

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ETKİLEŞİMLİ OKUMA MODELİNİN ANASINIFLARINDA
UYGULANMASIYLA İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Hilal ERDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Kamile ÖZER AYTEKİN

Konya–2020

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince tezimin tamamlanması amacıyla değerli deneyimlerini ve bilgi birikimini içtenlikle aktaran ve süreç boyunca bana rehberlik edip her seferinde beni cesaretlendiren, bana inanan ve araştırmamın her aşamasında kolaylık sağlayan, hiçbir zaman desteğini ve yardımlarını esirgemeyen sevgili danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Kamile ÖZER AYTEKİN'e

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgilerini bizlerle paylaşarak okul öncesi eğitimi alanında sahip olduğum bakış açısını kazanmama yardımcı olan değerli hocalarım; Doç. Dr. Abdülkadir KABADAYI'ya ve Prof. Dr. Emel ARSLAN'a,

Hayatımın her anında verdiğim bütün kararlarda bana destek veren ve bulunduğum noktaya gelmemi sağlayan, eğitim hayatım boyunca sonsuz yardımlarını, ilgilerini ve desteklerini esirgemeyen her zaman bana yürekten inanan canım ailem; babam Tarık ŞENBAŞ'a, annem Derya ŞENBAŞ'a, kardeşlerim Zuhâl GÖKÇİL'e ve Mustafa ŞENBAŞ'a,

Tanıdığım ilk günden beri hayatımın dönüm noktalarında bana her zaman yanımda olduğunu hissettiren, çalışma süresince pes ettiğim her an bana büyük bir güç, inanç ve sevgi veren yüksek lisans eğitimim boyunca tezimin hazırlanıp zamanında bitirilebilmesi için benden daha çok uğraşarak büyük fedakarlıklar gösteren, bilgi birikimi ve görüşleriyle bana her zaman ve her anlamda yol gösteren, en büyük dayanağım sevgili eşim, yol arkadaşım Abdullah ERDOĞAN 'a,

Sonsuz Teşekkür ederim...

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
TEZ KABUL	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TABLolar LİSTESİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
BÖLÜM I	11
1. GİRİŞ	11
1.1. Problem durumu	11
1.2. Amaç	13
1.2.1. Alt Amaçlar	14
1.3. Araştırmanın Önemi	14
1.4. Varsayımlar	15
1.5. Sınırlılıklar	15
1.6. Tanımlar	15
BÖLÜM II	16
2. KAVRAMSAL ALAN VE KURAMSAL ÇERÇEVE	16
2.1. Okul Öncesi Dönemde Kitap Okuma ve Okuma Modelleri	16
2.1.1. Geleneksel Kitap Okuma.....	16
2.1.2. Etkileşimli Kitap Okuma.....	17
2.2. Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Kitap Okuma ve Önemi	20
2.3. Etkileşimli Kitap Okumanın Geleneksel Okumadan Farkı.....	21
2.4. Etkileşimli Kitap Okumanın Okul Öncesi Dönem Gelişim Alanlarına Etkisi	
23	
2.4.1. Etkileşimli Kitap Okumanın Bilişsel Gelişim Alana Etkisi	24
2.4.2. Etkileşimli Kitap Okumanın Dil Gelişim Alanına Etkisi	25
2.4.3. Etkileşimli Kitap Okumanın Öz Bakım Alanına Etkisi	27
2.4.4. Etkileşimli Kitap Okumanın Sosyal Duygusal Gelişim Alanına Etkisi	27

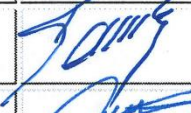


2.5. Etkileşimli Okumanın Süreçleri	29
2.5.1. Hikâye Okumadan Önce.....	30
2.5.2. Hikâye Okurken	32
2.5.3. Hikâye Okuduktan Sonra	34
2.6. Etkileşimli Kitap Okuma Modeliyle İlgili Yapılan Çalışmalar	35
2.6.1. Yurt Dışında Etkileşimli Okuma Yöntemi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	35
2.6.2. Türkiye’de Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	38
BÖLÜM III.....	41
3. YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3. Etkileşimli Kitap Okuma Semineri.....	43
3.4. Etkileşimli Kitap Okuma Uygulaması.....	43
3.5. Veri Toplama Araçları	44
3.5.1. Etkileşimli Kitap Okuma Modelinin Anasınıflarında Uygulanmasıyla İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	44
3.5.1.1.Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	44
3.5.1.2.Etkileşimli Kitap Okuma Modeli Hakkındaki Sorular	44
3.6. Verilerin Toplanması	45
3.7. Verilerin Analizi.....	45
BÖLÜM IV	47
4. BULGULAR	47
4.1. Etkileşimli Kitap Okuma Modelini Uygulamada Yaşanılan Zorluklar ile İlgili Bulgular.....	47
4.1.1. Dikkatleri Toplamakta ve Sürdürmekte Yaşanılan Güçlükler ile İlgili Bulgular	47
4.1.2. Modeli Uygulamada Aktif Katılımı Sağlamada Yaşanılan Güçlükler ile İlgili Bulgular.....	48
4.1.3. Modeli Uygulamada Sınıf Mevcuduyla İlgili Yaşanan Güçlükler ile İlgili Bulgular.....	50
4.1.4. Modeli Uygularken Yaşanılan Diğer Güçlükler ile İlgili Bulgular	52

4.2. Etkileşimli Kitap Okuma Modelinin Geleneksel Kitap Okuma Modelinden Farklı Olarak Desteklemesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular	53
4.2.1. Geleneksel Okumadan Farklı Olarak Kalıcı Öğrenmeleri Desteklemesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular.....	53
4.2.2. Etkileşimli Kitap Okumanın Geleneksel Okumadan Farklı Olarak Kavramların Anlaşılmasını Desteklemesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular	55
4.2.3. Etkileşimli Kitap Okumanın Geleneksel Okumadan Farklı Olarak Gelişim Alanlarını Desteklemesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular	56
4.3. Etkileşimli Kitap Okuma Modeli Uygulamalarını Arttırmak İçin Öğretmenlerin Önerileri ile ilgili bulgular.....	58
BÖLÜM V	59
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	59
5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	59
5.2. ÖNERİLER.....	64
KAYNAKÇA	65
EKLER	75
ÖZGEÇMİŞ.....	80

TEZ KABUL

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hilal ERDOĞAN tarafından hazırlanan Etkileşimli Okuma Modelinin Anasınıflarında Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri başlıklı tez tarafımızdan amaç, kapsam ve kalite yönünden değerlendirilmiş olup, 30/01/2020 tarihinde [İlköğretim Anabilim Dalı], Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı *Yüksek Lisans Tezi* olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri		
	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Kamile ÖZER AYTEKİN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER	
Üye	Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ	

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Etkileşimli Okuma Modelinin Anasınıflarında Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **61** sayfalık kısmına ilişkin, 5/02/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%18** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren +metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.


5/02/2020

Hilal ERDOĞAN


Dr. Öğr. Üyesi Kamile ÖZER AYTEKİN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.



5/02/2020

Hilal ERDOĞAN

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Etkileşimli Okuma Modeli Sırasında Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme Tekniği (PEER).....	18
Tablo 2: Etkileşimli Okuma Modeli Sırasında Konuşmayı Başlatma Teknikleri.....	20
Tablo 3: Geleneksel Okuma Modeli İle Etkileşimli Okuma Modeli Arasındaki Farklar.....	23
Tablo 4: Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerinin Dağılımı.....	42
Tablo 5: Dikkatleri Toplamakta ve Sürdürmekte Öğretmenlerin Güçlük Yaşama Durumları.....	47
Tablo 6: Aktif Katılımı Sağlamada Öğretmenlerin Güçlük Yaşama Durumları.....	49
Tablo 7: Sınıf Mevcuduyla İlgili Öğretmenlerin Güçlük Yaşama Durumları.....	50
Tablo 8: Öğretmen Görüşlerine Göre İdeal Sınıf Mevcutları.....	52
Tablo 9: Öğretmenlerin Yaşandıkları Diğer Güçlük Durumları.....	52
Tablo 10: Öğretmenlere Göre Geleneksel Kitap Okuma Modelinden Farklı Olarak Kalıcı Öğrenmeleri Desteklemesi Durumu	54
Tablo 11: Öğretmenlere Göre Geleneksel Kitap Okuma Modelinden Farklı Olarak Kavramların Anlaşılmasını Desteklemesi Durumu	55
Tablo 12: Öğretmenlere Göre Geleneksel Kitap Okuma Modelinden Farklı Olarak Gelişim Alanlarını Desteklemesi Durumu	57
Tablo 13: Etkileşimli Kitap Okuma modeli ile ilgili Öğretmenlerin Önerileri.....	58

ÖZET

[İlköğretim Anabilim Dalı]
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ETKİLEŞİMLİ OKUMA MODELİNİN ANASINIFLARINDA UYGULANMASIYLA İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Hilal ERDOĞAN

Etkileşimli okuma modelinin, gelişim alanlarına olumlu katkısının olduğu ve yaygınlaşması gerektiği fikri, yapılan araştırmalarla ön plana çıkmaktadır. Bu çalışma ile modelinin ülkemizdeki mevcut anasınıfı koşullarında uygulanabilirliğinin ve etkinliğinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın grubunu Balıkesir ili Dursunbey ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, 2018/2019 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan tüm okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubunda 18 okul öncesi öğretmeni yer almaktadır. Çalışmada, öğretmen görüşlerini derinlemesine incelemek için nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Verileri toplamak amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış “Etkileşimli Okuma Modelinin Anasınıflarında Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlere etkileşimli okuma modeli hakkında bilgilendirme semineri yapılmış ve modeli sınıflarında uygulamaları istenmiştir. Uygulama sonrasında öğretmenler ile yüz yüze görüşülerek veriler toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. İncelenen öğretmen görüşlerine göre etkileşimli kitap okuma modelinin anasınıflarında uygulamasında; dikkatleri toplamakta, aktif katılımı sağlamakta, sınıf mevcudunun bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen verilere göre etkileşimli okuma modelinin, çocukların gelişim alanlarını desteklediği görüşünde öğretmenler hemfikirlerdir.

Anahtar sözcükler: Etkileşimli kitap okuma modeli, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmen görüşleri, anasınıfı.

ABSTRACT

Department of Elementary Education
Preschool Education Program
Master Thesis

TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE APPLICATION OF INTERACTIVE READING MODEL IN KINDERGARTEN

Hilal ERDOĞAN

The idea that the interactive reading model has a positive contribution to the areas of development and should become widespread comes to the fore with the researches conducted. With this study, it was aimed to investigate the applicability and effectiveness of the model in the current nursery class conditions in our country. The group of the study includes all pre-school teachers working in the 2018/2019 academic year, affiliated to the Ministry of National Education in the Dursunbey district of Balıkesir province. There are 18 preschool teachers in the study group, which is determined by the easily accessible sampling method. In the study, a fact science pattern, which is one of the qualitative research patterns, was used to examine teacher views in depth. The semi-structured "Teacher Reading Form for the Application of the Interactive Reading Model in Kindergartens" was developed to collect data. In the research, teachers were given an informative seminar about the interactive reading model and asked to apply the model in their classrooms. After the application, data was collected by interviewing the teachers face to face. The collected data were analyzed with descriptive analysis method. According to the opinions of the teachers examined, in the application of the interactive book reading model in kindergartens; It is concluded that gathering attention, ensuring active participation, class size is a determinant. According to the data obtained, teachers agree that the interactive reading model supports the development areas of children.

Keywords: Interactive book reading model, pre-school education, pre-school teacher views, kindergarten.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem durumu

Kitap, çocuğun gelişim alanlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Yavuzer, 2003). Çocukların deneyimlerini zenginleştirmek için kitaplarla erken yaşta tanıştırmak gereklidir (Konar, 2004). Çocuğun küçük yaşlarda karşılaşacağı resimli öykü kitapları, çocuklara göre özel olarak hazırlanmalı, çocuğu eğlendirmeli, çocuğa bilgi sunmalı ve çocuğun gelişimini desteklemelidir (Işıtan, 2005; Karatay, 2011; Akyol, 2012).

Okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim alanlarındaki birçok amacın kazandırılmasında kitaplardan yararlanır. Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak (2009)'a göre öğretmen, özellikle Türkçe etkinliklerini resimli öykü kitaplarını kullanarak gerçekleştirmektedir. Ekici (2014) de okul öncesi eğitiminde resimli öykü kitaplarının önemli bir araç olduğuna ve bu kitapların çocuğun yaşı ve gelişimine uygun olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Alpay (1991)'a göre, çocuğa kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında erken yaşta kitapla tanışmış olması oldukça etkilidir. Bu açıdan bakıldığında çocuğun çevresindeki kişilerin çocuğa uygun kitaplar seçip okuması gerekir.

Okuma yazma bilmeyen okul öncesi dönem çocuklarının kitapla ilk etkileşimleri okumayı bilen anne, baba ve kardeşlerinin onlara kitap okumasıyla sağlanmaktadır (Parlak yıldız ve Yıldızbaş, 2004). Okuma bilen birinin okuma bilmeyen okul öncesi dönem çocuğuna kitap okuması ve çocukların bunu dinlemeleriyle ortak etkileşimlerinin sağlanması birlikte okuma olarak tanımlanır (Gonzalez, Taylor, Davis ve Kim, 2013; Hindman, Skibbe, ve Foster, 2014).

Birlikte okumanın temel ilkeleri, çocuğun kavram ve beceri kazanmasını sağlamak, çocuğa iletişim fırsatı sunmak ve okuma boyunca çocuğun dikkatini sürdürmesi sağlamaktır. Bu ilkeleri sağlayan ve çocukla etkileşimin yüksek olduğu

birlikte okumada modellerinden, etkileşimli kitap okumanın daha etkili olduğu saptanmıştır (Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994).

Etkileşimli kitap okuma; öğretmenin aktif dinleyici olduğu ve öğretmenlerin çocuklara sorular sorarak çocukların da aktif katılımcı olmalarını sağladığı bir yaklaşımdır. Öğretmen öykünün okunması esnasında öğrenmeyi sağlamak için bilinmeyen kelimeleri açıklayarak, yeni öğrenilen kelime ve kavramları tekrarlayarak ve sorular sorup çocukları konuşturarak yardımcı olur (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994). Whitehurst ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilen bu yaklaşımda çocuklara konuşmaları için fırsat verilmelidir. Bu açıdan etkileşimli kitap okuma çocukların öykü ve karakterler hakkında sorulan sorulara cevap vermelerini, yarım bırakılan cümleyi tamamlamalarını, resimde anlatılan olayları tanımlamalarını, resimdeki bir nesneyi veya eylemi işaret ederek isimlendirmelerini ve öyküyü kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini istemeyi içermektedir. Ayrıca, etkileşimli kitap okumada kullanılan bu sorular; Prompt-Evaluate-Expand-Repeat (Teşvik etmek-Değerlendirmek-Genişletmek-Tekrar etmek) diye adlandırılan PEER dizisini içermektedir. Bu da öğretmenin öykünün okunması sırasında çocukları harekete geçirmesiyle, çocukların oluşturdukları ifadeleri değerlendirmesiyle, çocukların ifadelerini uygun cümlelerle dönüt vererek genişletmesiyle ve çocukların ifadeleri tekrarlamalarını istemesiyle gerçekleşmektedir. Ayrıca bu yaklaşımda, çocukların gerçekleştirdikleri konuşmalar, öğretmen tarafından sağlanan geri bildirimler, çocukların dikkatlerini ve kelime dağarcıklarını artırmaktadır (Gormley ve Ruhl, 2005; Vally, 2012; Whitehurst vd., 1994).

Türkiye’de okul öncesi dönemi çocuklarına kitap okumanın etkileri ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı giderek artmakta ve etkileşimli kitap okuma yaklaşımının etkilerinin incelendiği çalışmalara yer vermeye başlanmaktadır. Yer verilen bu çalışmalarda etkileşimli okuma modelinin gelişimde katkılarının olduğu ve yaygınlaşması gerektiği görülmüştür (Yurtseven ve Kurt, 2013; Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015; Tetik, 2015; Tepetaş Cengiz, 2015; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Işıkoğlu Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kiraç Ve Kilimlioğlu, 2016; Çelebi Öncü,

2016; Halat, 2017; Ergül, Akoğlu, Sarıca ve Karaman, 2017; Işıkoğlu Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek, 2017; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018).

Amerika Birleşik Devletleri'nde; Grover J. Whitehurst'un öncülük yaptığı ve Whitehurst, Lonigan, Falco, Fischel, DeBaryshe, Valdez, Menchaca ve Coulfield (1994) tarafından geliştirilen etkileşimli okuma yaklaşımı farklı birçok ülkede kullanılmaktadır. Ancak Türkiye'de yaygın olarak kullanılan bir teknik değildir. Bu araştırma ile etkileşimli okuma yaklaşımı hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışma ile elde edilen fikirlerin etkileşimli okuma modelinin yaygınlaşması hususunda faydalı olacağı düşünülmüştür.

Yapılan araştırmalarda etkileşimli kitap okuma modelinin gelişim alanlarını desteklediği fikri ön plana çıkmaktadır. Çocuğun kitabın okuyucusu olduğu etkileşimli kitap okuma modelinde çocukların akademik becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Sarıca, 2010). Çocukların kelime hazinesini geliştirmekte, düşünmelerine ve problem çözme becerilerine katkı sağlamaktadır (Akoğlu, 2016). Dil gelişiminde, alıcı ve ifade edici dil becerilerini, iletişim kurma, kurduğu iletişimi sürdürme ve bitirme gibi birçok becerinin kazandırılmasını sağlamaktadır (Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2010). Çocuklara kendi duygu, düşünce ve deneyimleriyle bağlantı kurmalarını, metinde geçen olaylarla ilgili hikâyeyi yaşamıyla bağlaştırmaları çocukların sosyal-duygusal gelişim alanlarını desteklemektedir (Er, 2016). Etkileşimli okuma modeli çocuklara, hikayedeki olay ve kahramanları yaşamlarıyla bağ kurmasını sağladığından, metinde geçen özbakım becerileri ile ilgili kazanımları çocuklar yaşamlarına özümseyerek aktarabilmektedirler (Kerigan, 2018).

1.2.Amaç

Etkileşimli okuma modelinin Türkiye'de yeni bir model olması sebebiyle bu model hakkında yapılan araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır. Yapılan çalışmalarda etkileşimli okumanın gelişim alanlarına olumlu katkısının olduğu ve yaygınlaşması gerektiği fikri ön plana çıkmıştır. Etkileşimli kitap okuma modelinin uygulanabilir olması ve öğretmenler tarafından benimsenmesi modelin yaygınlaştırılması bakımından önemlidir. Bu çalışmada etkileşimli okuma modelinin öğretmen görüşleri temelinde anasınıflarında uygulanmasının araştırılması amaçlanmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

Etkileşimli kitap okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi amacıyla cevap aranacak sorular alt amaçlar halinde aşağıda yer almaktadır.

- 1) Etkileşimli kitap okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasında;
 - 1.1 Dikkatleri toplamakta yaşanan güçlükler nelerdir?
 - 1.2 Aktif katılımı sağlamada yaşanan güçlükler nelerdir?
 - 1.3 Sınıf mevcuduyla ilgili yaşanan güçlükler nelerdir?
 - 1.4 Yaşanılan diğer güçlükler nelerdir?
- 2) Etkileşimli kitap okuma modeli geleneksel okuma modeline göre
 - 2.1 Kalıcı öğrenmeyi destekler mi?
 - 2.2 Kavramların anlaşılmasını destekler mi?
 - 2.3 Gelişim alanlarını destekler mi?
- 3) Etkileşimli kitap okuma modelinin uygulanabilirliğini arttırmak için öneriler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan çalışmalarda etkileşimli kitap okuma modelinin dil gelişimine olumlu etki sağladığı görülmektedir (Tetik, 2015). Düşük sosyo-kültürel özellikte ailelerin çocuklarına yapılan bir araştırmada etkileşimli kitap okumanın yazı farkındalığını ve aynı zamanda diğer erken okur yazarlık becerilerine de önemli oranda katkı sağladığı saptanmıştır (Efe, 2018). Sosyal becerilerin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma modelini inceleyen bir araştırmada ise sosyal beceri düzeylerini arttırdığı ve diğer gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Kerigan, 2018). Bunun yanı sıra etkileşimli kitap okuma modelinin sorumluluk, iş birliği ve paylaşma değerleri üzerindeki etkinliğinin incelendiği bir araştırmada etkileşimli okuma modeli uygulanan grup ile uygulanmayan grup arasında iş birliği davranışlarında anlamlı farklılık olduğu görülürken sorumluluk ve paylaşma değerleri üzerinde bir etkisi

olmadığı görülmüştür (Halat, 2017). Etkileşimli kitap okumanın uygulandığı anasınıflarında yapılan izleme çalışmasında ilerleyen yıllardaki okuma becerilerine etkisinin olmadığı görülmüştür (Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca; 2016). Görüldüğü gibi etkileşimli okuma modelinin olumlu etkisi olduğu gibi bir farklılığın saptanamadığı araştırmalarda mevcuttur.

