

**SSAD**

Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi

ISSN 2587-2621

Volume 8 Issue 2, July 2024

sisaddergi@gmail.com

Makale Türü/Article Type: Araştırma/Research

Makale Gönderim Tarihi/Received Date: 13.05.2024

Makale Kabul Tarihi/Accepted Date: 27.06.2024

DOI: 10.30692/sisad.1483612

OKUL ÖNCESİ SINIFLARINDA HİKÂYE OKUMA ÜZERİNE NİTEL BİR ARAşTIRMA

A Qualitative Research on Story Reading in Preschool Classrooms

Serap EFE KENDÜZLER

Dr.

*MEB Burdur Milli Eğitim Müdürlüğü**Bucak Hüseyin Türker Ortaokulu*

ORCID ID: 0000-0002-9584-3742

serapefekenduzler@gmail.com

Atıf/Citation: Serap Efe Kendüzler (2024), “Okul Öncesi Sınıflarında Hikâye Okuma Üzerine Nitel Bir Araştırma”, Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, C.8, S.2 Temmuz 2024, s.387-406.

Öz: Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin hikâye okuma etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiklerini, kendi uygulamalarını nasıl değerlendirdiklerini ve bu etkinliklere katılan çocukların görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu gönüllü 5 okul öncesi öğretmeni ve gönüllü 60-72 aylık 15 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örneklemin tamamının orta ve düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen aileler olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın verileri gözlem ve görüşme teknikleri ile toplanmış içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İlk olarak okul öncesi öğretmenlerinin hikâye okuma etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiğini belirlemek amacıyla hikâye okuma etkinliğinde gözlem yapılmış, ardından öğretmenler ve çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. Gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin hikâye okuma öncesinde, hikâye okunurken ve hikâye okuma sonrasında çeşitli etkinliklere yer verdikleri görölmüştür. Öğretmenlerden elde edilen görüşmeler neticesinde hazırlık, uygulama ve değerlendirme temaları oluşturulmuştur. Çocuklardan elde edilen görüşmeler sonucunda ise çocukların hikâye hakkındaki duyguları, en sevdiği kitap türleri, okuma sıklığı gibi temalar oluşturulmuş, verilen cevaplar bu temalar altında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim, Türkçe Etkinliği, Hikâye Okuma.

Abstract: This study was conducted to find out how preschool teachers implement story reading activities, how they evaluate the language activities they implement, and the opinions of the children who participate in these activities. The case study approach, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consisted of 5 preschool teachers and 15 preschool children aged 60-72 months. Care was taken to ensure that all of the sample were families from middle and low socio-economic levels. The data of the study were collected through observation and interview techniques and analyzed with content analysis technique. First, in order to determine how preschool teachers carried out story reading activities, observations were made during the story reading activity, followed by

interviews with teachers and children. The observations revealed that teachers incorporated a range of activities before, during, and after story reading. As a result of the interviews obtained from the teachers, the themes of preparation, implementation and evaluation were formed. As a result of the interviews obtained from the children, themes such as children's feelings about the story, favorite book types, reading frequency were created, and the answers given were analyzed and interpreted under these themes.

Keywords: Early Childhood Education, Preschool Education, Turkish Language Activity, Story Reading.

GİRİŞ

Dil sayesinde çocuklar hayal edebilir, düşünebilir ve düşüncelerini aktarabilir. Dil, bilişsel gelişimi sağlayan önemli bir araçtır (Bodrova ve Leong, 2007). Dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky, dilin düşünce ile paralel geliştiğini vurgulamaktadır. Bilişsel gelişimin farklı olduğu düşüncesine katılmayan Vygotsky, dil eğitimi ve öğreniminin kişinin zihinsel düşünme yeteneğine etki ettiğini belirtmektedir. Vygotsky, aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu dil ortamının düşünme düzeyine etki ettiğini söylemektedir. Bu nedenle, sözel düşünmenin, çocuğun geçirmiş olduğu, gelişmemiş, benmerkezci, kısmi, ilkel dil aşamalarını inceleyerek anlaşılabilirliği vurgulanır. Vygotsky (1978)'e göre okuma süreci bireyin yalnızca kendi zihninde olan bir süreç olmayıp diğer insanlarla da gerçekleşen sosyal bir süreçtir ve çocuklar sosyal etkileşim ile kendileri için yeni olan anlamalara ulaşırlar. Sosyal etkileşim mevcut bilginin gözden geçirilmesini ve yeniden yapılandırılmasını sağlar. Çocuklar bu etkileşim ile sınırlarının ötesine geçebilmektedirler. Vygotsky (1978), ortaya koyduğu sosyo kültürel kuramına göre tüm öğrenmeler sosyal temelli olup dil öğrenimi etkileşimsel bir süreçtir. Sosyokültürel kuram bilişsel süreçlerle birlikte sosyal etkileşim yoluyla dil kazanımı gerçekleştiğini savunmaktadır (Güvendir ve Yıldız, 2014). Bu kurama göre çocuğun etkileşimde bulunduğu sosyal ortam dil gelişimi üzerinde önemli bir yere sahiptir. Vygotsky ortaya koyduğu yakınsak gelişim alanı kavramı çocuğun bir yetişkin yardımıyla yapabileceklerini ifade etmektedir (Güvendir ve Yıldız, 2014). Bu bağlamda çocuk bir yetişkinin desteklemesi ve teşvik etmesiyle kendi başına gerçekleştirebileceği gelişim düzeyinden daha iyi bir gelişim düzeyine sahip olabilir. Ona göre çocuğun yakın çevresindeki yetişkinlerle kaliteli iletişim kurması dil gelişimi açısından son derece önemlidir. Dolayısıyla dil becerilerin desteklenmesinde etkileşimsel çalışmalar önemlidir.

Etkili bir okul öncesi eğitim, çocukların sosyal becerilerden olumlu davranış kazanılmasına pek çok faktörde çocukların gelişimi açısından önemlidir. Okul öncesi dönem çocukların tüm gelişim alanları bakımından kritik bir öneme sahiptir (Arı, 2005). Erken çocukluk yıllarında kazanılan temel beceriler çocuğun sonraki gelişimini de destekler (Mağden ve Şahin, 2002). Çocuğa sunulan nitelikli okul öncesi eğitim çocuğun akademik ve sosyal yaşamını olumlu yönde etkilediğine dair pek çok araştırma mevcuttur (Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Çocuğun dil gelişimini destekleyecek etkinliklerde bulunmak ve uyarıcı ortamı sağlamakla sorumlu olan okul öncesi eğitim kurumları dil gelişimini desteklemede önemli etkilere sahiptir.

Okul öncesi eğitim programında çocukların dil gelişimini destekleyen en önemli etkinliklerin başında Türkçe etkinliği gelmektedir. Okul öncesi eğitim sırasında çocuğa sunulan çeşitli dil etkinlikleri çocukların dinleme, anlama, soru sorma, hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirme, problem çözme becerilerin gelişimini de desteklemektedir (Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan, 2017; Zembat ve Zülfikar, 2006). Okul öncesi eğitimi kurumlarında gerçekleştirilen dil etkinliklerinin büyük bir bölümünü kitap okuma oluşturmaktadır. Özellikle kitap okumanın etkileri ile ilgili alanda özellikle bilişsel ve dil gelişimine odaklanan araştırmalar mevcuttur. Etkileşimli okuma etkinlikleri çocukların sözel iletişim yollarını kullanmalarını destekler (Yıldırım, Turan, Bebek, 2012). Bu dönemde çocukların kitaplarla erken yaşlarda tanışması onların ilerleyen yıllarda iyi okuyucu olmalarını sağlayabilir (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2014). Çocuğun kitapla iletişimi ve ona duyduğu merak, okul öncesi dönemde başlar. Çocuğa okunan masallar, ninniler, öyküler, şiiirler, şarkılar ile çocuk dünyasında konuşma ve yazma diline dair bir merak uyandıracaktır. Bu

tür aktiviteler neticesinde oluşturulan merak, ileride kazanılacak olan okuma becerisinin ilk basamağını oluşturur (Yavuzer, 2011).

Okul öncesi dönemde Türkçe etkinliklerinin özelliklerini, etkilerini ve niteliklerini inceleyen çeşitli araştırmalar alan yazında yer almaktadır. Işıkoğlu Erdoğan ve Akay (2015), okul öncesi öğretmenlerinin dil etkinliklerine ortalama 12 dakika ayırdığını; Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit ve Yazıcı (2011) araştırmasında ise 15 ila 30 dakika ayırdığını ortaya koymuştur.

