

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

DİYALOĞA DAYALI KAPSAYICI KİTAP OKUMA PROGRAMI'NIN
OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN SOSYAL KABUL, FARKLILIKLARA
SAYGI VE ÖYKÜ ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

Demet AYDIN
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2024

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

DİYALOĞA DAYALI KAPSAYICI KİTAP OKUMA PROGRAMI'NIN
OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN SOSYAL KABUL, FARKLILIKLARA
SAYGI VE ÖYKÜ ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE DIALOGIC INCLUSIVE READING
PROGRAM ON PRESCHOOL CHILDREN'S SOCIAL ACCEPTANCE, RESPECT FOR
DIFFERENCES AND STORY COMPREHENSION

Demet AYDIN
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Gülden UYANIK

İstanbul, 2024

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2024

ONAY

Demet AYDIN tarafından hazırlanan “DİYALOĞA DAYALI KAPSAYICI KİTAP OKUMA PROGRAMI’NIN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN SOSYAL KABUL, FARKLILIKLARA SAYGI VE ÖYKÜ ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ” konulu bu çalışma, 30/05/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Gülden UYANIK	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Asude BALABAN DAĞAL	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Özkan SAPSAPLAM	
JURİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Hande ARSLAN ÇİFTÇİ	

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Demet AYDIN

ÖZGEÇMİŞ

2008-2013	İstanbul Bağcılar Alaattin Nilüfer Kadayıfçıoğlu Kız Meslek Lisesi, Çocuk Gelişimi Bölümü
2013-2017	Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı
2017-2018	İstanbul Mecidiyeköy Çocuk Gelişim Okulu, Usta Öğretici
2017-2018	Güngören Atatürk İlkokulu, Okul Öncesi Öğretmeni
2018-2020	Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Programı
2018-2022	Millî Eğitim Bakanlığı, Kars Gülçocuk Anaokulu, Okul Öncesi Öğretmeni
2020-2024	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Programı
2022-	Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul Bağcılar Dede Korkut Anaokulu, Okul Öncesi Öğretmeni

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Çalıştığı Kurum: Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul Bağcılar Dede Korkut İlkokulu



Tüm çocuklara...

ÖNSÖZ

Her insanın hayatında hep örnek aldığı bir öğretmeni vardır. Benim en büyük şansım hep örnek aldığım öğretmenimin doktora sürecimde bana danışman ve rehber olmasıydı. Lisans sürecimden sonra Marmara Üniversitesi'nde doktora programına başvurmamın yegâne sebebi akademik hayatımda hocamın rehberliğine duyduğum derin ihtiyaçtan kaynaklıydı. 2014 yılında çocuk edebiyatı dersini dinlerken hayal gücümde ufuklar açan, sadece eğitim sürecimde değil o günden bugüne kadar gönüllülük yolcuğumda beni her daim ileri götüren, bir öğretmenin kapsayıcı olmak için nasıl bir bakış açısına sahip olması gerektiğini bana gösteren, tez danışmanım sayın Prof. Dr. Gülden Uyanık'a en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Bu tezin konusu dâhil tüm yapı taşları hocamın öğrenme sürecimde oluşturduğu çıktıların izlerini taşıyor. Kendisinin öğrencisi olmaktan her zaman gurur duydum, ömrüm boyunca da bu gururu taşıyacağım.

Uzun süren ve sürekli gelişen doktora tez çalışmamın her aşamasında beni sabırla dinleyen, destekleyici bilgileriyle ve deneyimleriyle yoluma ışık tutan, zorlandığım tüm anlarda yanımda olan tez izleme komitesindeki sayın hocalarım Doç. Dr. Asude Balaban Dağal'a ve Dr. Öğr. Üyesi Hande Arslan Çiftçi'ye minnetlerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Belki de hayatımın en heyecanlı günlerinden birinde, savunma jürimde yer almayı gönülden kabul ederek beni onurlandıran ve değerli görüşlerini benimle paylaşmayı kabul eden sayın hocam Prof. Dr. Zeliha Nurdan Baysal'a çok teşekkür ediyorum. Yüksek lisans eğitimimde her zaman desteğini gösteren, çalışma yapmaktan onur ve gurur duyduğum sayın hocam Doç. Dr. Özkan Sapsağlam'a doktora sürecimde verdiği destekten ve jüri üyesi olarak katkılarından dolayı teşekkür ederim. Öğrenme sürecim boyunca bilgiye ulaşmamı destekleyen Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki tüm değerli hocalarıma ve arkadaşlarıma minnettarım. Sadece “bazı” çocukların değil tüm çocukların öğretmeni olduğumu bana gösteren, bana kapsayıcı sınıflar oluşturmamda kapılar açan Dr. Esin Dibek'ten ders aldığım için çok mutluyum. Değerli hocama minnet ve teşekkürlerimi sunuyorum. Yaptığı çalışmalarla tüm çocukların öğretmeni olma yolunda bana örnek olan sevgili hocam Prof. Dr. Necdet Karasu'ya çok teşekkür ederim. Dr. Şeyma Değirmenci tüm süreçte yapı iskelesi modelini benim için uyguladı. Ne zaman desteğe ihtiyacım olsa sevgili hocama da danışabilmenin rahatlığını hissettim. Kendisine teşekkürü borç bilirim. Aynı zamanda diyaloga dayalı okuma sürecinde ve diğer süreçlerde desteklerinden dolayı Dr. Öğr.

Üyesi Büşra Çelik’e, akademik gelişimim için verdikleri desteklerden dolayı Dr. Öğr. Üyesi Gülşah Günşen ve Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Konaş Azaklı’ya ve Doç. Dr. Mehmet Nur Tuğluk’a minnettarım. Öykü anlamaya ve kitap okuma tekniklerine çalışmalarıyla ilgimi arttıran, ölçeğini kullanmama izin veren sevgili hocam Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Karaman Benli’ye çok teşekkür ederim. 2013 yılında Marmara Üniversitesi’ne başladığımda üniversitemin sadece akademik olarak değil sosyal açıdan da bana sunduğu fırsatlar sayesinde bugün Anadolu’nun dört bir yanındaki çocukların öğretmeni olma şansım oldu. Bir Çocuk Bir Umut Kulübü 60’tan fazla şehre, 120’den fazla köy okuluna gitmemi sağlayarak “tüm çocuklar için” eğitim anlayışımın temellerini oluşturdu. “Tüm çocuklara yönelik eğitim” arayışında karşılaştığım, tanıştıktan sonra umudumu yeşerten, kapsayıcı eğitim konusunda ufuklar açan ve açmaya devam eden çok sevgili hocam, rehberim, yol arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Betül Yılmaz Atman’a teşekkür ederim. Birlikte “tüm çocuklar” bir sınıfta kaliteli kapsayıcı eğitime erişinceye kadar yollarda olacağımızdan eminim.

Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümünden mezun olan bir öğrenci olarak bugünlere bir ekibin desteği ile geldiğimi belirtmem gerekiyor. Bana olan inançları destekleri için Hilal Albayrak, İrem Güren, Betül Sena Yıldırım, Gülşah Feyat ve Kadriye Gizem Yılmaz’a teşekkür ederim. Doktoraya başladığım andan itibaren hep yanımda olan beni destekleyen sevgili sınıf arkadaşım Bengü Uzel’e minnettarım. Yakın zamanda doktor olmalarını beklediğim, Beyzanur Canol Çalkan, Gamze Erdem Seçgin, Gülcihan Çevik, Asiye Beyza Kaçıra, Merve Ketenci, Elif Esmâ Nas ve Fatma Merve Şimşek’e bu zorlu süreçte komik videolarla beni ayakta tuttukları için teşekkür ederim. Hem ilkokulum hem de çalıştığım kurum olan Dede Korkut İlkokulu ailesine, bana idari görev alma fırsatı sunan müdürüm Mürşit Ayaz’a, çalışma arkadaşlarım Aslıhan Altıntaş’a, Hüseyin Karaman’a, Aysel Arabacıgil’e, İlker Karademir’e, Davut Sandıkçı ve sevgili eşi canım arkadaşım Seda Sandıkçı’ya teşekkür ederim. Tezimi sabırla okuyup katkı sağladıkları için Fatih Şener’e ve Yağmur Kunduracı’ya teşekkür ederim.

Bana güçlü bir kadın olmayı gösteren sevgili annem Kıymet Aydın’a ve ablalarımın minnettarım. Dünya’nın neresine gidersem gideyim benim kadar heyecanlanan babam Süleyman Aydın’a ve kardeşlerime sahip olduğum için çok şanslıyım. Desteğinize her zaman minnettar olacağım.

Demet AYDIN

İstanbul, 2024

ÖZET

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi desteklenirken çocuklara sunulacak içerik oldukça önemlidir. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalarda, çocuklara sunulacak içeriğin yanı sıra bu içeriğin nasıl sunulacağına da öğrenme sürecinin başarısı için oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Literatürde diyaloga dayalı okumanın, kapsayıcı bir ortam yaratmak için gerekli sosyal öğrenme becerilerini ve diğer yeterlilikleri öğretmek amacıyla yapılan basit bir uygulama olarak kullanılabileceğinin belirtilmesi bu çalışmanın çıkış noktalarından biridir. Buradan hareketle bu çalışmanın üç temel bölümü bulunmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde okul öncesi dönemde yer alan 48-72 aylık çocukların öykü anlama becerilerinin değerlendirilmesine yönelik bir rubrik geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Öykü Anlama Rubriği İstanbul’da yer alan anasınıfı, bağımsız anaokulu ve uygulama anasınıflarında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden toplam 340 çocukla uygulanmıştır. Öykü Anlama Rubriği M ve T formu olmak üzere iki paralel formdan oluşmaktadır. M ve T formu araştırmacı tarafından yazılıp resimlenen iki adet resimli çocuk kitabını ve her form için; 10 soru, Öyküyü Anlama Rubriği puanlama rehberi ve puanlama çizelgesi içermektedir. Bu ölçeğin güvenirlik katsayılarının hesaplanması için eşdeğer formlar yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 12 uzmandan görüş alınmıştır. Rubriğin ölçüt geçerliğinin belirlenmesi amacıyla aynı kapsamı ölçtüğü bilinen geçerli ve güvenirliği daha önceki çalışmalarla belirlenmiş Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Alıcı Dil Alt Testi A Formu ve Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı’nın Alt Testi olan Öyküyü Anlama Alt Testi kullanılmıştır. Öykü Anlama Rubriği M formu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .759 ile T formu .763 ile yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahiptir. Uygulamacılar arası uyum katsayısı sonuçları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Öykü Anlama Rubriği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış 10 maddeden ve iki paralel formdan (M ve T Formu) oluşan bir ölçme aracıdır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı geliştirilmiştir. Program geliştirilirken Taba-Tyler program geliştirme modelinin aşamaları takip edilmiştir. Programın geçerliğini belirlemek amacıyla 10 uzmandan uzman görüşü

alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda programın 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukları için uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Deney grubunda 32; kontrol grubunda 30 çocuk olmak üzere toplam 62 çocuk araştırmanın üçüncü bölümünde yer alan deneysel sürece katılmıştır. İlk olarak tüm gruplara deneysel işlem öncesinde Okul Öncesi Kabul Ölçeği: Yenilenmiş Formu, Farklılıklara Saygı Ölçeği, Öykü Anlama Rubriği M Formu ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna 16 oturum 8 hafta sürecek şekilde deneysel işlem uygulanmıştır. Deneysel işlem süreci sonrasında, deney ve kontrol gruplarına Okul Öncesi Kabul Ölçeği: Yenilenmiş Formu, Farklılıklara Saygı Ölçeği, Öykü Anlama Rubriği T Formu son test olarak uygulanmıştır. Son testlerin uygulanmasından beş hafta sonra izleme testleri yapılmıştır. Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerine etkisine yönelik bulgular incelendiğinde; deney grubundaki çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerinde kontrol grubunda yer alan çocuklara göre, anlamlı düzeyde bir artış görülmektedir. Bir başka deyişle, Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerini geliştirmede etkilidir.

Araştırmanın sonuçları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve araştırmacılar ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Kabul, Farklılıklara Saygı, Öykü Anlama, Kapsayıcı Eğitim

ABSTRACT

During the preschool period, the content presented to support the development of children is crucial. However, recent research emphasizes not only the content but also how it is presented is significantly important for the success of the learning process. In the literature, it is noted that dialogic reading can be used as a simple implementation to teach necessary social learning skills and other competencies to create an inclusive environment. Based on this point, this study has three main sections.

The first part of the research aims to develop a rubric for assessing story comprehension skills of children aged 48-72 months in the preschool period and to conduct validity and reliability studies. Scanning design, one of the quantitative research methods, was used in the research. The Story Comprehension Rubric was implemented with a total of 340 children attending preschool education in Istanbul. The Story Comprehension Rubric consists of two parallel forms: Form M and Form T. Each form includes two illustrated children's books written and illustrated by the researchers, 10 questions, a scoring guide, and a scoring table for Story Comprehension Rubric. Equivalent forms method was used to calculate the reliability coefficients of the rubric. Views were obtained from 12 experts to determine the content validity of the rubric. To determine the criterion validity of the rubric, Turkish Early Language Development Test (TEDIL) Receiver Language Subtest A form and the Story Comprehension Subtest of the Early Literacy Skills Assessment Tool (EOBDA) were used, which were known to measure the same scope and had been determined valid and reliable in previous studies. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient for Form M of the story comprehension rubric is .759, and for Form T is .763, indicating a high level of internal consistency. There is a significant relationship at the .01 level between the results of inter-rater reliability coefficients. In this regard, it can be said that the Story Comprehension Rubric is a measurement tool consisting of 10 items and two parallel forms (Form M and Form T), and validity and reliability studies have been conducted.

In the second part of the research, the Dialogic Inclusive Reading Program has been developed. The stages of the Taba-Tyler program development model were followed during the development of the program. To determine the validity of the program, opinions were obtained from 10 experts. As a result of these opinions, it was concluded that the program could be applied to preschool children aged 60-72 months.

In the third part of the research, the aim is to determine the effect of the Dialogic Inclusive Reading Program on children's levels of social acceptance, respect for differences, and story comprehension. An unmatched control group pretest-posttest design, one of the semi-experimental designs, was used in the study. A total of 62 children participated in the experimental process in the third part of the research, with 32 children in the experimental group and 30 children in the control group. Firstly, before the experimental procedure, The Acceptance Scale of Kindergarten-Revised (ASK-R), Respect for Differences Scale, and Story Comprehension Rubric Form M were applied as pretests to all groups. Then, the experimental procedure was applied to the experimental group for 16 sessions over 8 weeks. Afterwards, The Acceptance Scale of Kindergarten-Revised (ASK-R), Respect for Differences Scale, and Story Comprehension Rubric Form T were applied as posttests to both experimental and control groups. Follow-up tests were conducted 5 weeks after the posttests. When examining the findings regarding the effect of the Dialogic Inclusive Reading Program on children's levels of social acceptance, respect for differences, and story comprehension, it can be observed that there is a significant increase in the levels of social acceptance, respect for differences, and story comprehension of the children in the experimental group compared to those in the control group. In other words, it can be said that the Dialogic Inclusive Reading Program is effective in improving children's levels of social acceptance, respect for differences, and story comprehension.

The results of the research were discussed in line with the relevant literature, and recommendations were made for researchers and practitioners.

Keywords: Preschool Education, Social Acceptance, Respect for Differences, Story Comprehension, Inclusive Education

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ETİK BEYANI.....	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
RESİMLER LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.5. Araştırmanın Varsayımları	10
1.6. Tanımlar	10
1.7. Kısaltmalar	11
BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Çocuk Edebiyatı	12
2.1.1. Resimli çocuk kitapları.....	14
2.1.2. Resimli çocuk kitabı okuma teknikleri.....	17
2.1.2.1. Geleneksel okuma.....	18
2.1.2.2. Elektronik okuma.....	18
2.1.2.3. Diyaloğa dayalı okuma	20
2.2. Kapsayıcı Eğitim	26
2.2.1. Kapsayıcı okul öncesi sınıflarının özellikleri	29
2.2.1.1. Sosyal kabul	31
2.2.1.2. Farklılıklara saygı	33
2.3. Kapsayıcı Eğitim ve Çocuk Edebiyatı.....	35
2.3.1. Kapsayıcı çocuk kitaplarının özellikleri.....	37

2.3.2. Kapsayıcı eğitim ve çocuk edebiyatı perspektifinden öykü anlama	39
2.4. İlgili Araştırmalar	43
2.4.1. Yurt içi araştırmalar.....	43
2.4.2. Yurt dışı araştırmalar	49
BÖLÜM III: YÖNTEM	55
3.1. Araştırma Modeli	55
3.2. Çalışma Grubu.....	56
3.2.1. Öykü Anlama Rubriği çalışma grubu.....	56
3.2.2. Deneysel sürece ilişkin çalışma grubu	60
3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.1. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Alıcı Dil Alt Testi A Formu.....	61
3.3.2. Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın Öyküyü Anlama Alt Testi	62
3.3.3. Okul Öncesi Kabul Ölçeği: Yenilenmiş Formu	63
3.3.4. Farklılıklara Saygı Ölçeği.....	64
3.3.5. Öykü Anlama Rubriği	65
3.4. Geliştirme Süreçleri.....	66
3.4.1. Öykü anlama rubriği geliştirme süreci	66
3.4.2. Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın geliştirme süreci	70
3.4.2.1. İhtiyaçların belirlenmesi	70
3.4.2.2. Genel amaçların belirlenmesi	73
3.4.2.3. Amaçları saptama.....	73
3.4.2.4. İçeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi	74
3.4.2.5. Öğrenme yaşantılarının belirlenmesi ve düzenlenmesi	76
3.4.2.6. Değerlendirme yapılması	76
3.4.2.7. Ayrıntılı işleri formüle et ve belirle	77
3.5. Veri Toplama Süreci	77
3.5.1. Birinci bölüm: Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesine ilişkin veri toplama süreci	77
3.5.2. İkinci bölüm: Program geliştirme sürecine ilişkin veri toplama süreci.....	78
3.5.3. Üçüncü bölüm: Deneysel sürece ilişkin veri toplama süreci.....	78
3.6. Verilerin Analizi	79
3.6.1. Birinci bölüm: Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesine ilişkin verilerin analizi	79

3.6.2. İkinci bölüm: Program geliştirme sürecine ilişkin verilerin analizi	80
3.6.3. Üçüncü bölüm: Deneysel sürece ilişkin verilerin analizi	80
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	81
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR	83
4.1. Birinci bölüm: Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesine ilişkin bulgular	83
4.1.1. Öykü anlama rubriği geçerlik güvenirlik bulguları	83
4.1.1.1. Geçerlik çalışmasına dair bulgular	84
4.1.1.2. Güvenirlik çalışmasına dair bulgular	86
4.2. İkinci bölüm: Program geliştirme sürecine ilişkin bulgular	88
4.3. Üçüncü bölüm: Deneysel sürece ilişkin bulgular	89
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	94
5.1. Sonuç	94
5.1.1. Birinci bölüm: Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar	94
5.1.2. İkinci bölüm: Program geliştirme sürecine ilişkin sonuçlar	94
5.1.3. Üçüncü bölüm: Deneysel sürece ilişkin sonuçlar	95
5.2. Tartışma	96
5.2.1. Birinci bölüm: Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesine ilişkin tartışma	96
5.2.2. İkinci bölüm: Program geliştirme sürecine ilişkin tartışma	99
5.2.3. Üçüncü bölüm: Deneysel sürece ilişkin tartışma	101
5.3. Öneriler	110
KAYNAKÇA	113
EKLER	143
EK 1. Millî Eğitim Bakanlığı İzni	143
EK 2. Etik Kurul İzni	144
EK 3. Veri Toplama Araçları Kullanım İzinleri	145
EK 4. Veli Onam Formu	148
EK 5. Öykü Anlama Rubriği Uzman Görüş Formu	149
EK 6. Öykü Anlama Rubriği Materyalleri	150
EK 7. Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı	157
EK 8. Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Temelli Kitap Okuma Programı Etkisi	160

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	Diyaloğa Dayalı Okuma, Etkileşimli Kitap Okuma ve Geleneksel Kitap Okuma Özellikleri.....	21
Tablo 2.2.	Kapsayıcı Eğitimin Gelişim Sürecinde Önemli Olaylar, Graham, (2020) çalışmasından çevrilmiştir.....	28
Tablo 4.1.	Öykü Anlama Rubriği M Formu Genel Demografik Bilgileri (N=150).....	57
Tablo 4.2.	Öykü Anlama Rubriği T Formu Genel Demografik Bilgileri (N=150).....	58
Tablo 4.3.	Alternatif Formlar Güvenirliğine ve Ölçüt Geçerliliğe İlişkin Demografik Bilgiler (N=40).....	59
Tablo 4.4.	Öykü Anlama Rubriği M Forumundan Alınan Puanlara İlişkin Betimsel Analiz	83
Tablo 4.5.	Öykü Anlama Rubriği T Forumundan Alınan Puanlara İlişkin Betimsel Analiz	83
Tablo 4.6.	Lawshe Minimum İçerik Geçerliği Ölçütleri	84
Tablo 4.7.	Öykü Anlama Rubriği M Formu Kapsam Geçerlik İndeksi	84
Tablo 4.8.	Öykü Anlama Rubriği T Formu Kapsam Geçerlik İndeksi	85
Tablo 4.9.	Öykü Anlama Rubriği M formu ve T formu, TEDİL Alıcı Dil Alt Testi ve Öykü Anlama Alt Testi arasındaki Pearson Katsayıları	86
Tablo 4.10.	Öykü Anlama Rubriği M formu ve T formu arasındaki Pearson Katsayıları	86
Tablo 4.11.	Öykü Anlama Rubriği M Formu Uygulamacılar Arası Uyum Katsayıları....	87
Tablo 4.12.	Öykü Anlama Rubriği T Formu Uygulamacılar Arası Uyum Katsayıları.....	87
Tablo 4.13.	Lawshe Minimum İçerik Geçerliği Ölçütleri	88
Tablo 4.14.	Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı Kapsam Geçerlik İndeksi	88
Tablo 4.15.	Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Özellikleri (Deney Grubu; n=32, Kontrol Grubu; n=30).....	60
Tablo 4.16.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Betimsel İstatistikler	89
Tablo 4.17.	Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanların Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Ön Test Puanlarının Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	90

Tablo 4.18. Deney ve Kontrol grupları için Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Öykü Anlama Rubriği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması	91
Tablo 4.19. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Son Test Puanlarının Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	92
Tablo 4.20. Deney ve Kontrol grupları için Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Öykü Anlama Rubriği son test ve izleme test puanlarının karşılaştırılması	92



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Diyaloga Dayalı Okuma Tekniğı.....	22
Şekil 2.2. PEER Stratejileri Örnekleri.....	24
Şekil 2.3. CROWD Soruları.....	25
Şekil 3.1. Araştırmanın Bölümleri	55
Şekil 3.2. Taba-Tyler Modeli Program Geliştirme Süreci	70
Şekil 3.3. Program Geliştirme Süreci İhtiyaç Belirleme Aşamaları	71
Şekil 3.4. Araştırmanın DeneySEL Süreci	79



RESİMLER LİSTESİ

Resim 3.1. M Formu Okuma Sayfaları Örnekleri.....	68
Resim 3.2. T Formu Okuma Sayfaları Örnekleri.....	68



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocuğun gelecek yaşantısını ve gelişim alanlarını etkileyen kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğa sunulan zenginleştirilmiş bir ortam, çocuğun gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (de Onis ve Branca, 2016; Oktay, 2002; Yavuzer, 2003). Erken dönemde çocukların gelişiminin çok yönlü desteklenmesi, kritik dönemin başarılı bir şekilde geçirilmesini sağlamaktadır. Çocuk edebiyatı, çocukların bu dönemde gelişiminin desteklenmesinde kullanılan en etkili yollardan birisidir (Özdemir Beceren ve Arı Arat, 2021; Sulzby, 1985). Çocuk edebiyatı içerisinde barındırdığı konu, görsel öğeler, kahramanlar ve dil yapısı ile çocukların kendi dünyalarını anlamlandırmalarına yardımcı olurken aynı zamanda çocukları gerçek yaşama hazırlamaktadır. Çocuk edebiyatına yönelik yapılan etkinlikler sayesinde çocukların dinlediğini anlaması, soru sorması, iş birliği yaparak bir gruba dâhil olması gibi becerileri gelişmektedir. Bu etkinlikler, çocukların yaratıcılıklarının ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Aytaç, 2014; Zembat ve Zülfikar, 2006). Bu sayede çocuk edebiyatı aracılığıyla çocuğun çok yönlü gelişimi desteklenmektedir. Çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan resimli çocuk kitapları okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları araçlardan biridir. Resimli çocuk kitapları farklı teknikler ile çocuklara okunabilir (Eray Alışkan ve Güneyli, 2016; Tüfekçi Can, 2014). Araştırmacılar kapsayıcı eğitim uygulamalarında çocukların sosyal ve akademik becerilerinin gelişiminde diyaloga dayalı kitap okuma uygulamalarının önemini vurgulamaktadır (Doyle ve Bramwell, 2006; Fettig vd., 2018; Xu vd., 2022). Bu çalışmada, resimli kitap okuma tekniklerinden, kitap okuma sürecinde çocukların katılımını destekleyerek sosyal ve bilişsel becerilerin gelişmesine katkı sağlayan diyaloga dayalı kitap okuma yöntemi seçilmiştir. Öğretmenlerin sıklıkla kullandığı araçları ve etkinlik türlerini kullanarak geliştirilecek bir programın, çocukların kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmada etkili olan sosyal kabul ve farklılıklara saygı kavramlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Araştırmacılar, çocuk edebiyatı etkinlikleri ile çocukların sosyal becerilerinin yanı sıra dinlediğini anlama gibi bilişsel becerilerinin de gelişim göstereceğini ifade etmektedir (Xu vd., 2022; Zembat ve Zülfikar, 2006).

Kapsayıcı eğitim, çocukların erken dönemde gelişimine odaklanan tüm çocukların eğitim programlarına ve ortamlarına erişiminin sağlanması için hak temelli anlayışı

destekleyen bir yaklaşımdır (Wray vd., 2022). Kapsayıcı eğitim ortamı oluşturma sürecinde, kaliteli bir okul öncesi eğitim ortamı oluşturmak için ekolojik kuram çerçevesinden bakılması önemlidir. Bu çerçeve ile tüm çocukların ihtiyaçlarına yönelik desteklenmesi için sistemlerin ve sürece katılan paydaşların iş birliği içerisinde olması oldukça önemlidir. Bu sebeple kapsayıcı eğitimin sistem düzeyinde uygulanması gerekmektedir. Geçmişten günümüze kapsayıcı eğitimin önemi vurgulansa da kapsayıcı eğitimi sistem düzeyinde uygulayan çok az sayıda örnek olduğu görülmektedir (Graham, 2020; Özel ve Çetinkaya Yıldız, 2020).

OECD'nin (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020) raporunda Türkiye'nin eğitim performansında son yıllarda ilerleme kaydettiği görülmektedir. Bu raporda, eğitim süreçlerinin merkeze alınmasının ve tüm çocukların kaliteli kapsayıcı eğitime ulaşmasının önemi vurgulanmaktadır. Kaliteli ve kapsayıcı eğitimin öncelikle katılım ve gelişim süreçlerinde ortalamanın altında kalan okul öncesi eğitim düzeyinde desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (OECD, 2020). Benzer bir şekilde Kıyğı (2021) tarafından hazırlanan Eğitim Reform Girişimi'nin (ERG) 2021 Yılı Eğitim İzleme Raporu'nda da kapsayıcı eğitim ortamlarının önemi açıklanmıştır. Buna ek olarak raporda, okul paydaşlarının bu eğitim sürecinin oluşmasında önemli rolü olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmacılar da kapsayıcı eğitim uygulamalarının çocukların aidiyet duygusunu geliştirerek herkes için kapsayıcı ve barışçıl bir ortam oluşturmada önemli rolü olduğunu belirtmektedir (Kıyğı, 2021; Sakız, 2021).

Cambra ve Silvestre (2003), kapsayıcı eğitim sürecinde önemli rol oynayan faktörlerden birinin akran faktörünün olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılar sosyal kabulü kapsayıcılık süreçlerinin temel yapısı olarak ifade etmişlerdir. Akranları tarafından kabul edilme olarak da ifade edilen sosyal kabul süreçleri kapsayıcı eğitim için oldukça önemlidir. Kapsayıcılığın istenen sonucu, eşit statü ilişkilerini teşvik eden çift yönlü etkileşimlerle çocuklar arasında kabul düzeylerinin gelişmesidir (Koster vd., 2009; Place ve Hodge, 2001). Akranları tarafından kabul edilmek, çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimleri için oldukça önemlidir. Öğretmenler, çeşitli öğrenme stratejileri uygulayarak çocukların sosyal kabulünü bilinçli olarak geliştirebilirler (Eriksson ve Granlund, 2004; Fuchs vd., 2002). Bir okulda gerçekleştirilen spor etkinlikleri gözlemlendiğinde çocukların sosyal kabul ve farklılıklara saygı duymaya ilişkin gelişim sağladığı videolar ve fotoğraflar aracılığıyla görülmüştür (O'Neil ve Olson, 2021). Ancak kapsayıcı eğitim için bu denli önemli olan bu

kavramlara ilişkin yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Bakkaloğlu vd., 2019; Coelho vd., 2017; Musun-Miller, 1993; Odom vd., 2006). Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, doğrudan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal kabul düzeylerini geliştirmek üzere uygulama içeren çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir (Shpendi Şirin, 2019; Shpendi Şirin ve Ahmetoğlu, 2024). Okul öncesi dönemde çocukların kabul düzeylerinin kapsayıcı eğitimin sosyal boyutunu etkilediği düşünülmektedir. Bu sebeple çocukların farklılıkları olan akranlarına ilişkin kabul düzeylerini arttırmanın kapsayıcı eğitim ortamı oluşturma konusunda önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenme sürecinin gerçekleşeceği ortamın sosyal kabule destek vermesi, çocukların başarılı yönlerini ortaya çıkaracak ve farklılıklara karşı saygı geliştirebilecek özelliklere sahip olması gerekmektedir (Topçubaşı, 2016). Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarına yapılan kayıtlar her geçen yıl artış göstermektedir. Ancak ülkemizde mevcut olan kültürel ve bölgesel farklılıklar, sosyoekonomik düzey farklılıkları gibi bazı farklılıklardan dolayı çocukların eğitime erişiminde problemler ortaya çıkmaktadır (UNICEF, 2019). Eğitim Reformu Girişimi UNICEF’in desteğiyle yayınladığı raporda kapsayıcı eğitim uygulamalarının temel amacının, çocukların farklı özelliklerine ve farklı koşullarına yönelik ayırım oluşturabilecek olumsuz koşulların ortadan kaldırılması olarak belirtilmiştir. Bu sayede eğitim süreçlerinin yüksek kalitede ve ayrımcılıktan uzak bir toplum oluşturma konusunda önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır (Oral, 2016). Sınıf içerisinde uygulanan geleneksel yöntemler çocukların ihtiyaçlarını aynı doğrultuda karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bu bireysel farklılıklar gözlemlenmediğinde çocuklar başarısızlık gibi olumsuz duygularla karşı karşıya gelebilmektedir. Okullarda gerçekleştirilen kültürel ve bireysel farklılıklara duyarlı kapsayıcı eğitim müdahaleleri, çocukların farklılıklara yönelik tutumlarını iyileştirmeyi ve ön yargılı tutumlarını azaltmayı amaçlamaktadır (Beelmann ve Heinemann, 2014; Kadum vd., 2018).

Kapsayıcı eğitim ortamı oluşturma konusundaki farklı görüşler ve uygulamalar tüm çocukların gelişiminin desteklenmesinin önünde engeller oluşturmaktadır. Uygulanmasının zor olduğu düşünülen kapsayıcı eğitim uygulamaları bu düşüncenin aksine birçok açıdan olumlu etkisi olan ve uygulama sürecinde ciddi miktarda kaynak kullanımına gerek duyulmayan uygulamalardır (Ainscow, 1999; Erdoğan vd., 2022). Araştırmacılar, ciddi bir kaynak kullanımına gerek duymaksızın var olan pratikleri ve bilgi birikimini kullanılarak da nitelikli bir kapsayıcı eğitim ortamı oluşturma mümkün olduğunu vurgulamaktadır

(Ainscow, 1999; Sakız, 2021; Sakız vd., 2022). Bu sebeple, okul öncesi dönemde bilinen ve sıklıkla uygulanan etkinlik türlerinden yararlanılarak kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmanın mümkün olduğu söylenebilir. Yapılan bir çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla kullandığı etkinliklerden birinin Türkçe etkinlikleri olduğu görülmektedir (Kılıç vd., 2021). Bu araştırmada Türkçe etkinlikleri merkeze alınarak öğretmenlerin bu etkinlik sürecinde en sık kullandıkları araç olan (Eray Alışkan ve Güneyli, 2016) çocuk edebiyatı ürünleri içerisinde yer alan resimli çocuk kitapları merkeze alınmıştır.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların yalnızca farklılıklara saygı ve sosyal kabul gibi sosyal becerilerine değil aynı zamanda öykü anlama gibi bilişsel becerilerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Morgan (2009), okuma becerilerini geliştirmek için yalnızca stratejilere dayalı bir okuma sürecinin çocukları motive etmeyeceğini belirtmektedir. Farklı kültürler gibi farklı özellikleri temsil eden kitapların okuma sürecinde seçilmesinin çocukların okuma süreçlerindeki başarısına katkı sağlayacağını belirtmektedir. Kitap okuma çalışmaları sayesinde çocuklar öyküyü anlama konusunda desteklenmektedir (Justice vd., 2005; McKeown vd., 1992). Okul öncesi dönemde çocukların okuma süreçlerindeki başarılarının değerlendirilmesi öykü anlama düzeylerinin değerlendirilmesi ile karşımıza çıkmaktadır. Paris ve Paris (2003), öyküyü anlamanın okul öncesi çocuklarda değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dinlediğini anlama becerisinin gelişmesi ve değerlendirilmesiyle çocukların gelecek yaşantılarındaki okuduğunu anlama becerilerine yönelik alt yapı oluşturulur (Jalongo, 2008; van Kleeck, 2006). Bütün bunların yanı sıra araştırmacılar, çocukların öyküyü ve anlatılanı anlamasının bilişsel, sosyal ve dil gelişimi için önemli göstergeler oluşturduğunu vurgulamaktadır (Dooley, 2011; Skarakis-Doyle ve Dempsey, 2008). Lynch vd. (2008), anlatılanları anlama bilgisinin çocukların hikâye hatırlama ve kendilerine okunan veya gösterilen bir metinle ilgili anlama sorularını yanıtlama yeteneği ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Çocukların öyküyü anlamaları için öykünün zihinsel bir temsiline oluşması gerekmektedir. Böylece çocuk öyküde yer alan zamansal ve nedensel bağlantıları organize etmektedir (Skarakis-Doyle ve Dempsey, 2008).

Yapılan bir çalışmada Arkadaşlık Birliği (Friendship Unit) isimli programın çocukların öykü anlama ve akranları ile sosyal ilişkileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bu program aracılığıyla çocuklarda bir hikâyenin temel olay örgüsünü veya merkezi problemini tanımlama becerilerinin geliştiği ve çocukların karakterin içsel tepkileri

(güdüler ve duygular) hakkında çıkarımlar yapmayı öğrendikleri görülmüştür. Ayrıca iyi geliştirilmiş olay örgüsüne sahip anlatılar üretme yeteneklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların sınıf içindeki akran ilişkileri de akran karşılıklılığı ve arkadaşlık becerilerinin de arttığı görülmüştür (Moss ve Oden, 1983). Benzer bir şekilde Chan ve O'Reilly (2008)'in yaptıkları çalışmada, otizm spektrum bozukluğuna sahip olan iki çocuğa sosyal hikâyeleri okumayı, anlama sorularını yanıtlamayı ve rol oyunlarına katılmayı öğretmek için bir Social Stories™ müdahale paketi kullanılmıştır. Bu çalışmada her iki katılımcı için hedeflenen sosyal davranışların arttığı ve problem davranışların azaldığı görülmüştür. Social Stories™ müdahale paketinin araştırmacılar tarafından kapsayıcı sınıflar oluşturmada etkili olacağı ifade edilmiştir. Bu çalışmadan hareketle yalnızca belirli yetersizliklere sahip çocuklar için değil tüm çocuklar için geliştirilen, kapsayıcı sınıflar oluşturmak için uygun sosyal davranışlar içeren, öykü anlamaya yönelik soruları içerisinde barındıran ve yetişkin-çocuk diyalogunun ön planda olduğu Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın kapsayıcı sınıflar oluşturmada öğretmenleri destekleyerek çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerini geliştireceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında; araştırmanın birinci bölümünde Öykü Anlama Rubriği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması, araştırmanın ikinci bölümünde Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı geliştirilmesi, araştırmanın üçüncü bölümünde Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın okul öncesi çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

- Öykü Anlama Rubriği, 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

Araştırmanın ikinci bölümünde aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

- Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı okul öncesi dönem çocukları için geçerli bir program mıdır?

Araştırmanın üçüncü bölümünde ise aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

- Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu soruya dayalı olarak araştırmanın üçüncü bölümünün temel hipotezleri şu şekildedir:

- H₁ : Deney grubunda bulunan çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla, sosyal kabul düzeylerinde anlamlı biçimde bir artış görülecek ve bu artma program uygulamasının bitiminden itibaren beş hafta sonra uygulanacak izleme testi bulgularında da kalıcı olacaktır.
- H₂ : Deney grubunda bulunan çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla, farklılıklara saygı düzeylerinde anlamlı biçimde bir artış görülecek ve bu artma program uygulamasının bitiminden itibaren beş hafta sonra uygulanacak izleme testi bulgularında da kalıcı olacaktır.
- H₃ : Deney grubunda bulunan çocukların kontrol grubunda yer alan çocuklara kıyasla, öykü anlama düzeylerinde anlamlı biçimde bir artış görülecek ve bu artma program uygulamasının bitiminden itibaren beş hafta sonra uygulanacak izleme testi bulgularında da kalıcı olacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde kitap okuma süreci, birey ve kitap arasında sağlıklı bir iletişimin kurulması için kritik öneme sahip olup basit bir eylem olarak görülmemelidir. Kitap okumak, çocukların birçok gelişim alanını etkileyen önemli bir eylemdir (Öztürk Samur ve Çiftçi, 2019; Şirin, 2022). Çocuk kitapları çocukların gelişimini desteklemek için, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içeriklere sahip olmalı ve okuma süreci için güdülenmelerini sağlamalıdır. Bu sebeple resimli çocuk kitapları ile yapılan etkinlikler özenle planlanmalıdır (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2002; Veziroğlu ve Gönen, 2012). Resimli kitap okuma sürecinde geleneksel okuma yöntemlerinden farklı olarak, kaliteli okuma süreçlerinin çocuklara sunulması çocukların kazanımlara ulaşma başarısını arttırmaktadır (Towson vd., 2017; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Kaliteli okuma süreçlerine örnek olarak gösterilebilecek olan ve yetişkin-çocuk diyaloguna dayalı okuma sürecine odaklanan diyaloga dayalı okuma tekniği, çocukların dil gelişim süreçlerini desteklemek için Whitehurst vd., (1988) tarafından bir müdahale programı olarak geliştirilmiştir. Diyaloga dayalı okuma süreci, çocukların farklı gelişim alanlarını destekleyebilmesi ve okul öncesi

dönem çocuklarına kaliteli okuma süreçleri sunması sebebiyle oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Towson vd., 2017; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Gelişime yönelik çalışmalar, sınıf içinde çocukların karşılaşacağı olumsuz durumların önlenebileceğini vurgulamaktadır. Çocukların akran grubundaki sosyal kabulünü desteklemenin, sosyal ve bilişsel gelişimleri için hayati önem taşıdığı bilinmektedir (Peters vd., 2011). Öğretmenler, yüksek kaliteli ve geliştirilmiş bir sınıfta kapsayıcı uygulamalarla çocukların sosyal becerileri kazanmasına ve tüm çocukların gösterdiği farklılıkları kabul etmelerine imkân sağlar (Sakellariou vd., 2019). Sınıfta akranları tarafından kabul görmeyen çocuklarda, stresli olma ve okuldan kaçınma gibi davranışlar görülebilir ve bu çocuklar akademik becerilerde daha düşük başarı gösterebilirler (Peters vd., 2011). Okul öncesi dönemde sosyal kabul ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunun gelişimsel açıdan akranlarından farklı olan çocukların kabulüne yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (Aguiar vd., 2010; Fiasse ve Nader-Grosbois, 2012; Odom vd., 2006). Bu çalışmalar sosyal kabulün okul öncesi sınıflarda önemli ölçüde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Aguiar vd., (2010) çocuk ve yetişkin etkileşiminin artmasının ve öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesinin çocukların sosyal çıktıları üzerinde olumlu bir etki oluşturabileceğini ifade etmişlerdir. Sınıf içinde farklıları olan akranlarına yönelik kabul ortamının oluşması kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmayı etkileyeceği düşünülmektedir. Bu sebeple Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın yetişkin ve çocuk arasındaki etkileşimi ve diyalogu arttıran uygulamalara fırsat sağlayacağı ve çocukların akranlarıyla diyalog kurmasını destekleyerek sosyal kabul düzeylerini de olumlu yönde geliştireceği düşünülmektedir. Bu gelişim ekonomik uygulamalarla da kapsayıcı sınıflar oluşturma konusunda bir sınıf atmosferi oluşturmaya katkı sağlayabilir. Böylece uygulamacılar ve araştırmacılar uygun eğitim ortamı oluşturma konusunda tüm çocukları sosyal ve bilişsel yönden destekleyen uygulamalar yapabilir.

Sınıf içinde sosyal kabulün yanı sıra farklılıklara saygı gösterilen bir sosyal ortamın bulunması kapsayıcı eğitim uygulamalarının geliştirmek istenen sınıf iklimine katkı sağlayacaktır. Farklılıklara saygı, tüm canlılara saygı ve kabulü içererek adaletli olmayı yaşam ilkelerinin içerisine almayı ifade eder. Farklılıklara saygı, yetişkinlerin ve çocukların çevresine karşı yüksek düzeyde duyarlı olmasını gerektirir. Bu kavram eğitim yaklaşımlarını insanların kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra başkalarının hak ve sorumluluklarını anlama ve kabul etmesi yönünde şekillendirmiştir (Bouillet ve Mişkeljin, 2017).

Farklılıklara saygı kavramı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı yaş gruplarında farklı yaklaşımlarla programların etkileri incelenmiştir (Bouillet ve Mişkeljin, 2017; Eren ve Erkan, 2016; Polat ve Özkabak Yıldız, 2018). Söz konusu araştırmalarda yapılan müdahalelerin sonunda, uygulama gerçekleştirilen grupların farklılıklara saygı düzeylerinde anlamlı değişiklikler olduğu görülmektedir. Bu çalışmada geliştirilen programın yetişkin-çocuk-akran etkileşimlerine ve diyaloguna dayalı olması sebebiyle diğer programlardan farklı olduğu görülmektedir. Ayrıca kitapların kapsayıcı temelli olmasının da diğer çalışmalardan farklı olması sebebiyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının önemi ve uygulanması gerekliliği günümüzde netlik kazanmış olup yapılan çalışmalarda bu konuda tartışmaya yer verilmediği görülmektedir (Artiles ve Kozleski, 2016). Okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitime ilişkin çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların önemli bir kısmının var olan sınıflarda kapsayıcı eğitim pratiklerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir (Frankel vd., 2010; Fyssa vd., 2014; Gezer ve Aksoy, 2019; Sukbunpant vd., 2013; Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023; Vural vd., 2021). Bu çalışmalar, öğretmen ve paydaşların görüşlerine odaklanılmış olup kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalara gereksinim duyulduğu vurgulanmaktadır. Tipik etkinliklerde ve rutinlerde kapsayıcılığın sosyal ve kültürel yansımalarının araştırılması gerekmektedir (Frankel vd., 2010). Kapsayıcı eğitim üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde uygulamaya yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (D'Agostino vd., 2020; Lundqvist, 2023; Sakellariou vd., 2019). Bu sebeple sınıf içi uygulamalara imkân veren bu çalışmanın, alan yazına katkı sağlayarak öğretmenlere yönelik kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak için örnek bir uygulama olacağı düşünülmektedir. Ülkemizde kapsayıcı eğitim konusunda yapılan lisansüstü tezler incelendiğinde 31 çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan dokuz çalışma doktora tezi olup 22 çalışma yüksek lisans tezidir. Bu tezlerden yalnızca dört tezin okul öncesi döneme yönelik olduğu ve yalnızca bir çalışmanın doktora tezi olduğu görülmektedir (Durmuş, 2022; Erçiçek, 2023; Kara Eren, 2021; Şengöz, 2022). Okul öncesi döneme ait bu dört tez incelendiğinde bu tezlerin öğretmenlere yönelik çalışmaları içerdiği, çocuklarla uygulamaya yönelik çalışmalar olmadığı görülmektedir. Ülkemizde kapsayıcı eğitimle ilgili lisansüstü tezler incelendiğinde çocuklarla kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmak için sınıf içinde yapılan uygulamalar oldukça önemlidir. Tüm öğretmenlerin erişimine açık olan resimli çocuk kitaplarını kullanarak çocukların diyaloga dayalı süreçlerle katılımı destekleyerek öykü anlamalarına fırsat sunmak ve sosyal beceriler ile kapsayıcı bir eğitim

ortamı oluşturmanın sınıf içi iklimi etkileyeceği düşünülmektedir. Bu sebeple yapılan bu çalışmanın gelişimin farklı yönlerine dikkat çekerek kapsayıcı uygulamaların var olan pratikler üzerinde geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kapsayıcı eğitim uygulamaları, esnek ve işlevsel bir yaklaşımı geliştiren uygulamalardır. Bu uygulamalar çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşime girmesini sağlayarak iletişim kurmayı ve bilişsel gelişimi destekler (Hebbeler ve Spiker, 2016). Kapsayıcılık temasıyla hazırlanan bu programın sosyal kabul, farklılıklara saygı gibi sosyal becerilerin gelişimine ve öykü anlama gibi bilişsel becerilerin gelişimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Pakistan'da kapsayıcı eğitime yönelik model olarak gösterilen okullardan 20 ğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenler, kapsayıcı eğitimin tüm çocukların akademik olarak olumlu değişiklikler göstermesini sağladığını belirtmektedir (Uzair-UI-Hassan vd., 2015). Yapılan çalışmalarda dinleme becerileri, hatırlama becerileri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konması (Polat ve Aydın, 2021; Sapsağlam vd., 2020; Yılmaz Abalı, 2019) ve Morgan'ın (2009) alışmasında belirttiği gibi, bireylerin farklı özelliklerini içeren kitaplar seçildiğinde çocukların okuma süreçlerindeki başarılarının artması sebebiyle geliştirilen bu programın çocukların öykü anlama becerilerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul ncesi dönem öykü anlama becerilerinin kazanılması konusunda kritik bir dönemdir. Bu sebeple çocukların öykü anlama becerilerinin bu dönemde değerlendirmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Yurt dışı literatürde çocukların öykü anlama düzeylerini değerlendiren lme araçlarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Dawes vd., 2018; Petersen ve Spencer, 2012; Spencer vd., 2017). Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının yalnızca öykü anlamalarını değerlendiren bir lme aracına rastlanmamıştır. yk Anlama Rubriği'nin geliştirilmesinin çocukların öykü anlama düzeylerinin değerlendirilmesine katkı sağlayarak gelecekte karşılaşılabileceği okuduğunu anlamaya ilişkin problemleri tespit etmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak okul öncesi dönemde yapılan uygulamaların çocukların öykü anlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla da kullanılabilecektir.

