



Received	Reviewed	Published	Doi Number
17.08.2018	01.09.2018	30.09.2018	10.18298/ijlet.3139

Interpretation of Turkish Activities That Pre-School Teachers Apply and of Their Views on the Application of These Activities

G. Şule TEPETAŞ CENGİZ¹ & Fatma Elif KILINÇ² & Tacettin TEZCAN³

ABSTRACT

The present study was carried out in order to determine the Turkish activities that pre-school teachers use in practice and their opinions about these activities. It was conducted as a qualitative research to identify the characteristics of the Turkish activities that the participants apply in their daily education and to analyze the opinions of teachers on this subject. Study group of the research consists of 12 teachers who have been working in Bolu province in 2016-2017 academic year. Research data were collected with semi-structured interview technique. The interview data were converted into written texts and these texts were analyzed descriptively. Research results demonstrate that teachers try to include Turkish activities in their daily education. However, it is also determined that teachers apply the common activities that are well known today and do not develop new ones using new language teaching methods and strategies.

Key Words: Pre-school Education, Turkish Activities, Language Education, Interactive Reading

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Türkçe Etkinlikleri ve Bu Etkinliklerin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

ÖZET

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada kullandığı Türkçe etkinliklerinin ve bu etkinliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Katılımcıların günlük eğitim akışları içerisinde yer alan Türkçe etkinliklerinin özelliklerini tanımak ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini incelemek için nitel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim döneminde, Bolu ilindeki iki anaokulunda görev yapmakta olan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme verileri yazılı metin haline dönüştürülmüş ve bu dökümler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine günlük eğitim akışları içerisinde yer vermeye çalıştıkları belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin günümüzde hala bilinen etkinlik türlerini kullandıkları ve yeni dil öğretimi yöntem ve stratejilerini kullanarak etkinlik yapılarını geliştirmedikleri de saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Türkçe Etkinlikleri, Dil Eğitimi, Etkileşimli Okuma

¹ Dr. Öğr. Üye., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Mehmet Tanrıkulu Sağlık Hizmetleri MYO. suletepetas@gmail.com

² Dr. Öğr. Üye., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, fekilinc@ybu.edu.tr

³ Öğretim Görevlisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Mehmet Tanrıkulu Sağlık Hizmetleri MYO. tacettintezezan@ibu.edu.tr

1. Giriş

Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle ya da işaretlerle yaptıkları bir anlatım aracı, aynı zamanda da toplumun kültürel değerlerinin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan en temel iletişim aracıdır (Mussen, Conger ve Kagan, 1990). Zamanla dil sadece iletişim aracı olmakla kalmayıp problem çözme, muhakeme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de kapsamıştır. Dilin aktif kullanılması çocukların kendini kontrol etmesini, özgüvenin gelişimini ve sosyalleşmesini sağlamaktadır (Yavuzer 1993).

Erken çocukluk yıllarında çocuklarda dil gelişiminin yaklaşık %70 i tamamlanmaktadır. Bu döneminin üç-altı yaş aralığı olan okul öncesi dönemde çocuğa yeterli dil ve kavram eğitiminin verilmesi onun gelişiminde önem arz etmektedir. Okul öncesi eğitim programında yer alan Türkçe etkinlikleri çocukların tüm gelişimleri açısından oldukça önemli olan ve her gün tekrar edilmesi gereken, öğretmen rehberliğinde yapılan grup etkinlikleridir (MEB, 2016). Bu doğrultuda okullarda verilen okul öncesi eğitimin genel amaçları içerisinde “Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır” amacı bulunmaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında da “Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir” maddeleri yer almaktadır. Bu da okul öncesi eğitim programında Türkçe etkinliklerinin önemini ortaya koymaktadır (MEB, 2013).

Türkçe etkinliklerinin amacı; çocukların Türkçeyi düzgün kullanmasını, sesleri çıkarabilmesini, farklı söz dizimsel 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. Bunların yanı sıra Türkçe etkinliklerinin önemli işlevlerinden birisi çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek ve kitap sevgisini aşılmasıdır (MEB, 2013). Resimli öykü kitaplarının çocuklara sunumu ve anlatımı öncelikle ailelere düşmektedir. Eğitim sürecinde ki kullanımı, sunumu ve değerlendirilmesi ise eğitimcilere düşmektedir.

Okul Öncesi Program kitabı içinde Türkçe etkinlikleri; tekerleme söyleme, parmak oyunu oynama, şiir okuma, bilmece sorma, sohbet etme, resimli kitap okuma, etkileşimli ve paylaşımlı okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, dramatizasyon (canlandırma), öykü tamamlama, başka öykü oluşturma, öyküyü tekrar anlatma, bir öyküyü resimlendirme ve resimlerden yeni bir öykü oluşturma gibi etkinlikler ve örnekleri olarak yer almaktadır (MEB, 2013). Bu etkinlikler içerisinde bulunan resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinde ise farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Resimli öykülerin anlatımında; düz anlatım, öykü kitabından anlatım, televizyon şeridi, şimşek kart, pazen tahta, slayt, kukla, CD ile anlatım, tepegöz, öyküyü canlandırma ve farklı teknikler ile anlatım yer almaktadır (Olğan, 2015).

Okul öncesi öğretmenleri daha çok Türkçe etkinliklerde resimli öykü kitaplarını ve bunların okunmasında kullanılan yöntemleri kullanmayı tercih etmektedir (Yıldırım, 2011). Okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse tamamı her gün ya da haftada birkaç gün hikâye anlattıklarını belirtmekte ve büyük çoğunluğu hikâye anlatırken okuma, dramatizasyon, hikâye tamamlama, kukla oynatma, resim kartları ile anlatım ve seslendirme tekniklerini kullandıklarını belirtmektedirler (Kaya Bağdaş ve Demir, 2016).

Konar (2006)'a göre resimli öykü kitaplarının çocukların dil gelişimine büyük katkısı vardır. "Çocuğun resimli öykü kitapları ile karşılaşması, duyararak öğrendiği sözcükleri görerek tanınmasını ve duymadığı sözcükleri görerek öğrenmesini sağlamaktadır. Bu kadar önemli araçlar olan resimli öykü kitapları ile belki de çocukları ilk tanıştıran olan öğretmenin bu konuda oldukça dikkatli olması gerekmektedir. Çocuklarda okuma aşkı uyandırmak, süreklilik ve alışkanlık kazandırmak, kitap sevgisini aşılacak için öğretmenler Türkçe etkinliklerinde yaratıcı olunmalı ve okumada etkileşimli yollardan yararlanılmalıdır.

Öğretmenlerin farklı okuma yöntem ve teknikleri ile donattıkları Türkçe etkinliklerinde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta bu etkinliklerin pekiştirilmesinin devamlılığının sağlanmasıdır. Etkileşimli yollarla okunan resimli öykü kitaplarının yeni kavram ve sözcüklerin öğretilmesinde büyük bir rolü bulunmaktadır. Yeni kavram ve sözcüklerin ise farklı etkinlik türleri ile de pekiştirilerek kalıcılığının sağlanması gerekmektedir. Çocukların Türkçe etkinliklerinde daha fazla yetenek kazanması, problem çözebilme ve alanları iş birliğinde kullanabilme becerisini edinmesi için çocukların yeni öğrendiklerini farklı konu ve durumlara transfer edebilmesi gerekmektedir. Bunun içinde farklı etkinlik ve yöntemlerle donanımı sağlanmış Türkçe etkinliklerinin diğer alan etkinlikleri (matematik, fen, oyun, drama, müzik, sanat... vb.) ile bütünleştirilmesi gerekmektedir.