Dil etkinliklerinin çocuklara olan etkilerini inceleyen araştırmaların bilişsel becerileri artırdığını (Neuman, 2006), matematik becerilerini geliştirdiğini (Casey, Kersh ve Young, 2004) ortaya koymuştur. Türkçe etkinliklerinin niteliklerini araştıran Işıkoğlu Erdoğan ve Akay'ın (2015), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde nasıl hikâye okudukları ve ne tür sorular kullandıklarını inceledikleri araştırmasında; öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine sınırlı zaman ayırdıkları ve etkileşimli okuma yapan öğretmenlerin sayılarının az olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin hikâye okumada kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi ve okul öncesi çocuklarının görüşlerinin derinlemesine incelenmesi bakımından yapılan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmalar incelendiğinde araştırmaların okul öncesi öğretmenlerinin hikâye okumada kullandığı teknikler ve araştırmalar bilişsel becerileri artırdığından çocuk bakış açısına yer vermeleri konularında daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle hikâye okuma etkinliklerinin özellikleri, niteliği, bu etkinlikleri yürüten öğretmenlerin ve etkinliklere katılan çocukların bakış açılarının bir arada incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın alan yazına bütünsel bir analiz sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı Türkçe etkinliklerinin özellik ve niteliğini öğretmen ve çocuk gözünden derinlemesine incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri hikâye okuma etkinliklerini nasıl gerçekleştiriyorlar?
2. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin hikâye okuma etkinliklerine ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?
3. Okul öncesi çağı çocukların hikâye okuma sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Kitap okuma sürecinin öğretmen ve çocuk gözünden derinlemesine inceleyen bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma çeşitli nitel veri toplama yöntemleri ile verilerin toplandığı, var olan durumu olduğu gibi ve bütün bir şekilde ele alınmasına yönelik yapılan araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada bir durum olarak sadece hikâye okuma sürecine odaklanılmıştır. Sınırları belirli olan bir sistemin süreç boyunca derinlemesine açıklanmasına izin veren durum incelemesi araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. İlk olarak katılımcı öğretmenlerden tipik bir Türkçe etkinliğinde bir hikâye okumaları istenmiş ve gözlemlenmiştir. Ardından çalışmaya katılan öğretmen ve çocuklarla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gözlem ile elde edilen veriler görüşme ile desteklenmiştir (Patton, 2014). Gözlem bulgularını desteklemek amacıyla görüşmelerden sıklıkla faydalanılabileceği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin hikâye okuma etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiğini belirlemek amacıyla gözlem, öğretmenlerin kendi uygulamalarını nasıl değerlendirdiklerini ve çocukların okuma etkinliği hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenler ve çocuklarla görüşmeler yapılmıştır.

Katılımcılar ve Bağlam

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019¹ eğitim öğretim yılında 5 araştırma ve onların sınıflarında öğrenim gören 15 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler ve çocuklar amaçlı kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra, Akdeniz Bölgesinde bir ilde bulunan 3 okul öncesi eğitim kurumu ziyaret edilmiş ve çalışmanın amaçları ve işlemler açıklanmıştır. Bu süreç sonunda araştırmaya katılmayı kabul eden 4 kadın ve 1 erkek okul öncesi öğretmenin ikisi köy, üçü ise ilkokula bağlı anasınıfında görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenler 2 ile 15 yıl arasında değişen sürelerde bu alanda kadrolu olarak öğretmenlik yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflarda 13-25 arasında çocuk öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılmak istemeyen ve ailesi onay vermeyen çocuklar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Çocuklar ortalama 66 aylık olup ilk kez okul öncesi eğitimi almaktadırlar. Katılımcı çocuklar orta-düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir. Araştırmaya başlamadan önce çocukların kendilerini daha rahat hissetmeleri açısından araştırmacı her sınıfta birer gün geçirmiştir. Ayrıca görüşme sessiz bir ortamda gerçekleşmiş ve görüşme sırasında çocukların kendilerini güvende hissetmeleri için öğretmenleri de yer almıştır. Çocuklarla yapılan görüşmeler veri kaybını önlemek için kitap okuma sürecinin hemen ardından yapılmıştır. Araştırmanın tüm verileri araştırmacı tarafından toplanmış ve analiz edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı oluşturulurken ilk olarak ulusal ve uluslararası alanyazın taranmıştır (Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015; Fisher, Flood, Lapp ve Frey, 2004; Flynn, 2011; Goulding, Dickie ve Shuker, 2017). Veri toplama aracı olarak çocuklar ve öğretmenler için ayrı ayrı oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler tüm katılımcılara aynı tür sorular sorarak araştırmacının araştırmaya etkisini azaltmak ve cevapları derinleştirmek amacıyla ek ve sondaj sorular sorarak tam ve sistematik bilgilere ulaşmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Gözlem formunun hazırlanmasında Işıkoğlu Erdoğan ve Akay (2015)'in ve görüşme sorularının hazırlanmasında Alışkan ve Güneşli (2016)'ın çalışmalarından yararlanılmıştır. Gözlem formu gözlemin nerede, ne zaman, ne kadar süre ile yapıldığı ve sınıfın fiziksel özelliklerinin yanı sıra öğretmenin hikâye okumada kullandığı yöntem ve teknikleri ortaya çıkarmak amacıyla, giriş etkinlikleri, hikâye etkinliği, hikâye sonrası etkinliği, sınıf içi etkileşim ve çocukların ilgisi bölümlerinden oluşmaktadır.

Araştırma gerçekleşmeden önce çocuklarla ve öğretmenlerle soruların anlaşılabilirliğini ve araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla bir öğretmen ve bir çocuk ile pilot görüşmeler yapılmış, veriler doğrultusunda yeni sorular eklenmiştir. Sorular alanında uzman üç kişinin görüşleri doğrultusunda revize edilmiştir. Öğretmenlere, Türkçe etkinliklerinde hikâye okuma deneyimine yer verme durumlarını, hangi teknikle hikâye okumayı tercih ettikleri, hikâye okumak ile ilgili algı ve bilgi durumları, hikâye okumayı gelişim açısından ne derece önemli bulduklarını, hikâyelerin dil ve anlatım özelliklerini, piyasada satılan hikâye kitapları hakkındaki görüşlerini anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Çocuklara ise okuma etkinliğini nasıl bulduğunu, en sevdiği kitaplarını anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Gözlemler öğretmenlerin hikâye okuma gerçekleştireceği bir hikâye okuma etkinliğinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem süreleri her öğretmen için farklı olup hikâye etkinliği süresinde tamamlanmıştır. Gözlemler ve görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek amacıyla öğretmenlerin ve çocukların ailelerinin izinleri doğrultusunda okuma etkinliği video ile kayıt altına alınmıştır. Veri toplama süreci gönüllülük esasına bağlı kalınarak çocuk ve öğretmenlerle karşılıklı güven içerisinde yürütülmüştür. Öğretmenlere ve çocukların ailelerine araştırmada kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı güvencesi verilmiş ve bu bağlamda öğretmen ve çocukların isimleri yerine rakamlar

¹ Araştırma verileri 2019 yılında toplanmış olup etik kurul raporu gerekmemektedir.

kullanılmıştır. Öğretmenlerle tek oturumda yapılan görüşmeler yaklaşık yarım saat sürmüş çocuklarla yapılan görüşmeler ise ortalama 15 dakika sürmüştür. Katılımcı öğretmenlerin isimleri kodlanarak Öğretmen1, Öğretmen2, Öğretmen3, Öğretmen4, Öğretmen5 şeklinde gösterilmiştir. Çocuklara ise Ç1, Ç2... şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizi dört aşamada yapılır. Bunlar; verilerin kodlaması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlaması, bulguların yorumlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizinde ilk olarak hikâye okuma süreçlerinde kaydedilen videolar izlenerek yarı yapılandırılmış gözlem formuna kaydedilmiştir. Hikâye okuma etkinliğini betimlemeye yönelik notlar alınmıştır. Gözlemlerin yorumlanmasında gözlem formları dikkate alınarak genel tanımlamalara yer verilmiştir. Daha sonra katılımcı öğretmenlerle ve çocuklarla yapılan görüşmeler yazılı formata dökülmüştür. Öğretmen ve çocukların kullandıkları ifadeler kodlanarak ortaya çıkan kodlar “hazırlık, uygulanması ve değerlendirilmesi” temaları halinde düzenlenmiştir. Temalar açıklanırken doğrudan ifadelerle yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar, çalışmanın güvenilirliğini artırır ve araştırmaya katılanların düşünce ve deneyimlerini etkileyici bir biçimde yansıtır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Daha sonra öğretmenlerin hikâye okuma süreçleri tekrar incelenmiş “hikâye öncesi etkinlik”, “hikâye etkinliği” ve “hikâye sonrası etkinlik” olarak analiz edilmiştir. Çocuk görüşmelerinden elde edilen kodlar ve temalar kategorize edilerek frekanslarıyla birlikte verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmaların gücünü artıracak geçerlilik ve güvenilirliğe alternatif bazı stratejiler önermiştir. Bunlar aktarılabilirlik, inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirliktir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları, araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığını veya niteliğini gösteren en önemli unsurlar olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2009). Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular araştırma ile elde edilen veriler ve yorumları için okul öncesi eğitim uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanından görüşler alınmıştır. Araştırma verilerinin aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla çocukların ve öğretmenlerin doğrudan ifadelerine yer verilmiştir. Veriler, sonuçlar ve yorumlar okul öncesi ve ölçme değerlendirme uzmanının onayına sunulmuştur. Aktarılabilirlik için aynı zamanda veriler sonuçlar ve yorumlar alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Araştırmada farklı veri toplama teknikleri kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini artırmak amacıyla (Creswell, 2009) araştırmanın adımları detaylı olarak yazılmış araştırmanın verileri (görüntü ve ses kayıtları, gözlem ve görüşme notları) gerektiğinde incelenebilmek adına dijital ve basılı ortamda saklanmıştır. Araştırmanın sonuçlarının öznel varsayımlara yer vermemek amacıyla analizler tamamlandıktan sonra veriler ve analiz sonuçları öğretmenlere okutulmuş ve onaylamadıkları noktalar araştırmadan çıkarılmıştır. Verilerin, kaynakları ile teyit edilmesi, ulaşılan bulguların geçerliliği artırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR ve YORUM

Türkçe Etkinliğine İlişkin Öğretmen Görüşmelerinden Edilen Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe etkinliğine ilişkin gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular üç temel tema etrafında düzenlenmiştir. Bunlar: (1) Hazırlık (2) Uygulama ve (3) Değerlendirme olarak düzenlenmiştir.

