




Pre-School Teachers' Utilizations of Reading Activities in Their Daily Education Flows

Aycan Buldur¹ and Buşra Yıkılmaz-Baran²

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, aycanbuyuktanir@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7040-3284 

² Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, bsra.yklmz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3762-985X 

To cite this article: Buldur, A. & Yıkılmaz Baran, B. (2023). Pre-school teachers' utilizations of reading activities in their daily education flows. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 4(2), 96-117.

Received: 11.22.2022

Accepted: 04.14.2023

Abstract

The aim of the study is to investigate the conditions for pre-school teachers' use of reading activities in their lessons. The sample of the study, which is based on the survey model, consists of 179 preschool teachers. The data has been collected with "The Form of the Views on the Level of Using Reading Activities" prepared by the researchers in line with expert opinions. In data analysis, Cochran's Q Test, Kruskal-Wallis Test, Mann-Whitney U Test, and Chi-Square Test have been used. As a result, it was determined that teachers mostly included reading activities three days a week, and applied the activity in the middle of the day for 15-30 minutes. The purposes of providing suitable environments and giving appropriate stimuli are effective in the choice of including the reading activity. In reading activities the teachers themselves made readings, used assessment tools and asked questions to the children.

Keywords: Preschool education, Preschool teacher, Reading activity.

Article Type: Research article

Acknowledge: This study was produced from a part of the master's thesis prepared by the second author under the supervision of the first author.

Ethics Declaration:

This study followed all the rules stated to be followed within the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" scope. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," which is the second part of the directive, were not carried out.

Ethics committee permission information

Name of the committee that made the ethical evaluation: Sivas Cumhuriyet University

Date of ethical review decision: 09.04.2021

Ethics assessment document issue number: E09.04.2021

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Günlük Eğitim Akışlarında Okuma Etkinliklerine Yer Verme Durumları

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışlarında okuma etkinliklerine yer verme durumlarını incelemek ve bu durumların demografik değişkenler açısından nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktır. Genel tarama modelinin esas alındığı çalışmanın örneklemini 179 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışlarında okuma etkinliklerine yer verme durumlarını incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan "Okuma Etkinliklerine Yer Verme Düzeyi Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma süresince elde edilen verilerin analizinde Cochran's Q testi, Kruskal-Wallis Testi, Mann-Whitney U Testi ve Ki-Kare Uyum Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin okuma etkinliklerine çoğunlukla haftada üç gün yer verdikleri, etkinliği genellikle gün ortasında 15-30 dakikalık sürede uyguladıkları belirlenmiştir. Okuma etkinliğine yer verme tercihinde uygun ortamların sağlanması ve uygun uyaran vermek amacının etkili olduğu belirlenmiştir. Okuma etkinliklerinde genellikle öğretmenlerin kendilerinin okumalar yaptıkları, değerlendirme aracı kullandıkları ve çocuklara sorular sordukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Okul öncesi öğretmeni, Okuma etkinliği.

Giriş

İnsan doğumundan geldiği yaşa ve konumuna kadar sahip olduğu bilgi birikimlerini kısmen yaşayarak kazanırken az denemeyecek kadar önemli kısmını da kitaplardan elde eder (Koçak, 2020). Çocukların kitaplarla etkileşimli oldukları dönemlerden biri okul öncesi dönemdir. Okul öncesi öğretmenleri üzerlerine düşen sorumluluğun bilincinde olmalı ve kitap okuma noktasında olumlu örnek olarak çocuklara rehber olmalıdır (Arıcı, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin 2013 yılında güncellediği Okul Öncesi Eğitim Programı'nda dil gelişimi alanına, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili kazanım ve göstergeler eklemiştir (Bayraktar, 2018). Okul öncesi eğitim başta dil, okuma ve yazmaya hazırlık çalışmaları olmak üzere çocuğun tüm gelişim alanlarını en üst düzeyde desteklemeyi hedefler (Tuğluk vd., 2008). Çünkü küçük yaşlardan itibaren edinilen okuma alışkanlığı, başta bilişsel ve dil gelişimi olmak üzere çocuğun tüm gelişim alanlarını destekler (Russell, 2017). Örneğin Zucker, vd., (2013) çalışmalarında; okul öncesi sınıflarında gerçekleştirilen resimli hikaye kitabı okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimi ve kelime dağarcıklarında olumlu bir artış meydana getirdiğini belirtmişlerdir.

Okuma sadece harfleri öğrenme, sözcükleri tanıma olarak algılanmayıp okunan bir yazıyı anlama, bunu düşünme, eleştirme, uygulamaya geçme, değer ve dünya görüşü geliştirme, sanat zevki oluşturma, olaylar üzerinde analiz-sentez yaparak değerlendirme olarak ele alınmalıdır (Güneş, 2006). Başka bir tanımda ise okuma; insanın düşünce dünyasını zenginleştiren, geliştiren, şekillendiren ve hatta değiştiren bir süreç olarak belirtilmiştir (Sabak Kaldan, 2007).

Bir ülkenin gelişmişlik seviyesi, o ülkenin kültür temelli okuma düzeyi ile doğru orantılı olarak ele alınmaktadır (Ortaş, 2014). Ayrıca çocuklara bilişsel, bedensel, duygusal ve toplumsal olarak erken farkındalık kazandırılması, uzman desteği ve yönlendirmelerin olması; onların sağlıklı ve uyumlu aynı zamanda becerikli, öğrenmeye istekli ve ilgili bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır (Aytaş, 2005). Çocuğun kişisel gelişimi açısından, hayat boyu öğrenmesinin devamlılığını sağlamak ve dünyayı iyi tanıyıp yorumlaması için okuma ilgisinin artırılması, okumanın sevdirmesi ve alışkanlığa dönüştürülmesi önemli görülmektedir (Güneş, 2017).

Okuma alışkanlığı, zorunlu eylemler dışında, kişinin içinden gelerek yaptığı okumalar olarak belirtilebilir (Bulut, 2018; Karadağ, 2013). Okuma alışkanlığının kazandırılması ve geliştirilmesinin en önemli yollarından birisi ise sürekli okumalar gerçekleştirmektir. Bu şekilde kitap okuma alışkanlığı çocuklara küçük yaşlardan itibaren kazandırılabilir (Collins, 1996). Okumanın alışkanlık haline getirilmesinde çocuğun ailesi, yaşadığı çevre, okulu ve öğretmeni önemli faktörlerdir (Tanju, 2010). Okul öncesi öğretmenleri; hikâyeyi yarıda kesip

tamamlatma, çocuğun seçtiği kitabı arkadaşlarıyla paylaşmasına olanak sağlama, incelediği kitap hakkında sohbet etme fırsatı sunma gibi etkinliklerle çocukların okumaya olan ilgilerini pekiştirmelidirler (Sınar Çılgın, 2006). Ayrıca günlük eğitim programı içerisinde düzgün konuşma, yeni sözcükler öğrenme ve kendini ifade etme edinimleri için okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarına sık sık yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Tuğluk vd., 2008). Okuma ve yazmaya hazırlık etkinliklerinin yanı sıra bu tür faaliyetlere sıklıkla Türkçe etkinlikleri kapsamında da rastlanılmaktadır.