Bu amaçla etkileşimli kitap okuma etkinlikleri uygulanmaktadır. Etkileşimli kitap okuma; öyküyü okuyan öğretmenin ve öyküyü dinleyen çocukların bir süre sonra rolleri değişmelerini sağlayan, öğretmenin aktif bir dinleyici ve soru soran kişi olmasını gerektiren bir seri standart davranışa dayanmaktadır. Öykünün okunması esnasında öğretmen, çocuklara konuşmaları için sık sık imkanlar vermekte, anlamı bilinmeyen kelimeleri açıklayarak, sorular sorarak ve okuma etkinliği süresince öğrenilen yeni kelimeleri tekrarlayarak öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Justice ve Pullen, 2003).

2. Yöntem

Bu çalışmada katılımcıların günlük eğitim akışları içerisinde yer verdikleri Türkçe etkinliklerinin özelliklerini tanımak ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada kullandığı Türkçe etkinliklerinin ve bu etkinliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim, bu çalışma için uygun desen olarak belirlenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim döneminde Bolu'da iki anaokulunda görev yapan 12 öğretmenden oluşmuştur. Çalışma grubu için Bolu il merkezinde aynı bölgede bulunan, aynı sosyo ekonomik koşullara sahip, özdeş iki bağımsız anaokulu belirlenmiş ve bu anaokullarındaki öğretmenlerle görüşülerek çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler çalışma grubuna alınmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analiz

Bu araştırma öncesinde, çalışmada kullanılacak tüm formlar ve değerlendirme materyalleri ve uygulama sürecine ilişkin Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan onay alınmıştır. Araştırmanın verileri, katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşmede kullanılacak olan açık uçlu soruların belirlenmesi için Türkiye'de bu amaçla yapılmış dil gelişim çalışmaları incelenmiş ve görüşme soruları belirlenmiştir.

Belirlenen sorular alan uzmanları tarafından incelenmiş ve ilgili görüşler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Belirlenen yedi soru önce çalışmada görev almayan iki öğretmen ile pilot görüşmeler yapılarak denemiş ardından asıl uygulama katılımcı 12 öğretmene uygulanmıştır. Görüşmeler tüm öğretmenlere uygulanmıştır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından öğretmenlerden randevu alınarak, katılımcılar için uygun zamana dilimlerinde yapılmıştır. Her görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür. Verilerin analizinden önce görüşmeler yazılı metinler haline dönüştürülmüş ve analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin cevapları ses kayıtlarının dökümlerinin ardından betimsel olarak analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen önemli ifadeler tablolaştırılarak sunulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde çalışma grubundan elde edilen veriler uygun nicel ve nitel analiz yöntemlerine dayalı olarak analiz edilmiş ve tablolar halinde aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 1. Türkçe Etkinliklerinde Kullanılan Yöntemler

Türkçe Etkinliklerinde Kullanılan Yöntemler	Kullanma Durumu	Kullanma Sıklığı	F	%
Resimli Öykü Kitabından Anlatım	12	Hergün	10	%83,3
		Haftada 2-3 Kez	2	%16,6
		Arasıra	7	%70
Düz Anlatım (Maske, Başlık, Giysi)	10	Haftada 2-3 Kez	1	%10
		Haftada 1 Kez	1	%10
		Nadiren	1	%10
		Arasıra	7	%77,7
		Haftada 2-3 Kez	1	%11,1
Slayt	9	Haftada 1 Kez	1	%11,1
		Televizyon Şeridi	-	-
Şimşek Kart	2	Nadiren	2	%100
Pazen Tahta	-	-	-	-
CD İle Anlatıma	10	Arasıra	10	%100
Tepegöz	-	-	-	-
Kukla (El Kuklası)	12	Arasıra	10	%83,3
		Haftada 1 Kez	2	%16,6
İp Kukla, Diz Üstü İle Anlatım	3	Nadiren	3	%100
		Arasıra	5	%50
Öyküyü Canlandırma	10	Haftada 2-3 Kez	1	%10
		Haftada 1 Kez	1	%10
		Nadiren	3	%30
Gölge Kukla İle Anlatım	2	Nadiren	2	%100
Farklı Bir Teknik İle Anlatma	1	Nadiren	1	%100

Tablo 1’de öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinde kullandıkları yöntemler ve bunları kullanma sıklıkları bulunmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının sıklıkla resimli öykü kitabından anlatım yöntemini kullandığı görülmektedir. 10 öğretmen ise ara sıra maske, başlık, kostüm gibi aksesuarlar kullanarak düz anlatım yaptıklarını, 10 öğretmen benzer şekilde ara sıra kukla kullanarak öykü anlattığını belirtmiştir. Tablo 1 e göre 10 öğretmen ara sıra CD den yani teknolojik araç ve gereçlerden yararlanarak hikâye anlatımını kullandığını belirtirken 10 öğretmen ise öyküyü canlandırmalar yoluyla anlattıklarını söylemişlerdir.

Tablo 2. Türkçe Etkinliklerinde Uygulanan Etkinlik Türleri

Türkçe Etkinliklerinde Uygulanan Etkinlik Türleri	Kullanma Durumu	Kullanma Sıklığı	F	%
Tekerleme Söyleme,	12	Hergün	1	% 8,3
		Arasıra	5	% 41,6
		Haftada 2-3 Kez	5	% 41,6
		Haftada 1 Kez	1	% 8,3
Parmak Oyunu Oynama,	12	Hergün	1	% 8,3
		Arasıra	7	% 58,3
		Haftada 2-3 Kez	3	% 25
		Haftada 1 Kez	1	% 8,3
Şiir Okuma,	9	Belirli Gün Ve Haftalara Göre	4	% 44,4
		Arasıra	3	%33,3
		Haftada 2-3 Kez	2	%22,2
		Arasıra	6	%54,5
Bilmece Sorma,	11	Haftada 2-3 Kez	5	%45,4
		Hergün	5	%50
Sohbet Etme,	10	Arasıra	3	%30
		Haftada 2-3 Kez	2	%20
		Hergün	8	%72,7
Resimli Kitap Okuma,	11	Arasıra	3	% 27,2
		-	-	-
Etkileşimli Ve Paylaşımlı Okuma, Ezberden Bir Öykü Anlatma,	10	Hergün	3	%30
		Arasıra	4	%40
		Haftada 2-3 Kez	2	%20
		Haftada 1 Kez	1	%10
Taklit Oyunları,	6	Nadiren	2	%33,3
		Arasıra	4	%66,6
Dramatizasyon (Canlandırma),	10	Nadiren	1	%10
		Arasıra	6	%60
		Haftada 2-3 Kez	2	%20
		Haftada 1 Kez	1	%10
Öykü Tamamlama,	9	Arasıra	6	% 66,6

		Haftada	2-3	2	%22,2
		Kez			
		Nadiren		1	%11,1
Basşka Öykü Oluşturma,	4	Nadiren		3	%75
		Arasıra		1	%25
Öyküyü Tekrar Anlatma,	6	Hergün		2	%33,3
		Arasıra		4	%66,6
Öyküye Dair Sorular Sorma	12	Hergün		5	%41,6
		Arasıra		6	%50
		Nadiren		1	%8,3
Bir Öyküyü Resimlendirme Ve	6	Arasıra		2	%33,3
Resimlerden Yeni Bir Öykü Oluşturma		Nadiren		4	%66,6

Tablo 2’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde uyguladıkları etkinlik türlerine ilişkin cevapları yer almaktadır. Tablo 2’ye göre öğretmenlerin tamamı parmak oyunu ve tekerlemeleri kullandıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin bu dil araçlarına ne sıklıkla yer verdiklerine bakıldığında ise çoğunlukla haftada 2-3 kez ve ara sıra yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Yine Tablo 2’ye göre öğretmenlerin bilmece sorma, resimli kitap okuma, sohbet etme, dramatizasyonlardan yararlanma etkinlik türlerinden yararlandıkları söylenebilmektedir.

