

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DİYALOĞA DAYALI OKUMA
YÖNTEMİNE GÖRE HAZIRLANAN TÜRKÇE
ETKİNLİKLERİNİN
SÖZEL DİL BECERİLERİNE ETKİSİ

CANSEV KARAKUŞ

BOLU-2017

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DİYALOĞA DAYALI OKUMA
YÖNTEMİNE GÖRE HAZIRLANAN TÜRKÇE
ETKİNLİKLERİNİN
SÖZEL DİL BECERİLERİNE ETKİSİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Cansev KARAKUŞ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL

BOLU, EKİM- 2017

KABUL VE ONAY

DOKTORA TEZ ONAY FORMU

Cansev KARAKUŞ tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitimde Diyaloğa Dayalı Okuma Yöntemine Göre Hazırlanan Türkçe Etkinliklerinin Sözel Dil Becerilerine Etkisi başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

5/10/2017

Jüri Üyeleri

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL

Üye : Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Üye : Prof. Dr. Zeki ARSAL

Üye : Yrd. Doç Dr. Şule AY

Üye : Yrd. Doç Dr. Zeynep DEMİRTAŞ

Eğitim Bilimleri Enstitü Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA DAİR BEYAN

Doktora Tezi olarak sunduğum, “Okul Öncesi Eğitimde Diyaloga Dayalı Okuma Yöntemine Göre Hazırlanan Türkçe Etkinliklerinin Sözel Dil Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

15/09/2017

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında görüş ve önerileriyle bana destek olan ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Meriç Tuncel'e en derin saygı ve şükranlarımı sunuyorum. Tez izleme komitemde olmasının yanı sıra tez boyunca fikir ve önerilerini sunarak bana yardımcı olan Prof. Dr. Yasemin Aydoğan'a teşekkür ediyorum. Tez izleme komitemde yer alan ve doktora öğrenim hayatımda bana bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren hocam Prof. Dr. Zeki Arsal'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmama dahil olan çocuklarıma, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarına da çalışmamda bana yardımcı oldukları için teşekkür ediyorum. Araştırmam boyunca görüş ve önerilerine başvurduğum okul öncesi öğretmenleri, yöneticileri ve alan uzmanı hocalarıma da teşekkür ediyorum.

Çalışmam boyunca hep yanımda olan ve beni destekleyen sevgili eşim ve kızıma; her zaman yanımda olan aileme bana gösterdikleri sabır ve özveri için çok teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA DAİR BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar.....	iv
SİMGELER.....	ix
KISALTMALAR.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
 I. BÖLÜM.....	 1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Problem Cümlesi.....	6
1.4. Alt Problemler.....	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	7
1.6. Sayıtlar.....	10
1.7. Sınırlılıklar.....	10
1.8. Tanımlar.....	10
 II. BÖLÜM.....	 12
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....	12
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	12
2.1.1 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	12
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Planlama.....	14
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimde Türkçe Etkinliklerinin Yeri ve Önemi.....	18
2.1.3.1. Hikayelerin planlanması.....	21

2.1.3.2. Hikayelerin çocuğun gelişimindeki yeri.....	22
2.1.3.3. Hikaye okuma.....	25
2.1.3.4. Hikaye okuma yöntemleri.....	30
2.1.3.4.1. Ortak okuma yöntemi.....	31
2.1.3.4.2. İnteraktif okuma yöntemi.....	31
2.1.3.4.3. Diyaloğa dayalı okuma yöntemi.....	32
2.1.4. Diyaloğa Dayalı Okuma.....	32
2.1.4.1. Diyaloğa dayalı okumanın uygulanması.....	36
2.1.4.2. Diyaloğa dayalı okumada kullanılacak kitapların seçimi.....	39
2.1.4.3. Diyaloğa dayalı okumada yetişkinin rolü.....	40
2.1.5. Diyaloğa Dayalı Okumanın Kuramsal Temelleri.....	41
2.1.5.1. Vygotsky'nin dil gelişim kuramı.....	42
2.1.5.2. Sosyal öğrenme kuramı.....	44
2.1.5.3. Aktif öğrenme.....	45
2.1.5.4. Okul öncesi programının temelleri.....	46
2.1.5.5. Farklı okul öncesi yaklaşımları.....	47
2.1.6. Diyaloğa Dayalı Okumanın Erken Okuryazarlık Becerileri ile İlişkisi.....	48
2.1.7. Diyaloğa Dayalı Okumanın Sözel Dil Becerilerine Etkileri.....	49
2.1.7.1. Alıcı ve İfade Edici Dil.....	51
2.1.7.2. Anlama.....	53
2.1.7.3. Sözcük bilgisi.....	54
2.1.7.4. Dinleme.....	55
2.1.5.5. Konuşma.....	56
2.2. İlgili Literatür.....	58
2.2.1. Yurt Dışı Araştırmalar.....	58
2.2.2. Yurt İçi Araştırmalar.....	65
III. BÖLÜM.....	69
3. Yöntem.....	69
3.1. Araştırma Modeli.....	69
3.2. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	71
3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	74

3.4. Veri Toplama Araçları.....	75
3.4.1. TEDİL Erken dil gelişim testi.....	75
3.4.2. Doğal Dil Örnekleri.....	78
3.4.3. Kontrol Listeleri.....	79
3.5. Verilerin toplanması.....	80
3.5.1. Deney Uygulaması.....	80
3.6. Verilerin Analizi.....	91
IV. BÖLÜM.....	92
4. Bulgular ve Yorum.....	93
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	93
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	93
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	96
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	98
4.4.1. Kontrol Listeleri Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	98
4.4.2. CROWD Sorularına ve Öğrenci Ürünlerine İlişkin Bulgular.....	103
4.4.2.1. Birinci Sırada Okunan Kitaba İlişkin Bulgular.....	103
4.4.2.2. İkinci Sırada Okunan Kitaba İlişkin Bulgular.....	109
4.4.2.3. Üçüncü Sırada Okunan Kitaba İlişkin Bulgular.....	111
4.4.2.4. Dördüncü Sırada Okunan Kitaba İlişkin Bulgular.....	117
4.4.2.5. Beşinci Sırada Okunan Kitaba İlişkin Bulgular.....	118
4.4.2.6. Altıncı Sırada Okunan Kitaba İlişkin Bulgular.....	124
4.4.2.7. Yedinci Sırada Okunana Kitaba İlişkin Bulgular.....	125
4.4.2.8. Sekizinci Sırada Okunan Kitaba İlişkin Bulgular.....	127
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	133
4.5.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	133
4.5.1.1. Çocukların gelişimine ilişkin görüşler.....	133
4.5.1.2. Eğitim ortamlarına ilişkin görüşler.....	136
4.5.1.3. Yöntemin kullanılmasına ilişkin görüşler.....	137
4.5.1.4. Olumsuz görüşler.....	138
BÖLÜM V.....	141

5. Sonuç ve Öneriler.....	141
5.1. Sonuçlar.....	141
5.2. Öneriler.....	143
5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	143
5.2.2. Okul Öncesi Eğitimcilere Öneriler.....	144
5.2.3. Araştırmacılara Öneriler.....	145
KAYNAKLAR.....	147
EKLER.....	163
EK-1. İZİN BELGESİ.....	164
EK-2. TEDİL SERTİFİKASI.....	165
EK-3. AYLIK PLAN	166
EK-4. GÜNLÜK PLAN.....	167
EK-5. ETKİNLİK PLANI.....	169
EK-6. TÜRKÇE ETKİNLİK PLANLARI.....	171

TABLOLAR

Tablo 3.1. Araştırmanın deseni	71
Tablo 3.2. Katılımcıların gruplara göre dağılımı.....	73
Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubu ön-testpuanları.....	73
Tablo 3.4. Öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler.....	75
Tablo 3.5. İfade edici dil kontrol listesi.....	79
Tablo 3.6. Alıcı dil kontrol listesi.....	79
Tablo 3.7. Sözel dil becerileri kontrol listesi	79
Tablo 3.8. Kitap seçme ölçütleri.....	81
Tablo 3.9. Eğitim sürecinin planlaması.....	84
Tablo 4.1. Kontrol grubuna ilişkin bulgular.....	93
Tablo 4.2. Deney grubuna ilişkin bulgular.....	94
Tablo 4.3. Grupların Mann Whitney U sonuçları.....	97
Tablo 4.4. Kontrol listeleri sonuçları.....	99
Tablo 4.5. Kontrol listeleri sonuçları.....	101
Tablo 4.6. Dikkat ve hatırlamaya yönelik soruya ilişkin yanıtlar	103
Tablo 4.7. Tahmin sorusuna ilişkin yanıtlar	104
Tablo 4.8. Açık uçlu soruya ilişkin yanıtlar.....	105
Tablo 4.9. Günlük yaşamla ilişkilendirme sorusuna ilişkin yanıtlar.....	106
Tablo 4.10. Hikaye oluşturma.....	107
Tablo 4.11. Birinci sırada okunan kitaba ilişkin bulgular.....	108
Tablo 4.12. İkinci sırada okunan kitaba ilişkin bulgular	110
Tablo 4.13. Dikkat ve hatırlamaya yönelik soruya ilişkin yanıtlar.....	111
Tablo 4.14. Açık uçlu soruya ilişkin yanıtlar	112
Tablo 4.15. Tahmin sorularına ilişkin yanıtlar.....	113
Tablo 4.16. Görsel okuma sorularına ilişkin yanıtlar.....	113
Tablo 4.17. Kitapta geçen kelimelerle ilgili sorular.....	114
Tablo 4.18. Günlük yaşamla ilişkilendirme sorusuna ilişkin yanıtlar.....	115
Tablo 4.19. Üçüncü sırada okunan kitaba ilişkin bulgular.....	116
Tablo 4.20. Dördüncü sırada okunan kitaba ilişkin bulgular.....	117
Tablo 4.21. Dikkat ve hatırlamaya yönelik soruya ilişkin yanıtlar.....	119

Tablo 4.22. Açık uçlu tahmin sorusuna dair yanıtlar.....	119
Tablo 4.23. Açık uçlu soruya ilişkin yanıtlar.....	120
Tablo 4.24. 5N1K sorularına ilişkin sorularına ilişkin yanıtlar.....	120
Tablo 4.25. Kelimelerle ilgili sorulara verilen yanıtlar.....	121
Tablo 4.26. Günlük yaşamla ilişkilendirme sorularına ilişkin yanıtlar.....	122
Tablo 4.27. Hikaye oluşturma.....	122
Tablo 4.28. Beşinci sırada okunan kitaba ilişkin bulgular	124
Tablo 4.29. Altıncı sırada okunan kitaba ilişkin bulgular.....	125
Tablo 4.30. Yedinci kitaba ilişkin bulgular.....	126
Tablo 4.31. Hikaye oluşturma.....	127
Tablo 4.32. Dikkat ve hatırlama yönelik soruya ilişkin yanıtlar.....	128
Tablo 4.33. Tahmin sorusuna ilişkin yanıtlar.....	128
Tablo 4.34. Açık uçlu sorulara ilişkin yanıtlar.....	129
Tablo 4.35. 5N1K sorularına ilişkin yanıtlar.....	130
Tablo 4.36. Kelimelerle ilgili sorulara verilen yanıtlar	130
Tablo 4.37. Günlük yaşamla ilişkilendirme sorularına ilişkin yanıtlar.....	131
Tablo 4.38. Sekizinci sırada okunan kitaba ilişkin bulgular.....	132
Tablo 4.39. Dil gelişim teması	134
Tablo 4.40. Bilişsel gelişim teması	135
Tablo 4.41. Sosyal gelişim teması	136
Tablo 4.42. Eğitim ortamı teması	137

SİMGELER

- f** : Frekans
s : Standart sapma
N : Evrendeki Birey Sayısı
p : güven aralığı
r : etki boyutu



KISALTMALAR

Bkz. : bakınız

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Statistical Packages for the Social Sciences

TEDİL : Türkçe Erken Dil Gelişim Testi

WWCIR : What Works Clearinghouse Intervention Report



ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DİYALOĞA DAYALI OKUMA YÖNTEMİNE GÖRE HAZIRLANAN TÜRKÇE ETKİNLİKLERİNİN SÖZEL DİL BECERİLERİNE ETKİSİ

KARAKUŞ, Cansev

Doktora Tezi

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Meriç Tuncel

Ekim 2017, 223+ XIV Sayfa

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitimde diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanmış olan Türkçe etkinliklerinin beş-altı yaş çocukların sözel dil becerilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Yalova'nın Çınarcık ilçesine bağlı sosyo-ekonomik yönden alt-orta seviye bir ilkokulun anasınıfına devam eden 23 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bunun yanı sıra uygulama sırasında gözlem, görüşme ve öğrenci ürünleri de incelenerek araştırma nitel verilerle zenginleştirilmiş ve karma bir araştırma modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda çocukların sözel dil becerilerini tespit etmek için geçerliği ve güvenilirliği Topbaş ve Güven (2009) tarafından sınanan Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) A ve B paralel formları ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır. TEDİL testinin yanı sıra araştırma bulguları sözel dil becerileri, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri kontrol listeleri kullanılarak nitel verilerle desteklenmiştir. Süreç boyunca deney grubunda yer alan çocuklardaki ilerlemeyi gözlemek için çocukların yöntemde kullanılan sorulara verdiği yanıtlar (dil örnekleri) ve öğrenci ürünleri (hikaye oluşturma çalışmaları) incelenmiştir. Sürece gözlemci olarak katılan öğretmen ve öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS kullanılmıştır. Nitel veriler de betimsel analizle incelenmiştir.

Araştırmanın ön hazırlık aşamasında, ilgili literatür taranarak ve alan uzmanlarından destek alınarak sekiz adet resimli çocuk kitabı seçilmiştir. Seçilen

kitaplar kullanılarak 21 oturumdan oluşan diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinlik planları, deney grubunda 10 hafta süreyle uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulandığı deney grubunda yer alan çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil becerileri puan ortalamalarında artış olmuştur. Deney grubunda yer alan çocukların ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı ve etkili farklılık (alıcı dil $p=.004$, $r=.822$; ifade edici dil $p=.002$, $r=.884$; sözel dil $p=.002$, $r=.885$) bulunmuştur. Çalışmanın deney grubu ile kontrol grubunun sözel dil becerileri son-test puanları karşılaştırıldığında da aralarında anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

Sonuç olarak diyaloga dayalı okumaya göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin beş-altı yaş çocukların sözel dil becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu araştırma okul öncesinde Türkçe etkinliklerinin daha verimli gerçekleşmesini sağlamak ve diyaloga dayalı okuma yönteminin etkililiğini incelemek adına önemlidir. Başka araştırmalarda diyaloga dayalı okumanın sözel dil becerileri dışında diğer değişkenlere katkısının incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: diyaloga dayalı okuma, okul öncesi eğitim, sözel dil becerileri

ABSTRACT**THE EFFECT OF TURKISH LANGUAGE ACTIVITIES PREPARED IN
ACCORDANCE WITH THE TECHNIQUE OF DIALOGIC READING ON
PRE-SCHOOL CHILDREN'S VERBAL LINGUISTIC SKILLS**

KARAKUŞ, Cansev
Doctorate Thesis
Department of Curriculum and Instruction
Advisor: Assist. Prof. Dr. Meriç Tuncel
October 2017, 223+XIV Pages

The aim of this study is to analyze the effect of Turkish language activities prepared in accordance with the technique of dialogic reading on five six year-old children's verbal linguistic skills. 23 students at a socio-economically low-middle class primary school in the academic year of 2015-2016 in the town of Çınarcık in Yalova comprise the experimental group of the study. Pre-test post-test controlled group experimental design was used in this study. Besides that, the study was enriched with qualitative data and a complex research method was used.

In line with the aim of study, TEDİL early language development test (A and B paralel forms), whose validity and reliability were done by Topbas and Guven (2011), was used as pre-test and post-test. Besides TEDİL test, research findings were supported by qualitative data using the checklists of verbal linguistic skills, receptive linguistic skills, and expressive linguistic skills. Students' answers to the questions used during reading sessions (language samples) and student products (the stories created by the students) were analyzed to realize the development of the children in the experimental group. Interviews were conducted with the teachers and prospective teachers who had joined in the study as observers. SPSS was used to analyze the results of the study. Also, the qualitative data were examined by descriptive analysis.

In the preliminary preparation stage of the study, eight pictured children books were selected by scanning the related literature and getting help from the field experts. Then, a pre-school Turkish program consisting of twenty-one activities was prepared.

These Turkish dialogic reading activity plans were practised with the experimental group for ten weeks. Significant developments were discovered in the verbal linguistic skills of the students in the group with whom the activities were practised. Meaningful differences were realised between the control and experimental groups' scores of verbal, receptive and expressive linguistic skills.

As a result, it has been concluded that the Turkish activities prepared according to dialogic reading have improved the verbal linguistic skills of five six year-old children. The study is considered to be important for pre-school Turkish activities to be practised more effectively and analyzing the yield of dialogic reading method. Also, the study was completed by proposing the analysis of dialogic reading's contribution to different variables other than verbal linguistic skills for further studies.

Keywords: dialogic reading, pre-school education, verbal linguistic skills

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde problem durumu ve önem, araştırmanın amacı, problem ve alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan değişkenlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

İçinde bulunulan çağ okul öncesi eğitimin bir öncelik değil “zorunluluk” olduğunun yapılan bilimsel araştırmalarla kanıtlandığı dönemdir. Erken çocukluk yılları gelişim ve değişimin mucizevi bir şekilde yaşandığı sihirli yıllardır (Oktay, 2002). İnsan yaşamındaki en hızlı ve önemli değişimin yaşandığı bu yıllarda çocuklara sunulan uyaranlar oldukça önem arz etmektedir. Bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dilsel gelişimde hızlı değişimlerin yaşandığı, çocukların çeşitli yetiler kazandığı ve öğrenmenin hızla devam ettiği bu dönemde bireyin içinde bulunduğu ortamın ve olanakların önemi büyüktür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu dönemde çocuğun öğrenme gereksinimlerine duyarlı davranılması gelişim sürecine katkı sağlayacak, çocuğun zengin uyaranlarla desteklenmesi sonraki yaşam evrelerinin de niteliğini belirleyecektir. Okul öncesi yıllar bireyin tüm yaşam becerilerinin temelini oluşturur. Sıfır-altı yaş aralığını kapsayan bu kritik dönemde yetişkinlikte kullanılacak olan becerilerin alt yapısı oluşmaktadır. Çocuğun sağlam bir temel alabilmesi için bilinçli ve doğru şekilde yönlendirilmesi oldukça önem taşımaktadır (Avcı ve Toran, 2014; Güven, 2012; İnan, 2011; Yılmaz, 2013).

Erken çocukluk yıllarında; çocuğun hayatındaki en etkili çevresel faktörler önce aile, sonra okul öncesi eğitim kurumunda geçirdiği yaşantılardır. Bu dönemde alınacak eğitim, hem çocuğun gelecek okul yaşantısını hem de hayatının diğer dönemlerini şekillendirmedeki etkisinden dolayı çok önemlidir. Okul öncesi eğitim, çocuğun karşılaştığı ilk formal eğitim olması açısından da önemlidir (Özbey, 2012).

İlk formal eğitim olarak okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, Milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2013, 10):

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları ilkokula hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak;
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Okul öncesi eğitim programları bu dört temel amacın yanı sıra; çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş bireyler yetiştirme; çocuğun bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi önemli görevler de üstlenmiştir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişimini, öğrenmesini, ruh ve akıl sağlığını pozitif yönde etkilemeyi hedeflerken, okulun ve öğretmenlerin sahip olduğu eğitim anlayışı da eğitim ve öğretim sürecinin nasıl gerçekleşeceğini belirler (İnan, 2011; Özbey, 2012). Okul öncesi eğitimde uygulanan program, sosyal ve fiziksel ortam, kurumun amacı ve zaman bireyin hayatını farklı yönlerden etkileyebilir (İnan, 2011). Her eğitim düzeyinde olduğu gibi okul öncesinde de tek tip bir eğitim anlayışından söz edilmez (İnan, 2011). Bunun için çocukların bu dönemi en doğru şekilde geçirebilmelerini sağlayacak kaliteli eğitim programları geliştirilmelidir.

Okul öncesi eğitimde kaliteyi artırmak adına nitelikli programlara ve bunları uygulayacak eğitimcilere ihtiyaç vardır. 2013 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programı da gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış, çocukları ilkokula hazırlayan eklektik bir program olma özelliğine sahiptir (MEB, 2013). Eklektik özelliği sayesinde farklı okul öncesi eğitim yaklaşımlarını içinde barındırır. Program bütüncül yapısıyla, çocukların tüm gelişim alanlarıyla bir bütün olarak gelişmesini temel alır. Okul öncesi dönemde çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi önem taşır. Dil

gelişimi de bu dönemde desteklemesi gereken önemli gelişim alanlarından biridir (Mena, 2008).

Okul öncesi dönemde dil gelişimi hızla devam etmekte ve okuma-yazmanın gelişimi için gerekli temeller bu dönemde oluşmaktadır (Girgin, 2001). Eğitimde dil çocukların düşüncelerini, duygularını, tutumlarını, inanç ve değer yargılarını anlatmanın ve öğretmenin de bilgilerini, birikimlerini aktarmasının yoludur ve önemli bir yere sahiptir (Topbaş, 2001). Bu nedenle okul öncesi eğitim programları çocuklarda dil gelişimini destekleyici eğitim ortamlarını çocuklara sunmalıdır.

Okul öncesi eğitim programlarında, dil gelişimine katkı sağlamaya en uygun etkinlikler Türkçe etkinlikleridir. Türkçe etkinlikleri, okul öncesi eğitimin öncelikli amaçlarından “*Çocukları ilkokula hazırlama*” ve “*Türkçeyi doğru ve güzel konuşma alışkanlığı kazandırma*”da önemlidir (MEB, 2013). Türkçe etkinlikleri, küçük yaşlarda okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirir, okuma kültürü kazandırır ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirir (MEB, 2013; Polat, 2014; Turla, 2015).

Türkçe etkinliklerinde kullanılan en etkili eğitim araçları hikayelerdir. Küçük yaşlardan itibaren çocuklara okuma sevgisi ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmak adına hikayeler çok değerlidir. Kitaplarla tanışma, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanma, bireyin doğduğu andan ergenliğine uzanan süreçte yaşamsal bir öneme sahiptir (İnce Samur, 2016). Bu yaşlarda okuma-yazma bilmeyen çocuklar hikayelerle bir yetişkinin rehberliğinde tanışırlar. Hikayeler bir yetişkinin sesli okuma yapması yoluyla çocuklara ulaştığından, burada yetişkinin rolü büyüktür. Yetişkinin hikayeyi nasıl okuduğu önemlidir. Hikayeler, çocuklarla iletişim kurularak, farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilerek okunduğunda çocuklar için daha eğlenceli ve faydalı olur. Çocukların ihtiyacı olan budur (Mcgee ve Morrow, 2005; akt. Karaman, 2015). Bu nedenle okul öncesinde hikayeler planlanırken farklı yöntem ve teknikler kullanılarak eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır.

Okul öncesi dönem çocuklara okuma kültürü edindirmede önemli yıllardır (İnce Samur, 2016; Sever, 2013). Erken çocukluktan başlayarak, çocukların nitelikli

kitaplarla etkileşime geçmesine olanak sağlanması, okuma kültürü edinmesinde temel önceliklerdendir (İnce Samur, 2016). Hikayelerin eğitim sürecinde kullanırken, okuma kültürünün temelini oluşturacak görsel okuma, eleştirel ve sorgulayıcı okuma şeklinde çocuklarla paylaşılması önemlidir. Bu bakımdan paylaşımlı hikaye okuma çalışmaları dikkat çekicidir. Paylaşımlı ve etkileşimli okunanan hikayeler sayesinde, çocuklar için okuma eğlenceli bir eylem olarak algılanır.

Okul öncesinde çocukların yetişkinlerle beraber paylaştıkları paylaşımlı okuma çalışmaları çocukların dil gelişimi açısından oldukça önemlidir (Justice ve Pullen, 2003; Justice, Chow, Capellini, Flanigan ve Colton, 2003). Paylaşımlı hikaye okuma çalışmalarında yetişkinlerin kullandığı stratejilerden en gelişmiş ise diyaloga dayalı okuma yöntemidir. Diyaloga dayalı okuma yöntemi çocukla yetişkin arasında karşılıklı etkileşime dayalı olarak çocuğu aktif hale getiren bir anlayışa sahiptir (Justice ve Pullen, 2003). Bu çalışmada da diyaloga dayalı okuma yönteminin Türkçe hikaye etkinliklerinde kullanılması konu edilmiştir.

Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield (1988) tarafından geliştirilen diyaloga dayalı okuma yöntemi; dili kullanmayı, dille alakalı doğru geribildirim vermeyi ve yetişkin-çocuk etkileşimini doğru biçimde yapılandırılmayı kapsar (Akt. Zevenbergen ve Whitehurst, 2008). Diyaloga dayalı okuma yönteminin en önemli özelliği; çocuğun yetişkin tarafından desteklenerek hikayeyi anlatan kişi olması, yetişkinin çocuğu doğru sorularla yönlendirerek dil becerisine katkı sağlamasıdır. Bu yöntemde yetişkinin en önemli görevi ise devamlı olarak çocuğun söylediklerini genişleterek dil gelişimine katkı sağlamaktır (Arnold, Lonigan ve Whitehurst, 1994).

Diyaloga dayalı okumada etkileşim vardır. Yetişkin ile çocuk arasında gerçekleşen karşılıklı diyaloglar yöntemin en dikkat çekici özelliğidir. Yöntem hikaye okunurken sorular sorma ve verilen cevapları genişletmeye dayanır. Bu okumada çocuk, yetişkin (eğitimci, ebeveyn) rehberliğinde edindiği okuma deneyimlerine dayalı olarak sürecin sonunda yetişkinle rol değiştirerek hikayeyi anlatıcı hale gelir (Adak Özdemir, 2015). Yetişkin ise etkin bir dinleyici ve soru soran konumundadır. Yetişkinler

hikayenin okunması sırasında çocuklara konuşmaları için fırsatlar vererek, sorular sorarak, bilinmeyen sözcükleri açıklayarak ve okuma sırasında öğrenilen yeni sözcükleri tekrarlayarak öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Justice ve Pullen, 2003). Diyaloğa dayalı okumada yetişkin hikayeyi küçük bir grupta paylaşmakta, yetişkin ve çocuk okunan kitap hakkında konuşmaktadır. Sürecin başında yetişkin daha çok, sürecin sonunda çocuk daha çok konuşan konumuna geçmektedir (Justice ve Pullen, 2003; Morgan ve Meier, 2008).

Araştırmalar diyaloğa dayalı okunan kitapların çocukların kelime dağarcığına ve sözel dil becerilerine olan katkılarını ortaya koymaktadır (Arnold, Lonigan ve Whitehurst, 1994; Elmonayer, 2012; Ezell ve Justice, 2000; Hargrave ve Senechal, 2000; Lonigan ve Whitehurst 1998; Opel, Ameer ve Aboud, 2009; Ping, 2011; Zevenbergen ve Whitehurst, 2008). Bu araştırmada diğer çalışmalardan farklı olarak sözel dil becerileri gelişiminin hem bütün olarak incelenmesine, hem de alıcı dil ve ifade edici dil becerileri olarak ayrı ayrı incelenmesine fırsat vermiştir. Araştırmada diyaloğa dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinlik planları ile süreç daha verimli ve kapsamlı araştırılmıştır. Gözlem ve görüşme gibi araştırma yöntemlerinin kullanılarak konuyu derinleştirmesi ile yapılan diğer araştırmalardan ayrılmaktadır.

Türkiye’deki uygulamalarda genel olarak okul öncesi eğitimcilerin ortak okuma denilen geleneksel yöntemlerle kitap okuma çalışmalarına yer verdiklerini söylemek mümkündür (Adak Özdemir, 2017; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015). Oysa ki eğitimcilerin diyaloğa dayalı okuma yöntemine uygulamalarda daha fazla yer vermesinin çocuklar açısından verimli olacağı düşünülmektedir. Diyaloğa dayalı okuma yöntemi; yetişkin-çocuk arasında ve çocuk-çocuk arasında karşılıklı iletişime fırsat tanıdığından; bu yöntemde aynı kitap birden fazla okunduğundan ve okuma esnasında görsellere odaklanılarak kelimelerle ilgili tartışma ortamları sağladığından çocukların sözel dil becerilerini geliştirir (Robins ve Ehri, 1994; Yazıcı ve Obalı, 2015; Wasik ve Hindman, 2011).

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı okul öncesinde diyaloga dayalı okuma yöntemine uygun hazırlanan Türkçe etkinliklerinin beş-altı yaş çocukların sözel dil becerilerine olan etkisini belirlemektir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde kullanılan diyaloga dayalı okuma yönteminin beş-altı yaş çocukların sözel dil becerilerine olan etkisi nedir?” şeklindedir. Bu problem cümlesine ilişkin alt problemler aşağıda yer almaktadır:

1.4. Alt Problemler

1. MEB okul öncesi eğitim programının uygulandığı çocukların sözel dil becerileri (alıcı ve ifade edici dil) ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Diyaloga dayalı okumaya göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin uygulandığı çocukların sözel dil becerileri (alıcı ve ifade edici dil) ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Diyaloga dayalı okumaya göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan çocukların sözel dil becerileri ile MEB okul öncesi eğitim programının uygulandığı grupta (kontrol grubu) yer alan çocukların sözel dil becerileri son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - a. Diyaloga dayalı okumaya göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin uygulandığı çocukların alıcı dil becerileri ile kontrol grubunun alıcı dil becerileri son-test puanları arasında anlamlı farkvar mıdır?

- b. Diyaloğa dayalı okumaya göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin uygulandığı çocukların ifade edici dil becerileri ile kontrol grubunun ifade edici dil becerileri son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Diyaloğa dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin uygulanması sırasında çocukların kaydettiği ilerleme nasıldır?
5. Diyaloğa dayalı okuma yöntemine ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Dil gelişimi ile ilgili araştırma yapan kuramcılar (Piaget, Vygotsky) erken çocukluk döneminde çevrenin ve yetişkinlerin çocukların dil gelişimine olan katkısına vurgu yapmışlar; etkili bir yetişkin-çocuk iletişimin dil gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir (Bodrova ve Leong, 2007; Bayhan ve Artan, 2011). Bu yüzden okul öncesinde çocuk ile yetişkin arasında kurulan iletişim önemlidir. Okul öncesi eğitimde çocukların dil gelişimlerine olumlu katkılar sağlayacak eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır. Diyaloğa dayalı okuma yöntemi de çocuk-yetişkin arasında olumlu iletişime dayandığından ve çocukların dil gelişimine katkı sağlayacak eğitim ortamı sunması bakımından önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013)'na göre okul öncesi eğitimde çocuklara “*Türkçeyi doğru ve güzel konuşma alışkanlığı edindirmek*” temel amaçlardandır. Okul öncesinde bu amacı gerçekleştirmek için Türkçe etkinlikleri yer alır. Türkçe etkinliklerinde kullanılan hikaye okuma çalışmalarının verimliliğinin artırılması bu amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Diyaloğa dayalı okuma yöntemine göre okunan hikayeler sayesinde çocuklar hikaye okuma saatlerini daha eğlenceli ve verimli geçirirler. Bu nedenle çalışmanın diyaloğa dayalı okumaya yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin verimliliğini incelemesi bakımından gerekli olduğu düşünülmektedir.

Hikayeler, Türkçe etkinliklerinin yanı sıra farklı etkinlik türlerinde (okuma-yazmaya hazırlık, müzik, sanat, drama, matematik ve fen gibi) de kullanılabilir. Hikayeler, öncesinde ve sonrasında farklı etkinliklerle desteklenebilir. Hikayeler diğer etkinlik alanlarıyla bütünleştirilerek sadece dil gelişimine değil; bilişsel, sosyal, duygusal gibi tüm gelişim alanlarına katkı sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğun tüm gelişim alanlarının bir bütün olarak desteklenmesi önemlidir; program da bu amaçla bütüncül bir anlayışla (MEB, 2013) hazırlanmıştır. Çalışma için hazırlanan Türkçe etkinliklerinin diyaloga dayalı okuma yöntemine uyumlu olmasının yanı sıra farklı etkinlik türleriyle (fen, müzik, drama gibi) bütünleştirilmesi, bütüncül program anlayışına da hizmet etmektedir.

Okul öncesi eğitimin amaçlarından bir diğeri “*Çocukları ilkokula hazırlamak*” tır. Çocukları ilkokula hazırlamada erken akademik becerilerin okul öncesi dönemde kazandırılması önemlidir. Erken okuryazarlık becerileri de erken akademik becerilerden olup çocuklara okul öncesi yıllarda kazandırılması gerekli temel becerilerdendir (Oktay, 2010). Bu beceriler, erken yaşlarda kazandırıldığında çocukların ilkokulda daha başarılı olduklarına dair araştırmalar mevcuttur (Neuman ve Dickinson, 2002; akt. Uyanık ve Kandır, 2010). Yapılan çalışmalara göre okul öncesi dönemde çocuğa uygulanan temel akademik beceri eğitimi, çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyini arttırmakta ve ileri akademik becerilerinde çok daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010). Erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında hikayeler önemlidir ve yapılan araştırmalar diyaloga dayalı okumanın erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Justice ve Ezel, 2001; Lever ve Senechal, 2011; WWCIR, 2006b).

Hikayeler, çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak ve okuma kültürü edindirmek için eğitim sürecinde verimli bir şekilde kullanılması gereken araçlardır. Çocuklar hikaye etkinliklerini eğlenceli bir şekilde algıarlarsa ve kitapları severlerse bunun etkisi sonraki yıllarda olumlu olacaktır. Bunu sağlamak için farklı ve eğlenceli öğrenme ortamlarıyla çocukları karşılaştırmak büyük önem taşır. Bu sebeple hikayeler, eğitim ortamlarında kullanılırken farklı yöntem ve tekniklerin denenmesinde fayda vardır. Diyaloga dayalı hikaye okuma da bunlardan biridir. Bu

yöntemde hikayelerin çocuklar tarafından daha eğlenceli ve keyifli algılanacağı öngörülmektedir. Çünkü diyaloga dayalı okuma, çocuk merkezli ve etkileşimsel bir okuma yöntemidir. Okul öncesi çocuğu da yaparak yaşayarak öğrenmeye yatkın olduğundan çocuk merkezli uygulamalar ilgilerini çeker. Çalışma bu açıdan ilgi çekicidir.

Okullarda hikaye okuma çalışmaları daha çok geleneksel yöntemler kullanılarak, öğretmenin hikayeyi okuması ve öğrencilerin pasif rol üstlenerek dinlemesi şeklinde gerçekleşmektedir (Adak Özdemir, 2015; Ergül vd., 2015). Ek olarak çalışmaya başlamadan önce okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan gözlemler ve öğretmen görüşmeleri diyaloga dayalı okuma hakkında öğretmenlerin bilgi sahibi olmadığını düşündürmektedir. Bu araştırma ile öğretmen ve öğretmen adaylarına diyaloga dayalı okuma yöntemi ve yöntemin kullanılması hakkında bilgi verilmesi sağlanabilir.

Bu araştırmanın ön hazırlık aşamasında hazırlanan Türkçe etkinlik planları; diyaloga dayalı okuma yönteminin planlarda nasıl yer aldığını göstermiştir. Ayrıca araştırma, okul öncesi için seçilen sekiz hikaye kitabı kullanılarak 21 adet Türkçe etkinlik planının hazırlanmasına da vesile olmuştur.

Konuyla ilgili araştırma sonuçları, diyaloga dayalı okumanın sözel dil becerilerini (alıcı ve ifade edici dil becerileri, sözcük dağarcığı) desteklediği ve geliştirdiği yönündedir. Çin, Hong Kong, Almanya ve ABD gibi farklı ülkelerde ilgili çalışmalar yapılmıştır (Chow ve Mc-bride Chang, 2003; Lever ve Senechal, 2011; Opel, Ameer ve Amoud 2009; Ping, 2011). Türkiye’de ise sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Diyaloğa dayalı okumaya dair yapılan araştırmalarda daha çok deneysel çalışmalar tercih edilmiştir (Arnold, Lonigan ve Whitehurst, 1994; Elmonayer, 2012; Ezell ve Justice, 2000; Hargrave ve Senechal, 2000; Lonigan ve Whitehurst 1998; Opel, Ameer ve Aboud, 2009; Ping, 2011). Bu çalışmada, deneysel desenin yanı sıra nitel veri toplama araçları ile araştırma zenginleştirilmiştir. Bu bakımdan araştırma diğerlerinden ayrılmaktadır.

1.6. Sayıtlılar

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sözel dil becerilerinin gelişimini anne-baba, kardeş, akranlar, televizyon vb. diğer kontrol edilemeyen değişkenlerin eşit düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma hazırlanan Türkçe etkinliklerinde kullanılan sekiz hikaye kitabı ile sınırlıdır. Ayrıca hikaye etkinliklerinin uygulandığı süre olan 10 haftalık süre ile sınırlıdır.

Deneysel bir çalışma olduğundan bir devlet okulunun anasınıfında öğrenim gören normal gelişim gösteren beş-altı yaş grubu deney ve kontrol grubu toplam 23 öğrenciden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Araştırma, araştırılmak üzere yer alan değişkenlerle (bağımlı değişken: sözel dil becerileri ile bağımsız değişken: diyaloga dayalı okumaya göre hazırlanan Türkçe etkinlikleri) sınırlıdır.

Araştırma, seçilen ve kullanılan araştırma yöntemleri (deneysel ve nitel araştırma yöntemleri) ile sınırlıdır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları (Türkçe erken dil gelişim testi, sözel dil becerileri kontrol listesi, alıcı dil kontrol listesi, ifade edici dil kontrol listesi, yapılandırılmamış görüşme, gözlem) ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Diyaloga dayalı okuma (etkileşimli okuma): Yetişkin kitap okuma yöntemleri içinde en gelişmiş olup çocukların okuma sürecinde aktif oldukları bir hikaye okuma yöntemidir. Hikayeyi okuma süreci boyunca yetişkin ve çocuk rolleri değişir. Çocuk,

yetişkin rehberliğinde edindiği okuma deneyimlerine dayalı olarak sürecin sonunda yetişkinle rol değiştirir ve hikaye anlatıcı rolünü üstlenir (Adak Özdemir, 2015).

Alıcı dil becerisi: Sözel dilde kullanılan sözcükleri, sözcük sembollerini ve sözcüğün ifade ettiği anlamı algılama becerisidir (Bayhan ve Artan, 2011).

İfade edici dil becerisi: Çocukların ürettikleri belli başlı konuşma sesleri üzerinde kontrol kazanmaya başladıklarında gelişen dil seviyesi (Yazıcı ve Dereobalı, 2015).

Sözel dil becerisi: Sözel dil becerileri, anadili konuşma becerisi, konuşma dilindeki döngüyü anlama, sözcüğün anlamını anlama, anlatım bilgisi, sözcük dağarcığı bilgisi, gittikçe daha karmaşık cümle yapılarını kullanma becerisi, dinleme ve gerektiğinde uygun tepkiler verme becerileridir (Espinosa and Burns, 2003:53, Griffith vd., 2008:12; Warner ve Sower, 2005:166; akt. Bayraktar, 2013).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde okul öncesi eğitim programı ve okul öncesi eğitimde kullanılan planlar açıklanmış; okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinin yeri ve önemine değinilmiştir. Türkçe etkinliklerinde hikaye okumanın önemi vurgulanmış ve hikaye okuma yöntemlerinden diyaloga dayalı okumanın yapısı, uygulanışı ve kuramsal temelleri incelenerek konuyla ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Aynı zamanda diyaloga dayalı okuma yöntemine ilişkin literatür gözden geçirilmiş ve farklı çalışmalardaki bakış açılarına yer verilmiştir.

2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Programı

Erken çocukluk yılları, insan yaşamında gelişimin ve değişimin çok hızlı olduğu kritik yıllardır. Okul öncesi eğitim, erken çocukluk yıllarında çocuğa verilen eğitimi kapsar. Oktay (2002) tarafından yaşamın sihirli yılları olarak da adlandırılan okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturmaktadır. Çocuklar yaşamın ilk altı yılında dil, bilişsel, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanlarında çok hızlı gelişir (MEB, 2013). Bu nedenle bu dönemi iyi değerlendirmek gerekir. İnsanın potansiyelin en üst sınırlara kadar geliştirilebilmesi, toplumda üretken ve başarılı birey olabilmesi ancak erken yaşlarda sağlanacak iyi bir eğitimle mümkündür. Bunun için okul öncesi eğitim önemlidir.

Okul öncesi dönemde çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrenin onun gelişmesindeki etkisi büyüktür. Bu yıllarda çocuğa verilenler ve verilmeyenler, onun geleceğini belirler (Oktay, 2002). Bu dönemde çocuklar üzerindeki en etkili kurum aile olmakla beraber, okul öncesi eğitim kurumları ve kitle iletişim araçlarının rolü de yadsınamaz.

Son yıllarda okul öncesi eğitimin gelişmesi için önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması konusunda hızlı ilerlemeler kaydedilmektedir. Bu niceliksel ilerlemelerin yanı sıra, erken çocukluk eğitiminin niteliği de sorgulanmalıdır (Temel, 2013). Niteliği etkileyen bileşenler personel, yönetim ve programlardır. Başta çağın gereksinimlerine uyumlu bir eğitim anlayışı ve felsefesini benimsemiş bir yönetim anlayışı gereklidir. Bununla beraber iyi bir okul öncesi eğitim için kaliteli eğitim programlarına ihtiyaç vardır.

Eğitim programı, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik tüm etkinliklerdir (Varış, 1996). Okul öncesi eğitim programı ise okul öncesi eğitimin ve okul öncesi eğitim kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik çocuklara sağlanan tüm etkinlikleri kapsar. Eğitim programları hazırlanırken çocuğun gelişim ve öğrenmesini temel alan kuramlara göre şekillenir. Eğitimsel yaklaşımlar doğrultusunda programların yapısı da değişimler gösterir. Okul öncesi eğitim programları da sıfır-altı yaş arası çocukların gelişim ve öğrenmesine katkı sağlayacak şekilde hizmet vermeyi amaçlar (Temel, 2013). Nitelikli bir okul öncesi eğitim programı çocuğun bütün gelişim alanlarını destekler, aktif öğrenme ilkelerini kullanır, alternatif değerlendirme yöntemlerine yer verir, sosyal çevre ve kültürel özellikleri dikkate alır (Zembat, 2013; Temel, 2013).

Her çocuğun gelişim hızı kendine özeldir. Aynı yaşta olmak her çocuğun aynı gelişim düzeyinde olacağı anlamına gelmez. Bir çocuk dil becerilerinde önde olurken bir diğeri sosyal yönden gelişmiş olabilir. Çocukların gelişim hızları dikkate alındığında her çocuğun öğrenme stilinin farklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Her çocuğun bulunduğu ortamdan en üst seviyede faydalanabilmesi için eğitim programlarının ona göre hazırlanması gereklidir (Zembat, 2013). Bu da eğitim programlarının çeşitli etkinlikler ile farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesiyle olanaklı olacaktır (Zembat, 2013).

Okul öncesi dönemde çocuklara verilecek eğitimin çocukların ilgisini ve dikkatini çekmesi, yaratıcılığını geliştirmesi ve aynı zamanda çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayıcı şekilde planlanması ve uygulanması gerekir. Çocukların

gelişimlerini desteklemek, yeteneklerini ve yaratıcılıklarını ortaya koymalarını sağlamak için kullanılan ve aynı zamanda okul öncesi eğitim programlarının oluşturulmasında da yararlanılan farklı eğitim yaklaşımlarından çocuk merkezli eğitim anlayışı temele alınmıştır. Çocukları merkez alan bir anlayış onların öğrenme arzusunu, sorunları çözme isteğini, işbirliği yapma becerisini destekler (Curtis, 1998; Beaver vd. 2004; Beaver vd.,1999; Bryant vd., 1994; Katz ve Chard, 1992, akt. Köksal Akyol, 2015).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Planlama

Okul öncesi eğitim programı ancak iyi bir planlama ile amacına ulaşabilir ve niteliğini arttırabilir. Okul öncesi eğitim programında çocukların gelişimlerini destekleyebilmek amacıyla günlük plan kapsamında Türkçe, oyun, hareket, müzik, fen ve okuma-yazmaya hazırlık gibi etkinliklere yer verilmektedir. Her bir etkinlik okul öncesi dönemdeki çocukların ilgilerini, becerilerini ve gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılmakta ve farklı içeriklerden oluşmaktadır (Şimşek, 2011).

Okul öncesi eğitimde üç tip plan yer almaktadır. Aylık plan, günlük plan (yarım günlük ve tam günlük) ve etkinlik planı.

1. Aylık plan: Bir eğitimcinin çalıştığı çocuk grubunun gelişimini desteklemek için etkinlik oluşturmak üzere alacağı kazanım ve göstergeleri, kavramları, alan gezilerini, özel gün ve haftalar ile aile katılımı ve değerlendirme süreçlerini içeren bir çalışma planıdır (bkz. Ek.3. Okul öncesi aylık plan).

Aylık eğitim planı hazırlanırken, çocukların daha önceden sahip oldukları özellikleri dikkate alınmalı ve çocuklar düzenli ve sistematik bir biçimde gözlemlenmelidir. Eğitimci aylık eğitim planında gözlemlerinden elde ettiği bilgiler doğrultusunda, çocukların desteklenmesi gereken gelişim özelliklerini dikkate alarak hangi kazanım ve göstergelerin planlarda yer alması gerektiğine karar vermelidir (Brewer, 2007; Jalongo ve Isenberg, 2011, akt. Aral ve Can Yaşar, 2015).

Aylık planda, özel gün ve haftalar, alan gezileri ve aile katılımı etkinlikleri yer almaktadır. Aylık planların değerlendirme bölümünde; o ay boyunca günlük eğitim akışlarının genel değerlendirme bölümlerine ve çocuk gelişim gözlem formlarına dayanarak çocukların, programın ve öğretmenin değerlendirme sonuçlarına yer verilir. Her ay için planda yer alan kazanımların gerçekleştirilme durumu ile etkinlikleri uygulama durumuna ilişkin bilgiler kaydedilir. Bunun yanı sıra uygulamada ortaya çıkan sorunlar ve gereksinimler de belirlenir. Her ay sonunda yapılan bu değerlendirmeler bir sonraki ay için rehber olma niteliği taşır. Bütün aylık planların değerlendirmeleri ise bir sonraki yılın eğitim planlarının hazırlanmasına yardımcı olacaktır (MEB, 2013).

2. Günlük plan: Okulun eğitim durumuna göre yarım günlük ya da tam günlük plan şeklinde yer alabilir. Günlük planda standart bir günlük eğitim akışı vardır. Eğitimci aylık planı doğrultusunda günlük planını hazırlar (bkz. Ek 4. Okul öncesi günlük plan).

Günlük eğitim akışı, öğretmenin o gün yapacağı çalışmalara düzenli bir şekilde yer verdiği çerçeve bir plandır. Günlük plan: güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı ile beslenme ve dinlenme zamanı gibi rutin etkinlikleri içerir (Köksal Akyol, 2015).

Eğitimcinin, fırsat buldukça grubundaki çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat ederek, programda yer alan değişik kazanım, gösterge ve kavramları kullanarak çeşitli etkinlikler hazırlaması programın uygulanmasını kolaylaştıracaktır. Böylece seçeneklerini arttırmış olacak ve günlük eğitim sürecini daha kolay planlayabilecektir (MEB, 2013).

Aylık ve günlük planlarla uyumlu eğitim planları hazırlayabilmek için planlarda yer alan “değerlendirme” kısımları önemlidir. Amacına uygun yapılan değerlendirmeler sayesinde planlamada başarılı olunur. Değerlendirme sayesinde eğitimci, gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinliklerinin ne derece etkili olduğunu belirler. Bir önceki gün yapılan değerlendirme, bir sonraki günün planını hazırlamaya ışık tutar.

Araştırmalar, eğitim aşamalarının birbirine bağlı olduğunu; üst aşamadaki öğrenmeleri bir önceki aşamada yeterli düzeyde gerçekleşen öğrenmelerin olumlu, gerçekleşmeyen öğrenmelerin ise olumsuz etkilediğini göstermektedir (Zembat, 2013; MEB, 2013).

3. Etkinlik planı: Gün içinde yapılması planlanan etkinliklerin ayrıntılı bir şekilde açıklandığı plandır. Etkinlik planı bireysel, küçük grup, büyük grup ya da bütünleştirilmiş etkinlik planı şeklinde tasarlanabilir. Çocukların ilgi, ihtiyaç ve yaşlarına göre günde bir ya da daha fazla sayıda etkinlik planı hazırlamak gerekebilir. Etkinlik planı aylık eğitim planında yer alan kazanım, göstergeler ve kavramlardan yararlanarak hazırlanır (Dodge vd. 2010, akt. Aral ve Can Yaşar, 2015). Örnek etkinlik planı formatı ekler kısmında (bkz. Ek.5) verilmiştir (MEB, 2013).

Etkinlikler tek tek planlanıp uygulanabileceği gibi birden fazla etkinlik çeşidi bir araya getirilip bütünleştirilmiş etkinlikler de hazırlanabilir (MEB, 2013). Tüm etkinlik çeşitleri günlük eğitim akışında dengeli olarak dağılmalı, farklı zamanlarda hepsine yer verilmeye çalışılmalıdır. Çocukların dikkat süreleri, yaşları ve sınıf mevcudu dikkate alınarak etkinlikler seçilmelidir.

Bireysel etkinlikler, çocuğun kendi başına yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlar. Daha ziyade bireysel öğrenmeye dayanır ve günün üçte birini öğretmen bireysel etkinliklere ayırmalıdır (Aral ve Can Yaşar, 2015). Bu etkinlikler, çocukların bireysel ilgi, gereksinim ve yetenekleri ile gelişim özelliklerini dikkate alarak onların potansiyel gelişimlerini desteklemek amacıyla planlanan etkinliklerdir. Çoklu zeka kuramına göre içsel zeka alanı baskın olan çocuklar bu tip etkinliklerden hoşlanırlar.

Küçük grup etkinliği; çocukların yaş, gelişim özelliği, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gruplara ayrılarak farklı çalışmalar yaptıkları etkinliklerdir. Küçük grup etkinliklerinde her grubun etkinliği ayrı ayrı planlanır. Başka bir deyişle küçük grup etkinlikleri, öğretmenin farklı yöntem ve teknikleri kullanarak aynı kazanım ve göstergelere yönelik etkinlikler planlamasıdır. Böylece çocuklar aynı kazanımlara farklı yollardan ulaşabilirler. Bu tip etkinlikler çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlar. Grup içi çalışma ve işbirliği yapma davranışlarını geliştirir. Eğitiminin

günün üçte birini bu tarz etkinliklere ayırması önerilmektedir (Aral ve Can Yaşar, 2015). Grup içi işbirliğine ve akran etkileşimine dayalı olduğu için çoklu zeka alanlarından sosyal zekası baskın olan çocuklar bu tip etkinliklerden hoşlanırlar.

Küçük grup etkinliğine örnek olarak çocuklar aynı renk ve boyuttaki kutularla ve artık materyallerle neler yapabilecekleri hakkında konuşurlar, planlamalarını yaparak gruplara ayrılırlar. Gruplar kararlarını uygulayarak üç boyutlu farklı ürünler oluştururlar (MEB, 2013). Bir diğer örnek ise öğretmen çocuklara ilginç gelebileceğini düşündüğü bir nesne ile sınıfa gelir. Bu nesnenin ne olduğu, ne işe yaradığı, hangi malzemelerden yapıldığı hakkında konuşulur. Bu nesne ile neler yapılabileceği sorulur. Çocuklar küçük gruplara ayrılarak karar verdikleri farklı etkinlikleri (müzik, sanat, matematik, oyun gibi) yaparlar (MEB, 2013).

Büyük grup etkinliği, aynı kazanımlara ulaşmayı amaçlayan, aynı yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak sınıftaki tüm çocuklarla birlikte yapılan etkinliklerdir. Sınıfça yapılan etkinlikler olup günün üçte birini bu tip etkinliklere ayırmak yerinde olacaktır.

Gün içinde tüm etkinlik alanlarının ve türlerinin düzenli ve dengeli dağılması yerinde olacaktır. Çocukların dikkat sürelerinin yoğun olduğu zamanlarda ona uygun etkinlikler (türkçe, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık gibi), yoruldukları ve dikkatlerinin zayıfladığı çıkış saatlerinde ona uygun etkinlikler (oyun, müzik, hareket gibi) seçilmeli ve uygulanmalıdır.

Bütünleştirilmiş etkinlik, birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle bir araya getirilmesinden oluşur. Etkinliklerin bir etkinlik planının öğrenme sürecinde arka arkaya sıralanması demek bütünleştirmek demek değildir; bütünleştirilmiş etkinliklerde uygun ve alakalı geçişler sağlanmalıdır (Zembat, 2013). Bütünleştirilmiş etkinlikler sayesinde tek bir etkinlikle birden fazla etkinlik alanına hitap edilerek daha kalıcı öğrenme sağlanmış olur.

Okul öncesi programında yer alan farklı etkinlikler türleri: “Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma-Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri” dir (MEB, 2013).

2.1.3. Okul Öncesi Eğitimde Türkçe Etkinliklerinin Yeri ve Önemi

Türkçe etkinlikleri çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için planlanan bireysel ve grup etkinlikleridir. Türkçe etkinliklerinin amacı; çocukların Türkçeyi düzgün kullanmasını, sesleri çıkarabilmesini, farklı sözdizimsel yapıları anlama ve kullanmasını, dinleme becerilerini kazanmasını, duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etmesini, ses tonunu ayarlamasını ve sözcükleri doğru üretmesini sağlamaktır (MEB, 2013).

Türkçe etkinliklerinin önemli işlevlerinden birisi çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek ve çocuklara kitap sevgisi aşılaktır (MEB, 2013). Okuma alışkanlığının erken yaşlarda kazanılması önemlidir, küçük yaşlardan başlanarak kitapları sevmek ve olumlu tutum kazanmak gereklidir. Okuma alışkanlığı geliştiren çocukların okul başarılarının da arttığı bilinmektedir (Yılmaz, 2012).

Türkçe etkinlikleri bellek ve hatırlama, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme, alıcı ve ifade edici dil, dinlediğini anlama, dilbilgisi kurallarına uygun konuşma, okuma ve yazı farkındalığı, hayal gücünün genişlemesi ve yaratıcı düşünmenin gelişmesi açısından oldukça önemlidir (MEB, 2013). Türkçe etkinlikleri çocukların sadece dil gelişimine değil, başta bilişsel gelişim olmak üzere tüm gelişim alanlarına katkı sağlar. Dil gelişimi ile bilişsel gelişim bir arada ilerler. Dil öğrenme bilişsel gelişime dayanır. Dil düşünmek için kullanılır ve düşünülenler de dil sayesinde ifade edilir. Ancak dil, sadece bilişsel değil; fizyolojik, psikolojik ve duygusal becerileri de içermektedir (Mena, 2008). Düşüncelerin yanı sıra duyguların ifadesinde de dil kullanılır. Bu yüzden okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimlerini bir bütün olarak desteklemek gerekir. Örneğin; çocuklar, Türkçe etkinliklerinde bireyselliklerini kaybetmeden büyük ve küçük grup çalışmalarından zevk almakta, sosyal rolleri

tanımakta ve düşüncelerini toplumca kabul edilen yollarla ifade etmeyi öğrenmekte ve kendilerine olan güvenlerini geliştirebilmektedir (Kostelnik vd., 2010, Şimşek, 2011, Eliason ve Jenkins, 2012; akt. Aral ve Can Yaşar, 2015, 255). Bu sayede çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlanmaktadır.

Türkçe etkinlikleri erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde de rol oynar. Erken okuryazarlık becerileri çocuğun gelecekteki okuma-yazma süreci ve okul başarısı için çok önemlidir. Dil gelişimi ve erken okuryazarlık birbiri ile yakından ilişkilidir (Mena, 2008). Erken okuryazarlık, özellikle okul öncesi dönemde dil becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları ile desteklenirse çocukların gelecekteki okuryazarlık başarılarında etkili olacaktır.

Türkçe etkinliklerinin en temel amacı çocukların dil gelişimlerini desteklemektir. Çocukların dil gelişimine katkı sağlamak isteyen bir eğitimcinin görevi çocuklara türlü etkinlikler, çalışmalar, günlük yaşam ve rutin içinde fırsatlar, anlar ve ortamlar yaratmaktır (Girgin, 2001). Okul öncesi dönemde dil gelişimini destekleyici yaklaşımlar; *kendi kendine konuşma, taklit becerilerini geliştirme ve konuşma dilini genişletme* becerileridir (Acar Şengül, 2015, 435).

Kendi kendine konuşma, yetişkinin gerçekleştirdiği eylemleri çocuğa model olmak için sözel olarak ifade etmesidir. Örneğin eğitimci bir çocukla blok köşesinde paralel oyun oynarken eylemlerini sözcüklere dökebilir. “Şimdi bir ev yapıyorum, eve bir blok daha ekledim. Çok yüksek bir ev oldu.” Eğitimci sözcüklerle eylemleri eşleştirerek dil girdisi sağlaması sonucunda, çocuğa da model olmuş olur (Acar Şengül, 2015, 435).

