

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
ENİSE AKTAŞ**

GAZİANTEP- 2021

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
ENİSE AKTAŞ**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. EBRU HASİBE TANJU ASLIŞEN**

GAZİANTEP- 2021

KABUL VE ONAY

Enise Aktaş tarafından hazırlanan “Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi” başlıklı bu çalışma 15.04.2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

.....
(Başkan)
.....
(Üye)
.....
(Üye)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım...../...../.....

Prof. Dr. Mazlum ÇELİK
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım...../...../.....

[İmza]

Enise AKTAŞ

ÖNSÖZ

İnsanların olguları değerlendirme biçimi; o ana kadarki gördükleri, okudukları, tanık oldukları olaylara ilişkin yorumlarını etkiler. Bilgi birikimlerimiz de bu yorumları içselleştirdiğimiz kadar kalıcı olur. Çocukluk yaşlarıma baktığımda, babam ve annemin işleri dolayısıyla üç yıl art arda anaokuluna giden bir ben görüyordum. Hikâyenin sonlarına yaklaştığımda ise Hasan Kalyoncu Üniversite Okul Öncesi Öğretmenliğine yüksek lisans için kabul edildim. Üniversiteden mezun olduktan sonra şimdi belki de sadece kitaplarda resimlerini gördüğüm öğretmenlerle aynı sınıfta ders işleyip birikimlerini bize aktarmaları, hikayemin mucize bölümünü oluşturuyordu sanırım. Derste geçirdiğim sürede tanıma şansım olan öğretmenim, hepsi ayrı ayrı şimdiki Enise için ilham kaynağı oldu. Mezun olduğumda çok şey bildiğimi düşünüyordum ama uygulamaya gelince... Aslında birçok eksikliğimin olduğunu gördüm ve bunları tamamlamak için öğrenmeye devam ediyorum. İlk teşekkürü Hasan Kalyoncu Üniversitesi'ndeki hocalarıma sunmakla başlamak istiyorum.

Ders döneminde bilgisi, sıcaklığı ve neşesiyle bana ilham olan; sonrasında tez danışmanım olan, tezimin her aşamasında beni teşvik eden güdüleyen ve tecrübelerini benimle paylaşan saygıdeğer öğretmenim Doç. Dr. Ebru Hasibe Tanju Aslışen 'e teşekkür ederim.

Kökene öğretmen olan ve benim zamanında öğretmenim olan canım babama, anneme; başarısıyla ilham olan canım abim ve yengeme, yine bir öğretmen adayı olan küçük kardeşime beni destekledikleri için ayrıca teşekkür ederim

Üniversite hayatımdan başlayarak, yüksek lisansa başlamam ve devam etmem konusunda motivasyonumu artıran ve akademik desteklerini esirgemeyen öğretmenim Dr. Ümit Duruk'a da ayrıca teşekkür ediyorum.

Gaziantep, 2021

Enise AKTAŞ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı etkileşimli kitap okuma programının 60-72 aylık çocukların problem çözme becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İstanbul İli Esenler İlçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet veren Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu anasınıfına devam eden toplam 18 çocuk oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının her birinde 9'ar çocuk yer almıştır. Araştırma sürecinde deney grubuyla gerçekleştirilen ve 8 hafta süreyle uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programında kullanılan kitaplar ve etkinlikler, uzman görüşlerine başvurularak ve çocukların gelişim özellikleri göz önüne alınarak seçilmiştir. Programda 8 adet kitaba yer verilmiş, her kitap ikişer kez okunacak şekilde toplam 16 oturum planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oğuz ve Köksal-Akyol (2015) tarafından geliştirilen 'Problem Çözme Becerisi Ölçeği' ile araştırmacı tarafından alan yazında yer alan benzer araştırmalar incelenerek oluşturulan 'Demografik Form' kullanılmıştır. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, etkileşimli kitap okuma programının deney grubuna dahil edilen çocukların problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, problem çözme beceri puanlarının demografik değişkenler açısından istatistiksel anlamda farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar ışığında, etkileşimli kitap okuma programının farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme becerileri, etkileşimli kitap okuma programı, 60-72 aylık çocuklar.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the effect of dialogic reading program on problem solving skills of 60–72-month-old children. For this purpose, an experimental design with pretest-posttest control group was used. The participants of the study consisted of 18 children attending kindergarten in Mareşal Fevzi Çakmak Primary School, serves for Ministry of Education in Esenler District of Istanbul Province. There were nine children in each of the experimental and control groups. During the research, the books and activities used in the dialogic reading program, which was carried out with the experimental group and applied for 8 weeks, were selected by referring to expert opinions and considering the developmental characteristics of the children. Eight books were planned and implemented in 16 sessions, with each book to be read twice. ‘Problem Solving Skills Scale’ developed by Oğuz and Köksal-Akyol (2015), and ‘Demographic Form’ were used as data collection tool. A pre-test and post-test were implemented in the week before and after the treatment. As a result of the research, it was determined that the dialogic book reading program was effective in the development of children's problem-solving skills in the treatment group. In addition, it was observed that the problem-solving skill scores did not differ statistically in terms of demographic variables. In the light of these results, it can be suggested to conduct studies examining the effect of the interactive book reading program on the problem-solving skills of students at different grade levels.

Keywords: Problem solving skills, dialogic book reading program, 60–72-month-old children.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırma Soruları	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi	8
2.2. Problem Çözme Becerileri	11
2.3. Etkileşimli Kitap Okuma Programı.....	14
2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Kitap Okuma Programı	18
2.4. İlgili Alan Yazında Yer Alan Çalışmalar	19
2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	19
2.4.2. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	21
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	23
YÖNTEM	23

3.1. Araştırmanın Modeli	23
3.2. Çalışma Grubu	23
3.3. Veri Toplama Araçları	24
3.3.1. Demografik Form	24
3.3.2. Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)	25
3.4. Uygulama Süreci	26
3.4.1. Kitap seçimi	26
3.4.2. Programın Geliştirilmesi	26
3.5. Verilerin Analizi	31
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	33
BULGULAR	33
BEŞİNCİ BÖLÜM	36
TARTIŞMA	36
SONUÇ VE ÖNERİLER	41
5.1. Sonuçlar	41
5.2. Öneriler	42
KAYNAKÇA	44
EKLER	54
Ek 1: Demografik Form	54
Ek 2: Uzman Görüş Formu	56
Ek 3: EKOP Plan Örneği	57
Ek 4: PÇBÖ Değerlendirme Formu	61
Ek 6: Uygulamaya İlişkin Görseller	63

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1. CROWD Tekniği Basamakları.....	17
Tablo 2. Demografik Özelliklere İlişkin Betimsel Bulgular.....	24
Tablo 3. Problem Çözme Becerisi Ölçeği İç Tutarlılık Değerleri	25
Tablo 4. PÇBÖ Ön Test Mann-Whitney U Testi ile Gruplar Arası Karşılaştırılması. 33	
Tablo 5. PÇBÖ Deney ve Kontrol Gruplarında Ön Test ve Son Test Değerlerinin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile Gruplar İçi Karşılaştırması	34
Tablo 6. PÇBÖ Ön Test ve Son Test Puan Yüzde Değişim Düzeylerinin Deney ve Kontrol Grubuna Göre Değerlendirmelerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	34
Tablo 7. Demografik Değerşkenlere Göre Problem Çözme Beceri Ölçeği Ön Test Son Test Puanlarının Yüzde Değerşim Miktarlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	35

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No.

Şekil 1. PEER Tekniği Aşamaları 15



KISALTMALAR LİSTESİ

EKOP	: Etkileşimli Kitap Okuma Programı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
PÇBÖ	: Problem Çözme Beceri Ölçeği
NAEYC	: National Association for the Education of Young Children
NAECS	: National Association of Early Childhood Specialists
SDE	: State Departments of Education
NCSS	: Number Cruncher Statistical System
PEER	: Prompt-Evaluate-Expand-Repeat
CROWD	: Completion–Recall–Open-ended–Wh-questions-Distancing

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Eğitim, insanları hedeflenen belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir ve bu süreçte insan üzerinde gözlenen farklılaşma, eğitimi boyunca kazandığı bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan, 2012). Eğitimin yaşam boyu devam ettiği, planlı olarak yapılandırılan ilk basamağının okul öncesi eğitim olduğu ve tüm eğitim sürecinin temelini oluşturduğu hepimiz tarafından bilinmektedir. Bu yüzden okul öncesi eğitimin yeri, insan hayatında büyük önem taşımaktadır (Seven, 2014).

Erken çocukluk, ilk öğrenme deneyimlerinin yaşandığı bir dönem olması bakımından önemlidir. Doğal bir merak sahibi olan çocuk çevresini sürekli olarak gözlemlemekte ve kendi yaşamının sunduğu ilkel yöntemler aracılığıyla düzenli veya düzensiz gözlemler yaparak dünyanın işleyişine ilişkin çoğunlukla bilimsel olmayan açıklamalar üretmektedir. Bilimsel açıklamaların oluşturulmasında ise ilerleyen zamanlarda yerleştirilen muhtemel bilimsel dilin nasıl inşa edileceği de önem kazanmaktadır. Çocukluk döneminde dili öğrenme, anlamlandırma, iletişim kurma, sosyal çevreyi tanıma ve sosyal ilişkiler içerisinde girebilme vb. süreçler, duyarlar aracılığıyla öğrenilmeye başlanır. Bunlar yetişkinlerin ve çevrenin iyi bir şekilde gözlemlenmesiyle, kavram veya olaylar arasındaki bağlantıların algılanmasıyla, neden-sonuç ilişkilerinin kurulmasıyla ve çocukların araştırmaya dönük çabalarıyla edinilmektedir (Ünal ve Akman, 2006).

Çocukluk dönemi, eğitim ve öğretim etkinliklerinin sonraki yıllara nazaran daha yoğun bir şekilde gerçekleştirildiği ve birtakım bilgi ve becerilerin öğretiminin öncelikli olarak hedeflendiği bir dönem olarak görülmektedir. Bu nedenle, çocukluk yıllarının insanın gelişim sürecinde gelişim ve değişim adına kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir (Oktay, 2002). Bu dönemde çocuğun öğrenme gereksinmelerine duyarlı davranılması onun gelişim sürecine katkı sağlamakta ve çocuğun nitelikli bir eğitim ile desteklenmesi sonraki yaşam evrelerinin de niteliğini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimi çocuğun ilk eğitim-öğretim etkinliklerine ev sahipliği yapması ve bu etkinlikler yoluyla çocuğun sağlam bir temel oluşturabilmesi için bilinçli ve doğru şekilde yönlendirilmesi açısından oldukça önemlidir (Avcı ve Toran, 2014; İnan, 2011; Özbey, 2012).

Temel amaçları arasında çocukların bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek, iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak ve onları ilkokula hazırlamak olan okul öncesi eğitiminin, çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş bireyler yetiştirme, çocukların bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi önemli misyonları da bulunmaktadır (MEB, 2013). Birçok açıdan hızlı bir gelişim içinde olan okul öncesi çocuğunun bu dönemdeki eğitimi ancak oyun, müzik, resim vb. etkinliklerle sınırlı gibi görünse de son dönemlerde geliştirilen farklı öğretim yöntemlerinin etkisiyle alternatif etkinlikler eğitim uygulamalarında yerini almaya başlamıştır. Bu süreçte öğretmen belirtilen etkinliklerin yanı sıra çeşitli anlatım ve kitap okuma yöntemleri kullanarak da çocukların öğrenme sürecini destekleyebilmektedir. Bununla birlikte bu süreç, uygulanan program, sosyal ve fiziksel ortam, kurumun amacı ve zaman gibi birçok açıdan bireyin ve çocuğun hayatını farklı yönlerden etkileyebilmektedir (İnan, 2011).

Türkiyedeki uygulamalarda genel olarak okul öncesi eğitimcilerin ortak okuma denilen geleneksel yöntemlerle kitap okuma çalışmalarına yer verdikleri görülmektedir (Adak Özdemir, 2015; Ergül, Akoğlu, Dolunay Sarıca, Tufan ve Karaman, 2014). Bu yöntem ise yetişkinin veya öğretmenin çocuğa kitap okuması ve çocuğun dinlemesi temeline dayanmakta, iletişim ve eğitim tek yönlü olarak işletilmektedir. Ancak kitap okumanın paylaşımlı ve etkileşimli yapılması, çift yönlü iletişime olanak tanıdığı gibi çocuğun okunan metin ile ilgili düşünmesine ve özümsemesine fırsat sağlayacak, kendi fikirlerini geliştirmesine, problem çözme becerilerinin desteklenmesine yardımcı olacaktır. Problem çözme, üzerinde özellikle durulması gereken bir önemli beceridir. Okul öncesi dönemde çocukların problem çözme becerilerinin desteklenmesi ve hatta iletişimsel açıdan kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Dewey (1933) okulun, toplumun bir aynası; sınıfların, problem çözme yönteminin öğrenildiği ve uygulamaların yapıldığı birer laboratuvar olmaları gerektiğini savunarak, en etkili ve kalıcı öğrenmenin de öğrencilerin kendi deneyimlerine dayalı olması gerektiğini belirtmiş, “yaparak ve yaşayarak öğrenmenin” önemini özellikle vurgulamıştır. Orlich (1985) öğretmenlerin ve okul yönetiminin, problem çözmenin öğretiminde destekleyici bir rol almaları gerektiğini, bu konuda bilinmesi ve uygulanması gereken öğretim yöntemleri ile yönetici rollerinin uyarlanması da öğrenilmesi gerektiği üzerinde durmuştur (akt. Kızıllan, 2003).

Problem çözme bir dizi süreci içeren çözüm odaklı yöntemler bütünüdür. Bu süreçte çocukların problem durumlarından seçilen karmaşık problemlere ilişkin çözümler ararken izledikleri yöntemlere odaklanılmaktadır (Çavdarıcı, 2016; Oğuz, 2012). Çocukların temel düzeydeki problemlerin çözümüne ilişkin becerilerinin gelişmiş olması, yaşamın ilk yıllarında

başlayan ve ömür boyu devam eden yeteneklerden biri olan bu becerilerin eyleme dökülmesine hizmet etmektedir. Bu yöntemlerin bilimsel alandaki beklentiler doğrultusunda uygulanmasının da problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sunacağı belirtilmektedir (Altun, 2014). Öte yandan, çocuğun günlük hayatında karşılaştığı karmaşık problemlerin çözümünde de etkili olan ve anlamlı öğrenmenin temelini oluşturan becerilerden biridir (Anlıak ve Dinçer, 2005a). Dolayısıyla, bu beceriler gerçek yaşama uyum sağlama adına çeşitli fırsatlar sunmaktadır ki bunlardan biri çocukların doğuştan gelen keşfetme eğilimleridir. Okullar problem çözme becerilerinin gelişiminde faydalı olduğu bilinen etkinlikler yoluyla öğretim gerçekleştirmektedir. Bu öğretimin keşfetme yoluyla kazanılması, muhtemel davranışların ve buna eşlik eden deneyimlerin çocuğa kendi problem çözme tarzlarını oluşturmasında rehberlik etmektedir (Dereli, 2008). Bu rehberliğin öncelikli yeri de okuldur. Okulun görevlerinden biri çocuğun kendi yaşam çevresine uyum sağlamasını destekleyecek etkinliklerde bulunmaktır. Okulun bu görevine sıkça değinen eğitimciler de okullarda yürütülen öğretim etkinliklerinin pedagojik yönü ağır basan öğretim stratejileri doğrultusunda yürütülmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir. Günlük hayatla bağlantılı problemlerin karmaşık yapısının çözümüne ne oranda elverişli olduğuna dair öğretim stratejileri seçilmeli ve bu stratejiler problem çözümü esnasında çocukların gerekli bilgileri toplamasına, bu bilgileri karşılaştırıp değerlendirmesine, bir sonuca ulaştırmasına ve sonucu değerlendirmesine öncülük etmelidir. Çocuğun kendine özgü problem çözme becerilerini geliştirmesi ve okul ortamında bu becerileri kullanmayı öğrenmesi hayata uyum sağlaması açısından önem arz etmektedir (Sevinç, 2005).

Problem çözme sürecinin iyi bilinmesinin ve uygun yöntemlerin kullanılmasının sadece belirli problemlerin çözümünde değil aynı zamanda daha sonra karşılaşılabilecek benzer problemlerin çözümünde de etkili olması muhtemeldir (Mayer, 1992). Çocukların problem çözme becerilerinin gelişmesi akademik başarı, akran etkileşimi vb. birçok alandaki başarılarını desteklemektedir (Joseph and Strain, 2010). Buna karşılık, problem çözme becerisine sahip olmayan çocuklarda kaygı ve güvensizlik gibi davranışlara, akademik başarıdaki düşüş de eşlik edebilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005).

Çocukların problem çözme becerilerine yönelik gelişimlerinin, büyük ölçüde aldıkları öğretim ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Santos, Fettig, and Shaffer, 2012). Genellikle keyif alarak katılım gösterdikleri oyun, müzik, fen ve sanat etkinlikleri ile kitap okuma faaliyetleri, onların bütünsel gelişimlerini destekleyen, hayal gücü, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştiren öğrenme ortamları sunmaktadır. Kitap okuma etkinlikleri geleneksel yöntemlerle okumadan, diyaloga dayalı okumaya, dijital okumadan storyline yöntemi kullanmaya kadar geniş bir yelpazede gerçekleştirilebilmektedir (Gönen, 2019). Farklı yollar

kullanılarak uygulanan kitap okuma etkinliklerinde olayların belirli bir sıra izlediğini ve durumlar arası neden-sonuç ilişkisinin varlığını öğrenen çocuklar, hikâyelerin genellikle bir problem ve bu problemin somut çözümü üzerine kurulduğunu fark ederek, karşılaştıkları bir soruna nasıl çözüm bulunabileceğine yönelik becerilerini geliştirebilmektedirler (Yavuzer, 2012).