(1) Hazırlık

Katılımcı öğretmenler hikâye okumanın oldukça önemli olduğunu ve bu etkinliklerin önceden hazırlık gerektirdiğini belirtmişlerdir. Hazırlık olarak ifade edilen bu temada öğretmenler “kitap seçimi” ve “etkinlik planı hazırlama” kategorileri ortaya çıkmıştır.

Kitap seçimi

Katılımcı öğretmenler çocuklara okumak üzere kitap seçerken çeşitli kriterler olduğunu ve bu kriterlere uygun kitap seçmeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu kriterler biçimsel ve içerik özellikleri olarak kodlanmıştır. Örneğin Öğretmen4 “Çocuklar uzaktan baktıkları için büyük resimli kitapları tercih ediyorum.” ifadesiyle biçimsel açıdan kitap seçiminde resimlerin büyük ve net olmasına dikkat ettiğini belirtmiştir. “Hikâye seçimi çocukların yaş gruplarına göre olmalı küçük yaş grubu daha da belirgin objeler olmalı karışık olduğu zaman zevk alamazlar, anlayamazlar, bunlara dikkat ediyorum (Öğretmen5)” ifadeleriyle de içerik açısından çocukların gelişim düzeylerine uygun kitapları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler olumsuz ifadeler içermeyen, eğitim akışıyla uyumlu ve yaş seviyelerine göre kitap seçimi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Öğretmen5 aşağıdaki ifadelerinde kitapların dil ve anlatım özelliklerine dikkat ettiğini açıklamıştır.

Öncelikle [etkinlik]öncesinde okurum... mesela dün.... Siz gelmeden okudum çünkü içinde öğretisi nasıl diye baktım. Örneğin, “ormanın en yaramaz hayvanı maymun” “yaramaz”ı sildim ben en “hareketli” hayvanı diye üzerine yazdım. Çünkü “yaramaz” kelimesini kullanmasını sevmiyorum. Çocuklara da “yaramaz çocuksun” etiketi hoş değil ve sanki öyle davranacakmış gibi düşündüğüm için çocuklara empoze ediyordum gibi geliyor bana [Öğretmen5].

Kitap seçiminde kitapların dil ve anlatım özellikleri ve çocuklara verdikleri mesajları önemli bulan Öğretmen2 “Kitaplar çocuğun yaşına uygun olmalı.” ifadeleri ile kitapların dilinin çocukların anlayabileceği sözcükleri içermesinin gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler kitap seçiminde kitabın resimlerinin de belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Kitapların etkinlik sırasında tüm çocukların rahatça görmesini sağlayan net ve anlaşılır çizimlerin olmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen3 “Çok karışık resimlerde çocuklar uzaktan baktıkları için algılayamıyor.” diye belirttikten sonra kendisinin kitap seçerken resimlerin sade olmasına ve metinlerin resimlerden daha az olmasına dikkat ettiğini ifade etmiştir.

Öğretmenler hikâye seçerken genellikle çocukların fikirlerini almadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedenin hikâyeyi bir amaca göre okumalarına, konu dâhilinde kitap seçmelerine bağlamışlardır. Öğretmen3 seçtiği kitapların “Eğitim akışıyla uyumlu olmalı”, ifadesini kullanarak seçim kriterinin öncelikle plan doğrultusunda olduğunu belirtirken, Öğretmen2 “Hikâye etkinliği planlarken ilk başa en temel dikkat ettiğim şey günlük işleyeceğim konularla ilgili, uyumlu olmasıdır.” ifadeleriyle kitap seçiminde planları doğrultusunda yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler kitap seçiminde çocukların düşüncelerine yer vermediklerini Öğretmen1 “Direkt olarak sormuyorum ne okuyalım diye.” ifadeleriyle belirtirken Öğretmen5 “Hikâyeyi genelde kendim seçiyorum.” ifadesini kullanmıştır. Öğretmen4 hikâye seçiminde kısıtlı olarak çocukların görüşlerine yer verdiğini şu sözlerle belirtmiştir: “Bugün nasıl bir şey okuyalım gibi bazen soruyorum bunu her zaman yapmasam bile. Ama şunu mutlaka soruyorum: bugün ne yapalım diye.”

Yukarıdaki örneklerden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin hikâyeyi eğitim programındaki kavramlara göre seçtikleri, çocukların gelişim özelliklerine uygun olmasına, içeriğin ve biçim özelliklerinin çocukların dikkatini çekecek düzeyde olmasına dikkat ettikleri ancak kitap seçiminde çocukların fikirlerini almadıkları görülmektedir. Hikâye kitabını seçerken punto cümlelerin içeriği gibi konulardan öğretmenlerin ifade etmemesi ilgi çekicidir.

Etkinlik planı hazırlama

Katılımcı öğretmenler günlük eğitim akışı ve etkinlik planının çok önemli olduğunu ve çoğunlukla plana uygun hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen2 *“Bir öğretmenin en büyük yol haritasıdır”* derken Öğretmen3 *“Bir öğretmen muhakkak hazırlamalı ve eğitime öyle başlamalı”* ifadeleri ile okul öncesi eğitiminde plan hazırlamanın önemini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Öğretmen1 *“Planların mutlaka olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocuklara direk bir şey verilmesi bir hikâyenin okunması çok fazla amacına ulaştırmıyor ama öncesinde hazırlarsan sonrasında desteklersen çok daha kavramlar oturmuş amaca ulaşılmış oluyor”* ve Öğretmen2 *“Eğitimin en büyük paydaşlarından birini kuşkusuz eğitim planı oluşturur. (Eğitime) en büyük fayda sağlayan şeylerden birinin günlük eğitim planı olduğunu düşünüyorum”* ifadelerini kullanarak planların önemli ve faydalı olduğunu açıklamışlardır.

Öğretmenler etkinlik planının önemli olduğunu Öğretmen3 *“Etkinlik planı bence eğitimin verimini artırıyor”* ifadesi ile belirtirken eğitimin kalitesini artırdığını ve Öğretmen2 *“Elimde bir plan olduğunda kendimi daha rahat hissediyorum”* ifadesini kullanarak eğitim durumlarında kendisine güven verdiğini belirtmiştir. Öğretmenler genel olarak eğitim planı hazırlamanın verimli bir eğitim sağladığını, kendilerini daha yetkin hissettiklerini ifade ederek eğitim planı dâhilinde hareket etmenin önemli olduğuna değinmişlerdir. Etkinlik planı hazırlamanın gerektiğini söyleyen öğretmenler ne sıklıkla plan yaptıklarını ifade ederken Öğretmen1 *“Planlarımı her gün kendim oluşturmuyorum”* ve Öğretmen3 *“Haftalık plan hazırlıyorum”* ifadelerini kullanarak planlarını günlük ve haftalık olarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen1, bir eğitim planı hazırlamanın sanıldığı kadar zor olmadığını ve hazır planları kullanmanın uygun olmadığını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

Öğretmen1: Eğitim planı hazırlama konusunda genel olarak ciddi sıkıntılar olduğunu düşünüyorum. Yani öğretmenlerin bir korkusu var yapılamayacakmış gibi. Ben planlarımı üzerinde (defter üzerine) küçük notlar alarak karalayarak hazırlıyorum. Sanıldığı kadar zor değil. Hazır plan da kullandım zamanında. Mesleğe başladığımda mesela kendim yapıyordum ama çok zamanımı alıyordu gerçekten. Zamanım çoktu uğraşıyordum. Bir, bir buçuk saat boyunca akışı yazıyordum. O zaman şimdikinden farklıydı eğitim planlarımız. Sonra “neden böyle yapıyorsun neden eziyet ediyorsun” diyerek hazır plan kullanmaya başladım. Ama hiçbir zaman sınıftaki çocuklara hitap etmediği için bıraktım. Ben köyde çalışıyorum, onların algısı, dünyası çok farklı. Mesela doğa konusunda benden çok daha fazla şey biliyorlar ben onlara günlük eğitim akışında yaprak çeşitlerini vs. anlatmam çok saçma. Ancak hazır bir plan kullanırsam böyle oluyor. Kendime göre, çocuklara göre bir şablon oluşturmuyorum. Çocukları tanıdıktan sonra bu şekilde ilerliyorum. Çok da zor bir iş olduğunu düşünmüyorum.