Okul öncesi dönemde okuma etkinliklerinin taşıdığı önemden hareketle ilgili alan yazında bu konuyla ilgili sıklıkla çalışılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde yapılan benzer çalışmaların; okul öncesi kitaplarının içerik ve biçim olarak incelenmesi (Konar, 2004), öğretmenlerin kullandıkları hikâye anlatım yöntemleri (Bektaş, 2010), resimli kitaplar hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Tuncer, 2016), resimli hikâye kitabı okumanın dil gelişimi üzerindeki etkinin incelenmesi (Tepetaş Cengiz, 2015), müzikli hikâye ve masallar okumanın yaratıcılık becerilerine etkisinin incelenmesi (Metin, 2019), etkileşimli kitap okumanın sosyal beceri üzerindeki etkisinin incelenmesi (Kerigan, 2018), geleneksel ve etkileşimli kitap okumanın öyküleme ve resimleme becerisi üzerinde etkisinin incelenmesi (Kılınççı, 2019), etkileşimli kitap okuma yönteminin dil gelişimi üzerindeki etkilerin incelenmesi (Wasik & Bond, 2001), okuma etkinlikleri öncesinde uygulanan ön okuma aktivitelerinin okuma becerisi edinimi üzerindeki etkisinin incelenmesi (Osei vd.,2016), çocukların kitap okuma etkinliklerine katılımlarının incelenmesi (Paciga vd., 2009) kapsamında yapıldığı görülmektedir. Bu konuda yapılan bazı çalışmaların ise okul öncesi öğretmenleriyle yürütüldüğü göze çarpmaktadır. Bu çalışmalarda; Işıkoğlu Erdoğan & Akay (2015) okul öncesi eğitim sürecinde hikâye okuma ve öğretmen sorularını; Eray Alışkan & Güneşli (2016) okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine dair görüşlerini; Bayraktar & Demiriz (2017) ise okul öncesi öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre çocuk kitabı seçiminde kullandıkları ölçütleri incelemişlerdir.

Alanyazında okul öncesi dönemde okuma faaliyetlerine ilişkin çeşitli çalışmalara yer verildiği görüldüğü de yapılan çalışmaların okuma etkinliklerini tek boyuttan ele aldığı ve çoğunlukla resimli hikâye kitaplarının incelendiği ve okuma faaliyetlerinin bazı beceriler üzerindeki etkisine odaklanıldığı görülmektedir. Günümüzde okumanın ve bireylerin özellikle de küçük yaşlardan itibaren kitaplarla tanıştırılmasının faydaları böyle bir önem arz ederken öğretmenlerin günlük eğitim akışlarında okuma etkinliklerine yer verme durumlarının incelenmesi önemli görünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin günlük eğitim akışlarında okuma etkinliklerine yer verme durumları; mesleki kıdemleri, çalışılan eğitim kurumu ve sınıftaki çocuk sayısı ile çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri gibi pek çok demografik değişkenle ilişkilidir. Bu nedenle okuma etkinliklerine yer verme durumlarının bu demografik değişkenler açısından incelenmesi de önemli görülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada cevap aranan araştırma problemi "Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme durumları nedir ve bu özellikler demografik değişkenler açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu genel probleme bağlı olarak belirlenen alt problemler şu şekildedir:

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

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

2. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerine günün hangi saatlerinde yer vermektedirler?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları okuma etkinlikleri günlük planda ne kadar süre yer almaktadır ve yer alma süresi;

- a. Mesleki kıdem,
 - b. Çalışılan yerleşim yeri,
 - c. Sınıftaki çocuk sayısı,
 - d. Çalışılan kurum türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenleri etkinliklerinde okuma etkinliklerine hangi kriterler doğrultusunda yer vermektedirler?
5. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirmektedirler?
6. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerinde hangi tür değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar?
7. Okul öncesi öğretmenleri salgın döneminde okuma etkinliklerine ne sıklıkta yer vermişlerdir ve yer verme sıklıkları;
- a. Mesleki kıdem,
 - b. Çalışılan yerleşim yeri,
 - c. Sınıftaki çocuk sayısı,
 - d. Çalışılan kurum türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenleri salgın döneminde okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirmişlerdir?
9. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların serbest zamanlarında kitap merkezlerini tercih etme düzeyi nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma araştırma betimsel araştırma türlerinden biri olan genel tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Genel tarama modeli, büyük gruplarla yürütülen, gruptakilerin bir olay ya da olgu hakkındaki tutum ve görüşlerinin alınıp bunların betimlenmeye çalışıldığı çalışmalardır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın katılımcıları devlet okullarında aktif olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme metodu ile ulaşılan 179 okul öncesi öğretmeninden meydana gelmektedir. Kullanılan bu yöntem başka örnekleme yöntemlerine göre evreni temsil etme anlamında yetersiz durumda olsa da çalışmanın yürütüldüğü günümüz koşullarında ülkemizde ve dünyada etkisini gösteren salgın dönemi gereği alınan tedbirler kapsamında tercih sebebi olmuştur (Karatepe, Küçükgençay & Peker, 2020). Çalışmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özellikler açısından dağılımları farklılaşmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları

		n	f (%)
Cinsiyet	Kadın	172	96.1
	Erkek	7	3.9
Mezun Olunan Program	Okul Öncesi Öğretmenliği	168	93.9

	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi(Lisans)	3	1.7
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (Ön Lisans)	8	4.5
Çalışılan Kurum	Bağımsız Anaokulu	73	40.8
	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	106	59.2
Görev Yapılan Yer	İl Merkezi	82	45.8
	İlçe Merkezi	55	30.7
	Köy	42	23.5
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	75	41.9
	6-10 yıl	47	26.3
	11-15 yıl	39	21.8
	16 üstü	18	10.1
Çocuk sayısı	0-5	23	12.8
	5-10	82	45.8
	10-15	59	33.0
	16 ve üstü	15	8.4
Toplam		179	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların çok büyük bir kısmını kadın katılımcıların oluşturduğu dikkat çekmektedir. Katılımcıların hemen hepsi okul öncesi öğretmenliği mezunu iken, çok az sayıda çocuk gelişimi ve eğitimi (Ön Lisans) programı ve çocuk gelişimi ve eğitimi (Lisans) programı olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılanların yarısından fazlası ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yaparken, yarıya yakını ise il merkezinde çalışmaktadır. Mesleki kıdem açısından katılımcıların çoğunluğunun mesleğin ilk yıllarında olduğu (1-5 yıl) dikkat çekerken en az ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu göze çarpmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunun sınıflarında 5-10 çocuk eğitim alırken çok az bir kısmının ise sınıfında 16 ve üstü çocuğun eğitim aldığı dikkat çekmektedir. Genel olarak incelendiğinde katılımcı grubunun genel olarak; kadınlardan, okul öncesi öğretmeni lisans mezunlarından ve çoğunlukla il merkezinde anasınıflarında çalışanlardan ve mesleğin ilk yıllarını çalışan öğretmenlerden meydana geldiği söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından "Okuma Etkinliklerine Yer Verme Düzeyi Formu" geliştirilmiştir. Kapalı uçlu sorular, sıralı seçenekli sorular ve liste şeklinde sorular türünde olgusal ve davranışsal sorular hazırlanmış ve beş farklı uzmanın (okul öncesi eğitimi, ölçme değerlendirme ve dil uzmanı) görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri de alındıktan sonra bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Form 20 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda kullanılan istatistiki testlere ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.*Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda kullanılan istatistiksel testlere ilişkin bilgiler*