Bu araştırma ile etkileşimli okuma modelinin anasınıflarında uygulanması sonrasında uygulayıcı öğretmenlerin model hakkında görüşleri alınacaktır. Alınan öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilecek veriler ve ortaya konulacak hususlar, etkileşimli okuma modelinin gelişimine, yaygınlaştırılmasına ve benimsenmesine katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

1.4.Varsayımlar

- Araştırmacı tarafından etkileşimli okuma modelinin bilgilendirilmesinde tüm okul öncesi öğretmenlerinin modeli kavradığı varsayılmıştır.
- Öğretmenlerin etkileşimli okuma modelini doğru bir şekilde sınıflarda uyguladığı varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma, Balıkesir İli Dursunbey İlçesinde çalışan okul öncesi öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Etkileşimli kitap okuma modeli: Okuma bilmeyen küçük yaş gruplarında, yetişkin ve çocuğun rolleri değişerek çocuğun yetişkin yardımıyla hikayeyi anlatan olduğu bir modeldir (Siegler, Carpenter, Fennell, Geary, Lewis, Okamoto, Thompson ve Wray, 2010).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ALAN VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Okul Öncesi Dönemde Kitap Okuma ve Okuma Modelleri

Hikâye, yaşamın içinde karşılaşılabilecek gerçeğe yakın konuları ele alan, en az bir kahramanı olan, edebiyat türüdür. Çocukların seviyelerine göre, okunacak hikâyenin konusunu ve anlatım tekniğini öğretmen belirler. Hikâyede yer alan giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden gelişme bölümündeki olay hareketliliği çocukların yaş ve gelişim seviyelerine, ilgi alanlarına, dikkat sürelerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Hikayedeki eğlenceli karakterler ve olaylar çocukların hikâyeden zevk almasını sağlarken kitaplara ve okumaya ilgilerinin artmasını sağlar (Öztürk, 2005).

Yaşamın içindeki konulardan seçilen kitaplar çocukların kültürel özellikleri tanımasını sağlar. Seçilen kitaplardaki olaylar çocukların gelişim düzeyine uygun hale getirebilmek için genişletilebilir veya kısaltılabilir. Kelimeler anlayabilecekleri düzeyde değilse değiştirilebilir. Öğretmen hikayedeki karakterleri ve onların davranışlarını da incelendikten sonra seçilen kitabı birkaç kez okumalı, nerede nasıl vurgulama ve ses tonlaması yapacağını, kullanacağı jest ve mimiklerini belirlemeli, okuma süresini tespit etmelidir (Gönen, Burçak, Uysal ve Bediz, 2013).

Çocukların gelişim düzeylerine göre seçilen ve düzenlenen kitabın; kimin okuduğu, nasıl okuduğu, kitap okunan gruptaki çocuk sayısı ve yetişkinin kitabı okurken uyguladığı teknikler okumanın etkisini azaltmakta ya da arttırmaktadır (Goldin-Meadow ve diğ., 2014; Marulis ve Neuman, 2013, Wasik, Hindman ve Snell, 2016). Kitapların çocuk üzerinde etkilerini belirleyen önemli faktörlerden birisi uygulanan okuma modelidir. Kitap okuma modellerinden, etkileşimli okuma ve geleneksel okuma modelleri literatürde geniş olarak yer almaktadır (Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

2.1.1. Geleneksel Kitap Okuma

Geleneksel kitap okuma modelinde okuma yazma bilen bir yetişkin tarafından metin, seslendirerek çocuğa aktarılır. Çocuk dinleyen pozisyonundadır. Bu sayede çocuk, dinlediği metnin kazanımları dışında çocuk edebiyatının vurgu, tonlama, ulama gibi söyleyiş kurallarını da öğrenir (Zembat ve Züfekar, 2006).

Çocukta etkin dinleme becerilerini geliştirirken, kelime dağarcığının artmasını sağlar. Düzgün cümle yapısını algılayan çocukta anlama ve anlatma becerilerini geliştirir. Bu sayede model, çocuğun alıcı dil ve ifade edici dil gelişimini destekler (Aslan, 2007; Sever, 2009).

2.1.2. Etkileşimli Kitap Okuma

Etkileşimli okuma modeli ilk olarak 1988 yılında Whitehurst, Caulfield, Falco, Loginan, Fischel, Debaryshe ve Valdez-Menchaca tarafından tasarlanan, planlı bir birlikte kitap okuma modelidir. Bu modelde temel amaç çocuğun hikâye hakkında konuşmasını teşvik etmek, aktif katılımını sağlamak ve nihayetinde çocuğun kitabın resimlerinden öyküyü kendisinin anlatabilir hale gelmesini desteklemektir (Whitehurst vd., 1994).

Yetişkinin belli kurallar çerçevesinde sorular sorarak çocuğu öyküyü anlatmaya yönlendirir. Yetişkin, çocuğun aktif katılımını sağlarken çocuğa güven verir, destek olur, eşlik eder, güdüler. Bu sayede çocuk öyküyü anlatan, açıklayan ve detaylandıran konumuna geçer (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994).

Yetişkin aynı zamanda etkin bir dinleyici olmalıdır. Çocuğun verdiği yanıtları yorumlamalı ve yanıtları teşvik etmelidir. Yetişkin, teşvikleriyle çocuğu güdülemeli, aktif katılımını desteklemelidir. Böylece çocuğun kendini daha iyi ifade edebilmesine ve çocuğun yazı diline ilişkin farkındalığının artmasına yardımcı olmalıdır (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999).

Etkileşimli okuma modelinde, çocuğa kitabın okunan kısmı veya nereden okunmaya başlandığı gösterilir. Okuma sırasında, çocuğun sorulan sorulara cevap vermesi ve yorum yapması için durulur, bilinmeyen kelimeler çocuğun anlayabileceği şekilde açıklanır (Er, 2016).

Bu modelde dinleyici pasif durumda değil, aktif olarak okuma eylemine katılır. Okuyucu çocuklara sorular sorar, ipuçları ve ek bilgiler verir, böylece etkileşimli bir okuma sağlanır. (Işıtan, 2013)

Etkileşimli okumanın üç temel prensibi vardır. Anımsatıcı teknikler, yetişkin geribildirim ve aşamalı değişikliktir. Anımsatıcı teknikler, çocuğa sorular sorarak çocuğun aktif olmasını sağlarken, yetişkin geribildirim, çocuğa dönüt verme, genişletme ve model olmayı sağlar. Aşamalı değişiklik ise çocuğun potansiyelini aşamalı olarak arttırmayı, bildiklerini genişletmeyi sağlar (Whitehurst vd. 1994).

Etkileşimli kitap okuma, uygulanırken sistematik ve planlı bir yol izlenmektedir. Modelde konuşmayı başlatma ve sürdürme tekniği PEER sıralaması ile uygulanmaktadır. Bu sıralama aşağıda açıklamalarıyla verilmiştir (Whitehurst, Arnold vd. 1994).

Prompt (Başlat): Yetişkin, çocuğu konuşması için teşvik eder.

Evaluate (Değerlendirme): Yetişkin, çocuğun cevaplarını değerlendirir.

Expand (Genişlet): Yetişkin, çocuğun cevabını başka şekilde söyleyerek ya da yeni bilgiler ekleyerek genişletir.

Repeats (Tekrarlat): Yetişkin, çocuğun bilgisini genişlettiğinden emin olana kadar ipuçlarını tekrarlar.

Etkileşimli kitap okuma modelinde konuşmayı başlatma ve sürdürme tekniğinin (PEER), nasıl uygulandığı Tablo 1’de örneklendirilerek açıklanmış ve dil gelişimine etkisinden bahsedilmiştir (Sarica, 2016).

Tablo 1: Etkileşimli Okuma Modeli Sırasında Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme Tekniği (PEER)

PEER	Nasıl uygulanır?	Örnek	Etkisi
Başlat (Prompt)	Kitap hakkında soru sorularak çocuğun konuşması istenir.	Yetişkin: “ <i>Bu nedir?</i> ” Çocuk: “ <i>Uçak</i> ”	Çocukların; dikkatlerini artırır. Öyküyle ilgilenmelerini sağlar. Sözcük bilgilerini artırır.
Değerlendirme (Evaluate)	Yetişkin cevabı değerlendirir ve hangi bilgileri vereceğini düşünür.	Yetişkin tarafından çocuğun yanıtı değerlendirilerek neler eklenebileceği düşünülür.	Yetişkin çocuğun cevabı hakkında bireysel olarak dönütler verir ve destekler.
Genişlet (Expand)	Çocuğun yanıtına eklemeler yapılarak genişletilir.	Yetişkin: “ <i>Bu uçak gibi kanatları olan pervaneli bir helikopter değil mi?</i> ”	Çocuğu, söyleyeceğinden daha fazlasını söylemeye teşvik eder.
Tekrarlat (Repeat)	Çocuğun genişletilen bilgiyi tekrarlaması istenir.	Çocuk: “ <i>Pervaneli bir helikopter</i> ”	Çocuğun dilini kullanabilmesini destekler.

Konuşmayı başlatma ve sürdürme tekniğindeki PEER sıralamasının ilk aşaması olan teşvik etme basamağı, çocuğun konuşması için sorular sorularak konuşmasına, katılmasına teşvik etmeyi içerir. Bu konuşmayı başlatan soruları 5 şekilde sıralayan Whitehurts vd. (1994), kodlamasını CROWD şeklinde yapmışlardır. Bu soruların tanımları aşağıda açıklanmıştır (Whitehurst, Arnold vd. 1994).

Tamamlama (Completion) soruları: Yetişkin okurken cümlenin tamamını söylemez, cümlenin sonunu çocuğun tamamlamasını ister. Uyaklı kitaplar için uygundur.

Bellek (Recall) soruları: Daha önce okunan veya okunmakta olan kitabın hatırlanmasına yönelik sorulardır. Kitabın sonunda okunan kitapla ilgili sorulabileceği gibi önceden bildiği bir öykü ise başında da sorulabilir.

Açık uçlu (Open-ended) sorular: Bu sorular kitabın resimlerine odaklamayı sağlar. Ne gördüğünü anlatması istenilen bu sorularla çocuğun ifade etme becerisi desteklenir. Detaylara olan dikkatlerini geliştirerek dikkat becerilerini destekler.

5N1K (N-Wh) soruları: “Ne, neden, ne zaman, nasıl, nerede ve kim” sorularıdır. Kitabın resimlerine odaklayan bu sorular çocuklara yeni kelimeler kazandırır.

Yorum (Distancing) soruları: Bu sorular hem resimler hem de metin ile ilgilidir. Bu soruların cevapları kitapta yer almaz. Gerçek dünya ile bağlantı kurmasını sağlar. Uzaklaştırıcı sorular olarak da tanımlanan bu sorular metinden uzaklaştırıp kazandırılan kelime, resim, konu ile ilgili kitabın dışındaki deneyimleri ile bağdaştırmasına yardımcı olur.

Sistematik bir model olan etkileşimli okuma modeli sırasında kullanılan konuşmayı başlatma tekniklerinin (CROWD) nasıl uygulanacağı Tablo 2’de örnekleriyle beraber sıralanmış ve dil gelişimi açısından etkisine yer verilmiştir (Sarıca, 2016).

Tablo 2’de yer alan konuşmayı başlatma tekniklerinden biri, Tablo 1’de yer alan PEER konuşmayı sürdürme basamaklarına uygulanır.

Tablo 2: Etkileşimli Okuma Modeli Sırasında Konuşmayı Başlatma Teknikleri

CROWD	Nasıl uygulanır?	Örnek	Etkisi
Tamamlama Soruları (Completion)	Çocuktan kitaptaki bir durumu tamamlaması istenir.	Yetişkin: “Zeynep uyandığında banyoya gitti ve elini, yüzünü” Çocuk: “yıkadı”	Çocuğun dinleme, anlama ve dili kullanma becerileri desteklenir.
Bellek Soruları (Recall)	Çocuğa okunan kitaptaki olaylar ve karakterler hakkında sorular sorulur.	Yetişkin: “Ahmet ile birlikte odada kim vardı?” Çocuk: “Arkadaşı Tarık”	Çocuğun kitaba ve detaylarına dikkatini ve ilgisini çekmeyi sağlar.
Açık uçlu sorular (Open-ended questions)	Çocuktan resimde gördüklerini anlatması istenir.	Yetişkin: “Bu resimde neler oluyor, söyler misin?”	Çocuğun dilini aktif kullanmasına imkan verir.
5N soruları (Wh-questions)	Kitaptaki resim olay gösterilerek çocuktan isimlendirmesi istenir.	Yetişkin: “Bu ne?” Çocuk: “Aslan” Yetişkin: “Nasıl ses çıkartır?”	Çocuğun sözcük bilgisi desteklenir.
İlişkilendirme Soruları (Distancing)	Çocuklardan kitaptaki resimleri ve olayları kitap dışındaki deneyimleriyle ilişkilendirmesi istenir.	Yetişkin: “Siz hiç aslan gördünüz mü?, Nerede?, Kiminle? Geçen ay gittiğimiz hayvanat bahçesindeki aslan hatırlıyor musunuz?”	Çocuğun okunan kitap ile kendi yaşamı arasında bağlantı kurmasını sağlar.

2.2.Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Kitap Okuma ve Önemi

Okul öncesi dönemde bilişsel, sosyal-duygusal, dil, özbakım ve psikomotor alanlarda 0- 6 yaş çocuklarının gelişimleri desteklenmektedir. Bu gelişim alanlarının desteklenmesi çocuğun ileri yaşlarını önemli derece etkilemektedir (Er, 2016). Bu gelişim alanlarını çocuğun cinsiyeti, ailesi ve çevresi etkilemektedir (Jamieson, 2007). Kitap okuma, çocuk ile yetişkin arasındaki iletişimi güçlendirdiğinden, gelişim alanlarına önemli bir etkisi olan çevresel bir etmendir (Bıçakçı, Er ve Aral, 2017).

Okuma yazma bilmeyen çocuklarının kitapla ilk etkileşimleri okuma yazma bilen biriyle gerçekleşmektedir. Çocuk ile kitap arasındaki etkileşimin en fazla olduğu okuma modeli ise etkileşimli okuma modeli olduğu araştırmalarda görülmüştür. Çocuk kitapla okul öncesi dönemde tanışmakta ve bu tanışma onun ilerleyen yıllardaki okuma davranışlarını etkilemektedir (Baker, Linda, Deborah, Scher ve Kirsten Mackler 1997).

Okul öncesi dönemde etkileşimli kitap okuma ilk olarak ortamın düzenlenmesi ve kitabın seçilmesiyle başlar. Kitap çocukla beraber seçilmelidir. Seçilen kitabın ön

ve arka kapağı çocukla beraber incelenir. Kitabın konusu ile ilgili konuşulur. Kitabın içindeki resimlere bakılarak neler olabileceği hakkında beyin fırtınası yapılır. Sorular sorularak çocuk hikayeye dahil edilir (Ergül vd., 2015).

Etkileşimli kitap okumayla ilgili yapılan araştırmaların çoğunluğunda bu kitap okuma modelinin, çocukların dil, sosyal ve akademik becerilerine katkısı olduğu görüldüğünden büyük öneme sahiptir (Akoğlu, 2016).

Etkileşimli kitap okuma modeliyle gerçekleşen okuma etkinliklerinde sorulan sorular sayesinde çocuklar, hayatı anlamaya başlarlar, çocukların iletişim kurma, hatırlama ve olaylar arasında bağ kurma becerileri kazanırlar (Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2010). Kitap okuma süreçlerini inceleyen araştırmacılar tarafından, çocuklarla birlikte kitap okumanın çocukları motive ettiği ortaya konulmuştur. Bununla birlikte çocukların kitap hakkında konuşmalarının mantık yürütme ve sonraki anlamaları kolaylaştırdığı saptanmıştır. (Lo, 1995).

Etkileşimli kitap okuma modeli çocukların resimlere daha ayrıntılı bakmasını ve dikkat becerilerinin gelişmesini sağlar. Konuşma fırsatı bulan çocuk, hikaye hakkında sorular sorarak, yetişkin tarafından kendisine sorulan soruları cevaplayarak ve tahminlerde bulunarak, sözel anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca hikayedeki problemleri çözmek için çocukları analitik düşünmeye ve kendi yaşamlarıyla ilişki kurmaya yönlendirmektedir. Etkileşimli kitap okuma modelinde konuşmayı başlatma ve konuşmayı sürdürme prensipleri sayesinde çocukları konuşmaya teşvik ederek dil becerileri desteklenmektedir (Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2003; Morgan ve Meier, 2008; Whitehurst vd., 1994).

Etkileşimli kitap okuma modeli, çocuklara konuşmaları için fırsat verdiğinden, çocuk düşüncelerinin önemsendiğini algılar. Böylelikle çocuğun özgüveni desteklenir. Özgüveni gelişen birey, konuşmak için daha fazla söz alır. Böylece fikirlerini aktarıp savunabilen birey haline dönüşebilir (Kerigan, 2018).

2.3.Etkileşimli Kitap Okumanın Geleneksel Okumadan Farkı

Monoloğa dayalı kitap okuma olarak da adlandırılan geleneksel kitap okuma modelinde, yetişkin kitabı okunurken çocuklarla sözel iletişime geçmez, sorular sormaz. Yetişkin tarafından, herhangi bir duraklama, uyarılma ve düzenleme

yapmaksızın metin tam olarak çocuklara okunur. Etkileşimli kitap okuma modeli ise diyaloga dayalıdır. Soru sorma, yanıtlama, yorum yapma gibi süreçleriyle yetişkin ve çocuk arasında etkileşime olanak tanır. Geleneksel kitap okuma uygulamalarında yetişkin ile çocuk arasındaki etkileşim, okuma bitiminde gerçekleşirken, etkileşimli okuma modelinde süreç boyunca gözlenmektedir. Geleneksel kitap okuma sürecinde çocuğun sessiz olması beklenirken, etkileşimli kitap okuma sırasında tam aksine sık sık konuşarak, sorular sorarak bu sürecin etkin bir ögesi olması beklenmektedir (Sarıca, 2016).

Geleneksel kitap okuma modelinde lider yetişkindir, bu nedenle okuma sürecinin hedef beceri ve gereksinimlerin yetişkin odaklı olduğu düşünülmektedir. Etkileşimli kitap okuma modelinde ise odak nokta çocukların gelişimsel gereksinimlerini temel alan hedef becerilerdir. Okuma sürecinde çocukların lider olduğu gözlenmektedir (Sarıca, 2016).

Gelişimsel olarak daha üst düzey becerilere ulaşılmasında, geleneksel kitap okuma modelinde kitap okuma süreci bir amaç olurken etkileşimli kitap okuma modelinde bu süreç bir araçtır. Geleneksel okumada kitabın okunup bitmesiyle süreç tamamlanırken etkileşimli okuma modelinde ise hedeflenen sözcük ve sesbirimlerinin öğretimi gün boyu, yetişkinin belirlediği stratejileriyle devam etmektedir (Sarıca, 2016).

Etkileşimli kitap okuma modelinde; sınıf içindeki materyaller, kişiler, daha önce yaşanan olaylar gibi zengin uyaranlar, hedef becerilere ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Geleneksel kitap okuma modelinde ise tek uyaran, okunan kitaptır. Bu da çocukların yoğun uyarana bağlı keyifli zaman geçirmesini sınırlandırırken, çocukların yaratıcılık, hayal gücü, merak gibi becerilerini de kısıtlamaktadır (Sarıca, 2016).

Sözcük dağarcığı gelişiminde etkileşimli okuma modelinin geleneksel okuma modeline göre daha etkili olduğu birçok araştırma ile saptanmıştır (Sarıca, 2016).

Geleneksel kitap okuma modeli ile etkileşimli kitap okuma modeli arasındaki farklar yapılan araştırmalar doğrultusunda tespit edilmiştir (Sarıca,2016; Kerigan 2018). Bu farklar gözden geçirilerek Tablo 3’de yeniden düzenlenmiştir.

