



**5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARA PAYLAŞMA, İŞ BİRLİĞİ VE  
SORUMLULUK DEĞERLERİNİN KAZANDIRILMASINDA  
ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA TEKNİĞİNİN ETKİLİLİĞİNİN  
İNCELENMESİ**

**Ayşe Aslıhan Halat**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MART, 2017**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Ayşe Aslıhan  
Soyadı : HALAT  
Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği  
İmza :  
Teslim tarihi :

### TEZİN

**Türkçe Adı:** 5-6 Yaş Grubu Çocuklara Paylaşma, İş Birliği ve Sorumluluk Değerlerinin Kazandırılmasında Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğinin Etkililiğinin İncelenmesi.

**İngilizce Adı:** An analysis of effectiveness of dialogic book reading technique in order to supply sharing, cooperation and responsibility values to 5-6 years old children.

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ayşe Aslıhan HALAT

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşe Aslıhan HALAT tarafından hazırlanan “5 – 6 Yaş Grubu Çocuklara Paylaşma, İşbirliği ve Sorumluluk Değerlerinin Kazandırılmasında Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğinin Etkililiğinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Yrd. Doç. Dr. Mümin Tufan

(Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

**Başkan:** Doç Dr. Refika Olgan

(Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ODTÜ)

**Üye:** Doç Dr. Gülümser Gültekin Akduman

(Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

**Üye:** Yrd. Doç Dr. Mümin Tufan

(Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez savunma tarihi: 07/03/2017

Bu tezin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.



*Canım Anneme ve Babama*

## TEŞEKKÜR

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik düşünebilmesi, konuşabilmesi hayal kurabilmesidir. Bireyin başarısının bütünü, kurduğu hayallerinden oluşur. Hayalleri harekete geçiren en önemli materyal ise kitaplardır. Dolayısıyla çocuklar kitaplarla ne kadar çok vakit geçirirse o kadar çok hayal kurabileceklerdir. Birçok ebeveyn hikâye kitabını okur çocuk dinler. Etkileşimli kitap okuma’da ise ebeveyn çocuğun kitabı okumasına izin verir. Kitabın her bir ayrıntısı (kitabın; kapağı, ismi, yazarı, resimleyen, içindeki resimleri, kitapta geçen kelimeler, seslerin yapısı...) ebeveyn ve çocuk tarafından incelenir, tartışılır. Böylelikle çocuğun kitapla geçirdiği vakit bu orantıda artar. Okul Öncesi dönem, çocuğun karakterinin şekillendiği, önemli bir dönemi içerir. Toplumun gün geçtikçe önemini kaybettiği değer davranışları (sorumluluk, paylaşma, iş birliği, yardım etmek, empati, dostluk, sevgi, saygı vb.) bu dönem içerisinde çocuğa kazandırılması sağlam, güvenilir karaktere sahip bireylerin oluşmasını sağlayacaktır. Değer kavramları 5-6 yaş grubu çocuklar için soyut kavramlardır. Bu dönemdeki çocuğun algılamasını kolaylaştırmak için bu kavramları somutlaştırmak gerekir. Çocuğun bu kavramları hayal edebilmesi için algılayabilmesi gerekir. Etkileşimli kitap okuma tekniğini kullanarak değer kavramları somutlaştırılıp çocuklara anlatılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma; Okul Öncesi kurumlarına devam eden çocukların “paylaşma, iş birliği, sorumluluk” davranışlarını konu alan resimli hikâye kitaplarının etkileşimli kitap okuma tekniği kullanılarak uygulanması ve çocukların davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın konusunun belirlenmesinde beni bu teknikle tanıştıran tezin yazım sürecinde görüş ve önerileri ile desteği, sabır ve anlayışı için tez danışmanım, değerli hocam, Sayın Yrd. Doç. Dr. Mümin TUFAN’a, “Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen, Çocuk Formu” ölçeğini geliştirip uygulamada kullanmama izin vererek araştırma boyunca desteğini esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Seviye NESLİTÜRK’e, Lisans ve Yüksek Lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca desteğini ve yardımlarını esirgemeyen sevgili Züleyha YUVACI’ya tüm okul hayatım boyunca beni sürekli destekleyen ve dualarını esirgemeyen canım annem Miyase HALAT ve canım babam Aziz HALAT’a teşekkürlerimi sunarım. Saygılarımla. Ayşe Aslıhan HALAT.

**5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARA PAYLAŞMA, İŞ BİRLİĞİ VE  
SORUMLULUK DEĞERLERİNİN KAZANDIRILMASINDA  
ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA TEKNİĞİNİN ETKİLİLİĞİNİN  
İNCELENMESİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Ayşe Aslıhan HALAT  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Mart, 2017**

**ÖZET**

Bu deneysel çalışmanın amacı konu başlıkları ile ilgili hikâye kitapları kullanılarak etkileşimli okuma tekniğinin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının paylaşmak, iş birliği ve sorumluluk değer davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında resmi ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları içerisinde rastlantısal olarak seçilerek oluşturulmuştur. Araştırmaya, Nevşehir ili, Kozaklı ilçesinde bulunan beş-altı yaş çocukları arasından 20 deney ve 20 kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 çocuk katılmıştır. Deney grubuna, 6 hafta boyunca, toplam 6 adet resimli hikâye kitabı, etkileşimli kitap okuma tekniği kullanılarak okunmuştur. Böylelikle “paylaşmak, iş birliği ve sorumluluk” değerleri çocuklara kazandırılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte kontrol grubundaki çocuklara öğretmenleri tarafından okul öncesi eğitim programı uygulanmıştır. Çalışmaya verilerin daha sağlıklı elde edilebilmesi ve karşılaştırma imkanı verebilmesi için bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri de dahil edilmiştir. Ebeveyn ve öğretmenlere de çocukların davranış değişikliklerini değerlendirmek üzere ilgili ölçekler Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Bu yolla uygulamanın etkilerinin daha iyi değerlendirilebilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada “Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen, Çocuk Formu” ölçeği kullanılmıştır. Ön-test son-test uygulamaları yapılmış ve elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre aile ve öğretmen



değerlendirmelerinde genellikle istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmasa da, Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk Formu'na ilişkin bulgulara göre “paylaşmak, iş birliği ve sorumluluk” değerlerinin skorları incelendiğinde, bu üç değer için de öntest-sontest skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : değer, etkileşimli kitap okuma, paylaşmak, iş birliği,  
sorumluluk  
Sayfa Adedi : 94  
Danışman : Yrd. Doç. Dr. Mümin TUFAN