Geleneksel okuma uygulamaları sırasında yetişkin ve çocuk arasındaki etkileşimin yoğun şekilde yetişkin denetimi ve yönlendirmesi altında yürütülüyor olmasının bu yöntemi çocuk merkezli olmaktan uzaklaştırdığı savunulmaktadır (Dolunay-Sarıca, 2015). Son yıllarda kitap okuma çalışmalarında ağırlıklı olarak yer verilen diyaloga dayalı okumanın, bir diğer adıyla etkileşimli kitap okumanın yetişkin ve çocuğun rollerindeki farklılaşmayı, çocuğun hikâyeye anlatıcıya yetişkinin ise hikâyeye anlatma sürecini kolaylaştıran bir rehber dönüşmesini sağlayan niteliksel bir değişimi barındırdığı görülmektedir (Dexter and Stacks, 2014). Bu yöntemin en dikkat çekici özelliği yetişkin ile çocuk arasında gerçekleşen karşılıklı diyaloglardır. Dolayısıyla hikâyeye okunurken sorular sorma ve verilen cevapları genişletmeye dayanan bu yöntemde, yetişkinler hikâyenin okunması sırasında çocuklara sorular sorarak, bilinmeyen sözcükleri açıklayarak ve öğrenilen yeni sözcükleri tekrarlayarak konuşmaları için çocuklara fırsat sağlamakta ve bu sayede öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Justice and Pullen, 2003). Küçük bir grupta paylaşılan sürecin başında yetişkin, sonunda ise çocuk daha aktif konuşan konumuna geçmektedir (Justice and Pullen, 2003; Morgan and Meier, 2008). Etkileşimli kitap okumanın, çocuğun problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu belirtilmekte ancak nasıl ve ne ölçüde etkilediği tam olarak bilinmemektedir (Watkins and Bunce, 1996). Problem çözme becerilerinin gelişimiyle, sosyal durumlara karşı kendine ait bir yaklaşım biçimi kazanabilen çocuğa bu süreçte etkileşimli kitap okunması, sosyal olguları anlamasında ve uygun çözüm yolları oluşturmasında destekleyici bir unsur olmaktadır. Böylelikle kitap okuma etkinliği çocuklar için daha keyifli bir hale gelmektedir (Çelebi Öncü, 2016).

Alan yazında etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların genelde alıcı-ifade edici dil (Çelebi Öncü, 2016), erken okuryazarlık (Yalavaç, 2020), gelişimsel dil (Şengül, 2019), okuduğunu anlama becerilerine etkileri (Karadoğan, 2020) üzerinde yoğunlaştığı, çoğunlukla dil ve sosyal becerilerinin gelişimlerinde odaklandığı dikkat çekmektedir. Bu alanlarda sağlanan katkılara araştırmalarda sıklıkla yer verilirken (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Elmonayer, 2013; Ezell and Justice, 2000; Hargrave and Senechal, 2000; Lonigan and Whitehurst 1998; Opel, Ameer and Aboud, 2009), problem çözme becerilerini temel alan bir

etkileşimli kitap okuma programının çocukların problem çözme becerilerine etkisini inceleyen uygulamalı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi eğitimi alan 60- 72 aylık çocukların problem çözme becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk döneminde hikâye okumak önemli bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar hikâye okumanın dil gelişimini desteklediğini ve okuryazarlık becerilerinin temelini oluşturduğunu göstermiş (Ulusal Araştırma Konseyi, 1999; Ersoy ve Bayraktar, 2015; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2012), etkileşimli kitap okuma uygulamasının erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde de katkı sağladığı belirtilmiştir (Mol et al., 2008). Erken okuryazarlık çocukların yaşamı boyunca bilişsel süreç becerilerini artıran etmendir. Çocuklar ilkokul çağına gelene kadar bilişsel ve fiziksel olgunlaşma ile okuma yazmayı öğrenmektedirler. Yetişkinlerin ev ve okulda çocukla etkileşimli bir şekilde kitap okuması erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir (Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu, 2016). Erken okuryazarlık becerileri açısından zayıf olan çocukların nadiren akranlarını yakalayabildikleri vurgulanarak (Graves, Juel and Graves, 1998) etkileşimli kitap okumanın, karşılıklı iletişim kurma, belirlenen hedef sözcükleri öğrenme, 5N-1K sorularına cevap bulabilme ve basit problemlere farklı çözüm yolları üretebilme vb. birçok faydası olduğu ve bunların okul öncesi dönemde akranlarıyla bir arada bulunulan ortamlarda daha kolay öğrenildiği belirtilmektedir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında akranlarla birlikte yapılan hikâye okuma etkinliklerine sıklıkla yer verdikleri görülmektedir. Okumanın, dil gelişimi ve ileriki dönem okuma becerileri üzerine yararları açıkça bilinse de hikâye kitaplarının kullanımıyla geliştirilebilecek başka beceriler de mevcuttur. Hikâye kitapları çocukların hayal gücünü genişletme, onlara farklı bakış açıları kazandırma ve sosyal ilişkileri anlama vb. becerilerinin geliştirilmesinde (Browne, 1996); empati kurma becerilerinin desteklenmesinde (Holm, 2012); dil, yaratıcılık, problem çözme ve hareket becerilerinin geliştirilmesinde (Gabbei and Clemmens, 2005) ve matematiksel problemlerin çözümlenme süreçlerinin kolaylaştırılmasında kullanılmıştır (Hintz and Smith, 2013). Ayrıca, öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla kullanıldığını gösteren bir çalışma da bulunmaktadır (Konrad, Helf and Itoi, 2007).

Gün boyunca doğal olarak ortaya çıkan hikâye kitabı okuma fırsatları; çocuklarda dinleme, konuşma ve okuma-yazma becerilerinin gelişmesine katkı sunarken aynı zamanda çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesine yardımcı olmaktadır (Santos, Fetting and Shaffer, 2012). Bunun nedeni, hikâye kitaplarının çoğunun erken dönemdeki çocuklar için paylaşma, iş birliği kurma, iyi arkadaş olma ve problem çözme gibi konulara odaklanıyor olmasıdır. Bu durum, MEB tarafından 2013 yılında hazırlanan ve yayınlanan okul öncesi eğitimi programında yer alan kazanımlara yardımlaşma, paylaşma, dayanışma, hoşgörü, doğruluk, sevgi vb. değerlerin öğretilmesine dönük hedeflerin eklenmesi (Balat ve Beceren., 2010) ve çocukların ilgi-ihyaçlarına yönelik hazırlanan etkinliklerin, oyuncaklar, kitaplar, sanat-drama malzemeleri vb. uygun materyaller kullanılarak uygulanmasıyla açıklanabilir. Hikâye kitapları, çocuklara hikâye boyunca karakterin duygusal durumunu tanımlamalarını, kullandığı sosyal becerileri ve problem çözme stratejilerini öğrenmelerini sağlayan bir bağlam sunmakta, ayrıca okuma sırasında gerçekleştirilen tartışma ortamının doğal akışıyla, çocukların kendi kişisel deneyimlerini benzer durumlarla kıyaslaması sağlanarak geliştirilen becerilerin günlük hayata aktarılması mümkün olabilmektedir (Çelebi Öncü, 2016). Kitap okuma üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlere hikâye kitabı ve sunulan resimlerle ilgili olarak çocuklarla diyaloga girmelerini önermektedir (Roberts, Jurgens and Burchinal, 2005; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2012). Bu da etkileşimli kitap okumada uygun diyaloglar kurmanın önemini ön plana çıkarmaktadır.

Etkileşimli kitap okuma programı ile çocuklara kazandırılmaya çalışılan problem çözme becerilerinin, çocukların aileleriyle, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla yaşadıkları problemlerin çözümlenmesinde alternatifler geliştirebilmeleri açısından etkili olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada kullanılan etkileşimli kitap okuma programı, 60-72 aylık çocuklara, yaşadıkları problem durumlarına alternatif çözümler bulma becerilerini kazandırmak ve bunları davranışa dönüştürebilmelerini sağlamak amacıyla planlanmıştır. Bu alanda yapılacak bir araştırma hem etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi eğitimi alan çocukların problem çözme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koyması hem de bu alanda ülkemizde ilk olmasından dolayı ileride yapılacak çalışmalara öncülük etmesi açısından oldukça önemlidir.

1.4. Araştırma Soruları

1. Etkileşimli kitap okuma programının deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerine etkisi nedir?

2. Etkileşimli kitap okuma programına katılan deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan çocukların problem çözme becerileri cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı gibi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmanın deney grubunda yer alan çocukların etkileşimli kitap okuma programından beklenen temel katkıyı aldıkları varsayılmaktadır.

2. Araştırma sonucunda gruplar arasında görülen anlamlı farklılıkların etkileşimli kitap okuma programından kaynaklandığı varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma 8 hafta süreyle gerçekleştirilen uygulama boyunca elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. İstanbul İli Esenler İlçesinde bulunan Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulunda öğrenim görmekte olan ve normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklardan oluşan deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 18 çocuktan elde edilen verilerle sınırlıdır.

3. Program seçilen sekiz kitapla ve kitaplardan sonra planlanan etkinliklerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Geçmiş yıllarda ortak bir tanımı olmayan ve dolayısıyla çeşitli çevreler tarafından kendisine farklı anlamlar yüklenen (Avcı ve Toran, 2014) çocukluk kavramına ilişkin tanımların son yıllarda arttığı gözlenmiştir. Gelişim, pedagoji, sosyoloji, felsefe ve psikoloji gibi birbirinden farklı disiplinlerde yapılan çalışmalar genelinde, çocukluk kavramı ve çocukluğun değerini yapılan çalışmalar özelinde çocukluğa ayrıca bir vurgu yapılmaktadır ve çocukluğa özgü gereksinimlerin karşılanması halinde çocukluğun yüksek yararının korunacağı varsayılmaktadır (Avcı ve Toran, 2014).

Okul öncesi eğitimin çocuğun yaşamı açısından doğumdan sekiz yaşına kadar olan bir dönemi kapsadığı görülmektedir. Çocukluk süreci çeşitli sınıflandırmalar yoluyla incelenmektedir. 0-12 ay süt çocuğu, 1-3 yaş oyun çocuğu, 3-6 yaş okul öncesi çocuğu, 6-12 yaş okul çocuğu ve 12-18 yaş kategorisi ise ergen grubu olarak ifade edilir. Çocukların en uyumlu ve renkli çağı olarak değerlendirilebilecek dönem okul öncesi dönemidir. Okul öncesi dönem ve ileriki dönemlerde yaşanan tüm gelişimler; fiziksel, zihinsel, psikomotor, dil gelişimi, duygusal gelişim ve sosyal gelişim alanlarında olmaktadır (Gonzalez-Mena, 2008). Okul öncesi eğitim, hayat boyu sürecek olan tüm eğitim sürecinin temelini oluşturan dönemdir. Gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden biri olan okul öncesi eğitim döneminde çocukların, bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel gelişimleri tamamlanmaya ve kişilikleri oluşmaya başlar (Seven, 2014). Okul öncesi eğitim döneminde çocuğa bireysel özelliklerine uygun olan, fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişimini destekleyecek eğitim ortamları sunulur. Okul öncesi eğitim diğer eğitim düzeylerine göre en bütünsel ve en az farklılaştırılmış olanıdır. Okul öncesi eğitimin, felsefede, metodolojide, teori ve araştırmalarda sağlam temellerden olduğu vurgulanmıştır. Okul öncesi eğitimin yaklaşımlarında farklılıklar olsa da birçok yaklaşım okul öncesi eğitim programının ve pratiğinin çocuğun gelişim düzeyindeki ihtiyaçları, yetenekleri ve ilgi alanlarına uyarlanması gerektiğini savunur (Essa, 2003).

Okul öncesi eğitim, çocuğun kişiliğinin ritmine ve ihtiyacına göre özgür, bütüncü ve uyumlu bir şekilde gelişmesini sağlamaktadır. Sağlanan eğitim, her çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimini hedefleyen ve (doğumdan 8 yaşına kadar) erken dönemde verilen

eğitimde aşağıdaki sonuçlara ulaşmayı hedefleyen, çocukların farklılaşmasını teşvik eden bir yapıdadır (Maxwell, Field and Clifford, 2006).

Detaylı olarak verilen okul öncesi eğitimin tanımından yola çıkılarak, okul öncesi eğitimin amaçları da şu şekilde sıralanabilir:

- Benlik algısının olumlu gelişimi,
- Sosyal etkileşim becerilerinin olumlu gelişimi,
- Fiziksel gelişim,
- Konuşma, dinleme becerilerinin gelişimi,
- Deneyim sunarak uygulama becerilerinin gelişimi,
- Problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi,
- Müzik, sanat, doğa gibi alanlarda deneyim kazandırmak,
- Kendine, ailesine ve ait olduğu sosyal gruba değer vermeyi öğrenmek,
- Hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilme becerilerinin gelişimi şeklinde maddelenebilir (NAEYC and NAECS/SDE, 2004).

Erken çocukluk eğitiminin önemi son yıllarda tüm dünyada artmıştır. Bu durum, erken dönemde verilen eğitimin daha sonraki yaşam dönemlerine uzun vadeli hedeflerini sağlamada tamamlayıcı niteliktedir (Fields and Mitchell, 2007). Bilinenin aksine, çocuklar niteliksel anlamda yetişkinlerden farklıdır ve daha basit bir düşünme kapasitesine sahip değildirler (Light vd., 1991)

Barnett (1995) tarafından yapılan bir çalışmada, erken çocukluk eğitimi almanın, çocukların kısa vadede ve uzun vadede IQ seviyelerinde bir artış sağladığı; çocuğun okul başarısını artırdığı tespit edilmiştir. Erken çocukluk eğitimi, özellikle düşük sosyo-ekonomik geçmişe sahip çocuklar için daha faydalı olmaktadır. Loeb, Bridges, Fuller, Rumberger ve Bassok (2007) yaptıkları araştırmalarda düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar için erken eğitime maruz kalmanın bilişsel gelişim ve okula hazır olma gibi yararlarını tespit etmişlerdir. Aynı zamanda erken çocukluk eğitiminin nitelikli olmasının, yüksek ve orta sosyo-ekonomik durumdaki çocuklara da erken okuma ve matematik becerilerini geliştirme fırsatı verdiğini gözlemlemişlerdir.

Okul öncesi eğitim, çocukları matematik ve okuma gibi akademik gelişim alanları ile sosyal gelişim alanında yer alan beceriler açısından geliştirir. Webb (2003) çocukların okul öncesi eğitim veren kurumlarda eğitim yoluyla iş birliğini öğrendiklerini ve bu becerilerin de toplumsal kurallara uymalarını ve toplumda güvende hissetme gibi durumları sağladığını belirtmiştir. Sosyalleşme konusunda ebeveynlerin de aynı bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Kağıtçıbaşı (1991) yaptığı boylamsal bir çalışmada, erken çocukluk eğitimi almış

çocukların, almayanlara göre duygusal ve sosyal açıdan daha yetkin yetişkinler olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi eğitim, çocuklar açısından, sosyal duygusal ve akademik faydalara ek olarak, okula hazırlık ve lise mezuniyet oranlarında artış gibi uzun vadede onlara daha iyi bir gelecek sağlar. Kaçınılmaz olarak, kısa ve uzun vadede bireyler için erken eğitimin yararlarını bilmek toplumdaki erken çocukluk gereksiniminin bir bütün olarak tartışılmasını sağlar.

Durkheim'in açıkladığı gibi modern toplumlar birçok kurumdan oluşur ve bunlar arasında dinamik bir ilişki vardır. Her kurum hayatta kalmak ve toplum içindeki uyumu yaratmak için birbirine bağlıdır (Greve, 1998). Bu mantığı göz önünde bulundurarak, toplumların bu sistem içinde iyi çalışan bireylere ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, eğitim kurumları erken çocukluk eğitiminden üniversiteye kadar süren öğrenim hayatında ayrı bir öneme sahiptir. Hükümetler, erken eğitim kalitesinin, toplum için daha sonraki yaşam üretkenliği üzerinde kalıcı etkileri olduğu kanıtlandıktan sonra erken çocukluk eğitimini gündemlerine almaya başlamıştır.

Okul öncesi eğitimi çocuğu birçok yönden geliştirme adına gereklidir çünkü okul öncesi çocuklarının kendi becerilerini fark etmelerinin sağlanması, becerilerinin onların merak alanları doğrultusunda yönlendirilmesi ve çocukların bu yolla öğrenmeye güdülenmesi okul öncesi eğitimin en belirgin hedefleri arasındadır (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi dönemde temel düzeyde edinilebilecek birçok davranış mevcuttur (Oğuzkan ve Oral, 1992). Çocuklarda bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin sağlanması, kişilerle iletişim kurma yollarının öğretilmesi ve olumlu davranışların kazandırılması adına okul öncesi eğitim en önemli etkenlerden biridir (Kandır, 2005; Senemoğlu, 1994).

Okul öncesi eğitimi çocuğun gelecek yaşamının temelini oluşturması bakımından önemlidir (Metin, 2001). Bu süreçte doğrudan etkili olan etmenlerden biri ailedir. Okul öncesi eğitimini resmi olarak yürüten kurumlar ve bu kurumlarda görev alan öğretmenlerin çocuğun gelişimi adına aile ile kurdukları yapıcı etkileşimin eğitimin niteliğini artıracacağı söylenebilir. Bir diğer açıdan bakıldığında, okul öncesi eğitim farklı ana dillere sahip, farklı kültürel değerleri benimseyen ve sosyo-ekonomik bakımdan farklı gruplardan gelen çocukların öğretim amaçlı olarak bir araya geldikleri ve bu sayede görece farklılıkların en aza indirildiği ortamların hazırlanmasına katkı sunmaktadır (Kandır, 1991). Okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte bu farklılıkların azalabileceğine ilişkin farkındalığın daha geniş çevrelerce sağlanabileceği söylenebilir. Okul öncesi eğitim, ülkenin ihtiyaç duyduğu insan potansiyelini karşılamak adına önemli olmasının yanı sıra hayal gücü ve yaratıcılığını problem

çözme anlamında kullanabilen yeni bir neslin oluşturulmasının ilk adımlarını oluşmasını bakımından da önemlidir (Curtis, 1987; Parlakyıldız, 1998).

Erken çocukluk eğitimi, son yıllarda, gelişimsel psikoloji, kültürel psikoloji, çocukluk çalışmaları, kültürel antropoloji, tarih ve felsefe gibi farklı alanlarda dikkat çekmiştir çünkü son araştırmalar bebeklerin anlama kapasitesi ile doğduğunu göstermiştir Boylamsal çalışmalar, erken çocukluk eğitiminin, çocukların gelişiminin hızlı olduğu ve çocukların çevresel faktörlerden daha fazla etkilendiği bir dönem olduğunu göstermiştir. Ayrıca, beyin gelişiminin üçte ikisi 0-4 yaş arasında tamamlanmaktadır (Nutbrown, 2006). Bu nedenle, bu kritik dönemde eğitim çocukların gelişimi için önem arz eder.

