Aa gibi), çocuğun yakın çevresindeki nesnelerin, canlıların ve olayların örneklendirildiği ve basit hikayesel temaların bulundurulduğu 0-3 yaş dönem çocuğuna hitap eden kitaplardır (Turgut Bayram, 2009; Ural, 2013).

2.4.3. Kavram Kitabı

Alfabe, renk, sayı, yönler, duygular ve ilişkiler, şekiller ve boyut, duyular, mevsimler, zaman gibi kavramları içeren, kelimeler ve görsellerle bu kavramları geliştirmeyi amaçlayan kitaplardır (Brown 1988 ‘den akt. Karayel, 2019).

2.4.4. Resimli Kitap

Resim ve metin olmak üzere iki ana unsurdan oluşan, çocukların keyifle zaman geçirdiği, çocuğun gelişim alanlarını destekleyen, kitaptaki metinler ve görseller aracılığıyla çocuğun dünyayı tanımasını sağlayan, yaratıcılığını ve hayal dünyasını geliştiren kitaplardır (Demircan, 2006). Bu kitaplarda her ne kadar resimler çoğunlukta

olsa da kitapta başlangıcı ve sonu olan bir hikaye bulunur ve bu hikayelerin konusu, kahramanların özellikleri, dilin kullanımı gibi öğeler çocuğun hayal dünyasını zenginleştirir (Ural, 2013).

2.5.Kitap Okuma Yöntemleri

Çalışma kapsamında iki farklı kitap okuma yöntemine yer verilmiştir. Bunlar geleneksel okuma ve etkileşimli okuma yöntemleridir.

2.5.1. Geleneksel Okuma

Kitabı okuyan yetişkinin, kitabı olduğu gibi okuması ve herhangi bir soru ya da sözel etkileşim için metni bölmeden okumasıdır (Walsh ve Blewitt, 2006).Geleneksel diğer bir ifadeyle etkileşimsiz okumada öğretmen aktiftir. Öğretmen hikayeyi okur, çocuklar sessiz şekilde dinler ve anlamaya çalışır (Mandel, 2007).Geleneksel okumada çocuğun pasif olarak dinleyici konumda olmasının yanında yetişkin, kitabı okumadan önce kitabı tanıtmak amacıyla kitabın kapak resmi üzerine sohbet edip içeriği hakkında yorumlamalar isteyebilir. Ayrıca kitabın yazarı ve çizeri hakkında bilgiler verebilir (Işıtan, 2013).

2.5.2. Etkileşimli Okuma

Whitehurst, Caulfield, Falco, Loginan, Fischel, Debaryshe ve Valdez-Menchaca(1988) tarafından geliştirilen etkileşimli kitap okuma yaklaşımının temelinde hikayeyi okuyan kişi ile hikayeyi dinleyen kişilerin süreç içerisinde rollerinin değişmesi yer almaktadır (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994).

Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri uygulanırken dikkat edilmesi gereken üç temel prensip uygulama aşaması vardır. Bunlar çocuğun uygulanan etkinliğe katılması için teşviki, konuştukları hakkında çocuğa geri dönüşlerin sağlanması ve okunan kitaplar sayesinde üzerinde konuşulacak konuların belirlenmesidir (Justice ve Pullen,

2003). Prensiplerin uygulanma aşamasında yetişkinin yönelteceği sorularda izlemesi gereken aşamalar ve takip edeceği soru sıralamaları mevcuttur. Bular Whitehurst ve arkadaşları (1994) tarafından CROWD ve PEER soruları olarak belirtilmiştir. CROWD soruları çocuğun aktif katılımını sağlamak amacıyla konuşmayı başlatmaya yarayan soru adımlarıdır:

- ✓ Tamamlama soruları (Completion prompt),
- ✓ Hatırlama-anımsatma soruları (Recallprompt),
- ✓ Açık uçlu sorular (Open-ended prompt),
- ✓ 5N1K soruları(ne, neden, niçin soruları) (Wh- question prompt,),
- ✓ Geliştirme soruları (Distancing prompt)

PEER soruları ise süreç içerisinde konuşmayı genişletme ve derinleştirme amacıyla yöneltilen sorulardır:

- ✓ Konuşma sürecini başlatma (Prompt-yönlendir),
- ✓ Çocuğun cevabını değerlendirme (Evaluate-değerlendir),
- ✓ Çocuğun cevabını kelimelerle genişletme (Expand-genişlet),
- ✓ Çocuğa söylenen genişletilmiş cevapların tekrarlanmasını isteme (Repeat-tekrarla).

Akoğlu (2016) etkileşimli okumayı okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere üç aşamada değerlendirir. Sarıca (2016), CROWD ve PEER tekniklerini bu üç aşamada da kullanılması gerektiğini belirtirken Akoğlu (2016) aşamaların içeriğini kısaca şu şekilde ele almıştır:

- ✓ Okuma öncesi uygulama adımları: kitap seçimi, hedef sözcüklerin belirlenmesi, soru, örnek ve açıklamaların belirlenmesi, zemin hazırlanması.
- ✓ Okuma sırasında uygulama adımları: kitabın tanıtılması, hikayenin okunması ve açık uçlu soruların sorulması, kitap resimlerinin paylaşılması, etkileşimi arttırıcı soruların sorulması, tekrarların ve genişletmelerin kullanılması, cümle tamamlama çalışmaları ve tüm bunları yaparken akışın bozulmamasını sağlayıcı çalışmalar,

- ✓ Okuma sonrasında uygulama adımları: hikaye sonrası betimleyici ve açık uçlu soruların sorulması ve müzik, drama gibi farklı öğrenme merkezlerinde yapılacak çeşitli etkinlikler.

2.6.Kitapların Özellikleri

Kitap okuma etkinlikleri kadar bu etkinliklerde kullanılan kitapların içerik ve yapı özellikleri de büyük öneme sahiptir. Ural (2013), kitapların içerik özelliğini konu, olay/kurgu/çatışma, karakter, anlatım ve dil özelliği, tekrar ve tekerlemeler, hikayenin uzunluğu olarak sınıflarken fiziksel özellik olarak biçim, boyut, kağıt, kapak ve cilt olarak ele almıştır.

2.6.1. Kitapların İçerik Özelliği

Boyut: Günümüzde çeşitli boyutlarda kitaplar bulunmaktadır. Bazıları çocukların elleriyle tutabilecekleri kadar küçük boyuttayken (15*15) bazıları ise kendisine kitap okuyacak olan yetişkinle beraber önlerine açıp okuyacakları kadar, kucak boy olarak da nitelendirilen (24*30) boyutlarındadır (Ural, 2013). Fakat hangi boyutta olursa olsun çocuklar çoğunlukla kitap okumayı, karıştırmayı, resimlerine bakmayı severler. Bu yüzden ki çocuk kitaplarının taşınabilir ağırlıkta çocuğun el yapısına uygun olması önemlidir (Köseler, 2009; Oğuzkan, 2001; Sever, 1995)

Resimler: Çocuk kitaplarındaki resimler metnin daha iyi anlaşılmasını, çocuğun kitap okuması için bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan kitabı inceleyebilmesini, bazen metne gerek kalmadan olayları ve karakterleri anlayabilmesi ve anlatabilmesini, çocuğun renk, biçim ve çizgi olarak estetik zevk kazanımını sağlamalıdır (Goodman, 1998). Bu anlamda resimler sade, açık ve konuya uygun olmalıdır (Erdal, 2007; Köseler, 2009). Resimler gerçekçi, ilgi çekici, metinle birbirini tamamlayacak şekilde bir çerçeve içinde sayfanın en uygun yerinde bulunmalıdır (Demircan, 2006).

Dış kapak ve cilt: Kitabın dış kapağı konuyla ilgili ve uyumlu olarak ilgi çekici şekilde düzenlenmelidir. İç kapak ise resimli olmalı ve kullanılan bu resim kitabın içerisinde yer almalıdır. Ayrıca kitabın baskı sayısına iç kapaktaki kısımlarda yer

verilmelidir. Kitabın ciltlenmesi ise hem iplik hem yapıştırıcı ile yapılmalı dayanıklılığı arttırılmalıdır (Demircan, 2006).

Kağıt yapısı: Çocuk kitaplarında kullanılan kağıdın birinci kalitede, parlamayan mat bir yapıda, dayanıklı ve sağlam bir malzemeden yapılmalı, ışığı çok yansıtmemelidir (Güleç ve Gönen, 1997). Kitabın yapımında kullanılan kağıdın uzun süre bozulmadan kalmasını ve kullanılan mürekkebin dağılmasını engelleyecek türde seçilmesi önemlidir (Oğuzkan, 2001).

Harfler ve sayfa düzeni: Kitaplardaki yazılar çocuğa okuma yazma farkındalığı kazandıracığından kullanılan harflerin boyutu çocuğa görelilik ilkesine göre düzenlenmelidir. Okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanan kitaplarda harflerin boyutları 14- 16 ve 18-22 punto arasında değişebilir. Metinde kullanılan harfler birbirine çok yakın da olmamalı çok uzak da olmamalıdır (Kardaş ve Alp, 2013; Oğuzkan, 2001;Ural, 2013) . Kitaplardaki sayfa düzeni, içinde geçen metnin en iyi şekilde okunacağı biçimde düzenlenmeli, çocuğun metni takibini ve yazı resim ilişkisini rahatlıkla kurabilmesini kolaylaştırmak için yazı ve resimlerin konumlandırılmasının ve dengesinin ayarlanması gerekmektedir. Sayfa kenarlarındaki boşluklar geniş bırakılmalı sayfa sayısı çocuğun gelişim seviyesine dikkat edilerek düzenlenmelidir (Ciravoğlu, 2000).

2.6.2. Kitapların Yapı Özelliği

Konu: Günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz her şey kitaplara konu olabilir. Bununla birlikte ilk yıllarda henüz hayatı yeni tanıyan bir çocuk için her şey ilgi çekici bir konu durumundadır. Hangi konuların öncelikli ele alınması gerektiğine çocuğun gelişim ihtiyacına göre karar verilmelidir. Yaşamın ilk yıllarından sonra resimli kitaplarla tanışacak çocuk için ise konu ne olursa olsun önemli olan hikaye ve hikayenin resimsiz dahi olsa değer taşıması büyük öneme sahiptir (Ural, 2013).

Tema: Tema, bir hikayede verilmek istenen ana iletidir (Gürbüz, 2001). Bir metinde karakter, olay, zaman, mekan ve üslup gibi yazınsal öğelerin toplamından oluşur. Okurun zihninde esas anlamını bulur (Horring, 1997).

Plan: Bir metinde plan, olaylar, olayların akışı ve sıralanışı, karakterlerin konumlandırılması, konuşmalar, betimlemeler, kurgu ve karakter çözümlemeleri gibi konuların toplamından oluşur (Şirin, 2000).

Karakter: Bir olay örgüsü ile kurgulanan hikaye, masal, roman gibi edebi türlerde ana öğelerdendir. Yazarın gerçek yaşamdan esinlenerek kurguladığı, duygu ve düşünceleriyle geliştirdiği kişiliklerdir (Akyüz, 2018; Sever, 2013). Hayatın ilk yıllarındaki çocuk, kendi gibi küçük çocuk ve hayvan karakterlerine ilgi duyarken çocuk kitaplarındaki metinlerde karakterler insanların yanı sıra hayvanlar, bitkiler, hatta cansız nesneler bile karakter olarak ele alınabilir (Ural, 2013).

Dil ve anlatım: metinde kullanılan sözcükler basitten karmaşığa seçilmeli, yazım ve noktalamaya dikkat edilmelidir (Güleç ve Gönen, 1997; Sever, 2008). Kitapta kullanılan dil çocuğun anlayacağı sadelikte ve çocuğun gelişim düzeyine uygun olmalıdır (Ural, 2013).

2.7.İlgili Araştırmalar

Stone ve Twardosz (2001) yaptıkları çalışmalarında sınıfta bulunan ve kitap okuma etkinliklerinde kullanılan resimli hikaye kitaplarını ve öğretmenlerin kitap seçme kriterlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 21 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kitapları, nitelikli kitaplar arasından kitaplarını belli bir amaç doğrultusunda seçtiğini ve okuma etkinlikleri için belirlenen kitaplarda çocukların tercihlerini, eğitici-öğretici niteliğe sahip olup olmadığını ve edebi özelliklerini dikkate alarak seçtiklerine ulaşılmıştır.

Uzmen ve Mağden (2002), çalışmasında ana fikir olarak paylaşma ve yardımlaşma gibi sosyal davranışları ele alan resimli hikaye kitaplarının, bu davranışları göstermede altı yaş grubundaki okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklarda etkili olup olmadığını incelemiştir. Bu amaçla farklı okul öncesi kurumlarına devam eden 40 çocuk ile çalışmış ve çalışmanın sonucu olarak da resimli hikaye kitaplarının çocukların sosyal davranışlarında etkili olduğunu görmüştür.

Işıtan (2005), çalışmasında resimli çocuk kitaplarının benlik kavramı ile ilgili mesajları içerme durumlarını araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini random yöntemiyle seçilen, 1980 ve 2003 yılları arasında yayımlanmış; kütüphanelerde, özel koleksiyonlar da ve piyasada bulunan 45'i çeviri, 195'i yerli 250 kitap oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, benlik kavramının tüm alt konularına yönelik olarak yeterli sayıda kitap bulunmadığı belirlenmiştir.

Anderson ve Hamilton (2005) çalışmalarında seçkin resimli çocuk kitaplarında ele alınan cinsiyet rollerini araştırmışlardır. Bunun için de 200 adet resimli çocuk kitabı incelemişlerdir. Çalışma verileri kitaplarda, erkek çocukların etkin liderler, kızların pasif takipçiler olarak yer aldığını, kadınlar ve kızların arka planda bulunduğunu, erkeklerin mesleki yeteneklerini sergilerken kadınların ev işleriyle ilgilendiklerini gösteriyor. Ayrıca incelenen kitaplarda anne ve baba rollerinin nasıl verildiği de analiz edilmiş ve babaların neredeyse hiç yer almadığı görülmüştür.

House ve Rule (2005) yaptıkları çalışma ile okul öncesi dönem çocuklarının resimli kitapları nasıl değerlendirdiklerini ve çocukların bu kitapları değerlendirmelerini etkileyen unsurları incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla okul öncesi dönemde olan 24 çocuk ile çalışmışlar ve çalışmada ayı karakterini barındıran resimli kitaplar kullanmışlardır. Çalışma sürecinde çocuklara birden fazla kitap sunulmuş ve çocuklar içlerinden birini seçmiş, ardından çocukların bu kitabı neden beğendiklerini belirtmeleri istenmiştir. Çalışma verileri çocukların kitapları seçerken renklerine, çizim şekillerine (resim, fotoğraf, animasyon vb.) ve anlatım şekillerine dikkat ettiklerini göstermektedir.

Güneş (2006), çalışmasında okuma ilgisinin ne olduğu, nasıl belirlendiği ve ilgiye yönelik kitap seçimleri üzerinde durmuştur. Çeşitli çalışmalar incelemiş ve sonuç olarak çocuğun okuma ilgisine yönelik olarak, çocuğun zihinsel, duygusal, dilsel ve ruhsal olarak gelişimini destekleyecek, iyi bir yurttaş olarak yetişmesini sağlayacak ve boş vakitlerini değerlendireceği nitelikli kitaplar seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca bu konuda ailelere ve eğitimcilere sorumluluklar düştüğünü belirtmiştir.

Tokgöz (2006) yaptığı çalışmasında, 5-6 yaş çocuk grubuna yönelik hazırlanan kitapların dil gelişimi ve anlambilim bakımından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada araştırmacının belirlediği kriterlere göre seçilen, 6 yaş grubuna yönelik 30 adet resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Çalışma sonuçları, 5-6 yaş okul öncesi dönem

çocuklarına yönelik hazırlanan kitaplarda biçim ve içerik özelliklerine dikkat edildiğini göstermiştir.

Gündüz (2007) çalışmasında anne babaların ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmelerini incelemiş ve bu kitaplarda ne gibi özellikleri dikkate almaları gerektiği hakkında görüşlerini belirtmiştir. Çalışma Afyonkarahisar'da 2006-2007 eğitim öğretim döneminde ilkokul içerisinde bulunan anasınıfı ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerle usta öğreticiler ve yine aynı kurumlara devam eden çocukların ebeveynleri ile yürütülmüştür. Bu amaçla öğretmen ve ebeveynlere 27 soruluk anketler uygulanmıştır. Çalışma sonucunda lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin lise mezunu olan usta öğreticilere göre seçilen kitaplarda çocuğu istenilen davranışa yönlendirme kriterine daha çok dikkat ettikleri, kıdem yılı yüksek olan öğretmenlere göre kıdem yılı düşük olanların farklı kültürlerden bahsedilmesine daha olumlu baktıkları görülmüştür. Ayrıca resmi kurumlarda çalışan velilerin kitap seçimlerinde daha seçici oldukları belirlenmiştir. Kitap seçimi konusunda veliler arasında anne-babaların da farklı kriterlere dikkat edildiği görülmüştür.

Halsey (2008) çalışmasında ebeveynler tarafından uygulanan etkileşimli kitap okuma yönteminin okul öncesi dönem çocuğunun sözel dil becerileri ile alfabeyi öğrenmeleri üzerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla da ebeveynler bir haftada üç kez olacak şekilde 8 hafta boyunca çocuklara kitaplar okumuşlardır. Çalışma sonuçları ise okuma etkinlikleri ile çocukların sözel dil becerilerinde artış ve alfabe becerileri üzerinde de farkındalık oluştuğunu göstermiştir.

Paciga, Lisy ve Teale (2009)'ın çalışmalarının amacı, çocukların kitap okuma etkinliklerine katılımlarını incelemektir. Çalışma sonucunda kitap okuma etkinlikleri için ne uzun ne de kısa sürelerin belirlenmemesi; 3-4 yaş grubu için ortalama 20 dk sürmesi gerektiği, çocukların okuma etkinliklerine katılımını etkileyen en önemli öğenin etkinliği yönetme ve kitabı okuma biçimi olduğu bulunmuştur. Kitaba yakın oturan çocukların kendilerini etkinliğe daha ait hissettiklerinden sözel katılımlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bektaş (2010) çalışmasında okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde kullandıkları hikaye anlatım yöntemlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde olan merkez ilköğretim

okullarındaki anasınıflarında ve merkezdeki anaokullarında görev yapan 80 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin en çok drama ile hikaye anlatımı yaptıkları görülürken çalışmada araçsız düz anlatım, hikaye kartı, hikaye kitabı, film, film şeridi, slayt ve demonstrasyon yöntemlerinde farklılık olduğu görülmüştür. Veriler öğretmenlerin mezuniyet durumu, kıdem ve yaş durumlarına göre incelenmiştir.

Cengiz (2010), yaptığı çalışmada, Türk annelerinin çocuklarına kitap okurken kullandığı dilsel kodları ve etkileşim biçimini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 20 düşük gelirli ve 20 yüksek gelirli 40 aile oluşturmuştur. Araştırmada, ailenin aylık gelir durumu ve eğitim seviyesi temelde baz alınarak anne ile çocuk arasındaki etkileşimi incelemek de amaçlanmıştır. Çalışma bulgularına göre, annelerin çocukları ile beraber kitap okurken kullandıkları sözel dil becerisinin annelerin eğitim düzeyleri ve gelir seviyelerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Kutlu (2011) yılında yaptığı çalışmasında okul öncesi kurumlarında bulunan çocuk edebiyatı kitaplarının çocuklara uygun olup olmadığını öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Bu bağlamda 21 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışma sonuçları öğretmenlerin kitapların çocuklara uygunluğunu belirlerken kitabın boyutuna, resimlerine, harf puntosuna, hikaye resim uyumuna, resim-yazı oranına, çocuğun yaş ve gelişimine uygunluğu, MEB onaylı olma durumu, fiyatı, yayınevi kalitesi gibi ölçütleri kullandıkları görülmüştür.