**AN ANALYSIS OF EFFECTIVENESS OF DIALOGIC BOOK  
READING TECHNIQUE IN ORDER TO SUPPLY SHARING,  
COOPERATION AND RESPONSIBILITY VALUES TO 5-6 YEARS  
OLD CHILDREN**

**(M.S. Thesis)**

**Ayşe Ashhan HALAT**

**GAZİ UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**March, 2017**

**ABSTRACT**

The aim of this empirical study is to analyze the effectiveness of dialogic reading technique on the 5 to 6 years old preschool children's sharing, cooperation and responsibility value behaviors by using subject related story books. The study group was established via random selection method from the kindergarten classrooms within the public primary schools in the 2015-2016 academic years. Total of 40 children, 20 children as an experimental group and 20 children as a control group, in the age of 5 to 6 years old participated in the research from Kozakli, Nevsehir. Six picture books were read to the children in the experimental group by using the dialogical reading technique during 6 weeks in order to teach the values called sharing, cooperation and responsibility. On the other hand, the children in the control group continued their regular everyday preschool program. The parents and teachers of the children were included in the study in order to obtain more reliable data and the comparison opportunity. Related scales were applied to the teachers and parents before and after the dialogic book reading implementations in order for them to evaluate the changes in their children's behaviors. In this way, the better evaluation of the effects of this practice was aimed. In the study, "The preschool values scale and the parent and teacher-student form" scale was used. Pre-test and post test applications were carried out and the obtained data was evaluated by using the program of statistical package for the social sciences (SPSS). According to the results of the study, even though generally there were no statistically meaningful differences found based on the parents' and teachers' evaluations, there were statistically meaningful differences found related to all three

“sharing, cooperation and responsibility” value behaviors based on the findings according to preschool values scale student form findings between the pre-test and post-test scores.

Key Words : value, dialogic book reading, sharing, cooperation, responsibility.  
Page Number : 94  
Supervisor : Yrd. Doç. Dr. Mmin TUFAN



## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT .....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı .....	4
Araştırmanın Varsayımları.....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
Araştırmanın Önemi .....	5
Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
Okul Öncesi Eğitimin Önemi .....	8
Değer Kavramı .....	10
Değerlerin Özellikleri Nelerdir?.....	10
Değer Eğitimi .....	11
Değer Eğitimi Kapsamında Kullanılan Kavramlar .....	13

<i>İş Birliği</i> .....	14
<i>Sorumluluk</i> .....	15
<i>Paylaşmak</i> .....	16
<b>Erken Çocukluk Döneminde Hikâye Kitaplarının Önemi</b> .....	17
<b>Hikâye Kitaplarının Çocuklar Üzerindeki Etkileri</b> .....	17
<b>Etkileşimli Okuma Nedir?</b> .....	19
<b>Etkileşimli okumada kullanılan aşamalar</b> .....	20
<b>Etkileşimli Okumada Beş İleti Tipi</b> .....	21
<i>Tamamlama İletileri</i> .....	21
<i>İletileri Hatırlama</i> .....	21
<i>Açık Uçlu İletiler</i> .....	22
<i>5N+1K (Ne? Nerede? Ne Zaman?, Nasıl?, Niçin? Kim?) İletileri</i> .....	22
<i>Mesafe İletileri</i> .....	22
<b>Etkileşimli Okumanın Çocukların Kelime Gelişimi ve Okuma-Yazma Becerilerine Etkisi</b> .....	23
<b>Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar</b> .....	24
<b>Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar</b> .....	29
<b>BÖLÜM III</b> .....	33
<b>YÖNTEM</b> .....	33
<b>Araştırmanın Modeli</b> .....	33
<b>Çalışma Grubu</b> .....	34
<b>Veri Toplama Araçları</b> .....	34
<b>Kişisel Bilgi Formu</b> .....	35
<b>Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile, Öğretmen ve Çocuk Formu</b> .....	35
<b>Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen ve Aile Formlarının Geçerlik Analizleri</b> .....	36
<b>Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen, Aile ve Çocuk Formlarının Güvenirlik Analizleri</b> .....	40
<b>Verilerin Toplanması</b> .....	41
<b>Etkileşimli Kitap Okuma Uygulama Süreci</b> .....	43
<b>Verilerin Analizi</b> .....	43
<b>BÖLÜM IV</b> .....	45
<b>BULGULAR</b> .....	45
<b>Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Bulgular</b> .....	45
<b>Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular</b> .....	45

Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Bulgular .....	46
Paylaşma Değerine İlişkin Bulgular .....	46
Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular .....	47
İş Birliği Değerine İlişkin Bulgular .....	49
Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Formuna İlişkin Bulgular .....	50
Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular .....	51
İş Birliği Değerine İlişkin Bulgular .....	52
Paylaşma Değerine İlişkin Bulgular .....	53
Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formuna İlişkin Bulgular .....	55
Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular .....	55
Paylaşma Değerine İlişkin Bulgular .....	58
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>60</b>
<b>TARTIŞMA VE YORUM .....</b>	<b>60</b>
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>68</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>68</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>71</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>83</b>
Ek 1. İzin Belgesi .....	84
Ek 2. Aile İzin Formu.....	85
Ek 3. Okul Öncesi Çocuk Formu Kodlama Cetveli .....	86
Ek 4. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu .....	88
Ek 5. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Formu .....	88
EK 6. Sınıf İçi Uygulamalardan Görüntüler .....	89
Ek 7. Aile Demografik Bilgi Formu .....	93
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>94</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Deseni .....	34
Tablo 2. Çocukların ve Ebeveynlerin Sosyo- Demografik Özellikleri .....	35
Tablo 3. Okulöncesi Değerler Ölçeği Öğretmen ve Aile Formuna İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Testi Değeri.....	37
Tablo 4. Okulöncesi Değerler Ölçeği Öğreten ve Aile formu madde ve faktör yükleri.....	38
Tablo 5. Okulöncesi Değerler Ölçeği Öğretmen ve Aile Formu toplam varyansı açıklama Sonuçları .....	39
Tablo 6. Okulöncesi Değerler Ölçeği Öğretmen ve Aile Formu güvenilirlik sonuçları .....	40
Tablo 7. Cinsiyete İlişkin Frekans Analizi Sonuçları .....	45
Tablo 8. Paylaşma Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları.....	46
Tablo 9. Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların Paylaşma Değeri Üzerindeki Etkisi .....	47
Tablo 10. Sorumluluk Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları .....	47
Tablo 11. Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların Sorumluluk Değeri Üzerindeki Etkisi .....	48
Tablo 12. Ön test ve Son Testin Gruplar Arasındaki Fark Üzerindeki Etkisi .....	49
Tablo 13. İş Birliği Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları.....	49
Tablo 14. Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların İş Birliği Değeri Üzerindeki Etkisi .....	50
Tablo 15. Sorumluluk Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları.....	51
Tablo 16. Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların Sorumluluk Değeri Üzerindeki Etkisi .....	52
Tablo 17. İş Birliği Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları.....	52
Tablo 18. Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların İş Birliği Değeri Üzerindeki Etkisi .....	53
Tablo 19. Paylaşma Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları.....	53

Tablo 20. <i>Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların Paylaşma Değeri Üzerindeki Etkisi</i> .....	54
Tablo 21. <i>Sorumluluk Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları</i> .....	55
Tablo 22. <i>Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların Sorumluluk Değeri Üzerindeki Etkisi</i> .....	56
Tablo 23. <i>İş Birliği Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları</i> .....	56
Tablo 24. <i>Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların İş Birliği Değeri Üzerindeki Etkisi</i> .....	57
Tablo 25. <i>Paylaşma Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları</i> .....	58
Tablo 26. <i>Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların Paylaşma Değeri Üzerindeki Etkisi</i> .....	59



## ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Paylaşma değerine ait deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları .....	46
<i>Şekil 2.</i> Sorumluluk değerine ait deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları .....	48
<i>Şekil 3.</i> İş birliği değerine ait deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları .....	49
<i>Şekil 4.</i> Sorumluluk değerine ait deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları .....	51
<i>Şekil 5.</i> İş birliği değerine ait deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları .....	52
<i>Şekil 6.</i> Paylaşma değerine ait deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları .....	54
<i>Şekil 7.</i> Sorumluluk değerine ait deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları .....	55
<i>Şekil 8.</i> İş birliği değerine ait deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları .....	57
<i>Şekil 9.</i> Paylaşma değerine ait deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları .....	58

## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Bkz	Bakınız
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Örn	Örneğin
TDK	Türk Dil Kurumu
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
Vb	Ve benzeri / ve benzerleri
WWC	What Works Clearinghouse

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### **Problem Durumu**

Çocuklar için en önemli öğrenme becerileri okul öncesi dönemde gerçekleşmektedir (Öncü, 2010; Ömeroğlu, 2007; Çankırlı, 2008). İnsanların doğumlarıyla birlikte gelişimleri başlar, aşamalı şekilde fiziksel olarak; emekleme, yürüme, koşma, bilişsel olarak; akıl yürütme, sentez yapma ve daha birçok beceriyi 0-6 yaş aralığında kazanmaktadırlar (Şahin, 2014). Dolayısıyla bu dönem, zihnin uyarıcılara açık ve öğrenmenin temeli olarak adlandırılan “kritik dönem” olarak belirtilmiştir ve bu dönemdeki çocukların kuvvetli alıcılarını harekete geçirmek için birçok öğretim yöntemi ve yardımcı materyaller kullanılmıştır (Beken, 2009; Uyanık & Kandır, 2010; Schweinhart, 1993). Bu materyallerden biri olan hikâye kitapları, çocukların zevk alabileceği, eğlenirken öğreneceği görsel öğeler ile dilsel metinlerin birleşerek çocukların hayal dünyasının kapılarını aralamasına yardımcı olan, çocuklar için önemli bir materyal olarak tanımlanır (Şahin, 2014). Buna göre çocuklara okunan her bir hikâye kitabı onları, bilinmeyen, içinde çeşitli kavramların olduğu, gizemli bir dünyaya götürdüğü ve yeni öğrenmelerle bu dünyayı çocukların keşfederek gerçekleştirmesine yardım ettiği söylenebilir (Gökçe, 2008). Çocuğa iyi bir eğitim verilebilmesi çocuğun kitapla iyi ilişki kurmasıyla gerçekleşir; masal ve hikâye kitapları eğitim için sağlam bir temel oluşturmaktadır (Fırat, Güleç ve Şahin, 2013). Çocukları hikâye kitapları ile buluşturan ebeveynleri veya eğitimcilerdir (Arabacı ve Aksoy, 2005). Çocuğa sık sık resimli hikaye kitabı okumak önemlidir, Ancak nasıl okunduğu, ne sıklıkla okunduğu, ayrıca önem taşımaktadır (Siegler vd., 2010).