2.2. Problem Çözme Becerileri

Çocuklar için öğrenme sürecinde yeni ve bilinmeyen yönleri olan bir güçlük durumunu ifade eden problemin, çözüm süreci, kavram ve ilkeleri öğrenme ve bunlar arasında ilişkiler kurma yoluyla gerçekleşmektedir (Güven, 2000; Zembat ve Unutkan, 2003). Problem çözme, problem durumunun zihinsel açıklamalarını içermesi bakımından, bireyi, problemle karşılaştığı andan itibaren problemin çözümüne ilişkin bir sonuç çıkarmaya yönlendirmekte ve bu sonuç bireyin sonraki problem çözme hamlelerini tetiklemektedir. Bu şekilde çocuklar günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara çözüm üretirler. Başka bir ifadeyle, bu girişim problem çözümüne ilişkin sorular ve sonuçlar üretildiği sürece devam etmektedir. Bununla birlikte, bu tip problemlerle önceden karşılaşmamışsa ve onlara ilişkin önbilgisi yeterli değilse muhtemelen çocuk, problemin çözümünde başarısız olabilecektir (Venville, Adey, Larkin and Robertson, 2003). Problem çözme becerisinin amaçları arasında çocukları öğrenme için aktifleştirmek, problem ile karşı karşıya bırakarak beceri kazandırmak ve iş birliği içinde çalışmak gibi beceriler yer almakta ve problemin anlaşılması, gerekli bilgilerin toplanması, problemin derinine inilmesi, çözüm yollarının ortaya konması, en iyi çözüm yolunun seçilmesi ile problemin çözülmesi alt aşamalarından oluşmaktadır (Şahin, 2004). Bingham'a (2004) göre ise problem çözme becerisi belirli bir sırada gerçekleşmektedir. Buna göre;

1. Problemin tanımlanması: Problem durumunun çözülebilmesi için önce problemin tanımlanması gerekmektedir. Problem durumu aniden veya süreç içinde ortaya çıkabilir. Özellikle okul öncesi çocukları için bu kısımda yardıma ihtiyaç duyulabilir.
2. Problemi açıklama: Bu aşamada çocuğun problem durumunun ne olduğunu bilmesi problem hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Bu durum açıklanırken çeşitli hipotezler üretilebilir.

3. Verileri toplama: Bu aşamada problem durumu için nasıl bilgi toplanacağına karar verilir.
4. Verileri seçme ve düzenleme: Problem durumuyla ilgili şemaların oluşturulduğu bu aşamada problem çözümünde gerek olacak bilgiler seçilebilir.
5. Muhtemel çözüm yollarını tespit etme: Problemin çözümüne ilişkin seçeneklerin bulunduğu bu aşamada, farklı yollar belirlenir.
6. Çözüm şekillerini değerlendirme: Problemin çözümü için en mantıklı gelen çözüm yönteminin seçildiği aşamadır.
7. Çözüm şeklini uygulamaya koyma: Seçilen çözüm yolunun uygulamaya konduğu bu aşama, sona yaklaşılan bir basamaktır.
8. Problem çözme yöntemini değerlendirme: Uygulanan çözüm yönteminin ve yolların değerlendirilmesi için gerekli bir aşamadır.

D'Zurilla ve Goldfried 'in (1971) yaptıkları bir çalışmada ise problem çözme aşamaları beş basamakta tanımlamıştır. *Problemi fark etme aşamasında* çocuk, problem durumunun farkına varmaktadır. Problem, çocuğu rahatsız eden bir durumun oluşmasıdır. Örneğin çocuk televizyon izlemek istediğinde, televizyonun kapalı olması, bir problem durumu oluşturmaktadır. *Problemi tanılama aşamasında* problemin sınırları belirlenmektedir. Problem durumu ile ilgili önceki bilgi ve şemalar toplanmakta, çözüm için toplanan bu materyallerle çeşitli hipotezler kurulmaktadır. *Alternatif çözümler üretme aşamasında* problem durumuna ilişkin farklı çözüm yolları ortaya konmakta, sınıf içinde beyin fırtınası ile daha alternatif çözümler bulunmakta ve zihinsel olarak oluşan çözüm yolları kontrol edilerek denenmektedir. *Karar verme aşaması* çözüm yolunun yeterli olup olmadığının denendiği, planın uygulandığı, problemin sonucunun tahmin edildiği ve çözümdeki işlemlerin yapıldığı aşamadır. Son aşama olan *problemin çözümlerini uygulama aşamasında* ise karşılaşılan problem durumuna yönelik çözümün uygulanması ve benzer problemlere ilişkin fikirlerin üretilmesi gerçekleştirilmektedir.

Çocuklarda 2-5 yaş arası problem çözme becerilerinde deneme-yanılma yöntemini kullanırken ilerleyen yaşlarda problem durumunu düşünüp uygun önbilgilerinden yola çıkarak eyleme geçer (Trawick-Swith, 2013). İki yaş grubundaki çocuk için üç tane küpü üst üste koymak bir problem durumu iken beş yaş grubunda yeni oyuncağın işlevini çözmek bir problem durumu olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003). Beş yaş grubu çocuklarda özellikle akran grubuyla iletişime geçmeye ve birlikte çalışmaya istekli bir yaş olduğu, öğretmen veya ebeveynlerin bunu desteklemesi için en iyi yöntemin oyun olduğu söylenmektedir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2020). Çocukların problem çözme becerilerine etki eden faktörler arasında yaş, cinsiyet, bilgi ve yaşanmışlık düzeyi vardır. Yaşantı farklılıkları

düşününce problem çözme becerilerinin de farklı olması olası sonuçlardandır (Ulupınar, 1997). Problem çözme becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediği konusunda yapılan araştırmalarda problem türüne göre de farklılık gösterdiği belirtilmiştir (D’Zurilla and Nezu, 2010).

Dolayısıyla, önbilgilerin ve benzer yaşantıların problem çözme sürecinde ortaya konan çözümleri doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Dewey problem çözme aşamalarını; problemleri tanıma, problemleri açıklama, verileri toplama, verileri seçme ve düzenleme, olası çözüm yollarını belirleme, çözüm şekillerini değerlendirme, seçilen çözüm şeklini uygulama ve son olarak kullanılan çözüm şeklini değerlendirme şeklinde sıralamıştır (Bingham, 2004). Buna göre problem çözme bir dizi zihinsel beceriyi neden-sonuç bağlamında ele alan karmaşık bir zihinsel beceri olarak kabul edilmekte, problem çözen bir çocuğun bu birikimle zamanla yeni problemlerin çözümünde de yetkinleştiği belirtilmektedir (Açıkgöz, 2006).

Çocuklarda problem çözümünde, görünen çözümden çok arka planda yer alan ve çözüme giden yol önem arz etmektedir. Böylece, problemin çözümü zorlaşsa bile çocuk kendine ait bu yolları takip ederek eşlik eden önbilgilerle problemi en uygun şekilde çözebilmektedir. Dolayısıyla, bu bilişsel süreç problemin çözüm aşamalarının planlı bir şekilde yapılandırılması sürecini kolaylaştırılması açısından fayda sağlamaktadır (Bingham, 2004). Bilişsel süreç yapılandırılırken çocukların günlük yaşantıda karşılaşılabileceği problem durumları doğrultusunda ebeveynler ve/veya öğretmenler tarafından seçilen kitaplarla çocukların bilişsel gelişimine katkı sağlanması amaçlanmakta (Ekici, 2014), bu sayede öğrenmeyi öğrenme süreci olarak vurgulanan problem çözme becerisi (Ülgen, 2001) çocukların çok boyutlu düşüncelerine zemin oluşturmaktadır. Okul öncesi çocuklarının problem çözme becerilerinin oyunlara etkisi incelenen çalışmada en çok masa oyunlarının etkisiyle problem çözümlerinin geliştirildiği görülmüştür (Kaya, Tadeu, Sahraç, Arslan ve Demir, 2017).

Problem çözme becerileri diğer becerilerin ve eğitim ortamlarındaki başarının temel göstergelerindedir. Erken çocuklukta öğrenme ortamları problem çözme becerilerinin öğretilmesi için birçok fırsat sunmaktadır. Etkili problem çözme becerilerine sahip olan çocuklar birçok farklı durumla başarılı bir şekilde baş edebilmektedir. Problem çözümlerinde başarılı çocuklar problemlere birçok çözüm üretebilir ve probleme olan yaklaşımlarında esnek olabilirler. Problem çözme sürecinin anlaşılması çoğu zaman o probleme ilişkin bir tek çözümün bulunmasından daha önemlidir (Santos, Fetting and Shaffer, 2012). Son yıllarda yapılan çalışmalarda hikaye kitaplarının çocukların problem çözme becerilerine etkisinin olduğu söylenmektedir. Hikayede geçen karakterler ve olay örgüsü ile çocuk ilişki kurarak

çözüm üretmeye çalışmakta ya da hikayedeki çözümleri günlük yaşantısına aktarabilmek için mantık yürütebilmektedir (Erdal, 2020).

2.3. Etkileşimli Kitap Okuma Programı

Etkileşimli kitap okuma (paylaşımlı kitap okuma, yeniden okuma, ortak okuma) okullarda ve evlerde yaygın olarak kullanılan bir uygulamadır (Dickinson et al., 2010). Etkileşimli kitap okuma, yetişkin ve çocukların hikâye kitaplarıyla etkileşiminden meydana gelen sosyal etkinliği tanımlamak için kullanılan geniş bir terimdir. Bu uygulama kitapları, yetişkin ve çocuk arasındaki konuşmaları kolaylaştırmak için anlamlı bir bağlam sağlayarak sözlü dili ve okuma gelişimini desteklemek için bir araç olarak kullanır. Etkileşimli kitap okuma sırasında, yetişkin çocuğun dil, okuryazarlık ve problem çözme becerilerini geliştirmek için hikayeleri kullanılır. Etkileşimli kitap okumada kitabı okumak çoğu durumda amaçlanır çünkü ebeveyn ve çocuk arasında otantik, anlamlı ve ilginç bir dinamik etkileşim kurulmasını sağlar (Watkins and Bunce, 1996).

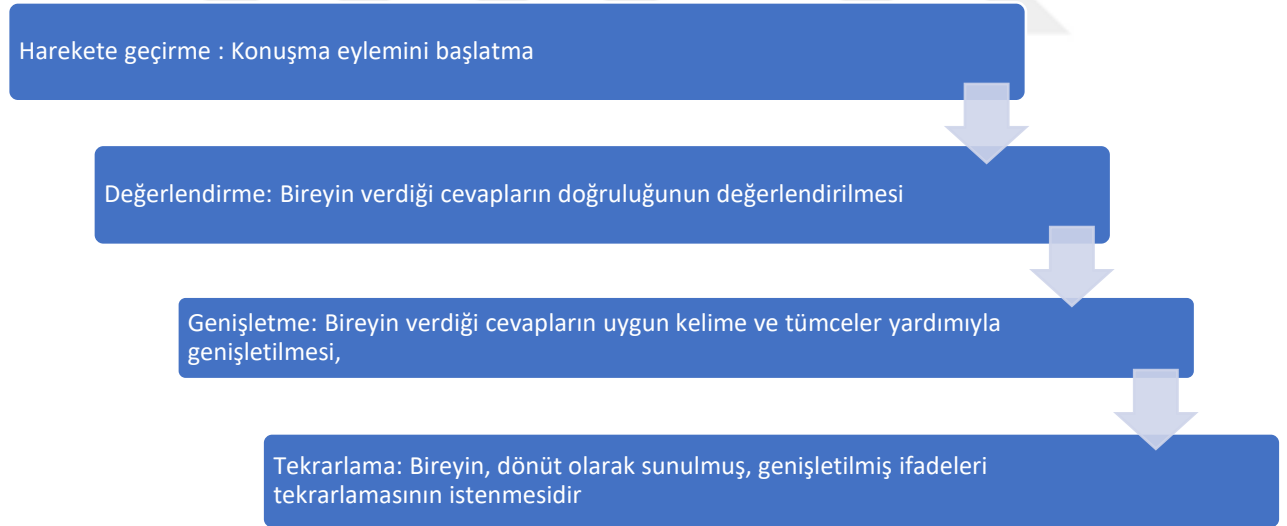
Alan yazında etkileşimli kitap okumanın kısa ve uzun vadeli olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak araştırmalar, etkileşimli kitap okuma deneyimlerinin kalitesinin, deneyimlerin gerçekleştiği sıklık kadar önemli olduğunu göstermiştir (Dexter and Stacks, 2014). Kasıtlı stratejiler olmadan kitap okumak, dil, kelime ve problem çözme gibi temel becerileri geliştirmek genellikle yetersizdir. Bilginin bireyler arasında nasıl aktarıldığı ve genişlediğine dair sosyo-kültürel açıklamalara dayanarak, aktif, ilgi çekici okuma uygulamalarının bir çocuğun sadece bir yetişkin okuyucuyu dinlemesine tercih edilmesinin tercih edildiği sonucuna varmak mantıklıdır. Karşılıklı konuşmayı vurgulayan ve çocuğun analitik konuşmasını destekleyen uygulamalar en iyi etkili öğrenme ilkeleri ile uyumludur. Bu amaçla araştırmacılar etkileşimli kitap okuma uygulamalarından kaynaklanan geliştirilmiş sonuçları teşvik eden spesifik, sistematik stratejiler tanımlamıştır (McGee and Schickedanz, 2007).

Etkileşimli kitap okuma, yetişkin bir okuyucunun çocuğu sosyal etkileşimler yoluyla hikâye kitabı okumaya aktif olarak katılmaya teşvik ettiği ortak bir kitap okuma stratejisidir (Whitehurst et al., 1994; Zevenbergen and Whitehurst, 2003). Etkileşimli kitap okuma sırasında yetişkinler pasif dinleme yerine aktif iletişimi teşvik ederek; çocuğun zaman içindeki gelişimini göz önünde bulundurarak çocuğun soru ve gözlemlerine geniş kapsamlı tepkiler verir (Whitehurst et al., 1988). Etkileşimli okuma stratejisi ebeveyn ve çocuğun rolündeki niteliksel

değişimi çocuğun hikâye anlatıcıya, ebeveynin ise hikâye anlatma sürecini kolaylaştıran kişiye dönüşmesini sağlayan niteliksel bir değişimi barındırır (Dexter and Stacks, 2014).

Etkileşimli kitap okumaya dayalı okumada önemle üzerinde durulan hususlar; çocuklara sorular sorulması, yetişkinin çocukları yönlendirmesi ve teşvik etmesidir. Bunu sağlamak için de diyaloga dayalı okuma yöntemiyle alakalı iki farklı teknikten bahsedilmektedir. Birincisi iki-üç yaş çocukları için okuma, diğeri de dört-beş yaş çocukları için okumadır (Zevenbergen and Whitehurst, 2003). İki grup için de ortak olan ise çocuğun yetişkin tarafından desteklenerek hikâyeyi anlatan kişi olması, yetişkinin çocuğu doğru sorularla yönlendirerek becerilerine katkı sağlamasıdır. Yetişkinin en önemli görevi ise devamlı olarak çocuğun söylediklerini genişleterek gelişimine katkı sağlamasıdır (Arnold, Lonigan, Whitehurst and Epstein, 1994).

PEER tekniği; harekete geçirme, değerlendirme, genişletme ve tekrarlama bileşenlerini içeren ve genelde iki-üç yaş çocuklar için kullanılan bir tekniktir. PEER kısaltması İngilizcedeki prompt, evaluate, expand ve repeat sözcüklerinin baş harflerinden türetilmiştir. Ebeveynler dört aşamadan oluşan PEER yöntemine dayalı okuma esnasında bazı önemli yolları etkileşimli bir şekilde kullanabilmektedirler (Zevenbergen and Whitehurst, 2003; Arnold et al., 1994).



Şekil 1. PEER Tekniği Aşamaları

Harekete geçirme (prompt) aşaması öğrencileri uyandırıcı ve onların dikkatini çekici bir eylemle başlanmasını içerir. Giriş için güdüleyici bir soru, materyal ya da müzik vb. bir uyaran ortama sunulabilir. Bu aşama, çocuğu harekete geçirecek soruları veya aktiviteleri içermektedir. Öykü hakkında çocuğa bir soru yönlendirilmesi ve bu sayede kitabı anlaması konusuna yardımcı olunması amaçlanmaktadır. Örneğin boz köstebek kitabında ‘Bu resimde neler

görüyorsunuz? Sizce bu hangi hayvan? Sizce bu hayvan nasıl yürür? Bu hayvan hangi renk?’ soruları çocuklara yöneltilir ve cevaplandırmaları istenir. Değerlendirme (evaluate) aşamasında çocukların verdikleri yanıtları değerlendirme çalışmaları yapılır. Yanıtlar dinlenerek, değerlendirme ve geliştirme yapılır. Bu kısımda ‘hakkısın bir köstebek var, yeterince görmediği için gözlük takıyor olabilir.’ şeklinde çocukların yanıtlarının doğru veya yanlış olduğuna ilişkin geri dönüşler sağlanır. Genişletme (expand) aşamasında, çocukların verdiği yanıtlar geliştirilerek tekrar söylenir. Örneğin çocuk, ‘Bu resim de ne görüyorsun? sorusuna ‘çiçek’ yanıtını vermişse uygulayıcı çocuğun yanıtını genişletip, ‘Evet kırmızı bir gül var.’ cevabıyla yanıtı genişletir. Boz köstebek kitabında ‘evet resimde, gözlüklü ve yaralı bir köstebek var’ şeklinde bir genişletme yapılabilir. Tekrarlama (repeat) aşamasında uygulayıcının genişletmesiyle beraber tekrarlar yapılır. Çocuğun genişletilen bilgiyi ifade etmesi sağlanır ve örneğin Boz Köstebek kitabındaki resimde yer verilen ve uygulayıcı tarafından genişletilen ifade çocuk tarafından da ‘eveeettt kahverengi gözlüklü bir köstebek’ şeklinde tekrarlanarak yerleştirilir. Ebeveynleri etkileşimli kitap okuma ile eğitim alan çocuklar yeni kelime öğrenmeye daha açıktırlar. Temel etkileşimli okuma tekniği olan PEER, kitap okuma sürecinin tamamında kullanılmamalı, çocukların kitaptan zevk aldığı zamanlarda uygulanmalıdır. Bu teknikte yetişkin, çocuğu kitap hakkında bir şey söylemeye yöneltmekte, çocuğun yanıtını değerlendirmekte, bu yanıtı yeniden düzenleyerek veya ona yeni bilgiler katarak genişletmekte ve son olarak başlangıçta ifade ettiklerini expand basamağında öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etme adına tekrarlamaktadır (Tetik, 2018).

“CROWD” stratejisi ise (*Completion – Recall – Open-ended – Wh-questions – Distancing*) kelimelerinin baş harflerinden oluşmakta ve daha çok dört-beş yaş çocuklarına uygulanmaktadır. Bu yöntem, çocukların öyküde geçen bir ifadeyi veya bir cümleyi tamamlamasını istemeyi (C), çocuklara öyküde bulunan karakterler ve olaylar hakkında sorular sormayı (R), resimde anlatılan olayı tanımlaması ya da öyküde daha sonra neler olabileceği ile ilgili tahminlerde bulunmasını gerektiren açık uçlu sorular sormayı (O), resimlerdeki karakterler ve olaylarla ilgili 5N1K soruları sormayı (W), çocuğun okuduğu öyküyü kendi yaşamı ile ilişkilendirmesini istemeyi (D) kapsamaktadır. Completion aşamasında çocuk sonraki cümleleri doldururken daha eleştirel bir tavır sergilemektedir. Uygulamanın başında ve sonunda kullanılabilen Recall-hatırlama aşamasında örneğin ‘Boz köstebek doğum gününe nasıl gitmişti?’ gibi sorularla çocuğun, hikâyenin ana akışını ve olay sırasını hatırlamasına yardımcı olunur. Açık uçlu sorular (Open-ended) aşaması, kitaplardaki resimlere odaklanmaktadır. Örneğin boz köstebek hikayesi sayfa 8’deki resim çocuğa gösterilerek ve ‘bu resimde ne oluyor?’ şeklinde bir soru yöneltilerek o sayfada gördüklerini anlatması sağlanır.