Tablo 3: Geleneksel Okuma Modeli ile Etkileşimli Okuma Modeli Arasındaki Farklar

GELENEKSEL KİTAP OKUMA MODELİ	ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA MODELİ
Metin bölünmeden, tam bir şekilde okunur.	Metin okunurken sık sık sorular sorularak bölünür, konuşulur.
İnteraktif okuma teknikleri kullanılmaz.	İnteraktif okuma yöntemleri kullanılır ve çocuğa ihtiyaçları doğrultusunda bilgi verilir.
Lider yetişkindir.	Lider çocuktur.
Çocuk dinleyicidir.	Yetişkin çocuğu sorgulayıcı ve aktif dinleyicidir.
Çocuktan sessiz olması beklenir.	Çocuktan, sık sık söz alarak aktif konuşması beklenir.
Hedeflenen becerilerin kazanılmasında okuma süreci bir amaçtır.	Hedeflenen becerilerin kazanılmasında okuma süreci bir araçtır.
Okuma bittiğinde süreç tamamlanır.	Okuma bittikten sonra da süreç devam eder.
Çocukla yetişkin arasındaki etkileşim hikaye bittiğinde başlar.	Çocukla yetişkin etkileşimi, okumaya başlamadan önce başlar, okuma sürecinde ve okuma bittikten sonra da devam eder.
Sorulan sorular hikaye ile ilgili bilgiye dayalı sorulardan oluşur.	Sorulan sorular sistemattiktir. Açık uçlu ve yorum soruları içerir.
Okunan kitap tek uyarandır.	Okunan kitap dışında, sınıf içindeki diğer materyaller, kişiler, daha önce yaşanan olaylar gibi birçok uyaran mevcuttur.
Hayal gücünün ve yaratıcılığın gelişiminde sınırlı kalmaktadır.	Hayal gününün ve yaratıcılığın gelişimine fırsatlar sunmaktadır.
Kitap görselleri, okunan metin ile sınırlanır.	Kitap görsellerinin detaylandırılmasına ve metnin genişletilmesine fırsat verir.
Metnin okunma süresi kadar zamana ihtiyaç vardır.	Aktif katılım ve konuşmalardan kaynaklı, metnin okunma süresinden daha fazla zamana ihtiyaç vardır.
Ses yapısı, yazı ve anlam, hikâyeler ve dilin yapısı, devam ettirilen dikkat, öğrenmenin zevki gibi beceriler kazanılmaktadır.	Diğer becerilerle birlikte sözel dil becerileri, ses bilim gelişimi, okuma-yazma becerileri, kelime bilgisi gelişimi vb. birçok üst düzey beceriyi kazanmaktadırlar.
Alıcı dil becerilerini geliştirir.	Alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini geliştirir.

2.4.Etkileşimli Kitap Okumanın Okul Öncesi Dönem Gelişim Alanlarına

Etkisi

Gelişim, olgunlaşmayı ve öğrenmeyi içeren karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte gelişmeleri, biyolojik faktörler ve çevre etkilemektedir. Gelişim, organizmanın geçirdiği bütün değişikliklerdir (MEB, 2011).

Gelişim, sosyal ve bilişsel özellikleriyle beraber duygusal ve bedensel açılardan insanın düzenli olarak değişerek kendisinden beklenen görevleri yapabilmesidir. Başka bir tanıma göre göre gelişim, zamanla çevresel ve biyolojik

faktörlerin etkisi altında insan davranışlarında meydana gelen değişimler ve süreklilik şeklinde tanımlanır (Bayhan ve Artan, 2011).

Gelişim çevresel ve biyolojik faktörlerden etkilenmektedir. Gelişimin önemli bir ilkesi olarak karşımıza çıkan bireysel farklılıklar, bireylere ait kalıtsal özellikler ile yaşadığı çevreye ait özelliklerin değişiklik göstermesi sebebiyle ortaya çıkmaktadır (Bayhan ve Artan, 2011).

Gelişim, sosyal, bilişsel, bedensel ve duygusal birçok alanı içinde barındırmakla birlikte birbirleri arasında kuvvetli ilişkilere sahip bir süreci kapsamaktadır (Kerigan, 2018).

Okul öncesi eğitim veren kurumlarda kitap okuma etkinlikleri bir program çerçevesinde uygulanarak çocukların; fiziksel, sosyal, duygusal, zihinsel dil gelişimlerini doğrudan etkilemektedir (Tanju, 2010).

2.4.1. Etkileşimli Kitap Okumanın Bilişsel Gelişim Alana Etkisi

Etkileşimli kitap okuma çocuğun gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemektedir (Graham Doyle ve Bramwell, 2006).

Bilişsel gelişim, bireylerde bulunan hatırlama, algılama, karar verme ve problem çözme gibi becerilerde oluşan değişiklikleri içeren bir süreç olarak ortaya konmaktadır (Atkinson, Smith ve Nolen, 1999). Bilişsel gelişimle ilgili Piaget, Bruner, Vygotsky ve Gagne gibi birçok bilim insanı çalışmalar yapmıştır. Yaptıkları çalışmalarla, çocukların farklı yaşlarda çevrelerindeki dünyayı nasıl gördüklerini ve nasıl algıladıklarını araştırarak algılama biçimlerini tespit etmeyi hedeflemişlerdir (Senemoğlu, 2007).

Okul öncesi eğitim temel olarak çocukların bütün gelişim alanlarının desteklenmesini amaç edinmektedir (Zembat, 2005). Nesne devamlılığını okul öncesinde kazanan çocuk, dünyayı anlamlandırmak için kelimeleri kullanabilmektedir. (Arslan, 2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan programlar bilişsel gelişime ait süreci erken çocukluk döneminde etkin hale getirmek açısından önemli bir etkidir. (Ramazan ve Demir, 2011).

Çocuklarda bilişsel gelişimi destekleyen resimli hikâye kitapları aynı zamanda öğretiminde çeşitlenmesini sağlamaktadır. Aynı doğrultuda bu kitaplar, çocukların kavramlar arasında ilişkiler kurabilmelerini, kitaptaki resimlere, sözcükleri ve düşünceleri yansıtabilmelerini sağlamaktadır. Resimli hikaye kitapları ayrıca çocukların hikayede geçen kavramları, karakterleri ve yaşanan olayları zihinlerinde canlandırabilmelerini kolaylaştırmaktadır (Hansen ve Zambo, 2005). Kitap okuma etkinlikleriyle çocukların düşünme ve problem çözme yetenekleri gelişimi sağlanabilmektedir. Aynı zamanda çocukların yaratıcılıklarını fark etmeleri sağlanarak bunu geliştirmelerine zemin hazırlanmaktadır. Çocukların kitaplar yardımıyla kelime hazineleri gelişmektedir. Bu sayede bellekleri güçlenirken, gördükleri şekillerin anlamlandırılması ve yorumlanması hususlarında gelişim göstermektedirler. Ayrıca zıtlık ilişkilerini ve renkleri, mekânda konum ve şekil kavramları ile dikkatlerini yoğunlaştırabilmeyi öğrenmektedirler. Çocuklar kitaplar yardımıyla soyut bir kavram biçiminde işittikleri kelimeleri somut bir hale getirmektedirler. Böylece somut nesnelere tanışıp onlarla çalışarak öğrenmenin ilk adımını atmış olmaktadır (Tür ve Turla, 2010).

Etkileşimli kitap okuma modelinin çocukların ilerleyen yıllarındaki akademik becerilerine de katkı sağladığı tespit edilmiştir. (Sarica, 2010). Etkileşimli okuma modeli ile çocuklar, eksik kalan bir hikâyeyi tamamlarken hayal güçlerini, ilgilerini ve yeteneklerini ortaya koyarak tamamlayabilmektedirler. Hikâyeden sonra sorulan sorulara hatırlama becerileri çerçevesinde cevap verebilmektedirler. Anlamını bilmedikleri bir kelimeyi etkileşimli okuma ile öğrenir ve bu sözcüğü kendi hayatına uygulayabilmektedirler. Bu yöntem bunların haricinde çocukların kelime hazinesini geliştirmekle birlikte düşünme ve problem çözme yeteneklerine katkı sunmaktadır (Akoğlu, 2016).

2.4.2. Etkileşimli Kitap Okumanın Dil Gelişim Alanına Etkisi

Dil gelişimi doğumla başlayarak çocuğun okul öncesi kuruma gitmesiyle sürat kazanan bir süreci kapsamaktadır (Sarica, 2010). Dil gelişimi, çocukların aldığı uyarıların çeşitliliğiyle beraber çevrelerinde bulunan yetişkinlerin dili kullanmalarına ve uygun örnek olmalarına paralel olarak gelişim göstermektedir. Bu da yakın çevrenin, erken çocukluk döneminde dil gelişimi üzerinde önemli bir role

sahip olduğunu ortaya koymaktadır. (Acarlar, 2002; Ege, Acarlar ve Güteryüz, 1998). Sahip olduğu dil becerileriyle beraber bir çocuk çevresiyle ne kadar çabuk etkileşime girerse dil gelişimi de aynı oranda artış göstermektedir. Okul öncesinde hayata geçirilen programlar ve bu programların içinde bulunan kitap okuma etkinlikleri, çocukların dil becerilerini desteklenmekte ve var olan potansiyelleri ortaya çıkarmaktadır. Kitaplar, çeşitli kelimeler, hikâye içinde yer alan diyaloglar ve dilin tekrar edilmesi çocukların dili öğrenmesinde önemli bir yer tutar (Cameron, 2001). Okuma etkinlikleriyle birlikte çocuğun dinlemesine ve dinlediklerini taklit etmesine fırsat verilmektedir. Görsel içerikli olan kitaplar, resimleri vasıtasıyla yazı diline geçiş sürecini kolaylaştıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadırlar. (Kerigan, 2018)

Etkileşimli okuma modeli ile yetişkin ve çocuğun sahip oldukları roller değiştirildiğinden bu model çocukların dil gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Akoğlu vd., 2014). Değiştirilen rollerle çocuk artık dinleyici olmaktan çıkarak aktif bir okuyucu konumuna gelmektedir. Etkileşimli okuma modeliyle çocuk hikâyeyi anlatırken ona sorular soran yetişkin, çocuktan aldığı yanıtlara farklı bilgilerde ekleyerek çocukların kitaplarla ilgili farkındalığını geliştirmektedir. Okuma sürecine çocuğun sorulan soruları cevaplamak üzere teşvik edilmesiyle katılımı artırılmaktadır. Çocuk tarafından sorulara verilen cevaplar üst düzey düşünme becerisini arttırarak çocuğun analitik düşünme yeteneğini geliştirmektedir. Ayrıca konuşarak, duygularını ve fikirlerini ifade etmesi teşvik edilen çocuğun ifade edici dil yeteneğinin gelişimi de desteklenmektedir (Bıçakçı vd., 2018). Yetişkin, hikâye okuyucusu görevi üstlenmeye başlayan çocuğa yavaş yavaş sorumluluğunu bırakmaktadır (Lonigan vd., 1999).

Etkileşimli kitap okuma modeliyle çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri geliştirilerek, kelime dağarcıkları desteklenmektedir (Valdez, Menchaca ve Whitehurst, 1992; Wasik, Bond ve Hindman, 2006). Etkileşimli okuma modeli çocuğun iletişim süreçlerini öğrenmesine ve dil becerilerine katkı sunmaktadır (Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2010). Çocukların konuşma dilinden yazı diline geçiş yapmalarına fırsat vermektedir. Böylece çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin artması desteklenmekte, okuma ve yazma becerilerini olumlu şekilde etkilemektedir (Kotaman, 2009; Savaş, 2006).

2.4.3. Etkileşimli Kitap Okumanın Öz Bakım Alanına Etkisi

Öz bakım becerileri, temizlik, uyku, tuvalet ve beslenme becerilerinin çocukların kendileri tarafından yapabilme yetenekleri şeklinde tanımlanmaktadır (Konya, 2007).

Okul öncesi dönemde uygulanan eğitim programlarıyla çeşitli etkinlikler düzenleyerek çocukların uyuma ve giyinme becerileriyle yemek yeme ve tuvalet becerilerin kazandırılması sağlanmaktadır. Bu etkinlikler kapsamındaki öyküleştirme ve kitap okuma sayesinde hikayedeki kahramanlarla özdeşim kuran çocuk, yaşadığı durumlarla ilgili desteklenebilmektedir. Etkileşimli okuma modelinde sorulan sorularla çocukların kendilerini hikayede yer alan kahramanın yerine koyup yorumlama yapmaları, kendi hikayelerini yazmaları sayesinde çocukların kendi yaşadıkları durumlarla ilgili önemli ipuçları da sağlanabilir (Akoğlu, 2009).

2.4.4. Etkileşimli Kitap Okumanın Sosyal Duygusal Gelişim Alanına Etkisi

Sosyal ve duygusal gelişim, çocuğun kendisini sözel veya sözel olmayan farklı şekillerde ifade edebilmesi, duygularını fark ederek kontrol edebilmesi, kendisi ve çevresiyle uyum içerisinde ve barışık olabilmesini ifade eder. (Saarni, 2001). Gardner ve Gardiner (1998)'a göre, sosyal gelişim, bireyin içinde yaşadığı toplumun kural ve zorunluluklarını, değerlerini, davranışlarını ve inançlarını öğrenerek grubun işlevsel üyesi olmasıyla diğer kişilerle olan uyumluluk sürecidir.

Dehnam (2003)'a göre okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yeterlilikleri daha sonraki yıllarda sosyal yeterliliklerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle sosyal ve duygusal gelişim süreçlerinin birbirleriyle yakın ilişki içinde olduğunu belirtmektedir.

Raver (1997)' a göre, çocuklarının sosyal ve duygusal becerileri akademik başarılarına etki eder ve duygusal alanda yeterince gelişim gösteremeyen çocuklar sosyal okul yaşamında problemlerle karşılaşabilmektedirler.

Çocuğun sosyal deneyimlerini yaşamaya başladığı yer olan okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinlikler, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek kazandıkları becerileri pekiştirmektedir. Okullarda uygulanan program çerçevesinde gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri, çocukların farklı duygularını

durumlarını görmelerine, tanımalarına ve onlara verilen tepkileri öğrenebilmelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca bu etkinlikler sayesinde çocuğun, sözel ve fiziksel dil becerileri gelişerek duygularını ifade edebilir hale gelmektedir. Kitap okuma etkinlikleriyle beraber çocuklar, hikâyede yer alan kahramanın sahip olduğu duygu ve davranışları inceleyerek karakterlerin yaşadıkları öfke, utanma, üzüntü gibi sözel olarak ifade edilmesi zor durumları kavrayabilmektedirler (Tanju, 2010). Kitap okuma etkinlikleriyle çocuklar, sosyal ilişkileri kavrayabilir, nasıl davranmaları gerektiğinin bilincine varabilirler (Tür ve Turla, 2010). Okunan hikâyede anlatılan olaylardan etkilenen çocuğun sosyal uyum yetenekleri gelişmektedir. Ayrıca çocuk içinde bulunduğu toplumun kültür yapısını kavrayabilmektedir (Tür ve Turla, 2010).

Etkileşimli okuma modelinde çocuğun etkin katılımı sağlanmalı, çocuk hikâyeye yön verebilmeli ve kendisini hikaye içinde hissederek sorulan soruları cevaplamalıdır. Bu sayede çocukların bireyler arası ilişkiler kurmaları kolaylaşabilir ve kurulan bu ilişkileri daha etkin şekilde yönetebilmeleri sağlanır. “Sen olsaydın ne düşünürdün? Ne yapardın?” gibi sorularla çocuğun kendisini hikâyedeki kahramanın yerine koyabilmesi sağlanabilir, böylece çocuklar duygularını açığa çıkarabilirler. Etkileşimli kitap okuma modeliyle olumlu ilişkiler için gerekli davranışları kazanabilirler. Bireyin hem kendi mutluluğuna katkı sağlayan hem de çevresindeki diğer insanlara fayda sağlayan, iş birliği, empati, paylaşma, yardımlaşma gibi beceriler çocuklara fark ettirilip kazandırılabilir (Kerigan, 2018).

Etkileşimli kitap okuma modeli sayesinde çocuklar sosyal açıdan uyum kazanmakta, sorunlarına çeşitli çözüm yolları bulabilmekte, güven kazanmakta, doğruyu ve yanlışını ayırtabilmekte, hayal güçlerini kullanabilmektedirler. Çocuklar hikâyeler vasıtasıyla kendilerine ait duygu, düşünce ve deneyimlerle bağlantı kurarlar. Gerçek yaşantılarıyla hikaye arasında kurdukları bu bağ sayesinde sosyal, duygusal gelişim alanlarına katkı sağlanmaktadır (Er, 2016).

Etkileşimli kitap okuma sürecinde çocuğun konuşmasına fırsat verilmesiyle çocuk kendisini daha kolay ifade edebilmektedir. Böylece çocuklarda ifade etme ve dinleme becerisi geliştirilirken, sırasını bekleyebilme, başkalarının düşüncelerine

saygı gösterebilme gibi sosyal becerilerin gelişimine de pozitif olarak katkı sağlanmaktadır (Kerigan, 2018).

2.5.Etkileşimli Okumanın Süreçleri

Çocuklara okunacak hikâye seçiminde, çocuğun içinde yer aldığı gelişim döneminin özelliklerine göre olmasına, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasına, çocukların yaşlarına ve ilgilerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Ersoy, Avcı ve Turla, 2006). Okul öncesi dönem için seçilen hikâye kitapları cümle yapısı bakımından anlaşılır olmalı, hikâye çocuğu sıkmamalı ve hikâye içinde çocuğun yabancı olmadığı şeyler bulunmalıdır (Er, 2016). Bu dönemde çocukların kitaba ilgisini çekmek için seçilen kitap içerisinde tekrarlar, ses oyunları, tekerlemeler bulunmalıdır. Hikayeler seçilirken çocuğun gün içerisinde karşılaşacağı olaylardan oluşmasına dikkat edilmelidir. Çevresinde olan olayları, doğa olaylarını, hayvanları vb. içeren kitaplar çocuğun merakını çekebilmektedir (White, 2005).

Hikâye kitabı seçerken olayların sıkıcı biçimde ilerlemeyip zaman zaman heyecanlı olayların yaşandığı, çocukların dikkatlerini canlı tutabilecek geçişlere yer verilmesine dikkat edilmelidir (Oğuzkan, 2006). Seçilen hikâye kitabının içeriği kadar resimleri de önemlidir. Kitapta bulunan resimlerin tek ve mümkün olduğunca büyük bir şekilde olması önemlidir (Ural, 2015).

Yetişkin tarafından seçilen kitap, etkileşimli kitap okuma modeli ile okunduğunda yetişkinin, okuma öncesini, okuma sırasını ve okuma sonrasını sistematikleştirmesi gerekmektedir.

Etkileşimli kitap okuma modeli, çok çeşitli basamaklar içermektedir. Planlı ve sistematik bir uygulama olan modelde bir basamakta yer alan kazanım diğer basamakta yer alan kazanımla ilişkilidir. Çocukların sözel veya sözel olmayan yollarla etkileşim kurmalarını destekleyen bu süreç, çocuk-çocuk ve yetişkin-çocuk arasında aktif iletişime dayanmaktadır (Akoğlu, 2016).

Etkileşimli kitap okuma modeli, okuma öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleşen süreçler ile bir bütündür (Akoğlu, 2016). Bu nedenle etkileşimli kitap okuma süreçlerinden, hikayeyi okuma öncesine, okuma sırasına ve okuma sonrasına değinilmektedir.

2.5.1. Hikâye Okumadan Önce

Etkileşimli okuma modelinde ilk olarak kitap seçilmektedir. Kitap seçiminde, çocuğun yaşı, gelişim seviyesi, eğitimsel hedefler ve eğitim programında bulunan kazanımlar belirleyici unsurlardır (Akoğlu, 2016). Çocukların yaş ve gelişim ihtiyaçlarına karşılık verebilecek, içerik ve biçimsel özellikler açısından çocukların ilgisini çekebilecek kitapların tercih edilmesi etkileşimli okumanın niteliğini etkilemektedir. Etkileşimli kitap okuma modeli çerçevesinde seçilen kitaplar, amaçlanan davranışlar ve kazanımlar açısından uygun olmalı ve böylece günlük eğitim akışında yapılan etkinliklerle birlikte öğretim sürecini desteklemelidir (Akoğlu, 2016).

Ural (2015)'a göre etkileşimli okuma modelinin başarılı olabilmesi için tercih edilen kitapların içeriklerini belirleyen faktörlere dikkat edilmesi gerekmektedir. Kitaplarının taşınması gereken içerik özellikleri maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Kitap içeriği eğitim öğretim programının amaç ve kazanımlarına uygun olmalıdır.
2. Çocuk kitaplarında mutlaka bir tema bulunmalıdır. Ayrıca güven ve mutluluk duyguları oluşturan kitaplar seçilmelidir.
3. Çocuk kitaplarında bulunan kahramanların hatasız ve kusursuz karakterler tercih edilmemeli, çocukların özdeşim kurabilecekleri nitelikte kahramanlar olmalıdır.
4. Kitaplarda kesinlikle imla hatası bulunmamalıdır.
5. Yazı farkındalığı yeteneklerini desteklemek amacıyla harflerin ve kelimelerin farklı ebatlarda ve farklı renklerde yazıldığı kitaplar tercih edilmelidir.
6. Çocukların günlük yaşamlarında duyma ve kullanma ihtimalleri olan, ancak anlamını bilmediği kelimelerin, deneyimlerin ve cümle yapılarının bulunduğu hikayeler tercih edilmelidir.
7. Hikayedeki olay örgüsü mantıklı düzen içerisinde olmalıdır.