Lever ve Senechal (2011) yaptıkları çalışmada geleneksel ve etkileşimli kitap okuma yöntemlerini incelemiş ve bunlar arasındaki farklılıkları ele almıştır. Bu amaçla 40 adet 5-6 yaş grubu çocukla deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve bu çocuklarla 8 hafta süresince etkileşimli okuma yöntemiyle kitap okumaları gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulgularına göre deney ve kontrol grupları arasında farklar meydana geldiği görülmüştür. Deney grubunun dil gelişiminde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunu oluşturan çocuklarda ise herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Gönen, Uygun, Erdoğan ve Katrancı (2012) yaptıkları çalışmada ilköğretim ve birinci sınıf çocuklarına yönelik, 2005-2010 yılları arasında basılmış, hikaye ve masal türündeki 120 adet resimli çocuk kitabını fiziksel açıdan incelemiştir. Çalışmada ayrıca içerik ve resimleme özellikleri de incelenmiştir. Çalışma doküman analizi şeklinde

yürütülmüştür. Çalışma verilerine göre kitapların büyük bir kısmında dil bilgisi kurallarına ve resim ile metin arasındaki uyuma dikkat edildiği görülmüştür. Buna karşın fiziksel bakımdan incelemelerde cilt dayanıklılığının olmadığı görülmüştür. İçerik bakımından incelendiğinde ise konu çeşitliliğinin bulunmadığı, resimleme açısından bakıldığında ise yazı ile resim oranının istenilen seviyede olmadığı tespit edilmiştir.

Martinez ve Harmon (2012) yaptıkları araştırmada resimli kitaplar hakkında 12 hafta boyunca kurs alan öğretmenlerin resimli kitaplarla ilgili düşünceleri ve bu düşüncelerin sınıflarında resimli kitapları kullanma durumlarını nasıl etkilediği ile ilgili görüşlerini incelemişlerdir. Katılımcılar 23 lisans mezunu öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin aldıkları kurs sonucunda resimli kitaplara yönelik olarak öğretmenlerin tutum ve duruşlarını etkilediği, kitapları seçmede ve çocuklara sunmada kullandıkları yöntemlerde değişiklikler olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaptıkları kitap okuma etkinliklerinde çocukların kitaplarla daha fazla etkileşim halinde oldukları belirlenmiştir.

Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti ve Kaderavek (2013) çalışmalarında 28 okul öncesi öğretmeni ve 178 çocuk ile çalışmışlardır. Çalışmada okul öncesi sınıflarında gerçekleştirilen resimli hikaye kitabı okuma etkinliklerinin çocukların birinci sınıfa gittiklerinde dil gelişimine ve erken okuma yazma becerilerine etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Çalışma sonuçları ile öğretmenlerin etkileşimli okuma etkinlikleri yapmaları ile çocukların dil gelişimi ve kelime dağarcıklarında olumlu bir artış olduğu belirlenmiş ayrıca çocukların ilkokula başladığı dönemde diğer yaşlıtlarına kıyasla dil gelişimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Akoğlu, Ergül ve Duman (2014), korunmaya muhtaç çocuklarda, etkileşimli kitap okumanın alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla çevresel nedenlerden dolayı gelişimleri risk altında olan ve korunmaya muhtaç 4-5 yaş grubu dördü kız, beşi erkek, 9 çocuk ile çalışmıştır. Çalışmada ön test son test gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında Denver Gelişimsel Tarama Testi II, Peabody Resim Kelime Testi kullanılmış ve doğal dil örneklerinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda korunmaya muhtaç çocukların, etkileşimli kitap okuma programı kullanıldığında alıcı ve ifade dil becerilerinin anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür.

Dirican ve Dağlıoğlu (2014), 3-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli hikaye kitaplarını bazı temel değerler çerçevesinde incelemiştir. Ele aldıkları temel değerlerin saygı, paylaşma, empati, sorumluluk, özgüven, cesaret, dürüstlük, liderlik ve barış değerleri olduğu görülmektedir. Çalışmada içerik analizi yapılmış ve kitaplarda yer alan değerler yüzdelik olarak oranlanmıştır. Çalışma sonucunda incelenen kitaplarda cesaret, liderlik ve barışa daha az yer verilirken sevgi, paylaşma, arkadaşlık ve nezaket değerlerine daha çok rastlandığı bulunmuştur.

Gönen, Uludağ, Fındık Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi (2014) çalışmalarında Türkiye’de satışı yapılan 0-3 yaş çocuklarına yönelik hazırlanmış resimli çocuk kitaplarını bazı yönlerden incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada kitapların fiziksel, resimleme ve içerik özellikleri açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara ve İstanbul’daki kitapevlerinde satılan 0-3 yaş çocuklarına hitap eden 146 kitaptan oluşmaktadır. Araştırma sonuçları 0-3 yaş çocuklarına hitap eden resimli kitapların alan yazında kabul gören fiziksel, resimleme ve içerik özelliklerini büyük oranda taşıdıkları, fakat bunun yanında kitapların geliştirilmesi gereken taraflarının olduğunu göstermektedir.

Tercanlı Metin ve Gökçay (2014), çocuk gelişiminde, erken dönemde kitap okumanın olumlu etkilerine dikkat çekmek ve bu kapsamda yapılan çalışmaların bulgularını derlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu bağlamda da uluslararası ve ulusal elektronik veri tabanları taranmış ve ulaşılan çalışmalar, kitap okuma sıklığı ve niteliği ile kitap okumanın çocuk gelişimine etkileri temaları bağlamında birleştirilmiştir.

Işıkoğlu Erdoğan ve Akay (2015) yaptıkları çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin günlük planlarında Türkçe etkinliklerinde ele aldıkları hikayelerin okumalarını nasıl gerçekleştirdiklerini ve bu etkinliklerde çocuklara sordukları soruları incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 16 okul öncesi öğretmeninden Türkçe etkinliklerini video kaydı almaları istenmiştir. Çekilen videolar içerik analizi yöntemi ile derinlemesine bir şekilde incelenmiştir. Çalışma sonuçları öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine kısıtlı bir zaman ayırdıklarını, etkinlikler içerisinde hikaye öncesi ve sonrası çalışmalara çok az yer verdiklerini bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin çoğunlukla etkileşimsiz okuma türünü kullandıkları, kapalı uçlu sorulara ve ne sorusunu daha çok kullanırken genişletme, derinleştirme ve değerlendirme gerektiren sorularına

daha az yer verdikleri bulunmuştur. Bunun yanı sıra az sayıda öğretmenin etkileşimli okuma yöntemini kullandıkları görülmüştür.

Tepetaş Çengiz (2015) çalışmasında okul öncesi eğitimde gerçekleştirilen resimli hikaye kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların (48-60 aylık) dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Kırşehir ilinde bulunan 10 okul öncesi öğretmeni ve 208 çocuk ile çalışmış, öğretmenlere Türkçeye uyarladığı ‘Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi Ölçeği’ni; çocuklara Peabody Resim Kalite Kelime Testi-4’ ü uygulamıştır. Çalışma sonucunda, çocukların alıcı dil kelime bilgisi ile öğretmenlerin dili kullanma, soyut düşüncüyü destekleme, hikayeyi detaylandırma ve olumlu sınıf ortamı hazırlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenlerin yazma becerisini ve fonolojik farkındalığı geliştirici çalışmalar yapmadıkları görülmüştür.

Çelebi Öncü (2016) tarafından yapılan çalışmada etkileşimli kitap okuma yöntemi ile okunan kitapların çocukların sosyal durumlarına yaklaşımlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda etkileşimli okuma yöntemiyle okunan kitaplardaki ana fikri anlama, kitaplardaki kahramanların sosyal özelliklerinin farkına varma, paylaşma, yardımlaşma gibi değerlere yönelik düşüncelerini inceleme amacıyla ebeveyn ve çocuklarının etkileşimli kitap okuması sağlanmıştır. Çalışmaya deney ve kontrol grubu olan 20 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri katılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre , deney grubundaki çocukların hikayedeki sosyal durumları anlama, sosyal problemlere çözüm bulma, hikayeyi olumlu şekilde sonlandırma konularında kontrol grubuna göre anlamlı farklılıklar vardır.

Mascareno, Snow, Deunk ve Bosker (2016), Şili’de yaptıkları çalışmada kitap okuma etkinlikleri bağlamında okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi dönem çocuğu arasında oluşan sözlü etkileşimin düzeyi ile çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla alt sosyoekonomik durumdaki 15 anasınıfından okula devam eden 5 yaş grubu 265 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen çocuk arasındaki sözel sohbeti öğretmenin başlattığı ve öğretmen-çocuk-öğretmen şeklinde ilerlediği ve çocukların sözcük bilgisi ile kompleks dil kullanma ile iletişimde çıkarıma dayalı olma arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur.

Thoren (2016), yaptığı çalışmasında, dokuz okul öncesi öğretmeni ile çalışmış ve okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri de edebi eser seçerken ve bu etkinliklerin devamında yapılan tamamlayıcı çalışmaları uygularken karşılaştıkları sorunları değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin edebi eser seçerken, resimli kitapların içeriği, uzunluğu ve bu kitaplarda kullanılan sözcükleri ve sınıf büyüklüğünü dikkate aldıkları görülmüştür. Ayrıca tamamlayıcı etkinliklerin uygulanması aşamasının kısıtlı zamandan, okul öncesi çocukların var olan gelişim becerilerinin seviyesinden ve sınıf büyüklüğü gibi etmenlerden etkilendikleri belirlenmiştir.

Tuncer (2016)'in yaptığı çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan resimli hikaye kitaplarını öğretmen görüşleri çerçevesinde incelemiştir. Çalışmanın örneklemini rastgele yöntemle belirlenen 126 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları resimli çocuk kitaplarını içerik, dilbilgisi, yazım, kapak, cilt ve resimleme özellikleri açısından yeterli seviyede gördüğü belirlenmiştir.

Güneş (2017) yılında yaptığı çalışmasında okuma ilgisi ve okuma gücünü açıklamıştır. Okuma ilgisinin bireyin zihnini eyleme geçiren ve okumaya sevk eden bir güç olduğunu belirtmiş, bunun için de erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Okuma ilgisini belirlemek için yapılabilecek faaliyetlerin yaş, cinsiyet gibi durumlar dikkate alınarak gözlemlene, çeşitli anketler uygulama gibi çeşitli yöntemleri kullanma, metin seçme ve okuma ortamı düzenleme gibi çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Karakuş (2017)'un çalışmasının amacı, beş-altı yaş çocukların sözel dil becerilerinde diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanmış olan okul öncesi Türkçe etkinliklerinin etkisini incelemektir. Çalışmada yöntem olarak ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanmış ve nitel verilerden de faydalanıp karma desenli bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın örneklemini Yalova'nın Çınarcık ilçesinde 2015-2016 öğretim yılında sosyo-ekonomik yönden alt-orta seviye olan bir ilkokula bağlı anasınıfına devam eden 23 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma sonuçları diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan okul öncesi Türkçe etkinliklerinin beş-altı yaş çocukların sözel dil becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Deniz (2018) yaptığı çalışmayla beş yaş çocuklarının dil gelişiminde resimli hikaye kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 21 okul öncesi öğretmeni ve alt sosyoekonomik seviyede olan beş yaş grubu 181 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ile devam ettikleri okullarda bulunan hikaye kitaplarının, okuma etkinlikleri sırasında çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin öğretmen tarafından desteklenmesinin ve uygun ortam hazırlanmasının arasında anlamlı pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Güzelyurt ve Saraç (2018) çalışmalarıyla 48-66 aylık çocukların gelişimlerine uygun çocuk kitaplarının nasıl olması gerektiği sorusuna cevap aramışlardır. Araştırmanın çalışma grubu için, 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde Türkiye genelindeki 61 üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği ile Çocuk Gelişimi bölümlerinde görev yapmakta olan 276 akademisyen ile 20 çocuk kitabı yazarına e-posta üzerinden çalışmanın içeriğini özetleyen bir davet mektubu gönderilmiştir. Bu mektuba dönüş yapan 42 uzman ise örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; çocuk kitapları planlanırken alakasız detaylardan uzak durulmalı, etkileşimi arttırmak adına kitabın sonuna etkinlikler konmalı ya da sorulara yer verilmeli, hikaye olumlu şekilde sonlanmalı ya da açık uçlu bırakılmalı ama kötü sonla bitirilmemelidir.

Alpay (2019) çalışmasında okul öncesi eğitimde yer verilen hikaye kitaplarını çocuk hakları bağlamında incelemiştir. Bu bağlamda Rize ili Merkez ilçesinde okul öncesi kitaplar satan kitapçılarla görüşülmüş, okul öncesi kurumlarının kitaplıkları incelenmiş ve bu kitaplıklarda hangi kaynakların yer aldığı belirlenmiştir. Sonra da bu okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul yöneticisi, öğretmen ve velilere görüşme formu uygulanmış ve görüşleri alınmıştır. 5 kitapçı ve 5 okul öncesi eğitim kurumu kitaplığı taranmış ve toplam 95 çocuk hikaye kitabı incelenmiş, 5 okul yöneticisi, 10 öğretmen ve 40 veli ile görüşülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre, kitaplarda çocuk haklarına yönelik 1119 örnek belirlenmiş, bunlardan en çok rastlanan gelişimsel haklar 87 kitapta yer bulurken 85 kitapta yaşamsal haklara rastlanmıştır.

Beşer (2019) yaptığı çalışmada resimli çocuk kitaplarında okul zorbalığına ne şekilde yer verildiğini çok boyutlu olarak betimlemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda 50 adet resimli çocuk kitabını doküman analizi yöntem ile incelemiştir. Çalışma sonuçları

zorbalık türlerinden en çok sözel zorbalık konusunun işlendiği, cinsiyet zorbalığı yapanların çoğunun erkekler olduğu, zorbalık faaliyetlerine maruz kalan bireylerin yine daha çok erkekler olduğu görülürken, zorbalık yapanların empati yapamama, zorbalığa uğrayanların ise fiziksel anlamda güçsüz olma gibi özellikleri olduğu, zorbalığa uğrayanların bunu en çok anne babalarıyla paylaştıklarını göstermektedir.

Karayel (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin hikaye kitabı seçebilme yeterliliklerini incelemiştir. Bu amaçla çalışmanın nicel kısmında İzmir ile Aydın illeri merkez ilçelerindeki MEB'e bağlı kurumlarda çalışan 301 okul öncesi öğretmeni ile çalışırken nitel kısmında İzmir ilinin merkezinde çalışan 31 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kitap seçimlerinde ilk olarak içerik özelliklerine daha sonra fiziksel özelliklerine dikkat ettikleri ve buna uygun seçimler yaptıkları görülmüştür. Fiziksel özelliklerden kitabın kapağının kalın olmasına dikkat etmelerine rağmen düşüncelerine uygun kitap seçimi yapmadıkları görülmüştür.

Bay (2020) çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer verilen temel kavramlara resimli çocuk kitaplarında ne kadar yer verildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmış ve bu bağlamda 140 adet resimli kitap incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre resimli kitapların temel kavramları barındırma verilerine bakıldığında kitapların çoğunlukla 4 ile 6 arasında kavrama yer verdiği, en fazla kırmızı, küçük, çok, yukarı, bir, sıcak, mutlu, yeni, sonra kavramlarına yer verildiği, en fazla yer verilen kavram kategorisinin zaman, en az ise geometrik şekil kategorisi olduğu belirlenmiştir.

Oran (2020) çalışmasında okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında doğacı zeka alanı niteliklerini incelemiştir. Çalışmada 50 okul öncesi öğretmenin sınıflarında en sık okuduğu beş resimli çocuk kitabı belirlenmiş ve bu 250 çocuk kitabından 185 tanesi çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda sırasıyla en çoktan aza doğru sınıflandırma, Doğa Sevgisi ve Farkında Olma başlıklarına ait verilerin yer aldığı görülmüştür.

Uçar (2021), çalışmasında çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleriyle birlikte okuma etkinlikleri yapmalarının ilişkisini incelemek amacıyla Konya ilinde 308 ebeveynle çalışmıştır. Karma yöntem ile

yürüttüğü çalışma sonuçlarına göre çocukların ebeveynleriyle birlikte okuma etkinlikleri yapmaları ile yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuş ve Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği birlikte etkileşimli okuma ve okuryazarlık öğretimi alt boyutları ile çocukların doğum tarihleri ve doğum sırası arasında ve ailedeki çocuk sayısı ile Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanları arasında ve birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığın önemi ve okuryazarlığa model olma alt boyutları arasında da anlamlı farklar görülmüştür. Bunun yanında çocukların annelerinin mesleği ile okuryazarlığa model olma alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiş buna karşın çocukların babalarının mesleği ile Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarından oluşmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme durumlarını ve kaynak seçim kriterlerinde esas aldıkları ölçütleri araştırmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma araştırma problemlerinin doğası gereğince betimsel araştırma türlerinden biri olan genel tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Genel tarama modeli, büyük gruplarla yürütülen, gruptakilerin bir olay ya da olgu hakkındaki tutum ve görüşlerinin alınıp bunların betimlenmeye çalışıldığı çalışmalardır (Karakaya, 2012).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu aktif olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme metodu ile ulaşılan 179 okul öncesi öğretmeninden meydana gelmektedir. Kolay ulaşılabilir örnekleme metodu, araştırmacının çalışmayı amaçladığı evren içerisinden örneklemini belirlerken ulaşabileceği en kolay katılımcılara ulaşması olarak tanımlanabilir (Patton, 2005). Kullanılan bu yöntem başka örnekleme yöntemlerine göre evreni temsil etme anlamında yetersiz durumda olsa da çalışmanın yürütüldüğü günümüz koşullarında ülkemizde ve dünyada etkisini gösteren salgın dönemi gereği

alınan tedbirler kapsamında tercih sebebi olmuştur (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020). Çalışmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özellikler açısından dağılımları farklılaşmaktadır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları

Cinsiyet

Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1 Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları

		n	f(%)
Cinsiyet	Kadın	172	96.1
	Erkek	7	3.9
Toplam		179	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi çalışma grubunun çok büyük bir kısmını kadın katılımcılar (% 96.1) oluştururken, erkek katılımcıların yüzdesi %3.9’dur.

Mezun olunan program

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mezun olduğu programa göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2 Katılımcıların mezun olduğu programa göre dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları

		n	f(%)
Mezun Olunan Program	Okul öncesi Öğretmenliği	168	93.9
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (Lisans)	3	1.7
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (Ön Lisans)	8	4.5
	Açık Öğretim	-	-

Çocuk Gelişimi- Okul Öncesi Bölümü		
Toplam	179	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi katılımcıların büyük bir kısmı okul öncesi öğretmenliği (%93.9) mezunu iken, bunu sırasıyla; çocuk gelişimi ve eğitimi (Ön Lisans) programı (%4.5) ve çocuk gelişimi ve eğitimi (Lisans) (%1.7) programı izlemektedir.

Çalışılan kurum

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre dağılımı Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3. 3 Katılımcıların çalıştığı kuruma göre dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları

		n	f(%)
Kurum	Bağımsız Anaokulu	73	40.8
	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	106	59.2
Toplam		179	100

Tablo 3.3’e göre çalışmaya katılanların yarından fazlası ilkokul bünyesindeki anasınıflarında (%59.2) görev yaparken, % 40.8’i Bağımsız anaokulunda görev yapmaktadır.

Çalışılan yer

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları yerlere göre dağılımı Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3. 4 Katılımcıların çalıştığı yerlere göre dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları

		n	f(%)
Çalışılan Yer	İl Merkezi	82	45.8
	İlçe Merkezi	55	30.7
	Köy	42	23.5
Toplam		179	100

Tablo 3.4'e göre çalışmaya katılanların %45.8'i İl Merkezinde, %30.7'si İlçe Merkezinde ve %23.5'i köyde görev yapmaktadır.