Bu araştırmanın kapsayıcı eğitim ortamı oluşturma konusunda çocukların yalnızca sosyal becerilerini değil bilişsel becerilerinin de desteklenebileceğini göstermesi sebebiyle oldukça önemli olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, diyaloga dayalı gerçekleştirilen bu programın çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerine etkisinin

belirlenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada elde edilecek bulguların, kapsayıcı eğitim uygulamalarının daha geniş çapta benimsenmesi ve iyileştirilmesi konusunda yol gösterici olabileceği için önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinin Beşiktaş, Şişli, Fatih, Bağcılar, Esenler, Kadıköy, Üsküdar, Tuzla, Sancaktepe, Sultanbeyli ilçelerinde anasınıfı ve anaokuluna devam eden 48-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçlarının maddeleri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın veri toplama süreci 2022 ve 2023 yılları ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma sürecinde deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocuklara yönelik etkilenebilecekleri dış etkiler ihmal edilebilir düzeydedir.

1.6. Tanımlar

Sosyal Kabul: Sınıftaki tüm çocukların farklı özellikleri olan çocuklara kendi gruplarının üyesi olma ve onları sınıf etkinliklerine dâhil etme fırsatı vermesi anlamına gelir. Sosyal kabul çocukların sınıftaki yani sosyal gruptaki yerini alma başarısının ve diğer grup üyelerinin onunla çalışmaktan veya oyun oynamaktan ne kadar hoşlandığının bir göstergesidir (Hurlock, 1978).

Farklılıklara Saygı: Farklılıklara saygı, tüm canlılara saygı ve kabulü içererek adaletli olmayı yaşam ilkelerinin içerisine almayı ifade eder (Bouillet ve Mişkeljin, 2017).

Öykü Anlama: Anlama üzerine farklı tanımlar yapılabilir ancak temel olarak bu çalışmada ele alınan anlama süreci, metinsel bilginin okuyucunun zihninde anlamlı bir şekilde temsil edilmesi ile ilgilidir. Bu zihinsel temsil, okuyucunun hikâyeyi yeniden anlatmak, metinden toplanan bilgiyi uygulamak, temayı belirlemek, metni eleştirel bir şekilde değerlendirmek vb. gibi becerileri gerçekleştirmeye yönelik temel yapıtaşları olarak

görülmektedir (Van den Broek vd., 2005). Öykü anlama, çocuklara okunan bir öykünün çocukların zihninde anlamlı bir şekilde temsil edilmesidir.

Kapsayıcı Eğitim: Öğrenme sürecindeki engelleri ortadan kaldırmak için çeşitli içerik, yöntem, yaklaşım ve stratejilerde değişikliklerin ve uyarlamaların yapılmasını sağlayan, eşitlikçi bir öğrenme deneyimi oluşturarak katılımı destekleyen sistematik bir reform sürecidir (Birleşmiş Milletler, 2016).

Diyaloğa Dayalı Okuma: Diyaloğa dayalı okuma tekniği, çocukların dil gelişim süreçlerini desteklemek için bir müdahale programı olarak geliştirilmiştir (Arnold vd., 1994; Whitehurst vd., 1988). Bu teknik, çocuklara yönelik tasarlanmış resimli kitap okuma sürecinde yetişkinlerin kullanabileceği özel alt teknikleri içermektedir. Diyaloğa dayalı okuma sürecinde yetişkin, resimli kitabı düz bir şekilde okuma yerine çocuklara sorular sorar. Çocuklardan alınan cevaplara ilişkin geri bildirimler vererek giderek karmaşık açıklama süreçleri sağlar (Arnold vd., 1994).

1.7. Kısaltmalar

ERG: Eğitim Reform Girişimi

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

TEDİL: Türkçe Erken Dil Becerileri Ölçeği

EOBDA: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı

M Formu: Öykü Anlama Rubriği'nin Martı Kuki'nin Sahil Macerası Kitabına İlişkin Form

T Formu: Öykü Anlama Rubriği'nin Tavşan Mini'nin Orman Macerası Kitabına İlişkin Form

BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı, çocuklara yönelik yazılmış kitapları ve yayınları içeren bir terimdir. Bu terim, genel anlamıyla çocuklar ve gençler tarafından okunmak için yazılan çocuk yayıncıları tarafından yayınlanan gazetelerden ve diğer medyalardan okul ve hükümet belgelerine kadar geniş materyalleri ifade etmektedir (Reynolds, 2011). Şimşek (2014) çocuk edebiyatını, gelişme çağında yer alan çocukların anlama, kavrama gibi becerilerini geliştiren onların duygu ve düşünce dünyasına hitap eden edebiyat olarak tanımlamaktadır. Araştırmacı, çocuk edebiyatının edebiyatın içerisinde bulundurduğu tüm nitelikleri taşımasının yanı sıra eğitici yönü de olan bir sanat dalı olduğunu vurgulamaktadır. Karagül (2019) yalnızca eğitici yönüyle değil sanatsal boyutuyla da çocuk edebiyatının, çocuğu merkeze alan bir bakış açısıyla yazılan yapıtların oluşturduğu bir bütün olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Şimşek (2014), çocuğu merkeze alan yazar, çizer ve şairlerin çocuk edebiyatındaki temel kaygısının çocuğa görelilik ilkesi olması gerektiğini vurgular. Şirin (2016), bu ilkeye ek olarak çocuk bakışı ve çocuk gerçekliği kavramlarının önemini vurgular. Bu doğrultuda çocuk edebiyatında kitapların ya da yayınların içeriğini ve temasını belirleyen üç temel kavramdan bahsetmek mümkündür. İlk kavram olarak “çocuğa görelilik”, kullanılan dil ve temaların çocuğa uygun bir şekilde seçilmesidir (Karaağaç ve Alikılıç, 2023; Şimşek, 2014; Şirin, 2016). Bir başka deyişle çocuğa görelilik, çocuğun büyümesi ve gelişmesi göz önüne alınarak çocuk edebiyatı ürünlerinin tüm gelişim özelliklerine uygun olarak oluşturulmasıdır. İkinci kavram olarak “çocuk gerçekliği” ise, çocukların yetişkinlerden farklı algılaması olarak tanımlanabilir. Son olarak “çocuk bakışı” kavramı çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuk bakış açısı ile örtüşmesini ifade eder (Şirin, 2000, 2016). Bu kavramlar bağlamında düşünüldüğünde çocuk edebiyatı çocuğu merkeze alarak; çocukların doğasını, ilgi ve ihtiyaçlarını, bakış açısını, dil ve anlam düzeylerini yansıtmalıdır. Bu sebeple, çocuklara yönelik yazılacak ya da hazırlanacak ürünlerde çocuk bakışı, çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği kavramları birbirleri ile ilişkili ve birbirlerini tamamlayan kavramlar olarak görülmelidir. Zaman içerisinde çocuğa yönelik algı ve anlayış geliştikçe bu kavramların içeriğinin de değişeceği unutulmamalıdır (Çer, 2019; Şirin, 2016).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuk, çevresini algılamaya ve anlamlandırmaya başlar. Bu süreçte birçok uyaranla karşılaşır. Bu uyaranların içerisinde çocuk gelişimi göz önüne alındığında en önemli öğelerin arasında çocuk edebiyatı ürünleri gelmektedir (Arıkan Yağmur ve İnce Samur, 2020; Sever, 2008). Araştırmacılar, çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların gelişimine yönelik önemini ortaya koymuştur (Akyüz, 2020; Aytaş, 2003; Gökçaya, 2008; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015; Özdemir Beceren ve Arı Arat, 2021; Ungan, 2009). Çocukların dil, bilişsel, sosyal ve kişilik gelişimlerinde geliştirici rolü olan çocuk edebiyatı; çocukların duygu ve düşünce gelişimini de destekleyerek hayal güçlerinin gelişimine katkı sağlar. Sanat ve estetik içeren bu ürünler çocukların iç dünyalarını zenginleştirir. Bir diğer ifade ile çocuklar için hazırlanan yayınlar çocuk-edebiyat-sanat etkileşimini destekleyen önemli uyaranlardır (Sever, 2008; Şirin, 2016).

Özdemir Beceren ve Arı Arat (2021), çocuk edebiyatının çocuğu bütüncül bir şekilde geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca araştırmacılar çocuk edebiyatının, anadilin yapısını ve sözcük dağarcığını geliştirerek dil gelişimini; çocuk edebiyatı ürününün içeriğini anlama, problem çözme gibi süreçler içererek bilişsel gelişimi; bazı kitapların hareketi desteklemesiyle motor gelişimi; kahramanların yaşadıkları olaylara verdikleri tepkilerle ahlak gelişimini; karakterin yaşantısı ile sosyal gelişimi desteklediğini ifade etmektedir. Akyüz (2020), çocuk edebiyatı ürünlerinin gerçek yaşamda karşılaşılması güç olan durumlarla karşılaşma imkânı vererek çocukların kişilik ve toplumsal gelişimine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu doğrultuda, çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların farklı gelişim alanlarını bütüncül bir şekilde geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Çocukların ihtiyaçlarına yönelik belirlenen çocuk edebiyatı ürünleri, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Okul öncesi dönem çocukları düşünüldüğünde çocuk edebiyatı içerisinde; parmak oyunu, ninni, tarihi kitaplar, biyografiler, fen ve başvuru eserleri, resimli kitaplar, kurgu ve fantastik eserler, şiirler, şarkı ve bilmeceler gibi farklı ürünler yer almaktadır (Gönen ve Veziroğlu Özçelik, 2016). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı ürünlerinden bilmeceler, ninniler, şiirler kullanılsa da resimli çocuk kitapları ile hikâye okuma etkinlikleri öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu etkinliklerdendir. Nitelikli çocuk kitapları, çocuk edebiyatının amaçlarını ve görevini yerine getirmesi açısından çocuk edebiyatı ürünleri içerisinde önemlidir (Şirin, 2022; Zembat ve Zülfikar, 2006). Bu araştırmada öğretmenlerin en sık kullandığı etkinliklerden olan Türkçe

etkinlikleri ve öğretmenlerin bu etkinlik sürecinde en sık kullandıkları çocuk edebiyatı ürünü olan (Eray Alışkan ve Güneyli, 2016) resimli çocuk kitapları merkeze alınmıştır.

2.1.1. Resimli çocuk kitapları

Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış, içerisinde yazıların az olduğu, resimlerle metnin desteklendiği çocuk edebiyatı ürünlerinden biri resimli çocuk kitaplarıdır. Okul öncesi dönemde sıklıkla uygulanan hikâye ya da kitap okuma süreci, bir yetişkin tarafından okuma bilmeyen ya da akıcı okuyabilme konusunda problem yaşayan çocuklara çocuk edebiyatı ürünlerinin seslendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Gönen ve Uyanık, 2002; Şimşek, 2021). Okul öncesi dönemde kitap okuma süreci, birey ve kitap arasında sağlıklı bir iletişimin kurulması için kritik öneme sahip olup basit bir eylem olarak görülmemelidir. Kitap okumak, çocukların birçok gelişim alanını etkileyen önemli bir eylemdir (Öztürk Samur ve Çiftçi, 2019; Şirin, 2022). Okul öncesi dönemde çocuğun kitaplarla tanıştırılması, yaşamın ilerleyen yıllarında kitap okuma alışkanlığını kazanmasını sağlayarak kitap sevgisini geliştirir. Ayrıca bu süreç, çocuğun gelişim ve eğitim süreçleri ile de yakından ilgilidir. Çocuk kitapları çocukların gelişimini desteklemek için çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içeriklere sahip olmalı ve okuma süreci çocukların güdülenmelerini sağlamalıdır. Bu sebeple resimli çocuk kitapları ile yapılan etkinlikler özenle planlanmalıdır (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2002; Gönen ve Uyanık, 2002; Veziroğlu ve Gönen, 2012).

Nitelikli çocuk kitapları resimleme ve isim yönünden çocukların ilgisini çekebilecek, içeriği yansıtan kapak ve resimlemeye, kaliteli bir ciltleme ve baskı özelliklerine sahip olmalıdır. Çocuk kitaplarının anlatımı, konusu, kahramanları dikkatli ve çocuğa uygun bir şekilde seçilmelidir. Kitaplarda yer alan konular çocuğun ilgisini çekmeli ve çocuğun bakış açısı dikkate alınarak çizilmeli ve eğlenceli olmalıdır (Öztürk Samur ve Çiftçi, 2019). Karagül ve İnce Samur (2017), çocukların kitaplarda gördükleri kahraman ve karakterler ile gerçek yaşama ilişkin deneyimleri gözlemleyebileceğini ifade etmektedir. Araştırmacılar, çocukların kitapta yer alan kahraman ve karakterler ile özdeşim kurabildiğini bu sebeple kitaplarda yer alan kahraman ve karakterlerin özenle seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Çer (2019) yaptığı çalışmada, çocuk edebiyatı yapıtları için olması gereken bazı eğitsel özellikleri ortaya koymuştur. Bu özellikleri aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Öğretme ve Belletme: Nitelikli kitaplar yalnızca öğretici bir anlayışla değil çocukların hayal gücünü geliştirecek bir anlayışla hazırlanmalıdır. Çocuk kitabı

yazarı, belli başlı bir doğruyu didaktik bir şekilde ele almak yerine çocukların düşünmesine imkân sağlamalıdır. Çocuğu eğitilmesi gereken bir yetişkin olarak değil çok yönlü düşünmesine imkân verecek bir bakış açısıyla görmelidir.

- Öğüt ve Emir: Nitelikli çocuk kitapları öğüt ve emir vererek çocukların kendi duygu ve düşüncelerini görmezden gelmesine sebep olmamalıdır.
- Korku ve Kaygı: Çocuk kitaplarında ürkütücü karakterlere, aşırı kaygılı ve dramatik öğelere yer verilmemelidir. Bu kitaplarda aşırı duygulara kaçmadan çocukların korku ve kaygıyla nasıl başa çıkabileceğini anımsatabilir.
- İdeolojik Söylemler: Bir çocuk kitabı yetişkinlerin ideolojik söylemlerini içermemelidir.
- Cinsiyet Ayrımcılığı: Çocuk kitapları, toplumsal bakış açısıyla yazılmalı ve kadın erkek eşitliğine yönelik evrensel bir şekilde oluşturulmalıdır.
- Toz pembe Bir Dünya: Bu yapıtlar tamamen mükemmel bir dünyadan ziyade yaşam gerçekliğini çocuklara anımsatmalıdır.
- Geleneksel Değerler, Yaptırımcı Yargılar ve Kurallar: Çocuk edebiyatı çocukların geleneksel değerleri, yaptırımcı yargıları ve kuralları birebir uygulaması amacıyla yazılmamalıdır. Çocuğa eleştirel bir bakış açısıyla bakabilme sunma imkânı vermelidir.
- Tek ve Değişmez Doğrular: Bu kitaplarda tek ve değişmez doğrulardan ziyade sorgulanabilir ve düşünmeye yer veren ifadeler yer almalıdır.
- Aşırı Duygusal Öğeler: Çocuk kitaplarında yer alan duygularda, aşırı duygusal öğelere yer vermeyerek çocukların duyguları konusunda karmaşıklık hissetmemesi sağlanmalıdır.
- Şiddet: Yaşam gerçekliğinde olduğu gibi, çocukların şiddet öğeleri ile nasıl başa çıkması gerektiği kitaplarda yer almalıdır.

Resimli çocuk kitaplarının içeriği metinlerden ve resimlerden oluşmaktadır. Bu metinler ve resimler çocukların kitaplardan zevk almasına, eğlenmesine ve öğrenmelerine fırsat sunarak hayal kurmalarını destekler (Şahin, 2014). Çocuk kitaplarında bulunan ve dikkat edilmesi gereken temel özellikler; fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Fiziksel özellikler, kitabın dış yapısını içerisine alan özellikleri içermektedir (Gönen vd., 2012). Çocuğun kitapta ilk gördüğü yer kitabın kapağı ve kitabın görünüşü yani fiziksel özellikleridir. Bu görünüş, çocuğun kitaba ilgi duyması için oldukça önemlidir. Kitabın boyutuna, cildine, kapağına, yazı tipi ve yazı boyutuna, kâğıt seçimine ve sayfa

düzenine yönelik özellikler kitabın fiziksel özellikleri ile ilgilidir (Cingi, 2022). İçerik özellikleri, kitabın içerisindeki konularda yer alan özellikleri ifade etmektedir (Gönen vd., 2012). Kitaplar içerik özellikleri ile çocuğun gelişimlerine, ilgilerine ve gereksinimlerine göre hazırlanmalıdır. İçerik özellikleri; dil ve anlatım, konular ve temalar, karakterler gibi özellikleri ifade etmektedir (Cingi, 2022). Resimleme özellikleri kitapta yer alan görsellerin kitapta yer alan metinle anlam bütünlüğü sağlaması ile ilgilidir (Gönen vd., 2012; Şahin, 2014). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen resimli çocuk kitaplarında, tasarım ve içerik açısından en önemli faktör resimdir. Çocuklar bu dönemde metindeki olay, durum ve içeriği resim yoluyla birleştirirler. Bu sebeple; okul öncesi dönem çocukları için oluşturulan kitaplarda resim ve yazı bütünlüğü önemsenmeli, resimler metne göre çizilmeli, sanatsal değeri olan resimler tercih edilmelidir (Sever, 2013; Veziroğlu Çelik, 2021). Çocuk kitaplarında resimleme, kitapların seçiminde önemli bir etkidir. Aynı zamanda kitabın dikkat çekmesinde ve metin ile bütünleşmesine de katkı sağlar (Şahin, 2014).

Çocuk edebiyatının amaçlarına yönelik nitelikli resimli çocuk kitabı hazırlanırken, yazarların ve yayınevlerinin önemli sorumlulukları vardır. Bu kitapların hazırlanma süreçlerinde kitapların dış yapı ve iç yapı özelliklerinin farkına varılmalı ve çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır (Gönen vd., 2012). Öğretmenlerin metin seçimi dâhil olmak üzere, uygulama ve değerlendirme süreçlerine dikkat edecek şekilde sınıf içerisindeki okuma sürecini planlamaları gerekmektedir. Planlamada seçilen nitelikli edebi ürünün, çocuklarda anlama ve kavrama gelişimini destekleyeceği belirtilmektedir (Aytaş, 2003). Gönen ve Uyanık Balat (2002) okullarda okuma sürecine ilişkin etkinliklerin artırılması, okuma ve dinleme zamanlarında uygun edebi eserlere yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Nitelikli bir resimli kitap seçmenin yanı sıra yetişkinlerin bu kitapları çocuklarla nasıl paylaştıkları da resimli kitap okuma sürecinin önemli bir parçasıdır (Veziroğlu ve Gönen, 2012).

Roth (2009), iyi uygulamalar olarak adlandırdığı anlatı sürecinde bazı ilkeler ve yönergelere dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu ilkelerden bazıları aşağıdakiler gibidir:

- Çocukların doğal, özgün ortamlarda ve etkileşimli etkinliklerle okuma sürecini uygulayın.
- Çocukları hem içerik hem de karmaşıklık açısından gelişimsel olarak uygun, yüksek kaliteli edebiyatla tanıştırın ve duygusal içeriği göz önünde bulundurun.

- Kurgusal ve bilgilendirici kitaplar da dâhil olmak üzere çeşitli ve farklı anlatı türlerini tanıtır.
- Paylaşılan kitap okuma ve diyaloga dayalı okuma yoluyla çocuklara günlük olarak yüksek sesle kitap okuyun.
- Tahmin edilebilir desen kitaplarını kullanın. Bu öykülerdeki tekrarlanan temalar hem anlama hem de kavrayış becerilerini geliştirir.
- Çocukların dikkatini resimler yerine kitabın ismi, yazarı gibi basılı kelimelere yönlendirin.
- Çocukları hikâye okumanın yanı sıra hikâye anlatmaya da katın.
- Farklı kitapları tek tek okumak yerine aynı kitabı/hikâyeyi tekrar tekrar okuyun/anlatın.
- Uygun okuma tekniklerini seçin. Farklı stiller farklı dil seviyelerine daha uygundur.
- Çocuklara sözlü, sözsüz anlatım dilini geliştirmek ve eğitici geri bildirim sağlamak için PEER ve CROWD gibi çeşitli iskele tekniklerini kullanın.

Araştırmacılar tarafından yetişkinlerin çocuklarla kitapları nasıl paylaştığının öneminin ifade edilmesi kitap okuma süreçlerinde farklı teknikler üzerinde araştırmalar yapılmasını sağlamıştır. Bu tekniklerin çocukların kitapla ilgili süreçlerde nasıl ve ne ölçüde etkili olduğu tartışma konusu olmuştur. Zaman içerisinde hikâye okuma tekniklerine yönelik farklı sınıflandırmalar ortaya çıkmıştır.

2.1.2. Resimli çocuk kitabı okuma teknikleri

Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuk gelişimindeki önemi fark edildikten sonra bu ürünlere yönelik bakış açısında ciddi değişimler görülmüştür. Çocuklar için hazırlanan yayınlarda çocuk merkezli bir anlayışla çocukların gelişim özellikleri, anlama ve algılama düzeyleri dikkate alınmaya başlanmıştır. Bu gelişmelerin sonucunda okuma süreci göz önüne alınarak farklı uygulamalar yapılmaya devam etmiştir (Aytaş, 2003).

Çocuklara kitapları yüksek sesle okumak (Reading aloud), çocukların ileriki yıllarda okuma başarısını etkilemek ve bilgiye erişimini kolaylaştırmak için en çok yapılan etkinliktir. Öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarını çocuklarla paylaşırken kullandıkları bazı teknikler vardır. Yetişkinin bu teknikler hakkında bilgi sahibi olmasının sınıflarda farklı öğrenme stillerine sahip çocuklara yönelik süreci hazırlamayı kolaylaştıracağı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, hikâye okuma teknikleri

geleneksel okuma, elektronik okuma ve diyaloga dayalı okuma olmak üzere üç başlık şeklinde açıklanmıştır.

2.1.2.1. Geleneksel okuma

Geleneksel okuma yetişkinin çocuklara yüksek sesle kitap okurken çocukların yetişkini dinlemesiyle tanımlanan bir süreçtir. Bu süreçte çocuklar pasif kalır (Kılınççı vd., 2021). Bu okuma tekniği diğer tekniklere göre kullanımı kolay ve esnektir. Öğretmenin iyi bir okuyucu olması süreci zenginleştirir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Geleneksel okumada yetişkin, okuyucu rolünde ve aktiftir. Bir öykü baştan sona yetişkin tarafından dinleyici rolündeki çocukla sözel iletişime girilmeden okunur (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Geleneksel okuma uygulanırken yetişkinin ses tonunda yaptığı değişiklikler çocukların dikkatini çekmek için oldukça önemlidir. Çocuğun okuma sürecini dinlemesi ele alınan kazanımların gerçekleştirilmesi için anahtar roledir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenin kitabı daha önce okumuş olması, bedenini, jest ve mimiklerini kullanması geleneksel okuma sürecinin başarılı olmasını etkileyecektir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Son yıllarda farklı tekniklerle resimli kitap okuma süreçleri ortaya çıksa da Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları tekniklerin başında geleneksel okuma tekniğinin olduğu görülmektedir (Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek, 2020). Ülkemizde okul öncesi öğretmenleri genel olarak resimli çocuk kitabını çocuklara okurken sözel bir iletişime girmeden sayfaları seslendirerek okuma yaptıkları gözlemlenmektedir. Bu okuma sürecinin sonunda çocuklara kitapla ilgili sorular sorularak kitabın içeriğinin tartışıldığı görülmektedir.

2.1.2.2. Elektronik okuma

Okul öncesi dönemde geleneksel okumanın yanı sıra kullanılan başka bir teknik de elektronik okumadır. Elektronik okuma, resimli çocuk kitaplarının metinlerinin ve resimlerinin ses ve görüntü şeklinde elektronik ortama aktarılması ya da elektronik ortamda hazırlanmış kitap şeklinde resimli dijital ürünlerin çocuklara sunulması olarak tanımlanabilir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Elektronik kitaplar, içerisinde donanımsal ve yazılımsal bileşenleri barındıran taşınabilir bir araç aracılığıyla okuma yapılabilen ve özel olarak geliştirilip tasarlanan kitaplardır. Çocuk edebiyatı içerisinde önemli bir yer tutan kitaplar, teknolojik gelişmelerle

farklı formlar almış ve daha fazla insana ulaşmıştır (Çelik vd., 2019). Ticari yayıncılığın gelişmesiyle birlikte bu alanda çalışan matbaacılar ve yayıncılar, çocuk kitaplarını çocuklar için dikkat çekici bir şekle getirmenin yollarını aramışlardır. 19. yüzyılda meydana gelen gelişmelerle ucuz kâğıt üretme ve kullanma, daha az maliyete görselin dâhil edilmesi, renkli baskının keşfedilmesini sağlamıştır. 20. yüzyıl boyunca, metinlerin farklı formlarda sunulması yeni medya ve bilgi teknolojilerini kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu gelişmelerle çocuk kitapları, görsel-işitsel formlarda dijital olarak karşımıza çıkmaktadır (Reynolds, 2011).

Çocuklar kültürlerden bağımsız olarak, bilgisayar aracılığıyla bir hikâyeyi dinlemekten ve okumaktan keyif almaktadır (Korat ve Shamir, 2012). Teknolojik araçların günlük hayatta kullanılma sıklığının artması, uzaktan eğitim ve dijital öğrenmenin çocukların hayatında önemli bir yer edinmesini sağlamıştır. Bu durum çocukların kitaplarla olan ilişkisini de etkilemektedir (Reich vd., 2016; Reynolds, 2011; Veziroğlu Çelik, 2021). Çocuklar için kitapları daha ilgi çekici hale getirmek amacıyla, çocuğun hayatında etkili bir şekilde yer alan elektronik araçlarla kitaplar birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Bu kullanım alanının genişlemesi ile zaman içerisinde çocuk kitapları, film ve televizyona uyarlanmıştır. Bu sayede kitaplar elektronik kitaplar olarak yeniden tasarlanmıştır (Reynolds, 2011). Bu uygulamalarla daha fazla sayıda aileye, çocuğa ve okula ulaşıldığı düşünülmektedir (Gönen ve Uyanık, 2002). Elektronik kitaplara geçiş sürecinde farklı farklı türlerde kitaplar karşımıza çıkmaktadır. Elektronik kitaplar; statik e-kitaplar (pdf; ses), medya e-kitapları (web uygulamaları) ve etkileşimli e-kitaplar (mobil uygulamalar) olarak sınıflandırılabilir (Ouellette, 2012).

Elektronik okuma tekniği uygulanırken elektronik kitapların içerisinde bir hikâyeye barındırmasına ve okuma süreçlerini içeren uygulamalara ve içeriklere yer vermesine dikkat edilmelidir. Elektronik okuma, tablet ve bilgisayar benzeri araçlar aracılığıyla yapılır. Çocuklar elektronik tablet ve bilgisayar aracılığıyla sunulan bilgileri zihinlerinde yapılandırarak yeni anlamlar oluşturur. Okuyucu ya da seslendirenin ilgisi, okuma becerileri ve güdülenmesi elektronik okuma sürecinin olumlu geçmesine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2014; Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

2.1.2.3. Diyaloga dayalı okuma

Resimli kitap okuma sürecinde geleneksel okuma yöntemlerinden farklı olarak, kaliteli okuma süreçlerinin çocuklara sunulması, çocukların kazanımlara ulaşma başarısını arttırmaktadır (Towson vd., 2017). Diyaloga dayalı okuma tekniği, çocukların dil gelişim süreçlerini desteklemek için bir müdahale programı olarak geliştirilmiştir (Arnold vd., 1994; Whitehurst vd., 1988). Diyaloga dayalı okumanın çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren birçok çalışma vardır (Arnold vd., 1994; Whitehurst vd., 1999; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu teknik, çocuklara yönelik tasarlanmış resimli kitap okuma sürecinde yetişkinlerin kullanabileceği özel alt teknikleri içermektedir. Diyaloga dayalı okuma sürecinde yetişkin, resimli kitabı düz bir şekilde okuma yerine çocuklara sorular sorar. Çocuklardan alınan cevaplara ilişkin geri bildirimler vererek giderek karmaşık açıklama süreçleri sağlar (Arnold vd., 1994). Diyaloga dayalı okuma süreci (Dialogic reading), paylaşımlı kitap okumanın (Shared book reading) alt başlığı gibi düşünülebilir. Paylaşımlı kitap okuma daha geniş bir tanım içeren çatı bir terimdir. Diyaloga dayalı okuma ise, yetişkinler tarafından özel sorularla, okuma sürecinde çocukları konuşmaya teşvik ederek dil gelişimlerini destekleyen bir süreçtir. Paylaşımlı kitap okuma, diyaloga dayalı okuma ile benzer stratejileri içerir. Diyaloga dayalı okuma sürecinde yetişkine daha sistematik bir çerçeve sunulur (Lonigan, 2007; Towson vd., 2017). Alan yazın incelendiğinde; paylaşımlı kitap okuma (Shared book reading), etkileşimli kitap okuma (Interactive reading), diyaloga dayalı kitap okuma (Dialogic reading) gibi farklı terimlerin birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada paylaşımlı kitap okumanın içerisinde bulunan diyaloga dayalı okuma tekniği kullanılmıştır. Tablo 2.1’de bu terimler arasındaki farklılıklar sunulmuştur (Barrentine, 1996; Çelik, 2022; Klesius ve Griffith, 1996; Lonigan, 2007).

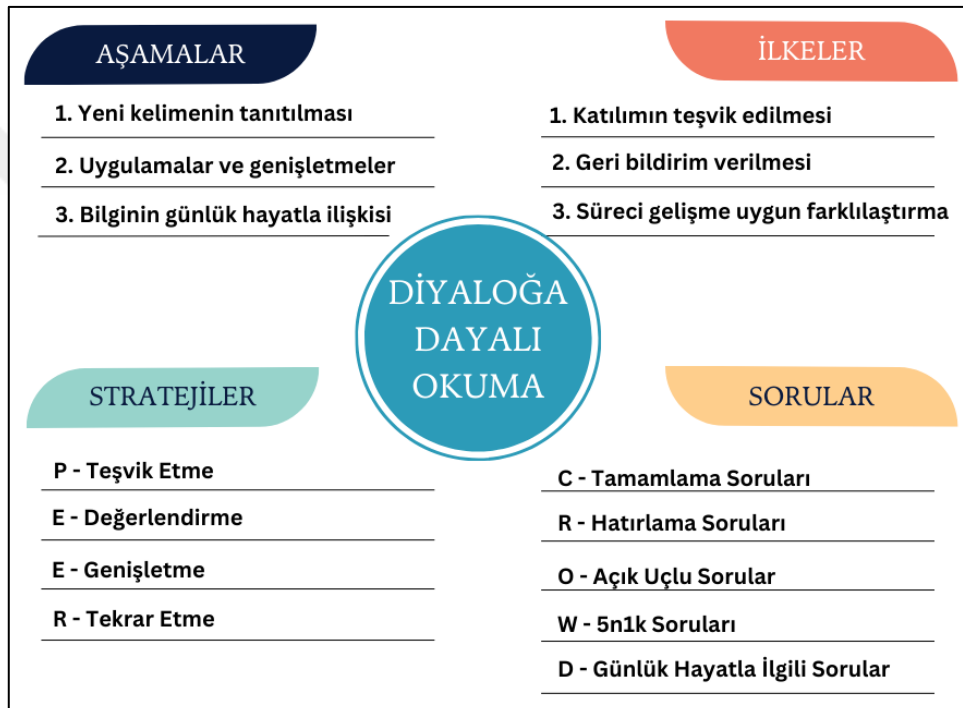
Tablo 2.1. Diyaloğa Dayalı Okuma, Etkileşimli Kitap Okuma ve Geleneksel Kitap Okuma Özellikleri

Diyaloğa Dayalı Okuma (Dialogic Reading)	Etkileşimli Okuma (Interactive Reading)	Geleneksel Okuma (Regular Reading)
Okuma sırasında yetişkin ve çocuklar arasında sözel iletişim vardır.	Okuma sırasında yetişkin ve çocuklar arasında sözel iletişim vardır.	Okuma sırasında yetişkin ve çocuklar arasında sözel iletişim yoktur.
Süreçte çocuğa sorular sorulur. Yetişkin çocuğa soruları yöneltir.	Süreçte çocuğa sorular sorulur. Konuşma şeklindedir.	Süreçte çocuğa sorular sorulmaz.
Sistemattiktir. Önceden planlanmış formal süreçler içerir.	Sistemattik değildir. İnformal süreçler içerir.	Formal ya da informal olarak planlanabilir.
Kitapla ilgili soruların yanı sıra dil ve erken okuryazarlık becerileri ile ilgili sorular sorulur.	Genellikle kitapla ilgili sorular sorulur.	Genellikle sorular değerlendirme amacıyla süreç sonunda sorulur.
Yazı diline ve kavram bilgisine ağırlık verilir.	Sohbete ağırlık verilir.	Dinleme süreçlerine ağırlık verilir.

Tablo 2.1.'de diyaloğa dayalı okuma (Dialogic reading), etkileşimli kitap okuma (Interactive reading) terimleri birbirinin yerine kullanılsa da aralarında farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Diyaloğa dayalı okuma tekniğini kullanmak bir metni okumak yerine, yetişkinin yapı iskelesi sistemini kullanarak çocukları sorularla sürece katmayı içerir. Bir başka deyişle, yetişkin düzenli olarak çocukları süreçte söyleyeceği cümlelerden daha fazlasını söylemeye teşvik eder. Bu durum çocuğun daha fazla öğrenebileceği bir iskele yapısını oluşturmaktadır (Flynn, 2011; van Kleeck vd., 2003). Yapı iskelesinde yetişkin ve çocuk arasında aktif bilgiyi yapılandırma süreci uygulanır. Bu süreçte çocuğa verilen destek öğrenme ihtiyacına göre değişir ve şekillenir (Vygotsky, 1978). Etkileşimli kitap okumada ise daha önceden planlanması gerekmeyen bir süreç vardır. Diyaloğa dayalı kitap okuma süreci gibi sistematik bir süreç değildir. Okuma sürecinde sorulan sorular daha çok kitabın içeriğiyle ilgili sorulardır. Örneğin; kitaptaki karakterler ve davranışları ile ilgili sorular ön plana çıkmaktadır. Ancak diyaloğa dayalı okuma süreci dil ve erken okuryazarlık becerilerine odaklanan, sistematik ve planlanmış soruları süreç içerisinde barındırır (Klesius ve Griffit, 1996; Lonigan, 2007).

Diyaloğa dayalı kitap okuma tekniği ile geleneksel olarak bilinen resimli kitap okuma süreçlerinde değişiklikler ortaya çıkmıştır. Bu değişikliklerin merkezinde yetişkinin okuma sürecindeki rolü yer almaktadır. Diyaloğa dayalı okuma sürecinde yetişkin aktif bir anlatıcı rolünden aktif bir dinleyici rolüne geçiş yapar (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocuklar da geleneksel okuma sürecinde aktif bir dinleyiciyken artık soru sorulan, sorular soran, açıklamalar ve örnekler veren hikâye anlatıcısı rolüne geçiş yapar (Arnold vd., 1994;

Whitehurst vd., 1999; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Okuma sürecinde resimli çocuk kitapları materyal olarak kullanılır. Bu materyallerin bilgi ekleme ve var olan bilgileri genişletme gibi amaçları vardır. Çocukların sürece katılması ve sorulara yanıt vermesi, okuma sürecinde ilginin canlı kalması için teşvik edilir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu çalışmada Whitehurst vd., (1988) tarafından geliştirilen paylaşımlı kitap okuma içerisinde yer alan diyaloga dayalı okuma tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe ilişkin kullanılan aşamalar, ilkeler, stratejiler ve sorular Şekil 2.1.'de sunulmuştur (Flynn, 2011; Hargrave ve Sénéchal, 2000; Whitehurst vd., 1994).



Şekil 2.1. Diyaloga Dayalı Okuma Tekniği

Şekil 2.1'de görüldüğü gibi Flynn (2011), bu tekniğin üç aşamalı olarak uygulanmasını önermiştir. Bu aşamalar aşağıda açıklanmaktadır:

- Birinci aşama yeni kelimenin tanıtılması: Yetişkin kitabı, tüm sınıfa tanıtır. Bu aşamanın amacı, seçilmiş olan yeni kelimenin yapı iskelesi yöntemi kullanılarak çocuklara tanıtılmasıdır. Yetişkin bu süreçte kitabın resimlerine dikkat çeker “Bu nedir? Bu hangi renk?” gibi soruları çocuklara yöneltir. Daha sonra çocuklardan öğrenilen yeni kelimenin tekrarlanması istenir.
- İkinci aşama uygulamalar ve genişletmeler: Bu aşamanın amacı birinci aşamada öğrenilen kelimelerin tekrar edilmesi ve daha uzun yanıtlarla bu süreci genişletmektir. “Bu sayfada ne oluyor?” gibi açık uçlu sorular bu aşamada ön plana

çıkılmaktadır. Yetişkin “Başka ne var?” sorusu gibi genişletme stratejilerini kullanmaya başlar. Yetişkin bu genişletmeleri kullanırken orijinal yanıtta bir iki kelime ekler, yanıtları kısa ve basit tutar, yeni kelimeleri vurgular, çocuğun söylediklerini tekrarlar ve çocuğun tekrarlamasına izin verir.

- Üçüncü aşama bilginin günlük hayatla ilişkisi: Yetişkin bu düzeyde çocuğun günlük yaşantısıyla öğrendiği kelimeler ve bilgiler arasında ilişki kurmasını teşvik eder. Bu durum çocukların kitapla ilgili konuşmasını kolaylaştırır. Örneğin, yetişkin kampla ilgili bir kitap okuduğunda çocuğun kamp deneyimlerinden yararlanabilir.

Yukarıda bahsedilen üç aşamadan oluşan diyaloga dayalı okuma sürecinde üç temel ilke karşımıza çıkmaktadır. Bu ilkeler: Çocuğun sürece katılımının teşvik edilmesi, çocukların yanıtlarına geri bildirim verilmesi, çocuğun gelişim sürecine göre okuma stilinde yer alan dilsel süreçleri farklılaştırmaktır (Hargrave ve Sénéchal, 2000). Bu çalışmada diyaloga dayalı kitap okuma süreci planlanırken Whitehurst vd., (1994) tarafından geliştirilmiş olan diyaloga dayalı okuma tekniği kullanılmıştır. Bu teknik içerisinde 4 ve 5 yaş arasındaki çocuklar için uygun olan ve daha küçük yaş grubu için biraz daha kolay olması gereken soru türlerine yer verilmiştir. Bu sorulara, çocuğun kitabın içeriğine uygun bir şekilde yanıtlar vermesi beklenir ve bilgiler kitap dışına çıkılarak genişletilebilir.

Diyaloga dayalı okuma sürecinde, CROWD ve PEER olarak iki kısaltma karşımıza çıkmaktadır. CROWD kısaltması yetişkinin çocuklarla diyaloga girerken kullanacağı soru türlerini ifade eder. PEER kısaltması ise, yetişkinlerin bu süreçte kullanacağı stratejileri hatırlatmak için kullanılan bir kısaltmadır.

Bu stratejilere ilişkin örnek sorulara ve açıklamalara Şekil 2.2.’de yer verilmiştir. Bu şekil hazırlanırken Whitehurst vd., (1994) ve van Kleeck vd., (2003) çalışmalarından yararlanılmıştır.



Şekil 2.2. PEER Stratejileri Örnekleri

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi, PEER kısaltmasında yer alan her harf bir stratejinin baş harfini oluşturmaktadır. Yetişkinlerin bu stratejileri daha kolay hatırlaması için kullanılan stratejiler dört tanedir. Bu stratejiler; teşvik etme (Prompt), değerlendirme (Evaluate), genişletme (Expand) ve tekrar etme (Repeat) stratejileridir (van Kleeck vd., 2003; Whitehurst vd., 1994).

- Teşvik etme (Prompt): Bu strateji ile okuma sürecinde çocukları okumaya teşvik etmek amaçlanmaktadır. Örneğin, “Bu resimde ne görüyorsun?” sorusu çocukların ilgisini kitaba çekmek ve onları okumaya teşvik etmek için kullanılır.
- Değerlendirme (Evaluate): Bu strateji ile çocukların sorulara verdiği yanıtlar değerlendirilir ve çocuklara bu doğrultuda dönütler verilir. Örneğin, “Resimde ne görüyorsun?” sorusuna çocuğun “Tavşan görüyorum” cevabı “Evet bu bir tavşan” şeklinde değerlendirilerek çocuğa dönüt verilir.
- Genişletme (Expand): Bu strateji, çocuğun sorulara verdiği yanıtların yetişkinler tarafından genişletilmesi ile kullanılır. Örneğin, çocuğun verdiği “Tavşan görüyorum” cevabı “Bu beyaz tüyleri ve uzun kulakları olan bir tavşan” şeklinde genişletilir.
- Tekrar etme (Repeat): Bu stratejide yetişkin çocuğa sunduğu genişletilmenin tekrarını bekler. Örneğin, “Resimdeki nasıl bir tavşandı?” sorusuyla çocuğun tavşanın özelliklerini tekrarlamasının istenmesi gibi.

Yetişkin bu stratejilerin yanı sıra diyaloga dayalı okuma sürecinde bazı soru türlerini kullanır. Bu soru türlerine Şekil 2.3.'de yer verilmektedir (van Kleeck vd., 2003; Whitehurst vd., 1994).



Şekil 2.3. CROWD Soruları

Şekil 2.3'te görüldüğü gibi diyaloga dayalı kitap okuma sürecinde kullanılan soru türlerinin baş harfleri CROWD kısaltmasını oluşturmuştur. Whitehurst vd., (1994) tarafından ortaya konulan bu soru türleri aşağıda açıklanmıştır:

- **Tamamlama soruları (Completion prompts):** Tamamlama sorularında kitap okuma sürecinde daha önce belirlenen bir noktada okuma durdurulur. Çocuklardan kitapta geçen cümleyi ya da hikâyeyi tamamlaması istenir. Örneğin, metin okunurken zürafa resmi olan bir sayfada durulur “Gülümseyen bir (zürafa)” denilerek çocuklardan tamamlamaları istenir.
- **Hatırlama soruları (Recall prompts):** Kitapta geçen olay, durum ya da karakterler gibi bazı özellikleri hatırlamaya yönelik sorulan sorular hatırlama sorularıdır. Örneğin, zürafa ve tavşanın içerisinde bulunduğu bir olay örgüsüne ilişkin çocuklardan kitapta “Zürafa ve tavşan nereye gidiyordu?” sorusunu cevaplamaları istenir.
- **Açık uçlu sorular (Open-ended prompts):** Açık uçlu sorular çocukların kitapla ilgili kendi düşüncelerini paylaşmasına fırsat veren sorulardır. Zürafanın nasıl hissetmiş olabileceği ile ilgili sorular açık uçlu sorulara örnek verilebilir.

- 5n1k soruları (Wh- prompts): Hatırlamaya yönelik ya da açık uçlu olabilecek bu sorular; ne, neden, ne zaman, nasıl, nerede ve kim ifadeleri ile başlayan sorulardır. Örneğin, “Zürafa neden şaşırmış olabilir?” sorusu 5n1k sorusudur.
- Günlük hayatla ilişkilendirme soruları (Distancing prompts): Çocuğun gerçek yaşantıları ile hikâyede yer alan durumların ilişkilendirmesine yönelik sorulan sorulardır. “Daha önce hiç zürafa gördün mü?” sorusu bu sorulara örnektir.