5N1K soru aşaması (Wh-questions) ise çocuğun yeni kelimeler öğrenmesini sağlayan aşamadır. Günlük hayatla ilişkilendirmeye dayalı (Distancing) son aşamada çocuktan kitaptaki resim-kelimelerle gerçek yaşantısını ilişkilendirilmesi istenmektedir (Towson and Gallagher, 2014; Whitehurst, 2002). Bu aşamalar Tablo 1’de detaylandırılmıştır.

Tablo 1. CROWD Tekniği Basamakları

Basamak	İsim	Açıklama
1.	Boşluk doldurma	Yetişkin, çocuğun cümlelerin sonunu tamamlamasını ister.
2.	Hatırlama	Yetişkin olaylar ve hikâyenin ana fikri hakkında sorular sorar. Dikkat ve hatırlama sorularıdır.
3.	Açık uçlu sorular	Yetişkin, çocuğu resimlerde neler olup bittiğini anlatmaya katılmaya teşvik etmek için açık uçlu sorular sorar.
4.	5N1K	Yetişkin (Kim? Ne? Nerede? Ne Zaman? ve Neden?) çocuğun kitaptaki resmi tanımlamasını veya isimlendirmesini ister. Yetişkin konuyu genişletmek amacıyla soruları çeşitlendirir.
5.	Günlük hayatla ilişkilendirme	Yetişkin, çocuğu kitaplardaki resim ve kelimeler arasındaki ilişkileri kendi deneyimlerine göre tanımlamaya teşvik eder. En üst düzey sorular olup yaratıcılık ve düşünme becerilerini geliştiren tarzda sorulardır.

Kaynak: Towson and Gallagher, 2014

Hikâye kitapları etkileşimli okuma materyalleri açısından değerli kaynaklardır. Hikâye kitapları sayesinde çocuklar ve öğretmenler pratik becerilerini artıracak motivasyona sahip olabilirler (Allor and McCathren, 2003). Lefebvre, Trudeau ve Sutton (2011) etkileşimli hikâye kitabı okuma uygulamasının (diyalojik okuma sırasında) fonolojik farkındalığa deney grubu lehine katkıda bulunmuştur. Eğer çocuklar üst düzeyde problem çözücüler haline gelirlerse bağımsız davranabilme ve öz benlik saygıları artacak ve dolayısıyla hayal kırıklığı düzeyleri azalacaktır (Webster-Stratton, Reid and Hammond, 2004).

2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Kitap Okuma Programı

Okul öncesi dönemdeki çocukların dikkatini çekmek için hazırlanan resimli kitaplar, çocuğun kitap okuma becerilerinin artırılmasında önemli bir işleve sahiptir. Bu becerilerin çocuğun yaşamı boyunca karşılaşılabileceği günlük hayat deneyimleri içinde kazandırılması hedeflerinden biridir. Bu hedef doğrultusunda hazırlanan kitaplar çocuğun ihtiyaçlarına uygun deneyim ve bilgilerini artıracak türden konular içermeli ve çocuğun bu sayede okuma eyleminden zevk alması sağlanmalıdır (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2012).

Çocuklar okunan hikayeler sırasında neden-sonuç ilişkileri kurmak için muhakeme yapar. Bu muhakeme sırasında hikâyede geçen olay örgüsünü anlamaya çalışır. Bu yolla çocuklar etkin bir zihinsel etkinlik içinde karmaşık problemlere çözüm üretir. Bu hikayeler sayesinde çocuk yeni sözcükler öğrenir (Ersoy ve Bayraktar, 2015; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2012; Şimşek, Yalçın ve Yakar, 2011; Turla, 2015). Kitap okuma ayrıca çocuktaki dinleme becerisi geliştirirken öğrendiği yeni sözcükleri yapılandırır. Ayrıca kitapta yer alan resimleri yorumlarken görsel okuma alışkanlığı kazanır. Sesleri ayırt etme, yazıları inceleme, soruları yanıtlama gibi yollarla sırasıyla ses ve yazı farkındalığı kazanarak kendilerini ifade etme becerilerini geliştirirler (Karatay, 2007).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar okuma-yazma bilmediklerinden kitaplarla tanışmalarına yetişkinler eşlik eder. Bu doğrultuda yetişkinle kurulan diyalog önem kazanmaktadır. Yetişkinin kitabı okurken gösterdiği performans, çocuğun kitabı anlamlandırmasında ve severek dinlemesinde etkili olmaktadır. Bu süreçte yetişkinle çocuk arasındaki etkileşimin fazla olması sürecin daha verimli geçmesine ve öğrenmelerin kalıcı olmasına sebep olur (Sawyer, 2009). Yetişkinin okuma sırasında iyi bir model olması, çocukların ilgi ve dikkatlerini çekecek önlemler alması, okuma aralarında özetleme yapması kitap okumanın verimliliğini artıracaktır (Sawyer, 2009). Hikâye okuma çocukların hikâyeyi dinlemesi, kitabın dilini duyması, resimler yoluyla bir hikâyede anlatılan şeyin farkına varmasını sağlar. Okunan kitapların çocukların sevdiği kitaplar olması önemlidir. Çocuklar kendilerine önceden okunmuş hikayelerin sıklıkla tekrar edilmesini isterler. Çocuklar, bilinen hikayeleri yeniden anlatarak ya da kendi hikayelerini yaratarak tüm hikayelerde genel olarak bulunan öğeleri de öğrenmektedirler. Bu öğelerle, olayları mantıksal bir sıraya koymayı ve olaylar arasında belirli bir sıra olması gerektiğinin farkına varırlar (Bayraktar, 2013). Aynı hikâye kitabının birden fazla okunması hem kitaptaki kelimeleri öğrenmeyi kolaylaştırır hem de çocukların anlamalarını geliştirir (Gordon and Browne, 2005). Çocuklar sevdikleri bir hikayedeki anlatılanları, yapılan tekrarlı okumalar sonrası yeniden yapılandırırlar. Hikayeler aracılığıyla okuma çocuğun akademik

başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Benzer şekilde, yapılan araştırmalar, bebeklik dönemleri boyunca kitap okunarak büyütülen çocukların, diğerlerine oranla okulda daha başarılı olduklarına işaret etmektedir (Bayraktar, 2013). Hikâye kitapları sayesinde çocukların ve öğretmenlerin pratik becerilerini artıracak motivasyona sahip olabildikleri belirlenmiştir (Allor and McCathren, 2003).

2.4. İlgili Alan Yazında Yer Alan Çalışmalar

2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Araştırmalar etkileşimli kitap okumanın yararlarını ortaya koymuştur (Mol et al., 2008, Zevenbergen and Whitehurst, 2003). Whitehurst vd. (1994) etkileşimli kitap okumaya yönelik dil çalışmaları gerçekleştirerek bu çalışmaların dil gelişimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Ebeveynler üzerinde yürüttükleri deneysel çalışmada, herhangi bir eğitime katılmayan kontrol grubu ile video ya da doğrudan eğitim alan deney grubunun ifade edici dil gelişimleri üzerindeki sonuçlarını karşılaştırmışlardır. Bir ay sonra, eğitim alan grup, ifade edici dil becerilerinde kontrol grubundan daha iyi performans göstermiştir. Ortalama ifade uzunluğu ve tek kelime kullanım sıklığı ve tekrarlama daha düşük bulunmuştur.

Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel (1999) 2-5 yaşları arasında ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 95 çocukla etkileşimli kitap okuma müdahalesinin etkilerini değerlendirmişlerdir. Kendi yaş grubunda yeterli dil becerisine sahip olan çocuklar 3 gruba bölünmüştür. Çalışması iki döngü olarak planlanmıştır. İlk döngüdeki 51 çocuk geleneksel kitap okunan 14, etkileşimli kitap okunan 21, kitap okuma yapılmayan 16 olarak gruplanmıştır; ikinci döngüdeki 44 çocuk geleneksel kitap okunan 15, etkileşimli kitap okunan 13 ve kitap okunmayan 16 olarak gruplanmıştır. Altı hafta boyunca uygulanan programın sonucunda etkileşimli kitap okuma grubuna dahil edilen çocuklarda diğer iki gruba göre dinleme ve anlama becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Hargrave ve Senechal (2000) çocuklar Kanada'daki günlük bakım merkezinden seçilmiştir. Bu çocukların %98 in ailesi düşük gelirlidir. Yaşları 3-5 arasında değişen çocuklardan 21 kız 15 erkek olmak üzere 36 çocuk ile çalışılmıştır. Sınırlı sözcük dağarcığına sahip olan 36 okul öncesi çocuğuna etkileşimli kitap okuma programını uygulamıştır. Kitaplar program boyunca çocuklara iki kez okunacak şekilde planlama yapılmış, sınırlı sözcük dağarcığına sahip çocukların paylaşımlı kitap okuma etkinlikleri boyunca sözcük

dağarcıklarının arttığı, bu artışın etkileşimli kitap okuma grubunda daha fazla olduğu görülmüştür.

Mol vd. (2008) sözcük dağarcığı geliştirmede geleneksel kitap okumaya kıyasla etkileşimli kitap okumanın yararlarını araştıran 16 çalışma üzerinden bir meta-analitik çalışma yürütmüştür. Çalışmadan elde edilen veriler, etkileşimli kitap okuma programına katılan çocukların kelime gelişiminde, özellikle de orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip etkileyici kelime dağarcığı kazandıklarını göstermiştir.

Opel, Ameer ve Aboud (2009) kırsalda yaşayan Bangladeşli çocukların sözcük dağarcıkları üzerine etkileşimli kitap okumanın etkisini araştırmıştır. Dört haftalık bir etkileşimli kitap uygulamasını on okuldan rastgele seçtikleri 160 çocuk üzerinde uygulayan araştırmacılar, kontrol grubundan farklı olarak deney grubuna 5N 1K soruları yöneltmişlerdir. Araştırma sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin sözcük daracıklarında anlamlı bir değişiklik olmadığı, deney grubu öğrencilerinin ise sözcük daracıklarının %28'lik bir değişim gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bulgular, araştırmacılar tarafından, düşük sosyo-ekonomik bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören beş okuldaki 78 çocuğun sözcük dağarcıklarının geliştirilmesinde etkili olduğunun anlaşılması bakımından önemli bulunmuştur.

Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards ve Schroeder (2020), 201 Alman okul öncesi çocuğunun katıldığı etkileşimli kitap okuma programında çocuklar geleneksel kitap okunan, etkileşimli kitap okunan ve rutin eğitime devam eden kontrol grubu olarak 3 gruba ayrılmıştır. Araştırmada kitap okuma programlarının çocukların sözcük dağarcıklarının gelişimine ve öyküdeki kavramsal anlamalarına etkisini araştırmıştır. Çocuklar etkileşimli kitap okuma grubu ve uygulama yapılmayan gruba rastgele atanmış, etkileşimli kitap okuma etkinliğinde kullanılan kitaplarda sözcük yerine yalnızca resimler kullanılmıştır. Hiyerarşik doğrusal regresyon analizi sonucunda etkileşimli kitap okuma uygulamasının öğrencilerin çıkarımsal anlamalarını ve sözcük dağarcıklarını anlamlı şekilde artırdığı görülmüştür. Araştırmacılar, çocukların çıkarımsal anlamalarının ve sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi adına etkileşimli okumaya dayalı etkili öğrenme ortamlarının önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araiza-Alba, Keane, Chen ve Kaufman (2021) üç boyutlu sanal gerçeklik teknolojisinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu sanal gerçekliği kullanan öğrencilerin tablet uygulaması veya kutu oyunlarına kıyasla daha iyi problem çözüp çözmedikleri sorgulanmıştır. Ayrıca, bu gerçeklik altında edinilen problem çözme becerilerinin günlük yaşamdaki fiziksel oyunlara da etki edip etmediği incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin sanal gerçeklik altında problemleri diğer iki oyun türünün toplamından daha fazla oranda çözebildikleri belirlenmiştir.

2.4.2. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Ergül vd. (2015) etkileşimli kitap okuma uygulamasını alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan 6 farklı ilköğretim okulundaki anasınıfı öğrencileriyle yapmıştır. Bu okullardan alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki okullar devlet okullarından seçilip, üst sosyoekonomik düzeydeki okullar özel okullardan seçilmiştir. Öğretmenlerin görev yapma sürelerinde alt sosyoekonomik düzeydeki öğretmenler mesleklerinde ikinci-üçüncü yıllarında, diğer üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki öğretmenler 7-19 yıl aralığında görev yapmıştır. Verilerde kullanılan puanlar her öğretmen için 3 hafta içinde 6 gözlemden alınan puanların ortalaması kullanılmıştır. Sosyoekonomik düzey ile okul başarısı arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bunun için alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklarda etkileşimli kitap okuma üzerinde daha fazla durulmalıdır. Ayrıca, yazarlara göre etkileşimli kitap okuma sayesinde çocukların akademik başarılarını artıracak diğer alandaki gelişimleri desteklenebilir. Çalışmada alt ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin üst gruba göre öğretmenden kaynaklı zayıf hedef davranışlar sergilemiştir.

Çelebi Öncü (2016) tarafından yapılan çalışmaya okul öncesi eğitimine düzenli olarak devam eden, etkili okumaya katılmış gönüllü 20 çocuk deney grubuna ve etkili okumaya katılmamış 20 çocuk ise kontrol grubuna dahil edilmiştir. Çalışmada deney grubu etkileşimli kitap okumayla kitaptaki karakterlerin sosyal özelliklerini anlamaları, arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma gibi özellikleri artırmak üzerine yoğunlaşmıştır. Etkileşimli kitap okumanın sosyal sorunlara ilişkin çözüm önerme yönünden kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür anne ve babaların bu süreci desteklemesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Halat (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma deney ve kontrol gruplarında yer alan 5-6 yaş 40 çocukla yürütülmüştür. ‘Paylaşmak, sorumluluk, iş birliği’ konularının işlendiği 6 hikâye kitabı haftada 3 kez tekrarlanacak şekilde deney grubunda etkileşimli olarak okunmuştur. Kontrol grubu ise rutin plana uygun olarak eğitime devam etmiştir. Çalışma uygulayıcı tarafından yapılmış olup öğretmen ve ebeveynler de ayrıca dahil edilmiştir. Ön test ve son testte ‘okul öncesi değerler ölçeği’ kullanılan çalışmanın sonunda etkileşimli kitap okumanın paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değer davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Bir diğer araştırma, düşük sosyokültürel özellikteki 48-66 aylık çocukların etkileşimli kitap okuma uygulamalarının yazı farkındalığına etkisini incelemek için yapılmıştır. Sınıftaki 23 çocuk, 11 deney, 12 kontrol grubu olarak ayrılmış, on haftalık uygulama için on ayrı kitap

belirlenmiştir. “Erken okuryazarlık becerileri değerlendirme aracı” ile etkileşimli kitap okuma programının düşük sosyokültürel çevrede yer alan ailelerden gelen çocukların yazı farkındalığını ve diğer erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Efe, 2018).

İlhan (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada da deney ve kontrol gruplarına dahil edilen 35 ilkokul birinci sınıf öğrencisine 8 hafta süreyle etkileşimli kitap okuma programı uygulanmış, süreç sonunda deney grubunda yer alan 19 çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinde önemli ilerlemeler kaydedildiği görülmüştür. Aynı zamanda etkileşimli kitap okuma etkinlikleri ilerledikçe çocukların dinleme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak deney grubunda sözel dil becerileri yönünden sözcük bilgisinin daha yüksek olduğu rapor edilmiştir.

Şengül (2019) tarafından yapılan çalışma gelişimsel dil geriliğine sahip olan 13 çocuk ile yapılan etkileşimli kitap okuma etkinliğinde deney grubunda yer alan çocukların ifade edici sözcük kazanımında artış görülmüştür ve deney grubundaki çocukların kitaplara olan ilgisinin arttığı sonucuna varılmıştır.

Karadoğan (2020) tarafından yapılan çalışmada bir devlet okulunda ilköğretim ikinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 40 çocukla 6 hafta boyunca haftada 2 saat olmak üzere toplam 12 saat uygulama yapılmıştır. Kontrol grubu normal müfredat eğitimi alırken deney grubundaki 20 çocuk uygulama için seçilmiş hikâye kitaplarıyla etkileşimli kitap okuma programını gerçekleştirmiştir. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılan çalışmada aynı zamanda etkileşimli kitap okumanın çocuğun sözcük dağarcığını geliştirdiği de tespit edilmiştir. Uygulanan programın, çocuklara ileriki zamanlarda da okuduğunu anlama konusunda katkı sağladığı görülmüş, bu sayede çocukların okumaya yönelik olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Yurtbakan (2020), 2008-2018 yılları arasında etkileşimli kitap okuma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan 64 bilimsel makale ve 49 lisans üstü tez çalışmasını içerik analizi yöntemi kullanarak incelediği araştırmasının sonuç değerlendirmesinde genelde etkileşimli kitap okumanın, dil gelişimi üzerine yapıldığı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Yöntem başlığı altında sırasıyla araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, uygulama sürecine ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Etkileşimli kitap okuma programının 60-72 aylık çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırma, yarı-deneysel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiş, öntest-sontest kontrol gruplu uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi uygulayıcının kolay ulaşabileceği gönüllü uygulamaya dahil edilecek grup ile çalışılmasını ifade etmektedir. Bu yöntemde uygulayıcı en ulaşılabilir ve istediği büyüklükteki bir grupla çalışabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu desende belirli bir uygulamadan kaynaklı olan değişimin farklı gruplar üzerinden karşılaştırılması esas alınmaktadır. Kontrol grubu içermesi bakımından tek gruplu öntest-sontest uygulamalarına göre iç geçerliği daha yüksek sonuçlar elde edilebilmektedir (Shadish, Cook and Campbell, 2002)

3.2. Çalışma Grubu

İstanbul ili Esenler ilçesinde yer alan ve çoğunlukla orta ve alt sosyo-ekonomik çevreden gelen öğrencilerin bulunduğu MEB'e bağlı olarak hizmet veren Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu anasınıfına devam eden ve uygun örnekleme yoluyla seçilen 60-72 aylık toplam 18 çocuk, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygun örnekleme, kolay ulaşılabilirlik gibi bazı pratik ölçütleri karşılayan bireylerin seçimini hedefleyen, seçkisiz bir örnekleme türüdür (Dörnyei, 2007). Adı geçen ilkokul seçilmesinde ilçedeki diğer ilkokullara kıyasla daha çok oyun alanına sahip olması ve ayrıca anasının kendine ait hem kapalı hem açık oyun parkının bulunması uygulamaların daha rahat yapılmasında etkili olmuştur. Araştırmaya dahil edilen 60-72 aylık çocukların demografik bilgileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Demografik Özelliklere İlişkin Betimsel Bulgular

		Toplam	Deney	Kontrol
		n (%)	n (%)	n (%)
Cinsiyet	Kız	11 (61,1)	5 (55,6)	6 (66,7)
	Erkek	7 (38,9)	4 (44,4)	3 (33,3)
Ailedeki Çocuk Sayısı	2 ve altı	13 (72,2)	7 (77,8)	6 (66,7)
	3 ve üzeri	5 (27,8)	2 (22,2)	3 (33,3)

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan 18 ebeveynin %83,3'ünün (n=15) anne, %16,7'si (n=3) baba olduğu; çocukların %61,1'inin (n=11) kız, %38,9'unun (n=7) erkek olduğu; %72,2'sinin (n=13) iki ve daha az, %27,8'inin (n=5) ise üç ve daha fazla çocuğa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çocukların %61,1'inin (n=11) 1 yıl süreyle anasınıfına gittiği, %38,9'unun (n=7) ise 2 yıl ve daha fazla süreyle anasınıfına devam ettiği; annelerin %72,2'sinin (n=13) ortaöğretim ve altında, %27,8'inin (n=5) ise ortaöğretim üstünde bir eğitim seviyesine sahip oldukları saptanmıştır. Çalışmaya dahil edilen babaların da %61,1'inin (n=11) ortaöğretim ve altında, %38,9'unun (n=7) ortaöğretim üstünde bir eğitim düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Etkileşimli kitap okuma programının 60-72 aylık çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği araştırmaya dahil edilen çocukların kendileri ve aileleriyle ilgili demografik bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Form” aracılığıyla toplanmış, problem çözme becerilerinin gelişimini değerlendirmek için ise Oğuz ve Köksal-Akyol (2015) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Form

Çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerine çalışma hakkında bilgi verilmiş, araştırmanın amacı, içeriği açıklanarak gönüllü katılım sağlanmaları amaçlanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocuklar ve ailelerini tanımak, amacıyla kullanılan genel bilgi elde edilmesini sağlayan ve araştırmacı tarafından geliştirilen formda; formu dolduran kişinin yakınlığı, çocuğun cinsiyeti, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, okul öncesi eğitime devam ettiği süre, anne ve babanın eğitim durumuna ilişkin başlıklar yer almaktadır. Form, çocuklarını

anaokuluna getiren her ebeveyne tek tek araştırmacı tarafından okunmuş, kendisi ve eşi hakkında yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar, form üzerine yine araştırmacı tarafından işlenmiştir (EK 3.).