Mesleki kıdem

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3. 5 Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları

		n	f(%)
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	75	41.9
	6-10 yıl	47	26.3
	11-15 yıl	39	21.8
	16 üstü	18	10.1
Toplam		179	100

Tablo 3.5'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerden 1-5 yıl kıdeme sahip olanların çoğunlukta olduğu, en az grubun ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu göze çarpmaktadır.

Sınıftaki çocuk sayısı

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre dağılımı Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3. 6 Katılımcıların sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Dağılımlara İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

		n	f(%)
Çocuk sayısı	0-5	23	12.8
	5-10	82	45.8
	10-15	59	33.0
	16 ve üstü	15	8.4
Toplam		179	100

Tablo 3.6'ya göre çalışmaya katılanların öğretmenlerin %45.8'ini sınıfında 5-10 çocuk, %33.0'ının sınıfında 10-15 çocuk, %12.8'inin sınıfında 0-5 çocuk ve %8.4'ünün sınıfında ise 16 ve üstü çocuk aktif olarak bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışlarında okuma etkinliklerine yer verme durumları ve kaynak seçim kriterlerini incelemek amacıyla araştırmacı ve danışmanı tarafından “Okuma Etkinliklerine Yer Verme Düzeyi ve Kaynak Seçim Kriterleri Hakkında Görüşler Formu” geliştirilmiştir. Kapalı uçlu sorular, sıralı seçenekli sorular ve liste şeklinde sorular türünde olgusal ve davranışsal sorular hazırlanmış ve okul öncesi eğitim alanında uzman beş kişinin görüşlerine sunulmuştur. Kapalı uçlu sorular, sorudan sonra yanıtın sıralandığı, katılımcıların bunlardan bir ya da bir kaçını seçtiği; sıralı seçenekli sorular, genelde katılımcının olaya ya da görüşe katılımını ve davranışın/olayın gerçekleşme durumunun ölçülmek için kullanıldığı; liste şeklinde sorular ise katılımcıların kendilerine en çok uyan ifade ya da ifadeleri seçebildikleri soru tipleridir (Oğur ve Tekbaş, 2003). Uzman görüşleri de alındıktan sonra bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Nihai hali verilen form online olarak katılımcılar ile paylaşılmıştır. Bilindiği gibi teknolojideki hızlı gelişimlere bağlı olarak bilgisayar/internet yoluyla veri toplama son yıllarda oldukça yaygınlaşan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2012).

3.4. Verilerin Toplanması

Son hali verilen veri toplama aracı Google formlar bölümüne işlenmiştir. Düzenlenen formda her sorunun doldurulması gerekli olarak belirlenmiş ve böylece eksik verilerin önüne geçilerek geçersiz form oluşması engellenmiştir. Oluşturulan form paylaşılabılır bağlantı haline getirilmiş ve online olarak ulaşılan 179 okul öncesi öğretmeninin doldurması sağlanmıştır. Verilerin toplanması için bağlantı 30 gün süre ile paylaşılr konumda bırakılmış ve bu süre sonunda veri alımı kapatılmıştır. Bu süreç sonunda verilerin çözümlenmesi aşamasına geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda kullanılan istatistiki testlere ilişkin bilgiler Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 7Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda kullanılan istatistiki testlere ilişkin bilgiler

Alt Problem	Kullanılan İstatistiksel Test
1. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları ne düzeydedir ve bu düzey;	Kruskal Wallis Testi
a. Mesleki kıdem b. Çalışılan yerleşim yeri, c. Sınıftaki çocuk sayısı d. Çalışılan kurum türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?	Mann Whitney U Testi
2. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerine sıklıkla günün hangi saatlerinde yer vermektedirler?	Cochran’s Q testi

3. Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları okuma etkinlikleri günlük planda ne kadar süre yer almaktadır ve yer alma süresi;	Kruskal Wallis Testi
a. Mesleki Kıdem	Mann Whitney U Testi
b. Çalışılan yerleşim yeri,	
c. Sınıftaki çocuk sayısı	
d. Çalışılan kurum türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?	
4. Okul öncesi öğretmenleri etkinliklerinde hangi kriterler doğrultusunda okuma etkinliklerine yer vermektedirler?	Cochran's Q testi
5. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirmektedirler?	Cochran's Q testi
6. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerinde hangi tür değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar?	Cochran's Q testi
7. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocuklar okuma etkinliklerinde ne tür kaynaklar okumayı tercih etmektedirler?	Cochran's Q testi
8. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerinde ne tür kaynaklar okumayı tercih etmektedirler?	Cochran's Q testi
9. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakları nerelerden temin etmektedirler?	Cochran's Q testi
10. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakların yayın dili türü (yerli-yabancı) nasıl bir dağılım göstermektedir?	Ki-Kare Uyum Testi
11. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakları hangi kriterlere göre seçmektedirler?	Cochran's Q testi
12. Okul öncesi öğretmenleri salgın döneminde okuma etkinliklerine ne sıklıkta yer vermektedirler ve yer verme sıklıkları;	Kruskal Wallis Testi
a. Mesleki kıdem	Mann Whitney U Testi
b. Çalışılan yerleşim yeri	
c. Sınıftaki çocuk sayısı	
d. Çalışılan kurum türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	

13. Okul öncesi öğretmenleri salgın döneminde okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirmektedirler?	Cochran's Q testi
14. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların serbest zaman etkinliklerinde kitap merkezlerini tercih etme düzeyi dağılımları nasıldır?	Ki-Kare Uyum Testi

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi bazı alt problemlerde, katılımcıların seçenekler arasındaki puan ortalamalarında farklılık olup olmadığını eğer farklılık varsa bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının incelenmesi amacıyla bazı analizlerde Cochran’s Q testi kullanılmıştır. Cochran’s Q testi yapılabilmesi için bağımlı değişken, sınıflama ölçeği düzeyinde ve iki kategorili olmalıdır. Aynı zamanda karşılaştırılacak her bağımlı örneklem için aynı ikili kategoriler kullanılmış olmalıdır. Cochran’s Q testi ile tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi seçenekler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla devam testi olan McNemar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Cochran’s Q testi sonrasında McNemar ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5’i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi= ,05 / yapılan test sayısı).

Ayrıca bazı alt problemlerde katılımcıların görüşlerinin farkı demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bağımsız değişken sayısının iki olduğu durumlarda Mann Whitney U testi, ikiden fazla olduğu durumlarda ise Kruskal Wallis testi esas alınmıştır. Kruskal Wallis testi yapılan analizlerde test sonucunun istatistiksel olarak anlamlı çıkması durumunda ikili karşılaştırmaları yapmak için devam testi olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonrasında Mann Whitney U ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5’i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi= ,05 / yapılan test sayısı).

Diğer taraftan bazı alt problemlere ilişkin katılımcıların seçimlerinde gözlenen ve beklenen değerler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için ise Ki-Kare Uyum testi kullanılmıştır. Ki-Kare uyum testi yapılırken serbestlik derecesinin (df=1) bir olduğu durumlarda Yates süreklilik düzelmesi yapılmıştır. Yates süreklilik düzeltmesi $[(\text{Gözlenen} - \text{Beklenen})^2 / \text{Beklenen}]$ formülü ile hesaplanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

4.1 Okul öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerine Yer Verme Sıklıklarının Farklı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları ile ilgili soruya verdiklerin cevaplardan elde edilen puan ortalaması ($X_{ort}= 1,97$) olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerine sıklıkla (haftada ortalama üç gün) yer verdikleri söylenebilir. Katılımcıların okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ilişkin puan ortalamalarının farklı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Katılımcıların okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları puan ortalamalarının bazı demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları puan ortalamalarının bazı demografik değişkenlere göre dağılımı

Değişken	n	Sıra Ortalaması	İstatistiksel Sonuç
Mesleki Kıdem (Yıl)			
1-5	75	95.05	Kruskal-Wallis $\chi^2(3,179)=12.61$; $p=,006$ $p<,05$
6-10	47	97.77	
11-15	39	88.00	
15+	18	53.00	
Çalışılan Yer			
İl merkezi	82	83.32	Kruskal-Wallis $\chi^2(2,179)=4.46$; $p=,107$ $p>,05$
İlçe Merkezi	55	101.05	
Köy	42	88.58	
Çocuk Sayısı			

0-5	23	91.46	Kruskal-Wallis $\chi^2(3,179)=3.36$; $p=,340$ $p>,05$
6-10	82	93.21	
10-15	59	81.53	
15+	15	103.53	
Çalışılan Kurum			
İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	106	86.70	Mann-Whitney U $U=3519.000$; $z=-1.1$; $p=,272$ $p>,05$
Bağımsız Anaokulu	73	94.79	

Tablo 4.1'e göre; Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre farklılaştığı tespit edilmiştir ($\chi^2(3,179)=12.6$; $p=,006$; $p<,05$). 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların 15+ yıl mesleki kıdeme sahip olan katılımcılara göre etkinliklerinde daha çok okuma etkinliklerine yer verdiği tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları puan ortalamalarının çalışılan yer değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda puan ortalamalarının çalışılan yere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2(2,179)=4.5$; $p=,107$; $p>,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları puan ortalamalarının okula devam eden çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda puan ortalamalarının okula devam eden çocuk sayısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2(3,179)=3.4$; $p=,340$; $p>,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları puan ortalamalarının çalışılan kurum değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonucunda puan ortalamalarının çalışılan kuruma göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($U=3519.000$; $z=-1.1$; $p=,272$; $p>,05$).

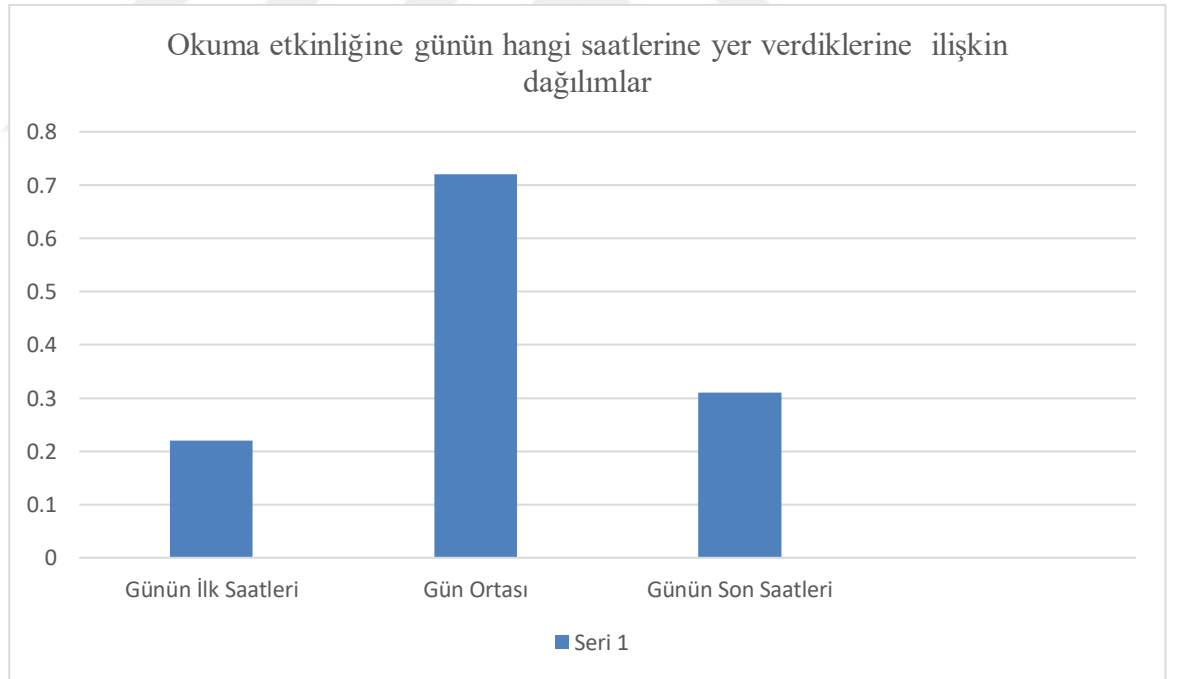
4.2 Okul öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerine Günün Hangi Saatlerinde Yer Verdiklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların okuma etkinliklerine günün hangi saatlerinde yer verdiklerine ilişkin betimsel bilgiler Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2 Öğretmenlerin okuma etkinliklerine günün hangi saatlerinde yer verdiklerine dair betimsel bilgiler

Okuma etkinlikleri yer verme saatleri	Toplam		
	n	ort	ss
Günün İlk Saatleri	179	0.22	0.41
Günün Son Saatleri	179	0.31	0.47
Gün Ortası	179	0.72	0.45

Tablo 4.2’de verilen bilgilerin daha kolay anlaşılması ve görselleştirilmesi amacıyla oluşturulan grafik Şekil 4.1’de yer almaktadır.



Şekil 4. 1 Okuma etkinliğine günün hangi saatlerine yer verdiklerine ilişkin dağılımlar

Tablo 4.2 ve Şekil 4.1’de görüldüğü gibi katılımcıların okuma etkinliğine günün hangi saatlerinde yer verdiklerine ilişkin puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu

görülmektedir. Bu puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığının incelenmesi için Cochran's Q testi esas alınmıştır.

Katılımcıların okuma etkinliğine günün hangi saatlerinde yer verdiklerine ilişkin puanları yüksekten düşüğe doğru; günün ortası ($\bar{X} = 0,72$), günün son saatleri ($\bar{X} = 0,31$) ve günün ilk saatleri ($\bar{X} = 0,22$) olarak sıralanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde günün ortasına ilişkin puan ortalamasının diğer boyutlardan yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Ortalamalardaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Cochran's Q testi sonucunda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir [$Q(2,179) = 80,69; p \leq 0,001$].

Cochran's Q testi ile tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi kriterler arasında olduğunu belirlemek amacıyla McNemar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Cochran's Q testi sonrasında McNemar ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5'i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi = ,05 / 3).

Yapılan ikili karşılaştırmalarda aşağıda belirtilen boyutlara ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre;

“Gün ortası” boyutu ile diğer iki boyuta ilişkin puan ortalamaları arasında “Gün ortası” boyutu lehine ($p < 0,0167$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

4.3 Katılımcıların Uyguladıkları Okuma Etkinliklerinin Günlük Planda Ne Kadar Süre Yer Aldığının Farklı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları okuma etkinliklerinin günlük planda ne kadar süre yer aldığı ile ilgili soruya verdiklerin cevaplardan elde edilen puan ortalaması ($X_{ort} = 2,07$) olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerine geneli günde 15-30 dakika yer ayırdığı söylenebilir. Ayrıca katılımcıların uyguladıkları okuma etkinliklerinin günlük planda ne kadar yer aldığına ilişkin puan ortalamalarını farklı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Mann Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Katılımcıların uyguladıkları okuma etkinliklerinin günlük planda ne kadar yer aldığına ilişkin puan ortalamalarının bazı demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4. 3 Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları okuma etkinliklerinin günlük planda ne kadar yer aldığına ait puan ortalamaları bazı değişkenlere göre dağılımı

Değişken	n	Sıra Ortalaması	İstatistiksel Sonuç
Mesleki Kıdem (Yıl)			
1-5	75	85.03	Kruskal-Wallis $\chi^2(3,179)=4.36$; $p=,225$ $p>,05$
6-10	47	87.81	
11-15	39	94.77	
15+	18	106.11	
Çalışılan Yer			
İl merkezi	82	96.23	Kruskal-Wallis $\chi^2(2,179)=5.50$; $p=,064$ $p>,05$
İlçe Merkezi	55	79.29	
Köy	42	91.87	
Okula Devam Eden Çocuk Sayısı			
0-5	23	75.20	Kruskal-Wallis $\chi^2(3,179)=4.76$; $p=,191$ $p>,05$
6-10	82	94.24	
10-15	59	87.41	
15+	15	99.70	
Çalışılan Kurum			
İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	106	88.17	Mann-Whitney U $U=3675.000$; $z=-$ 0.70 ; $p=,481$ $p>,05$
Bağımsız Anaokulu	73	92.66	

Tablo 4.3'e göre; katılımcıların okuma etkinliklerinin günlük planda ne kadar yer aldığına ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2(3,179)=4.36$; $p=,225$; $p>,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinin günlük planda ne kadar yer aldığına ilişkin puan ortalamalarının çalışılan yer değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda puan ortalamalarının çalışılan yere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2(2,179)=5.50$; $p=,064$ $p>,05$).

Katılımcıların okuma etkinliklerinin günlük planda ne kadar yer aldığına ilişkin puan ortalamalarının okula devam eden çocuk sayısı değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda puan ortalamalarının okula devam eden çocuk sayısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2(3,179)=4.76$; $p=.191$; $p>.05$).

Katılımcıların okuma etkinliklerinin günlük planda ne kadar yer aldığına ilişkin puan ortalamalarının çalışılan kurum değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonucunda puan ortalamalarının çalışılan kuruma göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($U=3675.000$; $z=-0.7$; $p=.481$; $p>.05$).

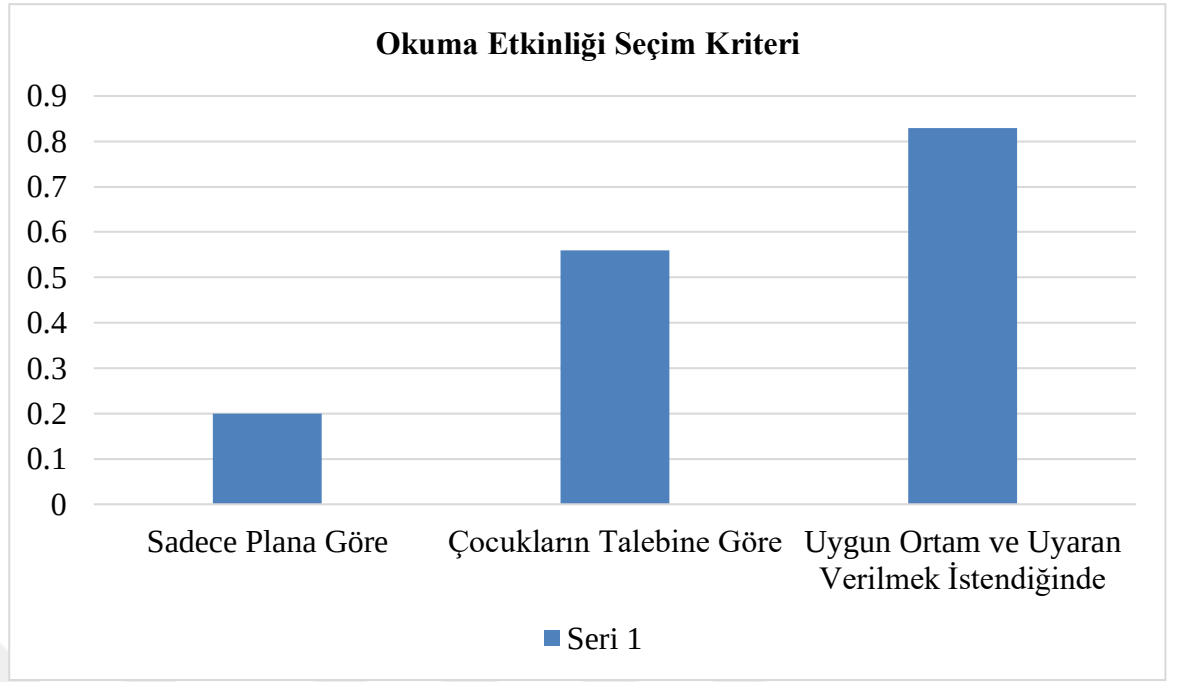
4.4 Katılımcıların Etkinliklerinde Yer Verdikleri Okuma Etkinliklerine Karar Vermede Esas Aldıkları Kriterlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerini hangi kriterlere göre gerçekleştirdiklerine yönelik betimsel bilgiler Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4. 4 Okuma etkinliği seçim kriterlerine ilişkin betimsel bilgiler

Okuma Etkinliği Seçim Kriteri	Toplam		
	n	ort	ss
Sadece Plana Göre	36	0.20	0.40
Çocukların Talebine Göre	101	0.56	0.50
Uygun Ortam ve Uyaran Verilmek İstendiğinde	149	0.83	0.38

Tablo 4.4'de verilen bilgilerin daha kolay anlaşılması ve görselleştirilmesi amacıyla oluşturulan grafik Şekil 4.2'de yer almaktadır.