Paralel konuşma yetişkinin çocukla bulunduğu ortamda çocuğun gerçekleştirdiği eylemleri eş zamanlı bir biçimde sözel olarak ifade etmesidir. “Arabalarıyla oynuyorsun.” “Arabalarını ve kamyonlarını dışarıya çıkarıyorsun.” “Yolda uzun bir kuyruk oluştu.” “Trafik çok kalabalık.” Kendi kendine ve paralel konuşma; sınıf ortamında ifade edici dil kullanmayan çocuklarla iletişim kurabilmek için eğitimcinin kullandığı tekniklerdendir (Acar Şengül, 2015, 435). Okul öncesinde çocuklar özellikle

manipulatif ve hayali oyunlarda etkili diyaloglar kurarlar (Girgin, 2001). Çocuklara bu durumlar sunulurken kendi kendine ve paralel konuşması teşvik edilmelidir.

Eğitimcilere, çocukların dil gelişimlerine katkı sağlamak adına “taklit ve genişletme”yi kullanması önerilir. Taklit; çoğu zaman çocuğun, yetişkinin yaptıklarını veya söylediklerini tekrar etmesidir, çocuk da konuşmaları taklit eder. Ya da tam tersi çocuğun konuşmalarını da yetişkin taklit eder. Bu sayede çocukların okul öncesi dönemde ses bilgisi, sözcük bilgisi ve söz dizimi açısından gelişmesini sağlar (Acar Şengül, 2015). Genişletme çocuğun ifade ettiği eksik veya düzensiz cümleyi yetişkinin kurallı cümle haline getirerek eklentiler yapması aracılığıyla uygulanan bir tekniktir. Çocuk “köpek ev” gibi bir ifade kullandığında yetişkin çocuğun söylemek istediği ifadeyi “Köpek şimdi evine gitti.” gibi kurallı bir cümle haline getirerek genişletir (Acar Şengül, 2015, 436).

Çocuklarda dil gelişimini sağlamak için eğitimcilere, çocuk-çocuk ve yetişkin-çocuk iletişimini teşvik eden yaklaşımları kullanması önerilir. Seçilen etkinliklerin sözel ve sözel olmayan dil becerilerini kapsaması, örneklerle çeşitlendirilmesi, yorumlara ve farklı çıkarımlara olanak sağlaması, ilk elden deneyim kazanmanın, yaparak-yaşayarak öğrenmenin desteklenmesi, kalem kağıda dayalı becerilerden çok daha fazla önem taşımaktadır (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim planlarında yer alan Türkçe etkinlikleri; sohbet (paylaşma), tekerlemeler, parmak oyunları, şiir, hikaye çalışmaları (etkileşimli okuma ve paylaşımlı okumalar), anlatma, hikaye oluşturma, hikaye tamamlama, resimleme ve resimlerden yeni bir hikaye oluşturma gibi etkinlikleri kapsar (Aral ve Can Yaşar, 2015; Girgin, 2001). Hikaye, ritmik oyun, şiir, tekerleme ve parmak oyunlarında kullanılan sözel ifadeler, görsel, işitsel uyaranlar ve bedensel devinimlerin katılması, çocukların sözcük ya da söz öbeklerini içeren dilsel yapıları daha kolay anlamlaştırmasını sağladığı gibi görsel-motor yeteneklerinin gelişmesini de desteklemektedir (Yazıcı ve Derebalı, 2015, 43). Çocuklar, görsel yetenekleri aracılığıyla olaylar ve objeler arasında neden-sonuç, benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, problem çözme, karşılaştırma, akılda tutma gibi bilişsel becerilerini geliştirmektedir. Görsel uyaranlardan özellikle görsellerin dahil

edildiği resimli hikaye kitapları, çocukların sözcük dağarcığının geliştirilmesinde son derece önemli kazanımlar sağlamaktadır (Yazıcı ve Dereobalı, 2015, 44). Bu bağlamda okul öncesinde hikayeler çok önemlidir ve Türkçe etkinliklerinin içinde önemli yer tutar.

Okul öncesi eğitim içinde önemli bir yeri olan Türkçe etkinliklerinin verimli geçmesi için iyi planlanmış etkinliklere ihtiyaç vardır. Etkinlikler planlanırken çocukların yaş ve gelişim özelliklerine dikkat edilerek eğitim ortamları düzenlenmeli, farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı, bireysel ve grup etkinliklerine yer verilmeli ve sosyo-kültürel olarak dezavantajlı çocuklar göz önünde bulundurulmalıdır.

2.1.3.1. Hikayelerin planlanması

Dil eğitimi birbirinden ayrılmaz dört halkadan oluşur. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma. Bu becerilerden okuma ve dinleme bireyin anlama yönünü; konuşma ve yazma ise anlatma yönünü oluşturur (Temizyürek, Şahbaz ve Gürel, 2016). Bu dört temel becerinin de geliştirilmesinde hikayeler önemli yer tutarlar. Çocukta anlama becerisi en çok dinleyerek gelişir. Çocukta dinleme eğitimi en geniş manasıyla hikaye ve masal dinlemekten geçer. Hikayeler çocukta anlama becerisinin gelişiminde de önemli rol oynar (Temizyürek vd., 2016).

Çocuklar için hikaye ve masal dinlemek çok önemli bir etkinliktir. Özellikle okul öncesi eğitimde anne, baba ve öğretmenler sık sık hikaye anlatma ihtiyacı hissederler. Zira hikayeler çocuk için dış dünyaya açılan kapılardır (Temizyürek vd., 2016). Anlatıcı bu bakımdan önemlidir. Anlatıcı kitabın seçiminde ve okunuşunda özenli olmalıdır.

Hikayeler okul öncesi eğitim programlarında çocukların çok yönlü gelişimlerine (dil, bilişsel, sosyal-duygusal gelişim ve yaratıcılık) katkıda bulunan çok önemli eğitim araçlarıdır (Polat, 2014). Hikaye çalışmaları, çocukların temel kavram ve alışkanlıkları öğrenmelerinde kullanılan temel etkinliklerdendir. Hikayeler başta Türkçe etkinlikleri

olmak üzere diğer etkinlik alanları (drama, fen, müzik, okuma-yazmaya hazırlık gibi) ile de bütünleştirilerek planlarda yerini alabilir.

Günlük planlarda hikayeler kullanılırken, hikaye öncesi ve sonrası etkinliklerle desteklenerek, etkinlikler arası bütünlük sağlanır. Hikayeler diğer etkinlik türleriyle bütünleştirilerek o gün ulaşılmak istenen kazanımlara ulaşmada daha etkili olur (Polat, 2014). Bu şekilde hazırlanan planlar çocuğun bütünsel gelişimini de destekler. Çünkü farklı etkinlikler, farklı materyaller, farklı yöntem ve teknikler çocuğun gelişimini hızlandırmakta ve çocuklara kazandırılacak kazanımları zenginleştirmektedir.

2.1.3.2. Hikayelerin çocuğun gelişimindeki yeri

Okul öncesi dönem çocukları için yazılan hikayeler genel olarak resimli kitaplar şeklindedir ve çocuğun hayatında önemli bir yer tutarlar. Bu dönemde yetişkinler çocuğun ihtiyaçlarına uygun deneyim ve bilgilerini artıracak türden konular içeren kitapları çocuklara sunmalıdır. Çocuk kitapla birlikte olmaktan zevk almalıdır (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2012). Hikayeler ve çocuk edebiyatı ürünleri çocukların dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, bilişsel gelişim, motor gelişim, ahlak ve kişilik gelişimine önemli katkılar sağlar. Sanatsal ve estetik gelişime de katkı sağlayarak; edebiyat sevgisi aşılar. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilen hikayelerin çocuğun gelişimine sağladığı bazı katkılar aşağıda verilmiştir:

Bilişsel gelişime katkıları:

- Okul öncesi dönem çocuğu her gün içinde yaşadığı dünyayı anlamaya ve keşfetmeye çalışır. Resimli hikaye kitapları sayesinde çocuk yaşadığı dünyayı keşfeder ve algıları genişler.
- Kavram gelişimini destekler ve kavramların öğrenilmesini kolaylaştırır.
- Duyu algılarını geliştirir.
- Bellek ve hatırlama gücünü geliştirir.
- Mantıklı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir.
- Hayal gücünü ve düş kurma becerilerini geliştirir.

- Neden-sonuç ilişkisi kurabilmesine katkı sağlar.
- Dikkat süresini ve algılama yeteneğini geliştirir.
- Yaratıcı düşünme becerilerini kazanmayı sağlar.
- Karşılaştırma yapma ve muhakeme yapma yeteneğini geliştirir. Benzer konulardaki iki kitabı karşılaştırır.
- Kitaplarla beraber sorulan sorular sayesinde eleştirel düşünme becerisi gelişir. (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2015; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2012; Karatay, 2007; Öztürk, 2010; Öztürk Samur, 2013; Sever, 2003; Şimşek, Yalçın ve Yakar, 2011; Turla, 2015).

Çocuklar okunan hikayeler sayesinde hikayede geçen olay örgüsünü anlamaya çalışırken neden-sonuç ilişkisi kurar, muhakeme yapar; hikayedeki problemlere çözüm üretir. Bütün bunları yaparken de zihinsel olarak aktiftir. Dikkat eder, algılar ve hatırlar. Yerine göre eleştirel ve yaratıcı düşünür. Hikayeler sayesinde çocuklar yeni kavramlar öğrenirler.

Erken okuryazarlık becerileri ve dil gelişimine katkıları:

- Ses ve sözcüklerin söyleniş biçimleri ile ilgili deneyim kazandırır.
- Yazı farkındalığı geliştirir.
- Fonolojik farkındalığı geliştirir.
- Düşünceleri düzenleyebilme ve duyguları ifade edebilmelerine fırsat tanır.
- Kelime hazinesini geliştirir.
- Alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirir.
- Ana dilini iyi kullanabilme becerisi kazandırır.
- Görsel okumayı sağlar, gördüğü şekilleri algılamayı öğretir.
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini destekler.
- Okuma-yazma farkındalığı oluşturur.
- Dil bilinci ve duyarlılığı kazanmalarına katkı sağlar.
- Çocuk için duyarak öğrendiği soyut sözcükler, kitapta gördüğü resimlerle somut hale gelirler (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2015; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2012; Karatay, 2007; Öztürk, 2010; Öztürk Samur, 2013; Sever, 2003; Şimşek vd., 2011; Turla, 2015).

Hikayelerin dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkısı büyüktür. Çocuklar hikayeler okunurken dinleme alışkanlığı kazanırlar. Hikayede geçen kelimeleri öğrenirler ve görselleri yorumlarken görsel okuma alışkanlığı kazanırlar. Hikayede geçen sesleri ayırd ederek ses farkındalığı, yazıları inceleyerek yazı farkındalığı edinebilirler. Hikaye ile ilgili soruları cevaplayarak konuşma ve kendilerini ifade etme becerilerini geliştirirler.

Sosyal ve duygusal gelişime katkıları:

- İnsanlar arası ilişkiler ve farklı kültürler hakkında bilgi verir.
- İnsanlar arası ilişkilerde karşılaştığı problemlerin çözümü hakkında ipucu sunar.
- Öz güveni geliştirir.
- Kendisi için yazılmış hikayelerde yaşadığı dünyanın benzerini bulur. Yazılanlar ile yaşananlar arasında ilişkiler kurar, karşılaştırmalar yapar.
- Başkalarına karşı farkındalık ve duyarlılık kazanır.
- Empati kurmasını sağlar.
- Çocukta sosyal kurallar ve adalet duygusu geliştirir.
- Sosyal öğrenme modeline göre kitaplar çocukların kimlik kazanmalarında etkilidir (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2015; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2012; Karatay, 2007; Öztürk, 2010; Öztürk Samur, 2013; Şimşek vd., 2011; Turla, 2015).

Hikayeler sosyal ve duygusal gelişim açısından önemli araçlardır. Ahlak gelişimi ve kişilik gelişimi açısından hikayeleri kullanmak faydalıdır. Hikayeler sayesinde çocuk kahramanla özdeşim kurarak empati yeteneğini geliştirir. Çocuklar hikayelerdeki konu ve temalar sayesinde iyi-kötü kavramını kazanır. Toplumsal hayata uyum sağlar. Hikayede yazılanlarla kendi hayatı arasında ilişki kurabilir. Öz güven kazanır. Saygı, hoşgörü ve adalet gibi değerleri öğrenir.

Diğer katkıları:

- Estetik duygusu ve düzen ihtiyacını karşılar.

- Yaratıcılığı geliştirir.
- Edebi değerleri geliştirir.
- Kitapların sayfalarını çevirirken küçük kas motor gelişimine katkı sağlar.
- Okumaya ve kitaplara karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlar.
- Kitabın eğlenceli ve keyifli bir öğrenme yolu olduğunu keşfeder (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2015; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2012; Karatay, 2007; Öztürk, 2010; Öztürk Samur, 2013; Sever, 2003; Şimşek vd., 2011; Turla, 2015).

Hikayelerin görselleri özellikle okul öncesi çocuklar için yazılardan daha önemlidir. Bu nedenle estetik duygu ve düzen ihtiyacını karşılamada hikayelerin görselleri öne çıkar. Çocuklar için yazılmış kitapların edebi ürün özelliklerinin olması çocuğun edebiyata olan ilgi ve sevgisini besler. Çocukların sevdikleri kitapları okuması okumaya karşı olumlu tutum kazandırmada etkilidir.

Hikayelerle ilgili dikkat edilmesi gereken iki önemli husus vardır. Birincisi hikaye kitaplarını seçerken özenli davranmak, ikincisi eğitim ortamlarında hikayeleri doğru planlayarak kullanmak. Eğitimcinin planladığı eğitim durumları çocuklara ne kadar hitap ederse o kadar kalıcı bir öğrenme sağlanmış olur.

2.1.3.3. Hikaye okuma

Hikaye okuma, çocuklara hikayenin kelimesi kelimesine okunup bitirildiği bir etkinlik yerine; çocuğun sözcük bilgisi, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı gibi becerilerini ve en önemlisi edebiyatı ve kitapları sevmesini desteklemek için gerçekleştirilen bir etkinlik olmalıdır (Şahin, 2015). Hikaye okumanın erken okuma-yazma gelişimine (erken okuryazarlık becerilerine) büyük katkısı vardır (Neuman, 1996; Schickedenz, 1996; Sonnechein ve Munsterman, 2002; akt. Şahin, 2015). Hikaye okuma ile çocuklar hem dinleme becerilerini geliştirir; hem de yeni kelime ve kavramları kazanırlar (Gordon ve Browne, 2005).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar okuma-yazma bilmediklerinden kitaplarla tanışmalarına yetişkinler eşlik eder. Bu doğrultuda yetişkinle kurulan diyalog önem

kazanmaktadır. Yetişkinin kitabı okurken gösterdiği performans, çocuğun kitabı anlamlandırmasında ve severek dinlemesinde etkili olmaktadır. Bu süreçte yetişkinle çocuk arasındaki etkileşimin fazla olması sürecin daha verimli geçmesine ve öğrenmelerin kalıcı olmasına sebep olur (Israel, 2008; akt. Bayraktar, 2013; Gordon ve Browne, 2005; Sawyer, 2009). Yetişkinin okuma sırasında iyi bir model olması, çocukların ilgi ve dikkatlerini çekecek önlemler alması, okuma aralarında özetleme yapması kitap okumanın verimliliğini artıracaktır (Sawyer, 2009). Hikaye okuma çocukların hikayeyi dinlemesi, kitabın dilini duyması, resimler yoluyla bir hikayede anlatılan şeyin farkına varmasını sağlar. Okunan kitapların çocukların sevdiği kitaplar olması önemlidir. Çocuklar kendilerine önceden okunmuş hikayelerin sıklıkla tekrar edilmesini isterler. Çocuklar, bilinen hikayeleri yeniden anlatarak ya da kendi hikayelerini yaratarak tüm hikayelerde genel olarak bulunan öğeleri de öğrenmektedirler. Bu öğelerle, olayları mantıksal bir sıraya koymayı ve olaylar arasında belirli bir sıra olması gerektiğinin farkına varırlar (Bayraktar, 2013). Aynı hikaye kitabının birden fazla okunması hem kitaptaki kelimeleri öğrenmeyi kolaylaştırır hem de çocukların anlamalarını geliştirir (Robin ve Ehri, 1994; Gordon ve Browne, 2005). Çocuklar sevdikleri bir hikayedeki anlatılanları, yapılan tekrarlı okumalar sonrası yeniden yapılandırır.

Çocuğa okunan hikayeler, onun ilerdeki okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, bebeklik dönemleri boyunca ebeveynleri tarafından kitap okuyarak büyütülen çocukların, okumayanlara kıyasla okulda daha başarılı olduklarını göstermektedir (Bayraktar, 2013). Yetişkinlerin çocuklara okudukları kitapların çocukların dil gelişimine katkıları çoktur. Hikaye okumanın çocuklara katkıları aşağıda verilmiştir (Avcı, Ersoy ve Turla, 2006; Vacca vd., 2006, akt. Bayraktar, 2013; Brock ve Rankin, 2008; Şahin, 2015):

- Çocuk birçok kavram ve kelimeyi hikaye kitapları aracılığıyla daha kolay öğrenir.
- Resimli hikaye kitapları aracılığıyla çocukların görsel okumalarını geliştir. Resimler yoluyla pek çok kavram ve kelimeyi daha iyi kavrarlar.

- Sözcük dağarcığını zenginleştirir. Çocuk hikaye okuma sırasında duyduğu yeni sözcükleri kazanır. Yeni sözcükler öğrenirken onların yeni kullanım biçimlerini de keşfeder.
- Hikaye okuma, çocuklara dilbilgisi ve edebi söylem kurallarını görebilecekleri bir bağlam sağlar.
- Çocuğu okuma-yazma öğrenmeye daha istekli hale getirir. Kitaplara karşı geliştirilen olumlu duygu ve düşünceler, okuma-yazmaya karşı da gelişir.
- Çeşitli cümle yapılarını tanımlarına ve kullanmalarına fırsat tanır. Anadilini daha iyi kullanma becerisi kazanır. Birleşik cümle, soru cümlesi, olumlu ve olumsuz cümle kurma becerileri ile farklı zaman kiplerini kullanımları gelişir.
- Çocukların okuma ve yazmanın anlamını çözmelerine yardımcı olur. Yazı farkındalığı, ses farkındalığı, sözcük farkındalığı gibi erken okuryazarlık becerilerine katkı sağlaması okuma-yazmaya geçişi kolaylaştırır.
- Kitaplardan ve okuduğu edebi türden zevk almalarını sağlar. Çocukları sanatsal ve estetik açıdan geliştirir.
- Çocukta dinleme alışkanlığı gelişir. Çocuk kitabı dinlerken doğru telaffuz, vurgu ve tonlamaları öğrenir.
- Yazı farkındalığı gelişir. Yazılı dili ve şekiller ile ilgilenir ve resimden yazıya geçmek kolaylaşır. Gördüğü şekilleri algılamayı öğrenir ve onlar hakkında da fikirler yürütmelerini sağlar.
- Çocukların resimlerle sözcükleri eşleştirebilmelerine fırsat verir. Resimlerdeki eylemleri tanımlamayı ve adlandırmayı öğrenmelerine fırsat verir. Görsel okuma çalışmaları ve resimleri yorumlama alışkanlığı kazanmaları ileriki yıllarda işlerine yarar. Resim ile yazı arasında ilişki kurar.
- Tahmin etme, görsel okuma, soru sorma ve soruları cevaplama becerileri gelişir. Bir cümledeki sözcükleri tahmin etmelerini sağlar. Çocukların hikayeler ile ilgili soruları cevaplandırmalarını ve yeni sorular sormalarını sağlar.
- İfade edici dil becerilerine katkı sağlar. Sıfatları ve zamirleri, çoğul ve soru eklerini, olumlu ve olumsuz ifadeleri doğru ve yerinde kullanmayı öğrenirler.
- Okunan edebiyat ürünlerinden esinlenerek oluşturduğu yeni hikaye, tekerlemeler ve bilmeceler ona kendi ürününü oluşturma hazzını verir. Kendini farklı ve özgün yollarla ifade etmesine olanak tanır.

- Dikkatini yoğunlaştırır ve dinleme süresini arttırır. Okunan hikayeyi dinlerken, dinleme alışkanlığı kazanır. Dinleme, taklit etme ve dil ile ilgili alıştırma yapma fırsatı bulur (Avcı vd., 2006; Vacca vd., 2006, akt. Bayraktar, 2013; Brock ve Rankin, 2008; Şahin, 2015).

Özetle hikaye okuma; çocukların bilişsel gelişimine, kavram gelişimine, dikkat süresinin uzamasına, dinleme alışkanlığı kazanmasına, kelime bilgisinin artmasına, okuma-yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesine, erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesine, dili doğru kullanabilmesine ve edebi duyarlılık geliştirmesine katkı sağlar. Hikaye okuma sırasında tüm bu olumlu gelişimleri elde edebilmek için bazı noktalara dikkat edilmesi gerekir (Vacca vd., 2006, akt. Bayraktar, 2013; Gönen ve Dalkılıç Uyar, 2009; Sawyer, 2009):

1. Hikayeler mutlaka önceden yetişkin tarafından okunmuş olmalıdır. Hikaye okurken kullanılacak yöntem ve materyaller önceden belirlenmelidir.
2. Hikayeler okunurken çocuklar mutlaka resimleri görmelidir ve aktif olarak hikayeye katılmalıdır.
3. Çocuklara yaşlıları ve büyükleri içinde kendini ifade edebilecek olanaklar sunulmalıdır. Eğitimci ya da ebeveyn çocuğa hikaye ile ilgili sorular sormalı ve cevapları dinlenmelidir. Çocukların da soru sormasına fırsat verilmesi doğru olur.
4. Kitap okunurken, sorulan sorulara verilen cevaplar tek düzelik taşıyorsa; yetişkin farklı ipuçları vererek, çocukları farklı şekilde düşünmeye ve hayal güçlerini kullanmaya yönlendirmelidir.
5. Yetişkin çocukla mümkün olduğunca kelimeler değil; cümleler kullanarak konuşmaya çalışmalıdır. Konuşmaları ile çocuğa model olmalıdır. Aynı zamanda çocukları cümle kurabilmesi için teşvik edici ve cesaretlendirici bir

yaklaşım içinde olmalıdır. Cümlelerde grupta ve sınıflama yapılmalıdır. Örneğin “Bu renk kırmızıdır.”, “ Tavşan bir hayvandır.” gibi.

6. Okuma yaparken okunulan yazıların parmakla takip edilmesi çocuklara yazı farkındalığı kazandırma açısından önemlidir. Bu takip çocuklara okumanın hangi tarafa doğru yapıldığını (soldan sağa ve üstten aşağıya) gösterir. Buna fırsat verilmelidir.
7. Eğitimci, kelime hazinesinin artması ve kelimelerin anlamlarını kavrayabilmesi için çocuklara uygun fırsatlar yaratmalıdır. Kitapta geçen kelimelerin çocuklar tarafından daha kalıcı öğrenilmesini sağlamak için, hikayedeki sözcükler çocuğa işaret edilmeli ve sorulmalıdır. Çocuklara yuvarlak içine aldırılmalıdır. Örneğin çocukların hikayedeki bazı sözcükleri bulmaları istenebilir ya da hikayede geçen bir kelime söylenerek çocuklardan hikayenin içinde bu kelimeyi göstermeleri istenebilir. Bu şekilde sözcük ve yazı farkındalığına katkı sağlanmış olunur.
8. Okunan sözcüklerle ilgili açıklamalar yapılmalı, sorular sorulmalıdır. Yeni sözcükle ilgili konuşulur ve varsa görsellerle pekiştirilirse sözcük daha akılda kalıcı olur.
9. Yazılarda geçen dil bilgisine dair kavramlar (harf, sözcük, cümle ve noktalama işaretleri vb.) hakkında konuşulmalıdır. Örneğin çocuktan nokta işaretini göstermesi istenebilir. Soru işareti çocuklara tanıtılabilir. Bu tip alıştırmalar daha ziyade yazı farkındalığı kapsamındadır.
10. Çocuklar hikayedeki bir sözcük ile karttaki sözcüğü eşleştirebilmelidir. Eğer sözcük başka yerlerde de varsa onları da göstermesi istenmelidir. Bu görev diğer sözcüklerle birkaç defa tekrar edilmelidir. Çocuklar hikayedeki benzer cümleleri eşleştirebilmelidir. Bu çalışma diğer cümlelerle de tekrar edilmelidir.

11. Sözcük kartları hazırlanarak heceleri anlamaları için harfler verilmelidir. Sözcükteki harfler ayrılmalıdır. İlk olarak kendi isimleri kullanılabilir. Çocuk, harf ve sözcük arasındaki farklılığı anlamalıdır. Bu diğer sözcüklerle de tekrar edilmelidir.
12. Çocuk hikayede geçen kendi ismiyle benzer harflerin hepsini gösterebilmelidir. Seçilen sözcükleri aramaları için çocuklar teşvik edilmelidir.
13. Hikaye zaman zaman yarıda kesilerek, bundan sonra gelişebilecek olaylar hakkında konuşmaları istenmelidir. Hikaye ile ilgili tahminde bulunmak çocukların hem hikayeye yönelik dikkat ve ilgilerini canlı tutar, hem de tahminlerinin doğru çıkması onları motive ederek kitaplara karşı olumlu tutum kazanmaya yardımcı olur
14. Yetişkin okuma sırasında telaffuzuna, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeli, iyi bir model olmalıdır.
15. Kelime ya da kelime grupları ile ilgili açıklamalar yapılırken ayrıntılı anlatılmalıdır. Aynı anlama gelen benzer sözcükler hakkında da konuşulmalıdır. Eş anlamlı kelimeler varsa belirtilmelidir (Vacca vd., 2006, akt. Bayraktar, 2013; Gordon ve Browne, 2005).

Sonuç olarak hikaye okumanın çocuklara sağladığı yararları artırmak için bir takım önlemler alınması ve farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulması gereklidir. Sesli düz okumanın çocuğun gelişimine sağladığı katkı ile karşılıklı etkileşime dayalı, eğlenceli ve farklı yöntemlerin sürece dahil edildiği bir okuma deneyiminin çocuğa katkısı farklı olacaktır.

2.1.3.4. Hikaye okuma yöntemleri

Okul öncesi dönemde çocukların hikaye okumalarına yetişkinlerin eşlik etliği ve yetişkinin hikaye okuma performansının çocuklara okumayı ve kitapları sevdirmede

etkili olduğu bilinmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde yetişkinlerin çocuklara hikaye kitabı okurken kullandığı farklı yöntemler olduğu görölmektedir. Literatürde hikaye okuma yöntemleri şu şekilde tanımlanmıştır (Trivette ve Dunst, 2007; akt. Adak Özdemir, 2015).

2.1.3.4.1. Ortak okuma yöntemi

Ortak okuma (shared book reading); bir yetişkinin, bir çocuğa ya da bir grup çocuğa çocuklarla etkileşime ihtiyaç duymadan gerçekleştirdiğı okuma eylemidir. Bu okuma yaklaşımına göre yetişkinlerin çocuklarla herhangi bir iletişim kurlmaları gerekmez. Bu okuma yönteminde yetişkin bir ya da iki kez hikayeyi okur ve çocuklardan anlatmasını ister (Adak Özdemir, 2015; What Works Clearinghouse Intervention Report, 2006a).

Ortak okuma yöntemi ile ilgili araştırmalar yetişkinlerle yapılan kitap okuma çalışmalarının çocukların sözel dil becerilerine ve fonolojik farkındalıklarına olumlu katkı sağladığını göstermektedir (WWCIR, 2006a). Ancak yöntemin erken okuryazarlık becerileri, yazı farkındalığı, bilişsel gelişim ve matematik gibi alanlara katkı sağladığına dair bir bulgu bulunmamaktadır (WWCIR, 2006a).

Ortak okuma yöntemi daha geleneksel ve düz olup okul öncesi eğitimciler ve ebeveynler tarafından sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. Sınıf ortamında uygulandığında ise daha çok eğitimcinin aktif olduğu bir anlayışı yansıttığı söylenebilir.

2.1.3.4.2. İnteraktif okuma yöntemi

Bu okuma yöntemine (interactive shared book reading) göre kitap okunurken, yetişkin çeşitli teknikler kullanarak çocuğun hikaye metnine olan ilgisini ve katılımını artırmaya çalışır. Bu okumada yetişkin okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında çeşitli sorular sorar, açıklama yapar ve çocukları okumaya yönlendirir (Adak Özdemir, 2015). Ortak okumaya göre biraz daha fazla bir etkileşim ve iletişim vardır.

İnteraktif okumanın çocukların kelime dağarcığı ve dil gelişimine katkı sağlamak bakımından ortak okumadan daha verimli olduğuna dair çalışmalar vardır (Wasik ve Bond, 2001).

2.1.3.4.3. Diyaloğa dayalı okuma yöntemi

İnteraktif okuma yönteminin daha gelişmiş olup tamamen çocuk ile yetişkin arasındaki diyaloğa ve karşılık etkileşime dayanmaktadır. Literatürde “dialogic reading” diye bahsedilirken Türkçeye “diyaloğa dayalı okuma” yöntemi ya da “etkileşimli okuma” yöntemi olarak geçmiştir. Yetişkin kitap okuma yöntemleri içinde en gelişmiş bu yöntemdir. Diyaloğa dayalı okuma üç okuma yöntemi içinde en ileri ve etkileşimsel olanıdır ve buaraştırmanın konusudur.

2.1.5. Diyaloğa Dayalı Okuma

Diyaloğa dayalı okuma, çocukların okuma sürecinde aktif oldukları bir hikaye okuma yöntemidir. Hikayeyi okuma süreci boyunca yetişkin ve çocuk rolleri değişir. Çocuk, yetişkin rehberliğinde edindiği okuma deneyimlerine dayalı olarak sürecin sonunda yetişkinle rol değiştirir ve hikaye anlatıcı rolünü üstlenir (Adak Özdemir, 2015; WWCIR, 2006b). Yetişkinin görevi, çocuğa yardımcı olarak, etkin bir dinleyici olmak ve sorular sormaktır. Yetişkinler hikayenin okunması sırasında çocuklara konuşmaları için fırsatlar vererek, sorular sorarak, bilinmeyen sözcükleri açıklayarak ve okuma sırasında öğrenilen yeni sözcükleri tekrarlayarak öğrenmeye yardımcı olmaktadır. Yetişkin kitap okuma boyunca çocuklara sorular sorarak konuşmaya teşvik etmelidir (Justice ve Pullen, 2003; Karaman, 2015; WWCIR, 2006b).

İlk defa 1980’li yıllarda bahsi geçen bu yöntem Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield (1988) tarafından geliştirilmiştir. Whitehurst ve diğerleri (1988)’ne göre diyaloğa dayalı okuma; dili kullanmaya, dille alakalı doğru geribildirim vermeye ve yetişkin-çocuk etkileşimine dayanmaktadır.

Diyaloğa dayalı okumada önemle üzerinde durulan hususlar çocuklara sorular sorulması, yetişkinin çocukları yönlendirmesi ve teşvik etmesidir. Bunu sağlamak için de diyaloga dayalı okuma yöntemiyle alakalı iki farklı teknikten bahsedilir. Birincisi iki-üç yaş çocukları için okuma, diğeri de dört-beş yaş çocukları için okumadır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2008). İki grup için de ortak olan ise çocuğun yetişkin tarafından desteklenerek hikayeyi anlatan kişi olması, yetişkinin çocuğu doğru sorularla yönlendirerek dil becerisine katkı sağlamasıdır. Yetişkinin en önemli görevi ise devamlı olarak çocuğun söylediklerini genişleterek dil gelişimine katkı sağlamasıdır (Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein, 1994).

PEER tekniği: Birinci teknik “PEER” olarak anılmaktadır ve iki-üç yaş çocuklar içindir. PEER tekniği İngilizce kelimelerin baş harflerinin birleşmesinden yola çıkarak bu ismi almıştır. Bu yöntem dört aşamadan oluşur (Zevenbergen ve Whitehurst, 2008; Arnold vd., 1994; WWCIR, 2006b):

Harekete geçirme (prompt): Öğrencileri uyandırıcı ve dikkatini çekici bir eylemle başlamayı içerir. Giriş için güdüleyici bir soru, materyal ya da müzik vb. bir uyaran ortama sunulabilir. Bu aşama, çocuğu harekete geçirecek soruları veya aktiviteleri içerir.

Değerlendirme (evaluate): Çocukların verdikleri yanıtları değerlendirmedir. Çocukların sorulara verdikleri yanıtlar dinlenerek, yanıtlara göre değerlendirme ve geliştirme yapılır.

Genişletme (expand): Çocukların verdiği yanıtı geliştirerek ve genişleterek tekrar söylemeyi ifade eder. Çocuk, “*Resimde ne var?*” sorusuna “*top*” diye yanıt verir. Eğitimci genişleterek “*Evet resimde turuncu bir basketbol topu var.*” şeklinde genişletir. Dil gelişimi için genişletme önemlidir.

Tekrarlama (repeat): Genişletme ile beraber tekrarları içerir. Yetişkin (öğretmen) çocukların verdiği yanıtları tekrar eder.

CROWD Tekniği: İkinci teknik “CROWD” olarak anılmakta ve daha çok dört-beş yaş çocuklarına uygulanmaktadır. Bu tekniğe göre yetişkinlerin çocuklara soru sorarken kullandıkları beş farklı soru tipi vardır. Bu da yine İngilizce kelimelerinin baş harflerinden bu ismi alırlar. Bu teknik aşığıdaki soru tiplerini içerir (Zevenbergen ve Whitehurst, 2008):

Boşluk doldurma (completion) soruları: Boşluk doldurma ve tamamlama sorularıdır. Cümlemin sonunu devamını çocuğun getirmesi istenir. Cümlemin sonu kolay tamamlanabilir olmalıdır. Kitapların seçimi de tekniğe uygun yapılmalı ve tahmin edilebilir olmalıdır.

Hatırlama (recall) soruları: Dikkat ve hatırlamaya yönelik sorulardır. Kitap okuma esnasında ya da okunduktan sonra çocuklara kitapla ilgili hatırlamaya yönelik sorular sorulur. Hatırlama ve anlamaya yönelik soruları içerir.

Açık uçlu (open-ended) sorular: Açık uçlu sorulardır. Yetişkin çocukları kitaptaki resimlerle ilgili ve resimde olanlar hakkında konuşmaya teşvik eder.

5N1K (wh-questions) soruları: Neden, niçin, nasıl, niye ve kim sorularını içerir. Kitabın resimleri ya da kitap hakkında ne, nerede, ne zaman... gibi sorular sorulmasını kapsar. Kitapta geçen kelimelerle ilgili olarak da bu tip sorular kullanılır.

Günlük hayatla ilişkilendirmeye dayalı (distancing) sorular: Çocuğun kitapla ilgili tüm konuşulanları ve resimleri de dahil, günlük yaşantısıyla ilişkilendirmesini sağlayıcı tarzda sorulardır. En üst düzey sorular olup yaratıcılık ve düşünme becerilerini geliştiren tarzda sorulardır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2008; Arnold vd., 1994; WWCIR, 2006b).

Hikaye okuma sırasında çocuklara yeni okunan hikaye ile önce okunmuş bir hikaye arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sorulması, yeni öğrenmelerin, sözcüklerin pekiştirilmesini ve var olan bilgilerin etkin hale gelmesini sağlar (Ergül,

Sarıca ve Akoğlu, 2016). Diyaloğa dayalı okumadaki bu tip sorular bu amaca hizmet eder.

CROWD tekniği kullanılırken değerlendirme, genişletme ve tekrar aşamaları da uygulanır. Aslında CROWD tekniği, PEER tekniğinin Prompt aşamasında yer alan soruların daha da ayrıntılandırılmış hali olarak tanımlanabilir. Büyük yaş gruplarında CROWD sorularına yer verilirken, iki-üç yaş grubunda ise daha kısa ve az sayıda soruya yer verilir.

Diyaloğa dayalı okuma, sıradan bir okuma yaklaşımından fazlasıdır. İçerisinde farklı türden soruları ve karşılıklı etkileşimleri barındırdığından ortak okumaya ve geleneksel yaklaşımlara göre çocuklara daha eğlenceli ve verimli eğitim ortamları sunmada başarılıdır.

“WWCIR Dialogic Reading (2006)” raporunda diyaloğa dayalı okuma ile ilgili önemli çalışmalar bir araya getirilerek sonuçlar derlenmiştir. Raporda yer alan çalışmalara göre (Lonigan ve Whitehurst, 1998; Wasik ve Bond, 2001; Whitehurst vd., 1994; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994) diyaloğa dayalı okuma sözel dil becerilerine, yazı farkındalığına, fonolojik farkındalığa ve erken okuryazarlık becerilerine olumlu etkileri olan bir okuma yöntemidir (WWCIR, 2006b).

Diyaloğa dayalı okuma, erken okuryazarlık becerilerine olan katkısının yanı sıra dezavantajlı gruplarda (göçmen çocuklar, alt sosyo-ekonomik çevreden gelen çocuklar, dil gelişimi geride olan çocuklar vb.) uygulandığında çocukların dezavantajlarını ortadan kaldırma da etkili olmuştur (Ergül vd., 2015; Hargrave ve Senechal, 2000; Ping, 2011). Aynı zamanda otizmli ve işitme engelli bireylerle de diyaloğa dayalı okuma yaklaşımının etkililiğine yönelik farklı çalışmalar yapılmış ve diyaloğa dayalı okumanın olumlu etkileri ortaya konmuştur (Girgin, 2013; Miles, 2013; Whalon, Delano ve Hanline, 2013; Urbani, 2011).

2.1.4.1. Diyaloğa dayalı okumanın uygulanması

Diyaloğa dayalı okuma yöntemi uygulanırken en önemli görev yetişkindir. Yetişkin bu yöntemin nasıl uygulanacağına dair gerekli bilgi, beceri ve tutuma sahip olmalıdır. Diyaloğa dayalı okuma yöntemini kullanan yetişkin, sürecin merkezinde olmamalı, çocuk merkezli bir anlayışı benimsemelidir. Genellikle bu yöntemi kullanmak için yetişkinlere kısa bir eğitim verilmesi ve yöntemin örneklendirilerek anlatılması uygun olacaktır.

Diyaloğa dayalı okuma yöntemi sınıfta kullanılırken; tüm çocukların aktif katılımcı, soruları cevaplayıcı ve hikayeyi anlatıcı rolünü üstlenecekleri düşünülmeli, çocukların dikkat süreleri göz önüne alınmalıdır. Yöntem uygulanırken dikkat edilmesi gereken bir diğer husus, çocuklardır. Diyaloğa dayalı okuma karşılıklı etkileşime dayalı bir yöntem olduğundan uygulama sırasından neler olabileceğini önceden kestirmek mümkün değildir. Çocukların aktif oldukları ve konuşmalarının teşvik edildiği bir süreç olduğundan çok kalabalık sınıflarda kullanılmasının zor olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple yöntemin ya bir çocukla ya da az sayıda çocuktan oluşan küçük bir grupla kullanılması verimini artıracaktır. Büyük grupla yapılması planlanıyorsa, kullanılacak kitapların sayfa sayılarının az olması uygun olacaktır. Yöntem eğlenceli bir yöntemdir. Uygulama sırasında çocukların sıkıldıkları fark edilirse sorular azaltılabilir (Zevenbergen ve Whitehurst, 2008).

Diyaloğa dayalı okumanın ayırd edici bir diğer yönü kelimelere verilen önemdir. Kitapta geçen kelimeler üstünde fazlaca durulur ve kelimelerle ilgili sohbet edilir. Yetişkin hikayede geçen hedef kelimeleri önceden belirler. Yetişkinin burada dikkat etmesi gereken, okunan kitapta geçen hedef kelimeleri açıklarken çocuk dostu bir anlatım tercih etmesi ve mümkün olduğunca kelimeleri somut hale getirmesidir (Ergül vd., 2016). Hedef kelimelerin deyim, sıfat, fiil ve isim gibi farklı türdeki kelime ya da kelime gruplarından seçilmesi mümkündür. Normal gelişim gösteren çocuklar içinbeş ile on arasında hedef kelime belirlenmesi uygun olacaktır (Ergül vd., 2016).

Sınıf ortamında diyaloga dayalı okuma kullanılırken öğretmen hikayeyi önce küçük bir grupta paylaşmakta, öğretmen ve çocuk kitap hakkında konuşmakta, öğretmen giderek daha az, çocuk ise daha fazla konuşan konumuna geçmektedir. Diyaloga dayalı okuma sürecinde görsellere odaklanılmaktadır. Bu süreçte öğretmen her bir hikaye kitabını en az üç kez; genel olarak beş altı kez okumaktadır. Diyaloga dayalı okuma aynı hikaye kitabı kullanılarak üç düzeyde gerçekleştirilir (Flynn, 2011; Adak Özdemir, 2015):

- Birinci düzeyde eğitimci önceden belirlemiş olduğu resimleri göstererek “bu nedir?, bu hangi renktir?, bu ne için kullanılır?” şeklinde sorularla okumayı sürdürür. Çocuklarla ilgileri hakkında konuşulur, davranışları takdir edilir ve konuşması için cesaretlendirilir.
- İkinci düzeyde çocuklara yeni kelimeler öğrenmeleri için fırsatlar verilir. Sorulara daha uzun yanıtlar vermeleri için desteklenir. Birinci düzeydeki okumadan farklı olarak açık uçlu sorular yöneltilir. Örneğin “Burada ne görüyorsun?” sorusuna çocuk “gemi” yanıtını verdiğinde öğretmen, “evet büyük bir gemi” şeklinde genişletme yapabilir.
- Üçüncü düzeyde çocuğun kendi deneyimleri ile hikaye arasında ilişki kurması teşvik edilir. Bu düzeyde eğitimci çocuklara tema, olaylar ve görsellerle ilişkili üst düzey sorular yöneltilir. Örneğin “Bu çocuğun nasıl hissettiğini düşünüyorsun? Sence çocuk niçin ağlıyor?” gibi.

Aynı kitabın en az üç kere ve seviyeleri giderek artacak şekilde okunması çocukların hikayeyi daha iyi anlamlandırmasını sağlar. Hikayede geçen kavram ve kelimeleri kazanmayı, hikayenin öğelerini bulmayı, anlama ve anlatmayı geliştirir. Diyaloga dayalı okuma yöntemini diğer yöntemlerden ayıran ve başarılı kılan özelliği budur.

Gormley ve Ruhl (2006) alanla ilgili çalışmaları derleyerek diyaloga dayalı okuma yöntemi aşamalarını ve aktivitelerini şöyle tanımlamışlardır: Sorular ve hatırlatmalar, model olma, övgü ve cesaretlendirme, tanımlama, okuma sonrası etkinlikler, etiketleme ve özetleme. Bu aktiviteler aşağıda açıklanmıştır (Gormley ve Ruhl, 2006):

- a) Sorular ve hatırlatmalar: Diyaloğa dayalı okumada en çok gözlemlenen eğitimci davranışlarıdır. Bu yöntemle göre eğitimciler okuma öncesinde, esnasında veya sonrasında sürece dahil olabilir. Soru türleri boşluk doldurma, hatırlama, açık uçlu sorular ve bilgi (ne, ne zaman, nasıl? vb.) sorularından oluşur. Hikayedeki olayları kendi yaşamına uyarlama, hikayeyi tekrar anlatma, hikayenin devamında hangi olaylar gelişeceğini tahmin edebilme ve yeni öğrenilen kelimelerle iletişim kurma becerilerini kapsar.
- b) Model olma: Kısıtlı deneyim ve dil becerileri olan çocuklar, hikayeleri yorumlarken ya da sesli düşünürken eğitimciyi model alırlar. Eğitimciler, çocukların yorumlarını tekrar etmeli, söylenen şeyleri genişletmeli ve iyi bir model olmak amacıyla en uygun dili kullanarak ayrıntılı betimleme yapmalıdır.
- c) Övgü ve cesaretlendirme: Olumlu ve cesaretlendirici ortamlar oluşturan eğitimciler, çocukların cevap verme isteğine daha çok katkıda bulunurlar. Cevaplamaya yaratılan ek fırsatlar, kelime anlama ve kullanma konusunda çocuklara daha çok pratik yapma imkanı sunar.
- d) Tanımlama: Geleneksel kelime öğretme yöntemlerinden biri de kelime gruplarını haricen öğretmektir. Eğitimciler, görsellerle sundukları kelimeleri diyaloğa dayalı okumada sözel açıklamalarla birlikte kullanabilirler, öğretebilirler.
- e) Okuma sonrası etkinlikler: Hikaye kitaplarındaki fikirler, yeni öğrenilen kelimeleri tekrarlamak için çok fazla olanak sunarlar. Bunlar sanat aktiviteleri, hikaye alıntıları, pazen tahta materyalleri, oyun ve drama etkinlikleri olabilir.

- f) Etiketleme: Hikayedeki kelimeler flash kartlar yardımıyla okuma öncesi veya sonrasında çocuklara gösterilip anlatılabilir. Bu kısım, çocukları tekrardan o kelimelerle karşı karşıya getirme ve de önemli kelimelere dikkat çekmede çok etkilidir.
- g) Özetleme: Diğer altı aktiviteden daha az kullanılmasına rağmen, küçük yaş grubundaki çocuklar için faydalıdır. Hikayeyi tekrar gözden geçirmede ve kelime anlama alıştırmalarında fayda sağlar.

2.1.4.2. Diyaloga dayalı okumada kullanılacak kitapların seçimi

Diyaloga dayalı okuma yöntemi sınıfta uygulanırken kullanılacak kitapların seçimi önemlidir. Hikayelerin konuları ve görsellerinin ilgi çekici olması gerekir, çünkü aynı hikaye kitabı birden fazla okunacağından çocukların kitabı sevmesi çok önemlidir. Okul öncesi dönem çocuklarda eğlenceli, mizahi, şaşırtıcı ve absürd konulu kitaplar ilgi ve merak uyandırır (Gordon ve Browne, 2005). Kitapta anlatılan konular çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmalı, çocuğun kitaba olan aktif katılımını artırmak için çocukta merak duygusu uyandırmalıdır.

Resimli kitaplarda esas unsur görsellerdir ve diyaloga dayalı okuma yönteminde görseller ön plandadır. Seçilen kitaplarda görseller fazla, yazılar az olmalıdır. Kitapların resimleri anlatılan hikayeyi tamamlayıcı ve süsleyici olmalıdır (Temizyürek vd., 2016). Diyaloga dayalı okumada görsellerle ilgili sorular sorulup sohbet edildiğinden, görseller yorumlanmaya elverişli olmalıdır.

Kitabın görselleri, kitapta geçen kelimeleri ve anlatılanları açıklayıcı ve destekleyici olmalıdır. Kitap seçimi yapılırken kitapta geçen kelimelere dikkat edilmesi yerinde olacaktır (Flynn, 2011).

Kitapta geçen kelimeler:

- ✓ Öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerine uygun olmalıdır.
- ✓ Kitaptaki resimlerle tarif edilebilecek nitelikte olmalıdır.
- ✓ Öğrenciler tarafından da ilgi çekici bulunmalıdır (Flynn, 2011).

2.1.4.3. Diyaloga dayalı okumada yetişkinin rolü

Okul öncesi dönemde diyaloga dayalı okuma yöntemini genellikle eğitimciler ve ebeveynler kullanırlar. Bu kısımda yetişkinlerin diyaloga dayalı okuma yöntemini kullanırken dikkat etmesi gereken önemli hususlara yer verilmiştir:

1. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile çocukları karşılaştırmak.

Yöntemin verimli uygulanmasında kitap seçimi önemlidir. Bu nedenle çocukların yaş, gelişim seviyesi, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun; merak uyandırıcı hikayeler seçilmelidir.

2. Eğitim ortamlarını doğru planlamak.

Planlanan etkinlikler çocuklara ne kadar hitap ederse o kadar kalıcı bir öğrenme sağlanmış olacaktır. Eğitimcilerin hikaye etkinliklerini diyaloga dayalı okumaya göre planlamaları önemlidir. Çocukların aktif olacakları, farklı etkinlik türleriyle desteklenecek Türkçe etkinliklerini planlayabilmesi gereklidir.

3. Çocuklarla iletişim halinde olarak dil gelişimlerini destekleyici ve motive edici davranışlarda bulunmak.

Çocuğun sağlıklı gelişimi açısından, eğitimcinin çocuklarda dil gelişimini destekleyici bir eğitim ortamı sağlaması gereklidir. Dil gelişimiyle beraber, tüm gelişim alanlarını destekleyecek ve onların potansiyellerini artıracak eğitim etkinliklerini çocuklara sunulmalıdır. Bunun için eğitim ortamlarında Türkçe dil etkinliklerine ve hikaye çalışmalarına sıklıkla yer vermesi, hikayeleri de eğlenceli etkinliklerle desteklemesi yerinde olacaktır.

Diyaloga dayalı hikaye okuma yöntemini kullanan bir eğitimci çocuğun dil gelişimine katkı sağlamak için şunlara dikkat etmelidir (Bodrova ve Leong, 2007; Flynn, 2011; Gönen, 2009; Gönen ve Dalkılıç Uyar, 2009; MEB, 2013; Öztürk, 2010; Samur, 2013; Sevinç, 2003):

- Görselleri kaliteli kitapların seçimine,
- Seçilen etkinliklerin sözel ve sözel olmayan dil becerilerini kapsamasına,

- Okumalar sırasında kitabın örneklerle çeşitlendirilebilmesine,
- Hikaye kitaplarının yorumlara ve farklı çıkarımlara olanak sağlamasına,
- Çocukları aktif kılmasına,
- Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi destekleyici olmasına,
- Sınıf içi karşılıklı iletişim ve diyaloga dayalı çalışmalara yer vermesine,
- Çocuklara konuşmaları için fırsatlar yaratılmasına,
- Çocukların konuşmalarının genişletilmesine,
- Çocuklara iyi bir model olunmasına,
- Sınıfta zengin bir dil kullanmaya özen gösterilmesine,
- Çocukların konuşmalarının teşvik edilmesine,
- Anlam gelişiminin desteklemesine,
- Yeni bir kavram tanıtıldığında eylemlerle ilişkilendirilmesine,
- Çocuklarla düzgün cümlelerle dili basitleştirmeden konuşulmasına,
- Çocuğun dinleme becerilerini geliştirmeye fırsat yaratmasına,
- Sohbetlerde betimlemelere fazlasıyla yer verilmesine,
- Çocukları farklı sözcüklerle ve karmaşık cümle yapılarıyla konuşmaya özendirilmesine...

Eğitimci bunlara dikkat ettiği takdirde çocuklarla sağlıklı iletişim kuracaktır. Çocuklar öğretmenleriyle iyi iletişim kurduklarında duygusal açıdan kendilerini güvende hissederler ve öğrenmek için daha fazla motive olurlar, akademik becerileri de daha iyi desteklenir (Burchinal ve ark., 2002; akt. Uyanık ve Kandır, 2010). Bu durum dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için de geçerlidir.

2.1.5. Diyaloga Dayalı Okumanın Kuramsal Temelleri

Yöntemin kuramsal yapısı Vygostky'nin gelişim kuramıyla örtüşmekte ve Bandura'nın sosyal öğrenme kuramıyla uyumlu gözükmektedir. Yöntem okul öncesinde önemli yeri olan aktif (etkin) öğrenme yaklaşımına uygundur. Aynı zamanda okul öncesi eğitim programının özellikleriyle ve okul öncesi eğitimdeki farklı yaklaşımlarla da ilişkilendirilebilir.

2.1.5.1. Vygotsky'nin dil gelişim teorisi

Diyaloğa dayalı okumanın temelleri Vygotsky'nin gelişim kuramına dayandırılabilir. Vygotsky'nin “potansiyal gelişim alanı teorisi” diyaloğa dayalı okumanın etkili bir okuma olduğunu açıklamada yardımcı olmaktadır. Vygotsky'nin kuramına göre çocukların yetişkinlerden ve akranlarından çok şey öğreneceklerine inanılır. Diyaloğa dayalı okuma yönteminin de etkili olması yetişkinlerle kurulan diyaloğa ve sorulara bağlıdır (Levine ve Munsch, 2011; akt. Elmonayer, 2012). Diyaloğa dayalı okuma; hem yetişkinlerle gerçekleştirilip, hem de tüm çocukların aktif katılarak ve birbirlerini dinleyerek birbirlerinden de öğrenmelerini sağladığından bu kuramla örtüşmektedir.

Vygotsky'nin geliştirdiği sosyo-kültürel gelişim teorisi çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimlerini açıklamada etkili bir kuramdır. Sosyo-kültürel gelişim teorisi aynı zamanda dil ve sosyal gelişimin birbirini nasıl desteklediğini açıklamaktadır (Morison, 2004, akt. Toran, 2004). Bu kuram dilin sosyal ortamlarla kurulan ilişkiler vasıtasıyla geliştiğini belirtmektedir.

Vygotsky'e göre konuşmanın amacı, bebeklikten itibaren iletişim kurmak olduğundan, çocukta önceleri otistik düşünce ve konuşma yoktur, çocuk en baştan itibaren sosyaldır. Bu nedenle, Vygotsky düşünce ve dil gelişimi modelini, “sosyal, benmerkezci ve içsel konuşma” şeklinde kurmuş; düşünce ve konuşmanın gelişiminde, sosyallikten bireyselliğe doğru bir gidişatın olduğunu belirtmiştir (Erdener, 2009). Diyaloğa dayalı okuma da çocuğun bu sosyalliği ile uyumlu ve çocuğun dil gelişimine katkısı olan bir yöntemdir.

Çocuğun gerçek zihinsel yaşı ile yardımla eriştiği problem çözme düzeyi arasındaki eş olmama hali, onun “*potansiyal gelişim alanı*”dır. Potansiyal gelişim alanının genişliği, yardımla ve eğitimle daha üst bir düzeye erişebilir. Çocuğun yeni gelişim düzeylerine erişmesine öncülük edeceğinden, eğitim geçmişe değil geleceğe dönük olmalıdır ve eğitim eşiği her zaman çocuğun gelişim seviyesinin üzerinde tutulmalıdır (Erdener, 2009). Diyaloğa dayalı okuma ile sağlanan aktif etkileşim ve açık

uçlu, kitapla anlatılanları günlük hayatla ilişkilendirmeye dayalı sorular; çocukların ufkunu genişletmekte, farklı düşünce yollarıyla orijinal fikirler üretmelerine fırsatlar sunmaktadır. Bir bakıma onları geleceğe hazırlamaktadır.

Vygotsky’e göre kavramların, dilin, zihnin ve dikkat gelişiminin kökeni kültürel ve kültürü oluşturan bilişsel araçlarda bulunmaktadır. Vygotsky geliştirdiği sosyo-kültürel kuram ile bilişsel süreçlerin sosyal kaynaklarını ön plana çıkararak çocuğun bilişsel yapısının, onun içinde yetiştiği sosyo-kültürel süreçler içinde şekillendiğini savunmuştur. Dolayısıyla bilişsel süreçlerin sadece çocuğun içsel düzeyinde değil, çocuğun sosyal çevresindeki diğer kişiler arasındaki ilişkilerle oluştuğunu belirtir (Ergün ve Özsüer, 2006). Vygotsky’e göre çocuk, kültürel mirası taşıyan daha bilgili ve yetenekli akran ve yetişkinleri içeren toplumsal bir bağlam içinde öğrenmekte ve gelişmektedir. Çocuk ve yetişkin arasındaki bu aktarım öncelikle dilin ve iletişimin kullanımıyla gerçekleşmekte; yazılı belgeler ya da diğer fiziksel ve sembolik tasarımlar gibi kültürel olan araçların kullanılmasıyla desteklenmektedir (Fleer ve Raban, 2006; Nicolopoulou, 2004, akt. Toran, 2004). Diyaloğa dayalı okumada kullanılan “CROWD” tekniğinin sorularından olan günlük yaşamla ilişkilendirmeye ilişkin sorular çocuğun yaşadığı sosyal çevre ile ilişkisinin yansımasıdır. Bu tip sorular ve sorulara verilen yanıtlar sayesinde çocuğun çevresinden ve yaşadığı kültürden nasıl etkilendiği görülür.

Çocukların öğrenmesi için paylaşımlı etkinlikler önemlidir. Öğrenme, paylaşılan durumlarda gerçekleştiği için, böyle ortamlarda kullanılan dil, zihinsel araçların benimsenerek içselleştirilmesinde önemli bir araçtır. Bir etkinliği paylaşabilmek için o etkinlik hakkında konuşmak gerekir. Bu nedenle eğitimciler de etkinlikler hakkında ve sırasında konuşma ve paylaşım içinde olurlarsa çocukların gelişimine katkı sağlayabilirler (Bodrova ve Leong, 2007). Örneğin altı yaşındaki Ayşe ve öğretmeni kozalarından çıkan, kanatlarını kurutan kelebekleri izlemektedir. Ayşe “Hiç de parlak gözüküyorlar” der. Öğretmen “Ne zaman parlıyorlar? Kozadan dışarı çıkan kelebeğe bak. Neden onun kanatları etrafta bir süredir uçan kelebeğin kanatlarından farklı renkte?” diye sorar. Ayşe ve öğretmeni kelebek hakkında konuşurlar. Buna benzer birçok diyalog sonunda, Ayşe sadece kelebekler ve tırtıllar hakkında yeni şeyler öğrenmekle kalmaz, bilimsel keşif yaparak bilimsel süreç becerilerini de kazanabilir

(Bodrova ve Leong, 2007). Diyaloğa dayalı okuma da bu örneğe benzetilebilir. Diyaloğa dayalı okuma yöntemi kullanılarak okunan bir kitapta çocuk ve yetişkin arasında fazlasıyla diyalog ve etkileşim vardır. Bu diyaloglar dil gelişimine katkı sağlarken, Vygotsky'e göre de dilin bilişsel süreçlerini oluşturan paylaşılan deneyimleri kolaylaştırmasına hizmet eder.