Tablo 3. Türkçe Etkinliklerine Günlük Akış İçinde Ortalama Ne Kadar Süre Ayırıldığı

“Türkçe Etkinliklerine Günlük Akış İçinde Ortalama Ne Kadar Süre Ayırıyorsunuz?”		
Süre	F	%
Günlük 20-25 Dakika	4	33,3
Günlük 25-30 Dakika	6	50
Günlük 30-60 Dakika	2	16,6

Tablo 3’de öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine günlük akış içerisinde ortalama olarak ne kadar zaman ayırdıkları yer almaktadır. Tabloya göre çalışma grubunda yer alan 12 öğretmenin de bu soruya yanıt verdiği görülmektedir. Öğretmenler bu soruya öncelikle ayırdıkları ortalama sürenin sınıftaki duruma ve koşullara göre değişkenlik gösterebildiğini belirterek yanıt vermişlerdir. Ancak Tablo 3’e göre süre vermek gerekirse 4 öğretmenin 20-25 dakika, 6 öğretmenin 25-30 dakika ve 2 öğretmenin ise 30 dakikadan fazla süre ayırdığını söylediği görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini nasıl planladıklarına ilişkin ifadeleri

“Türkçe Etkinliklerini Nasıl Planlıyorsunuz? Bir Örnekle Açıklar Mısınız?”	
Ö1	Hazır plan kullandığım için planlama yapmıyorum.
Ö2	Genellikle hazır plan kullanıyorum. Sınıf yaş grubuma göre etkinliklere bakıp oradan seçiyorum.
Ö3	Türkçe etkinliklerinden önce dikkat çekme, ısınmayı sağlamak için bilmece, tekerlemeler, şiiir ve şarkılardan yararlanıyorum. Hikâye sonrasında ise öykü ile ilgili sorular. Dramatizasyon, sanat etkinliği ya da öyküyü yarım bırakıp tamamlama şeklinde etkinlikler uyguluyorum.
Ö4	Hazır planları alıyor ve kendi sınıfıma göre gözden geçirip düzenliyorum. Çocukların o anki durumuna ve sınıf ortamına göre planlarımı değiştirebiliyorum.
Ö5	Okul kitaplığından günlük kavrama göre hikâye seçmeye çalışıyorum. Neler yapacağıma hikâyeyi elime alıp karar veriyorum.

- Ö6 Çocukların dikkatlerini toplayıp oturmalarını sağladıktan sonra hikâye ile ilgili önce bir giriş sohbeti yapıyorum. Sonra hikâyeyi okumaya geçiyorum. Bu süreçte zaman zaman aralarda durarak sonra ne olmuş olabileceğini düşündürüyorum. Çocukların cevaplarını dinledikten sonra öyküyü okumaya devam ediyorum ve en son öyküyü bitiriyorum. Öykü bitiminde bir ya da iki çocuktan öyküyü özetlemelerini istiyorum. Sonrada öykünün arkasında yer alana sorular varsa bunları çocuklara soruyorum. Eğer vaktim uygun olursa ve öykü de canlandırmaya müsait ise dramatizasyonlar yaptırıyorum.
- Ö7 Çocukların dikkatini toplamak adına önden tekerleme, parmak oyunu, bilmece vs. İle ya da kısa bir sohbet ile başlıyorum. Ardından hikâyeyi okuyorum. Hikâyeye bittikten sonra yine hikâyedeki olaylar ile ilgi kısa bir sohbet ediyorum ve konu ile ilgili sorularımı soruyorum.
- Ö8 Hikâyeye öncesinde parmak oyunu, tekerleme vs. Yapıyorum ardından hikâyeyi okuyorum. Sonrasında ise hikâyeye ile ilgili sorular soruyorum.
- Ö9 Hikâyeye okuyorum. Hikâyeye öncesinde sorular soruyorum. Meraklarını çekiyorum. Birkaç tekerleme ya da şarkı söyletiyorum. Hikâyeyi dikkatlice dinlemelerini istiyorum ve resimlerini onlara göstererek hikâyeyi okuyorum. En son da kitabın arka kısmında bulunan soruları soruyorum.
- Ö10 Hikâyeye okuyorum. Okuma bittikten sonra varsa öykü ile ilgili tekerleme, parmak oyunu öğretiyorum. Eğer yoksa sorular soruyorum ve hikâyeyi anlattırıp etkinliği bitiriyorum.
- Ö11 Çocuklardan hikâyeye okuma düzeninde oturmalarını istiyorum ve dikkatlice dinlemeleri için bir tekerleme ile başlıyorum. Sınıf sessizleştikten sonra hikâyemi okuyorum. Aralarda keserek çocuklara sorular soruyorum. Hikâyeye bittikten sonrada birkaç çocuğa söz hakkı vererek özetlemelerini istiyorum. Özetleme bittikten sonrada hikâyeye hakkındaki soruları soruyorum. En son etkinliği bitiriyorum ve anlamadıkları bir şey olup olmadığını soruyorum.
- Ö12 Çocuklar ile hikâyeye okurken öncelikle sakin bir şekilde oturma düzeni almalarını sağlıyorum. Ardından onlara hikâyeyi merak etmelerini sağlayacak bazı sorular soruyorum. Hikâyeyi gösteriyorum ve ismini tahmin etmelerini istiyorum. Hikâyeyi okumaya bunlardan sonra başlıyorum. Hikâyeyi okurken yönünün çocuklara dönük olmasına özen gösteriyorum. Çocuklar ile konuşuyorum ve aralarda hikâyeye dair sorular soruyorum. Hikâyeye bittikten sonra bazen hikâyeye uygunsu canlandırmalar yapıyorum bazen de sorularını sorup etkinliği sonlandırıyorum.

Tablo 4’de öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinde nasıl bir planlama yaptıkları ve kullandıkları etkinlik türlerine dair ifadeleri yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde 12 öğretmenin en fazla Türkçe etkinliği olarak “Resimli Öykü Kitabı Okuma” etkinlik türünü kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler genellikle Resimli Öykü Kitabı okuma etkinliklerini bilinen en genel şekli ile üç bölüme ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlikleri öykü öncesi, öykü anlatma ve öykü sonrası şeklinde yapılandırdıkları belirlenmiştir.

Yine Tablo 4’e göre öğretmenlerin öykü anlatma öncesinde çocuklar ile birlikte tekerlemeler, şarkılar, bilmeceler ve kelime oyunlarını kullanarak çocukları, ele aldıkları öyküye ısındırmaya çalıştıklarını söyledikleri görülmektedir. Öyküyü okuduktan sonra ise genellikle öykü kitabının arkasında bulunan soruları sorduklarını belirtmişlerdir. Yalnızca üç öğretmen öykü sonrasında canlandırmalar, dramatizasyonlar yaptırdığını ama bunlarında sınıfın durumuna değişiklik gösterebildiğini söylemiştir. Öğretmenler genellikle öykü kitaplarının arkasında yayınevleri tarafından hazırlanmış sorular yok ise soru sormadıklarını, öyküyü anlattırıp etkinliği sonlandırdıklarını açıklamışlardır.

Tablo 5. Öğretmenlerin “Resimli Öykü Kitabı Okuma” Etkinliklerinde Öykü Okumadan Sonra Ne Tür Etkinlikler Planladıklarına İlişkin Görüşleri

“Resimli Öykü Kitabı Okuma” Etkinliklerinde Öykü Okumadan Sonra Ne Tür Etkinlikler Planlıyorsunuz?”