Alt Problem	Kullanılan İstatistiksel Test
1. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları ne düzeydedir ve bu düzey demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?	Kruskal-Wallis Testi Mann-Whitney U Testi
2. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerine sıklıkla günün hangi saatlerinde yer vermektedirler?	Cochran's Q testi
3. Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları okuma etkinlikleri günlük planda ne kadar süre yer almaktadır ve yer alma süreleri demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?	Kruskal-Wallis Testi Mann-Whitney U Testi
4. Okul öncesi öğretmenleri etkinliklerinde okuma etkinliklerine hangi kriterler doğrultusunda yer vermektedirler?	Cochran's Q testi
5. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirmektedirler?	Cochran's Q testi
6. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliklerinde hangi tür değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar?	Cochran's Q testi
7. Okul öncesi öğretmenleri salgın döneminde okuma etkinliklerine ne sıklıkta yer vermişlerdir ve yer verme sıklıkları demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?	Kruskal-Wallis Testi Mann-Whitney U Testi
8. Okul öncesi öğretmenleri salgın döneminde okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirmişlerdir?	Cochran's Q testi
9. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların serbest zamanlarında kitap merkezlerini tercih etme düzeyi dağılımları nasıldır?	Ki-Kare Uyum Testi

Analizler öncesinde sınıanan normallik varsayımına göre, normal dağılım varsayımının ihlal edilmesi nedeniyle analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi bazı alt problemlerde katılımcıların seçenekler arasındaki puan ortalamalarında farklılık olup olmadığını eğer farklılık varsa bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelenmesi amacıyla Cochran's Q testi kullanılmıştır. Cochran's Q testi yapılabilmesi için bağımlı değişken, sınıflama ölçeği düzeyinde ve iki kategorili olmalıdır. Aynı zamanda karşılaştırılacak her bağımlı örneklem için aynı ikili kategoriler kullanılmış olmalıdır. Cochran's Q testi ile belirlenen anlamlı farklılıkların hangi seçenekler arasında olduğunun tespiti için ikili karşılaştırmalar McNemar testi ile yapılmıştır. Cochran's Q testi sonrasında McNemar ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5'i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi = ,05 / yapılan test sayısı).

Ayrıca bazı alt problemlerde katılımcıların görüşlerinde farkı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi ve Mann-Whitney U testi ve kullanılmıştır. Bağımsız değişken sayısının iki olduğu durumlarda Mann-Whitney U testi, ikiden fazla olduğu durumlarda ise Kruskal-Wallis testi esas alınmıştır. Kruskal-Wallis testi yapılan analizlerde test sonucunun istatistiksel olarak anlamlı çıkması durumunda ikili karşılaştırmaları yapmak için devam testi olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testi sonrasında Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5'i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 09.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-60263016-050.06.04-41188

Bulgular ve Yorum

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

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

Katılımcıların okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları puan ortalamalarının bazı demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları puan ortalamalarının bazı demografik değişkenlere göre dağılımı

Değişken	n	Sıra Ortalaması	İstatistiksel Sonuç
Mesleki Kıdem (Yıl)			
1-5	75	95.05	Kruskal-Wallis $\chi^2(3,179)=12.61$; $p=.006$ $p<.05$
6-10	47	97.77	
11-15	39	88.00	
15+	18	53.00	
Çalışılan Yer			
İl merkezi	82	83.32	Kruskal-Wallis $\chi^2(2,179)=4.46$; $p=.107$ $p>.05$
İlçe Merkezi	55	101.05	
Köy	42	88.58	
Çocuk Sayısı			
0-5	23	91.46	Kruskal-Wallis $\chi^2(3,179)=3.36$; $p=.340$ $p>.05$
6-10	82	93.21	
10-15	59	81.53	
15+	15	103.53	
Çalışılan Kurum			
İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	106	86.70	Mann-Whitney U $U=3519.000$; $z=-1.1$; $p=.272$ $p>.05$
Bağımsız Anaokulu	73	94.79	

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre farklılaştığı tespit edilmiştir. ($\chi^2(3,179) = 12.6$; $p=.006$; $p<.05$). 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme

sahip katılımcıların 15 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan katılımcılara göre okuma etkinliklerine daha sık yer verdikleri belirlenmiştir.

Diğer taraftan yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları puan ortalamalarının çalışılan yer ($X^2(2,179) = 4.5$; $p=.107$; $p>.05$) ve okula devam eden çocuk sayısı ($X^2(3,179) = 3.4$; $p=.340$; $p>.05$) değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde yapılan Mann-Whitney U testine göre de okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları puan ortalamalarının çalışılan kurum değişkenine ($U=3519.000$; $z=-1.1$; $p=.272$; $p>.05$) göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

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

Katılımcıların okuma etkinliklerine günün hangi saatlerinde yer verdiklerine ilişkin betimsel bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin okuma etkinliklerine günün hangi saatlerinde yer verdiklerine dair betimsel bilgiler

Okuma etkinliklerine yer verme saatleri	N	\bar{X}	S
Günün İlk Saatleri	179	.22	.41
Günün Son Saatleri	179	.31	.47
Gün Ortası	179	.72	.45

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların okuma etkinliğine günün hangi saatlerinde yer verdiklerine ilişkin puan ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların okuma etkinliğine günün hangi saatlerinde yer verdiklerine ilişkin puanları yüksekten düşüğe doğru; günün ortası ($\bar{X}=.72$), günün son saatleri ($\bar{X}=.31$) ve günün ilk saatleri ($\bar{X}=.22$) olarak sıralanmıştır. Ortalama puanlara göre öğretmenler okuma etkinliklerine daha çok gün ortasında yer vermektedir. Puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Cochran's Q testi sonucunda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir [$Q(2,179) = 80.69$; $p \leq .001$].