Planları kendi hazırlamanın faydalı olduğunu söyleyen öğretmenlerin yanı sıra öğretmenlerden bazıları hazır plan kullandıklarını ifade etmişlerdir. Hazır plan kullanmanın daha pratik olması nedeniyle tercih ettiğini Öğretmen4 *“Çok fazla zaman alıyor”* ifadesi ile belirtmiştir. Hazır planlar kullandıklarını söyleyen öğretmenler planlar üzerinde uyarlamalar yaptıklarını ve plana her zaman bağlı kalmadıklarını belirtmiştir. Bu konuya kaynaklık eden öğretmen ifadesi şu şekildedir:

Öğretmen3: Mutlaka faydaları var ama ben biraz daha fırsat eğitimi kollayan bir öğretmenim çok fazla plana bağlı kalmaktan hoşlanmıyorum. Evet, planlarımız var

hazırlıyorum. Daha çok haftalık hazırlıyorum. Ama onun üzerine değişiklik mutlaka yapıyorum yani standart “evet bu uygulanacak” dediğim olmuyor çünkü çocukların o günkü durumlarından, sınıfın enerjisinden bu çok değişiyor.

Eğitim planlarını ihtiyaçları doğrultusunda değiştirdiklerine değinen öğretmenler hazır planların (Öğretmen2) “Kendi sınıfıma uygun olmayabiliyor” ve (Öğretmen5) “Planda yazıyor diye illa ki onu yapmak zorunda değiliz” ifadeleri ile planlara bire bir uymadıklarını belirtmişlerdir.

(2) Uygulanma

Katılımcı öğretmenlerden elde edilen görüşme ve gözlem kayıtlarına göre öğretmenlerin hikâye etkinliği “süresi”, “okuma türü” ve okumaların “desteklenme”si üzerinde durmuşlardır.

Süre

Katılımcı öğretmenler hikâye okuma etkinliklerinin süresinin her zaman standart olmadığını, çocuklardan gelen dönütlere göre değişebileceğini belirtmişlerdir. Sürelerini ortalama 15-20 dakika olabildiğini bu sürenin çocukların hikâyeye olan ilgisine, sınıf mevcuduna göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Konuya kaynaklık eden Öğretmen1 “*Tipik bir okuma etkinliğim bir saat de sürebilir. Beklediğim tepkiyi alamadıysam 15 dakikada da bitirebilirim. Ama sana bir ortalama vermemi istiyorsan ortalama 40 dakika diyebilirim. Erken bitirdiklerim ve çok uzun tuttuklarım var*” ve Öğretmen2 “*Hikâye etkinliğim ortalama 45 dakika sürer*” ifadelerini kullanmışlardır.

Okuma sürelerinin çocukların ilgilerine göre değişiklik gösterdiğini ifade eden katılımcı öğretmenler çocukların ilgilerinin oluşmaması halinde etkinliği bırakıp başka bir etkinliğe geçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen1 “*Hikâye çocukların ilgisini çekmediyse bırakıp başka şeye geçerim*” ve Öğretmen3 “*Çocuklar sevmediyse (hikâye etkinliğini) atlarım*” ifadeleriyle çocuklara göre eğitim durumlarını değiştirdiklerini belirtmişlerdir.

Okuma türü

Öğretmenler çocuklara hikâye okurken etkileşimli okuma, geleneksel okuma ve dijital okuma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Geleneksel okumayı daha çok çocukların dinleme ve akılda tutma becerisini geliştirmek, etkinliği kontrol etmek, amacıyla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda kaynaklık eden Öğretmen3 aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

Öğretmen3: Dün de gördüğün gibi benden çok çocukların sorularına maruz kalıyorum. Kalabalık sınıfta çünkü soru, soru soruyu doğuruyor. Hikâyenin çok bölünmesine ve unutulmasına neden oluyor. Buna çok fırsat vermemeye çalışıyorum. Doğru mu yapıyorum bilmiyorum ama hikâyeden kopmamak adına çocuklara sorularını biriktirip hikâyeden sonra sormalarını tavsiye ediyorum. Çünkü hikâye bittikten sonra soru yöneldiğinde çocukların hafızada tutması geri döndükten sonra hikâyeyi hatırlamaya çalışması daha dikkatli dinlemelerini sağlıyor... Bu kazanımı verebilmek için de hikâye sırasında soru sormuyorum. Sorulmasında mutlaka faydalar vardır ama faydasının diğer yönünün daha fazla olduğunu düşünüyorum. Bunun sebeplerinden biri de kalabalık olduğu için.

Öğretmen5 ise etkileşimli okuma tekniğini bilmediğini ancak bundan sonra kullanacağını ifade etmiştir. Bu konuda Öğretmen5’in ifadeleri şöyledir:

Öğretmen5: Aslında şöyle... Geleneksel hikâye anlatmayı daha çok biliyorum. Hani öğretmen okur çocuklar sessizce dinler. Bana bu öğretildi ama zaman içerisinde çok şey değişti.... Hani son 15 yılda belki etkileşimli okuma diye bir şey çıkmış olabilir inanın bilmiyorum. Evet bazen çocuklar soru soruyor.” “Öğretmenim şöyle olsa...” diye. Ona cevap vermek istiyorum. Cevap veririm yanlışı yaparım korkusuyla... Ben böyle yapıyordum açıkçası. Etkileşimli hikâye okuma üçte iki kullanabilirim bundan sonra çünkü çocuklar da çok hareketli eskisi gibi değil.

Geleneksel okuma tercih eden öğretmenler bunun nedenini başka teknik bilmediklerine ve kalabalık sınıfta daha kolay olmasına bağlamışlardır. Bu konuda Öğretmen3 “*Kalabalık sınıfta çok zor*” ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerden üçü etkileşimli okumayı tercih ettiklerini bunu “*Çocukları tanımalarına yardımcı olması*”, “*ifade becerilerinin gelişmesi*” ve “*hayal güçlerinin gelişmesi*” için tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya kaynaklık eden öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğretmen4: Etkileşimli okumayı sık kullanıyorum. Çünkü çocuklarımın konuşmasını istiyorum. Hikâyeyi düz bastı okumak bana çok anlamlı gelmiyor. Evet, hikâyenin bir sonu var ama ben sonu çocukların oluşturmalarını seviyorum. Evet, daha sonra hikâyenin sonunu kendim de okuyorum fakat çocukların hayal güçlerini geliştirmek adına cümle kurabilmelerini istiyorum, kendilerini ifade edebilmelerini istiyorum. Çocukları tanımak istiyorum. Farklı fikirler çıkabilecek mi? etkileşimli okumada bu nedenle daha çok tercih ediyorum ve olumlu buluyorum.

Öğretmen1: Benim etkileşimli okumayı da geleneksel okumayı da kullandığım zamanlar oluyor. Çocukların dinleme durumuna yani hikâyenin içinde olup olmama durumlarına göre... Deneyimli öğretmenin hemen tarzını ve tavrını değiştirmesi gerektiğini düşünüyorum... Eğer çok koptularsa öğretmenim bunu kendi tekniği de değil aslında çocukların ihtiyacına göre geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum.

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Öğretmen2 sınıfında sahip olduğu olanaklardan dolayı çoğunlukla dijital okuma yaptığını aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

Ben en çok slayt gösterileri kullanarak anlatma yapıyorum. Köy okulunda öğretmenim iki yıldır. Köy okulunda yeterli imkânlarımız yok... Hikâye kitapları vesaire... Akıllı tahtamız var ve ben bunu değerlendiriyorum. Daha az maliyetli bulduğum için sürekli bunu kullanıyorum. Çocuklara sürekli yeni hikâyeler okumamı sağlıyor. (Öğretmen2)

Desteklenme

Öğretmenler, yapılan görüşmelerde hikâye okuma etkinliğinin mutlaka desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin Öğretmen2 “*Ne hikâye okursanız okuyun çocukları etkinliğin içine bir şekilde dâhil etmezseniz içeriğin çok fazla bir anlamı olmaz. Ne kadar zengin olursa olsun çocuklarda bir hayal gücü zenginliği zaten yaratmaz*” ifadeleri ile okunan hikâyede çocukların ilgilerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler hikâye sırasında çocukların dikkatlerini toplamak ve dikkatlerinin dağılmasını önlemek amacıyla çoğunlukla farklı ses ve mimik kullanma, çocuğu ismi ile uyarma, hikâyeyi keserek sorular sorma gibi teknikler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya kaynaklık eden Öğretmen3 “*Çocuğun ismini söylüyorum. Onu söylediğinde çocuklar dikkatini toplayamaya devam ediyor ve hikâye kaldığı yerden akıyor ya da ses tonumu orda biraz daha vurguluyorum gözlerimle uyarıyorum. Bazen bundan dolayı hikâyeye dönüyor susması gerektiğini anlıyor*” ve Öğretmen4 “*Onların dikkatini çekmek için ne yapıyorum...Bazen hikâyeyi durduruyorum ya da hikâyede anlatırken “böyle mi olmuş oğlum” diyerek ya da “kızım” diyerek çocuğun ismini söyleyebiliyorum, bu defa çocuk toparlanıyor mesela... Bu sefer tekrar onu hikâyenin içine almaya çalışıyorum...*” ifadelerini kullanmışlardır.