Ö1	<i>Soru cevap, drama, öyküyü yarım bırakma ve tamamlama, kahramanların yerine geçme ve sohbet etme, sonuç çıkarma ya da yeni bir son yazma, öyküdeki yeni kelimeler ya da anlamı bilinmeyen kelimeler hakkında sohbet etme</i>
Ö2	<i>Öykü hakkında soru cevap yapılabilir. Öyküyü canlandırma, bazı zamanlarda öyküyü çocuklara anlattırma, tekrar ettirme gibi etkinliklerde eklenebilir.</i>
Ö3	<i>Hikâye canlandırma, resim, oyun, şarkı, hikâyeyi özetleme, hikâyeyi tamamlama gibi etkinlikleri çocukların ilgilerine göre planlıyorum.</i>
Ö4	<i>Genellikle öyküye dair resim çalışmalarının yapılması ve canlandırma yapılması.</i>
Ö5	<i>Öykü hakkında soru cevap yapılabilir. Öyküyü canlandırma, öyküyü çocuklara anlattırma ve öykünün konusuna göre de oyun oynama, şarkı söyleme gibi etkinlikler planlıyorum.</i>
Ö6	<i>Öyküden sonra çocuklarla genellikle sohbet ediyoruz. Onlara mutlaka öyküyü anlattırmaya çalışıyorum. Kitabın arkasında yer alana öyküye ilişkin soruları soruyorum ve en son bir parmak oyunu ya da tekerlemeyle de etkinliği bitiriyorum ardından günlük eğitim akışında planımda yer alana faaliyetlere geri dönüyorum.</i>
Ö7	<i>Hikâye bitiminde genellikle soru cevap yöntemini uyguluyorum. Böylece hikâyeyi anlayıp anlamadıkları ortaya çıkıyor. Bazen hikâyeye ile ilgili resim yaptırıyorum ve resimlerini anlattırıyorum. Bazen de hikâyeyi canlandırıyoruz. Bunların dışında kalan zamanda ise günlük eğitim akışındaki etkinlikleri uyguluyorum.</i>
Ö8	<i>Anlattığım hikâyenin sayfalarını gösterip hikâyenin bu sayfasında neler olmuştu diye soruyorum. Hikâyenin bize anlatmak istediği ana temayı çocuklara anlatarak pekişmesini sağlıyorum.</i>
Ö9	<i>Tekerlemeler, bilmeceler, şarkılar bazen de canlandırmalar yapıyoruz.</i>
Ö10	<i>Soru cevap yöntemi ile hikâyedeki konuyu ve olayları yeniden gözden geçiriyoruz, hikâyeyi birkaç çocuğun tekrar anlatmasını sağlıyorum, sen olsaydın ne yapardın gibi sorular sorarak düşüncelerini ve yeni bir son hazırlamalarını sağlıyorum, bazen de dramalar yaparak öykünün pekişmesine yardımcı oluyorum.</i>
Ö11	<i>Hikâyenin konusuna uygun dramatazasyonlar yapıyorum, resim çalışmaları yaptırıyorum. Resimlerini arkadaşlarına anlatmalarını sağlıyorum.</i>
Ö12	<i>Hikâyede geçen karakterler hakkında sohbet ediyoruz ve kim neydi ne olmuştu gibi sorular sorarak pekiştirmelerini sağlıyorum. Hikâyede verilmek istenen ders ya da mesaj varsa bunu onlara açıklıyorum. Hikâyenin çocuklar tarafından anlatılmasını sağlıyorum, bazen de onların sorular oluşturup bana ya da başka çocuklara sormalarını sağlıyorum.</i>

Tablo 5’de öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinden sonra yaptıkları çalışmalar açıklanmaktadır. Öğretmenler yalnızca öyküyü okuduktan sonra soru sorduklarını, sohbet ettiklerini ve bazen de resim yaptırdıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin tabloya göre genellikle öykü sonrasında başlı başına öyküdeki yeni kavramı ve kelimeleri pekiştirici etkinlikler yapmadıkları belirlenmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Resimli Öykü Kitabı Okuma Sonrasında Planladıkları Etkinlikler İle Günlük Akış İçerisindeki Diğer Etkinliklerin İlişkisi Hakkındaki Görüşleri

“Öykü Sonrasında Planladığınız Bu Etkinlikler İle Günlük Akıştaki Diğer Etkinlikler Arasında Bir İlişki Var Mı ? Nasıl?”

- Ö1 *Her zaman olmayabiliyor. Bazı etkinlikler kitap ile örtüşüyor o gün konu tutuyor ama genellikle birbiri ile alakalı olmuyor. Sanat bambaşka bir konu ile ilgili oyun bambaşka bir kavram ile ilgili olabiliyor.*
- Ö2 *Her zaman etkinlikler ile öykü arasında bir ilişki bulunmuyor. Bazen denk gelebiliyor ama hazır planları kullandığım için genellikle etkinliklerden uyumsuz okulda bulunan herhangi bir kitabı tercih etmek zorunda kalıyorum. Bazen sanat etkinliğini öykü ile ilişkilendirmeye çalışıyorum.*
- Ö3 *Genellikle bir ilişki kurmaya çalışıyorum ama bu konusal, kavramsal bir bütünlük değil de daha çok ele aldığım kazanım ve göstergelerle ilgili oluyor. Kazanım ve göstergeleri pekiştirici bir kitap seçmeye ve sonrasında da yine kazanım ve göstergeleri pekiştirici etkinlikle olmasına özen gösteriyorum.*
- Ö4 *Bazen aralarında ilişki oluyor. Hikâyenin konusuna, plandaki kavrama ve sınıftaki akış durumuna göre değişiklik gösterebiliyor.*
- Ö5 *Genellikle bir ilişki olmuyor. Bazen okul kitaplığına bakıyorum ve belirli gün ve haftalarda özellikle konuya ilişkin kitaplar seçmeye çalışıyorum. Eldeki imkânlar doğrultusunda kitapları değerlendirmeye çalışıyorum. Hazır planlar ile yayınevlerine ait resimli öykü kitaplarında genellikle anlamsal bir bütünlük oluşturmaya çalışıyorlar bu nedenle de bizler kullandığımız planlara göre yayınevlerinden kitapları alıyoruz.*
- Ö6 *Gün içerisinde alınan etkinlikler bazen hikâye ile örtüşebiliyor. Ama bazen de bağımsız ve birbiri ile bağlantısı olmayan şekilde olabiliyor. Okuldaki kitapların hepsi bazen planımda yer alan kavramı karşılamıyor bu gibi durumlarda farklı ve daha önce okumadığım kitapları ele almaya çalışıyorum.*
- Ö7 *Okulda var olan kaynaklar ve kitaplar bazen kavramlarımızla alakalı olmuyor. Hazır planlar ile uyum sağlamaları zaten mümkün değil. Ama ben önceden kitaplara bakıyorum ve eğer daha uygun olacağını düşündüğüm bir kitap varsa planımda küçük değişiklikler yapıyor ve o kitabı okuyorum.*
- Ö8 *Hikâye etkinlikleri genellikle her gün yapmaya çalıştığım etkinlikler. Okulumuzun kitaplığındaki hikâyeleri kullanıyorum. Bu kitaplar zaten kullandığım yayınevinin kitapları dolayısıyla planımda hangi kitap yer alıyorsa o kitabı alarak okumaya çalışıyorum. Birinci dönem kitaplar bitince pekiştirme olsun diye bazen ikinci dönem de de o öykü kitaplarını alarak hatırlatıyorum.*
- Ö9 *Evet, genellikle ilişki kurmaya çalışıyorum. Eğer kavrama dair hikâye yoksa onun yerine başka bir etkinlik alıyor ve o gün kitap okumuyorum. Bazen kazanımlara değil de göstergelere uygun kitaplar okuyorum. Yani tek amacım kavram değil daha çok kazanımları baz alarak seçmeye çalışıyorum.*