Cochran's Q testi ile tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi boyutlar arasında olduğunun tespitinde McNemar testi kullanılmıştır. Cochran's Q testi sonrasında McNemar ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5'i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi= $.05/3$). İkili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; "Gün ortası" boyutu ile "Günün İlk Saatleri" ve "Günün Son Saatleri" boyutları arasında "Gün ortası" boyutu lehine ($p < .017$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

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

Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları okuma etkinliklerinin günlük planda ne kadar süre yer aldığı ile ilgili soruya verdiklerin cevaplardan elde edilen puan ortalaması ($\bar{X}=2.07$) olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine günde 15-30 dakika yer ayırdığı söylenebilir. Ayrıca katılımcıların uyguladıkları okuma etkinliklerinin günlük planda ne kadar yer aldığına ilişkin puan ortalamalarının farklı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Katılımcıların uyguladıkları okuma etkinliklerinin günlük planda ne kadar yer aldığına ilişkin puan ortalamalarının bazı demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

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

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

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

Diğer taraftan yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları puan ortalamalarının çalışılan yer ($\chi^2(2,179) = 4.5; p=.107; p>.05$) ve okula devam eden çocuk sayısı ($\chi^2(3,179) = 3.4; p=.340; p>.05$) değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre de okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme sıklıkları puan ortalamalarının çalışılan kurum değişkenine ($U=3519.000; z=-1.1; p=.272; p>.05$) göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların Okuma Etkinliklerine Karar Vermede Esas Aldıkları Kriterlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerini hangi kritere göre gerçekleştirdiklerine yönelik betimsel bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.*Okuma etkinliği seçim kriterlerine ilişkin betimsel bilgiler*

Okuma Etkinliği Seçim Kriteri	n	Ort	ss
Sadece Plana Göre	36	.20	.40
Çocukların Talebine Göre	101	.56	.50
Uygun Ortam ve Uyarın Verilmek İstendiğinde	149	.83	.38

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcıların okuma etkinliği seçim kriterlerine ilişkin puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okuma etkinliği seçim kriterlerine ilişkin puanları düşükten yükseğe doğru; uygun ortam ve uyarın vermek istendiğinde ($\bar{X}=0.83$), çocukların talebine göre ($\bar{X}=0.56$) ve sadece plana göre ($\bar{X}=0.20$) olarak sıralanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde diğer iki boyuta kıyasla uygun ortam ve uyarın verme boyutuna ilişkin puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. öğretmenlerin okuma etkinliği seçim kriterleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna [$Q(2,179) = 127.80; p \leq .001$] ulaşılmıştır.

İkili karşılaştırma testi sonuçlarına göre bazı boyutlara ilişkin puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre; "Uygun ortam ve uyarın vermek" boyutu ile diğer iki boyuta ilişkin puan ortalamaları arasında "Uygun ortam ve uyarın verme" boyutu lehine ($p < .017$), "Çocukların talebi" ve "Sadece plana" göre boyutları arasında ise "Çocukların talebi" boyutu lehine ($p < .017$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerini Gerçekleştirme Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerini uygulama türlerine yönelik betimsel bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.*Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliği uygulama türlerine yönelik betimsel bilgiler*

	N	\bar{X}	S
Doğrudan Öğretmenin Okuması	179	.67	.47
Teknolojik Materyal Kullanılması	179	.31	.46
Diğer Materyal Kullanılması	179	.10	.30

Tablo 7'de görüldüğü gibi katılımcıların okuma etkinliği uygulama türlerine ilişkin puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için Cochran's Q testi esas alınmıştır. Tablo 7'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliği uygulama türlerine ilişkin puan ortalamaları yüksekten düşüğe doğru sırasıyla; doğrudan öğretmenin okuması teknolojik materyal kullanılması ve diğer materyal kullanılması şeklindedir. Puan ortalamaları incelendiğinde doğrudan öğretmenin okuması boyutuna ilişkin puan ortalamasının diğer boyutlardan yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Ortalamalardaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Cochran's Q testi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliği uygulama türleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu [$Q(2,179) = 127.984; p \leq .001$] belirlenmiştir.

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

İkili karşılaştırma testi sonuçlarına göre bazı boyutlara ilişkin puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre; “Doğrudan öğretmenin okuması” boyutu ile diğer boyutlar arasında “Doğrudan öğretmenin okuması” boyutu lehine ($p<.017$), “Teknolojik materyal kullanılması” boyutu ile “diğer materyal kullanılması” boyutu arasında ise “teknolojik materyal kullanılması” boyutu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p<.017$) farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi Öğretmenlerinin Okuma Etkinliklerinde Kullandıkları Değerlendirme Aracı Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların okuma etkinliklerinde kullandıkları değerlendirme aracı türlerine ilişkin betimsel bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde kullandıkları değerlendirme aracı türlerine yönelik betimsel bilgiler

	N	\bar{X}	S
Rapor Tutma	179	.06	.23
Gözlem	179	.14	.35
Soru Cevap	179	.91	.29
Dramatizasyon	179	.53	.50
Sohbet	179	.83	.38
Hikâye Tamamlama	179	.65	.48
Hikâyeyi Yeniden Anlatma	179	.46	.50

Puan ortalamaları incelendiğinde diğer boyutlara kıyasla Soru-cevap ve Sohbet boyutuna ilişkin puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için yapılan Cochran’s Q testi sonucunda öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme türleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu [$Q(6,179) = 471.59; p \leq .001$] belirlenmiştir.

İkili karşılaştırma testi sonuçlarına göre bazı boyutlara ilişkin puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre;

- “Soru-Cevap” boyutu ile tüm boyutlar arasında (Sohbet boyutu hariç) “Soru-cevap” boyutu lehine ($p<.002$),
- “Sohbet” boyutu ile tüm boyutlar arasında (Soru-cevap hariç) “Sohbet” boyutu lehine ($p<.002$),
- “Hikâye tamamlama” boyutu ile “Rapor tutma”, “Gözlem” ve “Hikâyeyi yeniden anlatma” boyutları arasında “Hikâye tamamlama” boyutu lehine ($p<.002$),
- “Dramatizasyon” boyutu ile “Rapor tutma” ve “Gözlem” boyutları arasında “Dramatizasyon” boyutu lehine ($p<.002$),
- “Hikâyeyi yeniden anlatma” boyutu ile “Rapor tutma” ve “Gözlem” boyutları arasında “Hikâyeyi yeniden anlatma” boyutu lehine ($p<.002$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

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

Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarının belirlenmesine yönelik soruya verdiklerin cevaplardan elde edilen puan ortalaması ($\bar{X}=2.26$)

olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle salgın döneminde okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine çoğunlukla yer verdikleri söylenebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ilişkin puan ortalamalarının farklı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Katılımcıların salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ilişkin puan ortalamalarının bazı demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ait puan ortalamalarının bazı değişkenlere göre dağılımı

Değişken	N	Sıra Ortalaması	İstatistiksel Sonuç
Mesleki Kıdem (Yıl)			
1-5	75	88.17	Kruskal-Wallis $\chi^2(3,179)=2.58; p=.460$ $p>.05$
6-10	47	90.46	
11-15	39	85.42	
15+	18	106.33	
Çalışılan Yer			
İl merkezi	82	91.45	Kruskal-Wallis $\chi^2(2,179)=4.30; p=.116$ $p>.05$
İlçe Merkezi	55	97.41	
Köy	42	77.48	
Çocuk Sayısı			
0-5	23	96.17	Kruskal-Wallis $\chi^2(3,179)=1.44; p=.696$ $p>.05$
6-10	82	92.34	
10-15	59	86.73	
15+	15	80.63	
Çalışılan Kurum			
İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	106	91.11	Mann-Whitney U $U=3751.000; z=-0.377;$ $p=.707$ $p>.05$
Bağımsız Anaokulu	73	88.38	