Diyaloga dayalı kitap okuma süreci, kendi içerisinde belirli aşamaları izleyen, ilkeleri olan, uygulanırken belirli stratejilerin ve soru çeşitlerinin kullanılmasını gerektiren bir süreçtir. Bu süreç tüm çocukların gelişimine yönelik uyarlanabilmesi sebebiyle oldukça önemlidir (Flynn, 2011). Diyaloga dayalı okuma sürecinin ilkeleri arasında çocuğun gelişim sürecine göre okuma stilinde yer alan dilsel süreçleri farklılaştırması yer almaktadır (Hargrave ve Sénéchal, 2000). Diyaloga dayalı okuma; okuryazarlığın sosyal ve duygusal yönlerini geliştirir, çocukların hikâye yapısına ilişkin anlayışını genişletir ve konuşma ile yazı arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda çocukların metnin değeri konusundaki algılarını da geliştirir ve metne karşı merak duymasını sağlar. Diyaloga dayalı okuma sürecinde bir yetişkinin farklı türde sorular sorması nedeniyle çocuklar kitap okuma deneyimi boyunca aktif olarak katılım göstermektedir (Roth, 2009). Bu özellikleri sebebiyle bu tekniğin kullanılmasının, okul öncesi eğitim sınıflarında kapsayıcı bir ortam geliştirme konusunda öğretmene katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitimin kavramına yönelik geçmişten günümüze politika, felsefe gibi çeşitli alanlardan etkilenen farklı tanımlar mevcuttur (Clough, 2012; Graham, 2020; Runswick-Cole, 2011). Bu tanımlardan öne çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Clough ve Corbett (2012) kapsayıcı eğitimi, insanların nasıl geliştirileceğini görmek ve bu süreci araştırmaya imkân vermek olarak ifade eder. Ayrıca araştırmacılar bu sürecin bireyin yaşantıları anlamlandırılarak sorgulamalarına imkân veren sosyal bir süreç olduğunu da vurgulamaktadır. Graham (2020) kapsayıcı eğitimi, tüm öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlama amacıyla engelleri ortadan kaldıran hak temelli, sistematik reform süreci olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra Birleşmiş Milletler (2016) raporunda kapsayıcı eğitimin detaylarına yer verilmiştir. Bu raporda kapsayıcı eğitimden, öğrenme sürecindeki engelleri ortadan kaldırmak için çeşitli içerik, yöntem, yaklaşım ve stratejilerde

değişikliklerin ve uyarlamaların yapılmasını sağlayan, eşitlikçi bir öğrenme deneyimi oluşturarak katılımı destekleyen sistematik bir reform süreci olarak bahsedilmektedir (Birleşmiş Milletler, 2016). Buradan hareketle Runswick-Cole'un (2011) ifade ettiği gibi, kapsayıcı eğitim bir varış noktası olarak değil bir süreç olarak tanımlanır. Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi incelendiğinde “hak temelli uygulama” “katılım” “süreç” “reform” ve “yaklaşım” kavramlarına ilişkin vurgular sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcılık terimine ilişkin yapılan tanımlar ülkelerin tarih, kültür ve yerel koşulları gereği farklılık göstermektedir. Ainscow (2005), bu farklılıklara rağmen kapsayıcılık tanımlarında dört temel ifadenin öne çıktığını belirtmektedir. Bu ifadelerden ilki kapsayıcılığın bir süreç olmasıdır. Bu ifadede kapsayıcılığın gelişmeye devam eden bir süreç ve arayış olduğu vurgulanmaktadır. İkinci ifade de tüm engellerin belirlenmesi ve kaldırılmasıyla ilişkilidir. Bu başlıkta, kapsayıcı eğitime yönelik politika ve uygulamaların geliştirilmesi için atılan adımlar öne çıkmaktadır. Üçüncü ifade ise kapsayıcılığın tüm çocukların varlığı, katılımı ve başarısıyla ilgili olmasıdır. Bu ifade tüm çocukların okul içinde kendini güvende hissetmesi, tüm süreçlere katılması, görüş bildirmesi ve müfredat genelindeki öğrenme sonuçları ile ilgilidir. Son olarak tanımlarda kapsayıcılığın ötekileştirme, dışlama ve başarısızlık konusunda risk altında olan tüm çocuklara özel bir vurgu yapıldığı görülmektedir.

Kapsayıcı eğitim kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde, bu kavramın 1990'lı yıllarda dünya genelinde duyulmaya başlanmıştır (Graham, 2020). Kapsayıcı eğitimin 1990'lardan bu zamana kadar artan çalışmalarına rağmen 1950'li yıllarda da tartışılmasına yönelik örnekleri görülmektedir. Bu süreçlerde farklı modeller ve yaklaşımlar öne çıkmış olup günümüzde hala gelişmektedir. Kapsayıcı eğitimin gelişme sürecinin, eğitim sistemleri açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir. Clough (2012), geçmişten günümüze kapsayıcı eğitimi beş perspektif çerçevesinde tartışmıştır. Bu beş perspektif; psiko-medikal model, sosyolojik tepki, müfredat yaklaşımları, okul geliştirme stratejileri, engellilik çalışmaları eleştirisi başlıklarında açıklanmıştır. 1950'li yılların başında etkisini gösteren psiko-medikal model perspektifi bireyi esasen bir şekilde yetersiz olarak gören ve özel bir eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirten medikal temelli fikirler sistemidir. 1960'lı yıllarda sosyolojik yanıt perspektifi ile psiko-medikal modelin eleştirisi ortaya konarak özel eğitim ihtiyaçlarının toplumsal yapısına dikkat çekilmiştir. 1970'li yıllarda müfredat yaklaşımları ortaya çıkmış ve öğrenme zorluklarını desteklemede müfredatın rolü vurgulanmıştır. Okul geliştirme stratejileri 1980'li yıllardan itibaren görülmeye başlanmış ve bu perspektif ile kapsamlı bir eğitim arayışında sistematik organizasyonun önemini vurgulamıştır. Engellilik

çalışmaları eleştirisi 1990'lı yıllarda, psiko-medikal modelin dışlayıcı etkilerine karşı açıkça politik bir tepki geliştirmiştir. Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi dünya genelinde farklılık göstermektedir. Bazı ülkelerde bu terimle ilgili uzun zamandır çalışmalar yapılırsa da Türkiye gibi bazı ülkelerde ise kapsayıcı eğitime yönelik çalışmalar yakın zamanda ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.2. Kapsayıcı Eğitimin Gelişim Sürecinde Önemli Olaylar, Graham'ın (2020) çalışmasından çevrilmiştir.

Yıl	Başlık	Kaynak
1948	İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi	Birleşmiş Milletler
1954	Brown v. Board of Education Davası	Amerika Birleşik Devletleri
1959	Çocuk Hakları Bildirgesi	Birleşmiş Milletler
1965	Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme	Birleşmiş Milletler
1971	Zihinsel Engelli Bireylerin Haklarına İlişkin Bildirge	Zihinsel Engelli Bireylerin Haklarına İlişkin Bildirge
1971	PARC Davası (PARC v. Commonwealth of Pennsylvania)	Amerika Birleşik Devletleri
1973	Karmel Raporu	Avustralya
1975	Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası	Amerika Birleşik Devletleri
1975	Engelli Hakları Bildirgesi	Birleşmiş Milletler
1978	Warnock Raporu	Birleşik Krallık
1981	Uluslararası Engelliler Yılı	Uluslararası
1989	Çocuk Haklarına Dair Sözleşme	Birleşmiş Milletler
1990	Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA)	Amerika Birleşik Devletleri
1990	Herkes İçin Eğitime İlişkin Dünya Deklarasyonu ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarını Karşılama Yönelik Eylem Çerçevesi (Jomtien, Tayland)	UNESCO
1992	Engelli Ayrımcılığı Yasası	Avustralya
1994	Salamanca Bildirisi	UNESCO
2005	Eğitim için Engelilik Standartları	Avustralya
2006	Engelli Hakları Sözleşmesi	Birleşmiş Milletler
2012	Sürdürülebilir Kalkınma Amacı: Nitelikli Eğitim	Birleşmiş Milletler
	Makale 24 (General Comment No. 4 on Article 24: Right to Inclusive Education)	Birleşmiş Milletler
2018	Kapsayıcı Eğitim Politikası (Queensland Department of Education Inclusive Education Policy Statement)	Queensland, Avustralya

Tablo 2.2.'de kapsayıcı eğitimin gelişim sürecinde önemli raporlar, politika gelişim süreçleri ve uygulamalar görülmektedir. Geçmişten günümüze bu gelişmelerle, farklı olarak ifade edilen gruplar üzerine ayrı ayrı araştırmalar ve çalışmalar yapılmaktadır. Ülkelerin çıkardığı çeşitli yasalar ve uygulamalar da bunu desteklemektedir. Son yıllarda bu yasalarda

ve uygulamalarda ele alınan farklılıkların; zenginlikleri içerdiğini, ayrı gruplar bakış açısıyla değil birlikte ve tüm herkesi kapsayacak şekilde önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Borson (2017) yapmış olduğu çalışmada eğitim sürecinin dışlamadan kapsayıcılığa, yargılamadan kabullenmeye ve engellilikten farklılığa nasıl dönüştüğünü açıklamaya çalışmıştır. Araştırmacı okulların ırk, cinsiyet ve yetenek açısından farklı olarak algılanan kişilere nasıl davrandığına dair tarihsel bir bakış açısıyla başlayarak ortaya koymuştur. Bu çalışmada okulların ve politikaların tüm çocuklara yönelik farklılıkların öneminin anlaşılmasına başlandığı uygulamada geliştirilmesi ve müdahale edilmesi gereken noktaların olduğu vurgulanmaktadır. Benzer bir şekilde Graham (2020) uzun süredir kapsayıcı eğitimden bahsedilmesine, özellikle 1994'te Salamanca Bildirisi'nde güçlü bir şekilde ifade edilmesine rağmen eğitim uygulamalarına bu anlayışın tam olarak yansımadığını ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitim sürecinin gelişimini anlamak ve incelemek uzun süren, yavaş ve bitmeyecek tartışmalara sebep olabilmektedir. Bu tartışmaların gündemde kalması okulların kapsayıcı süreçlerine ilerlemesine katkı sağlayabileceği belirtilmektedir. Geçmişten günümüze bu gelişim süreci incelendiğinde kapsayıcı eğitimi sistem düzeyinde uygulayan çok az sayıda örnek olduğu görülmektedir. Araştırmacılar bu düzeyde uygulamaların okullarda ve sınıflarda uygulanmasının önemini vurgulamaktadır (Ainscow, 2002; Graham, 2020). Tüm bu tartışmalar, çocukların yaşamlarının ileriki süreçlerinde ciddi etkileri olan okul öncesi dönemde kapsayıcı uygulamalarla karşılaşması gerektiğini göstermektedir.

2.2.1. Kapsayıcı okul öncesi sınıflarının özellikleri

Kapsayıcı okul öncesi eğitim sınıflarının özelliklerinden bahsederken fiziksel ve sosyal özelliklerden bahsetmek mümkündür. Kapsayıcı okul öncesi eğitim sınıflarının fiziksel ve sosyal ortam özelliklerini bilmek, kapsayıcı sınıflar oluşturmaya katkı sağlayacaktır. Kapsayıcı okul öncesi eğitim sınıfının fiziksel özellikleri, materyaller ya da oyuncaklar, etkinliğin yapılacağı ortam, günlük eğitim planı, kullanılan görseller ve çizelgeler, sınıfta öğretmen başına düşen çocuk sayısı başlıkları ile açıklamak mümkündür. Sosyal ekolojik özellikler ise; akran etkileşimi, yetişkin-çocuk etkileşimi, materyaller ve ortamla etkileşim, sosyal ilişkiler ve aidiyet başlıkları ile açıklanabilir (Yılmaz Atman, 2023).

Fiziksel ortamın oluşturulmasında tüm çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması çocukların öğrenme sürecine katılımını kolaylaştırır. Bu çevresel ortam özellikleri kapsamlı

olarak ele alındığında kapsayıcı bir okul öncesi eğitim sınıfı oluşturmak için (British Columbia Ministry of Children and Family Development, 2019):

- Tüm sınıfın ve öğrenme alanlarının tüm çocukların erişimini kısıtlamayacak şekilde olması,
- Duyusal ihtiyaçları karşılamak için sessiz alanlar, aktif alanlar gibi farklı duyulara hitap edecek alanların oluşturulması,
- Okul bahçesinde ve sınıf içerisindeki alanların tüm çocukların erişebileceği şekilde planlanması,
- Mobilyalar arasında geniş yolların olması,
- Mobilyaların ya da materyallerin çocuklara yönelik uyarlamalar yapılmasına fırsat vermesi,
- Öğrenme alanları farklı ilgilere hitap edecek şekilde hazırlanması,
- Erişilebilir iletişim kaynaklarının kullanılması,
- Öğrenme materyallerinin farklı yeteneklere ve kültürlere sahip karakterleri içermesi,
- Sınıflarda bulunan kitapların çocukların ilgi alanlarını yansıtacak şekilde seçilmesi,
- Öğrenme deneyimlerinin rutinleri ve geçişleri içermesi,
- Materyallerin tüm çocuklar için görünür seviyede olması,
- Materyallerin paralel ya da iş birliğine dayalı oyunları teşvik edecek öğelerden oluşması,
- İlgi alanlarına çoklu duyuşsal öğrenme deneyimleri yaşatacak kum, oyun hamuru gibi materyallerin bulunması gerekmektedir.

Kapsayıcı okul öncesi sınıf ortamlarının sosyal ekolojik özelliklerini çocuklar ve yetişkinler arasındaki etkileşim, çocuklar ve akranları arasındaki etkileşim ve bu etkileşimleri etkileyen yetişkin ve çocuk özellikleri oluşturmaktadır. Bu özellikler doğası gereği fiziksel ekolojik özelliklerden çok daha kolay değişebilir ve dönüşebilir özelliklerdir (Odom ve Bailey, 2001). Yılmaz Atman (2023), bu özellikleri akran etkileşimi, yetişkin-çocuk etkileşimi, materyaller ve ortamla etkileşim, sosyal ilişkiler ve aidiyet başlıkları ile açıklamıştır. Allodi (2010), tüm çocukların öğrenme sürecinde sosyal ortama dâhil edilmesi için; kişiler arası ilişkiler, yetişkin çocuk etkileşiminin, akran ilişkilerinin, yetişkinlerin tutum ve davranışlarının, öğretmenin iletişim şeklini ve sınıf yönetimi kavramlarını bu süreçte dikkate alınması gereken faktörler olarak ifade etmektedir.

Yılmaz Atman (2023), kapsayıcı okul öncesi sınıflarda fiziksel ve sosyal ortam özellikleri ele alınırken bu özelliklerin birbirinden bağımsız olarak düşünülmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu özelliklerin sınıf içerisinde birbirinden ayrı özellikler olarak değil bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği ve birbirini etkileyeceği unutulmamalıdır. Okul öncesi dönem ya da ilkokul düzeyi fark etmeksizin eğitimin düzeyi ne olursa olsun, sınıflarda fiziksel ve sosyal çevre değerlendirilerek bu ortamlarda nelerin değiştirilmesi ya da düzenlenmesi gerektiği üzerine çalışılmalıdır (Corbert ve Clough, 2012).

Fiziksel ve sosyal ortam özelliklerinin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği bu özelliklerin açıklamalarından da anlaşılmaktadır. Örneğin, sınıf ortamında kullanılan materyaller araştırmacılar tarafından hem fiziksel ortam hem de sosyal ortam özellikleri içerisinde yer almaktadır. Bu sebeple bu araştırmada hem fiziksel olarak hem de sosyal açıdan sınıf içerisinde etkili olabilecek resimli çocuk kitapları materyalleri kullanılmıştır. Akın (2019), sınıf ortamının sosyal ortam özelliklerinin merkezinde sosyal kabul ve farklılıklara saygı terimlerinin yer aldığını belirtmektedir. Ayrıca araştırmacı okul öncesi dönemde farklılıklara saygı ve sosyal kabulün çocukların sosyal etkileşiminin ve arkadaşlık ilişkilerinin temeli olması sebebiyle önemli olduğunu belirtmektedir. Bu sayede sınıf içerisinde olumlu ve iyi etkileşim ve iletişim kurulması sağlanabilecektir.

2.2.1.1. Sosyal kabul

Sosyal kabul, çocukların bilişsel gelişimi ve sosyal süreçlerine etki eden en önemli faktörlerin başında gelmektedir (Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016). Etkili kapsayıcılık programlarında eğitimciler öğrencilerinin akademik, davranışsal ve fiziksel ihtiyaçlarının yanı sıra sosyal ihtiyaçlarını da dikkate almalıdır. Öğretmenler, çocukların sosyal becerilerini desteklemek için sistematik bir programın geliştirilmesine ve uygulamasına katılmalıdır (Obiakor vd., 2012). Akranların sosyal kabulünü kazanma fırsatı kapsayıcı eğitim uygulamaları için önemli bir fırsattır. Bu uygulamalara yönelik yapılan çalışmaların ana merkezinde sosyal kabulü artırma çalışmaları bulunmaktadır (Gilmore ve Howard, 2016; Winter, 1999).

Sosyal kabul, sınıftaki tüm çocukların farklı özellikleri olan çocuklara kendi gruplarının üyesi olma ve onları sınıf etkinliklerine dâhil etme fırsatı vermesi anlamına gelir. Sosyal kabul çocukların sınıftaki yani sosyal gruptaki yerini alma başarısının ve diğer grup üyelerinin onunla çalışmaktan veya oyun oynamaktan ne kadar hoşlandığının bir

göstergesidir. Farklılıkları olan tüm çocukların bir sınıfta bulunması çocukların birbirlerine yönelik sosyal kabul göstermeleri için yeterli bir etken değildir (Hurlock, 1978; Nepi vd., 2013). Okul öncesi dönemde çocukların sosyal kabulünde önemli faktörler arasında oyun oynayabileceği, iletişim kurabileceği ve iyi vakit geçirebileceği bir arkadaş bulma isteği yer almaktadır. Bu durum, bu özelliklere yönelik farklı gelişim gösteren çocukların akranları arasında sosyal kabul görmesini etkileyebilir (Nepi vd., 2013; Odom vd., 2006).

Akranları ve çevresi tarafından sosyal kabul düzeyi iyi olan çocuk kendisini mutlu ve güvende hisseder. Olumlu benlik algısı vardır. Sosyal öğrenme becerilerini öğrenme imkanına sahiptir. Dikkatini dışarıya yöneltebilir. Grubun beklentilerine uygun davranır. Sosyal kabul düzeyi zayıf olan çocuk kendisini mutsuz ve güvensiz hisseder. Başkalarının kendisi hakkında ne düşündüğüne inanarak olumsuz benlik algısı geliştirir. Çoğu zaman kendisini gruba girmeye zorlar bu durum da grubun onu reddetmesini artırarak sosyal becerileri öğrenme fırsatlarını azaltır. Kendisine yönelik toplumsal tepkiler konusunda endişeli, çekingen ve aşırı duyarlıdır. Çoğu zaman sosyal kabulünü artırma umuduyla koşulsuz uyum sağlar (Hurlock, 1978). Çocukların akranlarına ilişkin kabulüne yönelik inanç ve tutumları, kapsayıcı okul öncesi eğitim sınıfları oluşturulmasında kritik öneme sahiptir. Burada önemli faktör bu tutumların olumlu gelişmesine yönelik çocukların katıldığı uygulamalardır (Winter, 1999). Bu sebeple çocuklarla yapılacak sosyal kabul ile ilgili çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

Tüm çocukların kabul görmesini sağlamak, çocukların gelişimi için oldukça önemlidir. Bu sebeple çocukların sosyal kabulünün desteklenmesi için okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı bir sınıf oluşturmak için sınıflarında sosyal kabulü geliştirecek uygulamalara yer vermesi gerekmektedir. Winter (1999), öğretmenlerin kabul ortamı geliştirmek için aşağıdaki uygulamaları yapabileceğini vurgular;

- Kişisel ön yargıları tanımlaması: Çocukların farklı özellikleri sebebiyle olumsuz davranış göstereceğine ilişkin inançlar sınıf ortamında ön yargılara sebep olur. Bu durum sosyal kabulü olumsuz etkiler.
- Kişisel ön yargıya karşı çıkılması: Ön yargılar belirlendikten sonra öğretmenler çocuklara adil ve eşit muamele edilmesi için çabalamak amacıyla eylemlerini değiştirir.
- Tüm çocuklar için ulaşabileceği yüksek beklentileri aktarma: Öğretmenler, tüm çocuklar için yüksek ve gerçekçi planlanmış hedefler belirler.

- Çeşitlilik (Diversity) ile ilgili bakış açısı kazandırma: Öğretmenler sınıfındaki çocuklara tüm çocukların kültürel, etnik, dil vb. açıdan farklı özelliklerinin olduğunu vurgular ve bununla ilgili çalışmalar yapar.
- İnsan hakları ile ilgili eleştirel düşünmeye teşvik etme: Yetişkinler, çocuklara rol model olarak onların insan hakları ile ilgili eleştirel düşüncelerini teşvik eder.
- İş birliği ve sosyal etkileşime teşvik etme: Farklılıklara sahip olsa da tüm çocuklar için aktif oldukları süreçlerde öğrenme ortaklığıdır. Öğretmen tüm çocukların etkileşimlerine destek vererek çocukların farklılıkları olumlu görmesini sağlar.
- İletişim yoluyla kültürlerarası farkındalığı arttırma: Öğretmen iletişimi kullanarak çocukların kültürlerarası farkındalığını artırma imkanları sunar. Çocuğa sunulan içeriğin İspanyolca, işaret dili gibi dilin farklı özelliklerini kullanarak sunulması buna örnektir.

Winter'ın (1999) kabul ortamı oluşturmak için sunduğu çerçeveden hareketle çocukların birbiri ile kurduğu etkileşimin kabul ortamı oluşturmak için önemli olduğu görülmektedir. Etkileşimsel süreç, öğretmenin sosyal ortamı iyileştirme ve tüm çocukların sosyal becerilerini geliştirme çabalarını içerir. Etkileşimsel süreçler sosyal kabulü kolaylaştırmanın yanı sıra katılımı kolaylaştıran süreçler olarak bilinir. Diyaloğa dayalı okuma, kapsayıcı bir ortam oluşturmak için sosyal becerileri destekleyen uygulanması kolay bir uygulamadır (Ginner Hau vd., 2022; Linnea, 2022). Ayrıca resimli kitapların kullanılması, çocuklara akranlarına ilişkin sosyal kabul düzeylerinin artmasını sağlamaktadır (Prater vd., 2006).

Okul öncesi eğitim sınıflarında olumlu duygulara dayalı demokratik bir eğitim ortamı oluşturmak çocukların birbirini kabul etmesinin yanı sıra bireysel farklılıklara saygı duyması ile mümkündür. Çocuğun çevresi tarafından sosyal kabul görmesi ve farklılıklarına saygı duyulması kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamı oluşturmak için kritik öneme sahiptir (Akın, 2019). Kapsayıcı temalı çocuk kitapları ile yapılan bu uygulamanın diyaloğa dayalı süreçler içermesinin çocukların bireysel farklılıklar ve kapsayıcılık ile ilgili etkileşimde bulunmasını sağlayarak kapsayıcı okul öncesi eğitim sınıfı oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2.1.2. Farklılıklara saygı

Okul öncesi dönemi, çocukların çevresinde etnik, dil, kültürel vb. açıdan farklı özellikteki insanlarla tanıştığı ilk dönemdir (Souto-Manning ve Mitchell, 2010). Okul öncesi

eğitim sınıflarında olumlu duygulara dayalı demokratik bir eğitim ortamı oluşturmak çocukların birbirini kabul etmesinin yanı sıra bireysel farklılıklara saygı duyması ile mümkündür. Çocukların bireysel farklılıkları; farklı dil kullanma, dini inançlar, kültürel öğeler, ırk, öğrenme geçmişi, öğrenme stili ve yeteneklerini içerisine alan ihtiyaçlar şeklinde belirtilebilir (Akın, 2019; Nettle, 2007). Bireysel farklılıklara saygı duyma sosyal süreçlerin önemli bir parçasıdır. Bu farklılıkların farkında olunarak saygı duyma, sosyal ve toplumsal ilişkilerde uyumun sağlanması açısından gereklidir (Fiske ve Taylor, 2017). Çocukların başarılı bir eğitim deneyimi yaşamaları için de farklılıklarının bilinmesi ve bu farklılıklara saygı duyulması gereklidir. Bu sebeple çocuğun çevresi tarafından kabul görmesi ve farklılıklarına saygı duyulması kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamı oluşturmak için kritik bir öneme sahiptir (Akın, 2019; Lewis vd., 2017).

Okul öncesi dönemde çocukların kazandığı tutum ve davranışlar ileriki yıllardaki tutum ve davranışlarının temelini oluşturur. Bireysel farklılıkları sebebiyle akranları içerisinde kabul görmeyen ve reddedilen çocuklar hem çevresine hem de kendisine karşı olumsuz tutum geliştirebilir. Bu durum sosyal süreçleri etkileyerek kendisine ve çevresine karşı olumsuz davranışlar göstermesine sebep olur (Sucuoğlu, 2006). Okul öncesi dönemde çocukların ırksal ve kültürel farklılıklara ilişkin ön yargıları değişime oldukça açıktır (Mac Naughton, 2006). Çocukların bu dönemde ayrımcı ve ön yargılı tutum ve davranışlarının oluşmaması için yetişkinlerin önlem alması gerekmektedir (Ekmişoğlu, 2007). Okul öncesi dönemde kazandırılan farklılıklara saygı duyma değeri, çocukların gelecek yaşantısında kalıcı olarak farklılıklara yönelik ön yargılarının oluşmamasını sağlayacaktır. Kapsayıcı bir okul ortamı için çocukların farklılıklarını kabul edecek ve saygı duyacak pedagojik uygulamalar yoluyla sunulacak esnek müfredat tasarımları yapılmalıdır (Andriana ve Evans, 2017; Yüksek Ata, 2019). Bu sebeple çocuklara farklılıklara saygı ile ilgili sınıf içi uygulamaların olmasının önemli olduğu görülmektedir.

Sosyal adalete ve eşit katılım hakkına dayalı değerler göz önüne alındığında, koşulları, ilgileri ve performans yetenekleri ne olursa olsun tüm insanların bir topluluğa katılması ilkesi vardır. Bu, grup farklılıklarının önemini görmek ve topluluk çerçevesinde bireyselleşmek anlamına gelir. Bu bakış açısıyla farklılıklar sorun değil, değer olarak görülmelidir (Stukat, 1995). Kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak isteyen öğretmenlerin karşılaştığı temel sorun, tüm çocukları öğrenme sürecine dâhil edecek şekilde çocukların bireysel farklılıklara nasıl saygı duyacağı ve öğretmenin bunlara nasıl yanıt verileceği ile

ilgili sorunlardır (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Öğrenme sürecinin bireylerin farklılıklarına saygı duyma, bu farklılıkları anlama ve açıklama üzerine odaklanması önemlidir (Fiske ve Taylor, 2017). Bu bağlamda hazırlanacak bir program, çocuklara bazı kazanımlar kazandırabilir. Bu kazanımlara örnek olarak aşağıdaki kazanımlar verilebilir (Ekmişoğlu, 2007):

- Çocukların olumlu benlik ve değer yargılarını kazanması,
- Kendisinden farklı olan bireylerle iletişim kurarken rahat hissetmesi,
- Kendisi ile farklı olduğunu düşündüğü bireylere yönelik empati kurabilmesi,
- Ayrımcılığı destekleyen tutum ve davranışları belirleyerek bu tutum ve davranışlara eleştirel bakabilmesi,
- Kendisinin ya da başkalarının ayrımcılıkla karşılaştığı durumlarda kendisinin ve başkalarının haklarını savunabilmesi.

Çocukların yukarıdaki kazanımları edinerek farklılıklara saygı duyabilmeleri için öncelikle kendi özelliklerini fark etmesi gerekmektedir. Kendi kültürel ve ailevi özelliklerini fark eden çocuklar daha sonra başka insanların farklı özelliklerini anlayıp bu özelliklere saygı duyacaktır. Çocuk edebiyatı, çocukların hem kendi hem de başkalarının farklı özelliklerine saygı duymayı geliştirir. Bu bağlamda çocukların farklılıklara karşı ön yargıları ve farklılıklara ilişkin bakış açısı çocuk edebiyatı sayesinde anlaşılır hale gelir (Deniz Melanlıoğlu, 2020; Yüksek Ata, 2019). Resimli çocuk kitapları okul öncesi dönem çocuklarının farklılıkların zenginlik olduğunu anlamalarını, kültürel farklılıkların olduğunu bilmelerini ve bu farklılıklara saygı duymalarını sağlar (Türkyılmaz, 2015; Ya-Huei, 2014). Bu sebeple okul öncesi dönemde farklı özellikleri içerisinde barındıran nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin özellikle de resimli çocuk kitaplarının kullanımının, kapsayıcı okul öncesi eğitim sınıfları oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.3. Kapsayıcı Eğitim ve Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı çocukların kişisel gelişimi, ahlak gelişimi ve sosyal gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuk edebiyatı, tüm çocukların kabul edildiği ve onaylandığı güvenli bir ortam oluşturulmasında, sosyal gelişim ve akademik gelişimin desteklenmesinde oldukça etkilidir (Linnea, 2022). Kapsayıcı bir okul öncesi eğitim sınıfı oluşturmak için çocuk edebiyatı ürünleri, sosyal ortam özelliklerini geliştirmeye yönelik uygulamalar geliştirmede önemli bir rol oynayabilir (Botelho ve Rudman, 2009). Çocuk edebiyatını

öğrenme sürecine dâhil etmek, çocukların sosyal ortamlarda nasıl davranacakları, nasıl arkadaşlık kuracakları gibi durumlar konusunda eğitim vermenin bir yoludur. Çocuklar arkadaşlık kurmanın yollarını öğrenerek sınıf içerisinde kendilerini iyi, güvende ve rahat hissedebilir (Bucholz ve Sheffler, 2009). Bu durumun tüm çocukların sınıflarda güvende ve rahat hissetmelerini sağlayarak kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuk gerçekliğine uygun olarak hazırlanmış çocuk edebiyatı ürünleri çocukların içerisinde yaşadıkları kültürü anlama sürecinde katılımcı olmasını sağlayacaktır (Çer, 2016). Ayrıca çocuklar aktif bir katılımcı oldukları okuma sürecinde kültürel farklılıkları ve benzerlikleri kavrayabileceklerdir. Çocukların okuma becerilerini geliştirmek için araştırmaya dayalı okuma stratejilerini kullanmak, tüm çocukları okumaya motive etmek için yeterli olmayabilir. Öğretmenlerin, farklı kültürlerden gelen çocuklara ulaşabilmek için bu kültürleri temsil eden çocuk kitaplarını seçmesi önemlidir (Morgan, 2009). Başka bir deyişle sınıf içerisinde çocukların öğrenme sürecine katılımını arttırmak ve kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmak için seçilen çocuk kitaplarının yaşamda yer alan farklılıkları içerisinde barındırması gerektiği söylenebilir.

Çocuk edebiyatı araştırmacısı Bishop (1990), aynalar, pencereler ve sürgülü cam kapılar metaforunu geliştirmiştir. Ayna metaforunda, edebiyatın çocukların deneyimini dönüştürerek bireye geri yansıttığı süreç olarak ifade edilmektedir. Pencere metaforu ise, çocukların başka insanların deneyimlerine erişebileceği süreci tanımlamaktadır. Sürgülü cam kapılar metaforunda ise edebiyat, çocukların kendilerini yazarın oluşturduğu dünyanın bir parçası olarak görmesi olarak ifade edilmektedir. Ayrıca araştırmacı, tüm çocuklar için hem ayna hem de pencere görevi gören yeterli sayıda kitap mevcut olduğunda, çocukların hem farklılıkları hem de benzerlikleri fark edeceğini vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde Works, (2022) çocuk edebiyatı ürünlerinin kültürel çeşitlilik göstermesi, çocukların dünyaya ilişkin görüşlerini ve bakış açılarını geliştireceğini ifade etmiştir. Bu durum, çocukların içinde yaşadıkları dünyada karmaşık ve çok boyutlu farklılıkları anlamlandırmasını sağlar.

Çocukların toplumdaki değerlere ilişkin bakış açıları ileriki yaşantılarında sosyal hayattaki davranışlarını etkileyecektir (Billings, 2000). Farklılıkları saygıyı çocuklara öğretmek için kullanılabilecek olan çocuk edebiyat ürünleri, çocukların tüm insanların farklı olduğunu ve insanları özel kılan özelliklerin olduğunu anlamalarına imkân verir (Bucholz ve Sheffler, 2009; Gilmore ve Howard, 2016; Türkyılmaz, 2015; Ya-Huei, 2014). Bu sebeple

çocuk edebiyatı sayesinde çocuklar sınıf içerisinde farklılıklara saygı duyarak bir sınıf iklimi geliştirebilir. Benzer bir şekilde çocuk edebiyatı ürünlerinden kitaplar gibi bilmeceler, tekerlemeler de farklı kültürel özelliklere saygı geliştirilmesine imkân sağlayarak birlikte yaşamaya ilişkin kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturulmasına yardımcı olur (Saltık, 2020).

Yapılan çalışmalarda çocuk kitaplarının yalnızca sosyal ve dil gelişimini değil bilişsel gelişim gibi farklı gelişim alanlarını desteklediği görülmektedir (Gilmore ve Howard, 2016; Linnea, 2022; Works, 2022). Bu sebeple çocuk kitapları çocukların gelişimini çok yönlü desteklemeye katkı sağlayacaktır. Kapsayıcı okul öncesi eğitim sınıflarında tüm çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişimlerinin çok yönlü desteklenmesi gerektiği ve çocuk kitaplarının bu destekteki önemi unutulmamalıdır.

2.3.1. Kapsayıcı çocuk kitaplarının özellikleri

Bir çocuk kitabının biçim, içerik ve eğitsel nitelikleri çocuk gerçekliğini dikkate alarak organize edilebilir. Çocukların konuşma ve anlama düzeylerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, bakış açılarını, algılama süreçlerini ve etkileşim düzeylerini bilmeden bu düzenlemeleri yapmak mümkün değildir (Çer, 2016). Resimli çocuk kitaplarında yer alan içerikler ve bu içeriklerin çocuklara sunulması çocukların gerçek dünyayla kitabı ilişkilendirme sürecini etkilemektedir. Çocuk kitaplarının içerikleri ve içeriklerinin sunulma şeklinin önemli olmasının yanı sıra bir başka önemli kriter de bu kitapların gelişime uygun olarak tasarlanmış olmalarıdır (Gilmore ve Howard, 2016; Strouse vd., 2018)

Araştırmacılar okul öncesi dönemden itibaren üçüncü sınıfa kadar çocuk kitaplarının kapsayıcılığını değerlendirmek için bazı kriterler belirlemiştir. Bu kriterler: Gerçek kurgu, kitapların içeriğinin doğru ve dengeli olması, çok boyutlu karakterler içermesi, tipik etkileşimlere yer vermesi, içerikte anlamlı ilişkiler ve durumlar içermesi, kullanılan dil özelliklerinin çocuğun yaşına uygun olması ve dürüst, pozitif, saygılı ifadeler içermesi, engelliliği ana odağı olarak almasıdır. Bu kriterlerin merkezinde kitapta yer alan karakterlerin farklılıklar açısından uygun ve gerçekçi özelliklerinin olması yer almıştır. Araştırmacılar, kapsayıcı çocuk kitaplarının bu kriterlerin yanı sıra biçimsel ve içerik özellikleri açısından nitelikli çocuk edebiyatı standartlarını karşılaması gerektiğini vurgulamıştır (Bland ve Gann, 2013).

Gilmore ve Howard (2016) yaptıkları çalışmada farklı yaşlardaki çocukların bireysel farklılıkları anlamaları ve kabul etmelerine yardımcı olabilecek 50'den fazla çocuk kitabı

incelemiştir. Bu çalışmada kitapların farklı mesajlar içerdiği ve bu mesajların çocukların farklılıklara ilişkin bilgisini ve anlayışı geliştirerek, kabul süreçlerine destek verebileceği vurgulanmıştır. Bu mesajlara, herkesin benzersiz olması, bazı yönlerden benzer özelliklerimizin olabileceği gibi diğer insanlardan farklı olabileceğimiz, güçlü ve zayıf yönlerimizin olduğu, kendin olmanın önemi, farklı görünsek bile aynı olduğumuz gibi mesajlar örnek gösterilebilir.

Pandit ve Catletti (2021), alan yazını inceleyerek küçük çocuklara yönelik eşitlik ve kapsayıcılığı geliştiren kitapların seçilmesinde dikkat edilmesi gereken faktörlere ilişkin bir kontrol listesi geliştirmiştir. Bu listede karakterle ilgili dikkat edilmesi gerekenler, hikâye, tema ve ortamla ilgili dikkat edilmesi gerekenler ve resimleme ile ilgili dikkat edilmesi gerekenler başlıkları yer almaktadır.

- Karakterle ilgili dikkat edilmesi gerekenler başlığı altında; farklı karakterlerin bulunmasına dikkat edilmesi, karakterlerin birbirlerine nasıl davrandıklarının izlenmesi, ailelerin nasıl tasvir edildiğine bakılması, çocukların kitaptan kazanacağı bilgileri ve kitabın çocuklar üzerindeki potansiyel etkisinin düşünmesi maddeleri yer almaktadır.
- Tema ve ortamla ilgili dikkat edilmesi gerekenler başlığı altında; anlatıma dikkat edilmesi, kelime dağarcığına dikkat edilmesi, kitap aracılığıyla aktarılan değerlerin farkına varılması, kitapta yer alan mekanlara dikkat edilmesi, çocukların kitaptan kazanacağı bilgileri düşünülmesi, kitabın potansiyel etkisinin düşünülmesi ve tüm çocuklara hitap eden düzenlemelere yer verilmesi maddeleri yer almaktadır.
- Resimleme ile ilgili dikkat edilmesi gerekenler başlığı altında; resimleme stiline yaşa uygun olması, resimlerde farklı olan insanların nasıl çizildiğine dikkat edilmesi, çizimlerin topluluklar hakkında anlattığı ifadelerin doğruluğunun değerlendirilmesi, resimlerin kültürel gruplar içerisindeki çeşitliliği temsil etmesi, karakterlerin gerçekçi ve samimi bir şekilde temsil edilmesi, çizimlerin toplumsal stereotipleri pekiştirmekten kaçınması maddeleri yer almaktadır.

Araştırmacıların kapsayıcı çocuk kitapları üzerine çalıştığı kriterler incelendiğinde okul öncesi dönemde kullanılacak olan kitapların kapsayıcı niteliğinin değerlendirilmesine ilişkin bir çerçeve sunulduğu görülmektedir. Bu bağlamda, kapsayıcı okul öncesi eğitim sınıfları oluşturmak için resimli çocuk kitaplarının önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

2.3.2. Kapsayıcı eğitim ve çocuk edebiyatı perspektifinden öykü anlama

Anlama, konuşmacının veya yazarın ifade ettiği mesajın dinleyici veya okuyucu tarafından anlaşılması sürecidir. Bir başka deyişle anlama, sözlü veya yazılı metinle anlam oluşturma eylemi olarak tanımlanabilir (Duke ve Carlisle, 2011). Anlama üzerine farklı tanımlar yapılabilir ancak temel olarak bu çalışmada ele alınan anlama süreci, metinsel bilginin okuyucunun zihninde anlamlı bir şekilde temsil edilmesi ile ilgilidir. Bu zihinsel temsil, okuyucunun hikâyeyi yeniden anlatmak, metinden toplanan bilgiyi uygulamak, temayı belirlemek, metni eleştirel bir şekilde değerlendirmek vb. gibi becerileri geliştirmeye yönelik temel yapıtaşları olarak görülmektedir (Van den Broek vd., 2005). Çocukların okumaya başlamadan önce dinledikleri metinler karşısında anlam arama ve üretme becerileri gelişir (Brandão ve Silva, 2023). Bir başka deyişle, okul öncesi dönem çocuklarının başka birinin okuduğunu dinleyerek anlamaya çalıştıklarında kullandıkları anlama süreçleri, okuma bilen bir çocuğun ya da yetişkinlerin okurken kullandıkları anlama süreçlerine oldukça benzemektedir (Lepola vd., 2005; Van den Broek vd., 2005). Bu sebeple dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama benzer süreçlerdir ve gelişimsel açıdan iç içe geçmiştir. İki süreçte de başkası tarafından iletilen bir mesajın anlamına erişmeye odaklanılır (Duke ve Carlisle, 2011).

Anlatılan bir şeyi anlama, zihin teorisi, bakış açısı alma becerisi gibi birçok becerinin eş zamanlı gelişimi ile karmaşık bir anlam oluşturma sürecidir (Paris ve Paris, 2003; Sarı ve Altun, 2018). Öykü anlama olarak ifade edilen model olarak da aktarılan beceriler sadece anlama teorilerine değil aynı zamanda anlatı teorileri ile de ilişkilidir. Anlama sürecinde bir söylemin işlenmesi aynı zamanda o söylemin yapılarına da bağlıdır. Anlatı da bu söylemin türü olarak ilişkilidir. Bu sayede bir hikâyeyi duyduklarında/okuduklarında, hikâye ile hikâye olmayı ayırt etmek ve bir hikâye üretmek mümkün olabilir (Van Dijk, 1980). Öyküyü ya da anlatıyı anlama süreçleri yalnızca bilişsel süreçlerle alakalı değildir. Sosyal iletişim gibi çocukların sosyal süreçleri ile de yakından ilgilidir (Donald, 1991; Van Dijk, 1980). Bu sebeple oluşturulan kapsayıcı sınıfların sosyal ekolojik özelliklerini desteklemek amacıyla çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılmasının yanı sıra çocukların bu ürünleri anlaması da oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin, dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi dönemde çocukların anlama gelişiminin kritik süreçler içerdiğini bilmeleri gereklidir (Gersten vd., 2001).

Öykü anlama becerisi, çocukların dil gelişimini değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken bir beceridir. Okul öncesi yıllarda kavramanın ne anlama geldiğini ve anlama becerilerinin nasıl geliştiğini anlamak, bu küçük çocuklarda anlama becerilerini değerlendirme araçlarının geliştirilmesine temel sağlar (Sarı ve Altun, 2018; Van den Broek vd., 2005). Küçük çocuklarla çalışan tüm profesyoneller anlatım, dil becerileri, okuryazarlık ve ilişkili risk faktörleri arasındaki gelişimsel bağlantılar hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Okul öncesi dönem, çocukların anlatı biçimlerini öğrenmesi ve uygulaması için gelişimsel olarak hassas ve sistematik öğretim fırsatlarını içermektedir. Ek desteğe ve müdahaleye ihtiyaç duyan çocukların erken tespiti, değerlendirme için uygun yönlendirmenin sağlanması ve ihtiyaç duyulan müdahale/egitim hizmetlerinin zamanında sağlanması açısından bu dönem kritik bir öneme sahiptir (Roth, 2009). Bu sebeple, okul öncesi dönemden itibaren anlatılan bir metni anlamak basit bir etkinlik olarak görülmemelidir. Çocuklar bu süreçte duydukları metinler üzerinde düşünen ve bu metinlerden anlam çıkarma ve üretme çabası içinde olan aktif dinleyiciler rolündedir. Bu sayede okumanın temelleri oluşturulur (Brandão ve Silva, 2023). Çünkü çocuklar resimli çocuk kitaplarına baktığında basılı kelimelere baktıklarıyla benzer bir bilişsel süreç geçirirler (Paris ve Paris, 2003; Van den Broek vd., 2005).

Araştırmacılar, okul öncesi dönemde anlama gelişiminin önemini vurgulamaktadır. Anlamaya yönelik pedagojik dikkat, dil anlama becerilerinin geliştirilmesini içerir (Dickinson vd., 2010). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişmekte olan dil ve okuryazarlık becerilerini destekleme bağlamı olarak resimli çocuk kitabı okumak oldukça önemlidir. Çıkarımsal düşünme ve hikâyeyi kavrama, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama için gereklidir. Hikâyeyi derinlemesine anlamak, olaylar ve karakterler hakkında akıl yürütmek, çocukların eğlenmesi ve daha sonraki okuma becerileri için gerekli olan anlama becerileri açısından büyük öneme sahiptir (Collins, 2023). Hikâyelerin anlamını kavramak, konuların ve ayrıntıların keşfedilmesine olanak tanıyan bilişsel becerileri gerektirir. Okul öncesi dönem çocuklarının görsellerden yararlanması sebebiyle resimler metnin içerdiği mesajlar görsel desteklerle sunulmaktadır (Aukerman ve Chambers Schuldt, 2016). van Kleeck (2006), yetişkinin kitap paylaşımı sırasında çıkarıma dayalı konuşmayı kullanmasının, çocuklarda çıkarım yapmayı kolaylaştıracağını vurgulamaktadır. Araştırmacı, çocukların okul öncesi dönemde çıkarıma dayalı tartışmalara sıklıkla katılmasının, çocukların kavrama becerileri üzerindeki etkisinin de güçlü olacağını vurgulamaktadır.