Etkileşimli kitap okumanın başarılı olması için tercih edilen çocuk kitabının biçim özelliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Ural, 2015). Çocuk kitaplarında dikkat edilmesi gereken biçim özellikleri aşağıda sıralanmıştır.

1. Okul öncesi dönem çocukları için, resimlerin ve metinlerin rahatlıkla görülebilecek ebatlarda kitaplar tercih edilmelidir.
2. Okul öncesi dönem çocukları için kitaplar 16 sayfayı (bir forma) geçmemelidir.

3. Kullanım ömrü uzun olan kitapların tercih edilmesi önemlidir. Bu sebeple, ciltleme ve sayfa kalitesi göz önüne alınmalı, zimba ve yapıştırıcı yerine dikişle ciltleme yapılmış kitaplar tercih edilmelidir.
4. Kitabın kapak resmi kitabın içeriğini yansıtmalı ve çocukların ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır.
5. Kitabın kapağında yazarın ve resimleyenin ismi ve yayınevi ile hedeflenen yaş grubuna ilişkin bilgi bulunmalıdır.
6. Parlak kuşe kâğıt kitaplar yerine, dayanıklı ve mat kâğıt kitaplar tercih edilmelidir.
7. Kitabın sayfalarında bulunan resimlerle metin birbiriyle uyumlu olmalıdır.
8. Kitabın yazı tipi çocukların günlük hayatlarında sıkça karşılaştıkları yazı tipleriyle uyumlu olmalı, metinlerde kitap harflerinin kullanılmasına dikkat edilmelidir.
9. Okul öncesi dönemde kullanılan kitaplarda yazı büyüklüğüne özellikle dikkat edilmelidir. Bu kitaplarda ortalama 14-24 punto tercih edilmelidir.
10. Metinler resimler içinde kaybolmamalı, sayfa düzeni çocukların yazıyı kolayca fark etmesini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

Okunması için belirlenen kitap, çocuğa okunmadan önce yetişkin tarafından okunmalı, çocuğa fark ettirilmek istenen olaylar tespit edilmelidir. Kitapta eksik sayfalar olmamalı, içerisinde çocukların anlamalarını zorlaştıracak soyut kavramlara yer verilmemelidir. Kitap okunma zamanları hem çocuk hem de yetişkinin keyif aldığı bir süreç olarak yaşanmalıdır (Brock ve Rankin, 2008).

Yetişkin okunacak kitabın kontrollerini yapıp zamanı belirlendikten sonra çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Çocukların tok olmaları, su ve tuvalet ihtiyaçlarının önceden karşılanması uygulamanın bölünme olasılığını ortadan kaldırmaktadır. Okumanın gerçekleşeceği ortam çocukların dikkatini dağıtacak sesli, ışıklı çeşitli materyallerden arındırılmış olmalıdır. Yetişkin, çocukların aktif katılımlarını sağlamak için hangi soruları yönelteceğini ve hangi örnekleri vereceğini önceden hazırlamalıdır. Çocuklara sorulacak açık uçlu sorular yaşlarına ve gelişim özelliklerine göre belirlenmelidir. Çocukların sordukları sorulara soyut ve anlaşılması güç cümleler kullanılmamalı, çocukların günlük yaşantılarında karşılaştıkları ya da olabilecekleri somut ve anlaşılır cümlelere yer verilmelidir. (Akoğlu, 2016).

Etkileşimli kitap okuma bireysel ya da küçük gruplar halinde uygulanabilmektedir. Bu durumda diğer çocuklar sınıf içerisinde drama, müzik, blok gibi öğrenme merkezlerine yönlendirilmelidir. Etkileşimli okuma etkinliğindeki bütün çocukların kitabın resimlerini kolayca görebilecekleri ve rahat olabilecekleri bir pozisyonda oturmaları gerekmektedir. Genellikle “U” veya yarım çember şeklinde yapılan oturma düzeni çocukların tamamının kitabın resimlerini rahat bir şekilde görmelerini sağlamaktadır. Böylece etkin bir katılımın gerçekleşmesine imkân vermektedir. Yetişkin çocukların kitabı rahatça görebildiğinden emin olmalıdır. Kitap okunmadan önce kitabı çocuklara tanıtılmalı, bir tane ön bir tane de arka kapağı bulunduğu, kitapların üst kısmında kitabın adının yazdığı, içerisinde birden fazla sayfa olduğu anlatılmalıdır (Akoğlu, 2016).

Yetişkin kitabın ön ve arka kapağını tanıtırken parmağıyla kapak üzerindeki resimleri ve yazıları göstermelidir. Kitabı isimlendirmeli, yüksek sesle okunmalıdır. Okunacak kitabın yazarının adı soyadı, resimleyen kişinin adı soyadı, yayınevinin adı çocuklara parmakla takip edilerek yüksek sesle okunmalıdır. Çocukların kitap kültürü ve kitapların oluşum süreçlerini kavrayabilmeleri açısından yazarın, resimleyen, yayınevinin görev ve sorumluluklarıyla ilgili bilgi verilmelidir (Akoğlu, 2016). Daha sonrasında bu kitapların nerede basıldığı, kitapların üzerinde bulunan barkodların ne işe yaradığı gibi kitabın ön ve arka kapağında bulunan bu bilgiler hakkında konuşularak çocukların kişi ve kurumsal yerler hakkında farkındalık sağlamalarına yardımcı olunmalıdır (Vukelich, Christie ve Enz, 2014). Okunacak kitabın kapağı tanıtılırken çocuklara kitabın ne hakkında olabileceği sorularak konuya giriş yapılabilir (Akoğlu, 2016). Yetişkin kitabın yazarının diğer kitaplarından bahsedebilir, çocukların var olan eski bilgilerine değinebilir. Okunacak metinde çocukların bilmediği kelimeler varsa çocuklara kelimenin anlamı açıklanmalı, çevresinden bu kelimeye örnekler vermesi istenmelidir (Er, 2016).

2.5.2. Hikâye Okurken

Etkileşimli okuma sırasında hikâyeyi okurken cümleler parmakla gösterilerek takip edilmeli, çocukların anlamını bilmedikleri kelimeler açıklanmalıdır. Bilinmeyen kelimeler “çocuk dostu” tanımlamalarla yapılmalıdır. Çocuk dostu bir tanımlama yapabilmek için öncelikle kelimenin sözlük anlamını bulmak daha sonra bu tanımlama

çocukların sözcük dağarcığındaki sözcüklerle somutlaştırmak gerekmektedir. Örneğin; hikaye denizde geçiyorsa bilinmesi istenilen kelime “dalgıç” kelimesi ise anlamı “Deniz dibine inilebilecek özel donanımla su altında çalışmayı meslek edinen kimse, balık adam, kurbağa adam” (www.tdk.gov.tr) olarak tanımlamak yerine “dalgıç deniz yaşamı tanımamız için çok önemlidir. Denizin dibine inerek bizlere ve su canlılarına yardımcı olurlar.” şeklinde yapılan açıklama daha uygun olmaktadır. Yetişkin kitabı okurken çocukların görebileceği bir konumda oturduktan sonra “burada yazılan hikâyeyi sizlere okuyacağım” diyerek okumaya başlanmalıdır. Hikâyeyi okuma sürecinde de çocuklara konuşma ortamı sağlanmalı, çocukların duygu ve düşüncelerini, deneyimlerini paylaşmalarına izin verilmelidir (Er, 2016).

Yeni edinilen bilgiler, sözcükler ve deneyimler çocukların günlük yaşamının içerisinde olduğu durumlarda kalıcı olmakta, çocukların günlük yaşamlarında karşılaşmadıkları bilgi ve becerilerin kalıcı hale gelmesi daha zor olmaktadır. Örneğin; içerisinde hayvanların konu olarak geçtiği bir hikâyede “çocuklar bugün okula gelirken hangi hayvanları gördünüz?, hangi hayvanlar havada uçuyordu?” gibi sorular sorularak günlük yaşantı ile hikâye arasında ilişki kurulmalıdır (Akoğlu, 2016). Açık uçlu sorular yardımıyla çocukların kendi yaşantılarından örnekler vermeleri sağlanmalıdır. Çocuklara okumaya hangi taraftan başlandığı, kelimelerin arasında boşluk olduğu, kelimelerin birbirine bitişik yazılmadığı, kelimelerin yan yana gelerek sözcükleri oluşturduğu belirtilerek çocuklarda fonolojik farkındalık yaratılarak erken okuryazarlık becerileri desteklenmektedir (Tompkins, 2006).

Yetişkin hikâyeyi okunurken çocukların anlayabileceği şekilde okumalı, çok hızlı okumamalıdır. Çocuklardan kitabın resimlerine bakarak yorum yapmaları ve herkesin fikirlerini söylemeleri sağlanmalıdır. Hikâyenin resimlerine bakarak yazılanlara tahminler yürütmek çocukların zihninde hikâyeyi canlandırmasını sağlamaktadır (Sawyer, 2009). Okuma sırasında bir sonraki sayfaya geçerken değiştirilen sayfa hakkında konuşularak, gelecek olan bir sonraki sayfa hakkında çocukların fikir yürütmeleri istenmektedir. Yetişkin “Ne?” “Ne zaman?” “Nerede?” “Nasıl?” “Neden?” ve “Kim?” sorularını içeren 5N 1K sorularından yararlanarak hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin çocuklar tarafından anlaşılabilmesini sağlayabilmektedir. Çocuklardan aldığı cevaplar doğrultusunda sorularını

şekillendirip yönlendirerek çocukların soru-cevap aşamasında uygulamaya etkin katılımını sağlamalıdır (Akoğlu,2016). Etkileşimli okuma uygulaması sırasında çocukların verdikleri tepkiler ve kullandıkları dil gözlemlenebilmektedir. Bu sayede onların sahip olduğu dil becerileri ve sosyal becerilere yönelik ipuçları edinilebilir. Uygulayıcı çocuklardan gelen cevapları tekrar etmeli, sorduğu sorulara aldığı yanıtları genişleterek onlara farklı açıklamalar sunmalıdır. Sorulan sorulara verilen yanıtlar ve çocukların katılımları sözel olarak ödüllendirilmelidir. Bu sayede çocukların uygulamalara katılım isteklerini arttıracak, soru sormaları ve gelen soruları cevaplamaları konusunda onları cesaretlendirecektir (Akoğlu, 2016).

Okuyucunun hikâye içerisinde yer alan karakterlerin duygu durumuna ve olayların akış hızına göre yüz ifadesini ve ses tonunu değiştirerek okuması, etkileşimli hikâye okuma sürecini daha keyifli hale getirmekte, çocuklar tarafından katılımın etkin hale gelmesini sağlamaktadır (Vukelich vd., 2014).

2.5.3. Hikâye Okuduktan Sonra

Hikâye okuma süreci sonrasında çocuklara açık uçlu sorular sorarak çocukların hikâye hakkında gözlemlerini, kendi duygu ve düşüncelerini açığa çıkarmalarına imkan sağlanmaktadır. Açık uçlu sorular sorulurken tüm çocukların bu sürece etkin katılımını sağlamak ve her çocuğa konuşma hakkı verilmesi gerekmektedir. Açık uçlu sorular okunan hikâye sonrasında araya başka bir etkinlik girmeden, geciktirilmeden sorulmalıdır. Özetlemenin ertelenmesi çocukların hatırlamalarını zorlaştıracığından yanıt vermelerini güçlendirecek ve çocukların motivasyonlarının düşmesine sebep olacaktır (Akoğlu,2016). Yetişkin tarafından sorulan sorulara çocuğun verdiği cevaplar dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Soruya vereceği cevabı düşünürken bilişsel gelişimi, düşüncelerini ifade edebilmesi ve cesaretle soruları yanıtlamasıyla sosyal-duygusal gelişimi desteklenmektedir (Er, 2016). Yetişkin ve çocuk arasında sohbet havası içerisinde sorulan sorular ve hikâye hakkında konuşulması için oluşturulan samimi bir ortam, çocuğun kendisini rahat hissetmesini, sorulara daha rahat cevap vermesini ve katılım isteklerini artmasını sağlamakta bu da çocukların, sosyal duygusal gelişimini de desteklemektedir (Laboo, 2005).

Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan hikâye ile başka etkinlikler arası geçişler yapılmalıdır. Çocukların öğrendikleri yeni kavramları başka etkinliklere aktarabilmelerine rehberlik edilmelidir. Hikâye içerisindeki bazı kavram veya olaylar hatırlanmadığında hikâyedeki olayın geçtiği sayfaya dönülerek resimler üzerinden açık uçlu sorular yardımıyla olay hatırlanmaya çalışılabilir. Örneğin; kedinin neden üzgün olduğu hatırlanmıyorsa “bu kedi uyandığında neler olmuştu? Annesi neredeydi?” tarzında sorularla çocukların olayların sırasını hatırlamalarına yardımcı olunmalıdır. Etkileşimli hikâye okuma sonrasında yetişkinin çocuklara soracağı sorular, onların yaratıcılıklarını geliştirebilmesine olanak sağlamalıdır. Bu amaçla hikâyenin gerçek yaşamda olup olmayacağı hakkında “sizce böyle bir şey olabilir mi? Olursa nasıl olur? Olmazsa neden olmaz?” gibi sorularla çocukların öykünün sonunu farklı biçimde tamamlamalarına rehberlik edilmelidir (Akoğlu,2016).

Hikaye ile ilgili çocuklara ‘hikaye içerisinde en sevdiğin bölüm hangisiydi?’, ‘..... bu durum sana ne hissettirdi?’, ‘.... böyle bir durumla sen karşılaşırsaydın ne yapardın?’, ‘....hakkında ne düşünüyorsun?’ gibi çeşitli sorular sorularak çocukların analitik düşünme becerileri geliştirilmektedir. (Er, 2016). Soru sormanın dışında anlatılan hikâye ile ilgili çocukların dramatizasyon çalışmaları yapmaları veya hikayeyi anlatılmaları istenebilir. Dramatizasyon çalışması rol yapma becerilerini desteklemektedir. Rol yapma becerisi, çocukların yaratıcılıklarını, dil gelişimlerini ve sosyal gelişimlerini önemli bir şekilde etkilemektedir (Israel, 2008). Hikâyeyi okuduktan bir süre sonra yetişkin, hatırlatıcı etkiye sahip birkaç soru sormalı, hikâyeyi hatırlatıcı etkinlikler yapılmalıdır. Böylelikle çocuğun hikâyeyi anımsaması ve tekrar anlatması sağlanabilir (Vukelich vd., 2014).

2.6.Etkileşimli Kitap Okuma Modeliyle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.6.1. Yurt Dışında Etkileşimli Okuma Yöntemi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, Debaryshe ve Valdez- Menchaca (1988), yaptıkları çalışmada geleneksel hikâye okuma modeline karşı etkileşimli okuma modelini geliştirmişlerdir. Çalışmada deney ve kontrol grubu oluşturulmuş; kontrol grubu geleneksel yöntemle kitap okurken, deney grubundan etkileşimli okuma teknikleri ile kitap okuması istenmiştir. Deney grubu olarak 22 tane sınıf belirlenmiş,

bu sınıflardaki çocukların ailelerine etkileşimli okuma yöntemi ile ilgili eğitim verilmiştir. 1 ay boyunca aileler çocuklarına etkileşimli kitap okuma modeliyle kitap okurken ses kaydı almışlardır. Okuma süreçleri bittikten sonra velilere ön test ve son test uygulanmıştır. Etkileşimli kitap okuma modeliyle kitap okunan çocukların cümlelerinin daha uzun, cümlelerde kullandıkları kelimelerin daha farklı sayıda oldukları ve dil becerilerinin kontrol grubundaki çocuklara göre daha ileri seviyede olduğu bulunmuştur.

Lonigan ve Whitehurst (1998)'un yaptıkları araştırmada ev ve okul ortamında etkileşimli okuma etkinliklerinin 3-4 yaşındaki çocukların dil becerilerine etkisi incelemiştir. Araştırma için çocuklar, kontrol grubu, sadece okul ortamında okuma yapılan grup, sadece ev ortamında ebeveyn tarafından okuma yapılan grup hem okul hem de ev ortamında okuma yapılan diğer bir grup olarak dört gruba ayrılmıştır. Etkileşimli kitap okuma modeli 6 hafta boyunca hem öğretmenler hem de ebeveynler tarafından uygulanarak kayıt altına alınmıştır. Çocukların sözlü dil becerileri, uygulama öncesi ve sonrasında sözel dil testleri ile test edilmiştir. 6 hafta boyunca uygulanan araştırma sonucunda ebeveynleriyle yapılan etkileşimli okuma etkinlikleri okulda yapılan etkinliklere göre daha yüksek derecede başarılı olduğu çıkmıştır.

Dale ve Crain-Thoreson (1999), yapılan çalışmada etkileşimli okuma modeliyle dil gelişimine ve kelime kazanımına etkisini üç farklı grup oluşturarak incelemiştir. Çalışma dil gelişim geriliği olan 32 çocukla çalışılmıştır. Gruplar rastgele oluşturulmuş ve ilk grupta anne ve çocuğun haftada 4 kez etkileşimli okuma etkinliği yapmaları istenmiştir. İkinci grupta ise araştırmacılar tarafında haftada 4 kez etkileşimli okuma etkinliği yapılmış ve bu iki grupta yapılan okumalar birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Üçüncü grup kontrol grubudur. Araştırmacılar tarafından kişiselleştirilmeden, birebir olmayan, tüm sınıfa aynı anda uygulanan etkileşimli okuma yapılmıştır. Üç grup da çalışma öncesinde ve sonrasında dil gelişim seviyeleri Peabody resim kelime testi ile ölçülmüştür. 8 hafta süren çalışma sonucunda üç grupta da çocuğun hikaye süresince daha fazla sözlü olarak dahil olduğu ve ifade edici dili daha ayrıntılı kullandığı görülmüştür. Ayrıca birebir, kişiselleştirilmiş okuma yapan grup ile birebir okuma yapmayan grubun dil becerileri arasında farklı sonuçlar bulunmuş ve birebir okuma yapılan grubun son test puanları daha yüksek bulunmuştur.

Video kayıtları incelendiğinde birebir çalışılan grupta okuma sürecinde daha fazla dahil olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen diğer önemli sonuç ise etkileşimli okuma modeli tekniğinde yer alan soruların ve yöntemlerin daha sık kullanması çocuğun dil gelişimini pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Halsey (2008)'in araştırmasında anne babaların uyguladığı etkileşimli kitap okuma modelinin okul öncesi dönem çocuğunun sözel dil becerilerine olan etkisini incelemiştir. Ebeveyneler evde, 8 hafta süren çalışmada haftada 3 kez olmak şartıyla toplamda 24 kez etkileşimli okuma gerçekleştirmişlerdir. Kitap okuma uygulamaları sonunda çocukların sözel dil becerilerini arttırdığı belirlenmiştir.

Elmonayer (2013), Mısır'daki okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma modelinin çocukların fonolojik farkındalıkları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma 5-6 yaş grubundaki 67 çocuktan oluşmaktadır. Bunların 35'i deney grubu, 32'si kontrol grubu olarak belirlenmiş ve her gruba 28 kitap okunmuştur. Deney grubundaki çocuklara 4-5 kişilik küçük gruplar oluşturularak etkileşimli okuma modeli uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklara geleneksel okuma modeliyle kitaplar okunmuştur. Uygulamadan önce her çocuğun fonolojik farkındalık becerileri "Kindergarten inventory Of Phonological Awareness" ölçeği ile ölçülmüştür. Sonuçta deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre fonolojik farkındalığı daha yüksek bulunmuştur. Çocukların özellikle; hece duyarlılığında, ritim duyarlılığında ve fonem duyarlılığında önemli bir artış olduğu görülmüştür.

Maul ve Ambler (2014) araştırmalarında dil gelişimi geriliği olan çocukların etkileşimli kitap okuma modeli kullanarak çocukların morfolojik dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Klinikte destek alan 70 çocuğa 6 hafta boyunca, haftada 4 kez olmak üzere toplamda 24 kez etkileşimli okuma modeli ile kitap okunmuştur. Çalışmanın sonucunda çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini aktif kullanmayı başardıkları ve morfolojik becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Towson, Gallagher ve Bingham (2016), 30 farklı çalışmayı meta-analiz araştırması olarak belirli ölçütlere göre gruplandırarak incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonunda etkileşimli kitap okuma modelinin, çocukların dil ve okur-yazarlık becerilerini desteklediği, sosyal-duygusal öğrenmeleri sağladığı görülmüştür. Bu

becerilerin gelişiminin desteklenmesiyle çocukların matematik ve fen bilgisi gibi akademik becerilerini de geliştirmelerine yönelik fırsatlar sunduğu görülmüştür.