Ö10 *Ben hikâyeleri okumayı çok seviyorum. Bu nedenle her gün okumaya zaman ayırmaya çalışıyorum. Genellikle okulun kütüphanesinde yaşlarına ve gelişimlerine uygun bir kitap varsa onu tercih etmeye çalışıyorum. Sonrasındaki etkinlikler kitap ile ilgili olmuyor. Belirli gün ve haftalar dışında genellikle bağımsız hikâyeler kullanıyorum.*

Ö11 *Okulumuzdaki kütüphanede yer alan kitapları artık yıllardır okuduğum için öğrendim. Bu nedenle kendi kafamda bir sıralama yaptım. Belirli gün ve haftaları da buna dâhil ettim. Kendi belirlediğim o sıraya göre kitapları okuyorum. Planımla alakalı olsun olmasın ona çok dikkat etmiyorum. Sonuçta çocuk okuduklarımdan mutlaka bir şeyler öğreniyor. Bu nedenle bende kitabın konusunu bağımsız tutuyorum. Etkinliklerimden çok farklı olabiliyor. Bazen değerler ile ilgili okuyorum, arkadaşlıkla ilgili okuyorum, bunlardan sonra yaptığım etkinliklerle bağ kurmak çok zor oluyor.*

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sonrasında günlük akışta yer verdikleri etkinlikler ile diğer etkinlikleri bütünleştirmede sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler bu yaşadıkları sorunun temel noktasını “hazır günlük eğitim akışlarını kullanmaları” olarak açıklamışlardır. Yayınevleri tarafından hazırlanmış olan ve öğretmenlerin genellikle ufak tefek uyarlamalar yaparak sınıflarında uyguladıkları etkinliklerde bir bütünlük olmadığını vurgulamışlardır. Aynı zamanda kendileri de etkinlikleri bütünleştirmek için değişiklikler yapmadıklarını olduğu gibi uyguladıkları söylemişlerdir. Yalnızca belirli gün ve haftalarda kullandıkları günlük eğitim akışları ve okudukları resimli öykü kitapları arasında bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Bu amaç için kullandıkları resimli öykü kitaplarının ise genellikle planlarını kullandıkları yayınevlerine ait olduklarını söylemişlerdir. Etkinlikler arasında bütünlük bulunmaması sebebiyle de geçiş etkinliklerini kullanmadıkları söylemişlerdir. Ayrıca Tablo 6 ‘ya göre öğretmenlerin kendilerine ait bir çocuk kitaplığının olmadığını belirttikleri de görülmektedir. Öğretmenlerin okuldaki ortak kullandıkları okul kitaplığından yararlandıkları ve bu kitaplıkta genellikle hazır günlük eğitim akışlarını kullandıkları yayınevlerinden kaynaklar bulunduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin bu nedenle kendilerine ait bir güncel yayınların bulunduğu kitaplıklarının olmadığı, farklı temalara ve yayınevlerine ilişkin basılı çocuk yayınlarını ve resimli öykü kitaplarını takip etmedikleri saptanmıştır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Etkileşimli Kitap Okuma Kavramı Hakkındaki Görüşleri

“Etkileşimli Kitap Okuma Çalışmaları Denildiğinde Aklınıza Ne Geliyor?”

- Ö1 *Okuyucu ile dinleyici arasında geçen iletişimin güçlü ve faydalı olduğu bir kitap okuma çalışması olduğunu düşünüyorum. İki tarafında aktif olduğu kitap okuma çalışması diyebiliriz.*
- Ö2 *Öğrenciyi hikâyenin içine alabilmek, çeşitli sorular ile dikkatini çekerek öğrenciyi heveslendirmeyi denemek diyebilirim.*
- Ö3 *Kitabın okunmasında hem okuyanın hem de dinleyenin aktif rol alması, hikâyeyi okuyan kişinin sorularla dinleyiciyi de işin içine çekmesi, hikâye ile ilgili görsel olarak ta dinleyicileri desteklemesi, yeni kelimeler ve seslerin farkında olması, bireylerinde farkına varmasını sağlaması ve dinleyicinin öykü üzerinde düşünmesini sağlaması*

- Ö4 *Bir kitabın yalnızca çocuklara değil birçok kitleye hitap etmesi diye özetleyebilirim. Yani kitapları yalnızca yetişkinlerin çocuklara okuması değil bazen çocuklar tarafından da anlatılabilir olması, rollerin değiştirilebilmesi.*
- Ö5 *Çocukların hikâyenin içinde olduğu çeşitli sorularla dikkatlerini çekerek, onların merak duygularını uyandırmak ve bu yolla hikâyeyi anlatmak diye düşünüyorum.*
- Ö6 *Çocuklarında aktif olduğu okuma etkinlikleridir diye düşünüyorum. Çocukların her zaman pasif dinleyici olmadığı, zaman zaman onlara da canlandırmalar, roller verildiği okuma etkinlikleridir.*
- Ö7 *Çocukları da işin içine katarak karşılıklı etkileşim halinde kitap okuma etkinlikleri yapmak*
- Ö8 *Daha önce duymadım bir fikrim yok.*
- Ö9 *Okunan hikâyenin hareketli ve çocukların tepkilerine dikkat edilecek bir şekilde okunması diye düşünüyorum.*
- Ö10 *Çocukların hikâyenin her bölümüne katılımını sağlayarak okumak diye düşünüyorum.*
- Ö11 *Çocukların tepkilerine, sorularına, meraklarına, ilgilerine ve önceki deneyimlerine dikkat ederek okumak diye düşünüyorum.*
- Ö12 *Hikâye okuma etkinliklerini daha hareketli ve çocukların ilgisini çekecek şekilde yapmak.*

Tablo 7'de öğretmenlerin "etkileşimli kitap okuma" kavramına ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma (dialogic reading) kavramına dair net bir açıklamalarının bulunmadığı hatta bazı öğretmenlerin bu kavramı duymadıkları tabloya göre söylenebilmektedir. Kavram hakkında açıklama yapan öğretmenlerin ise kavramı duyduktan sonra tahminlerde buldukları, tam bir açıklamada bulunamadıkları saptanmıştır. Tabloya göre etkileşimli okuma kavramının öğretmenler için henüz duymadıkları yeni bir kavram olduğu söylenebilmektedir.

4. Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Tür (1986) yaptığı çalışmada okul öncesindeki günlük rutin içerisindeki etkinlikler arasından en fazla kavram ve kelime öğrenmesini sağlayan etkinliğin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri olduğunu söylemiştir. Okumanın aynı zamanda yaratıcı düşünmeyi desteklediğini, bir gruba üye olmayı sağladığını, üye olmanın sorumluluklarını desteklediğini ve öyküdeki birçok konuya karşı duyarlılığı desteklediğini belirtmiştir. Öykü okuma etkinliklerindeki en büyük rolün öğretme düştüğünü belirtmiş ve etkili bir okuma için farklı yöntem ve stratejilerin kullanması gerektiğini ortaya koymuştur.

Resimli öykü kitabı okumanın çocuk üzerindeki etkisini artıran ya da azaltan önemli faktörlerden birisi kullanılan yöntemdir. Kullanılan yöntem çocukların okuma sevgisi kazanmasını, okuma alışkanlığı edinmesini, okuduğunu anlama ve soru sorma becerisinin de artmasını sağlamaktadır (Stabile, 2009).