What Works Clearinghouse tarafından yapılmış olan WWC Araştırma Raporunda (1992), Etkileşimli kitap okuma; küçük çocukların dil ve okuma becerilerini geliştirmek için dizayn edilen, etkileşimli paylaşılan, okuma etkinliğinde, yetişkin ve çocuk rollerinin

değişmesi sonucu çocuk, aktif dinleyici ve soru soran olarak görev yapan, yetişkinin yardımı ile hikâyeyi anlatan görevi üstlendiği bir teknik olarak tanımlanır.

Siegler vd. (2010)'ne göre, etkileşimli okumada; yetişkin, çocuk için soru soran, dinleyici ve seyirci görevi taşımaktadır. Kimse piyano çalmayı başkasını izleyerek öğrenmemiştir, öğrenme, bireyin etkin katılımı ile gerçekleşir. Etkileşimli okumada çocuk ve yetişkin arasında birbirini izleyen aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar Teşvik etme (Prompt), Değerlendirme (Evaluate), Genişletme (Expand), Tekrar etme (Repeat) gibi geri dönütlerle kitabı okumalarını sağlayarak öğrenmelerini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Whitehurst, 1992).

Yukarıda da adı geçen ve alanda yapılmış birçok araştırmada (WWC, 1992; Siegler vd. 2010) görülebileceği gibi hikâye kitaplarındaki resimler incelendiğinde, içeriklerinde birçok ayrıntı olduğu görülebilir. Her bir ayrıntı yeni öğrenmeleri getirir; hikâye kitaplarını, çocuk ile yetişkin beraber incelerse soru-cevap, genişletme, tekrar etme, değerlendirme, teşvik etme gibi yöntemlerle çocuğun kendi çıkarımlarından yola çıkarak öğrenmesi gerçekleştirilir (Brannon & Dauksas, 2012; WWC, 2010). Geleneksel kitap okuma tekniğinde hikâye kitaplarının her bir sayfasına çok kısa süreler ayrılırken “Etkileşimli Kitap Okuma” için bu süre dakikalar olabilir; geleneksel kitap okuma tekniğinde, hikâyede yer alan karakterlere uyarlanan ses tonu ve birkaç saniyede gösterilen resimlerle çocukların kitaplarla birlikte geçirdiği vakit bu orantıda belirlenmektedir (Maul & Ambler, 2014).

Geleneksel kitap okuma tekniği çocuklara pek çok beceriyi kazandırabilir; ses yapısı, yazı ve anlam, hikâyeler ve dilin yapısı, devam ettirilen dikkat, öğrenmenin zevki ve daha birçok kavramların öğretimi gerçekleştirmektedir (Siegler vd., 2010). Ancak Etkileşimli kitap okuma tekniği ile çocuklar kitaplarla geçirdikleri uzun vakitler sonrasında yukarıdaki becerilerle birlikte sözel dil becerileri, ses bilim gelişimi, okuma-yazma becerileri, kelime bilgisi gelişimi vb. birçok beceriyi kazanmaktadır (Maul & Ambler 2014).

Hikâye kitapları ile Etkileşimli kitap okuma tekniği kullanılarak öğretilebilecek çok sayıda kavram bulunur ve bu teknik erken okuryazarlık ve dil gelişimi alanlarında da etkili bir biçimde kullanılmaktadır (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015). Bu anlamda etkileşimli kitap okuma tekniğinin değerlerin öğretiminde de etkili bir şekilde kullanılabilir (Mağden & Uzmen, 2002). Bilim ve teknolojideki ilerlemeler, toplumsal değişim ile birlikte birçok toplumsal problemlerle karşı karşıya

kalması (Dereli- İman, 2013) bireyleri değer kavramlarından gitgide uzaklaştırmaktadır. Bu durum değer kavramlarının önemini artırdığı düşünülmektedir.

Erkuş (2012)'a göre, "Değerler toplumu ayakta tutan dinamiklerdir. Kendini diğer toplumlardan farklılaştıran değerlerini ya da değerler sistemini yitirmeye başlamış bir toplum, en güçlü sosyal kontrol aracını da yitirmeye başlamış demektir" (s. 18). "Erken çocukluk, değerlere ilişkin bilgilerin gerçekleştiği ilk dönemdir" (Neslitürk, 2013, s. 2).

Dolayısıyla bazı değerler topluma, insana ve zamana göre farklılık gösterirken, evrensel olan paylaşmak, iş birliği, sorumluluk gibi değerler de bulunmaktadır (Aydın, 2010; Gül, 2013). Bu değerleri bireyin kavrayıp yaşantısına aktarabilmesi için erken çocukluk döneminde kazanması gerekmektedir (İnci, 2009; Neslitürk, 2013). Çocuğun gelişiminde hikâye kitaplarının oynadığı rolü değerler eğitimi de aynı oranda paylaştığı söylemek mümkündür. Resimli hikâye kitaplarıyla öğrendikleri değerler çocukların kendilerine güvenmelerini sağlar (Dağlıoğlu & Dirican, 2014). Ayrıca çocukların kendi kararlarını kendilerinin vermeleri onları bireyleştirerek arkadaşlarına yardım etme ve kendine ait eşyaları onlarla paylaşma hazzını yaşaması mümkündür. Çocukların kitaplarla daha fazla vakit geçirmelerini sağlamak, onların gelişimine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Güneş, 2003).