Şekil 4. 2 Okuma etkinliği seçim kriterlerine ilişkin dağılımlar

Tablo 4.4 ve Şekil 4.2’de görüldüğü gibi katılımcıların okuma etkinliği seçim kriterlerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığının incelenmesi için Cochran’s Q testi esas alınmıştır.

Katılımcıların okuma etkinliği seçim kriterlerine ilişkin puanları düşükten yükseğe doğru; uygun ortam ve uyaran vermek istendiğinde ($\bar{X}=0,83$), çocukların talebine göre ($\bar{X}=0,56$) ve sadece plana göre ($\bar{X}=0,20$) olarak sıralanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde uygun ortam ve uyaran verme boyutuna ilişkin puan ortalamasının diğer boyutlardan yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Ortalamalardaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Cochran’s Q testi sonucunda öğretmenlerin okuma etkinliği seçim kriterleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılır [$Q(2,179)=127,80$; $p\leq,001$].

Cochran’s Q testi ile tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi kriterler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla McNemar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Cochran’s Q testi sonrasında McNemar ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5’i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi= ,05 / 3).

Yapılan ikili karşılaştırmalarda aşağıda belirtilen boyutlara ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre;

- “Uygun ortam ve uyaran vermek” boyutu ile diğer iki boyuta ilişkin puan ortalamaları arasında “uygun ortam ve uyaran verme” boyutu lehine ($p<,0167$),
- “Çocukların talebi” ve “sadece plana” göre boyutları arasında ise “çocukların talebi” boyutu lehine ($p<,0167$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

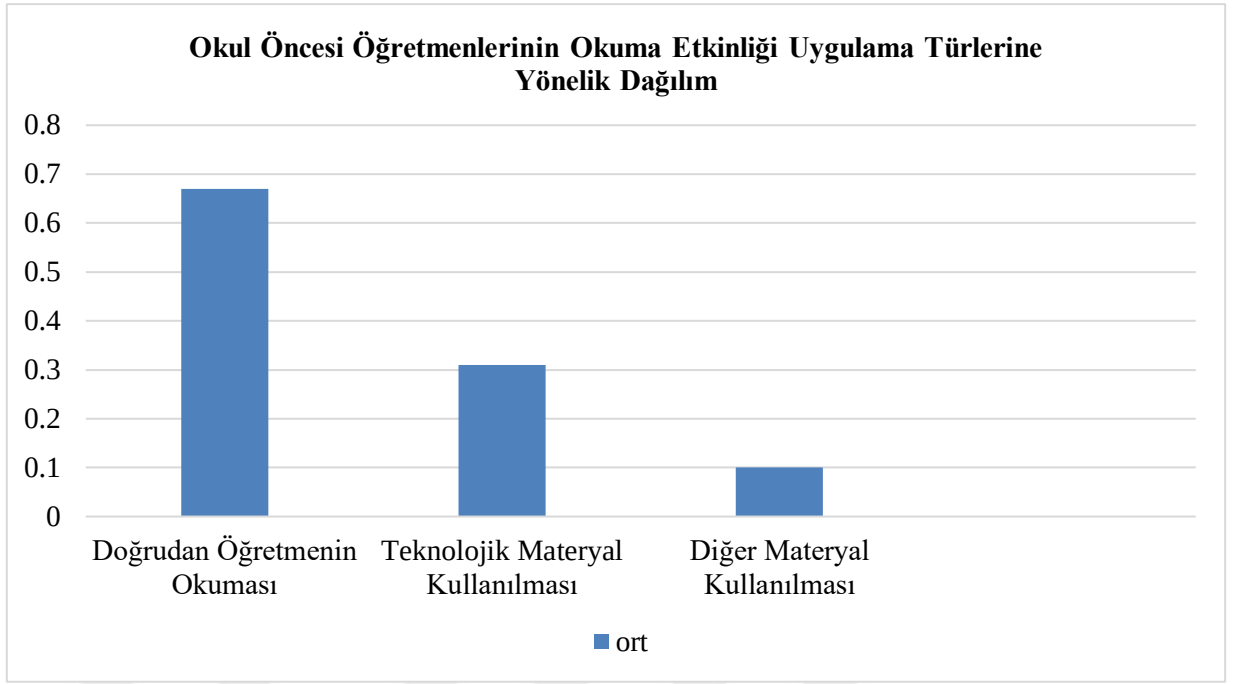
4.5 Okul öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerinin Ne Şekilde Gerçekleştirdiklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerini uygulama türlerine yönelik betimsel bilgiler Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4. 5 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliği uygulama türlerine yönelik betimsel bilgiler

	n	ort	ss
Doğrudan Öğretmenin Okuması	179	0.67	0.47
Teknolojik Materyal Kullanılması	179	0.31	0.46
Diğer Materyal Kullanılması	179	0.10	0.30

Tablo 4.5’te verilen bilgilerin daha kolay anlaşılması ve görselleştirilmesi amacıyla oluşturulan grafik Şekil 4.3’te yer almaktadır.



Şekil 4. 3 Öğretmenlerinin okuma etkinliği uygulama türlerine ilişkin dağılımlar

Tablo 4.5 ve Şekil 4.3'te görüldüğü gibi katılımcıların okuma etkinliği uygulama türlerine ilişkin puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Bu puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığının incelenmesi için Cochran's Q testi esas alınmıştır.

Tablo 4.5'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliği uygulama türlerine ilişkin puan ortalamaları yüksekten düşüğe doğru sırasıyla; doğrudan öğretmenin okuması ($\bar{X}=0,67$), diğer materyal kullanılması ($\bar{X}=0,31$) ve teknolojik materyal kullanılması ($\bar{X}=0,10$) şeklindedir. Puan ortalamaları incelendiğinde doğrudan öğretmenin okuması boyutuna ilişkin puan ortalamasının diğer boyutlardan yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Ortalamalardaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Cochran's Q testi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliği uygulama türleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılır [$Q(2,179)=127,984$; $p \leq 0,001$].

Cochran's Q testi ile tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi kriterler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla McNemar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Cochran's Q testi sonrasında McNemar ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5'i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi = ,05 / 3).

Yapılan ikili karşılaştırmalarda aşağıda belirtilen boyutlara ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre;

- “Doğrudan öğretmenin okuması” boyutu ile diğer boyutlar arasında “Doğrudan öğretmenin okuması” boyutu lehine ($p<,0167$)
- “Teknolojik materyal kullanılması” boyutu ile “diğer materyal kullanılması” boyutu arasında ise “teknolojik materyal kullanılması” boyutu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p<,0167$) farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

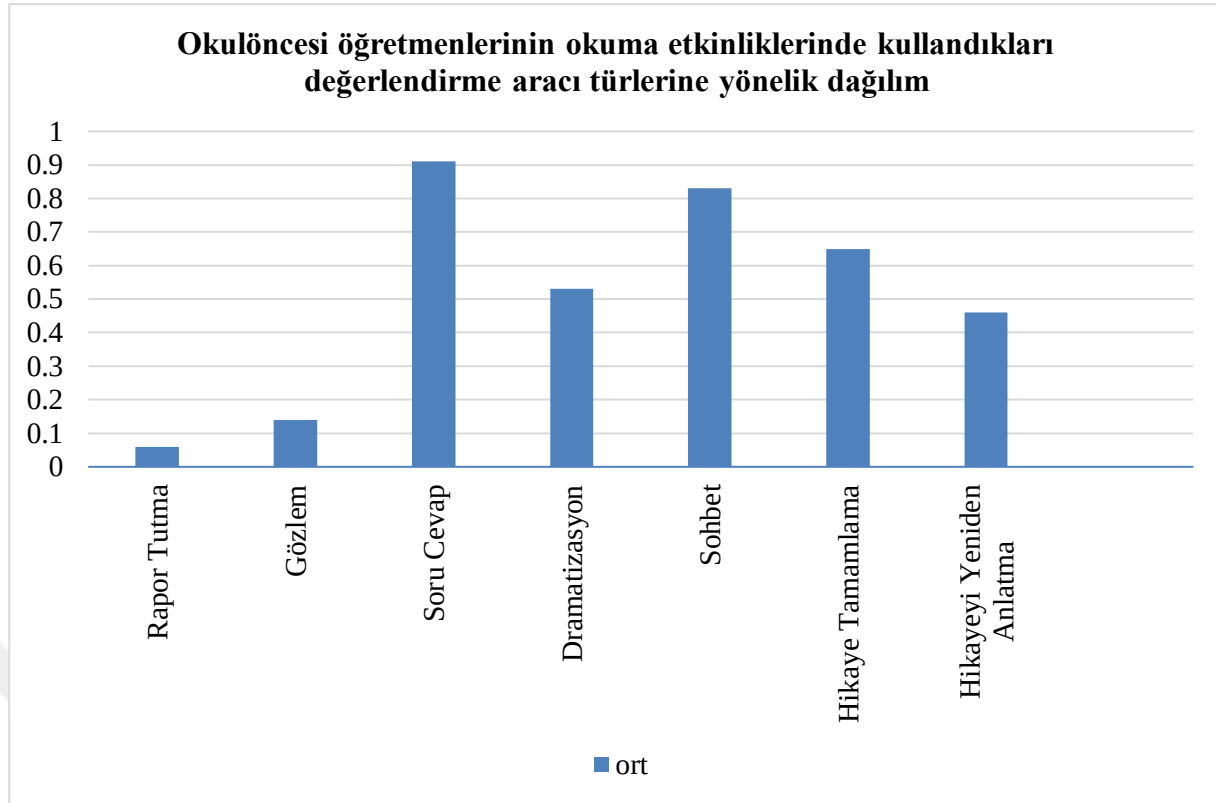
4.6 Okul öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerinde Hangi Tür Değerlendirme Araçlarını Kullandıklarına İlişkin Bulgular Ve Yorum

Katılımcıların okuma etkinliklerinde kullandıkları değerlendirme aracı türlerine ilişkin betimsel bilgiler Tablo 4.6’de verilmiştir.

Tablo 4. 6 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde kullandıkları değerlendirme aracı türlerine yönelik betimsel bilgiler

	n	ort	ss
Rapor Tutma	179	0.06	0.23
Gözlem	179	0.14	0.35
Soru Cevap	179	0.91	0.29
Dramatizasyon	179	0.53	0.50
Sohbet	179	0.83	0.38
Hikaye Tamamlama	179	0.65	0.48
Hikayeyi Yeniden Anlatma	179	0.46	0.50

Tablo 4.6’de verilen bilgilerin daha kolay anlaşılması ve görselleştirilmesi amacıyla oluşturulan grafik Şekil 4.4’te yer almaktadır.



Şekil 4. 4 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde kullandıkları değerlendirme aracı türlerine ilişkin dağılımlar

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde kullandıkları değerlendirme aracı türleri yüksekten düşüğe doğru sırasıyla; soru cevap ($\bar{X} = 0,91$), Sohbet ($\bar{X} = 0,83$), Hikaye tamamlama ($\bar{X} = 0,65$), Dramatizasyon ($\bar{X} = 0,53$), Hikaye yeniden anlatma ($\bar{X} = 0,46$), gözlem ($\bar{X} = 0,14$) ve Rapor tutma ($\bar{X} = 0,06$) şeklindedir. Puan ortalamaları incelendiğinde soru cevap ve sohbet boyutuna ilişkin puan ortalamasının diğer boyutlardan yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Ortalamalardaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Cochran's Q testi sonucunda öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme türleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılır [$Q(6,179) = 471,59$; $p \leq 0,001$].

Cochran's Q testi ile tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi kriterler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla McNemar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Cochran's Q testi sonrasında McNemar ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5'i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi = $0,05 / 21$).

Yapılan ikili karşılaştırmalarda aşağıda belirtilen boyutlara ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre;

- “Soru-Cevap” boyutu ile tüm boyutlar arasında (sohbet boyutu hariç) “soru-cevap” boyutu lehine ($p<,0023$),
- “Sohbet” boyutu ile tüm boyutlar arasında (soru-cevap hariç) “sohbet” boyutu lehine ($p<,0023$),
- “Hikaye tamamlama” boyutu ile “rapor tutma”, “gözlem” ve “hikayeyi yeniden anlatma” boyutları arasında “hikaye tamamlama” boyutu lehine ($p<,0023$),
- “Dramatizasyon” boyutu ile “rapor tutma” ve “gözlem” boyutları arasında “dramatizasyon” boyutu lehine ($p<,0023$),
- “Hikayeyi yeniden anlatma” boyutu ile “rapor tutma” ve “gözlem” boyutları arasında “hikayeyi yeniden anlatma” boyutu lehine ($p<,0023$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

4.7 Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Çocukların Okuma Etkinliklerinde Okumayı Tercih Ettikleri Kaynak Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların okuma etkinliklerinde ne tür kaynakları tercih ettiklerine ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

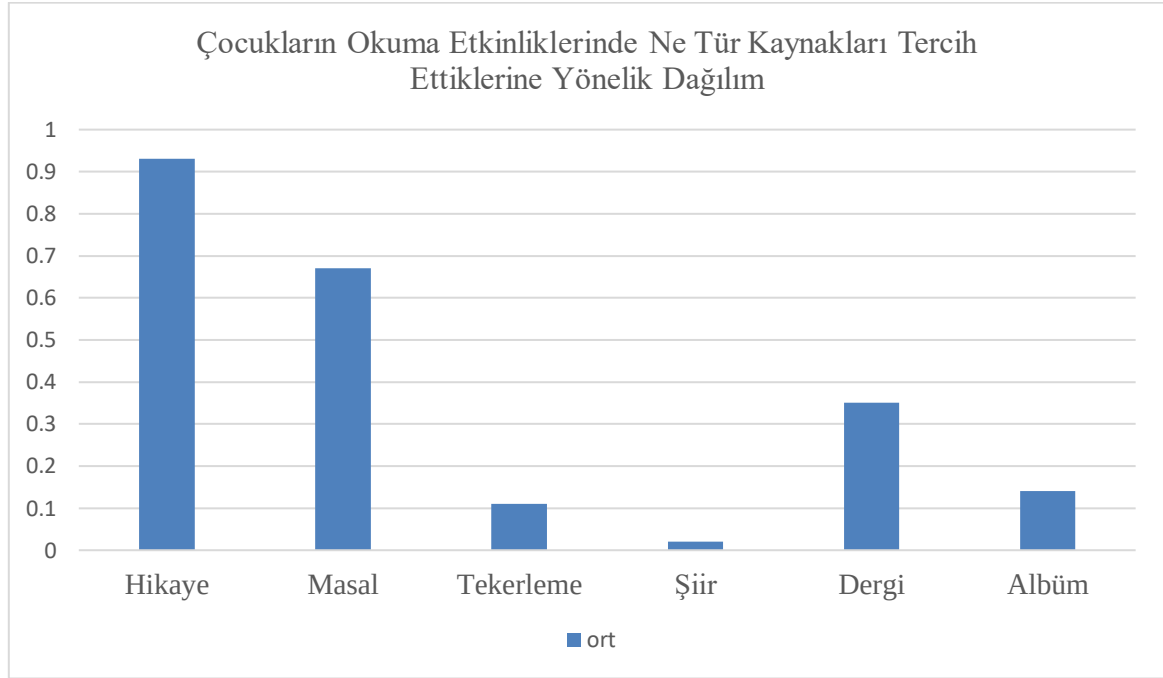
Çocukların okuma etkinliklerinde ne tür kaynakları tercih ettiklerine yönelik betimsel bilgiler Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7 Çocukların okuma etkinliklerinde ne tür kaynakları tercih ettiklerine ilişkin betimsel bilgiler

Kaynak Türleri	Toplam		
	n	ort	ss
Hikaye	179	0.93	0.26
Masal	179	0.68	0.47
Tekerleme	179	0.11	0.32
Şiir	179	0.03	0.17
Dergi	179	0.35	0.48

Albüm	179	0.15	0.35
-------	-----	------	------

Tablo 4.7’de verilen bilgilerin daha kolay anlaşılması ve görselleştirilmesi amacıyla oluşturulan grafik Şekil 4.5’te yer almaktadır.



Şekil 4. 5 Çocukların okuma etkinliklerinde ne tür kaynakları tercih ettiklerine yönelik dağılım

Tablo 4.7 ve Şekil 4.5’te görüldüğü üzere çocukların okuma etkinliklerinde tercih ettikleri kaynak türlerine ilişkin puanları yüksekten düşüğe doğru; hikaye ($\bar{X} = 0,93$), masal ($\bar{X} = 0,67$), dergi ($\bar{X} = 0,35$), albüm ($\bar{X} = 0,14$), tekerleme ($\bar{X} = 0,11$), ve şiir ($\bar{X} = 0,02$) olarak sıralanmıştır. Puan ortalamalarında bazı farklılıkların olduğu dikkati çekmektedir. Ortalamalardaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Cochran’s Q testi yapılmıştır. Cochran’s Q testi sonucunda çocukların kaynak türleri tercihleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$Q(5,179)=457,189$; $p \leq .001$].

Cochran’s Q testi ile tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi türler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla McNemar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Cochran’s Q testi sonrasında McNemar ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın

%5'i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi= ,05 / 15).

Yapılan ikili karşılaştırmalarda aşağıda belirtilen boyutlara ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre;

- “Hikaye” boyutu ile diğer tüm boyutlar arasında “hikaye” boyutu lehine ($p<,0033$),
- “Masal” boyutu ile diğer tüm boyutlar (hikaye hariç) arasında “Masal” boyutu lehine ($p<,0033$),
- “Dergi” boyutu ile “Tekerleme”, “Şiir” ve “Albüm” boyutları arasında “dergi” boyutu lehine ($p<,0033$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

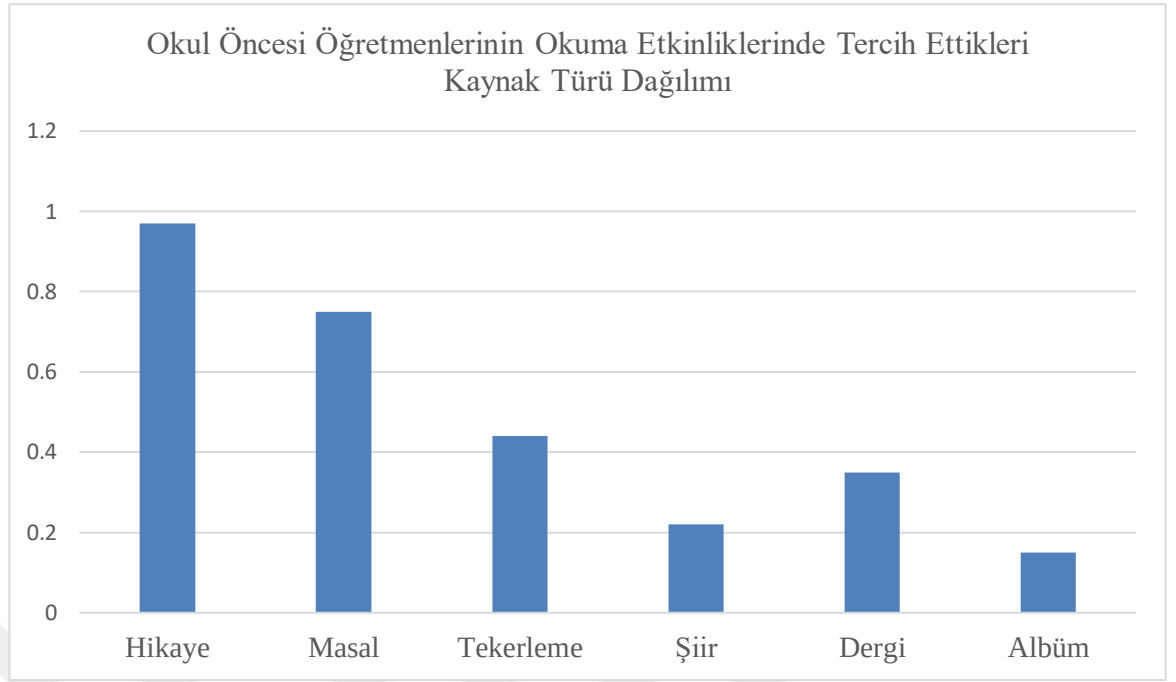
4.8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerinde Okumayı Tercih Ettikleri Kaynak Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin okuma etkinliklerinde ne tür kaynaklar okumayı tercih ettiklerine yönelik betimsel bilgiler Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde ne tür kaynakları tercih ettiklerine ilişkin betimsel bilgiler

Kaynak Türleri	<u>Toplam</u>		
	n	ort	ss
Hikaye	179	0.97	0.17
Masal	179	0.75	0.43
Tekerleme	179	0.40	0.49
Şiir	179	0.22	0.42
Dergi	179	0.35	0.48
Albüm	179	0.16	0.36

Tablo 4.8’de verilen bilgilerin daha kolay anlaşılması ve görselleştirilmesi amacıyla oluşturulan grafik Şekil 4.6’da yer almaktadır.