Tablo 9'da görüldüğü gibi yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ait puan ortalamalarının mesleki kıdem ($\chi^2(3,179) = 2.58; p=.460; p>.05$), çalışılan yer ($\chi^2(2,179) = 4.30; p=.116; p>.05$), okula devam eden çocuk sayısı ($\chi^2(3,179) = 1.44; p=.696; p>.05$) değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Benzer şekilde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre de okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ait puan ortalamalarının çalışılan kurum değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($U=3987.000; z=0.4; p=.707; p>.05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Salgın Döneminde Okuma Etkinliklerini Gerçekleştirme Şekillerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirdiklerine dair betimsel bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Okul öncesi öğretmenleri salgın döneminde okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirdiklerine ilişkin betimsel bilgiler

Salgın Döneminde Okuma Etkinliği Gerçekleştirme Türleri	N	\bar{X}	S
Öğretmenin Okuması	178	.71	.45
Ses kaydı Kullanılması	178	.16	.37
Çizgi Filmler Hikâyeler Kullanılması	178	.35	.48
Dijital Hikâyeler Kullanılması	178	.60	.49
Çoklu Ortamlar Kullanılması	178	.25	.43

Tablo 10'da katılımcıların salgın döneminde okumalarını nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin puan ortalamaları yüksekte düşüğe doğru; Öğretmenin okuması ($\bar{X}=.71$), Dijital hikâyeler kullanılması ($\bar{X}=.60$), Çizgi filmler hikâyeler kullanılması ($\bar{X}=.34$), Çoklu ortamlar kullanılması ($\bar{X}=.24$) ve Ses kaydı kullanılması ($\bar{X}=.16$) olarak sıralanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde özellikle öğretmenin okuması boyutunun puan ortalamasının diğer boyutlardan yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla Cochran's Q testi yapılmıştır. Cochran's Q testi sonucunda öğretmenlerin okuma etkinliklerini gerçekleştirme şekilleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$Q(4,179) = 161.828; p \leq .001$]. Cochran's Q testi ile tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi boyutlar arasında olduğunun tespitinde McNemar testi kullanılmıştır. Cochran's Q testi sonrasında McNemar ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5'i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi = $.05/10$).

İkili karşılaştırma testi sonuçlarına göre bazı boyutlara ilişkin puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre;

- “Öğretmenin okuması” boyutu ile diğer tüm boyutlar (Dijital hikâye kullanılması boyutu hariç) arasında “Öğretmenin okuması” boyutu lehine ($p < .005$),

- “Dijital hikâye kullanılması” boyutu ile diğer tüm boyutlar (Öğretmenin okuması boyutu hariç) arasında “Dijital hikâye kullanılması” boyutu lehine ($p < .005$)

- “Çizgi filmi hikâyeler kullanılması” boyutu ile “Ses kaydı kullanılması” boyutu arasında “Çizgi filmler hikâyeler kullanılması” boyutu lehine ($p < .005$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Okul öncesi Öğretmenlerine Göre Çocukların Serbest Zamanlarında Kitap Merkezlerini Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların serbest zamanlarında kitap merkezlerini tercih etmelerine ilişkin gözlenen ve beklenen dağılımlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Ki-Kare Uyum testi kullanılmıştır. Fakat serbestlik derecesi bir ($sd=1$) olduğu için Yates Süreklilik Düzeltmesi yapılmıştır. Yapılan Ki-Kare Uyum testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Çocukların serbest zaman etkinliklerinde kitap merkezlerini tercih etme durumlarına dair ki-kare uyum testi sonuçları

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

Yates süreklilik düzeltmesi $[(\text{Gözlenen} - \text{Beklenen})^2 / \text{Beklenen}]$ formülü ile hesaplandıktan sonra Ki-Kare değeri (X^2) 90.10'dan 90.04'e düşmektedir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların serbest zaman etkinliklerinde; kitap merkezlerini tercih etme (153) ve tercih etmeme (26) dağılımları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare Uyum Testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$\chi^2(1, n = 179) = 90.160; p \leq .001$]. Bu fark, anlamlılık sınırları dâhilinde orta düzey etkidedir (Etki Büyüklüğü=.50). Bu sonuçlardan hareketle okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların çok büyük bir kısmı serbest zaman etkinliklerinde kitap merkezlerini tercih etmektedirler.

Sonuç ve Tartışma

Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme durumlarının; çalışılan kurum türü, çalışılan yerleşim yeri ve devam eden çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşmadığı buna karşın mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. 1-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 15 ve daha üstü kıdem yılına sahip olanlara göre okuma etkinliklerine daha çok yer verdikleri belirlenmiştir.

Katılımcıların okuma etkinliklerini günün hangi saatinde gerçekleştirdikleri incelenmiş ve katılımcıların gün içerisinde okuma etkinliğine yer verme zamanlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre okuma etkinlikleri sıklıkla gün ortasında gerçekleştirilmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin okuma etkinliklerini bir geçiş etkinliği olarak kullanmış olabileceklerini akla getirmektedir. Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise katılımcıların okuma etkinliklerinin günlük planda yer verme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdem, yer, çalışılan kurum ve okula devam eden çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşma göstermediğidir.

Katılımcıların okuma etkinliklerini hangi kriterlere göre gerçekleştirdiği incelenmiş ve puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Okumaların “uygun ortam ve uyaran vermek” boyutu lehine olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların okuma etkinliklerini nasıl gerçekleştirdikleri de incelenmiş ve okuma etkinliği uygulama türlerine ilişkin puan ortalamalarının yüksekte düşüğe doğru sırasıyla; doğrudan öğretmenin okuması, teknolojik materyal kullanılması ve diğer materyal kullanılması şeklinde olduğu belirlenmiştir. Okumaları doğrudan öğretmenin gerçekleştirmesi sonucunun yüksek olmasına karşın teknolojik materyal kullanımının düşük olması, öğretmenlerin okulun imkânlarına göre çalışmalarını yaptıklarını gösterebilir.

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

Çalışmada ele alınan bir diğer durum ise katılımcıların salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarının belirlenmesi ve bu okuma etkinliklerini ne şekilde gerçekleştirdikleridir. Buna göre katılımcıların salgın döneminde okuma etkinliklerine çoğunlukla yer verdikleri söylenebilirken bu durumun demografik değişkenlerle ilişkili olup

olmadığı da araştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin salgın döneminde okuma etkinliklerine yer verme sıklıklarına ait puan ortalamalarının mesleki kıdem, yer, çalışılan kurum türü ve okula devam eden çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında katılımcıların salgın döneminde okumalarını nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin puan ortalamaları yüksekte düşüğe doğru; öğretmenin okuması, dijital hikayeler kullanılması, çizgi filmlilik hikayeler kullanılması, çoklu ortamlar kullanılması ve ses kaydı kullanılması olarak sıralanmıştır. Salgın döneminde uzaktan eğitim kapsamında okuma etkinlikleri en kolay gerçekleşebilecek etkinliklerden olmakla birlikte çocuklara erişim hali hazırda teknolojik aletlerle gerçekleştirildiğinden dijital hikâyelerin kullanımının arttığı da gözlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların çok büyük bir kısmı serbest zaman etkinliklerinde kitap merkezlerini tercih etmektedirler.