3.3.2. Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)

Araştırma kapsamında Oğuz ve Köksal-Akyol (2015) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır (EK 6.). Ölçeğin geçerliğini ortaya koymak için yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu geçerliğe eşlik eden güvenilirlik hesaplamaları sırasında ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değer 0,86 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığına işaret etmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmüş ve bu faktörün, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %30,68’ini açıkladığı belirlenmiştir.

Kısa adıyla PÇBÖ olan Problem Çözme Becerisi Ölçeği, 60-72 aylık çocuklar için geliştirilmiştir. Ölçekte, 18 problem durumu listesi ve bu problem durumlarına uygun 18 adet çizim yer almaktadır. Beşli Likert tipi bir ölçek olan PÇBÖ’de her bir problem durumunun çözümüne 0 ile 4 aralığında bir puan verilmektedir. Problem durumuna çözüm bulunamaması durumunda “0” puan, bir tek çözümde “1” puan, iki çözüm bulunduğunda “2” puan, üç çözümde “3” puan, dört ve üzerinde çözüm bulunduğunda ise “4” puan verilmektedir ve toplam puan aralığı 0-72 puan arasında değişmektedir. Toplam puanın yüksekliği, yüksek problem çözme becerisine sahip olduğunun göstergesi olarak belirtilmektedir.

Tablo 3. Problem Çözme Becerisi Ölçeği İç Tutarlılık Değerleri

PÇBÖ	Soru sayısı	Min-Mak (Medyan)	Ort±Ss	Cronbach’s Alpha
Ön Test	18	5-31(21,5)	21,50±6,21	0,878
Son Test	18	8-41(25,5)	25,55±8,81	0,941

Araştırmada, PÇBÖ iç tutarlılığı incelenmiş, Cronbach alfa değerleri Tablo 3’te gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde, bu değerlerin ön test uygulaması için 0,878 ve son test uygulaması için ise 0,941 olarak hesaplandığı görülmektedir. Elde edilen bu değerlere göre kullanılan ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

3.4. Uygulama Süreci

3.4.1. Kitap seçimi

Etkileşimli kitap okuma uygulamasına dahil edilecek kitapların öncelikle 60-72 ay arası çocukların gelişim düzeylerine uygunluğu göz önüne alınmış, karakterleri hayvan olan ve kız-erkek şeklinde cinsiyet belirtmeyen, her çocuğun kendisiyle özdeşleştirebileceği karakterlere sahip kitapların seçilmesine dikkat edilmiştir. Akoğlu, Dolunay Sarıca, Karaman (2016) tarafından kaleme alınan Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) Kitabı ile Problem Çözme Becerileri Ölçeğinde yer alan ölçütler incelenerek sürece devam edilmiştir. Kitaptaki olayların mantıksal sıralaması, çocuklardaki problem çözme becerisini desteklemesi, resimlerin ve çizimlerin çocukların anlayabileceği somutlukta olması, sayfa sayısı, sayfalardaki yazıların miktarı, cümle uzunlukları, yer verilen kavramların 60-72 ay çocuklarına uygunluğu, anlaşılması güç sözcükler mevcutsa resimlerle desteklenip desteklenmediği ve kitaptaki olayların çocuğu problem çözmeye yöneltmesi vb. ölçütler göz önüne alınmıştır. Kitapların çocuklar tarafından daha önce okunmamış olmasına dikkat edilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda yürütülen inceleme sonrasında uygulamada yer alabilecek kitaplar belirlenmiş ve bu aşamada uygulayıcı, resimli hikâye kitaplarından oluşan bir kitap havuzu oluşturmuştur. Bu havuzdaki 9 kitap, uzman görüş formu ile 2 okul öncesi öğretimi alanında uzman akademisyen, 1 fen bilimleri öğretimi alanında uzman akademisyen ve 2 okul öncesi öğretmeni olmak üzere 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur (EK 4.). Uzman görüşleri sonucunda 8 kitap etkileşimli kitap okuma programında kullanılmak üzere uygulamaya dahil edilmiştir. Bu kitaplar, EMA yayın evi tarafında 2019 yılında basılan Orman Dostları Masal Dizisi kapsamında yer alan Boz Köstebek, Doğanın Sesi, Fırtınalı Bir Gün, Hamarat ile Uyuşuk, Işıklı Doğum Günü, Neşeli Kelebek, Obur Arı ve Piknikte Verilen Ders adlı kitaplardır (Şahin, 2019).

3.4.2. Programın Geliştirilmesi

Programın geliştirilmesi için ilgili alan yazında yer alan araştırmalardan ve özellikle Etkileşimli Kitap Okuma Programı kitabından yararlanılmıştır (Ergül, 2016), aynı zamanda MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programında yer verilen kazanım ve göstergelerden faydalanılarak oluşturulan bütünleştirilmiş programda daha çok çocukların kendi ve karşısındakinin duygularını anlayarak problem çözebilmesine yönelik “Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir. (Göstergeleri: Problemi söyler; Probleme çeşitli çözüm yolları

önerir, Çözüm yollarından birini seçer; Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler, Seçtiği çözüm yolunu dener; Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer; Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir). Kazanım 2. Nesne, durum, olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler; Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar, Gerçek durumu inceler; Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır). Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler; Eksilen ya da eklenen nesneyi söyler, Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır). Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder; Nesnelere alışılmışın dışında kullanır, Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur)” kazanımlarından yola çıkmıştır.

Etkileşimli kitap okuma ve problem çözme süreçlerini içine alan; kitaptaki çeşitli problemlere yaratıcı çözümler bulma, çözüm için gerekirse ipucu veya seçenek sunma, hikâyenin devamında ne olacağını tahmin edilmesini sağlayıcı sorular sorma, alternatif seçenekleri bulma, hedef sözcüklerin anlamlarını bulma gibi öğretmen ve öğrenci yönelimli beceriler uygulamanın temelini oluştururken sorulacak sorular seçilirken PEER ve CROWD teknikleri kullanılmıştır. PEER tekniğinde harekete geçirme (prompt) aşaması ‘Bu resimde neler görüyorsunuz? Sizce bu hangi hayvan? Sizce bu hayvan nasıl yürür? Bu hayvan hangi renk?’ soruları çocuklara yöneltilir. Değerlendirme (evaluate) kısmında ‘hakkısın bir köstebek var, yeterince görmediği için gözlük takıyor olabilir.’ şeklinde çocukların yanıtlarının doğru veya yanlış olduğuna ilişkin geri dönüşler sağlanır. Genişletme (expand) aşamasında ‘Bu resim de ne görüyorsun? sorusuna ‘çiçek’ yanıtını vermişse uygulayıcı çocuğun yanıtını genişletip, ‘Evet kırmızı bir gül var.’ cevabıyla yanıtı genişletir, ‘evet resimde, gözlüklü ve yaralı bir köstebek var’ şeklinde bir genişletme yapılabilir. Tekrarlama (repeat) aşamasında ‘eveeett kahverengi gözlüklü bir köstebek’ şeklinde tekrarlanarak yerleştirilir. “CROWD” stratejisi ise (C)ompletion-tamamlama çocukların öyküde geçen bir ifadeyi veya bir cümleyi tamamlamasını istemeyi, (R)ecall-hatırlama aşamasında ‘Boz köstebek doğum gününe nasıl gitmişti?’ ana akışını ve olay sırasını hatırlamasına yardımcı olunur. (O)pen-ended-açık uçlu sorular aşaması, kitaplardaki resimlere odaklanmaktadır Boz köstebek hikayesi sayfa 8’deki resim çocuğa gösterilerek ve ‘bu resimde ne oluyor?’ şeklinde bir soru yöneltilerek o sayfada gördüklerini anlatması sağlanır. (W)h-questions-5N1K soru aşaması ise çocuğun yeni kelimeler öğrenmesini sağlayan aşamadır. Günlük hayatla ilişkilendirmeye dayalı (D)istancing-günlük hayatla ilişkilendirme aşamasında çocuktan kitaptaki resim-kelimelerle gerçek yaşantısını ilişkilendirilmesi istenmektedir. Bu aşamalar Tablo 1’de detaylandırılmıştır.

Uygulama süreci

Kitap okuma uygulamaları başlamadan önce deney ve kontrol grubundaki 18 çocuğa PCBÖ uygulanmıştır. Ölçek uygulaması için her çocuk uygulayıcı ile uyaran materyalin çok fazla olmadığı bir sınıfa geçmiştir. Masada karşılıklı oturmuş ve ölçekteki 18 adet resim sıra ile çocuklara gösterilerek ölçekte yer alan sorular sırayla sorulmuştur. Her çocuk için test süresi yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. Tüm çocuklar için ön test bittikten sonra deney grubu öğrencilerine 8 hafta sürecek ve haftada iki oturum olan etkileşimli kitap okuma programına başlanılmıştır. Uygulama öncesinde çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamalarına izin verme, tüm çocukların kitabı ve resimlerini görebilmesi için U şeklinde oturmalarını sağlama, sorulacak soruları hazırlama vb. hazırlıklar tamamlanmıştır. Programın uygulanma sürecinde, kullanımı uygun bulunan 8 kitabın her biri ikişer kez okunacak şekilde planlanan programda, ilk oturumda parmak oyunu ile başlangıç (5 dk.), belirlenen yerlerde durularak kitabın okunması (30 dk.) değerlendirme soruları ile kitabın özetlenmesi (15-20 dk.) aşamalarına yer verilmiş ve toplam uygulama 50-60 dakikalık bir süreden oluşmuştur. İkinci oturumda ise parmak oyunu (5 dk.), ara sorular sorulmadan hedef sözcükler pekiştirilerek kitap okuma (15 dk.) ve son değerlendirme soruları (5-10 dk.) adımları izlenmiş, toplam 25-30 dakikalık bir süreç, 16 oturum olarak planlanmıştır. Uygulamada yer verilen kitaplardan “Boz Köstebek” ile gerçekleştirilen ilk oturuma ilişkin detaylar örnek olarak açıklanmıştır.

Kitap Adı: Boz Köstebek

Görme problemi yaşayan Boz Köstebek 'in arkadaşının doğum gününe giderken yaşadığı sorunlar karşısında, arkadaşlarının, Boz Köstebek 'in hayatını kolaylaştırmak için yapabileceklerini konu alan kitapta, arkadaşlarının Boz Köstebeğin ulaşımını kolaylaştıracak bir araç ve çeşitli duraklar tasarlamasına yer verilmektedir. On altı sayfadan oluşan kitabın kullanıldığı iki oturumda hem kitabın etkileşimli bir şekilde çocuklarla paylaşılması hem de çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Oturum 1

Çocuklar ‘U’ şeklinde oturduktan sonra kitap okuma etkinliğine geçildiği fark edilsin diye parmak oyunu ile uygulamaya başlanır. Bir saatim var. (Elde saat tutuluyor gibi yapılır.) Kulağıma koydum, (Kulağa götürülür.) Tik tak, tik tak. (Dinliyormuş gibi yapılır.) Şimdi hikâye başlayacak, (Avuç içindeki saat yavaşça bir kenara bırakılır.) Şip şak, şip şak. (Eller çırpılır.) Çocukların dikkati kitap üzerinde toplandıktan sonra, kapağı gösterilerek ‘Kapakta ne görüyoruz? Hangi hayvanlar var? Köstebek ne renk? Köstebek neden gözlük takıyor olabilir?’

Köstebek neden yaralanmış olabilir? Kitabımızın ismi sizce nedir?’ gibi sorular sorularak kitabın konusu ve kitabın ismi hakkında tahminler istenir.

Etkileşimli olarak okunan kitabın belirli yerlerinde okumayı durdurarak ‘Görme sorunu yaşayan Boz köstebek doğum günü partisine nasıl gidebilir?’ vb. hikâyenin devamında neler yaşanabileceğine ilişkin sorularla çocukların dikkatleri uyanık tutulur ve onlardan kitapta yaşanan problem durumlarına çözümler üretmeleri beklenir, üretilen farklı çözümler hakkında sınıfta konuşulur. Kitaptaki hedef sözcüğün olduğu cümle ‘Boz köstebek arkadaşının doğum gününe nasıl gideceğini kara kara düşünüyordu’ okunduktan sonra çocuklara sözcüğün hangi anlama geldiği sorulur, cevaplar dinlenir ve ‘kara kara düşünmek’ sözcüğünün anlamı uygulayıcı tarafından açıklanır. Sözcük daha sonra gündelik farklı cümlelerde de kullanılır: ‘Kaplumbağa çizmeyi bilmeyen Mustafa nasıl çizeceğini kara kara düşünüyordu’

Kitap bittikten sonra kitap birkaç soru ile özetlenir: ‘Sen olsan Boz Köstebeğe nasıl yardımcı olurdu?’ gibi sorular ile problem durumuna çocuklardan yeni çözümler üretmeleri istenir. Boz Köstebeği anlamak, onunla empati kurmak için geliştirilen “Yönümü Sen Söyle” oyununu oynamak üzere sınıf ikişerli gruplara ayrılır.

Boz Köstebek hikâye kitabının kullanıldığı EKOP planı aşağıda verilen örnekteki uygulama süreçlerinden oluşturulmuştur.

Hedef Sözcük	Anlamı
Kara kara düşünmek (sayfa 2)	Çok üzüntülü olmak, düşüncelere dalmak
Kâbus (sayfa 4)	Acı, korku veren düşünce
Kaygı (sayfa 6)	Kötü bir sonuç doğacak diye duyulan üzüntü
Fıçı (sayfa 8)	Tahtadan yapılan oval kap

OKUMAYA BAŞLAMADAN ÖNCE

Çocukların öncelikle kitabın kapağındaki resme bakmaları istenir ve kapaktaki resimde neler gördükleri sorulur. Örneğin;

Bu resimde neler görüyorsunuz?

Sizce bu hangi hayvan?

Sizce bu hayvan nasıl yürür?

Bu hayvan hangi renk?

Kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çekilerek kitabın ne hakkında yazıldığına ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular sorulur. Mümkün olduğunca fırsat verilerek konuşma becerilerini geliştirmeleri sağlanır.

OKUMA SIRASINDA

2-3. sayfa

Kara kara düşünmek: Çok üzüntülü olmak, düşüncelere dalmak

Boz Köstebek neden gözlük takıyor olabilir?
Boz Köstebeğin neden her yanı yara bere içindedir?
Görme sorunu yaşayan Boz köstebek doğum günü partisine nasıl gidebilir?
Boz Köstebek partiye gidemeseydi Kiki 'ye hediyesini nasıl verebilirdi?

4-5. sayfa

Kâbus: Acı, korku veren düşünce
Boz Köstebeğe evden uzaklaşmak neden kâbus gibi geliyormuş?
Sen olsan Boz Köstebeğe nasıl yardım ederdin?
İyimser Kirpi gelmeseydi doğum günü partisine nasıl giderdi?

6-7. sayfa

Kaygı: Kötü bir sonuç doğacak diye duyulan üzüntü
Boz Köstebeğin kaygılı olduğunu nasıl anlamışlardır?
Boz Köstebek parti bittiğinde eve nasıl dönebilir?
Arkadaşları Boz Köstebek için ne yapabilirler?
Sürekli birilerinden yardım istemek Boz Köstebeğe nasıl hissettiriyor olabilir?

8-16. sayfa

Fıçı: Tahtadan yapılan oval kap
Boz Köstebeğin arkadaşları kazma, kürek ve fıçı ile ne yapmayı planlıyorlar?
Boz Köstebeğin gitmek istediği duraklarda fıçının durması için sence ne yapılmalı?
Boz Köstebeğin hangi arkadaşının evinin önüne geldiğini anlaması için ne yapmalı?
Kokarca Koko'nun evine geldiği sizce nasıl anlaşılır?
Boz Köstebek neden çok mutlu?

OKUMA SONRASINDA

Okunan hikâyenin özetlenmesi için aşağıda verilen sorulara çocuklarla birlikte cevap aranır ve hikâyenin genişletilmesi sağlanır.

Boz Köstebeğin yerinde olsan ne hissederdin?
Boz Köstebekte görme sorununun olmasının iyi tarafı var mı?
Boz Köstebekte görme bozukluğu olduğu için günlük yaşamında neleri yapamayabilir?
Sen olsan Boz Köstebeğe nasıl yardımcı olurdu?