Öğretmenler dikkat çekmek amacıyla çoğunlukla sözel uyarıcıları tercih ettiklerini ve bunun yanında farklı yöntem tekniklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler çocukların sınıf içerisinde ve etkinlikler sırasında özgürce davranması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen5 “*Çocuk illa put gibi oturacak diye bir kural yok. Belki o yatarak dinlemeyi seviyor öyle mutlu oluyor. Buna müdahale edilmesini doğru bulmuyorum*” ifadesi ile çocukların etkinlik sırasında hareketlerinin kısıtlanmaması gerektiğini vurgulamıştır. Hikâye etkinliklerinden elde edilen gözlem notları öğretmenlerin hepsi hikâye sırasında çocukların dikkatini çekmeyi büyük

oranda başarmış olduklarını, etkinliğe katılmayan çocukların sayısının çok az olduğunu belirtmişlerdir.

(3) Değerlendirme

Öğretmenler hikâye etkinliğini değerlendirirken kendilerine atıflarda bulunmuş, faydalarına ve yaşadıkları zorluklara değinmişlerdir. Bu tema altında hikâye etkinliği, “fayda” ve “öz değerlendirme” alt başlıklarında toplanmıştır.

Fayda

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi hikâye okumanın Türkçe etkinliklerinin temeli olduğunu, çocuklar için faydalı olduğunu, hikâye etkinliklerine mutlaka yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Faydasının en çok dil becerilerinin gelişmesi, değerler eğitiminde değerlerin kazandırılmasının olduğunu belirtmişlerdir. Kaynaklık eden öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmen1: Değerler konusunda çok iyi olduğunu düşünüyorum kitapların. Yani değerler derken biraz daha geniş kapsamda düşünüyorum. Yani yardımseverlik, iyilik falan bunlardan bahsetmiyorum daha insani değerlerden bahsediyorum. Mesela farklılıklara saygı duymayı, bu alana en iyi kitaplarla verebiliyoruz... Yani öyle düşünüyorum. Sonra davranışları da etkilediğini düşünüyorum. Çünkü belli bir rutin yapıyorsun düşünme rutini yapıyorsun kitap öncesinde ve sonrasında çocuk kendine yöneliyor ve kendini düşünüyor. Dolayısıyla kitabın değiştirebilme gücüne inanıyorum. Bunu sadece çocuklarda değil yetişkinlerde de inanıyorum. Kitap insanın kendisini ya da çocuğun kendisini tamamen etkileyen ve bunu kırmızı yoldan yeşil yola geçmesini sağlayan bir araçtır.

Öğretmen5: Mesela hikâyenin içinde bilmediği kelimeler var beş yaş grubu ile ne konuşabilirim ki akademik kelimeler kullanamam onların anlayacağı dilden konuşuyorum. Genelde üst düzey kelimeler kullanmıyorum. Bazen unuttuğumuz kelimeler de oluyor ya da... Her zaman farklı kelimeler kullanamayabiliyoruz. Hikâyede bu farklı kelimeler oluyor. Çocuklar orada onu görüyor anlamlandırıyor, yaşamıyla örtüştürüyor.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi öğretmenler hikâye okumayı değerler kazandırmaya yardımcı olduğu, çocukları düşünmeye sevk ettiği, zengin bir dil kullandığı için faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra dinleme, yorumlama, dikkatini toplama becerilerinin de geliştiğine vurgu yapmış okuma etkinliği sayesinde kitap okuma alışkanlıklarının temelini atılacağını da belirtmişlerdir. Örneğin Öğretmen5 “Çocuklarda kitap sevgisi oluşuyor” ifadesini kullanmıştır.

Öz değerlendirme

Katılımcı öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenler hikâye etkinliğinde kendilerini yeterli bulmakla birlikte deneyim kazandıkça daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden bir katılımcı kendisini yeterli bulmakla birlikte kendisini bu konuda geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bulguya kaynaklık eden öğretmen ifadeleri aşağıdaki verilmiştir:

Öğretmen4: Ben şöyle değerlendiriyorum; yapmam gereken her şeyi hatta yapmam gerekenin üstünde yaptığımı düşünüyorum. Çünkü işimi gerçekten çok severek yapıyorum. Evet benim de hatalarım tabii ki olabilir belki ama bu hataları daha sonra düzeltiyorum... İşte burada bir hata yapmışım gibi. Örneğin Türkçe dil etkinliği ile diyorum ki “Kitap seçimim yanlış olmuş, çocukların dikkatini çekmedi.”

diyerek... Yani değerlendirmem şöyle; yıllar geçtikçe bu konuda daha iyi olduğumu düşünüyorum.

Öğretmen2: Öz eleştiri yapacak olursam; genel hatlarıyla kendimi yeterli buluyorum ama illaki daha çok deneyim kazandıkça daha çok gelişeceğimi düşünüyorum. Şöyle düşünüyorum: İlerleyen yıllarındaki deneyimlerle daha çok geliştiğimi düşünüyorum. İlk yıllarda daha yetersiz buluyordum işin açıkçası daha çok acemilikten dolayı çok fazla dikkatlerini çekemiyordum. Ama şu anda baktığımda çocukların daha çok dikkatini çekebilirim ve etkileşimli yaptığım zaman çocukların daha çok dikkatini çektiğimi düşünüyorum. Tabii ki kendimi daha çok geliştirmen gerektiğinin de farkındayım.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi katılımcı öğretmenler çocuklara hikâye okuma konusunda kendi uygulamalarını yeterli bulduklarını, kendilerini geliştirmeye açık oldukları ve kendi deneyimlerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler çocukların hikâye etkinliklerinde dikkatlerini çekebildiklerini, kitaba bütçe ayırdıklarını, deneyimle birlikte daha iyi okumalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen3 kitap okuma ile ilgili bir e-twinning projesi yaptığını proje kapsamında her gün ailelere kitap verdiğini ve çocuklara okumalarını sağladığını şu cümlelerle ifade etmiştir: “Ben biraz önce bahsettiğim 100 güne 100 kitap projesi ile çocuklara daha çok kaliteli kitaplar alıp (çocukların) daha fazla ulaşmalarını sağlamaya çalışıyorum. Ben öyle düşünmüyorum mutlaka kitaplar olmalı. Çünkü kitap okuma ülkemizde maalesef büyük eksiklik.”

Öğretmenin kitap okuma ile ilgili bir proje başlatması ve sürdürmesi okuma konusuna verdiği önemi göstermektedir. Okul öncesi eğitiminde aile katılımının önemi göz önüne alındığında kitap okuma deneyimine aileleri de dâhil etmesi olumlu bir uygulama olarak görülmektedir.

Türkçe Etkinliğine İlişkin Öğretmenlerin Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular

Hikâye etkinliğinin genel özellikleri

Çalışma kapsamında derinlemesine incelenen hikâye okuma etkinliğinde okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları hikâye okuma etkinliğinin genel özellikleri belirlenmiştir. Bu özellikler etkinlik süresi, materyal seçimleri, okuma türleri, dikkati sürdürme olarak kodlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin hikâye etkinliğine ayırdıkları süre kaydedilmiş ve sonuçlar Tablo1’ de gösterilmiştir.

	Hikâye öncesi etkinlik	Hikâye etkinliği	Hikâye sonrası etkinlik
Öğretmen1	3	11	4
Öğretmen2	3	15	5
Öğretmen3	Yer vermemiştir.	8	10
Öğretmen4	3	11	Yer vermemiştir
Öğretmen5	15	15	4

Tablo 1: Türkçe Dil Etkinliği Süreleri (dakika)

Tablo 1’de öğretmenlerin hikâye öncesi etkinlik süresi çoğunlukla 3 dakika civarında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hikâye etkinliği süreleri ise 8-15 dakika arasında değişmektedir. Hikâye sonrası etkinlikleri ise en fazla 10 dakika sürmüştür.

Öğretmenlerin gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre fiziki kitap ile okuma yapan öğretmenlerin hepsinin büyük kitapları tercih ettikleri, materyal olarak akıllı tahtayı kullanan

öğretmenin ise hikâyenin resimlerini tahtanın tamamına yansıttığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri ile uygulamalarının benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin gözlemleri sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler büyük oranda kitap seçimlerini kendileri yaptıkları, çocukların seçim aşamasına dâhil etmedikleri görülmüştür. Gözlemlenen her bir etkinliğin tamamında öğretmenler önceden belirlemiş oldukları hikâyeyi okumuşlardır. Bir öğretmen haricinde diğer dört öğretmen hikâye öncesi etkinliğe yer vermiştir. Diğer öğretmenler hikâye saati olduğunu ve yerlerine geçmelerini belirten cümleler ile çocukları bilgilendirmiştir. Öğretmen5 haricinde diğer öğretmenler okumaya hikâyenin adı ile başlamıştır.