Vygotsky'e göre dil, biliş üzerinde büyük bir rol oynar. Dil, düşünme için gerçek bir mekanizmadır ve zihinsel bir araçtır. Dil, dış deneyimin içsel anlamaya dönüştüğü bir süreçtir. Dil, düşünmeyi daha soyut, esnek ve yakın çevredeki uyaranlardan bağımsız hale getirir. Dil hatırlar ve gelecekle ilgili tahminleri yeni bir şekilde ifade etmeye yardımcı olur. Çocuklar düşünmek için sembol ve kavramlar kullandıkça, bir nesneyi düşünebilmek için onun varlığına ihtiyaç duymazlar. Dil çocuğun hayal etmesine, yeni fikirler yaratmasına, yönlendirmesine ve bu fikirleri diğerleriyle paylaşmasına imkan sağlar. Bu da sosyal bilgi alışverişinin yollarından biridir. Bu nedenle dilin iki işlevi vardır: ilki bilişin gelişmesine bir araç, ikincisi de bilişsel sürecin bir parçası olmasıdır (Bodrova ve Leong, 2007).

2.1.5.2. Sosyal öğrenme kuramı

Bandura, dilin taklit ve tekrar aracılığıyla öğrenildiğini savunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar çevrelerindeki insanların konuşmalarını duyar ve sesleri taklit eder (Tümekaya, 2011).

Bu kurama göre; dil, anne-babanın ya da bir eğitmenin model olması, çocuğun taklit etmesi, pekiştiriciler ve düzeltici geribildirimlerle kazanılır. Bu özelliklerinden ötürü diyaloğa dayalı okuma yönteminin uygulama süreçleriyle uyumludur. Diyaloğa dayalı okumada tekrar, düzeltme ve genişletme süreçleri yer almaktadır. Çocukların kurdukları cümleler tekrar ve genişletme yapılır.

2.1.5.3. Aktif öğrenme

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile karar alma ve öz-düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2005). Eğitimde aktif öğrenme çocukların bilgisinin geliştirilmesi için bir yol olarak kullanılır. Aktif öğrenme okul öncesi dönemdeki çocukların belirmekte olan beceri ve yeteneklerini sonuna kadar kullanmaları için olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Zembat ve Tunçeli, 2015). 2002 yılından itibaren okul öncesi programları da bu yaklaşımı benimsemiştir.

Okul öncesi eğitimde aktif öğrenme yöntemini kullanmak öğretmene ve çocuklara pek çok fayda sağlar (Zembat ve Tunçeli, 2015, 231; Şahinel, 2003, 12):

- Çocuklar başkalarını dinlemeyi destekler ve anlık geri dönütler verme, düşüncelerin eleştirilmesine fırsat tanır.
- Çocuk-çocuk ve öğretmen-çocuk etkileşimini geliştirir.
- Gerçek yaşamla deneyimler kazanmasına izin verir.
- Çocuklarının özgüvenlerinin gelişmesine izin verir.
- Sosyal etkileşim becerilerinin gelişimini, başkaları tarafından kabul edilmeyi ve sınıf içinde topluluk bilinci oluşmasını sağlar.
- Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli çocuklara zaman ayırır.
- Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.
- Öğrencilerin öz denetim geliştirme yollarını iyileştirir.
- Analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.
- Yarışma ve sınıf içi ayrılığı azaltarak sınıf içi iletişimi güçlendirir.

Diyaloğa dayalı okuma yöntemi, okul öncesi eğitimde önemli bir yaklaşım olan aktif öğrenmenin özelliklerine uyan bir yöntemdir. Çocuk-çocuk ve öğretmen- çocuk etkileşimini artırarak çocukları hikaye okuma sürecinin merkezine yerleştirir.

2.1.5.4. Okul öncesi eğitim programının temelleri

2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan okul öncesi eğitim programında, eğitim süreçlerinin çocukların plan yapmalarına, uygulamalarına, düzenlemelerine, tartışmalarına, üretmelerine ve öğrenme sürecine aktif katılımlarına fırsat verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Zembat ve Tunçeli, 2015). Çocukların aktif katılımını önem veren okul öncesi eğitim programı, diyaloga dayalı okuma yönteminin de eğitim ortamlarında uygulanmasını önerir. Programda yer alan Türkçe etkinliklerinde yapılması önerilen çalışmalarda paylaşımlı kitap okumada yer alır.

Programın temel özellikleri incelendiğinde diyaloga dayalı okuma yönteminin yapısına uygun özellikleri vardır. Bunlar: tüm program yaklaşımlarının bir sentezi olan eklektik yapısı; aktif öğrenmeyi temel alması; çocuk merkezli olması; yaparak yaşayarak öğrenmeyi savunması; esnek olması; sarmal, gelişimsel ve bütüncül olmasıdır (MEB, 2013).

Diyaloga dayalı okuma yöntemi de aktif öğrenme yaklaşımına uygun olup çocuk merkezlidir. Hikayeyi çocuğun günlük yaşamıyla ilişkilendirir, farklı etkinliklerle destekleyerek yaparak-yaşayarak öğrenmeye fırsat tanır.

Okul öncesi eğitim programının esnek olması, uygulanan yaş grubundan dolayı eğitim ortamlarının esnekliği ve eğitimcilerin esnek olmasını ifade eder. Esnek yapısı, anlık değişimlere göre eğitim sürecinde gerekli düzenlemeler yapılmasını içerir. Diyaloga dayalı okuma yöntemi de çocukların aktif olduğu bir yöntem olduğundan, önceden öngörülemmez. Bu bakımından esneklik gerektirir.

Okul öncesinde bütüncül yaklaşım önemlidir. Okul öncesinde çocukları tüm gelişim alanlarıyla bir bütün olarak geliştirmek esastır. Diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinlikleri de bu bütüncül eğitim anlayışına uygundur. Çocukların dil, bilişsel ve duygusal tüm gelişim alanlarını geliştirir.

Programın sarmal özellikte olması kazanım ve göstergelerin süreç boyunca, ihtiyaç duyulduğu durumlarda farklı etkinlikler aracılığıyla tekrar tekrar ele alınmasını gerektirir (MEB, 2013). Böylece kazanımların gerçekleşmesi, pekiştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması mümkün olur. Okul öncesi dönemde çocukların hızlı gelişim ve değişim içinde olmalarından dolayı öğrenme birikimli bir süreç gerektirir. Diyaloğa dayalı okuma yönteminde aynı kitabın üç kere okunması ve her okumanın da daha ayrıntılı ve üst seviyede olması sarmallık ilkesiyle uyumaktadır.

2.1.5.5. Okul öncesinde farklı yaklaşımlar

Diyaloğa dayalı okuma yöntemini, okul öncesinde yaygın olarak kabul gören farklı program yaklaşımlarıyla da ilişkilendirerek kullanmak mümkündür. Okul öncesinde yaygın kabul gören yaklaşımlardan olan Montessori yaklaşımı ve Head Start yaklaşımı da çocukların dil gelişimine ve aktif olmalarına önem veren yaklaşımlar olup bu yöntemin kullanımına uygun görülmektedir.

Montessori yaklaşımı, çocuk merkezli etkinliklerin çocukların temel ihtiyaçlarından ve sosyal yaşantısından olması ve bunun için amaçlı etkinliklerle çocukların donatılması gerektiğini vurgular. Montessori de çocuğun doğal yaratıcılığının gelişmesi için bağımsız ve özgür olmasını sağlayarak çocuklarda sorumluluk, iç disiplin ve konsantrasyon sağlayan bir yaklaşımdır (Temel ve Toran, 2013). Montessori eğitim anlayışında, dil duyarlılığı önemlidir ve bu duyarlı dönemde çocuğa dil gelişimini ve edinimini sağlayacak tüm uyarıcıların düzenli olarak verilmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi için hazırlanmış çevre oluşturulmalıdır (Temel, 2013).

Head Start programında eğitimcinin rolü; çocuklarla konuşarak, onlara açık uçlu sorular sorarak onların ilgisini çekecek oyuncaklar ve malzemeler sağlayarak öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Çocuklarla birlikte kitap oluşturarak etkileşimli çalışmalar yapılması, bu programda olması önerilen etkinliklerdendir (Temel, 2013). Hatta Head Start yaklaşımının uygulandığı bir kurumda diyaloğa dayalı okuma yaklaşımı yürütülerek bir çalışma yapılmış ve olumlu etkisi tespit edilmiştir

(Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994; Whitehurst ve Arnold, 1994).

2.1.6. Diyaloga Dayalı Okumanın Erken Okuryazarlık Becerileri İle İlişkisi

Okul öncesi yıllar her türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların temelini atıldığı gibi erken okuryazarlık becerilerinin ve okuma-yazma alışkanlıklarının da temelini oluşturduğu yıllardır. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini bu dönemde kazanmaları gereklidir. Okuryazarlık gelişiminde de çocukların iyi okuyucular olmaları için, edinmeleri gereken bazı beceriler vardır. Whitehurst ve Lonigan (1998)'a göre erken okuryazarlık gelişimi çeşitli bilgi, beceri, tutum ve davranışları içerir. Whitehurst ve Lonigan (1998)'a göre, okuma-yazmayı öğrenme sürecinin başında, içeriden dışarıya doğru olan beceriler (dil birimleri, ses birimleri, yazılı birimler) daha önemlidir. Dışarıdan içeriye doğru olan beceriler de (bağlamsal beceriler, anlamsal beceriler) okuma ve yazma öğrenildikten sonra daha çok önem kazanır. İçeriden dışarıya doğru olan beceriler okuma-yazmaya hazırlık aşamasında yani okul öncesinde kazanılırsa diğer becerilere temel oluşturarak onların kazanılmasını kolaylaştıracaktır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Araştırmalar, erken okuryazarlık becerileri ile daha sonraki yıllardaki akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve bu becerilerin, çocukların ilkokuldaki okuma performanslarını güçlü bir şekilde yordadığını ifade etmektedir (Nelson, 2005; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Vellutino, Scanlon ve Lyon, 2000; akt. Karaman, 2015).

Hikaye okuma erken okuryazarlık becerilerini kazandırmada en etkili aktivitelerden biridir. Kitap okuma, nesne ile iletişim kurmaya yönelik bir etkinliktir. Bu nesne de hikaye kitabıdır. Okuma-yazma bilenler bu etkileşimi kendileri gerçekleştirirken, henüz okuma-yazma bilmeyen okul öncesi çocuklar bu süreçte yetişkine ihtiyaç duyarlar. Bu süreçte çocukla yetişkinin diyaloga dayalı kitap okuma yöntemi ile karşılıklı etkileşim içinde kitap okumaları, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi için oldukça önemlidir. Kitap okumada ortaya çıkan konuşmalar ve diyaloglar çocuğun gelişmesi ve öğrenmesi açısından etkilidir, yine bu etkileşimler sırasında anlam oluşturma süreci çocuğun erken okuryazarlık gelişiminde önemli rol oynar (Morrow ve Gambrel, 2004; akt. Şahin, 2015).

Erken okuryazarlık becerileri fonolojik farkındalık, yazı bilgisi, alfabe ve harf bilgisi, sözel dil becerileri, sözcük bilgisi, anlama ve yazı yazma becerileri olarak sıralanabilir (Karaman, 2015). Diyaloğa dayalı okuma yönteminin erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiğine dair pek çok araştırma bulunmaktadır (Chow ve McBride Chang, 2003; Justice ve Ezel, 2001; Lever ve Senechal, 2011; Opel, Ameer ve Amoud 2009; Ping, 2011; Sheri, 2004; WWCIR, 2006b). Araştırmalarda hem okulda eğitimcilerle, hem de evde ebeveynlerle diyaloğa dayalı okuma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Diyaloğa dayalı okumanın özellikle (erken okuryazarlık becerilerinden) sözel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamada etkili olduğu görülmektedir. Ancak, diyaloğa dayalı okumanın sözel dil becerilerinin yanı sıra yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık gibi becerileri de geliştirdiğine dair araştırmaların sayısı son yıllarda artmaktadır (Sim, Berthelsen, Walker, Nicholson ve Barnsley, 2013).

2.1.7. Diyaloğa Dayalı Okumanın Sözel Dil Becerilerine Etkileri

Sözel dil becerileri, erken okuryazarlık becerilerinden biridir. Dil ve konuşmanın hızla geliştiği erken çocukluk döneminde sözel dil becerilerinin gelişimi oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğun sözel dil becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Çocuğun sözel dil becerilerinin geliştirilmesi okuma-yazma becerilerinin kazanılmasında da temel etken olarak görülmektedir (Gönen, 2009). Çünkü sözel dil becerileri erken okuma-yazmanın temelidir. Sözel dil becerileri, konuşma ve dinlemeyi içerir. Bu beceriler, ana dili konuşma becerisi, konuşma dilindeki döngüyü anlama, sözcüğün anlamını anlama, anlatım bilgisi, sözcük dağarcığı bilgisi, gittikçe daha karmaşık cümle yapılarını kullanma becerisi, dinleme ve gerektiğinde uygun tepkiler verme becerilerini kapsamaktadır (Espinosa and Burns, 2003; Griffith vd., 2008, 12; Warner ve Sower, 2005,166; akt. Bayraktar, 2013).

Hikaye okuma çocukların sözel dil becerilerine önemli katkılar sağlar. Yetişkinler, çocukların ilgilerini çeken kitaplar ve diğer metinleri yüksek sesle okuduğunda onlar için iyi bir model olurlar. Çocuklar, kitapları ve okumayı sevdiği

için, kitap okuma sırasında çocukların okumalarına yardım etme ve onların ilgilerinden yararlanarak; okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında etkinlikler yapma ve konuşma fırsatları yaratmak gereklidir (Morrison, 2007). Bu fırsatlar çocuğun sözel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Sevilen kitapları okumayı tekrar etme, çocukların kendi sahip oldukları kitapları okuma, çocukların sözel dil becerilerini geliştirmektedir (Roskos vd., 2003; Whitehead, 1990; Wortham, 2005, akt. Bayraktar, 2013). Bu bağlamda diyaloga dayalı okumada aynı kitap birden fazla sayıda okunduğundan ve çocuklarla okumalar öncesinde, esnasında ve sonrasında çeşitli deneyimler paylaşıldığından sözel dil becerilerini geliştirmeye uygun bir yöntemdir.

Sözel dil becerisi gelişmiş çocuklar; dilin sözcüklerden oluştuğunu, sözcüklerin gücünü ve taşıdığı anlamı, sözcüklerin seslerden meydana geldiğini anlayabilmektedirler. Anlatılmak istenenleri dinleyebilmesi ve anlatılanlar hakkında düşünebilmesi çocuğun okuma-yazma becerisinin gelişimi için temel yapı taşıdır (Arı, Şipal ve Akoğlu, 2008).

Hikaye okuma çalışmaları, özellikle hikaye ile ilgili sorular sorma, hikayeyi tartışarak konuşarak okuma, sözel dil becerilerini geliştirir (Gordon ve Browne, 2005). Kelime oyunları, ritimli tekerleme ve parmak oyunları, paylaşımlı okuma saatleri gibi eğlenceli çalışmalar çocukların motivasyonlarını artırır (Gordon ve Browne, 2005). Diyaloga dayalı okuma tüm bu süreçleri içinde barındırdığından çocuklar için motivasyon artırıcı ve dikkat çekici bir özelliğe sahiptir.

Sonuç olarak çocukların okuma-yazmaya hazırlamak için sözel dil becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Çocukların sözel dil becerileri kitap okuma, çocuğun çevresindeki yazılar ve oyun etkinlikleri aracılığıyla geliştirilebilmektedir. Çocukların dil becerileri ve sözcük bilgisi yetişkinlerle etkileşimleri sırasında gelişir. Çocukların sözel dil becerilerinin gelişimi için; konuşma, dinleme, hikaye, kafiye, okuma ve şarkı vb. fırsatlara ve eğitim ortamlarını eğlenceli hale getirecek çeşitli yöntem ve tekniklere ihtiyaçları vardır (Brock ve Rankin, 2008; Espinosa ve Burns, 2003; Gordon ve Browne, 2005). Diyaloga dayalı okuma da bu yöntemlerden biridir.

2.1.7.1. Alıcı ve ifade edici dil

Sözel dil becerileriyle ilgili önemli iki kavram vardır. Bunlar alıcı dil ve ifade edici dil becerileridir. Çocukların iletişim yeterlilikleri için erken dönemdeki gelişimsel basamakları alıcı ve ifade edici dil şeklinde ele alınmaktadır. Çocukların hem okulda hem de hayatta başarılı olabilmeleri için dil becerilerine ihtiyaçları vardır ve bu becerilerin desteklenmesi gerekmektedir (Morrison, 2007).

Alıcı dil, sözel dilde kullanılan sözcükleri, sözcük sembollerini ve sözcüğün ifade ettiği anlamı algılama becerisidir (Bayhan ve Artan, 2011). Morrison (2007)'a göre alıcı dil, “öğretmeni dinleme ve yönergeleri takip edebilme becerisi” olarak tanımlanmaktadır.

Gordon ve Browne (2005)'ye göre, çocukların alıcı dil becerisini geliştirecek altı temel strateji önerilmektedir. Bunlar:

1. Açık yönergeler verilmesi. Örneğin, “Yerine otur. Kitabını aç.”
2. Çocukların soru sormalarına izin verilmesi ve sordukları sorulara kabul edilebilir cevaplar verilmesi.
3. Sıralı açıklamalar yapılması ve yönergeler verilmesi. Örneğin “Öğle yemeğini sıraya bıraktıktan sonra ellerini yıka. Sonrasında yemeğini yiyebilirsin.” yönergesi verilebilir.
4. Çocuğun ne demek istediğini anlayarak dönüt verilmesi.
5. Çocukların bir konu hakkındaki fikirlerini sesli olarak söylemelerinin sağlanması ya da tahminde bulunmaya teşvik edilmesi.
6. Eğitiminin; edebiyat, şiir ve betimlemeleri kullanarak çocukların, sözcüklerin ne kadar etkili olabileceğini kavramalarını sağlaması (Gordon ve Browne, 2005).

Çocukların duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade etmesinin sağlanması (örneğin hikaye oluşturma) da alıcı dil becerisini geliştirir. Bir konu, kavram ya da fikir hakkında çocukları konuşturmak; çocukların konuşmalarını tekrarlamak ve genişletmek; öğrenilmesi istenen kelimeleri daha çok vurgulamak ve öne çıkarmak alıcı dil açısından önemlidir (Gordon ve Browne, 2005). Tüm bu stratejiler diyaloga dayalı

okuma yöntemiyle ve yöntemin uygulama aşamalarıyla uyumludur. Bu nedenle de diyaloga dayalı okuma alıcı dil becerisini geliştiren bir yöntemdir. Yapılan araştırmalar, diyaloga dayalı okumanın, alıcı dil becerilerini ve kelime dağarcığını geliştirdiğini göstermektedir (Hargrave ve Senechal, 2000; Lever ve Senechal, 2011).

İfade edici dil, çocukların ürettikleri belli başlı konuşma sesleri üzerinde kontrol kazanmaya başladıklarında gelişen dil seviyesi olarak tanımlanır (Yazıcı ve Dereobalı, 2015). Morrison (2007)'a göre ifade edici dil, “iletişim ihtiyaçları, kendini ifade etme, akranları ve yetişkinler ile açık ve akıcı bir şekilde konuşabilme becerisi” olarak tanımlanmaktadır.

Çocuklar alıcı dil boyutunda kavradığı sözcüğün yalnızca anlamını bilirken, ifade edici dil boyutunda yani dili sözel olarak kullanmaya başladığında sözcüğün anlamını tanımakla kalmayıp, o sözcüğün temsil ettiği kavramı da anımsamaktadır (Berk, 2013). Doğal olarak alıcı dildeki sözcük artış hızı, ifade edici dilden (sözel ifadeden) daha fazla olacaktır. Okul öncesinde sözcük dağarcığına paralel olarak bu iki becerinin (alıcı ve ifade edici dil becerisi) gelişimi önemlidir. Hem alıcı hem de ifade edici dil sürecinde çocuk konuşulan dilin anlam bilgisinin temel yapı taşlarını edinmeye başlamaktadır (Yazıcı ve Dereobalı, 2015).

Dil üretimi zor bir görevdir. Çocuğun bir sözcüğü söylemedeki başarısızlığı o sözcüğü anlamadığı anlamına gelmemektedir. Çocuğun dil gelişimini değerlendirirken, hem alıcı dil ve hem de ifade edici dilin dikkate alınması gerekmektedir (Arı vd., 2008; Bayhan ve Artan, 2011). Çocukların hem alıcı hem de ifade edici dildeki sözcük dağarcığı artış hızında sosyal etkileşim ortamlarında dile maruz kalma oranı, sınıflandırma yeteneği, sözcükleri anımsama ve yeni sözcükleri seslendirebilme yeteneği etkilidir (Bee ve Boyd, 2009). Diyaloga dayalı okumada çocukları sosyal etkileşim ortamlarında bırakma, sözcükleri anımsatma ve yeni sözcükler kazandırma açısından faydalı bulunan bir yöntem olduğundan, çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine katkı sağlamaktadır.

Hikaye okuma, hikaye tamamlama, yeni bir hikaye oluşturmaya teşvik, şiir okuma ve dinleme, açık hava oyunları, inceleme gezileri, yaratıcı drama, fen-doğa çalışmaları, kitap resimlerinin yorumlanması gibi etkinliklerle çocukların ifade edici dil gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Bu etkinlikler uygulanırken, çocukların bileşik cümle yapıları oluşturmaları, oluşturdıkları cümlelerde farklı sözcük türlerini kullanmaları ve olaylara farklı açılardan yaklaşmaları gerekmektedir. Böylece çocuk neden-sonuç ilişkileri kurmakta ve bunları kendine uygun bir dille ifade etmektedir (Gönen, 2009).

2.1.5.2. Anlama

“Anlama” dinlediğini ya da okuduğunu anlama, okul öncesi dönemde birisi tarafından okunan metinden çocuğun bir anlam çıkarması ya da anlam yapılandırmasıdır. Kitap okumada önemli süreçlerden biri “anlama”dır. Çünkü anlama okumanın en önemli amacıdır. Okul öncesinde okunan hikayeleri çocukların anlatması, çocuğun yeni ve günlük hayatta sıklıkla kullandığı sözcükleri anlamasını ve yeni cümle yapılarını kullanmasını sağlar. Bu yüzden gözden kaçırılmaması gereken etkinliklerdir. Kendilerine okunan bir hikayeyi dinlerken çocukların kullandığı en iyi dinleme stratejileri, hikayeye ilgili yorumlar yapma ve hikayeyi okuyan kişiye sorular sormaktır. Bu durum ilerideki okuduğunu anlama becerisinin temelidir (Karaman, 2015, 29).

Çocukların kitap okuma sürecinden en iyi şekilde faydalanabilmeleri, okunanı anlamaları ve anlatabilmeleriyle mümkün olur ve bunun için de ihtiyaçları olan şey hikaye dinlemenin eğlenceli bir süreç olduğunu fark edebilmeleridir (Mcgee ve Morrow, 2005; akt. Karaman, 2015). Aynı kitabın çocuklara birden fazla okunması çocukların kitabı anlamlandırmaları için önemlidir. Bunu sağlamak için de diyaloga dayalı hikaye okuma etkili bir yöntemdir. Diyaloga dayalı okuma yönteminde aynı kitap defalarca okunarak; çocukların hikaye hakkında yorum yapmasını, hikayedeki olayları anlamasını ve anlatmasını, okuma sürecine dahil olmasına fırsat tanıyarak çocukların süreçten keyif alması sağlanır. Yetişkinin çocukla yaptığı kitap okuma paylaşımında, kitaplar hakkında yapılan konuşmalar, çocukların hikayeyi anlama becerisini geliştirmesine yardımcı olur (Espinosa ve Burns, 2003).

2.1.5.3. Sözcük bilgisi

Sözel dil becerilerinin temelini sözcük bilgisi oluşturmaktadır. Sözcük bilgisi çocukların okuma becerisini kazanmada gerekli olan önemli becerilerden biridir. Sözcük bilgisi, okunduğunda veya dinlendiğinde (alıcı sözcük bilgisi) ya da yazılıp konuşulduğunda (ifade edici sözcük bilgisi) anlaşılan sözcüklerin toplamıdır (Karaman, 2015).

Okul öncesi dönemde çocuklara verilen sözcük bilgisi öğretimi ileriki yaşlarda da etkisini göstermektedir. Erken yaşlarda sözcük dağarcığı düzeyi, çocukların ilk okuma-yazma öğrenme düzeylerini ve okul başarısını doğrudan etkilemektedir. Akademik başarı ile sözcük dağarcığı arasında doğru orantılı ilişki bulunurken, sözcük dağarcığı zengin olan çocukların düşünme, anlama, sorgulama, ilişkilendirme, sınıflama ve sıralama gibi bilişsel becerileri, iletişim becerileri ve sosyal becerilerinin de iyi olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Salaway, 2008; Neuman ve Dickinson, 2002; Hart ve Risley, 2003; akt. Yazıcı ve Dereobalı, 2015).

Sözcük bilgisi ve konuşma anlatım yeteneği, sözel dili anlama ve sözel dildeki bilgiyi kavramsal ve bağlamsal çerçevede kullanma becerisini içerir (Karaman, 2015). İlgili araştırmalar “sözcük bilgisi ve anlama”nın; doğrudan diyaloga dayalı okuma yönteminin katkı sağladığı erken akademik becerilerden en önemlileri olduğunu vurgulamaktadır (Hargrave ve Senechal, 2000).

Okul öncesi dönemde çocukların sözcük dağarcığının genişlemesinde günlük rutinlerde kullanılan sözel dilin kalitesi ve okunan hikayelerin önemli rol oynadığı bilinmektedir. Kelime hazinesinin gelişiminde çocuklarla beraber okunan resimli kitaplar önemlidir. Çocuklar okunan hikayeler ile hikayelerde kullanılan görseller ve devinimler aracılığıyla sözcüklerin, devinimlerin ve resimlerin gerçek obje, olgu ve olayları temsil ettiğini öğrenir (Yazıcı ve Dereobalı, 2015). Okunan bir hikayenin ardından hikaye ile ilgili açık uçlu sorular sorma, hikayede geçen yeni sözcükleri vurgulama, hikayedeki sözcüklerle cümleler kurma, görsellerdeki olay ya da durumu sözel olarak anlatma (görsel okuma) ve canlandırma çocukların yeni kelime veya

kavramları anlamalarını, öğrenmelerini sağlar (Wasik ve Hindman, 2011). Diyaloğa dayalı okuma da tüm bu süreçleri kapsamaktadır.

Sözcük kazanımında, kitap okuma sırasında kitapta geçen sözcüklerin anlamlarına ilişkin yapılan konuşmalar ve sorulan sorular etkili olur. Elley (1989) tarafından yapılan araştırma, kitap okuma süresince sözcüklerin anlamları çocuklara açıklandığında çocukların sözcük kazanımında daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar birden fazla kez okunan kitapların çocuklarda sözcük kavramayı kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır (Robins ve Ehri; Senechal ve Cornell, 1993, akt. Zevenbergen ve Whitehurst, 2008). Diyaloğa dayalı okuma bu yüzden kelime kazanımını kolaylaştırır. Diyaloğa dayalı okuma yönteminde hem kelimelerle ilgili konuşulur, soru sorulur ve açıklamalar yapılır; hem de aynı kitap birden fazla kez okunur.

Sözcük farkındalığı da okuma-yazmaya giden yolda önemli bir başka aşamadır. Çocuğa sözcük farkındalığının kazandırılması gerekmektedir. Sözcük farkındalığı, çocuklara kitaplar ve çevresindeki yazılar aracılığıyla kazandırılabilir. Kitapta geçen sözcükleri yuvarlak içine alma, sözcüklerle ilgili sorular sorma ve sohbet etme bu konuda yapılan uygulamalardan bazılarıdır (Bayraktar, 2013). Bu bağlamda diyaloğa dayalı okuma yönteminin, sözcük farkındalığını kazandırmada etkili olması beklenmektedir.

2.1.5.4. Dinleme

Dinleme, okul öncesinde çocuklara kazandırılması gereken önemli becerilerden biridir. Dinleme becerisi konuşma, okuma ve yazma gibi diğer beceri alanlarına da temel oluşturan bir öğrenme becerisidir (Karaman, 2015; Özbay, 2005). Dinleme öğrenmenin en iyi yollarından biridir, çocuğa dinlemenin öğretilmesi gerekmektedir. Kitap okuma çalışmaları önemli bir beceri olan dinleme becerisinin çocuklara kazandırılmasında etkilidir. Dinleme yanında izlemeyi de getirir. Bu nedenle erken dönemden itibaren çocukların öğrenmesini sağlamak için dinleyerek ve izleyerek anlama alışkanlığının kazandırılması gereklidir (Karaman, 2015). Çocuğun, anlatılanı

anlaması, tartışmalara katılabilmesi ve anlatılan düşünceleri değerlendirebilmesi için iyi bir dinleyici olması gerekmektedir.

Birey dinleme becerisi sayesinde, ana dilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte, konuştuğu dilin hemen hemen bütün özelliklerini kazanmakta ve bunu hayatı boyunca kullanmaktadır. İnsanın en önemli vasıflarından biri olan ana dil becerisi, dinleme becerisi sayesinde kazanılmaktadır (Bayraktar, 2013; Gönen, 2009; Özbay, 2005; Yazıcı ve Dereobalı, 2015). Çocukların yüksek sesle okunan kitapları anlamaları ve kavramaları dinleme becerisinin gelişmesiyle mümkün olmaktadır. Kitap okunurken dinleme, yeni sözcükleri öğrenmek için de önemli bir yoldur (Wasik ve Bond, 2001).

Çocuklara dinleme becerisinin kazandırılmasında, hikaye okuma önemlidir. Çocukların hikaye dinlemeyi eğlenceli bir süreç olarak algılamaları için çalışmalar yapılmalıdır (Gordon ve Browne, 2005). Bu bağlamda diyaloga dayalı okuma yöntemi faydalı gözükmemektedir. Çocukların kendilerine okunan bir hikayeyi dinlerken kullandığı en iyi dinleme stratejilerinden biri, hikayeye ilgili yorumlar yapılmasına fırsat vermektir (Karaman, 2015). Diyaloga dayalı okuma bu stratejiyi kullanmaya fırsat verir. Diyaloga dayalı okumanın uygulandığı eğitim ortamlarında çocuklar sadece hikayeyi okuyan yetişkini değil, sorulan sorulara cevap veren akranlarını da dinlemeye ihtiyaç duyarlar. Bu yüzden yöntemin uygulandığı sınıflarda çocuklar hem öğretmenlerini hem de akranlarını dinlemeyi öğrenerek dinleme becerilerini geliştirirler.

2.1.5.5. Konuşma

Çocukların dili edinmesi, dilin sosyal ve iletişimsel araç olarak kullanılmasıyla gerçekleşir (Yazıcı ve Dereobalı, 2015, 54). Konuşma; ses üretmenin, ses tonunun, kalite, ritim, sözcük hazinesinin gelişmesinden oluşan bir bütündür. Bir dizi ses, hece ve sözcüklerin birleştirilmesinden oluşmaktadır. Çocukların konuşmanın bir ihtiyaç olduğunu kendilerinin fark etmesi sağlanmalıdır. Çocuk, dili diğer insanlarla ilişki kurarak öğrenir ve dil, öğrenme için gereklidir. Bir başka deyişle, çocuğun öğrenmesi, iletişim becerisini kazanabilmesine bağlıdır. Okul öncesinde eğitimciler bunu bilerek hareket etmelidir (Bayraktar, 2013; Gönen, 2009; Yazıcı ve Dereobalı, 2015).

Çocuklar konuşurken sıra bekleme ve birilerini dinleme alışkanlığı da kazanırlar. Konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırma alışkanlığı kazanmak okul öncesi eğitim programı dil gelişim alanı kazanımları arasındadır. Okul öncesi eğitimde çocuklar konuşmaya ilişkin ek stratejiler kullanırlar: Konuşmak için sıra bekleme; rica etme; dinleyicilere sıra verme; sorulduğunda cevap verme gibi sosyal kurallara uyma bu dönemde kazanılması gereken becerilerdendir (Yazıcı ve Dereobalı, 2015). Diyaloğa dayalı okuma yöntemine göre hikaye okunurken çocuklara sorular sorulur. Çocuklar soruları yanıtlamak için söz alırlar, birbirlerini dinlemeyi ve konuşmak için sırasını beklemeyi, soru sorulduğunda cevap vermeyi öğrenirler.

Okunan hikayelerle ilgili yapılan konuşmalar, çocuğun konuşma becerisini geliştirmek için gereklidir. Örneğin, sevdiği bölümle ilgili bir arkadaşı ile konuşma, arkadaşına hikayeyi yeniden anlatma, hikayeye ilgili resim yapma, bir sözcüğü ve bir cümleyi yazma vb. etkinlikler kullanılabilir (Bodrova ve Leong, 2007; Morrison, 2007).

Sözel dil becerilerinde temel kabul edilen konuşma ve dinlemenin, çocuğun dil etkinliğinin esas yapısını oluşturduğunu bilen yetişkinler, dilin en iyi kullanıldığı kitap, şiir, şarkı gibi türleri çocuğa dinletip, çocuğun düşüncelerini düzenlemesine yardımcı olarak, çocuğu sözlü dil kullanımı konusunda desteklemelidir (Girgin, 2001; Gordon ve Browne, 2005).

Özetle; diyaloğa dayalı okuma yöntemi, çocuk merkezli, çocukları aktif kılan, etkileşimli bir hikaye okuma yöntemidir. Bu yöntemin Türkçe etkinliklerinde hikaye okurken kullanılmasının, süreci daha verimli ve eğlenceli hale getireceği öngörülmektedir. Dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerileri açısından yetişkin-çocuk iletişiminin kuvvetli olması, çocuklara konuşmaları için fırsatlar verilmesi, yetişkinlerin çocukları cesaretlendirmesi ve desteklemesi açısından da yöntem önemlidir. Diyaloğa dayalı okuma yönteminde kitabın görselleri önemlidir. Görsellere odaklanılarak sorular sorulur, tahminlerde bulunulur ve yorumlamalar yapılır. Yöntem, görsel okuma alışkanlığı kazandırır. Aynı kitap birden fazla okunduğundan ve kitapta geçen kelimelerle ilgili konuşularak yorumlandığından kelime kazanımını kolaylaştırır.

Çocukların birbirini ve eğitimciyi dinlemesini, konuşmak için sırasını beklemesini ve kendini ifade etmesini sağlar. Yöntem; dinleme ve konuşma alışkanlığı kazanma, sözcük bilgisi ve kitaplara karşı olumlu tutum kazandırmayı sağlaması bakımından da ilgi çekicidir. Yöntem akran ve yetişkinlerle iletişim ve iş birliğine dayanan yapısıyla Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramı ile potansiyal gelişim alanı kuramlarına dayanır. Aynı zamanda farklı okul öncesi eğitim yaklaşımlarıyla (aktif öğrenme, bütüncül yaklaşım, çocuk merkezli yaklaşım, gelişimsel yaklaşım...) da uyumludur.

Yöntem, duyuşsal açıdan çocuklarda kitaplara ve okumaya karşı olumlu tutum kazandırmada kullanılabilir. Bu dönemde, bir yetişkin tarafından okunan, çocuk tarafından resimlerine bakılan kitaplar, yetişkin ile çocuk arasında fiziksel ve duyuşsal bir yakınlık oluşturmaktadır. Çocuk, hem sevdiği bir kimseyle birliktelikten dolayı mutlu olur hem de kitabın kendisine sunduğu dilsel ve görsel olanaklarla yeni yaşantılar edinmeye başlar. Diyaloğa okuma uygulamalarının, sözel dil becerilerine (anlama, anlatma, sözcük bilgisi...) olan katkısının yanı sıra duyuşsal olarak kitaplara karşı olumlu tutum geliştirme ve okuma alışkanlığı kazandırmada da etkili olması söz konusudur.

2.2. İlgili Literatür

Bu bölümde gerek yurt dışında gerek yurt içinde ulaşılabilen ve konu ile bağlantılı bulunan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt Dışı Araştırmalar

Diyaloğa dayalı okuma yönteminin, okul öncesi döneminde, çocukların sözel dil becerilerine, erken okuryazarlık becerilerine ve kelime dağarcıklarına olan etkisine dair pek çok araştırma yapılmıştır (Arnold, Lonigan ve Whitehurst, 1994; Elley, 1989; Hargrave ve Senechal, 2000; Huebner ve Payne, 2010; Huennekens ve Xu, 2015; Justice vd., 2003; Lonigan ve Whitehurst 1998; Ping, 2011; Zevenbergen ve Whitehurst, 2008).

Lonigan ve Whitehurst (1998), alt sosyo-ekonomik seviyeden gelen okul öncesi çocukların aileleri ve eğitimcilerle diyaloga dayalı okuma yaparak, sonuçlarını incelemişlerdir. Deneysel olarak yürütülen araştırma altı hafta sürmüştür; hem ailelerle, hem de eğitimcilerle çalışılmıştır. Sosyo-ekonomik yönden alt sınıf bir okulda üç dört yaş çocukları ile yürütülen çalışmada öncelikle ailelere ve eğitimcilere diyaloga dayalı kitap okuma ile ilgili eğitim verilmiştir. Araştırmada dört farklı grup yer almıştır: Birinci gruba hiçbir müdahale yapılmazken, ikinci gruptakilere eğitimci sadece okulda diyaloga dayalı okuma gerçekleştirmiş, üçüncü gruba aileler evde diyaloga dayalı okumayı kullanmışlar, dördüncü gruba ise hem evde hem okulda bu yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, dördüncü grupta sözel dil becerilerinde ve doğal dil örneklerinde diğer gruplara oranla anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Hargrave ve Senechal (2000) tarafından yapılan ve kelime bilgisi kısıtlı olan bir grup okul öncesi çocukla yürütülen çalışmada diyaloga dayalı okuma ile ortak okumanın (düz okuma) faydaları karşılaştırılmıştır. Normal gelişim düzeylerinden en az 13 ay geride kabul edilen 36 çocukla yürütülen deneysel araştırmada, onlarla daha fazla etkileşim kurularak gerçekleştirilen okuma eyleminin katkısına bakılmıştır. Sonuç olarak diyaloga dayalı okumanın kelime dağarcığı kazandırmada etkili olduğu vurgulanmıştır.

Justice ve Ezel (2001) tarafından yapılan çalışmada risk altındaki çocuklarda diyaloga dayalı hikaye okumanın yazı farkındalığına etkisi incelenmiştir. Araştırmada, ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çocuklara sekiz hafta boyunca paylaşımlı küçük grup çalışmalarıyla kitap okuma programı uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklarda yazıya önem verilirken, kontrol grubunda resme önem verilmiştir. Araştırmaya, 41-62 aylık 15 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 30 çocuk katılmıştır. Yazı, yazıdaki kelimeleri tanıma ve alfabe bilgisi ile ilgili bütün ölçümlerde deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Chow ve McBride-Chang (2003) tarafından yapılan çalışmada evde ailelerle yapılan diyaloga dayalı kitap okumanın çocukların dil gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel çalışmaya 86 (Hong Kong ve Çinli) okul

öncesi çocuk katılmıştır. Çalışmada ölçek olarak Peabody resimli kelime testi ile Çinli çocuklar için kullanılan dil değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma üç farklı grupta yürütülmüştür. Üç gruptan birine diyaloga dayalı okuma yapılmıştır. Diğerine normal okuma yapılmış ve son grup da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubuna hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Sekiz haftalık uygulama sonucunda diyaloga dayalı okumanın yapıldığı grupta olumlu sonuçlar ve ilerlemeler kaydedilmiştir. Sonuçlara göre evde uygulanan bu tekniğin Çince okuma-yazma becerisine büyük katkı sağladığı ortaya konmuştur.

Sheri (2004) tarafından yapılan çalışmada diyaloga dayalı okumanın erken okuryazarlık becerilerine olan katkısı araştırılmıştır. Araştırmada sekiz okul öncesi çocuk ve onların aileleriyle çalışılmıştır. İlk aşamada ailelere haftada beş kere 90 dakikalık eğitim verilmiştir. Eğitim; fonolojik farkındalık, yazma farkındalığı ve alfabe bilgisine yönelik erken okuryazarlık becerileri ile ilgilidir. Bunun yanı sıra ebeveynlere, diyaloga dayalı soru sorma ve interaktif okumaya ilişkin eğitim verilerek video kayıtları ve alıştırmalar yapılmıştır. Ailelere verilen eğitim sonrası çocuklarla aileleri diyaloga dayalı okuma yapmışlardır. Çocuklara yapılan ön-test ve son-testler sonrası diyaloga dayalı okuma sayesinde erken okuma-yazma becerilerinde gelişim gözlemlenmiştir. Sonuç olarak çocukların sözel dil, alıcı dil ve erken okuryazarlık becerilerinde artışlar saptanmıştır.

Doyle ve Brambell (2006) tarafından yapılan çalışmada diyaloga dayalı okumanın erken okuryazarlık becerileri ile sosyal-duygusal öğrenmelere olan katkısı araştırılmıştır. İki-altı yaş arası küçük bir grupta uygulamalar yapılmıştır. Sonuç olarak diyaloga dayalı okumanın çocukların hem erken okuryazarlık becerilerini hem de duygusal-sosyal öğrenmelerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Diyaloga dayalı okumanın sosyal yönden çocukların gelişimine katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Opel, Ameer ve Aboud (2009) tarafından Bangladeş'te yapılan deneysel çalışmada diyaloga dayalı okuma yönteminin okul öncesi dönem çocukların kelime bilgisine etkisi araştırılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi alt sınıf bir okulda dört hafta süre

ile diyaloga dayalı hikaye okuma yaklaşımı denenmiştir ve çalışmanın sonunda çocukların kelime bilgisinin %26'dan %54'e kadar yükseldiği tespit edilmiştir.

Udaka (2009) yaptığı çalışmada, okul öncesi çocukların dil gelişimine katkı sağlamada büyük çocukların öğreticiliğinde kullanılan diyaloga dayalı okumanın etkililiğini araştırmıştır. Aynı okuldaki beşinci sınıf öğrencileri; okul öncesi çocuklara diyaloga dayalı okuma ile haftada üç kere 30 dakikalık seanslar halinde ve sekiz hafta süresince kitap okumuştur. Araştırmanın bulgularına göre, bu uygulamalar sayesinde araştırmaya dahil olan okul öncesi çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin; büyük çocukların ise kitap okumaya dair tutumlarının geliştiği görülmüştür. Bu yöntemin okul öncesi dönemdeki çocukların, okul hazırbulunuşluğuna olumlu katkı sağladığı saptanmıştır. Sonuç olarak, yapılan uygulamadan hem küçük yaş hem de büyük yaş grubundaki çocuklar olumlu yönde etkilenmiştir. Huebner ve Payne (2010) tarafından yapılan araştırmada ailelere verilen diyaloga dayalı okuma eğitimi doğrultusunda yapılan uygulamaların çocukların erken dönem kelime becerilerine katkısı incelenmiştir. Çalışma, 78 aile ve iki-üç yaş grubu çocukların katılımıyla yürütülmüştür. Çalışmada aileler iki gruba ayrılmıştır. İlk gruba hiçbir eğitim verilmeden çocuklarıyla evde kitap okumaları istenmiştir. İkinci gruba ise diyaloga dayalı okuma teknikleri öğretilerek evde çocuklarıyla kitap okumaları istenmiştir. İki yılı aşkın süreyle gözlemler sürdürülmüştür. Diyaloga dayalı okuma yapan ailelerin çocuklarının daha aktif oldukları ve bu yöntemin olumlu katkıları tespit edilmiştir.

Lever ve Senechal (2011)'ın yaptıkları çalışmada diyaloga dayalı okumanın sözel dil becerilerine olan katkısı araştırılmıştır. Beş-altı yaş grubu 40 çocukla yapılan çalışma, diyaloga dayalı okumanın kelime kazanımı ve sözel anlatım becerisine katkısını ortaya koymuştur. Sekiz hafta boyunca uygulanan deneysel çalışmada iki farklı gruptan birine diyaloga dayalı okuma yaklaşımı uygulanırken, diğer gruba herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Sonuç olarak, diyaloga dayalı okuma yapılan grupta kelime bilgisi, cümle yapısı ve ifade edici dil kullanımında ilerleme gözlemlenmiştir.

Ping (2011) tarafından yapılan çalışmada, Almanya anaokullarında göçmen kökenli ve Almancayı ikinci dil olarak öğrenen çocuklarla diyaloga dayalı okuma uygulamaları yapılmıştır. Bu araştırmaya Almancayı anadili olarak konuşan beş eğitimci katılmıştır. Ayrıca yaşları üç ile altı arasında değişen ve Almancayı ikinci dil olarak öğrenen beş farklı grup anaokulu çocuğu katılmıştır. Eğitimcilere bir kitap verilmiş ve diyaloga dayalı okumayı kullanarak bu kitabı okumaları istenmiştir. Çocukların ve ailelerin onayı ile okuma seansları video kaydına alınmış ve sonrasında incelenmiştir. Nitel araştırma analizlerinin kullanıldığı çalışmada üç amaca yoğunlaşmıştır. Birincisi paylaşımlı kitap okuma uygulamalarına genel bakış, ikincisi okumalar boyunca kullanılan etkileşim türleri ve üçüncüsü okumalar boyunca eğitiminin kullandığı stratejiler ve çocukların davranışlarıdır. Eğitimcilere aynı talimatlar verilmesine rağmen uygulamada farklılıklar tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışma, okul öncesi eğitimcilerinin hangi teknikler kullanarak diyaloga dayalı okuma yapabileceklerini ve ikinci dil öğrenen çocukların da diyaloga dayalı okuma çalışmalarına katılabileceğini göstermiştir.

Tiffany (2012) tarafından yapılan araştırmada okul öncesinde ebeveynlerin kullandığı diyaloga dayalı okuma yönteminin sosyal becerilerden empati, cesaret ve sevginin kazandırılmasındaki etkisi incelenmiştir. Katılımcılar, toplumun orta sınıfından üç anne ve çocuklarıdır. Sonuç olarak, tüm çocukların cesaret, empati ve sevgi ile alakalı sosyal becerilerinde ilerleme gözlemlenmiştir.

Sim, Berthelsen, Walker, Nicholson ve Barnsley'in 2013 yılında yaptıkları çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ailelerle okunan paylaşımlı kitap okuma çalışmalarının etkileri incelenmiştir. Araştırmada 80 aileye diyaloga dayalı okuma etkinliği hakkında eğitim verilmiş ve sekiz hafta boyunca evde kitap okuma seansları yapmaları istenmiştir. Sonrasında, çocuklarda ortaya çıkan sözel dil becerilerindeki gelişim incelenmiştir. Deneysel çalışmada üç grup yer almıştır. Birinci gruba diyaloga dayalı okuma, ikinci gruba diyaloga dayalı okuma ile birlikte yazı farkındalığını artıracak yöntemler de uygulanmıştır. Kontrol grubuna hiçbir müdahale yapılmamıştır. Üç ay boyunca yapılan başarı izleme sonuçlarına göre, kontrol

grubu dışındaki diğer iki grupta yer alan çocukların erken okuma-yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

2014'te Flores, Pires ve Souza tarafından yapılan çalışmada diyaloga dayalı okuma yönteminin çocukların anlama yeteneğine katkıları araştırılmıştır. Çalışma yedisekiz yaşındaki üç çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada iki türlü okuma yöntemi kullanılmıştır. A yöntemi hiç durmadan ve kesmeden düz okuma yöntemidir. B yöntemiyle okuma ise diyaloga dayalı okumadır. Araştırmada farklı iki desen kullanılmıştır. İki çocukta BAB şeklinde bir desen kullanılarak okuma yapılmış ve yüksek bir başarı elde edilmiştir. Diğer çocukta ABA şeklinde okuma yapılmış ve pek ilerleme görülmemiştir.

Beschorner ve Hutchison (2014) tarafından yapılan çalışmada ailelere diyaloga dayalı okuma yöntemine ilişkin verilen eğitimlerin niteliği incelenmiştir. Çalışmada ailelere diyaloga dayalı okumanın nasıl yapıldığına dair eğitim verilmiştir. Bu amaçla iki yöntem kullanılmıştır. İlkinde 17 aileye dokuz hafta süre ile yüz yüze eğitim verilmiştir. Aynı zamanda, 15 aile de diyaloga dayalı okumaya ilişkin buna benzer bir online eğitim almıştır. Sonuç olarak aldıkları bu eğitim doğrultusunda aileler, hikaye kitabı okurken daha fazla diyalog kurmuşlardır. İki yöntemin de işe yaradığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pillinger ve Wood (2014) tarafından yapılan çalışmada diyaloga dayalı okuma ile interaktif okuma yöntemlerinin dil gelişimine ve okuryazarlık becerilerine olan etkisi karşılaştırılmıştır. Araştırmada ailelerin dört yaş grubu çocuklarla beraber okuma çalışmaları yapmaları sağlanmış ve sonuçları incelenmiştir. Araştırmada olay incelemesi ve deneysel desen beraber kullanılmıştır. Dört çocuk incelenerek ikisine interaktif okuma, ikisine de diyaloga dayalı okuma yaptırılmıştır. Uygulamalar altı haftalık yaz dönemi ve bir yarıyıl boyunca sürmüştür. Ailelere DVD izletilerek eğitim verilmiştir. Çocukların yazı farkındalığı, yazı bilgisi, kelime okuma ve yazma becerileri ölçülmüştür. Sonuç olarak araştırmanın bulguları; diyaloga dayalı okumanın, çocukların okumayı sevmesinde, yazı bilgisi kazanmasında, ebeveyn-çocuk okuma davranışları ve paylaşımlı hikaye okumaya ailenin tutumu üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya

koymuştur. İnteraktif okuma çalışmalarının yapıldığı çocuklar ise kelime okumada ilerleme göstermişlerdir. Ancak iki grubun kelime yazma ile yazı farkındalığı becerilerinde değişiklik görülmemiştir.

Huennkens ve Xu tarafından 2015 yılında yapılan çalışmada iki dilli çocuklarda kullanılan diyaloga dayalı okumanın okuryazarlığa olan etkileri araştırılmıştır. Çalışmaya 15 çocuk dahil edilmiştir. Katılımcıların ana dilleri İspanyolca olduğu için yönergeler o dilde verilmiştir ve sonuç olarak çocuklarda İspanyolca ve İngilizce dillerinde ilerleme gözlemlenmiştir.

Purpura, Napoli, Wehrspan ve Gold (2017) diyaloga dayalı okuma yönteminin erken çocukluktaki matematiksel dil ve erken matematiksel becerilerin gelişimine katkısını araştırmışlardır. 47 Head Start programı öğrencisi ile sekiz hafta boyunca uygulamalar yapılmıştır. Deney grubuna matematiksel dil ağırlıklı diyaloga dayalı okuma çalışmaları uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Sonuç olarak deney grubunun matematiksel dil ve becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Ganotice, Dowing, Mak, Chan ve Lee (2017) tarafından yapılan çalışmada diyaloga dayalı okumanın ebeveyn-çocuk ilişkisine olan katkıları araştırılmıştır. Araştırmada çocukları üç-oniki yaş arasında olan 48 ebeveyn ile çalışılmıştır. Önce ebeveynlere yöntemle ilgili eğitimler verilmiştir. Tek grupla ön-test ve son-test uygulaması yapılmıştır. Ön-test ve son-test olarak ebeveyn-çocuk ilişkileri ölçeği kullanılmıştır. 12 haftalık diyaloga dayalı okuma sonrası son-test yapılmıştır. Sonuç olarak diyaloga dayalı okumanın çocuk ile ebeveynler arasındaki iletişim problemlerini azalttığı ve aralarındaki iletişimi güçlendirdiği ortaya çıkmıştır.

Yukarıda sıralanan yurt dışı araştırmalar, diyaloga dayalı okumanın gerek evde ebeveynlerle gerekse okulda eğitimcilerle uygulandığında çocukların gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmalar ışığında diyaloga dayalı okuma yönteminin özellikle dezavantajlı çocuklarda sözel dil becerilerini geliştirmedeki etkisi yadsınamaz. Yapılan çalışmalar, diyaloga dayalı okumanın, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini de göstermektedir.

2.2.2. Yurt İçi Araştırmalar

Akoğlu, Ergül ve Duman (2014) tarafından yapılan çalışmada diyaloga dayalı okumanın (etkileşimli kitap okumanın) korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri incelenmiştir. Araştırmada tek deneysel grupla çalışılmıştır. Ön-test uygulama ve son-test aşamalarından oluşan araştırmada ölçme aracı olarak “Denver Gelişimsel Tarama Testi II” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda, gelişimlerinin normal gelişimden farklılaştığı belirlenen dört-beş yaş arası dokuz çocuk yer almıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, uygulanan diyaloga dayalı kitap okuma programının çalışma grubunda yer alan çocukların farklı sözcük sayıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Ergül, Akoğlu, Sarıca, Karaman, Kudret ve Deniz (2014) tarafından yapılan çalışmada alt sosyo-ekonomik seviyedeki okul öncesi çocuklarda yapılan diyaloga dayalı okumanın dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine etkileri incelenmiştir. Ön-test son-test gruplu çalışmada altı farklı okuldan 112 çocukla yedi hafta boyunca uygulamalar yapılmıştır. Birinci gruba okulda büyük grup şeklinde, ikinci gruba okulda büyük grup ve küçük grup şeklinde, üçüncü gruba okulda büyük grup ve evde, dördüncü gruba okulda büyük grup, beşinci gruba küçük grup okulda ve evde, altıncı gruba evde diyaloga dayalı okuma çalışmaları yapılmıştır. Yedinci grup ise hiçbir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubudur. Araştırma sonuçlarına göre diyaloga dayalı okuma ifade edici dil, yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerilerinde önemli derecede etkilemiştir. Yöntemi uygulama sıklığı artıkça elde edilen katkı da artmıştır. Evde ailelerle uygulanan diyaloga dayalı okumanın, okulda büyük grupla ya da küçük grupla yapılan uygulamalardan daha etkili olduğu çıkmıştır.

Tetik (2015) tarafından yapılan çalışmada diyaloga dayalı okuma tekniği ile okunan hikayelerin dört-beş yaş çocuklarının dil gelişimine etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya dört-beş yaş (48-60 ay) arasındaki 104 çocuk dahil olmuştur. Çalışmada sadece deney grubuna diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikaye kitapları okunmuş ve kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. "Marmara Dil Gelişim Ölçeği" ve "Peabody Resim-Kelime Testi" kullanılarak dil gelişim seviyeleri ölçülmüştür. On hafta süren uygulamanın sonunda iki gruptaki çocukların tamamına tekrar aynı testler son test

olarak uygulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar dört-beş yaş çocuklara diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikaye kitapları okumanın çocukların dil gelişimine olumlu katkı yaptığını göstermiştir.

Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015) tarafından yapılan çalışmada, ana sınıflarında gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri diyaloga dayalı kitap okuma (etkileşimli kitap okuma) bağlamında incelenmiştir. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde (SED) yer alan ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinlikleri “Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi” kullanılarak betimsel analizle incelenmiştir. Toplam altı ilköğretim okulunun ana sınıflarında (iki üst sosyo-ekonomik düzey; iki orta sosyo-ekonomik düzey; iki alt sosyo-ekonomik) gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen sonuçlar, ana sınıflarında gerçekleşen kitap okuma çalışmalarının, niteliksel ve niceliksel özellikleri bakımından diyaloga dayalı kitap okuma uygulamalarından uzak ve farklı olduğunu ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan kitap okuma etkinliklerinin, çocukların gelişim alanlarını ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyici bir yapıya ulaştırılması ve çocukların sözel dil becerileri ve yaratıcılıklarını sınırlandıran geleneksel kitap okuma uygulamaları yerine, diyaloga dayalı kitap okumaya yer verilmesi önerilmiştir. Çalışmaya göre, okul öncesi dönemde sistematik olarak uygulanacak diyaloga dayalı (etkileşimli) kitap okuma programlarına yer verilmesinin çocukların gelişimsel kazanımları üzerinde önemli rol oynayabileceği vurgulanmıştır.

Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan (2015) tarafından yapılan araştırmada sosyo-ekonomik yönden düşük ailelerin çocukları ile çalışılmıştır. Çalışmaya dört-beş yaş grubu 46 çocuk katılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklar dört hafta boyunca diyaloga dayalı okumaya tabi tutulmuştur, kontrol grubuna ortak okuma yapılmıştır. Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri test edilmiş ve diyaloga dayalı okumanın bu becerileri geliştirdiği vurgulanmıştır.

Işıkoğlu Erdoğan (2015), ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerini incelemiştir. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukları olan 348 ebeveyn katılmıştır. Veriler, “Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma

Etkinlikleri Ölçeği (ÇEBOE)” ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ebeveynlerin diyaloga dayalı okuma (etkileşimli okuma), okuma faaliyetleri ve okuma yazmanın önemi boyutlarını “ara sıra”, “okumaya model olma ve okuma-yazma öğretimi alt boyutlarını “nadiren” gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ÇEBOE ile ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyleri ile kitap okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır.