Okul öncesi dönemde, çocuklara sunulan özellikle kitaplarla yapılan etkinlikler anlama gelişim sürecinde kullanılır. Bu etkinliklerin bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmış, yetişkin-çocuk etkileşimlerini merkeze alan iş birliği içinde planlanmış etkinlikler olması öykü anlama gelişimine katkı sağlayacaktır. Yaşamın ilerleyen yıllarında okumayı öğrenmedeki sorunların nedenleri araştırılırken bu araştırmalara okul öncesi döneme dil becerilerindeki bireysel veya grup farklılıklarını dâhil etmek önemlidir. Çünkü bu farklılıklar yaşamın ilerleyen yıllarında okuma süreçlerinin önkoşullarıdır (Dickinson ve Snow, 1987). Çocukların okumaya başlamadan önce dinledikleri metinler karşısında anlam arama ve üretme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla okul öncesi dönemden itibaren bu hedefe yönelik çalışmalar oldukça önemlidir (Brandão ve Silva, 2023). Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarının metnin ne söylediğini anlayabilmeleri için:

- Çocukların dinleme sürecinde aktif bir davranış sergilemesi gerektiğini keşfetmeleri gerekmektedir.
- Çocukların; anlamlı, ilgilerini çeken bir soruya cevap veren veya estetik açıdan ilgi çekici sözlü ve sözsüz bir dil benimseyen içeriklerdeki metinlere erişmeleri gerekmektedir.
- Öğretmenlerin sadece metinlerin seçimine değil, aynı zamanda bunların çocuklara okunmasıyla ilgili sürecin kalitesine özen göstermeleri önemlidir.
- Okuma sürecinde çocuklara ön bilgilerini harekete geçirme, tahmin etme, doğrulama ve çıkarım yapma gibi belirli okuma stratejilerini tetikleyen sorular sorulmalıdır. Çocukların aktif dinleyici olmaları ve öğretmenin aracı olduğu metinle ilgili sorulara cevap vermeleri beklenmektedir.
- Metnin içeriğine ve onunla ilişkilendirilebilecek diğer içeriklerle ilgili sorulara odaklanan açık uçlu sorular konuşma sürecine dâhil edilmelidir. Bu sayede çocuklar, günlük yaşantılardan elde ettikleri deneyimleri kendi aralarında paylaşmaları için teşvik edilebilir.
- Keyifli bir dinleme süreci için çocukların okuma sırasında sorduğu sorular ve verdiği cevaplara öğretmenin yaklaşımı da oldukça önemlidir. Öğretmen bu sorulara ve cevaplara değer verdiğini belirtmelidir (Brandão ve Rosa, 2010; Brandão ve Silva, 2023).

Çocukların okumaya başlamadan önce dinledikleri metinler karşısında anlam arama ve üretme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla okul öncesi dönemden itibaren çalışmaların yapılmasının yanı sıra çocukların var olan potansiyellerinin değerlendirilmesi de oldukça

gereklidir (Paris ve Paris, 2003; Van den Broek vd., 2005). Araştırmacılar ve uygulamacılar bu değerlendirme sürecinde hem değerlendirme bağlamını (yani, anlamamanın temeli olarak kullanılan anlatılar veya diğer materyaller) hem de değerlendirme görevlerini (örneğin, soruları yanıtlamak, anlatıları yeniden anlatmak) dikkatlice düşünmelidir. Hem bağlam hem de içerikler çocukların düzeyine uygun olmalıdır (Lynch ve Lepola, 2015). Van den Broek vd. (2005) okul öncesi dönemde öykü anlamamanın değerlendirmesine yönelik üç temel ilke olduğunu belirtmektedir:

- Bu ilkelerden ilki, okul öncesi dönemde anlama becerilerinde kritik gelişme süreçlerinin olduğudur. Bu sebeple, anlama becerileri ile ilgili çalışmalar ve bu becerilerin değerlendirilmesi okul öncesi dönemde başlamalıdır.
- Bu ilkelerden ikincisi ise okul öncesi dönemde anlama becerileri değerlendirilirken metin dışı bağlamların kullanılmasıdır. Araştırmacılar resimli çocuk kitaplarının, çizgi filmlerin bu becerilerin değerlendirilmesinde kullanılabileceğini vurgulamaktadır.
- Bu ilkelerden üçüncüsü, değerlendirmenin bir boyuta odaklanmadan becerinin bütününe odaklanmasıdır. Araştırmacılar bu ilkede, bağlantıların tanımlanmasının anlama gelişiminin değerlendirmesinde önemli olduğunu ifade etmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların anlama gelişimindeki bireysel farklılıkları anlayabilmeleri ve öğretim hedeflerini, materyallerini ve yaklaşımlarını seçerken sağlam bir temele sahip olabilmeleri için anlama gelişiminin temellerini bilmeleri önemlidir. Bu sayede öğretmen, okunan metinler üzerinde diyalogu yapılandırmak için yalnızca esnek çerçeveler sağlamak yerine belirli stratejileri kullanabilecektir. Diyaloga dayalı bu stratejiler metnin anlaşılmasını kolaylaştırmak için kullanılmalıdır. Bu stratejilerin uygun bir şekilde seçilmesi ve uygulanması önemlidir (Gersten vd., 2001; Palincsar, 1986). Yapılan çalışmalarda diyaloga dayalı kitap okuma oturumlarında anlama sorularının kullanılmasının, çocukların anlatıyı anlamalarını ve tutarlı zihinsel öykü temsilleri oluşturmalarını destekleyen bir çerçeve edinmelerine yardımcı olduğu görülmüştür (Lepola vd., 2022; Lever ve Sénéchal, 2011).

Anlama gelişimi ve okuma sonuçlarının gidişatını daha olumlu bir yöne yükseltmek için okul öncesi dönemde farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm çocuklar arasında dil ve okuma-yazma becerileri açısından farklılıklar dikkate alınarak dil ve okuduğunu anlamada ortaya çıkan zorlukların erken teşhis, hızlı müdahale ve yüksek kaliteli eğitim ile

karşılanması gerekmektedir (Green vd., 2014). Anlama gelişimi sürecinde öğretmen sınıfındaki tüm çocukların bireysel farklılıkları olduğunu bilmelidir. Bazı çocuklar daha az bazı çocuklar ise daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilir. Bu sebeple sınıfta tüm çocukların öykü anlama becerilerini destekleyecek stratejilerin kullanımının çocukların sürece katılımını destekleyerek kapsayıcı okul öncesi eğitim sınıfları oluşturmak için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda çocuklara sunulan kaliteli içeriklerin tüm çocukların eğitim ihtiyaçlarını destekleyeceği düşünülmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt içi araştırmalar

Kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturulurken çocukların sosyal kabul düzeylerinin oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Ülkemizde çocukların sosyal kabul düzeylerine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle sosyal beceriler merkezli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazılarında sosyal beceriler değerlendirilirken alt boyut olarak sosyal kabul düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Boz vd., 2018; Özbey, 2009; Yaşar Ekici, 2015). Yurt içi çalışmalarda çocukların sosyal kabul düzeylerine yönelik; okul öncesi dönemde sosyal kabulün önemini ortaya koyan çalışmalar (Gülay, 2009), sosyal kabul düzeylerini ve farklı değişkenlerin ilişkisini inceleyen çalışmalar (Ayrıl vd., 2015; Bakkaloğlu vd., 2019, 2020; Ergin, 2012; Metin vd., 2015) ve çocukların sosyal kabul düzeylerine yönelik ölçme aracı uyarlama çalışmaları (Ahmetoğlu vd., 2019; Ersan vd., 2017) öne çıkmaktadır. Ülkemizde okul öncesi dönemde çocukların sosyal kabul düzeyine yönelik yapılan tez çalışmaları incelendiğinde, iki yüksek lisans ve bir doktora tezi olmak üzere üç tez bulunmaktadır (Akın, 2019; Ergin, 2012; Shpendi Şirin, 2019). Bu tezlerden yalnızca birinin (Shpendi Şirin, 2019) uygulamaya yönelik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ülkemizde çocukların sosyal kabul düzeylerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir.

Özbey'in (2009), geliştirdiği Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği'nin faktörlerinden birinin sosyal kabul olduğu görülmektedir. Araştırmacı sosyal becerilerin desteklenmesi ve olumsuz davranışların giderilmesine ilişkin Destekleyici Eğitim Programı geliştirmiştir. Çalışmada deney ve kontrol grubunun Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği'nden almış oldukları puanlarda deney grubunun lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıl vd.,'nin (2015) yaptıkları çalışmada yaş grubu olarak 4-10 yaş arası

çocuklara yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, herhangi bir tanısı olmayan akranlarının özel gereksinimi olan çocuklara yönelik orta derecede kabul düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş gibi değişkenler açısından incelendiğinde; normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan kardeşe sahip olma durumu, ebeveyn gelir düzeyi ve ebeveynlerinin eğitim düzeyinin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik sosyal kabul düzeylerini anlamlı derecede farklılaştırmadığı bulunmuştur. Yaşar-Ekici (2013) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında aile destekli çalışmalara katılan ebeveynlerin çocuklarının, bu çalışmalara katılmayanlara kıyasla sosyal becerilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu görülmektedir.

Metin vd., (2015) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamasına katılan otizm tanılı çocukların sosyometrik statülerini incelemiştir. Bu çalışma sonucunda otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların akranları içerisindeki sosyal konumları değerlendirildiğinde, bu çocukların reddedilen ve dışlanan konumunda oldukları ifade edilmektedir. Araştırmada kaynaştırma süreçlerinde akran iletişimini arttırmaya ilişkin toplumsal ve eğitimsel boyutlarda çalışmaların artması gerekliliği vurgulanmaktadır. Benzer bir şekilde Bakkaloğlu vd., (2020) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemde bütünleştirme ortamlarındaki özel gereksinimi olan ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal kabul düzeyleri boylamsal olarak incelenmiştir. Çalışmada özel gereksinimi olan ve normal gelişim gösteren çocukların güz ve bahar dönemi değerlendirme sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, normal gelişim gösteren çocukların sosyal kabul düzeylerinin özel gereksinimi olan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akın'ın (2019) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimi uygulanan ortamda eğitim gören normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarına ilişkin bireysel farklılıklara ve sosyal kabule ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi planlanmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmelerin sonucunda çocuklar; gelişimsel açıdan farklılıkları olan akranlarına yönelik sık sık üzüntü, kızgınlık, kaygı, yalnızlık gibi duygular hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu duygulara ek olarak çocuklar; özel gereksinimi olan akranlarına ilişkin görüşlerini anlatırken olumlu olarak ifade edilen duyarlı olma, yardımcı olma, hoşgörülü olma gibi düşüncelerden bahsetmişlerdir. Çocukların olumlu olmayan düşünceleri arasında ise; olumsuz davranış gösterme, beklentinin düşük olması, alay etme gibi düşünceler bulunmaktadır. Araştırmacı sınıfın içinde yaptığı gözlemler sırasında da çocukların farklı gelişim özellikleri gösteren

akranlarının olumsuz davranışlardan dolayı olumlu olmayan düşüncelerinin olduğu görülmektedir. Akran kabulüne yönelik sonuçlarda ise yapılan görüşmelerin ilkinde çocuklardan yalnızca bir tanesinin akranlarını kabul ettiği, dördünün hem kabul hem reddettiği, sekizinin ise reddettiğini görülmektedir.

Ergin'in (2012) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimleri ile sosyal kabul düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimleri ile sosyal kabul düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Dil gelişim puanlarındaki artma çocukların bilişsel yeterlilik, arkadaşları tarafından kabul görme, bedensel yeterlilik puanlarında da artma olduğu araştırma sonuçlarındandır.

Ülkemizde okul öncesi dönemde geliştirilen bir programın doğrudan çocukların sosyal kabul düzeylerine etkisini inceleyen yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada, "Arkadaş Edinme" programının normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarının kaynaştırma ve bütünleştirme programına katılan özel gereksinimi olan akranlarına ilişkin sosyal kabul düzeyleri üzerinde etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 64'ü deney ve 66'sı kontrol grubu olacak şekilde iki grup belirlenmiştir. Araştırmada deney grubunda yer alan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 6 hafta ve bir haftada 3 gün gerçekleşen "Arkadaş Edinme" isimli program uygulanmıştır. Kontrol grubuna hiçbir işlem uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen "Arkadaş Edinme" isimli programın normal gelişim gösteren çocuklarda özel gereksinimi olan arkadaşlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların program sonrasında; sosyal iş birliğinin, sosyal etkileşimin, sosyal bağımsızlığın arttığı, sosyal çekingenliğin ve kaygının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Shpendi Şirin, 2019; Shpendi Şirin ve Ahmetoğlu, 2024).

Ortaokul düzeyinde yapılan bir çalışmada, öğrencilere yönelik bilişsel ve duyuşsal odaklı etkinliklerin yer aldığı programın fiziksel yetersizliği olan yaşlıtlarına ilişkin sosyal kabul düzeylerine etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin fiziksel yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul durumları sosyal kabul düzeylerini ölçtüğü belirlenen bir ölçek ile incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere yönelik 7 oturumdan oluşan bir program uygulanmış kontrol grubuna hiçbir işlem uygulanmamıştır. Yapılan analiz sonuçlarında, bilişsel ve duyuşsal odaklı uygulanan bu programın deney grubundaki öğrencilerin fiziksel yetersizliğe sahip yaşlıtlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini arttırmada etkili olduğunu görülmektedir (Aktaş ve Küçüker, 2002). Benzer bir şekilde ilkokul düzeyinde yapılan bir

başka çalışmada, kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri hazırlanmıştır. Toplam 82 çocuktan oluşan çalışma grubu, deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Etkinlik uygulaması öncesinde her iki gruba sosyal kabul düzeylerini ölçen bir ölçme aracı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda etkinlik uygulanmasından önce her iki grubun sosyal kabul düzeylerinde bir farklılık görülmemişken deney grubuna etkinliklerin uygulanmasıyla deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Özkubat vd., 2016). İlkokul düzeyinde yapılan bir başka çalışmada, etkileşimli kitap okuma (Interactive Book Reading) uygulamalarının, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel ihtiyaçları olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlanmıştır. Uygulamalar sekiz hafta boyunca haftada bir ders saati süresinde bir kitabın etkileşimli olarak okunması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda etkileşimli kitap uygulamalarının çocukların arasında sosyal kabul düzeylerini yükseltmede etkili olduğunu görülmektedir (Kale ve Demir, 2023). Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal kabul düzeylerine yönelik yapılan çalışmaların ışığında; sosyal kabulün sosyal ve bilişsel becerileri etkilediği, farklılıkları olan akranlarına yönelik -tüm çocuklara yönelik- çocukların sosyal kabulüne ilişkin çalışmalar yapılması gerekliliği görülmektedir.

Okul öncesi eğitim sınıflarında demokratik bir eğitim ortamı oluşturmak çocukların birbirini kabul etmesinin yanı sıra bireysel farklılıklara saygı duyması ile mümkündür (Akın, 2019). Farklılıklara saygı ile ilgili alan yazı incelendiğinde, çocukların farklılıklara saygı düzeyleri ve ebeveynler ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Çocukların farklılıklara saygı ile ilgili değerlendirme aracından aldıkları puanların anne eğitim düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı (Başal vd., 2019), anne ve babaların hoşgörü eğilim puanları ile çocukların farklılıklara saygı ile ilgili ölçme aracından aldıkları puanları incelendiğinde puanlar arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmesi (Kılıçkaya, 2023) bu çalışmaların sonuçları arasındadır.

Ülkemizde çocukların farklılıklara saygı düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklılıklara saygı düzeylerini geliştirme amacıyla hazırlanan programlara rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan birinde, okul öncesi dönem çocukları için Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı geliştirilmiş ve bu programın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisi incelenmiştir. Haftada 3 gün toplam 52 adet bütünleştirilmiş etkinlikten oluşan bu programın çocukların farklılıklara saygı düzeyini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Polat ve Özkabak Yıldız, 2018). Başka bir çalışmada, farklılıklara saygı

düzeylerini geliştirmek için yaratıcı drama ile eğitim verilmiştir. 7 hafta boyunca 12 oturum süren bu eğitimin, çocukların farklılıklara saygı düzeyini geliştirmede pozitif yönde etkisinin olduğu görülmektedir (Yıldız, 2019). Bir başka çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların öyküleştirme (Storyline) yöntemine dayalı eğitimin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öyküleştirme yöntemi ile geliştirilen farklılıklara saygı eğitim etkinliklerine katılan çocukların, farklılıklara saygı puanlarında artış görülmektedir. Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim ile hazırlanan etkinliklerin, çocukların farklılıklara saygı düzeylerini geliştirmede kalıcı olup olmadığını sınamak üzere programdan 4 hafta sonra izleme testi yapılmıştır. İzleme testi bulguları da öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim etkinliklerinin çocuklar üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir (Eren ve Erkan, 2016). Öyküleştirmenin yanı sıra başka bir çalışmada, öykü temelli ve aile katımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın çocukların farklılıklara saygı becerileri ve benlik algısı düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, geliştirilen programın çocukların üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pektaş, 2022). Yapılan çalışmalardan hareketle, çocukların farklılıklara saygı düzeyinin hazırlanan programlar aracılığıyla geliştirildiği görülmektedir.

Ülkemizde yapılan öykü anlama ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, yapılan bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile Zihin Kuramı becerileri arasında ilişki incelenmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde Zihin Kuramı Ölçeği ve Hikâye Anlama Soruları kullanılmıştır. Çalışma sürecinde Frederick ve Ağustos Böceği ile Karınca öyküleri çocuklara okunmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde, çocukların hikâye anlama sorularından aldıkları puanlar ile Zihin Kuramı Ölçeği toplam puanları arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca, çocukların hikâye anlama sorularından aldıkları puanlar ve Zihin Kuramı Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız çocuklarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Sarı ve Altun, 2018).

Çocukların öykü anlama düzeylerinin değerlendirilmesi üzerine ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, amacı doğrudan çocukların öykü anlama düzeylerini değerlendirmek olan bir ölçme aracına rastlanmamaktadır. Araştırmacılardan bazıları resimli çocuk kitapları okuduktan sonra sordukları sorularla öykü anlamayı değerlendirmiştir (Altun, 2018; Sarı ve Altun, 2018). Bekman vd.,'nin (2012) yaptığı çalışmada da araştırmacılar önce kartları sırasıyla çocuğun önüne koyarak hikâyeyi

anlatmıştır. Sonrasında kartları karışık bir şekilde masaya bırakmış ve çocuklardan söylediği cümlelerin geçtiği kartı vermeleri istenerek öykü anlama düzeyleri ölçülmüştür. Bazı ölçme araçlarından da alt test ya da bölüm olarak öykü anlama yer almıştır (Karaman, 2013; Karaman ve Aytar, 2016). Bu ölçme araçlarında ve çalışmalarda öykü anlamaya yönelik soruların hatırlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde, ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının hatırlama ve çıkarım düzeylerini ölçen bir ölçme aracına rastlanmamıştır.

Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama düzeylerine ilişkin yapılan deneysel çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birinde, okul öncesi dönemde yapılan Türkçe etkinliklerinde yaratıcı drama ve dramatizasyon yöntemleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yönteminin çocukların izlediğini anlama ve anladığını söyle anlatma becerilerinden elde ettikleri puanlarda dramatizasyon yönteminden daha etkili olduğu görülmektedir (Çakır, 2008). Yapılan başka bir çalışmada multimedya ile zenginleştirilmiş hikâye kitabı ile basılı hikâye kitaplarının okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında, multimedya ile zenginleştirilmiş hikâye kitabı grubundaki çocukların hem açık hem de örtülü hikâye anlama açısından basılı hikâye kitabı grubundan daha iyi performans gösterdiği görülmektedir. Bu sonuca ek olarak, her iki grupta da açık hikâye anlamamanın örtülü hikâye anlamadan daha yüksek olduğunu ve çocukların animasyonlu illüstrasyonların desteğiyle daha fazla hikâye ögesini hatırladıkları görülmüştür. Araştırma bulguları, çocukların dijital hikâye kitabının metin ve görseller arasında ilişki kurmasını kolaylaştırdığı ve anlatımı somutlaştırarak hikâyenin anlaşılmasını geliştirebileceğini göstermektedir. Çalışmada, multimedya hikâyelerinin çocukların örtülü hikâye anlamayı ve hikâyenin içeriği hakkında çıkarımsal düşünmeyi geliştirebileceği vurgulanmaktadır (Altun, 2018). Başka bir çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik klasik ve dijital hikâyeleri bireysel ve grupla dinleme durumlarına göre hatırlama düzeyleri incelenmiştir. Klasik hikâye ve dijital hikâyelerden oluşan 4 farklı hikâye çocuklara okunmuştur. Araştırma bulgularında, çocukların dijital hikâyelerin hatırlama sorularından aldıkları toplam puanların klasik hikâyelere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Aydın, 2019).

Elektronik kitap okumayla yapılan bu çalışmaların yanı sıra Gölcük vd., (2015) yapmış olduğu çalışmada etkileşimli okumanın düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların öykü anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, beş hafta gibi kısa

bir sürede etkileşimli hikâye kitabı okuma müdahale programının düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların kelime bilgisi ve hikâye anlama becerilerini artırma konusunda etkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalar, doğru müdahalelerle okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama düzeylerinin artırılabilceğini alan yazına göstermektedir.

2.4.2. Yurt dışı araştırmalar

Çocukların sosyal kabul üzerine yapılan yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini inceleyen çalışmaların öne çıktığı görülmektedir (Aguiar vd., 2010; Ferreira vd., 2017; Nabors, 1996; Odom vd., 2006b). Bu araştırmaların yanı sıra sosyal kabulün sosyal becerileri ile ilgili ilişkisi olduğunu ortaya koyan (Braza vd., 2009; Johnson vd., 1999; Ladd, 1990; Malti vd., 2012; Quay ve Jarrett, 1984; Sette vd., 2017; Smith vd., 2009) ve yetişkinin-çocuk etkileşiminin sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen (Pettit vd., 1996; Szewczyk-Sokolowski vd., 2005) çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalara ek olarak sosyal kabul düzeyini arttırmaya yönelik müdahaleleri içeren çalışmalara da rastlanmaktadır (Choi ve Kim, 2003; Favazza vd., 2000; Mize ve Ladd, 1990; Smith vd., 2009). Ladd (1990) yaptığı çalışmada, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına başladıkları ilk zamanlardaki sosyal kabul ve reddi daha sonraki okula uyumlarını tahmin edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, okula girişte daha fazla sayıda sınıf arkadaşı olan ve kabul gören çocukların ikinci aydan itibaren daha olumlu okul algıları geliştirdikleri görülmektedir. Ayrıca bu ilişkileri sürdüren çocukların yıl ilerledikçe okulu daha çok sevdikleri değerlendirilmiştir. Sınıfta akranları tarafından reddedilen çocukların okul performansının düşük olduğu ve okul algısının olumsuz olduğu görülmüştür.

Choi ve Kim'in (2002), yaptığı çalışmada akran kabulü düşük olan çocuklara destek vermek amacıyla sosyal beceri eğitiminin bilişsel-sosyal öğrenme modeli kullanılmıştır. Bu modelin davranışsal değişikliklerin yanı sıra bilişsel değişikliklere de odaklandığı ifade edilmektedir. Araştırmada bu modelin, akran kabulü düşük olan çocukların davranış kalıplarının değişimine katkı sağladığı belirtilmektedir. Bir başka müdahale programında ise yapılandırılmış günlük oturumlar sırasında açıklayıcı övgü sağlamak için akranları desteklemeyi ve ödüllendirmeyi içeren Olumlu Akran Raporlaması akran aracılı bir müdahale olarak uygulanmıştır. Bu müdahalenin akranları tarafından kabul görmeyen çocuklara yönelik sosyal kabul puanlarını arttırdığı ve bu çocukların olumsuz davranışlarını da azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Smith vd., 2009).

Farklılıklara saygı ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, önyargının gelişimi ve azaltılmasına ilişkin çalışmalar (Aboud, 2005; Aboud vd., 2003, 2012; Aboud ve Doyle, 1996) yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda çocuklarda ön yargıyı azaltmak için geniş açıdan bakıldığında, çocukların farklılıklara saygı düzeylerini geliştirmeye dayalı müdahalelerin önemi vurgulanmaktadır. Los Angeles'ta yapılan bir çalışmada çocukların farklılıklara saygı duyması ve farklılıklara karşı duyarlı olması ile ilgili ebeveynlerin tutumlarını inceleyen bir derecelendirme ölçeği geliştirme amacıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmeler, ebeveynlerin öğretmenlerin farklılıklara saygı göstermek için yaptıkları faaliyetler hakkında zorluk yaşadığını göstermiştir (Atkins-Burnett vd., 2008).

Hartmann (2011) yaptığı çalışmada, çok kültürlü çocuk edebiyatının anaokulu müfredatına ek olarak kullanılması durumunda neler olacağını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında dört hafta boyunca çocuklara merkezlerde ve çember zamanlarında farklı kültürlerle ilgili sekiz kitap okunmuştur. Ebeveyn anketleri, küçük grup ve tüm grup tartışmalarının ses kayıtları, çocukların ürünleri ve öğretmen günlükleri ile veriler toplanıp analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, çok kültürlü edebiyatın okul öncesi eğitim sınıflarında kullanılmasının çocukların farklı kültürlere ilişkin farklı bakış açıları geliştirdikleri, hoşgörü ve saygı geliştirmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Bu çalışma, standart müfredatı desteklemek amacıyla, resimli çocuk kitabı okumanın çok kültürlü edebiyatı sınıfta küçük çocuklara sunmanın etkili bir yolu olduğunu öne süren çalışmaları desteklemektedir (Alexander ve Sanez, 2006; Kim vd., 2006)

Yapılan bir çalışmada paylaşımlı kitap okuma çalışmalarının çocukların farklılıklara saygı duymasını etkilediği vurgulanmaktadır (Szpunar, 2022). Etkileşim ve diyaloga dayalı süreçlerin çocukların gruplara arası farklılıklara bakış açılarını, tutumlarını ve saygılarını etkilediğini destekleyen başka çalışmalar da bulunmaktadır (Cameron vd., 2007; Stephan ve Finlay, 1999). Araştırmacılar okul öncesi dönemde etkili yaklaşımların kullanımının kapsayıcı bakış açısının gelişimini destekleyerek çocukların farklılıklara saygı duymasına yardımcı olacağını belirtmektedir (Friendly ve Prabhu, 2010).

Çocukların öykü anlama düzeylerinin değerlendirilmesi üzerine yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu becerinin farklı yöntemler kullanılarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu çağrılarının önemi, çocukların daha sonraki okuduğunu anlamalarında erken dil anlamının rolünü doğrudan inceleyen çalışmalardan elde edilen bulgularla vurgulanmaktadır (Kendeou vd., 2009).

Araştırmacılar tarafından çocukların öykü anlama düzeyleri değerlendirilirken; çocukların hikâyeyi tekrar anlatması, sözcüksüz kitaplarla görselleri anlatması ve metne ya da görsele ilişkin sorulara cevap vermesi şeklinde değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir (Lynch ve Lepola, 2015). Bu değerlendirmelerin yanı sıra kodla ilgili (code-related) bir başka deyişle kelime tanıma olarak da bilinen öncüllerin (fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve hızlı isimlendirme gibi) gelecekte okuduğunu anlamının yordanabilmesi için değerlendirme yöntemi olarak kullanıldığı görülmektedir (Catts vd., 2015; Kendeou vd., 2009; Storch ve Whitehurst, 2002). Öykü anlamının değerlendirilmesine yönelik hikâyeyi yeniden anlatma gibi görevler ile değerlendirme çalışmaları (Lepola vd., 2022; Lever ve Sénéchal, 2011; Mandler ve Johnson, 1977; Paris ve Paris, 2003) ve kitap ile yapılan değerlendirme çalışmaları (Lepola vd., 2020, 2022; Paris ve Paris, 2003; Xu vd., 2022) yapıldığı görülmektedir. Bu değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra bazı ölçme araçlarının geliştirildiği ve bu araçların çocukların öykü anlama düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanıldığı görülmektedir. Bu araçlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Öykü anlama düzeylerinin değerlendirilmesi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklar için Anlatı Dili Ölçme Araçları (The Narrative Language Measures- NLM) geliştirildiği görülmektedir. NLM üç alt testten oluşmaktadır: Anlatıyı Yeniden Anlatma Testi (TNR), Öykü Anlama Testi (TSC) ve Kişisel Üretim Testi (TPG). Anlatıyı Yeniden Anlatma Testi (TNR) ile çocukların tekrar anlatımları puanlanmakta veya ses kaydı alınabilmektedir. Bu alt test sözlü dilin tekrar tekrar ölçülebilmesi için birden fazla form ve 25 kısa öykü içerir. Öykü Anlama Testi (TSC) ile yetişkinlerden çocukların sorulara verdikleri yanıtları yazmaları ya da ses kaydı almaları beklenmektedir. Uygulamadan sonra yazılı cevaplara ya da ses kayıtlarına uygun olarak çocukların cevapları puanlanır (Petersen ve Spencer, 2012).

Okul öncesi çocuklarının öykü anlama düzeylerini ölçen başka bir ölçme aracı olarak “Öykü Anlama’nın Değerlendirmesi” (The Assessment of Story Comprehension-ASC) görülmektedir (Spencer vd., 2017). Bu ölçme aracında paralel formlar ve her formda 9 adet soru yer almaktadır. Bu sorular formlarda yer alan farklı öykülere yönelik dilin bileşenlerini, yeni kelimeleri, nedensel ve tahmine dayalı çıkarım becerilerini içeren kısa sorulardan oluşmaktadır. Paralel formlarda resim yer almayıp yetişkinin öyküleri çocuklara okuması beklenmektedir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması yaşları 3 ile 5 arasında olan 237 okul öncesi çocuk ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ASC'nin okul öncesi çocukların

dil anlamadaki ilerlemesini izlemek için kullanabilecekleri uygulanabilir bir müfredat tabanlı ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Bir başka ölçme aracı olan Sincap Hikayesi Anlatı Anlama Değerlendirme Aracı (Squirrel Story Narrative Comprehension Assessment-NCA), çocuklarda sözlü anlatı anlamının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Sincap Hikayesi Anlatı Değerlendirme Aracı dijital uygulama veya basılı kopya ile kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Uygulama veya basılı kopya Sincap Hikayesi Anlatımı değerlendirmesi, küçük çocuklarda Jest/sözsüz beceriler, Kelime Bilgisi, Dinleme ve Dikkat becerileri, Kullanılan dil seviyeleri, Hikâye yapısı, Hikâye içeriği olmak üzere anlatının 6 temel alanını içermektedir. Bu ölçme aracı bir adet sözcüksüz kitabı, bu kitaba yönelik 14 çıkarımsal ve 5 metinsel soruyu içermektedir. Bu soruların puanlanabilmesi için 0-2 puan arası puan alabileceği puanlama kılavuzu yer almaktadır (Dawes vd., 2018, 2019). Bu ölçme araçlarında çıkarıma ve metne dayalı soruların yer aldığı görülmektedir. Öykü anlamının değerlendirilmesi ile ilgili yapılan bu çalışmalar incelendiğinde dinamik sorgulama yöntemlerinin çok umut verici görüldüğü, özellikle okul öncesi çocuklarda geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek için Lynch ve Lepola'nın (2015) da belirttiği gibi daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde öykü anlama becerilerinin değerlendirilmesinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili olması da (Dickinson vd., 2010; Kendeou vd., 2009; Paris ve Paris, 2003; Van den Broek vd., 2005) bu değerlendirme araçlarının önemini ortaya koymaktadır. Kendeou vd. (2009) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde değerlendirilen dil anlama becerilerinin ikinci sınıftaki okuduğunu anlamaya önemli etkileri olduğu bulunmuştur. Benzer bir şekilde, (Paris ve Paris, 2003) yaptıkları çalışmada da çocukların okul öncesi dönemdeki anlatıyı anlama yeteneklerinin, bir yıl sonraki ölçülen erken okuduğunu anlama ölçümleriyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, çocukların öykü anlama düzeylerinin değerlendirilmesinin yanı sıra öykü anlamaya yönelik müdahaleleri içeren çalışmalara da rastlanmaktadır (Fontes ve Cardoso-Martins, 2004; Jeong, 2020; Korat vd., 2022; Korat ve Shamir, 2012; Lepola vd., 2022; Lever ve Sénéchal, 2011; Zhou ve Yadav, 2017; Zipke, 2017). Bu çalışmaların genellikle kitaplar aracılığıyla yapıldığı ve kitaplar okunurken farklı tekniklerin kullanıldığı görülmektedir.

Çocukların öykü anlama düzeylerine etki eden uygulamaları görmek amacıyla yapılan ilk çalışmalar arasında hikâye okuma etkinliği sırasında farklı tartışma yöntemlerinin

kullanıldığı çalışma yer almaktadır. Çalışmada ön sorgulama, son sorgulama ve tartışma bölümlerini içeren okuma sürecinin okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama düzeylerini geliştirip geliştiremeyeceği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocuklara hikâye okunurken kullanılan sorgulama yönteminin öyküyü anlama düzeylerini önemli ölçüde geliştirdiği görülmektedir (Morrow, 1984). Başka bir çalışmada, öğretmenlerin diyaloga dayalı kitap okumasına ilişkin üç yıllık bir koçluk projesinin son iki yılındaki sonuçları raporlanmıştır. 7 Dakikalık Hikayeler Modeli kullanılan bu çalışmada diyalogu arttırmaya yönelik video destekli koçluk kullanılmıştır. Araştırmaya iki gruptan oluşan toplam 47 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları arasında toplam sözel katılım sürelerine yönelik öykü anlama becerisi yüksek olan çocukların, ortalama ve düşük hikâye anlama becerisine sahip çocuklardan daha iyi performans gösterdiği görülmektedir (Lepola vd., 2022).

Lever ve Sénéchal'in (2011) yaptığı çalışmada, yetişkinle yapılan diyaloga dayalı okumanın, çocukların hikâyeyi sözlü olarak yeniden anlatmadaki doğruluğunu arttırdığı gibi, çocukların hikâyeyi anlamalarını geliştirdiğini göstermiştir. Benzer bir şekilde, diyaloga dayalı okumanın çocukların hikâye anlamaları üzerindeki etkilerini inceleyen başka çalışmada da bir hikâyeyi diyalogla birlikte dinleyen çocukların geleneksel yöntemle dinleyen çocuklardan daha iyi performans gösterdiği görülmektedir (Xu vd., 2022). Yapılan bir diğer çalışmada, etkileşimli okuma yönteminin 5-6 yaş çocuklarının kelime bilgisi ve anlama becerileri üstünde etkisi incelenmiştir. Deney grubundaki çocuklara 16 oturumluk interaktif okuma süreci uygulanmıştır. Bu gruptaki çocuklar dört kişilik küçük gruplar halinde etkileşimli kitap okunmuştur. Kontrol grubundaki çocuklara ise hiçbir işlem yapılmamıştır. İşlem öncesi ve sonrası yapılan testler sonucunda, deney grubundaki çocukların kelime bilgisi ve anlama becerilerine yönelik aldıkları puanlar kontrol grubundaki çocuklara göre artış gösterdiği görülmektedir (Fontes ve Cardoso-Martins, 2004).

Yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmaya benzer özellikler içeren kitap okuma sürecine sosyal öğrenme çıktılarının dâhil edildiği bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada Arkadaşlık Birliği (Friendship Unit) isimli programın çocukların öykü anlama ve çocukların akranları ile sosyal ilişkileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda bu programın çocukların bir hikâyenin temel olay örgüsünü veya merkezi problemini tanımlama becerilerinin geliştiğini ve karakterin içsel tepkileri (güdüler ve duygular)

hakkında çıkarımlar yapmayı öğrendiklerini görülmektedir. Buna ek olarak, iyi geliştirilmiş olay örgüsüne sahip anlatılar üretme yeteneklerinin de arttığını gösterdiler. Çocukların sınıf içindeki akran ilişkileri de akran karşılıklılığı ve arkadaşlık becerilerinin de arttığı görülmüştür (Moss ve Oden, 1983). Bu çalışmalar ve diğer çalışmalar (Allison ve Watson, 1994; D. Dickinson ve Keebler, 1989; Strasser vd., 2013) yetişkinlerin çocuklara kitap okumasının çocukların öykü anlama düzeylerini geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca yetişkinin kitap okumasının yanında kitabı hangi yöntemle okuduğunun da öykü anlama becerisini geliştirmede farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmada geliştirilen Öykü Anlama Rubriği okul öncesi dönemde çocukların öykü anlama düzeyleri ile ilgili okul öncesi öğretmenlerine ve araştırmacılara bilgi vererek öğrenme sürecini destekleyeceği düşünülmektedir. Ayrıca kapsayıcı temelli okunan kitaplarında öykü anlama düzeylerini geliştireceği bu becerinin erken dönemde geliştirilebileceğini göstereceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde, Öykü Anlama Rubriği'ni geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde, Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı geliştirilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde, Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların öykü sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bölümlerine ilişkin bilgiler Şekil 3.1.'de görülmektedir:



Şekil 3.1. Araştırmanın Bölümleri

Bu araştırmada Öykü Anlama Rubriği'nin 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması ve 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde, Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelindeki araştırmalar, bir grubun belli özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın üçüncü bölümünde, geliştirilen kitap okuma programının çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerine etkisi belirlenmesi amacıyla araştırma yöntemlerinin içerisinde yer alan yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test deseninde öncelikle denek havuzu oluşturularak bu havuzdan rastgele seçim olmaksızın çalışma grubu belirlenir.

Grupların belirlenmesinin ardından deney ve kontrol gruplarına ön test işlemi yapılır. Sonrasında deney grubu olarak belirlenen gruba deneysel işlem uygulanır. Deneysel işlem sonrasında deney grubuna son test uygulanarak bağımlı değişkene ait ölçme sonuçlarına uygun tekniklerin kullanılması dikkate alınarak deney ve kontrol grupları karşılaştırılır (Creswell, 2017).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilinde yer alan anasınıfları, bağımsız anaokulları ve uygulama anasınıflarında yer alan çocuklardan oluşmaktadır.

3.2.1. Öykü Anlama Rubriği çalışma grubu

Araştırmanın birinci bölümünde Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirme sürecinde yapılan pilot çalışma için araştırmanın çalışma grubunu; 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili ve ilçelerindeki anaokulu, anasınıfı ve uygulama anasınıflarında öğrenim görmekte olan 48-72 aylık 15 çocuk oluşturmuştur. Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesi için çalışma grubunu; 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili ve ilçelerinde anaokulu, anasınıfı ve uygulama anasınıflarında öğrenim görmekte olan 48-72 aylık 340 çocuktan oluşmaktadır. Rubrik geliştirilirken veri toplanacak bölgelerin belirlenmesi amacıyla Şeker (2015) tarafından hazırlanan İstanbul Yaşam Kalite Endeksi çalışmasından yararlanılmıştır. Şeker, (2015) yaptığı çalışmada İstanbul için 5 yaşam kalite seviyesi belirlemiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu seçilirken bu 5 bölgeden de eşit sayıda olacak şekilde çocuk alınmasına dikkat edilmiştir. Avrupa yakasının nüfusunun Anadolu yakasının nüfusundan yaklaşık olarak iki katı fazla olması (Türkiye İstatistik Kurumu, 2021) sebebiyle Avrupa yakasından Anadolu yakasının iki katı olacak şekilde çocuk sayısı seçilmiştir. 5 bölgeden seçilen ilçeler, okullar ve çocuklar basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Basit rastgele örnekleme yöntemi, örneklem belirlenirken hazırlanan evren listesinden örnekleme birimlerinin rastgele olacak şekilde seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2018). Rubriğin uygulandığı gruba ilişkin demografik bilgiler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.1. Öykü Anlama Rubriği M Formu Genel Demografik Bilgileri (N=150)

Özellik		f	%	
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	85	56,67	
	Erkek	65	43,33	
Çocuğun Yaşı	48-60 ay	70	46,67	
	60-72 ay	80	53,33	
İstanbul Yaşam Kalite Endeksi	Avrupa Yakası	1. Seviye- Beşiktaş	20	13,33
		2. Seviye- Şişli	20	13,33
		3. Seviye- Fatih	20	13,33
		4. Seviye- Bağcılar	20	13,33
		5. Seviye- Esenler	20	13,33
	Anadolu Yakası	1. Seviye- Kadıköy	10	6,67
		2. Seviye- Üsküdar	10	6,67
		3. Seviye- Tuzla	10	6,67
		4. Seviye- Sancaktepe	10	6,67
		5. Seviye- Sultanbeyli	10	6,67
Annenin Öğrenim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmeyen-İlkokul	22	14,66	
	Ortaokul- Lise	83	55,33	
	Ön Lisans-Lisans ve üstü	45	30	
Babanın Öğrenim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmeyen-İlkokul	13	8,66	
	Ortaokul- Lise	76	50,66	
	Ön Lisans-Lisans ve üstü	61	40,66	

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi, Öykü Anlama Rubriği'nin M formu 85'i (%56,67) kız, 65'i (%43,33) erkek çocuk olmak üzere toplam 150 çocuğa uygulanmıştır. Uygulamaya katılan çocukların 70'i (%46,67) 48-60 aylık, 80'i (%53,33) 60-72 aylık çocuklardır. Çalışmanın çalışma grubu İstanbul Yaşam Kalite Endeksi (Şeker, 2015) ile belirlenmiş olup çalışmaya Avrupa yakasından 5 kalite endeksinden bölgelerden olan Beşiktaş, Şişli, Fatih, Bağcılar, Esenler ilçelerinden her seviye için belirlenen 20 (%13,33), Anadolu yakasından 5 kalite endeksinden bölgelerden olan Kadıköy, Üsküdar, Tuzla, Sancaktepe, Sultanbeyli ilçelerinden her seviye için belirlenen 10 (%6,67) çocuk katılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların annelerinin 22'si (%14,66) okuma-yazma bilmeyen ve ilkokul, 83'ü (%55,33) ortaokul ve lise, 45'i (%30) ön lisans, lisans ve üstü öğrenim düzeyindedir. Çalışmaya katılan çocukların babalarının 13'ü (%8,66) okuma-yazma bilmeyen ve ilkokul, 76'sı (%50,66) ortaokul ve lise, 61'i (%40,66) ön lisans-lisans ve üstü öğrenim düzeyindedir.

Tablo 4.2. Öykü Anlama Rubriği T Formu Genel Demografik Bilgileri (N=150)

Özellik		f	%	
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	79	52,66	
	Erkek	71	47,33	
Çocuğun Yaşı	48-60 ay	72	48	
	60-72 ay	78	52	
İstanbul Yaşam Kalite Endeksi	Avrupa Yakası	1. Seviye- Beşiktaş	20	13,33
		2. Seviye- Şişli	20	13,33
		3. Seviye- Fatih	20	13,33
		4. Seviye- Bağcılar	20	13,33
		5. Seviye- Esenler	20	13,33
	Anadolu Yakası	1. Seviye- Kadıköy	10	6,67
		2. Seviye- Üsküdar	10	6,67
		3. Seviye- Tuzla	10	6,67
		4. Seviye- Sancaktepe	10	6,67
		5. Seviye- Sultanbeyli	10	6,67
Annenin Öğrenim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmeyen-İlkokul	23	15,33	
	Ortaokul- Lise	72	48	
Babanın Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans-Lisans ve üstü	55	36,66	
	Okuma-Yazma Bilmeyen-İlkokul	21	14	
	Ortaokul- Lise	74	49,33	
	Ön Lisans-Lisans ve üstü	55	36,66	

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, Öykü Anlama Rubriği’nin T formu 79’u (%52,66) kız, 71’i (%47,33) erkek çocuk olmak üzere toplam 150 çocuğa uygulanmıştır. Uygulamaya katılan çocukların 72’si (%48) 48-60 aylık, 78’i (%52) 60-72 aylık çocuklardır. Çalışmanın çalışma grubu İstanbul Yaşam Kalite Endeksi (Şeker, 2015) ile belirlenmiş olup çalışmaya Avrupa yakasından 5 kalite endeksinden bölgelerden olan Beşiktaş, Şişli, Fatih, Bağcılar, Esenler ilçelerinden her seviye için belirlenen 20 (%13,33), Anadolu yakasından 5 kalite endeksinden bölgelerden olan Kadıköy, Üsküdar, Tuzla, Sancaktepe, Sultanbeyli ilçelerinden her seviye için belirlenen 10 (%6,67) çocuk katılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların annelerinin 23’ü (%15,33) okuma-yazma bilmeyen ve ilkokul, 72’si (%48) ortaokul ve lise, 55’i (%36,66) ön lisans, lisans ve üstü öğrenim düzeyindedir. Çalışmaya katılan çocukların babalarının 21’i (%14) okuma-yazma bilmeyen ve ilkokul, 74’ü (%49,33) ortaokul ve lise, 55’i (%36,66) ön lisans, lisans ve üstü öğrenim düzeyindedir.