Öğretmen1 okuma öncesi ritim çalışması yapmıştır. Hikâye sonrasında hikâyede geçen karakterlere mektup yazmalarını (resim yapmalarını) istemiştir. Öğretmen2 hikâye öncesinde parmak oyunu oynatmış hikâye sonrasında oyun oynatmıştır. Öğretmen3 hikâye öncesi etkinliğe yer vermeden direkt okuma yapmış hikâye sonrasında ise hikâyede geçen Mö-la-la karakterinin grupla boyama çalışması yaptırmıştır. Öğretmen4 hikâye öncesinde hikâye ile ilgili olmayan şiir okumuş ve hikâye sonrası etkinliğe yer vermemiştir. Öğretmen5 ise hikâye öncesinde çocuklara bilmece sormuş hikâye sonrasında ise hikâye ile ilgili drama çalışması yaptırmıştır.

Öğretmen2 ve Öğretmen4'ün okuma sırasında çocuklarla etkileşim içinde olduğu; okuma sırasında çocuklara sorular sorduğu ve cevaplarını yorumladığı, çocuklardan hikâyeyi tamamlamalarını istediği görülmüştür. Gözlemlere kaynaklık eden ifadeler şöyledir: *“Daha önce hiç fare gördünüz mü? Sence burada fare ne yapıyor? Sizce daha sonra ne olmuş olabilir? (Öğretmen2)”* *“Sen olsan ne yapardın? Neden çekirge kazanmış olabilir? (Öğretmen4)”* Okuma sırasında çocuklarla etkileşim içinde olan öğretmenlerin hikâyeyi tamamlamaya yönelik, çıkarımda bulunabilecekleri sorular sormuşlardır. Etkileşimli okuma yapan öğretmenlerin çocukların dikkatini daha iyi çektikleri, daha az sözel uyarılarda bulundukları gözlenmiştir. Öğretmen3 ve Öğretmen5'in gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenler okuma sırasında çocukları karşısına alarak okuma yaptığı çocukların konuşmadan dinlediklerinde ve okuma bittikten sonra öğretmenin hikâye ile ilgili sorular sordukları gözlenmiştir. Okuma sırasında *“kızım buraya bak (öğretmen5)”* şeklinde sözel uyarılarda bulundukları kaydedilmiştir. Öğretmenlerin gözlemlerinden elde edilen bulguya göre, etkileşimsiz okuma yapan Öğretmen1, Öğretmen3, Öğretmen5'in hikâye sonrasında hatırlamaya yönelik kapalı uçlu sorular sordukları gözlemlenmiştir. Örneğin Öğretmen1: *“Ormanda karşısına hangi hayvan çıktı?”*, *“Kime yardım etti?”*; Öğretmen5: *“En çok hangi kahramanı beğendiniz?”* *“Maymun annesinin sözünü dinlememekle doru mu yaptı?”* kullandıkları kapalı uçlu sorulara örnektir. Bunların dışında Öğretmen5 farklı olarak *“Sizce bu hikâyenin başlığı ne olabilir? Hadi birlikte hikâyeye bir başlık bulalım.”* sorusuyla çocukları düşünmeye sevk eden bir soru sorması dikkat çeken bir durum olmuştur.

Öğretmen2'nin gözlenmesi sonucunda okuma sırasında çocukların akıllı tahtanın önüne oturmasını sağladığı, kendi hazırlamış olduğu slaytlardan hikâyeyi okuduğu gözlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin görüşmelerinden elde edilen bulgular ile gözlemlerinden elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin gözlemleri sonucunda geleneksel okuma yapan Öğretmen3 ve Öğretmen5'in hikâye sırasında dikkati dağılan çocukları ismi ile uyardıkları, bazı olumsuz davranışları görmezden geldikleri öğretmenlerin jest ve mimikler kullanarak ses tonu değiştirerek çocukların tekrar ilgisini toplanmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Diğer öğretmenlerin hikâyeden uzaklaşan çocuklara sorular sordukları gözlenmiştir. Örneğin Öğretmen4 çocuğun ismini söyleyerek *“Mehmet sence ne yaptı?”* sorusunu yöneltmiştir. Hikâye öncesinde öğretmenlerin üçü çocukların “u” şeklinde yerde oturmalarını sağlamış ve okuma sırasında çocukların yer değiştirmelerine ve oturma şekillerinin değişmesine müsaade etmişlerdir.

Hikâye etkinliklerinden elde edilen gözlem notları öğretmenlerin hepsi hikâye sırasında çocukların dikkatini çekmeyi büyük oranda başarmış oldukları etkinliğe katılmayan çocukların sayısının çok az olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gözlem kayıtlarına

göre Öğretmen1 ve Öğretmen2'nin sınıfındaki çocukların tamamı, Öğretmen3'ün sınıfındaki çocuklardan ikisi hariç tamamı, Öğretmen4'ün sınıfındaki çocuklardan üçü hariç tamamı, Öğretmen5'in sınıfındaki çocukların ise biri dışında tamamı hikâye sırasında hikâyeyi dinledikleri gözlenmiştir.

Türkçe Etkinliğine İlişkin Çocuklardan Elde Edilen Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye etkinlikleri hakkındaki görüşlerine yer verilen bu bölümde çocuklardan alınan cevaplar içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Her soru için alınan cevaplardan birbiri ile uyumlu ifadeler maddeler halinde kodlanmış, kodlardan temalara ulaşılmış ve tablo halinde sunulmuştur.

Sorular	Kodlar	f	Temalar
Bugün öğretmeniniz size bir hikâye okudu. Hikâye etkinliğini nasıl buldun?	Hikâye etkinliğini güzel buldum	10	Hikâye hakkındaki duyguları
	Hikâye sırasında eğlendim	3	
	Hikâye sırasında sıkıldım	1	
Öğretmeninin sana hikâye okumasını seviyor musun?	Seviyorum	14	
	Sevmiyorum	1	
Öğretmeninin hikâye okuması sırasında en çok neyi sevdin?	Öğretmenin sesini	1	Hikâye etkinliğinde sevdiği unsurlar
	Soru sormasını	6	
	Konuşmasını	5	
	Bizi güldürmesini	1	
	Bilmiyorum	3	
Öğretmeninin hikâye okuma şeklini beğeniyor musun?	Beğeniyorum	14	
	Beğenmiyorum	1	
Öğretmeninin sana hikâyeyi nasıl okumasını istersin?	Resim yaparken okumasını	1	Okuma şekli
	Yatarken okumasını	1	
	Akıllı tahtadan okumasını	5	
	Bilgisayardan okumasını	6	
	Bilmiyorum	2	
Öğretmeninizin daha önce okuduğu kitapların isimlerini hatırlıyor musun? Bunlardan en çok hangisini sevdin?	Gergedanlar Krep Yemez	1	En sevilen kitaplar
	Annemin Çantası	1	
	Okula Gitmek İstemeyen Zebra	3	
	Üç Dilek Bir Kedi	2	
	Üç Domuzcuk	3	
	Kendini Beğenen Kelebek	1	
Niçin bu kitabı diğerlerinden daha çok sevdiğini anlatabilir misin?	Hatırlamıyorum	4	En sevilen kitap özellikleri?
	Hayvanların olması	6	
	Hayvanların konuşması	3	
	Resimleri güzel	4	
Öğretmenin ne sıklıkla hikâye okumasını istersin	Bilmiyorum	2	Okuma sıklığı
	Her gün okusun	11	
	Bazen okusun	2	
	Arada okusun	1	
	Okumasın	1	

Tablo 2: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Hikâye Etkinliği Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Temalar ve Kodlar

Tablo 2’de görüldüğü gibi çocukların hikâye etkinliği ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar kodlanmıştır. “*Hikâye etkinliğini nasıl buldun?*” ve “*Öğretmeninin sana hikâye okumasını seviyor musun?*” sorularına verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan kodlardan hikâye hakkındaki duyguları teması oluşturulmuştur. Çocukların büyük çoğunluğu hikâye etkinliğini güzel bulduklarını ve sevdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların bir tanesi hikâye etkinliğini sevmediğini belirtmiştir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ç1: *Hikâye saatleri iyi geçiyor.*

Ç5: *Hikâye okumasını seviyorum.*

Ç7: Hikâye saati yapıyoruz... Seviyorum.

Hikâye etkinliğine ilişkin “Öğretmenin hikâye okuması sırasında en çok neyi sevdin?” sorusuna ilişkin çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkarak “hikâyede etkinliğinde sevdiği unsurlar” teması oluşturulmuştur. Çocukların büyük çoğunluğu bu temanın altındaki kodlar olan “konuşmasını ve soru sormasını” cevaplarını vermişlerdir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ç3: Bitince bize soru soruyor.

Ç6: Konuşuyoruz.

Okuma şekline ilişkin “Öğretmenin sana hikâyeyi nasıl okumasını istersin?” sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkarak okuma şekli teması oluşturulmuştur. Çocukların büyük çoğunluğu bilgisayar ve akıllı tahtadan hikâye okunmasını sevdiklerini ifade etmişlerdir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ç6: Bilgisayardan okumasını istiyorum.

Ç8: Akıllı tahtadan okusun.