Fixler (2000) tarafından gerçekleştirilen "Yardımsever ve paylaşım ortamında Anaokulu çocuklarındaki değerlerin öğretilmesi" isimli tez çalışmasında paylaşmak, sorumluluk, saygı merkezli değerler eğitimi programının etkisi incelenmiştir. Verilen eğitimin sonucunda gelişme kaydedildiği ifade edilmiştir. Ayrıca Tepecik (2008) tarafından gerçekleştirilen "Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri" konulu araştırmada; sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; Okulda verilen sorumluluk değeri eğitiminin öğretmenler tarafından önemli görüldüğü saptanmıştır. Ogelman ve Sarıkaya (2015)'nın, "Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri; Denizli ili" isimli araştırmasında öğretmenler, çocuklara kazandırılması gereken ilk üç değer sıralamasında, sorumluluk, paylaşma, işbirliğini değerleri yer almaktadır. Öğretmenler, bu değerlerin kazandırılmasının gerekliliğini; bu değerlerin diğer değerler için temel oluşturacağını ve diğer değerleri de içinde barındırması, çocukların gelişimlerini desteklemesi, çocukların sonraki yaşamlarını kolaylaştırması ve sınıf-toplum düzeni için gerekli olduğu ile açıklamışlardır.

Balcı ve Yelken (2010)'in araştırmasında öğretmenlerin değer eğitiminin topluma yönelik katkılarında ise ağırlıklı olarak toplumsal bütünleşme, dayanışma, uyum ve insanlar arası ilişkilerin güçlendirilmesi gibi konular üzerinde durdukları görülmektedir. Araştırmanın bulgularında; öğretmenlerin, okul öncesi eğitimde öncelikli olarak saygı, sevgi ve paylaşım değerlerinin çocuklara verilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Erken çocukluk döneminde “empati”, “sorumluluk”, “paylaşmak”, “iş birliği”, “saygı”, “dürüstlük”, “yardımseverlik”, “dostluk”, “sevgi” gibi birçok kavramlar çocuklar için soyut kavramlardır. Dolayısıyla bu kavramları somutlaştırarak çocuklara öğretimi sağlanmalıdır. Etkileşimli kitap okuma tekniğinin; kitapta yer alan her bir kavramın anlamı çocukla birlikte irdelendiği ve kavramın anlamını yetişkin rehberliğinde çocuğun kendisi ulaştığı için değer kazanımında kullanılması etkili olacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu deneysel çalışmanın amacı konu başlıkları ile ilgili hikaye kitapları kullanılarak etkileşimli kitap okuma tekniğinin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının paylaşmak, iş birliği ve sorumluluk değer davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Deney grubundaki çocukların paylaşma davranışlarını konu alan resimli hikâye kitaplarının etkileşimli okuma tekniğini kullanarak okunması çocukların davranışları üzerinde öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yaratmakta mıdır?
2. Deney grubundaki çocukların sorumluluk davranışlarını konu alan resimli hikâye kitaplarının Etkileşimli okuma tekniğini kullanarak okunması çocukların davranışları üzerinde öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yaratmakta mıdır?
3. Deney grubundaki çocukların iş birliği davranışlarını konu alan resimli hikâye kitaplarının Etkileşimli okuma tekniğini kullanarak okunması çocukların davranışları üzerinde öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yaratmakta mıdır?
4. Etkileşimli hikâye okuma tekniğinin uygulandığı deney grubundaki çocuklar, bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocuklarla karşılaştırıldığında ilgili 3

değer “paylaşmak, sorumluluk, iş birliği” son test puanlarında anlamlı düzeyde fark yaratmakta mıdır?

### **Araştırmanın Varsayımları**

1. Araştırma verilerini toplarken, deney grubunu oluşturan çocuklar için, ailelerin ve öğretmenlerin ölçme aracındaki sorulara içtenlikle yanıt verdikleri,
2. Belirlenen yöntemlerin araştırma için uygun yöntemler olduğu varsayılmaktadır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. Nevşehir ili, Kozaklı ilçesi, 5-6 yaş anasınıfı çocukları, ebeveynleri ve öğretmenlerinden elde edilen veriler ile,
2. Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan “Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk, Öğretmen ve Aile Formu” ile,
3. Araştırmada ele alınan sorumluluk, iş birliği ve paylaşma değerleri ile,
4. Bu araştırma 3 değer “paylaşmak, iş birliği, sorumluluk” 6 kitap ve 18 okuma ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Önemi**

Çocuklar fiziksel, sosyal iletişimlerin yaşandığı bir dünyada doğarlar, ilk iletişimde buldukları varlıklar ebeveynleridir, daha sonra bu sayı yaşantı ile paralel olarak artış gösterir, davranışlar iletişimi sağlayan en önemli unsurlardır; değerlerin, davranışı yönlendiren standartlar ve ölçütler olması nedeniyle çocuklar, değerlerin somutlaştığı davranışlarla sürekli etkileşim halindedir (İnci, 2009). Toplumları oluşturan bireylerin bir araya gelmelerini ve bir arada kalmalarını sağlayan çok sayıda değer bulunmaktadır (Alpöge, 2011; What Works Clearinghouse, 2014). Bireylerin birbirleri ile olumlu sosyal iletişime geçmesi, birbirleri ile ilişkilerini olumlu olarak devam ettirmesi önem taşımaktadır (Mağden & Uzmen, 2002). Değerler ile ilgili bilgilerin oluştuğu ilk dönem erken çocukluk dönemidir (Neslitürk, 2013). Okul öncesi dönem çocuklarının birbirleriyle olan sosyal deneyimleri onların ileriki yıllardaki sosyal-duygusal ilişkilerini etkilemektedir (Erkuş, 2012). Bu ilişkilerin sağlam temeller üzerine atılabilmesi çocuklara kazandırılması