Çelebi Öncü (2016) tarafından yapılan araştırmada, diyaloga dayalı okumanın beş-altı yaş çocukların sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisi incelenmiştir. Çalışma, okul öncesi eğitime devam eden çocukların kitap okuma aracılığıyla, kendilerine okunan hikayelerde geçen ana fikri ve karakterlerin sosyal özelliklerini anlamalarını ve arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma gibi becerilerine yönelik görüşlerini desteklemek amacıyla anne-baba ve çocuğun diyaloga dayalı kitap okumasına odaklanmaktadır. Çalışmada anaokuluna devam eden 60-66 aylık toplam 20 çocuk ve anne-babaları seçilmiştir. Bu çocuklar çalışmanın deney grubunu oluşturmuşlardır. Aynı anaokulundan seçilen ve aileleri diyaloga dayalı okuma eğitimine katılmamış olan başka bir 20 kişilik çocuk grubu da çalışmanın kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda ebeveynleri ile diyaloga dayalı kitap okuma sürecinden geçen çocukların kontrol grubundaki çocuklara oranla sosyal durumları anlama, sosyal sorunlara ilişkin olumlu çözüm önerme ve sosyal durumlara yönelik hikayeleri olumlu biçimde sonlandırma alanlarında anlamlı düzeyde farklılık ortaya koydukları bulunmuştur. Bu sonuçlar, anne ve babaların çocuklarına destek olmaları açısından diyaloga dayalı kitap okuma sürecinin önemini ortaya koymuştur.

Ergül, Sarıca ve Akoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada diyaloga dayalı (etkileşimli) kitap okumanın dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan etkili bir yöntem olduğunu vurgulanmıştır. Betimsel çalışmada diyaloga dayalı okuma yönteminin erken okuryazarlık becerilerine katkıları tartışılmıştır.

Sonuç olarak yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde diyaloga dayalı okumanın okul öncesi dönemde, erken okuryazarlık ve sözel dil becerilerine katkılarına dair, ailelerle ve eğitimcilerle çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırmalar ışığında

diyaloga dayalı okumanın önemli ve etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmalara bakıldığında, konu ile ilgili araştırma sayısının azlığı dikkat çekicidir. Mevcut araştırmanın özellikle yurt içi konuyla ilgili çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın alandaki diğer araştırmalardan farkı, diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanmış olan kapsamlı Türkçe etkinliklerinin olmasıdır. Aynı zamanda çalışmada kullanılan deneysel desenin yanı sıra nitel veriler toplanması da araştırmayı ayırd edici yapmaktadır.



III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde; araştırma problemine uygun olarak kullanılan araştırma modeli, araştırmaya dahil olan çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, karma bir model üzerine kurulmuştur. Creswell (2012)'e göre karma yöntem araştırmaları, bir araştırma programı kapsamında yapılan tek bir çalışma veya çoklu çalışmalar içerisinde, nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesini kapsar. Bu araştırmada hem nicel hem de nitel veriler tek bir çalışmada toplandığından karma bir araştırma olup aynı zamanda “tekli çalışma”dır. Tek bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemleri birleştirme, daha bütüncül bir anlayış sağlayarak, araştırılan olayın çeşitli yönlerini açıklamaya yardımcı olur (Gökçek, 2015). Nitel ve nicel veriler bir araya getirildiğinde araştırmacının eline güçlü bir karışım geçer; veri toplama araçlarının aynı anda ve aynı çerçeve içinde kullanımı ile her iki veri toplama aracının da avantajlı tarafını kuvvetlendirir (Creswell, 2012; Creswell ve Plano, 2011; Gökçek, 2015). Bu araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemler birbirini destekleyecek şekilde, araştırmanın gücünün artırmak için kullanılmıştır.

Araştırmada nicel araştırma modellerinden deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, incelenmesi hedeflenen özelliklerin mevcut gruplardan hareketle karşılaştırılmasına olanak sağlayan bir desen olması ve sonuç üzerinde etkisi olabilecek tüm dışsal faktörleri kontrol ederek, bir deneysel işlemin sonuç üzerindeki etkisini test etmesi sebebiyle tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Creswell, 2012).

Çalışmada, gerçek deneysel desenlerden “ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Müdahalenin gerçekleştirildiği deney grubundaki bağımlı değişkenden meydana gelen değişimi, hiçbir müdahalenin gerçekleştirilmediği kontrol grubunda zamana bağlı olarak ve/veya rastlantısal olarak meydana gelebilen değişimlerden ayırt ederek karşılaştırma olanağı sağlaması nedeniyle, bu desen seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Ekiz, 2013; Karasar, 2007; Özmen, 2015).

Araştırmada gerçek deneysel desenlerden rastgele atamalı iki gruplu ve ön-test son-testli araştırma yöntemi tercih edilmesine rağmen rastgele atamalı seçim yapılamamıştır. Gerçek deneysel desenler, bilimsel araştırmalar için öncelikli olmasına rağmen; özellikle eğitim bilimleri alanında grupların oluşturulmasında katılımcıların rastgele atanması veya grupların araştırmaya göre oluşturulması çoğunlukla mümkün olamamaktadır (Baştürk, 2008). Bu nedenle yarı deneysel desenlere, eğitim araştırmalarında sıklıkla başvurulmaktadır. Bu araştırmada da araştırmanın amacı doğrultusunda yarı-deneysel desenlerden (quasi-experimental design) biri olan eşit olmayan ön-test son-test deney kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desenin kullanılma nedeni, katılımcıların bilgileri ve devam ettikleri grupların önceden hazır olması ve araştırma esnasında araştırmacı tarafından değiştirilmesinin zor olmasıdır (Baştürk, 2008).

Sosyo-ekonomik yönden alt-orta bir devlet ilkokulunda birbirine denk olduğu varsayılan iki farklı anasınıfı rastgele olarak deney ve kontrol grubu olmak üzere seçilmiştir. Sınıflar sene başında kura ile oluşturulmuştur. Aynı zamanda deney ve kontrol grubunun sınıf mevcutlarının denkliği, sınıftaki kız-erkek dağılımı, çocukların yaşları, ailelerin sosyo-ekonomik durumları ve eğitim durumları birbirine benzer ve dengedir. Bu nedenle sınıflarda değişiklik yapılmaya gerek duyulmamıştır. Sınıflarda yer alan kaynaştırma eğitimine tabi çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir. Gruplar, Büyüköztürk (2010) tarafından belirtilen, “Araştırmada, bazı verilere dayalı olarak birbirine görece en çok benzeyen mevcut gruplardan ikisi seçilerek deneysel çalışma yapılabilir” ifadesi temel alınarak oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılmış olan desen, Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Araştırmanın deseni

	Ön-test	Uygulama	Son-test
Deney	X	Diyaloğa dayalı hikaye okuma	X
Kontrol	X	-	X

Araştırmanın bağımlı değişkeni “sözel dil becerileri”, bağımsız değişkeni “diyaloga dayalı okumaya göre hazırlanan Türkçe etkinlikleri” olup, kontrol değişkeni bulunmamaktadır. Araştırmada bağımsız değişken olan diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin, bağımlı değişken olan sözel dil becerilerine olan etkisi incelenmiştir.

Araştırmada boyunca deney grubunda yer alan çocuklardaki ilerlemeyi gözlemek amacıyla nitel veri toplama araçları da kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklarla ilgili yapılan gözlemler sonucu kontrol listeleri doldurulmuştur. Bunun yanı sıra, yöntemin uygulanışı sırasında çocukların sorulara verdikleri yanıtlar ve ortaya koydukları ürünler değerlendirilmiştir. Deney grubunda yer alan çocuklardaki ilerlemeler bu yolla incelenmiştir. Buna ek olarak; araştırmaya gözlemci olarak dahil olan öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmalarda geçerlik önemli bir konudur. Hem iç hem de dış geçerliği sağlamak önemlidir. Bunun için doğru sonuçların çıkmasını tehdit eden durumlar göz önünde bulundurulmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır (Creswell, 2012). İç geçerlik için zaman etkisi, veri toplama araçlarının etkisi, katılımcıların etkisi, ön-test etkisi, ortam, seçme ve müdahale etkileşimi etkisi denek kaybı etkisi önemlidir ve bu araştırmada iç geçerliği sağlamak için bu özelliklere dikkat edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014; Creswell, 2012; Karakuş ve Başbüyük, 2011).

Zaman etkisi: Denenen bağımsız değişken dışında kalan önemli bazı değişkenler, zamanla denenen değişken gibi etkili olabilmektedir. Bu da, bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin (ya da değişmezliğin) gerçek nedenini bulmayı

güçleştirir. Zaman uzadıkça, bu tür istenmedik değişkenlerin kontrol edilme olasılığı düşer. Bundan dolayı, iç geçerliliği kontrol etmek amacı ile deneyin süresi, uygulanan Türkçe etkinliklerinin çocuklar üzerinde etkili olmasını sağlamak ve istenmeyen değişkenleri kontrol etmek amacı ile 10 hafta olarak belirlenmiştir.

Veri toplama araçlarının etkisi: Araştırmalarda farklı ölçme araç ve süreçlerinin kullanılması, geçerliliği artırır. Bu araştırmanın deneysel kısmında, geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış standart bir ölçme aracı (Türkçe erken dil gelişim testi) kullanılmıştır. Türkçe erken dil gelişim testi (TEDİL)'nin A ve B paralel formlardan oluşan bir test olması araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından avantajlı bir durumdur. Araştırmada TEDİL'in yanı sıra nitel veri toplama araçları (gözlem, görüşme) da kullanılarak zenginleştirilmiştir.

Seçme ve müdahale etkileşimi etkisi: Araştırmanın evrene genellenebilirliğini artırmak için araştırmacıların örneklemdaki katılımcıları mümkün olduğunca evrendekilerle benzer özelliklere sahip olanlar arasından seçmeleri gereklidir (Karakuş ve Başbüyük, 2011). Bunun için çalışmada, alt orta sosyo-ekonomik koşullar ve benzer fiziki ve sosyal imkanlara sahip, evrene genellenebilecek ortalama değerlerdeki koşullar tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubu sınıflarında yer alan kaynaştırmaya tabi çocuklar araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Araştırmaya normal gelişim gösteren çocuklar dahil olmuştur.

Ortam, zaman ve müdahale etkileşimi etkisi: Bu değişkeni kontrol etmek amacı ile araştırma kapsamında yer alan çocukların araştırma süresince benzer bir eğitime katılmamaları kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubunun aynı okula devam eden çocuklardan oluşması önemlidir. Sınıf ortamlarında kontrol grubu normal MEB okul öncesi eğitim programına devam etmiştir. Müdahalenin başladığı tarihten sonlandırıldığı zamana kadar eğitimcilerde, sınıf içi atmosferde ya da çocuklarda değişiklik yaratacak farklı durumlarla karşılaşılmamıştır. Bu şekilde bağımsız değişken dışındaki değişkenlerin, bağımlı değişken üzerindeki etkisi kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Denek kaybı etkisi: Araştırmada herhangi bir denek kaybı yaşanmamıştır. Çocukların fazla devamsızlık yapmamaları kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Araştırmada, nitel veri toplama yöntemleri de kullanıldığından nitel verilerde geçerliği arttırmaya yönelik önlemler alınmıştır. Nitel araştırmalarda, araştırılan olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler (çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi vb.) kullanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 256). Çalışmada bu amaçla gerekli yerlerde alan uzmanlarının görüşleri alınmış, araştırmacının dışında farklı gözlemcilerin sürece katılımı sağlanmıştır.

Araştırmanın ön hazırlık aşamasında kullanılacak kitapların seçimi ve Türkçe etkinlik planlarının hazırlanması esnasında alan uzmanlarından (iki program geliştirme uzmanı, bir okul öncesi eğitimcisi, bir Türkçe dil uzman okutmanı, üç okul öncesi alan uzmanı) görüş ve öneri alınması, araştırmanın geçerliliği açısından önemlidir.

Creswell ve Miller (2000)'a göre, nitel çalışmaların kalitesini güçlendirmek için bazı stratejiler vardır (akt. Creswell, 2012). Bu stratejilerden bazıları; araştırma yöntemlerinin ayrıntılı bir şekilde tanımlanması, araştırmacının önyargılarının ve yönelimlerinin belirtilmesi, ulaşılan verilerin bir başka araştırmacı tarafından da doğrulanması ve değişik veri toplama yöntemlerinin kullanılmasıdır. Bir nitel çalışmanın geçerliğini sağlamak için, Creswell (2012)'e göre, bu stratejilerden en az iki tanesinin kullanılması gerekmektedir. Bu çalışmada geçerliliği artıracak stratejilerden; farklı veri kaynakları, farklı veri toplama yöntemleri ve farklı analizler kullanılması sağlanmıştır. Araştırmada farklı veri kaynakları olarak çocukların ses kayıtları, ürünleri, gözlem kontrol listeleri, öğretmen görüşme notları kullanılmış; farklı veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme yer almıştır.

Güvenirlik, ölçmede temel ve basit olarak tutarlılık anlamına gelir (Punch, 2011). Nicel araştırmalarda güvenilirlik, kullanılan ölçeğin istatistiksel analizleri sırasında tespit edilir. Bu araştırmada kullanılan TEDİL, güvenilirliği istatistiksel olarak kanıtlanmış bir ölçektir. TEDİL testinin A ve B paralel formlardan oluşması, güvenilirliği

artıracak yollardan biridir. Çalışmada kullanılan TEDİL testinin, bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları (deney grubu öntest: .948, sontest: .950; kontrol grubu öntest .945, sontest .929) da, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir. Araştırmada güvenilirliği artırmak için nitel veriler toplanırken araştırmacı dışındaki iki gözlemcinin de veri toplama sürecine dahil edilmesi sağlanmıştır.

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu alt orta sosyo-ekonomik seviyede bir devlet ilkokulunun anasınıflarında öğrenim gören ve normal gelişim gösteren beş-altı yaş 23 çocuk (deney ve kontrol grubu beraber) oluşturmaktadır.

Tablo 3.2. Katılımcıların gruplara göre dağılımı

Sınıf	Çocuk Sayısı		Toplam	Yöntem
	Kız	Erkek		
Deney grubu	6	6	12	Diyaloğa dayalı okuma
Kontrol grubu	5	6	11	-

Çalışmada gruplar önceden belirlenmiş olmasına rağmen, deney ve kontrol grupları kız erkek sayıları, yaş grupları, ailelerin sosyo-ekonomik durumları ve sınıf mevcutları bakımından birbirine denk görünmektedir. Dil gelişiminde cinsiyetin etkili olabileceği de düşünülürse yarı yarıya bir dağılım olması araştırma için olumlu gözükmektedir (Karacan, 2000; Taner ve Başal, 2005; Yavuzer, 2000). Araştırmalar dil gelişiminde yaş ve cinsiyetin etkisini göstermektedir (Aydoğan ve Koçak, 2003).

Deney ve kontrol grubunun ön-test puanları tabloda test almaktadır:

Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubu ön-test puanları

Gruplar	Alıcı dil $\bar{x}$	İfade edici dil $\bar{x}$	Sözel dil $\bar{x}$
Deney ön-test	95,416	95	94,25
Kontrol ön-test	99,72	100,72	100,27

Sınıflarda (deney ve kontrol gruplarında) yer alan kaynaştırmaya tabi çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir. Dil gelişimleri normal seviyede olan çocuklar dahil

olmuşlardır. Tablo 3.3'e göre iki grubun sözel dil beceri puanları arasında dört-beş puanlık farklar vardır. TEDİL testi için "90-120" puan aralığı normal seviyeyi ifade etmektedir, bu kadar yakın puan farkları önemli görülmemektedir. Grupların birbirlerine denk olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya bir okul öncesi öğretmeni ile staja gelen iki okul öncesi öğretmen adayı dahil olmuştur. Araştırma boyunca sınıfta gözlemci olarak yer almışlardır. Katılımcıların bilgileri tablo 3.4.'de görülmektedir:

Tablo 3.4. Öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgileri

	Mezun olunan lise	Yaş	Mesleki deneyim	Eğitim durumu
Ö1	Meslek lisesi (çocuk gelişimi)	25	3 yıl	Okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu
Ö2	Meslek lisesi (çocuk gelişimi)	27	2 yıl	Çocuk Gelişimi önlisans 2. Sınıf öğrencisi
Ö3	Meslek lisesi (çocuk gelişimi)	20	1 yıl	Çocuk Gelişimi önlisans 2. Sınıf öğrencisi

Tablo 3.4'te yer alan ve araştırmaya gözlemci olarak dahil olan okul öncesi eğitim alanında çalışan kişilerin görüşleri de önemlidir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için Türkçe erken dil gelişim testi, kontrol listeleri ve doğal dil örnekleri kullanılmıştır.

3.4.1. TEDİL Türkçe Erken Dil Gelişim Testi

Orjinali Test of Early Development-Third Edition (TELD-3) olan ölçek 1999 yılında Hresko, Reid ve Hammill tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlanmış hali Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) dir. 2005 yılında Türkçeye uyarlanmaya başlanan ve son hali 2009 yılında verilen TEDİL'in geçerliliği ve güvenirliği Güven ve Topbaş (2009) tarafından yapılmıştır.

TEDİL dil gelişim testi, iki-yedi yaş çocuklar için geliştirilmiş bir ölçek olup, alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil becerilerini ölçen bir ölçektir. Her bir TEDİL testi formu iki alt beceriyi (alıcı ve ifade edici dil) içerir. TEDİL testi erken dönem sözel dil gelişimini ölçmektedir ve dilin beş temel bileşeninden üçünü (anlambilgisi, biçimbilgisi ve sözdizimi) kapsamaktadır (Güven ve Topbaş, 2009).

Testin, her formunda toplam 76 madde bulunmaktadır. A formu alıcı dil alt testinde 24 anlam bilgisini ve 13 sözdizimi/biçimbilgisini ölçen madde bulunur. İfade edici dil alt testinde 22 anlam bilgisini, 17 sözdizimi/biçimbilgisini ölçen madde bulunmaktadır. B formunun alıcı dil alt testinde 25 anlam bilgisini ve 12 sözdizimi/biçimbilgisini ölçen madde ve ifade edici dil alt testinde ise 24 anlam bilgisini ve 15 sözdizimi/biçimbilgisini ölçen madde bulunmaktadır. Bu maddelerin bir kısmında resim gösterme veya betimleme diğer bir kısmında ise sözel yönergeleri yerine getirme ve sorulara sözel olarak yanıt verme işlenmektedir (Güven ve Topbaş, 2009).

TEDİL'in uygulama süresi 15-30 dakikada değişmektedir. TEDİL testi puanlaması ölçüte dayalıdır. Ölçütü sağlayan çocuk bir puan sağlayamayan sıfır puan alır. Tavan ve taban uygulaması puanları vardır. Dolayısıyla TEDİL'in başlama noktası çocuğun kronolojik yaşına göre belirlenir her çocuk için farklıdır.

Testin uyarlama çalışmasında değişiklik yapılan maddeler madde analizi ve testi uygulayan dil ve konuşma terapistlerinden alınan dönütler ve alanda çalışan uzmanların görüşü sonucunda belirli hatalar içerdiği kanısına varılmıştır. Bunlar, dil farklılığından kaynaklanan (gelişim basamaklarının farklılığı gibi), kültürel farklılıktan kaynaklanan (kullanılan bazı resimlerin kültüre uymaması), ve yönergelerin biçimi ve içeriğinden kaynaklanan hatalardır (Güven ve Topbaş, 2009). Bu hatalar, çeviri sürecinde de yer alan uzmanların oluşturduğu bir komitenin düzenli olarak bir araya gelmesiyle gözden geçirilmiştir (Güven ve Topbaş, 2009). TEDİL'in uyarlama çalışması sırasında kullanılan geçerlilik ve güvenirlik analizlerine dair bilgiler aşağıda verilmiştir (Güven ve Topbaş, 2009):

- TEDİL'in uyarlama çalışmasında sekiz farklı demografik alt grup için hesaplanan alfa katsayıları alıcı dil için .89 ile .92 arasında ve ifade edici dil için .90 ile .95 arasında bulunduğu belirtilmiştir .
- TEDİL'in test-tekrar test yöntemi sonucunda korelasyon katsayıları alıcı dil A formu için .96 ve B formu için .93, ifade edici dil A formu için .89, B formu için .83 bulunmuştur.
- Testin alternatif formlar güvenilirliği analizi sonuçlarına göre, alıcı dil alt testi için .68 ile .96 arasında, ifade edici dil alt testi için .60 ile .97 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu korelasyonlardan alıcı dil için üç tanesi ve ifade edici dil için bir tanesi güçlü korelasyona sahip diğerleri yüksek derecede korelasyona sahiptir.
- Testin uygulayıcılar arası güvenilirliğini belirlemek amacıyla Pearson r korelasyon katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar TEDİL'in farklı uygulayıcılarla da güvenilir bir şekilde uygulanabileceğine güçlü bir kanıt sağlamıştır.
- TEDİL için içerik geçerliğine gösterge sağlamak amacıyla tüm örneklem grubu kullanılarak alt testlerinin altı farklı yaş grubunda maddelerin güçlüğü ve madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlara göre, form A alıcı dil alt testinde iki farklı yaş grubunda (iki ve dört yaş), ifade edici dil alt testinde iki farklı yaş grubunda (iki ve beş yaş) değerler kabul edilebilir sınırlar dışarındadır (>.85). İfade edici dil alt testi A formundaki tüm maddeler kabul edilir sınırlardayken, B formundaki değerlerden birisi (iki yaş) kabul edilir sınırın dışarındadır. Sınırın dışında kalan değerler o yaş grubundaki çocuklar tarafından kolayca çözülebildiğini göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında tüm alt testlerde ideal ortalamanın sağlanamadığı görülmektedir. İfade edici dil alt testi değerleri (.74) ideal sınıra (.50), alıcı dil alt testi değerlerinden (.84 ve .83) daha yakındır.
- Test maddelerinin ayırt edicilik değerlerinin genellikle >.35, bazı durumlarda ise >.20'ye kadar kabul edilebileceği bilinmektedir. TEDİL alıcı dil alt test (4 yaş) ve ifade edici dil alt test (iki yaş) değerlerinden

birer tanesi haricinde diğer değerler kabul edilebilir ayırt edicilik sınırlarındadır ($>.20$).

- TEDİL testinin yönergeleri, maddeleri uyarlanırken ve yeni maddeler geliştirilirken farklı alanlardan birçok uzman öğretim üyesinin görüşü farklı zamanlarda komite şeklinde toplanarak alınmıştır.

Güvenirlilik çalışmasında iç tutarlılık, istikrarlılık, eşdeğerliliği belirlemek üzere, alternatif formlar analizi ve puanlayıcılar arası güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik çalışması için, içerik geçerliliği, ölçüt geçerliliği, yapı geçerliği analizleri yapılmıştır. TEDİL, yüksek derecede geçerli, güvenilir ve 1627 katılımcı ile normları saptanmış bir araçtır (Güven ve Topbaş, 2009).

3.4.2. Doğal Dil Örnekleri

Çocukların dil becerilerini değerlendirmede, doğal iletişim ortamlarında alınan dil örneğinin analizi yaygın olarak tercih edilen bir uygulamadır. Dil örneğinden alınan bazı ölçümlerin hem gelişimsel değişimleri gösterebildiği hem de dil bozukluğu olan çocukları tanılamada klinik açıdan yararlı olduğu çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir (Acarlar, 2005). Doğal dil örneklerinin analizi ile ifade edici dil performansının sözcük dağarcığı, ortalama sözcük uzunluğu ve kullanılan biçimbirimler gibi dilin farklı yönlerine ilişkin bilgi edinilebilir (Acarlar, 2002; Ege, Acarlar ve Güler, 1998).

Araştırmada değerlendirme sürece dayalı olduğundan; doğal dil örnekleri de araştırmanın içeriğine ve amacına uygun olarak incelenmeye çalışılmıştır. Bunun için ses kayıtları kullanılarak çocukların diyalogları doğal ortamlarında incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Çocukların süreç boyunca diyaloga dayalı yöntemine göre yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar kayıt altına alınmış, sonrasında analiz edilmiştir. Bu amaçla çocukların kurdukları cümle uzunlukları, kullandıkları kelimeler, etkinliklere katılımları, sorulara yanıt verme oranları incelenmiştir. Uygulamalar sırasında çocukların sorulara yanıt verme oranlarındaki artışa ve kurdukları cümlelerin uzunluğuna dikkat edilmiştir. Çocukların yaptıkları hikaye oluşturma çalışmasında kullandıkları dil örnekleri alınarak süreç boyunca gösterdikleri gelişim belirlenmiştir.

3.4.3. Kontrol Listeleri

Uygulama sürecinde çocukları gözlemlemek ve gözlem sonuçlarını kaydetmek için kontrol listeleri kullanılmıştır. Az sayıda gözlem maddesini içeren bu formlar, her çocuk ve her kitap için süreç boyunca doldurulmuştur. İlk okumada daha çok alıcı dille alakalı olduğundan alıcı dil kontrol listesi, ikinci okumada kelimelerle ilgili sorular da yer aldığından sözel dil becerileri kontrol listeleri, üçüncü okumada çocuklar daha fazla kendilerini ifade etme ve aktif olma şansı bulduklarından ifade edici dil kontrol listeleri doldurulmuştur. Alıcı ve ifade edici dil becerileri kontrol listeleri ve sözel dil becerileri kontrol listeleri Şengül (2015) tarafından hazırlanmıştır (Acar Şengül, 2015, 125).

Tablo 3.5. İfade edici dil kontrol listesi

5 YAŞ	Evet	Hayır
1.Başkalarıyla sohbete başlar ve sohbeti devam ettirir.		
2.Bildiği sözcükleri tanımlayabilir.		
3.Bazı harf ve rakamları adlandırır.		
4.Detay veren sıralı cümleler kurar.		
5.Yetişkine benzer dilbilgisi yapısını kullanır.		

Tablo 3.6. Alıcı dil kontrol listesi

5 YAŞ	Evet	Hayır
1.Kişi-nesne ilişkisini anlar (topla oynayan çocuğu göster)		
2.Karmaşık cümle yapılarını anlar. (yağmurda ıslanan köpek koşarak kulübesine girdi.)		
3.Okulda ve evde kendisinden istenenleri anlar.		
4.Tekerleme ve kafiyeli şarkı dinlemekten hoşlanır.		

Tablo 3.7. Sözel dil becerileri kontrol listesi

5 YAŞ	Evet	Hayır
1.Yetişkin tarafından okunan öyküyü dikkatli bir şekilde dinler.		
2.Başkaları tarafından anlaşılır şekilde konuşur.		
3.Günlük konuşma sırasında tamamlanmış cümleler kurar.		
4.Şarkı ve tekerleme söyleme, parmak oyunu oynama gibi etkinliklere katılır.		
5.Okunan öykülerden öğrendiği yeni sözcükleri cümle içinde kullanır.		
6.Tanımından yola çıkarak sözcüğün ne olduğunu söyler.		

Kontrol listelerinde yer alan ifadeler çocuklarda gözlemleniyorsa “evet” işaretlenir ve bir puan; gözlemlenmiyorsa “hayır” işaretlenir ve sıfır puan verilir, sonrasında çocukların kontrol listelerinden aldıkları puanlar hesaplanır.

3.5. Verilerin Toplanması

Müdahale yapılmadan önce çocuklara TEDİL testi A formu ön-test olarak uygulanmıştır. 10 hafta süre ile diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinlikleri deney grubunda denenmiştir. Uygulama sonrası TEDİL testi B formu son-test olarak uygulanmıştır.

Uygulamalar sırasında çocukların ses kaydı alınmıştır. Çocukların ürünleri toplanmıştır, zaman zaman ürünlerin fotoğrafları çekilmiştir. Araştırmacı dışındaki iki gözlemci tarafından alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil becerileri kontrol listeleri uygulamalar sırasında doldurulmuştur. Süreç boyunca her kitabın ilk okunması sırasında alıcı dil, ikinci okumada sözel dil ve üçüncüde ifade edici dil kontrol listeleri işaretlenmiştir.

Öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşme sırasında notlar alınmıştır. Görüşmelerde, uygulanan Türkçe etkinlikleri hakkındaki düşünceler tespit edilmiştir. Süreç boyunca çocuklarda davranış veya tutum değişiklikleri olup olmadığı hakkında sohbet edilmiştir. Görüşme öncesi sorulması düşünülen sorular aşağıda verilmiştir:

1. Uygulanan Türkçe etkinlikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Çocuklarda gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir?
3. Bu yöntemle kitap okumanın avantaj ve dezavantajları hakkındaki fikirleri nelerdir? (Yöntemle alakalı görüşleri tespit etmeye ilişkin)

3.5.1. Deney Uygulaması

Ortalama 10 hafta boyunca süren veri toplama sürecinde mart ayında ön-test, haziran ayında son-test çalışması yapılmıştır. Tüm gruplara uygulanan bu testlerin sonuçları karşılaştırılmıştır.

Ön hazırlık: Ön hazırlık aşaması, diyaloga dayalı okuma yaklaşımına uygun kitapların seçimi ve eğitim durumlarının hazırlanması çalışmalarını kapsar.

Türkçe etkinlik planları hazırlanmadan önce uygun kitapların seçilmesi önemlidir. Bu nedenle kitapların seçimi ve etkinlik planlarının hazırlanmasında iki program geliştirme, üç okul öncesi eğitim alanı uzmanından oluşan komisyon kurulmuştur.

Kitapların seçimi için 300 resimli çocuk kitabı incelenmiş ve ölçütler (bkz. Tablo 3.8) ışığında sekiz kitap seçilmiştir. Kitap seçimi için ilgili literatürden ve çalışmanın amacından yola çıkılarak bir ölçütler takımı oluşturulmuştur. Ölçütler için aynı komisyon ile Türk dili uzmanı birinden (Türkçe okutmanı) yardım alınmıştır. Kitaplar seçilirken her kitabın farklı kahramanları olmasına, farklı tema ve konuları içermesine de dikkat edilmiştir. Hikayelerin seçiminde kullanılan ölçütler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3.8. Kitap Seçme Ölçütleri

Kitabın özellikleri
1. Kitabın dış tasarımı öğrencinin ilgisini çekecek niteliktedir.
2. Kitap kapağındaki resimler metinde işlenen konu ile alakalıdır.
3. Kapağın görselleri; yazı, çizgi ve resimleri net olarak gösterir.
4. İç sayfalarda metin ile resimler uygun konumlandırılmıştır.
5. Cümle uzunlukları çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygundur.
6. Resimler estetikdir (parlak ve net).
7. Resimler çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirebilecek niteliktedir.
8. Resimler ile metinde anlatılan olaylar örtüşmektedir.
9. Kitapta çocuğun gelişimine uygun bir edebi tür vardır.
10. Kitabın konusu çocuğa uygundur.
11. Kitapta işlenen olaylar neden-sonuç ilişkisi ve mantıklı bir örgü içindedir.
12. Ana fikir nettir (ikilem olmadan anlaşılır.)
13. Kitaptaki karakterler çocuğa uygundur.
14. Anlatılan olayların geçtiği yer ve zaman çocukların anlayabileceği düzeydedir.
15. Kullanılan kurallı cümle sayısı devrik cümleden fazladır.
16. Kitapta geçen kelimeler çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygundur.
17. Kitapta geçen farklı kelimeler çocuklar tarafından ilgi çekici olarak algılanır.
18. Kelimeler ilgili resimlerde iyi tasvir edilmiş olmalıdır.
19. Kitabın görselleri yazıya göre ön planda baskın olmalıdır.
20. Kitabın kurgusu merak uyandırıcıdır.

Verilen ölçütler ışığında yaklaşık 300 resimli çocuk kitabı incelenerek araştırmacı tarafından 45 kitap belirlenmiştir. Alan uzmanlarının (üç okul öncesi alan uzmanı, bir Türk dili uzmanı) fikirleri alınarak kitap sayısı sekize düşürülmüştür.

Kitap seçimi tamamlandıktan sonra Türkçe etkinlik planları hazırlanması için ilgili literatür gözden geçirilmiştir, oluşturulan komisyondan görüş ve öneriler

alınmıştır. Diyaloğa dayalı Türkçe etkinlikleri hazırlanırken MEB okul öncesi eğitim programının kazanım ve göstergeleri kullanılmıştır. Etkinlik planlarında yer alacak kazanımlar belirlenirken dil gelişim alanı kazanımlarından sözel dil becerilerine ilişkin kazanımlar seçilmiştir. Onun dışında diyaloğa dayalı okuma yönteminin amacına uygun bilişsel gelişim alanı (tahmin, dikkat, sorgulama, problem çözme...) ve sosyal-duygusal gelişim alanına ilişkin kazanımlara da yer verilmiştir. Hazırlanan etkinlik planlarında toplam 23 kazanıma yer verilmiştir (dil gelişim alanından yedi kazanım, bilişsel gelişim alanından yedi kazanım, sosyal-duygusal gelişim alanından yedi ve motor gelişim alanından iki kazanım).

Öğretme öğrenme sürecinde başta diyaloğa dayalı okuma olmak üzere çocukları aktif tutacak farklı yöntem ve tekniklere (beyin fırtınası, scamper, drama gibi) de yer verilmiştir. Kitap okuma süreci diyaloğa dayalı okuma yöntemine uygun şekilde planlanmış, hikaye öncesi ve sonrası etkinliklerle desteklenmiştir. Her hikaye kitabı için en az üç adet etkinlik planı hazırlanmıştır. Etkinlikler planlanırken her bir kitap için farklı etkinlik alanlarına yer verilmesine dikkat edilmiştir.

Hazırlanan etkinliklerin değerlendirmesinin süreç boyunca yapılması planlanmıştır. Bu da diyaloğa dayalı okumanın soru cevaba dayalı aktif bir yöntem olmasından kaynaklanmaktadır. Hikaye sonrası sorulan sorular ve yapılan etkinlikler de çocuğu değerlendirme açısından kullanılmıştır.

Hazırlanan Türkçe etkinliklerinin pilot çalışması ve kitapların seçimi için beş yaşındaki bir çocukla uygulamalar yapılmıştır. Diyaloğa dayalı okuma yöntemi bireyselleştirilmiş eğitime uygun ebeveyn ve çocuk arasında rahatlıkla kullanılabilecek bir yöntemdir. Tek denekli bu çalışmada çocuğun sorulara verdiği yanıtlar ve süreç gözlemlenmiştir. Çocuk ve okuyucu açısından keyifli olmuştur. Sürecin daha verimli olması için kitap seçiminin ne kadar önemli olduğu fark edilmiştir. Çocuk okunan üç farklı kitaptan biriyle ilgili özellikle daha çok iletişim kurma ve aktif olma davranışı göstermiştir. Kitapların ilgi çekici olması, sayfa sayısı, kitabın konusu, mizahi öğeler ve resimlerinin ilgi çekici olması çocuğun dikkat süresi açısından önemli olduğu tespit edilmiştir. Sevdiği kitapla ilgili çocuk daha aktif olmuştur.

Tek çocukla yapılan uygulamanın yanı sıra hazırlanan Türkçe etkinliklerinin pilot çalışması özel bir anaokuluna devam eden beş yaş grubu sınıfında yer alan 11 çocukla tekrar edilmiş ve gözlemlenmiştir. Uygulamalar sırasında kitap seçiminin önemi fark edilmiş, sınıf mevcudunun ve çocukların seviyelerinin de sürecin verimliliğini etkilediği gözlemlenmiştir. Uygulayan öğretmenlerin görüşleri ve yapılan gözlemler sonucu etkinlik planlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacının yanı sıra bir okul öncesi öğretmeni (lisans mezunu) ile bir de okul öncesi yardımcı öğretmeni (ön lisans mezunu) sürece katılmıştır. Öğretmenlerin ve araştırmacının gözlem, görüş ve önerileri doğrultusunda bazı kitaplar programdan çıkarılıp bazı etkinlikler sadeleştirilmiştir. Çocukların ilk başlarda soruları cevaplamakta zorlandıkları görülmüştür, yöntemi anlayınca ise çalışmanın daha verimli geçtiği gözlemlenmiş ve bu durum öğretmenler tarafından da ifade edilmiştir. Uygulamada yaşı büyük çocukların küçük çocuklara oranla daha aktif oldukları tespit edilmiştir.

Ön-test uygulaması: Uygulama öncesi çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil beceri puanları TEDİL testi ile tespit edilmiştir. TEDİL testinin uygulanması bir çocuk için ortalama yarım saat sürmüştür. Ön-test uygulaması ortalama üç gün sürmüştür.

Uygulama: Hazırlanan hikaye etkinlikleri deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulamada hikayeler, araştırmacı tarafından okunmuştur. Uygulama sırasında deney grubunun okul öncesi öğretmeni ile iki adet öğretmen adayı sınıfta gözlemci olarak bulunmuştur. Hikayeler okunurken diyaloga dayalı okuma yönteminde kullanılan tekniklerden CROWD tekniği kullanılmıştır. Sekiz hikaye kitabı deney grubuna diyaloga dayalı okuma yöntemine uygun olarak okunurken; kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Kontrol grubunda MEB okul öncesi eğitim programına göre eğitime devam edilmiştir.

Uygulamalar sırasında her kitap ortalama bir buçuk-iki hafta süre ile okunmuştur; çünkü diyaloga dayalı okumada bir hikaye kitabının en az üç kere okunması esastır. Hikaye ilk okunduğunda kitabın içeriğine ve kapağına dair tahmin soruları, görsel okuma soruları ve kısa yanıtlı sorular sorularak okunmuştur. Okuma

öncesi dikkat çekici bir etkinlikle başlayıp (kukla oynatma, tekerleme söyleme...vb.), okuma sonrası da kitapla ilgili bir etkinlikle (drama, okuma yazmaya hazırlık, matematik...gibi) süreç sonlandırılmıştır. Aynı hikaye ikinci defa okunduğunda kitapta geçen kelimelere vurgu yapılmasına özen gösterilmiştir. Ne, neden, nasıl, niçin ve kim (5N1K)soruları ile açık uçlu sorular, bu okuma sırasında sorulmuştur. Aynı hikaye üçüncü kez okunduğunda çocuklar hikayeyi anlatıcı rol almışlardır. Bu aşamada çocuklara daha üst düzey sorular ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayalı sorular sorulmuştur. Veliler süreç boyunca aile katılım çalışmaları ile sürece dahil olmuşlardır.

Etkinlikler 40-60 dakikadan oluşmakta, toplam 21 oturumu kapsamaktadır. Etkinlik planları hazırlanırken hikaye kitaplarının çoğunlukla kolaydan zora sıralanması tercih edilmiştir. Uygulamalara önce daha basit (sayfa sayısının az olduğu, cümlelerin ve kelimelerin az, görsellerin çok olduğu) kitaplardan başlanmıştır. Türkçe etkinlik planlarının nasıl uygulandığına dair eğitim süreci tablosu aşağıda yer almaktadır:

Tablo 3.9. Eğitim sürecinin planlaması

Kitabın adı	Açıklamalar
1. İzini Arayan Salyangoz	Etkinlik Planı 1(Türkçe) Etkinlik Planı 2(Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık) Etkinlik Planı 3(Türkçe, Sanat) Etkinlik Planı 11(Türkçe “ortak okuma”)
2. Uçmaktan Korkan Uğur böceği	Etkinlik Planı 4(Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık) Etkinlik Planı 5(Türkçe, Matematik) Etkinlik Planı 11(Türkçe “ortak okuma”)
3. Keçi ile Eşek Çilekli Gözlük	Etkinlik Planı 6(Türkçe, Sanat) Etkinlik Planı 7(Türkçe, Drama) Etkinlik Planı 8(Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık) Etkinlik Planı 11(Türkçe “ortak okuma”)
4. Duru ile Doruk Mevsimler-Duru ile Doruk	Etkinlik Planı 9(Türkçe, Müzik, Oyun) Etkinlik Planı 10(Türkçe) Etkinlik Planı 11(Türkçe “ortak okuma”)
5. Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?	Etkinlik Planı 12(Türkçe, Sanat, Fen) Etkinlik Planı 13(Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık) Etkinlik Planı 14(Türkçe)
6. Bobo ve Tırtıl Arkadaşı	Etkinlik Planı 15(Türkçe, Sanat, Fen) Etkinlik Planı 16(Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık) Etkinlik Planı 21(Türkçe “ortak okuma”)
7. Sarı Yumak Yüzme Öğreniyor	Etkinlik Planı 17(Türkçe, Sanat) Etkinlik Planı 18(Türkçe, Fen) Etkinlik Planı 21(Türkçe “ortak okuma”)
8. Küçük Kanguru Büyüyor	Etkinlik Planı 19(Türkçe, Matematik) Etkinlik Planı 20(Türkçe, Oyun) Etkinlik Planı 21(Türkçe “ortak okuma”)

Bazı kitapların üçüncü okumasının, ortak okuma şeklinde grup çalışması olarak yapılması planlanmıştır. Aynı hafta üç kitabın üçüncü okuması beraber sınıf içi küçük grup çalışması yapılarak okunur (bkz. Ek 8. Türkçe etkinlik planları: Etkinlik planı 11-21). Bu sayede aynı kitabın kısa aralıklarla defalarca okunup çocukların sıkılması önlenmeye çalışılmıştır. Bir kitap aynı hafta içinde (bir gün ya da iki gün ara verilerek) iki kere okunduktan sonra; birkaç hafta sonra üçüncü okuma gerçekleştirilir.

Birinci hafta perşembe günü kitaba başlamadan önce bir tekerleme ile dikkat çekilir ve “İzini Arayan Salyangoz” isimli kitap okunur. İlk okumada tahmin, görsel okuma ve dikkat sorularına yer verilir. “*Sizce bu hikaye ne ile ilgili olabilir? Resimde kaç adet ayak izi görüyorsunuz? Resimde hangi hayvanların ayak izleri var?*” gibi sorular sorulur. Tamamlama soruları sorulur: “*Salyangozun en sevdiği şey*” gibi. Çocuklardan alınan yanıtlar genişletilerek tekrarlanır. Çocuklardan boşlukları tamamlaması istenir. İlk okuma sonrası hikayenin kahramanları ile ilgili boyama çalışması yapılır. Resimde verilen hayvanlardan hangilerinin hikayede olduğu sorularak hikayede geçen hayvanları boyamaları istenir.

İkinci hafta salı günü aynı kitap ikinci kez okunur. Dikkat ve hatırlamaya yönelik sorular sorulur. Çocuklara kitabın adını hatırlayıp hatırlamadıkları sorulur: “*Kitabın adı neydi?*” 5N1K soruları sorulur: “*Salyangozun en sevdiği şey neydi? Obur insan nasıl olur? Çevrenizde gördüğünüz parlak olan nesnelere örnekler verebilir misiniz?*” gibi. Kitapta geçen kelimelerle (parlak, obur, tembel, kaybolmak) ilgili sorular sorulur ve sohbet edilir. Hikaye sonrası hikayede geçen kelime ve kavramlarla ilgili okuma-yazmaya hazırlık çalışma sayfaları yapılır. Yağmur, parlak, ayak izi, ön-arka gibi kelimelerin yer aldığı çalışma sayfaları tamamlanır.

İkinci hafta perşembe günü aynı kitap üçüncü kez okunur. Kitap okumadan önce çocuklara “*İzini kaybeden salyangoz bir şarkı söylese bu nasıl bir şarkı olurdu?*” diye sorulur. Üçüncü okumada açık uçlu sorulara ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye ilişkin sorulara yer verilir. Salyangoz örnek verilerek onun gibi; “*Sizin yapmaktan en çok hoşlandığınız şey nedir? Siz bir şeyinizi kaybedince ne yaparsınız?*” gibi sorular sorulur. Hikaye sonrası çocuklara “*Sizce hikayedeki salyangozun ismi ne olabilir?*” diye sorulur.

Çocuklara “*Bu hikayenin devamında ne olmuş olabilir*” diye sorularak, onlardan hikayeyi devam ettirmeleri istenir. Hikayenin devamını resmederler ve anlatırlar. Hikayeye yeni bir isim bulmaları istenir.

Üçüncü hafta salı günü ikinci kitaba geçilerek “Uçmaktan Korkan Uğur Böceği” isimli kitap okunur. Kitaba başlamadan önce dikkat çekmesi için “uç uç böceğim” adlı tekerleme söylenerek çocuklarla sohbet edilir. Kitap ilk defa okunduğundan tahmin ve 5N1K sorularına yer verilir: “*Bu kitap ne ile ilgili olabilir? Resimdeki uğur böceği kendini nasıl hissediyor? Sence uğur böceği neden üzgün olabilir? Sence uğur böceği neden uçmak istemiyor? Karınca uğur böceğine ne söylüyor? Resimdeki karıncalar ne yapıyor*”. Okuma sonrası hikayedeki kahramanlarla ilgili çalışma sayfaları yapılır. Hikaye sonrası çalışma sayfasındaki “*Hayvanlardan hangisi hikayede yoktu? Eğer kelebek de hikayede olsaydı sizce uğur böceğine ne söylerdi?*” diye sorulur.

Üçüncü hafta perşembe günü “Uçmaktan Korkan Uğur Böceği” kitabı ikinci kez okunur. İkinci okumada dikkat ve hatırlamaya yönelik sorular ve 5N1K soruları sorulur: “*Kitabın adı neydi? Karınca uğur böceğine ne söylüyor? Gölde kaç tane kurbağa var? Kaplumbağa ve salyangozun ortak özelliği nedir? Uğur böceği senin yanına gelseydi ona ne söylerdin?*” gibi. Okuma sonrası matematik çalışma sayfası yapılır. Uğur böceklerinin kanatlarındaki benekler sayılır ve toplanır.

Dördüncü hafta salı günü “Keçi ile Eşek” isimli kitap ilk kez okunur. Hikaye öncesi “pazara gidelim” isimli tekerleme söylenerek dikkat çekilir. İlk okumada hikaye ile ilgili tahmin, tamamlama ve 5N1K (görsel okuma, dikkat) soruları sorulur: “*Sizce bu hikaye ne ile ilgili olabilir? Eşek ile keçi dolabınduruyorlardı. Dolabın içi (tamamlama soruları). Eşek listeye ne yazmış olabilir? Pazar tezgahında neler görüyorsunuz? Keçi pazara giderken yanına neler almış?*”. Çocukların yanıtları genişletilerek tekrar edilir. Hikaye sonrası çocuklarla beraber sanat etkinliği olarak çilekli gözlük tasarlanır.

Dördüncü hafta perşembe günü “Keçi ile Eşek” isimli kitap ikinci kez okunur. İkinci okuma esnasında 5N1K (kelimelerle ilgili) ile dikkat ve hatırlamaya yönelik

sorulara yer verilir: “*Alışveriş listesinde ne yazıyordu? Akli karışık ve unutkan kişi nasıl olur? Keçi niye üzgün? Eşek, keçi üzülmesin diye ne yapıyor? Trompetten başka hangi müzik aletlerini biliyorsunuz?*”. Çocukların yanıtları genişletilerek tekrar edilir. Kelimelerle ilgili sohbet edilir. Okuma sonrası çocuklarla beraber pazarda geçen bir alışveriş draması yapılır.

Beşinci hafta salı günü “Keçi ile Eşek” hikayesi üçüncü kez okunur. Çocuklara kitabın sayfaları karışık olarak dağıtılır (sayfaların üstüne ipucu olması için sayıları yazılır). “*Kitabımı kaybettim. Sayfaları karışmış. Beraber bir araya getirip kitabı tekrar oluşturalım mı?*” denir ve kitap çocuklarla beraber yeniden oluşturulur. Çocuklar sırayla kitabı anlatarak sayfalarını birleştirirler. Kitabın kapağının eksik olduğu ve çocuklara yeni bir kapak yapmaları gerektiği söylenir. Çocuklar kitaba yeni bir kapak tasarlar ve yeni bir isim bulurlar.

Beşinci hafta perşembe günü “Mevsimler” isimli kitap ilk kez okunur. İlk okumada tamamlama, 5N1K ve tahmin soruları sorulur: “*Sizce bu kitap ne ile ilgilidir? Resimdeki mevsim hangisidir? Kış deyince aklımagelir. Yaz deyince aklımagelir*”. Çocukların yanıtları genişletilerek tekrar edilir. Hikaye sonrası mevsimlerle ilgili “Elbiselerim” şarkısı söylenir ve şarkı eşliğinde sandalye kapmaca oynanır.

Altıncı hafta salı günü “Mevsimler” kitabı ikinci kez okunur. İkinci okumada dikkat ve hatırlamaya yönelik, 5N1K, açık uçlu ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayalı sorular sorulur: “*Duru’nun en sevdiği mevsim hangisiydi? Neden? Senin en sevdiğin mevsim hangisi, Neden? Sahlep nasıl bir içecektir?(Tadı nasıldır? Sıcak mı soğuk mu içilir? İçine hangi malzemeler konulur? Sahlep nasıl yapılır?) Daha önce boza içtiniz mi? (Tadı nasıldır? Sıcak mı soğuk mu içilir? İçine hangi malzemeler konur? Boza nasıl yapılır?)*” gibi. Hikaye sonrası küçük grup çalışması yoluyla mevsimler yarışması yapılır. Sınıf dört gruba ayrılır ve her gruba temsil ettiği mevsime uygun renklerde kartonlar dağıtılır. Mevsimlerle ilgili eşyalar (şemsiye, kardan adam, atkı, güneş gözlüğü, şapka gibi), resimler, yapıştırıcılar, boyalar verilerek her grup kendisine ait mevsimle ilgili hazırlık yapar. Sonra sırayla her grup hazırladıklarını

göstererek sınıfa anlatır. Mevsimler yarışmasının birincisi belirlenir. Her mevsimin ayrı güzelliği olduğu vurgulanarak, tüm mevsimler yarışmayı kazanır.

Altıncı hafta perşembe günü şimdiye kadar okunan dört kitapla ilgili hikaye haritası hazırlama ve kitapları hatırlayıp tekrar anlatma çalışması yapılır. Küçük grup çalışması şeklinde sınıf dört gruba ayrılarak her gruba bir kitap verilir (İzini Arayan Salyangoz, Uçmaktan Korkan Uğur Böceği, Keçi ile Eşek, Mevsimler). Kitaplarla ilgili resimler ve oyuncaklar sınıfa getirilerek çocukların ilgisi artırılır. Boş hikaye haritaları gruplara dağıtılır. Hikaye haritasında dört kısım vardır: Birinci kısımda “*Hikayenin kahramanı kimdi? Size bir şey söylese ne söylerdi?*” sorusu yanıtlanır. İkinci kısımda “*Bu hikayene ile ilgiliydi? Konusu neydi?*” gibi sorulara yanıt aranır. Üçüncü kısımda “*Hikayenin sonu nasıl bitmişti? Hikayenin sonunda ne oldu?*”, dördüncü kısımda ise “*Sen bu hikayede en çok hangi kısmı sevdin?*” gibi sorular sorulur. Öğretmenin rehberliğinde çalışma tamamlanır. Çalışmasını tamamlayanlar yaptıklarını arkadaşlarına göstererek anlatırlar.

Yedinci hafta salı günü “Gökyüzü Ne Kadar Yüksek” isimli hikayeye başlanır. İlk okumada tahmin ve 5N1K sorularına yer verilir. Hikaye okunmadan önce sınıfa getirilen yer küre incelenerek kutuplarla ilgili sohbet edilir. Hikayedeki penguene dikkat çekilerek çocuklara sorular sorulur: “*Sizce bu hikayede penguenin başına neler geliyor olabilir? Penguen Pipkin’in aklındaki soru neydi? Penguene seyahati boyunca kimler eşlik ediyordu?*” gibi. Çocukların yanıtları genişletilerek tekrar edilir. Hikaye sonrası sanat etkinliği olarak penguen maskesi yapılır. Çocuklar yaptıkları maskeleri takarak müzik eşliğinde penguen dansı yaparlar.

Yedinci hafta perşembe günü “Gökyüzü Ne Kadar Yüksek” isimli hikaye ikinci kez okunur. Hikaye öncesi penguenlerle ilgili bir parmak oyunu oynanır. Kitap okunurken çocuklara 5N1K soruları (kelimeler) ve açık uçlu sorular sorulur. Çocukların yanıtları genişletilerek tekrar edilir. “*Kement” ne amaçla kullanılır? Kementi başka ne amaçla kullanabiliriz? “Albatros” nasıl bir kuştur? “Astronot” olup uzaya gitsen yanına kimi götürürdün? Neden? Bir penguenin evini “İglo”yu ziyaret etsen ona ne hediye götürürdün? Sıcak hava balonuna binsen nereye gitmek isterdin? Neden?* gibi.

Hikaye sonrası okuma-yazmaya hazırlık çalışma sayfaları (kitapta geçen kelimelerle ilgili) yapılır. Pengueni igloya, astronotu rokete, kementi ata götüren kesik çizgileri tamamlama çalışması yapılır.

Sekizinci hafta pazartesi günü “Gökyüzü Ne Kadar Yüksek” isimli kitap üçüncü kez okunur. Hikaye öncesi “penguenin aklına takılan sorular, meraklı ve araştırmacı olmak, sorulara cevaplar bulmak” ile ilgili sohbet edilir. Çocuklara “*Sizin de aklınıza sorular geliyor mu? Yanıtlarını nasıl öğreniyorsunuz?*” diye sorulur. Günlük yaşamla ilişkilendirici ve açık uçlu sorular sorulur: “*Siz hiç uçan bir taşıta bindiniz mi? Neler hissettiniz? İnsanlar uçabilir mi? Neden? Eğer uçabilseydiniz nereye uçmak isterdiniz? Neden?*”. Hikayenin sonunda Penguen Pipkin uyuyordu. Çocuklara “*Sizce Pipkin rüyasında görmüştür?*” diye sorularak resmetmeleri istenir. Çizilen resimler çocuklara anlatılır.

Sekizinci hafta çarşamba günü “Bobo ve Tırtıl Arkadaşı” isimli kitap okunur. Hikaye öncesi “tırtıl” isimli parmak oyunu oynanarak çocukların dikkati çekilir. İlk okumada tahmin ve boşluk doldurma soruları sorulur: “*Bu kitap ne ile ilgili olabilir? Bobo’nun kafasına elma ağacından.....düşmüştür.*” Hikaye sonrası kelebeğin oluşumu ile ilgili bir sanat etkinliği yapılır. Mantı makarna koza, burgu makarna tırtıl ve kelebek makarna da kelebek olarak kullanılır. Makarnalar boyanarak kartonlara yapıştırılır ve kelebeğin oluşum süreci makarnalar yardımıyla anlatılır.

Dokuzuncu hafta pazartesi günü “Bobo ve Tırtıl Arkadaşı” isimli kitap ikinci kere okunur. İkinci okumada dikkat ve hatırlamaya yönelik sorular, 5N1K soruları ve açık uçlu sorular sorulur: “*Tırtıl Bobo’ya neler söyledi? Bobo tırtılın neden kendini tanıyamayacağını düşünüyor? Arı ve kelebeklerin ortak özellikleri nelerdir? Eğer siz uçabilseydiniz nereye uçmak isterdiniz? Etrafınızda gördüğünüz kelebek gibi uçan başka hangi böcekler var? Siz hiç ailenizle pikniğe gidiyor musunuz? Piknikte neler görüyorsunuz, hangi böcekleri görüyorsunuz? Sabah kahvaltıda neler yersiniz? Arılar olmasaydı ne olurdu?*”. Hikaye sonrası kelebekler ile ilgili bir drama çalışması yapılır.

Dokuzuncu hafta çarşamba günü “Sarı Yumak Yüzme Öğreniyor” isimli kitap ilk defa okunur. İlk okumada tahmin, 5N1K ve boşluk doldurma soruları sorulur: “*Sizce bu kitap ne ile ilgili olabilir? Sarı Yumak’ın annesi misafirler için ne pişiriyordu? Kuzeni Sarı Yumak’a ne öğretiyordu?*”. Çocukların sorulara verdikleri yanıtlar genişletilerek tekrarlanır. Hikaye sonrası çocuklarla beraber çörek pişirme etkinliği yapılır.

Dokuzuncu hafta cuma günü “Sarı Yumak Yüzme Öğreniyor” isimli hikaye ikinci kez okunur. Kelimelerle ilgili 5N1K soruları, dikkat ve hatırlamaya yönelik sorular, açık uçlu ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayalı sorular sorulur. “*Hikayenin adı neydi? Sarı Yumak’ın annesinin misafirlere pişirdiği çöreğin içinde ne vardı? Senin de kuzenin var mı, yüzmeyi biliyor musunuz? Kimden öğrendiniz?*” gibi sorular sorulur. “*Sizce bu hikayenin devamında ne olmuştur?*” diye sorularak çocuklardan hikayenin devamını resmetmeleri istenir. Ardından resimler, çocuklara anlatılır.

Onuncu hafta salı günü “Küçük Kanguru Büyüyor” isimli hikaye okunur. Hikaye öncesi bir parmak oyunu oynanır. Hikaye ile ilgili tahmin, dikkat ve 5N1K soruları sorulur: “*Sizce bu hikayenin adı ne olabilir? Kangurular yavrusunu nerede taşırlar? Resimde neler görüyorsunuz?*” gibi. Hikaye sonrası karış ve ölçme kavramları ile ilgili okuma-yazmaya hazırlık çalışma kağıtları yapılır. Çocuklar kağıda karışlarını çizerek ölçüm yaparlar. Sınıftaki en uzun ve en kısa karışın sahibi belirlenir.