Çocukların “Öğretmeninizin daha önce okuduğu kitapların isimlerini hatırlıyor musun? Bunlardan en çok hangisini sevdin?” sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkarak en sevilen kitaplar teması oluşturulmuştur. Çocukların en çok Üç Domuzcuk ve Okula Gitmek İstemeyen Zebra kitaplarını beğendikleri görülmüştür.

“Niçin bu kitabı diğerlerinden daha çok sevdiğini anlatabilir misin?” sorusuna çocukların verdikleri cevaplar doğrultusunda en sevilen kitap türü teması oluşturulmuştur. Çocukların büyük çoğunluğu bu tema altındaki içinde hayvanların olması ve hayvanların konuşması anlamına gelebilecek cevaplar vermişlerdir. Çocukların bir kısmı ise büyük resimleri var anlamına gelen cevaplar vermişlerdir. Verilen cevapların bazıları şu şekildedir:

Ç10: Zebra vardı.

Ç4: Gergedanlıydı..

Ç7: Resimleri çok güzel.

Çocukların “Öğretmenin ne sıklıkla hikâye okumasını istersin?” sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkarak okuma sıklığı teması oluşturulmuştur. Çocukların çok büyük kısmı bu temanın altında oluşturulan “hergün okusun isterim” anlamına gelen cevaplar vermişlerdir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ç3: Hergün okusun isterim.

Ç12: Hep okusun.

Ç11: Öğretmenim hergün okusun.

Ç13: Bazenleri okusun.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin hikâye anlatma deneyimleri ve bu deneyimler hakkındaki öğretmen ve çocukların görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen gözlem ve görüşmeler ile çocuklardan elde edilen veriler ayrı ayrı değerlendirilmiş ve önemli bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Türkçe etkinliğine ilişkin gözlem ve görüşme verilerinden hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarında bulgulara ulaşılmıştır. İlk olarak öğretmenlerin kitap

seçimlerinde kriterlerinin olduğunu, biçimsel ve içerik özelliklerine dikkat ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin hikâye kitabı seçiminde farkındalıklarının olduğu saptanmıştır. Fang, Sun, Chiu, ve Trutschel (2014) yaptığı çalışmada eğitimcilerin çocuk kitapları hakkında farkındalıklarının olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir çalışma Yükselen, Yumuş ve Işık (2016) tarafından yapılmış, okul öncesi öğretmenlerinin kitapların fiziksel özelliklerine ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip oldukları görülürken, kitabın yazarı, yayınevine dikkat etmedikleri bulgusu elde edilmiştir. Ekici (2014), çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocuk kitabı seçerken araştırma yaptıklarını ve içerik ve yayınevine dikkat ettiklerini belirtmiştir. Yazıcı Okuyan (2009)'un çalışmada ise öğretmenlerin kitap seçerken eğitsel boyutuna dikkat ettiğini ortaya koymuştur. Çocuk kitaplarının özellikleri çocukların kitaba olan ilgisini etkilemektedir (Hsiao ve Chang, 2016). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitapları hakkında farkındalıklığının olması çocuklara okuma alışkanlığı kazandırması açısından görülmektedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer önemli bulguya göre katılımcı öğretmenler Türkçe etkinliklerini farklı sürelerde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden elde edilen gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinin ortalama 20 dakika sürdüğü ve hikâye öncesi etkinliklere bir öğretmen hariç diğerlerinin yer verdikleri; hikâye öncesi etkinliklerinin ortalama 4,8 dakika, hikâye okuma etkinliklerinin ortalama 12 dakika sürdüğü, hikâye sonrası etkinliklerinin ise ortalama 3,8 dakika sürdüğü gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin 5 saat süren okul öncesi eğitiminin yaklaşık % 6 sını hikâye okumaya ayırdığı görülmektedir. Katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin hikâye okuma için ayırdıkları sürenin kısıtlı olduğu görülmektedir. Işıkoğlu Erdoğan ve Akay (2015), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine 12 dakika ayırdıkları ve hikâye öncesi ve sonrası etkinliklere çok az yer verdiklerini belirtmiştir. Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit ve Yazıcı (2011), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinin 15 ila 30 dakika sürdüğünü ortaya koymuşlardır. Çocuk, Yanpar Yelken, Emsal Aslantürk ve Güçlü (2013)'ün çalışmalarında okul öncesi eğitimde Türkçe dil etkinliklerinin süresinin 30 dakikayı geçmediği bulgusu ortaya çıkmıştır. Alışkan ve Güneyli (2016), okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine 16-30 dakika zaman ayırdığını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer önemli bulguya göre katılımcı öğretmenler hikâye okurken etkileşimli okuma, geleneksel okuma ve dijital okuma yaptıklarını ifade etmişler ve gözlemler sonucunda da öğretmenlerin geleneksel okuma etkileşimli okuma ve akıllı tahtadan hareketli resimler ile okuma yaptıkları gözlemlenmiştir. Okuma sırasında çocuğun aktif olarak katıldığı etkileşimli okumanın (Hargrave ve Senechal, 2000; Senechal, 1997; Whitehurst ve Falco, Lonigan, Fischel, Debaryshe, Valdez- Menchanca ve Caulfield, 1988; Wiseman, 2011); diyaloga dayalı okumanın (Şimşek, Işıkoğlu Erdoğan, 2015) çocukların dil gelişimlerini desteklediğini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Kocaman Karoğlu (2016) okul öncesi öğretmenlerinin dijital hikâye anlatımının çocukların aktif katılımını destekleyen, somut deneyimler sunan ve teknolojik gelişimlerine yardımcı olan faydalı uygulamalar olarak gördüğünü bildirmiştir. Dijital hikâye anlatımı uygulamalarının eğitim ortamlarında kullanımı dünyada ve ülkemizde artarak devam etmektedir (Kocaman Karoğlu, 2015). Dijital hikâye okumanın okul öncesi çocuklarının motivasyonunu artırdığına (Couse ve Chen, 2010); yeni bir dil öğrenmeye yardımcı olduğuna Verdugo ve Belmonte (2007), bilişsel, duyuşsal ve dilsel becerileri geliştirdiğine yönelik araştırmalar mevcuttur (Vernadakis, Avgerinos, Tsitskari ve Zachopoulou, 2005). Altun (2018), deneysel çalışmada dijital materyalle hikâye okunan çocukların basılı hikâye ile okunan çocuklara göre hem açık hem de örtük anlama açısından daha iyi performans gösterdiğini, dijital materyallerin metin ve görsellerin zamansal yakınlığını sağladığını ve anlatımı somutlaştırarak hikâye anlayışını geliştirebileceğini ortaya koymuştur.

Katılımcı öğretmenlerin gözlemlerinden elde edilen bulguya göre etkileşimsiz okuma yapan öğretmenlerin hikâye sonunda çoğunlukla kapalı uçlu sorular yönelttikleri, etkileşimli okuma yapan öğretmenlerin ise okuma sırasında açık uçlu sorulara da yer verdikleri saptanmıştır.

Işıkoğlu Erdoğan ve Akay (2015), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla etkileşimsiz okumayı tercih ettiklerini, etkileşimsiz okuma yapan öğretmenlerin alt düzey cevaplar gerektiren kapalı uçlu sorular sorduklarını, etkileşimli okuma yapan öğretmenlerin ise üst düzey cevaplar gerektiren açık uçlu soruları daha fazla kullandıklarını belirtmiştir. Gönen ve arkadaşları (2010), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin hikâye sonrasında en fazla hikâye ile ilgili sorular sorduklarını ortaya koymuştur.

Hikâye sonrasında öğretmen sorularının incelendiği araştırmalarda öğretmenlerin kapalı uçlu soruları açık uçlu sorulara göre daha fazla kullandıkları saptanmıştır (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Büyükanal 2002; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015). Bu araştırmanın bulguları alan yazın ile paralellik göstermektedir. Zucker ve arkadaşları (2010) öğretmenlerin soruları ile çocukların verdikleri cevaplar arasında ilişki olduğunu, çıkarımsal sorular soran öğretmenlerin çocuklarının yanıtlarının üst düzey olduğunu ortaya koymuştur. Hikâye ile ilgili üst düzey, açık uçlu sorular sorulması çocukların dil gelişimlerini daha çok desteklemektedir (Blewitt, Rump, Sheal ve Cook, 2009). Öğretmenlerin çocukların hayatlarıyla ilişkilendirebileceği, çıkarım yapacağı, çocukları düşünmeye zorlayan üst düzey, bilişsel ve dil gelişimini destekleyecek nitelikli sorulara daha fazla yer vermeleri gerekmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre öğretmenler okuma sırasında çocukların dikkatini toplamak için isimle uyarmaya sıklıkla başvurmuşlardır. Sadık (2003), araştırmasında öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede daha çok sözel uyarma teknikleri kullandıkları bulgusunu elde etmiştir. Güven ve Cevher (2005), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin problem içeren davranışlarda öğretmenlerin sözel uyarıları kullandıklarını ortaya koymuştur. Akgün, Yazar ve Dinçer (2011), araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında sınıf yönetimi gerektiren durumlarda olumsuz sınıf yönetimi stratejilerini daha fazla kullandıklarını bildirmiştir. Uysal, Akbaba Altun ve Akgün (2010), Sadık, 2003; Dobbs, Arnold ve Doctoroff (2004) tarafından yapılan araştırmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar karşısında en çok kullandıkları stratejilerin başında “sözel uyarı” gelmektedir. Araştırmanın bulguları alan yazındaki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Özdoğan (2000)’a göre, çocuğun gelişim özelliklerine uygun çalışma malzemesi kullanmak, çalışma süresini çocukların yaşına göre ayarlamak, çocukları motive eden bir ortam oluşturmak gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin hikâye okurken çocukların ilgisini çekebilecek kukla, dijital materyaller gibi farklı teknikleri de kullanmaları önerilebilir.