Şekil 4. 6 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde tercih ettikleri kaynak türüne ilişkin dağılımlar

Tablo 4.8 ve Şekil 4.6’da görüldüğü üzere katılımcıların okuma etkinliklerinde tercih edilen kaynak türlerine ilişkin puanları yüksekten düşüğe doğru; hikaye ($\bar{X} = 0,97$), masal ($\bar{X} = 0,75$), Tekerleme ($\bar{X} = 0,40$), dergi ($\bar{X} = 0,35$), şiir ($\bar{X} = 0,22$) ve Albüm ($\bar{X} = 0,15$) olarak sıralanmıştır. Puan ortalamalarında bazı farklılıkların olduğu dikkati çekmektedir. Ortalamalardaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Cochran’s Q testi yapılmıştır. Cochran’s Q testi sonucunda öğretmenlerin tercih ettikleri kaynak türleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$Q(5,179)=384,687$; $p \leq 0,001$].

Cochran’s Q testi ile tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi kriterler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla McNemar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Cochran’s Q testi sonrasında McNemar ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5’i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi= ,05 / 15).

Yapılan ikili karşılaştırmalarda aşağıda belirtilen boyutlara ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre;

- “Hikaye” boyutu ile diğer tüm boyutlar arasında “hikaye” boyutu lehine ($p<,0033$),
- “Masal” boyutu ile diğer tüm boyutlar (Hikaye hariç) arasında “Masal” boyutu lehine ($p<,0033$),
- “Tekerleme” boyutu ile “Albüm” ve “Şiir” boyutları arasında “Tekerleme” boyutu lehine ($p<,0033$),
- “Dergi” boyutu ile “Albüm” boyutu arasında “Dergi” boyutu lehine ($p<,0033$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

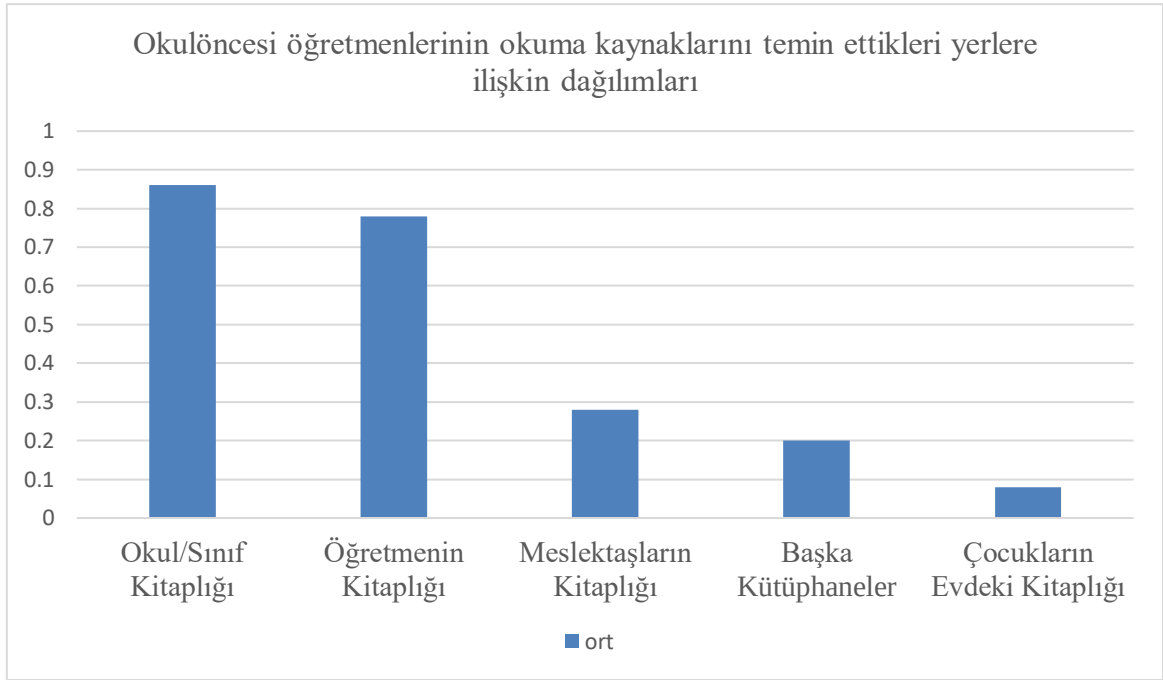
4.9 Okul öncesi Öğretmenleri Okuma Etkinliklerinde Kullandıkları Kaynakları Temin Ettikleri Yerlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma kaynaklarını temin ettikleri yerlere yönelik betimsel bilgiler Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4. 9 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma kaynaklarını temin ettikleri yerlere ilişkin betimsel bilgiler

Kaynak Temin Yerleri	<u>Toplam</u>		
	n	ort	ss
Okul/Sınıf Kitaplığı	179	0.86	0.34
Öğretmenin Kitaplığı	179	0.78	0.42
Meslektaşların Kitaplığı	179	0.28	0.45
Başka Kütüphaneler	179	0.20	0.40
Çocukların Evdeki Kitaplığı	179	0.08	0.28

Tablo 4.9’da verilen bilgilerin daha kolay anlaşılması ve görselleştirilmesi amacıyla oluşturulan grafik Şekil 4.7’de yer almaktadır.



Şekil 4. 7 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma kaynaklarını temin ettikleri yerlere ilişkin dağılımları

Katılımcıların okuma kaynaklarını temin ettikleri yerlere ilişkin puan ortalamaları yüksekten düşüğe doğru; okul sınıf kitaplığı ($\bar{X} = 0,86$), öğretmenin kitaplığı ($\bar{X} = 0,78$), meslektaşların kitaplığı ($\bar{X} = 0,28$), başka kütüphaneler ($\bar{X} = 0,20$) ve çocukların evdeki kitaplığı ($\bar{X} = 0,08$) olarak sıralanmıştır. Puan ortalamalarında bazı farklılıklar olduğu dikkati çekmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Cochran's Q testi yapılmıştır. Cochran's Q testi sonucunda öğretmenlerin kaynakları temin ettikleri yerler arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$Q(4,179)=348,319$; $p \leq ,001$].

Cochran's Q testi ile tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi kriterler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla McNemar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Cochran's Q testi sonrasında McNemar ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5'i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi= ,05 / 10).

Yapılan ikili karşılaştırmalarda aşağıda belirtilen boyutlara ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre;

- “Okul/Sınıf kitaplığı” boyutu ile diğer tüm boyutlar arasında (Öğretmenin kitaplığı hariç) “Okul/sınıf kitaplığı” boyutu lehine ($p<,005$),
- “Öğretmenin kitaplığı” boyutu ile diğer tüm boyutlar (okul/sınıf kitaplığı hariç) arasında “Öğretmenin kitaplığı” lehine ($p<,005$),
- “Meslektaşların kitaplığı” boyutu ile “Çocukların evdeki kitaplığı” boyutu arasında “Meslektaşların kitaplığı” boyutu lehine ($p<,005$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

4.10 Okul öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerinde Kullandıkları Kaynakların Yayın Dili Türü (Yerli-Yabancı) Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakların yayın dili türü (yerli-yabancı) dağılımına ilişkin gözlenen ve beklenen dağılımlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Ki-Kare Uyum testi kullanılmıştır. Yapılan Ki-Kare Uyum testi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4. 10 Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakların yayın dili türü (yerli-yabancı) dağılımına ilişkin ki-kare uyum testi sonuçları

	Gözlenen Değer	Beklenen Değer	X^2	sd	p
Yerli	50	59.7	125.03	2	$\leq,001$
Yabancı	4	59.7			
Karma (Yerli ve Yabancı)	125	59.7			
Toplam	179				

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin ($n=179$) okuma etkinliklerindeki kaynak tercihleri; yerli (50), yabancı (4) ve fark etmez (125) şeklinde tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tercihleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki Kare uyum testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynak tercihleri anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2(2,n =179)=125.03; p\leq,001$]. Bu

fark, anlamlılık sınırları dahilinde orta düzey etkidedir. (Etki Büyüklüğü=0,35). Gözlenen değerler incelendiğinde Okul öncesi öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının karma dildeki kaynaklardan tercih ettikleri, yabancı dildeki kaynakları ise çok az kişinin tercih ettiği tespit edilmiştir. Yerli kaynakları tercih eden öğretmenlerin gözlenen değeri beklenen değere en yakın olan değerdir.

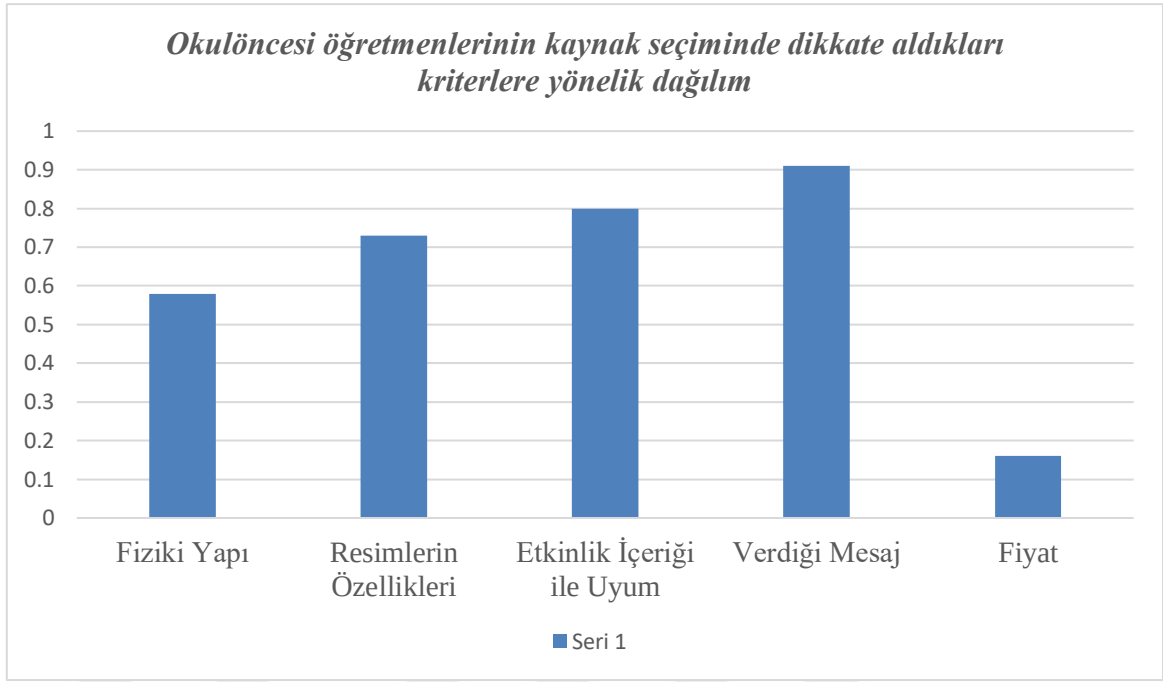
4.11 Okul öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerinde Kullandıkları Kaynakları Seçim Kriterlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakların seçiminde dikkate aldıkları kriterlere yönelik betimsel bilgiler Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4. 11 Katılımcıların kaynak seçiminde dikkate aldıkları kriterlere ilişkin betimsel istatistik

Kaynak Seçim Kriteri	<u>Toplam</u>		
	n	ort	ss
Fiziki Yapı (Boyut, yazı stili vb.)	179	0,58	0.49
Kaynakta Bulunan Resimlerin Özelliği	179	0,74	0.44
Etkinlik İçeriği ile Uyumu	179	0.80	0.40
Verdiği Mesaj	179	0.92	0.28
Fiyatı	179	0.16	0.36

Tablo 4.11’de verilen bilgilerin daha kolay anlaşılması ve görselleştirilmesi amacıyla oluşturulan grafik Şekil 4.8’de yer almaktadır.



Şekil 4. 8 Okul öncesi öğretmenlerinin kaynak seçiminde dikkate aldıkları kriterlere yönelik dağılım

Katılımcıların okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakların seçiminde dikkate aldıkları kriterlere ilişkin puanları yüksekten düşüğe doğru; verdiği mesaj ($\bar{X} = 0,92$), etkinlik içeriği ile uyumu ($\bar{X} = 0,80$), kaynakta bulunan resimlerin özelliği ($\bar{X} = 0,74$), kitabın fiziki yapısı ($\bar{X} = 0,58$) ve fiyatı ($\bar{X} = 0,16$), olarak sıralanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin kaynak tercihlerini en çok “verdiği mesaj” ve “etkinlik içeriği ile uyumlu olma” kriterlerinin etkilediği tespit edilmiştir. Ortalamalar arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Cochran’s Q testi yapılmıştır. Cochran’s Q testi sonucunda öğretmenlerin kaynak seçim kriterleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$Q(4,179)=275,556$; $p \leq ,001$].

Cochran’s Q testi ile tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi kriterler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla McNemar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Cochran’s Q testi sonrasında McNemar ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5’i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi= ,05 / 10).

Yapılan ikili karşılaştırmalarda aşağıda belirtilen boyutlara ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre;

- “Verdiği mesaj” boyutu ile diğer tüm boyutlar arasında (*etkinlik içeriği ile uyum boyutu hariç*) “Verdiği mesaj” boyutu lehine ($p<,005$),
- “Etkinlik içeriği ile uyum” boyutu ile “fiziki yapı” ve “fiyat” boyutları arasında “etkinlik içeriği ile uyum boyutu” lehine ($p<,005$),
- “Kaynakta bulunan resimlerin özelliği” boyutu ile “fiziki yapı” ve “fiyat” boyutları arasında “kaynakta bulunan resimlerin özelliği” boyutu lehine ($p<,005$),
- Son olarak “Fiziki yapı” ve “Fiyat” boyutu arasında “Fiziki yapı” boyutu lehine ($p<,005$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

4.12 Okul öncesi Öğretmenlerinin Salgın Döneminde Okuma Etkinliklerine Yer Verme Sıklıklarının Farklı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarının belirlenmesine yönelik soruya verdiklerin cevaplardan elde edilen puan ortalaması ($X_{ort}= 2,26$) olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle salgın döneminde Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerine çoğunlukla yer verdikleri söylenebilir. Ayrıca Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ilişkin puan ortalamalarını farklı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Mann Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Katılımcıların salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ilişkin puan ortalamalarının bazı demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4. 12 Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ait puan ortalamaları bazı değişkenlere göre dağılımı

Değişken	n	Sıra Ortalaması	İstatistiksel Sonuç
Mesleki Kıdem (Yıl)			
1-5	75	88.17	Kruskal-Wallis

6-10	47	90.46	$\chi^2(3,179)=2.58;$ $p=,460$ $p>,05$
11-15	39	85.42	
15+	18	106.33	
Çalışılan Yer			
İl merkezi	82	91.45	Kruskal-Wallis $\chi^2(2,179)=4.30;$ $p=,116$ $p>,05$
İlçe Merkezi	55	97.41	
Köy	42	77.48	
Çocuk Sayısı			
0-5	23	96.17	Kruskal-Wallis $\chi^2(3,179)=1.44;$ $p=,696$ $p>,05$
6-10	82	92.34	
10-15	59	86.73	
15+	15	80.63	
Çalışılan Kurum			
İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	106	91.11	Mann-Whitney U $U=3751.000; z=-$ $0.377; p=,707$ $p>,05$
Bağımsız Anaokulu	73	88.38	

Tablo 4.12’de göre; Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ait puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2(3,179)=2.58$; $p=,460$; $p>,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ait puan ortalamalarının çalışılan yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda puan ortalamalarının çalışılan yere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2(2,179)=4.30$; $p=,116$; $p>,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ait puan ortalamalarının okula devam eden çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda puan ortalamalarının okula devam eden çocuk sayısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2(3,179)=1.44$; $p=,696$; $p>,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ait puan ortalamalarının çalışılan kurum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonucunda puan ortalamalarının

çalışılan kuruma göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($U=3987.000$; $z=0.4$; $p=,707$; $p>,05$)

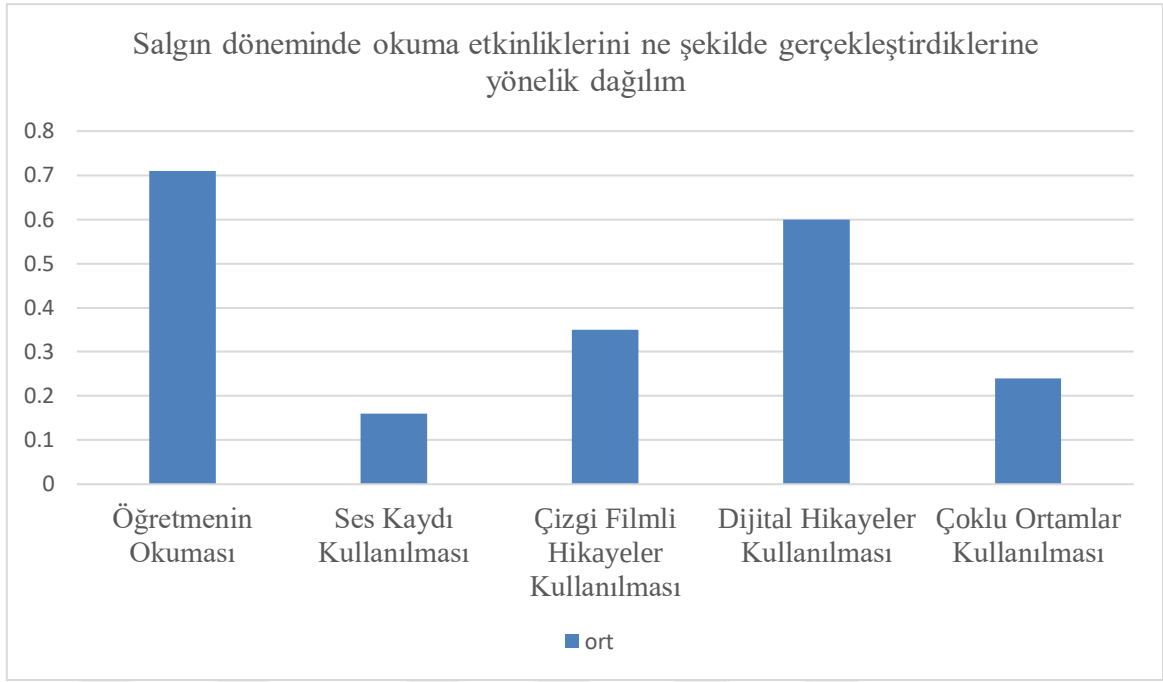
4.13 Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirdiklerine ilişkin bulgular ve yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirdiklerine dair betimsel bilgiler Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4. 13 Okul öncesi öğretmenleri salgın döneminde okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirdiklerine ilişkin betimsel bilgiler

Salgın Döneminde Okuma Etkinliği Gerçekleştirme Türleri	Toplam		
	n	ort	ss
Öğretmenin Okuması	178	0.71	0.45
Ses kaydı Kullanılması	178	0.16	0.37
Çizgi Filmler Hikayeler Kullanılması	178	0.35	0.48
Dijital Hikayeler Kullanılması	178	0.60	0.49
Çoklu Ortamlar Kullanılması	178	0.25	0.43

Tablo 4.13'te verilen bilgilerin daha kolay anlaşılması ve görselleştirilmesi amacıyla oluşturulan grafik Şekil 4.9'da yer almaktadır.