Çalışma bulguları okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla okuma etkinliklerine yer verdiklerini ve bu etkinliklerin genellikle gün ortasında gerçekleştirilip 15-30 dk arasında sürdüğünü göstermektedir. Bircan (2019) ile Turan & Ulutaş (2016), öğretmenlerin her gün okuma etkinliklerine yer verdiklerini, Kaya Bağdaş & Demir (2016) öğretmenlerin her gün ya da haftada birkaç gün okuma yaptıklarını, Turan (2014) ise öğretmenlerin çoğunun her gün kitap okuduklarını belirlemişlerdir. Buna karşın Adak Özdemir & Özdemir Beceren (2020) öğretmenlerin okumalarını düzenli şekilde gerçekleştirmediklerini bunun yerine çocukların ilgi ve ihtiyacına göre ve o süreçteki belirli gün ve haftalara uygunluğuna ya da kazanımı destekleme durumuna göre okumalar yaptıklarını tespit etmişlerdir. Okuma etkinliğine ayrılan süre incelendiğinde Işıkoğlu Erdoğan ve Akay (2015), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine en fazla 20 dakika; en az 6 dakika yani ortalama 12 dakika ayırdığını belirlemişlerdir. Çalışmamızla benzer bir sonuç olarak da Gönen vd. (2010) ise okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine 15 dakika ile 30 dakika arasında bir süre ayırdıklarını belirlemişlerdir. Yine Eray-Alışkan & Güneyle (2016)'nin okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine dair görüşlerini Lefkoşa ili bazında incelediği çalışmada uygulanan okuma etkinlikleri için ayrılan sürenin 30 dakikayı geçmediği bulunmuştur. Ayrıca Çocuk, Yanpar-Yelken, Emsal Aslantürk & Güçlü (2013) ile Gönen vd. (2010)'un çalışmalarında ulaşılan sonuçlarda bu çalışma bulgularıyla uyumludur. Bu sürenin belirlenmesinde günlük planın yoğun olarak uygulanmasının ve okul öncesi dönem çocuğunun dikkat süresinin kısa olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Sawyer (2009), kitabın hızlı okunmamasını, her sayfada resimler üzerinde konuşulmasını önermektedir. Bu aktivite çocuğun okunan metin ile ilgili zihninde canlandırmalar yapmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca bu tarz etkinliklerle okuma etkinliklerine ayrılan sürecin uzayacağı da düşünülmektedir. Bunun yanında çalışmada 1-5 ve 6-10 yıl kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin okuma etkinliklerine 15 ve üstü kıdem yılına sahip olanlara göre daha çok yer verdiği görülmüştür. Bayraktar & Demiriz (2017) çalışmalarında 1-10 yıl kıdem yılına sahip öğretmenlerin çocuk edebiyatı dersi alma ve çocuk edebiyatı ile alakalı hizmet içi eğitim alma oranlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu veriler kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin çocuk edebiyatının önemini daha iyi kavradığını düşündürmektedir.

Çalışma bulguları öğretmenlerin okumalarını çoğunlukla uygun ortam ve uyaran vermek istendiğinde yaptıklarını bunun yanında çocukların talebini de dikkate aldıklarını gösterirken benzer sonuç olarak Turan (2014) çalışmasında öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyacına göre ve programdaki kazanım göstergelere göre okumalar yaptıklarını; Kaya Bağdaş & Demir (2016) ise 24 öğretmenle yürüttükleri ve hikâye kitaplarına ilişkin görüşlerin incelendiği çalışmalarında öğretmenlerin okumalarını konu gereği ya da çocuğun isteğine göre yaptıklarını tespit etmişlerdir. Yine benzer bir çalışmada Adak Özdemir & Özdemir Beceren (2020) çalışmalarında öğretmenlerin çocukların isteklerini dikkate alarak okuma yaptıklarını bulmuşlardır. Bu çalışmalara karşın Eray Alışkan & Güneyle (2016) çalışmalarında okuma etkinlikleri planlanırken çocuklara neredeyse hiç sorulmadığı, onların düşüncelerinin dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Oysaki çocuklar bazı hikâyeleri diğerlerine göre daha çok sevebilir, sık sık okunmasını talep edebilirler. Bu durumlarda çocuğun isteği yerine getirilmelidir. Çünkü bu durum çocuğun hikâyeyi daha iyi anlamlandırmasını ve okuma sonrası yapılacak tartışmayı güçlendirmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta yeni kitaplarla tekrar okunanlar arasında dengenin iyi

kurulmasıdır, zaman kullanımı bu noktada önem arz etmektedir (White, 2005). Çalışma bulguları öğretmenlerin okumalarını yaparken çoğunlukla kendilerinin doğrudan okuduğunu, bazen de teknolojik aletler kullanıp diğer yöntemlerden yararlandıklarını göstermektedir. Kaya Bağdaş & Demir (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okumaları drama, hikâyeyi tamamlama, kukla canlandırma, resim kartları ile anlatma ve seslendirme gibi etkinliklerle desteklediklerini belirlemiştir. Buna karşın Harrison (1999), dramanın dinleme, konuşma, yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu bağlamda bakıldığında okumaların çeşitli yöntemlerle zenginleştirilmesi faydalı olacaktır.