Çalışmaya katılan 10 öğretmen kukla kullanarak resimli öykü kitabı okuduklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin %83,3'ü ara sıra bu yöntemi kullandıklarını, %16,6' sı haftada bir kez kullandıklarını belirtmişlerdir. Aydoğdu ve Ulaş (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada bütünleştirilmiş kukla ve drama etkinliklerinin okul öncesine devam eden 5 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Bu etkinliklerin sürekliliklerini test etmişlerdir. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların sosyal ve duygusal olarak ilerleme kaydettikleri ve bu ilerlemenin de istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bai ve arkadaşları (2015) da yaptıkları çalışmada 4-6 yaş arası çocuklarda parmak kuklaların kullanımının çocuklarda model alma yoluyla farklı düşünme becerisi kazandırarak, farklı duygu durumlarıyla karşılaşmalarına imkân sağlayarak çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklediklerini saptamışlardır. Tam (2016) da benzer şekilde yaptığı çalışmada, drama eğitiminin 4-5 yaş çocuklarının yaratıcılık ve düşünme becerileri üzerinde etkisini incelediği çalışmada, drama eğitiminin çocukların birbirleriyle etkileşimlerini artırarak farklı düşünme becerileri geliştirdikleri ve yaratıcılık becerilerinin arttığını saptamıştır.

Bulgulara göre öğretmenlerin tamamı parmak oyunu ve tekerlemeleri kullandıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin bu dil araçlarına ne sıklıkla yer verdiklerine bakıldığında ise çoğunlukla haftada 2-3 kez ve ara sıra yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Yine Tablo 2'ye göre öğretmenlerin bilmece sorma, resimli kitap okuma, sohbet etme, dramatizasyonlardan yararlanma etkinlik türlerinden yararlandıkları söylenebilmektedir.

Çocukların dil gelişimini desteklemeyi amaçlayan etkinliklerden Türkçe etkinlikleri genellikle öykü öncesi, öykü anlatma ve öykü sonrası olarak gruplandırılan bir dizi etkinlikten oluşmaktadır (MEB, 2013). Milli Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitim programına göre, dil etkinliklerinin gerçekleştirilmesi vurgulanmaktadır. Ayrıca, dil etkinliklerinde çocukların olabildiğince öğretmenle ve akranlarıyla etkileşim içinde olması önerilmektedir. Bu etkinlikler çerçevesinde tekerleme söyleme, parmak oyunu oynama, şiir okuma, bilmece sorma, sohbet etme, resimli kitap okuma, etkileşimli ve paylaşımlı okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, dramatizasyon, öykü tamamlama, öyküyü tekrar anlatma, bir öyküyü resimlendirme ve resimlerden yeni bir öykü oluşturma gibi etkinliklerin yapılması istenmektedir. Özellikle, hikâye öncesi ve sonrası etkinliklerinde, çocukların kendilerini ifade etmelerini destekleyici drama, öyküyü canlandırma ve tamamlama gibi çalışmalara yer verilmesinin önemli olduğu da vurgulanmaktadır (MEB, 2013).

Bulgulara göre çalışma grubunda yer alan 4 öğretmenin 20-25 dakika, 6 öğretmenin 25-30 dakika ve 2 öğretmenin ise 30 dakikadan fazla süreyi resimli öykü kitabı okumaya ayırdığı görülmektedir. Işıkoğlu Erdoğan ve Akay (2015) okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine günlük olarak en fazla 20 dakika en az ise 6 dakika süre ayırdığını belirlemişlerdir. Türkçe etkinlikleri süresince ise öğretmenlerin soru-cevap için en az 2 dakika en fazla 11 dakika süre ayırdığını tespit etmişlerdir. Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit ve Yazıcı (2011)' de okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine günlük 15- 30 dakika arasında zaman ayırdıklarını saptamışlardır.

Öğretmenler öykü anlatma öncesinde çocuklar ile birlikte tekerlemeler, şarkılar, bilmeceler ve kelime oyunlarını kullanarak çocukları, ele aldıkları öyküye ısındırmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Öyküyü okuduktan sonra ise genellikle öykü kitabının arkasında bulunan soruları sorduklarını belirtmişlerdir. Yalnızca üç öğretmen öykü sonrasında canlandırmalar, dramatizasyonlar yaptığını ama bunlarında sınıfın durumuna değişiklik gösterebildiğini söylemiştir. Öğretmenler genellikle öykü kitaplarının arkasında yayınevleri tarafından hazırlanmış sorular yok ise soru sormadıklarını, öyküyü anlatıp etkinliği sonlandırdıklarını açıklamışlardır.

Işıklıoğlu Erdoğan ve Akay (2015) öğretmenler ile yaptıkları çalışmada 16 okul öncesi öğretmenini gözlemlemişlerdir. 11 öğretmenin doğrudan öyküde yer alan metni çocuklara okuduğunu, 5 öğretmenin ise öyküyü okumadan önce çocuklarla sohbet ettiklerini, parmak oyunu etkinliklerinden yararlandıklarını saptamışlardır. 16 öğretmende öykü okuma etkinliğinin sonunda çocuklara okudukları metne bağlı sorular sorduklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin rol oynama, drama, öykü tamamlama gibi çalışmaları yapamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Büyükelan (2002) ise öğretmenlerin öykü sonrasında sordukları sorular üzerine bir çalışma yürütmüştür. Yürüttüğü bu çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla bilgi içerikli yani alt düzeyde soru tiplerini tercih ettiklerini belirlemiştir. Bay ve Sinanoğlu (2011) de okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin günlük akışta uyguladıkları etkinliklerin tamamında bilgi düzeyinde kalan ve kapalı uçlu sorular sorduğunu bulmuşlardır.

Bu çalışmada da benzer bir şekilde öğretmenlerin genellikle öykünün öncesinde parmak oyunu, tekerleme, şarkı gibi faaliyetler uyguladıkları belirlenmiştir. Öyküyü okurken yalnızca metni okumaya odaklandıkları ve öykü sonrasında ise çocuklar ile aralarında etkileşimi başlatacak ve sürdürecektir sorular sormadıkları görülmektedir.

Oysa ki, yetişkinin resimli öykü kitabı okuma esnasında öykünün tüm metnini doğrudan çocuklara okumak yerine çocukla etkileşim içinde olması, çocukların dil ve okur yazarlık becerilerini bu yolla desteklemesi gerekmektedir (Sutton, Sofka, Bojczyk, ve Curenton, 2007). Resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin uygulanmasına dair alan yazın incelendiğinde geleneksel yollarla etkileşimsiz okuma yani yetişkinin öykü içindeki yazılı metni sözel iletişim unsurlarını kullanmadan doğrudan okuması olarak tanımlanırken (Wasik ve Bond, 2001); etkileşimli okuma ise öykü içerisindeki metnin yorumlanarak, yeni kelimelerine dikkat edilerek, çocuklar için önemli olabilecek kavram ve öğeler belirlenerek vurgu, tonlama ve seslendirmelere dikkat edildiği, metnin içerisinde molalar ve konuşmalarında yer aldığı, çocukların soru sorduğu, sorularının cevaplarını araştırdıkları ve keşfettikleri, çocukların yönetiminde olan okuma şekli olarak tanımlanmaktadır (Walsh ve Blewitt, 2006).