Şekil 4. 9 Okul öncesi öğretmenleri salgın döneminde okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirdiklerine yönelik dağılım

Tablo 4.13 ve Şekil 4.9’da katılımcıların salgın döneminde okumalarını nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin puan ortalamaları yüksekten düşüğe doğru; öğretmenin okuması ($\bar{X}=0,71$), dijital hikayeler kullanılması ($\bar{X}=0,60$), çizgi filmlili hikayeler kullanılması ($\bar{X}=0,34$), çoklu ortamlar kullanılması ($\bar{X}=0,24$) ve ses kaydı kullanılması ($\bar{X}=0,16$) olarak sıralanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde özellikle öğretmenin okuması boyutunun puan ortalamasının diğer boyutlardan yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Ortalamalar arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Cochran’s Q testi yapılmıştır. Cochran’s Q testi sonucunda öğretmenlerin okuma etkinliklerini gerçekleştirme şekilleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$Q(4,179)=161,828$; $p \leq ,001$].

Cochran’s Q testi ile tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi kriterler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla McNemar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Cochran’s Q testi sonrasında McNemar ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5’i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi= ,05 / 10).

Yapılan ikili karşılaştırmalarda aşağıda belirtilen boyutlara ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre;

- “Öğretmenin okuması” boyutu ile diğer tüm boyutlar (dijital hikaye kullanılması boyutu hariç) arasında “Öğretmenin okuması” boyutu lehine ($p<,005$),
- “Dijital hikaye kullanılması” boyutu ile diğer tüm boyutlar (öğretmenin okuması boyutu hariç) arasında “dijital hikaye kullanılması” boyutu lehine ($p<,005$)
- “Çizgi filmli hikayeler kullanılması” boyutu ile “ses kaydı kullanılması” boyutu arasında “Çizgi filmli hikayeler kullanılması” boyutu lehine ($p<,005$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

4.14 Okul öncesi Öğretmenlerine Göre Çocukların Serbest Zaman Etkinliklerinde Kitap Merkezlerini Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların serbest zaman etkinliklerinde kitap merkezlerini tercih etmelerine ilişkin gözlenen ve beklenen dağılımlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Ki Kare Uyum testi kullanılmıştır. Fakat serbestlik derecesi bir ($sd=1$) olduğu için Yates Süreklilik Düzeltmesi yapılmıştır. Yapılan Ki-Kare Uyum testi sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4. 14 Çocukların Serbest Zaman Etkinliklerinde Kitap Merkezlerini Tercih Etme Durumlarına Dair Ki-Kare Uyum Testi Sonuçları

	Gözlenen Değer	Beklenen Değer	X^2	sd	p
Kitap Merkezini Tercih Ediyor	153	89.5	90.106	1	$\leq,001$
Kitap Merkezini Tercih Etmiyor	26	89.5			
Toplam	179				

Yates süreklilik düzeltmesi $[(\text{Gözlenen} - \text{Beklenen})^2 / \text{Beklenen}]$ formülü ile hesaplandıktan sonra Ki-Kare değeri (x^2) 90.10’den 90.04’e düşmektedir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların serbest zaman etkinliklerinde; kitap merkezlerini tercih etme (153) ve tercih etmeme (26) dağılımları arasında anlamlı

farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare Uyum Testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$\chi^2(1, n=179)=90.160; p \leq .001$]. Bu fark, anlamlılık sınırları dahilinde orta düzey etkidedir (**Etki Büyüklüğü=0,50**). Bu sonuçlardan hareketle okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların çok büyük bir kısmı serbest zaman etkinliklerinde kitap merkezlerini tercih etmektedirler.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Ardından araştırmada ulaşılan sonuçlar, ilgili alan yazında yapılan çalışmaların sonuçları ile tartışılmıştır. Son olarak ise yapılan araştırma sonuçları ışığında önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yer Verdikleri Okuma Etkinliklerine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Çalışma sonucunda yapılan analizlere göre okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme durumları öğretmenin çalıştığı kurum, yer ve devam eden çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşmadığı buna karşın mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir (Tablo 4.1). 1-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 15+ kıdem yılına sahip olanlara göre okuma etkinliklerine daha çok yer verdiği belirlenmiştir.

Katılımcıların okuma etkinliklerinin günün hangi saatinde yaptıkları sorgulanmış ve Cochran's Q testinin esas alındığı analizde katılımcıların okuma etkinliğine günün hangi saatlerinde yer verdiklerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir (Tablo 4.2). Sonuçlar etkinliklerin “gün ortası” boyutunun lehine olmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin okuma etkinliklerini bir geçiş etkinliği olarak kullanmış olabileceklerini akla getirmektedir.

Çalışmada incelenen bir diğer konu ise okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları okuma etkinliklerinin günlük planda ne kadar süre yer aldığı ile ilgili soruya verdikleri cevapların farklı demografik değişkenlere göre ele alınması olmuştur.

Buna göre katılımcıların okuma etkinliklerinin günlük planda ne kadar yer aldığına ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdem, yer, çalışılan kurum ve okula devam eden çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşma göstermediği belirlenmiştir.

Katılımcıların okuma etkinliklerini hangi kritere göre gerçekleştirdiği incelenmiş ve puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır (Tablo 4.4). Okumaların “uygun ortam ve uyaran vermek” boyutu lehine olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların okuma etkinliklerini nasıl gerçekleştirdikleri de incelenmiş ve okuma etkinliği uygulama türlerine ilişkin puan ortalamaları yüksekten düşüğe doğru sırasıyla; doğrudan öğretmenin okuması ($\bar{X}=0,67$), diğer materyal kullanılması ($\bar{X}=0,31$) ve teknolojik materyal kullanılması ($\bar{X}=0,10$) şeklinde olduğu belirlenmiştir (Tablo 4.5). Okumaları doğrudan öğretmenin gerçekleştirmesi sonucunun yüksek olmasına karşın teknolojik materyal kullanımının düşük olması, öğretmenlerin okulun imkanlarına göre çalışmalarını yaptıklarını gösterebilir.

Yapılan çalışmada katılımcıların okuma etkinlikleri ile beraber hangi tür değerlendirme araçları kullandıkları incelenmiş ve puan ortalamalarına bakıldığında soru cevap ve sohbet boyutuna ilişkin puan ortalamasının diğer boyutlardan yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.6). “Soru-Cevap” boyutu ile tüm boyutlar arasında (sohbet boyutu hariç) “soru-cevap” boyutu lehine ($p<,0023$), “sohbet” boyutu ile tüm boyutlar arasında (soru-cevap hariç) “sohbet” boyutu lehine ($p<,0023$) anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Soru cevap yönteminin tercih edilme sebebinin kullanım kolaylığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine aynı şekilde sohbet yöntemi de hem kullanım kolaylığı sağlarken hem de öğretmen ile çocuğun arasındaki diyalogun gelişimini desteklediğinden en çok tercih edilen yöntemlerden olabilir.

Çalışmada ele alınan bir diğer madde ise katılımcıların salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarının belirlenmesi ve bu okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirdikleridir. Buna göre katılımcıların salgın döneminde okuma etkinliklerine çoğunlukla yer verdikleri söylenebilirken bu durumu demografik değişkenlerin etkileyip etkilemediği de araştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ait puan ortalamalarının mesleki kıdem, yer, çalışılan kurum ve okula devam eden çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Tablo 4.12). Bunun yanında katılımcıların salgın döneminde okumalarını

nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin puan ortalamaları yüksekte düşüğe doğru; öğretmenlerin okuması ($\bar{X}=0,71$), dijital hikayeler kullanılması ($\bar{X}=0,60$), çizgi filmli hikayeler kullanılması ($\bar{X}=0,34$), çoklu ortamlar kullanılması ($\bar{X}=0,24$) ve ses kaydı kullanılması ($\bar{X}=0,16$) olarak sıralanmıştır (Tablo 4.13). Salgın döneminde uzaktan eğitim kapsamında okuma etkinlikleri en kolay gerçekleştirilecek etkinliklerden olmakla birlikte çocuklara erişim hali hazırda teknolojik aletlerle gerçekleştirildiğinden dijital hikayelerin kullanımının arttığı da gözlenmiştir.

Çalışmada Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların serbest zaman etkinliklerinde kitap merkezlerini tercih etmelerine ilişkin verileri analiz etmek amacıyla Ki Kare Uyum testi kullanılmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların çok büyük bir kısmı serbest zaman etkinliklerinde kitap merkezlerini tercih etmektedirler (Tablo 4.14).

Çalışma bulguları okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla okuma etkinliklerine yer verdiklerini ve bu etkinliklerin genellikle gün ortasında gerçekleştirilip 15-30 dk arasında sürdüğünü göstermektedir. Bircan (2019) ve Turan ve Ulutaş (2016) , öğretmenlerin her gün okumaya yer verdiklerini, Kaya-Bağdaş ve Demir (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin her gün ya da haftada birkaç gün okuma yaptıklarını, Turan (2014) ise öğretmenlerin çoğunun her gün kitap okuduklarını çalışmaları sonucunda belirlemişlerdir. Buna karşın Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceren (2020) öğretmenlerin okumalarını düzenli şekilde gerçekleştirmediklerini bunun yerine çocukların ilgi ve ihtiyacına göre ve o süreçteki belirli gün ve haftalara uygunluğuna ya da kazanımı destekleme durumuna göre okumalar yaptıklarını bulmuşlardır. Okuma etkinliğine ayrılan süre incelendiğinde Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay (2015), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine en fazla 20 dakika; en az 6 dakika yani ortalama 12 dakika ayırdığını belirlemişlerdir. Çalışmamızla benzer bir sonuç olarak da Gönen vd. (2010) ise okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine 15 dakika ile 30 dakika arasında bir süre ayırdıklarını yaptıkları çalışma ile bulmuşlardır. Yine Eray-Alışkan ve Güneşli (2016)'nin okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine dair görüşlerini Lefkoşa ili bazında incelediği çalışmada uygulanan okuma etkinlikleri için ayrılan sürenin 30 dakikayı geçmediği bulunmuştur. Ayrıca Çocuk vd. (2013) ile Gönen vd. (2010)'un çalışmalar da çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Bu sürenin belirlenmesinde günlük planın yoğun olarak

uygulanmasının ve okul öncesi dönem çocuğunun dikkat süresinin kısa olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Sawyer (2009), kitabın hızlı okunmamasını , her sayfada resimler üzerinde konuşulmasını önermektedir. Bu aktivite çocuğun okunan metin ile ilgili zihninde canlandırmalar yapmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca bu tarz etkinliklerle okuma etkinliklerine ayrılan sürecin uzayacağı da düşünülmektedir. Bunun yanında çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin 1-5 ve 6-10 yıl kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin okuma etkinliklerine 15+ kıdem yılına sahip olanlara göre daha çok yer verdiği görülmüştür. Bayraktar ve Demiriz (2017) çalışmalarında 1-10 yıl kıdem yılına sahip öğretmenlerin çocuk edebiyatı dersi alma ve çocuk edebiyatı ile alakalı hizmet içi eğitim alma oranlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu veriler kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin çocuk edebiyatının önemini daha iyi kavradığını düşündürmektedir.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin okumalarını çoğunlukla uygun ortam ve uyaran vermek istenildiğinde yaptıklarını bunun yanında çocukların talebini de dikkate aldıklarını gösterirken benzer sonuç olarak Turan (2014) çalışmasında öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyacına göre ve programdaki kazanım göstergelere göre okumalar yaptıklarını; Kaya-Bağdaş ve Demir (2016)'ın, 24 öğretmenle çalıştıkları okul öncesi öğretmenlerinin hikaye kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalarında öğretmenlerin okumalarını konu gereği ya da çocuğun isteğine göre yaptıklarını bulmuşlardır. Yine benzer bir çalışma olarak Oktay, Gürkan, Zembat ve Polat Unutkan (2003) tarafından yapılan çalışmada okuma etkinlikleri planlanırken çocukların tercilerine önem verilmesi gerektiği vurgulanmış ve buna paralel olarak Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceran (2020) çalışmalarında öğretmenlerin çocukların isteklerini dikkate alarak okuma yaptıklarını bulmuşlardır. Bu çalışmalara karşın Eray-Alışkan ve Güneyli (2016) çalışmalarında okuma etkinlikleri planlanırken çocuklara neredeyse hiç sorulmadığı, onların düşüncelerinin dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Oysaki çocuklar bazı hikayeleri diğerlerine göre daha çok sevebilir, sık sık okunmasını talep edebilirler. Bu durumlarda çocuğun isteği yerine getirilmelidir. Çünkü bu durum çocuğun hikayeyi daha iyi anlamlandırmasını ve okuma sonrası yapılacak tartışmayı güçlendirmektedir. Bur da dikkat edilmesi gereken nokta yeni kitaplarla tekrar okunanlar arasında dengenin iyi kurulmasıdır, zaman kullanımı bu noktada önemlidir (White, 2005). Çalışma bulguları öğretmenlerin okumalarını yaparken çoğunlukla kendilerinin doğrudan okuduğunu, bazen de teknolojik aletler kullanıp diğer

yöntemlerden yararlandıklarını göstermektedir. Kaya-Bağdaş ve Demir (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okumaları drama, hikayeyi tamamlama, kukla canlandırma, resim kartları ile anlatma ve seslendirme gibi etkinliklerle desteklediklerini belirtirken Zülfikar (2004), okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri incelemiş ve öğretmenlerin sohbet ve hikaye okuma gibi etkinliklerinde en çok düz anlatım ile soru cevap yöntemlerini kullandığını, tartışma, problem çözme, rol oynama gibi yöntemleri hiç kullanmadıklarını bulmuştur. Buna karşın Harrison (1999), dramanın dinleme, konuşma, yazma becerilerinin gelişimine, hayal gücünün desteklenmesine, işlenen metnin daha anlaşılır olmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Bu bağlamda bakıldığında okumaların çeşitli yöntemlerle zenginleştirilmesi faydalı olacaktır.

Öğretmenlerin değerlendirme araçları kullanımına dair çeşitli çalışmalar yapılmış ve bazı çalışmalar öğretmenlerin değerlendirme araçlarını kullanmasına rağmen güvenilir bulmadıklarını (Sezer, 2010) ve öğretmenlerin sıklıkla değerlendirme aşamasında sorun yaşadığını (Erden, 2010; Kandır, Özbey ve İnal, 2009) gösterirken bazı çalışmalar da öğretmenlerin değerlendirme araçlarına ilişkin inançlarının yüksek olduğunu ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli bulduklarını (Şahin, 2014; Uzun, 2013) ortaya çıkarmışlardır. Buna paralel olarak bu çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin okuma çalışmalarında değerlendirme aracı kullanma durumları araştırılmış ve öğretmenlerin okuma etkinliklerinde değerlendirme aracı olarak çoğunlukla soru-cevap ve sohbet yönteminden faydalandıkları görülmüştür. Çocukla beraber kitaplardaki karakterler üzerine konuşmak, tartışmak çocuğun öğrenmesi için çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Singh ve Lu, 2003). Çocuğa okunan metne dair sorular yönelmek (açık uçlu sorular neden-nasıl vb. bağlantılar kurmasını sağlamak), tahminlerde ve önerilerde bulunmasını beklemek çocuğun sürece aktif katılımını sağlamaktadır. Bu durum özellikle okuma yazma bilmeyen çocukların dil gelişimini desteklem de etkili ve gerekli olduğu kabul görmüştür (Cohrssen, Niklas ve Tayler, 2016). Bunun yanında yapılan çalışmalar öğretmenlerin çoğunlukla kapalı uçlu sorular kullandıkları, açık uçlu sorulara nispeten daha az yer verdiğini göstermiştir (Öztürk Samur ve Soydan, 2013; Bay, 2011; Blatchford ve Mani, 2008; Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008; Tsung-Hui ve Wei-Ying, 2008; de Rivera vd., 2005; Ho, 2005). Ayrıca yapılan çalışmalarda görülmüştür ki (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Maul ve Ambler, 2014; Opel, Ameer ve Aboud, 2009; Hargrave ve Senechal, 2000)

diyaloga dayalı yöntemle hikaye okunan çocuklarda öyküleme becerileri, dil gelişimleri, kelime dağarcığı gelişimi geleneksel okuma yapılan çocuklara oranla daha fazla gelişmiştir. Alan yazında yapılan benzer çalışmalar öğretmenlerin; hikayenin olay örgüsü ve karakterlerin özellikleri ile ilgili sorular sorarak (Öztürk-Samur ve Soydan, 2013; Gönen ve diğerleri, 2010; Ünüvar ve diğerleri, 2010), hikaye tamamlama çalışmaları yaptırarak (Yıldırım, 2007), hikayeyi tekrar anlattırarak (Akın, 1998) gözlem formu, gelişim formu ve portfolyo kullanarak (Işık, 2015) değerlendirme çalışmaları yaptıklarını göstermektedir.

Çalışmada çocukların serbest zamanlarında kitap merkezlerini tercih etme durumları incelenmiş ve büyük kısmının tercih ettiği belirlenmiştir. Buna karşın Aydın (2019), Altay (2018) ve Çakır (2011) çocukların en çok blok merkezi ile dramatik oyun merkezinde vakit geçirdiklerini bulmuştur. Araştırmalar (Aral ve Aktaş, 1997) çocukların kitaplarla geçirdikleri sürenin diğer etkinliklerde geçirilen sürelerle kıyasla daha az olduğunu göstermektedir. Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, (2003) öğretmenlerin kitap merkezlerindeki kitapların sık sık değiştirilmesi gerektiğini belirtse de yapılan çalışmalar öğretmenlerin merkezdeki kitapları çok sık değiştirmediklerini göstermektedir (Turan ve Ulutaş, 2016) Bu değişimlerin çocukların merkeze olan ilgisini canlı tutacağı düşünülmektedir.