Onuncu hafta perşembe günü “Küçük Kanguru Büyüyor” isimli hikaye ikinci kere okunur. İkinci okumada açık uçlu ve günlük yaşamla ilişkilendirici sorular sorulur: “*Karışımızla boyumuzdan başka neleri ölçebiliriz? Köprü ne işe yarar? Köprü olmasa karşıdan karşıya nasıl geçerdik? Daha önce köprü gören ya da köprüden geçen var mı? Nasıldı?*” gibi. Hikaye sonrası kanguru oyunu oynanır. Çocuklar kanguru gibi zıplar ve zıpladıkları mesafe ölçülerek en uzağa zıplayan kanguru seçilir.

Onbirinci hafta salı günü son okunan dört kitap seçilerek hikaye haritası yapılır. (Gökyüzü Ne Kadar Yüksek, Bobo ve Tırtıl Arkadaşı, Sarı Yumak Yüzme Öğreniyor ve Küçük Kanguru Büyüyor). Sınıf dört gruba ayrılarak her grup bir kitabı seçer.

Hikaye haritası çalışmasını tamamlarlar. Hikaye haritalarını tamamlayan çocuklar, sonrasında hikayelerini birbirlerine anlatırlar.

Son-test uygulaması: Hazırlanan program uygulandıktan sonra ölçekler çocuklara tekrar uygulanır. Çocuklardaki gelişimler kaydedilir. Her iki gruba da uygulanan bu testlerin sonuçları karşılaştırılır.

3.6. Verilerin Analizi

Çalışmada, elde edilen verilerin analizi sürecinde SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun 30'un altında olması nedeniyle non-parametrik analiz yapılması tercih edilmiştir. Birinci ve ikinci alt probleme ilişkin verilerin analizinde Wilconox İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2007; Kilmen, 2015).

Üçüncü alt problem için, bağımsız iki grup olan deney ve kontrol grubunun son test puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak .05 kullanılmış olup, p.05 olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2007; Kilmen, 2015).

Dördüncü ve beşinci alt problemler için betimsel analiz yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre, her nitel araştırma kendine özgü olup kendi analiz sürecini araştırmacı şekillendirir. Bu çalışmada da veri analizinde toplanan verilerin özgün formuna mümkün olduğu kadar sadık kalarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yapılarak betimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Betimsel bir anlayışla sunulan veriler, belirlenen bazı temalar ve temalar arası ilişkiler yardımıyla daha derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada, kontrol listelerinden alınan puanlar yorumlanmıştır. Uygulama sırasında yapılan gözlemlerin sonuçları için kullanılan kontrol listeleri puanları hesaplanarak sayısallaştırılmış ve sayısal veriler de tablo haline getirilmiştir.

Süreç boyunca deney grubunda gözlemci olarak yer alan okul öncesi öğretmeni ve staja gelen okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan yapılandırılmamış görüşmelerin verileri de analiz edilmiştir. Görüşmelerden birebir alıntılar yapılmış ve görüşlere dair temalar belirlenmiştir.

Doğal dil örnekleri olarak alınan CROWD tekniği soru basamaklarına göre çocukların yanıtları yorumlanmıştır. Yanıtlama oranları yüzde olarak hesaplanmış, kelime ve cümle uzunlukları karşılaştırılarak incelenmiştir. Bunlar yorumlanırken veriler sadeleştirilmiş ve araştırmada kullanılan yöntemin kuramsal yapısına uygun olarak alt başlıklar halinde incelenmiştir. Çocuklara sorulan sorular ile yanıtları, beş farklı soru tipi başlığı altında toplanmaya çalışılmıştır. Her hikaye kitabına ait veriler kolay yorumlanıp karşılaştırılabilirsin diye tablo haline getirilmiştir. Çocukların oluşturdukları hikayeler, çocukların etkinliklere katılımı, sorulara verdikleri yanıtlar ve gösterdikleri performansa göre bir puanlama yapılarak tablolaştırılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin olarak kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılığı tespit etmek için Wilconox İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Bulgular tablo 4.1’de verilmiştir:

Tablo 4.1. Kontrol grubuna ilişkin bulgular

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Alıcı dil	Negatif sıralar	8	5.13	41.00	1.377	.169
	Pozitif sıralar	2	7.00	14.00		
	Eşit	1	-	-		
İfade edici dil	Negatif sıralar	8	6.69	53.50	1.842	.065
	Pozitif sıralar	3	4.17	12.50		
	Eşit	0	-	-		
Sözel dil	Negatif sıralar	7	7.14	50.00	1.514	.130
	Pozitif sıralar	4	4.00	16.00		
	Eşit	0	-	-		

p<.05

Tablo 4.1’e göre kontrol grubunda yer alan çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil becerilerinin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p<.05).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt probleme ilişkin olarak; diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda yer alan çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil becerisi ön-test ve son-test puanları arasındaki farka bakmak için

Wilconox İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Deney grubuna ait bulgular tablo 4.2’de verilmiştir:

Tablo 4.2. Deney grubuna ilişkin bulgular

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p	r
Alıcı dil	Negatif sıralar	1	1.00	1.00	2.848	.004	0.822
	Pozitif sıralar	10	6,50	65.00			
	Eşit	1					
İfade edici dil	Negatif sıralar	0	.00	.00	3.065	.002	0.884
	Pozitif sıralar	12	6.50	78.00			
	Eşit	0					
Sözel dil	Negatif sıralar	0	.00	.00	3.066	.002	0.885
	Pozitif sıralar	12	6.50	78.00			
	Eşit	0					

p<.05

Tablo 4.2 incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil becerilerinin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p= .004; p= .002; p= .002). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son-test puanları lehinde olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılığın etki büyüklüğü (r), hesaplama formülü olarak “ $r = z / \sqrt{N}$ ” kullanılarak hesaplanmıştır (Field, 2009; Palant, 2007, akt. Kilmen, 2005). Hesaplanan r değerleri (r= .822, r= .884, r= .885) de etki büyüklüklerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki anlamlı farklılığın ve etki büyüklüğünün, yapılan uygulamadan (diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinden) kaynaklandığı düşünülmektedir.

Deney grubunun alıcı dil becerilerine dair, anlamlı farklılık için p değeri .004; etki boyutu r= .822 bulunmuştur. Bu değerlere göre diyaloga dayalı okumanın deney grubunda yer alan çocukların alıcı dil becerilerinin gelişiminde anlamlı ve etkisi büyük bir fark yarattığı söylenebilir. Bu çalışmada kullanılan diyaloga dayalı okuma yönteminin, kitapta geçen kelimelerle, kitabın konusuyla ilgili çocuklara sohbet etme ve günlük yaşamla ilişkilendirme fırsatı sunarak çocukların alıcı dil becerilerini gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu araştırmayla paralel olarak diyaloga dayalı

okumanın alıcı dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini gösteren başka çalışmalarda mevcuttur (Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2015; Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Sim vd., 2013). Araştırma sonuçları dikkate alınarak diyaloga dayalı okumanın özellikle dezavantajlı çocukların alıcı dil becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmada yer alan çocuklarında alt-orta sosyo-ekonomik koşullara sahip, nispeten dezavantajlı çocuklar olduğu söylenebilir (Çocukların sözel dil becerisi ortalama puanı 95 olup, düşük sayılabilecek bir puandır. Tedil için normal gelişim gösteren çocuklarda puan ortalamaları “90-120” arasındadır. Grubun ortalaması alt sınırın beş puan üstündedir).

Diyaloğa dayalı okumanın kelime bilgisine katkı sağladığına dair araştırmalar bu araştırmanın bulgularını destekleyici niteliktedir (Hargrave ve Senechal, 2000; Lever ve Senechal, 2011). Deney grubunda diyaloga dayalı okuma yöntemi kullanılarak okunan hikayelerde her kitap en az üç kere tekrarlanmıştır. Diyaloğa dayalı okuma yönteminin bu yönü ile kelime kazanmayı kolaylaştırdığı ve alıcı dili geliştirdiği düşünülmektedir.

Deney grubunun ifade edici dil becerilerine dair; ön-test ile son-test puanları arasında da anlamlı farklılık çıkmış ($p = .002$) ve etki boyutu ($r = .884$) fazladır. Bu farklılığın ve etkinin diyaloga dayalı okunan kitaplardan ve uygulanan etkinlik planlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Deney grubunun alıcı dil beceri puanlarındaki artışın ve anlamlı farklılığın, ifade edici dil beceri puanlarında da görülmesi dikkat çekicidir. Çünkü genelde alıcı dil gelişimi ifade edici dil gelişimine oranla daha önde olmaktadır. Bu bağlamda ifade edici dil becerisini geliştirmede diyaloga dayalı okuma yönteminin daha etkili olduğu düşünülebilir. Bu çalışmada, alıcı ve ifade edici dil becerileri için hesaplanan p ve r değerleri bunu desteklemektedir (alıcı dil $r = .822$; ifade edici dil $r = .884$).

Alıcı dil anlamayı içerirken, ifade edici dil anlatmayı ve üretmeyi içerdiği için daha üst düzeydir. Diyaloğa dayalı okumada diğer okuma türlerinden farklı olarak çocuğun kendini ifade edebilmesine daha fazla olanak sağlandığından, bu yöntemin ifade edici dil becerilerinin gelişiminde etkili rol oynaması doğaldır. Çocukların sosyal etkileşimlerinin fazlaca olduğu ve kelimelerin üstünde özenle durulduğu öğrenme

ortamları alıcı ve ifade edici dil becerilerine beraber katkı sağlamaktadır (Wasik ve Bond, 2001). Bu araştırma, diyaloga dayalı okumaya göre hazırlanan Türkçe etkinlikleri aracılığıyla, çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerinin gelişimine beraber katkı sağlamıştır.

Deney grubunun ön-test ile son-test sözel dil beceri puanları arasındaki farklılık için yapılan Wilconox İşaretili Sıralı test sonrası bulunan p değeri .001 olup r değeri .885'dir ve etki büyüklüğü fazladır. Bu anlamlı farklılığın ve etkinin uygulanan Türkçe etkinliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinlikleri ile çocukların sözel dil becerilerini geliştirecek (kelimelerle ilgili sohbet, dinleme, konuşma, akran iletişimi, yetişkin iletişimi, soruları cevaplama, soru sorma) eğitim ortamları sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın yanı sıra benzer araştırmalarda diyaloga dayalı okuma yöntemi kullanılarak okunan hikayelerin çocukların sözel dil becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır (Lever ve Senechal, 2011; Lonigan ve Whitehurst, 1998). Diyaloga dayalı okumanın kelime kazanmaya, anlamaya, ifade edici ve alıcı dil becerilerine olan katkısını yapılan araştırmalar göstermektedir (Flores, Pires ve Sauza, 2014; Opell. Vd., 2009; Sheri, 2004; Sim vd., 2013; Uda, 2009). Sözel dil becerileri de tüm bunları kapsayan becerilerdir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırmaya dahil olan deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi yapılarak hesaplanmıştır.

Testin sonuçları tablo 4.3'te verilmiştir:

Tablo 4.3. Grupların Mann Whitney U Testi sonuçları

	Deney grubu		Kontrol grubu		U	Z	p	r
	Sıra ort.	Sıra top.	Sıra ort.	Sıra top.				
Alıcı dil	14.46	173.50	9.32	102.50	36.50	-1.820	.069	
İfade edici dil	14.92	179	8.82	97	31.00	-2.170	.030	.626
Sözel dil	15.13	181.50	8.59	94.50	28.50	-2.318	.020	.669
p<.05								

Deney ve kontrol grubunun alıcı dil beceri puan ortalamaları karşılaştırıldığında son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Aynı zamanda p değeri de .069 olup; .05 değerinden çok uzak gözükmemektedir.

Deney ve kontrol grubunun son-test ifade edici dil puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık vardır ve etki büyüklüğü fazladır ($p < .05$ $r = .626$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğü (r), hesaplama formülü olarak “ $r = z / \sqrt{N}$ ” kullanılarak hesaplanmıştır (Field, 2009; Palant, 2007, akt. Kilmen, 2005). Bu bulgular ışığında, uygulanan Türkçe etkinliklerinin deney grubundaki çocukların ifade edici dil becerilerini olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Diyaloğa dayalı okuma ile var olan sosyal etkileşim, akran iletişimi, yetişkinle iletişim, farklı soru tipleri ve karşılıklı diyaloglar ifade edici dil becerilerine katkı sağlayıcı aktivitelerdendir. Hem yapılan araştırmalar hem de bu araştırma bu yöntem yoluyla gerçekleştirilen hikaye okuma çalışmalarının ifade edici dil becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Lever ve Senechal, 2011; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Sheri, 2004; Flores vd., 2014).

Deney ve kontrol grubunun sözel dil becerileri yönünden karşılaştırıldığında son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ve etkisi büyüktür ($p < .05$, $r = 0.669$). Bu araştırmayla paralel başka araştırmalarda diyaloga dayalı okumanın sözel dil becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Lonigan ve Whitehurst (1998)’un çalışmasında diyaloga dayalı okumanın üç-dört yaş çocukların sözel dil becerilerinde ve

doğal dil örneklerinde anlamlı bir artışa neden olduğu görülmektedir. Lever ve Senechal (2011) erken çocukluk döneminde beş-altı yaşında çocuklarla yürüttüğü araştırmasına göre diyaloga dayalı okuma sözel dil becerisine katkı sağlamaktadır. Sim ve arkadaşlarının (2013) yaptıkları çalışma sonuçlarında diyaloga dayalı okuma yönteminin sözel dil, konuşma, alıcı dil ve erken okuryazarlık becerilerine olan katkısını vurgulamaktadır (Sim vd., 2013).

Sonuç olarak birçok araştırmada olduğu gibi, bu çalışmada da diyaloga dayalı okumaya göre hazırlanan Türkçe etkinlikleri sayesinde okul öncesi çocukların sözel dil becerilerinde ilerlemeler olduğu görülmüştür.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda uygulamalar boyunca yapılan gözlem sonucu doldurulan kontrol listeleri, doğal dil örnekleri ve çocukların hazırladığı ürünler incelenmiştir. Uygulama sırasında çocuklar gözlemlenerek alıcı, ifade edici ve sözel dil becerileri kontrol listeleri doldurulmuştur. Bunun yanı sıra diyaloga dayalı okuma yöntemine göre okunan hikayelerde geçen sorulara çocukların verdikleri yanıtlar ve çocukların oluşturdukları hikayeler incelenmiştir.

4.4.1. Kontrol Listeleri Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Diyaloga dayalı okumaya göre hazırlanan Türkçe etkinlik planlarının uygulandığı sırada gözlemlenen çocukların, kontrol listelerinden aldıkları puanlar incelenmiştir. Bu sayede çocuklardaki ilerleme yorumlanmaya çalışılmıştır. Her çocuk için hikaye kitapları birinci kez okunduğunda alıcı dil kontrol listesi, ikinci defa okunduğunda sözel dil becerileri kontrol listeleri, üçüncü defa okunduğunda da ifade edici dil kontrol listeleri doldurulmuştur. Çocukların kontrol listelerinden aldıkları toplam puan ortalamaları hesaplanmıştır. Puanlar hesaplanarak yüzde haline getirilmiştir.

İlk dört kitaba (İzini Arayan Salyangoz, Uçmaktan Korkan Uğur Böceği, Keçi ile Eşek, Mevsimler) ilişkin kontrol listeleri sonuçlarına tablo 4.4’de yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Kontrol listeleri sonuçları

	Alıcı dil Puanı (4)	Sözel dil Puanı (6)	İfade edici dil puanı(5)
1. kitap			
A1	3	3	3
A2	3	3	2
A3	3	3	2
A4	3	3	2
A5	3	3	2
A6	4	4	4
A7	4	4	3
A8	3	4	3
A9	3	3	2
A10	3	3	3
A11	2	2	2
%	%75	%50	%50
2. kitap			
A1	3	3	3
A2	3	3	2
A3	3	3	2
A4	3	3	2
A5	3	3	2
A6	4	4	4
A7	4	4	3
A8	3	3	3
A9	3	3	2
A10	3	3	3
A11	2	2	2
A12	3	3	2
%	%75	%50	%50
3. kitap			
A1	3	4	4
A2	3	3	3
A3	3	-	3
A4	3	3	3
A5	3	3	3
A6	4	4	4
A7	4	4	4
A8	4	4	4
A9	3	3	3
A10	3	3	3
A11	2	2	2
A12	3	3	2
%	%77	%55	%60

Tablo 4.4. Kontrol listeleri sonuçları (devamı)

	Alıcı dil Puanı (4)	Sözel dil Puanı (6)	İfade edici dil puanı(5)
4. kitap			
A1	3	3	3
A2	3	3	2
A3	3	3	3
A4	3	-	2
A5	3	3	3
A6	4	4	4
A7	4	4	4
A8	4	3	2
A9	3	3	3
A10	3	3	3
A11	2	2	2
A12	-	3	2
%	%77	%50	%66

Kontrol listelerinden alınan puanlara bakıldığında çocukların özellikle ifade edici dil becerileri yönünden geliştirilmesi gerektiği görülmektedir (%50). İlk kitaba ilişkin kontrol listeleri sonuçları göz önüne alındığında sözel dil becerilerinde de eksiklikler görülmektedir. Çocukların ikinci sırada okunan kitaba ilişkin kontrol listeleri sonuçları incelendiğinde, ilk kitapla arasında pek fark görülmemektedir. Üçüncü kitaba dair yüzdelerin, ilk iki kitaba göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4.4.'e göre, üçüncü kitapta çocukların ifade edici ve sözel dil becerilerinin ilk iki kitaba oranla daha iyi olduğu görülmektedir. Üçüncü sırada okunan kitap, çocuklar tarafından ilgiyle katılımın sağlandığı bir kitap olmuştur. Çocuklar söz alma ve soruları cevaplama konusunda hevesli olmuşlardır. Buradaki gelişimin hem kitabı sevmeleri hem de yönetime alışmaları nedeniyle olduğu söylenebilir. Dördüncü sırada okunan kitap konu olarak bilindik olduğundan ilgili sorular kolay cevaplanabilmektedir. Çocuklar yönetime alıştıkça, sorulan sorulara cevap vermeleri ve dinleme sürelerinin artmasına ilişkin (gözlem sonuçlarına göre) olumlu yönde ilerleme olmuştur. Diyaloğa dayalı yöntemin kullanıldığı kitapların daha üst seviyede ve orijinal kitaplar olmasının verimliliği ve katılımı artırdığı söylenebilir.

Son dört kitaba (Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?, Bobo ve Tırtıl Arkadaşı, Sarı Yumak Yüzme Öğreniyor, Küçük Kanguru Büyüyor) ilişkin kontrol listesi sonuçları tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Kontrol listesi sonuçları

	Alıcı dil Puanı (4)	Sözel dil Puanı (6)	İfade edici dil puanı (5)
5. Kitap			
A1	3	-	4
A2	3	3	4
A3	3	3	4
A4	3	3	3
A5	3	3	4
A6	4	4	5
A7	4	4	4
A8	4	3	4
A9	3	3	4
A10	3	3	4
A11	-	2	3
A12	3	3	-
%	%80	%50	%86
6. kitap			
A1	3	5	4
A2	3	5	4
A3	3	5	4
A4	3	4	4
A5	4	5	4
A6	4	5	4
A7	4	5	4
A8	4	5	4
A9	3	4	4
A10	4	5	4
A11	3	3	3
A12	3	3	3
%	%85	%75	%90
7.kitap			
A1	3	5	4
A2	3	5	4
A3	3	5	4
A4	3	4	4
A5	4	5	4
A6	4	6	4
A7	4	5	4
A8	4	5	4
A9	3	4	4
A10	4	5	3
A11	3	3	-
A12	3	3	3
%	%85	%75	%80
8.kitap			
A1	4	5	5
A2	4	5	4
A3	4	5	4
A4	4	5	4
A5	4	6	5
A6	4	6	5
A7	4	6	5
A8	4	6	5
A9	4	5	4
A10	4	5	5
A11	3	4	4

Tablo 4.5. Kontrol listesi sonuçları (devamı)

	Alıcı dil Puanı (4)	Sözel dil Puanı (6)	İfade edici dil Puanı(5)
8. kitap			
A12	3	4	4
%	%95	%85	%88

Beşinci sırada okunan kitap, konusu ve içeriği açısından çocuklar tarafından ilgi çekici bulunmuştur. Kontrol listelerine göre alınan puanlarda özellikle ifade edici dil becerisi oldukça yüksek çıkmıştır (%86). Çocuklar, altıncı sırada okunan kitapla ilgili sorulara yanıt vermede daha iyi hale gelmişlerdir. Bu kitapla ilgili yapılan drama çalışmasında da başarılı ve istekli olmuşlardır. Kelebeklerle ilgili daha önceden okudukları bir kitapla bu hikayeyi ilişkilendiren çocuklar olmuştur. Yedinci kitapta çocukların daha aktif oldukları ve süreci yönetmeye başladıkları görülmüştür. Kelimelerle ilgili açıklama yapmada çocukların daha istekli oldukları gözlemlenmiştir. Yedinci sırada okunan kitap sonrası yapılan hikaye tamamlama çalışmasında (birinci sırada okunan kitaptaki hikaye çalışmasına oranla) oldukça orijinal ve başarılı hikayeler oluşturulmuştur. Son kitapta da çocukların kendilerini ifade etmelerinde, soruları cevaplamalarında, kitaba olan ilgilerinde ve aktif katılımlarında ilerleme fark edilmiştir. Çocuklarda kaydedilen en dikkat çekici ilerleme ifade edici dil becerilerinde olmuştur.

Son dört kitaba dair kontrol listeleri puanları ilk dört kitaba oranla daha yüksek çıkmıştır. Puanlar kitabın içeriğine ve etkinliklere göre değişkenlik göstermektedirler. Örneğin üçünü sırada okunan Keçi ile Eşek isimli kitap, çocuklar tarafından çok sevilmiştir. Dolayısıyla dördüncü sırada okunan Mevsimler adı kitaptan çocukların performansları bakımından daha iyi olduğu görülmektedir. Buradaki değişikliğin kitapların konu ve temasından, hazırlanan etkinliklerin farklı oluşu gibi faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Genel olarak alıcı, ifade edici ve sözel dil kontrol listelerinde alınan puanlarda ilerleme olduğu kaydedilmiştir. Bu ilerlemenin de diyaloga dayalı okuma yönteminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.4.2. CROWD Sorularına ve Öğrenci Ürünlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ayırt edici özelliklerinden olan okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında çocuklara sorulan sorular ve alınan yanıtlar, araştırmada önemli veri kaynaklarıdır. Bu nedenle sorulara verilen yanıtlar, yanıtlardaki sözcükler, cümle sayıları ve özgünlük gibi ipuçları araştırmanın amacına yönelik bulguları yorumlayabilme fırsatı sunar. Bunun için çocukların doğal ortamlarındaki konuşmaları, dil örnekleri ve uygulamada ortaya çıkardıkları ürünlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

CROWD soruları diyaloga dayalı okuma yönteminde kullanılan soru tipleridir. Bunlar tamamlama ve boşluk doldurma soruları, dikkat ve hatırlamaya yönelik sorular, açık uçlu sorular, 5N1K soruları ve günlük yaşamla ilişkilendirme soruları olmak üzere beş tip soruyu içerir. Araştırmada bu soru tipleri kullanılmıştır ve sorulara ilişkin bulgular değerlendirilip aşağıda yorumlanmıştır.

4.4.2.1. Birinci Sırada Okunan Kitaba İlişkin Bulgular

1. Boşluk doldurma ve tamamlama sorularından “*Salyangozun izi*” diye başlayan soru çocuklara yöneltilmiştir. Ancak, çocuklardan yanıt gelmemiştir. “*Salyangozun en sevdiği şey.....*” sorusuna iki çocuktan yanıt gelmiştir (Yanıtlar “*yağmurmüş*”, “*ayak iziymiş*” şeklindedir). Soru yanıtlama oranı yetersiz görülmektedir (Cevaplama oranlarına göre %7 başarı sağlanmıştır).

2. Dikkat ve hatırlamaya yönelik sorular, genellikle ikinci okumada kullanılan sorulardır. Hikaye ile ilgili dikkat ve hatırlamaya ilişkin sorulara çocukların verdikleri yanıtlar tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Dikkat ve hatırlamaya yönelik soruya ilişkin yanıtlar

Çocuk	Hikayenin adı neydi?
A1	-
A2	-
A3	-
A4	-
A5	-

Tablo 4.6. Dikkat ve hatırlamaya yönelik soruya ilişkin yanıtlar (devamı)

Çocuk	Hikayenin adı
A6	-
A7	İzini Kaybeden Sümüklüböcek
A8	İzini Kaybeden Salyangoz
A9	-
A10	-
A11	Sevimli Salyangoz
A12	-

Soruya ilişkin beklenen yanıt tektir: “*İzini Arayan Salyangoz*”. Bu soru, hatırlama ve dikkat etmeye yönelik kapalı uçlu bir sorudur. Çocuklardan ikisinin soruyu doğru yanıtladığı söylenebilir. Diğer çocuklara bakıldığında bu soruyu doğru yanıtlama oranı oldukça düşüktür. Bu sorunun yanıtları ışığında kitaba ilişkin ilgi ve dikkatin az olduğu düşünülebilir (%2 başarı sağlanmıştır).

3. Açık uçlu sorular, tahmin soruları ile kitapla ilgili diğer yaratıcı soruları kapsar. Çocuklara hikayenin kapağı gösterilerek içeriğinin ne ile ilgili olabileceğine dair bir soru yöneltilir. Çocuklardan gelen yanıtlar tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Tahmin sorusuna ilişkin yanıtlar

Çocuk	Hikaye ne ile ilgili olabilir?
A1	-
A2	-
A3	Tırtılla ilgili
A4	-
A5	Horozlarla ilgili
A6	Salyangozla ilgili
A7	Salyangozla
A8	Kedilerle ilgili
A9	-
A10	Kedi. Salyangoz ve Tavukla
A11	-
A12	-

Soruya beklenen yanıtlar, kapakta yer alan görsellerle uyumlu olmalıdır. İlk okunan hikayenin içeriğine ilişkin yöneltilen tahmin sorusunun yanıtlarına bakıldığında cümlelerin tek kelimeden oluştuğu görülmektedir. En fazla iki kelimelik cümleler göze çarpmaktadır. Hikayenin kapağındaki görsellerle ilgili mantıklı tahmin yapan çocuk sayısı azdır (iki çocuk). Bunun yanı sıra, soruyu cevaplamayan altı çocuk

bulunmaktadır (Cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre; %30 başarı sağlanmıştır).

Tahmin sorusunun yanı sıra ikinci ve üçüncü okumalarda açık uçlu sorular sultur. Bu kitap için, “*Siz olsaydınız bu hikayeye ne isim verirdiniz?*” ile “*Siz salyangoza hangi ismi koyardınız?*” soruları çocuklara yöneltilmiştir. Bu sorulara dair çocukların yanıtları tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Açık uçlu sorulara ilişkin yanıtlar

Çocuk	1.Siz olsaydınız bu hikayeye ne isim verirdiniz?	2. Salyangoza bir isim bulma
A1	Sevgili Salyangoz	Pamuk
A2	Pamuk	Kartopu- gözlüklü
A3	Gıt gıt gıdak	Şakırdak
A4	-	Boncuk
A5	Kedili	-
A6	-	-
A7	Sakallı	-
A8	-	Sümüklü
A9	Sümüklüböcek	-
A10	-	Pembe
A11	-	Sarı
A12	-	-

Tablo 4.8’e göre, birinci sorunun yanıtı olarak çocuklardan hikayede anlatılanlara uygun bir isim önermeleri beklenmektedir. Bu açık uçlu soruyu yanıtlayan altı çocuk vardır. Sınıfın cevaplama oranı ise %50’dir. Ancak cevapların çoğu hikayeye ilgili gözükmemektedir. Önerilen beş isimden sadece ikisi hikaye ile ilgilidir (Cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre; %10 başarı sağlanmıştır).

Tablo 4.8’de yer alan diğer açık uçlu soruda, çocuklardan salyangoza yeni bir isim bulmaları istenmiştir. Salyangoza isim önerme konusunda beyin fırtınası yapılmıştır. Herkes bir isim söylemiş ve sonrasında en sevilen isim (Sümüklü) seçilmiştir. Çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkaran bir çalışma olmuştur. Salyangoza yeni isim bulmak tüm çocukların ilgisini çekmiştir ve cevaplama oranı yüksek sorulardan olmuştur. Ancak çocuklar birbirlerinden duyarak benzer isimler ürettikleri ve cevapların hikayeye ilgili olmadığı görülmüştür (Cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre %50 başarı sağlanmıştır).

4. 5N1K soruları: “Ne, neden, nasıl, niçin ve kim” sorularını kapsayan soru tipidir. Bu tip sorular daha çok kelimelerle ilgili gerçekleştirilen diyaloglarda ve ikinci okuma sırasında yöneltlen sorularda kullanılmaktadır. Okunan kitapta geçen kelimelerin (*tembel, obur, parlak*) anlamları ile ilgili sorulara yer verilmiştir: “*Obur insan nasıl olur? Tembel kime denir?...*” Kelimelerle ilgili görseller gösterilip sohbet edilmiştir. (Bu tip soruları yanıtlama açısından ilk okumalarda istenilen başarı sağlanamasa da ileriki dönemde bu durum ortadan kalkmıştır).

5. Günlük yaşamla ilişkilendirme soruları: Hikayelerin üçüncü kez okunması sırasında genellikle bu sorular kullanılmıştır. Hikaye ile çocuğun yaşantısı arasında açık uçlu sorular sorularak ilişki kurulmuştur. Örneğin “*Salyangozun en sevdiği şey yağmurda gzmektir. Sizin en sevdiğiniz şey nedir?*” diye sorulur. Günlük yaşamla ilişkilendirme sorularından diğeri de “*Siz de salyangoz gibi bir şeyinizi kaybetseydiniz, ne yapardınız?*”. Bu iki soruya ilişkin yanıtlar tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Günlük yaşamla ilişkilendirme sorularına ilişkin yanıtlar

Çocuk	1.Yapmaktan en çok hoşlandığınız şey ne?	2.Siz bir şeyinizi kaybedince ne yaparsınız?
A1	Havuzda yüzmek	Ararım ararım bulurum.
A2	Banyo yapmak.	Ağlamam. Aramam. Aramak çok zor.
A3	Tatile gitme	Üzülürüm.
A4	Deniz	Çok üzülürüm.
A5	Denizi	-
A6	-	-
A7	Kar.	Bir şeyi kaybedince ararım bulurum.
A8	Denize gitme	-
A9	Ben en çok yağmuru severim.	Ararım,bulurum.
A10	Balıkların olduğu yer	Ağlarım.
A11	-	Ağlarım.
A12	-	-

Tablo 4.9’deki birinci soruyu yanıtlarken, çocuklardan kitabın kahramanı salyangozla kendisini özdeşleştirmesi ve anlamlı cümleler kurabilmesi beklenmiştir. Çocukların bazıları soruyu “en sevdikleri şey ne?” diye algılayarak “kar, deniz” gibi tek kelimelik yanıtlar vermişlerdir. Soruyu cevaplama oranı yüksek olmasına rağmen, cevaplar birbirine benzer ve tek kelimeliktir (başarı %60). Bu durumun ilerleyen okumalarda değiştiği, daha farklı ve güzel cevapların verildiği görülmüştür (bkz. Tablo 4.18).

Günlük yaşamla ilişkilendirme sorularından olan “*Siz de salyangoz gibi bir şeyinizi kaybetseydiniz ne yapardınız?*” sorusu ile çocuklardan hem kitaptaki salyangozla kendisini özdeşleştirmesi hem de bir problem durumuyla karşılaştığında çözüm bulabilmesi beklenmektedir. Soruyu cevaplama oranı yüksektir. Ancak çocukların bir problem durumu ile karşılaştıklarında ürettikleri çözüm önerilerinin niteliği geliştirilmelidir (Bu durumun okunan son kitapta biraz daha geliştiği sorulara verilen yanıtlara bakarak söylenebilir: bkz. tablo 4.34).

Günlük yaşamla ilişkilendirme soruları, yanıt sayısı ve nitelik açısından diğer soru tiplerinin önündedir. Cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre %70-75 başarı sağlanmıştır. Bu oran, çocukların hikayeyi günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdiklerinde, okuma sürecine daha aktif olarak katıldıklarının göstergesi kabul edilebilir.

6. Etkinlikler: Kitaplar okunduktan sonra, destekleyici etkinliklere yer verilmiştir. İlk okuma sonrası yapılan birinci etkinlikte “hikayedeki kahramanları bulalım ve boyayalım” çalışması yapılmıştır. Araştırmaya katılan üç çocuk dışında herkes kahramanları doğru şekilde bulup boyamıştır (%75 başarı). Hikayenin kahramanlarının çocuklar tarafından akılda kalıcı olduğu görülmüştür. İkinci okumadan sonra hikayede geçen yeni kelimelerin yer aldığı okuma-yazmaya hazırlık etkinliği yapılmıştır. Çocukların yarısı kolaylıkla yapmış, zorlananlara destek olunmuştur (%60 başarı). Üçüncü okumadan sonra çocuklara “*Sizce hikayenin devamında ne olmuştur?*” diye sorulmuş ve çocuklardan hikayeyi tamamlamaları istenmiştir. Bunun için çocuklar önce hikayenin devamını resmetmişler, sonra anlatmışlardır. Çocukların oluşturdukları hikaye örnekleri tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Hikaye oluşturma

Çocuk	Hikayenin devamı
A1	Yazmadı.
A2	Yuvasına dönüyor. Sabah oluyor. Uyuyor. İzini aramaya çıkıyor.
A3	Salyangoz ormana gidiyor. Elma topluyor.
A4	Yazmadı.
A5	Salyangozun 4 oğlu olmuş.
A6	Bulutlar çıkıyor. Salyangoz eve gidiyor. Çünkü izini kaybetmemek için.
A7	Yazmadı
A8	Güneş çıkınca biraz geziyor. Sonra evine giriyor.

Tablo 4.10. Hikaye oluşturma (devamı)

Çocuk	Hikayenin devamı
A9	Skutır yarışı var. Yılanlar var. Salyangoz ve öküz kafeste.
A10	Salyangoz yürüyor. Bu da kelebek.
A11	Gizli evine girmiş. Uyanınca şarkı söylemiş. “ben izimi buldum.”şarkısı
A12	yazmadı.

Hikaye oluşturma çalışmasına dört çocuk katılmamıştır. Dört çocuktan ikisi hiç katılmamış; kalan ikisi de serbest resim yapmıştır. Dört çocuk hikayeyi güzel tamamlamış, kalan dördü de hikaye oluşturmaya çaba göstermiştir (%40-45 başarı). Bu sonuçlara göre hikaye oluşturma konusunda çocukların biraz daha gelişmesi gerektiği düşünülmektedir. Okunan kitaba ilişkin genel bulgular tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11. Birinci sırada okunan kitaba ilişkin bulgular

	A8	A9	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A9	A10	A7	A12
1.Tamamlama Soruları	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
2. Dikkat ve Hatırlama Soruları	+	x	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
3. Açık Uçlu Sorular	-	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-
4. 5N 1K Soruları	+	-	+	x	-	+	x	-	+	-	x	+
5. Günlük Yaşamla İlişkildirm Soruları	+	-	-	+	-	x	-	-	+	+	x	-
6. Etkinlik 1	+	x	+	x	+	+	+	+	+	+	+	x
7. Etkinlik 2	+	-	x	x	x	x	+	+	+	+	+	+
8. Etkinlik 3	+	x	-	+	+	-	+	+	x	+	-	-
Toplam puan	14	5	5	9	5	8	7	6	9	8	8	5

Tabloda yer alan – işaretleri soruların hiç yanıtlanmadığını.+ işaretleri ise yanıtlandığını gösterir. X işareti kısmen yanıtlandığını ifade eder. – işareti 0 puan, x işareti 1 puan, + işareti ise 2 puan olarak değerlendirilir.

Tablo 4.11’e göre çocukların soruları yanıtlama oranları düşüktür. İlk kitaba ilişkin olarak çocukların cevapları incelendiğinde kitaba olan ilgi ve dikkatin az olduğu söylenebilir. Çocukların diyaloga dayalı okuma yöntemiyle kitap okunmasına alışık olmadıkları düşünülebilir. Hikaye sonrası yapılan etkinliklere katılımdaki başarı, soru

cevaplamaya oranla daha iyidir. Ancak “şarkı besteleme” ya da “hikaye oluşturma” gibi yaratıcı etkinliklerde zorlanıldığı görülmüştür. Çocukların okullarda genel olarak yaratıcı etkinliklerden ziyade standart okuma-yazma çalışmaları, çalışma sayfaları vb... etkinlikleri fazlaca yaptıkları ve bu tip çalışmalara daha yatkın oldukları düşünülmektedir. Yöntemde yer alan açık uçlu ve günlük yaşamla ilişkilendirme soruları da yaratıcılıkla cevaplanabilen sorular olduğundan çocukların bu soruları cevapladıkça yaratıcı etkinliklere katılımları da artacaktır. Bu durum, okunan diğer kitaplarda açıkça gözlemlenmiştir (örnek: bkz. Tablo 4.31. Hikaye oluşturma). Çocuklara, bu yöntemle ilk defa kitap okunduğu için, yönteme adapte olmakta zorlanmış olabilecekleri düşünülmektedir.

4.4.2.2. İkinci Sırada Okunan Kitaba İlişkin Bulgular

İkinci sırada okunan kitap olan “Uçmaktan Korkan Uğur Böceği” ile ilgili genel bulgular tablo 4.12’de görülmektedir. Bu kitap görselleri parlak, net, ilgi çekici ve tahmin edilebilir özelliklere sahiptir. Bu yüzden de çocuklar tarafından tahmin sorularına verilen yanıtlar başarılı olmuştur. İlk okumada sorulan “*Bu kitap ne ile ilgili olabilir?*” sorusu ve kitapla ilgili görsel okuma soruları cevaplandırılmıştır. Okuma sonrasında kitapta geçen karakterlerle ilgili okuma-yazmaya hazırlık etkinliği yapılmıştır. Kitapta geçen hayvanların isimlerini hatırlamalarını gerektiren bir çalışma sayfası çocuklar tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada çocuklara, “*Eğer kelebek de kitapta olsaydı kitabın kahramanına (uğur böceğine) ne söylerdi?*” diye yaratıcı bir soru yöneltilmiştir. Bu etkinlik çocuklar tarafından kolaylıkla yapılmış ve zevkle tamamlanmıştır (etkinlik 1).

İkinci okumada dut ağacı, tırmanmak, cesaretlendirmek... gibi kelimelerle ilgili konuşulup kitapla ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. (*Sen olsaydın uğur böceğine ne söylerdin?* gibi). 5N1K sorularına ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayalı sorulara da yer verilmiştir (*Hikayede uğur böceğini hangi hayvanlar cesaretlendiriyordu? Uğur böceği uçmaktan neden korkuyordu? Senin de yapmaktan korktuğun şeyler var mı?*). İkinci okumanın bitiminde, hikaye sonrası etkinlik olarak; matematik yapılmış, çalışma kağıtlarında yer alan uğur böceklerinin benekleriyle toplama işlemi yapılmıştır (Etkinlik 2). Bu etkinlik sınıfın yarısı tarafından dikkatle tamamlanmıştır. Üçüncü okuma, iki

hafta sonra diğer kitaplarla birlikte ve küçük grup etkinliği şeklinde yapılmıştır. İki hafta geçmesine rağmen çocuklar kitabı resimlerine bakarak hikayeyi anlatabilmişlerdir. Bu çalışmada çocuklardan Uçmaktan Korkan Uğur Böceği ile ilgili hikaye haritasını tamamlamaları istenmiştir. Bu çalışmayı ilk defa gerçekleştirdikleri için zorlandıkları görülmüştür. İlerleyen zamanlarda (bkz. Ek.6. Türkçe etkinlik planları Etkinlik 21.) gerçekleştirilen hikaye haritası hazırlama çalışmasında daha iyi seviyeye gelmişlerdir.

Tablo 4.12. İkinci sırada okunan kitaba ilişkin bulgular

	A8	A9	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A9	A10	A7	A12
1.Tamamlama Soruları	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
2. Dikkat ve Hatırlama Soruları	+	-	-	-	-	+	-	+	-	+	+	-
3. Açık Uçlu Sorular	-	+	-	+	-	-	+	+	-	-	-	x
4. 5N1K Soruları	+	-	+	-	-	+	x	-	+	-	+	+
5.GünlükYaşamla İlişkilendirme Soruları	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-
6. Etkinlik 1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7. Etkinlik 2	+	-	-	-	x	x	+	+	+	x	+	x
8. Etkinlik 3	+	-	+	-	x	-	+	+	-	+	+	-
Tabloda yer alan – işaretleri soruların hiç yanıtlanmadığını.+ işaretleri ise yanıtlandığını gösterir. X işareti kısmen yanıtlandığını ifade eder. – işareti 0 puan. x işareti 1 puan. + işareti ise 2 puan olarak değerlendirilir.												
Toplam puan:	12	6	6	6	4	9	9	10	8	9	9	6

Tablo 4.12'ye göre, tüm soru tiplerine bakıldığında çocukların verdikleri yanıt sayılarının az olduğu görülmektedir (%5, %30, %40). En fazla yanıt günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayalı sorularda olmuştur. Etkinliklere olan katılımın sorulara olan katılımdan daha iyi olduğu söylenebilir. Etkinliklerden birincisine katılım tam iken diğer etkinliklerde çocukların biraz zorlandıkları söylenebilir.

4.4.2.3. Üçüncü Sırada Okunan Kitaba İlişkin Bulgular

Üçüncü sırada okunan kitap süreç boyunca, çocuklar tarafından ilgiyle takip edilen ve sevilen bir kitap olmuştur. Kitabın içerik olarak yöntemle uyumlu ve ilgi çekici olması; çocuklara bol uyaran sunması uygulamanın verimliliğini artırmıştır. Bu da kitap seçiminin önemini göstermiştir.

1. Tamamlama ve boşluk doldurma soruları: Çocuklara tamamlama soruları olarak boşluklara ne geleceği sorulmuştur: “*Eşek dolabın(önünde) durmuştur.*” “*Dolabın içi(boştur)*”. Çocuklar bu tip sorulara alışkın olmadıklarından biraz zorlanmışlardır. “Ön” ve “boş” kelimelerine vurgu yapılarak süreç devam etmiştir. (Cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre %10 başarı sağlanmıştır.)

2. Dikkat ve hatırlamaya yönelik sorular: İkinci okuma esnasında yöneltilen sorular bu tipe dahildir. Kitabın ismini hatırlamaya yönelik soru buna örnektir. Kitap ikinci kez okunmaya başlamadan önce çocuklara kitabın adını hatırlayıp hatırlamadıkları sorulmuştur. Çocuklardan üçü kitabın adını hatırlayabilmiştir. Dikkat sorularından bir diğeri “*Alışveriş listesinde neler yazıyordu?*” sorusudur. Bu sorunun yanıtlarına dair bulgular tablo 4.13’te görülmektedir.

Tablo 4.13. Dikkat ve hatırlamaya yönelik soruya ilişkin yanıtlar

Çocuk	Alışveriş listesinde neler yazıyordu?
A1	-
A2	-
A3	-
A4	-
A5	Lahana
A6	Havuç
A7	-
A8	Elma
A9	-
A10	Çilekli gözlük
A11	Dondurma
A12	-

Kapalı uçlu soruları genellikle dikkat süresi uzun ve bilişsel olarak yetkin olan çocuklar cevaplayabilmektedir. Bu tip soruları cevaplamada başarı azdır (%40). Bu

araştırmanın bulguları çocukların açık uçlu soruları cevaplama (özellikle son okunan kitaplarda) daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu nedenle açık uçlu soruların dil gelişimini desteklemede daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

3. Açık uçlu sorular: Üçüncü okuma esnasında ağırlıklı olarak bu tip sorulara yer verilmiştir. Örneğin, çocuklardan kitaba yeni bir isim bulmaları ve yeni bir kapak yapmaları istenmiştir. “*Siz olsaydınız bu kitaba ne isim verirdiniz?*” ve “*Eşeğin yerinde sen olsaydın ne yapardın?*” sorularına dair çocukların yanıtları tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Açık uçlu sorulara ilişkin yanıtlar

Çocuk	1.Siz olsaydınız kitaba ne isim verirdiniz?	2.Eşeğin yerinde sen olsaydın ne yapardın?
A1	Kar	Beraber gidelim derdim.
A2	-	Kızardım.
A3	-	-
A4	-	-
A5	-	-
A6	Keçi ile Eşek	Kızmazdım. Beraber gidelim derdim.
A7	Keçi	Ben kızardım.
A8	-	Kızmazdım ben kendim giderdim.
A9	Eşek	-
A10	Ben ve Keçi	-
A11	-	-
A12	-	-

Birinci soru, çocukların cevaplarken yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla çocukların cevapları nitel ve nicel açıdan yeterli seviyede değildir (Cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre %40 başarı sağlanmıştır). Diğer açık uçlu soru da (*Eşeğin yerinde sen olsan ne yapardın?*) çocukların sosyal-duygusal gelişimine katkı sağlayacak tipte bir sorudur. Çocuğun kendisini eşeğin yerine koyması beklendiğinden, günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayalı sorulara da benzemektedir (Cevaplama oranlarına ve niteliklerine göre %40 başarı sağlanmıştır).

Tahmin soruları da açık uçlu sorulardandır. İlk okumada sorulan tahmin sorusu: “*Sizce bu kitap ne ile ilgili olabilir?*”dir. İkinci tahmin sorusu ise kitaptaki görsellere bakılarak çocukların tahmin etmesinin beklendiği hikaye okuma sırasında sorulan bir tahmin sorusudur: “*Sizce eşek listeye ne yazmış olabilir?*”. Örnek tahmin soruları ve çocukların yanıtları tablo 4.15’te görülmektedir.

Tablo 4.15. Tahmin sorularına ilişkin yanıtlar

Çocuk	1. Sizce bu hikaye ne ile ilgili olabilir?	2.Sizce eşek listeye ne yazmış olabilir?
A1	-	-
A2	Güneşlenen inekler	Muz, süt, Çilek
A3	-	Ekmek
A4	-	Elma
A5	-	Muz, Portakal
A6	Güneşlenen eşekler	Balkabağı, Gözlük
A7	-	-
A8	-	Çilek
A9	-	-
A10	Güneşlenen ikizler	Çilek, portakal, muz, elma
A11	Sarıhıyrlar	Seni seviyorum
A12	-	-

Tablo 4.15'e göre, ilk tahmin sorusuna verilen yanıt sayısı az iken (cevaplama oranlarına ve niteliklerine göre; %30 başarı sağlanmıştır.), ikinci tahmin sorusuna sınıfın yarısından çoğu cevap verebilmiştir (cevaplama oranlarına ve verilen yanıtların niteliklerine göre %65 başarı sağlanmıştır).

Tahminde bulunma bilişsel gelişim alanına yönelik bir kazanım olmasına rağmen tahmin soruları çocukların dil gelişimleri bakımından da önemli tip sorulardır. Hikaye anlatma, sohbet etme, açıklama yapma, betimleme, ikna etme, tartışma gibi anlatım becerileri, bilişsel ve dil becerileri için göstergedir (Yazıcı ve Dereobalı. 2015). Tahmin soruları da tüm bu göstergeleri ve becerileri kazandırmada önemli rol oynar.

4. 5N1K soruları: Kitapla ilgili ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin ve kim sorularını kapsar. Görsel okuma soruları da 5N1K sorularındandır. Görsel okuma soruları dikkati çekmede önemli soru tiplerindendir. Tablo 4.16'da çocuklara sorulan görsel okuma sorusunun yanıtları görülmektedir.

Tablo 4.16. Görsel okuma sorularına ilişkin yanıtlar

Çocuk	Pazar tezgahında neler görüyorsunuz?
A1	Kolye
A2	Şapka
A3	Ayakkabı
A4	Mavi Bir Çorap
A5	Mavi Şapka
A6	Tişört
A7	Şapkalar
A8	Çorap
A9	Sarı Çorap
A10	Gömlek

Tablo 4.16. Görsel okuma sorularına ilişkin yanıtlar(devamı)

Çocuk	Pazar tezgahında neler görüyorsunuz?
A11	Kahverengi
A12	Çorap

Görsel okuma soruları çocuklar tarafından sıklıkla yanıtlanabilen sorulardır. Çocuklar yanıtlayabildikleri için kendilerine olan güvenleri artar. Konuşmaya daha istekli olurlar. Çocukların duygu ve düşüncelerini konuşarak ifade etmelerine katkı sağlar. (Cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre; %100 başarı sağlanmıştır). Bu nedenle görsel okuma soruları önemlidir.

Görsel okuma, okul öncesi dönemde yazılardan çok görseller ön planda olduğu için de çok önemlidir. Kitap okuma sırasında çocukların kitabın resimlerine bakarak anlatması ve kitabın içeriğiyle ilgili konuşulması çocuğun hafızasına aldığı sözcükleri yeniden hatırlamasına da yardımcı olur. Ayrıca çocuğun hatırlayamadığı, yanlış kodladığı ya da anlamadığı sözcüklerin anlamlarının açıklanmasına fırsat sunacağından, çocuğun yeni sözcüklerin anlamlarını doğru bir şekilde öğrenmesine yardımcı olur (Yazıcı zve Dereobalı, 2015).

Kitapta geçen kelimelerle ilgili sorulan sorular da 5N1K sorularıdır. Çocukların bu soruları yanıtlarken zorlandıkları görülmüştür (Cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre; %10 başarı sağlanmıştır). Tablo 4.17’de örnek sorulara ve yanıtlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.17. Kitapta geçen kelimelerle ilgili sorular

Kelimeler	Çocukların Verdiği Yanıtlar
Tezgah nedir?	A6: Manav demek. A10:Meyveleri koydukları yer. A1:Yüzük konur.Her şey konur.
Aklı karışık ve unutkan olmak nasıl bir şey?	A6: Listedekileri okuyamadığı için başka şeyler alıyordu.
Düşünceli ve nazik olan insan nasıl davranır?	A8.:Arkadaşlarına vermek. A1.:Arkadaşım bu senin olsun. Bunu sana verebilirim der.
Gözleri kamaşmak ne demek?	-

Kelimeler, okul öncesi çocuk için soyutturlar. Bu nedenle kelimeleri çocuklara kazandırırken mümkün olduğunca somutlaştırılması ve görsellerle desteklenmesi sağlanmalıdır. Yetişkinler, çocuklarla kelimeler hakkında sohbet ederek, tartışarak ve kelimeleri günlük yaşamlarıyla ilişkilendirerek çocukların anlamlandırabilmelerine katkı sağlayabilirler.

5. Günlük yaşamla ilişkilendirme soruları: Çocuğun kitabı içselleştirmesini ve kitapla kendi yaşantısı arasında bağlantı kurabilmesini sağlar. “*Siz olsaydınız tezgahtan ne alırdınız?*”, “*Sizin evde alışverişe kim gider?*” sorularına ilişkin yanıtlar tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Günlük yaşamla ilişkilendirme sorularına ilişkin yanıtlar

Çocuk	Siz olsaydınız tezgahtan ne alırdınız? Niçin?	Sizin evde alışverişe kim gider?
A1	-	Annem
A2	Ahtapot. Hiçbir işe yaramaz.	-
A3	Deniz yatağı. Denizde yüzmek için	Ben annemle giderim.
A4	Deniz yatağını. Denizde yüzmek için	Benim babam gidiyor.
A5	Bot.	Benim babam gider.
A6	Deniz yatağı. Denizin üstüne bakmak için.	Annemle markete gideriz.
A7	Bot. Denizde gezmek için	Annem babam bir de ben
A8	Deniz gözlüğünü. Denizin içine bakmak için.	Benim babam gider.
A9	Bunu. Köpekbalığının üstüne binip gezerdim.	-
A10	Bot. Denizde gezmek için	Annem babam abimle
A11	Ahtapot. Denizde yüzerdim.	Annemle babam
A12	-	Babam

Tablo 4.18’e göre, günlük yaşamla ilişkilendirme soruları çocukların çoğu tarafından cevaplandırılan sorulardandır. Bu tip sorulara yönelik cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre; %80 başarı sağlanmıştır.

Diyaloga dayalı okumada en dikkat çekici soru tiplerinden biri günlük yaşamla ilişkilendirme sorularıdır. Çünkü çocukların dil öğrenmesi dilin sosyal ve iletişimsel olarak kullanılmasıyla gerçekleşir. Çocukların kendi yaşantılarıyla kitap arasında bağlantı kurarak kendilerini ifade etmeleri önemlidir. Çocuklar içinde bulundukları sosyal yapı içerisindeki isteklerini, ihtiyaçlarını ve duygularını ifade ederken aynı zamanda içinde bulundukları kültürün dilini ve sosyal kullanım kurallarını da öğrenmektedir (Yazıcı ve Derebalı, 2015). Dilin sosyal kullanılan becerilerini geliştirmede bu tip deneyimler etkili olmaktadır.

6. Etkinlikler: Kitapla ilgili birinci okuma sonrası sanat etkinliği (gözlük tasarlama %100 katılım), ikinci okuma sonrası drama etkinliği (alışveriş draması %90 katılım), üçüncü okuma sonrası okuma-yazmaya hazırlık (hikayeye kapak yapma ve isim bulma etkinliği %30 başarı) yapılmıştır. Etkinliklere katılım sağlanmıştır. Ancak hikayeye kapak oluşturma ve yeni bir isim üretmede zorlanılmıştır.

Üçüncü sırada okunan kitaba ilişkin genel bulgular tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Üçüncü sırada okunan kitaba ilişkin bulgular

	A8	A9	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A9	A10	A7	A12
1.Tamamlama Soruları	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-
2. Dikkat ve Hatırlama Soruları	+	+	+	-	-	-	+	+	-	+	-	-
3. Açık Uçlu Sorular	+	+	X	+	x	-	+	+	x	-	x	-
4. 5N1K Soruları	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5. Günlük Yaşamla İlişkilendirme Soruları	+	+	X	x	+	+	+	+	x	+	+	+
6. Etkinlik 1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7. Etkinlik 2	+	x	X	x	x	x	+	+	+	+	+	+
8. Etkinlik 3	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	x	-
Tabloda yer alan – ler soruların hiç yanıtlanmadığını .+ lar yanıtlandığını gösterir. X işareti ise kısmen yanıtlandığını ifade eder. – işareti 0 puan, x işareti 1 puan, + işareti ise 2 puan olarak ele alınır.												
Toplam puan	14	11	9	9	8	8	12	16	8	12	10	8

Üçüncü sırada okunan kitaba dair genel bulgular ışığında çocukların yöntemle alıştıkları ve kitabı sevdikleri düşünülmektedir. Etkinliklere katılımda başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Birinci etkinlik sanat etkinliği olduğu için katılım tamdır. İkinci etkinlikte drama yaparken çocuklar çok keyif almışlardır. Üçüncü etkinlik olan hikayeye yeni bir kapak hazırlamada zorlanmışlardır. Daha önce alışık oldukları sanat, okuma-yazmaya hazırlık gibi etkinlikleri daha kolay anladıkları ve yapabildikleri görülmüştür. Drama ya da yaratıcılık gibi üst düzey beceri gerektiren etkinliklerde (hikaye oluşturma, hikaye haritası yapma) biraz zorlandıkları söylenebilir. Ancak bu tip

etkinliklerde daha fazla keyif aldıklarını gözlem sonuçlarına dayanarak söylenebilir. Genel olarak sonuçlar, ilk iki kitabın puanlarına göre daha olumlu bulunmuştur. Çocukların soruları cevaplamaya alıştıkları görülmekle beraber, yaratıcılıklarını kullanacakları ve kendilerini daha iyi ifade edecekleri durumlarda biraz daha geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

4.4.2.4. Dördüncü Sırada Okunan Kitaba İlişkin Bulgular

Dördüncü sırada okunan kitaba ilişkin genel bulgular tablo 4.20’de görülmektedir. Kitabın konusu ve içeriği çocuklara bilindik gelmiştir. Etkinliklerle desteklenmiş ve farklı yöntemlerle kitap daha eğlenceli hale getirilmiştir. İlk okumada tahmin ve görsel okuma soruları kolaylıkla cevaplandırılmıştır. İkinci okumada açık uçlu sorulara (*En sevdiğin mevsim neydi? Kışın hangi aktiviteleri yapmayı seversin?* gibi) yer verilerek mevsimlerle ilgili kelime ve kavramlar (*boza, sahlep vb.*) gözden geçirilmiştir. İkinci okuma sonrasında, mevsimler yarışması düzenlenerek küçük grup çalışması ile çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat verilmiştir (Her grup bir mevsim seçerek o mevsimle ilgili materyalleri ve kartonları kullanarak mevsimini sınıfa anlatmıştır). İlk defa böyle bir çalışma yapmış olmaları çocuklar için ilgi çekici olmuş ve etkinlik hoşlarına gitmiştir. Kitap üçüncü kez okunduğu sırada sınıf gruplara ayrılarak okunmuş ve süreç sonunda hikaye haritası yapılarak süreç desteklenmiştir.