gereken değerlerle sağlandığı düşünülmektedir. Paylaşmak, iş birliği, sorumluluk gibi değerlerin gelişimin en önemli döneminde erken çocukluk döneminde verilmesi gereklidir; böylelikle birey, akranları ile sağlıklı ilişkiler kurabilir (Erkuş, 2012; Dereli-İman, 2014; Yuvacı, Şafak ve Şirin, 2013). Başlangıçta geleneksel yollarla çocuğa verilmesi düşünülen değer kazanımı, son yüzyılda formal süreçlere taşınmış ve bireyin değer ediniminde etkili olabileceği düşünülen birçok yöntem, teknik ve yaklaşım ortaya atılmıştır (Demirtaş, 2009). Çocuğun kazanımını sağlayan bu tekniklerle birlikte değerlerin gelişimi birçok kaynaktan beslenir, çocuklara iyi davranışları kazandırırken fazla deneyim yaşamamasına olanak sağlayan ortamlar oluşturulmalıdır (Neslitürk, 2013). Ayrıca birçok materyaller ile desteklenmelidir. Okul öncesi eğitimin önemli parçalarından biri olan hikâye kitabı bu materyaller içerisinde yer almaktadır. Kitaplar okul öncesi dönemden itibaren, renk, çizgi ve dil anlatım zenginliğinden faydalanarak, çocukların estetik duygusunu geliştiren; onlara anadilin anlatım güzelliğini hissettiren, yaşam ve insan arasındaki bağlardan kesitler sunan araçlardır (Gündüz, 2007). Görsel uyaranlarla çocukları kendilerine çeken, çocukları algısal olarak tanıştırdıkları bu görsel şölen onların kavramları geliştirmesine katkı sağlaması düşünülmektedir (Kutlu, 2011). Kitapların görsel dünyasını etkileşimli okuma metodu ile birleştirerek kavramların daha kalıcı, anlamlı, açıklayıcı öğrenimini sağlamak mümkündür (Parish-Morris, Mahajan, Hirsh-Pasek, Golinkoff & Collins, 2013). Resimli kitap okurken çocukların kelimelere maruz kalmasını en üst düzeye çıkarabilmek ve günlük yaşamda kullanılan kelimelerin üstünde kavramların kazanımı Etkileşimli Kitap Okuma tekniği ile mümkündür (Vally, 2012). Etkileşimli Okuma, geleneksel ebeveyn-çocuk hikaye kitabı okuma faaliyetini daha yüksek etkileşimli bir faaliyet haline getirmektedir; Ebeveyn, geleneksel hikaye kitabından sadece sayfaları okur ve kitaptaki resimlerdeki ayrıntılara çok fazla değinmez, fakat etkileşimli okumanın amacı, ebeveyn ve çocuk arasındaki diyalogun iyileştirilmesi ve çocuğun hikayeyi anlatabilmesinin sağlanmasıdır. Geleneksel hikaye kitabı okumada, ebeveynler genellikle tüm hikayeyi okur, okuma sırasında öğelere isim verilmesi veya tanımlanması açısından çok az ebeveyn-çocuk ilişkisi olur ve ses, harf ilişkilerine çok önem verilmez, etkileşimli okuma da geçen okuma sürecinin büyük bir kısmı ebeveyn ve çocuk etkileşimi ile sürdürülmektedir (Dixon-Krouss, Januszka & Chae). Bu süreç boyunca yetişkin kitap okurken hikayenin sonucuna dair çocuğa birçok tahminde bulundurması çocukların tahmin etme yeteneklerinde artış göstermektedir (Walon, Delano & Hanlne, 2013). Etkileşimli okuma tekniği ile ebeveyn çocuk ilişkisi sonucu soyut olan değer kavramları verilmeye çalışılarak sonucun etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır.



Ülkemizde henüz bu yöntemin fazla yaygın olmamasından dolayı bu teknik kullanılarak değer eğitimi gerçekleştirilmemiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında ve birçok özel eğitim merkezlerinde geleneksel kitap okuma tekniği uygulanmaktadır. Bu araştırma; yurt dışında yoğun kullanımı olan bu tekniğin farkını ortaya koymaya çalışacaktır. Araştırma okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılması hedeflenen değerleri “paylaşmak, iş birliği, sorumluluk” içeren hikâye kitaplarının, etkileşimli okuma tekniği kullanılarak çocukların değer davranışlarını ne ölçüde etkilediğini ortaya koymaya çalışması bakımından önemlidir. Alanda yapılan birçok araştırmada (Bkz. Fixler, 2000; Tepecik, 2008; Ogelman ve Sarıkaya, 2015; Balcı ve Yelken, 2010) “paylaşmak”, “iş birliği” ve “sorumluluk” değerlerinin çocuklara kazandırılması düşünülen en önemli değerler arasında yer almasından dolayı bu araştırmada anaokulu çocuklarına bu üç değer kazandırılmaya çalışılmasına karar verilmiştir.

## **Tanımlar**

*Değer:* Duyuşsal alanın kendi kendini kontrol becerisini içeren, belirlenmiş amaçlara doğru yol gösterici planlanmış hareketleri, tepkileri ve iradeye bağlı hareketleri yönlendiren özelliklerdir (Selek, 2014, s. 18).

*Etkileşimli okuma:* Küçük çocukların dil ve becerilerini geliştirmek için dizayn edilen, etkileşimli paylaşılan, okuma etkinliğinde, yetişkin ve çocuk rolleri değişir ki çocuk, aktif dinleyici ve soru soran olarak görev yapan, yetişkinin yardımı ile hikaye anlatan, görevi üstlendiği bir teknik olarak tanımlanır (Siegler vd., 2010).

*Sorumluluk:* Lickona (1992)’a göre, sorumluluğu, saygının genişlemiş şekli olarak tanımlamış, kişinin diğer insanlara saygı gösterdiğinde onlara değer verdiğini, değer vermenin ise onların iyiliği için sorumluluk hissetmeyi gerektirdiğini belirtmiştir (Lickona’dan aktaran Balat, 2013, s. 44).