Dowdall ve arkadaşları (2017), düşük gelirli ülkelerdeki çocukların; bilişsel, sosyal ve davranışsal gelişim alanları bakımından risk altında olduklarını düşünerek çalışmaya başlamışlardır. 23-27 ay aralığındaki çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla çocukların annelerine çocuklarına nasıl kitap okumaları gerektiği konusunda eğitim vermişlerdir. Çalışma sonucunda etkileşimli kitap okuma modelinin çocukların hem bilişsel hem de sosyo-duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

2.6.2. Türkiye’de Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Akoğlu, Ergül ve Duman (2014) tarafından, gelişimleri çevresel nedenlerden ötürü risk altında olan korunmaya muhtaç 4-5 yaş grubu çocuklarının alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde küçük grup çalışmalarıyla uygulanan “Etkileşimli Kitap Okuma Programı”nın etkinliği incelenmiştir. Araştırma 4-5 yaş grubundan 9 adet çocuğu içermektedir. Çalışma grubuna ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda etkileşimli kitap okuma programının çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmüştür.

Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015), okul öncesi eğitim kurumlarında kitap okuma etkinliklerini “etkileşimli kitap okuma” kapsamında “Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi” kullanarak betimsel olarak incelemişlerdir. Farklı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ilköğretim okullarına bağlı 6 adet ana sınıfında uygulanan okuma modelleriyle etkileşimli okuma modeli arasında niteliksel ve niceliksel olarak önemli farklılıklar tespit edilmiştir.

Erdoğan, Atan, Asar, Mumçular, Yüce, Kıraç ve Kilimoğlu (2016), evde ve okulda gerçekleştirilen birlikte okuma etkinliklerinin niteliğini ortaya koymak amacıyla Denizli ili içerisinde, okul öncesi eğitimine devam eden, 4-5 yaş grubu çocukları kapsayan, 46 öğretmen ve 45 veli ile araştırma yapmışlardır. Hikâye öncesi, esnası ve sonrasında yetişkin ve çocuk davranışları araştırılmış ebeveyn ve öğretmenin birlikte okuma etkinliklerinde fark olduğu tespit edilmiştir. Çocukların birlikte okuma

sürecine katılımının öğretmen ile okumada ebeveyn ile okumaya göre daha yüksek oranda katıldığı görülürken, hikaye sonrası etkinliklere katılmalarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Çelebi Öncü (2016) etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş grubu çocukların sosyal durumlara yaklaşımlarını incelemektedir. Okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda etkileşimli kitap okuma yöntemiyle okunan hikayedeki ana fikri anlama, karakterlerin sosyal özelliklerinin farkına varma ve arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma becerilerine yönelik görüşlerini çeşitlendirmek amacıyla anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okuması hedeflenmiştir. Araştırmada kontrol ve deney grubu oluşturulmuş, deney grubuna katılan 20 çocuğun ebeveyni de dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu içerisinde yer alan çocukların kontrol grubuna göre hikayedeki sosyal durumları anlama, sosyal sorunlara karşı çözüm yolu önerme, hikayeleri olumlu biçimde sonlandırma becerilerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Şimşek (2017) yaptığı çalışmada farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocukların dil gelişimine olan etkilerini incelemiştir. Çalışma, Denizli ilinde, 3 farklı anasınıfına devam eden 56 çocukla gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarından birine etkileşimli kitap okuma modeli, diğerine e-kitap modeli uygulanmıştır. Kontrol grubuna da geleneksel kitap okuma modeli uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında her 3 gruba da haftada 3 kez olmak üzere 10 haftada toplam 24 hikâye kitabı okunmuştur. Gruplara ön test ve son test uygulanmış, elde edilen sonuçlarda etkileşimli okuma yöntemiyle kitap okunan çocukların alıcı, ifade edici ve toplam dil gelişimi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğunu görülmektedir. E-kitap uygulaması yapılan grupta dil gelişimi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Geleneksel yöntemle kitap okunan gruptaki çocukların alıcı dil gelişimi olumlu yönde artış göstermiştir.

Efe (2018), çalışmasında düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelemiştir. Diyarbakır İlinde okul öncesi kuruma devam eden 48-66 aylık çocuklardan 11 kişilik deney grubu ve 12 kişilik kontrol grubu olacak şekilde 23 çocuk rastgele seçilmiş ve çocuklara ön test-son test uygulanmıştır. 10 hafta süren çalışmada

10 kitap etkileşimli kitap okuma modeliyle okunmuş ve veriler araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı' nın Yazı Farkındalığı alt testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucu ANCOVA kullanılarak, gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, düşük sosyo-kültürel özellikteki ailelere sahip çocukların ve buna ek olarak anadili eğitim dilinden farklı olan çocukların yazı farkındalığı performanslarını yüksek oranda desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkileşimli kitap okumanın diğer erken okuryazarlık becerilerinin (sözcük farkındalığı, alfabe bilgisi, sözel dil becerileri, fonolojik farkındalık, yazı yazma denemeleri) de gelişimine katkı sağladığı verilerine ulaşılmıştır.

Kerigan (2018), yaptığı araştırmada etkileşimli kitap okuma yöntemiyle oluşturulan programın okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş çocuklarının paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, empati ve arkadaşlık becerilerine etkililiğinin incelemiştir. Araştırmaya, 4-5 yaşında 9 çocuk katılmış ve çocuklara, 8 hafta boyunca toplam 4 adet resimli hikâye kitabı 3 kez etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak okunmuştur. Bu yöntem ile çocuklara “paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, empati ve arkadaşlık” becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Çalışmadaki verileri toplamada “Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları” ve “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” ölçeği kullanılmıştır. Ön-test son-test uygulamaları yapılmış ve elde edilen bilgiler (SPSS) programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartlarında yer alan sorulara çocukların verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği' ne ilişkin bulgulara göre çocukların sosyal becerilerinde ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Etkileşimli kitap okuma Semineri”, “Etkileşimli Kitap Okuma Uygulanması”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi” başlıklarına yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasını, sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu doğrultuda sosyal olguları inceleyen bu araştırma nitel bir çalışmadır.

Nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine tanımadığımız olguları araştırmaya odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Etkileşimli okuma modelini derinlemesine incelenmesini sağlayacak öğretmen görüşleri, örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyacağından bu çalışmanın deseni olgubilim deseni olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bogdan ve Biklen (1992)’a göre; görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymak amacıyla kullanılmakta olan bir yöntemdir (akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme yöntemi, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere 3 şekilde gerçekleştirilir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanır. Görüşülen kişinin sorulara istediği genişlikte cevap vermesi araştırmacıyı cevapların ötesinde derine inmesini sağlar (Karasar, 2016). Bu araştırmada görüşme çeşitlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve görüşmeler yüz yüze yapılmıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Çalışmanın grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışma grubunun örnekleme, amaçlı örnekleme yönteminden kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, yakın olan erişilmesi kolay olan durumlarda ve diğer örnekleme yöntemlerinin kullanılma olasılığı olmayan durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma eğitim semineri ve öğretmenlerle yüz yüze görüşme içerdiği için araştırmacının görev yaptığı ilçedeki tüm

anasınıfı öğretmenlerinden çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu yüzden araştırmaya en uygun örnekleme belirleme yöntemi olarak kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın örnekleme, Balıkesir ili Dursunbey ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, 2018/2019 eğitim öğretim yılında çalışmakta olan tüm okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın evreninde ve örnekleminde 18 okul öncesi öğretmeni mevcuttur. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 4’te dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4: Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Demografik Nitelik	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	18	100.0
	Erkek	0	0.0
	Toplam	18	100.0
Yaş	25-30 yaş	14	77.7
	31-36 yaş	2	11,1
	37 ve üstü	2	11,1
	Toplam	18	100.0
Mesleki Çalışma Yılı	1-5 yıl	8	44,4
	6-10 yıl	9	50,0
	11 yıl ve üstü	1	5,5
	Toplam	18	100.0
Sınıf Mevcudu	5-10 arası çocuk	7	38,8
	11-16 arası çocuk	6	33,3
	17 ve üzeri çocuk	5	27,7
	Toplam	18	100.0
Öğrenim durumu	Ön lisans	0	0,0
	Lisans	18	100,0
	Yüksek lisans	0	0,0
	Toplam	18	100.0
Mezun Olunan Alan	Anasınıfı Öğrt.	0	0,0
	Okul Öncesi Öğrt.	18	100,0
	Toplam	18	100.0
Etkileşimli Kitap Okuma Modeli Eğitimi Alma Durumu	Evet	0	0,0
	Hayır	18	100,0
	Toplam	18	0,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi (%100’ü) kadın ve hepsi (%100’ü) lisans, okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunudur. Grubun %77,7’si 25-30 yaş, %11,1’ i 31-36 yaş ve %11,1’ i 37 yaş ve üstü aralığındadır. Öğretmenlerin çalışma yılına bakıldığında %44,4’ü 1-5 yıl, %50’si 6-10 yıl, %5,5’i 11 yıl ve üstü aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma etkinliğini uyguladıkları sınıf mevcutları incelendiğinde %38,8’i 5-10 arası çocuk, %33,3’ü 11-16 arası çocuk, %27,7’si 16 ve üzeri çocuk ile çalışıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin hepsi (%100) etkileşimli kitap okuma modeli ile ilgili bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

3.3.Etkileşimli Kitap Okuma Semineri

Seminer, etkileşimli kitap okuma modelini öğretmenlere tanıtmak amacıyla planlanmıştır. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin ile gerçekleştirilmiştir. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anasınıflarında çalışmakta olan tüm öğretmenlerin katılımı sağlanmıştır. Seminer öncesinde öğretmenlere daha önce etkileşimli kitap okuma modeli hakkında eğitim alıp almadıkları sorulmuş ve hiçbir öğretmenin model hakkında eğitimi olmadığı görülmüştür. Seminer, Dursunbey İlçesi Çok Programlı Meslek Lisesi Konferans Salonunda, 23.05.2019 tarihinde, 09.00-12.00/13.00-17.00 saatlerinde iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından düzenlenen seminerin başlangıcında etkileşimli kitap okuma modeli tanıtılmış ve sonra oturumlara geçilmiştir. Birinci oturumda etkileşimli kitap okuma modelinin uygulama teknikleri olan PEER ve CROWD teknikleri tek tek açıklanmış uygulama örnekleri gösterilmiştir. İkinci oturumda Ek 1’de bilgileri yer alan “Kırmızı Fili Gördünüz Mü?” adlı kitap, atölye çalışması olarak uygulanmış öğretmenlerle birlikte etkileşimli kitap okuma modeli gerçekleştirilmiştir. Atölye çalışmasının yapıldığı ikinci oturum 3 aşamada gerçekleştirilmiştir:

Birinci aşamada; katılımcı öğretmenler, çocuk konumuna geçerek araştırmacının gösterdiği kitabın sayfalarında yer alan hikayenin içeriği ile ilgili sorularını cevaplamışlardır. Araştırmacı tekniklere uygun olarak katılımcıları yönlendirmiştir.

İkinci aşamada; katılımcı öğretmenler, sırayla yetişkin konumuna geçerek, diğer katılımcı öğretmenler çocuk konumuna geçmişlerdir. Uygulayıcı öğretmen etkileşimli kitap okuma modelini PEER ve CROWD tekniğine uygun sorular oluşturarak gerçekleştirmişlerdir.

Üçüncü aşamada ise; katılımcı öğretmenlerle etkileşimli kitap okuma modeli hakkında sohbet edilmiş ve öğretmenlerin bu modelle daha önce karşılaşmadığı görülmüştür. Bazı öğretmenler hikaye sırasında ara sıra soru sorduklarını fakat herhangi bir teknik kullanmadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlere bilimsel çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenler araştırmaya kendi istekleriyle katıldıklarını kabul ettiklerine dair Ek 2’de yer alan katılım kabul formunu imzalamışlar ve araştırmaya dahil edilmişlerdir.

3.4.Etkileşimli Kitap Okuma Uygulaması

Öğretmenlerden tanıtılan etkileşimli kitap okuma modelini sınıflarında uygulamaları istenmiştir. Ortak tek bir kitap uygulanması amacıyla araştırmacı tarafından “Nazlı’nın Uyku Saati” adlı belirlenen kitabın bilgileri Ek 3’te yer almaktadır. Kitap seçilirken okul öncesi

dönem çocuklarının gelişim düzeylerine, öğretim amaçlarına ve eğitim programında bulunan kazanımlara uygun olmasına dikkat edilmiştir. İçeriğinde bir tema olmasına, güven ve mutluluk duygularını içermesine, karakterin özdeşim kurulabilecek özellikleri olmasına bakılmıştır. Yazı ve resimlerin uyumlu olmasına, resimlerde etiketleme yapılabilecek nesnelere mevcut olmasına, yazı ve resim boyutlarının çocukların görebileceği boyutta olmasına, günlük yaşama kolayca aktarabilecekleri, tüm çocukları ilgilendiren ve ilgilerini çekebilecek bir konu olmasına dikkat edilmiştir. Seçilen kitap öğretmenlere dağıtılmıştır.

Öğretmenlerden, etkileşimli kitap okuma uygulamasını, seminer sonrasında takip eden ilk 2 hafta içinde, 24/05/2019 ile 07/06/2019 tarihleri arasında sınıflarında bir kez uygulamaları istenmiştir. Etkileşimli kitap okuma modelini sınıflarında uygulamasını gerçekleştiren tüm öğretmenlerden, 08/06/2019 ile 14/06/2019 tarihleri arasında görüşülmek üzere randevu alınmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

3.5.1. Etkileşimli Kitap Okuma Modelinin Anasınıflarında Uygulanmasıyla İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Etkileşimli kitap okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasıyla ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenlerin kişisel bilgilerini içermektedir. İkinci bölüm ise etkileşimli kitap okuma modelinin sınıflarda uygulanmasıyla ilgili soruları içermektedir. Görüşme formu Ek 4'te yer almaktadır.

3.5.1.1. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Görüşme formunun birinci bölümü olan öğretmenlerin kişisel bilgilerinde; öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, hizmet süresi, sınıf mevcudu ve mezun olduğu alan sorulmuştur.

3.5.1.2. Etkileşimli Kitap Okuma Modeli Hakkındaki Sorular

Araştırmada, alan yazın taramasına dayalı olarak kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve görüşme formunun sorularının belirlemeye yönelik hazırlanacak soru havuzu için farklı illerde görev yapan 3 öğretmenle telefonda görüşülmüştür. Alan yazını ve görüşmeler sonrasında araştırmacı tarafından görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formu geçerlik sorunlarının giderilmesi açısından uzman görüşü için 2 okul öncesi öğretmeni ve 3 akademisyene sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formundan iki madde çıkartılmış ve geriye kalan maddelerin amaca hizmet edeceği konusunda fikir birliği oluşmuş

ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Uzmanlar tarafından formun sorularının, açık ve anlaşılır biçimde olduğu belirtilmiş ve uzman görüşleriyle formun güvenilirliği sağlanmıştır.

Etkileşimli kitap okuma modelinin uygulanmasıyla ilgili öğretmenlere; uygulamadaki zorluklar, geleneksel kitap okuma modeline göre farkları ve model uygulamalarının arttırılması için öneriler sorulmuştur.

3.6.Verilerin Toplanması

Veriler toplanmadan önce görüşme yapılacak öğretmenlerin okul idaresinden izin alınmıştır. 18 öğretmenin her biri ile ayrı ayrı uygun zamanlara randevu alınarak görüşme tarihleri belirlenmiş ve belirlenen tarihlerde kendi okullarında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, gizliliği konularında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Ayrıca, katılımcılara görüşme sürecinde verdikleri bilgilerin gizli kalacağı, elde edilen bilgilerin bu araştırmanın dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacağı, araştırma sonuçlarını yazarken görüşülen bireylerin isimlerinin değil onlar için belirlenen kod isimlerin kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcılara soruların araştırmacı tarafından sorulacağı ancak; istenirse sorunun tekrar okunabileceği ve sorular yeterince açık değilse, açıklama yapılabileceği araştırmacı tarafından aktarılmıştır. Görüşme esnasında öğretmenlere sorulmak üzere önceden hazırlanan sorular sunulmuştur. Araştırmacı görüşmeleri yüz yüze gerçekleştirmiş ve katılımcıların kimse tarafından rahatsız edilmemesi sağlanmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama yarım saat sürmüştür.

3.7.Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında temel amaç elde edilmiş bulguların özetlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım ve şimşek, 2016).

Betimsel analiz; elde edilen veriler değiştirilmeden alıntılar şeklinde, daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır (Böke, 2011).

Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve şimşek, 2016).

İlk basamak “Betimsel Analiz İçin Bir Çerçeve Oluşturmak” tır. Bu basamakta araştırma sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir.

İkinci basamak “Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi” dir. Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Buna göre bazı veriler dışarıda kalabilir ya da önemli olmayabilir. Ayrıca bu aşamada, daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilir.

Üçüncü basamak “Bulguların Tanımlanması” dır. Düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir.

Dördüncü basamak ise “Bulguların Yorumlanması” basamağıdır. Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır.

Görüşmeye katılan 18 katılımcının her bir öğretmen için ayrı bir görüşme formu kullanılmış ve her birinin verdiği cevaplar tek tek ele alınarak incelenmiştir. Görüşme sırasında kullanılan formlarda hiçbir değişiklik yapılmadan aktarımı yapılmıştır. Görüşme ile öğretmenlerden alınan cevaplar ile bir analiz formu oluşturulmuştur. Veriler bu analiz formuna aktarılmıştır. Önceden belirlenmiş temalar altında bulgular ortaya konulmuştur. 18 öğretmen, Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu araştırmada etkileşimli okuma modelinin anasınıflarında uygulanması ile ilgili öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma modeli ile ilgili görüşlerini belirlemek için ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ ile elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden ‘Betimsel Analiz’ tekniği ile analiz edilmiştir. Bu bölümde veri toplama araçları ile elde edilen bulgular, verilerin analizi, bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1.Etkileşimli Kitap Okuma Modelini Uygulamada Yaşanılan Zorluklar ile İlgili Bulgular

Etkileşimli kitap okuma modelinin sınıflarda uygulanmasıyla ilgili yaşanan güçlükler öğretmen görüşleri doğrultusunda 4 alt başlıkta incelenmiştir.

4.1.1. Dikkatleri Toplamakta ve Sürdürmekte Yaşanılan Güçlükler ile İlgili Bulgular

Katılımcı 18 öğretmene, etkileşimli kitap okuma modelini, sınıflarında uygulanma sırasında çocukların dikkatlerini toplamakta ve sürdürmekte güçlük yaşama durumları sorulmuştur. Uygulanma sırasında çocukların dikkatlerini toplamakta ve sürdürmekte güçlük yaşadığını söyleyen 12 öğretmenin yaşadığı güçlükler ile ilgili ifadelerine dair veriler ve güçlük yaşamadığını söyleyen 6 öğretmenin ifadelerine dair veriler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: Dikkatleri Toplamakta ve Sürdürmekte Öğretmenlerin Güçlük Yaşama Durumları

	f	(%)	Görüşler	f	(%)
Evet	12	%66,7	Sınıf mevcudu fazla olduğu için	6	50,0
			Süreç uzun olduğu için	2	16,7
			Konu dışı konuşma olduğu için	2	16,7
			Konu bütünlüğü bozulduğu için	1	8,3
			Kitap ilgilerini çekmediği için	1	8,3
			Toplam	12	100,0
Hayır	6	%33,3	Kitap ilgilerini çektiği için	2	33,3
			Sorular merak uyandırdı için	3	50,0
			Aktif katıldıkları için	1	16,7
			Toplam	6	100,0
Toplam	18	100,0			

Tablo 5’ e göre katılımcı 18 öğretmenden 12’si (%66,7) etkileşimli kitap okuma modelini sınıflarında uygulaması sırasında dikkatleri toplamakta ve sürdürmekte güçlük yaşadığını, 6’sı (%33,3) ise güçlük yaşamadığını belirtmişlerdir. Dikkatleri toplamakta ve

sürdürmekte güçlük yaşadığını söyleyen 12 öğretmenden 6'sı (%50) sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklı dikkatleri toplamakta ve sürdürmekte zorlandıklarını söylemişlerdir. Dikkatleri toplamakta ve sürdürmekte zorlanan öğretmenlerden 2'si (%16,7) uygulama sürecinin uzun olduğunu, 2'si (16,7) konu dışı konuşmaların olduğunu söylemişler ve resimdeki detaylara hakkında konuştuklarını eklemişlerdir. 1 öğretmen (%8,3) çok fazla konuşma olmasından kaynaklı konu bütünlüğünün bozulduğunu ve dikkatlerin dağıldığını vurgulamıştır. 1 öğretmen (%8,3) ise kitabın ilgi çekmemesinden kaynaklı dikkatleri toplayamadığını belirtmiştir.