Tablo 4.3. Alternatif Formlar Güvenirliğine ve Ölçüt Geçerliliğe İlişkin Demografik Bilgiler (N=40)

Özellik		TEDİL Alıcı Dil Alt Testi A Formu	EOBDA Öyküyü Anlama Alt Testi	T Formu	M Formu
		f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	19(47,5)	19(47,5)	19(47,5)	19(47,5)
	Erkek	21(52,5)	21(52,5)	21(52,5)	21(52,5)
Çocuğun Yaşı	48-60 ay	18(45)	18(45)	18(45)	18(45)
	60-72 ay	22(55)	22(55)	22(55)	22(55)
İstanbul Yaşam Kalite Endeksi	1. Seviye- Beşiktaş	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
	2. Seviye- Üsküdar	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
	3. Seviye- Fatih	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
	4. Seviye- Sancaktepe	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
	5. Seviye- Esenler	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
Annenin Öğrenim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmeyen- İlkokul	12(30)	12(30)	12(30)	12(30)
	Ortaokul- Lise	23(57,5)	23(57,5)	23(57,5)	23(57,5)
	Ön Lisans-Lisans ve üstü	5(12,5)	5(12,5)	5(12,5)	5(12,5)
Babanın Öğrenim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmeyen- İlkokul	10(25)	10(25)	10(25)	10(25)
	Ortaokul- Lise	24(60)	24(60)	24(60)	24(60)
	Ön Lisans-Lisans ve üstü	6(15)	6(15)	6(15)	6(15)

Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi; Öykü Anlama Rubriği'nin M formu ve T Formu, EOBDA Öykü Anlama Alt Testi ve TEDİL Alıcı Dil Alt Testi A Formu ölçme araçları 19'u (%47,5) kız, 21'i (%52,5) erkek çocuk olmak üzere toplamda 40 çocuğa uygulanmıştır. Uygulamaya katılan çocukların 18'i (%45) 48-60 aylık, 22'si (%55) 60-72 aylık çocuklardır. Çalışmanın çalışma grubu İstanbul Yaşam Kalite Endeksi (Şeker, 2015) ile belirlenmiş olup çalışmaya Avrupa ve Anadolu yakasından 5 kalite endeksinden bölgelerden olan Beşiktaş, Üsküdar, Fatih, Sancaktepe, Esenler ilçelerinden 40 çocuk katılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların annelerinin 12'si (%30) okuma-yazma bilmeyen ve ilkokul, 23'ü (%57,5) ortaokul ve lise, 5'i (%12,5) ön lisans, lisans ve üstü öğrenim düzeyindedir. Çalışmaya katılan çocukların babalarının 10'u (%25) okuma bilmeyen ve ilkokul, 24'ü (%60) ortaokul ve lise, 6'sı (%15) ön lisans, lisans ve üstü öğrenim düzeyindedir.

3.2.2. Deneysel sürece ilişkin çalışma grubu

Araştırmanın üçüncü bölümünde yapılan deneysel çalışmada araştırmanın çalışma grubu için 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan bir okuldan 60-72 aylık 62 çocuk seçilmiştir. Bu programın uygulanacağı okul seçilirken örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından ekonomik olması nedeniyle seçilen örnekleme kolay ulaşılmasına imkân veren ve uygulama yapılabilir birimlerden oluşur (Büyüköztürk vd., 2018). Okul yönetimi iletişime geçilerek uygulamayı kabul eden okullar arasından ulaşılabilir olması ve öğretmenlerin katılımında gönüllülük esasına uygun olması göz önüne alınarak uygulama yapılacak okul seçilmiştir. Okul müdürleri süreç hakkında bilgilendirilmiştir. Deneysel sürece katılmayı kabul eden ve gönüllü olan okuldan 4 sınıf basit rastgele örnekleme yöntemi ile deney grubu ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 32 çocuk, kontrol grubunda 30 çocuk olmak üzere toplam 62 çocuk araştırmanın üçüncü bölümünde yer alan deneysel sürece katılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgilere tablo 4.15'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Özellikleri (Deney Grubu; n=32, Kontrol Grubu; n=30)

Özellik		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	15	%46,8	14	%46,66
	Erkek	17	%53,1	16	%53,33
Çocuğun Yaşı	60-72 aylık	32	%100	30	%100
Annenin Öğrenim Düzeyi	Okuma- Yazma Bilmeyen-İlkokul	8	%25	6	%19,99
	Ortaokul- Lise	18	%56,25	18	%59,99
	Ön Lisans-Lisans ve üstü	6	%18,75	6	%19,99
Babanın Öğrenim Düzeyi	Okuma- Yazma Bilmeyen-İlkokul	7	%21,87	5	%16,66
	Ortaokul- Lise	20	%62,5	19	%63,33
	Ön Lisans-Lisans ve üstü	5	%15,62	6	%19,99
Ailenin Gelir Düzeyi	Düşük	5	%15,62	5	%16,66
	Orta	21	%65,62	18	%59,99
	Yüksek	6	%18,75	7	%23,33
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	5	%15,62	4	%13,33
	1 kardeş	11	%34,37	13	%43,33
	2 kardeş ve üzeri	16	%50	13	%43,33

Tablo 4.15'te araştırmanın deney grubunda (n=32 çocuk), kontrol grubunda (n=30 çocuk) yer alan çocukların demografik özellikleri görülmektedir. Deney grubundaki çocukların %46,8'i kız, %53,1'i erkek, kontrol grubundaki çocukların ise %46,66'sı kız ve %53,33'ü erkektir. Deney ve kontrol grubundaki tüm çocukların 60-72 ay aralığında olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan çocukların annelerinin öğrenim düzeyi incelendiğinde; %25'inin okuma-yazma bilmeyen-ilkokul, %56,25'inin ortaokul-lise, %18,75'inin de ön lisans-lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip olduğu, kontrol grubunda ise; %19,99'unun okuma bilmeyen-ilkokul, %59,99'unun ortaokul-lise, %19,99'unun de ön lisans-lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan çocukların babalarının öğrenim düzeyi incelendiğinde; %21,87'sinin okuma bilmeyen-ilkokul, %62,5'inin ortaokul-lise, %15,62'sinin de ön lisans-lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip olduğu, kontrol grubunda ise; %16,66'sının okuma bilmeyen-ilkokul, %63,33'ünün ortaokul-lise, %19,99'unun de ön lisans-lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Deney grubuna ait ailenin gelir düzeyi incelendiğinde; %15,62'sinin düşük, %65,62'sinin orta, %18,75'inin ise yüksek gelir düzeyine sahip olduğu, kontrol grubunda ise; %16,66'sının düşük, %59,99'unun orta, %23,33'ünün ise yüksek gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Deney grubuna katılan çocukların kardeş sayısı incelendiğinde çocukların %15,62'sinin kardeşi olmadığı, %34,37'sinin bir kardeşi olduğu, %50'sinin iki ve üstü sayıda kardeşi olduğu, kontrol grubunda ise; çocukların %13,33'ünün kardeşi olmadığı, %43,33'ünün bir kardeşi olduğu, %43,33'ünün iki ve üstü sayıda kardeşi olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerini toplamak için Veli Onam Formu, Demografik Bilgi Formu, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Alıcı Dil Alt Testi A Formu, Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın Öyküyü Anlama Alt Testi, Okul Öncesi Kabul Ölçeği: Yenilenmiş Formu, Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Öykü Anlama Rubriği kullanılmıştır.

3.3.1. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Alıcı Dil Alt Testi A Formu

Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu (TELD-3) Türkçeye uyarlaması yapılan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Bu ölçme aracı 2-7 yaş arası çocukların dil gelişimlerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek (Test of Early Language Development- Third Edition, TELD-3) ilk olarak Hresko, Reid ve Hammil (1999) tarafından

geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışmaları 2005 yılında başlamıştır. Bu çalışmada Güven ve Topbaş (2014) tarafından yapılan uyarlama çalışması referans alınmıştır. Bu araç çocuklarla bireysel olarak uygulanmakta olup kullanımı için araştırmacılardan eğitim alınması gerekmektedir. Bu eğitim alındıktan sonra gerekli materyaller kullanılarak ölçek uygulanabilmektedir. Bu materyaller: Form A/B Uygulayıcı Kayıt Formu, TEDİL Resim Kitabı, Ölçek Materyalleri ve Kullanım Kılavuzudur. Ölçek materyalleri arasında bebek, bebeğin ayakkabısı, oyuncak araba, küçük boyutlu bir top, kaşık, 5 adet demir para ve 5 adet blok küp bulunmaktadır. TELD-3 A ve B formları olmak üzere iki paralel form içermektedir. A ve B formu da Alıcı ve İfade Edici olmak üzere iki testten oluşur. Bu testler anlam bilgisi ve sözdizimi boyutlarını içerisinde barındırır. Ölçeğin uygulanmasına başlanıldığında çocuğun kronolojik yaşı dikkate alınır ve bu doğrultuda sorular sorulmaya başlanır. Uygulama yapılan çocuğun art arda üç doğru yanıt verdiği sorular tabanı belirler. Daha sonra çocuğun art arda üç yanlış cevap vermesi ile tavan puan belirlenir ve ölçekten alınacak ham puanlar hesaplanır. Araştırmacı bu eğitimi alarak uygulayıcı olmuştur.

Güven ve Topbaş (2014) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, güvenilirlik çalışmaları yapılarak farklı demografik alt gruplara uygulanan testin güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Testin güvenilirlik çalışması 359 çocuk ile yürütülmüştür. Bu çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, her iki form ve bu formların alt testleri için .86 ile .98 arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgular, TEDİL'in ve bu araştırmada kullanılan A formunun alıcı dil alt testinin güvenilirliğinin ve geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Geçerlik ile ilgili çalışmada, testin normal dil gelişimine sahip olan ve sahip olmayan çocukları güçlü bir biçimde ayırt edebildiği görülmektedir. Ayrıca geliştirilen paralel formlarının birbirleriyle yeterli düzeyde uyumlu olduğu araştırma sonuçları arasındadır. Bu testin gelişimsel bir test olması sebebiyle çocukların yaşları ile ilişkilerinde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, bu ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu, geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Güven ve Topbaş, 2014).

3.3.2. Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın Öyküyü Anlama Alt Testi

Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmeyi amaçlamaktadır. Geliştirme sürecine Ankara ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-77 aylar

arasında yer alan toplam 473 çocuk katılmıştır. EOBDA beş alt testten oluşmaktadır bu testler: Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri testleridir. Ölçme aracında toplam 96 madde bulunmaktadır. Ölçme aracında yer alan alt testlere yönelik geçerlik çalışmalarında açıklayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ayrıca madde ayırt edicilik değerleri incelenmiştir. Alt testlerin güvenirlik çalışmalarında; KR-20, test tekrar test ve iki yarı güvenirlik değerleri incelenmiştir. Bu ölçme aracında bulunan maddelerin hepsi 1 (doğru yanıtlar)- 0 (yanlış yanıtlar) olacak şekilde puanlanmaktadır.

Araştırmanın birinci aşamasında Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesi için ölçüt dayanaklı geçerlik kapsamında, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Öyküyü Anlama alt testi kullanılmıştır. Öykü Anlama testinde bir resimli kitap bulunmaktadır. Araştırmacı kitabı okuduktan sonra çocuklara öyküyü anlama düzeylerini değerlendirmeye yönelik sorular sorar. Buna ilişkin çıktı alınması gereken bir resimli çocuk kitabı ölçme aracının materyalleri arasındadır. "Öyküyü Anlama" alt testini değerlendiren uzmanlardan gelen görüşlere göre; bu alt testte yer alan maddelere ilişkin kapsam geçerliği .75-1 arasında olduğu görülmektedir. Alt testte ilişkin CFI değeri .91 ve NNFI değeri de.88'dir. Alt testte yer alan maddelerin tümünün alt ve üst %27'lik gruplar için ayırt edici olduğu görülmektedir. Ayrıca sorularda yer alan 9 maddeye yönelik madde güçlük ortalaması $p=.68$, madde ayırt edicilik ortalaması ise $r=.68$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karaman, 2013; Karaman ve Aytar, 2016). Bu alt testi uygulamak için uygulamacıların araştırmacılar tarafından verilen bir buçuk saatlik bir eğitime katılması gerekmektedir. Araştırmacı bu eğitime katılmıştır.

3.3.3. Okul Öncesi Kabul Ölçeği: Yenilenmiş Formu

Okul Öncesi Kabul Ölçeği okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının farklılıkları olan akranlarına yönelik kabul düzeylerini ölçmek amacıyla Favazza ve Odom (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ahmetoğlu, Shpendi ve Acar (2017) ölçme aracının Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler ile ölçme aracı dil ve kültür bağlamında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçme aracına yönelik yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi ve alt grup-üst grup %27'lik puan dilimleri farklarıyla ölçeğin geçerliği ölçülmüştür. Ölçeğin iç güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizleri bulgularında ölçeğin orijinal ölçeğe benzer bir şekilde tek faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir: $\chi^2(84)=180,809$ CFI=0.93 RMSEA=0.05,

SRMR=0.07, WRMR= 1,18 ve iç güvenirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır (Ahmetoğlu vd., 2019). Ölçek materyalleri arasında Okul Öncesi Kabul Ölçeği Kullanma Kılavuzu, Okul Öncesi Kabul Ölçeği Soruları ve Okul Öncesi Kabul Ölçeği Cevap Formu yer almaktadır. Okul Öncesi Kabul Ölçeği Cevap Formu için 7 renkten oluşan ve çocukların cevaplayabileceği cevap kâğıdı bulunmaktadır. Çocuklar kendilerine yöneltilen her soru için farklı renklerde olan sayfalarda bulunan yüz ifadelerinden birini seçip, bir kalem aracılığıyla bu ifadeyi işaretleyerek cevaplarını belirtmektedirler. Bu cevaplar arasında evet/çok severim cevaplarını temsil eden “Gülen Yüz” ifadesi, bilmiyorum/belki/az severim cevaplarını temsil eden “İfadesiz Yüz” ve hayır/hiç sevmem cevaplarını temsil eden “Üzgün Yüz” ifadesi bulunmaktadır. Bu ölçeği uygulamak için uygulamacıların araştırmacılar tarafından verilen 2 saatlik bir eğitime katılması gerekmektedir. Eğitime katılan araştırmacılarından ölçeği uyguladığı bir video çekmesi istenir. Video ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından incelenerek ölçeğin uygulama izni verilir. Araştırmacı bu eğitime katılmış gerekli yeterlilikleri yerine getirerek ölçek kullanımı için kullanım izni almıştır. Bu çalışmanın deneysel sürecinde kullanılan Okul Öncesi Kabul Ölçeği’ne ilişkin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Okul Öncesi Kabul Ölçeği’nin bu araştırmada iç tutarlılık katsayısı ,662 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Farklılıklara Saygı Ölçeği

Bu araştırmada çocukların farklılıklara saygı düzeylerini belirlemek amacıyla Ekmişoğlu, (2007) tarafından geliştirilen “Farklılıklara Saygı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5-6 yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiştir. Ölçek 30 sorudan oluşmakta olup içerisinde dört ana başlık yer almaktadır. Bu başlıklar; Cinsiyet, Aile ve Sosyal yapı, Engel ve Farklı kültürel geçmiştir. Bu ölçek tüm çocuklarla bireysel olarak uygulanır. Araştırmacı çocuklara bu maddelerde yer alan ifadeleri çocuklara yönlendirir ve aynı anda çocuklara büyük, orta ve küçük olmak üzere üç yuvarlak fotoğraf gösterir. Çocuklar soruya katılma derecelerini bu fotoğraflar üzerinden gösterir. Çocuğun sorular karşısında gösterdiği ifadeler “Katılıyorum (3 Puan)”, “Biraz Katılıyorum (2 Puan)” ve “Hiç Katılmıyorum (1 Puan)” şeklinde forma işaretlenir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan 30’dur. Ölçek okul öncesi dönemde olan 112 çocuğa uygulanmış ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Farklılıklara Saygı Ölçeği’nin güvenirlik çalışması incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .81 olduğu görülmektedir. Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için; ölçekteki soruların ölçmek istenilen farklılıklara saygı kavramını ölçmesine dikkat edilmiş ve uzman görüşünden yararlanılmıştır.

Elde edilen uzman görüşleri ile ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliği sağlandığı görülmektedir. Bu çalışmanın deneysel sürecinde kullanılan Farklılıklara Saygı Ölçeği'ne ilişkin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Farklılıklara Saygı Ölçeği iç tutarlılık katsayısı bu çalışma için ,784 olarak bulunmuştur.

3.3.5. Öykü Anlama Rubriği

Bu araştırmanın birinci bölümünde araştırmacı tarafından Öykü Anlama Rubriği geliştirilmiştir. Bu rubriğin güvenirlik katsayılarının hesaplanması için eşdeğer formlar yöntemi kullanılmıştır. Eşdeğer formlar yöntemiyle geliştirilen ölçeğin formları aynı zorluk derecesinde olacak ve aynı içerikte soru veya maddelerden oluşmaktadır. Bu soru ve maddeler iki eşdeğer (paralel) form haline getirilmiştir (Tavsancıl, 2006). Bu rubrik için birbirine eşdeğer içeriklerde olan hikâye kitapları yazılmış ve aynı teknikle resimlenmiştir. Ölçme aracının yüzey geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 12 uzmandan görüş alınmıştır. Yüzey geçerliği, rubrikte yer alan maddeler ile kavramsal yapı arasında ilişkinin belirlenmesi demektir (Karagöz ve Bardakçı, 2020). Lawshe tekniğiyle değerlendirilen uzman görüşü ve pilot uygulama sonrası rubriğin 12 maddeden oluşan maddeleri 10 maddeye düşürülmüştür. Rubriğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla aynı kapsamı ölçtüğü bilinen geçerli ve güvenirliği daha önceki çalışmalarla belirlenmiş Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Alıcı Dil Alt Testi A Formu ve Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın Alt Testi olan Öyküyü Anlama Alt Testi (Karaman, 2013) kullanılmıştır. Ölçme aracının güvenirliğini belirlemek aracılığıyla Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca kodlayıcılar aracı güvenirliğe bakılmıştır. Bu doğrultuda Öykü Anlama Rubriği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış 10 maddeden ve iki paralel formdan (T ve M Formu) oluşan bir ölçme aracıdır. Martı Kuki'nin Sahil Macerası ve Tavşan Mini'nin Orman Macerası isimli iki kitap ve bu iki kitaba ait formlar ölçeğin materyalleri arasındadır. Öykü Anlama Rubriği, M (Marti Kuki'nin Sahil Macerası kitabına ilişkin form) ve T (Tavşan Mini'nin Orman Macerasına kitabına ilişkin form) formu araştırmacı tarafından yazılıp resimlenen iki adet resimli çocuk kitabını ve her form için; 10 soru, Öyküyü Anlama Rubriği puanlama rehberi ve puanlama çizelgesi içermektedir. Bu çalışmanın deneysel sürecinde kullanılan Öykü Anlama Rubriği'ne ilişkin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Öykü Anlama Rubriği'nin iç tutarlılık katsayısı ,830 olarak bulunmuştur.

3.4. Geliştirme Süreçleri

3.4.1. Öykü anlama rubriği geliştirme süreci

Çocukların öykü anlama düzeylerinin değerlendirmesi amacıyla rubrik kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçme işlemi için ölçme biçiminin belirlenmesine yönelik ilgili literatür incelenmiştir. Rubrik/dereceli puanlama anahtarının değerlendirme sürecinde seçilme nedeninin, çocuktan beklenen davranışı ya da ifadeyi net bir şekilde tanımlaması olduğu görülmektedir (Andrade, 2005). Buna ek olarak rubriklerin kullanımı ve açıklanmasının kolay olması sebebiyle bu araştırmada çocukların öykü anlama düzeylerini değerlendirmeye yönelik uygun bir ölçme biçimi olduğuna karar verilmiştir. Öykü Anlama Rubriği geliştirilme sürecinde Moskal (2003) rubrik geliştirme aşamaları kullanılmıştır. Bu süreç 5 basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar aşağıda numaralandırılmıştır:

1. Amaç ve hedeflerin yazılması
2. Performans değerlendirmelerinin geliştirilmesi
3. Puanlama rubriklerinin geliştirilmesi
4. Performans değerlendirmelerinin yönetilmesi
5. Sonuçların puanlanması, yorumlanması ve kullanılması

Ölçmek istenilen yapının açık bir şekilde belirlenmesi sürecinde araştırmacı yurt içinde ve yurt dışında öykü anlama üzerine yapılan çalışmaları incelemiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama düzeylerini ölçmek üzere ölçme aracının yapısı belirlenmiştir. Bu doğrultuda amaç ve hedefler yazılmıştır. Geliştirilen ölçme aracında çocukların öyküye yönelik metne ve çıkarıma dayalı sorulara cevap vermesi hedeflenmiştir.

Performans değerlendirmelerinin ve puanlama rubriklerinin geliştirilmesi için madde havuzunun oluşturulması sürecinde literatür taraması yapılmıştır. Yapılan bu literatür taraması sonucunda yurt dışında yapılan çalışmalar doğrultusunda (Altun, 2018; Jeong, 2020; Korat vd., 2022; Paris ve Paris, 2003; Spencer vd., 2017; Zhou ve Yadav, 2017; Zipke, 2017) 12 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Ancak yapılan bu çalışmalarda çocukların öykü anlama düzeylerini belirlemek için sadece soruların yeterli olmadığı görülmektedir. Çalışmaların çoğunda var olan basılı resimli çocuk kitaplarını kullanarak soruların sorulduğu görülmektedir. Az sayıda araştırmada (Spencer vd., 2017) öykü metinlerinin araştırmacılar tarafından hazırlandığı görülmektedir. Spencer ve diğ., (2017) yapmış olduğu çalışma bunlardan birisidir. Ancak bu çalışmada öyküler resimle

desteklenmemiştir. Yalnızca metin olarak kullanılmıştır. Van den Broek ve diğ., (2005) okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama düzeyleri belirlenirken resimli çocuk kitaplarından yararlanılması gerekliliğini vurgulamıştır. Bu sebeple bu süreçte araştırmacılar tarafından yazılan ve resimlenen çocuk kitabı hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından bir resimli çocuk kitabı yazılıp resimlenmiştir. Öykü Anlama Rubriği güvenirlik çalışması için bu çocuk kitabına bir de paralel bir çocuk kitabı daha yazılmıştır. Öykü yazılırken Paris ve Paris'in (2003) öykü anlama soru içeriklerine yönelik cevaplar içermesine dikkat edilmiştir.

Performans değerlendirmelerinin yönetilmesi için uzmanlar tarafından 2. Basamakta belirlenen madde havuzunun gözden geçirilmesi sürecinde ilk olarak öykü metinleri 10 uzmana gönderilmiştir. 10 uzmandan gelen yaş, gelişim ve içerik hakkındaki tüm görüşler doğrultusunda öykülerin metni yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemelere yönelik alan yazı incelenerek 12 öykü anlama sorusu iki paralel öykü için de yazılmıştır. Yapılan düzenleme sonrasında öykülerin çizimleri araştırmacı tarafından tablet üzerinden çizim yapılabilen bir uygulama (Procreate) aracılığıyla dijital çizim tableti ve kalem kullanılarak aynı tekniklerle çizilmiştir. Yapılan çizimler ve metin birleştirilmiştir. Metin çizimler ile birleştirilirken sayfa sayısının, kullanılan puntonun ve yazı tipinin resimli çocuk kitaplarında kullanılan genel kurallara uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu birleştirme sonrası 2 adet birbirine paralel 16 sayfalık resimli çocuk kitabı ortaya çıkmıştır. Bu kitapların Pdf versiyonları ve kitaplara ilişkin hazırlanan sorular 12 uzmanın görüşü için uzman görüşü formu aracılığıyla gönderilmiştir. Bu uzmanlardan dokuzu okul öncesi eğitim, ikisi Türkçe eğitimi ve biri sınıf eğitimi alanında uzmandır. 15 çocukla M ve T formunun her ikisi de farklı zamanlarda uygulanarak pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşü sonucunda ölçme aracının maddeleri 10 maddeye düşürülmüştür. Uzmanlardan alınan görüşler ve pilot uygulama doğrultusunda kitapların görselleri, metinleri ve soruları düzenlenmiştir.



Resim 3.1. M Formu Okuma Sayfaları Örnekleri



Resim 3.2. T Formu Okuma Sayfaları Örnekleri

Geçerlik maddelerinin rubriğe dâhil edilmesine dikkat edilmesi sürecinde elde edilen uzman görüşleri dikkate alınarak maddeler düzenlenmiştir. Bu doğrultuda 15 çocukla bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda ölçekte yer alan maddelerin çocuklar tarafından anlaşıldığı ve uygulamacıların puanlama rehberine yönelik puanlama yapabildiği görülmüştür. Bu doğrultuda da Öykü Anlama Rubriği Kullanım Kılavuzu, 2 adet resimli çocuk kitabı, Öykü Anlama Rubriği M ve T Formu Puanlama Rehberi ve Puanlama Çizelgeleri hazırlanmıştır.

Öykü Anlama Rubriği'nin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla güvenilirlik belirleme yöntemlerinden paralel formlar güvenilirliği kullanılmıştır. Bu yöntemde aynı test için birbirine paralel iki eş değer format oluşturulur. Hazırlanan bu format çalışma grubuna kısa zaman aralıklarıyla uygulanır. Çalışma grubunun farklı şekilde ifade edilmiş aynı durumu ölçen sorulara yanıt vermesi beklenir. Böylece çalışma grubunun sorulara aynı cevabı verip vermedikleri belirlenir (Karagöz ve Bardakçı, 2020)

Öykü Anlama Rubriği'nin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yüzey geçerliği ve kapsam geçerliğine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ölçeklerin geçerliğini belirleme türlerinin iç içe olması ve ölçek geliştirilirken birden fazla geçerlik türlerinin kullanılması sebebiyle bu iki geçerlik türü ölçek geliştirme çalışmasında ele alınmıştır. Ölçeğin yüzey geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 12 uzmandan görüş alınmıştır. Yüzey geçerliği, ölçekte yer alan maddeler ile kavramsal yapı arasında ilişkinin belirlenmesi demektir (Karagöz ve Bardakçı, 2020). Rubriğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla aynı kapsamı ölçtüğü bilinen geçerli ve güvenilirliği daha önceki çalışmalarla belirlenmiş Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Alıcı Dil Alt Testi A Formu (Güven ve Topbaş, 2014) ve Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın Alt Testi olan Öyküyü Anlama Alt Testi (Karaman, 2013; Karaman ve Aytar, 2016) kullanılmıştır. İki ölçme aracı ile belirlenen korelasyon değeri, ölçeğin geçerlik katsayısı olarak belirlenmiştir.

Öykü Anlama Rubriği için sonuçların puanlanması, yorumlanması ve kullanılması için 340 çocukla çalışılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgileri ve elde edilen veriler tablolar şeklinde bulgular kısmında yer almaktadır. Bu çalışma sonrasında Öykü Anlama Rubriği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

3.4.2. Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın geliştirme süreci

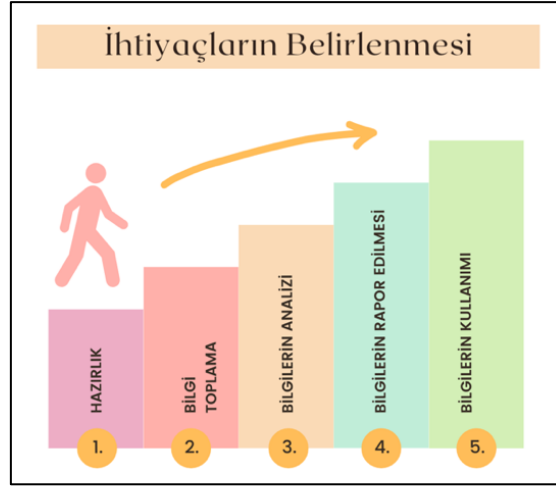
Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın hazırlanma sürecinde eğitim programı Taba-Tyler program geliştirme modeline (Demirel, 2019) uygun düşecek şekilde ihtiyaçların belirlenmesi, genel amaçların belirlenmesi, amaçları saptama, içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi, öğrenme yaşantılarının belirlenmesi ve düzenlenmesi, değerlendirme yapılması, ayrıntılı işlerin formüle edilmesi ve belirlenmesi basamakları gerçekleştirilerek oluşturulmuştur. Taba-Tyler program geliştirme modelinin aşamaları Şekil 3.2'de sunulmuştur:



Şekil 3.2. Taba-Tyler Modeli Program Geliştirme Süreci

3.4.2.1. İhtiyaçların belirlenmesi

Bu programın ihtiyaç belirleme sürecinde belirli şeylerden veya eğitim yaşantılarından yoksunluk hallerinde ortaya çıkan durum olarak tanımlanan betimleme yaklaşımı kullanılmıştır (Şahin, 2006). İhtiyaç belirlenmeye yönelik hazırlık, bilgi toplama, bilgilerin analizi, bilgilerin rapor edilmesi, bilgilerin kullanımı olmak üzere 5 aşamadan yararlanılmıştır (Demirel, 2019).



Şekil 3.3. Program Geliştirme Süreci İhtiyaç Belirleme Aşamaları

Programa ilişkin ihtiyaçların belirlenmesinde ilk olarak hazırlık aşamasında ihtiyaç değerlendirilmesi yapılması için hazırlık yapılmış ve bilgi toplanmıştır. Bu bilgi toplama sürecinde kaynak tarama, raporları değerlendirme ve mevcut programı inceleme süreçlerinden yararlanılmıştır (Şahin, 2006). Elde edilen bilgilerin analizi yapılmış ve bilgilerin raporlanması sağlanmıştır. Bilgiler raporlanırken kullanılan kaynakların özeti ve listesine yer verilmiştir. Daha sonra bilgiler kullanılarak programın ihtiyaç belirleme süreci tamamlanmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitim politikalarının etkili olması, sosyopolitik düzeyde niteliğin artırılmasının kapsayıcı eğitim uygulamalarında oldukça önemli olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin sosyopolitik düzeyde nitelik unsurlarının başında “Sosyal Kapsayıcılık” gelmektedir. Kapsayıcılığa dair dünya genelinde kabul düzeyinin yüksek olmasına rağmen kapsayıcı eğitim süreçlerinin ve uygulamalarının toplum tarafından yeni bir hareket olarak değerlendirilmesi, kapsayıcı eğitim ilkelerinin okuldaki uygulama süreçlerine entegre edilmesi açısından birtakım zorluklar yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu durum kısmen toplumların kapsayıcı eğitimin temel değerlerinin benimsememiş olmasından kaynaklanabilmektedir (Sakız, 2021).

Eğitimde niteliğin artırılmasına ilişkin çalışmalarda her zaman ciddi miktarda kaynak kullanımına ihtiyaç duyulmayabilir (Sakız, 2021; Sakız vd., 2022). Bu bağlamda ihtiyaç belirlenmesine ilişkin çalışmalarda programın Ainscow'un (1999) okulların değişim süreci ile ilgili görüşleri ile paralel olarak hazırlanması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ainscow'a (1999) göre değişim sürecine paralel olarak bu program;

- Okul öncesi sınıflarda sıklıkla kullanılan resimli kitapları programa dâhil ederek var olan okul pratiklerini ve mevcut bilgi birikimini gelişim için başlangıç noktalar olarak kullanmış,
- Bu kitapların Kapsayıcı Temelli olmasına yönelik ölçüt belirleyerek farklılıkları düzeltilmesi gereken bir sorun olarak değil öğrenme için birer fırsat olarak görmüş,
- Geleneksel kitap okuma süreci gibi öğrenci katılımının az olduğu bir yöntem yerine diyaloga dayalı kitap okuma yöntemi kullanılarak çocuğun sürece katılımının önündeki engeller tespit edilerek katılımı arttırılmaya çalışılmış,
- Bu ölçütler kapsamında Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin eş finansmanı ile Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün faydalanıcı olduğu ve UNICEF teknik desteği ile yürütülmekte olan “Engeli Olan Çocuklar için Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” (Eğitimde Birlikteyiz, 2021) kapsamında hazırlanan 16 kitap seçerek mevcut kaynakları öğrenmenin desteklenmesi için kullanmış,
- Kapsayıcı bir dil kullanarak okul içinde kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik bir söylem geliştirmeye,
- Farklılıklar ve sosyal kabul üzerine konuşarak çocukların gerekli durumlarda risk alabilmeye teşvik eden koşullar sağlanmaya çalışmıştır.

Yukarıdaki maddelere uygun olarak geliştirilen bu program sürecinde yapılan incelemelerin sonucunda, kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının okul öncesi dönemde kullanımının oldukça önemli olduğu görülmüştür (Eroğlu, 2022). Ayrıca Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okumaya yönelik geliştirilen bir programa rastlanmamıştır. Bu sebeple okul öncesi dönem çocuklara ilişkin kapsayıcı temelli programın geliştirilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuk edebiyatı ile yapılan etkinlikler sayesinde çocuğun dinlediğini anlama, sürece katılma, soru sormanın yanı sıra iş birliği yaparak bir gruba dâhil olması sağlanmaktadır (Zembat ve Zülfikar, 2006b). Geliştirilen bu programın yalnızca öykü anlama gibi bilişsel becerilerin yanı sıra farklılıklara saygı ve sosyal kabul gibi sosyal becerilerin de gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece gelişimin bir bütün olduğu ve programın öğelerinin birbiri ile ilişkili olduğu vurgulanacaktır. Chan ve O'Reilly, (2008)'in yaptıkları çalışmada otizm spektrum bozukluğuna sahip olan 2 çocuğa sosyal hikayeleri okumayı, anlama sorularını yanıtlamayı ve rol oyunlarına katılmayı öğretmek için bir Social Stories™

müdahale paketi kullanılmıştır. Bu çalışmada her iki katılımcı için hedeflenen sosyal davranışların arttığı ve problem davranışların azaldığı görülmüştür. Bu programın araştırmacılar tarafından kapsayıcı sınıflar oluşturmada etkili olacağı ifade edilmiştir. Bu çalışmadan hareketle yalnızca belirli yetersizliklere sahip çocuklar için değil tüm çocuklar için geliştirilen, kapsayıcı sınıflar oluşturmak için uygun sosyal davranışlar içeren, öykü anlamaya yönelik soruları içerisinde barındıran bu programın kapsayıcı sınıflar oluşturmada öğretmenleri destekleyerek çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerini geliştireceği düşünülmektedir.

3.4.2.2. Genel amaçların belirlenmesi

Kapsayıcı okul öncesi sınıf ortamlarının sosyal ekolojik özelliklerini çocuklar ve yetişkinler arasındaki etkileşim, çocuklar ve akranları arasındaki etkileşim ve bu etkileşimleri etkileyen yetişkin ve çocuk özellikleri oluşturmaktadır. Bu özellikler doğası gereği fiziksel ekolojik özelliklerden çok daha kolay değişebilir ve dönüşebilir özelliklerdir (S. Odom ve Bailey, 2001). Kapsayıcı eğitimin sosyal ekolojik özellikleri olarak akran etkileşimi, yetişkin çocuk etkileşimi, materyal ve ortamla etkileşim, sosyal ilişkiler, aidiyet özellikleri karşımıza çıkmaktadır. Amaç ve kazanımlar kapsayıcı eğitimin sosyal ekolojik özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda aşağıdaki amaçlar belirlenmiştir:

- Çocukların akranları ile etkileşiminin sağlanması
- Çocukların yetişkinle etkileşim kurması
- Çocukların kitaplarla etkileşim kurması
- Çocukların sosyal ilişkilerinin gelişmesi
- Kendisinin okulun değerli bir üyesi olduğunu fark etmesi
- Arkadaşlarının okulun değerli bir üyesi olduğunu fark etmesi
- Tüm çocukların sürece katılımının desteklenmesi
- Tüm çocukların öykü anlamalarının desteklenmesi

3.4.2.3. Amaçları saptama

Program sürecinde saptanan amaçlara ilişkin kazanımlar belirlenirken ilgili alan yazın incelenmiş ve kazanımlar oluşturulmuştur. Çocukların akranları ile etkileşiminin sağlanması amacı için Dincer (2007) tarafından yapılan çalışmada çocuklukta akran ilişkilerine yönelik görülmekte olan gelişimsel özellikler dikkate alınmıştır. Bu gelişimsel özelliklere ek

olarak Gülay'ın (2009) araştırmasında belirttiği akran ilişkilerinin dikey yapısını oluşturan sosyal güç, sosyal konum ve yatay yapıyı oluşturan sosyal ilişkiler ve çoklu ortamlardan yararlanılmıştır. Çocukların yetişkinle etkileşim kurması ve çocukların kitaplarla etkileşim kurması amaçlarına yönelik belirlenen kazanımlarda bu gelişimsel özellikler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Çocukların kitapla etkileşim kurması ve sosyal becerilerinin gelişmesi kazanımına ilişkin göstergeler oluşturulurken 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarından yararlanılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013) Kendisinin okulun değerli bir üyesi olduğunu fark etmesi ve arkadaşlarının okulun değerli bir üyesi olduğunu fark etmesine yönelik kazanımlar çocuklarda aidiyet kavramı ile ilgili alan yazın incelenerek oluşturulmuştur (Allen vd., 2018; Gören, 2019; Gündoğdu, 2021). Tüm çocukların sürece katılımının desteklenmesi genel amacının kazanımları belirlenirken çocukların katılım süreci ile ilgili yapılan çalışmalardan ve geliştirilen ölçme araçlarından yararlanılmıştır (Deckner vd., 2006; Kozminsky ve Asher-Sadon, 2013; Moody vd., 2010; Reich vd., 2019; Richter ve Courage, 2017). Tüm çocukların öyküleri anlamalarının desteklenmesi amacına yönelik kazanımlar da çocukların öykü anlamalarına yönelik yapılan çalışmalar ve geliştirilen ölçme araçlarından yararlanılarak oluşturulmuştur (Altun, 2018; Korat, 2009; Korat vd., 2022; Paris ve Paris, 2003; Spencer vd., 2017; Zhou ve Yadav, 2017; Zipke, 2017).

3.4.2.4. İçeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi

Program, deney grupları için 8 hafta ve haftada iki oturum olmak üzere toplam 16 oturumdan oluşmaktadır. Bu oturumlar için 16 farklı resimli kitap seçilmiştir. Bu kitaplar seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu kitaplar seçilirken; kitapların kapsayıcı temelli olması, basılı versiyonlarının bulunması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış olması ölçütleri kullanılmıştır. Bu ölçütler kapsamında Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin eş finansmanı ile Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün faydalanıcı olduğu ve UNICEF teknik desteği ile yürütülmekte olan “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” (Eğitimde Birlikteyiz, 2021) kapsamında hazırlanan kitaplar belirlenmiştir. Bu kitapların uzmanlar tarafından incelenmiş olmasının da içerik ve görseller açısından çocuklara uygun olacağı düşünülmektedir. Bu kitaplardan basit rastgele örnekleme yöntemiyle 16 kitap seçilmiştir. Seçilen kitaplar aşağıda listelenmektedir:

1. Yardımlaşma Halısı
2. Gitar Dersi
3. En Hızlı Atlet Benim
4. Uzay Yolcuları
5. Uyumayı Sevmeyen Efe
6. Mavi Sahil
7. Dans Zamanı
8. Üzümlü Kurabiye
9. Daireler Ormanının Kralı
10. Sevgi'nin Hayal Halkaları
11. Parıltılı Top
12. Köpeğim Aydede
13. Renklerle Dans Eden Ateşböcekleri
14. Uçurtma Seven Arda
15. Ağaç Doktorları
16. Kardan Adam Hiç Üşür mü?

Seçilen bu kitaplara yönelik içerikler aynı şablon kullanılarak 16 farklı diyaloga dayalı kitap okuma süreci hazırlanmıştır. Bu süreçte Flynn'ın (2011) belirttiği gibi üç aşamada, diyaloga dayalı kitap okuma süreçlerinden ve stratejilerinden yararlanılmıştır.

İçeriğin seçilmesi aşamasından sonra seçilen 16 kitap içerisinde bulunan hedef sözcükler dikkate alınarak basitten zora sıralanmıştır. Bu kitaplar ve diyaloga dayalı kitap okuma süreci Diyaloga Dayalı Kitap Okuma Oturum Formu aracılığıyla düzenlenmiştir. Bu formda: Amaçlar, Kazanımlar, Süre, Planlama, Materyaller, Okunacak Resimli Çocuk Kitabı, Sözcükler, Birinci, İkinci ve Üçüncü aşama başlıkları bulunmaktadır. Bu form her kitap için ayrı ayrı düzenlenmiştir.

İçeriklerin düzenlenmesinde hedef-içerik çizelgesi kullanılmıştır. Bu çizelge ile programda yer alan amaç ve kazanımların, program sürecinde en az iki defa ele alınacak şekilde tüm oturumlarda işlendiği görülmektedir.

3.4.2.5. Öğrenme yaşantılarının belirlenmesi ve düzenlenmesi

Öğrenme yaşantıları seçilirken kapsayıcı eğitim uygulamalarının sosyal ve ekolojik özellikleri dikkate alınmıştır (Yılmaz Atman, 2023). Bu yaşantıların seçiminde okulların değişim süreci ile ilgili görüşler ve resimli çocuk kitaplarının eğitimde kullanılmasının önemini vurgulayan çalışmalar etkili olmuştur (Ainscow, 1999; Demir Başaran, 2019; Eroğlu, 2022; Rakap ve Kalkan, 2021; Sakız, 2021). Öğrenme yaşantıları seçilirken aktif-pasif dengesine dikkat edilmiş, çocukların öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanmış ve çocukların aktif katılımını teşvik eden yaşantılara yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013).

Öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri düzenlenirken “Diyaloğa Dayalı Kitap Okuma Oturum Formu” kullanılmıştır. Diyaloğa dayalı kitap okuma süreci birinci, ikinci ve üçüncü aşama olmak üzere üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir (Ergül vd., 2016; Flynn, 2011). Diyaloğa dayalı kitap okuma süreci öncesi çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun kitap seçimi oldukça önemlidir. Diyaloğa dayalı kitap okuma sürecinde yetişkin PEER stratejilerini kullanarak CROWD kısaltmasıyla bilinen soruları çocuklara yöneltir. Diyaloğa dayalı kitap okuma süreci sonrasında ise çocuklardan kitabı özetlemesi istenerek çocuklar kitaba ilişkin alternatif sonlar bulması konusunda teşvik edilmesi planlanmıştır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Öğrenme etkinlikleri düzenlenirken diyaloga dayalı kitap okumaya yönelik alan yazın incelenmiş ve öğrenme yaşantıları düzenlenmiştir.

3.4.2.6. Değerlendirme yapılması

Program sürecinde çocukların belirlenen amaçlara ulaşp ulaşmadığının değerlendirilmesine yönelik ilk oturum öncesinde tüm çocuklara Farklılıklara Saygı Ölçeği, Okul Öncesi Kabul Ölçeği ve Öykü Anlama Rubriği uygulanmıştır. Programın 16 oturumu uygulandıktan sonra aynı ölçme araçları çocuklara uygulanarak programın etkililiği değerlendirilmiştir. Ayrıca 16 oturumun her birinde çocukların oturumun amaçlara ulaşp ulaşmadığını belirlemek amacıyla farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Örneğin 1. oturumda amaçlara ilişkin sorular sorarak değerlendirme yapılırken 11. Oturumda video kaydı ile değerlendirme yapılmıştır.

3.4.2.7. Ayrıntılı işleri formüle et ve belirle

Program işlerinin formüle edilmesi ve belirlenmesi aşamasında pilot uygulama ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Program alanında bir uzman, okul öncesi eğitimi alanından 9 uzman olmak toplam 10 uzmandan görüş alınmıştır. 15 çocukla 4 oturuma yönelik bir pilot uygulama yapılmıştır. Bu uzman görüşleri ve pilot uygulama doğrultusunda programa son hali verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmacı Millî Eğitim Bakanlığı'ndan ve Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden gerekli izinleri almıştır. Veri toplama sürecine ilişkin bilgiler araştırmanın bölümleri doğrultusunda açıklanmıştır.

3.5.1. Birinci bölüm: Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesine ilişkin veri toplama süreci

Araştırmanın birinci aşamasında Öykü Anlama Rubriği geliştirilmiştir. Öykü Anlama Rubriği geliştirilirken veri toplanacak bölgelerin belirlenmesi amacıyla Şeker (2015) tarafından hazırlanan İstanbul Yaşam Kalite Endeksi çalışmasından yararlanılmıştır. Bu çalışmada İstanbul için 5 yaşam kalite seviyesi belirlenmiştir. Basit rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen okullarla iletişime geçilmiş okul yönetimlerinden gerekli izinler alınmıştır. İletişime geçilen okullara süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra sınıflar ve çocuklar yine basit rastgele örneklem yöntemi kullanılarak listelenmiştir. Tüm çocukların ailelerinden Demografik Bilgi Formu, Veli Onam Formu ile bilgi verilmiş ve onam alınmıştır. Araştırmacı uygulama yapılacak sınıflarda uygulamadan önce çocukların kendisine alışmaları için vakit geçirmiştir. Daha sonra çocuklarla birebir olacak şekilde okulda uygun bir yere geçip Öykü Anlama Rubriği'nin paralel formlarından birini uygulamıştır. Seçilen her okulda rastgele olacak şekilde çocukların yarısına M formu yarısına da T formu uygulanmıştır. Formlar uygulanmadan önce okulda daha önce belirlenen uygun bir yer seçilmiştir. Bu alanda masa ve birbirine çapraz konumlanacak sandalyenin olmasına özen gösterilmiştir. Böylece kitaplar okunduğunda tüm çocukların kitabı görebilmesi sağlanmıştır. Araştırmacı bir alan belirledikten sonra sınıfa girmiş ve sınıfta serbest zaman ve yemek saati boyunca çocuklarla vakit geçirmiştir. Daha sonra seçilen çocuğun yanına öğretmeniyle birlikte gidilerek “Benimle kitap okumak ister misin?” diye sorulmuştur. Hayır cevabı aldığında araştırmacı ısrarcı olmamış çocukla uygulama

yapmamıştır. Evet cevabı aldığı anda uygulama alanına geçerek neler yapacakları hakkında çocuğa bilgi vermiştir. Çocuk tekrar onay verdiğinde ise uygulama süreci başlamıştır. İlk önce araştırmacı tarafından yazılan ve resimlenen kitabın başlığı hakkında çocuğa bilgi verilmiştir. Daha sonra çocuğun tüm sayfaları net görebileceği şekilde kitap okunmuştur. Kitaba yönelik 10 sorunun sorulmasıyla süreç tamamlanmıştır. Çocuğa katılımı için teşekkür edilerek sınıfına dönmesi sağlanmıştır.