Tablo 4.20. Dördüncü sırada okunan kitaba ilişkin bulgular

	A8	A9	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A9	A10	A7	A12
1. Tamamlama Soruları	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-
2. Dikkat ve Hatırlama Soruları	+	-	-	x	-	-	+	+	-	-	+	-
3. Açık Uçlu Sorular	+	+	+	+	x	x	+	+	x	+	x	x
4. 5N1K Soruları	x	-	x	-	+	+	x	x	+	-	+	-
5. Günlük Yaşamla İlişkilendirme Soruları	+	X	+	x	+	+	+	+	x	+	+	-

Tablo 4.20. Dördüncü sırada okunan kitaba ilişkin bulgular (devamı)

	A8	A9	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A9	A10	A7	A12	
6. Etkinlik 1	+	-	+	+	+	x	+	+	+	x	+	+	
7. Etkinlik 2	+	+	+	+	-	x	+	-	+	+	x	x	
8. Etkinlik 3	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	
Tabloda yer alan – ler soruların hiç yanıtlanmadığını.+ lar yanıtlandığını gösterir. x işareti ise kısmen yanıtlandığını ifade eder. – işareti 0 puan. x işareti 1 puan. + işareti ise 2 puan olarak ele alınır.													
Toplam puan:	12	6	10	9	8	8	12	11	12	9	9	11	4

Genel sonuçlara göre çocukların soruları yanıtlama puanlarının ve etkinliklere katılımlarının arttığı söylenebilir. Hikayeyi destekleyici olarak yapılan etkinlikler, diyaloga dayalı okumanın önemli bileşenlerindendir. Birinci etkinlikte büyük grup çalışması ile Mevsimler şarkısı öğrenilerek bu şarkı eşliğinde hareketli oyunlar oynanmıştır ve katılım tamdır. İkinci ve üçüncü etkinliklerde küçük grup çalışmaları yapılmıştır. Üçüncü etkinlik olan hikaye haritası hazırlamada çocuklar çok başarı sağlayamamışlar ancak etkinliğe katılımda istekli olmuşlardır. Üçüncü okumada çocuklar kitabın görsellerine bakarak hikayeyi anlatır hale gelmişlerdir. Hikaye haritasında yer alan “*Hikayenin kahramanı kimdir? Hikayenin en sevdiği kısmı hangisidir? Hikayede anlatılan olay nedir? Konusu nedir?*” vb. sorular aracılığıyla çocuklar yeni sözcükleri daha iyi kazanarak hikayeyi de daha iyi anlamlandıırırlar.

4.4.2.5. Beşinci Sırada Okunan Kitaba İlişkin Bulgular

1. Tamamlama ve boşluk doldurma soruları: Bu kitap okunurken bu tip sorulara yer verilmemiştir. Ancak dikkat ve hatırlamaya yönelik olan soru (Kitabın adı.....) aynı zamanda boşluk doldurma sorusu olarak düşünülebilir.

2. Dikkat ve hatırlamaya yönelik Sorular: Beşinci hikaye kitabına ait dikkat ve hatırlamaya yönelik “*Bu kitabın adını hatırlayan var mı? Kitabın adı nedir?*” sorusuna verilen yanıtlar tablo 4.21’de görülmektedir.

Tablo 4.21. Dikkat ve hatırlamaya yönelik soruya ilişkin yanıtlar

Çocuk	Kitabın adı.....
A1	-
A2	-
A3	-
A4	-
A5	-
A6	Yukarısı ne kadar yüksek
A7	-
A8	Yukarısı çok yüksek
A9	-
A10	-
A11	-
A12	-

Bu tip sorulara, çocuklardan biri yanıt verdiğinde benzer yanıtlar diğer çocuklar tarafından da tekrarlanmaktadır. Kapalı uçlu sorularda soruların yanıtları ile ilgili çok fazla konuşma fırsatı olmamaktadır (Cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre; %7.5 başarı sağlanmıştır). Dolayısıyla bu yöntemle ilgili sorulan sorularda bu tip kapalı uçlu sorulara fazla yer verilmemesi yerinde olacaktır. Ancak çocukların dikkat, algı ve hatırlama gibi bilişsel becerilerinin gelişimi için bu tip sorulara da ihtiyaç vardır. Bilişsel beceriler dil gelişimine de temel oluşturular (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

3. Açık uçlu sorular: Açık uçlu sorulardan tahmin sorularına dair yanıtlar tablo 4.22’de yer almaktadır (Hikayenin kapağına bakarak hikayenin ne ile ilgili olabileceğini tahmin etme).

Tablo 4.22. Açık uçlu tahmin sorusuna dair yanıtlar

Çocuğun adı	Bu kitap ne ile ilgili olabilir?
A1	Leylekler
A2	Penguenle ilgili...Kutuplarda yaşadığı için
A3	-
A4	-
A5	Penguen kuşa bakmış
A6	Penguen
A7	Gökyüzünde ve uçaklarla ilgili bence
A8	Penguen leylekle karşılaşmış. Pengueni yere indiriyor.
A9	Penguenle kuş birbirine baktı.
A10	-
A11	Kar yağması ile ilgili.
A12	-

Kitabın kapağına bakıp tahminde bulunma sorularına yanıt verme oranında ilk kitaplara göre artış görülmektedir (bkz. Birinci sırada okunan kitap tablo 4.6.). Çocukların çoğu tahmin sorusuna yanıt vermiştir. Cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre %70 başarı sağlanmıştır.

Beşinci sırada okunan kitaba ilişkin tahmin sorusu dışındaki diğer açık uçlu soruya (*Siz bir uçan balona binseniz nereye gitmek isterdiniz?*) ilişkin yanıtlar tablo 4.23'te yer almaktadır. Cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre %50 başarı sağlanmıştır.

Tablo 4.23. Açık uçlu soruya ilişkin yanıtlar

Çocuk	Siz bir uçan hava balonuna binseniz nereye gitmek isterdiniz?
A1	-
A2	-
A3	-
A4	Uçağa gitmek.
A5	Uzaya gitmek isterim.
A6	-
A7	Bir yere gitmek istemem. Aşağı inmek isterim.
A8	Adapazarına gitmek
A9	Yere inmek
A10	-
A11	Uçağa
A12	-

4. 5N1K Soruları: 5N1K sorularından görsel okumaya dayalı olan “*Uçan hava balonunu kim kullanıyordu?*” sorusuna dair yanıtlar tablo 4.24.’te yer almaktadır.

Tablo 4.24. 5N1K sorularına ilişkin yanıtlar

Çocuk	Uçan hava balonunu kim kullanıyor?
A1	-
A2	-
A3	-
A4	-
A5	Maymun
A6	Goril
A7	-
A8	Tüylü maymun
A9	-
A10	Maymun
A11	-
A12	-

Okul öncesi dönemde yapılan çalışmalar, çocuklara yeni sözcükler hakkında anlam ya da evet hayır soruları yerine hikaye kahramanı, hikayedeki olay, yer, zaman ve mekan gibi 5N1K sorularının sorulması, çocukların okuyucunun odaklandığı ve dinlediği sözcükleri daha kısa sürede kazandığı ve başarılı olduğunu göstermektedir. (Senechal, Thomas ve Monker, 1995). Hikaye sonrası yapılan hikaye haritası hazırlama etkinliğinde de bu tip 5N1K soruları (Hikayenin kahramanı kimdir?, Hikayenin sonu nasıl bitiyor?...gibi) yer almaktadır.

Hikayede geçen kelimelerle ilgili sorulan sorularda 5N1K soru tipindedir. Tablo 4.25’de kitapta geçen kelimelere ilişkin sorulara verilen yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 4.25. Kelimelerle ilgili sorulara verilen yanıtlar

Kelimeler	Çocukların Verdiği Yanıtlar
Kement ne işe yarar?	A7: Halat gibi arabaları çekmeye yarar. A6: Hayvanları çekmek ve yakalamak için. A1: Hani böyle kovboyler kullanır.
Astronot kime denir?	A8: uzaycılara A6: uzaya gidenlere
Astronot neye biner?	Tüm sınıf hep bir ağızdan: roket
İglo nedir?	A6: Kutuptaki şeyler. taşlar.
Kutuplardakiler nerde yaşarlar?	-

Kitapta geçen farklı kelimelerle ilgili sorular sorularak ve sohbet edilerek yetişkin tarafından gerekli açıklamalar yapılmıştır. Genellikle yeni kelimelerle ilgili soruları cevaplandırırken gruptan fazla katılım olmamaktadır. Kelimeleri öğrendikten sonra günlük yaşamla ilişkilendirecek sorular sorulduğunda daha fazla katılım olmaktadır (Kelime sorularına dair cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre %30 başarı sağlanırken; günlük yaşamla ilişkilendirme sorularında başarı %80’lerdedir).

5. Günlük yaşamla ilişkilendirme soruları: “*Senin bir kemendin olsa ne yapardın? Ne yakalardın? Siz albatrostan başka hangi kuşları biliyorsunuz?*” gibi sorular sorulmuştur. Sorulara ilişkin yanıtlar tablo 4.26’da yer almaktadır.

Tablo 4.26. Günlük yaşamla ilişkilendirme sorularına ilişkin yanıtlar

Çocuk	1.Bir kemendin olsa neyi yakalamak isterdin?	2.Albatrostan başka hangi kuşları biliyorsun?
A1	At	-
A2	Kocaman dev bir deve kuşu	Devekuşu
A3	-	-
A4	At	Karga
A5	Aslan	Kartal
A6	Çita	Leylek
A7	Boğa	Kartal
A8	Keçi	Papağan
A9	Kaplan	Devekuşu
A10	Kuzu	-
A11	Zürafa	Kuş
A12	-	Kaz

Cevaplama oranlarına ve niteliklerine göre; %80-85 başarı sağlanmıştır. Günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayalı sorular, çocuklar tarafından en çok yanıtlanan soru tipleri olarak görülmektedir. Günlük yaşamla ilişkilendirme sorularının genelde üçüncü okuma esnasında sorulmasının, çocukların daha aktif olmasını sağladığı düşünülmektedir. Çünkü çocuklar, tekrarlı okumalar sayesinde hikayeyi daha kolay anlamlandırabilirler.

6. Etkinlikler: Hikaye, ilk okumadan sonra sanat etkinliği (Penguen maskesi yapma-%100 katılım ve başarı), ikinci okumadan sonra okuma-yazmaya hazırlık etkinliği (kitapta geçen kelimelerle ilgili çalışma kağıtları-%90 başarı), üçüncü okumadan sonra “*Penguen Pipkin’in Rüyası*” isimli yaratıcı hikaye oluşturma etkinliğiyle desteklenmiştir. Üçüncü okumanın bitiminde çocuklara: “*Kitabın sonunda penguen Pipkin uyur. Çocuklar, Penguen Pipkin rüyasında ne görmüş olabilir?*” diye sorulur. Bu etkinlik hikaye oluşturma çalışması olarak planlanmıştır. Çocuklar önce hayal güçlerini kullanarak Pipkin’in rüyasını resmetmiş ve sonra da anlatmışlardır. Çocukların bu etkinlikteki performansları tablo 4.27’de yer almaktadır.

Tablo 4.27. Hikaye oluşturma

Çocuk	Pipkin’in rüyası
A1	Güneşli ve bulutlu bir havada penguen eğleniyor. Rokete biniyor. Uçuyor ve eğleniyor.
A2	Keçiyi gördü. Uçan balonu tuttu. Penguen ve keçi arkadaştı. Keçi balonu tutamıyor. Çünkü tüyüne takıldı. Arkasından penguen geldi.
A3	Pipkin in kafasına gerçek dünya takılmış. Rüyasında görmüş. Sonra oraya gitmek istemiş. Annesi de hayır oraya gidemezsin demiş. Pipkin ise ordan ayrılacaktı. Bizim yanımıza gelmek istiyor.
A4	Penguen uzaya gitmiş. Orda geziyor.

Tablo 4.27. Hikaye oluşturma (devamı)

Çocuk	Pipkin'in rüyası
A5	Uzayda bir çiçek ekmişler. Sığmadığı için roketi çizemedim. Penguen roketle gelmiş. Şapka takmış. Uzayda geziyor.
A6	Hava balonu var. Pipkin dünyayı gezmiş. Dünyadan sonra kendi dünyasına gelmiş. Kendi annesine sarılmış.
A7	Uçuyor. Havalara dokunmuş.
A8	Geziye çıktı. Elma topladı. Sonra da evine gitti.
A9	Pipkin in arkadaşı ve köpeği var. Yıldızları görmüş. Uçmuş oynamış. Evine gitmiş.
A10	Benim penguenim Pembe.
A11	Pipkin uzayda kendinin uçtuğunu görmüş.

Bir çocuk okula gelmemiştir. Onun dışında tüm çocukların hikaye oluşturma etkinliğine katıldığı görülmüştür. Tüm çocukların katılması dikkat çekicidir (İlk sırada okunan kitapta yapılan benzer çalışmaya katılmayan dört çocuk olmuştur). İlk yazılan hikayelere oranla kullandıkları cümle ve kelime sayılarının arttığı görülmektedir. Cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre; %80 başarı sağlanmıştır. Örneğin A3 20 farklı kelime kullanarak ve altı farklı cümle kurarak güzel bir hikaye oluşturmuştur. A7 ilk çalışmada hikeye oluşturmamak istememişti. Başka bir resim çizmişti. Bu çalışmada iki cümle ve üç kelimedenden oluşan bir hikaye oluşturmada olumlu bulunmuştur, hikayesi kısa da olsa gözlemlenen gelişme kayda değerdir.

Beşinci sırada okunan kitaba ilişkin genel bulgular tablo 4.28'de verilmiştir.

Tablo 4.28. Beşinci sırada okunan kitaba ilişkin bulgular

	A8	A9	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A9	A10	A7	A12
1.Tahmin soruları	+	+	+	+	-	-	+	+	x	-	+	-
2. Dikkat ve Hatırlama Soruları	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
3. Açık Uçlu Sorular	+	+	-	-	+	+	+	-	+	-	+	-
4. 5N1K Soruları	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+	x	X
5. Günlük Yaşamla İlişkilendir Soruları	+	+	x	+	x	+	+	+	+	x	+	X

Tablo 4.28. Beşinci sırada okunan kitaba ilişkin bulgular (devamı)

	A8	A9	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A9	A10	A7	A12
6. Etkinlik 1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7. Etkinlik 2	+	x	+	+	x	x	+	+	x	+	x	-
8. Etkinlik 3	+	+	+	+	x	+	+	+	+	+	+	+
Tabloda yer alan – ler soruların hiç yanıtlanmadığını .+ lar yanıtlandığını gösterir. x işareti ise kısmen yanıtlandığını ifade eder. – işareti 0 puan. x işareti 1 puan. + işareti ise 2 puan olarak ele alınır.												
Toplam puan:	16	11	9	10	7	9	14	12	10	9	13	6

Tablo 4.28’e göre dikkat ve hatırlama sorularına verilen cevap oranı az iken (%10), tahmin ve açık uçlu sorulara verilen cevap oranları (%65-70) daha iyi seviyededir. 5N1K sorularına verilen cevap sayısı ve kalitesinin geliştirilmesi gerekirken, günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayalı soruların tüm çocuklar tarafından yanıtlanmış olması dikkat çekicidir. Etkinliklere katılım olarak bakıldığında; birinci etkinliğe %100 katılım sağlanırken, diğer etkinliklerde de yüksek katılım ve başarı sağlandığı görülmektedir (%85-95).

4.4.2.6. Altıncı Sırada Okunan Kitaba İlişkin Bulgular

Altıncı sırada okunan kitaba ilişkin genel bulgular tablo 4.29’da verilmiştir. İlk okumada tahmin ve görsel okuma soruları cevaplandırılmıştır. Çocukların tahmin etmede eskiye göre daha istekli oldukları görülmektedir. İlk okuma sonrası bütünleştirilmiş sanat etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlik sonrası kelebek oluşumu hakkında sohbet edilmiştir. İkinci okumada *koza*, *polen* gibi kelimeler hakkında konuşulup, hayalimdeki kelebek etkinliği yapılarak çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Açık uçlu sorulara (*Sen bir kelebek olsan nereye uçmak isterdin?...*) yanıtlar aranmıştır. Üçüncü okuma sonrası kelebekler draması yapılmış çocukların empati kurması ve sosyal duygusal gelişim alanına yönelik kazanımların kazandırılması hedeflenmiştir. İlk yapılan dramaya göre (üçüncü kitapta yapılan) daha yaratıcı, eğlenceli ve uzun süreli bir drama çalışması olmuştur. Bobo ve Tırtıl Arkadaşı hikayesi ile ilgili sanat, fen, drama ve oyun etkinlikleri yapılarak hikaye desteklenmiştir.

Tablo 4.29. Altıncı sırada okunan kitaba ilişkin bulgular

	A8	A9	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A9	A10	A7	A12
1.Tamamlama Soruları	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-
2. Dikkat ve Hatırlama Soruları	x	x	+	x	x	x	+	+	-	+	+	-
3. Açık Uçlu Sorular	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4. 5N1K Soruları	+	-	+	-	-	+	+	+	+	-	+	-
5. Günlük Yaşamla İlişkilendirme Soruları	+	x	+	x	x	x	+	+	x	+	x	x
6. Etkinlik 1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7. Etkinlik 2	+	+	+	+	x	+	+	+	+	x	x	x
8. Etkinlik 3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Tabloda yer alan – ler soruların hiç yanıtlanmadığını .+ lar yanıtlandığını gösterir. x işareti ise kısmen yanıtlandığını ifade eder. – işareti 1 puan. x işareti 2 puan. + işareti ise 3 puan olarak ele alınır.												
Toplam puan:	15	10	14	11	10	12	14	16	11	13	14	8

Tablo 4.29’a göre, çocukların açık uçlu ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayalı soruları yanıtlama oranlarının %100’e yakın olduğu görülmektedir. Tamamlama ve 5N1K sorularında yarı yarıya bir performans sergiledikleri söylenebilir. Dikkat ve hatırlama sorularına verilen yanıtlar da ilerleme olduğu düşünülmektedir (Beş çocuk soruyu tam olarak cevaplarken, beş çocukta cevaplamaya gayret göstermiştir). Buna dayanarak kitaplara olan dikkat ve ilginin arttığı söylenebilir. Etkinliklere olan katılım da %100’e yakındır.

4.4.2.7. Yedinci Sırada Okunana Kitaba İlişkin Bulgular

Yedinci sırada okunan kitap (Sarı Yumak Yüzme Öğreniyor) görselleri ve konusu çocuklara kolay gelen bir kitap olmuştur. Çocuklar yöneme ve soruları cevaplamaya alıştıkları için kitap okunurken rahatlıkla sorular cevaplanabilmiştir. Kitapla ilgili yerinde tahminlerde bulunabilmişlerdir. Kitaba ilişkin genel bulgular Tablo 4.30’da görülmektedir.

Tablo 4.30.Yedinci sırada okunan kitaba ilişkin bulgular

	A8	A9	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A9	A10	A7	A12
1.Tamamlama Soruları	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-
2. Dikkat ve hatırlama Soruları	+	x	+	+	+	+	+	+	x	+	+	x
3. Açık uçlu sorular	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4. 5N1K soruları	+	x	+	x	+	+	+	+	+	-	+	x
5. Günlük yaşamla ilişkilendirm esoruları	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6. Etkinlik 1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7. Etkinlik 2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8. Etkinlik 3	+	x	x	x	+	x	+	+	x	+	+	x
Tabloda yer alan – ler soruların hiç yanıtlanmadığını.+ lar yanıtlandığını gösterir. x işareti ise kısmen yanıtlandığını ifade eder. – işareti 0 puan, x işareti 1 puan, + işareti ise 2 puan olarak ele alınır.												
Toplam puan:	16	11	13	13	14	13	16	16	12	14	16	9

Tablo 4.30’a göre, çocukların tüm soru tiplerine cevap vermede yüksek katılım sağladığını söylemek mümkündür. Özellikle açık uçlu ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayalı sorularda çocukların tamamının neredeyse cevaplamaya çalışmaları önemli bir gelişme olarak görülmektedir. Etkinliklere katılım oranlarına bakıldığında katılım tam iken, üçüncü etkinlikte bazı çocukların desteklenmesi gerektiği görülmüştür. Üçüncü etkinlik olan hikaye haritası hazırlama ile ilgili çocukların performanslarının hikayenin içeriğine göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Hikaye haritası ile ilgili daha fazla etkinlik yapılırsa bu durumun ortadan kalkabileceği öngörülmektedir.

Etkinliklerde çörek pişirme, okuma-yazmaya hazırlık ve hikaye oluşturma çalışmalarına yer verilmiştir. Çocuklara “*Sizce hikayenin devamında ne olmuştur?*” diye sorularak çocuklardan hikayeyi tamamlamaları ve resmetmeleri istenmiştir. Sonra resimler çocuklar tarafından anlatılmıştır. Tablo 4.31’de çocukların oluşturduğu hikayeler verilmiştir.

Tablo 4.31. Hikaye oluşturma

Çocuk	Hikayenin devamı
A1	Sonra evlerine gitmişler. Hepsi beraber mutlu yaşamışlar.
A2	Karşlarına bir keçi çıkıyor. Keçi biraz sinirli. Keçi onları boynuzlamaya geliyor. Onlar da kaçıyor.
A3	Yolda giderken üç tane keçi gördüler.Keçiler iplerini koparmış ve onları takip ediyor. Keçiler onları boynuzluyor. Sonra ayılar da bayılıyor.
A4	Kız ve iyi insanlar geliyor. Sarı yumakla arkadaş oluyorlar. Hep beraber oynuyorlar.
A5	Yumak ve Kartopu bu (resimdeki ağaca) ağaca tırmanmak istemişler. ama tırmanamamışlar. Bu ağaç keçininmiş.
A6	Sarı Yumak kuzenini bekliyordu. Sonra da Kartopu geldi. Annesi demiş ki Sarı Yumak ın odasına gidin. Bende çörekleri getireyim odada yiyin demiş
A7	Uçuyor. Havalara dokunmuş.
A8	Annesi kurabiye pişirmiş. Sarı Yumak papatya topluyor.
A9	Bir tane mor güneş çıktı. Sonra sarı. Sonra kahverengi, sonra siyah, sonra yeşil güneş çıktı. Sarı Yumak ve kuzeni evlerine gittiler. Bir güzel yattılar.
A10	Annesi çöreği bahçeye taşıyor. Sarı Yumak da çiçek topluyor.
A11	Limon ağacı buluyorlar. Sarı Yumak iki büyük adam görüyor. Sonra kaçıp evlerine gidiyorlar.
A12	İkisi de beraber ormanda geziyorlar.

Hikaye oluşturma çalışmaları incelendiğinde, çocukların büyük ilerleme kaydettikleri görülmektedir. Hikaye ile ilgili, mantıklı olay örgüsü içinde hikayeyi tamamlamışlar ve tüm çocuklar etkinliğe katılım göstermişlerdir (%100 katılım sağlanmıştır). Yazılan hikayeler ilk kitap sonrası yazılan hikayelerle kıyasla oldukça iyi gözükmemektedir (ilk kitap hikaye oluşturma çalışması: bkz.Tablo 4.10). Örneğin A4 isimli çocuk ilk kitaptaki hikaye çalışmasında bir şey yapmazken, bu çalışmada üç cümle ve 12 farklı kelime kullanmıştır. A5 ilk kitapta tek cümle kurmuş ve dört kelime kullanmışken; bu etkinlikte iki cümle ve sekiz farklı kelime kullanmıştır.

4.4.2.8. Sekizinci Sırada Okunan Kitaba İlişkin Bulgular

1. Tamamlama ve boşluk doldurma soruları: Çocuklara “*annesi kangurunun boyunu ile ölçer.*” diye sorulur. Çocuklar toplu halde doğru yanıt söylemiştir.

2. Dikkat ve hatırlamaya yönelik sorular: Genelde dikkat ve hatırlamaya yönelik soruları cevaplama çocukların dikkat süreleri önem kazanmaktadır. Dikkat ve hatırlamaya yönelik sorulardan biri olan “*Hikayedeki kanguru yavrusunu nerede taşıyordu?*” sorusuna verilen yanıtlar tablo 4.32’de yer almaktadır.

Tablo 4.32. Dikkat ve hatırlama yönelik soruya ilişkin yanıtlar

Çocuk	Kanguru yavrusunu nerede taşıyordu?
A1	Keselerinde
A2	Kucağında
A3	-
A4	Önünde
A5	Önünde Keseleri Vardır. Orada Taşırlar.
A6	Kesesinde Taşırlar.
A7	-
A8	Kesesinde
A9	-
A10	Kesesinde
A11	Önlerinde Taşır Beraber Zıplarlar.
A12	Önünde

Tablo 4.32’de geçen sorunun cevaplama oranlarına göre %80 başarı sağlanmıştır. İkinci okuma öncesi, dikkat ve hatırlamaya yönelik soru olarak, çocuklara kitabın kapağını hatırlayıp hatırlamadıkları sorulmuştur. Çocukların bir kısmı (beş çocuk) kapakla ilgili güzel yanıtlar vermiştir. Kapakta yer alan hayvanları, kapağın rengi vb. özellikleri hatırlayabilmiş ve söyleyebilmişlerdir.

3. Açık uçlu sorular: Kitap okunmaya başlamadan sorulan açık uçlu tahmin sorusuna (*Sizce bu kitabın adı ne olabilir?*) verilen yanıtlar tablo 4.33’de verilmiştir.

Tablo 4.33. Tahmin sorusuna ilişkin yanıtlar

Çocuk	Sizce bu hikayenin adı ne olabilir?
A1	Sevimli Kanguru
A2	Anne Kanguru
A3	Kanguru ve Annesi
A4	Küçük Kanguru
A5	Kanguru Ailesi
A6	Kanguru
A7	Küçük Kanguru Büyümeyi Öğreniyor
A8	Zıplayan Kanguru
A9	Küçük Kanguru Zıplamayı Öğreniyor
A10	Yavru Kangurular
A11	-
A12	Kanguru

Tablo 4.33'e göre çocukların tahmin sorusunu yanıtlamada başarılı oldukları görülmektedir. Verilen yanıtlar kitabın içeriğiyle ilgili gözükmemektedir. Bulgular ışığında tahmin sorusuna verilen yanıtlama oranı ilk kitapta %30 iken (bkz. tablo 4.7); son kitapta %90'larda gözükmemektedir. Tahmin soruları, çocuklarda en fazla ilerlemenin olduğu soru tiplerindendir.

Açık uçlu sorulardan olan “*Köprü olmasa karşıya nasıl geçerdiniz?*” sorusu çocukların problem çözme becerileri ve yaratıcı düşüncelerini gerektiren bir sorudur. Diğer açık uçlu soru da “*Karışımızla boyumuzdan başka neleri ölçebiliriz?*” sorusudur. Çocukların bu iki açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar tablo 4.34'de görülmektedir.

Tablo 4.34. Açık uçlu sorulara ilişkin yanıtlar

Çocuk	1.Köprü olmasa karşıdan karşıya nasıl geçerdin?	2. Karışımızla boyumuzdan başka neleri ölçebiliriz?
A1	Geçmem.	Masayı
A2	-	-
A3	Kayıkla geçerim.	Sandalyemizi ölçeriz
A4	Yüzerim.	Kalemimizi ölçeriz.
A5	Koşa koşa gider atlayarak geçerim.	Zürafayı
A6	Yüzerim. Yüzme botumu da yanıma alırım.	Sınıfın boyunu
A7	Bisikletimi yanıma alırım. Hızlıca pedal çevirip geçerim.	Masayı ölçerim.
A8	Kolluk alır yüzerim.	Yılanı ölçerim hem upuzun.
A9	Köprü olmasa kanguru bulup üstüne binip atlarız.	-
A10	Uzaktan hızlıca koşup atlarım.	-
A11	Tahta bulup sonra da denizi geçerim	-
A12	-	-

Cevaplama oranlarına ve cevapların niteliklerine göre; birinci soru %85; ikinci soru %75 başarı sağlanmıştır. Çocukların sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde eskiye göre daha yaratıcı ve uzun yanıtlar verdikleri görülmüştür. İlk zamanlarda birbirine benzer ya da aynı cevapların verildiği sınıfta, bir problem sorusu olan “*köprü olmasa karşıdan karşıya nasıl geçerdin?*” sorusuna verdikleri farklı çözüm önerileri yaratıcı bulunmuştur. Cümlelerin üç-dört farklı kelimedenden oluşması ve cevapların uzun cümleler halinde olması ulaşılmaması istenen bir sonuçtur. Bu da diyaloga dayalı okumanın olumlu etkisi olarak söylenebilir. Sürecin başında yaratıcı yanıtların az olduğu sınıfta, sonlara doğru akıl yürütme ve yaratıcı cevaplar verme durumlarındaki isteklilik ve artış göze çarpmaktadır (İlk kitaplarda bu oran %50 idi). Dikkat çekici bir

diğer husus da, sürecin başlarında çocuklar birbirlerinin yanıtlarının aynısını tekrar ederken, sürecin sonlarına doğru çocuklardan farklı yanıtlar gelmeye başlamasıdır.

4. 5N1K soruları: 5N1K sorularından görsel okuma sorusunun yanıtlarına tablo 4.35'te ve kelimelerle ilgili sorulara verilen yanıtlara da tablo 4.36'da yer verilmiştir.

Tablo 4.35. 5N1K sorularına ilişkin yanıtlar

Çocuk	Resimde neler görüyorsunuz?
A1	Köprü yıkılmış.
A2	Bir dere var. Üstünde köprü var. Ama köprü yıkılmış.
A3	Fırtınada yıkılmış bir köprü.
A4	Kangurular karşıta geçmek istiyorlar.
A5	Kangurular karşıya geçecekler. Ama köprü yıkılmış
A6	Yıkılmış köprü.
A7	Köprü yıkılmış. Kangurular nasıl karşıya geçeceklerini düşünüyorlar.
A8	Kangurular yıkılmış köprüye bakıyorlar.
A9	Köprü yıkılmış.
A10	Kanguru ve annesi karşıya geçmek için bekliyorlar.
A11	-
A12	-

Tablo 4.35'e göre çocukların cevaplama oranlarına ve niteliklerine göre; %85 başarı sağlandığı söylenebilir. Uygulamanın başında okunan ilk kitaplardaki cevaplama oranlarına, cümle uzunluklarına ve kullanılan kelime sayılarına bakıldığında aradaki fark görülmektedir. Görsel okuma soruları genelde çocuklar tarafından cevaplanabilen sorular olmuştur. Ancak ilk kitaptan son kitaba verilen cevaplarda kullanılan kelime sayılarının artması olumlu bir gelişme olarak görülmektedir.

Tablo 4.36. Kelimelerle ilgili sorulara verilen yanıtlar

Kelimeler	Çocukların Verdiği Yanıtlar
Karış nedir?	A7: Boyunu ölçmek içindir
Ne işe yarar?	A6: Hayvanları çekmek ve yakalamak için. A5: Duvarla boy ölçmek için.
İrmak nasıl bir şeydir?	A5:yeni su A6: su A10:deniz gibi.
Köprü ne işe yarar?	A7: karşıdan karşıya geçmemiz içindir. A1: suların üstünden geçmemiz içindir.

Kelimelerle ilgili sorular genellikle çocuklar tarafından daha az yanıtlanabilen sorular olmuştur. İlk kitaptan son kitaba cevap sayıları ve nitelikleri artmıştır. Son kitapta çocukların yarısı soruları cevaplamaya gayret göstermiştir. Cevaplama

oranlarına ve niteliklerine göre; %45-50 başarı sağlanmıştır (İlk kitaplarda bu oran %15-20 lerdeydi).

5. Günlük yaşamla ilişkilendirme soruları: İkinci okuma esnasında sorulan günlük yaşamla ilişkilendirme sorularına verilen yanıtlar tablo 4.37’de yer almaktadır. İlk soruya verilen yanıtlara göre çocukların performansı %80, diğer soru da ise % 25’de kalmıştır. Cümlelerin ise (ilk başlarda okunan kitaplarda verilen cevaplara göre) daha uzun olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 4.37. Günlük yaşamla ilişkilendirme soruları yanıtları

Çocuk	1.Daha önce hiç köprü gördünüz mü? Köprüden geçtiniz mi?
A1	-
A2	-
A3	Ben köprü görmedim.
A4	Ben kocaman bir köprüden geçtim.
A5	Ben olsam sağlam olmayan köprüden hızlıca geçerdim.
A6	Gördüm evet çok uzundu.
A7	Televizyonda bir filmde görmüştüm.
A8	Ben küçükken köprüden geçmiştim.
A9	Ben hiç köprü görmedim.
A10	Ben sağlam olmayan bir köprüden geçtim.
A11	Ben hiç köprüden geçmedim. Köprü de görmedim.
A12	-
Çocuk	2.Küçükken yapamadığımız ama şu an yapabildiğiniz şeyler nelerdir?
A1	-
A2	-
A3	-
A4	-
A5	Küçükken oyuncak robotlarımı bozuyordum. Şimdi yapıyorum.
A6	-
A7	-
A8	Küçükken kuyu yapamıyordum. Şimdi yapıyorum.
A9	-
A10	Küçükken bende kanguru gibi korkuyordum.
A11	-
A12	-

6. Etkinlikler: Kitapla ilgili yapılan etkinliklere %100 katılım sağlanmış ve % 90 başarı elde edilmiştir. İlk okuma sonrası kanguru dansı ve oyununa çocuklar zevkle katılmışlardır. İkinci okuma sonrası yapılan karışıkla ilgili okuma-yazmaya hazırlık ve matematik etkinlikleri yapılmıştır. Son okumada son üç kitap tekrar okunarak (üçüncü okuma) küçük grup çalışması yapılmış ve hikaye haritaları tamamlanmıştır.

Sekizinci sırada okunan kitaba ilişkin bulgular tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38. Sekizinci sırada okunan kitaba ilişkin bulgular

	A8	A9	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A9	A10	A7	A12
1.Tamamlama Soruları	+	+	+	-	x	+	+	+	+	+	+	-
2. Dikkat ve Hatırlama Soruları	+	x	x	x	+	+	+	+	x	+	+	x
3. Açık Uçlu Sorular	+	x	+	+	+	x	+	+	x	+	+	-
4. 5N 1K Soruları	+	-	+	x	+	+	+	-	+	-	+	x
5. Günlük Yaşamla İlişkilendirme Soruları	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6. Etkinlik 1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7. Etkinlik 2	+	+	+	+	x	+	+	+	+	+	+	+
8. Etkinlik 3	+	+	x	x	+	+	+	+	x	+	+	+
Tabloda yer alan – ler soruların hiç yanıtlanmadığını, + lar yanıtlandığını gösterir. x işareti ise kısmen yanıtlandığını ifade eder. – işareti 0 puan, x işareti 1 puan, + işareti ise 2 puan olarak ele alınır.												
Toplam puan:	16	11	13	12	14	13	16	16	13	14	16	10

Tablo 4.38’e göre çocukların tüm soru tiplerine yanıt verdiği görülmüştür. İlk kitaptan son kitaba (uygulama sürecinin başından sonuna) çocukların soruları yanıtlama oranları, cümle uzunlukları, etkinliklere katılımları artmıştır. Bu durumun çocuklardaki ilerlemeyi gösterdiği düşünülmektedir. Tabloda yer alan puanların on puanın altına inmemesi dikkat çekicidir. Tüm çocuklar doğru yanıtları vermeseler de ya da etkinliklerde zaman zaman hatalar yapsalar da, çocukların soruları yanıtlamaya olan istekleri ile kitaplara ve etkinliklere olan ilgileri tamdır.

Özetle, Türkçe etkinlikleri kapsamında okunan sekiz farklı hikaye kitabı diyaloga dayalı okuma yöntemine göre okunduğunda; çocukların süreç boyunca sorulara ve etkinliklere katılımlarında ilerleme olduğu görülmüştür. İlk sırada okunan kitaptan son sırada okunan kitaba çocukların soruları yanıtlama oranları, kurdukları cümleler ve kullandıkları kelime sayılarında artış olmuştur. Yaratıcı hikaye oluşturma

çalışmalarında çocuklardaki gelişme kaydedilmiştir. Diyaloga dayalı yöntemi içinde kullanılan CROWD soru tiplerine göre değerlendirildiğinde; çocukların boşluk doldurma ve tamamlama soruları ile açık uçlu ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayalı sorularda cevaplama oranları oldukça iyidir. En fazla ilerleme ise tahmin, açık uçlu ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayalı sorularda olmuştur. Etkinliklere katılım tamdır. 5N1K sorularından görsel okuma soruları kolaylıkla yanıtlanırken; en az ilerleme kelimelerle ilgili sorulara verilen cevap oranlarında olmuştur. Kelimeler öğrenildikten sonra öğrenilen sözcükleri kullanarak günlük yaşamla ilişkilendirici sorular sorulması daha verimli olmuştur. Kelimelerle ilgili 5N1K tipi sorular fazla yanıtlanamazken, kelimelerin günlük yaşamla ilişkilendirme tipi sorularla kullanıldığında daha iyi yanıtlandığı görülmüştür. Kelimelerle ilgili 5N1K sorularının cevaplandırılmasının yanı sıra; sohbet, açıklama ve tartışma ortamı yaratarak kelimelere vurgu yapılması süreci daha verimli hale getirmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.5.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem olarak araştırmada gözlemci olarak yer alan okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

4.5.1.1. Çocukların gelişimine ilişkin görüşler

Diyaloga dayalı okuma yönteminin çocukların dil, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimine olan katkıları bazı temalar altında incelenmiştir.

1. Dil gelişimi temasına dair bulgular:

Yöntemin, çocukların dil gelişimine sağladığı katkılara dair öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri şunlardır: *“Çocuklar kendilerini daha iyi ifade ediyorlar (ö1,ö2,ö3). Dinleme alışkanlıkları gelişti (ö1,ö2,ö3). Kelime hazineleri zenginleşti (ö1,ö2,ö3). Daha fazla soru sorma istekleri var (ö2). Duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebiliyorlar (ö1,ö2,ö3). Güzel hikayeler yazabiliyorlar (ö2,ö3). Serbest oyun saatlerinde birbirlerine kitap anlatıyorlar (ö1,ö2,ö3).”*

Öğretmen ve adayların görüşlerinden yola çıkarak dil gelişim temasına dair görüş sayıları tablo 4.39’da yer almaktadır.

Tablo 4.39. Dil gelişim teması

Temalar	Görüş sayısı
Dinleme	Dinleme alışkanlığı geliştirme 3
Anlatma- anlama	Kelime hazinesini geliştirme 3
	Kitabı anlatma 3
	Hikaye oluşturma 2
Konuşma	Soru sorma isteğini artırma 1
	Duygu ve düşünceleri ifade etme 3
Yazma	Hikaye oluşturma 2

Tablo 4.39’a göre, diyaloga dayalı okumanın dil gelişimine katkıları öğretmen ve öğretmen adaylarınca da belirtilmiştir. Dinleme, konuşma, anlama, yazma alanlarına olan katkılarının yanı sıra kelime dağarcığı yönünden de çocuklarda gelişim kaydedildiği vurgulanmıştır. Okul öncesi dönemde hızla artan kelime sayısı okuma-yazma sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Biemiller (2003) kelime dağarcığının okuma başarısını tamamen yordamadığını fakat eksikliğin okuma-yazma sürecindeki başarısızlığı yordadığını belirtmektedir (akt. Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan, 2013). Bu yüzden, kelime dağarcığının okuma-yazmaya hazırlıktaki etkisi göz önüne alınarak okul öncesi dönemde bu beceriyi geliştirecek çeşitli etkinliklere yer verilmesi gerekir. Wasik ve Hindman (2011) kelime dağarcığı gelişiminde, çocuklara okunan hikayelerin önemli rol oynadığını ve okunan her hikayenin ardından çeşitli etkinlikler yapılması gerektiğini belirtir. Diyaloga dayalı okumada kelimelerle ilgili farklı deneyimler kazandırmaya özen gösterildiği için çocukların sözcük dağarcığını geliştirir.

Dinleme ve konuşma, okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında ele alınması gereken diğer önemli becerilerdir. Çocukların iletişime geçebileceği, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, deneyimlerini ve izlenimlerini paylaşabileceği uygun ortamlar yaratılması onların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirecektir (Erdoğan vd., 2013). Ayrıca hikaye okuma, hikaye tamamlama, görsel sunu çalışmaları, yeni bir hikaye oluşturma, fen ve doğa çalışmaları, resimlerin yorumlanması gibi etkinlikler çocukların, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi için önemli fırsatlar sunmaktadır (Yazıcı ve Dereobalı, 2015). Araştırmada

hazırlanan Türkçe etkinlikleri çocuklara bu fırsatları sunmuştur. Diyaloğa dayalı okumanın uygulandığı deney grubu çocuklarının; dinleme ve konuşma alışkanlıklarının geliştiği öğretmen ve öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir.

2. Bilişsel gelişim temasına dair bulgular:

Diyaloğa dayalı okumanın çocukların bilişsel gelişimine katkı sağladığına dair öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri şunlardır: *“Sorulara cevap vermelerinde gözle görülür bir artış oldu (ö1,ö2,ö3). Kavram gelişimine katkı sağladı. Bu yöntemle hikayeler ve hikayelerde geçen kavramlar çocukların aklında daha kalıcı olduğunu düşünüyorum (ö1). Hikayeyi daha kolay hatırlama hatırd tutma ve tekrar anlatabilme yetenekleri gelişti (ö1,ö2). Daha çok soru soruyorlar ve cevap veriyorlar (ö1,ö3).”*

Öğretmen ve adayların görüşlerinden yola çıkarak bilişsel gelişim temasına dair görüş sayıları tablo 4.40’da yer almaktadır.

Tablo 4.40. Bilişsel Gelişim Teması

	Görüş sayısı
Bilişsel Gelişim Teması	
Soruları cevaplama	3
Kavram gelişimi	2
Hatırd tutma	1
Soru sorma	2

Bilişsel gelişim ile dil gelişimi iç içedir. Piaget’e göre dil gelişimi bilişsel gelişimin belli bir aşamaya gelmesinden sonra oluşur. Dil gelişiminin temelinde bilişsel gelişim vardır (Tümkaya, 2011). Bu nedenle bilişsel gelişim ile dil gelişimi beraber ilerler. Tablo 4.40’da, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri ışığında diyaloğa dayalı okumanın bilişsel gelişim alanında da etkili olduğu görülmektedir. Görüşler doğrultusunda en önemli etki soru sorma ve cevaplama becerisinde olmuştur. Bunun yanı sıra hatırd tutma ve kavram gelişimine olan katkısı da vurgulanmıştır.

3. Sosyal-duygusal gelişim temasına dair bulgular:

Diyaloğa dayalı okumanın çocukların sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığına dair öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri şunlardır: *“Kitaplara karşı olumlu tutum geliştirdiler (ö1,ö2,ö3). Evde ailelerinden de kitap okumalarını isteyenler var (ö1). Hayal gücünü geliştirme: Sorulan sorular çocukların hayal güçlerini*

geliştirecek tarzda olmasının çocuklara katkı sağladığı düşünüyorum. Çocuklar hayal güçlerini kullanarak alışlagelmişin dışında cevaplar verdiler (ö2,ö3). Özgüvende artış ve kendini sözel olarak daha özgüvenli ifade edebiliyorlar (ö1,ö2). Kendilerini ifade etmeleri ve özgüvenleri arttı (ö3).”

Öğretmen ve adayların görüşlerinden yola çıkarak sosyal-duygusal gelişim temasına dair görüş sayıları tablo 4.41’de yer almaktadır.

Tablo 4.41. Sosyal ve duygusal gelişim teması

	Görüş sayısı
Sosyal Duygusal Gelişim Teması	
Olumlu tutum geliştirme	3
Aile katılımı sağlama	1
Hayal gücünü geliştirme	2
Kendini özgüvenli olarak ifade etme	3

Diyaloğa dayalı okumanın sosyal ve duygusal gelişime en önemli katkısı çocukların kendilerini özgüvenli bir biçimde ifade edebilmeleri olarak düşünülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adayları bu görüşü desteklemektedirler. Yöntemin başarılı olduğu önemli noktalardan biri de çocukların kitaplara ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri olmuştur. Diyaloğa dayalı kitap okuma sırasında yetişkinin, çocuğu hikayede ilgisini çeken noktalarla ilgili sorular sorarak konuşmaya dahil etmesi, çocuğun hikayeyi anlatan biri konumuna gelmesini sağlayarak sözel dil becerilerine katkı sağlar (Yazıcı ve Dereobalı, 2015). Böylece çocuğun kendini daha rahat ve özgüvenli bir biçimde ifade etmesine fırsat tanır.

4.5.1.2. Eğitim ortamlarına ilişkin görüşler

Öğretmen ve öğretmen adaylarının diyaloga dayalı okuma yönteminin eğitim ortamlarına nasıl yansıdığına dair görüşleri şunlardır: *“Daha katılımcı ve aktif oldular (ö1.ö2.ö3). Serbest oyun saatlerinde kitap merkezine olan ilgi arttı (ö1,ö2). Birbirlerini dinleme ve parmak kaldırma davranışı arttı (ö1,ö2). Dezavantajı bazı sessiz çocuklar zaman zaman arka planda kalabilir (ö2). Bu sınıftaki uygulama sessiz çocukların daha katılımcı olmasını sağladı (ö1,ö3). Fazlaca konuşan A öğrencisini zaptedebilme açısından zor gözüktüyor (ö2). Normal kitap okuma saatlerine göre daha fazla*

eğlendiler ve daha fazla katıldılar. Hayal güçlerini geliştirdiler. Çocuklar hiç sıkılmadı (ö2,ö3). Okunan kitapları birbirlerine anlatabilmelerini sağladı (ö1,ö2,ö3)

Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri, eğitim ortamı teması adı altında tablo 4.42’de yer almaktadır.

Tablo 4.42. Eğitim ortamı teması

	Temalar	Görüş sayısı
Eğitim ortamı Teması	Aktif katılım	3
	Eğlenceli öğrenme ortamları	2
	Sınıf içi iletişim	3
	Dinleme ve söz alma alışkanlığı	2
	Kitap merkezlerine ilginin artması	2
	Sessiz öğrenci avantajı	2
	Sessiz öğrenci dezavantajı	1

Diyaloğa dayalı okuma yönteminin kullanıldığı eğitim ortamlarında çocukların aktif katılımını sağlayarak sınıf içi iletişimi kuvvetlendirdiği öğretmen ve öğretmen adaylarınca ortak görüş olarak vurgulanmıştır.

Çocukların sözel dil becerilerinin geliştirilmesinde en etkili stratejilerden biri olan diyaloga dayalı okuma, çocukların keyifli ve eğlenceli vakit geçirmelerini sağlar (Yazıcı ve Dereobalı, 2015). Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri de bunu destekleyicidir.

Öğretmen ve adaylar arasında görüş ayrılığı olan tek konu sınıftaki sessiz öğrenciler için yöntemin avantaj mı yoksa dezavantaj mı olduğu konusu olmuştur. Bu durumu avantaj olarak gören de, dezavantaj olduğunu düşünen de vardır. Bu durumun olumlu ya da olumsuz olmasının öğretmen ve çocuk arasındaki iletişime bağlı olduğu düşünülmektedir.

4.5.1.3. Yöntemin kullanılmasına ilişkin görüşler

Diyaloğa dayalı okuma yöntemine ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri şunlardır: “*Sınıf sayısının da bu yöntem için 10-12 kişinin yeterli olduğu görüşündeyim. Sayı az olursa orjinal ve farklı yanıtlar da az olurdu. Sınıf yönetimi*

sağlama adına güçlükleri olsa da on kişi bence ideal oldu (ö2,ö3).” “Hikaye okuma saatleri alışılmışın dışında farklı gerçekleştirildi (ö2,ö3).” “ İlk defa grup çalışmasının yapıldığını gördüm. Anasınıflarında küçük grup çalışması yapılabiliyormuş bunu gördüm (ö1).” “Hikaye haritası hazırlama etkinliği çok hoşuma gitti. Hem kolay hem de akılda kalıcı. Ben de ilerde çalışırken bu yöntemi kullanmak isterim (ö2).” “Çocukları aktif kılan eğlenceli bir yöntem (ö1,ö2,ö3).”

Yöntemin kullanılmasına dair görüşler incelendiğinde sınıf sayısının 10-12 civarında olması gerekliliği ile diyaloga dayalı okumanın eğlenceli ve aktif bir yöntem olduğu vurgulanmıştır. Hikaye okurken kullanılan diyaloga dayalı okuma yöntemi ile beraber farklı etkinliklerin de desteğiyle grup çalışmaları vb. sayesinde hikaye okuma saatleri alışılmışın dışında gerçekleştirildiği ve verimli olduğu ifade edilmiştir.

4.5.1.4. Olumsuz görüşler

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri yönetime ilişkin fazla olumsuz yön bulunmadığını şeklindedir. Görüşler şöyledir: *“Çok hareketli sınıflarda bu yöntemi kullanmak zor olabilir (ö1,ö2,ö3).” “Çocuklar aynı anda konuşmak istediklerinde kargaşa çıkabilir (ö1,ö2,ö3).” “Çocuklar sorulara cevap vermezse ne yapacağız?(ö3).” “Yöntemi kullanırken sınıfta çok konuşan ya da hiç konuşmayan çocuklar varsa onlara dikkat etmek gerekiyor (ö2).”*

Olumsuz olarak vurgulanan en belirgin ortak nokta, yöntemi kullanırken sınıf yönetiminin zorluğudur. Diyaloga dayalı okuma gibi aktif öğrenmeye dayalı yöntem ve tekniklerin en dezavantajlı yanlarından biri sınıf yönetimidir (Şahinel, 2003).

Araştırmaya gözlemci olarak katılan öğretmen ve öğretmen adaylarına *“Siz de diyaloga dayalı okuma yöntemi hikaye okurken kullanır mısınız?”* diye sorulduğunda verilen yanıtlar şöyledir: *“Sınıf mevcuduma ve çocukların özelliklerine göre deneyebilirim(ö1).” “Ben kesinlikle kullanmak isterim (ö2).” “Ben elimden geleni yaparım ama kullanması biraz eğitim gerektiriyor(ö3).”*

Özellikle görsel, işitsel ve devinimsel uyaranlar eşliğinde sunulan oyunlar ve hikayeler, çocukların çoklu duyularını kullanarak yeni zihinsel yapılar oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Yazıcı ve Dereobalı, 2015). Diyaloğa dayalı okumaya göre hazırlanan Türkçe etkinlik planları da drama, oyun vb. etkinliklerle desteklenerek çocukların aktif olmasına fırsat tanıyarak kitap okumayı çocuklara sevdirmeyi amaçlamıştır. Bu sayede çocukların hem dil gelişimlerine katkı sağlanırken hem de kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmeleri söz konusu olmuştur.

Tüm görüşleri belli temalar ve başlıklarla özetleyecek olursak; diyaloğa dayalı okuma yönteminin sözel dil becerilerine (alıcı ve ifade edici dil becerileri) yaptığı katkının yanı sıra eğitim sürecine katkıları ile ilgili görüşlere göre, yöntemin;

- ✓ Kitaplara karşı olumlu tutum kazandırmada
 - ✓ Derse aktif katılım sağlamada
 - ✓ Eğlenceli kitap okuma etkinliklerini gerçekleştirmede
 - ✓ Çocuklara yaratıcı ve hayal güçlerini geliştirecek öğrenme ortamları sunmada
 - ✓ Dinleme alışkanlığı kazandırmada
 - ✓ Soru sorma ve cevaplama becerisi kazandırmada
- etkili olduğu söylenebilir.

Özetle araştırmanın bulguları; diyaloğa dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda yer alan çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil becerilerinin artarak, ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı ve etkili bir fark oluşturduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra deney ve kontrol grubu çocukların sözel dil beceri puanları karşılaştırıldığında da deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında uygulanan diyaloğa dayalı Türkçe etkinliklerinin çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Uygulama sırasında yapılan gözlemler ve incelenen dil örnekleri ile öğrenci ürünleri de deney grubundaki çocuklardaki gelişimini ve gösterdikleri ilerlemeyi açıklamada yardımcı olmaktadır. Araştırmanın tedil testi beceri puanlarıyla uyumlu şekilde gözlem sonucu doldurulan kontrol listeleri de çocuklardaki ilerlemeyi

göstermektedir. İlk kitaptan son kitaba doğru çocukların sorulara yanıt verme oranlarında, kurdukları cümle uzunluklarında önemli gelişmeler tespit edilmiştir. Dil örneklerinden alınan cümleler ve hikaye oluşturma çalışmaları da çocuklardaki ilerlemeye işaret etmektedir. Sürecin başından sonuna kadar sınıfta gözlemci olarak yer alan okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adaylarının da yönetime dair görüş ve önerileri dikkate alındığında yöntemin sözel dil becerilerine (kelime dağarcığı, anlama ve anlatma..) olan katkısını belirtmişlerdir. Buna ek olarak görüşler ışığında yöntemin, çocuklarda soru sorma ve cevaplama becerisini edindirme; sınıf içi aktif katılım sağlama ve iletişimi kuvvetlendirme; dinleme alışkanlığı kazandırma ve kitaplara karşı olumlu tutum geliştirme gibi artılarının olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve bu araştırma doğrultusunda gelecekte yapılacak çalışmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinlik planları sosyo-ekonomik düzeyi alt-orta seviye bir devlet ilkokulunun anasınıfında öğrenim gören beş-altı yaş grubu 12 çocukla uygulanmıştır. Araştırmaya dahil olan kontrol grubundaki 11 çocuğun yer aldığı sınıfta ise MEB okul öncesi eğitim programı uygulanmaya devam etmiştir. İki gruba da ön-test ve son-test olarak TEDİL testi A ve B formları uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine göre kontrol grubunda yer alan çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil becerileri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir değişiklik olmamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine göre, deney grubunda yer alan çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil becerileri ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı seviyede artış olmuştur. Etki büyüklüğü de yüksektir. Bu gelişmenin diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin uygulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine göre, araştırmaya dahil olan deney ve kontrol gruplarının sözel dil son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubunda yer alan çocukların lehine ifade edici ve sözel dil beceri puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın etki boyutu büyüktür. Bu sonuçlar ışığında

diyaloga dayalı okumaya göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin beş-altı yaş çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine göre, deney grubundaki çocukların ilerlemesi süreç boyunca gözlemlenerek, kontrol listelerinden aldıkları puanların TEDİL testindeki başarıları ile tutarlı olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel verileri bu çalışmada ortaya konan deneysel çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Gözlem sonucu doldurulan kontrol listelerinden aldıkları puanlara göre deney grubunda yer alan çocukların; alıcı, ifade edici ve sözel dil becerilerinde ilk kitaptan son kitaba önemli ilerlemeler kaydettiği görülmüştür. Nitel veriler, çocuklardaki değişiklikleri bireysel olarak yorumlamada ve süreçle ilgili farklı bakış açıları sunmada etkili olmuştur.

Kitap okuma süresince çocuklara yöneltilen sorulara verilen yanıtlar ve çocukların ürünleri de incelendiğinde diyaloga dayalı okuma yönteminin etkili olduğu görülmüştür. İlk sırada okunan kitaptan son olarak okunan kitaba doğru çocukların sorulara verdiği yanıtlarda önemli gelişmeler olmuştur. Yönteme ilişkin sorulan CROWD sorularına göre, ilk haftadan son haftaya bakıldığında verilen yanıt oranları artmış, aynı zamanda kurulan cümlelerin uzunluğu ve kelime sayıları da artış göstermiştir. Araştırmacı uygulama süreci boyunca, hikaye okuma esnasında çocukların verdiği yanıtları genişleterek tekrar etmiştir. Bu tekrar ve genişletmelerin, çocukların daha uzun cümleler kurmalarını sağlamada faydalı olduğu düşünülmektedir. Çocukların hikayelere olan ilgi ve sevgisi arttıkça sorulara verilen yanıt sayısı ve kalitesinin arttığı düşünülmektedir. En önemli artış açık uçlu sorular ve günlük hayatla ilişkilendirmeye dayalı sorulara ilişkin verilen yanıtlarda olmuştur. Hikaye oluşturma çalışmalarında önemli ilerlemeler olmuştur. Daha yaratıcı ve uzun cümleler kurulmaya başlanmıştır. Deney grubu çocuklarıyla beraber yürütülen uygulamada, süreç ilerledikçe değişiklikler yaşanmıştır. Sürecin başında kitapla ilgili yapılan etkinliklere katılım az iken, sonradan kitaplara olan ilgi ve katılım da artmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemine göre, sürece gözlemci olarak dahil olan okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adayları ile ilgili yapılan görüşmeler sonucunda çocukların kitaplara karşı ilgisinin ve sevgisinin arttığı; daha fazla dinleme ve söz alma

alışkanlığı geliştirdiği, soru sorma ve cevaplama sayılarının arttığı söylenmiştir. Görüşme sonuçlarına göre, diyaloga dayalı okuma yöntemin uygulanmasında 10-12 kişilik sınıf mevcudunun ideal olduğu ifade edilmiştir. Öğrenci sayısı artığında sınıf yönetiminde zorluk yaşanabileceği, sayının daha az olması halinde etkileşim ve katılımın az olacağı belirtilmiştir. Aynı zamanda çocukların serbest oyun zamanlarında da kitap merkezlerine yöneldikleri ve birbirlerine kitap okudukları ve anlattıkları öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda yöntemin, kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmede de etkili olduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçların; hem okul öncesinde diyaloga dayalı hikaye okuma yönteminin Türkçe etkinliklerinde kullanılması açısından hem de gelecekteki araştırmalar açısından sağlam bir zemin oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla araştırma ile ilgili bazı öneriler sunulabilir:

5.2.1. Araştırmanın sonucuna dair öneriler

1. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuklara hikaye okurken kullanılan diyaloga dayalı okuma yönteminin sözel dil becerilerine katkısı büyüktür. Çocukların sözel dil becerileri ve özellikle ifade edici dil becerilerini geliştirmek için, diyaloga dayalı okuma yöntemi etkili bir okuma yöntemidir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklara hikaye okurken, yetişkinlere bu yöntemi kullanmaları önerilmektedir.