Dikkatleri toplamakta ve sürdürmekte güçlük yaşayan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Dikkatleri toplayıp okumaya başladık fakat hikayenin sonuna doğru kopmalar oldu. Çünkü söz alan bir çocuk bir detay hakkında aklına gelen, konu dışı bir anısını anlattığında diğer çocukların dikkati dağıldı.” (Ö12)

“Dikkatleri toplamakta sınıf mevcudunun fazla olması beni zorladı. Hikayeyi okumaya başladıktan sonra da her çocuğa söz vermek hikayeye ayrılan süreyi uzattı. Bu da dikkatlerin dağılmasına neden oldu.” (Ö14)

Dikkatleri toplamakta ve sürdürmekte güçlük yaşamadığını belirten 6 öğretmenden 2'si (%33,3) okunan kitabın çocukların ilgisini çektiği için, 3'ü (%50,0) sorulan soruların çocuklarda merak uyandırdığı için dikkatle dinlediklerini, 1 öğretmen (%16,7) ise aktif konuşmalar gerçekleştirdikleri için dikkatleri toplamanın ve sürdürmenin kolay olduğunu söylemişlerdir.

Dikkatleri toplamakta ve sürdürmekte güçlük yaşamayan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Kitabı okumadan kapağı incelerken çocuklarda merak duygusu oluştu. Kitabın ne hakkında olabileceğini konuştuk. Bu yüzden kitabın sonunu merak ettiler. Heyecanla birlikte dikkatlerini de sürdürdüler.” (Ö4)

4.1.2. Modeli Uygulamada Aktif Katılımı Sağlamada Yaşanılan Güçlükler ile İlgili Bulgular

Katılımcı 18 öğretmene, etkileşimli kitap okuma modelini, sınıflarında uygulanma sırasında çocukların aktif katılımlarını sağlamada güçlük yaşama durumları sorulmuştur. Uygulanma sırasında çocukların aktif katılımlarını sağlamada güçlük yaşadığını söyleyen 8

öğretmenin ifadelerine dair veriler ve güçlük yaşamadığını söyleyen 10 öğretmenin ifadelerine dair veriler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6: Aktif Katılımı Sağlamada Öğretmenlerin Güçlük Yaşama Durumları

	f	(%)	Görüşler	f	(%)
Evet	8	%44,5	Sınıf mevcudu fazla olduğu için	4	50,0
			Kural ihlali olduğu için	2	25,0
			Katılıma isteksiz oldukları için	2	25,0
			Toplam	8	100,0
	f	(%)	Görüşler	f	(%)
Hayır	10	%55,5	Kitap ilgilerini çektiği için	3	30,0
			Sorularla teşvik edildiği için	3	30,0
			Yönlendirme yapıldığı için	4	40,0
			Toplam	10	100,0
Toplam	18	100,0			

Tablo 6’ya göre katılımcı 18 öğretmenden 8’i (%44,5) etkileşimli kitap okuma modelini sınıflarında uygulaması sırasında aktif katılımı sağlamada güçlük yaşadığını, 10’u ise (%55,5) güçlük yaşamadığını belirtmişlerdir. Çocukların aktif katılımlarını sağlamada zorlandıklarını söyleyen 8 öğretmenden 4’ü (%50,0) mevcudun fazla olmasıyla söz hakkı vermekte zorlandığını, 2’si (%25,0) kural ihlal eden çocukların olmasıyla bazı çocuklara söz hakkı fırsatı bırakmadığını, diğer 2 öğretmen (%25,0) ise katılıma isteksiz çocukların olduğunu söylemişlerdir.

Aktif katılımı sağlama güçlük yaşayan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Bazı çocuklar söz almadan konuştukları için diğer çocukların konuşmalarına müsaade etmediler. Bu duruma uyarılarla müdahale etmiş olsam da ara ara devam etti.” (Ö6)

“Bazı çocuklar uygulamaya katılmak istemediler. Onlara ilişkin sorular sorsam da özellikle bir çocukm duygu ve düşüncelerini anlatmak istemedi.” (Ö3)

Aktif katılımlarını sağlamada zorlanmadıklarını söyleyen 10 öğretmenden 3’ü (%30,0) kitabın ilgi çektiğini ve uygulamaya kendi istekleriyle katıldıklarını, 3’ü (%30,0) çocukların katılımı için sorulan soruların çocukları konuşmaya teşvik ettiğini söylemişlerdir. Diğer 4 (%40,0) öğretmen ise çocukların konuşması için merak uyandıracak sorular seçerek, soruların sayısını ve çeşitliliğini arttırarak, açık uçlu sorular yerine daha net cevaplı sorular sorarak, sessiz duran çocuklara isimle hitap ederek yönlendirmelerde bulunarak aktif katılımı sağlamışlardır.

Aktif katılımı sağlama güçlük yaşamayan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Hikayeye okumaya başlamadan önce merak uyandırarak dikkatleri topladığım için tüm çocukları sorularıma heyecanla cevap verdiler.” (Ö7)

“Bazı soruları sorarken çocuklara isimleriyle hitap ettim. Böylece katılmayan çocuk kalmadı. Her çocuğun katılımını arttırmak için soru sayısını arttırarak soru sordum.” (Ö9)

“Açık uçlu sorularda çocukların daha az söz aldıklarını görünce tek cevaplı, cevapları net olan sorular sordum. Böylece çocuklar cevaplardan daha emin oldukları için katılmaya daha istekli ve özgüvenli oldular.” (Ö5)

4.1.3. Modeli Uygulamada Sınıf Mevcuduyla İlgili Yaşanan Güçlükler ile İlgili Bulgular

Katılımcı 18 öğretmene, etkileşimli kitap okuma modelini, sınıflarında uygulanmasında sınıf mevcudu ile ilgili güçlük yaşama durumları sorulmuştur. Uygulanma sırasında sınıf mevcudu nedeniyle zorlandığını söyleyen 12 öğretmenin ifadelerine dair veriler ve güçlük yaşamadığını söyleyen 8 öğretmenin ifadelerine dair veriler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Sınıf Mevcuduyla İlgili Öğretmenlerin Güçlük Yaşama Durumları

	f	(%)	Görüşler	f	(%)
Evet	12	%66,7	Sınıf mevcudu 10 çocuktan fazla olduğu için	9	75,0
			Kitabın resimlerini rahat göremedikleri için	1	8,3
			Dikkatleri toplayamadığı için	2	16,7
			Toplam	12	100,0
	f	(%)	Görüşler	f	(%)
Hayır	6	%33,3	Sınıf mevcudu az olduğu için	4	66,7
			Resimleri rahatça görebildikleri için	2	33,3
			Toplam	6	100,0
Toplam	18	100,0			

Tablo 7’ye göre katılımcı 18 öğretmenden 12’si (%66,7) etkileşimli kitap okuma modelini sınıflarında uygulaması sırasında sınıf mevcudu ile ilgili zorluk yaşadığını, 6’sı ise (%33,3) zorluk yaşamadığını belirtmişlerdir. Sınıf mevcudu ile ilgili güçlük yaşayan 12 öğretmenden 9’u (%75,0) sınıf mevcudlarının 10 çocuktan fazla olduğu, bu nedenle her çocuğa söz hakkı vermenin hikaye süresini uzattığını, her çocuğun konuşmasıyla dikkatlerin dağıldığını, söylemişlerdir. 1 öğretmen (%8,3) kitabın resimlerini rahatça gösteremediğini,

diğer 2 öğretmen (%16,7) ise kalabalıktan kaynaklı dikkatleri toplayamadıklarını ve bu nedenle uygulamayı yönetemediklerini söylemişlerdir.

Sınıf mevcuduyla ilgili güçlük yaşayan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Sınıf mevcudum 18 kişiydi. Herkesin resimleri görebilmesi sağlamak için oturma düzeni oluşturmakta zorlandım. Her bir çocukların dikkatini çekmeye çalışmak zaman aldı ve yordu. Hikayeyi okumaya geçtiğimizde tahmin sorusu ya da bu sayfadakileri anlatır mısınız, sorularında birçok çocuk konuşmak istedi bazılarında söz hakkı veremedim. Sınıf mevcudu bence en fazla 10 kişi olmalı.” (Ö1)

“Sınıf mevcudum 19 kişiydi. Her çocuğun konuşması için söz hakkı veriyorum ve haliyle sınıf kalabalık olunca hikayeye ayrılan süre uzamış oluyor. Bu da sıkılmalara neden oldu. Bence uygulama en fazla 7-8 çocuk ile uygulanmalı.” (Ö11)

Sınıf mevcudu nedeniyle zorlanmadığını söyleyen 6 öğretmenden 4’ü (%66,7) sınıf mevcudu az olduğu için uygulamada zorlanmadığını söylemişlerdir. Öğretmenler dikkatleri daha rahat topladıklarını ve sürdürdüklerini, aktif katılımı daha rahat sağladıklarını, çocuk-öğretmen ve çocuk-çocuk ilişkilerinde daha samimi olduklarını, samimi ortamlarda çocukların duygu ve düşüncelerini daha rahat anlatabildiklerini, daha sık söz aldıklarını belirtmişlerdir. 2 öğretmen (%33,3) ise kitabın resimlerini çocukların daha iyi gördüklerini bu sayede kitaptaki detayları daha rahat görebildiklerini, çocuklara ayrılan sürenin daha geniş olabildiğini belirtmişlerdir. Zorlanmayan öğretmenlerin sınıf mevcudunun en düşük 6 çocuk, en yüksek 10 çocuk olduğu görülmüştür.

Sınıf mevcuduyla ilgili güçlük yaşamayan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Uygulamayı 7 çocuk ile gerçekleştirdim. Çocukların sık sık konuşma fırsatı oldu. Bence çocuk sayısı daha fazla olmamalı.” (Ö16)

“Sınıfımda 9 çocuk vardı ve bunun uygulama için ideal olduğunu düşünüyorum. En fazla 10 kişilik sınıflarda uygulandığında başarılı olacağına inanıyorum. Az çocuk olduklarında daha samimi oluyor. Samimi ortamlarda çocuklar daha rahat düşüncelerini ifade edebiliyorlar. Birbirimize daha yakın oturuyoruz. Çocuklar bu sayede kitabın resimlerini daha iyi görebiliyorlar.” (Ö3)

Etkileşimli kitap okuma modeli için sınıf mevcudunun ideal sayısı katılımcı öğretmenlere sorulmuş ve öğretmenlerin ideal olarak gördüğü sınıf mevcudu verileri tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8: Öğretmen Görüşlerine Göre İdeal Sınıf Mevcutları

Görüşler	f	%
5 çocuğu geçmemeli	3	16,7
10 çocuğu geçmemeli	10	55,5
15 çocuğu geçmemeli	5	27,8
Toplam	18	100,0

Tablo 8’e göre katılımcı 18 öğretmenden 3’ü (%16,7) sınıf mevcudunun en fazla 1-5 çocuk arasında olması gerektiğini, 10’u (%55,5,) 6-10 çocuk arasında olması gerektiğini, 5 öğretmen (%27,8) ise 10-15 çocuk arasında olması gerektiğini belirtmişlerdir.

4.1.4. Modeli Uygularken Yaşanılan Diğer Güçlükler ile İlgili Bulgular

Katılımcı 18 öğretmene, etkileşimli kitap okuma modelini, sınıflarında uygulanmasında yaşadıkları diğer güçlükler sorulmuştur. Uygulanma sırasında yaşadığı diğer güçlüklerin olduğunu söyleyen 15 öğretmenin ifadelerine dair veriler ve diğer bir güçlük yaşamadığını söyleyen 3 öğretmenin ifadelerine dair veriler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9: Öğretmenlerin Yaşadıkları Diğer Güçlük Durumları

	f	(%)	Görüşler	f	(%)
Evet	15	%83,3	Hikayeye yönlendirmek	2	13,3
			Kural tanımamak	4	26,7
			Cevapları yönetebilmek	3	20,0
			Sistematiik soru sormak	6	40,0
			Toplam	15	100,0
Hayır	3	%16,7	Başka bir güçlük yaşamadım	3	100,0
			Toplam	3	100,0
Toplam	18	100,0			

Tablo 7’ye göre katılımcı 18 öğretmenden 15’i (%83,3) etkileşimli kitap okuma modelini sınıflarında uygulaması sırasında başka güçlükler yaşadığını, 3’ü ise (%16,7) diğer bir zorluk yaşamadığını belirtmişlerdir. Uygulama sırasında araştırmacının ele aldığı güçlüklerden başka bir güçlük yaşayan 15 öğretmenden 2’si (%13,3) dikkati dağılan çocuğu tekrar hikayeye yönlendirmekte, 4’ü (%26,7) aynı anda konuşmak isteyen ve söz almadan konuşan çocukların kural ihlalinde kaynaklı sınıf kontrolünü sağlamakta, 3’ü (%20,0) açık uçlu soruları yönetebilmekte, sohbetin dağılmasını engellemeye çalışmakta, konu bütünlüğünü

korumaya çalışmakta, 6'sı (%40,0) ise modeli özümsemekte ve soru tekniklerine uygun soru sormakta güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmacının ele aldığı güçlükler dışında yaşanan diğer güçlükler ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Konu bütünlüğünü sağlamakta çok zorlandım. Çünkü açık uçlu sorular sorduğumda söz alan bir çocuğun ne anlatacağını bilemiyorum. Söz alan çocuk aklına gelen başka bir şeyi anlatabiliyor. Başka bir çocuk onunla ilgili bir şey söylemek isteyebiliyor. Bu nedenle konu dağılıyor. Açık uçlu soruları yönetmekte zorlandım.” (Ö2)

“Modeli yeni tanımaktan kaynaklı bir zorluk yaşadım. Önceden soracağım soruları belirledim fakat okuma sırasında doğaçlama gerçekleşen soruları sormakta zorlandım.” (Ö10)

Katılımcı 18 öğretmenden 3'ü (%16,7) modeli uygularken farklı bir zorluk yaşamadıklarını, kitabın üstünde daha önceden birkaç kez çalışarak alıştırmalar yapmanın faydalı olduğunu, az çocuk olmasının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

“Hikaye okuma sırasında herhangi bir güçlük yaşamadım. Çocukların karşısına çıkmadan önce hikayeyi bol bol tekrar ettim. Nerelerde ne soracağımı belirledim. Onların nasıl tepkiler vereceğini düşündüm. Böyle bir planlamanın uygulamayı diğer modellerden ayıran önemli bir özellik olduğunu düşünüyorum.” (Ö8)

4.2.Etkileşimli Kitap Okuma Modelinin Geleneksel Kitap Okuma Modelinden Farklı Olarak Desteklemesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Etkileşimli kitap okuma modelinin geleneksel kitap okumadan farklı olarak görülen etkilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda 3 alt başlıkta incelenmiştir.

4.2.1. Geleneksel Okumadan Farklı Olarak Kalıcı Öğrenmeleri Desteklemesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcı 18 öğretmene, etkileşimli kitap okuma modelinin, geleneksel kitap okuma modelinden farklı olarak kalıcı öğrenmeleri desteklemesi durumu sorulmuştur. Uygulanmanın geleneksel kitap okuma modelinden farklı olarak kalıcı öğrenmeleri desteklediğini söyleyen 15 öğretmenin ifadelerine dair veriler ve farklı olmadığını söyleyen 3 öğretmenin ifadelerine dair veriler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10: Öğretmenlere Göre Geleneksel Kitap Okuma Modelinden Farklı Olarak Kalıcı Öğrenmeleri Desteklemesi Durumu

	f	(%)	Görüşler	f	(%)
Evet	15	%83,3	Aktif katıldıkları için	9	60,0
			Hayata transfer edebildikleri için	6	40,0
			Toplam	15	100,0
	f	(%)	Görüşler	f	(%)
Hayır	3	%16,7	Geleneksel kitap okuma da kalıcı öğrenmeleri destekler	2	66,7
			Kalıcı öğrenmeleri olumsuz etkiler	1	33,3
			Toplam	3	100,0
Toplam	18	100,0			

Tablo 10'a göre katılımcı 18 öğretmenden 15'i (%83,3) geleneksel kitap okuma modelinden farklı olacak şekilde kalıcı öğrenmeleri desteklediğini belirtmişlerdir. Etkileşimli okuma modelinin geleneksel okumadan farklı olarak kalıcı öğrenmeleri desteklediğini düşünen 15 öğretmenden 9'u (%60,0) çocukların aktif katıldıkları için yaşantıların kalıcı öğrenme sağladığını, 6'sı (%40,0) hayata transfer edebilmelerine fırsat sunduğu için öğrenmelerin daha kalıcı olacağını söylemişlerdir.

Etkileşimli kitap okumanın geleneksel kitap okumadan farklı olarak kalıcı öğrenmeleri desteklediğini söyleyen öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Bilindiği gibi yaparak yaşayarak öğrenmenin kalıcılığı daha fazladır. Geleneksel kitap okumadan farklı olarak çocuklar bu modelde aktifler. Dolayısıyla kalıcı öğrenmeleri de geleneksel okuma modeline göre daha kalıcı olacaktır.” (Ö5)

“En önemli farklardan biri bence budur. Çocuğa sorduğumuz sorularla çocuklar kendi hayatlarıyla ilişki kurabiliyorlar. Gerçek hayatla kurduğu bağ sayesinde öğrendiklerini somutlaştırıp benimseyebiliyor. Böylece geleneksel okumadan farklı olarak kalıcılığı arttırdığını düşünüyorum.” (Ö13)

Katılımcı 18 öğretmenden 3'ü (%16,7) ise kalıcı öğrenmeyi sağlamada geleneksel kitap okuma modelinden farklı olarak etkileşimli kitap okuma aleyhinde bir farklılık göremediklerini belirtmişlerdir. Kalıcı öğrenmeleri desteklemede geleneksel kitap okumadan fark görmeyen öğretmenlerin 2'si (%66,7) geleneksel okuma ile de kalıcı öğrenmelerin sağlandığını söylemişlerdir. 1 öğretmen (%33,3) aksine kalıcı öğrenmeyi sağlayamadığını, sohbetin uzaması ile konunun ve çocukların dikkatlerinin dağıldığını bu nedenle etkileşimli kitap okuma modelinin kalıcı öğrenmeler için uygun olmadığını söyleyerek eleştirmiştir.

Etkileşimli kitap okumanın geleneksel kitap okumadan farklı olarak kalıcı öğrenmeleri desteklemediğini söyleyen öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Konuşmaları çocuklara bıraktığımızda konunun dağıldığını düşünüyorum. Haliyle böyle bir ortamda kalıcı öğrenmelerin sağlanamayacağı kanaatindeyim.” (Ö12)

“Şimdiye kadar kitapları geleneksel modelde okuyordum ve bu şekilde de kalıcı öğrenmeler sağlanıyordu. Kalıcı öğrenme için etkileşimli okuma modelinin farklılıklar sunduğunu göremedim.” (Ö18)

4.2.2. Etkileşimli Kitap Okumanın Geleneksel Okumadan Farklı Olarak Kavramların Anlaşılmasını Desteklemesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcı 18 öğretmene, etkileşimli kitap okuma modelinin, geleneksel kitap okuma modelinden farklı olarak kavramların anlaşılmasını desteklemesi durumu sorulmuştur. Uygulanmanın geleneksel kitap okuma modelinden farklı olarak kavramların anlaşılmasını desteklediğini söyleyen 9 öğretmenin ifadelerine dair veriler ve farklı olmadığını söyleyen diğer 9 öğretmenin ifadelerine dair veriler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11: Öğretmenlere Göre Geleneksel Kitap Okuma Modelinden Farklı Olarak Kavramların Anlaşılmasını Desteklemesi Durumu

	f	(%)	Görüşler	f	(%)
Evet	9	%50,0	Aktif katıldıkları için	5	55,6
			Yaşantı sağladığı için	2	22,2
			Bilinmeyen kelimelerin tanımları yapıldığı için	2	22,2
			Toplam	9	100,0
	f	(%)	Görüşler	f	(%)
Hayır	9	%50,0	Geleneksel kitap okumada da kavramlar anlaşılır	9	100,0
			Toplam	9	100,0
Toplam	18	100,0			

Tablo 10’a göre katılımcı 18 öğretmenden 9’u (%50) geleneksel kitap okuma modelinden farklı olacak şekilde kavramların anlaşılmasını desteklediğini belirtmişlerdir. Etkileşimli okuma modelinin geleneksel okumadan farklı olarak kavramların anlaşılmasını desteklediğini düşünen 9 öğretmenden 5’i (%55,6) çocukların geleneksel okumadan farklı olarak aktif katıldıkları için, kavramlar hakkında yaşantı kazandıklarını, 2’si (%22,2) önceden yaşadıkları durumlar arasında bağ kurup yaşama ilişkilendirdikleri için, kavramları daha kolay anlamlandıracaklarını, diğer 2’si (%22,2) ise bilinmeyen kavram ve kelimelerin anlamlarının

öğretmen tarafından tanımları yapıldığı için geleneksel kitap okumadan farklı olarak kavramların anlaşılmasını kolaylaştıracağını belirtmişlerdir

Etkileşimli kitap okumanın geleneksel kitap okumadan farklı olarak kavramların anlaşılmasını desteklemede farklar olduğunu söyleyen öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Tabi ki farklar vardı. Mesela hedeflediğim kavramlar dışında çocukların bilmedikleri kelimeler olduğunu söylediklerinde kelimelerin tanımlarını yapabildim. Tanımını yaptığım kelimeyi öykü içinde gördükleri için daha kolay somutlaştırıp anlamlandırdılar.” (Ö7)

“Kavramlar daha kolay anlaşıldı. Çünkü hedeflediğim kavram üzerinde bol bol sohbet edebildik. Yaşantılarından örnekler sunabildikleri için daha kolay kavradılar.” (Ö17)

Katılımcı 18 öğretmenden 9’u (%50,0) ise kavramların anlaşılmasında geleneksel kitap okuma modelinden farklı olarak etkileşimli kitap okuma aleyhinde bir farklılık göremediklerini belirtmişlerdir. Kavramların anlaşılmasını desteklemede geleneksel kitap okumadan fark görmeyen 9 öğretmen, modelin beklentilerini karşılamadıklarını, kavramların anlaşıldığını fakat geleneksel okumada da kavramların anlaşıldığını bu bakımdan geleneksel okuma modelinden farklı etkiler göremediklerini söylemişlerdir.