*İş birliği:* Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı (Türk Dil Kurumu [TDK], 1998, s. 1115).

*Paylaşmak:* Aralarında bölüşmek, pay etmek, üleşmek anlamına gelmektedir (TDK, 1998, s. 1781).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul öncesi eğitimin önemi nedir, değer nedir, değerlerin özellikleri nelerdir, değer eğitimi nedir, değer eğitimi kapsamında kullanılan kavramlar nelerdir, erken çocukluk döneminde hikâye kitaplarının önemi nedir, hikâye kitaplarının çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir, Etkileşimli kitap okuma tekniği nedir ve Etkileşimli okuma tekniğinin aşamaları ile ilgili kaynak taramasıyla elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

#### **Okul Öncesi Eğitimin Önemi**

Bebekler dünyaya geldiği andan itibaren çevrelerini keşfederler. Yaşamın ilk yıllarında nesnelere dokunarak ve tadına bakarak tanımlarken zamanla sürekli soru sormaya, karşılaştıkları olayların nedenleri ve sonuçları arasında bağlantı kurmaya çalışmaktadırlar. Dolayısıyla bebeklik ve ilk çocukluk dönemleri, hızlı bir gelişim ve verimli bir öğrenme dönemi olarak da belirtilebilir (Gündüz, 2007).

Montessori (1975)'ye göre, “Çocukların içinde onları faaliyete iten bir güdü vardır. Çocuklar duyarlılık dönemleri sayesinde büyük bir tutku ve coşkuyla dış dünya ile temasa geçerler. Çocukların hızlı öğrenmesinde bu dönemin büyük bir etkisi vardır. Dolayısıyla bu dönemdeki çocuğun yaşamı oldukça aktif ve coşkuludur” (Montessori'den aktaran Durakoğlu, 2011, s.141). Çocukları toplumla temasa geçiren bu güdünün; onları içinde bulunduğu dünyayı tanıyabilmesi, tanıdığı dünyaya uyum sağlayabilmesi ve yaşadığı çevrenin kurallarına uyum sağlaması gibi sosyal becerileri öğrenmesinde önemi büyüktür. Sosyal becerisi gelişen çocuğun aynı zamanda duygusal becerisi de gelişir; bu gelişmelerle birlikte çevresiyle etkileşime girerek dil becerisini de geliştirir; bu nedenle okul öncesinde gelişimi daima birbiri ile ilişkili olarak değerlendirmek mümkündür (Oktay, 2000). Böylelikle çocukların tüm yaşamına bakıldığında 0-6 yaş; kişiliğin oluşumu, gelişimi, temel bilgi ve becerilerin öğreniminde en duyarlı ve algıların açık olması nedeniyle

yaşamın en önemli ve kritik dönemi olarak tanımlanır (Fırat, 2012). Bu dönemin kritik olması çocuğa verilecek eğitimin kalitesini de bu orantıda artırmaktadır. Okul öncesi eğitimi gelecekteki okul yaşamının alt yapısını oluşturmak amacıyla tüm bireylerin yaşamında önemli bir yere sahiptir; bireyin tüm gelişim alanlarının desteklendiği, onları ilkokula hazırlayan, ailenin aktif katılımı ile yürütülen bir süreçtir (Tufan & Yıldırım, 2013). Okul öncesi eğitim ile birlikte, çocuğun benlik kavramı, kendine güvenli bağımsız bir karakter kazanmasına yardımcı olur; çocuklar fen, matematik ve bilimsel kavramlar dahil birçok kavramı erken çocukluk döneminde kazanmaya başlamaktadır (Çetin, Yavuz, Tokgöz ve Güven, 2012). Çocuğun kavram kazanımı diğer gelişim alanları ile birlikte sosyal-duygusal gelişim alanı yönünden de oldukça önemli bir süreci kapsamaktadır.

Çocukların yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmesi için olumlu sosyal-duygusal davranışlara sahip olması gerekir; çocukların sosyal-duygusal davranışlarının desteklenmesi, diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmeyi, iş birliği içerisinde çalışabilmeyi, başkalarının haklarına saygı duyabilmeyi, kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilmeyi ve ihtiyacı olduğunda başkalarından yardım isteyebilmeyi sağlayacaktır (Ceylan & Ömeroğlu, 2012). Çocukların sağlıklı gelişimi ve öğrenmeleri için en uygun koşullar sağlanmalı ve onların potansiyellerini geliştirmek için eşit koşullar yaratılmalıdır (Ljubetic, Ercegovic, & Koludrovic, 2016). Dolayısıyla çocuğun gelişimini sağlayabilecek en iyi kurumlar, okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Kandır & Kurt, 2011).

Montessori (1996) çocukların benzersiz olduğuna inanmaktadır. Ona göre çocuklar, her zaman görünmeyen yetenekleri ile yetişkinlere sürpriz yaparlar; yetişkinler, çocukların bu yeteneklerini keşfedebilmesi için onlara seçim özgürlüğü vermeli ve onların ihtiyaçları olduğunda onlara rehberlik etmelidirler (Montessori'den aktaran Faryadi, 2007). Çocukların yeteneklerinin keşfedilebilmesi ve onlara gerektiğinde rehberlik yapılabilmesi için okul öncesi eğitim kurumları ihtiyacı doğmuştur (Yazar, Çelik & Kök, 2008). Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun sosyalleşmesi için gerekli fırsatı sunarken paralel olarak deneme-yanılma yoluyla keşiflerde bulunma, paylaşma, iş birliği içinde çalışma, problem çözme, kendi kendine karar verme gibi sorumluluk becerileri geliştirilmesini sağlamaktadır (Uyanık & Kandır, 2010). Çocuklar bu becerileri öğrenirken öğretmen, çocuklara rehberlik eder. Bu kurumlarda ki öğretmen, çocuğun kurduğu arkadaşlıklar ve çocuklar için kullanılan eğitim materyalleri çocuk için önemlidir (Fırat vd., 2013). Her yaş grubunun

ayrı gelişim özelliklerine sahip olduğu ve her bir çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır (Dilek, 2013).