Oturum-2

İkinci oturum ilk oturumdan iki gün sonra, okuma esnasında sorulan sorular azaltılarak bir kez daha tekrarlanır. Bu nedenle oturum süresi 20-30 dakika sürmüş olup ilk oturuma göre daha kısadır. Kitap sonundaki değerlendirme soruları tekrarlanır ve verilen cevapların çeşitliliğinde artış beklenir. Bu oturumun sonunda kitap içerisindeki hedef sözcüklerin anlamları pekiştirilerek, okuma sonrasında oyun etkinliğiyle süreç tamamlanmıştır. Oyun etkinliğinde sınıfa karşılıklı sandalyelerle ilk aşamada daha az engelin olduğu kolay bir parkur yapılır. Oyun anlaşıldıkça oluşturulan yola kıvrım ve yol ortasına küçük minderlerle duraklar konulup parkur

bitimine hulalop ile bitiş noktası eklenir. Parkur oluşturmada sınıf içindeki minder, sandalye, hulalop vs. gibi materyaller kullanılabilir.

1. Oyuncu: Gözü kapalı

2. Oyuncu: Yönlendirme yoluyla birinci oyuncuya yol gösteren kişi

İkişerli gruptaki oyuncuların bir tanesinin gözleri mendil yardımıyla kapatılır, diğer oyuncu da gideceği yeri sesli komutlarla anlatır (düz, sağ, sol, dur, arkanı dön, zıpla vs.). Gözü kapatılan çocuk, başlangıç noktasına götürülür ve ezberindeki yönünü kaybetmesi için etrafında döndürülür. Daha sonra ikinci oyuncunun yönlendirmeleriyle (sağ-sol-düz-geriye) bitiş çizgisine doğru ilerler. Tahtaya her oyuncunun bitişe ulaşma süresi not alınır ve oyun sonunda kazanan çocuk alkışlanır. Oyun bitiminde çocuklara gözü kapalıyken ne hissettiği sorulur ve Boz Köstebekle empati kurmaları istenir. Hissettiklerini anlatmak isteyen çocuklara söz verilerek duygularını ifade etmeleri sağlanır.

Oynanan ‘Yönümü Sen Söyle’ oyunu sayesinde Boz Köstebek karakteriyle daha yoğun empati kuran çocuklarda karşılaştıkları problem durumlarına yönelik çözüm önerilerinin günlük yaşamlarına daha yakın cevaplardan oluşturulduğu fark edilmiştir. Örneğin oyun sırasında gözü kapalı olan çocuk engellere çarpacağı korkusu ile hareket ederken hikayedeki boz köstebeğin tedirginliğini daha çok anlamıştır. Kitapta ‘Boz Köstebeğin neden her yanı yara bere içindedir?’ sorusuna parkurda kullanılan sandalyelerden yola çıkarak ‘sandalyeye çarpıp düşmüş olabilir’ gibi cevaplar verildi, ancak asıl hikaye ormanda yaşandığı için sandalye yoktu ama çocuklar bu durumu bu şekilde oyun ile somutlaştırdığı anlaşılabilir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için NCSS (Number Cruncher Statistical System) 2007 (Kaysville, Utah, USA) programı kullanılmıştır. Araştırma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemler (ortalama, standart sapma, medyan, frekans, yüzde, minimum, maksimum) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluklarının değerlendirmelerinde Kolmogorov Smirnov test ve Box Plot grafikler kullanılmıştır. Ancak çalışmada gruptaki vaka sayılarının 9’ar kişi olması sebebiyle değerlendirmelerde Nonparametrik testler kullanılmıştır. Ölçek puanlarının iki gruba göre değerlendirmelerinde İki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi olan Mann-Whitney U testi

kullanılırken; ön test son test elde edilen iki ölçüm arasındaki farkın değerlendirilmesinde bağımlı iki örneklem (bağımlı iki grup) Wilcoxon Signed Rank test kullanılmıştır. Anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ait problem cümlesi ve alt problem cümlelerine yanıt bulmak amacıyla tespit edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. PÇBÖ Ön Test Mann-Whitney U Testi ile Gruplar Arası Karşılaştırılması

PÇBÖ		Ort+SD	Median (Min-Max)	Mann Whitney U Test	Z test	p
Ön Test	Deney	23,78±4,99	22 (17-31)	23,500	-1,511	0,136
	Kontrol	19,22±6,74	20 (5-30)			
Son Test	Deney	31,00±6,86	29 (23-41)	12,00	-2,522	0,011*
	Kontrol	20,11±7,18	17 (8-31)			

^aMann-Whitney U test

* $p < 0,05$

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunun ön test problem çözme becerileri puanı ortalama $23,77 \pm 4,99$ iken; kontrol grubunun puanı ortalama $19,22 \pm 6,74$ olarak bulunmuş ve problem çözme beceri ölçeği ön test puanları açısından gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($0,136$, $p > 0,05$). Deney grubunun son test problem çözme becerileri puanı ortalama $31,00 \pm 6,85$ iken; kontrol grubunun son test puanı ortalama $20,11 \pm 7,18$ olarak bulunmuş ve bu sonuca göre problem çözme becerileri ölçeği son test puanlarının deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($0,011$; $p < 0,05$).

Tablo 5'te deney ve kontrol gruplarında ayrı ayrı, problem çözme beceri ölçeği ön test son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile gruplar içi karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 5. PÇBÖ Deney ve Kontrol Gruplarında Ön Test ve Son Test Değerlerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Gruplar İçi Karşılaştırması

PÇBÖ		Deney	Kontrol
Ön Test	<i>Medyan (Min-Mak)</i>	22 (17-31)	20 (5-30)
	<i>Ort±Ss</i>	23,77±4,99	19,22±6,74
Son Test	<i>Medyan (Min-Mak)</i>	29 (23-41)	17 (8-31)
	<i>Ort±Ss</i>	31,00±6,85	20,11±7,18
<i>Test değeri;</i>		Z: 2,677;	Z:0,704;
^b <i>p</i>		<i>p:0,007**</i>	<i>p:0,481</i>

^bWilcoxon İşaretli Sıralar testi ***p*<0,01

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubuna dahil edilen çocuklarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi deney grubundaki çocukların ön test problem çözme becerileri puanı ortalama 23,77±4,99 iken; son test puanı ortalama 31,00±6,85 olarak saptanmıştır. Deney grubunun ön teste göre son test problem çözme becerileri puanlarındaki artış istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (*p*=0,007; *p*<0,01). Kontrol grubundaki çocukların ön test problem çözme becerileri puanı ortalama 19,22±6,74 iken; son test puanı ortalama 20,11±7,18'dir. Kontrol grubunun ön teste göre son test problem çözme becerileri puanlarındaki değişim, kendi içinde bir yükselme gösterse de istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (*p*=0,481; *p*>0,05).

Deney ve kontrol gruplarına dahil edilen çocukların problem çözme becerisi ölçeğinden aldıkları ön test ve son test yüzde değişim puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. PÇBÖ Ön Test ve Son Test Puan Yüzde Değişim Düzeylerinin Deney ve Kontrol Grubuna Göre Değerlendirmelerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

PÇBÖ Öncesi sonrası		Deney	Kontrol	Mann Whitney U Test	Z test	<i>p</i>
PÇBÖ	<i>Medyan</i>	24,1	3,22	15,50	2,209;	<i>p:0,024*</i>
(%Değişim)	<i>(Min-Mak)</i>	(12-26,7)	(-25-37,5)			
	<i>Ort±Ss</i>	23,04±4,45	4,46±19,57			

^aMann-Whitney U test **p*<0,05

Deney grubunun ön teste göre son test problem çözme becerileri puanlarındaki fark ortalama $23,04 \pm 4,45$ iken; Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarındaki fark ortalama $4,46 \pm 19,57$ 'dir. Ön test son test farkları alınarak gruplara göre yapılan değerlendirmede ise deney grubunda ön teste göre son testte görülen farklılığın kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($0,024$; $p < 0,05$).

Demografik değişkenlere göre problem çözme beceri ölçeği ön test son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Demografik Değişkenlere Göre Problem Çözme Beceri Ölçeği Ön Test Son Test Puanlarının Yüzde Değişim Miktarlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

		PÇBÖ		Mann		
		(Ön test-son test % değişim)		Whitney U	Test	Test değeri
		Ort±Ss	Medyan			
Cinsiyet	Kız	13,41±20,300	23,07	60,500	Z:-0,544	0,587
	Erkek	14,28±10,418	12,00			
Çocuk Sayısı	2 ve altı	14,23±15,453	2,22	30,000	Z: -0,247	0,805
	3 ve üzeri	12,51±21,789	24,13			

Tablo 7 incelendiğinde cinsiyet, çocuk sayısı, ana sınıfı süresi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler bakımından Problem Çözme Becerileri Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde etkileşimli kitap okunan deney grubu öğrencilerinin son testte etkileşimli kitap okunmayan kontrol grubuna göre problem çözme düzeylerinde artış gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test sonuçlarından elde edilen bulgular, alan yazında yer alan çalışmalarla tartışılmıştır.

TARTIŞMA

Araştırmanın temel amacı etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi eğitimi alan 60-72 aylık çocukların problem çözme becerilerinin gelişimine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, EKOP uygulamasına başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön test, uygulamadan sonra son test uygulanmış ve bu grupların PÇBÖ puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda deney grubunda yer alan çocukların EKOP uygulaması sonucu son testte kontrol grubuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum, etkileşimli kitap okuma programının, deney grubuna dahil edilen çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi açısından etkili olduğunu ortaya koymuştur. İlgili alan yazında etkileşimli kitap okumanın, erken okuryazarlığı (Yalavaç, 2020; Efe, 2018; Lefebvre, Trudeau and Sutton, 2011), yazı farkındalığını (Efe, 2018), alıcı-ifade edici dil becerilerini (İlhan, 2019; Şengül, 2019), dinleme ve anlama becerilerini (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer and Samwel, 1999), fonolojik farkındalığı (Allor and McCathren, 2003), sözcük dağarcığının gelişimini (Karadoğan, 2020; Hargrave and Senechal, 2000; Mol et al., 2008; Opel, Ameer and Aboud, 2009; Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards and Schroeder, 2020;) ve sözlü dil becerilerini (Whitehurst et al., 1994) olumlu yönde etkilediğine ilişkin bulgulara rastlanmıştır.

Dil gelişimi alanında erken okuryazarlık becerileri ve alıcı-ifade edici dil üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine olan etkisini inceleyen bir çalışmada (Yalavaç, 2020), ebeveynleri tarafından etkileşimli bir şekilde kitap okunan deney grubu 5-6 yaş çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Benzer şekilde Efe (2018)'in yaptığı bir araştırmada, düşük sosyo-kültürel özellikteki 48-66 aylık çocukların etkileşimli kitap okuma uygulamalarının yazı farkındalığına etkisini incelemiştir. Deney grubundaki çocuklara on haftalık uygulama için on ayrı kitap okunmuştur. “Erken okuryazarlık becerileri değerlendirme

aracı” ile etkileşimli kitap okuma programının düşük sosyo-kültürel çevrede yer alan ailelerden gelen deney grubundaki çocukların yazı farkındalığını ve diğer erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bir diğer çalışmanın da etkileşimli kitap okuma uygulamasının alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey yerleşim yerlerinde bulunan okullardaki anasınıfı çocuklarıyla yapıldığı, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların üst sosyo-ekonomik düzeydeki gruba kıyasla öğretmenden kaynaklı zayıf hedef davranışlar sergilediği görülmüştür (Ergül vd., 2015). Lefebvre, Trudeau ve Sutton (2011) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışma sonucunda okuma esnasında verilen cevap çeşitliliğinin anlamlı düzeyde arttığını ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır. Şengül (2019) gelişimsel dil geriliğine sahip 13 çocuk ile yaptığı etkileşimli kitap okuma etkinliği içeren çalışmasının sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların, ifade edici sözcük kazanımında artış tespit etmiş ayrıca bu çocukların kitaplara olan ilgisinin de arttığını vurgulamıştır. İlhan (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada ise ilkökul birinci sınıf öğrencilerine 8 hafta süreyle etkileşimli kitap okuma programı uygulanmış, süreç sonunda deney grubunda yer alan 19 çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinde önemli ilerlemeler kaydedildiği görülmüştür. Aynı zamanda etkileşimli kitap okuma etkinlikleri ilerledikçe deney grubundaki çocukların dinleme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak deney grubunda sözel dil becerileri yönünden sözcük bilgisinin daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel (1999) 2-5 yaşları arasında ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 95 çocukla etkileşimli kitap okuma müdahalesinin etkilerini değerlendirmişlerdir. Kendi yaş grubunda yeterli dil becerisine sahip olan çocuklar 3 gruba bölünmüştür. İlk grup normal eğitimlerine devam etmiş, ikinci gruba geleneksel yöntemle hikâye okunmuş, üçüncü grup ise etkileşimli kitap okuma uygulamasına dahil edilmiştir. Altı hafta boyunca uygulanan programın sonucunda üçüncü gruba dahil edilen 34 çocukta diğer iki gruba göre dinleme ve anlama becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Allor ve McCathren (2003) tarafından deney ve kontrol gruplarıyla gerçekleştirilen bir çalışmada, deney grubuna etkileşimli kitap okuma programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan çocuklarda fonolojik farkındalığın kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde artmış olduğu saptanmıştır. Karadoğan (2020) tarafından yapılan bir başka çalışmada bir devlet okulunda ilköğretim ikinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 40 çocuktan deney grubundaki 20 çocuğa 6 haftalık etkileşimli kitap okuma programı uygulanmış, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle kitap okunmuştur. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocuklarda okuduğunu anlama becerilerinin olumlu yönde geliştiği, aynı zamanda etkileşimli kitap okumanın çocukların sözcük dağarcığını zenginleştirdiği tespit edilmiştir. Uygulanan programın,

çocuklara ileriki zamanlarda da okuduğunu anlama konusunda katkı sağladığı görülmüş, bu sayede çocukların okumaya yönelik olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır. Hargrave ve Senechal (2000) sınırlı sözcük dağarcığına sahip 36 okul öncesi çocuğuna etkileşimli kitap okuma programı uygulamıştır. Paylaşımli kitap okuma etkinlikleri boyunca deney grubundaki çocuklarda sözcük dağarcığının arttığı görülmüştür. Mol ve arkadaşları (2008) sözcük dağarcığı geliştirmede tipik okumaya kıyasla etkileşimli kitap okumanın yararlarını araştıran bir meta-analitik çalışma yürütmüştür. 16 çalışmadan elde edilen veriler, etkileşimli kitap okuma programına katılan çocukların kelime gelişiminde, özellikle de orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip etkileyici kelime dağarcığı kazandıklarını göstermiştir. Opel, Ameer ve Aboud (2009) kırsalda yaşayan Bangladeşli çocukların sözcük daracıkları üzerine etkileşimli kitap okumanın etkisini araştırmıştır. Dört hafta boyunca deney grubunda etkileşimli kitap okuma uygulaması gerçekleştirilmiş ve bu süreçte 5N 1K sorularına yer verilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki 78 çocukta sözcük daracıklarının %28'lik bir artış gösterdiği görülmüştür. Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards ve Schroeder (2020) 201 okul öncesi çocuğunun katıldığı etkileşimli kitap okuma programının çocukların sözcük dağarcıklarının gelişimine ve öyküdeki kavramsal anlamalarına etkisini araştırmıştır. Bu etkileşimli kitap okuma etkinliğinde kullanılan kitaplarda sözcük yerine yalnızca resimler kullanılmıştır. Etkileşimli kitap okumanın öğrencilerin çıkarımsal anlamalarını ve sözcük dağarcıklarını anlamlı şekilde artırdığı görülmüştür. Araştırmacılar çocukların çıkarımsal anlamalarının ve sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi adına etkileşimli okumaya dayalı etkili öğrenme ortamlarının önemli olduğu sonucuna varmıştır.

Son yıllarda yapılan çalışmalarda hikaye kitaplarının çocukların problem çözme becerilerine etkisinin olduğu söylenmektedir. Hikayede geçen karakterler ve olay örgüsü ile çocuk ilişki kurarak çözüm üretmeye çalışmakta ya da hikayedeki çözümleri günlük yaşantısına aktarabilmek için mantık yürütebilmektedir (Erdal, 2020). Hikaye okuma için etkili bir yöntem olan etkileşimli kitap okumaya dayalı okumada önemle üzerinde durulan hususlar; çocuklara sorular sorulması, yetişkinin çocukları yönlendirmesi ve teşvik etmesidir. Bunu sağlamak için de diyaloga dayalı okuma yöntemiyle alakalı iki farklı teknikten bahsedilmektedir. Birincisi iki-üç yaş çocukları için okuma, diğeri de dört-beş yaş çocukları için okumadır (Zevenbergen and Whitehurst, 2003). İki grup için de ortak olan ise çocuğun yetişkin tarafından desteklenerek hikâyeyi anlatan kişi olması, yetişkinin çocuğu doğru sorularla yönlendirerek becerilerine katkı sağlamasıdır. Yetişkinin en önemli görevi ise devamlı olarak çocuğun söylediklerini genişleterek gelişimine katkı sağlamasıdır (Arnold, Lonigan, Whitehurst and Epstein, 1994).

Özetle, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının erken okuryazarlıktan fonolojik farkındalığa kadar birçok yönden gelişim sağladığı yapılan araştırmalarda vurgulanmıştır. Araştırmalardan elde edilen bulguların çeşitli bağlamlar etrafında gerekçelendirilebileceği görülmektedir. Etkileşimli kitap okumanın etkisinin incelendiği beceriler hem bilişsel hem de davranışsal alanlara hitap etmekte, bilişsel alana yönelik kazanımların ediniminde çocukların bilişsel gelişim düzeyleri önem arz etmektedir. Dolayısıyla, yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların çocukların bilişsel anlamda etkileşimli kitap okuma uygulamalarının temel varsayımlarını karşılayacak şekilde gelişime yönelik tepkiler verdikleri ve sorulan sorular aracılığıyla kitap okumada çocuğu aktifleştirirken problem durumları ile karşı karşıya bırakıldığı düşünülebilir. Gelişimlerinin bu uygulamalar doğrultusunda arttığı varsayımı altında geçerli olduğu düşünülebilir. Etkileşimli kitap okuma programında kullanılan etkinliklerin türü, sırası ve niteliği elde edilen bulgulardan etkilemiş olabilir. Mevcut araştırmada kullanılan etkileşimli kitap okuma programı etkinlikleri araştırmacının kendisi ve uzman görüşü aldığı araştırmacıların etkileşimli kitap okuma ve problem çözme becerileri alan yazınlarına dair sahip oldukları bilgilerle sınırlıdır. Bu durum ilgili alan yazında daha önce etkileşimli kitap okuma programının problem çözme becerilerinin gelişimine etkisini doğrudan inceleyen uygulamalı bir çalışmanın olmamasından kaynaklanmıştır. Dolayısıyla mevcut araştırmadan elde edilen etkileşimli kitap okuma programına ilişkin anlamlı bulguların hem etkileşimli kitap okuma hem de problem çözmeye ilişkin alan yazın içinde birlikte değerlendirildiği çalışmalar yoluyla incelenmesi faydalı olabilir.