Etkileşimli kitap okumanın geleneksel kitap okumadan farklı olarak kavramların anlaşılmasını desteklemede farklar olmadığını söyleyen öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Geleneksel kitap okuduğumuz zamanda da kavramların kolayca anlaşıldığını düşünüyorum. Başka nedenlerle etkileşimli okuma modeli tercih edebilirim fakat kavramların daha kolay anlaşılması için tercih etmem, bu konuda bir fark göremedim.” (Ö9)

“Hikayeyi okuduğumuzda kavramlar anlaşıldı. Fakat ben bu kitabı geleneksel kitap okuma modeliyle okusaydım da bu kavramlar anlaşılacaktı.” (Ö18)

4.2.3. Etkileşimli Kitap Okumanın Geleneksel Okumadan Farklı Olarak Gelişim Alanlarını Desteklemesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan 18 öğretmene, etkileşimli kitap okuma modelinin, geleneksel kitap okuma modelinden farklı olarak gelişim alanlarını desteklemesi durumu sorulmuştur. Uygulanmanın geleneksel kitap okuma modelinden farklı olarak gelişim alanlarını desteklediğini söyleyen 18 öğretmenin ifadelerine dair veriler Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12: Öğretmenlere Göre Geleneksel Kitap Okuma Modelinden Farklı Olarak Gelişim Alanlarını Desteklemesi Durumu

	f	(%)	Görüşler	f	(%)
Evet	18	%100,0	Dil gelişim alanını destekler	12	35,3
			Bilişsel gelişim alanını destekler	13	38,3
			Sosyal-Duygusal gelişim alanını destekler	9	26,4
			Toplam	34	100,0
Toplam	18	100,0			

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan tüm öğretmenler etkileşimli kitap okuma modelinin geleneksel kitap okuma modelinden farklı olarak çocukların gelişim alanlarını etkilediği konusunda hemfikir olmuşlardır. Öğretmenler bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarına olumlu katkıları olduğunu savunmuşlardır. 18 öğretmenden 12'si (%35,3) dil gelişim alanını desteklediğini, 13'ü (38,3) bilişsel gelişim alanını desteklediğini, 9'u (%26,4) ise sosyal-duygusal alanı desteklediğini belirtmişlerdir. Diğer gelişim alanları hakkında görüş bildiren olmamıştır.

Etkileşimli kitap okumanın geleneksel kitap okumadan farklı olarak gelişim alanlarını desteklemede farklar olduğunu söyleyen öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Bu modelde çocuğun açık uçlu sorularla düşünmesi ve tahminlerde bulunması sağlanıyor. Bu da çocukların problem çözme ve analitik düşünme becerilerini geliştiriyor. Düşündüklerini ifade edebilmesi için çocukları konuşmaya teşvik ediyor ve dil becerileri devreye giriyor. Bu sayede dil gelişim alanını da desteklemiş oluyor.” (Ö4)

“Çocukların bilmediği kelimeleri tanımladığımız için kelime dağarcıkları artıyor. Bir de çocuklara sorular sorduğumuzda onları düşünmeye sevk ediyoruz. Cevap vermek isteyen çocuk kurallara uyma davranışı sergileyerek söz istiyor bu da sosyal yaşam becerilerini desteklerken özgüvenini de artırıyor.” (Ö10)

“Sorular sorarak çocukları konuşmaya iten bir modelin dil gelişim alanını etkilemesi kaçınılmazdır. Ayrıca çocukların duygu ve düşüncelerine fırsat sunduğu için sosyal-duygusal gelişim alanını da etkilediğini söyleyebilirim.” (Ö15)

4.3.Etkileşimli Kitap Okuma Modeli Uygulamalarını Arttırmak İçin Öğretmenlerin Önerileri ile ilgili bulgular

Etkileşimli kitap okuma modelinin uygulanabilirliğini arttırmak için öğretmenlere neler önerebilecekleri sorulmuştur. Önerilerde bulunan 18 öğretmenin ifadelerine dair veriler Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13: Etkileşimli Kitap Okuma modeli ile ilgili Öğretmenlerin Önerileri

Görüşler	f	%
Sınıf mevcudu azaltılmalı ya da sınıf gruplaştırılmalı	8	44,4
Resimler projeksiyonla gösterilmeli	7	38,9
Soru ve cevaplama süreleri sınırlandırılmalı	3	16,7
Toplam	18	100,0

Tablo 13 incelendiğinde, etkileşimli kitap okuma modelinin uygulanmasına öneride bulunan 18 öğretmenden 8'i (%44,4) sınıf mevcutlarının az olması gerektiğini, ne kadar az çocuk olursa uygulanabilirliğin o derece artacağını ve bu bakımdan sınıftaki çocukları küçük gruplara ayırarak uygulamayı önermişlerdir. Öğretmenlerden 7'si (%38,9) okunan kitabın resimleri projeksiyonla yansıtıldığında çocuklar detayları daha iyi göreceğini, çocukların dikkat sürelerinin artacağını ve modelin uygulanabilirliği de arttıracığını söylemişlerdir. Diğer 3 öğretmen (%16,7) ise sorulara sınır getirilmesini önermişlerdir. Soruların artmasıyla hikayeye ayrılan sürenin uzadığı ve bu nedenle dikkatlerin dağıldığını söyleyen öğretmenler soru sayısının azaltılması uygulanabilirliği arttıracığını belirtmişlerdir. Bir açık uçlu soruya birden fazla çocuğun cevap vermesiyle konunun dağıldığını söyleyen öğretmenler açık uçlu sorulara verilen cevap sayısının sınırlandırılmasını önermişlerdir. Bu durumları yansıtan bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Etkileşimli kitap okuma modeli birçok gelişim alanını destekliyor. Çocukların aktif katılımlarını ve konuşmalarını sağladığı için daha sonra sınıfta uygulamayı düşünüyorum. Kalabalık sınıflarda tüm çocuklara söz vermek çok zor olduğu için modelin uygulanabilirliğini arttırmak için uygulanacak olan grubu küçük gruplara ayrılmasını öneririm.” (Ö1)

“Modelin uygulanabilirliğini arttırmak adına soru sayısının azaltılmasını öneririm. Böylece her bir soru için daha uzun süre konuşma fırsatı olacaktır.” (Ö6)

“Çocukların dikkatini çektiğimizde modelin uygulanabilirliğinin artacağını düşündüğümünden çocukların dikkatlerini çekebilmek için kitabın resimlerini projeksiyonla duvara yansıtılmasını öneririm.” (Ö14)

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Etkileşimli kitap okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler, geleneksel kitap okuma modeli ile kıyaslamaları ve uygulamaların artması açısından önerileri ile ilgili veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bölümde elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların literatürde yapılan çalışmaların sonuçları ile tartışılması yer almaktadır.

1. Öğretmenlerin çoğunluğu dikkatleri toplamakta ve sürdürmekte güçlük yaşamışlardır. Dikkatleri toplamakta ve sürdürmekte güçlük yaşayan öğretmenlerin sınıf mevcutlarınının 10 çocuktan fazla olduğu görülmektedir. Güçlük yaşamayan öğretmenlerin sınıf mevcutları incelendiğinde mevcutların 10 çocuktan az olduğu görülmektedir. Öğretmenler, sınıf mevcudunun kalabalık olmasının yaşanan güçlüklerin en belirgin sebebi olarak göstermişlerdir.

Sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle, çocukların dikkatlerini toplamakta ve sürdürmekte güçlük yaşamışlardır. Öğretmenler kitabın resimlerini çocuklara rahatça gösteremediklerini ve her çocuğa söz hakkı vermekte sınıf mevcudu bakımından güçlük yaşadıklarını, bu nedenle çocukların konuşmalarında kısıtlama yapmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Yaşanılan güçlükler nedeniyle etkileşimli kitap okuma modelini sınıflarında uygulamak istememişlerdir. Yapılan araştırmalar bu sonuçları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin hikaye etkinlikleri incelendiğinde, etkileşimli kitap okuma modelini tercih etmedikleri, okumalara kısa bir süre ayırdıkları, etkileşimli okuma modelinin yerine daha çok etkileşimsiz okumayı tercih ettikleri ve daha çok kapalı uçlu sorular sordukları görülmüştür (Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015).

Etkileşimli kitap okuma uygulamalarında öğretmenlerin yaşadığı güçlükler alan yazınla paralellik göstermektedir. Alan yazında da yaşanan güçlükler, sürenin uzaması, dikkatlerin dağılması, konu bütünlüğünün bozulması, sistematik sorularda zorlanması şeklinde sıralanmaktadır. Bu nedenlerle modelin tercih edilmediği literatürdeki araştırmalarda görülmektedir.

2. Öğretmenlerin çoğunluğu aktif katılımı sağlamada zorlanmamışlardır. Çocukların kendi istekleriyle konuşmak istediği görülmüştür. Etkileşimli okuma modelinde çocukların aktif katılımlarının esas alınması bazı öğretmenler tarafından eleştirilmiştir. Öğretmenler, çocukların konu ile bağdaşmayan konuşmalar yapmalarının, dikkatleri dağıttığını, konu bütünlüğünü bozduğunu ve aktif konuşmalarla hikaye süresinin uzadığını belirterek aktif katılımların sınırlandırılmasını savunmuşlardır.

Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte okuma etkinliklerini inceleyen bir araştırmada çocukların ev ortamına göre okul ortamındaki uygulamalara katılımlarının daha fazla olduğunu görülmektedir. Çocukların, anne babaları ile okudukları uygulamaya, öğretmenleri ile okudukları katılımlarından daha az olduğu görülmüştür (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016).

3. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu modeli uygularken zorluklar yaşamışlardır. Dikkatleri toplamakta ve sürdürmekte, resimleri çocuklara göstermekte, tüm çocuklara söz hakkı vermekte en önemlisi de sistematik soru sormakta ve değerlendirip genişleterek geri cevaplamakta zorlanmışlardır.

Etkileşimli okuma modeli ev ortamında da incelendiğinde anne babaların benzer zorluklar yaşadığı görülmüştür. Anne babalar sürenin uzaması ile dikkatlerin dağıldığını, konu bütünlüğünün bozulduğunu, sistematik sorular sormanın zorluğunu belirtmişlerdir (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2017).

Yalnız öğretmenler sınıf mevcudu kalabalık olduğunda uygulama sırasında güçlükler yaşadıklarını belirtirlerken yapılan araştırmalar ebeveynlerin tek çocukla da zorluklar yaşadıklarını göstermektedir.

4. Öğretmenler geleneksel okuma ile etkileşimli okuma modelini kavramların kazanılması bakımından değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin yarısı etkileşimli kitap okumanın geleneksel okuma modelinden farklı olarak kavramların öğrenilmesinde bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Diğer yarısı ise kavramların tanımlanmasıyla ve gerçek hayatla ilişkilendirilmesiyle daha kolay kazanılacağını vurgulamışlardır.

Araştırmalar yapılan tanımlar ve sohbetlerle kavramaların daha kolay öğrenileceğini saptamıştır (Cameron, 2001). Çocukların hikayeyi anlamalarında anlamlı bir artış olduğunu savunan bir araştırmada, çocukların hem okunan kitapla ilgili sorulara verdikleri

cevaplar, hem de okunan kitabın oluş sırasına göre hikaye kartlarını sıralayabilme becerilerinde anlamlı bir artış görülmüştür (Gölcük, Okur ve Berument, 2015).

Etkileşimli okuma ile yapılan müdahale programlarında çocukların hikayeyi anlama ve anlatılan hikaye ile ilgili daha fazla bilgi hatırlama şeklinde sonuçlar mevcuttur (Zevenbergen, Whitehurst ve Zevenbergen, 2003; Trivette vd., 2012). Kitap okuma sürecinde hikayelerle ilgili neden sonuç ilişkisi kurarak sorular sorulması, çocukların hikayeyi anlamalarını kolaylaştırarak anlama becerilerini destekler ve çıkarımlar yapmalarını sağlar (Kleeck, 2008).

Kavramların anlaşılmasında öğretmenler bir çoğunluk sağlayamazken yapılan araştırmalar etkileşimli kitap okumanın kavramların anlaşılmasında etkili bir yöntem olduğunu söylemektedir.

5. Öğretmenlerin çoğunluğu, etkileşimli okuma modelinin geleneksel okuma modelinden farklı olarak kalıcı öğrenmeleri daha fazla desteklediğini söylemişlerdir. Bu bakımdan kavramların kazanılmasında etkileşimli okuma modelinin geleneksel okumadan farkı olmadığını düşünen öğretmenlerin de kalıcı öğrenme konusunda farklar olduğunu ve daha fazla desteklediğini düşündükleri görülmüştür.

Aktif katılım sağlayan çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesi ile öğrenmelerin kalıcılığı olacağı, kazandıkları yaşantılarla hatırlamaların daha kolay olacağı ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar öğretmen görüşlerini desteklemektedir.

Çocukların aktif olması öğrenmelerdeki kalıcılığı arttırmaktadır (Ün Başaran, 2006). Etkileşimli okuma modelinin sosyal beceri üzerine etkisinin incelendiği araştırmada 1 aylık süreçte çocukların öğrendiklerinin kalıcılığını koruduğu ortaya konmuştur (Kerigan,2018). Yapılan izleme çalışmasında da etkileşimli kitap okuma modeli okuduğunu anlama becerilerini destekleyerek akademik başarıları arttırdığını ortaya konmuştur (Ergül vd, 2016). Okuma esnasında çocuğun resimleri görmesi, metni işitmesi ve konuşmasıyla öğrenmenin kalıcılığını desteklediği belirtilmektedir (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkileşimli kitap okumanın kalıcı öğrenmeleri desteklediğini söylemektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmen görüşüyle paralellik göstermektedir. Aktif katılımların kalıcı öğrenmeleri desteklediği yapılan araştırmalarla vurgulanmaktadır.

6. Öğretmenlerin hepsi gelişim alanlarını etkilediği konusunda hemfikir olmuşlardır. Öğretmenler, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarını desteklediğini söylemişlerdir. Etkileşimli kitap okuma modelinin gelişim alanları üzerine etkisini araştıran birçok araştırma mevcuttur. Sonuç olarak hepsi öğretmen görüşleriyle örtüşmekte ve etkileşimli kitap okuma modelinin gelişim alanlarını olumlu olarak etkilediği görülmektedir.

Etkileşimli kitap okuma, bilişsel gelişim alanda çocukları soyut düşünceden somut düşünceye sevk eder, kelime dağarcığını geliştirir, problemlere çözüme ve analitik düşünme becerilerini destekler (Tür ve Turla, 2010).

Her ne kadar etkileşimli okuma modelinin etkilediği gelişim alanları ve beceriler daha fazlaysa da geleneksel okuma modeli de gelişim alanlarını ve becerileri etkilemektedir. Etkileşimli kitap okuma modeli çocukların ifade edici dil becerileri, geleneksel kitap okuma modelinin ise dinlediğini anlama ve aynı sesle başlayan kelimeleri bulma becerileri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Lonigan vd., 1999)

Öğretmenler etkileşimli kitap okumanın gelişim alanlarına olumlu etkileri olduğunu savunmuşlardır. Yapılan araştırmalarda bu görüşleri desteklemektedir. Etkileşimli kitap okuma modelinin gelişim alanlarını desteklediği görülmektedir.

7. Etkileşimli okuma modelinin alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmesi, yazı ve ses bilgisel farkındalığı kazandırması, iletişim becerileri kazandırması, kelimelerin doğru telaffuz edilmesini sağlaması gibi faydalarla dil gelişim alanına katkı sağladığı modeli uygulayan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Etkileşimli kitap okuma modelinin dil gelişimi alanına etkilerini inceleyen araştırmalarda, alıcı ve ifade edici dil becerilerini, yazı ve ses bilgisel farkındalığı etkilediği görülmüştür (Ergül vd, 2015; Tetik, 2015).

8. Çocukların bu model ile başkasının veya kendisinin duygu ve düşüncelerini kontrol ederek ifade etmesi, kendisini kahramanların yerine koyarak yeni davranışlar kazanması, kişiler arası olumlu ilişkiler içerisinde yer alan empati, iş birliği, paylaşma, yardımlaşma gibi becerileri kazanmasıyla sosyal-duygusal gelişim alanının desteklendiği alınan öğretmen görüşleri ile ortaya konmuştur.

Sosyal gelişim alanı üzerine etkilerine bakıldığında etkileşimli kitap okumanın, çocuklara uyum kazandırmakta, çocukların sorunlarına çeşitli çözüm yolları üretmelerini sağlamakta,

çocuklara güven kazandırmakta, doğruyu ve yanlış ayırtabilmelerini sağlamakta, çocukların hayal güçlerini kullanabilmelerini sağlamakta, kendilerine ait duygu, düşünce ve deneyimlerle bağlantı kurabilmelerini desteklemekte olduğu görülmektedir (Er, 2016; Tanju, 2010; Kerigan, 2018).

9. Etkileşimli okuma modelinin, gelişim alanlarına ve kalıcı öğrenmelere katkı sağladığı öğretmen görüşleriyle de desteklenmiştir. Öğretmenler, modelin anasınıflarında uygulanabilmesi için sınıf mevcudunun düşürülmesini, soru sayısının azaltılmasını, süre kısıtlaması getirilmesini, çocuklara daha az söz hakkı verilmesi gerektiğini söyleyerek modelin uygulanması hususunda öneriler sunmuşlardır.

Etkinlik sorularına ve uygulama süresine kısıtlama getirmeyi önermişlerdir. Öğretmenlerin okuma etkinlikleri inceleyen bir araştırmada, okuma etkinliğine yaklaşık on beş ila otuz dakika süre ayırdıkları, hikaye öncesinde sohbet ettikleri ve hikaye sonrasında sorular sordukları fakat hikaye okuma sırasında soru sormadıkları görülmüştür (Gönen ve diğerleri, 2010).

Öğretmenler etkileşimli kitap okuma uygulamasının başarılı olabilmesi ne kadar az çocuk olursa o kadar etkili olduğunu savunmuşlardır. Bu doğrultuda sınıf mevcudunu azalmayı veya sınıfı küçük gruplara ayırarak uygulamayı önermişlerdir. Evde ebeveyni ile bire bir uyguluyor oluşu bu öneriyi desteklemektedir. Bire bir uygulamanın başarılı olduğunu söyleyen araştırmalarla örtüşmektedir. Anne babalar bire bir çocuklarına kitap okurken soru cevap yöntemini kullanmasıyla etkileşim kurmaları, çocuklarının alıcı ve ifade edici dil becerilerini önemli derecede arttırdığı görülmüştür (Işıkoğlu vd, 2015; Ergül vd, 2016).

Öğretmenlerin sınıf mevcudunun azaltılması konusundaki önerileri etkileşimli okuma modeline uygun olabileceği fakat uygulama sorularının ve uygulama süresinin kısıtlanması konusundaki önerileri etkileşimli kitap okuma modeline uygun olamayacağı düşünülmektedir.

5.2.ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen verilere ait bulgulara dayanarak önerilere yer verilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan Balıkesir İli Dursunbey ilçesinde bulunan okul öncesi öğretmenleri anasınıflarında etkileşimli kitap okuma uygulamaları yaparak modeli çeşitli yönleriyle değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında yapılan analizlerle mevcut sınıf koşullarında modelin etkin olarak uygulanabilirliği irdelenmiş ve karşılaşılan sorunlar ortaya konulmuştur. Etkileşimli okuma modelinin yaygınlaştırılması ve etkinliğinin artırılabilmesi için çeşitli önerilerde bulunulabilir. Araştırma sonuçlarına göre;

1. Etkileşimli kitap okuma modelinin uygulamalarının yaygınlaşması ve öğretmenler tarafından özümsemesi için model hakkında hizmet içi eğitimlerin planlanması,
2. Modelin etkinliğinin artırılabilmesi adına öğretmenlerin modeli sınıflarında düzenli olarak uygulamalarının teşvik edilmesi,
3. Sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda modelin küçük gruplar halinde uygulanması,
4. Modelin rahatlıkla uygulanabileceği sayfa boyutlarında ve görsel olarak zengin içeriğe sahip yayınların çeşitlendirilmesi ve yaygınlaştırılması için yayınevlerinin teşvik edilmesi,
5. Ebeveynlere yönelik etkileşimli kitap okuma modeli tanıtım faaliyetleri icra edilerek evlerinde de bu modeli uygulamaları konusunda teşvik edilmesi.
6. Model uygulanması hakkında sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan farklı özelliklere sahip örneklerde bu çalışmaya benzer araştırmalar yapılarak modelin uygulanması ve literatüre katkı sağlanması,

önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2002). *Çocuklarda Dilin Değerlendirilmesi: Betimleyici Yaklaşım*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 35(1), 121-128.