5.2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerinde Tercih ettikleri Kaynaklara İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Öğretmenlerin okuma etkinliklerinde ne tür kaynaklar okumayı tercih ettikleri incelenmiş ve tercih edilen kaynak türlerine ilişkin puanları yüksekten düşüğe doğru; hikaye ($\bar{X}=0,97$), masal ($\bar{X}=0,75$), Tekerleme ($\bar{X}=0,40$), dergi ($\bar{X}=0,35$), şiir ($\bar{X}=0,22$) ve Albüm ($\bar{X}=0,15$) olarak sıralanmıştır. Belirtilen boyutlara ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre; “Hikaye” boyutu ile diğer tüm boyutlar arasında “hikaye” boyutu lehine ($p<,0033$), “Masal” boyutu ile diğer tüm boyutlar (Hikaye hariç) arasında “Masal” boyutu lehine ($p<,0033$), “Tekerleme” boyutu ile “Albüm” ve “Şiir” boyutları arasında “Tekerleme” boyutu lehine ($p<,0033$), “Dergi” boyutu ile “Albüm” boyutu arasında “Dergi” boyutu lehine ($p<,0033$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Tablo 4.8). Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların okuma etkinliklerinde ne tür

kaynakları tercih ettiklerine ilişkin veriler de toplanmış ve çocukların okuma etkinliklerinde tercih ettikleri kaynak türlerine ilişkin puanları yüksekten düşüğe doğru; hikaye ($\bar{X}=0,93$), masal ($\bar{X}=0,67$), dergi ($\bar{X}=0,35$), albüm ($\bar{X}=0,14$), tekerleme ($\bar{X}=0,11$), ve şiir ($\bar{X}=0,02$) olarak sıralanmıştır (Tablo 4.7). Puan ortalamalarında göze çarpan farkların anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Cochran's Q testi yapılmıştır. Cochran's Q testi sonucunda çocukların kaynak türleri tercihleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin de çocukların da en çok hikaye ve masal okumalarını tercih etmesinde maruz kalma etkeninin yüksek olduğu düşünülmektedir. Okul kitaplıklarında en çok rastlanılan kitapların hikaye ve masal türünde olması bu verileri etkileyebilir niteliktedir.

Çalışma kapsamında katılımcıların okuma kaynaklarını temin ettikleri yerler incelenmiş ve katılımcıların okuma kaynaklarını temin ettikleri yerlere ilişkin puan ortalamaları yüksekten düşüğe doğru; okul sınıf kitaplığı ($\bar{X}=0,86$), öğretmenin kitaplığı ($\bar{X}=0,78$), meslektaşların kitaplığı ($\bar{X}=0,28$), başka kütüphaneler ($\bar{X}=0,20$) ve çocukların evdeki kitaplığı ($\bar{X}=0,08$) olarak belirlenmiştir (Tablo 4.9). Yapılan Cochran's Q testi sonucunda öğretmenlerin kaynakları temin ettikleri yerler arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların “Okul/Sınıf kitaplığı” boyutu ile diğer tüm boyutlar arasında (Öğretmenin kitaplığı hariç) “Okul/sınıf kitaplığı” boyutu lehine ($p<,005$), “Öğretmenin kitaplığı” boyutu ile diğer tüm boyutlar (okul/sınıf kitaplığı hariç) arasında “Öğretmenin kitaplığı” lehine ($p<,005$), “Meslektaşların kitaplığı” boyutu ile “Çocukların evdeki kitaplığı” boyutu arasında “Meslektaşların kitaplığı” boyutu lehine ($p<,005$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmada ele alınan bir diğer başlık ise öğretmenlerin okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakların yayın dili türü (yerli-yabancı) tercihlerinin ne yönde olduğudur. Çalışma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının karma dildeki kaynaklardan tercih ettikleri, yabancı dildeki kaynakları ise çok az kişinin tercih ettiği tespit edilmiştir (Tablo 4.10). Günümüzde yerli çocuk edebiyatı eserleri artsa da yabancı kitapların çevirilerine de ulaşım oldukça kolaylaştığından öğretmenlerin yayın dili fark etmeksizin kaynaklarda başka niteliklere dikkat ederek okumalarını yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakların seçiminde dikkate aldıkları kriterlerin neler

olduğu incelenmiştir. Çalışmada fiziki yapı, kullanılan resimlerin özellikler, etkinlik içeriği ile uyum, kitabın verdiği mesaj ve fiyat boyutları incelenmiş ve katılımcıların okuma etkinliklerinde kullandıkları kaynakların seçiminde dikkate aldıkları kriterlere ilişkin puanları yüksekten düşüğe doğru; verdiği mesaj ($\bar{X}=0,92$), etkinlik içeriği ile uyumu ($\bar{X}=0,80$), kaynakta bulunan resimlerin özelliği ($\bar{X}=0,74$), kitabın fiziki yapısı ($\bar{X}=0,58$) ve fiyatı ($\bar{X}=0,16$), olarak belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin kaynak tercihlerinde en çok “verdiği mesaj” ve “etkinlik içeriği ile uyumlu olma” kriterlerini dikkate aldığı görülmüştür (Tablo 4.11). En çok kitapta verilen mesaj unsuruna dikkat edilmesi öğretmenlerin okumalarında didaktik kaygı yaşadığını düşündürmektedir.

Çalışma kapsamında yapılan incelemelere göre okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerinde en çok hikaye ve masal okumayı tercih ettikleri görülmüştür. Oysaki yapılan çalışmalara göre (Temizyürek, Şahbaz ve Gürel, 2016) çocuk edebiyatındaki tüm edebi türler Türkçe öğretiminin temeli olan anlatma becerisinin oluşumu ve gelişimi için büyük öneme sahiptir. Alan yazın incelendiğinde Erdoğan, Özen Altıncaynak ve Erdoğan (2013), öğretmenlerin Türkçe etkinliği kapsamında en çok okuma etkinliğini tercih ettiklerini ve bunun yanında hem öğretmenlerin hem de çocukların tekerleme, şiir, dergi, albüm türlerini daha az tercih ettiğini gösteren bir çalışma yapmışlardır. Ayrıca Gönen ve diğerleri (2010)’nin çalışması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Buna karşın Eray- Alışkan ve Güneşli (2016) öğretmenlerin en çok tercih ettiği metin türünü tekerleme olarak saptamışlardır. Yine tekerleme türünün ön planda tutulduğunu ortaya çıkaran başka çalışmalar da mevcuttur (Erdoğan, Özen Altıncaynak ve Erdoğan, 2013; Er, 2008). Çalışmalar (Turan ve Ulutaş, 2016; Ekici, 2014), Öğretmenlerin kitap temini noktasında sıkıntılar yaşadığını, fiyatlardan ötürü çocukların kitaplara ulaşımının zorlaştığını belirtse de öğretmenler çeşitli kanallardan okuma kaynaklarını temin etmeye gayret etmektedir. Öğretmenlerin tercih ettikleri kaynakları nasıl temin ettikleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Özyürek ve Kılınç (2015)’a ait çalışma, bu çalışma soncuna paralel olarak öğrenme merkezlerine ait materyallerin okul idaresi tarafından temin edildiğini ifade ederken Karayel (2019), Mercan (2015), Kalaycıoğlu (2012) da yaptıkları çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin okuma kitaplarını çoğunlukla kendilerinin seçtiklerini ve kitapları kendilerinin temin ettiklerini bulmuşlardır. Turan (2014) ise öğretmenlerin, kitapları

çoğunlukla ebeveyn desteği ile temin ettiklerini, bunun yanında okul yönetiminin desteği ile ya da kendi kitaplarından temin ettiklerini belirlemiştir. Bekkaya ve Güven (2021) ise farklı olarak öğretmenlerin kitapları en fazla yayınevlerinden sonrasında kütüphane, anaokulu, elektronik ortam gibi farklı kanallardan temin ettiklerini bulmuşlardır.

Çocuk kitaplarında çok sayıda yerli yayına ulaşmak mümkündür. Bunun yanında bazı çocuk kitapları ise sadece yayınlandığı ülke ile sınırlı kalmayıp dünyanın bir çok yerindeki çeşitli ülkelerdeki çocuklara ulaşmaktadır (Li, Zhou, Liu ve Gao, 2012). Çalışma kapsamında, çeviri eserler olarak adlandırdığımız bu kitaplar ve yerli kitapların kullanım oranında baktığımızda öğretmenlerin her iki yayın diline de ait kitaplar kullandıkları görülmektedir. Dağlıoğlu ve Çakmak (2009) yaptıkları çalışmalarında 52'si çeviri 122'si yerli 174 kitap incelemişlerdir. Çalışma sonucuna göre genel olarak hikaye kitaplarında %8 şiddet, %11 korku öğelerine rastlansa da bu öğelerin çoğunluğunun çeviri ve dünya klasikleri olan kitaplarda görüldüğü belirlenmiştir. Yine benzer sonuca Fırat (2012) da yaptığı çalışma sonucunda ulaşmıştır. Bu durumun yerli kitaplara olan ilgiyi arttırabileceği düşünülmektedir. Bu verilere ek olarak Uyanık-Balat, Kılıç, Değirmenci ve Ünsal (2017), çalışmalarında yerli ve çeviri kitaplardaki kavramları incelemişler ve kullanılan kavramların çoğunluğunun iki yayın dilinde de aynı olduğunu fakat çeviri kitaplarda kullanılan kavram sayısının ve sıklığının daha çok olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışma verisi ise çeviri kitap kullanmanın önemini vurgular niteliktedir denilebilir.

Gün geçtikçe onlarca yeni çocuk kitabı yayınlanırken yetişkinlerin çocukların ilgi ve gelişim düzeyine uygun olacak şekilde doğru kitabı seçmesi ve nitelikli kaynakları belirlemesi çocuğun gelişimi için önem taşımaktadır (Donoghue 2009; Morrow, 2007). Buna karşın Şahin, Çelik ve Çelik (2012) öğretmenlerin kitap seçerken çocukların yaş grubu ve kültür seviyesine göre kaynakların seçiminde başarılı olmadıklarını ve bu konuda özenli davranmadıklarını bulmuştur. Çalışmada ele alınan bir diğer konu ise öğretmenlerin tercih ettikleri kaynaklarda dikkate aldıkları unsurların neler olduğudur. Çalışma verileri öğretmenlerin en çok kaynaktan verilmek istenen mesaja ve etkinlik içeriği ile uyumuna dikkat ettiklerini göstermektedir. Fakat verilmek istenen bu mesajın çocuğa aktarılması noktasında Demircan (2006), çocuk kitabı yazarlarının metni yazarken sezdirme istenileni didaktik şekilde olmadan çocuğun

yaşamından örneklerle sunmaları gerektiği vurgusunda bulunmasına rağmen öğretmenlerin kitap seçimlerinde kitabın eğitsel boyutuna daha çok önem verdiklerini belirten çalışmalar mevcuttur (Yazıcı-Okuyan, 2009). Bu çalışmada elde edilen veriye paralel olarak Karayel (2019) okul öncesi öğretmenlerinin hikaye kitabı seçebilme yeterliliklerini incelediği çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kitap tercihlerinde iç yapı özellikleri bakımından en çok kitabın içeriğine, konu ve tema ile dil ve anlatımına dikkat ettiklerini bulmuştur. Buna karşın Mercan ve Aydoğan(2020), çalışmalarında öğretmenlerin kitap seçimlerinde en çok resimlemeye dikkat ettiğini ve yine Tarkoçin, Bilmez ve Kadan (2017) ise okul öncesi öğretmenlerinin kitaplarda dış yapı özelliklerinden en çok resimlemeye dikkat ettiklerini bulmuşlardır. Benzer bir çalışma sonucu olarak Güzelyurt ve Saraç (2014) çalışmalarında uzmanların dış yapı özelliklerinden resimleme kategorisinin en çok görüş bildirdiği kategori olduğunu bulmuşlardır. Bir diğer çalışma olan Yükselen, Yumuş ve Işık (2016)'a ait çalışmada ise öğretmenlerin kitapların kağıt, cilt gibi malzeme özelliklerine dikkat ettiği bulunmuştur. Bu durum okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazma bilmediklerinden ötürü kitaptaki resimleri inceleyerek onlar üzerinden yorumlar yapıp çıkarımlarda bulunması ile ilgili olabilir. Halihazırda kitaptaki kahramanların çizimleri onu okuyanların ruh hallerine yansıtacağından çocukta estetik değer kazanımını sağlayabilmektedir (Graham 2005). Bunun yanında kitaptaki yazı tipi ve boyutu çocuğun kitaba ilgisini, yaklaşımını doğrudan etkilemektedir (Hsiao ve Chang, 2015).Bu veriler göstermektedir ki bir kitapta içeriğin yanında fiziki özelliklere de dikkat edilmesi kitaptan en fazla faydayı sağlama noktasında yararlı olacaktır. Tüm bu çalışma bulgularına karşın Öztürk Samur (2011), gelecekte öğretmen olacak olan okul öncesi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında katılımcıların çocuk kitaplarının iç-dış yapı özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını, çocuk kitaplarının yalnızca bilişsel gelişimi desteklediğini düşündüklerini bulmuştur.

Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerini uygulamaya salgın sürecinde de devam etmişlerdir. Bibliyoterapi çalışmaları çocukların hikayeler aracılığıyla duygusal anlamda tedavilerinin yapılabilirdiğini göstermektedir (Philpot, 1997). Normal zamanlarda öğretmenlerin hikaye anlatımlarını; okuma, dramatizasyon, hikaye tamamlama, kukla oynatma, resim kartları kullanarak anlatma şeklinde gerçekleştirdikleri görülmektedir (Kaya-Bağdaş ve Demir, 2016). Covid salgını gibi zor süreçlerden etkilenen çocuklar için rahatlatıcı, iyileştirici ve yol gösterici etkilere sahip

kitapların çocukla sık sık buluşturulmasının önemli olduğu görülmektedir. Salgın sürecinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin çocuklara nasıl sunulduğu incelenmiş ve okumaların en fazla öğretmenin kendisi tarafından yapıldığı görülmüştür. Ayrıca okumaların dijital hikayeler üzerinden ve çizgi filmlili hikayelerle de sunulduğu görülmektedir. Salgın sürecinde kısıtlı zamanda çeşitli etkinliklere yer verilmeye çalışılmaktadır. Türkçe öğretmenleri ile yapılan bir çalışma öğretmenlerin dijital hikaye ve çizgi filmlere yer verme durumunu destekler niteliktedir. Çalışma (Özgül, Ceran ve Yıldız, 2020), öğretmenlerin sesli kitap kullanımlarının etkinlik süresi artırımında etkili olduğunu vurgulamıştır. Fakat yapılan çalışmalar göstermiştir ki (Zipke, 2017; Krcmar ve Cingel, 2014) elektronik okumalar çocuk ve yetişkin arasındaki iletişimi en aza indirgeyip çocuğun hikayeyi anlamasını zorlaştırmaktadır.

5.3.Öneriler

- Her çocuğun dikkatinin yoğun olduğu zamanlar farklı olabileceğinden okuma etkinliklerini rutin olarak aynı saatlerde planlamak yerine her gün farklı saat dilimleri içerisinde planlanabilir.
- Okuma etkinliklerinde didaktik kaygı gütmeyen dışında sanatsal yönün gelişimini de destekleyecek okumalar yapılabilir. Bu amaçla okul kitaplıklarında çeşitlendirilme sağlanabilir, hikaye ve masal ağırlıklı kitaplıklar yerine çeşitli albümlerin ve dergi gibi yayınların da yer bulması sağlanabilir.
- Okul kütüphaneleri zenginleştirilebilir. Bunu sağlamak adına okullar kitaplarını dönüşümlü olarak kullanma vb. şekillerde projeler üretebilir.
- Çocukların okumayı sevmesini sağlamak adına yazar ve çizimlerle buluşmaları sağlanabilir.
- Öğretmenlerin çocuk kitabı seçmelerinde bir standart oluşturma adına MEB tarafından kitap belirleme ölçütlerini içeren bir doküman oluşturulabilir. Bunun yanında MEB okul öncesi öğretmenleri için tavsiye kitap listesi hazırlayıp bu listenin her yıl yeni yayımlanan kitapların takibi yapılarak güncel olarak sunulması adına çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin okuma etkinliklerini başka etkinliklerle harmanlayarak planlaması okuma etkinliklerine ayrılan süreyi arttırabilir.

- Okuma etkinliklerinin farklı yöntemlerle çocuğa sunulması çocuğun okumaya olan ilgisini arttırabilir.
- Okuma etkinliklerinde kullanılacak farklı yöntemler için öğretmenlere yapılacak hizmet içi eğitimlerin sayısı arttırılabilir.
- Çocukların güne başlama zamanlarında ve boş kaldıkları vakitlerde okuma merkezlerini tercih etmelerini özendirmek adına merkezler ilgi çekici hale getirilip merkezdeki kitapların sık sık güncellenmesi sağlanabilir.
- Bu çalışmayı zenginleştirmek ve alana farklı bir noktadan bakmak adına çocukların kendi kitapları incelenebilir, ailelerin kitap seçimleri ve okuma etkinlikleri gözlenebilir. Bunun yanında okul öncesi günlük plan akışında farklı etkinlikler kapsamında yer verilen okuma etkinlikleri üzerinde çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Acer, D. (2016). Erken çocukluk eğitiminde fiziksel ortam ve özellikleri. İbrahim H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (s.374-401). Ankara: Pegem Akademi
- Adak Özdemir, A., ve Özdemir Beceren, B. (2020). Çocuk kitaplarının okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ve kitap incelemesi çerçevesinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3), 1216-1242.
- Akın, N.(1998). *Okul öncesi kurum öğretmenlerinin çocuk kitaplarına karşı tutum ve davranışları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı(EKOP): Kuramsal temelleri. C. Ergül (Editör.). *Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)* (ss.1-24). Ankara: Eğiten Kitap.
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2), 622.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105).
- Akyüz, M . (2018). Çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından muzaffer izgü'nün çocuk romanlarındaki karakterler .*TÜRK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi* , 1 (15) , 305-318 .
- Alpay, B. (2019). *Okul öncesi eğitimde kullanılan hikaye kitaplarının çocuk hakları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Alpöge, G. (2003). Çocuk edebiyatının çocuk gelişimine katkısı. *Çoluk Çocuk*, 24, 32–33.
- Altay, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Anderson, A., Anderson, J. & Shapiro, J. (2005). Supporting multiple literacies: Parents' and children's mathematical talk within storybook reading. *Mathematics Education Research Journal* 16, no. 3: 5–26.
- Anderson, D. A.,& Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex roles*, 52(3), 145-151.
- Aral, N. ve Aktaş, Y. (1997). Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere ayırdıkları sürenin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 99-105.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Arıcı, A. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? üniversite öğrencileri ile mülakatlar/why don't we like reading? interviews with undergraduates. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.

Aslan, B. (2008). Tarih öğretiminde okuma-anlamanın önemi ve güdümlü okuma dersi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 307-324.

Aydın, M. (2019). *60-72 aylık çocuklarının öğrenme merkezlerini tercihleri ile geometri becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

Bay, D. N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bay, D. N. (2020). Resimli çocuk kitaplarının meb okul öncesi eğitim programındaki temel kavramlar açısından incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 12-24.

Bayrak-Çelik, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Sempozyum Onursal Başkanı*.

Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi . *Çocuk ve Gelişim Dergisi* , 1 (1) , 31-41 . DOI: 10.36731/cg.418408

Bayraktar, V. ve Demiriz, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerin çocuk kitabı seçiminde kullandıkları ölçütlerin kıdem durumuna göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 791-811.

Bayram, E., Özgül, E., Kaplan, G., Ünal, H. A., Yapağılı, H. Demir, K., Morgül, M., Uğurlu, N., Tantoğlu, S., Özünel, Ş. ve Ömür, Ü. (1999). *İlköğretim drama 1(öğretmen için)*. Ankara: MEB Yayınları.

Bekkaya, K. ve Güven, G. (2021). 0-6 yaş arası çocuk kitaplarının yapısal özelliklerinin incelenmesi: Kesitsel bir alan yazın analizi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 1-14.

Bektaş, H. (2010). *Okulöncesi öğretmenlerinin türkçe dil etkinliklerinde kullandıkları hikaye anlatım yöntemlerinin incelenmesi: Karaman ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Beşer, R. (2019). *Resimli çocuk kitaplarının zorbalık olgusu açısından doküman analizi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Bircan, E. E. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma becerisinin gelişimine yönelik rolleri ve uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Blatchford, I, Mani, L. (2008). Would you like to tidy up now? an analysis of adult questioning in the english foundation stage. *Early Years*, March, Vol. 28 (1), pp. 5–22

Brewer, J.A. (2007). *Introduction to early childhood education: preschool through primary grades (Sixth Edition)*. Boston-U.S.A.: Pearson Education, Inc.