Sınıflarda en fazla karşılaşılan uygulama öğretmenin sınıfa genellikle bir bilgiye dair soru sorması, soruya yanıt verecek çocuğun öğretmen tarafından seçilmesi, çocuğun soruya bilgi dolu bir yanıt vermesi, öğretmenin bu yanıtı değerlendirmesi ve dönüt vermesi şeklindedir. Bu uygulamalar yoluyla çocukların bilgiyi kalıcı hale getiremedikleri belirlenmiştir. Bu nedenle de çocukların aktif olarak etkinliğe katıldıkları, konuştukları, birbirleri ile tartıştıkları, fikir alış veriş yaptıkları, deneyip sonucunu gördükleri, katılım gerektiren uygulamalar önerilmektedir (Myhill, 2006). Kitapların içeriği hakkında konuşmak, çocuğun eleştirel okuma becerisi kazanmasında önemli yere sahiptir (Yılmaz, 2004). Gelişim özelliği itibarıyla, çocuk, kitaptaki resimler ile ilgili soru sorabilir, metinlerle resim arasındaki ilişkiyi bir yetişkinin kendisine anlatmasını isteyebilirler. Yetişkinlerin çocuklara öykü okuma veya anlatmaları, metinler hakkında çocuklarla konuşmaları ve sorularını cevaplandırmaları önemlidir.

Resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin etkileşimli olarak uygulanması çocukların yalnızca dil becerilerini değil ilkökula onları hazırlayıcı birçok becerilerini desteklemektedir. Pek çok araştırma ilkökuldaki okuma başarısının okul öncesi dönemdeki sözcük bilgisi ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Yeni sözcükler öğrenmede, yetişkin ile kitap okuma etkinliklerinin oldukça etkili bağlamlar yarattığı ve yalnız okumada öğrenilemeyen sözcüklerin, yetişkinle tekrarlı okunmasıyla bu sözcüklerin çocuklar tarafından kolaylıkla öğrenildiği (Robbins ve Ehri, 1994) öne sürülmektedir.

Bulgulara göre öğretmenler yalnızca öyküyü okuduktan sonra soru sorduklarını, sohbet ettiklerini ve bazen de resim yaptırdıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin tabloya göre genellikle öykü sonrasında başlı başına öyküdeki yeni kavramı ve kelimeleri pekiştirici etkinlikler yapmadıkları belirlenmiştir.

Gönen ve diğerleri (2010) öğretmenlerin öykü sonrasında; olay sıralaması, ana fikri ve kahramanlarının özellikleri ile ilgili sorular sorma, öyküdeki resimleri yorumlama, öyküyü dramatize etme, başlık bulma, tamamlama, sonucunu değiştirme çalışmalarını sıklıkla yaptıklarını belirtmektedirler. Court ve Rosental (2007), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin resimli öykü kitabını okuduktan sonra, öyküde geçen kahramanların davranışları ile ilgili konuşma ve tartışma yaptıkları, kahramanları canlandırmaya çalıştıkları ve resimli öykü kitapları okuduktan sonra, öğretmenin kitabın içeriği ile çocuğun yaşantılarını bütünleştiren, yaşamdaki karşılıklarını gösteren tartışma ve paylaşımlara yer vermesinin önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bulgulara göre öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sonrasında günlük akışta yer verdikleri etkinlikler ile diğer etkinlikleri bütünleştirmede sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler bu yaşadıkları sorunun temel noktasını "hazır günlük eğitim akışlarını kullanmaları" olarak açıklamışlardır. Yayınevleri tarafından hazırlanmış olan ve öğretmenlerin genellikle ufak tefek uyarlamalar yaparak sınıflarında uyguladıkları etkinliklerde bir bütünlük olmadığını vurgulamışlardır. Aynı zamanda kendileri de etkinlikleri bütünleştirmek için değişiklikler yapmadıklarını olduğu gibi uyguladıkları söylemişlerdir. Yalnızca belirli gün ve haftalarda kullandıkları günlük eğitim akışları ve okudukları resimli öykü kitapları arasında bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Bu amaç için kullandıkları resimli öykü kitaplarının ise genellikle planlarını kullandıkları yayınevlerine ait olduklarını söylemişlerdir. Etkinlikler arasında bütünlük bulunmaması sebebiyle de geçiş etkinliklerini kullanmadıkları söylemişlerdir. Ayrıca bulgularda öğretmenlerin kendilerine ait bir çocuk kitaplığının olmadığını belirttikleri de görülmektedir. Öğretmenlerin okuldaki ortak kullandıkları okul kitaplığından yararlandıkları ve bu kitaplıkta genellikle hazır günlük eğitim akışlarını kullandıkları yayınevlerinden kaynaklar bulunduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin bu nedenle kendilerine ait bir güncel yayınların bulunduğu kitaplığının olmadığı, farklı temalara ve yayınevlerine ilişkin basılı çocuk yayınlarını ve resimli öykü kitaplarını takip etmedikleri saptanmıştır.

Turan ve Ulutaş (2016) yaptıkları odak grup çalışmalarında öğretmenler, kitap merkezindeki kitapları değiştirmeyi, kitap merkezini güncellemek, kitap merkezine yeni kitaplar ilave etmek olarak ifade etmişler ve kitap merkezinde bulunan kitapları nadiren değiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kitap merkezlerinde öykü kitaplarının temininde, ebeveyn-okul yönetimi desteği, bireysel imkanlar ve promosyon desteği olarak temin ettikleri sonuca ulaşmışlardır. Öğretmenlerin gün içinde kitap okumalarını kitap merkezinden faydalanarak günde en az 1 resimli öykü kitabı okuduklarını ve ihtiyaca/ilgiye göre 2 veya 3 kitap okunabildiğini ifade etmişlerdir.

Demiriz, Karadağ ve Ulutaş'a (2003) göre de öğretmenler, kitap merkezindeki kitapları değiştirmeyi, kitap merkezini güncellemek, kitap merkezine yeni kitaplar ilave etmenin çocukların kitap merkezine olan ilgilerinin arttırmak için önemli olduğunu dile getiren öğretmenlerin kitapları çok sık değiştirmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bunu nedeninde, kitap temin etmede karşılaşılan sorunlar ile birlikte öğretmenlerin kitap merkezlerinin güncellenmesine ilişkin tutumlarının yetersiz kalmasının neden olduğunu bulmuşlardır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma (dialogic reading) kavramına dair net bir açıklamalarının bulunmadığı hatta bazı öğretmenlerin bu kavramı

duymadıkları tabloya göre söylenebilmektedir. Kavram hakkında açıklama yapan öğretmenlerin ise kavramı duyduktan sonra tahminlerde buldukları, tam bir açıklamada bulunamadıkları saptanmıştır. Etkileşimli okuma kavramının öğretmenler için henüz duymadıkları yeni bir kavram olduğu söylenebilmektedir.

Etkileşimli ve etkileşimsiz okuma kavramları ülkemizde okul öncesi öğretmenleri ile yapılan birçok proje ve çalışma ile duyulmaya başlanılmıştır. Dünya’da etkileşimli okumanın etkilerini değerlendiren birçok akademik çalışma bulunmaktadır. Opel, Ameer ve Aboud, (2009), etkileşimli okumanın yapıldığı çocukların sözcük dağarcıklarında artış bulunurken, etkileşimsiz okumanın uygulandığı kontrol grubunda bir değişim gözlenmemiştir. Yine benzer bir şekilde yetişkinlerin doğrudan okuyucu olmadığı, katılımcı ve paylaşımcı olduğu, çocuklar ile arasında etkileşim kurduğu okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Robbins ve Ehri, 1994). Okuma esnasında hedef sözcüklere yönelik sorulara yanıt veren çocukların, yalnızca sözcüğü tekrar edip o sözcüğe karşılık gelen resme işaret eden çocuklara kıyasla daha fazla sözcük öğrenip ürettikleri saptanmıştır (Senechal, Thomas ve Monker, 1995).