Problem çözme becerilerinin çeşitli demografik değişkenlere göre değişimini inceleyen birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların birçoğunda demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar görülürken (Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Mol et al., 2009; Anlık ve Dinçer, 2005b; Çağlayan, Taşgın ve Yıldız, 2008; Pala, 2008; Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş, 2011), birinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Bal ve Temel, 2014). Mevcut araştırmada çocukların problem çözme becerilerinin demografik değişkenlere (yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, anaokuluna devam süresi, ailenin gelir düzeyi vb.) göre istatistiksel anlamda bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde etkileşimli kitap okumanın ve problem çözme becerilerinin birlikte ele alındığı çalışmaların olmadığı ve genel olarak bu iki kavramın ayrı ayrı ele alındığı görülmüştür.

Mevcut araştırmada çocukların problem çözme becerilerinin demografik değişkenler yönünden anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Problem çözme becerilerine ilişkin demografik değişkenler yönünden inceleme yapan çalışmalara rastlanmaktadır. 5-6 yaş

grubunun problem çözüme becerileri incelendiğinde büyük yaş grubunun problem çözüme becerisinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Altı yaş grubu çocukların diğer gruba göre akran grubu çevresinin arttığı, yaşantılarının arttığı ve düşüncelerinin gelişimi ile ilişkilendirilmektedir (Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Etkileşimli kitap okumada ise küçük yaş grubunda büyük yaş grubuna göre daha etkili olduğunu bulmuştur (Mol et al., 2009). Özel ve devlet okulunda yapılan bir diğer çalışmada da özel okulda öğrenim görmekte olan çocukların zenginleştirilmiş bir ortamda eğitim görmelerinden kaynaklı problem çözüme ve alternatif çözüm üretme düzeyinin daha yüksek olduğuna ulaşılmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005a).

Alan yazında problem çözüme becerilerinin demografik değişkenlere göre değişimini ele alan çalışmalardan elde edilen zıt bulgular hakkında çeşitli gerekçeler sunulabilir. Büyük yaş grubunun, küçük yaş grubuna göre yaşantısının fazla olmasının çözüm sayısını artırdığı düşünülmektedir. Kardeş sayısının fazla olması, çocuğun daha çok problem durumu ile karşılaşmasının yine çözüm sayısını artırdığı düşünülmektedir. Ailenin gelir durumunun daha iyi olması sonucu özel okulda eğitim gören çocuğun zenginleştirilmiş eğitim ortamına sahip olması çözüm çeşitliliğini artırmaktadır. Demografik değişkenlerden cinsiyete göre fark olmadığı saptanan bir çalışmada bu sonucun okul öncesi eğitim ortamında çocukların oyun materyalleri ile oyun alanlarının benzer olması, benzer çizgi filmlerin izlenmesi, sınıf ortamında aynı koşullarda birbirlerini gözlemlemelerinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Bal ve Temel, 2014). Mevcut araştırmada ise deney ve kontrol gruplarındaki çocukların problem çözüme becerilerinin demografik değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç vermemesi, bu çocukların aynı semtteki aynı okuldan seçilmeleriyle ilişkili olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonrasında ulaşılan sonuçlara ve uygulamayı geliştirmeye yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, etkileşimli kitap okuma programı uygulanan çocuklar ile programa dahil edilmeyen çocuklar arasında problem çözme becerisi yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer deyişle etkileşimli kitap okuma programının problem durumları karşısında daha fazla çözüm üretmeleri açısından çocuklar üzerinden etkili olduğu bulunmuştur. Hikâye kitapları, diyaloga dayalı okuma materyalleri açısından değerli kaynaklardır. Etkileşimli kitap okuma sayesinde, deney grubunda daha ileri düzeyde bir söylem inşası olanağının yaratıldığı ve böylece öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin derinleştiği düşünülmektedir. Bu durumun anlamlı öğrenmelerin önünü açarak, öğrencilerin kendilerine sunulan problem durumlarını günlük hayatlarıyla daha fazla ilişkilendirerek irdelemelerine ve problemlere ilişkin farkındalıklarının kendi yaşamları temelinde gelişimine öncülük etmiş olabileceği söylenebilir.

Problemlere ilişkin farkındalığın artmasında kitap okuma sonrası etkinliklerin de etkili olduğu düşünülmektedir. Bu etkinlikler sayesinde çocukların kendini kitapta yer alan karakterlerin yerine koyması, hikâyenin belirli yerlerine gelince durdurulup devamının tahmin ettirilmesi ve bu doğrultuda hikâye karakterinin ne yapması gerektiğine ilişkin yaratıcı çözüm önerilerinin bulunmasının istenmesi bir probleme ilişkin birden fazla çözüm yoluna gidilebileceği hakkında fikir geliştirmelerini sağlamış olabilir. Kitap sonrası etkinliklerin dramatizasyon, oyun oynama ve sanat etkinliklerine uygun yapısı sayesinde olay örgülerinin çocuklar tarafından daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmış olabileceği düşünülmektedir. Deney grubunda yer alan çocukların okuma sonrası sorulara verilen yanıtlar üzerinden özetleme yapmaları onları, kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla üst bilişsel strateji kullandıklarının bir göstergesidir. Bu sayede hangi etkinliği hangi becerisini geliştirmek üzere yaptığının farkına varan çocukların ifade edici dil gelişimi ile empati, akılda tutma gibi bilişsel alan becerilerini geliştirme fırsatını daha fazla yakalayabildikleri söylenebilir.

Cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve okul öncesi kuruma devam süre gibi değişkenlerin, çocukların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Bunun öncelikli nedeni araştırmanın yöntemsel yaklaşımı olabilir. Çünkü mevcut araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel desen doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Deneysel araştırmalar genellikle kontrol grubu aracılığıyla deney grubunda yapılan uygulamanın etkilerinin sınındığı pratiğe dayalı çalışmalardır. Nicel araştırmalarda sıklıkla yer verilen genelleme hipotezlerine yapısal olarak karşılık verebilecek yeterli birim sayısı mevcut değildir. Bu nedenle daha geniş örneklem sayılarında yapılabilecek genellemelerin bu çalışmada mümkün olmadığı ve bu nedenle ele alınan demografik değişkenler yönünden anlamlı bir farklılığın tespit edilemediği söylenebilir.

Tüm bu tartışmalar ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılabilir:

- Etkileşimli kitap okuma programının deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.
- Etkileşimli kitap okuma programına katılan deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır.
- Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan çocukların problem çözme becerilerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın İstanbul ili Esenler ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı hizmet veren Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu anasınıfına devam eden ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bir çocuk grubuyla yapılması, bu çalışmanın tüm 60-72 aylık okul öncesi çocuklara genellemesini zorlaştırmaktadır. Daha sonraki araştırmaların sosyo-ekonomik yönden düşük, orta ve yüksek üç gruba karşılaştırmalı olarak yapılması daha genellenebilir sonuçlara ulaşmada faydalı olabilir. Ayrıca, geniş bir örneklem grubuyla daha çeşitli çözüm önerilerine ulaşılacağı öngörülmektedir. Çözüm önerilerinin yaratıcılık temelinde incelendiği çalışmaların yapılması, problem çözme becerilerine ilişkin alan yazının genişletilmesi adına yeni fırsatlar sunabilir. Yaratıcılığa ilişkin mevcut kavramsal ve teorik çerçevelerin problem çözme becerileri ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

Daha özelden, etkileşimli kitap okuma programlarının erken okuryazarlık, alıcı-ifade edici dil becerileri, sözcük-kavram gelişimi vb. çeşitli bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Öte yandan, bu sınırlı sayıda

çalışmanın da uygulama yönergelerinin, kullanılan kitapların etkileşimli kitap okumaya uygun olup olmadığı, ne tür etkinlikleri barındırdığı ve bu etkinliklerin, geliştirilmesi beklenen öğretim çıktılarıyla doğrudan bağının nasıl kurduğu gibi konularda eksikliklere sahip olduğu dikkat çekmiştir. Sonraki araştırmalarda etkileşimli kitap okuma uygulamalarına ilişkin yaş grupları dikkate alınarak uygulamaların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Problem çözme becerilerini desteklemek için çocuklara problem durumu sunulmalı, yapabilecekleri sorumluluklar verilerek başarıları konusunda sabır gösterilmelidir. Bu konuda en büyük görev anne-baba, öğretmen veya diğer yetişkinlere düşmektedir. Aynı zamanda çocuk sosyal çevresindeki kardeşleri ve akranları ile zaman geçirmelidir. Uygulayıcı öğretmenler etkileşimli kitap okuma deneyimlerini artıracak etkinlikleri yürütmeye yetkin hale gelebilirler. Etkileşimli kitap okuma gibi program uygulamalarının karmaşık ve çok aşamalı yapısı gereği, öğretmenler bu konuda rehberliğe ihtiyaç duymaktadır. Bu rehberlik ilgili alan yazında geçerliliği ve güvenilirliği bilinen teorik modellerin kullanımı yoluyla sağlanabilir.

Uygulayıcının etkileşimli kitap okuma deneyiminin sınırlı olduğu varsayımı altında bu araştırma kapsamında aşağıda yer alan öneriler sunulabilir:

- Araştırma sonucunda etkileşimli kitap okumanın problem çözme becerisini olumlu etkilediği görülmüştür. MEB okul öncesi “Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir. (Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir; Çözüm yollarından birini seçer, Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler; Seçtiği çözüm yolunu dener; Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer; Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.)” amaçlarından olan problem çözmeyi geliştirmek için etkileşimli kitap okuma desteklenmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerine hikâye anlatıcılığı dersi eklenip, hikâye okuma türleri tanıtılabilir bu konuyla ilgili seminer, eğitim veya kurs verilebilir.
- Ebeveynler problem çözmeyi ev ortamında da desteklemesi için onlara da program hakkında bilgi verilip ev etkinlikleri hazırlanabilir. Etkileşimli kitap okumadan elde edilen verimin artması için ailelere de bu eğitim verilip, evde okumalar ve etkinliklerin desteklenmesi sağlanabilir. Okunan kitaplar okunduktan sonra eve gönderilebilir.
- Sonraki araştırmacılara farklı değişkenler kullanması önerilebilir. Örneğin etkileşimli okumanın oyun gelişimine etkisi incelenebilir.
- 60-72 ay problem çözme testi varken daha küçük yaşları da ölçebilecek testler hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Adak Özdemir, A. (2015). Okul öncesi eğitimde örnek olay yöntemi ve hikayelerin eğitim sürecinde yöntem olarak kullanılması. R. Zembat (Ed.). *Okul öncesi eğitimde öğretim yöntemleri* (ss. 295-314). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Allor, J. H., and Mc Cathren, R. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 72-79.
- Altun, M. (2014). *Matematik öğretimi*. (8. Baskı). Bursa: Aktüel Alfa Akademi Yayınları.
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Akoğlu, G., Dolunay Sarıca, A. ve Karaman, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (Ekop). C. Ergül. (Ed.), *Etkileşimli kitap okuma programı (Ekop)*. (ss. 25-53). Ankara: Eğiten kitap .
- Aksoy, A. B. ve Dere Çiftçi, H. (2020). *Erken çocukluk döneminde oyun*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005a). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122-134.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005b). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Araiza-Alba, P., Keane, T., Chen, W. S., and Kaufman, J. (2021). Immersive virtual reality as a tool to learn problem-solving skills. *Computers & Education*, 164, 104-121.
- Arnold, D. S., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., and Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.
- Avcı, N. ve Toran, M. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

- Aydoğan, Y., ve Ömeroğlu, E. (2003). *Erken çocukluk döneminde genel problem çözme becerilerinin kazandırılması*. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 2 (s. 458-468). Kuşadası: Ya-pa.
- Bal, Ö. ve Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169.
- Balat, G. U. ve Beceren, B. Ö. (2010). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. *Eğitim Birsen Dergisi*, 6(18), 59-62.
- Barnett, S. W. (1995). Long term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 17, 69-8.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. 4. Baskı (Çev. A. F. Oğuzkan), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Çakmak Güleç, H. ve Geçgel, H. (2012). *Çocuk edebiyatı okul öncesinde edebiyat ve kitap* (2.Baskı). İstanbul: Kriter yayınları.
- Çavdarıcı, T. (2016). *Aile destekli matematik eğitimi programının 48-72 ay grubu çocukların erken matematik becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çağlayan, H. S., Taşgın, Ö. ve Yıldız, Ö. (2008). Spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Curtis, M. E. (1987). Vocabulary testing and instruction. In M. G. McKeown, and M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 37-51). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- D’Zurilla, T., and Nezu, A. M. (2010). Problem solving therapy. K. S. Dobson (Ed.). *Handbook of cognitive behavioral therapies*. New York: Guilford Press.
- D’Zurilla T. J., and Goldfried M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*. 78, 107-126.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklarda sosyal problem çözme*. Tablet Kitabevi: Konya.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Newyork: Prometheus Books.
- Dexter, C. A., and Stacks, A. M. (2014). A preliminary investigation of the relationship between parenting, parent-child shared reading practices, and child development in low-income families. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3), 294-410.
- Dickinson, D., Golinkoff, R. M., and Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central for reading development. *Educational Researcher*, 39, 305–310.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In *International handbook of English language teaching* (pp. 719-731). Springer, Boston, MA.
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekici, S. (2014). *Ankara’daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergartens through dialogic reading, *Journal Early Child Development and Care*, 1229-1241.
- Erdal, Z. (2020). *Drama temelli masal anlatıcılığı yöntemi ile verilen problem çözme eğitiminin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A. ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.

- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Dolunay Sarıca, A., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Anasınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin etkileşimli kitap okuma bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.
- Ersoy, Ö. ve Bayraktar, V. (2015). Annelerin öğrenim durumlarına göre çocuklarını kitapla buluşturma konusundaki durumlarının incelenmesi (Çalışma Kapsamı: 57 İl). *Elementary Education Online*, 14(4), 1406-1415.
- Essa, E. L. (2003). *Introduction to early childhood education*. NY: Thomson Delmar Learning.
- Ezell, H. K., and Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech Language Pathology*, 9(1), 36-47.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fields, M., and Mitchell, A. (2007). Early childhood and elementary teacher certification survey. Presented at the NAECTE conference June Pittsburgh: PA.
- Gabbei, R., and Clemmens, H. (2005). Creative movement form children's storybooks: Going beyond pantomime. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(9), 32-38.
- Gonzalez-Mena, J. (2008). *Foundations of early childhood education*. USA: New York
- Gordon, A. M., and Browne, K. W. (2005). *Beginning and beyond foundations in early childhood education*. Thomson Delmar Learning.
- Gönen, M. (Ed.). (2019). *Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı* (5. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Güven, Y. (2000). *Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik*. İstanbul: Ya-Pa.
- Graves, M. F., Juel, C., and Graves, B. B. (1998). *Teaching reading in the 21st century*. Allyn and Bacon.
- Greve, A. (1998). Emile Durkheim revisited: les corps intermediaries. *Citizenship Studies*, 2(2), 313-328.

- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P. and Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203.
- Halat, A. A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.
- Hargrave, A. C., and Senechal, M. (2000). A book reading intervention with pre-school children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75- 90.
- Hintz, A., and Smith, T. (2013). Mathematizing read-alouds in three easy steps. *The Reading Teacher*, 67, 103-108.
- Holm, D. (2012). Exploring environmental empathy in action with children's books. *Reading Improvement*, 49(4), 134-139.
- İlhan, E. (2019). *Etkileşimli kitap okuma programının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İnan, H. Z. (2011). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. F. Alisinanoğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri*, (ss. 1-24). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Joseph, G. E., and Strain, P. S. (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, 13(3), 28-40.
- Justice, L. M., and Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1991) *The early enrichment project in Turkey*. United Nations Children's Fund, New York: United Nations.
- Kandır, A. (1991). *Okulöncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Kandır, A. (2005). Bilişsel gelişim kuramları. E. Ömeroğlu ve A. Kandır (Ed), *Bilişsel gelişim* (ss. 10-53). İstanbul: Morpa Kültür.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karatay H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Kaya, M., Tadeu, P., Sahraç, Ü., Arslan, S., and Demir, S. (2017). An investigation of problem solving skills in preschool education. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 497-514.
- Kızıllhan, P. (2003). Öğretimde sorun çözme yöntemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16, 12-19.
- Konrad, M., Helf, S., and Itoi, M. (2007). More bang for the book: Using children's literature to teach self-determination and literacy skills. *Teaching Exceptional Children*, 40(1), 64-71.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., and Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479.
- Loeb, S., Bridges, M., Fuller, B., Rumberger, R., and Bassok, D. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26(1), 52-66.
- Lonigan, C. J., and Whitehurst, G. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., and Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Maxwell, K. D., Field, C. C., and Clifford, R. M. (2006). Defining and measuring professional development in early childhood research. *Critical Issues in Early Childhood Professional Development*, 21-48.
- McGee, L. M., and Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.