3.5.2. İkinci bölüm: Program geliştirme sürecine ilişkin veri toplama süreci

Araştırmanın ikinci bölümünde, Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın geliştirilmesine ilişkin veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Program geliştirme sürecinde ilgili alan yazın incelenerek program oluşturulmuş daha sonra 10 uzman ile iletişime geçilerek “Uzman Görüşü Formu” aracılığıyla programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler incelenerek programa ilişkin düzenlemeler yapılmıştır.

3.5.3. Üçüncü bölüm: Deneysel sürece ilişkin veri toplama süreci

Araştırmanın üçüncü bölümünde, Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı uygulanmıştır. Bu programın uygulanacağı okul seçilirken örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Okullarla iletişime geçilerek uygulamayı kabul eden ve uygulama için gönüllü olan bir okuldaki dört sınıf rastgele seçilmiştir. Bu dört sınıftan iki sınıf deney iki sınıf kontrol grubu olmak üzere rastgele belirlenmiştir. Tüm gruplardaki çocukların ailelerinden “Demografik Bilgi Formu”, “Veli Onam Formu” aracılığıyla bilgi ve onam alınmıştır. İlk olarak tüm gruplara deneysel işlem öncesinde Okul Öncesi Kabul Ölçeği: Yenilenmiş Formu, Farklılıklara Saygı Ölçeği, Öykü Anlama Rubriği M Formu ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna deneysel işlem uygulanmıştır. Deneysel işlem 16 oturumdan oluşan Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nı içermektedir. Programın deneysel sürecine ilişkin görsel Şekil 3.4'te yer almaktadır.



Şekil 3.4. Araştırmanın Deneysel Süreci

Deney grubunda yer alan iki sınıf içinde ayrı olarak diyaloga dayalı kitap okuma süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı oturum planlarına uygun hareket ederek iki sınıfa da süreci aynı şekilde yürütmüştür. İlk oturum öncesi oturum planını uygulamadan önce iki sınıfta da bir saat vakit geçirmiştir. Çocuklarla tanışmıştır. Daha sonra çocukları U düzeni şeklinde kitap okumaya davet etmiştir. Çocukların oturumlara katılmakta gönüllü olması esas alınmıştır. Çocuklarla birlikte resimli kitabın kapağı incelenmiş ve diyaloga dayalı kitap okuma süreci başlatılmıştır. Her hafta salı ve perşembe günleri olacak şekilde haftada iki oturum deney grubuna uygulanmıştır.

Deney grubuna uygulanan 16 oturum 8 hafta sürmüştür. Daha sonra deney ve kontrol gruplarına Okul Öncesi Kabul Ölçeği: Yenilenmiş Formu, Farklılıklara Saygı Ölçeği, Öykü Anlama Rubriği T Formu son test olarak uygulanmıştır. 5 hafta sonra tüm gruplara Okul Öncesi Kabul Ölçeği: Yenilenmiş Formu, Farklılıklara Saygı Ölçeği, Öykü Anlama Rubriği M Formu izleme testi olarak uygulanmıştır. Etkililiği incelendikten sonra etkili olduğu görülen program kontrol grubuna izleme testinden sonra uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Birinci bölüm: Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesine ilişkin verilerin analizi

Araştırmanın birinci bölümünde Öykü Anlama Rubriği'ne ilişkin demografik verilerin analizinde frekans ve yüzde değerlerine bakılmıştır. TEDİL Alıcı Dil Alt Testi, EOBDA Öyküyü Anlama Alt Testi ve Öykü Anlama Rubriği'nden elde edilen verileri istatistik programı ile analiz edilmiştir.

- Öykü Anlama Rubriği'nin M ve T Formu 12 uzman tarafından değerlendirilmiş ve kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Bu oranlar analiz edilirken Lawshe tekniği (Lawshe, 1975) kullanılmıştır.
- Öykü Anlama Rubriği M ve T formu, TEDİL Alıcı Dil Alt Testi ve EOBD A Öyküyü Anlama Alt Testi arasındaki pearson katsayıları belirlenmiş ve ölçüt geçerliğine ilişkin bilgiler elde edilmiştir.
- İstatistik programları ile elde edilen analiz sonucunda güvenilirliğe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, pearson katsayısı paralel test güvenilirliği, uygulamacılar arası uyum katsayıları belirlenmiştir.

3.6.2. İkinci bölüm: Program geliştirme sürecine ilişkin verilerin analizi

Araştırmanın ikinci bölümünde Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'na ait uzman görüşleri analiz edilirken Lawshe tekniği (Lawshe, 1975) kullanılmıştır. Bu teknikte geçerlik oranları istatistiksel olarak anlamlılığı test etmek için kullanılır. Geçerlilik analizi formülü olarak $KGO = (n_u - N/2) / (N/2)$ formülü kullanılır. Bu formülde “ n_u ” madde için gerekli diyen uzman sayısını, N ise görüş bildiren uzman sayısını belirtir (Lawshe, 1975).

3.6.3. Üçüncü bölüm: Deneysel sürece ilişkin verilerin analizi

Araştırmanın üçüncü bölümünde deneysel sürece ilişkin demografik verilerin analizinde frekans ve yüzde değerlerine bakılmıştır. Deneysel sürecin etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılan Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Öykü Anlama Rubriği'nden elde edilen verileri istatistik programı ile analiz edilmiştir.

- Verilerin analizinde betimsel istatistikler analiz edilmiş ve verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ve -2 değer aralığında olduğu görülmüştür. Bu sebeple verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş olup verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır (George ve Mallery, 2010).
- Veri toplama araçlarından elde edilen deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farklılaşmayı belirlemek üzere bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.
- Veri toplama araçlarında deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t testinden yararlanılmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının veri toplama araçlarından elde edilen son test puanları arasındaki farklılaşmayı belirlemek üzere bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

- Veri toplama araçlarında deney ve kontrol gruplarının son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t testinden yararlanılmıştır.

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliğine ilişkin yapılan çalışmalarda Öykü Anlama Rubriği'nin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yüzey geçerliği ve kapsam geçerliğine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ölçeklerin geçerliğini belirleme türlerinin iç içe olması ve ölçek geliştirilirken birden fazla geçerlik türlerinin kullanılması sebebiyle bu iki geçerlik türü ölçek geliştirme çalışmasında ele alınmıştır. Ölçeğin yüzey geçerliğinin belirlenmesi amacıyla 12 uzmandan görüş alınmıştır. Rubriğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla aynı kapsamı ölçtüğü bilinen geçerli ve güvenirliliği daha önceki çalışmalarla belirlenmiş Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Alıcı Dil Alt Testi A Formu (Güven ve Topbaş, 2014) ve Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın Alt Testi olan Öyküyü Anlama Alt Testi (Karaman, 2013; Karaman ve Aytar, 2016) kullanılmıştır. İki ölçme aracı ile belirlenen korelasyon değeri, ölçeğin geçerlik katsayısı olarak belirlenmiştir. Deneysel süreç öncesi geliştirilen programın kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla 10 uzmandan görüş alınmıştır. Elde edilen görüşler Lawshe tekniği (Lawshe, 1975) kullanılarak analiz edilmiştir. Daha sonra Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır ($KGI=0,82$). Bu değer minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü ($KGO=0,62$) için belirlenen değerden büyük olduğu belirlenmiştir ve ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($KGI>KGO$). Dolayısıyla hazırlanan program için kapsam geçerliği sağlandığı görülmektedir. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla iç geçerliğe etkileyecek grupların birbirinden farklı olmasını neden olacak faktörler kontrol altına alınmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları aynı okuldan seçilerek eğitim gördükleri sınıfların fiziksel olarak benzer olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın güvenirliliği ile ilgili yapılan çalışmalarda Öykü Anlama Rubriği'nin güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla güvenirlilik belirleme yöntemlerinden paralel formlar güvenirliliği kullanılmıştır. Bu yöntemde aynı test için birbirine paralel iki eş değer format oluşturulur. Hazırlanan bu format çalışma grubuna kısa zaman aralıklarıyla uygulanır. Çalışma grubunun farklı şekilde ifade edilmiş aynı durumu ölçen sorulara yanıt vermesi beklenir. Böylece çalışma grubunun sorulara aynı cevabı verip vermedikleri belirlenir (Karagöz ve Bardakçı, 2020). Buna ek olarak uygulamacılar arası güvenirlilik hesaplanmıştır. Öykü

Anlama Rubriği'nin M ve T formu için toplamda 60 çocuğa yapılan uygulamalar iki uygulamacı tarafından yapılmıştır. Bu uygulamacılardan biri araştırmacıdır. Diğer ise yüksek lisans mezunu, doktora öğrencisi olan bir okul öncesi öğretmenidir. Rubrik uygulama sürecinde iki uygulamacı hazır bulunmuştur ve uygulamayı tamamlamıştır. Daha sonra uygulamacılar arası uyum katsayıları hesaplanmıştır. Uygulamacılar arası uyum katsayıları incelendiğinde ölçme aracının uygulamacılar arası uyum katsayısı sonuçları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öykü Anlama Rubriği'nin M ve T formuna ilişkin yapılan güvenirlik çalışmasının sonuçlarına göre Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .759 ile T formu .763 ile yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahiptir. Deneysel sürece ilişkin yapılan güvenirlik çalışmasında çocuklara uygulanan tüm ölçme araçlarının bu araştırma için iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Okul Öncesi Kabul Ölçeği'nin bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı ,662, Farklılıklara Saygı Ölçeği iç tutarlılık katsayısı bu çalışma için ,784, Öykü Anlama Rubriği'nin iç tutarlılık katsayısı ,830 olarak bulunmuştur.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci bölüm: Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesine ilişkin bulgular

Bu bölümde, araştırmanın birinci bölümüne yönelik amaç ve hipotezlere ilişkin bulgulara sırasıyla tablo 4.4. ile tablo 4.12. arasında yer verilmiştir.

4.1.1. Öykü anlama rubriği geçerlik güvenirlik bulguları

Araştırmanın “Öykü Anlama Rubriği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?” amaç sorusuna ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur. Ölçme aracı geliştirme sürecindeki betimsel istatistik analizi bu kısımda verilmiştir.

Tablo 4.5. Öykü Anlama Rubriği M Forumundan Alınan Puanlara İlişkin Betimsel Analiz

Maddeler	N	Min	Max	Ortalama	SS
M1	150	1	3	2,12	,605
M2	150	1	3	2,11	,709
M3	150	1	3	2,30	,741
M4	150	1	3	2,15	,766
M5	150	1	3	2,00	,524
M6	150	1	3	2,19	,748
M7	150	1	3	2,22	,724
M8	150	1	3	2,08	,704
M9	150	1	3	2,08	,746
M10	150	1	3	2,37	,764
Toplam	150	10	30	21,66	4,566

Tablo 4.4. incelendiğinde çocukların Öykü Anlama Rubriği M formundan aldıkları toplam puan ortalamasının 21,66 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6. Öykü Anlama Rubriği T Forumundan Alınan Puanlara İlişkin Betimsel Analiz

Maddeler	N	Min	Max	Ortalama	SS
M1	150	1	3	2,21	,630
M2	150	1	3	2,17	,730
M3	150	1	3	2,14	,768
M4	150	1	3	2,11	,700
M5	150	1	3	2,02	,628
M6	150	1	3	2,21	,738
M7	150	1	3	2,12	,732
M8	150	1	3	2,03	,745
M9	150	1	3	2,04	,722
M10	150	1	3	2,10	,743
Toplam	150	10	30	21,17	4,780

Tablo 4.5. incelendiğinde çocukların Öykü Anlama Rubriği T formundan aldıkları toplam puan ortalamasının 21,17 olduğu görülmektedir.

4.1.1.1. Geçerlik çalışmasına dair bulgular

Öykü Anlama Rubriği'nin M Formu 12 uzman tarafından değerlendirilmiş ve kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Bu oranlar hesaplanırken Lawshe tekniği (Lawshe, 1975) kullanılmıştır. Elde edilen kapsam geçerlik oranları istatistiksel olarak anlamlılığı test etmek için kapsam geçerlik ölçütlerine dönüştürülen ölçütlerin .05 anlamlılık değeri için uzman sayısına göre minimum değerleri belirten Lawshe (1975) tarafından sunulan tablodan yararlanılmıştır. Aşağıda tablo hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 4.7. Lawshe Minimum İçerik Geçerliği Ölçütleri

Uzman Sayısı	Minimum Değer
9	0,75
10	0,62
11	0,59
12	0,56

Tablo 4.6.'da Lawshe (1975) tarafından belirlenen 12 uzman için minimum değer in kapsam geçerlik oranı için 0,56 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8. Öykü Anlama Rubriği M Formu Kapsam Geçerlik İndeksi

Maddeler	Uygun	Düzeltilbilir	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)
Madde 1	10	2	0	0,66
Madde 2	11	1	0	0,83
Madde 3	11	1	0	0,83
Madde 4	11	1	0	0,83
Madde 5	11	1	0	0,83
Madde 6	10	2	0	0,66
Madde 7	11	1	0	0,83
Madde 8	11	1	0	0,83
Madde 9	11	1	0	0,83
Madde 10	11	1	0	0,83
Madde 11	9	1	2	0,5
Madde 12	7	1	4	0,16
Uzman Sayısı			12	
Kapsam Geçerlik Ölçütü			0,56	
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI)			0,71	

Tablo 4.7'ye göre Madde 11 ve Madde 12 bu oranın altında kaldığından bu maddeler rubrikten çıkartılmıştır. Ayrıca tüm rubrik için Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır ($KGİ=0,71$). Bu değer minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü ($KGO=0,56$) için belirlenen değerden büyük olduğu belirlenmiştir ve rubriğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($KGİ > KGO$). Dolayısıyla Öykü Anlama Rubriği'nin M Formu için kapsam geçerliğini sağladığı görülmektedir.

Tablo 4.9. Öykü Anlama Rubriği T Formu Kapsam Geçerlik İndeksi

Maddeler	Uygun	Düzeltilbilir	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)
Madde 1	10	2	0	0,66
Madde 2	11	1	0	0,83
Madde 3	11	1	0	0,83
Madde 4	11	1	0	0,83
Madde 5	11	1	0	0,83
Madde 6	10	2	0	0,66
Madde 7	11	1	0	0,83
Madde 8	11	1	0	0,83
Madde 9	11	1	0	0,83
Madde 10	11	1	0	0,83
Madde 11	9	1	2	0,5
Madde 12	7	1	4	0,16
Uzman Sayısı			12	
Kapsam Geçerlik Ölçütü			0,56	
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)			0,71	

Tablo 4.8.'e göre Madde 11 ve Madde 12 bu oranın altında kaldığından bu maddeler rubrikten çıkartılmıştır. Ayrıca tüm rubrik için Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır ($KGİ=0,71$). Bu değer minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü ($KGO=0,56$) için belirlenen değerden büyük olduğu belirlenmiştir ve ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($KGİ > KGO$). Dolayısıyla Öykü Anlama Rubriği'nin T Formu için kapsam geçerliğini sağladığı görülmektedir.

Tablo 4.10. Öykü Anlama Rubriği M formu ve T formu, TEDİL Alıcı Dil Alt Testi ve Öykü Anlama Alt Testi arasındaki Pearson Katsayıları

		Pearson			
		M Formu	T Formu	EOBDA Öyküyü Anlama Alt Testi	TEDİL Alıcı Dil Alt Testi A Formu
M Formu	r	1	,890	,759	,652
	p		,000**	,000**	,000**
	n	40	40	40	40
T Formu	r	,890	1	,738	,507
	p	,000**		,000**	,001*
	n	40	40	40	40
EOBDA Öykü Anlama Alt Testi	r	,759	,738	1	,569
	p	,000**	,000**		,000**
	n	40	40	40	40
TEDİL Alıcı Dil Alt Testi A Formu	r	,652	,507	,569	1
	P	,000**	,001*	,000**	
	n	40	40	40	40

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.9. incelendiğinde; ölçüt geçerliğe ilişkin Öykü Anlama Rubriği M Formu ile Öykü Anlama Alt Testi arasında ,759 ($p < .01$), TEDİL Alıcı Dil Testi A Formu arasında ,652 ($p < .01$) düzeyinde pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişki bulunmuştur. Öykü Anlama Rubriği T Formu ile Öykü Anlama Alt Testi arasında ,738 ($p < .01$) yüksek düzeyde, TEDİL Alıcı Dil Testi A Formu arasında ,507 ($p < .05$) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sebeple Öykü Anlama Rubriği'nin M ve T formlarının ölçüt geçerliğini sağladığı görülmektedir.

4.1.1.2. Güvenirlik çalışmasına dair bulgular

Öykü Anlama Rubriği M formu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,759 ile T formu ,763 ile yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10'da paralel test güvenirliğine ilişkin Öykü Anlama Rubriği M formu ve T formu arasındaki pearson katsayılarına yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Öykü Anlama Rubriği M formu ve T formu arasındaki Pearson Katsayıları

		Pearson
		T Formu
M Formu	r	,890
	p	,000**
	n	40

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.10. incelendiğinde Öykü Anlama Rubriği M ve T formu arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bu sebeple paralel test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11’de uygulamacılar arasındaki güvenilirliğine ilişkin Öykü Anlama Rubriği M formu uygulamacılar arasındaki uyum katsayısına yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Öykü Anlama Rubriği M Formu Uygulamacılar Arası Uyum Katsayıları

	Pearson	
	Test	
	Uyum Katsayısı	,981
Test	p	,000**
	n	30

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.11. incelendiğinde ölçme aracının uygulamacılar arası uyum katsayısı sonuçları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre Öykü Anlama Rubriği M formunun uygulamacılar arası uyum güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12.’de uygulamacılar arasındaki güvenilirliğine ilişkin Öykü Anlama Rubriği T formu uygulamacılar arasındaki uyum katsayısına yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Öykü Anlama Rubriği T Formu Uygulamacılar Arası Uyum Katsayıları

	Pearson	
	Test	
	Uyum Katsayısı	,972
Test	p	,000**
	n	30

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.12. incelendiğinde ölçme aracının uygulamacılar arası uyum katsayısı sonuçları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre Öykü Anlama Rubriği T formunun uygulamacılar arası uyum güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci bölüm: Program geliştirme sürecine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü bölümü, Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nı geliştirme sürecidir. Bu bölümde, program geliştirme sürecine ilişkin alınan uzman görüşleri tablo 4.13. Lawshe minimum içerik geçerlik ölçütlerine göre analiz edilmiş ve bulgular tablo 4.13'te sunulmuştur:

Tablo 4.14. Lawshe Minimum İçerik Geçerliği Ölçütleri

Uzman Sayısı	Minimum Değer
9	0,75
10	0,62
11	0,59
12	0,56

Tablo 4.13.'te Lawshe (1975) tarafından belirlenen 10 uzman için minimum değer in kapsam geçerlik oranı için 0,62 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15. Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı Kapsam Geçerlik İndeksi

Oturumlar	Uygun	Düzeltilbilir	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranları
Oturum 1	9	1	0	0,8
Oturum 2	10	0	0	1
Oturum 3	10	0	0	1
Oturum 4	9	1	0	0,8
Oturum 5	9	1	0	0,8
Oturum 6	9	1	0	0,8
Oturum 7	9	1	0	0,8
Oturum 8	9	1	0	0,8
Oturum 9	9	1	0	0,8
Oturum 10	9	1	0	0,8
Oturum 11	9	1	0	0,8
Oturum 12	9	1	0	0,8
Oturum 13	9	1	0	0,8
Oturum 14	9	1	0	0,8
Oturum 15	9	1	0	0,8
Oturum 16	9	1	0	0,8
Uzman Sayısı		10		
Kapsam Geçerlik Ölçütü		0,62		
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)		0,82		

Tablo 4.14’te program için Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır ($KGI=0,82$). Bu değerin minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü ($KGO=0,62$) için belirlenen değerden büyük olduğu belirlenmiştir ve ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($KGI>KGO$). Dolayısıyla hazırlanan program için kapsam geçerliği sağlandığı görülmektedir.

4.3. Üçüncü bölüm: Deneyssel sürece ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü bölümü, Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı’nın deneyssel sürecini içermektedir. Bu bölümde araştırma amaçları ve hipotezine ilişkin bulgular tablo 4.16. ve 4.20 arasında sunulmuştur:

Tablo 4.16. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçüm Aracı	Ölçüm Zamanı	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max	Çarp.	Bas.
Okul Öncesi Kabul Ölçeği	Ön-test	Deney	32	22,062	5,223	13,00	30,00	-,039	-1,326
		Kontrol	30	22,300	7,216	6,00	34,00	-,692	-,455
	Son-test	Deney	32	31,875	2,870	26,00	36,00	-,451	-,828
		Kontrol	30	20,433	6,021	8,00	32,00	-,572	,036
	İzleme	Deney	32	30,937	3,232	24,00	36,00	-,142	-,789
		Kontrol	30	21,800	6,042	8,00	30,00	-,467	-,307
Farklılıklara Saygı Ölçeği	Ön-test	Deney	32	63,406	9,611	44,00	79,00	-,164	-,898
		Kontrol	30	66,566	10,387	47,00	84,00	-,202	-1,138
	Son-test	Deney	32	81,437	5,581	72,00	92,00	-,003	-,887
		Kontrol	30	70,600	7,806	49,00	83,00	-,660	,884
	İzleme	Deney	32	82,375	4,390	70,00	91,00	-,523	1.311
		Kontrol	30	70,566	7,449	49,00	85,00	-,751	1.687
Öykü Anlama Rubriği	Ön-test	Deney	32	19,062	4,310	10,00	28,00	-,272	-,454
		Kontrol	30	19,700	5,608	11,00	30,00	,016	-1,163
	Son-test	Deney	32	25,312	3,197	18,00	30,00	-,745	,037
		Kontrol	30	20,433	5,243	11,00	30,00	,037	-1,096
	İzleme	Deney	32	24,250	2,341	18,00	30,00	-,418	1.530
		Kontrol	30	21,833	5,139	11,00	30,00	-,410	-,833

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların, eğitim programı uygulama öncesine ait TEDİL, uygulama öncesi, sonrası ve izleme ölçümlerine ilişkin Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Öykü Anlama Rubriği için ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Geliştirilen programın etkililiğini görmek amacıyla gerekli analizler yapılmadan önce, birbirinden bağımsız olan deney ve kontrol gruplarında yer alan çocuklardan toplanan verilerin normallik varsayımı incelenmiştir. Bu varsayımı test edebilmek için deney ve kontrol gruplarının, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanan Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Öykü Anlama Rubriği ölçme aracına ilişkin verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla basıklık (kurtosis) ve çarpıklığa (skewness) ilişkin katsayı değerleri incelenmiştir. George ve Mallery, (2010) analizlerde bu değerlerin +2 ve -2 aralığında olduğunda bu verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Tablo 4.16. incelendiğinde Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Öykü Anlama Rubriği ön test, son testi ve izleme testi basıklık (kurtosis) ve çarpıklığa (skewness) ilişkin katsayı değerleri +2 ve -2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu nedenle Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Öykü Anlama Rubriği'nden elde edilen verilen normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.17. Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanların Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Ön Test Puanlarının Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

		n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Okul Öncesi Kabul Ölçeği	Ön Test Deney Grubu	32	22,062	5,223	-,149	,882
	Ön Test Kontrol Grubu	30	22,300	7,216		
Farklılıklara Saygı Ölçeği	Ön Test Deney Grubu	32	63,406	9,611	-1,244	,218
	Ön Test Kontrol Grubu	30	66,566	10,387		
Öykü Anlama Rubriği	Ön Test Deney Grubu	32	19,062	4,310	-,504	,616
	Ön Test Kontrol Grubu	30	19,700	5,608		

p<.05* p<.01**

Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Kabul Ölçeği'nden elde edilen ön test puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında bir farklılık görülmemektedir ($t=-149$; $p=,882$). Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden alınan puanlar ön test puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında bir farklılık bulunamamıştır ($t=-1,244$; $p=,218$). Benzer bir şekilde Öykü Anlama Rubriği'nden elde edilen deney ve kontrol grubu ön test puanları incelendiğinde bu puanların farklılaşmadığı görülmektedir ($t=-,504$; $p=,616$). Üç ölçme aracından elde edilen ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı için mevcut gruplarla deneysel çalışmalar yapılmış olup buna ilişkin verilere tablo 4.18'de yer verilmiştir.

Tablo 4.18. Deney ve Kontrol grupları için Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Öykü Anlama Rubriği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

			n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Okul Öncesi Kabul Ölçeği	Deney Grubu	Ön Test	32	22,062	5,223	-11,986	,000**
		Son Test	32	31,875	2,870		
	Kontrol Grubu	Ön Test	30	22,300	7,216	-,136	,893
		Son Test	30	20,433	6,021		
Farklılıklara Saygı Ölçeği	Deney Grubu	Ön Test	32	63,406	9,611	-12,127	,000**
		Son Test	32	81,437	10,387		
	Kontrol Grubu	Ön Test	30	66,566	9,205	-1,958	,060
		Son Test	30	70,600	10,387		
Öykü Anlama Rubriği	Deney Grubu	Ön Test	32	19,062	4,310	-8,077	,000**
		Son Test	32	25,312	3,197		
	Kontrol Grubu	Ön Test	30	19,700	5,608	-1,147	,261
		Son Test	30	20,433	5,243		

p<.05* p<.01**

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi deney grubunun Okul Öncesi Kabul Ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($t=-11,986$; $p=,000$), kontrol grubuna ait Okul Öncesi Kabul Ölçeği ön test ve son test puanlar karşılaştırıldığında ise bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=-,136$; $p=,893$). Deney grubunun Okul Öncesi Kabul Ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test puanlarının lehine anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubunun Farklılıklara Saygı Ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test puanlarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($t=-12,127$; $p=,000$), kontrol grubuna ait Farklılıklara Saygı Ölçeği ön test ve son test puanlar karşılaştırıldığında ise bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=-1,958$; $p=,060$). Deney grubunun Farklılıklara Saygı Ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test puanlarının lehine anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubunun Öykü Anlama Rubriği ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test puanlarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($t=-8,077$; $p=,000$), kontrol grubuna ait Öykü Anlama Rubriği ön test ve son test puanlar karşılaştırıldığında ise bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=-1,147$; $p=,261$). Bir başka deyişle, deney grubunun Öykü Anlama Rubriği ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.19. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Son Test Puanlarının Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

		n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Okul Öncesi Kabul Ölçeği	Son Test Deney Grubu	32	31,875	2,870	,000	,000**
	Son Test Kontrol Grubu	30	20,433	6,021		
Farklılıklara Saygı Ölçeği	Son Test Deney Grubu	32	81,437	5,581	,256	,000**
	Son Test Kontrol Grubu	30	70,600	7,806		
Öykü Anlama Rubriği	Son Test Deney Grubu	32	25,312	3,197	,002	,000**
	Son Test Kontrol Grubu	30	20,433	5,243		

p<.05* p<.01**

Tablo 4.19.'da görüldüğü gibi Okul Öncesi Kabul Ölçeği'nden elde edilen puanların deney ve kontrol gruplarına ait son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t=,000$; $p=,000$). Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden elde edilen deney ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=,256$; $p=,000$). Buna göre deney grubunun Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarından .01 anlamlılık düzeyinde daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde Öykü Anlama Rubriği'nden elde edilen deney ve kontrol grubu son test puanları incelendiğinde bu puanların deney grubunun lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t=,002$; $p=,000$).

Tablo 4.20. Deney ve Kontrol grupları için Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Öykü Anlama Rubriği son test ve izleme test puanlarının karşılaştırılması

			n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Okul Öncesi Kabul Ölçeği	Deney Grubu	Son Test	32	31,875	2,870	2,843	,008**
		İzleme Testi	32	30,937	3,232		
	Kontrol Grubu	Son Test	30	20,433	6,021	1,214	,235
		İzleme Testi	30	21,800	6,042		
Farklılıklara Saygı Ölçeği	Deney Grubu	Son Test	32	81,437	5,581	-1,451	,157
		İzleme Testi	32	82,375	4,390		
	Kontrol Grubu	Son Test	30	70,600	7,806	,101	,920
		İzleme Testi	30	70,566	7,449		
Öykü Anlama Rubriği	Deney Grubu	Son Test	32	25,312	3,197	2,468	,019*
		İzleme Testi	32	24,250	2,341		
	Kontrol Grubu	Son Test	30	20,433	5,243	-2,121	,043*
		İzleme Testi	30	21,833	5,139		

p<.05* p<.01**

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi deney grubunun Okul Öncesi Kabul Ölçeği son test ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında izleme testi puanlarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($t= 2,843$; $p=,008$), kontrol grubuna ait Okul Öncesi Kabul Ölçeği son test ve izleme testi puanlar karşılaştırıldığında da bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=1,214$; $p=,235$). Deney grubunun Farklılıklara Saygı Ölçeği son test ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=-1,451$; $p=,157$), kontrol grubuna ait Farklılıklara Saygı Ölçeği son test ve izleme testi puanlar karşılaştırıldığında da bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=,101$; $p=,920$). Deney grubunun Öykü Anlama Rubriği son test ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık olduğu ($t=2,468$; $p=,019$), kontrol grubuna ait Öykü Anlama Rubriği ön test ve son test puanlar karşılaştırıldığında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=-2,121$; $p=,043$).



BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

5.1.1. Birinci bölüm: Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın birinci bölümünde geliştirilen Öykü Anlama Rubriği'ne yönelik bulgular incelendiğinde rubriğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Öykü Anlama Rubriği'nin M ve T formuna ilişkin yapılan geçerlik çalışmalarında, kapsam geçerliğine ilişkin 12 uzman tarafından elde edilen veriler Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda ölçme aracının kapsam geçerliğini sağladığı görülmektedir. Ölçme aracının M ve T formu için ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla ölçme aracı ile aynı kapsamı ölçtüğü bilinen Öykü Anlama Alt Testi ve TEDİL Alıcı Dil Testi A Formu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda rubrik ölçüt geçerliğini sağlamıştır.

Öykü Anlama Rubriği'nin M ve T formuna ilişkin yapılan güvenirlik çalışmasının sonuçlarına göre Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .759 ile T formu .763 ile yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahiptir. Ayrıca iki formun da uygulamacılar arası uyum katsayıları incelendiğinde ölçme aracının uygulamacılar arası uyum katsayısı sonuçları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda, Öykü Anlama Rubriği 48-72 ay okul öncesi dönem çocuklarına uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

5.1.2. İkinci bölüm: Program geliştirme sürecine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın ikinci bölümünde Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın geliştirilme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalarda programın kapsam geçerliğine ilişkin Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır ($KGI=0,82$). Bu değer minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü ($KGO=0,62$) için belirlenen değerden büyük olduğu belirlenmiştir ve ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($KGI > KGO$). Dolayısıyla hazırlanan program için kapsam geçerliği sağlanmıştır. Bu doğrultuda Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı okul öncesi dönem çocuklarına yönelik uygulanabilecek bir programdır.

5.1.3. Üçüncü bölüm: Deneysel sürece ilişkin sonuçlar

Araştırmanın üçüncü bölümünde Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların sosyal kabul düzeylerine etkisine yönelik bulgular incelendiğinde; deney grubundaki çocukların sosyal kabul düzeylerinde kontrol grubunda yer alan çocuklara göre, anlamlı düzeyde bir artış görülmektedir. Bir başka deyişle, Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı çocukların sosyal kabul düzeylerini geliştirmede etkili olmuştur. Programın tamamlanmasından beş hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinde deney grubunun son test ve izleme testi puanlarında anlamı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak deney grubunun ortalama puanlarının kontrol grubundan program uygulamasından beş hafta sonra dahi yüksek olmasının önemli bir bulgu olduğu görülmektedir.

Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeylerine etkisine yönelik bulgular incelendiğinde; deney grubundaki çocukların sosyal kabul düzeylerinde kontrol grubunda yer alan çocuklara göre, anlamlı düzeyde bir artış olmuştur. Programın tamamlanmasından beş hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinde çocukların program sonrasındaki puanlardaki bu farklılığın kalıcı olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı çocukların farklılıklara saygı düzeylerini geliştirmede etkili olmuştur.

Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların öykü anlama düzeylerine etkisine yönelik bulgular incelendiğinde; deney grubundaki çocukların sosyal kabul düzeylerinde kontrol grubunda yer alan çocuklara göre, anlamlı düzeyde bir artış görülmektedir. Bir başka deyişle, Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı çocukların öykü anlama düzeylerini geliştirmede etkili olmuştur. Programın tamamlanmasından beş hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinde deney ve kontrol gruplarının son test ve izleme testi puanlarında anlamı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak deney grubunun ortalama puanlarının kontrol grubundan program uygulamasından beş hafta sonra dahi yüksek olmasının önemli bir bulgu olduğu görülmektedir.

5.2. Tartışma

5.2.1. Birinci bölüm: Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesine ilişkin tartışma

Araştırmanın birinci bölümünde, geliştirilen Öykü Anlama Rubriği'ne yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Öykü Anlama Rubriği'nin M ve T formuna ilişkin yapılan geçerlik çalışmalarında, kapsam geçerliğine ilişkin 12 uzman tarafından elde edilen veriler Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda ölçme aracının kapsam geçerliğini sağladığı görülmektedir. Ölçme aracının M ve T formu için ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla ölçme aracı ile aynı kapsamı ölçtüğü bilinen Öykü Anlama Alt Testi ve TEDİL Alıcı Dil Testi A Formu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda rubriğin ölçüt geçerliğini sağladığı görülmektedir. Öykü Anlama Rubriği'nin M ve T formuna ilişkin yapılan güvenirlik çalışmalarında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .759 ile T formu .763 ile yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahiptir. Ayrıca iki formun da uygulamacılar arası uyum katsayıları incelendiğinde ölçme aracının uygulamacılar arası uyum katsayısı sonuçları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öykü Anlama Rubriği'nin geçerlik ve güvenirlik analizlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, rubriğin çocukların öykü anlama becerilerini değerlendirmek üzere kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Öykü Anlama Rubriği'nin rubrik geliştirme süreçleri göz önüne alındığında, okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlamaya yönelik performanslarının değerlendirilmesinde öğretmenlere ve değerlendiricilere rehberlik edebileceği düşünülmektedir (Moskal, 2003; Moskal ve Leydens, 2000). Öykü Anlama Rubriği M ve T formunun uygulamacılar arası uyum katsayısı sonuçları anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Moskal (2003) puanlama kriterlerinin iyi belirtilmiş olmasının, çocukların verdiği yanıtlarının değerlendiricinin kim olduğuna veya yanıtın ne zaman puanlandığına bakılmaksızın aynı puanı almasını sağladığını belirtmektedir. Rubrik/dereceli puanlama anahtarının değerlendirme sürecinde seçilme nedeninin, çocuktan beklenen davranış ya da ifadeyi net bir şekilde tanımlaması olduğu görülmektedir (Andrade, 2005). Bu sebeple, rubriğin iki formunun da puanlama kriterlerinin iyi bir şekilde belirtildiği görülmektedir. Moskal ve Leydens (2000), dikkatle tasarlanmış rubriklerin geçerli ve güvenilir sonuçlar üretme potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik ile ilgili bulguları, okul öncesi dönem çocukları için tasarlanmış bir rubrik olduğunu göstermektedir.

Öykü anlamının değerlendirilmesine yönelik hikâyeyi yeniden anlatma gibi görevler ile değerlendirme çalışmaları (Lepola vd., 2022; Lever ve Sénéchal, 2011; Mandler ve Johnson, 1977; Paris ve Paris, 2003; Sarı ve Altun, 2018) ve kitap ile yapılan değerlendirme çalışmaları (Altun, 2018; Lepola vd., 2020, 2022; Paris ve Paris, 2003; Xu vd., 2022) yapıldığı görülmektedir. Yurt içi ve yurt dışı alan yazında öykü anlamının değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, genellikle okunan hikâye sonrasında sorulan sorularla değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Kitap ile yapılan değerlendirme çalışmalarında çocuklara bir resimli hikâye kitabı okunduğu ve çocuklardan bu kitaba yönelik sorulan sorulara cevap vermesi beklendiği görülmektedir. Alan yazında bu sorular genellikle Paris ve Paris'in (2003) belirttiği çerçevede sorulduğu görülmektedir. Ülkemizde öykü anlamayı değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Altun, 2018; Sarı ve Altun, 2018). Çocukların gelecekteki okuduğunu anlama süreçlerinin temelini öykü anlama becerilerinin oluşturduğu düşünüldüğünde, bu becerinin okul öncesi dönemde değerlendirilmesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir (Brandão ve Silva, 2023; Paris ve Paris, 2003; Van den Broek vd., 2005).

Bekman vd. (2012) yaptığı çalışmada da araştırmacılar önce kartları sırasıyla çocuğun önüne koyarak hikâyeyi anlatmıştır. Sonrasında kartları karışık bir şekilde masaya bırakmış ve çocuklardan söylediği cümlelerin geçtiği kartı vermeleri istenerek öykü anlama düzeyleri ölçülmüştür. Bazı ölçme araçlarından da alt test ya da bölüm olarak öykü anlama yer almıştır (Karaman, 2013; Karaman ve Aytar, 2016). Bu ölçme araçlarında öykü anlamaya yönelik soruların hatırlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmadan farklı olarak Öykü Anlama Rubriği hem metne hem de çıkarıma dayalı soruları içerisinde barındırmaktadır. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde, ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının hatırlama ve çıkarım düzeylerini birlikte ele alan ve öykü anlama düzeylerini değerlendiren bir ölçme aracına rastlanmaması sebebiyle Öykü Anlama Rubriği'nin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Van den Broek vd. (2005) öykü anlamının değerlendirmesine yönelik üç temel ilke olduğunu belirtmektedir. Bu ilkelerin dikkate alınarak Öykü anlama Rubriği'nin geliştirilmesinin öykü anlamının değerlendirmesi ile ilgili yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ilkelerden ilki, okul öncesi dönemde anlama becerilerinde kritik gelişme süreçlerinin olduğudur. Bu sebeple, anlama becerileri ile ilgili çalışmalar ve bu becerilerin değerlendirilmesi okul öncesi dönemde başlamalıdır. Ülkemizde çocukların

öykü anlama düzeylerini değerlendiren geçerli ve güvenilir bir aracın olması erken dönemde anlama gelişiminin değerlendirilmesi için araştırmacılara ve uygulamacılara destek vereceği düşünülmektedir. Bu ilkelerden ikincisi ise, okul öncesi dönemde anlama becerileri değerlendirilirken metin dışı bağlamların kullanılmasıdır. Araştırmacılar resimli çocuk kitaplarının bu becerilerin değerlendirilmesinde kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Bu ölçme aracına yönelik alanında uzman bilim insanlarının görüşleri doğrultusunda, öykü anlama ile ilgili öğeleri içerisinde bulunduran resimli çocuk kitaplarının yazılıp resimlenmesinin yurt içi ve yurt dışı araştırmalardan farklılık göstermektedir. Yurt dışında yapılan bazı araştırmalarda öykü anlama becerilerini değerlendirmek için geliştirilen ve yaygın kullanılan ölçme araçlarında, kısa öykülerle resimli kitap gibi metin dışı bağlam kullanılmadan değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Örneğin, araştırmacılar tarafından çocukların öykü anlama düzeylerini ölçmek için “Öykü Anlama’nın Değerlendirmesi” (The Assessment of Story Comprehension-ASC) ölçeği geliştirilmiştir (Spencer vd., 2017). Bu ölçme aracında paralel formlar ve her formda 9 adet soru yer almaktadır. Bu sorular formlarda yer alan farklı öykülere yönelik dilin bileşenlerini, yeni kelimeleri, nedensel ve tahmine dayalı çıkarım becerilerini içeren kısa sorulardan oluşmaktadır. Paralel formlarda resim yer almayıp yetişkinin öyküleri çocuklara okuması beklenmektedir. Geliştirilen Öykü Anlama Rubriği bu ölçme aracından farklı olarak resimli çocuk kitapları kullanılarak (Paris ve Paris, 2003; Van den Broek vd., 2005) öykü anlama becerilerine yönelik değerlendirme yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bir başka ölçme aracı olan Sincap Hikayesi Anlatı Anlama Değerlendirme Aracı (Squirrel Story Narrative Comprehension Assessment-NCA), çocuklarda sözlü anlatı anlamanın değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Sincap Hikayesi Anlatı Değerlendirme Aracı dijital uygulama veya basılı kopya ile kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Uygulama veya basılı kopya Sincap Hikayesi Anlatımı değerlendirmesi, küçük çocuklarda Jest/sözsüz beceriler, Kelime Bilgisi, Dinleme ve Dikkat becerileri, Kullanılan dil seviyeleri, Hikâye yapısı, Hikâye içeriği olmak üzere anlatının 6 temel alanını içermektedir. Bu ölçme aracı bir adet sözcüksüz kitabı, bu kitaba yönelik 14 çıkarımsal ve 5 metne dayalı soruyu içermektedir. Bu soruların puanlanabilmesi için 0-2 puan arası puan alabileceği puanlama kılavuzu yer almaktadır (Dawes vd., 2018, 2019). Bu ölçme aracı metne ve çıkarıma yönelik soruları içermesi, resimli çocuk kitabı kullanılması açısından Öykü Anlama Rubriği ile benzerlik göstermektedir. Öykü Anlama Rubriği’nin M ve T formu olacak şekilde paralel formlardan oluşması, Sincap Hikayesi Anlatı Değerlendirme Aracı’nın tek formdan oluşması sebebiyle farklılık göstermektedir. Bu bağlamda Öykü Anlama Rubriği’nin resimli çocuk kitabı kullanılarak değerlendirme

yapması ve paralel formlardan oluşmasının öykü anlama değerlendirme sürecinde alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Van den Broek vd.'nin (2005) belirttiği üç ilkenin sonuncusu değerlendirmenin bir boyuta odaklanmadan becerinin bütününe odaklanmasıdır. Araştırmacılar bu ilkede, bağlantıların tanımlanmasının anlama gelişiminin değerlendirmesinde önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda kullanılan rubrik aracılığıyla çocuklardan beklenen performansın tanımlanmasının da değerlendirme süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda yaygın kullanılan resimli çocuk kitaplarının kullanılmasının çocukların öyküyü tanımalarına ve buna yönelik cevaplar vermelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada çocukların daha önce karşılaşmadıkları bir resimli kitabın okunması diğer çalışmalardan farklıdır. Ayrıca araştırmacıların tanımladığı çerçeveye ilişkin (metne ve çıkarıma dayalı sorular) soruların cevaplarının seçilen hazır kitaplarda istenilen bir şekilde yer almasının olasılığının düşük olduğu görülmektedir. Örneğin, A kitabında karakterin hisleri ile ilgili soruya verilen yanıtla ilgili içerik B kitabından farklı olabilmektedir. Bu da farklı kitaplarda çocukların o soruya verecekleri cevapları etkileyebilmektedir. Bir başka deyişle, öykü anlama sürecinde sorulacak soruların Paris ve Paris'in (2003) de belirttiği başlıklarda metnin içerisinde karşılığının olması oldukça önemlidir. Bu sebeple sorulara uygun bir çocuk kitabı yazılması ve resimlenmesi bu araştırmanın farklılıkları arasındadır. Farklı zamanlar da aynı çocukla değerlendirme yapmaya imkân verecek paralel formların geliştirilmesi de oldukça önemlidir. Böylece uygulayıcılar formlardan birini kullanarak çocukların öykü anlama düzeylerini değerlendirebileceği düşünülmektedir.

5.2.2. İkinci bölüm: Program geliştirme sürecine ilişkin tartışma

Araştırmanın ikinci bölümünde, Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın geliştirilme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalarda programın kapsam geçerliğine ilişkin Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde hazırlanan program için kapsam geçerliği sağlandığı görülmektedir. Uzman görüşlerinden elde edilen bulgular, Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarına yönelik uygulanabileceği sonucunu göstermektedir. Ülkemizde geliştirilen diyaloğa dayalı kitap okuma programları incelendiğinde bu çalışmaların oldukça sınırlı

olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu teknikle geliştirilen programların uygulanmasının ve çocukların gelişimlerine farklı alanlarda etkisinin incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan'ın (2017) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen programda diyaloga dayalı kitap okuma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada seçilen kitaplar çocukların ilgi düzeylerine, yaş ve gelişim özelliklerine uygun olması, sayfaların üçte ikisinin resim içermesine, gerçek yaşamla ilgili olmasına, soru sormaya uygun içerikler barındırmasına dikkat edilmiştir. Benzer bir şekilde Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan'ın (2017) yaptıkları çalışmada da diyaloga dayalı kitap okuma tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan kitaplar seçilirken çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun kitapların fiziksel ve içerik özelliklerinin olmasına dikkat edilmiştir. Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nda kullanılan resimli çocuk kitapları seçilirken çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olan kapsayıcı temelli kitaplar olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca Türkiye'de tüm okul öncesi öğretmenlerinin kitaplara ücretsiz olarak erişebilmesi göz önünde bulundurulmuştur. Bu sayede öğretmenlerin bu programı sınıflarında uygulayabilmesi programın yaygınlaştırılabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda kitapların kapsayıcı temelli olması, basılı versiyonlarının bulunması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış olması ölçütleri kullanılmıştır. Bu ölçütler kapsamında Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin eş finansmanı ile Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün faydalanıcı olduğu ve UNICEF teknik desteği ile yürütülmekte olan “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” (Eğitimde Birlikteyiz, 2021) kapsamında hazırlanan 16 kitap seçilmiştir. Böylece çocukların akranları arasında diyalogu güçlendirerek olumlu davranışları destekleyen bu programın kapsayıcı okul öncesi eğitim sınıfları oluşturma konusunda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu program, kapsayıcı eğitim süreçlerini destekleyen sosyal ve duygusal gelişim alanlarını ve bilişsel gelişim içeriklerini de barındırması açısından diğer programlardan ve uygulamalardan farklılık göstermektedir.

Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'na benzer içerikte sosyal becerileri geliştirecek kitapları kullanan program geliştirme çalışmalarına rastlanmaktadır. Yapılan bir çalışmada Arkadaşlık Birliği (Friendship Unit) isimli programın çocukların öykü anlama ve çocukların akranları ile sosyal ilişkileri üzerine etkisi incelenmiştir. Bu program, fare ile bir

balının hassas hikayesine, birbirlerinin benzersizliğini takdir etmeyi ve saygı duymayı öğrenirken onların yakın dostluğuna odaklanmaktadır. Araştırma sonucunda, çocukların sınıf içindeki akran ilişkilerini ve öykü anlama düzeylerini arttığı görülmüştür (Moss ve Oden, 1983). Doyle ve Bramwell (2006) yaptıkları çalışmada çocuklarda okul başarısını artırmanın birden fazla alandaki becerileri entegre etmeyi gerektirdiğini belirtmektedir. Doyle ve Bramwell (2006) iyi araştırılmış bir paylaşımlı okuma tekniği olan diyaloga dayalı okumayı ve güçlü sosyal-duygusal içeriğe sahip kitapları kullanarak, daha güçlü bir öğrenme deneyimi oluşturmak için kendiliğinden ortaya çıkan erken okuryazarlık becerileri ile sosyal-duygusal öğrenme arasındaki örtüşen alanlarını vurgulayabileceğini belirtmektedir. Bu sebeple Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların erken okuryazarlık becerileri içerisinde yer alan öykü anlama becerileri ile sosyal duygusal öğrenme süreçleri ile ilgili örtüşen alanları vurgulayabileceği düşünülmektedir.

5.2.3. Üçüncü bölüm: Deneysel sürece ilişkin tartışma

Araştırmanın üçüncü bölümünde Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, geliştirilen programın çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerini geliştirdiği görülmektedir.

Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların sosyal kabul düzeylerine etkisine yönelik bulgular incelendiğinde; deney grubundaki çocukların sosyal kabul düzeylerinde kontrol grubunda yer alan çocuklara göre, anlamlı düzeyde bir artış görülmektedir. Programın tamamlanmasından beş hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinde deney grubunun son test ve izleme testi puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak deney grubunun ortalama puanlarının kontrol grubundan program uygulamasından beş hafta sonra dahi yüksek olmasının önemli bir bulgu olduğu görülmektedir.

Ülkemizde yapılan yurt içi çalışmalarda çocukların sosyal kabul düzeylerine yönelik; okul öncesi dönemde sosyal kabulün önemini ortaya koyan çalışmalar (Gülay, 2009), sosyal kabul düzeylerini ve farklı değişkenlerin ilişkisini inceleyen çalışmalar (Ayrıl vd., 2015; Bakkaloğlu vd., 2019, 2020; Ergin, 2012; Metin vd., 2015) ve çocukların sosyal kabul düzeylerine yönelik ölçme aracı uyarlama çalışmaları (Ahmetoğlu vd., 2019; Ersan vd., 2017) öne çıkmaktadır. Bu çalışmalardan farklı olarak okul öncesi dönem çocuklarının

sosyal kabul düzeylerini geliştirmek için program çalışması içeren bir çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmada, “Arkadaş Edinme” programının normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarının kaynaştırma ve bütünleştirme programına katılan özel gereksinimi olan akranlarına ilişkin sosyal kabul düzeyleri üzerinde etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen “Arkadaş Edinme” isimli programın normal gelişim gösteren çocuklarda özel gereksinimi olan arkadaşlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların program sonrasında; sosyal iş birliğinin, sosyal etkileşimin, sosyal bağımsızlığın arttığı, sosyal çekingenliğin ve kaygının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Shpendi Şirin, 2019; Shpendi Şirin ve Ahmetoğlu, 2024). Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı’nın bulguları “Arkadaş Edinme” programının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Her iki programın da genel amaçları arasında okul öncesi dönemdeki çocukların farklılıkları olan akranlarına karşı sosyal kabul düzeyinin arttırılması bulunmaktadır. Arkadaş Edinme programı akışında bir etkinliğe hikâye kitabı okumasıyla başlanır.

Bu çalışmalara ek olarak alan yazında çocukların sosyal kabul düzeyini arttırmaya yönelik müdahaleleri içeren çalışmalara da rastlanmaktadır (Choi ve Kim, 2003; Favazza vd., 2000; Mize ve Ladd, 1990; Smith vd., 2009). Bu çalışmalardan birinde okul öncesi dönem çocuklarının özel gereksinimi olan akranlarını kabulüne yönelik bir müdahale programı tasarlanmıştır. Müdahale programının içerisinde oyun etkinlikleri ve hikayeler bulunmaktadır. Araştırma sonucunda müdahale programının tamamına katılan çocukların özel gereksinimi olan akranlarının kabulüne olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Favazza vd., 2000). Ladd (1990) yaptığı çalışmada, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına başladıkları ilk zamanlardaki sosyal kabul ve reddi daha sonraki okula uyumlarını tahmin etmek için kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, okula girişte daha fazla sayıda sınıf arkadaşı olan ve kabul gören çocukların ikinci aydan itibaren daha olumlu okul algıları geliştirdikleri görülmektedir. Ayrıca bu ilişkileri sürdüren çocukların yıl ilerledikçe okulu daha çok sevdikleri değerlendirilmiştir. Sınıfta akranları tarafından reddedilen çocukların okul performansının düşük olduğu ve okul algısının olumsuz olduğu görülmüştür. Choi ve Kim’in (2002), yaptığı çalışmada akran kabulü düşük olan çocuklara destek vermek amacıyla sosyal beceri eğitiminin bilişsel-sosyal öğrenme modeli kullanılmıştır. Bu modelin davranışsal değişikliklerin yanı sıra bilişsel değişikliklere de odaklandığı ifade edilmektedir. Araştırmada bu modelin, akran kabulü düşük olan çocukların davranış kalıplarının değişimine katkı sağladığı belirtilmektedir. Bir başka müdahale programında ise

yapılandırılmış günlük oturumlar sırasında açıklayıcı övgü sağlamak için akranları desteklemeyi ve ödüllendirmeyi içeren Olumlu Akran Raporlaması akran aracılı bir müdahale olarak uygulanmıştır. Bu müdahalenin akranları tarafından kabul görmeyen çocuklara yönelik sosyal kabul puanlarını arttırdığı ve bu çocukların olumsuz davranışlarını da azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Smith vd., 2009). Geliştirilen bu programlar incelendiğinde sosyal kabule yönelik yapılan müdahalelerin çocukların sosyal kabulünü geliştirmesi bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada bazı programlardaki gibi çocuk kitaplarının kullanılmasının, doğru seçilen hikayelerin çocukların sosyal kabul düzeyini geliştirebileceğini destekleyerek alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak diyaloga dayalı okuma sürecinin kullanılması ile yetişkin-çocuk, akran-çocuk etkileşiminin sosyal kabulü geliştirmede kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Bu sonucun sosyal kabul üzerine çalışan öğretmenlerin ve araştırmacıların okul öncesi eğitim sınıflarında diyaloga dayalı okuma süreçlerini kullanmasını destekleyeceği düşünülmektedir. Bu sonuç ebeveyn çocuk etkileşimine odaklanan çalışmalardan hareketle, yetişkin-çocuk etkileşiminin sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen (Aguiar vd., 2010; Pettit vd., 1996; Szweczyk-Sokolowski vd., 2005) çalışmaları desteklemektedir. Aguiar vd. (2010) yetişkin-çocuk ilişkilerinin özelliklerinin ve bireyselleşme derecesinin, çocukların sosyal çıktıları üzerinde olumlu bir etki oluşturabilecek bir düzeye kadar iyileştirilmesinin ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın bu ihtiyacı karşılamaya destek verdiği düşünülmektedir.

Kale ve Demir (2023) yaptığı çalışmada 4. sınıfa devam eden çocukların özel gereksinimi olan akranlarına ilişkin sosyal kabul düzeyi incelenmiştir. Araştırma sürecinde deney grubuna 8 hafta boyunca çocuklara etkileşimli kitap okunmuştur. Uygulama sonrasında etkileşimli kitap okuma ile hikâye okunmasının çocukların sosyal kabul düzeylerini geliştirdiği görülmektedir. Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın uygulanması ile okuma sürecinde farklı teknikler kullanımının sosyal kabul düzeyine yönelik sonuçları, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik de etkisini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda bu çalışma, doğru seçilen çocuk kitaplarının sınıf içerisinde sosyal kabulü arttırmaya destek vererek kapsayıcı okul öncesi sınıflar oluşturma konusunda öğretmenlere yardımcı olacağı düşüncesini desteklemektedir (Gilmore ve Howard, 2016). Ayrıca diyaloga dayalı okuma sürecinin kapsayıcı bir ortam yaratmak için gerekli sosyal öğrenme durumlarını ve diğer yeterlilikleri geliştirmek amacıyla yapılan basit bir uygulama olması bu araştırma ile desteklenmiştir (Linnea, 2022). Çünkü etkileşimsel bağlam,

öğretmenin sosyal ortamı iyileştirme ve çocukların sosyal becerilerini geliştirme çabalarını içerir (Ginner Hau vd., 2022). Bu araştırmada, diyaloga dayalı süreçlerin doğru planlanmasının çocuklar arasında sosyal kabulü arttıran ortamlar sunabileceği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim ortamları oluşturmak için okul öncesi dönem çocuklarının sosyal kabulünü arttıran çalışmaların çoğalmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çalışmalar, akran kabulü eksikliğinin kısa ve uzun vadede davranış sorunları gibi problemlere sebep olacağını göstermektedir (Mittler, 2000; Sturaro vd., 2011). Eğitim ortamlarının kapsayıcı olup olmaması okul içerisindeki tüm paydaşların okulla aidiyet kurabilmesi ile ilişkilidir. Nitelikli ve kapsayıcı bir okul ortamı içerisinde bulunan herkese yönelik kabul edici bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu sayede okulun içerisinde yer alan mikro sistem barışçıl bir sisteme dönüşerek kapsayıcı eğitim ortamı oluşturulur (Kıyıcı, 2021). Bu sebeple bu araştırmada elde edilen sonuçların, kapsayıcı okul öncesi sınıflar oluşturmak için örnek bir uygulama sunarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeylerine etkisine yönelik bulgular incelendiğinde; deney grubundaki çocukların sosyal kabul düzeylerinde kontrol grubunda yer alan çocuklara göre, anlamlı düzeyde bir artış görülmektedir. Programın tamamlanmasından beş hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinde çocukların program sonrasındaki puanlardaki bu farklılığın kalıcı olduğu görülmektedir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda çocukların farklılıklara saygı düzeylerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programlar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birinde, çocuklara farklılıklara saygı düzeylerini geliştirmek için yaratıcı drama ile eğitim verilmiştir. 7 hafta boyunca 12 oturum süren bu eğitimin, çocukların farklılıklara saygı düzeyini geliştirmede pozitif yönde etkisinin olduğu görülmektedir (Yıldız, 2019). Bir başka çalışmada, okul öncesi dönem çocukları için Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı geliştirilmiş ve bu programın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisi incelenmiştir. Haftada 3 gün toplam 52 adet bütünleştirilmiş etkinlikten oluşan bu programın çocukların farklılıklara saygı düzeyini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Polat ve Özkabak Yıldız, 2018). Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'ndan edilen sonuçlar, hem diyaloga dayalı kitap okuma süreci kullanması hem de resimli çocuk kitaplarını merkeze alması açısından bu programlardan farklılık göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde çocukların farklılıklara saygı düzeylerini öyküler ya da öyküleştirme yöntemi ile geliştirmeyi amaçlayan çalışmalara rastlanmıştır (Eren ve Erkan,

2006; Pektaş, 2022). Bir çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların öyküleştirme (Storyline) yöntemine dayalı eğitimin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öyküleştirme yöntemi ile geliştirilen farklılıklara saygı eğitim etkinliklerine katılan çocukların, farklılıklara saygı puanlarında artış görülmektedir. İzleme testi bulguları da öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim etkinliklerinin çocuklar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Eren ve Erkan, 2016). Öyküleştirmenin yanı sıra başka bir çalışmada, öykü temelli ve aile katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın çocukların farklılıklara saygı becerileri ve benlik algısı düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, geliştirilen programın çocukların üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pektaş, 2022). Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı içerisinde öykü öğelerini barındırması açısından yukarıdaki programlarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada diyaloga dayalı kitap okuma sürecinin kullanması ile bu programlardan farklı bir tekniğin kullanıldığı görülmektedir. Bu sayede kapsayıcı temelli resimli çocuk kitapları ile diyaloga dayalı gerçekleştirilen bir okuma sürecinin çocukların farklılıklara saygı düzeylerini geliştirmeye katkı sunacağı görülmektedir. Bu sonuçlar, hikâyeye ve diyaloga dayalı kurgulanan nitelikli okuma süreçlerinin çocukların farklılıklara saygı düzeylerini geliştireceğini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece çocukların farklılıklara ilişkin bakış açısı ve tutumları değiştirilebilir olduğu görülmektedir. Bu sonuç önyargının gelişimi ve azaltılmasına ilişkin yapılan çalışmaları da desteklemektedir (Aboud, 2005; Aboud vd., 2003, 2012; Aboud ve Doyle, 1996).

Hartmann (2011) yaptığı çalışmada, çok kültürlü çocuk edebiyatının anaokulu müfredatına ek olarak kullanılması durumunda neler olacağını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında dört hafta boyunca çocuklara merkezlerde ve çember zamanlarında farklı kültürlerle ilgili sekiz kitap okunmuştur. Ebeveyn anketleri, küçük grup ve tüm grup tartışmalarının ses kayıtları, çocukların ürünleri ve öğretmen günlükleri ile veriler toplanıp analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, çok kültürlü edebiyatın okul öncesi eğitim sınıflarında kullanılmasının çocukların farklı kültürlere ilişkin farklı bakış açıları geliştirdikleri, hoşgörü ve saygı geliştirmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Bu çalışma, standart müfredatı desteklemek amacıyla, resimli çocuk kitabı okumanın çok kültürlü edebiyatı sınıfta küçük çocuklara sunmanın etkili bir yolu olduğunu öne süren çalışmaları desteklemektedir (Alexander ve Sanez, 2006; Kim vd., 2006). Bu çalışmalardan hareketle çok kültürlü edebiyatın okul öncesi eğitim sınıflarında çocukların farklı kültürlere ilişkin

bakış açılarını etkileyeceği görülmektedir. Ancak okul öncesi eğitim sınıflarında farklılıklar çok kültürlü yapı ile sınırlı değildir. Okul öncesi eğitim sınıflarında tüm çocukların kültür, din, ekonomi ve birçok alanda birbirinden farklıdır. Bu çalışma kapsamında sadece bir bağlamda değil kapsayıcı bir bakış açısıyla yazılan çocuk kitaplarının da çocukların farklılıklara saygı düzeylerini destekleyeceğinin görülmesi önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda tüm bireylere tüm farklılıklarıyla saygı duyulması bakış açısıyla alan yazına katkı sağlayacağı ve kapsayıcı okul öncesi eğitim sınıflarının oluşturulmasına destek vereceği düşünülmektedir.

Yalnızca içerik değil içeriğin sunulma biçimi de çocukların bir kazanımı kazanıp kazanmadığını etkileyebilmektedir. Yapılan bir çalışmada, paylaşımlı kitap okuma çalışmalarının çocukların farklılıklara saygı duymasını etkilediği vurgulanmaktadır (Szpunar, 2022). Etkileşim ve diyaloga dayalı süreçlerin çocukların gruplar arası farklılıklara bakış açılarını, tutumlarını ve saygılarını etkileyeceği belirtilmektedir. (Cameron vd., 2007; Stephan ve Finlay, 1999). Araştırmacılar okul öncesi dönemde etkili yaklaşımların kullanımının kapsayıcı bakış açısının gelişimini destekleyerek çocukların farklılıklara saygı duymasına yardımcı olacağını belirtmektedir (Friendly ve Prabhu, 2010). Linnea (2022) diyaloga dayalı okumanın, kapsayıcı bir ortam yaratmak için gerekli sosyal öğrenme becerilerini ve diğer yeterlilikleri öğretmek amacıyla yapılan basit bir uygulama olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde, diyaloga dayalı okuma sürecinin çocukların farklılıklara saygı düzeylerini geliştirme konusunda etkili olduğunu gösteren alan yazındaki araştırmaları desteklediği görülmektedir.

Okul öncesi dönemi çocukların çevresinde etnik, dil, kültürel vb. açıdan farklı özellikteki insanlarla tanıştığı ilk dönemdir (Souto-Manning ve Mitchell, 2010). Bireysel farklılıklara saygı duyma sosyal süreçlerin önemli bir parçasıdır. Bu farklılıkların farkında olunarak saygı duyma, sosyal ve toplumsal ilişkilerde uyumun sağlanması açısından gereklidir (Fiske ve Taylor, 2017). Kapsayıcı bir eğitim sisteminde sosyal öğrenme süreçlerinin, bir okuldaki tüm çocukların yararına olacak şekilde tutum değişiklikleri ve uygulamadaki gelişmeleri teşvik etmeye nasıl yardımcı olabileceği belirtilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Okulların çeşitliliğe olumlu yanıt vererek tüm çocukların öğrenmesini kolaylaştırmada daha etkili olabileceğini belirtmektedir (International Bureau of Education-UNESCO, 2016). Okul öncesi dönemin de önlem alınarak kazandırılan farklılıklara saygı duyma değeri, çocukların gelecek yaşantısında kalıcı olarak farklılıklara

yönelik ön yargılarının oluşmamasını sağlayacaktır (Yüksek Ata, 2019). Bu sebeple çocukların farklılıklara yönelik olan tutumlarını etkileyen bu çalışmanın yapılmasının çocukların ileriki yaşantısında tüm bireylere karşı davranışlarını etkileyeceği düşünülmektedir.

Diálogo Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların öykü anlama düzeylerine etkisine yönelik bulgular incelendiğinde; deney grubundaki çocukların sosyal kabul düzeylerinde kontrol grubunda yer alan çocuklara göre, anlamlı düzeyde bir artış görülmektedir. Programın tamamlanmasından beş hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinde deney ve kontrol gruplarının son test ve izleme testi puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak deney grubunun ortalama puanlarının kontrol grubundan program uygulamasından beş hafta sonra dahi yüksek olmasının önemli bir bulgu olduğu görülmektedir.

Ülkemizde çocukların öykü anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda çalışmanın yapılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde, çalışmalarda çocuk kitaplarının kullanıldığı görülmektedir. Ancak kitap okuma tekniklerinde elektronik okuma gibi farklı tekniklerin kullanılmasının bu çalışmadan farklılık göstermektedir (Altun, 2018; Çakır, 2008). Bu çalışmaların yanı sıra Gölcük vd., (2015) yapmış olduğu çalışmada etkileşimli okumanın düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların öykü anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, beş hafta gibi kısa bir sürede etkileşimli hikâye kitabı okuma müdahale programının düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların kelime bilgisi ve hikâye anlama becerilerini artırma konusunda etkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışma etkileşimsel ve diyalog sürecini içerisinde barındırması açısından bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ancak müdahale programının 5 oturum olacak şekilde kısa süreli olması, küçük gruplarla çalışılmasının bu çalışmadan farklı olduğu görülmektedir. Diálogo Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı 16 oturumdan oluşarak kapsayıcı temelli çocuk kitaplarını içerisinde bulundurmakta ve büyük grup çalışmaları ile uygulanabilmektedir. Bu nedenle, araştırmanın daha uzun vadede yapılan diálogo dayalı okuma süreçlerinin çocukların öykü anlama düzeylerine olumlu katkısı olduğunu göstererek alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Rogoski ve Flores (2021) yaptıkları çalışmada Anlamaya Yönelik Diálogo Dayalı Okuma (Dialogic Reading for Comprehension) müdahalesi uygulamıştır. Bu çalışmada bu müdahalenin çocukların hikâyede yer alan olay örgüsünün sırasını ve tutarlılığını

düzenlemelerine yardımcı olacağı belirtilmiştir. Araştırmacılar hikâyenin ön analizi olmadan geleneksel diyaloga dayalı okuma sürecinde olduğu gibi resimlerle ilgili CROWD tipi soruların kelime dağarcığını geliştirebileceği ancak çocukların hikâyeyi anlamalarına ve yeniden anlatımlarını yapılandırmalarına yardımcı olma konusunda yararlı olmayabileceğini ifade etmektedir. Yapılan bu çalışma, diyaloga dayalı kitap okuma yöntemi ile kullanılan sorular ve stratejilerin çocukların öykü anlama düzeylerine olumlu yönde etkileyeceğini göstermektedir. Ayrıca araştırmacıların belirttiği gibi diyaloga dayalı okumanın hikâyenin anlaşılması üzerindeki etkilerinin daha fazla araştırılması gerektiği bu araştırmanın alan yazın için önemli olduğunu göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde, çocukların öykü anlama düzeylerinin değerlendirilmesinin yanı sıra öykü anlamaya yönelik müdahaleleri içeren çalışmalara da rastlanmaktadır (Fontes ve Cardoso-Martins, 2004; Jeong, 2020; Korat vd., 2022; Korat ve Shamir, 2012; Lepola vd., 2022; Lever ve Sénéchal, 2011; Zhou ve Yadav, 2017; Zipke, 2017). Bu çalışmaların genellikle kitaplar aracılığıyla yapıldığı ve kitaplar okunurken farklı tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Çocukların öykü anlama düzeylerine etki eden uygulamaları görmek amacıyla yapılan ilk çalışmalar arasında hikâye okuma etkinliği sırasında farklı tartışma yöntemlerinin kullanıldığı çalışma yer almaktadır. Çalışmada ön sorgulama, son sorgulama ve tartışma bölümlerini içeren okuma sürecinin okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama düzeylerini geliştirip geliştiremeyeceği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocuklara hikâye okunurken kullanılan sorgulama yönteminin öyküyü anlama düzeylerini önemli ölçüde geliştirdiği görülmektedir (Morrow, 1984). Başka bir çalışmada, öğretmenlerin diyaloga dayalı kitap okumasına ilişkin üç yıllık bir koçluk projesinin son iki yılındaki sonuçları raporlanmıştır. 7 Dakikalık Hikayeler Modeli kullanılan bu çalışmada diyalogu arttırmaya yönelik video destekli koçluk kullanılmıştır. Araştırma sonuçları arasında toplam sözel katılım sürelerine yönelik öykü anlama becerisi yüksek olan çocukların, ortalama ve düşük hikâye anlama becerisine sahip çocuklardan daha iyi performans gösterdiği görülmektedir (Lepola vd., 2022). Lever ve Sénéchal'in (2011) yaptığı çalışmada, yetişkinle yapılan diyaloga dayalı okumanın, çocukların hikâyeyi sözlü olarak yeniden anlatmadaki doğruluğunu arttırdığı gibi, çocukların hikâyeyi anlamalarını geliştirdiğini göstermiştir. Benzer bir şekilde, diyaloga dayalı okumanın çocukların hikâye anlamaları üzerindeki etkilerini inceleyen başka çalışmada da bir hikâyeyi diyalogla birlikte dinleyen çocukların geleneksel yöntemle dinleyen çocuklardan daha iyi performans gösterdiği görülmektedir (Xu vd., 2022). Yapılan bir diğer çalışmada, etkileşimli okuma

yönteminin 5-6 yaş çocuklarının kelime bilgisi ve anlama becerileri üstünde etkisi incelenmiştir. İşlem öncesi ve sonrası yapılan testler sonucunda, deney grubundaki çocukların kelime bilgisi ve anlama becerilerine yönelik aldıkları puanlar kontrol grubundaki çocuklara göre artış gösterdiği görülmektedir (Fontes ve Cardoso-Martins, 2004). Bu çalışmalar ve diğer çalışmalar (Allison ve Watson, 1994; D. Dickinson ve Keebler, 1989; Strasser vd., 2013) yetişkinlerin çocuklara kitap okumasının çocukların öykü anlama düzeylerini geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca yetişkinin kitap okumasının yanında kitabı hangi yöntemle okuduğunun da öykü anlama becerisini geliştirmede farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu araştırma, kapsayıcılık teması içeren ve diyaloga dayalı okuma tekniği ile gerçekleştirilen kitap okuma programının çocukların öykü anlama düzeylerine etkisini göstermesi açısından yukardaki çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmaya benzer özellikler içeren kitap okuma sürecine sosyal öğrenme çıktılarının dâhil edildiği bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada Arkadaşlık Birliği (Friendship Unit) isimli programın çocukların öykü anlama ve çocukların akranları ile sosyal ilişkileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda bu programın çocukların bir hikâyenin temel olay örgüsünü veya merkezi problemini tanımlama becerilerinin geliştiğini ve karakterin içsel tepkileri (güdüler ve duygular) hakkında çıkarımlar yapmayı öğrendikleri görülmektedir. Çocukların sınıf içindeki akran ilişkileri de akran karşılıklılığı ve arkadaşlık becerilerinin de arttığı görülmüştür (Moss ve Oden, 1983). Kapsayıcı temelli çocuk kitaplarını içeren bu araştırma, çocukların sosyal kabul ve farklılıklara saygı düzeylerine ilişkin bulgular da göz önüne alındığında bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Doyle ve Bramwell (2006) diyaloga dayalı okuma sürecinin çocukların öyküyü anlamaları için anlamlı soruları ve konuşmaları öğretmenlere bir yapı sunduğunu belirtmektedir. Diyaloga dayalı okuma sürecindeki stratejiler metnin anlaşılmasını kolaylaştırmak için kullanılması gerekmektedir (Palincsar, 1986). Bu araştırmadan elde edilen bulgular, diyaloga dayalı kitap okuma oturumlarında anlama sorularının kullanılması, çocukların anlatıyı anlamalarını ve tutarlı zihinsel öykü temsilleri oluşturmalarını destekleyen bir çerçeve edinmelerine yardımcı olduğunu belirten çalışmaları desteklemektedir (Lepola vd., 2022; Lever ve Sénéchal, 2011). Bu sebeple bu araştırmanın, araştırmacılara ve uygulamacılara öykü anlamanın okul öncesi dönemde dikkate alınması gerektiği konusunda rehber olacağı düşünülmektedir.

Diyaloğa dayalı okuma tekniğinin kapsayıcı sınıflar oluşturmada her çocuğun özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanabilmesi sebebiyle kullanılmasının önemli olduğu görülmektedir (Rogoski ve Flores, 2021). Gear (2015), diyaloga dayalı okuma tekniği ile planlanmış etkinliklerin bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmış ve yetişkin-çocuk etkileşimlerini merkeze alan iş birliği içinde planlanmış etkinlikler olması sebebiyle çocukların öykü anlama gelişimine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu çalışmada öykü anlamadan elde edilen bulguların yanı sıra çocukların sosyal kabul ve farklılıklara saygı düzeylerinden elde edilen bulgular da bu ifadeyi desteklemektedir. Bir başka deyişle, Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın çocukların kapsayıcı sınıflar oluştururken önemli becerilerden olan sosyal kabul ve farklılıklara saygı düzeylerini geliştirerek öykü anlama düzeylerinin de gelişimine katkı sağladığı görülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırma sürecinde elde edilen veriler ve sonuçlar ışığında; okul öncesi döneme yönelik çalışma yapan araştırmacılara, Millî Eğitim Bakanlığı temsilcilerine, öğretmenlere ve ailelere sunulan öneriler bu başlık altında açıklanmıştır. Bu açıklamalar araştırmacılara öneriler ve uygulamacılara öneriler şeklinde gruplandırılmıştır.

Araştırmacılara öneriler;

- Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, öykü anlamanın değerlendirilmesine yönelik oldukça az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Farklı değerlendirme süreçleri (yeniden anlatı, sorulara cevap verme vb.) kullanılarak öykü anlamanın okul öncesi dönemde değerlendirilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Araştırmacılara bu yöntemleri kullanarak farklı ölçme araçları geliştirilmesi önerilmektedir.
- Öykü Anlama Rubriği’nin geliştirme sürecinde, geçerlik ve güvenilirliğe yönelik çalışmalarda İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinden farklı gruplardan çocuklar dâhil edilmiştir. Ancak bu bulgular Türkiye’yi genel olarak temsil etmemektedir. Bu sebeple Türkiye’nin farklı il ve ilçelerinde de bu çalışmalar tekrar yapılabilir. Ayrıca, çocukların öykü anlama düzeylerinin gelecekte okuduğunu anlama düzeylerine etki edip etmediğini ortaya koyacak boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir.

- Çocukların öykü anlama düzeyleri ile farklı becerilerin ilişkisi incelenebilir. Böylece öykü anlama ile ilişkisi olan beceriler tanımlanabilir.
- Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının farklı becerilere etkisi incelenebilir. Programda kullanılan kitapların açık erişime sahip kitaplar olması programın kullanımını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.
- Ülkemizde kapsayıcı eğitimde uygulamaya yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu sebeple, okul öncesi dönemde kapsayıcı sınıflar oluşturmayı destekleyecek farklı programların geliştirilmesi önerilmektedir. Bu programlar geliştirilirken ulaşılabilir materyaller kullanılabilir.
- Okul öncesi dönemde kapsayıcı sınıflar oluşturmak için sosyal ekolojik özellikleri geliştirecek, sosyal kabulü ve farklılıklara saygıyı destekleyecek farklı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Uygulamacılara öneriler,

- Okul öncesi öğretmenleri, sınıflarında Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nı uygulayarak sınıfında bulunan çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerini geliştirebilir.
- Program geliştirilirken kullanılan kitapların açık erişime sahip kitaplar olması programının öğretmenler için de kullanımını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Öğretmenler programda kullanılan resimli çocuk kitaplarını sınıflarında bulundurabilir. Ayrıca çocuklarla sosyal kabul, farklılıklara saygı gibi konularda konuşabilir. Bu sayede kapsayıcı okul öncesi sınıf oluşturma konusunda sosyal ekolojik çevrede düzenleme yapabilir.
- Uygulamacıların kapsayıcı okul öncesi sınıflar oluşturmak için yüksek bütçelere, pahalı materyallere ihtiyaç duyulmadan, var olan pratikler ve materyallerle kapsayıcı sınıflar oluşturulabilmek için ücretsiz ve erişilebilir materyaller hakkında bilgi sahibi olmaları önerilmektedir.
- Uygulamacıların çocuklarla kitap okurken diyaloğa dayalı kitap okuma tekniğini kullanması önerilmektedir. Bu teknik akran-çocuk ve yetişkin-çocuk ilişkisinde de diyalog kurmayı teşvik edeceği ve sınıf ikliminin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca kurulan diyaloglar ve sorulan sorularla çocukların öykü anlama becerileri geliştirilebilir.

- Okul öncesi eğitim programında aylık planda yer alan anlama ile ilgili kazanım ve göstergelerin değerlendirmesine yönelik Öykü Anlama Rubriği'ni kullanabilir. Bu sayede, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kullanarak çocuğa yönelik değerlendirme sürecini tamamlaması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- About, F. E. (2005). The development of prejudice in childhood and adolescence. In *On the Nature of Prejudice* (ss. 310-326). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470773963.ch19>
- About, F. E., & Doyle, A. B. (1996). Does talk of race foster prejudice or tolerance in children? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28(3), 161-170. <https://doi.org/10.1037/0008-400X.28.3.161>
- About, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 165-173. <https://doi.org/10.1080/01650250244000164>
- About, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., & Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307-336. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.05.001>
- Aguiar, C., Moiteiro, A. R., & Pimentel, J. S. (2010). Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23(1), 34-41. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181c9766e>
- Ahmetoğlu, E., Shpendi, T., ve Acar, İ. H. (2019). Çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı tutumları: Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu'nun (OÖKÖ) Uyarlama Çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 12(18), 1-20. <https://doi.org/10.7827/TURKISHSTUDIES.12110>
- Ainscow, M. (1999). *Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades*. <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/confl.pdf>
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-10.
- Akın, G. (2019). *Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların bireysel farklılıklarına ve sosyal kabulüne yönelik akran görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Aktaş, C., ve Küçüker, S. (2002). Bilişsel- duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 15-25.
- Akyüz, M. (2020). Çocuk edebiyatının çocuğun gelişimindeki yeri ve önemi. İçinde S. Karagül ve E. Şen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı- Okuma Kültürünün Temelleri* (ss. 87-106). Nobel.
- Alexander, Linda. B., & Saney, M. (2006). Using children's folktales to explore multiculturalism. *School Library Media Activities Monthly*, 23(3), 22-24.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Allison, D. T., & Watson, J. A. (1994). The significance of adult storybook reading styles on the development of young children's emergent reading. *Reading Research and Instruction*, 34(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/19388079409558171>
- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89-104. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9>
- Altun, D. (2018). The efficacy of multimedia stories in preschoolers' explicit and implicit story comprehension. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 629-642. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0916-8>
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Andriana, E., & Evans, D. (2017). Why I am chosen as inclusion child. In V. Plows & B. Whitburn (Ed.), *Inclusion Education Making Sense of Everyday Practice*. Sense Publishers.

- Arıkan Yağmur ve İnce Samur, A. Ö. (2020). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3(2), 181-202. <https://doi.org/10.47935/ceded.802709>
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.235>
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 43. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1919>
- Atkins-Burnett, S., Caspe, M., & Sprachman, S. (2008). Development of The respect for difference scale (RDS): A new parent report measure. *Mathematica Policy Research Reports*.
- Aukerman, M., & Chambers Schuldt, L. (2016). The pictures can say more things: change across time in young children's references to images and words during text discussion. *Reading Research Quarterly*, 51(3), 267-287. <https://doi.org/10.1002/rrq.138>
- Aydın, M. S. (2019). *Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerinin bireysel olarak ve grupla dinledikleri klasik ve dijital hikâyeleri anlama düzeyleri üzerine bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş., ve Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230.
- Aytaç, D. (2014). 4-6 yaş çocuk öykülerindeki kadın kahramanların meslek analizi. *Journal Of Qafqaz University Philology And Pedagogy Dergisi*, 2(1), 94-102.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 155-160.

- Bakkaloğlu, H., Özbek, A. B., ve Sucuoğlu, N. B. (2020). Okul öncesi bütünleştirme uygulamalarında özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların sosyal kabulleri: Boylamsal bir çalışma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 363-385. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042240>
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., ve Özbek, A. B. (2019). Okul öncesinde özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 521-538. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562011>
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36-43.
- Başal, H. A., Sarı, B., Çelik, M., Şeker, T., ve Şahin, M. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının farklılıklara saygı algılarının anne eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 271-292. <https://doi.org/10.19171/uefad.442566>
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 10-24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002>
- Bekman, S., Aksu Koç, A., & Erguvanlı Taylan, E. (2012). Altı yaşındaki çocuklara yönelik bir müdahale programının etkisi: Bir yaz okulu modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 48-60.
- Billings, J. R. (2000). Community development: A critical review of approaches to evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 31(2), 472-480. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01278.x>
- Birleşmiş Milletler. (2016). *Right to inclusive education*. <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), 1-2.

- Bland, C. M., & Gann, L. A. (2013). From standing out to being just one of the gang: guidelines for selecting inclusive picture books. *Childhood Education*, 89(4), 254-259. <https://doi.org/10.1080/00094056.2013.815555>
- Borosan, B. (2017). Inclusive education: Lessons from history. *Educational Leadership*, 74(7), 18-23.
- Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors. In *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors*. Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203885208>
- Bouillet, D., & Miškeljin, L. (2017). Model for Developing Respect for Diversity at Early and Preschool Age / Model razvoja uvažavanja različitosti u ranoj i predškolskoj dobi. *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19(4). <https://doi.org/10.15516/cje.v19i4.2567>
- Boz, M., Uludağ, G., ve Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 137-158.
- Brandão, A. C. P., & Rosa, E. C. de S. (2010). A leitura de textos literários na sala de aula: É conversando que a gente se entende. In A. Paiva, F. Maciel, & R. Cosson (Ed.), *Explorando a literatura no ensino fundamental* (ss. 69-106). MEC.
- Brandão, A. C. P., & Silva, A. da. (2023). Helping understanding written texts: why start in early childhood education? *Cadernos de Pesquisa*, 53. https://doi.org/10.1590/198053149455_en
- Braza, F., Azurmendi, A., Muñoz, J. M., Carreras, M. R., Braza, P., García, A., Sorozabal, A., & Sánchez-Martín, J. R. (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(3), 703-716. <https://doi.org/10.1348/026151008X360666>
- British Columbia Ministry of Children and Family Development. (2019). *Inclusive Child Care Toolkit: Supporting Children of All Abilities*.

- Bucholz, J. L., & Sheffler, J. L. (2009). Creating warm and inclusive classroom environment: planning all children to feel welcome . *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4), 1-14.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197-208. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078989>
- Cameron, L., Rutland, A., & Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 454-466. <https://doi.org/10.1177/0165025407081474>
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407-1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Chan, J. M., & O'Reilly, M. F. (2008). A Social Stories™ intervention package for student with autism in inclusive classroom setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 405-409. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-405>
- Choi, D. H., & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-46. <https://doi.org/10.1023/A:1025184718597>
- Cingi, M. A. (2022). *Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi* [Doktora]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Clough, P. (2012). Routes to inclusion. In P. Clough & J. Corbett (Ed.), *Theories of Inclusive Education* (4., ss. 3-33). Sage.
- Clough, P., & Corbett, J. (2012). Journeys in inclusive education: Profiles and reflections. In *Theories of Inclusive Education* (s. 41). Sage.

- Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812-823. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380879>
- Collins, M. F. (2023). Beyond questions: A fellowship of opportunities for fostering preschoolers' story comprehension. *The Reading Teacher*, 76(4), 400-411. <https://doi.org/10.1002/trtr.2168>
- Corbert, J., & Clough, P. (2012). *Theories of Inclusive Education*. <https://libgen.is/book/index.php?md5=37D5F007D8D480263B5446D009657752>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma desen, nitel, nicel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, Ed.; 3. bs). Eğiten Kitap.
- Çakır, B. (2008). *Anasınıfı Türkçe dil etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çakmak Güleç, H., ve Geçgel, H. (2002). *Çocuk edebiyatı okul öncesinde edebiyat ve kitap* (2. bs). Kriter.
- Çelik, B. (2022). *5 Yaş çocukları ve annelerinin paylaşımlı okuma teknikleriyle gerçekleştirdikleri ev merkezli kitap okuma uygulamalarının incelenmesi* [Doktora Tezi (Yayımlanmamış)]. Marmara Üniversitesi.
- Çelik, H., Halat, S., ve Fırat, H. (2019). Öğretmen adaylarının basılı ve e-kitap kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages Education*, 7(3), 73-86. <https://doi.org/10.29228/ijlet.23477>
- Çer, E. (2016). Preparing books for children from birth through age six: A new children's reality approach. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 1024-1036. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040512>
- Çer, E. (2019). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa göre olmasını sağlayan başat bir değişken: eğitsel özellikler. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı Ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 3(1), 1-11.

- D'Agostino, S., Douglas, S. N., & Horton, E. (2020). Inclusive preschool practitioners' implementation of naturalistic developmental behavioral intervention using telehealth training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 864-880. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04319-z>
- Dawes, E., Claessen, M., Leita, S., & Black Sheep Press Ltd. (2018). *The Squirrel Story Narrative Comprehension Assessment (NCA)*. <https://www.blacksheeppress.co.uk/product/squirrel-story-narrative-comprehensionassessment-nca/>.
- Dawes, E., Leitão, S., Claessen, M., & Lingoh, C. (2019). Oral literal and inferential narrative comprehension in young typically developing children and children with developmental language disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(3), 275-285. <https://doi.org/10.1080/17549507.2019.1604803>
- de Onis, M., & Branca, F. (2016). Childhood stunting: A global perspective. *Maternal & Child Nutrition*, 12, 12-26. <https://doi.org/10.1111/mcn.12231>
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.001>
- Demir Başaran, S. (2019). Kapsayıcı eğitim hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları. İçinde P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* (1. bs, ss. 67-92). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (26.). Pegem Akademi.
- Deniz Melanlıoğlu. (2020). Çocuk edebiyatındaki mülteci kahramanların yaşadıkları çatışmalar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 9(2), 665-691.
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1-25. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(87\)90010-X](https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90010-X)

- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking Out for Language. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310. <https://doi.org/10.3102/0013189X10370204>
- Dickinson, D., & Keebler, R. (1989). Variation in preschool teachers' styles of reading books. *Discourse Processes*, 12(3), 353-375. <https://doi.org/10.1080/01638538909544735>
- Dincer, C. (2007). *Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık*. <https://www.researchgate.net/publication/305618619>
- Donald, M. (1991). *Origins of the Modern Mind Three stages in the evolution of culture and cognition*. MA Harvard University Press.
- Dooley, C. M. (2011). The emergence of comprehension: A decade of research 2000-2010. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 169-184. www.iejee.com
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564. <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5>
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, D. P. Pearson, E. Birr Moje, & P. P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Reading Research Volume IV*. Routledge.
- Durmuş, A. B. (2022). *Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik paydaş görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans]. Hacettepe Üniversitesi.
- Eğitimde Birlikteyiz*. (2021). <https://egitimdebirlikteyiz.meb.gov.tr/Materyaller/MateryalGrup/6>
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- 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. www.anadiliegitimi.com

- Erçiçek, B. (2023). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi* [Yüksek Lisans]. Trabzon Üniversitesi.
- Erdoğan, A., Hoplamaz, F., Atmaca, G., ve Kesik, A. (2022). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm öneriler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 231-246.
- Eren, S., ve Erkan, N. S. (2016). Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 152-172. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/huner>
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Conceptions of participation in students with disabilities and persons in their close environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(3), 229-245. <https://doi.org/10.1023/B:JODD.0000032299.31588.fd>
- Eroğlu, E. (2022). Kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının okul öncesi eğitimde kullanılması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 60-73. <https://doi.org/10.55008/tead.1086885>
- Ersan, D. T., Ata, S., & Kaya, S. (2017). Examining the psychometric properties of acceptance scale for kindergarten-revised (ASK-R) in Turkish. *Journal of Education and Training Studies*, 5(5), 58. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i5.2129>
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1996). Use of the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten-age children. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 232-248. <https://doi.org/10.1177/105381519602000307>

- Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508. <https://doi.org/10.1177/001440290006600404>
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2017). Social experiences of children with disabilities in inclusive portuguese preschool settings. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 33-50. <https://doi.org/10.1177/1053815116679414>
- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K., & Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 436-448. <https://doi.org/10.1177/1476718X18804848>
- Fiasse, C., & Nader-Grosbois, N. (2012). Perceived social acceptance, theory of mind and social adjustment in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1871-1880. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.017>
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2017). *Social cognition: From brains to culture second edition*. (3. bs). SAGE Publications.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Flynn, K. S. (2011). Developing Children's oral language skills through dialogic reading. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16. <https://doi.org/10.1177/004005991104400201>
- Fontes, M. J. de O., & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 83-94. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100011>
- Frankel, E. B., Gold, S., & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2-16. <https://doi.org/10.1177/1096250610379983>

- Friendly, M., & Prabhu, N. (2010). *Can early childhood education and care help keep Canada's promise of respect for diversity?* .
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Martinez, E. A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and No-PALS Classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(4), 205-215. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00046>
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Gear, S. (2015). Special education: A guide to working with preschool children with disabilities in inclusive classrooms to improve comprehension. In A. DeBruin-Parecki, A. van Kleeck, & S. Gear (Ed.), *Developing Early Comprehension* (ss. 348-398). Paul H. Brookes Publishing Co.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (10. bs). Pearson.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Gezer, M. S., & Aksoy, V. (2019). Perceptions of Turkish preschool teachers' about their roles within the context of inclusive education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 31-42. <https://doi.org/10.20489/intjecse.583541>
- Gilmore, L., & Howard, G. (2016). Children's books that promote understanding of difference, diversity and disability. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(2), 218-251. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.26>
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2022). A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 973-991. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>

- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanımı* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Gönen, M., ve Uyanık Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternet’te resimli çocuk kitapları. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 163-170.
- Gönen, M., ve Veziroğlu Özçelik, M. (2016). Çocuk Edebiyatı ve gelişimsel uygunluk. İçinde S. Erdoğan ve M. Ören (Ed.), *Çocuk Edebiyatı ve Medya* (ss. 28-70). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö., & Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272.
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* [Doktora]. Hacettepe Üniversitesi.
- Graham, L. J. (2020). *Inclusive Education in the 21st Century*. Allen & Unwin.
- Green, K. B., Terry, N. P., & Gallagher, P. A. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 249-259. <https://doi.org/10.1177/0271121413477498>
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gündoğdu, S. (2021). Okul öncesi dönemde okula aidiyet duygusu. İçinde M. Çelikten (Ed.), *Eğitim Bilimleri Alanında Araştırmalar VII* (ss. 261-277). Eğitim.
- Güneş, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (ekot) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196-196. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428178>
- Güven, S., ve Topbaş, S. (2014). Erken dil gelişimi testi-üçüncü versiyonu’nun (test of early language development-third edition) Türkçe’ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(2), 151-176.