Akoğlu, G. Ergül, C. Duman, Y. (2014). *Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri*, İlköğretim Online, 13(2), 622-639, 2014. <http://ilkogretim-online.org.tr>. (Erişim: 09.05.2018)

Akoğlu G. (2016). *Uygulama Adımları*, Edt: Cevriye ERGÜL. Etkileşimli Kitap Okuma Programı. Eğiten Kitap. Ankara

Akyol, T. (2012). *Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Alpay, M. (1991). *Ona kitabı sevdirelim. Kütüphane: Dünyü yarına bağlayan köprü* içinde (s.76-78), İstanbul: TKD.

Ambler, K. L. and Maul, C. A. (2014). *Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders*. Communication Disorders Quarterly. 34(4):237-247 with 225 Reads.

https://www.researchgate.net/publication/273448322_Embedding_Language_Therapy_in_Dialogic_Reading_to_Teach_Morphologic_Structures_to_Children_With_Language_Disorders (Erişim:23.10.2019)

Arslan, Ü. (2011). *Okul Öncesi Eğitiminde Temel Becerilerin ve Sosyal Davranışların Kazandırılması*. Edt: Gelengül HAKTANIR. Okul Öncesi Eğitime Giriş Ankara: Anı Yayıncılık

Aslan, C. (2007). *Yaşam Gerçekliğinin Çocuklara İletilmesi Bakımından '100 Temel Eser'deki Öyküler Üzerine Bir Çözümleme*. Sözel bildiri, 4th International Children Films Festival ve Congress 'Children Under Risk', İstanbul.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. & Nolen, S. (1999). *Psikolojiye giriş*. (Çev: Yavuz Alogan) Ankara: Arkadaş

Baker, Linda, Deborah, Scher & Kirsten Mackler. (1997). *Home and family influence son motivations for reading*. Educational Psychologist, 32(2):69-82. with 4,940 Reads. https://www.researchgate.net/publication/240240898_Home_and_Family_Influences_on_Motivations_for_Reading (Erişim:10.06.2018)

- Bayhan, S. P., ve Artan, İ. (2011). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S. ve Aral, N. (2017). *Annelerin Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Süreçlerine Görüşleri*. Türk Eğitim Derneği 42(191), 53-68.
- Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon A Division of Simon & Schuster Inc.
- BÖKE, K.(Ed.)(2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (3.baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd.Şti.
- Brock, A. & Rankin, C. (2008). *Communication, language and literacy from birth to five*. London:Sage.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. United Kingdom: Cambridge.
- Crain-Thoreson, C. and Dale, P. S. (1999). *Enhancing Linguistic Performance Parents and Teachers as Book Reading Partners for Children with Language Delays*. Topics in Early Childhood Special Education, 19(1), 28-39.
- https://www.researchgate.net/publication/249834536_Enhancing_Linguistic_Performance_Parents_and_Teachers_as_Book_Reading_Partners_for_Children_with_Language_Delays
(Erişim: 05.07.2018)
- Çelebi Öncü, E. (2016). *Etkileşimli Kitap Okumanın Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Durumlara Yaklaşımlarına Etkisinin İncelenmesi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4(4), 489-503.
- Dağlıoğlu, H.E. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). *Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Hikâye Kitaplarının Şiddet ve Korku Öğeleri Açısından İncelenmesi*. Türk Kütüphaneciliği Dergisi,23(3), 510-534.
- Denham, S., Blair, K., Demlilder, E., Levitas, J., Sawyer., K., Auerbach, S. & Queenan, P. (2003). *Preschool emotional competence:Pathway to social competence*. Child Development, 74(1), 238-256.
- https://www.researchgate.net/publication/10867170_Preschool_Emotional_Competence_Pathway_to_Social_Competence(Erişim: 25.01.2019)
- Dowdall N, Cooper PJ, Tomlinson M, Skeen S, Gardner F, Murray L. (2017). The Benefits of Early Book Sharing (BEBS) for Children Cognitive and Socio-emotional Development in South

Africa: Study Protocol for Randomised Controlled Trial. *Trials*. 2017;18(118).
https://www.researchgate.net/publication/314490754_The_Benefits_of_Early_Book_Sharing_BEBS_for_child_cognitive_and_socio-emotional_development_in_South_Africa_Study_protocol_for_a_randomised_controlled_trial (Erişim:16.04.2019)

Efe, M. (2018). *Düşük Sosyo-Kültürel Özellikteki Okulöncesi Dönem 48-66 Ay Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programının Yazı Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Ege, P., Acarlar, F., ve Güteryüz, F. (1998). *Türkçe Kazanımında Yaş ve Ortalama Sözce Uzunluğunun İlişkisi*. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 13(41), 19-33.

Ekici, S. (2014). *Ankara'daki Anaokullarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Elmonayer, R. A. (2013). *Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading*. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2012.703183>(Erişim:20.12.2018)

Er, S. (2016). *Okul Öncesi Dönemde Anne Babaların Etkileşimli Hikâye Kitabı Okumalarının Önemi*. *Başkent University Journal Of Education*, 3(2), 156-160.

Erdoğan, N. I., & Akay, B. (2015). *Okul Öncesi Eğitimde Hikaye Okuma ve Öğretmen Sorularının İncelenmesi*. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/maeuefd/article/view/1098001162>

Ergül, C. Akoğlu, G. Sarıca, D. Tufan, M. Karaman, G. (2015). *Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2015; 11(3): 603-619

Ergül, C. Akoğlu, G. Sarıca, D. Karaman, G. (2016). *Anasınıfında Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sonraki Okuma Becerilerine Etkisi: İzleme Çalışması*. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 191-219, Nisan 2019

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitapevi. Çev: Dönmez, N. Çelen, A.

Garzotto, F., Paolini, P. & Sabiescu A. (2010). *Interactive storytelling for children. Proceedings of the 9th international conference on interaction design and children*. New York. https://www.researchgate.net/publication/221238495_Interactive_storytelling_for_children (Erişim: 05.12.2018)

Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., Davis, M. J. & Kim, M. (2013) *Exploring the Underlying Factor Structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Some Caveats*, *Early Education & Development*, 24:2, 123-137. https://www.researchgate.net/publication/271940570_Exploring_the_Underlying_Factor_Structure_of_the_Parent_Reading_Belief_Inventory_PRBI_Some_Caveats(Erişim: 08.11.2018)

Gormley, S., & Ruhl, K.L. (2005). *Dialogic shared storybook reading: An instructional technique for use with young students in inclusive settings*. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 307–313. https://www.researchgate.net/publication/233250456_Dialogic_Shared_Storybook_Reading_An_Instructional_Technique_for_Use_with_Young_Students_in_Inclusive_Settings (Erişim:11.11.2018)

Halat, A. (2017). *5-6 Yaş Grubu Çocuklara Paylaşma, İş Birliği ve Sorumluluk Değerlerinin Kazandırılmasında Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğinin Etkililiğinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Yüksek lisans Tezi. Ankara.

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

Hindman, A. H., Skibbe L.E. & Foster, T. D.(2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort, *Read Write*. 27287–313

Goldin-Meadow, S.C. Levine, L.V. Hedges, J. Huttenlocher, S. Raudenbush & S.Small. (2014). *New evidence about language and cognitive development based on a longitudinal study: hypotheses for intervention*. *American Psychologist*, 69 (6), 588- 599, Doi: 10.1037/a0036886

Gölcük, M., Okur, Ş. & Berument, S, K. (2015). *Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Alıcı Dil Ve Hikâye Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Kitap Okuma*

Müdahale Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Kitap Okuma Müdahale Programı. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi “Erken Müdahale” Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Graham Doyle B. & Bramwell, W. (2006). *Promoting emergent literacy and social emotional learning through dialogic reading.* The Reading Teacher, 59 (6), 554-564

Hansen. C. C. & Zambo, D. (2005). *Piaget, Meet Lilly: Understanding child development through picture book characters.* Early Childhood Education Journal, 33(1), 39-45.

Hargrave, A. C., & Senechal, 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.

Israel, S.E. (2008). *Early reading first and beyond.* London: Corwin

Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). *Erken Çocukluk Döneminde Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi.* Mayıs 2016 Cilt:24 No:3 Kastamonu Eğitim Dergisi 1071-1086.

Işıkoğlu Erdoğan, N. Ve Diğerleri. (2016). *Ebeveyn ve Öğretmenlerin Birlikte Hikâye Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi,* İlköğretim Online, 15(1), 125-135, 2016. <http://ilkogretim-online.org.tr>. (Erişim: 09.05.2018)

Işıkoğlu Erdoğan, N. Şimşek, ZC. Canbeldek, M. (2017). *Ev Merkezli Diyaloga Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri.* Gefad / Gujgef 37(2): 789-809 (2017)

Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Işıtan, S. (2015). *Kitap Okuma Modelleri ve Öykü Sonrası Etkinlikler.* Edt: Mübeccel GÖNEN. Çocuk Edebiyatı. Eğitim Kitap. Ankara

Jamieson D. (2007) *Language development in young children.* Early Childhood Learning Bulletin, 2 (1), 1–6.

Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). *Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches.* Topics in Early Childhood Special Education, 23, 99-113

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). *Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı*. Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or, 1398-1412.
- Kerigan, B. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Etkileşimli Okuma Yöntemiyle Sosyal Becerilerin Kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.
- Kleeck, A.V. (2008). *Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions*. Psychology in the Schools, 45(7), 627- 643.doi: 10.1002/pits.20314
- Konar, E. (2004). *1995-2002 Yılları Arasında Yayımlanan Okul Öncesi Hikaye Kitaplarındaki Bazı Kavramların İçerik Ve Biçimsel Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Konya, S. (2007). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin beş yaş grubu öğrencilerinin özbakım becerilerini gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kotaman, H. (2009). *Ana-Babaların Hikâye Kitabı Okumaya İlişkin Özyeterlilik Ölçeği*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(4), 767-780.
- Laboo, L. (2005). *Books and computer response activities that support literacy development*. Reading teacher, 59, 288-292.
- Lo, Deborah, E. (1995). *Social construction of meaning in storybook reading with young children, Ph.D.*, The University of Chicago; AAT 9542726.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). *Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from lowincome backgrounds*. Early childhood research quarterly, 13(2), 263 290.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2013). *How Vocabulary Interventions Affect Young Children At Risk: A meta-analytic review*. Journal of Research on Educational Effectiveness, 6 (3), 223-262.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2011. *Örnekleme*: Ankara.
- http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96rnekleme.pdf (Erişim: 19.04.2019)

Morgan, P., & Meier, C. R. (2008). *Dialogic Reading's Potential To Improve Children's Emergent Literacy Skills And Behavior*. Preventing School Failure, 52(4), 11-16.

Öztürk, A. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Anadili Etkinlikleri*. Nobel Yayınları,10-56, Ankara.

Parlakıyıldız, B., Yıldızbaş, F. (2004). *Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya, 201-207

Ramazan, O. ve Demir, S. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 36-48 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişim Düzeyleri*, Eğitim Bilimleri Araştırmalar Dergisi Uluslararası E-Dergi 1(2)

Raver, C. (1997). *Poor children gain social competence from sensitive interaction with parent.*, Brown University Child&Adolescent Behavior Letter, 13(7), 1-2.

Saarnı, C. (2001). *Cognition, Context and Goals : Significant Components in Social-Emotional Effectiveness*. Social Development, 10 (1), 125- 127.

Sarıca, D. (2016). *Kuramsal Temelleri*. Edt: Cevriye ERGÜL. Etkileşimli Kitap Okuma Programı. Eğiten Kitap. Ankara

Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi Ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Bas. Yay Ping, M.T.

Sawyer, W.F. (2009). *Growing Up With Literature* (5th edition). USA: Delmar.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*, İstanbul: Gönül Yayınevi.

Sever, S. (1995). *Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler*. Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi, 107, 14-15.

Siegler, R., Carpenter, T., Fennell, F., Geary, D., Lewis, J., Okamoto, Y., Thompson, L., Wray, J. (2010). *What Works Clearinghouse. Developing Effective Fractions Instruction For Kindergarten Through 8th Grade: A Practice Guide*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Şimşek, Z.C. (2017). *Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 48-66 Ay Grubu Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri*, Pamukkale üniversitesi, Doktora tezi.

<https://sozluk.gov.tr/> (Erişim: 25.04.2019)

Tanju, E. H. (2010). *Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış*. Aileve Toplum 11(6).

Tepetaş Cengiz, Ş. Sara Gönen, M. (2015). *Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi (KOSD) Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması Çalışmaları*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale". Ankara

Tetik, G. (2015), *Diyaloga Dayalı Hikâye Okuma Tekniğı ile Okunan Öykülerin 4-5 Yaş (48-60 Ay) Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi*. Pamukkale üniversitesi, Yüksek lisans tezi.

Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century (4th Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Towson, J. A., Gallagher, P. A., & Bingham, G. E. (2016). *Dialogic reading: language and preliteracy outcomes for young children with disabilities*. Journal of Early Intervention, 38(4), 230-246. Erişim adresi: http://scholarworks.gsu.edu/epse_diss/106

Trivette, C.M., Simkus, A., Dunst, C.J., & Hamby, D.W. (2012). *Repeated book reading and preschoolers' early literacy development*. Center for Early Literacy Learning, 5(5), 1-13. http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews_v5_n5. (Erişim: 03.03.2019)

Tür, G., ve Turla, A. (2010). *Okul Öncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Ural, S. (2015). *Okulöncesi Kitaplarının Tanımı*. M.R. Şirin (Ed). 99 soruda çocuk edebiyatı. İstanbul: Çocuk vakfı, s. 33-55.

Ün Başaran, K. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir. Biliş Yayınları

Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). *Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day-care*. Developmental Psychology, 28, 1106–1114

Vally, Z. (2012). *Dialogic reading and child language growth-combating developmental risk in South Africa*. South African Journal of Psychology, 42 (4), 617-627.

Vukelich, C., Christie, J.F., & Enz, B. J. (2014). *Helping young children learn language and literacy*(3rd Edition). Essex: Pearson.

Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. H. (2006). *The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers*. Journal of Educational Psychology, 98, 63–74.

Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). *Book reading and vocabulary development: A systematic review*. Early Childhood Research Quarterly, 37, 39-57.

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

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

https://www.academia.edu/23494652/Accelerating_language_development_through_picture_book_reading(Erişim: 25.02.2019)

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, 542–555.

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

Whitehurst, G. J., Zevenbergen, J. A. and Zevenbergen, A. A. (2003). *Effects of a shared reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families*. Journal of Applied Developmental Psychology, 24(1), 115.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız Bıçakçı, M. Er, S. Aral, N. (2018). *Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi*. Kastamonu Üniversitesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, Ocak 2018 Cilt:26 Sayı:1

Yılmaz, E. (2004). *Çocuk ve kitap nasıl buluşturulur?* Çoluk Çocuk Dergisi 40, 21.

Yurtseven, L. Ve Kurt, G. (2013). *Okul Öncesi Eğitimin ve Annelerin Hikâye Kitabı Okumasının Çocukların Sosyal Beceri Gelişimi İle İlişkisi*. Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt37. Sayı 2. Sayfa 99-119

Zembat, R. (2001). *Nitelik açısından okul öncesi eğitim kurumları ve ilgili bir araştırma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

Zembat, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa.

Zembat, R. & Zülfikar, S. T. (2006). *An investigation of conversation and story telling activities used by preschool education teachers*. Educational Science: Theory & Practice, 6 (2), 602-608. Doi: 21558841

EKLER

Ek-1: “Kırmızı Feli Gördünüz Mü?” Adlı Kitap Bilgileri

Ek-2: Katılım Kabul Formu

Ek-3: “Nazlı’nın Uyku Saati” Adlı Kitap Bilgileri

Ek-4: Etkileşimli Kitap Okuma Modelinin Anasınıflarında Uygulanmasıyla İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek-5: Özgeçmiş



Ek-1

“KIRMIZI FİLİ GÖRDÜNÜZ MÜ?” ADLI KİTAP BİLGİLERİ

Kitabın;

Adı: Kırmızı Fili Gördünüz Mü?

Yazarı: Ferit Avcı

Resimleyeni: Ferit Avcı

Yayın evi: Kök Yayınları

Yaş grubu: 36-60 ay

Teması: Merak

Sayfa sayısı: 24

Sayfa yapısı: Kuşe kağıt

Sayfa rengi: Renkli

KATILIM KABUL FORMU

Bu çalışma, etkileşimli kitap okuma modeliyle ilgili olup modelin siz değerli öğretmenlerin görüşleriyle geliştirilmesi amacını taşımaktadır. Görüşleriniz modelin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşmeler ile sizden veriler toplanacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacak ve kodlamalar kullanılacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Ek-3

“NAZLI’NIN UYKU SAATI” ADLI KİTAP BİLGİLERİ

Kitabın;

Adı: Nazlı’nın Uyku Saati

Yazarı: Rosie Reeve

Resimleyeni: Rosie Reeve

Yayın evi: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Yaş grubu: 36-60 ay

Teması: Uyku

Sayfa sayısı: 24

Sayfa yapısı: Kuşe kağıt

Sayfa rengi: Renkli

ETKİLEŞİMLİ OKUMA MODELİNİN ANASINIFLARINDA UYGULANMASIYLA İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli meslektaşım;

Öncelikle etkileşimli okuma modelini tanıtım seminerine katıldığınız için teşekkür ederim. Seminer doğrultusunda sınıflarınızda uyguladığınız model hakkındaki görüşleriniz modelin geliştirilmesi ve uygulanabilirliğinin artırılmasında kullanılacaktır.

Tecrübe ve görüşlerinizle araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

Hilal Erdoğan
Okul Öncesi Öğretmeni

Görüşmenin Tarihi :
Görüşmenin Yeri :
Görüşmenin Süresi :

BÖLÜM I

Öğretmenlere Ait Bilgiler

- | | | | | | |
|---|---|-------|----------------------|---|-------|
| 1. Cinsiyetiniz | : | | 5. Hizmet süreniz | : | |
| 2. Yaşınız | : | | 6. Sınıf mevcudu | : | |
| 3. Eğitim durumunuz | : | | 7. Mezun olunan alan | : | |
| 4. Etkileşimli kitap okuma modeli ile ilgili eğitim aldınız mı? | : | | | | |

BÖLÜM II

Etkileşimli Kitap Okuma Modeli Hakkındaki Sorular

Etkileşimli kitap okuma modelini sınıfınızda uygularken zorlandınız mı?

- Etkileşimli kitap okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasında dikkatleri toplamakta yaşanan güçlükler nelerdir?
- Etkileşimli kitap okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasında aktif katılımı sağlama yaşanan güçlükler nelerdir?
- Etkileşimli kitap okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasında sınıf mevcudu ile yaşanan güçlükler nelerdir?
- Etkileşimli kitap okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasında yaşanan diğer güçlükler nelerdir?

Etkileşimli kitap okuma modelinin geleneksel kitap okuma modeline göre farklı etkiler mi?

- Etkileşimli kitap okuma modeli geleneksel okuma modeline göre kalıcı öğrenmeyi etkiler mi?
- Etkileşimli kitap okuma modeli geleneksel okuma modeline göre kavramların anlaşılmasını etkiler mi?
- Etkileşimli kitap okuma modeli geleneksel okuma modeline göre gelişim alanlarını etkiler mi?

Etkileşimli kitap okuma modelinin uygulanabilirliğini arttırmak için önerileriz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
ADI SOYADI	Hilal ERDOĞAN
DOĞUM YERİ	ÇUMRA/KONYA
DOĞUM TARİHİ	08/07/1993
ÖĞRENİM DURUMU	
İLKOKUL	29 Eylül İlköğretim Okulu-KARS
ORTAOKUL	Atatürk İlköğretim Okulu – TEKİRDAĞ
LİSE	Açık Öğretim Lisesi –ANKARA
LİSANS	Necmettin Erbakan Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği– KONYA
YÜKSEK LİSANS	Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı – KONYA
İŞ DENEYİMİ	
2015-2016 Okul Öncesi Öğretmeni-MEB Delialıuşağı İlkokulu – KAYSERİ 2016-2017 Okul Öncesi Öğretmeni-MEB Düvertepe İlkokulu – BALIKESİR 2017-2019 Özel Eğitim Öğretmeni- MEB Üçeylül İlkokulu – BALIKESİR 2019- Halen Devam Ediyor Okul Öncesi Öğretmeni-MEB Şehit Levent Birben Anaokulu–İSTANBUL	