- Metin, N. (2001). Okul öncesi dönemde matematiksel kavramların gelişimi, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(4-5).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., and Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26.
- Mol, S. E., Bus, A. G. and de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007
- Morgan, P., and Meier, C. R. (2008). Dialogic reading’s potential to improve children’s emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16.
- NAEYC, National Association for the Education of Young Children & NAECS/SDE, National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (2004). *Where we stand on curriculum, assessment, and program evaluation*.
- Nutbrown, C. (2006). *Key concepts in early childhood education and care*. USA: New York.
- Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuz, V., Köksal Akyol, A. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1) 105-122.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1992). *Okul öncesi eğitim*. Oğul Matbaacılık, İstanbul.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Opel, A., Ameer, S. S. and Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48, 12-20.
- Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitimde program. F. Alisinanoğlu (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*, (ss. 133-154). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme-kuramlar ve uygulamalar*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251- 257.
- Pala, N. M. (2008). *PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Parlakyıldız, B. (1998). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin anasınıfı programını uygulamadaki yeterlik dereceleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Roberts, J. E., Jurgens, J., and Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1-16.
- Santos, R. M., Fettig, A., and Shaffer, L. (2012). Helping families connect early literacy with social-emotional development. *Young Children*, 67(2), 88-93.
- Sawyer, W. E. (2009). *Growing up with literature*. New York: Delmar Cengage Learning.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Seven, S. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sevinç, M. (2005). *Bilişsel gelişim ve düşünce becerilerinin eğitim, gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., and Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 160-171.
- Şengül, E. A. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, T., Yalçın, F. ve Yakar, Y. M. (2011). Çocuk ve edebiyat. T. Şimşek (Ed.). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Tetik, G. (2018). *Diyaloga dayalı hikaye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş(48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Towson, J. A., and Gallagher, P. A. (2014). Training head start parents in dialogic reading to improve outcomes for children. *International Journal of Child Health and Human Development*, 7(3), 287–296.
- Trawick-Swith, J. (2013). Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim (Çev. M. Saçkes). B. Akman (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (ss. 226- 254). Ankara: Nobel.
- Turla, A. (2015). Okul öncesi dönemde hikaye okuma teknikleri. A. Turla (Ed.). *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı* (ss. 235-246). Ankara: HedefCS Yayıncılık.
- Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Venville, G., Adey, P., Larkin, S., and Robertson, A. (2003). Fostering thinking through science in early years of schooling, *International Journal of Science Education*, 25(11), 1313–1331.
- Watkins, R. V., and Bunce, B. H. (1996). Natural literacy: Theory and practice for preschool intervention programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 191-212.
- Webb, L. (2003). Ready to learn: Teaching kindergarten students school success skills. *The Journal of Educational Research*, 96(5), 286-292.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., and Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 33(1), 105-124.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., and Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in daycare and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679–689.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi (34. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. ve Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156.
- Yükçü, Ş. B. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238.
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2003). Problem çözme becerilerinin gelişimi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (25-44). İstanbul: Morpa.
- Zevenbergen, A. A., and Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl, and E. B. Bauer (Eds.), *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* (pp. 177-200). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

EKLER

Ek 1: Demografik Form

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Değerli Anne – Babalar;

Formdaki sorulara vereceğiniz yanıtlar, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans Programı'nda sürdürmekte olduğum yüksek lisans tezim için çok önemli bir bilgi kaynağı olacaktır. Vereceğiniz kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Zaman ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

Enise AKTAŞ
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Okul Öncesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Aileyi Tanımaya Yönelik Bilgi Formu

1. Formu dolduran kişi:

Anne (1)	Baba (2)
------------	------------

2. Çocuğunuzun cinsiyeti:

Kız (1)	Erkek (2)
-----------	-------------

3. Sahip olunan çocuk sayısı:

1 çocuk (1)	2 çocuk (2)	3 çocuk (3)	4 çocuk (4)	5 ve üstü (5)
-------------	-------------	-------------	-------------	---------------

4. Kreş, Ana okulu veya ana sınıfına devam ettiği süre:

İlk Yılı (1)	2. Yıl (2)	2 ve üstü (3)
--------------	------------	---------------

5. Eğitim Durumunuz:

Anne:		Baba:	
Okuma yazması yok	(1)	Okuma yazması yok	(1)
İlköğretim Mezunu	(2)	İlköğretim Mezunu	(2)
Lise Mezunu	(3)	Lise Mezunu	(3)
Yüksek Okul Mezunu	(4)	Yüksek Okul Mezunu	(4)
Üniversite Mezunu	(5)	Üniversite Mezunu	(5)
Yüksek Lisans	(6)	Yüksek Lisans	(6)

Doktora	(7)	Doktora	(7)
---------	-------	---------	-------

6. **Mesleğiniz:**

Anne:

Baba:

Devlet Memuru	(1)	Devlet memuru	(1)
İşçi	(2)	İşçi	(2)
Serbest	(3)	Serbest	(3)
Ev hanımı	(4)	Çalışmıyor	(4)
Emekli	(5)	Emekli	(5)

7. **Ailenin toplam gelir düzeyi**

Asgari ücret altı	(1)	Asgari ücret	(3)
Asgari ücretin 2 katı	(2)	Asgari ücret 3 katı ve üzeri	(4)

Ek 2: Uzman Görüş Formu

Sayın Hocam;

Etkileşimli kitap okuma programının uygulandığı 60-72 aylık çocukların problem çözme becerisine etkisini incelerken aşağıdaki formlarda isimleri verilen kitapları kullanacağım. Bu kitapların problem çözme becerilerinin gelişimine uygun olup olmadığını

- Uygundur: Kitapların etkileşimli kitap okuma programına göre değerlendirmeye uygunsu,
- Kısmen uygundur: Kitapların etkileşimli kitap okuma programına göre değerlendirmeye uygunsu, ancak geliştirilmesi gerekiyorsa
- Uygun değildir: Kitapların etkileşimli kitap okuma programına göre değerlendirmeye uygun değilse işaretlenmelidir.

Uzman görüş formunda belirtilen açıklama bölümüne, kitaplar hakkında görüşlerinizi ifade etmeniz, değerlendirme aracının geliştirilmesi için çok önemli olacaktır. Değerli katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Enise AKTAŞ
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrencisi

NOT: Ekli tablo, biçimsel özellikler (resim-yazı eşleşmesi); içerik özellikleri (tema, konu, olay örgüsü); kitapla ilgili sorular (kapak sayfasıyla ilgili sorular, öyküdeki açık uçlu sorular); hedef sözcükler ve yapılan etkinlikler (hikâye öncesi, hikâye sonrası)'den oluşan beş ana başlık kullanılarak çoğaltılmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Burada sadece bir örnek tabloya yer verilmiştir.

1. Biçimsel Özellikler				
1.1. Resim-Yazı Eşleşmesi				
Kitap Adı	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Boz Köstebek				
Obur Arı				
Hophop ve Kiki Kampta				
Neşeli Kelebek				
Işıklı Doğum Günü				
Doğanın Sesi				
Hamarat ile Uyuşuk				
Fırtınalı Bir Gün				
Piknikte Verilen Ders				

Ek 3: EKOP Plan Örneği

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yürütmekte olduğum tez çalışmamda kullandığım etkileşimli kitap okuma programında dikkat edilecek hususlar ve uygulama adımları aşağıda verildiği şekilde olacaktır.

• Okumaya başlamadan önce

1. Kitap okunan ortamda çocukların dikkatini dağıtacak çevresel uyaranların olmamasına ve tüm çocukların su tuvalet gereksinimlerinin karşılanmış olmasına dikkat edilir.
2. Çocuklar kitabı rahatça görebilecek şekilde oturma düzeni sağlanır.
3. Kitap tüm okuma boyunca çocuklara doğru tutulur. Kitap, çocukların resimleri görebilmeleri için yan taraftan okumaya çalışılır.
4. Çocuklardan öncelikle kitabın kapağındaki resme bakmaları istenir.
5. Kitabın kapağına ve kapak resmine dikkat çekerek kitabın ne hakkında olduğu ve neler olacağına dair sorular sorulur.
6. Kitap hakkında tahminler alındıktan sonra çocukların rahatça duyabileceği ses tonuyla okumaya başlanır.

• EKOP uygulama adımları

1. Hedef problem durumlarının açıklanması
2. Durumlar resimlerle ve ek materyallerle desteklenmesi
3. Çocukların kendi yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri örneklerin sunulması
4. Hedef problem durumunun tekrarlanması
5. Geçmiş deneyimler ile öykünün desteklenmesi
6. 5N 1K sorularının kullanılması
7. Açık uçlu soruların sorulması
8. Tekrar ve genişletmelerin kullanılması
9. Cümle tamamlama ile sözcük daracığının desteklenmesi

• **Okuma sonrasında EKOP uygulama adımları**

1. Açık uçlu sorular aracılığıyla öyküyü özetleme
2. Etkinlikler aracılığıyla kazanımların kalıcılığını sağlama

• **Uygulamada kullanılan kitapların seçilme nedenleri:**

1. Çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınmıştır.
2. Çocukların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmıştır.
3. Çocuk kitaplarının taşınması gereken biçim ve içerik özellikleri dikkate alınmıştır.
4. Çocuk kitaplarının resimlerinin üzerinde konuşulabilecek detaylara sahip olması dikkate alınmıştır.
5. Çocuk kitaplarının resimleri ile yazıları arasındaki uyum dikkate alınmıştır.
6. Sayfa sayılarının 16'yı geçmemesi dikkate alınmıştır.
7. Kitaplardaki hikâyelerin çocukları bir problem durumuyla karşılaşmalarına fırsat vererek, çözümler üretmelerini sağlayacak şekilde konular içermesi dikkate alınmıştır.

Kitabın adı: Boz Köstebek

Hedef yaş grubu: 60-72 ay

Yazar: Deniz Şahin

Resimleyen: Zühal Belli

Yayınevi: Ema Çocuk

Hedef Sözcük	Anlamı
Kara kara düşünmek (sayfa 2)	Çok üzüntülü olmak, düşüncelere dalmak
Kâbus (sayfa 4)	Acı, korku veren düşünce
Kaygı (sayfa 6)	Kötü bir sonuç doğacak diye duyulan üzüntü
Fıçı (sayfa 8)	Tahtadan yapılan oval kap

OKUMAYA BAŞLAMADAN ÖNCE

1. Kitap okunan ortamda çocukların dikkatinin dağılmasına neden olacak çevresel uyaranların olmamasına ve çocukların su/tuvalet gibi tüm ihtiyaçlarının karşılanmış olmasına dikkat edilir.
2. Çocukların, kitabın resimlerini rahatça görebilmeleri için mümkünse U şeklinde oturmaları sağlanır (Bireysel okuma yapıldığında ise yetişkin ile çocuğun yan yana olmasına dikkat edilmeli veya çocuk yetişkinin önünde (kucağında) olacak şekilde ve her ikisinin de kitabı rahatça görebilecekleri bir pozisyonda oturma düzeni sağlanmalıdır).
3. Kitap tüm okuma boyunca çocuklara doğru tutulur ve çocukların resimleri görebilmeleri için yandan okunmaya çalışılır.

4. Çocukların öncelikle kitabın kapağındaki resme bakmaları istenir ve kapaktaki resimde neler gördükleri sorulur. Örneğin;

Bu resimde neler görüyorsunuz?

Sizce bu hangi hayvan?

Sizce bu hayvan nasıl yürür?

Bu hayvan hangi renk?

5. Çocukların yanıtlarının ardından kitap, yazar, resimleyen ve yayınevi isimleri parmakla gösterilerek okunur. Aynı yazar, resimleyen veya yayınevine ait daha önceden çocuklarla birlikte okunmuş kitaplar var ise o kitaplara yönelik hatırlatmalar yapılabilir.

6. Kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çekilerek kitabın ne hakkında yazıldığına ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular sorulur. Mümkün olduğunca fırsat verilerek konuşma becerilerini geliştirmeleri sağlanır.

Türkçe dil etkinliği olarak aşağıda verilen parmak oyunu ile çocukların kitap okuma etkinliğine hazırlanması sağlanır.

Bir saatim var. (Elde saat tutuluyor gibi yapılır.)

Kulağıma koydum, (Kulağa götürülür.)

Tik tak, tik tak. (Dinliyormuş gibi yapılır.)

Şimdi hikâye başlayacak, (Avuç içindeki saat yavaşça bir kenara bırakılır.)

Şip şak, şip şak. (Eller çırpılır.)

OKUMA SIRASINDA

2-3. sayfa

Kara kara düşünmek: Çok üzüntülü olmak, düşüncelere dalmak

Boz Köstebek neden gözlük takıyor olabilir?

Boz Köstebeğin neden her yanı yara bere içindedir?

Görme sorunu yaşayan Boz köstebek doğum günü partisine nasıl gidebilir?

Boz Köstebek partiye gidemeseydi Kiki 'ye hediyesini nasıl verebilirdi?

4-5. sayfa

Kâbus: Acı, korku veren düşünce

Boz Köstebeğe evden uzaklaşmak neden kâbus gibi geliyormuş?

Sen olsan Boz Köstebeğe nasıl yardım ederdin?

İyimser Kirpi gelmeseydi doğum günü partisine nasıl giderdi?

6-7. sayfa

Kaygı: Kötü bir sonuç doğacak diye duyulan üzüntü

Boz Köstebeğin kaygılı olduğunu nasıl anlamışlardır?

Boz Köstebek parti bittiğinde eve nasıl dönebilir?

Arkadaşları Boz Köstebek için ne yapabilirler?

Sürekli birilerinden yardım istemek Boz Köstebeğe nasıl hissettiriyor olabilir?

8-16. sayfa

Fıçı: Tahtadan yapılan oval kap

Boz Köstebeğin arkadaşları kazma, kürek ve fıçı ile ne yapmayı planlıyorlar?

Boz Köstebeğin gitmek istediği duraklarda fıçının durması için sence ne yapılmalı?

Boz Köstebeğin hangi arkadaşının evinin önüne geldiğini anlaması için ne yapmalı?

Kokarca Koko'nun evine geldiği sizce nasıl anlaşılır?

Boz Köstebek neden çok mutlu?

OKUMA SONRASINDA

Okunan hikâyenin özetlenmesi için aşağıda verilen sorulara çocuklarla birlikte cevap aranır ve hikâyenin genişletilmesi sağlanır.

- Boz Köstebeğin yerinde olsan ne hissederdin?
- Boz Köstebeğe görme sorununun olmasının iyi tarafı var mı?
- Boz Köstebeğe görme bozukluğu olduğu için günlük yaşamında neleri yapamayabilir?
- Sen olsan Boz Köstebeğe nasıl yardımcı olurdu?

EKOP Uygulamasından Sonra Gün İçinde Yapabilecekleri Etkinlikler

Yönümü Sen Söyle

Kazanım ve göstergeler

Bilişsel gelişim:

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

Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar.

Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen ya da eklenen nesneyi söyler.

Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir. (Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.)

Sosyal Duygusal Gelişim:

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmadık dışında kullanır.

Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

Öğrenme Süreci

Öğretmen hikâyeden sonra sınıfa çeşitli engellerin ve durakların bulunduğu tahta bloklarla veya sınıftaki diğer materyallerle bir yol yapar. Bitiş noktası için de yolun sonuna bir durak koyar. Belirlediği iki öğrenci ile oyuna başlar. Bir öğrencinin gözleri bir mendil ile bağlanır. Diğer öğrenci de gözü kapalı öğrenciye engelleri haber verir ve ne tarafa devam etmesi gerektiğini sözlü olarak söyler. Oyun sınıftaki diğer çocuklarla oynanmaya devam edilir. Aşamalı olarak durak ve engeller zorlaştırılabilir.

Ek 4: PÇBÖ Değerlendirme Formu

**ÇOCUKLAR İÇİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİ (PÇBÖ)
DEĞERLENDİRME FORMU (18 MADDE)**

ÖLÇEK UYGULAMA TARİHİ:/...../.....

ANAOKULU ADI :

CİNSİYETİ: () Kız / () Erkek **DOĞUM TARİHİ:**/...../.....

MADDELER	0 (Hiç Çözüm Önerisi Yok)	1 (Tek Öneri Var)	2 (İki Öneri Var)	3 (Üç Öneri Var)	4 (Üçten Fazla Öneri Var)
1. Bu çocuk, boyama yaparken elleri boya olmuş.					
2. Bu çocuk, yemeğine tuz atarken tuzluğun kapağı açılmış ve bütün tuz yemeğine dökülmüş.					
3. Bu çocuğun bisikletinin tekerleği patlamış.					
4. Bu çocuk, oyuncakıyla oynarken arkadaşı onun oyuncakını izinsiz almış.					
5. Bu çocuk, gömleğinin düğmesini açamamış.					
6. Bu çocuğun topunun havası inmiş.					
7. Bu çocuk, yeleğinin düğmelerini iliklerken düğmelerinden biri kopmuş.					
8. Bu çocuk, pasta tabağını düşürmüştür.					
9. Bu çocuğun pantolonuna arkadaşı sulu boya fırçasını düşürmüştür.					
10. Bu çocuk, hikaye kitabının sayfalarını çevirirken sayfalarından biri yırtılmış.					
11. Bu çocuk yapbozla oynarken yapbozun parçalarından birinin eksik olduğunu fark etmiş.					
12. Bu çocuk, oturduğu masadan kalkarken ayrıntı arkadaşının üzerine dökmüştür.					
13. Bu çocuk, parkta salıncağa binmek istemiş. Ama başka bir çocuk salıncaktan inmek istememiş.					
14. Bu çocuk, dolabın üstünde bulunan oyuncakını almak için uzanmış, ama oyuncakını alamamış.					
15. Bu çocuk, koşarken saksıyı kırmış.					
16. Bu çocuk yemek yiyecekmiş, ama çatal kaşık yokmuş.					
17. Bu çocuk, dondurmasını yerken yere düşürmüştür.					
18. Bu çocuk, oyuncakıyla oynarken oyuncakını kırmış.					

Ek 5: PÇBÖ 'Bu Çocuk Boyama Yaparken Elleri Boya Olmuş' Sorusunun Resmi



Ek 6: Uygulamaya İlişkin Görseller



Fotoğraf 1. Işık Doğum Günü- Ormandaki Hayvanlar oyunu



Fotoğraf 2. Işık Doğum Günü- Ormandaki Hayvanlar oyunu



Fotoğraf 3. Neşeli Kelebek - Uçan balon tasarlıyorum



Fotoğraf 4. Piknikte Verilen Ders- Haydi Balık Tutmaya



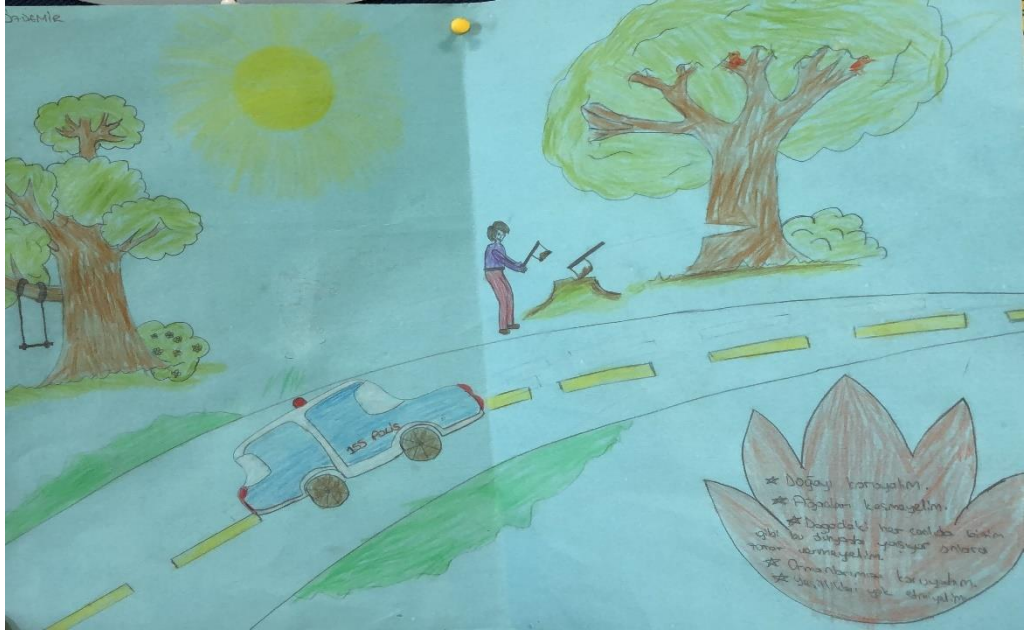
Fotoğraf 5. Boz Köstebek- Yönümü Sen Söyle Oyun Parkuru



Fotoğraf 6. Boz Köstebek- Yönümü Sen Söyle Oyun Zamanı



Fotoğraf 7. Doğanın Sesi Afiş Tasarlıyorum



Fotoğraf 8. Doğanın Sesi- Afiş Tasarlıyorum



Fotoğraf 9. 'U' Şekli sınıf düzeni



Fotoğraf 10. Başlangıç- Parmak oyunu