2. Diyaloga dayalı okuma yöntemi sırasında kelimelerle ilgili sorulan sorular ve yapılan açıklamalar kelime edinmeyi kolaylaştırmaktadır. Deney grubunda yer alan çocukların alıcı dil becerilerindeki gelişme de kelime edinme ile ilişkilidir. Bu nedenle çocuklar için soyut olan kelimeleri kazandırmak adına kelimeleri görsellerle ya da açıklamalarla somut hale getirmeye çalışmak yerinde olacaktır.

3. Araştırmanın sonuçlarına göre çocuklarda en fazla ilerleme açık uçlu ve günlük yaşamla ilişkilendirme sorularına verilen yanıtlarda olmuştur. Bu nedenle bu tip

soruların çocukların dil gelişimlerine katkı sağlamada daha fazla kullanılması önerilmektedir.

4. Bu araştırmanın sonucuna göre diyaloga dayalı okuma yöntemi erken okuryazarlık becerilerinden biri olan sözel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin yanı sıra yöntemin diğer okuryazarlık becerilerine olan katkısı da araştırılmalıdır.

5.2.2. Okul öncesi eğitimcilere öneriler

1. Okul öncesi öğretmenler, diyaloga dayalı okuma yöntemini eğitim ortamlarında kullanmaları konusunda teşvik edilmelidir. Bunun için de eğitimcilere diyaloga dayalı okuma yöntemi hakkında bilgilendirme yapılması ve hem hizmet içi hem de hizmet öncesi eğitim verilmesi önerilebilir.

2. Okul öncesinde çocukların alıcı dil, ifade edici ve sözel dil becerilerini geliştirmek için eğitimcilerin dil gelişimini destekleyici ortamlar sunması önemlidir. Bu araştırma sonuçlarına göre diyaloga dayalı okumaya göre hazırlanan bütünleştirilmiş Türkçe etkinlikleri sayesinde bu sağlanmıştır. Eğitimcilere de çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat vererek, hikayeleri tartışarak ve defalarca okuyarak bunu sağlamaları önerilir. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmada kullanılan Crowd soruları gibi çocuklara sorulan farklı tip sorular (özellikle açık uçlu ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayalı sorular) bunu sağlamada eğitime faydalı olacaktır.

3. Okul öncesi eğitim ortamlarında kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerinin nitelikli olması kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırır. Erken çocukluk için basılan hikaye kitaplarının orijinal, keyifli ve görsellerinin ilgi çekici olması kitaplara olan ilgi ve sevgiyi artırır. Bu yüzden nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçmek ve kullanmak önemlidir. Okul öncesi eğitimcilere nitelikli ürünleri seçme konusunda daha hassas davranmaları önerilebilir. Kitaplara olan ilgi ve sevgiyi artırmak adına sınıflardaki kitap merkezlerini de daha işlevsel kullanmaları tavsiye edilebilir.

5.2.3. Araştırmacılara öneriler

1. Diyaloğa dayalı okuma yöntemine göre düzenlenen Türkçe etkinliklerinin yaratıcılığa da katkı sağladığını çocukların verdikleri yanıtlar göstermiştir. İleriki araştırmalarda, diyaloğa dayalı okumanın yaratıcılıkla ilişkisine dair araştırmalar yapılması önerilebilir.

2. Diyaloğa dayalı okuma yöntemi ebeveynlerin çocuklarına kitap okurken kullanabilecekleri bir yöntemdir. Anne babalara bu yöntemi kullanmaları konusunda eğitimler verilip sonuçları araştırılabilir.

3. Dil gelişimi ile ilgili araştırmaların uzun soluklu ve boylamsal olması, küçük yaşlarda yapılan müdahalelerin ileriki dönemlerdeki etkisini görmek adına önemlidir. Diyaloğa dayalı okumayla ilgili de boylamsal çalışmalar yapılabilir. Böylece yöntemin kullanılmasının sonraki yıllarda okuma kültürü ve alışkanlığı kazanmaya olan etkisi de incelenebilir.

4. Diyaloğa dayalı okuma yönteminin yanı sıra farklı öğretim yöntem ve tekniklerin uygulamalarda kullanılması çocuklar için hikaye saatlerini eğlenceli hale getirmektedir (hikaye haritası hazırlama, scamper soruları sorma, hikaye oluşturma ve tamamlama gibi). Farklı yöntem ve tekniklerin çocukların okuma-yazmaya dair tutumlarına ve erken okuryazarlık becerilerine etkisine dair çalışmalar yapılabilir.

5. Diyaloğa dayalı okuma yöntemini kullanmak isteyen ebeveynlere ve eğitimcilere yol göstermesi açısından ilgili alan uzmanları tarafından bu yönetime ilişkin kılavuz ve kaynak kitaplar hazırlanması önerilebilir.

6. Diyaloğa dayalı yöntem uygulanırken çocukların dinleme ve dikkat becerilerini geliştireceği düşünüldüğünden, bunu tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir.

7. Diyaloga dayalı okuma yönteminin ilkokulda kullanılmasına ilişkin çalışmalar yapılabilir. Özellikle ilkokul birinci ve ikinci sınıfta diyaloga dayalı okumanın kelime kazanımını kolaylaştırmak için kullanılabilecek faydalı bir teknik olduğu tahmin edilmektedir.



KAYNAKLAR

- Acar Şengül, E. (2015). Dil çalışmaları ve değerlendirme. P. Bayhan (Ed.). *Alternatif Değerlendirme sürecinin erken çocukluk eğitim programlarıyla kaynaştırılması* (433-442). Ankara: Hedefcs Yayıncılık.
- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 121-127.
- Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 61-74.
- Açıkgöz, K. (2005). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adak Özdemir, A. (2015). Okul öncesi eğitimde örnek olay yöntemi ve hikayelerin eğitim sürecinde yöntem olarak kullanılması. R. Zembat (Ed.). *Okul öncesi eğitimde öğretim yöntemleri* (295-314). Ankara: Hedefcs Yayıncılık.
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Alkan Ersoy, Ö. ve Bayraktar, V. (2015). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri. A.Turla (Ed.). *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı* (155-187). Ankara: Hedefcs Yayıncılık.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı* (4. Baskı). İstanbul: Yapa Yayınları.
- Aral, N. ve Can Yaşar, M. (2015). 36-72 Aylık çocuklar için eğitim programı. A. Köksal Akyol (Ed.). *Okul öncesi eğitim programları* (237-274). Ankara: Hedefcs Yayıncılık.

- Arı, M., Şipal, R.F. ve Akoğlu, G. (2008). *Dil gelişimini değerlendirme ve destekleme rehberi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., and Epstein, N. (1994). Accelerating language development through picture-book reading: Replication and extension to a videotape training format, *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.
- Avcı, N., Ersoy, Ö. ve Turla, A. (2006). *Çocuklar için erken uyarıcı çevre* (2. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Avcı, N. ve Toran, M. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Aydoğan, Y. ve Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Baran, G. ve Aksoy, P. (2013). Öğretmenlik Alan Bilgisi Okul Öncesi Öğretmenliği. N. Aral, Ü. Deniz ve A. Kan (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (1-44). Ankara: Alan Bilgisi Yayıncılık.
- Baştürk, R. (2008). Sözlü sunuma dayalı davranışların çok-yüzeyle rasch ölçme modeli ile analizi, *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*, 671-683, Ankara.
- Bayhan, S. P. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi* (8.Baskı). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerine ve İlkokul Birinci Sınıftaki Ses Farkındalığı ve Okuma-Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*.(çev. O.Gündüz). İstanbul: Kaktüs yayınları.
- Berk, L. (2013). *Çocuk gelişimi*. (çev. A. Dönmez), Ankara: İmge Yayınevi.
- Beschorner, B. and Hutchison, A. (2014). Parent education for dialogic reading: Online and face-to-face delivery methods. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 374-388.
- Bodrova, E. and Leong, D.J. (2007). Tools of the mind. G. Haktanır (Ed.). *Gelişimsel ilerlemeler ve hakim etkinlik: 3-4 yaş ve anasınıfı* (201-230). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brock, A. and Rankin, C. (2008). *Communication, language and literacy from birth to five*. <https://books.google.com.tr/books>.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chow, B.W.Y. and McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy through parent-child reading in hong kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative qualitative research* (4 th.ed.).Upper saddle riverr, NJ:Merril.

Creswell, J. W. and Clark Plano, V. L. (2011). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede ve S. B. Demir (Çev.ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çakmak Güleç, H. ve Geçgel, H. (2012). *Çocuk edebiyatı okul öncesinde edebiyat ve kitap* (2.Baskı). İstanbul: Kriter yayınları.

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

Doyle, B. G. and Brambell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading, *International Reading Association*, 554–564, DOI:10.1598/RT.59.6.5

Ege, P., Acarlar, F. ve Güleriyüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğu ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 13(14), 19-31.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3.Baskı). Ankara: Anı yayıncılık

Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. 10.04.2015 Tarihinde <http://literacyconnects.org/img/2013/03/Elley-1989> alınmıştır.

Elmonayer, R. A. (2012). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergartens through dialogic reading, *Journal Early Child Development and Care*. 1229-1241.

Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1),85-103.

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

- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, D.A., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Anasınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603- 619.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, D.A., Karaman, G.,Tufan, M., Kudret, Z. B. ve Deniz, Z.(2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners fromlow socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*,4,7.
- Ergül, C., Sarıca, D.A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2). 193-204.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky’nin yeniden değerlendirilmesi. 13.03.2015 tarihinde <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3614> alınmıştır.
- Espinosa, L.M. and Burns, M. S. (2003). Early literacy for young children and English language learners. In C. Howes (Eds.), *Teaching four to eight years olds* (47-59). Los Angeles: Paul. H. Brookes Publising.
- Ezell, H. K. and Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech Language Pathology*, 9(1), 36-47.
- Flores, R. E., Pires, F. L. & Sauza, A. C. B. (2014). Dialogic reading of a novel for children: Effects on text comprehension. 24(58).
Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272458201412>
- Flynn, K.S. (2011). Developing children’s oral language skills through dialogic reading. *Guidelines For Implementation. Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16.

Fraenkel, J., Wallen, N., and Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: NY: Mc Graw Hill.

Ganotice, J. F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B. and Yip, L.W. (2017). Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies*, 43(1), 51-66.

Girgin, Ü. (2013). Teacher strategies in shared reading for children with hearing impairment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 249-26.

Girgin, Ü. (2011). Dil gelişim etkinlikleri. S. Topbaş (Ed.). *Çocukta dil ve kavram gelişimi* (245-275). Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Gordon, A. M. and Browne, K. W. (2005). *Beginning and beyond foundations in early childhood education*. Thomson Delmar Learning.

Gormley, S. and Ruhl, L.K. (2006). Dialogic shared storybook reading: an instructional technique for use with young students in inclusive settings. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 307-313.

Gökçek, T. (2015). Karma yöntem araştırması. M.Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (375-410). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gönen, M. (2009). *Okul öncesi dönemde dil eğitimi*. Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Trabzon.

Gönen, M. ve Dalkılıç Uyar, N. (2009). *Çocuk eğitiminde yaratıcı drama*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Güven, G. (2012). Çocuğu tanıma teknikleri. F. Alisinanoğlu (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (37-72). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Güven, S. ve Topbaş, S. (2009). Türkçe erken dil gelişim testi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176.
- Hargrave, A. C. and Senechal, M. (2000). A book reading intervention with pre-school children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75–90.
- Huebner, C. E. and Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 195-201.
- Huennekens, M. E. D. (2014). *The Cross-Linguistic Effects of Dialogic Reading on Young Dual Language Learners*, Doctorate Thesis, Virginia Commonwealth University. 10.04.2015 from <http://scholarscompass.vcu.edu/etd>
- Huennekens, M. E. and Xu, Y. (2015). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 186-2, 324-340.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- İnan, H. Z. (2011). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. F. Alisinanoğlu (Ed.). *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri* (1-24). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnce Samur, Ö. (2016). *Okuma kültürü nasıl kazandırılır? Okul öncesi dönem (0-6yaş.)* Ankara: Anı yayıncılık.

- Justice, L. M. and Ezel, H. K.(2001). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *Amerikan Journal of Speech-LanguagePathology*, 11, 17-29.
- Justice, L. M. and Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Earlychildhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K., and Colton, S. (2003). Emergent literacy intervation for vulnerable preschoolers: Relative of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 320-332.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 9-7.
- Karakuş, Ö. ve Başibüyük, O.(2011). Deneysel ve deneysel olmayan araştırma yöntemleri. K. Böke (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (184-230). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Karaman, G. (2015). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı. F.Temel (Ed.). *Dil ve Erken Okuryazarlık* (11-34). Ankara: Hedefcs Yayıncılık.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatay H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Kilmen, S.(2015). *Eğitim araştırmaları için uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.

- Köksal Akyol, A.(2015). Okul öncesi eğitimin amaçları ve ilkeleri. Aysel Köksal Akyol (Ed.). *Okul öncesi eğitim programları* (169-176). Ankara: Hedefcs Yayıncılık.
- Lever, R. and Senechal, M.(2011). Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*,108, 1-24.
- Lonigan, C. J. and Whitehurst, G. J.(1998). Examination of the relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for pre-school children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Mena, J. G. (2008). *Foundations of early childhood education teaching children in a diverse society*. Newyork: Mc Graw Hill.
- Miles, B. M. (2013). *Implementation of Dialogic Reading Techniques by Teachers of the Deaf*. Doctorate thesis, Washington University School of Medicine in St. Louis, USA.
- Morgan, P. ve Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16.
- Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education today*. Newjersey: Person Merrill Prentice Hall.
- Oktaý, A. (2010). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler A.Oktaý (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve hazırlık programları* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Okday, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (4. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Opel, A., Ameer, S. and Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20.
- Ömeroğlu, E. ve Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür yayınları.
- Özbay, M.(2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçay Yayın Pazarlama
- Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitimde program. F. Alisinanoğlu (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (133-154). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Özmen, H. (2015). Deneysel araştırma yöntemi. M.Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya bilimsel araştırma yöntemleri* (46-77). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2010). *Çocuk edebiyatı ve okul öncesi eğitimde Türkçe dil etkinlikleri*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Öztürk Samur, A. (2013). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Pillinger, C. and Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy UKLA*, 48(3), 155-163.
- Ping, M. T. (2011). *Dialogic Oriented Book Reading for Children with Migration Backgrounds*. Doctorate Thesis, Research School Education and Capabilities, Faculty of Educational Sciences and Sociology, Dortmund.
- Polat, Ö. (2014). *Etkinliklerle hikayeler* (1. Baskı). İstanbul: Morpa Yayıncılık.

- Pullen, P. C., and Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş- nicel ve nitel yaklaşımlar* (çev.E. Türközü). Ankara: Siyasal kitabevi.
- Purpura, J. D., Napoli, A. R., Wehrspann, E. A. and Gold, S. Z. (2017). Causal connections between mathematical language and mathematical knowledge: a dialogic reading intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 116-137.
- Raikes, H., Alexander, P. B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., and Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77, 924-953.
- Robbins, C., and Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Samur, A. Ö. (2013). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Sawyer, W. E. (2009). *Growing up with literature*. New York: Delmar Cengage Learning.
- Senechal, M., Thomas, E., and Monker, J.-A. (1995). Individual differences in 4 year old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229.
- Sever, S.(2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S.(2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.

- Sevinç, M. (2003). Dil gelişimi ve ilköğretime hazırlık. M. Sevinç (Ed.). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sheri, E. D. (2004). *An Enhanced Dialogic Reading Approach to Facilitate Typically Developing Pre-Schoolchildren's Emergent Literacy Skills*. Doctorate Thesis, East Tennessee State University Electronic Theses and Dissertations. <http://dc.etsu.edu/etd/867>
- Sim, S. H. S., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M. and Barnsley, R. F. (2013). A Shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184:11.
- Şahin, F. (2015). Sözel dil becerisi ve erken okuryazarlık. F. Temel (Ed.), *Erken okur yazarlık becerilerini destekleyici unsurlar* (108-127). Ankara: Hedefcs Yayıncılık.
- Şahinel, M. (2003). *Etkin öğrenme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. (2011). Okul öncesi eğitim programında planlama ve etkinlikler. F. Alisinanoğlu (Ed.). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (26-66). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, T., Yalçın, F. ve Yakar, Y. M. (2011). Çocuk ve edebiyat. T. Şimşek (Ed.). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şimşek, Z. E., ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758.
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin

cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 395-420.

Temel, F. ve Toran, M.(2013). Montessori eğitim yöntemi. F.Temel (Ed.). *Erken çocukluk döneminde yaklaşımlar ve programlar* (141-187). Ankara:Vize Yayıncılık.

Temel, F. (2013). *Erken çocukluk döneminde yaklaşımlar ve programlar* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Temizyürek, F., Şahbaz, N. M. ve Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tetik, G.(2015). *Farklı Hikaye Anlatma Teknikleri ile Okunan Öykülerin Dört-beş Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Tiffany, M. (2012). *Exploring Parents' Understanding and Application of Dialogic Reading While Teaching Their Preschoolers the Social Skills Associated with Courage, Empathy, And Love*. Doctorate Thesis, The Florida State University, U.S.A.

Toran, M. (2004). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal Temelleri. M. Toran ve N. Avcı (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (1-18). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Turla, A. (2015). Okul öncesi dönemde hikaye okuma teknikleri. A.Turla (Ed.). *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı* (235-246). Ankara: Hedefcs Yayıncılık.

Tümekaya, S. (2011). Dil gelişimi. M. E. Deniz (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (27-54). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

- Udaka, J. I. (2009). *Cross-age Peer Tutoring in Dialogic Reading: Effects on the Language Development of Young Children*. Doctorate thesis, University of Massachusetts, Amherst.
- Urbani, J. M.(2011). *Implementing a Dialogic Reading Intervention: The Experiences of Teachers of Deaf and Hard of Hearing Students*. Doctorate Thesis, University of California, Berkeley.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A.(2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: teoriler-teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Wasik, B. A., and Bond, M. A.(2001).Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243–250.
- Wasik, B, A. and Hindman, A. H.(2011).Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*,103(2), 455-469.
- Whalon, K., Delano, M. and Hanline, M. F. (2013). A Rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: Recall. *Preventing School Failure*, 57(2), 93-101.
- What Works Clearinghouse Intervention Report (2006a). *Shared Book Reading*. Institute of Education. U.S Department of Education, September 28.
- What Works Clearinghouse Intervention Report (2006b). *Dialogic Reading*. Institute of Education. U.S Department of Education, October 12.

- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., and Valdez-Menchaca, M.C.(1988). Accelerating language development through picturebook reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., and 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., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. and Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Whitehurst, G.J. and Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 59(3).
- Yazıcı, Z. ve Dereobalı, N.(2015). Sözel dil becerisi ve erken okuryazarlık. F.Temel (Ed.). *Dil ve erken okuryazarlık* (35-64). Ankara: Hedefcs Yayıncılık.
- Yavuzer, H.(2000). *Çocuk psikolojisi ve ruh sağlığı*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H.(2011). *Nitel araştırma yöntemleri* (11.basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2013). Head Start programı. F. Temel (Ed.) *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (287-322). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Yılmaz, B.(2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören atapark ilköğretim okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. 6.8.2015 tarihinde <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/Y%C4%B1lmaz.pdf> adresinden alınmıştır.

Zembat, R. (2013). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (3. Baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.

Zembat, R. ve Tunçeli, H. İ. (2015). Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemlerinin Kullanımı. R. Zembat (Ed.). *Okul öncesi eğitimde öğretim yöntemleri* (221-248). Ankara: Hedefcs Yayıncılık.

Zevenbergen, A. A. and Whitehurst, G. J.(2008). Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl, & Bauer E. B. (Ed.). *On reading books to children: parents and teachers*. Hillsdale-Nj: Lawrence Erlbaum.

EKLER

EK-1. İzin Belgesi

EK-2. Tedil Sertifikası

EK-3. Aylık Plan

EK-4. Günlük Plan

EK-5. Etkinlik Planı

EK-6. Türkçe Etkinlik Planları



EK-1. İZİN BELGESİ

T.C.
ÇINARCIK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :19593173-100-E.3526495
Konu:Doktora Tezi.

29/03/2016

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi: Çınarcık Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü'nün 28/03/2016 tarih ve 148 sayılı yazısı.

İlçemiz Çınarcık Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü'nde Öğretim Görevlisi olarak çalışan Cansev KARAKUŞ'ın hazırladığı doktora tezini ilçemiz okullarında uygulama talebi ilgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın İlçemiz Koruköy İlkokulu ile Çınarcık İlkokulu öğrencilerine yönelik uygulanması ve bu etkinliğin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili Okul Müdürlüklerimiz tarafından gerçekleştirilmek üzere yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Kemal KARADAĞ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

O L U R
29/03/2016

Cafer SARILI
Kaymakam

Güvenli Elektronik İmza
Aşıl ile Aynıdır
29.03.2016
Ramazan SALMAN
Şef

Çınarcık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

E-posta: cinarcik77@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: D. ZİMER VHKİ
Tel: (0 226) 246 12 23
Faks: (0 312) 246 12 23

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b043-bfe3-3557-9943-130a kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. TEDİL SERTİFİKASI

KATILIM SERTİFİKASI

Sayın, CANSEV KARAKUŞ

**Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
(TEDİL)
Uygulama ve Puanlama Eğitimi**

26 Mart 2016

Neva Palas Otel, Ankara


Yrd. Doç. Dr. Selçuk GÜVEN

**DETAY
YAYINCILIK**
www.detayyayin.com.tr

EK-3. AYLİK PLAN

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCE Sİ EĞİTİM PROGRAMI (2012)
AYLIK EĞİTİM PLANI FORMATI

Okul Adı :
Tarih :/...../.....
Yaş Grubu (Ay) :
Öğretmen Adı :

AYLAR	KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ					
.....	Çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak o ay içinde ulaşılması beklenen kazanımlar ile göstergeleri her bir gelişim alanından seçilerek eğitim programındaki gelişim alanı adı ile açık olarak yazılır.					
	KAVRAMLAR O ay için belirlenen kazanımlarla ilişkilendirilecek kavramlar seçilerek kategorileri ile birlikte yazılır. Gerekli durumlarda kavram listesine yeni kavramlar eklenir.					
	<table border="1"> <tr> <th>BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR</th><th>ALAN GEZİLERİ</th><th>AİLE KATILIMI</th></tr> <tr> <td>Belirli gün ve haftalar listesinden o ay için uygun olan belirli gün ve haftalar belirlenerek yazılır.</td><td>O ay için belirlenen kazanımlara uygun olarak yapılacak gezi gözlem etkinlikleri yazılır.</td><td>O ay için belirlenen kazanımlara göre evde ve okulda ailelerle birlikte yapılacak etkinlikler yazılır.</td></tr> </table>	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR	ALAN GEZİLERİ	AİLE KATILIMI	Belirli gün ve haftalar listesinden o ay için uygun olan belirli gün ve haftalar belirlenerek yazılır.	O ay için belirlenen kazanımlara uygun olarak yapılacak gezi gözlem etkinlikleri yazılır.
BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR	ALAN GEZİLERİ	AİLE KATILIMI				
Belirli gün ve haftalar listesinden o ay için uygun olan belirli gün ve haftalar belirlenerek yazılır.	O ay için belirlenen kazanımlara uygun olarak yapılacak gezi gözlem etkinlikleri yazılır.	O ay için belirlenen kazanımlara göre evde ve okulda ailelerle birlikte yapılacak etkinlikler yazılır.				
DEĞERLENDİRME Çocuklar, ay sonunda “Gelişim Gözlem Formu” na kaydedilen gözlemler dikkate alınarak genel olarak değerlendirilir. Program, kazanım ve göstergeler, materyaller, kavramlar, aile katılımı, uyarlamalar gibi tüm boyutlarıyla incelenir ve günlük eğitim akışlarındaki değerlendirmeler de dikkate alınarak sonuçlar genel ifadelerle bu bölüme kaydedilir. Öğretmen, o ay planladığı programın tüm boyutlarını dikkate alarak kendini değerlendirir.						

Bu değerlendirmeler sonucunda sonraki ay için alınacak kazanım ve göstergeler belirlenir ve bir sonraki ayın planına kaydedilir.
O ayda kullanılması gereken formlar bu bölümde belirtilir*.

*Eğitim yılı boyunca her çocuk için “Gelişim Gözlem Formu” doldurulur. Eylül ayında “Okul Tanıtım ve Aile Tanıma Dosyasında Bulunan Formlar”, “Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu” ve “Aile Katılımı Tercih Formu” uygulanır. Her dönemin sonunda her çocuk için “Gelişim Raporu” doldurulur.

Öğretmen İmza

Okul Müdürü İmza

EK-4. GÜNLÜK PLAN

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI TAM GÜNLÜK EĞİTİM AKIŞI FORMATI

Okul Adı

Öğretmenin Adı ve Soyadı

Tarih/...../20.....

Yaş Grubu (Ay).....

Güne Başlama Zamanı

Günün bu ilk etkinliği, çocukların gün içerisinde yapılacak etkinliklere uyumunu sağlamak amacı ile sohbet edildiği, o gün yapılacak olan etkinlikler, öğrenme merkezleri hakkında bilgi verildiği ve çocukların hangi öğrenme merkezlerinde oynayacaklarına karar verdikleri zaman aralığıdır. Bu sürecin sonunda çocuklar öğrenme merkezlerinde serbest oyuna başlarlar. Ancak gün, her zaman böyle devam etmeyebilir. O gün yapılacak eğitimle ilgili olarak alan gezisine çıkmak, sabah yürüyüşü yapmak da güne başlama zamanının ardından yapılabilecek farklı etkinliklerdir.

Oyun Zamanı

Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun.

Kahvaltı, Temizlik

Etkinlik Zamanı

Bu sürede Türkçe, müzik, matematik, drama, oyun, fen, hareket, okuma yazmaya hazırlık ve sanat etkinlikleri ile alan gezisinden biri veya birkaçı yapılabilir. Etkinlikler tek başına veya bütünleştirilmiş olarak planlanabilir; bireysel, küçük veya büyük grup etkinlikleri olarak uygulanabilir. O gün bu etkinliklerden hangisinin/hangilerinin yapılacağına grubun gereksinimine, belirlenen kazanımlara ve ayrılan süreye göre karar verilmelidir. Etkinlik uygulamaları sınıf içinde olduğu kadar açık havada da yapılmalıdır.

Öğle Yemeği, Temizlik

Dinlenme Zamanı

Çocukların yaş grubuna ve gereksinimlerine göre süresi değişebilen, çocukların kendi tercih ettikleri etkinliklerle (kitap inceleme, resim yapma, dinlendirici bir müzik dinleme vb.) vakit geçirebilecekleri bir zaman aralığıdır. Gereksinim duyan çocuklar bu zaman aralığında uyuyabilirler. Daha küçük yaş grubunun dinlenme gereksinimini karşılayabilmesi için özel bir mekân ve donanım gerekebilir.

Kahvaltı, Temizlik

Etkinlik Zamanı

Bu sürede Türkçe, müzik, matematik, drama, oyun, fen, hareket, okuma yazmaya hazırlık ve sanat etkinlikleri ile alan gezisinden biri veya birkaçı yapılabilir. Etkinlikler tek başına veya bütünleştirilmiş olarak planlanabilir; bireysel, küçük veya büyük grup etkinlikleri olarak uygulanabilir. O gün bu etkinliklerden hangisinin/hangilerinin yapılacağına grubun gereksinimine, belirlenen kazanımlara ve ayrılan süreye göre karar verilmelidir. Etkinlik uygulamaları sınıf içinde olduğu kadar açık havada da yapılmalıdır.

Oyun Zamanı

Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun.

Günü Değerlendirme Zamanı

Çocukların günlerini planlamaları, planladıklarını uygulamaları ve gün sonunda da yaptıklarını değerlendirmeyi öğrenmeleri önemli bir kazanımdır. Bu nedenle, günün sonunda yine bütün grup bir araya toplanır ve günün değerlendirilmesi amaçlı sohbet edilir. Mümkün olduğu kadar açık uçlu sorular aracılığıyla, hangi öğrenme merkezlerinde ne tür oyunlar oynadıkları, hangi etkinlikleri yaptıkları, ortam ve materyaller gibi konular da çocuklarla beraber değerlendirilir. Bu süreçte o gün uygulanan bütün etkinliklerin değerlendirmelerinden de yararlanır. Ayrıca o güne ait paylaşmak istedikleri mutlu veya üzücü bir olayın olup olmadığı veya o gün gözlenen olumlu davranışlar hakkında konuşulabilir. Gerektiğinde gün içinde de bu değerlendirme sürecine yer verilebilir.

Öğretmen, her gün, günü değerlendirme zamanında bir sonraki günün eğitim sürecinde neler yapmak istediklerini çocuklara sorarak onların planlama sürecine de aktif katılımına özen göstermelidir. Ardından ertesi gün yapılabilecek etkinlikler hakkında konuşulur, evde yapılacak bir çalışma, okula getirilecek bir materyal veya gidilecek bir gezi gibi konular da hatırlatılır.

Eve Gidiş

İlgili hazırlıklar tamamlanır ve çocuklarla vedalaşılır.

Genel Değerlendirme:

Gün bittikten sonra genel bir değerlendirme yapılır. Bu değerlendirmede günü değerlendirme zamanında yapılanlar ile etkinliklerin değerlendirilmesi sonucunda elde edilenler çocuk, program ve öğretmen boyutları dikkate alınarak bu bölüme genel ifadeler hâlinde yazılır.

EK 5. ETKİNLİK PLANI

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI ETKİNLİK PLANI FORMATI (Etkinlik Adı)

Etkinlik Türü : (Uygulama Şekli)

Yaş Grubu : Ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak belirlenen ve o ay içinde ulaşılması beklenen kazanımlar arasından o gün için seçilmiş kazanımlar ile göstergeleri eğitim programındaki gelişim alanı adı ile beraber açık olarak yazılır.

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğrenme süreci belirlenen kazanımlara yönelik olarak açıklanırken;

- Eğitim ortamının nasıl düzenleneceği yazılır.
- Çocukların nasıl yönlendirileceği açıklanır.
- Materyallerin nasıl kullanılacağı yazılır.
- Öğretmenin ve çocuğun süreçteki rolü belirtilir.
- Çocuklarla birlikte değerlendirme yapmak üzere öğrenme süreci toparlanır.

MATERYALLER

Öğrenme sürecinde kullanılacak olan materyaller yazılır.

SÖZCÜKLER

Öğrenme sürecinde sözcük dağarcığını zenginleştirecek yeni sözcükler yazılır.

KAVRAMLAR

Öğrenme sürecinde ele alınacak yeni kavramlar kategorileri ile birlikte yazılır.

DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN NOKTALAR

- Çocukların öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayacak ipuçları ve uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar yazılır.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki türlerde sorular yöneltililebilir;

- Etkinliğin süreç olarak gözden geçirilmesini sağlayıcı sorular sorulur (Betimleyici Sorular).
- Çocuğun etkinlikle ilgili yaşantı ve duygularını paylaşmasına fırsat verilir (Duyuşsal Sorular).
- O gün için alınan kazanım ve göstergelere ilişkin açık uçlu sorular sorulur (Kazanımlara Yönelik Sorular).
- Öğrenmelerinin kalıcılığının sağlanması amacıyla çocuklara etkinlikte yaşadıkları ile kendi yaşantıları arasında ilişki kurabilmeleri için sorular sorulur (Yaşamla İlişkilendirme Soruları).

Değerlendirme, farklı şekillerde de yapılabilir;

- Çalışma sayfaları/bellek kartları geliştirilip kullanılabilir.
- Resim yapılabilir, afiş/poster hazırlanabilir, etkinlikle ilgili çekilen fotoğraflar çocuklarla incelenebilir.
- Çocuklar etkinlikle ilgili konuşabilir, birbirlerine sunum yapabilirler.
- Sergiler düzenleyebilirler.

AİLE KATILIMI (*)

- Ailelerin yapabilecekleri destekleyici etkinlik önerileri yazılır.
- (*) Her etkinlik için aile katılımı düzenlenmesi gerekmeyebilir.

UYARLAMA

- Sınıfta özel gereksinimli çocuk bulunduğunda (teşhisi konmuş olan) etkinliğin materyal, yöntem, teknik ve öğrenme sürecinde yapılması gereken düzenlemeler yazılır

ÖNERİLEN DİĞER ETKİNLİKLER

- Aynı kazanımlara ulaştırabilecek farklı türde etkinlik örnekleri, var olan kazanımlara birkaç kazanım eklenerek/çıkarılarak yapılabilecek etkinlikler ya da aynı etkinliğin farklı yöntem ve materyal kullanılarak yapılabilecek şekilleri kısaca tanımlanır.

EK-6. TÜRKÇE ETKİNLİK PLANLARI

ETKİNLİK PLANI 1

İzini Arayan Salyangoz

Etkinlik Alanı: Türkçe, Okumaya Yazmaya Hazırlık

Materyaller: Hikaye Kitabı (İzini Arayan Salyangoz), okuma yazmaya hazırlık çalışma kağıtları, boyalar

Sözcük ve Kavramlar: Obur, kaybolmak, iz, rastlamak, parlak, sağ-sol, yukarı-aşağı

Yöntem ve Teknikler: soru-cevap, beyin fırtınası, scamper, diyaloga dayalı okuma

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.

Dil Gelişim Kazanımları

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

Göstergeleri: Düz cümle, olumsuz cümle ve birleşik cümle kurar.

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.

Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim Ortamlarının Hazırlanması: Çocuk sayısı kadar sandalye veya minder, yarım daire oluşturacak şekilde, çocukların oturması için düzenlenir. Hikaye ile ilgili sorular hikaye kitabının ilgili sayfalarına yapışkan notlar yardımıyla önceden yapıştırılır.

Uygulama süreci: Çocuklar, hikaye dinlemek için yarım daire şeklinde oluşturulmuş sandalye veya minderlere otururlar. Eğitimci tüm çocukların yüzünü görebileceği şekilde ortalarına oturur ve tüm sınıfın okunacak kitabı görebilmesi sağlanır. Kitaba başlamadan önce beraber bir tekerleme söylenir. Tekerleme söylenirken hayvanların hareketleri taklit edilir.

Tekerleme:

Solucan Kıpırdar

Böcek İki Yana Sallanır

Kuş Uçar

Tavşan Hoplar

At Koşar

Balık Yüzer

Kanguru Sıçrar

Salyangoz Sürünür

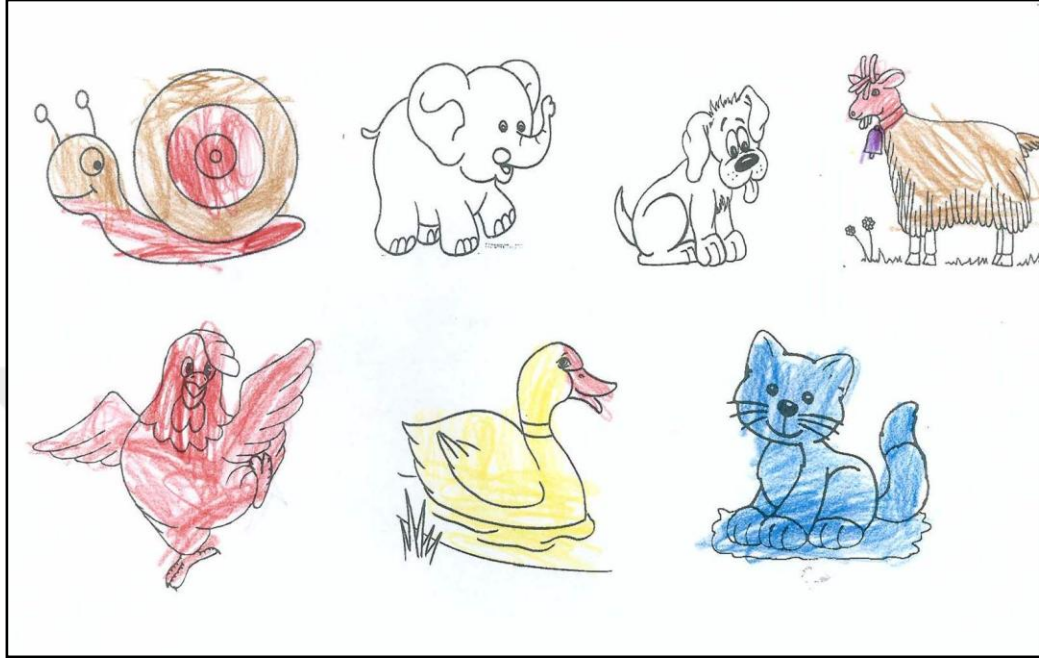
Ama Ben Yürürüm

Sandalyeme Otururum ve Hikayemi Dinlerim.

Eğitimci “Çocuklar, bakalım hikayemizde hangi hayvanlar var?” diyerek kitaba dikkat çeker. Çocuklara hikaye kitabının kapağı gösterilir ve kapakla ilgili sorular sorulur: “*Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir? Kahramanı kim olabilir?*” gibi. Çocuklar kitapla ilgili tahminlerini paylaştıktan sonra kitap okunmaya başlanır. Kitap okunurken çocuklara kitaptaki görsellerle ve kitapta anlatılanlarla ilgili tahmin, görsel okuma ve kısa yanıtlı sorular sorulmaya devam edilir. “*Resimde salyangozdan başka hangi hayvanların ayak izini görüyorsunuz? Hava bulutlanmaya başladıktan sonra ne olur? Resimdeki kedinin kaç adet ayak izi var? Resimdeki keçinin ayak izlerini sayabilir misiniz? Salyangozun en sevdiği şey nedir?*” gibi sorular sorulur.

Eğitimci, kitabı bitirdikten sonra çocukları etkinlik masalarına yönlendirir. Çocuklarla beraber hikayenin kahramanları ile ilgili çalışma sayfaları yapılır ve sohbet edilir (Çalışma sayfasında, hikayede yer alan hayvanları bulup boyamaları istenir.)

Çalışma sayfası: “Hikayede hangi hayvanlar geçiyordu? Boyayalım.” Yönergesi verilerek çocuklarla beraber çalışma sayfası yapılır.



DEĞERLENDİRME

1. “İzini Arayan Salyangoz” hikayesinin kahramanı kimdi? Kahramanın başına neler geliyordu?
2. Hikayenin sonunda ne oldu?
3. Hikayenin ana kahramanı salyangoza bir isim koysanız bu ne olurdu? (beyin fırtınası)

Önerilen diğer etkinlikler:

“Ayak İzimi İnceliyorum” Bütünleştirilmiş Sanat ve Matematik Etkinliği

Eğitimci kitabı bitirdikten sonra çocuklara “Çocuklar beraber ayakizlerimizi incelemeye ne dersiniz?” diye sorar ve çocukları masalara yönlendirir. Etkinlik masalarına oturan çocuklar neler yapacakları konusunda bilgilendirilirler. Her çocuk istediği renk parmak boyası seçerek, parmak boyası ile ayağının altını istediği renge boyar. Boyanan ayakların izi boş kağıtlara çıkarılır. Böylece her çocuk kendi ayak izini elde etmiş olur. Çocuklara ayak izlerini incelemeleri ve karşılaştırmaları için fırsat verilir. Eğitimci “Çocuklar sizce en büyük ayak izi kimin?” diye sorarak ayak izlerini

ölçmeyi teklif eder. Sonrasında cetvel yardımıyla ayak izlerinin ölçüsü alınır ve not edilir. Sınıfta herkesin ayak izinin farklı olduğu sonucuna ulaşılır. Etkinliğin sonunda çocuklardan ayak izlerini kesmeleri istenir. Kesilen ayak izleri büyük bir kartona yapıştırılır ve sınıfın görünen bir yerine asılır.

AİLE KATILIMI

Ailelere, aşağıdaki örneğe benzer bir haber mektubu gönderilir.

Sevgili Veli,

Bugün okulda farklı hayvanların ayak izleri hakkında konuştuk. Siz de evde çocuğunuz ile doğadaki hayvanların ayak izleri ve büyüklükleri hakkında sohbet edebilirsiniz.

ETKİNLİK PLANI 2

Salyangozun Parlak İzi

Etkinlik Alanı: Türkçe, Sanat

Materyaller: Hikaye kitabı (İzini Arayan Salyangoz), boyalar, çalışma kağıtları, kelimelerle ilgili resimler

Sözcük ve Kavramlar: obur, kaybolmak, iz, rastlamak, yağmur, bulut, parlak, inatçı, tembel, aşağı-yukarı, sağ-sol

Yöntem ve Teknikler: Soru cevap, diyaloga dayalı okuma

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 2. Algıladıklarını hatırlar.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.

Dil Gelişim Kazanımları

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder.

Kazanım 7. Dinlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini açıklar.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim ortamının hazırlanması: Yarım daire şeklinde oluşturulmuş sandalye veya minderler hazırlanır. Hikaye esnasında çocuklara sorulması planlanan sorular yazılarak yapışkan notlar yardımıyla ilgili sayfalara yapıştırılır. Hikayede geçen kelimelerle ilgili (kelimeleri çocuklara daha iyi anlatmak için) görseller temin edilir.

Uygulama süreci: Eğitimci, “*Oynamak isteyen elime mum dicsin, haydi gelip elime dokunun*” diye seslenerek çocukların dikkatini çeker. Tüm çocuklar, eğitimcinin eline dokunduğunda, çocuklardan biraz geriye doğru açılmaları ve oturmaları istenir.

Okunacak kitap çıkarılır ve çocuklara sorulur: “*Kitabı hatırladınız mı çocuklar? Kitabın adı neydi*” gibi sorularla kitaba giriş yapılır.

Okuma süresi boyunca hatırlamaya yönelik ve açık uçlu sorular sorulur. Çocukların sorulara verdikleri cevaplar eğitimci tarafından genişletilir. Örneğin “*Resimdeki kedinin rengi ne?*” sorusuna verilen “*Gri.*” cevabını; eğitimci, “*Evet resimde gri renkli bir kedi var.*” şeklinde genişletir. Okuma süresince “*Salyangoz ne arıyordu? Salyangozun sevdiği şeyler nelerdir? Salyangoz ayak izini nasıl buldu?*” gibi sorular sorulur. Okuma sırasında kitapta geçen “sağ-sol” ve “aşağı-yukarı” kavramları vurgulanır. Kelimelerle ilgili resimler gösterilerek açıklamalar yapılır. “*Obur, parlak, kaybetmek, iz*” gibi kitapta geçen kelimelerle ilgili sorular sorulur: “*Obur tavuk nasıl olur? Kime obur denir? Etrafında gördüğün parlak nesnelere örnek verebilir misin? Salyangoz neyi kaybetmişti? Sen onun yerinde olsan ne yapardın? Senin de bir şeyini kaybettiğin oldu mu? Bir şey kaybettiğinde bulmak için ne yaparsın? Salyangozdan başka evini sırtında taşıyan hayvanlar biliyor musunuz? Sizce doğadaki ayak izi en büyük-en küçük hayvan hangisi olabilir?*” gibi sorular sorulur.

Hikaye sonrasında çocuklar, çalışma masalarına yönlendirilir. Kendi hayal güçlerini kullanarak boş salyangoz resminin içini doldurup boyarlar. Hikayede geçen kelimelerle ilgili (parlak, ayak izi, taş, yağmur, yukarı, aşağı, bulut) çalışma sayfaları yapılır.

Çalışma sayfası:

Çocuklara içi boş salyangoz resmi dağıtılır ve yönergelere uygun olarak resim tamamlanır.

“*Salyangozun parlak ayak izini aşağıya çizelim.*”

Salyangozun yukarısına yağmur bulutları çizelim.

Salyangozun arkasına taş çizelim.” gibi yönergeler verilerek çalışma tamamlanır.



DEĞERLENDİRME

1. Sen de ayak izinin parlak olmasını ister miydin? Nasıl bir ayak izi olsun istersin? Neden?
2. Salyangoz gibi senin de bir şeyini kaybettiğin oldu mu? Bir şey kaybettiğinde bulmak için ne yaparsın?
3. Bu kitabın yazarı sen olsaydın kitabına ne isim verirdin?

AİLE KATILIMI

Velilere aşağıdaki haber mektubu gönderilir:

Sevgili Veli,

Bugün okulda çocuklarla aşağı-yukarı ve sağ-sol kavramlarını öğrendik. Sizler de evde eşyaları kullanarak “aşağı-yukarı” ve sağ-sol” kavramlarını pekiştirmek için çocuklar ile denemeler yapabilirsiniz.

ETKİNLİK PLANI 3

Küçük Yazarlar

Etkinlik Alanı: Türkçe, Müzik, Sanat

Materyaller: Hikaye kitabı (İzini Arayan Salyangoz), boyalar, ritim araçları, resim kağıdı

Sözcük ve Kavramlar: Obur, kaybolmak, iz, rastlamak, parlak

Yöntem ve Teknikler: diyaloga dayalı okuma, soru-cevap, hikaye tamamlama

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Dil Gelişim Kazanımları

Kazanım 7. Dinlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri: Dinledikleri hakkında yorum yapar.

Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanımları

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim Ortamının Hazırlanması: Sandalye veya minderler yarım daire şeklinde düzenlenir. Hikaye esnasında çocuklara sorulması planlanan sorular yazılarak yapışkan notlar yardımıyla ilgili sayfalara yapıştırılırlar.

Uygulama süreci: Eğitimci, eline bir zil veya ritim aracı alıp çalarken çocuklara *“Başlıyor, başlıyor! Hikaye saatimiz başlıyor!”* diye seslenir ve çocuklardan sırayla yanına gelmelerini ister. Çocuklar okuma düzeninde yerlerini alırlar. Eğitimci çocuklara: *“Çocuklar sizce kitaptaki salyangoz izini ararken bir şarkı söylese bu nasıl bir şarkı olurdu?”* diye sorar ve *“Haydi beraber besteleyelim”* der. Ritim aleti de kullanılarak beraber beste yapıp şarkılar söylenir. Ardından hikaye çocukların aktif olduğu şekilde okunur.

Eğitimci, çocuklardan hikayenin devamında neler olmuş olabileceği ile ilgili düşüncelerini ve bunları resmederek hikayeyi tamamlamalarını ister. “*Sizce salyangoz daha sonra ne yapmıştır?*” gibi sorular yöneltilerek çocuklar yönlendirilir.

DEĞERLENDİRME

1. Kitabı öğretmenle beraber okurken neler hissettiniz?
2. Bu hikayede en çok neyi sevdiniz? Neden?
3. Bu hikayede en sevmediğin bölüm hangisiydi? Neden?
4. Sence hikayenin devamında ne olmuştur? (hikaye tamamlama etkinliği)

Not: Planlar hazırlanırken OSBEP (Okul öncesi sosyal beceri destek eğitimi programı, 2014) den yararlanılmıştır.

ETKİNLİK PLANI 4

Uçmaktan Korkan Uğur Böceği

Etkinlik Alanı: Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık

Materyaller: Hikaye kitabı (Uçmaktan Korkan Uğur Böceği), çalışma sayfaları, boyalar

Sözcük ve Kavramlar: gökyüzü, toprak, tırmanmak, göl, dut, korkmak, etrafında, yukarı-aşağı

Yöntem ve Teknikler: scamper, diyaloga dayalı okuma

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.

Dil Gelişimi Kazanımları

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.

Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim Ortamlarının Hazırlanması: Sandalye veya minderler yarım daire şeklinde düzenlenir. Hikaye esnasında çocuklara sorulması planlanan sorular yazılarak yapışkan notlar yardımıyla ilgili sayfalara yapıştırılırlar.

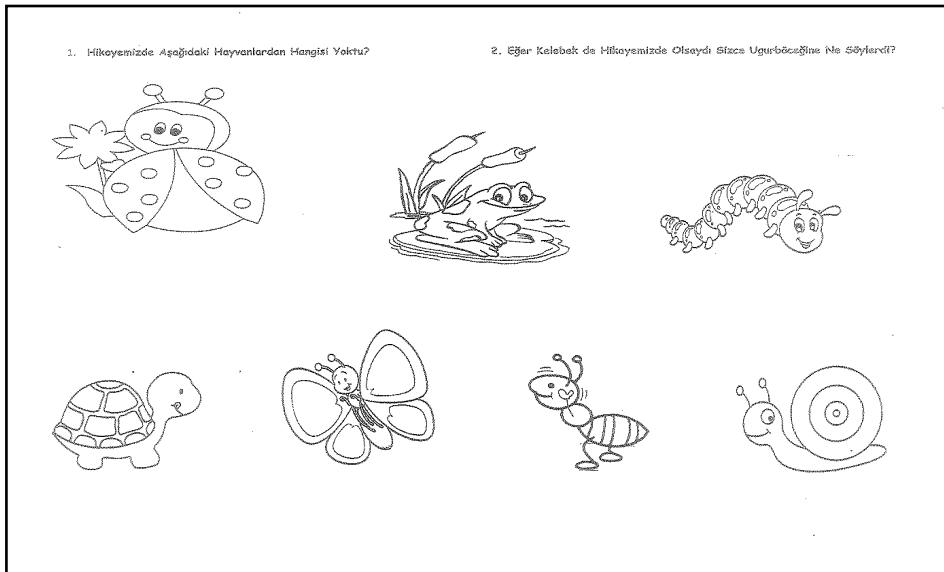
Uygulama süreci: Çocuklar, hikaye dinlemek için yarım daire şeklinde oluşturulmuş sandalye veya minderlere otururlar. Eğitimci de ortaya oturur. “Çocuklar, bugünkü hikayemizin kahramanı bir uğur böceği. Siz hiç uğur böceği gördünüz mü?” diye sorarak sohbeti başlatır. Çocuklarla, uğur böcekleri hakkında konuşulduktan sonra “Uç uç böceği; annen sana terlik pabuç alacak; düğünlerde şingır mingır giyecek;” tekerlemesi söylenir. Ardından, okunacak kitabın kapağı çocuklara gösterilerek “Çocuklar, hikayedeki uğur böceğini tanımaya ne dersiniz?” diye sorulur ve hikayeye

geçilir. Kitabın kapağı ile ilgili sorular sorulur: “Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir?” Çocuklar kitapla ilgili tahminlerini paylaştıktan sonra kitap okunmaya başlanır. Okumalar boyunca çocuklara kitaptaki görsellerle ve kitapta anlatılanlarla ilgili tahmin, görsel okuma ve kısa yanıtlı sorular sorulmaya devam edilir. “Resimdeki uğur böceği kendini nasıl hissediyor? Sence uğur böceği neden üzgün olabilir? Sence uğur böceği neden uçmak istemiyor? Karınca, uğur böceğine ne söylüyor? Resimdeki karıncalar ne yapıyor? Gölün içinde kaç adet kurbağa görüyorsunuz? Gölün dışında kaç kurbağa var?” gibi sorular sorulur.

Eğitimci, kitap okumayı bitirdikten sonra çocukları etkinlik masalarına yönlendirir. Çocuklar etkinlik masalarına oturup neler yapacakları konusunda bilgilendirilirler. Hikayenin kahramanlarının yer aldığı çalışma sayfaları çocuklara dağıtılır. Çalışma sırasında çocuklara sorular sorulur:

1. Hikayenin kahramanı kimdi?
2. Kahraman, hikayede hangi hayvanlarla konuşuyordu?
3. Hayvanlar ona ne söylüyordu?
4. Bu kağıtta olup hikayemizde olmayan hayvan hangisidir?
5. Eğer kelebek de hikayede olsaydı, sizce uğur böceğine ne söylerdi?

Çalışma sayfası: Aşağıdaki hayvanlardan hangisi hikayede uğur böceği ile konuşuyordu? Boyayalım. (Cevap: kelebek). Sizce kelebek de uğur böceği ile konuşsa ona ne söylerdi? soruları sorularak çalışma sayfaları yapılır.



ETKİNLİK PLANI 5

Benekli Uğur Böcekleri

Etkinlik Alanı: Türkçe, Matematik

Materyaller: Hikaye kitabı (Uçmaktan Korkan Uğur Böceği), çalışma kağıtları, boyalar

Sözcük ve Kavramlar: korkmak, cesaretlendirmek, kanat, benek, az-çok

Yöntem ve Teknikler: diyaloga dayalı okuma, scamper, soru cevap

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 2. Algıladıklarını hatırlar.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

Kazanım 4. Nesneleri sayar.

Göstergeleri: Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.

Dil Gelişimi Kazanımları

Kazanım 7. Dinlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri: Dinlediklerini açıklar. Dinledikleri hakkında yorum yapar.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim ortamlarının hazırlanması: Çocuk sayısı kadar sandalye veya minder, yarım daire oluşturacak şekilde çocukların oturması için düzenlenir.

Uygulama süreci: Eğitimci, “*Oynamak isteyen elime mum diksin, haydi gelip elime dokun.*” diye seslenerek çocukların dikkatini çeker. Okunacak kitap çıkarılır ve çocuklara sorulur: “*Kitabı hatırladınız mı çocuklar? Kitabın adı neydi?*” gibi sorularla kitaba giriş yapılır. Okuma süresi boyunca sorular sorulur. İkinci okumada hatırlamaya yönelik sorular ve açık uçlu sorular sorulur. “*Karınca, uğur böceğine ne söylüyor? Senin de uğur böceği gibi korktuğun şeyler var mı? Gölde kaç tane kurbağa var?*”

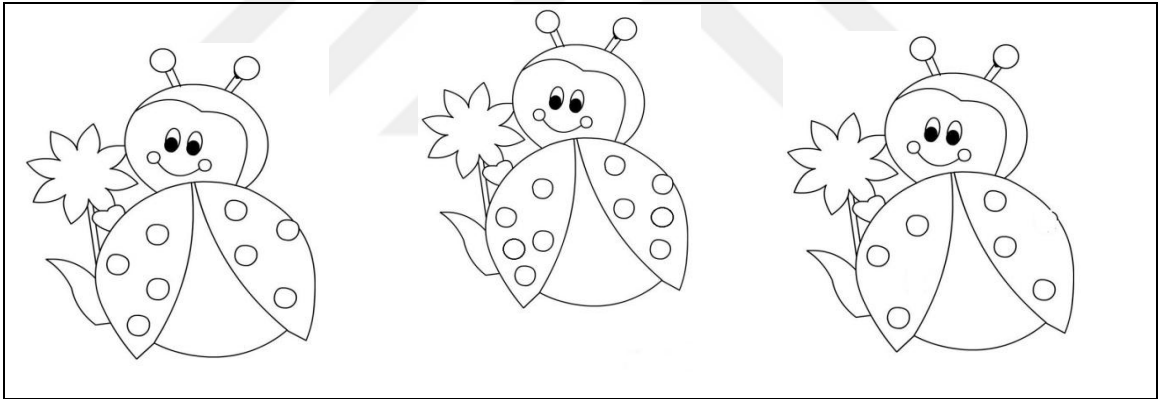
Kaplumbağa ve salyangozun ortak özelliği nedir? Uğur böceği senin yanına gelseydi ona ne söylerdin?” gibi sorular sorulabilir. Çocukların yanıtları genişletilir. Çocukların yanıtlarına göre sorular eklenebilir ya da çıkarılabilir.

Hikaye sonrası çocuklar, çalışma masalarına yönlendirilir. Çocuklara çalışma kağıtları dağıtılır. Kağıtlardaki uğur böceklerinin benekleri boyanır ve sayılır. Uğur böceklerinin kanatlarındaki beneklerle toplama işlemi yapılır. Benek sayıları kullanılarak az ve çok kavramları pekiştirilir.

Çalışma sayfası:

Çalışma sayfası çocuklara dağıtılarak sırayla aşağıdaki yönergeler takip edilir:

Uğur böceklerinin beneklerini inceleyelim. Sayalım. Toplayalım. En az benek hangi uğur böceğine aittir? En fazla benek hangi uğur böceğine aittir?



DEĞERLENDİRME

1. Uğur böceği gibi senin de korktuğun şeyler var mı? Korktuğun zaman ne yaparsın?
2. Uğur böceğinin yerinde sen olsaydın başka neler yapardın?
3. Uçmaktan korkan uğur böceği senin yanına gelseydi ona ne söylerdin?
4. Bu hikayeyi yeniden anlatsan neyi değiştirmek isterdin?

ETKİNLİK PLANI 6

Çilekli Gözlük

Etkinlik Alanı: Türkçe, Sanat

Materyaller: Hikaye kitabı (Keçi ile Eşek Çilekli Gözlük), el kuklaları (keçi ve eşek), renkli kartonlar ve kağıtlar, renkli evalar, şöniler, yapıştırıcı, boya, makas

Sözcük ve Kavramlar: tezgâh, pazar, trompet, nazik, unutkan, kıtır kıtır, sulu sulu, alışveriş listesi, turuncu, boş-dolu

Yöntem ve Teknikler: soru cevap, diyaloga dayalı okuma, oyun

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar.

Dil Gelişim Kazanımları

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.

Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanımları

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.

Göstergeleri: İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim Ortamlarının Hazırlanması: “Gözlük yapımı” sanat etkinliği için gerekli malzemeler önceden hazırlanır. Sandalye veya minderler yarım daire şeklinde

düzenlenir. Hikaye ile ilgili sorular hikaye kitabının ilgili sayfalarına yapışkan notlar yardımıyla yapıştırılır.