Buldur, A. (2014). *Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterlikleri başarı amaç oryantasyonları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Carle, E. (2002). *Reading reinforcement kit for the very hungry caterpillar by Eric Carle*. <http://www.centreforliteracy.qc.ca/Resources/catalog/fulltext/caterpil/verhun.pdf>

Celia. (2011). How to make tactile books. 15 Mayıs 2021 tarihinde [http://www.cultureforall.info/doc/guides/guide about how to make tactile books.pdf](http://www.cultureforall.info/doc/guides/guide%20about%20how%20to%20make%20tactile%20books.pdf) adresinden alınmıştır.

Cengiz, Ö. (2010). *Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dilsel kodlar ve etkileşim biçemi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Champlin, C. (1998). Storytelling: puppets. *American Library Association*

Ciravoğlu, Ö. (2000). *Çocuk edebiyatı*. (4. Baskı). İstanbul: Esin.

Cohrssen, C., Niklas, F., ve Tayler, C. (2016). ‘Is that what we do?’Using a conversation- analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator–child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 361-382.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 231-244.

Çakır, A. (2011). *Okul öncesinden ilgi köşelerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 4(4), 489-503.

Çelebi Öncü, E . (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 25 (2) , 733-746 .

Çelik, M. Ve Kök, M . (2010). Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımının önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 0 (15) , 158-170 .

Çocuk, H. E., Yanpar Yelken, T., Emsal Aslantürk, İ., ve Güçlü, M. (2013). Okul öncesi eğitim programı dil alanı ile ilgili etkinliklerin uygulanmasına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 305-320.

Dağlıoğlu, H.E., ve Çakmak, Ö. Ç. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikaye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.

de Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J. & Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 14-26.

Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.

Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı

Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deretarla Gül, E. (2013). Okul öncesi çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma. M. Gönen (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı* içinde (s.305-313). Ankara: Eğiten Kitap.

Dirican, R. ve Dağlıoğlu H.E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayınlanan resimli hikaye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 44-69.

Dodge, D. T., Colker, L. J. & Heroman, C. (2008). *The creative curriculum for preschool*. Teaching Strategies Inc: Washington

Donoghue, M. R. (2009). *Language arts*. London: Sage Publishing.

Dökmen, Ü. (2019). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 23 (2) , 395-418 . DOI: 10.1501/Egifak_0000000786

Ekici, S. (2014). *Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eray Alışkan, E. ve Güneyli, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.

Erdal, G. (2007). “*Milli eğitim bakanlığı yayınları çocuk kitaplarının resimlemelerine genel bakış*”, 1. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu bildiri kitabı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Erden, E. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulama sırasında yaşadığı sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Erdoğan, T., Özen Altınkaynak, Ş. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.

Fırat, H. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Garzotto F, Paolini P. & Sabiescu A. (2010). Interactive storytelling for children. *International conference on interaction design and children (IDC)*. Barcelona,

Genç, N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramının alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 196-205.

Goodman, Y. (1998). *Foreword: the making of meaning through the picture book. I: Evans, Janet (red.) what's in the picture? responding to illustrations in picture books*. London: Paul Chapman Publishing.

Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G., ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 23-40.

Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272.

Gönen, M., ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. *Çocuk edebiyatı*, 3.

Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F., ve Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1).

Graham, J. (2005). Reading contemporary picturebooks. Reynolds, K. (Editör), *Modern child's literature: an introduction* içinde (s.209- 226). New York: Palgrave Macmillan.

Güleç, H. ve Gönen M. (1997). “1974-1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirilme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi”, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 11, 1: 42-53.

Gündüz, A. (2007). *Anne baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi*. Yüksek lisans tezi, Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Güneş, F. (2006). Okuma-yazma öğretimi, and beyin teknolojisi. Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. *İlköğretmen*. S, 2, 43-45.

Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.

Gürbüz, Ö . (2001). Düşünce ile tema ve konu . *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi* , 18 (18) , 101-108 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekurgu/issue/16251/170448>

Gürpınar, H. A. (2006). *Okul öncesi öğrenime devam eden çocukların tercih ettikleri ilgi köşeleri ve tercih etme nedenleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güzelyurt, T. ve Saraç, S. (2018). 48-66 aylık çocukların gelişim düzeylerine uygun çocuk kitapları nasıl olmalıdır? bir delphi çalışması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 52-75.

Halsey, H. N. (2008). *Investigating a parent implemented early literacy intervention: effects of dialogic reading using alphabet books on the alphabet skills, phonological awareness, and oral language of preschool children*. Doctoral Dissertations, Available from Proquest. University of Massachusetts, Amherst.

Hargrave, A. C.,& Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)

Harrison, L. (1999). *Drama curriculum bank key stage one scottish levels C-E*. UK: Scoalistic Ltd.

Ho, D. G. E. (2005). Why do teachers ask the questions they ask? *A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia*, 36(3), 297-310.

Horrington, K. T. (1997). *From cover to cover: evaluating and reviewing children's books*. New York: HarperCollins.

House, C. A. & Rule, A. C. (2005). Preschoolers' ideas of what makes a picture book illustration beautiful. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 283-290.

Hsiao, C. Y. & Chang, Y. M. (2015). A Study of the use of picture books by preschool educators in outlying islands of Taiwan. *International Education Studies*, 9(1), 1.

Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Işıkoğlu-Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 34-46.

Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işıtan, S. (2013). Kitap okuma modelleri ve öykü sonrası etkinlikler. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı* (s. 251-262). Ankara: Eğiten Kitap

İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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. doi: 10.1177/02711214030230030101

Kalaycıoğlu, A. (2012). *36-72 aylık Türk ve yabancı çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin resimli çocuk kitabı seçme ölçütlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaldan Sabak, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerin türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kandır, A., Can-Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Ceylan Ş., Yazıcı, Z., Çalışandemir, F., ... Uyanık, Ö. (2012). *Dil etkinlikleri*. Ankara: Efil Yayınevi.

Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6),373-387.

Karakuş, C. (2017). *Okul öncesi eğitimde diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin sözel dil becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Karayel, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öykü kitabı seçebilme yeterliklerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kardaş, C., ve Alp, D. (2013). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.Enstitüsü.

Kaya-Bağdaş, Ç., ve Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hikaye ve hikaye kitapları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Erzincan örnekleme). *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (ÖS-III), 219-230.

Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.

Kelleci, D. (2011). *Okul öncesi eğitimde materyal geliştirme*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kılınçcı, E. (2019). *Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kıran, S. (2008). *Okulöncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarında geçen iletişim engelleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Koçak, E. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin incelenmesi . *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)* , 4 (1) , 17-30 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tayjournal/issue/56056/770196>

Konar, E. (2004). *1995-2002 yılları arasında yayımlanan okul öncesi hikaye kitaplarındaki bazı kavramların içerik ve biçimsel olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köseler, F. (2009). *Okul öncesi öykü kitaplarında cinsiyet olgusu*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Krcmar, M. & Cingel, D. P. (2014). Parent–child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology*, 17(3), 262-281. Doi: 10.1080/15213269.2013.840243

Kurşunlu, E. (2018). *Türkiyede'ki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kutlu, S. (2011). *Okulöncesi çocuk edebiyatı yapıtlarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Eskişehir ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lever, R. & Senechal, M. (2011). Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology*, 108(1), 1-24.

Li, L., Zhou, J., Liu, B. & Gao, X. (2012). Chinese preschool children's comprehension of a picture storybook. *Chinese Language and Discourse*, 3(1), 109-127. DOI 10.1075/cld.3.1.06li

- Machado, J. M. (2015). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy*. Cengage Learning.
- Mandel, E. (2007). *Vocabulary acquisition techniques for grade one: an experimental investigation of shared reading vs. reciprocal teaching*. Unpublished Master Thesis.
- Martinez, M. & Harmon, J. M. (2012). Picture/text relationships: An investigation of literary elements in picturebooks. *Literacy Research and Instruction*, 51(4), 323-343.
- Mascareno, M., Snow, C. E., Deunk, M. I., & Bosker, R. J. (2016). Language complexity during read-alouds and kindergartners' vocabulary and symbolic understanding. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 39-51.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M. & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340-360.
- 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.
- Mercan, Z. (2015). *Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında resimlemenin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Mercan, Z., ve Aydoğan, Y. (2020). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında resimlemenin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 67-86, doi: 10.23863/kalem.2020.149
- Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi-Dil gelişimi. *Mesleki Eğitim ve Öğretim*.
- Metin, Ö. (2019). *Müzikli hikaye ve masalların okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). Türkçe dil etkinlikleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013b). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara, MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2016). Türkçe dil etkinlikleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing Literacy In Preschool*. New York: The Guilford.
- Oğur, R., ve Tekbaş, Ö. F. (2003). Anket nasıl hazırlanır?. *Sted*, 12(9), 336-340.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*, Ankara: Anı.

- Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997), *Okulöncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). *Okul öncesi eğitim programı uygulama rehberi:ne yapıyorum, neden yapıyorum, nasıl yapmalıyım?* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Opel, A., Ameer, S.S. & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research* 48 (2009) 12–20.
- Oran, G. (2020). *4-6 yaşa yönelik resimli çocuk kitaplarının doğacı zeka alanı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 323-337.
- Öncüler, İ. (2020). *Okul öncesi dönem resimli hikaye kitaplarının matematik eğitimi içerik standartlarına uygunluğunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412.
- Öztürk Aynal, Ş. (2012). Eğitimde yaratıcılık. E.Ç.Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde (s.92-113).Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Okul öncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri*. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Öztürk Samur, A. ve Soydan, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 70-83.
- Özyürek, A., ve Kılınç, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138.
- Paciga, K. A., Lisy, J. G. & Teale, W. H. (2009). *Examining student engagement in preschool read alouds.* , 59th Yearbook of the National Reading Conference. Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- Philpot, J.G., (1997) *Bibliotherapy for classroom use*. Incentive Publications, Inc. Nashville, Tennessee.
- Pike-Wilkie, D., O'Brien, M., Brownlow, M., Sanchez, G., Picot, K., vd. (2008). *Prince Edward Island Kindergarten Integrated Curriculum Document*.

http://www.gov.pe.ca/photos/original/k_doc.pdf adresinden 25.04.2021 tarihinde alınmıştır.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

Rolton, G., (2002). Read to me: a practical guide to sharing books with your child in the vital preschool years. *"Fingerplays, action rhymes, and singing games"* Melbourne: Australian Council for Educational Research Ltd.

Rozan, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü, *Eğitim ve Bilim*. 7, (39), 19-23.

Russell, D. L. (2017). *Literature for children: a short introduction*. NY: Pearson Education

San, İ. (1989). Eğitimde yaratıcı drama. Ö. Adıgüzel, (Ed.), *Yaratıcı drama içinde* (57-68). Ankara: Naturel Yayıncılık.

Sarıca, A. D. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı(ekop): uygulama adımları. C. Ergül (Ed.). *Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)* (s.25-54). Ankara: Eğiten Kitap.

Sawyer, W.F. (2009). *Growing up with literature* (5th edition). USA: Delmar.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10: 21-30.

Sert, S. (2011). *Okul öncesi kurumlarında yaratıcı çocuk etkinlikleri*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*, Tudem Yayınevi, İzmir.

Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa.

Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Singh, M. & Lu, M. (2003). *Exploring the function of heroes and heroines in children's literature from around the world*. 24.03.2022. tarihinde <http://www.ericdigests.org/2004-1/heroes.htm> sayfasından erişilmiştir.

Stone, S. ve Twardosz, S. (2001) Children's books in child care classrooms: quality, accessibility, and reasons for teachers' choices. *Journal Of Research In Childhood Education*, 16 (1), 53-69.

Şahin, E. Y., Çelik, G., ve Çelik, B. (2012). Anne-babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşleri (Çanakkale örneği). *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, 10(12), 109-125.

Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Şahin, M. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşünce ve uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Şen, S. (2004) *Okulöncesi çocuklarının dil ve kavram gelişimine etkisi yönünden öykü ve masal kitaplarının incelenmesi*, Proje Çalışması: Aydın

Şener, T. ve Yıldız, F. Ü. (2016). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Tanju, E. H. (2013). Edebi türler açısından çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı içinde* (s.93-155). Ankara: Eğiten Kitap.

Tarkoçin, S., Bilmez, B. ve Kadan, G. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarda bulunan kitap merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 143-155.

Tekerek, N. (2007). Yaratıcı dramının özgürlüğü, alışkanlıkların kalıpları ve vir uygulama örneği, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1, 189-219.

Temizyürek, F., Şahbaz, N. K. ve Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem.

Tepetaş Cengiz, Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tercanlı Metin, G., ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.

Thoren, J. E. (2016). *Exploring preschool teachers' perceptions regarding the barriers to selecting literature genres and utilizing extension activities: a qualitative multiple case study*. Doctoral Thesis, Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education, Prescott Valley, Arizona.

Tokgöz, İ. D. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tsung-Hui, T. ve Wei-Ying, W. (2008). Preschool teacher-child verbal interactions in science teaching. *Electronic Journal of Science Education*, Vol. 12, No. 2.

Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S. Kaya H. İ ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.

Tuncer, M. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan resimli hikaye kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi (elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Turan, F. (2014). *Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turan, F., ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(1).

Turgut Bayram, Z. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). www.tdk.gov.tr (Erişim tarihi: 10.05.2021)

Uçar, A. M. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn-çocuk okuma etkinlikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Ukay, E. G. (2020). *Okul öncesi eğitimde tekerleme ve sayımacaların kullanımının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak

Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı* içinde (s.34-55). Ankara: Eğiten Kitap.

Uyanık Balat, G., Kılıç, Z., Değirmenci, Ş. Ve Ünsal, F. Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarında yer alan temel kavramların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 424-441.

Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193212.

Uzun, Ü. (2013). *Farklı türlerde eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ait görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Ünüvar, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarında, zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin bakış açısı alma becerisine ve ifade edici dil*

düzeylerine etkisinin incelenmesi, Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Walsh, B. & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during story book reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278.

White, H. (2005). *Developing early literacy skills in the early years*. London: Paul Chapman.

Whitehead, M. (2007). *Developing language and literacy with young children*. London: Sage Publications Company.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. ve Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.

Whitehurst, G. J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D. ve Valdez Menchaca, M.C. (1988). *Accelerating language development through picture book reading*. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.

Yazıcı Okuyan, H. Y. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 135-159

Yıldırım, A. (2007). *Okulöncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde uygulanan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisine etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, E. (2003). *"Öğretmenlik mesleği ve duygusal zeka", eğitime ilişkin çeşitlendirmeler*, (Editör: Ali Murat Sünbül) Eğitim Kitabevi:Konya, 134-147, 2003.

Yükselen, A., Yumuş, M., ve Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent university journal of education*, 3(2), 161-168.

Zembar, R. & Zulfikar, S. T. (2006). An investigation of conversation and story telling activities used by preschool education teachers. *Educational Science: Theory & Practice*, 6 (2), 602-608.

Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: the effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712.

Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M. & Kadaravek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49 (8), 1425-1439.

Zülfikar, T. (2004). *Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.



EKLER

**Ek :1Okuma Etkinliklerine Yer Verme Düzeyi ve Kaynak Seçim Kriterleri
Hakkında Görüşler Formu**

Anket Formu

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme durumu ve kaynak seçim kriterlerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özellikler ikinci bölümde okuma etkinlikleri ve kaynak seçim kriterleri ile ilgili maddeler vardır. Toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmaya katılarak bilimsel bir çalışmaya destek olduğunuz için teşekkür ederiz.

Demografik Bilgilere İlişkin Sorular

- 1- Cinsiyetiniz
 - ☐ Kadın
 - ☐ Erkek
- 2- Mezun Olduğunuz Program
 - ☐ Okul Öncesi Öğretmenliği (Okul Öncesi Eğitimi)
 - ☐ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Lisans
 - ☐ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Önlisans
 - ☐ Açık Öğretim Okul Öncesi- Çocuk Gelişimi Bölümü
- 3- Çalıştığınız Kurum
 - ☐ Bağımsız anaokulu
 - ☐ İlkokul bünyesinde anasınıfları
- 4- Çalıştığınız yer
 - ☐ İl merkezinde
 - ☐ İlçe merkezinde
 - ☐ Köyde
- 5- Meslekte aktif olarak kaçınıcı yılınız?
 - ☐ 1-5
 - ☐ 6-10
 - ☐ 10-15
 - ☐ 16 ve üstü
- 6- Okula aktif devam eden çocuk sayınız nedir?
 - ☐ 0-5 çocuk
 - ☐ 6-10 çocuk
 - ☐ 11-15 çocuk
 - ☐ 15+

Diğer Sorular

7- Okuma etkinlikleri günlük planınızda ne kadar süre kapsıyor?

- ☐ 0-15 dk
- ☐ 15-30 dk
- ☐ 30-60 dk
- ☐ 60 dk ve üstü

8- Okuma etkinlerine ne sıklıkla yer veriyorsunuz?

- ☐ Hergün
- ☐ Haftada üç gün
- ☐ Haftada iki gün
- ☐ Haftada bir gün

9- Okuma etkinliklerini (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- ☐ Sadece plana göre yaparım
- ☐ Çocukların talebine göre yaparım
- ☐ Uygun ortam ve uyaran vermek istediğim zamanlarda yaparım

10- Okuma etkinliklerini sınıfınızdaki çocuklara nasıl sunarınız? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- ☐ Kendim okurum
- ☐ Teknolojik materyal kullanırım
- ☐ Diğer materyalleri kullanırım

11- Okuma etkinliklerinde aşağıdaki değerlendirme araçlarından hangisi/hangilerini tercih edersiniz? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- ☐ Rapor tutma
- ☐ Gözlem
- ☐ Soru cevap
- ☐ Dramatizasyon
- ☐ Sohbet
- ☐ Hikaye tamamlama
- ☐ Hikayeyi yeniden anlatma

12- Sınıfınızdaki çocuklar serbest zaman etkinliğinde kitap merkezini tercih ediyorlar mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

13- Çocukların tercih ettiği kaynak türleri nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- ☐ Hikaye
- ☐ Masal

- ☐ Tekerleme
- ☐ Şiir
- ☐ Dergi
- ☐ Albüm

14- Sizin tercih ettiğiniz kaynak türleri nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- ☐ Hikaye
- ☐ Masal
- ☐ Tekerleme
- ☐ Şiir
- ☐ Dergi
- ☐ Albüm

15- Okuma etkinliklerini günün hangi zamanında tercih edersiniz? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- ☐ Günün ilk saatleri
- ☐ Günün son saatleri
- ☐ Gün ortası

16- Etkinlik için okuma kaynaklarını nereden temin ediyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- ☐ Okul/Sınıf kitaplığından
- ☐ Kendi kitaplığımdan
- ☐ Arkadaşlarımın kitaplığından
- ☐ Başka kütüphanelerden
- ☐ Çocukların evdeki kitaplığından

17- Okuma etkinliklerinde kullandığınız kitap tercihiniz...

- ☐ Yerli
- ☐ Yabancı
- ☐ Karma (Yerli-Yabancı)

18- Salgın döneminde okuma etkinliklerine ne derece yer verdiniz?

- ☐ Her zaman
- ☐ Çoğunlukla
- ☐ Ara sıra
- ☐ Hiç

19- Salgın döneminde okumalarınızı nasıl gerçekleştirdiniz?

- ☐ Kendim okudum
- ☐ Ses kaydı açtım
- ☐ Çizgi Filmli hikayeler açtım
- ☐ Dijital hikayeler kullandım
- ☐ Çoklu ortamlardan yararlandım

20- Okuma etkinliklerinde kullandığınız kaynakları seçerken hangi kriterlere dikkat edersiniz? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- Fiziki yapı
- Resimlerin özelliği
- Etkinlik içeriği ile uyumu
- Verdiği mesaj
- Fiyatı