Araştırmanın ortaya koyduğu diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin okuma etkinliğini, çocukların gelişimlerini destekleyici ve önemli buldukları, çoğunlukla kitap okuma konusunda kendilerini yeterli olarak değerlendirmeleridir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulguya göre deneyimin hikâye okurken çocukların dikkatini çekme konusunda önemli bir yeri vardır. Okul öncesi eğitimi lisans programlarında öğretmenlik deneyimi derslerinin artırılması önerilmektedir. Araştırmada çocuklardan elde edilen bulgulara göre çocukların çoğunluğu hikâye okumayı seviyorlar ancak hikâye okuma sırasında sıkıldığını ifade eden katılımcı çocuklar da vardır. Bu durum çocukların hikâye sırasında sessizce oturmak zorunda olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Teşekkür:

Katkılarından dolayı Prof. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU’na teşekkür ederim.

KAYNAKÇA

- AKGÜN, E., YARAR, M., ve DİNÇER, Ç. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- ALIŞKAN, E. ve GÜNEYLİ, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.
- ALTUN, D. (2018). The Efficacy of Multimedia Stories In Preschoolers' Explicit and Implicit Story Comprehension. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 629-642.
- ARI, M. (2005). Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi. M. Sevinç (Yay. Haz.) içinde, *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 1*. (s. 31-36). İstanbul: Morpa Yayınevi.
- BAY, N. ve ALİSİNANOĞLU, F. (2012). Soru Sorma Becerisi Öğretiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorularının Yapısı Üzerindeki Etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(1), 1-39.
- BLEWITT, B., RUMP, K. M., SHEALY, S. E. and COOK, S. E. (2009). Shared Book Reading: When and How Questions Affect Young Children's Word Learning. *Journal of Educational Psychology*, 101, (2), 294-304.
- BODROVA, E. ve LEONG, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Pearson.
- BÜYÜKALAN F. S. (2002). *Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi* (Basılmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇAKMAK GÜLEÇ, H. ve GEÇGEL, H. (2014). *Çocuk Edebiyatı Okul Öncesinde Edebiyat ve Kitap*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- CANBELDEK, M. ve İŞİKOĞLU ERDOĞAN, N. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite ile Çocukların Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.
- CASEY, B., KERSH, J. E. ve YOUNG, J. M. (2004). Storytelling Sagas: An Effective Medium For Teaching Early Childhood Mathematic. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (1), 167- 172.
- ÇOCUK, H. E., YANPAR YELKEN, T., EMSAL ASLANTÜRK, İ. ve GÜÇLÜ, M. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı Dil Alanı ile İlgili Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (7), 305-320.
- COUSE, L. J. ve CHEN, D. W. (2010). A Tablet Computer For Young Children? Exploring Its Viability For Early Childhood Education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(1), 75-96.
- CRESWELL, J. W. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 3. Cilt [(S. B. Demir, Çev.)]. Ankara: Eğiten Kitap.
- DOBBS, J., ARNOLD, D. H. ve DOCTOROFF, G. L. (2004). Attention in the Preschool Classroom: The Relationships Among Child Gender, Child Misbehavior, and Types of Teacher Attention. *Early Child Development and Care*, 174 (3), 281-295.

- EKİCİ, S. (2014). *Ankara'daki Anaokullarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- FANG, Z., SUN, Y., CHIU, C. C. ve TRUTSCHEL, B. K. (2014). Inservice Teacher's Perception of A Language-Based Approach to Content Area Reading. *Australian Journal of Language and Literacy*, 37(1), 55-66.
- FISHER, D., FLOOD, J., LAPP, D. ve FREY, N. (2004). Interactive Read-Alouds: Is There a Common Set of Implementation Practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8–17.
- FLYNN, K. S. (2011). Developing Children's Oral Language Skills Through Dialogic Reading: Guidelines For Implementation. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8–16.
- GÖNEN, M., ÜNÜVAR, P., BIÇAKÇI, M., KOÇYİĞİT, S., YAZICI, Z., ORÇAN M., ASLAN D., GÜVEN G. ve ÖZYÜREK A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Dil Etkinliklerini Uygulama Biçimlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 23040.
- GOULDING, A., DICKIE, J. ve SHUKER, M. J. (2017). Observing Preschool Storytime Practices in Aotearoa New Zealand's Urban Public Libraries. *Library & Information Science Research*, 39(3), 199–212.
- GÜVEN, E. D. ve CEVHER, N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), 71-92.
- GÜVENDİR, E., ve YILDIZ, I. G. (2014). *Dil Edinimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- HARGRAVE, A. C. ve SENECHAL, M. (2000). A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 75-90.
- HSIAO, C. Y. ve CHANG, Y. M. (2015). A Study of The Use of Picture Books By Preschool Educators in Outlying Islands of Taiwan. *International Education Studies*, 9(1), 1.
- IŞIKOĞLU ERDOĞAN, N. ve AKAY, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Hikâye Okuma ve Öğretmen Sorularının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.
- KOCAMAN KAROĞLU, A. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- MAĞDEN, D. ve ŞAHİN, S. (2002). Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarının Akademik Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Pilot Bir Çalışma. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6-7), 44-60.
- NEUMAN, S. B. (2006). Read All About It. *Scholastic Parent and Child*, 14(4), 30-36.
- ÖZDOĞAN, B. (2000). *Çocuk ve Oyun Çocuğa Oyunla Yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZTÜRK DAĞABAKAN, F. Ö. ve DAĞABAKAN, D. (2007). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları. *Millî Eğitim Bakanlığı, Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 155-160,
- PATTON, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory And Practice*, Washinton: Sage Publications.

- SADIK, F. (2003). Okul Öncesi Sınıflarda Gözlenen Problem Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Etmede Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13, 88-97.
- SENECHAL, M. (1997). The Differential Effect of Story Book Reading on Preschoolers' Acquisition of Expressive and Receptive Vocabulary. *Child Language*, 24, 123-138.
- ŞİMŞEK, Z. C. ve İŞİKOĞLU ERDOĞAN, N. (2015). Effects of the Dialogic and Traditional Reading Techniques on Children's Language Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758.
- TETİK, G. ve İŞİKOĞLU ERDOĞAN, N. I. (2017). Diyaloğa Dayalı Okumanın 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişimine Etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2), 535-550.
- TURAN, F. ve ULUTAŞ, İ. (2016). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Etkinliklerde Kullandıkları Resimli Öykü Kitaplarının Karakter Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 208-222.
- UYSAL, H., AKBABA ALTUN S. ve AKGÜN, E. (2010) Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler. *İlköğretim Online*, 9 (3), 971-979.
- VERDUGO, D. R. ve BELMONTE, I. A. (2007). Using Digital Stories to Improve Listening Comprehension With Spanish Young Learners of English. *Language Learning and Technology*, 11(1), 87-101.
- VERNADAKIS, N., AVGERINOS, A., TSITSKARI, E. ve ZACHOPOULOU, E. (2005). The Use of Computer Assisted Instruction in Preschool Education: Making Teaching Meaningful. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 99-104.
- VYGOTSKY, L. S. (1965). *Thought And Language*. United States of America: The Massachusetts Institute of Technology.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Pres.
- WHITEHURST, G. J., FALCO, F., LONIGAN, C. J., FISCHER, J. E., DEBARYSHE, B. D., VALDEZ-MENCHACA, M.C. ve CAULFIELD, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture-Book Reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- WISEMAN, A. (2011). Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Education Journal*, 38 (6), 431-438.
- YAVUZER, H. (2011). *Okul Çağı Çocuğu*. Ankara: Remzi Kitabevi Yayınları.
- YAZICI OKUYAN, H. (2009). Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Saatlerinde Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçme Ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 135-159.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, K., TURAN, S. ve BEBEK, N. (2012). Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi: Farklı Bir Dil ve Sosyokültürel Kontekste Etkililiği. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2012(9), 40-58.

- YÜKSELEN, A., YUMUŞ, M. ve IŞIK, E. (2016). Çocuk Kitabı Seçme Kriterlerine İlişkin Okul Öncesi Eğitimcilerin Görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 161-168.
- ZEMBAT, R. ve ZÜLFİKAR, S. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sohbet ve Hikâye Etkinliklerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 587-608.
- ZUCKER, T. A., JUSTICE, L. M. PIASTA, S. B. ve KADERAVEK, J.N. (2010). Preschool Teachers' Literal and Inferential Questions and Children's Responses During Whole- Class Shared Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65–83.