Uygulama süreci: Eğitimci, eline keçi ve eşek kuklalarını alır ve çocuklara *“Haydi çocuklar, hikaye saatimiz başlıyor!”* diye seslenir ve çocuklar sırayla yanına gelirler. Okuma düzenine geçilir. Kuklalar konuşturularak keçi ile eşek tanıştırılır. Çocuklar da kuklaları oynatarak konuştururlar. *“Keçi ile eşek iki iyi arkadaştır. Bakalım bu kitapta bu iki arkadaşın maceraları nasıl anlatılıyor? Çocuklar sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir?”* diye sorulur ve çocukların tahminleri alınır.

Kitap okunmaya başlanır. *“Eşek ile keçi önünde durmuşlar. Dolabın içi.....,”* gibi boşluk doldurma soruları sorulur. Hikaye okunurken görsel okuma, tahmin ve kısa yanıtlı sorular sorulmaya devam edilir: *“Eşek alışveriş listesine neler yazıyor olabilir? Keçi pazara giderken yanına neler almış? Pazar tezgahında şapkadan başka hangi giysiler satılıyor? Tezgahta ahtapot dışındaki turuncu nesneleri sayabilir misin? Trompetten başka hangi müzik aletlerini görüyorsun? Tezgahta başka neler var? Eşek eve dönüyor. Sence sonra ne olacak? Eşek listede yazanları almış mıydı?”* gibi.

Hikayenin bitiminde *“Çocuklar siz de gözlük yapmaya ne dersiniz? Şimdi hep birlikte kendi gözlüğümüzü tasarlayalım.”* denir. Çocuklar masalara yönlendirilir ve gözlük yapımı için gerekli malzemeler çocuklara gösterilir. Malzemeleri nasıl kullanacakları ile ilgili açıklamalar yapılır. Çocuklar, istedikleri malzemeleri seçerek ve şekillerle renkleri kullanarak gözlüklerini tasarlarlar. Her çocuk elindeki malzemeleri kullanarak kendi gözlük tasarımını tamamlar.

DEĞERLENDİRME

- 1.Hikayenin kahramanları kimlerdi? Eşek nasıl biri, keçi nasıl biriydi?
- 2.Keçinin pazardan neler alması gerekiyordu? O neler aldı?
- 3.Hikaye nasıl bitti? Sen olsan hikayeyi nasıl bitirirdin?

4. Kendi gözlüğünü tasarlamak hoşuna gitti mi? Gözlük dışında başka bir şey tasarlamak ister miydin?

AİLE KATILIMI

Ailelere haber mektubu gönderilir:

Sevgili Veli,
Sizlerden yarınki etkinliğimizde kullanılmak ve sınıfta oluşturacağımız pazarda tezgah düzenlemek için meyve, sebze ve aksesuar (çanta, gözlük, şal, takı vb.) gibi nesneleri çocuklarla göndermenizi rica ediyorum.

ETKİNLİK PLANI 7

Pazara Gidelim

Etkinlik Alanı: Türkçe, Matematik, Drama

Materyaller: Hikaye Kitabı (Çilekli Gözlük), renkli kartonlar ve kağıtlar, yapıştırıcı, meyveler, sebzeler, kostüm ve aksesuarlar (önlük, bıyık...), kağıttan paralar.

Sözcük ve Kavramlar: gözü kamaşmak, tezgah, pazar, trompet, nazik, unutkan, ahtapot, ktır ktır, sulu sulu, alışveriş listesi, düşünceli, aklı karışık, turuncu

Yöntem ve Teknikler: drama, oyun, diyaloga dayalı okuma

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 6. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.

Göstergeleri: Nesne ya da varlıkları rengine, dokusuna, yapıldığı malzemeye, tadına ve kullanım amaçlarına göre gruplar.

Dil Gelişimi Kazanımları

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.

Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanımları

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.

Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim Ortamlarının Hazırlanması: Çocukların hikaye sonrası etkinlikte kullanacakları, mukavvadan yapılmış pazar tezgahları önceden hazırlanıp sınıfa getirilir. Pazarda sergilenmek üzere gerekli materyaller önceden temin edilir. Pazar tezgahları kullanılarak sınıf, pazar haline getirilir. Pazarcı olacak çocuklar için pazarcı kostümleri, müşteriler için de ayrı kostümler temin edilir. Alışveriş listeleri için gerekli materyaller ve para yerine geçecek liralara önceden hazırlanır.

Uygulama süreci: Eğitimci, hikaye etkinliğine geçileceğini çocuklara haber vererek herkesin hikaye okuma düzeni almasını sağlar. İkinci okumada, dikkat ve hatırlamaya yönelik sorular, 5N1K soruları ve açık uçlu sorular sorulur. Çocukların yanıtları genişletilir. Kitapta geçen kelimelere vurgu yapılır. *“Keçinin akli karışık ve çok unutkanmış. “Unutkan” olan kişi ne yapar? Eşek de düşünceli ve nazikmiş. “Nazik” olan kişi ne yapar? Eşek, alışveriş listesine neler yazıyordu? Hatırlıyor musunuz? “Gözleri kamaşmak” ne demek? Siz, bu tezgahta en çok neyi beğendiniz? Turuncu şişme ahtapot ne işe yarar? Peki, bu ahtapotu denizin dışında başka ne amaçla kullanabiliriz? Trompetten başka hangi müzik aletlerini biliyorsunuz? Keçi niye üzgün? Eşek, keçi üzülmesini diye ne yapıyor?”* gibi sorular sorulur.

Okuma sonrası eğitimci, çocuklara beraber pazar tezgahları yapmayı teklif eder. Etkinlik için sınıf üç gruba ayrılır. Önceden hazırlanan renkli pazar tezgahları gruplara dağıtılır. Her grup, ne tezgahı olmak istediğine beraber karar verir: sebze, meyve ve aksesuar gibi. Her grup seçtiği tezgahın özelliğine göre sınıfa getirilen malzemelerden ilgili olanları seçer ve tezgahını düzenler. Ardından hazırlanan tezgahlar da kullanılarak drama çalışmasına geçilir. Eğitimci gönüllü satış elemanlarını seçer ve tezgahların başına iki çocuk geçirir. Her tezgahın başında ikişer üçer çocuk bulunmaktadır. Diğer çocuklar ise müşteri olurlar. Müşteriler reyonların karşısına sıralanıp otururlar. Alışveriş için seçilen çocuk tek tek tezgahları dolaşır. Eğitimci çocuğa satın almak için en çok ikna olduğu malzemeleri almasını söyler. Bunun için satıcı rolündeki kişinin çocuğu ürünü alması için ikna etmesi gerekmektedir. Satıcı çocukların müşteri çocukları ikna etmeleri için neler söyleyecekleri ve materyallerin hangi özelliklerini ön plana

çıkarcaklarını düşünmeleri istenir. Alışveriş başlar ve müşteri olan çocuk ilk tezgaha girer. Malzemeleri inceler. Satıcı çocuklar müşteri olan çocuğu alışveriş için ikna etmeye çalışır. Oyun bir süre böyle devam eder. Hangi ürünlerin daha fazla satıldığı tespit edilir. Daha sonra roller değiştirilerek oyun tekrar oynanır. Bir alışveriş listesi hazırlanarak pazarda gezme oyunu da oynanabilir. Sadece listede olanlar satın alınır. Ya da fazlası alınırsa neler olabileceği hakkında sohbet edilir.

Oyun sonunda eğitimci sorular sorar:

Müşteri sattığın giysileri beğenmediğinde ne hissettin?

Çok sinirli bir müşteri olsaydı ona nasıl davranırdın?

Alışveriş listesindeki ürünleri almaya paran yetmezse ne yaparsın?

Satıcı ya da müşteri rollerinden hangisini canlandırmada zorlandın? Neden? Sen pazarcı olsan müşterilerini nasıl ikna ederdin? gibi...

Not: Drama etkinliği “F. Alisinanoğlu ve S. Özbey (2006) Okul Öncesi Eğitim Planlarım” kitabından alıntı yapılmıştır.

DEĞERLENDİRME

1.Hikayedeki karakterlerden hangisinin yerinde olmak isterdin? Sen olsaydın başka neler yapardın? Neden?

Eşğin yerinde olsaydım.....

Keçinin yerinde olsaydım.....

2. Drama sırasında en çok hoşuna giden/gitmeyen ne oldu?

AİLE KATILIMI

Velilere bilgilendirme yapılır:

Sevgili Veli,

Bugün alışveriş listesi hazırlama ve pazar konularını öğrendik. Siz de çocuğunuzla beraber pazar yapmaya ne dersiniz? Bunun için çocuğunuzla birlikte bir alışveriş listesi hazırlayabilirsiniz. Yaşadığınız çevrede bulunan bir pazara gidip, çocuklarınıza listedeki alınacakları söyleyebilirsiniz. Listede yazanlar hakkında çocuklarınızla sohbet edebilirsiniz. Alışveriş sonunda çocuğunuza alışveriş hakkında sorular sorarak duygu ve düşüncelerini öğrenip resim yaptırabilirsiniz.

ETKİNLİK PLANI 8

Kayıp Kitap

Etkinlik Alanı: Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık

Materyaller: Hikaye Kitabı (Çilekli Gözlük), boya, resim kağıdı

Sözcük ve Kavramlar: gözü kamaşmak, tezgah, pazar, trompet, nazik, unutkan, ahtapot, ktır ktır, sulu sulu, alışveriş listesi, düşünceli, akli karışık.

Yöntem ve Teknikler: diyaloga dayalı okuma, soru cevap

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

Dil Gelişimi Kazanımları

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.

Göstergeleri: Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanımları

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

ÖĞRENME SÜRECİ

Uygulama süreci: Hikaye öncesinde çocuklar yarım ay şeklinde otururlar. Çocuklarla sohbet edilir. Kitabımızda keçi ile eşek çok iyi arkadaşlardı diye hatırlatılarak arkadaşlığın öneminden bahsedilir. Ve aşağıdaki şiir okunur:

ARKADAŞIM

Yüreği iyilik dolu
Duygulu arkadaşım
Hemen yardıma koşar
Biraz sıkılsa başım
Mahallede okulda
Hep el ele gezeriz
Eğlencede oyunda
Her zaman beraberiz.

Eğitimci çocuklara kitabı kaybettiğini ancak sayfalarına ulaştığını söyler. Tüm sayfaları çocuklara dağıtır. Sınıfça sayfaları bir araya getirip hikayeyi okurlar. Her çocuk kendine gelen sayfayı anlatır ve tüm çocuklar katılırlar. Çocuklar hikayeyi kendileri anlatırken sorular da sorulur. *“Sizin evde alışverişe kim gider? Alışverişe giderken liste yapmak ne işe yarar? Yapmazsak ne olur? Siz pazara gittiğinizde en çok hangi tezgahlar ilginizi çeker? Denize giderken yanınıza hangi malzemeleri alırsınız? Siz olsaydınız hangi çalgı aletini satın alırdınız? Neden? Gözlük ne işe yarar? Takılmazsa ne olur?”* gibi sorular sorulur.

Okuma bitince eğitimci bir sorun olduğunu söyler. *“Çocuklar fark ettiniz mi hikayemizi okurken bir şey eksikti? Hikayenin kapağı yoktu. Haydi onu da biz yapalım”* der ve çocukları çalışma masalarına yönlendirir. Herkes hikayeye yeni bir kapak hazırlar. Çocuklardan hikayeye yeni bir isim bulmaları istenir. Eğitimci gerekli yerlerde yönlendirmeler yaparak çocuklara yardımcı olur.

DEĞERLENDİRME

1. Sen olsan hikayeye ne isim verirdin?
2. Hikayede en sevdiğin kısım hangisiydi? Neden?
3. Hikayede en sevmediğin kısım hangisiydi? Neden?

ETKİNLİK PLANI 9

Mevsimler

Etkinlik Alanı: Türkçe, Müzik, Oyun

Materyaller: Hikaye kitabı (Mevsimler-Duru ile Doruk)

Sözcükler: Mevsim, sahlep, boza, kış, sonbahar, yaz, kızak, ilkbahar, çayır, sıcak-soğuk, yakın-uzak.

Yöntem ve Teknikler: soru cevap, oyun, diyaloga dayalı okuma

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Kazanımlar

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır.

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar.

Dil Kazanımları

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

Göstergeleri: Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar.

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar.

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.

Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim Ortamlarının Hazırlanması: Çocuk sayısı kadar sandalye veya minder, yarım daire oluşturacak şekilde çocukların oturması için düzenlenir. Hikaye ile ilgili sorular önceden hikaye kitabının ilgili sayfalarına yapışkan notlar yardımıyla yapıştırılır.

Uygulama süreci: Çocuklar, hikaye dinlemek için yarım daire şeklinde oluşturulmuş sandalye veya minderlere otururlar. Eğitimci tüm çocukların yüzünü görebileceği şekilde oturur. Okunacak kitap ortaya konulur ve tüm sınıfın kitabı görebilmesi sağlanır.

Çocuklara hikaye kitabının kapağı gösterilir. Kitabın kapağı ile ilgili sorular sorulur: “*Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir? Tahmininiz var mı? Kahramanı kim olabilir?*” gibi sorular yöneltilir. Çocuklar kitapla ilgili tahminlerini paylaştıktan sonra kitap okunmaya başlanır. Kitap okunurken çocuklara kitaptaki görsellerle ilgili ve kitapta anlatılanlarla ilgili tahmin, görsel okuma ve kısa yanıtlı sorular sorulmaya devam edilir. Çocukların sorulara verdikleri cevaplar eğitimci tarafından genişletilir. “*Resimde neler görüyorsunuz? Sizce resimdeki mevsim hangisi? Resimde hangi hayvanları görüyorsunuz? Resimde size yakın kaç kuzu, uzak kaç kuzu var?*” gibi sorular sorulur.

Eğitimci kitap okumayı bitirdikten sonra çocuklara mevsimlerle ilgili “*Elbiselerim*” isimli şarkıyı öğretir ve beraber söylerler. Ardından bu şarkı eşliğinde sandalye kapmaca oynanır.

DEĞERLENDİRME

1. Duru en çok hangi mevsimi seviyormuş?
2. Senin en sevdiğin mevsim hangisidir? Neden?

ETKİNLİK PLANI 10

Mevsimler Yarışması

Etkinlik Alanı: Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık, Sanat

Materyaller: Hikaye kitabı (Mevsimler), boyalar, resim kağıdı, fon karton, yapıştırıcı, mevsimlerle ilgili küçük resimler, şemsiye, bere, güneş gözlüğü, yağmurluk, şal, güneş kremi, şapka

Sözcük ve Kavramlar: mevsim, sahlep, boza, kış, sonbahar, yaz, kızılk, ilkbahar, çayır, sıcak-soğuk

Yöntem ve Teknikler: soru cevap, grup çalışması, diyaloga dayalı okuma

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

Dil Gelişim Kazanımları

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.

Kazanım 7. Dinlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinledikleri hakkında yorum yapar.

Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanımları

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.

Kazanım15. Kendine güvenir.

Göstergeleri: Grup önünde kendini ifade eder.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim ortamının hazırlanması: Hikaye dinlerken kullanılmak üzere yarım daire şeklinde oluşturulmuş sandalye veya minderler hazırlanır. Hikaye esnasında çocuklara sorulması planlanan sorular yazılarak yapışkan notlar yardımıyla ilgili sayfalara yapıştırılırlar.

Uygulama süreci: Eğitimi, “*Oynamak isteyen elime mum diksin, haydi gelip elime dokun.*” diye şarkı söyleyerek çocukların dikkatini çeker. Tüm çocuklar, eğitimin eline dokunduğunda, çocuklardan biraz geriye doğru açılmaları ve oturmaları istenir. Okunacak kitap çıkarılır ve çocuklara sorulur: “*Kitabı hatırladınız mı çocuklar? Kitabın adı neydi?*” gibi sorularla kitaba giriş yapılır.

Okuma boyunca hatırlamaya yönelik sorular ve açık uçlu sorular sorulur. Çocukların yanıtları genişletilir. Okuma süresince “*Yaz mevsiminde ne gibi değişiklikler olur? Resimdeki yapraklar ne renk? (sonbahar), Kışın ısınmak için ne kullanırız? Siz evinizde ne ile ısınıyorsunuz? İlkbaharda doğada ne gibi değişiklikler olur? Kışın oynanabilecek oyunlar nelerdir?*” gibi sorular olabilir. Kitapta geçen kelimelerle ilgili sohbet edilir. “*Kızak, sahlep, boza ...*” gibi kelimelere vurgu yapmak için ilgili sorular sorulur: “*Kışın sahlep ve boza içeriz, peki yazın ne içeriz? Sahlep neden yapılır?*” gibi. Cevaplar dinlenir ve kelimelerle ilgili konuşulur. Çocukların yanıtlarına göre soru eklenip çıkarılabilir.

Hikaye sonrası çocuklar çalışma masalarına yönlendirilir. Sınıf dört gruba ayrılır. Her grup bir mevsimi temsil etmek üzere seçilir. Her gruba istediği renk fon karton verilir ve ilkbahar, yaz, sonbahar, kış olmak üzere her grup istediği mevsimi seçer. Fon kartonun üzerine grubun temsil ettiği mevsimin adı yazılır. Mevsimler yarışmasının kuralları çocuklara anlatılır. Her grup kendi kartonunu kendi mevsimiyle ilgili tamamlar. Eğitimi önceden getirdiği her mevsime ilişkin resimleri ve nesneleri

(güneş gözlüğü, güneş kremi, mayo, bere, atkı, şemsiye, yağmurluk...) çocukların da katılımıyla ilgili oldukları mevsimlerle ilişkilendirerek dağıtır. Çocuklar çalışmalarını tamamladıktan sonra her grup kartonlarını sınıfa göstererek ve nesneleri kullanarak ilgili mevsimi anlatır. Sırayla tüm gruplar anlatır. Jüri olan eğitimci de tüm mevsimleri beğenir. Yarışmayı tüm mevsimler ve tüm gruplar kazanır.

DEĞERLENDİRME

1. Kitapta en beğendiğin bölüm hangisiydi? Neden?
2. Hikayede en beğenmediğin bölüm hangisiydi? Sen olsaydın o bölümü nasıl yazardın?
3. Bu kitabın yazarı sen olsaydın kitabına ne isim verirdin?

ETKİNLİK PLANI 11

Küçük Kitap Kurtları

Etkinlik Alanı: Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık

Materyaller: Hikaye kitapları (İzini Arayan Salyangoz, Uçmaktan Korkan Uğur Böceği, Keçi ile Eşek ve Mevsimler), hediye paketi, çalışma kağıtları, dolgu oyuncaklar, boyalar, resimler, yapıştırıcı, makas.

Yöntem ve Teknikler: Küçük grup çalışması, hikaye haritası, diyaloga dayalı okuma

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanımları

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.

Göstergeleri: Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.

Kazanım 15. Kendine güvenir.

Göstergeleri: Grup önünde kendini ifade eder.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim ortamlarının hazırlanması: Sınıf grup çalışması yapılacağı hakkında önceden bilgilendirilir ve dört gruba ayrılır. Sınıftaki sandalye ve masalar da grup çalışmasına uygun şekilde hazırlanır.

Uygulama süreci: Eğitimci elinde büyük bir hediye paketi ile gelir ve dikkati çeker. Hediye paketinin içinde şimdiye kadar okudukları dört hikaye kitabı ve kitapları temsil eden resimler ve materyaller vardır (Keçi, salyangoz, uğur böceği ve kardan adam dolgu oyuncakları).

Her grup bir hikaye kitabı seçer. Gruptakiler o hikaye kitabı ile ilgili resimleri, materyalleri ve kitabını alır. Öğretmenin rehberliğinde her grup hikaye haritasını tamamlar. Çalışmada grupça tek bir hikaye haritası hazırlanabileceği gibi; her gruptaki

her birey bireysel olarak hikaye haritasını da hazırlayabilir (Çocukların hazır bulunuşluğuna göre karar verilir.)

Hikaye haritasında; hikayenin kahramanı, hikayenin konusu, hikayenin sonu ve hikayedeki en sevdiğim bölüm olmak üzere tamamlanması gereken 4 başlık yer almaktadır.

DEĞERLENDİRME

Çalışmasını tamamlayan her grup sırayla diğer arkadaşlarına sunarak hikayesini anlatır.

Hikaye haritaları:

ETKİNLİK PLANI 12

Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?

Etkinlik Alanı: Türkçe, Sanat, Fen

Materyaller: Hikaye kitabı (Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?), kutuplarda yaşayan hayvanların resimleri, yer küre modeli, makas, yapıştırıcı, renkli kartonlar.

Sözcükler ve Kavramlar: albatros, roket, astronot, uzay, yıldız, yanıt, soluk soluğa, iglo, kement, yüksek-alçak

Yöntem ve Teknikler: diyaloga dayalı okuma, oyun

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır.

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar.

Dil Gelişim Kazanımları

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.

Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim Ortamlarının Hazırlanması: Yer küre modeli önceden sınıfın görülebilir bir yerine konulur. Maske yapımı için gerekli malzemelerin tam olması sağlanır. Maskelerle yapılacak dans için önceden müziklerin ayarlanması yapılır. Hikaye ile ilgili sorular hikaye kitabının ilgili sayfalarına yapışkan notlar yardımıyla yapıştırılır.

Uygulama Süreci: Hikaye etkinliğine geçileceği çocuklara söylenerek, sınıfın hikaye okuma düzeninde yerini alması sağlanır. Eğitimci önceden sınıfa getirdiği yer

küreyi çocuklara gösterir. Beraber yer küre incelenir. Sorular sorulur, açıklamalar yapılır. Yer kürenin iki tane kutbu olduğu gösterilir. Kuzey Kutbu'nda ve Güney Kutbu'nda yaşayan hayvanların resimleri gösterilir ve resimler incelenir. Resimlerde yer alan penguenlerle ilgili konuşulduktan sonra hikayenin kapağı çocuklara gösterilir. Eğitimci çocuklara “*Sizce bu kitap ne anlatıyor?*” diye sorar. Çocuklar kitapla ilgili tahminlerini paylaştıktan sonra kitap okunmaya başlanır. Kitap okunurken çocuklara kitaptaki görsellerle ilgili ve kitapta anlatılanlarla ilgili sorular sorulmaya devam edilir. “*Penguen kuşla ne konuşuyor olabilir? Astronotun bindiği şey nedir?*” gibi kısa yanıtli sorular sorulur.

Hikaye okunduktan sonra çocuklar çalışma masalarına yönlendirilir. Çocuklarla beraber penguen maskeleri yapılır. Maske için gerekli malzemeler çocuklara verilir. Makasla kesme ve yapıştırma faaliyetleri sonunda maskeler yapılır. Yapılan penguen maskeleri kafalara takılır. Sınıfta herkes maskesini takarak, öğretmenin açtığı müzik eşliğinde penguen dansı yapar.

DEĞERLENDİRME

- 1.Penguen Pipkin'in aklındaki soru neydi? Yanıtını öğrenebildi mi?
- 2.Penguen Pipkin'in gökyüzüne yaptığı yolculukta kimler ona eşlik ediyordu?

AİLE KATILIMI

Aile katılımı olarak ailelere haber notu gönderilir:

Sevgili Veli,

Bugün çocuklarla “Gökyüzü Ne Kadar Yüksek” isimli bir hikaye okuduk. Siz de geceleri çocuğunuzla beraber gökyüzünü gözlemleyip, gözlem sonuçlarınızı not edebilirsiniz.

ETKİNLİK PLANI 13

Penguen Kardeşler

Etkinlik Alanı: Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık

Materyaller: Hikaye Kitabı (Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?), okuma-yazmaya hazırlık çalışma kağıtları, parmak kuklaları(penguenler).

Sözcükler ve Kavramlar: albatros, roket, astronot, uzay, yanıt, iglo, kement, yüksek-alçak

Yöntem ve Teknikler: diyaloga dayalı okuma

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

Dil Gelişim Kazanımları

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.

Kazanım 7. Dinlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinledikleri hakkında yorum yapar.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim Ortamlarının Hazırlanması: Hikaye sonrası çocuklara verilecek okuma-yazmaya hazırlık çalışma sayfaları önceden renkli fotokopi çekilerek hazırlanır. Parmak oyununda kullanılması için önceden beş adet penguen parmak kuklası hazırlanır.

Uygulama süreci: Eğitimci hikaye etkinliğine geçileceğini belirterek çocuklara okuma düzeni almaları gerektiğini hatırlatır. Hikaye okuma düzeni alınır. Çocukların dikkatini çekmek için penguenlerle ilgili bir parmak oyunu oynanır.

BEŞ KÜÇÜK PENGUEN KARDEŞ (PARMAK OYUNU)

Sağ elin beş parmağı avuç içinde olmak koşuluyla sağ el ile yumruk yapılır.

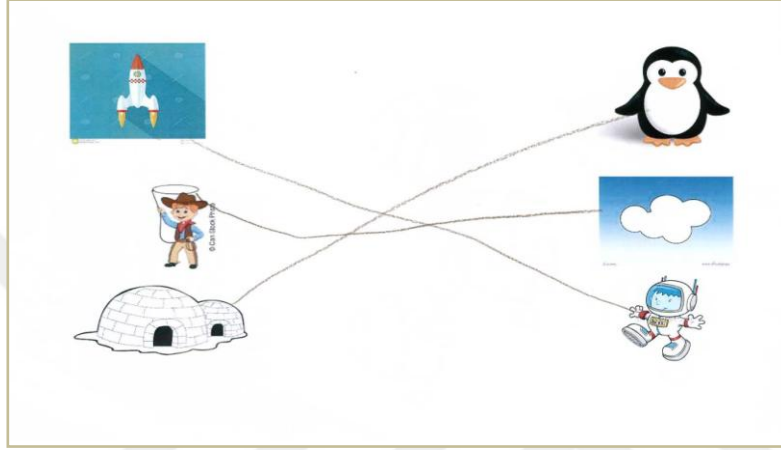
Beş küçük penguen kardeş varmış; mışıl mışıl uyuyorlarmış.

Sabah olmuş. En küçük penguen kardeş uykusundan uyanmış:

- Günaydın kardeşlerim (Küçük kaldırılır ve oynatılır.)
- İkinci küçük penguen kardeş uykudan uyanmış
- Günaydın kardeşlerim (Yüzük parmağı oynatılır.)
- Üçüncü küçük penguen kardeş uykudan uyanmış
- Günaydın kardeşlerim (Orta parmak kaldırılır ve oynatılır.)
- Dördüncü küçük kardeş uykudan uyanmış
- Günaydın kardeşlerim (İşaret parmağı kaldırılır ve oynatılır.)
- Beşinci küçük penguen kardeş uykudan uyanmış
- Günaydın kardeşlerim (Baş parmak kaldırılır ve oynatılır.)
- Bunların hepsi hemen koş koş kahvaltı masasını hazırladılar (Beş parmak sol elin üzerinde oynatılır.)
- Hemen karınlarını doyurdular. Sonra birer biber hepsi denize yüzmeye gittiler (Bütün parmaklar yukarı kaldırılır.)

Parmak oyununun ardından kitap okumaya geçilir. Çocuklara hikayenin adını hatırlayan olup olmadığı sorulur. İkinci okumada kelimelerin fazlaca üstünde durulur. *“Kement” ne amaçla kullanılır? Kementi başka ne amaçla kullanabiliriz? “Albatros” nasıl bir kuştur? Daha önce gördüğün hangi kuşa benziyor? Astronot olup uzaya gitsen yanında kimi götürürdün? Neden? Bir penguenin evini “İglo”yu ziyaret etsen ona ne hediye götürürdün? Sıcak hava balonuna binsen nereye gitmek isterdin? Neden?* gibi açık uçlu sorular sorulur. Sorulara verilen cevaplara göre kelimelere vurgu yapılır ve kelimelerle ilgili sohbet edilir. Çocukların verdikleri cevaplar genişletilir.

Hikaye sonrası öğrenilen yeni kelimelerin pekiştirilmesini sağlamak için okuma -yazmaya hazırlık çalışma sayfaları yaptırılır. Pengueni igloya; astronotu roketine; kementi buluta (kitapta geçen örnek gibi) götüren kesik çizgileri tamamlama çalışma kağıdı çocuklara dağıtılır Yönergelere uygun olarak çalışma gerçekleştirilir. Gerekli durumlarda çocuklara rehberlik edilir.



Not: Meraklı Minik (2015,Tübitak yayınları) dergisinden alınmıştır.

DEĞERLENDİRME

1. Bu öyküden neler öğrendin?
- 2.Gökyüzünde seyahat etmek için hangi araçlar kullanılabilir?

ETKİNLİK PLANI 14

Penguen Pipkin'in Rüyası

Etkinlik Alanı: Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık

Materyaller: Hikaye Kitabı (Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?), boyalar, resim kağıtları

Sözcükler ve Kavramlar: albatros, roket, astronot, uzay, yıldız, yanıt, yüksek, iglo

Yöntem ve Teknikler: diyaloga dayalı okuma

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanımları

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.

ÖĞRENME SÜRECİ

Uygulama Süreci: Eğitimci çocukları minderlere oturtur. Okunacak kitap ortaya konulur ve tüm sınıfın kitabı görebilmesi sağlanır. Hikaye öncesinde “Sizin aklınıza da (Penguen Pipkin gibi) sorular takılıyor mu? Bu soruların yanıtlarını nasıl öğreniyorsunuz? Yanıtları nereden öğrenebiliriz?” gibi sorular sorularak sohbet edilir ve aşağıdaki şiir okunur:

MERAKLIYIM SORUYORUM

Penguenim, meraklıyım

Sorular var aklımda

Yanıtlarsa gizlidir

Kitapların arasında.

"Bu ne?" diye sorarsam,

Kızmayın bana e mi?

Soru sormayan çocuk,
Akıllı olamaz ki!

Eğitimci “*Kitaptaki penguenin aklındaki soru neydi? Hatırlıyor musunuz?*” diye sorarak kitaba giriş yapar. “Bugün bu hikayeyi son defa okuyacağız, ama bu sefer sizin okumanızı istiyorum.” diye vurgular. Çocukların aktif olduğu şekilde hikaye okunur. Eğitimci, çocukların aktif olmasına fırsat tanıyarak, dinleyici rolü üstlenir. Üçüncü okuma sırasında çocuklara hikayeyi günlük yaşamla ilişkilendirmesini sağlayıcı ve üst düzey düşünmeye sevk edici sorular sorulur. “*Sizin kafanıza sorular takıldığında ne yapıyorsunuz? Siz hiç uçan bir taşıta bindiniz mi? Neler hissettiniz? İnsanlar uçabilir mi? Neden? Eğer uçabilseydiniz nereye uçmak isterdiniz? Neden? Kitapta gökyüzünde uçan hangi nesneler yer alıyordu? Bunların dışında senin bildiğin uçan neler var?*” gibi sorular sorulur.

Hikaye okunduktan sonra çocuklar çalışma masalarına yönlendirilir. “*Hikayemizin sonunda Pipkin uyuyordu. Acaba rüyasında ne görüyor? Haydi hayal edip resmedelim*” denir. Çocuklar resimlerini tamamlarlar. Resmini tamamlayan çocuk çizdiklerini anlatır.

DEĞERLENDİRME

1. Hikayedeki penguenin yerinde sen olsaydın başka neler yapardın?
2. Hikaye ile ilgili en beğendiğin bölüm hangisiydi? Neden?
3. Hikayede en beğenmediğin bölümler nelerdi? Neden?

ETKİNLİK PLANI 15

Bobo ve Tırtıl Arkadaşı

Etkinlik Alanı: Türkçe, Sanat, Fen

Materyaller: Hikaye kitabı (Bobo ve Tırtıl Arkadaşı), renkli kartonlar, yapıştırıcı, suluboya, makas, makarnalar (burgu, mantı, kelebek), suluboya ya da guaj boya, fırça

Sözcükler: Koza, tırtıl, kır, polen, arı, anten, kanat

Yöntem ve Teknikler: diyaloga dayalı okuma, oyun

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri: Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

Dil Gelişim Kazanımları

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim Ortamlarının Hazırlanması: Hikaye ile ilgili sorular kitabın ilgili sayfalarına yapışkan notlar yardımıyla yapıştırılır. Makarnalar ve boyalar önceden hazırlanır.

Uygulama süreci: Çocuklar, hikaye dinlemek için yarım daire şeklinde oluşturulmuş sandalye veya minderlere otururlar. Okunacak kitap ortaya konur ve tüm sınıfın kitabı görebilmesi sağlanır. Önce beraber bir parmak oyunu oynanır.

TİRTİL (Parmak Oyunu)

Tırtılın bir gün canı sıkılmış

Başlamış ağaca çıkmaya (parmaklar kolun üzerinde yürütülür)

Tıkır da tıkır, tıkır da tıkır

Tırtılın karnı çok acıkmış

Kopartmış oradan bir yaprak (Koparıp yeme hareketi yapılır)

Başlamış yemeye

Çıtır da çıtır, çıtır da çıtır

Tırtıl bir şarkı sesi duymuş

Başlamış oynamaya (Oynama hareketi yapılır)

Şıkır da şıkır, şıkır da şıkır

Eğitimci, parmak oyunu ile dikkati çektikten sonra “*Bakalım kitabımızdaki tırtıl neler yapıyormuş?*” diyerek kitaba geçer. Kitabın kapağı ile ilgili sohbet edilir. “*Kapakta neler görüyorsunuz? Sizce bu kitap ne ile ilgili olabilir?*” gibi tahmin soruları sorulur. Çocukların tahminleri dinlendikten sonra kitap okunmaya başlanır. Okuma boyunca sorular sorulur: “*Bobo’nun kafasına ağaçtan.....düşmüştür*” ifadesindeki boşluğu doldurmaları istenir. “*Bobo’nun altında oturduğu ağaç ne ağacıdır? Resimde, Bobo ve ailesi ne yapıyor? Tırtılın etrafına ördüğü şeyin adı neydi? Bobo’nun çizdiği kelebek resminde hangi renkleri görüyorsunuz?*” gibi sorular sorulur.

Hikaye sonrasında, çocuklar etkinlik masalarına yönlendirilir ve yapılacaklar hakkında bilgilendirme yapılır (Etkinlik masalarına makarnalar, yapıştırıcılar ve suluboyalar önceden hazırlanmıştır). Çocuklar okuduğumuz kitapta tırtılın başına neler geliyordu? diye sorularak konu hatırlatılır.

Çocuklara “masadaki makarnalardan en çok hangisi tırtıla benziyor?” diye sorularak çocukların burgu makarnayı seçmeleri beklenir. Burgu makarna tırtıl olmak üzere boyanır ve kurumaya bırakılır. Sonra “kozaya hangi makarnaya benziyor?” diye sorularak “Tırtılımız kozasını ördü, haydi onu da boyayalım ve tırtılın yanına koyalım.”denir. Mantı makarna da koza olarak boyanır. Son olarak kelebek makarna da seçilerek aynı şekilde boyanır. Boyalar kurduğunda tırtıl, koza ve kelebek makarnalar

bir fon kartona yapıştırılır. Çalışma bittiğinde herkes kendi çalışmasını arkadaşlarına gösterip anlatır.

DEĞERLENDİRME

1. Kelebek büyüyene kadar başından neler geçiyormuş?
2. Bu hikayede en çok ne ilgini çekti? Neden?
3. Hikayenin kapağına bakıp tahminde bulunurken neler hissettin?
4. Kitapla ilgili yaptığın tahmin tuttu mu? (Gerçekle tahmini karşılaştırma)

AİLE KATILIMI

Velilere bilgilendirme yapılır.

Sevgili veli,

Bugün okulda çocuklarla beraber kelebeğin oluşumu hakkında konuşuldu. Siz de çocuğunuzla beraber; büyürken yaşanan değişimlere örnek olarak çocuğunuzun 3 ay, 1 yaş, 2 yaş, 3 yaş gibi farklı fotoğraflarını inceleyebilir ve büyürken kendisinin yaşadığı değişiklikleri fark etmesini sağlayabilirsiniz.

ETKİNLİK PLANI 16

Kelebekler Ülkesi

Etkinlik Alanı: Türkçe, Müzik, Drama

Materyaller: Hikaye kitabı (Bobo ve Tırtıl Arkadaşı), boyalar, resim kağıdı, mukavva, karton kutu, yüz boyama boyaları

Sözcükler: koza, tırtıl, kır, polen, arı, anten, kanat

Yöntem ve Teknikler: diyaloga dayalı okuma, scamper, drama, oyun

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.

Dil Gelişim Kazanımları

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar.

Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Dinledikleri/izlediklerini drama yoluyla sergiler.

Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanımları

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim Ortamlarının Hazırlanması: Sandalye veya minderler yarım daire şeklinde düzenlenir. Hikaye esnasında çocuklara sorulması planlanan sorular yazılarak yapışkan notlar yardımıyla ilgili sayfalara yapıştırılır. Drama için gerekli malzemeler ve kostümler önceden hazırlanır. Hikaye esnasında çocuklara sorulması planlanan sorular yazılarak yapışkan notlar yardımıyla ilgili sayfalara yapıştırılır.

Uygulama süreci: Çocuklar, hikaye dinlemek için yarım daire şeklinde oluşturulmuş sandalye veya minderlere otururlar. Eğitimci de ortaya oturur. Çocukların, kitabın görsellerini görebilmeleri sağlanır. *“Kitabın adı neydi, hatırlayan var mı? Bu kitabı siz yazsaydınız ismini ne koyardınız?”* gibi sorular sorulur. Çocukların cevapları genişletilir. Okuma sırasında sorular sorulmaya devam edilir: *“Tırtıl, Bobo’ya neler söyledi? Bobo, tırtılın neden kendini tanıyamayacağını düşünüyor? Arı ve kelebeklerin ortak özellikleri nelerdir? Eğer siz uçabilseydiniz nereye uçmak isterdiniz? Neden?”* gibi. Kelimelere vurgu yapmak için kelimelerle ilgili sohbet edilir. *“Siz hiç kırlara gittiniz mi? Arı ve kelebeklerinkafalarında iki tane olan şeyin adı nedir?”* gibi kelimelere ilişkin de sorular sorulur. İkinci okumadan itibaren çocuklara hikayeyi günlük yaşamla ilişkilendirmesini sağlayıcı ve üst düzey düşünmeye sevk edici sorular sorulabilir: *“Etrafınızdagördüğünüz kelebek gibi uçan başka hangi böcekler var? Siz hiç ailenizle pikniğe gidiyor musunuz? Piknikte neler görüyorsunuz, hangi böcekleri görüyorsunuz? Sabah kahvaltıda neler yersiniz? Arılar olmasaydı ne olurdu?”* gibi.

Hikaye sonrası eğitimci, bir kelebek ülkesi kurmak istediğini ve ülkedeki her kelebeğin bu ülkede doğması gerektiğini söyler. Kelebek ülkesi kurmak için nelere ihtiyacı olduğu konuşulur. Koza görevi görebilecek kutular, sanat çalışmalarında hazırlanmış kanatlar, üzerlerine konmak için çiçekler, fon kartonlara hazırlanır. Fon kartonlarından hazırlanan çiçekler sınıfın uygun yerlerine serpilir. Çocuklar uçuş sırasında bu çiçekleri kullanacaklardır. Kozalar için karton kutular konulur. Kelebek ülkesi için gerekli hazırlıklar tamamlandığında eğitimci, her bir çocuğun başına eli ile dokunur. Eğitimcinin dokunduğu çocuk kozasına girer ve kıvrılır. Açılan hafif müzik eşliğinde çocuklar önce tırtıl gibi sürünerek dans etmeye başlarlar. Eğitimcinin başına

dokunduğu çocuk, kelebek kanatlarını takarak kozadan çıkar ve uçuş hareketleriyle dans etmeye başlar. Uçuş kelebekler çarpışmamak için, yerlere bırakılmış çiçekler üzerinde zıplayarak uçarlar. Kelebeklerin uçuşları, farklı durum örnekleri verilerek yönlendirilir. Örnek olarak; kozadan çıkmaya çalışan kelebekler, kozadan çıkan kelebekler, yağmur başladı, yağmurda uçuş kelebekler...Çok sıcak bir havada uçuş kelebek, susamış kelebek, acıkmış kelebek, çiçek arayan kelebek, çiçeği bulduğunda sevinen kelebekler gibi durumlar eğitimci tarafından uygun ses tonu ile verilerek çocukların yönergelerle uygun dans etmelerine ve ortamda uçuşmalarına fırsat verilir.

Dansın sonunda eğitimcinin yönergesiyle her kelebek bir çiçek üzerine konarak yere oturur. Eğitimci sorular sorar:

- 1.Kelebek ülkesinde dans ederken nerelere gittiniz?
- 2.Uçuşken nerelerde zorlandınız?
- 3.Kozada iken neler hissettiniz?
- 4.Kozadan çıkmasaydınız neler hissederdiniz?
- 5.İkiz ancak birbirinize yapışık kelebekler olsaydınız kozadan çıkmak için neler yapardınız?
- 6.Kelebek olmak size nasıl hissettirdi?

Not: Drama etkinliği hazırlanırken “F. Alisinanoğlu ve S.Özbey (2006) Okul Öncesi Eğitim Planlarım” kitabından alıntı yapılmıştır.

DEĞERLENDİRME

1. Sen bir kelebek olsan nerede yaşamak isterdin? Neden?
2. Drama etkinliği sırasında en sevdiğin ve en sevmediğin bölümler nelerdi?
3. Doğada, kelebeklerden başka hangi canlılar ilgini çeker? Doğadaki canlıların bize ne gibi faydaları vardır? Onlar olmasa ne olurdu?

Not: Bu hikayenin üçüncü okunması sırasında etkinlik planı 21 uygulanmıştır.

ETKİNLİK PLANI 17

Sarı Yumak Yüzme Öğreniyor

Etkinlik Alanı: Türkçe, Okumaya Yazmaya Hazırlık, Fen

Materyaller: Hikaye kitabı (Sarı Yumak Yüzme Öğreniyor), çörek yapımı için gerekli malzemeler (un, kabartma tozu, yumurta, yağ...)

Sözcükler ve Kavramlar: Çörek, yüzme, kuzen, misafir

Yöntem ve Teknikler: diyaloga dayalı okuma

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri: Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

Dil Gelişimi Kazanımları

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

Göstergeleri: Düz cümle, olumsuz cümle ve birleşik cümle kurar.

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.

Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim Ortamlarının Hazırlanması: Çocuk sayısı kadar sandalye veya minder, yarım daire oluşturacak şekilde çocukların oturması için düzenlenir. Hikaye ile ilgili sorular, hikaye kitabının ilgili sayfalarına yapışkan notlar yardımıyla önceden yapıştırılır. Çörek yapımı için gerekli tüm araç gereç ve malzemeler eğitimci tarafından önceden hazırlanır.

Uygulama süreci: Çocuklar, hikaye dinlemek için yarım daire şeklinde oluşturulmuş sandalye veya minderlere otururlar. Eğitimci tüm çocukların yüzünü

görebileceği şekilde oturur. Okunacak kitap ortaya konur ve tüm çocukların kitabı görebilmesi sağlanır. Önce beraber tekerleme söylenir. Tekerleme söylenirken hayvanların hareketleri taklit edilir.

Tekerleme:

Solucan Kıpırdar

Böcek İki Yana Sallanır

Kuş Uçar

Tavşan Hoplar

At Koşar

Balık Yüzer

Kanguru Sıçrar

Salyangoz Sürünür

Ama Ben Yürürüm

Sandalyeme Otururum ve Hikayemi Dinlerim.

Eğitimci, “*Çocuklar bakalım bizim hikayemizde hangi hayvanlar var?*” diyerek kitaba dikkat çeker. Çocuklara, hikaye kitabının kapağı gösterilir ve kapakla ilgili sorular sorulur: *Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir? Kahramanı kim olabilir?...gibi sorular yöneltilir. Çocuklar kitapla ilgili tahminlerini paylaştıktan sonra kitap okunmaya başlanır. Kitap okunurken, çocuklara kitaptaki görsellerle ve kitapta anlatılanlarla ilgili tahmin, görsel okuma ve kısa yanıtlı sorular sorulmaya devam edilir: Resimde neler görüyorsunuz? Sarı Yumak’ın annesi misafirlere ne pişiriyordu?*

Okuma sonrası sınıfta, çocuklarla beraber çörek pişirilir. Çörek yapımında hangi malzemelerin kullanıldığı konuşulur. Gerekli malzemeler kullanılarak sınıfa getirilerek çörek hamuru beraber hazırlanır. Her çocuktan, bir adet çöreğe şekil vermesi istenir.

DEĞERLENDİRME

1. Sarı Yumak’ın annesi misafirlere ne pişiriyordu?
2. Çörek yaparken hangi malzemeleri kullandık?
3. Sarı Yumak neden korkuyordu?

ETKİNLİK PLANI 18

Küçük Yazarlar

Etkinlik Alanı: Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık

Materyaller: Hikaye kitabı (Sarı Yumak Yüzme Öğreniyor), resim kağıdı, boyalar

Sözcükler-Kavramlar: Çörek, yüzme, kuzen, misafir

Yöntem ve Teknikler: Soru cevap, diyaloga dayalı okuma, hikaye tamamlama

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Dil Gelişim Kazanımları

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

Göstergeleri: Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı sözcükleri kullanır. Eş anlamlı sözcükleri kullanır.

Kazanım 7. Dinlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri: Dinledikleri hakkında yorum yapar.

Sosyal Duygusal Gelişim Kazanımlar

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim ortamının hazırlanması: Yarım daire şeklinde oluşturulmuş sandalye veya minderler hazırlanır. Hikaye esnasında çocuklara sorulması düşünülen sorular yazılarak yapışkan notlar yardımıyla ilgili sayfalara yapıştırılırlar.

Uygulama süreci: Eğitimci, “*Oynamak isteyen elime mum diksin, haydi gelip elime dokunun.*” diyerek çocukların dikkatini çeker. Tüm çocuklar, eğitimcinin eline dokunduğunda, çocuklardan biraz geriye doğru açılmaları ve oturmaları istenir. Okunacak kitap çıkarılır ve çocuklara sorulan, “*Kitabı hatırladınız mı çocuklar?*”

Kitabın adı neydi?” gibi sorularla kitaba giriş yapılır. İkinci okumada 5N1K soruları ve açık uçlu sorular sorulur: *“Sen olsan bu hikayenin adını ne koyardın? Annenin pişirdiği çörek neliydi? Senin de kuzenin var mı? Kuzen kime denir?”*. Eş anlamlı kelimeler hakkında konuşulur. Eş anlamlı misafir ve konuk sözcükleri vurgulanır.

Eğitimci, kitabı bitirdikten sonra çocukları etkinlik masalarına yönlendirir. Çocuklara *“Sizce hikayenin devamında ne olmuştur”* diye sorar ve çocuklardan hikayenin devamını resmetmelerini ister. Çocuklar resimleri tamamladıktan sonra, oluşturdukları hikayeyi anlatırlar.

DEĞERLENDİRME

1. Kuzeni Sarı Yumak’a ne öğretiyordu? Size yüzmeyi kim öğretti?
2. Hikayenin devamında sizce ne olmuş olabilir?

Not: Bu hikayenin üçüncü okunması sırasında etkinlik planı 21 uygulanmıştır.

ETKİNLİK PLANI 19

Küçük Kanguru Büyüyor

Etkinlik Alanı: Türkçe, Matematik

Materyaller: Hikaye Kitabı (Küçük Kanguru Büyüyor), cetvel, etkinlik kağıtları, boya kalemleri

Sözcük ve Kavramlar: Kese, karış, köprü, mesafe, ırmak, uzun-kısa, yakın-uzak

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap, diyaloga dayalı okuma

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 11. Nesneleri ölçer.

Göstergeleri: Standart olmayan birimlerle ölçer. Ölçme sonucunu söyler. Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır. Standart ölçme araçlarının neler olduğunu söyler.

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

Dil Gelişim Kazanımları

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.

Motor Gelişim İle İlgili Kazanımlar

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Göstergeleri: Çizgileri istenilen nitelikte çizer.(Elini kağıda koyarak karışını çizer.)

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim Ortamlarının Hazırlanması: Çocuk sayısı kadar sandalye veya minder, yarım daire oluşturacak şekilde çocukların oturması için düzenlenir. Hikaye ile ilgili

sorular önceden hikaye kitabının ilgili sayfalarına yapışkan notlar yardımıyla yapıştırılır.

Uygulama süreci: Çocuklar, hikaye dinlemek için yarım daire şeklinde oluşturulmuş sandalye veya minderlere otururlar. Eğitimci tüm çocukların yüzünü görebileceği şekilde oturur. Okunacak kitap ortaya konulur ve tüm sınıfın kitabı görebilmesi sağlanır. Önce beraber bir tekerleme söylenir. Tekerleme söylenirken hayvanların hareketleri taklit edilir.

Tekerleme:

Solucan Kıpırdar

Böcek İki Yana Sallanır.

Kuş Uçar

Tavşan Hoplar

At Koşar

Balık Yüzer

Kanguru Sıçrar

Salyangoz Sürünür

Ama Ben Yürürüm.

Sandalyeme Otururum ve Hikayemi Dinlerim.

Eğitimci “*Çocuklar bakalım bizim hikayemizde hangi hayvanlar var?*” diyerek kitaba dikkat çeker. Çocuklara hikaye kitabının kapağı gösterilir ve kapakla ilgili sorular sorulur: “*Sizce bu kitap ne anlatıyor olabilir? Kahramanı kim olabilir?*” gibi sorular yöneltir. Çocuklar kitapla ilgili tahminlerini paylaştıktan sonra kitap okunmaya başlanır. Kitap okunurken çocuklara kitaptaki görsellerle ilgili ve kitapta anlatılanlarla ilgili tahmin, görsel okuma ve kısa yanıtlı sorular sorulmaya devam edilir. *Kanguru yavrusunu nasıl taşıyor? Bu köprüye ne olmuş? Köprü neden yıkılmış olabilir?* gibi sorular sorulur.

Eğitimci kitabı bitirdikten sonra çocuklar etkinlik masalarına yönlendirilir. Çocuklarla beraber hikayenin kahramanları hakkında sohbet edilir. “*Karışımı*

ölçüyorum” matematik etkinliği yapılır. Tüm çocuklar karışlarını kağıda çizerler sonra da cetvel yardımı ile ölçerler. En uzun ve en kısa karışı olanlar belirlenir. Karışlar büyükten küçüğe sıralanır. Sınıftaki eşyaların uzunlukları da karış kullanılarak ölçülebilir. Karış gibi adımın da standart olmayan bir ölçme birimi olduğunu vurgu yapılır. Adım kullanılarak sınıfın uzunluğu da ölçülebilir.

DEĞERLENDİRME

1. Annesi küçük kanguruya ne öğretti?
2. Bu hikayede en çok ilgini ne çekti? Neden?
3. Kitabın görselleri arasında en beğendiğin hangisi oldu? Neden?
4. Karışını cetvelle ölçtüğünde kaç cm. geldi? Cetvelle bir şeyler ölçmek hoşuna gitti mi?

AİLE KATILIMI

Ailelere haber mektubu gönderilir:

Sevgili veli,

Bugün çocuklarla okulda standart olmayan ölçme birimleri (karış, adım...vb.) hakkında konuştuk. Sizler de evde çocuğunuzla beraber karış ya da adımınızı kullanarak farklı nesneleri ölçebilirsiniz. Evdeki eşyaların birbirlerine olan uzaklığını karış ya da adım kullanarak ölçebilirsiniz.

ETKİNLİK PLANI 20

Kanguru Dansı

Etkinlik Alanı: Türkçe, Oyun, Drama

Materyaller: Hikaye Kitabı, drama için kostüm ve aksesuarlar (mutfak önlüğü), eşleştirme kağıtları, dergi (Meraklı Minik) ve resimler

Sözcükler-Kavramlar: Kese, karış, köprü, mesafe, ırmak, uzun-kısa, yakın-uzak

Yöntem ve Teknikler: diyaloga dayalı okuma, drama, oyun, müzik

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim Kazanımları

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.

Göstergeleri: Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

Dil Gelişim Kazanımları

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

Göstergeleri: Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı sözcükleri kullanır. Eş anlamlı sözcükleri kullanır.

Motor Gelişim Kazanımları

Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar.

Göstergeleri: Çift ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler. Belli bir yüksekliğe zıplar.

Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanımları

Kazanım 4. Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitim Ortamlarının hazırlanması: Drama çalışması için gerekli aksesuarlar (kanguru olmak için gerekli mutfak önlükleri vb.) önceden temin edilir.

Uygulama süreci: Yavruları ve hayvanları eşleştirmeyi içeren çalışma kağıtları çocuklara verilir. Çocuklar eşleştirme yaparlar. Her canlının yavrusunun taşıma şeklinin farklı olduğu gibi konuyla ilgili sohbet edilir. Konuyla ilgili getirilen resimler ve dergiler incelenir. Ardından eğitimci, çocuklara kitabın ismini hatırlayıp hatırlamadıklarını sorar. Kitap okunurken 5N1K soruları ve açık uçlu sorular sorulur. Kelimelerle ilgili sorular sorularak vurgulanır: “*Sen doğmadan önce annen seni neresinde taşıdı? Kanguru neden karşıya geçmekten korkuyor? “Köprü” ne işe yarar? Kanguru köprü olmadan karşı kıyıya nasıl geçebilir? Sen olsaydın köprü olmadan karşı kıyıya nasıl geçerdin?*” gibi. Zıt anlamlı uzak-yakın ve uzun-kısa kelimeleri vurgulanır.

Hikaye sonrası müzikli oyun oynanır. Eğitimci çocuklara “*Siz bir kanguru olsaydınız nasıl bir kanguru olmak isterdiniz?*” diye sorarak çocukların fikirlerini alır. Getirilen mutfak önlükleri çocuklara bağlanır. Kangurulara ilişkin küçük aksesuarlar çocuklara takılır. Eğitimci ortamı kanguru dansı yapacak şekilde düzenler (üzerinden atlamak için engeller, sarkan ağaç dalları, yumuşak zeminler). Çocuklara kangurunun evine yavrularını götüreceklerini, ancak yol boyunca eğitimcinin gösterdiği güzergahtan müziğe uygun dans ederek gitmeleri gerektiğini söyler. Dans müzikleri açılarak çocukların önce müzik eşliğinde dans etmelerine fırsat verilir. Eğitimci çocukların üzgün bir kanguru, mutlu bir kanguru, yavrusunu kaybetmiş bir kanguru, yavrusunu bulmuş bir kanguru gibi dans etmelerine rehberlik yapar. Dans bittiğinde yavrular anne kanguruya götürülmek üzere yola çıkılır. Zıplama gerektiren yerlerden geçerken hareketli müzik, sürünerek geçilmesi gereken yerlerde daha yavaş müzikler seçilerek, çocukların sürünme, tırmanma, zıplama, tek ve çift ayak üzerinde sıçrama vb. hareketleri seçilen güzergahtaki yönlendirmeler eşliğinde gerçekleştirmelerine fırsat verilir. Bu arada çocukların kanguru yavrularını da korumaları gerekmektedir.

Etkinlik sonrası eğitimci sorular sorar: “*Kanguru hareketlerini gerçekleştirirken zorlandınız mı? Taklit ettiğiniz kanguru hangi özelliklere sahipti? Kanguru dansını gerçekleştirmek eğlenceli oldu mu?*” gibi.

Not: Bu oyun etkinliği “Alisinanoğlu ve Özbey (2006) Okul Öncesi Eğitim Planlarım” kitabından esinlenilerek hazırlanmıştır

DEĞERLENDİRME

1. Hikayenin sonu nasıl bitti?
2. Bu hikayeyi sen yazsaydın sonunu nasıl bitirirdin?

ETKİNLİK PLANI 21

Küçük Kitap Kurtları

Etkinlik Alanı: Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık

Materyaller: Hikaye kitapları (Bobo ve Tırtıl Arkadaşı, Sarı Yumak Yüzme Öğreniyor, Küçük Kanguru Büyüyor, Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?), boş hikaye haritaları, boyalar
Yöntem ve Teknikler: Küçük grup çalışması, hikaye haritası, diyaloga dayalı okuma

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanımları

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir.

Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.

Kazanım 12: Yazı farkındalığı gösterir.

Göstergeleri: Gördüğü yazının ne ile ilgili olduğunu tahminen söyler.

Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir. Yazının yönünü gösterir.

ÖĞRENME SÜRECİ

Bobo ve Tırtıl Arkadaşı, Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?, Sarı Yumak Yüzme Öğreniyor ve Küçük Kanguru Büyüyor isimli önceden okunmuş olan dört hikaye kitabı kullanılarak etkinlik gerçekleştirilir. Sınıf dört gruba ayrılır ve her gruba bir hikaye kitabı verilir. Çocuklara hikayeleri incelemeleri ve birbirlerine anlatmaları için fırsat tanınır. Hikayedeki yazılara dikkat çekilir ve hakkında konuşulur. (Hikaye kitabında geçen noktalama işaretleri gösterilir.) Grupların incelemeleri bitince boş hikaye haritaları her çocuğa dağıtılır. Herkes hikaye haritalarını tamamlar.

Hikaye haritasında; hikayenin kahramanı, hikayenin konusu, hikayenin sonu ve hikayedeki en sevdiğim bölüm olmak üzere tamamlanması gereken dört boşluk yer

almaktadır. Çocuklar bu boşlukları resmederek doldurulurlar. Sonra resimlerini anlatırlar.

DEĞERLENDİRME

Çalışmasını tamamlayan her grup sırayla diğer arkadaşlarına yaptıklarını ve hikayesini anlatır. Çocukların çalışma sırasında yaptıkları haritalar da değerlendirme amaçlı kullanılabilir.