- 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)
- Hartmann, L. (2011). Using multicultural literature in the classroom to encourage tolerance and respect. *Theses and Dissertations*, 122.
- Hebbeler, K., & Spiker, D. (2016). Supporting Young Children with Disabilities. *Future of Children*, 26(2), 185-205.
- Hresko W. P., Reid D. K. & Hammill D.D. (1999). Test of Early Language Development (TELD). PRO-ED. Austin.
- Hurlock, E. B. (1978). *Child development* (6th ed). McGraw-Hill.
- International Bureau of Education-UNESCO. (2016). *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Edebiyat uygulamaları, çocuk edebiyatı ve medya. İçinde S. Erdoğan ve M. Ören (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (ss. 157-163). Açık Öğretim Yayınları.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., ve Şimşek, Z. C. (2020). Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hikâye anlatma/kitap okuma uygulamaları tercihleri ve nedenleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1519-1533.
- Jalongo, M. R. (2008). Learning to listen, listening to learn: Building essential skills in young children. *National Association for the Education of Young Children*, 110-118.
- Jeong, S. (2020). *The Effect of Literature Activities Based on Children's book about Character on the Development of Young Children's Character, Story Comprehension and Pro-social Behavior*. Wonkwang University.

- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (1999). Peer Acceptance and Social Adjustment in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207-212. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.00000003356.30481.7a>
- Kadum, S., Lepičnik Vodopivec, J., & Hmelak, M. (2018). Attitudes of students about the importance of respecting individual differences among children. *Attitudes of Students about the Importance of Respecting Individual Differences among Children.*, 177-188. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.16>
- Kale, M., & Demir, S. (2023). Determining the effects of interactive book reading implementations on the social acceptance of students with special needs. *Reading & Writing Quarterly*, 39(1), 36-53. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2032892>
- Kara Eren, C. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı: Eğitimde evrensel tasarıma dayalı yüz yüze ve çevrimiçi programların etkililiği* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karaağaç, H. G., ve Alikılıç, D. (2023). Çocuk edebiyatı ve çocuğa görelilik kavramı. *Education and Technology in Information Science*, 1(1), 58-66.
- Karagöz, Y., ve Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme*. Nobel Yayınevi.
- Karagül, S. (2019). Çocuk Edebiyatının temel işlevleri: Felski'nin yaklaşımı doğrultusunda bir değerlendirme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 334-351. <https://doi.org/10.31464/jlere.547408>
- Karagül, S., ve İnce Samur, A. Ö. (2017). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki karakter özelliklerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 336-336. <https://doi.org/10.16916/aded.292946>
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karaman, G., ve Aytar, A. G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2). <https://doi.org/10.17860/EFD.02080>

- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kılıç, Z., Tunçeli, H. İ., ve Ünsal, F. Ö. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik tercihlerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 54*(1), 69-90. <https://doi.org/10.30964/auebfd.696279>
- Kılıçkaya, A. (2023). *Küçük çocukların yaşlılara ilişkin görüşleri ve farklılıklara saygı düzeyleri ile ebeveynlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin yaşlı ayrımcılık ve hoşgörü eğilim düzeylerinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kılınçcı, E., Acer, D., & Bayraktar, A. (2021). Effect of dialogic and traditional reading methods on 6-year-old's storytelling and drawing skills. *Eğitim ve Bilim, 46*(208), 349-371. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.10217>
- Kıyıcı, G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim ortamları. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-ortamlari/>
- Kim, B. S. K., Green, J. L. G., & Klein, E. F. (2006). Using storybooks to promote multicultural sensitivity in elementary school children. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 34*(4), 223-234. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2006.tb00041.x>
- Klesius, J. P., & Griffit, P. L. (1996). Interactive storybook reading for at risk learners. *The Reading Teacher, 49*(7), 552-560.
- Korat, O. (2009). The effect of maternal teaching talk on children's emergent literacy as a function of type of activity and maternal education level. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(1), 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.10.001>
- Korat, O., & Shamir, A. (2012). Direct and indirect teaching: Using e-books for supporting vocabulary, word reading, and story comprehension for young children. *Journal of Educational Computing Research, 46*(2), 135-152. <https://doi.org/10.2190/EC.46.2.b>

- Korat, O., Tourgeman, M., & Segal-Drori, O. (2022). E-book reading in kindergarten and story comprehension support. *Reading and Writing*, 35(1), 155-175. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10175-0>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Kozminsky, E., & Asher-Sadon, R. (2013). Media type influences preschooler's literacy development: E-book versus printed book reading. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 9, 233-247. <https://doi.org/10.28945/1928>
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61(4), 1081-1100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x>
- Lepola, J., Kajamies, A., & Tiilikainen, M. (2022). Opportunities and participation in conversations: The roles of teacher's approaches to dialogic reading and child's story comprehension. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 204-232.
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2020). Vocabulary, metacognitive knowledge and task orientation as predictors of narrative picture book comprehension: from preschool to grade 3. *Reading and Writing*, 33(5), 1351-1373. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10010-7>
- Lepola, J., Niemi, P., Kuikka, M., & Hannula, M. M. (2005). Cognitive-linguistic skills and motivation as longitudinal predictors of reading and arithmetic achievement: A follow-up study from kindergarten to grade 2. *International Journal of Educational Research*, 43(4-5), 250-271. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.005>
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Lewis, R. B., Wheeler, J. J., & Carter, S. L. (2017). *Teaching Student with Special Needs in General Education Classrooms*. Pearson.

- Linnea, K. S. K. (2022). *Children's Literature as a Method of Implementing Inclusion in Classrooms*. University of Oulu.
- Lonigan, C. (2007). *Implementing Dialogic Reading*.
- Lundqvist, J. (2023). Putting preschool inclusion into practice: a case study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 95-109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031096>
- Lynch, J. S., & Lepola, J. (2015). Assessment of comprehension skills in prereaders: theoretical foundations, methods, challenges, and opportunities. In A. DeBruin-Parecki, A. van Kleeck, & S. Gear (Ed.), *Developing Early Comprehension*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327-365. <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>
- Mac Naughton, G. M. (2006). *Respect for Diversity* (40).
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., Chaparro, M. P., & Buchmann, M. (2012). Early sympathy and social acceptance predict the development of sharing in children. *PLoS ONE*, 7(12), e52017. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052017>
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111-151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 78-93.
- Metin, N., Şenol, B., & Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 483-490.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*.
<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education Social Context*. David Fulton Publishers.
- Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26(3), 388-397.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.388>
- Moody, A. K., Justice, L. M., & Cabell, S. Q. (2010). Electronic versus traditional storybooks: Relative influence on preschool children's engagement and communication. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 294-313.
<https://doi.org/10.1177/1468798410372162>
- Morgan, H. (2009). Using read-alouds with culturally sensitive children's books: A strategy that can lead to tolerance and improved reading skills. *Reading Improvement*, 46(1).
- Morrow, L. M. (1984). Reading stories to young children: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 273-288. <https://doi.org/10.1080/10862968409547521>
- Moskal, B. M. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(14).
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. P, 7(10), 1-6.
- Moss, J. F., & Oden, S. (1983). Children's story comprehension and social learning. *The Reading Teacher*, 36(8), 784-789.
- Musun-Miller, L. (1993). Social acceptance and social problem solving in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(1), 59-70.
[https://doi.org/10.1016/0193-3973\(93\)90023-O](https://doi.org/10.1016/0193-3973(93)90023-O)

- Nabors, L. (1996). Are preschool children with special needs being accepted by their typically developing peers in inclusive child care programs. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 16(3), 55-72. https://doi.org/10.1080/J006v16n03_04
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777530>
- Nettle, D. (2007). Individual differences. In R. Dunbar & L. Barrett (Ed.), *Oxford handbook of evolutionary psychology* (ss. 479-490). Oxford University Press.
- O'Neil, K., & Olson, L. (2021). Promoting social acceptance and inclusion in physical education. *TEACHING Exceptional Children*, 54(1), 6-15. <https://doi.org/10.1177/00400599211029670>
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making Inclusion Work in General Education Classrooms. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 477-490. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0020>
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>
- Odom, S., & Bailey, D. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (ss. 253-276). Brookes Publishing. <https://www.rti.org/publication/inclusive-preschool-programs>
- OECD. (2020). *Education Policy Outlook Turkey*.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. Epsilon Yayıncılık.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the Curriculum* (2. bs). Scott, Foresman and Co.
- Oral, I. (2016). *Türkiye’de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak için Politika Önerileri*.

- Ouellette, M. A. (2012). "We should have brought the tank": Hypermediated Interactivity in Red vs. Blue. *Journal of Literacy and Technology*, 13(3), 3-26.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir Beceren, B., ve Arı Arat, C. (2021). Çocuk edebiyatının çocuğun gelişimine katkısı. İçinde M. S. Gönen ve G. Uyanık (Ed.), *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Etkinlik Örnekleri* (1. bs, ss. 23-48). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özel, D., ve Çetinkaya Yıldız, Ö. (2020). Inclusive education and ecological model. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 16-28.
- Özkubat, U., Sanır, H., Töret, G., ve Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 211-232.
- Öztürk Samur, A., ve Çiftçi, Y. (2019). ailelerin nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yetkinlikleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 327-354.
- Palincsar, A. S. (1986). Metacognitive Strategy Instruction. *Exceptional Children*, 53(2), 118-124. <https://doi.org/10.1177/001440298605300203>
- Pandit, S., & Catletti, C. (2021). *t's Hard to Be What You Can't See: Using Children's Books to Promote Inclusion*.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Pektaş, D. (2022). *Öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Peters, E., Riksen-Walraven, J. M., Cillessen, A. H. N., & de Weerth, C. (2011). Peer rejection and HPA activity in middle childhood: Friendship makes a difference. *Child Development*, 82(6), 1906-1920. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01647.x>

- Petersen, D. B., & Spencer, T. D. (2012). The narrative language measures: Tools for language screening, progress monitoring, and intervention planning. *Perspectives on Language Learning and Education*, 19(4), 119-129. <https://doi.org/10.1044/lle19.4.119>
- Pettit, G. S., Clawson, M. A., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting, and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(2), 267-294.
- Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(4), 389-404. <https://doi.org/10.1123/apaq.18.4.389>
- Polat, Ö., ve Aydın, D. (2021). 48-60 aylık çocukların dinleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 39-53. <https://doi.org/10.17244/eku.909094>
- Polat, Ö., ve Özkabak Yıldız, T. (2018). 5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katılımlı farklılıklara saygı programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 389-403. <https://doi.org/10.17244/eku.466812>
- Prater, M. A., Dyches, T. T., & Johnstun, M. (2006). Teaching students about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 14-24. <https://doi.org/10.1177/10534512060420010301>
- Quay, L. C., & Jarrett, O. S. (1984). Predictors of social acceptance in preschool children. *Developmental Psychology*, 20(5), 793-796. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.5.793>
- Rakap, S., ve Kalkan, S. (2021). Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik yapılan araştırmalar. İçinde S. Rakap ve H. Gürgür (Ed.), *Kapsayıcı Eğitim- Özel Eğitimde Bütünleştirme* (2. bs, ss. 271-291). Pegem Akademi.
- Reich, S. M., Yau, J. C., & Warschauer, M. (2016). Tablet-based ebooks for young children: what does the research say? *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 37(7), 585-591. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000335>

- Reich, S. M., Yau, J. C., Xu, Y., Muskat, T., Uvalle, J., & Cannata, D. (2019). Digital or print? A comparison of preschoolers' comprehension, vocabulary, and engagement from a print book and an e-book. *AERA Open*, 5(3), 233285841987838. <https://doi.org/10.1177/2332858419878389>
- Reynolds, K. (2011). *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Richter, A., & Courage, M. L. (2017). Comparing electronic and paper storybooks for preschoolers: Attention, engagement, and recall. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.002>
- Rogoski, B. da N., & Flores, E. P. (2021). Dialogic Reading for Comprehension: effects on children's story retelling - a case report. *Revista CEFAC*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/202123116819>
- Roth, F. P. (2009). Children's early narratives. In P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent Literacy and Language Development* (ss. 153-192). Guilford Press.
- Runswick-Cole, K. (2011). Time to end the bias towards inclusive education? *British Journal of Special Education*, 38(3), 112-119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00514.x>
- Sakellariou, M., Strati, P., & Anagnostopoulou, R. (2019). The role of social skills throughout inclusive education implementation. *East African Scholars Journal of Education, Humanities and Literature*, 2(10), 633-641.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde Bir Kalite Modeli Olarak Kapsayıcı Eğitim*. Nobel.
- Sakız, H., Göksu, İ., Ergün, N., Özdaş, F., Ekinci, A., Öter, Ö. M., ve Savuncu, M. (2022). Kapsayıcı eğitim: Tüm çocuklar için katılım, öğrenme ve gelişim modeli. İçinde H. Sakız ve İ. Göksu (Ed.), *Kapsayıcı Eğitim: Tüm Çocuklar İçin Katılım, Öğrenme ve Gelişim Modeli*. Mardin Artuklu Yayınevi.
- Saltık, O. (2020). Çocuk edebiyatında dilsel oyun gereçleri: Tekerlemeler ve bilmeceler. İçinde S. Karagül ve E. Şen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (ss. 177-192). Nobel.

- Sapsağlam, Ö., Aydın, D., ve Toksoy, N. (2020). Comparisons of childrens level of recall: Stories told through e-book and picture book. *Educational Research and Reviews*, 15(3), 123-128. <https://doi.org/10.5897/ERR2020.3934>
- Sarı, B., ve Altun, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 945-960. <https://doi.org/10.16916/aded.441307>
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Baiocco, R., & Coplan, R. J. (2017). Shyness, unsociability, and socio-emotional functioning at preschool: The protective role of peer acceptance. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), 1196-1205. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0638-8>
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem.
- Shpendi Şirin, T. (2019). *Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleşme öğrencilerinin sosyal kabulüne “arkadaş edinme” programının etkisi* [Doktora Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Shpendi Şirin, T., & Ahmetoğlu, E. (2024). The making friends program: Impact on social acceptance in inclusive preschool settings. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00789-z>
- Shpendi, T., & Ahmetoğlu, E. (2016). Social acceptance in preschool period. In E. Atasoy, R. Efe, I. Jażdżewska, & H. Yaldir (Ed.), *Current Advances in Education* (ss. 551-566). St. Kliment Ohridski University Press .
- Skarakis-Doyle, E., & Dempsey, L. (2008). The detection and monitoring of comprehension errors by preschool children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(5), 1227-1243. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0136\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0136))

- Smith, S. M., Simon, J., & Bramlett, R. K. (2009). Effects of positive peer reporting (PPR) on social acceptance and negative behaviors among peer-rejected preschool Children. *Journal of Applied School Psychology*, 25(4), 323-341. <https://doi.org/10.1080/15377900802595359>
- Souto-Manning, M., & Mitchell, C. H. (2010). The role of action research in fostering culturally-responsive practices in a preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 269-277. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0345-9>
- Spencer, T. D., Goldstein, H., Kelley, E. S., Sherman, A., & McCune, L. (2017). A curriculum-based measure of language comprehension for preschoolers: reliability and validity of the assessment of story comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 42(4), 209-223. <https://doi.org/10.1177/1534508417694121>
- Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in Improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729-743. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00144>
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Strasser, K., Larraín, A., & Lissi, M. R. (2013). Effects of storybook reading style on comprehension: the role of word elaboration and coherence questions. *Early Education & Development*, 24(5), 616-639. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.715570>
- Strouse, G. A., Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2018). The role of book features in young children's transfer of Information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in Psychology*, 9(50), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00050>
- Stukat, K. G. (1995). Conductive education evaluated. *European Journal of Special Needs Education*, 10(2), 154-161. <https://doi.org/10.1080/0885625950100206>
- Sturaro, C., van Lier, P. A. C., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2011). The role of peer relationships in the development of early school-age externalizing problems. *Child Development*, 82(3), 758-765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01532.x>
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayınevi.

- Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I. (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1106-1118. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.741146>
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A Developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458-481. <https://doi.org/10.1598/RRQ.20.4.4>
- Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament, and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14(3), 379-397. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00307.x>
- Szpunar, G. (2022). Shared reading aloud for democracy: Educating for interculturalism and respecting diversity. In F. Batini & G. Marchetta (Ed.), *Atti del Primo Convegno Scientifico Internazionale Perugia* (ss. 87-97). Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim . *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1309-1324.
- Şahin, H. (2006). Eğitimde program geliştirmede önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22, 1-9.
- Şeker, M. (2015). Quality of life index: A case study of Istanbul. *Ekonometri ve İstatistik e-Dergisi*, 23, 1-15.
- Şengöz, E. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. KTO Karatay Üniversitesi.
- Şimşek, T. (2014). Çocuk edebiyatı tarihine ön söz. *Türk Dili*, 15-58.
- Şimşek, Z. C. (2021). Çocuk edebiyatında hikâye anlatma ve hikaye okuma teknikleri. İçinde M. S. Gönen ve G. Uyanık (Ed.), *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Etkinlik Örnekleri* (1. bs, ss. 113-136). Nobel.

- Şimşek, Z. C., ve Işıkoğlu Erdoğan, Z. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-66 ay grubu çocuklarının ifade edici dil becerilerine olan etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 12(34), 381-394. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12614>
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2016). Çocuk ve çocuk edebiyatı – edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili*, 12-31.
- Şirin, M. R. (2022). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. Uçan At.
- Tavsancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tetik, G., ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 2-16.
- Topçubaşı, T. (2016). Farklılıklara saygı eğitiminde öğrenme ortamının düzenlenmesi ve öğrencilerle yürütülebilecek etkinlikler. *International Journal Of Eurasian Education And Culture*, 1, 33-45.
- Towson, J. A., Fetting, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132-146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- Tuzcuoğlu, N., ve Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-40. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572>
- Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatı: giriş*. Eğitim Yayınevi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları*. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr>
- Türkyılmaz, M. (2015). Çocuk edebiyatıyla öyküleştirme(me). *Education Sciences*, 10(4), 305-318. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.4.1C0649>
- Ungan, S. (2009). Dil gelişim aracı olarak tekerlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 217-225.

- UNICEF. (2019). *Türkiye- Unicef Ülke İşbirliği Programı 2016-2020, 2019 Yıllık Raporu*.
- Uzair-Ul-Hassan, M., Hussain, M., Parveen, I., & De Souza, J. (2015). Exploring teachers' experiences and practices in inclusive classrooms of model schools. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(3), 894-915. <https://doi.org/10.17244/EKU.64394>
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. J., & Puzles Lorch, E. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Ed.), *Children's reading comprehension and assessment* (ss. 107-130). Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. (1980). Story comprehension: An introduction. *Poetics*, 9(1-3), 1-21. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(80\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0304-422X(80)90010-8)
- van Kleeck, A. (2006). Fostering inferential language during book sharing with prereaders: A foundation for later text comprehension strategies. In A. van Kleeck (Ed.), *Sharing books and stories to promote language and literacy* (ss. 269–317). CA: Plural.
- van Kleeck, A., Stahl, S. A., & Bauer, E. B. (2003). *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*.
- Veziroğlu Çelik, M. (2021). Erken çocukluk dönemi çocuk edebiyatı türleri. İçinde M. S. Gönen ve G. Uyanık (Ed.), *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Etkinlik Örnekleri*. Nobel.
- Veziroğlu, M., ve Gönen, M. (2012). Resimli Çocuk kitaplarının M. E. B. okul öncesi eğitim programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 227-238.
- Vural, D., Pişkin, N. B., & Durmuşoğlu, M. C. (2021). Problems and practices experienced by preschool education teachers in inclusive education. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 11(2), 287-308. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2021.014>
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Ed.), *Mind in society: The development of higher pedagogical processes*. Harvard University Press.

- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in head start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. In *Developmental Psychology* (C. 24, Sayı 4).
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261-272. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.261>
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Winter, S. M. (1999). *The Early Childhood Inclusion Model: A Program for All Children* (A. W. Bauer & B. Herzig, Ed.). Association for Childhood Education International.
- Works, A. (2022). *More Than a Single Story: Culturally Diverse Literature and Social Inclusion in Elementary Classrooms*. Liberty University.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>
- Xu, Y., Aubele, J., Vigil, V., Bustamante, A. S., Kim, Y., & Warschauer, M. (2022). Dialogue with a conversational agent promotes children's story comprehension via enhancing engagement. *Child Development*, 93(2). <https://doi.org/10.1111/cdev.13708>
- Ya-Huei, H. (2014). Multicultural education for young children-beginning from children's picture books. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 4(1), 79-84.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. Remzi Kitapevi.

- Yıldız, H. (2019). *Yaratıcı drama yöntemiyle verilen eğitimin 5-6 yaş çocukların farklılıklara saygı kazanımına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yılmaz Abalı, B. (2019). *Dinleme becerisi ve sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Yılmaz Atman, B. (2023). *Kapsayıcı okul öncesi sınıfların özellikleri ve öğretimsel uyarlamalar* (B. Atman Yılmaz, Ed.; 1.). Nobel.
- Yüksek Ata, S. (2019). *Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programının çocukların duygusal zeka ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zembat, R., & Zülfikar, T. S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikaye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-608.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: Parents and teachers* (ss. 177-200). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2003-02622-009>
- Zhou, N., & Yadav, A. (2017). Effects of multimedia story reading and questioning on preschoolers' vocabulary learning, story comprehension and reading engagement. *Educational Technology Research and Development*, 65(6), 1523-1545. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9533-2>
- Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9513-x>

EKLER

EK 1. Millî Eğitim Bakanlığı İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.10.2022-376409



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-16110545-302.08.01-376409
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Demet AYDIN)

07.10.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 01.09.2022 tarihli ve 16541545-302.14.01-349540 sayılı yazınız.

Biriminiz Temel Eğitim Anabilim, Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği, doktora programı öğrencisi Demet AYDIN "Farklı Okuma Teknikleriyle Gerçekleştirilen Resimli Hikaye Kitabı Okuma Programının Çocukların Dil Gelişimi, Öykü Anlama, Katılım, Farklılıklara Saygı ve Sosyal Kabul Düzeyleri Üzerine Etkisi" konulu tez çalışmasını İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nde yapmasının uygun olduğuna dair yazı sureti ilişikte sunulmuş olup bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR
Daire Başkanı

Ek:

- 1- Yazı Sureti (1 sayfa)
- 2- Ek-1 (1 sayfa)
- 3- Ek-2 (36 sayfa)
- 4- Ek-3 (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSCLK6VU77 Pin Kodu :57662

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd7eK-5709&eD=BSCLK6VU77&eS=376409>

Adres:Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon:0216 777 1200 Faks:0216 777 1201
e-Posta:ogrencisleri@marmara.edu.tr Elektronik Ağ:http://oidb.marmara.edu.tr
Kep Adresi:marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: MELİSA BURAK
Unvanı: Hizmetli (\$)



Tel No: (216) 777 12 23

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Etik Kurul İzni



**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARI**

Sayı: 371031 Tarih: 30 Eylül 2022

Çalışmanın Yürütücüsü: *Prof. Dr. Gülden UYANIK*

Diğer Araştırmacılar: **Demet AYDIN**

Onay Tarihi ve Onay Sayısı: *09.09.2022/07-7*

Sayın: : *Prof. Dr. Gülden UYANIK*

“Farklı Okuma Teknikleriyle Gerçekleştirilen Resimli Hikâye Kitabı Okuma Programının Çocukların Dil Gelişimi, Öykü Anlama, Katılım, Farklılıklara Saygı ve Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi” isimli çalışmanız Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

EK 3. Veri Toplama Araçları Kullanım İzinleri

Tarih: 07.06.2022

Sayın Demet AYDIN,

Eşyazarı olduğum Türkçe Erken Dil Gelişim Testi'ni (TEDİL), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği doktora programında Prof. Dr. Gülden Uyanık danışmanlığında yürütülmekte olan “Farklı Okuma Teknikleriyle Gerçekleştirilen Resimli Hikâye Kitabı Okuma Programının Çocukların Dil Gelişimi, Öykü Anlama, Katılım ve Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi” isimli doktora tezinizde, ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla kullanılması uygundur.

Saygılarımla,

İmza:

Araştırmacı Ad Soyad:

Dr. Selçuk Güven

Montreal Üniversitesi

Montreal, Kanada



Mihrap Divrenği

Alıcı: r, ben

Sevgili Hocam,

O halde ölçeği sizinle paylaşmamızda bir sakınca yok. Ekte bulabilirsiniz.

Sonuçları bizimle paylaşmanız ve kaynakçada göstermeniz şartı ile tezinizde kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dilerim.



TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
Department OF Elementary Education

Tarih: 04.01.2022

Sayın Demet AYDIN,

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013, 2016)* isimli çalışmamın, ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. "ÇOCUKLARIN ÖYKÜ ANLAMA, KATILIM VE SOSYAL KABUL DÜZEYLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK FARKLI KİTAP OKUMA TEKNİKLERİYLE HAZIRLANAN PROGRAMIN ETKİSİNİN İNCELENMESİ" isimli çalışmada kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Araştırmanın tamamlanmasının ardından bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Saygılarımla

Araştırmacı

Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

*Karaman, G.(2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi. Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Karaman, G. ve Aytar, A.G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080>.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013*, 2016)** isimli çalışma belirttiğim dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Araştırmacı/ların Adı-Soyadı ve İmzası

(Varsa) Danışman Adı-Soyadı ve İmzası

Demet AYDIN

Prof. Dr. Gülden UYANIK

Millî Eğitim Bakanlığı
Gülçocuk Anaokulu

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

OKUL ÖNCESİ KABUL ÖLÇEĞİ - OÖKÖ

OKUL ÖNCESİ KABUL ÖLÇEĞİ KULLANMA İZNİ FORMU

Sayın *Demet AYDIN*,

Tarafımızdan Türkçeye uyarlanmış Okul Öncesi Kabul Ölçeğinin – OÖKÖ Türkçe versiyonunun, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla *doktora* tezinde kullanmanız uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçek sadece belirtilen tezde kullanılabilir, başka bir çalışmada kullanılamaz ve başkalarına verilemez. Tez içerisinde maddeler yayınlanmamalıdır. Çalışmanın tamamlanıp yayına dönüştürülmesinden sonra bir örneğinin tarafımıza gönderilmesi gerekmektedir. Bu koşullar doğrultusunda izin verilmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Tringa SHPENDİ ŞİRİN
İstanbul Aydın Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Öğretmenliği

EK 4. Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**Kapsayıcılık Temalı Diyaloga Dayalı Kitap Okuma Programı’nın Çocukların Sosyal Kabul, Farklılıklara Saygı ve Öykü Anlama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi**” ismiyle, Ekim 2022- Haziran 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmanın hedefi çocukların sosyal kabul, farklılıklara saygı ve öykü anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik farklı kitap okuma teknikleriyle hazırlanan programın etkisinin incelenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Ölçek ve Program uygulanması şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda çocukların akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada çocuklardan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Ölçek ve program çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Demet AYDIN

İletişim bilgileri : Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul/Kadıköy. E-posta:

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi.....
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

...../...../.....

Veli Adı-Soyadı- İmzası:

Telefon Numarası:

EK 5. Öykü Anlama Rubriği Uzman Görüş Formu

ÖYKÜ ANLAMA RUBRİĞİ UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Prof. Dr. Gülden UYANIK & Demet AYDIN

Değerli hocalarımız;

Bu ölçme aracı 2 hikâyeden oluşmaktadır. Bu hikayelerden ilkinin ismi Tavşan Mini'nin Orman Macerası ikincisi ise Martı Kuki'nin Sahil Macerası şeklindedir. Bu hikayeler EK 1 ve EK 2'de yer almaktadır. Sizden ricamız rubriğin bütününe çocuklara yönelik uygun olup olmadıklarını yanında yer alan kutucuğu işaretleyerek belirtmenizdir. Düzeltme önerdiğiniz madde için gerekçenizi ve önerinizi yanında yer alan “öneri” bölümündeki kutucuğun içine yazabilirsiniz. Genel olarak öneri vermek veya madde eklemek isterseniz en alttaki “Genel öneriler” kutucuğuna yazabilirsiniz.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

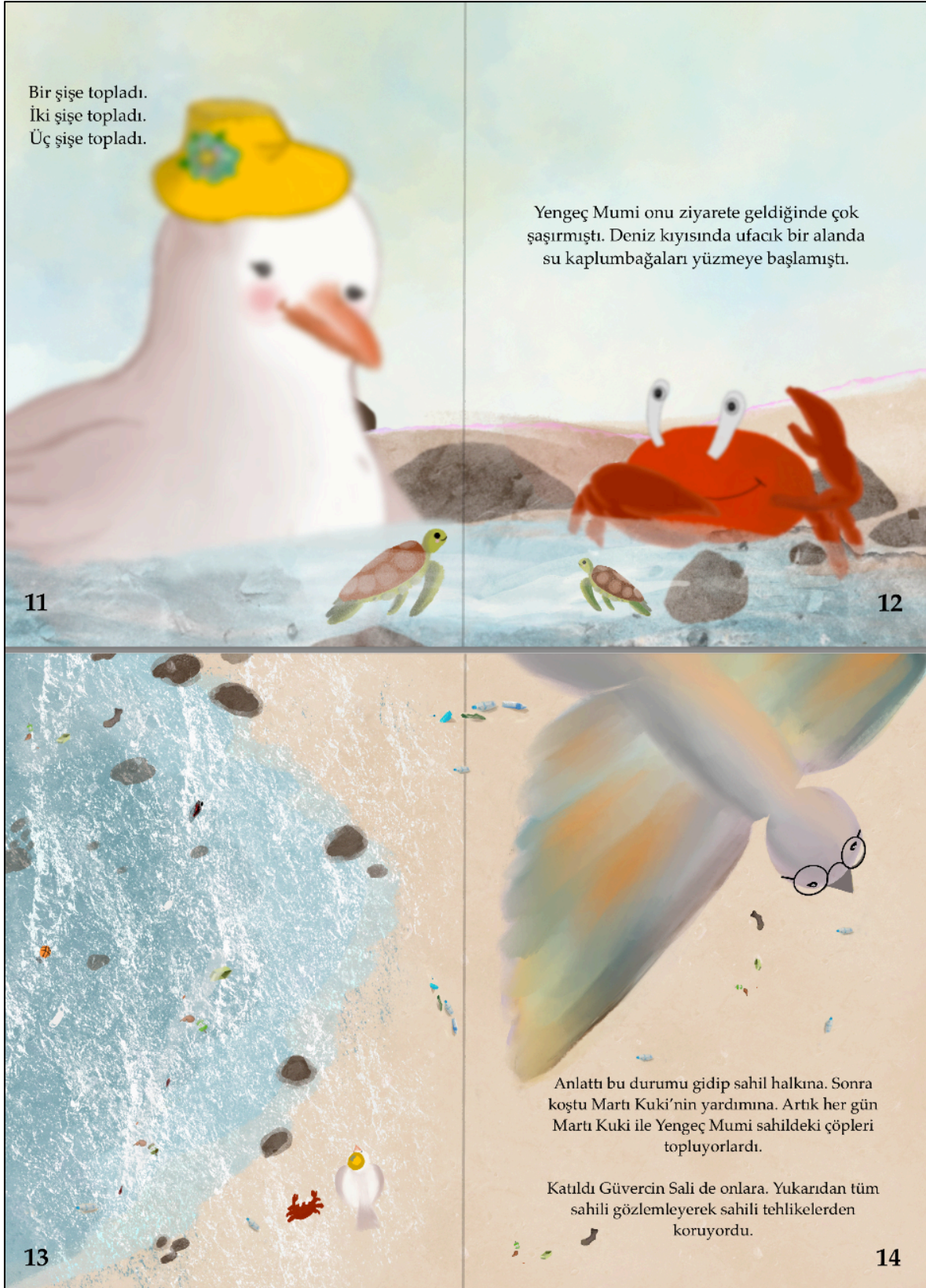
Uzman Adı Soyadı:

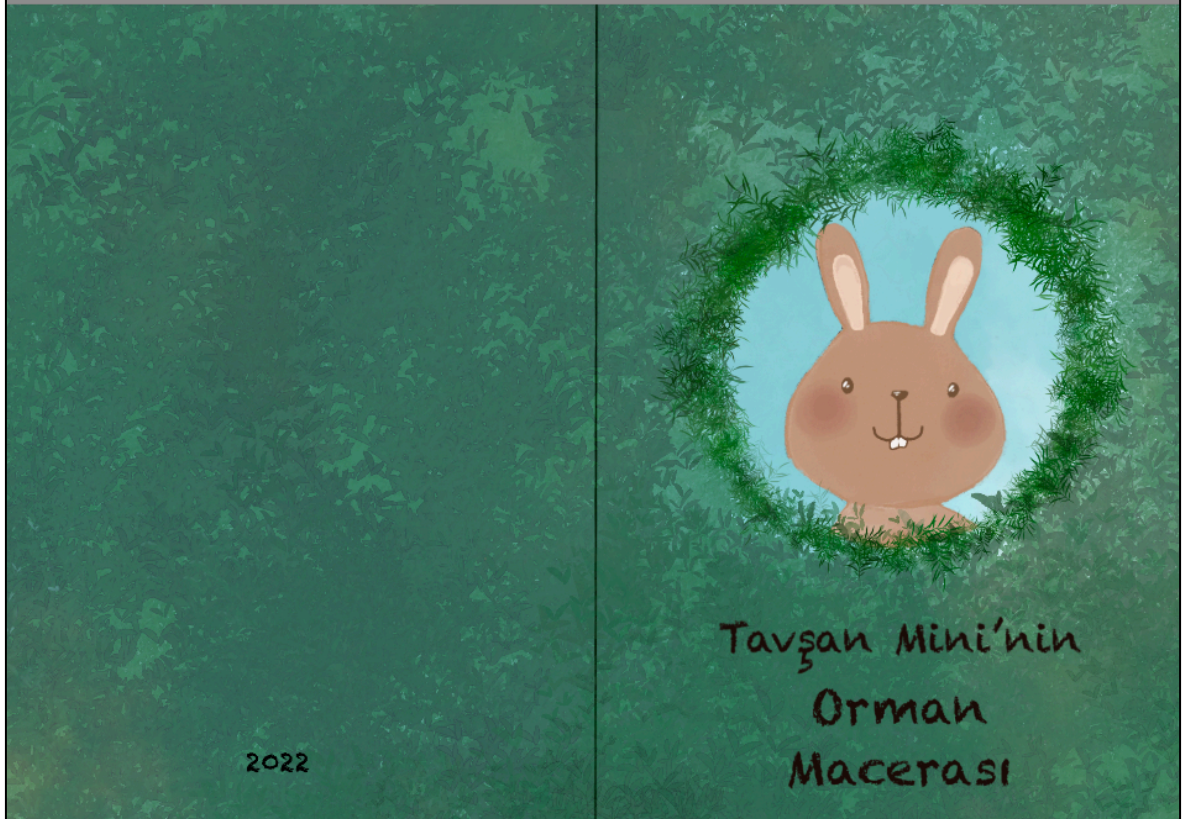
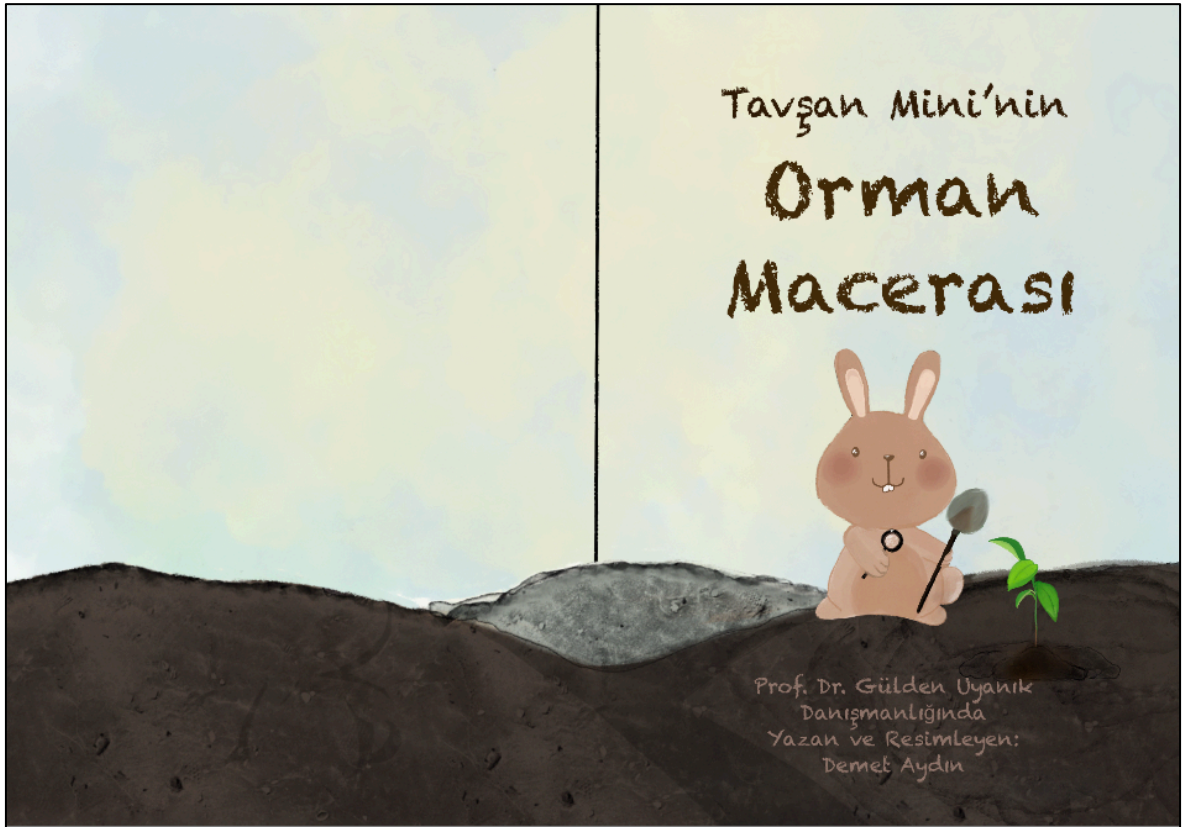
Tavşan Mini'nin Orman Macerası	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilbilir/Öneriler
Açıklamalara İlişkin Görüşler			
Soruları İlişkin Görüşler			
Puanlama Rehberine İlişkin Görüşler			
Görsellere İlişkin Görüşler			
Kitap Metnine İlişkin Görüşler			
Eklemek istedikleriniz:			

EK 6. Öykü Anlama Rubriği Materyalleri











**ÖYKÜ ANLAMA RUBRİĞİ T FORMU (TAVŞAN MİNİ’NİN ORMAN
MACERASI KİTABI) PUANLAMA REHBERİ**

Tavşan Mini’nin Orman Macerası Kitabı		Öyküyü Anlama Rubriği Paralel Formu Puanlama Rehberi		
Sorular		Puan	Tanım	Örnek Cevaplar
1	Hikâyede kimler vardı?	1	Doğru olmayan cevaplar	Çiçekler, arabalar gibi.
		2	Doğru olan ama eksik ya da açık olmayan cevaplar	Çocuk Tavşan Mini, Kaplumbağa Tiki gibi karakterlerden 1 ya da 2 sayıda ismi ifade eder. Ya da yalnızca tavşan, kaplumbağa gibi hayvan isimlerinden 1 ya da 2 sayıda ismi ifade eder.
		3	Doğru olan, eksiksiz ve açık cevaplar	Tavşan Mini, Kaplumbağa Tiki, Kuş Silvi, Kedi Cici, Köpek Muki, Kuzu Nini ve İnsanlar karakterlerinden 3 ve üstü sayıda ismi ifade eder. Karakterlerden Tavşan, Kaplumbağa, Kedi, Köpek, Kuzu, İnsanlar karakterlerinden 3 ve üstü sayıda ismi ifade eder.
2	Tavşan Mini ve arkadaşları neredeydi?	1	Doğru olmayan cevaplar	Parkta, okulda gibi.
		2	Doğru olan ama eksik ya da açık olmayan cevaplar	Ağaçların olduğu yerde, yeşil bir yerde gibi.
		3	Doğru olan, eksiksiz ve açık cevaplar	Ormanda gibi.
3	Tavşan Mini ve ailesi tatilden döndükten sonra ne görmüştü?	1	Doğru olmayan cevaplar	Bilmiyorum, park gördüler gibi.
		2	Doğru olan ama eksik ya da açık olmayan cevaplar	Arkadaşlarının gittiğini gördüler, kimseyi göremediler gibi.
		3	Doğru olan, eksiksiz ve açık cevaplar	Ormanın yanmış olduğunu gördüler, orman yandığı için arkadaşlarının gittiğini gördüler gibi.

Tavşan Mini'nin Orman Macerası Formu Puanlama Çizelgesi

Değerli Araştırmacı,

Her kitabın sonunda kitapla ilgi sorular çocuklara sırasıyla sorulur. Çocukların verdiği cevaplar kitapla ilgisiz ya da doğru değilse “1” puan, doğru olan ama eksik ya da açık olmayan bir cevap ise “2” puan, doğru olan, eksiksiz ve açık cevap ise “3” puan verilir. Bu puanlamayı puanlama rehberine göre yapınız.

Uzm. Demet AYDIN
Prof. Dr. Gülten Uyanık

Çocuğun Kodu:	Okul Türü:			
Yaşı (Gün/Ay/Yıl) .../.../.....	Ailenin Gelir Düzeyi: Düşük () Orta () Yüksek ()			
Çocuğun Cinsiyeti: Kız () Erkek ()	Kardeş Sayısı:			
Anne Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Diğer (.....)	Baba Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Diğer (.....)			
Tavşan Mini'nin Orman Macerası Kitabı		Öyküyü Anlama Rubriği Paralel Formu Puanlama		
Sorular		1	2	3
1	Hikâyede kimler vardı?			
2	Tavşan Mini ve arkadaşları neredeydi?			
3	Tavşan Mini ve ailesi tatilden döndükten sonra ne görmüştü?			

EK 7. Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı



“Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı’nın Çocukların Sosyal Kabul, Farklılıklara Saygı ve Öykü Anlama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” Doktora Tezi

Uzman Görüş Formu

Sayın hocam,

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında yürütülmekte olan “Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı’nın Çocukların Sosyal Kabul, Farklılıklara Saygı ve Öykü Anlama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı doktora tezinde uygulanacak olan araştırmada Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı için sizin uzman görüşünüze gereksinim duymaktayız. Toplamda 16 oturumdan oluşan programın değerlendirilebilmesi için aşağıda yer alan tablo kullanılacaktır. Tabloya önerilerinizi yazabilir ya da dosya üzerine açıklama ekleyebilirsiniz. Sizden okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan bu programa ilişkin değerlendirmenizi 3 (Uygun), 2 (Düzeltilmeli) ve 1 (Uygun Değil) şeklinde derecelendirmenizi ve “uygun değil” şeklindeki değerlendirmenize ilişkin önerileriniz “öneri” bölümüne yazmanızı rica ediyoruz.

Uzman Görüşüne Ait Değerlendirme		
1.	Uygun Değil	☐
2.	Düzeltilmeli	☐
3.	Uygun	☐
Öneri: ...		

Programa ilişkin değerlendirmenizin araştırmamıza önemli bir katkı sağlayacağını düşünüyoruz. Desteğiniz ve katkınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Gülden UYANIK
(Tez Danışmanı)
Marmara Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Demet AYDIN
(Tez Öğrencisi)
Marmara Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
e-mail: demetaydnnn@gmail.com

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin

**DİYALOĞA DAYALI
KAPSAYICI
KİTAP OKUMA PROGRAMI**



60-72
ay

16

Oturum

16 RESİMLİ
ÇOCUK KİTABI



Program İçeriği

Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı'nın uygulama süreci Tablo 3.'te sunulmuştur:

Tablo 3. Diyaloga Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programının Uygulama Süreci

Hafta	Oturumlar	Oturum Süresi (Ortalama)	Oturum İçeriğinde Kullanılacak Resimli Çocuk Kitabı
1. Hafta	1. Oturum	35 dk	Yardımlaşma Halısı
	2. Oturum	35 dk	Gitar Dersi
2. Hafta	3. Oturum	35 dk	En Hızlı Atlet Benim
	4. Oturum	35 dk	Uzay Yolcuları
3. Hafta	5. Oturum	35 dk	Uyumayı Sevmeyen Efe
	6. Oturum	35 dk	Mavi Sahil
4. Hafta	7. Oturum	35 dk	Dans Zamanı
	8. Oturum	35 dk	Üzümlü Kurabiye
5. Hafta	9. Oturum	35 dk	Daireler Ormanının Kralı
	10. Oturum	35 dk	Sevgi'nin Hayal Halkaları
6. Hafta	11. Oturum	35 dk	Parıltılı Top
	12. Oturum	35 dk	Köpeğim Aydede
7. Hafta	13. Oturum	35 dk	Renklerle Dans Eden Ateşböcekleri
	14. Oturum	35 dk	Uçurtma Seven Arda
8. Hafta	15. Oturum	35 dk	Ağaç Doktorları
	16. Oturum	35 dk	Kardan Adam Hiç Üşür mü?

EK 8. Diyaloğa Dayalı Kapsayıcı Kitap Okuma Programı Etkisi

DİYALOĞA DAYALI KAPSAYICI KİTAP OKUMA PROGRAMI'NIN ÇOCUKLARIN SOSYAL KABUL, FARKLILIKLARA SAYGI VE ÖYKÜ ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