Çalışmaya katılan birçok öğretmenin etkileşimli okuma kavramından habersiz olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hala eski lisans derslerinde ve eğitimler de öğrendikleri etkileşimsiz doğrudan okuma yolunu çocuklarla sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Oysaki günümüzde ülkemizde de etkileşimli kitap okumanın çocukların dil ve kavram gelişimine olumlu etkileri olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada kullandığı Türkçe etkinliklerinin ve bu etkinliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için yapılan bu çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinin özelliklerini tanıyıp tanımadıkları ve bu etkinlik türlerini nasıl kullandıklarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinde nasıl bir planlama yaptıkları ve kullandıkları etkinlik türlerine dair ifadeleri incelendiğinde öğretmenlerin tamamının en fazla “Resimli Öykü Kitabı Okuma” etkinlik türünü kullandıklarını belirlenmiştir. Öğretmenlerin öykü metnini okuduktan sonra genellikle arkada bulunan ve yayınevleri tarafından hazırlanmış olan soruları çocuklara sordukları birde öykünün özetini bir çocuğa yaptırdıkları belirlenmiştir. Ayrıca zaman zaman resim yaptırma ve dramatizasyon çalışmaları uyguladıkları da öğrenilmiştir. Bu etkinlikleri genellikle öyküyü sonlandırdıktan sonra uygulamaya çalıştıkları ortaya koyulmuştur. Bu da öğretmenlerin öykü sonrasında öykü metnindeki yeni kavram ve kelimeleri pekiştirmeye, kalıcılığını sağlamaya dair farklı türlerde (fen, matematik, oyun ..vb.) etkinliklerin planlanmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin yalnızca öykü arkasında bulunan bilgi düzeyindeki soruları çocuklara yöneltmeleri ve başka yaratıcı sorular üzerinde durmamaları ise etkileşimsiz okumanın bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sonrasında günlük akışta yer verdikleri etkinlikler ile diğer etkinlikleri bütünleştirmede sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunun öğretmenler tarafından dile getirilen temelinin hazır günlük eğitim akışlarından yararlanmaları olduğu belirlenmiştir. Bu durumun öğretmenlerin yaratıcılıkları engellediği görülmüştür. Sınıf içerisindeki etkinliklerde bütünleştirmeden uzak kopuk ve amaçsız etkinliklere yer aldığı belirlenmiştir. Özellikle resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin diğer etkinliklerden uzak ve içerik olarak farklı mesajlar taşıyan etkinlikler olarak uygulandığı, günü bütünleştirmede ve tamamlamada kullanılmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin kendilerine ait bir çocuk kitaplıklarının olmadığını belirttikleri, okuldaki ortak kullandıkları okul kitaplığından yararlandıkları ve bu kitaplıkta genellikle hazır günlük eğitim akışlarını kullandıkları yayınevlerinden kaynaklar bulunduğu belirlenmiştir.

Son olarak ise öğretmenlerin “etkileşimli kitap okuma” kavramına ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu kavrama dair net bir açıklamalarının bulunmadığı hatta bazı öğretmenlerin bu kavramı hiç duymadıkları ortaya koyulmuştur. Etkileşimli okuma kavramının çalışmaya katılan öğretmenler için henüz duymadıkları yeni bir şey olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar ışığında uygulamaya ve araştırmacılara yönelik olarak;

Öğretmenlerin etkileşimli okuma ile karşılaşmaları ve uygulama basamaklarını öğrenmeleri için yayınlanan Türkçe kaynak sayısı artırılabilir. Bu kaynakların yanı sıra etkileşimli okuma hususunda akademisyenler ve diğer eğitimcilerin verdikleri eğitimler yaygınlaştırılabilir. Ülkemizdeki tüm öğretmenlerin ulaşabilmeleri için internet üzerinden de uygulamaların olduğu, kaynaklarla desteklenen eğitimler verilmesi sağlanabilir. TÜBİTAK, Üniversitelerin Bilimsel Araştırma Projeleri ve diğer kamu proje fonları aracılığı ile öğretmenlerin ücretsiz eğitim alacakları platformlar ve projeler gerçekleştirilebilir. Etkileşimli okumanın yanı sıra kullanılacak birçok farklı resimli öykü kitabı okuma yöntemlerinin ve yeni metotların öğretmenlere ulaşması için yaygınlaştırma çalışmaları yapılabilir. Eğitim fakültelerinde verilen çocuk edebiyatı derslerinin içeriklerinin genişletilerek yeni yol ve yöntemlerin eklenilmesi sağlanabilir. Dünya’da uygulanan dil eğitiminde kullanılan farklı etkinlik türlerinin incelenmesine ve ülkemiz için uygun olanların uyarlanmasına dair akademik çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- Bai, Z., Blackwell, A.F. ve Coulouris, G. (2015). Exploring Expressive Augmented Reality: The FingAR Puppet System for Social Pretend Play, Proceedings of the ACM CHI’15 Conference on Human Factors in Computing Systems, 1, 1035-1044.
- Bay, N. ve Alisinanoğlu, F. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisi. Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(8),80-93.
- Büyükalın F., S. (2002). *Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Court, D., & Rosental, E. (2007). Values embodied in children’s literature used in early childhood education in Israeli State schools. Early Childhood Education Journal, 34(6),407-414.
- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(19), 23-40. 02.07.2014 tarihinde <https://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd/article/view/184/81> sayfasından erişilmiştir.

- Işıkoğlu Erdoğan N., Atan A., Asar H., Mumcular F., Yüce A., Kiraç M., Kilimlioğlu Ç. (2016). Ebeveyn ve Öğretmenlerin Birlikte Hikaye Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Hikaye Okuma ve Öğretmen Sorularının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 34,46.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Kaya Bağdaş, Ç. & Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin hikaye ve hikaye kitapları hakkında görüşlerinin incelenmesi, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ÖS-III: 219-230
- MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- MEB. (2016). *Çocuk Gelişimi, Türkçe dil Etkinlikleri*. Ankara.
- Mussen, P. N., Conger, J. J. , & Kagan, J.(1990). *Child Development And Personality (Seventh edition)*. London: Harpercollins College Divers
- Myhill, D. (2006) Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 19041.
- Olğan, R. (2013). *Hikaye anlatma teknikleri*. M.Gönen (Ed.) içinde, *Çocuk Edebiyatı* (ss. 237-247). Ankara: Eğiten Kitap.
- Opel, A., Ameer, S.S.,& Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research* 48 (2009) 12–20.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Senechal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age related changes in the organization of parent infant interactions during Picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317-337.
- Senechal, M., Thomas, E., & Monker, J. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229.
- Stabile, C. (2009). *Are literature circles an effective reading strategy for struggling readers?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ohio University, Athens, Ohio.
- Sutton, M. M., Sofka, A. E., Bojczyk, K. E., & Curenton, S. M. (2007). *Assessing the Quality of Storybook Reading*. In Khara L. Pence (ed). *Assessment in Emergent Literacy*, CA: Plural Publishing.
- Tam, P.C. (2016). Children's creative understanding of drama education: A Bakhtinian perspective, Volume: 20, Publisher: Elsevier Ltd, Pages: 29-39. ISSN: 18711871 DOI: 10.1016/j.tsc.2016.02.003.

-
- Turan, F. Ve Ulutaş. İ (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri ile Öğretmenlerin Bu Kitapları Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Hacettepe University GSES The Journal of Educational Research*, 2 (1), 21-45.
- Tür, G. (1986). Okul öncesi dönemde anadili etkinliği. 4. *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınevi.
- Wasik, B. 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(2), 243-250
- Walsh, B.A. ve Blewitt, P. (2006). The Effect of Questioning Style During Storybook Reading on Novel Vocabulary Acquisition of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33 (4), 273–278
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, D. (2011). *Okul öncesi dönemde Türkçe etkinliklerin kullanımı*. Yüksek lisans tezi, T.C Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.