Öğretmenlerin değerlendirme araçları kullanımına dair çeşitli çalışmalar yapılmış ve bazı çalışmalar öğretmenlerin değerlendirme araçlarını kullanmasına rağmen güvenilir bulmadıklarını (Sezer, 2010) ve öğretmenlerin sıklıkla değerlendirme aşamasında sorun yaşadığını (Erden, 2010; Kandır, Özbey & İnal, 2009) gösterirken bazı çalışmalar da öğretmenlerin değerlendirme araçlarına ilişkin inançlarının yüksek olduğunu ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli hissettiklerini (Şahin, 2014; Uzun, 2013) ortaya çıkarmışlardır. Buna paralel olarak bu çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin okuma çalışmalarında değerlendirme aracı kullanma durumları araştırılmış ve öğretmenlerin okuma etkinliklerinde değerlendirme aracı olarak çoğunlukla soru-cevap ve sohbet yönteminden faydalandıkları görülmüştür. Çocuğa okunan metne dair sorular yönelmek (açık uçlu sorular neden-nasıl vb. bağlantılar kurmasını sağlamak), tahminlerde ve önerilerde bulunmasını beklemek çocuğun sürece aktif katılımını sağlamaktadır. Bu durum özellikle okuma yazma bilmeyen çocukların dil gelişimini desteklemede etkili ve gerekli olduğu kabul görmüştür (Cohrsen, Niklas & Tayler, 2016). Bunun yanında yapılan çalışmalar öğretmenlerin çoğunlukla kapalı uçlu sorular kullandıkları, açık uçlu sorulara nispeten daha az yer verdiğini göstermiştir (Bay, 2011; De Rivera vd., 2005; Massey vd., 2008; Öztürk-Samur&Soydan, 2013; Siraj Blatchford & Mani, 2008; Tsung Hui & Wei Ying, 2008). Ayrıca yapılan çalışmalarda (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014; Hargrave & Sénéchal, 2000; Maul & Ambler, 2014; Opel, Ameer & Aboud, 2009) diyaloga dayalı yöntemle hikâye okunan çocuklarda öyküleme becerileri, dil gelişimleri, kelime dağarcığı gelişimi geleneksel okuma yapılan çocuklara oranla daha fazla geliştiği tespit edilmiştir. Alan yazında yapılan benzer çalışmalar öğretmenlerin, hikayenin olay örgüsü ve karakterlerin özellikleri ile ilgili sorular sorarak (Gönen vd., 2010; Öztürk-Samur & Soydan, 2013), hikaye tamamlama çalışmaları yaptırarak (Yıldırım, 2007), gözlem formu, gelişim formu ve portfolyo kullanarak (Işık, 2015) değerlendirme çalışmaları yaptıklarını göstermektedir.

Çalışmada çocukların serbest zamanlarında kitap merkezlerini tercih etme durumları incelenmiş ve büyük kısmının tercih ettiği belirlenmiştir. Buna karşın Aydın (2019), Altay (2018) ve Çakır (2011) çocukların en çok blok merkezi ile dramatik oyun merkezinde vakit geçirdiklerini belirlemişlerdir. Yapılan çalışmada çocukların kitap merkezini tercih etme durumları ele alınmış olsa da bu merkezde geçirilen süre üzerinde durulmamıştır. Çalışma sonuçlarının farklılığının bundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Aral & Aktaş, (1997)'in çalışmalarına göre çocukların kitaplarla geçirdikleri sürenin diğer etkinliklerde geçirilen sürele kıyasla daha azdır. Demiriz, Karadağ & Ulutaş, (2003) öğretmenlerin kitap merkezlerindeki kitapların sık sık değiştirilmesi gerektiğini belirtse de yapılan çalışmalar öğretmenlerin merkezdeki kitapları çok sık değiştirmediklerini göstermektedir (Turan & Ulutaş, 2016). Bu değişimlerin çocukların merkeze olan ilgisini canlı tutacağı düşünülmektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine gün içerisinde sıklıkla yer verdikleri ve bu etkinlikleri okul kitaplıklarında yer alan kitaplar içerisinde, etkinlik çeşidine ya da çocukların istekleri üzerine gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Okumaları çoğunlukla kendilerinin gerçekleştirdiği görülen öğretmenlerin soru cevap yöntemiyle değerlendirme yapmayı tercih ettikleri ve okumaların çocuklarla sohbet yöntemiyle ilerlendiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okuma etkinliklerine sıklıkla yer vermesi istenilen bir durumdur. Aynı zamanda öğretmenlerin hem okuma sürecinde hem de değerlendirme süreçlerinde farklı yöntemler kullanmaları da olumludur. Bu çalışmanın bir sınırlılığı verilerin form aracılığıyla toplanması ve 179 öğretmenle yürütülmüş olmasıdır. Bu

konuda yapılacak yeni çalışmaların daha büyük örneklerle yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca yeni araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi yöntemlerle toplanacak nitel veriler bu konuda daha derinlemesine bir anlayış geliştirmeye katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin okuma etkinliklerini başka etkinliklerle harmanlayarak planlaması okuma etkinliklerine ayrılan süreyi arttırabilir. Çocukların güne başlama zamanlarında ve boş kaldıkları vakitlerde okumamerkezlerini tercih etmelerini özendirme adına merkezler ilgi çekici hale getirilip merkezdeki kitapların sık sık güncellenmesi sağlanabilir

Kaynakça

- Adak Özdemir, A., & Özdemir Beceren, B. (2020). Çocuk kitaplarının okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ve kitap incelemesi çerçevesinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3), 1216-1242.
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2), 622.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10-16.
- Altay, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 493116) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aral, N. & Aktaş, Y. (1997). Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere ayırdıkları sürenin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 99-105.
- Arıcı A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(10), 91-100.
- Aydın, M. (2019). *60-72 aylık çocuklarının öğrenme merkezlerini tercihleri ile geometri becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 571350) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bay, D. N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin etkisinin incelenmesi* (Tez No. 290509) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1 (1) , 31-41. doi: 10.36731/cg.418408
- Bayraktar, V. & Demiriz, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerin çocuk kitabı seçiminde kullandıkları ölçütlerin kıdem durumuna göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 791-811.
- Bektaş, H. (2010). *Okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde kullandıkları hikâye anlatım yöntemlerinin incelenmesi: Karaman ili örneği* (Tez No. 278633) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi - Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bircan, E. E. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma becerisinin gelişimine yönelik rolleri ve uygulamalarının incelenmesi* (Tez No. 563048) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bulut, S. (2018). *Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi* (Tez No. 494194) [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi- Ankara].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Cohrssen, C., Niklas, F. & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do? 'Using a conversation-analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator-child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 361-382. doi: 10.1177/14687984155920

- Collins, N. D. (1996). *Motivating Low Performing Adolescent Readers*. ERIC ED396265.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 231-244.
- Çakır, A. (2011). *Okul öncesinde ilgi köşelerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 308952) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi- Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çocuk, H. E., Yanpar Yelken, T., Emsal-Aslantürk, İ. & Güçlü, M. (2013). Okul öncesi eğitim programı dil alanı ile ilgili etkinliklerin uygulanmasına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 305-320. doi: 10.9761/JASSS1740
- De Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J. & Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care playgroups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 14-26. doi: 10.1044/1058-0360(2005/004)
- Demiriz, S., Karadağ, A. & Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Anı Yayıncılık.
- Eray Alışkan, E. & Güneş, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.
- Erden, E. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulama sırasında yaşadığı sorunlar* (Tez No. 263041) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. & Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 23-40.
- Güneş, F. (2006). Okuma-yazma öğretimi, and beyin teknolojisi. Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. *İlköğretim*, 2, 43-45.
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. doi: 10.1016/S0885-2006(99)00038-1
- Harrison, L. (1999). *Drama curriculum bank key stage one Scottish levels C-E*. UK: Scoalistic Ltd.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları* (Tez No. 397478) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 34-46.
- Kandır, A., Özbey, S. & İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 373-387.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (İllüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Karatepe, F. Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274. doi: 10.26450/jshsr.1868
- Kaya Bağdaş, Ç. & Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hikâye ve hikâye kitapları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Erzincan örnekleme). *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (ÖS-III), 219-230.
- Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması* (Tez No. 528686) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi - İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kılınççı, E. (2019). *Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi* (Tez No. 550339) [Yayımlanmamış

- yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi- Ankara.]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Koçak, E. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 4(1), 17-30.
- Konar, E. (2004). *1995-2002 yılları arasında yayımlanan okul öncesi hikâye kitaplarındaki bazı kavramların içerik ve biçimsel olarak incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M. & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340-360. doi: 10.1080/10409280801964119
- Maul, C. A. & Ambler, K. L. (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 35(4), 237-247. doi: 10.1177/152574011452565
- Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), (2016). *Türkçe dil etkinlikleri. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara.
- Metin, Ö. (2019). Müzikli hikâye ve masalların okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisi (Tez No. 550339) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *Türkçe dil etkinlikleri. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara.
- Opel, A., Ameer, S.S. & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research* 48, 12–20. doi: 10.1016/j.ijer.2009.02.008
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 323-337.
- Osei, A. M., Liang, Q. J. , Natalia, I. & Stephen, M. A. (2016). The use of pre-reading activities in reading skills achievement in preschool education. *European Journal of Educational Research*, 5(1) , 35-42. doi: 10.12973/eu-jer.5.1.35.
- Öztürk Samur, A. & Soydan, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 70-83.
- Russell, D. L. (2017). *Literature for children: a short introduction*. Pearson Education
- Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler* (Tez No. 190985) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi- Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sawyer, W.F. (2009). *Growing up with literature* (5th edition). Delmar.
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. (Tez No. 308977) [Yüksek lisans tez, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi - Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sınar-Çılgin, A. (2006). Çocuğa büyüü bir dünyanın kapılarını açmak, *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 175-182.
- Siraj Blatchford, I., & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?'An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5-22. doi: 0.1080/09575140701842213
- Şahin, M. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşünce ve uygulamaları*. (Tez No. 375601)[Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tepetaş Cengiz, Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.394846) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tsung Hui, T. & Wei Ying, W. (2008). Preschool teacher-child verbal interactions in science teaching. *Electronic Journal of Science Education*, 12(2), 1-23.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S. Kaya H. İ & Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.

- Tuncer, M. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan resimli hikâye kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Elâzığ ili örneği). (Tez No.394846) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi- Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Turan, F. (2014). *Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi*. (Tez No.381468) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Turan, F. & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1),20-45.
- Uzun, Ü. (2013). *Farklı türlerde eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ait görüşleri*. (Tez No. 348980) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi- İstanbul] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- White, H. (2005). *Developing early literacy skills in the early years*. Paul Chapman.
- Yıldırım, A. (2007). Okulöncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde uygulanan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisine etkisi konusunda öğretmen görüşleri. (Tez No. 211688). [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi- Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M. & Kadaravek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49 (8), 1425-1439. <https://doi.org/10.1037/a0030347>

Extended Abstract

Introduction

While children are acquainted with books from birth, the first period in which they are most interactive with books is the preschool period, so teachers should be aware of their responsibilities and be a guide to the child as a positive example at the point of reading books. The aim of the present study is to investigate the conditions for pre-school teachers' use of reading activities in their lessons. Considering the important effect of books on children's multi-faceted development, it is very important to determine to what extent preschool teachers attach importance and place to reading activities in their daily education flow and how they carry out the activities. In this context, it can be said that answering these important questions within the scope of the study will contribute to the literature. When the literature is examined, although it is seen that there are various studies on reading activities in different preschool periods, it is clear that there is a need for up-to-date research on this subject. In addition, it is seen that the studies are focused on reading activities in one dimension and mostly picture story books are examined. In this context, this study is important because of the extent to which preschool teachers include reading activities in their day-to-day educational flow, the characteristics of the activity process, and it has a more comprehensive content than other studies.

Method

Information on the following sub-headings should be presented as in the Turkish text. Since it contains information that reveals the quality of the research, the method section should be translated into English without abbreviation.

Model

In the study survey research model, a type of the descriptive research design, has been used.

Participants

The sample of the study consists of 179 pre-school teachers who were reached through convenience sampling method. While the majority of the participants were pre-school teaching graduates; child development and education (associate degree) program and child development and education (undergraduate degree) program follow. The majority of the study group consisted of female participants. The study group involves the pre-school teachers working actively.

Tools

The data has been collected with "Views on the Level of Using Reading Activities" form which has been designed to analyses the conditions for pre-school teachers' using reading activities in their daily teaching process. The form has been examined and confirmed by experts.

Data Analysis

Should contain the information in the Turkish text. In data analysis, Kruskal-Wallis Test, Mann-Whitney U Test, Cochran's Q Test and Chi-square Test have been used.

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Findings

It was determined that preschool teachers' inclusion of reading activities did not differ according to the variables of the institution, place and number of children attending, but it differed according to the variable of professional seniority. The findings of the study have revealed that teachers mostly applied reading activities to their lessons as a part of their daily plans three days a week while preferring midday in general and it took between 15 and 30 minutes for the activities to be completed. It has been observed that the aims of the teachers for providing appropriate environment and giving appropriate stimulatory were effective. the teachers mostly used reading activities in accordance with the topic of the lesson or the wishes of the children. Moreover, it has been determined that while conducting reading activities, teachers themselves mainly read the activities and asked questions to the child during and after the reading as well as evaluation tools were frequently used; therefore, question-answer method was usually preferred.

Conclusion and Discussion

Studies have shown that teachers mostly use closed-ended questions and give relatively less space to open-ended questions (Öztürk-Samur and Soydan, 2013; Bay, 2011; Siraj-Blatchford and Mani, 2008; Massey vd., 2008; Tsung Hui and Wei Ying, 2008; De Rivera et al., 2005). In addition, it has been seen in the studies that the storytelling skills, language development and vocabulary development of the children who are read with the dialogue-based method are more developed than the children who are given traditional reading (Akoğlu et al., 2014; Maul and Ambler, 2014; Opel et al., 2009; Hargrave and Sénéchal, 2000). Similar studies in the literature; by asking questions about the plot of the story and the characteristics of the characters (Öztürk-Samur and Soydan, 2013; Gönen et al., 2010; Ünüvar et al., 2010), by having the story completion work (Yıldırım, 2007), by getting the story to be told again (Akin, 1998). It shows that they carry out evaluation studies by using observation form, development form and portfolio (Işık, 2015). Stories and fairy tales were preferred by both of the teachers and the children through the reading activities. Another item discussed in the study is the determination of the frequency of the participants to include reading activities during the epidemic and how they performed these reading activities. Accordingly, it can be said that the participants mostly included reading activities during the epidemic, while it was also investigated whether demographic variables affected this situation. It was determined that the average score of the preschool teachers' frequency of including reading activities during the epidemic did not differ according to the variable of professional seniority, location, institution and the number of children attending school. In the study, children's preference of book centers in their free time was examined and it was determined that most of them preferred it. On the other hand, Aydın (2019), Altay (2018)

and Çakır (2011) found that children spend most of their time in the block center and the play center. Studies (Aral and Aktaş, 1997) show that the time children spend with books is less than the time spent on other activities.