## **Değer Kavramı**

Toplumdan topluma ve zamana göre değişiklik gösteren yaşadığımız dünyanın daha anlaşılır olabilmesi için insanların önem verdiği, teşvik edilen inançlardır. Değer kavramı birçok farklı kaynaktan farklı şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. Örneğin, TDK (1998) sözlüğünde “değer”; bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, paha, yüksek ve yararlı nitelik, üstün yararlı nitelikli olan kimse, kişinin isteyen, ihtiyaç duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey olarak tanımlanmıştır. “Değerler, genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır” (Salar, 2011, s. 21).

Selek (2014)’e göre değer; “duyuşsal alanın kendi kendini kontrol becerisini içeren, belirlenmiş amaçlara doğru yol gösterici planlanmış hareketleri, tepkileri ve iradeye bağlı hareketleri yönlendiren özelliklerdir” (s. 18).

Candan ve Ergen (2014, s. 135)’e göre değerler; sosyal hayatı düzenleyen, kişiler arası iletişimi ve etkileşimi yapılandıran daha çok duyuşsal nitelikte olgulardır.

Balat vd. (2012, s. 8)’ne göre, “Değerler bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardım severlik gibi) ilişkilidir”.

“Değer, kişisel çıkar ve özgecilik, bilgellik ve insanlık özellikle pratik öğrenme ve öğretmede antik felsefecilik olarak belirtir. Değerler, toplumun bireyden istekleri ile bireyin ihtiyaçlarının birleşimidir; değer kavramları bireylere uygun seçenekleri sunar; sadece bir veya bir kaç kişiye özel olmayıp, tüm insanlığı içerisine alan bütün bireyler arasında paylaşımı” olarak tanımlanmıştır (Higgins, 2012).

## **Değerlerin Özellikleri Nelerdir?**

Her insanın herkes için kabul edilebilir doğrulara sahip olması, doğru tutum ve davranışa yönlendiren tercihler yapması, toplumsal yaşamı daha iyiye götürdüğü söylenebilir (Keskin, 2012). Toplum bireyi daha iyiye ulaştırabilmek ve bireyin davranışlarına yön verebilmek için bazı değer yargılarını var etmiştir. Değerler, insanın hayata bakışını ve amaçlarını yansıtan, yaşamı kolaylaştıran, insanın yaşamının tüm yönlerini etkileyen, bireyin toplum içerisinde hayatını teminat altına almayı sağlayan olgulardır (Keskin & Sağlam, 2014).

“Değerler, belirli bir durum, bir diğerini tercih etme eğilimi olarak tanımlanır” (Erdoğan, 2010, s. 15). Değerlerin en önemli özelliklerinden biri, doğuştan kalıtım yoluyla bireylere aktarılmayıp sonradan sosyal çevre ile kazanılmasıdır; birey, zamanla kişiliğini, davranışlarının yönünü belirleyerek bu yargıları yaşarken kazanır (Aktepe, 2010).

Değerlerin başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

- Toplum ya da fertler tarafından benimsenen birleştirici unsurlardır.
- Toplumun manevi ve sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve fertlerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren unsurlardır.
- Sadece bilinci değil, duyu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır (Bilgi Ekonomisi, 2016).

Schwartz ve Bilsky değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır,

- Değerler fikirler ve inançlardır.
- Değerler davranış ve olayların seçimi ve değerlendirmesine rehberlik eder.
- Değerler görecelidir bireylere göre değişir.
- Değerler davranışların üstündedir.
- Değerler belirli durumlara ulaşmak için çabalardır (Schwartz, 1992, s. 4).

Demircan (2010)’a göre değerler, davranışları şekillendiren ve besleyen bir özelliğe sahiptir (s. 16). Bireyin bu değerlere sahip olması ile toplum içerisinde sosyal yerinin belirlenmesi, insanlarla etkili iletişim kurulması için alt yapı oluşturmaktadır (Yazıcı, 2006, s. 505).

İnsanlar, olaylar karşısında sergiledikleri davranışlarının haklı, iyi ve doğru olduğunu düşünmeleri için değerlere ihtiyaç duyarlar; bu durumda insanların davranışlarını değerlendirmede ve haklılıklarının temelini şekillendirmede bir ölçüt olarak değerlere sahip olmalarını gerektirmektedir (Keskin & Sağlam 2014).

## **Değer Eğitimi**

Bilim ve teknolojiadaki değişim ve gelişim insanların yaşamını olumlu yönde etkilemesine karşın bu ilerlemelerle birlikte toplumun değer kavramlarının (yardım etmek, dürüstlük,

empati, dostluk, iş birliği, paylaşma, sevgi, saygı, merhamet, sorumluluk vb...) önemini yitirmesiyle sonuçlanmıştır. Böylelikle eğitimde “değer” kavramı oluşmaktadır.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (2010) tarafından belirlenen, eğitimde yer alması uygun bulunan değerler şunlardır; yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü, misafirperverlik, vatanseverlik, doğruluk, iyilik, temizlik, çalışkanlık, dürüstlük, sevgi, saygı, duyarlı olma, adil olma ve paylaşımcı olmak (Balat vd., 2012). Pozitif ilimlerin ışığındaki modern eğitim, insanlara iyi ve doğruyu bulmaları konusunda yol göstermez (Kenan, 2009). Değerler eğitimi bireyin kendini ve çevresini tanıması, kendi ile uyum içinde olmasını sağlayan özelliklerin kazandırılması için planlı, bilinçli bir öğrenme ortamının oluşturulmasıdır (Neslitürk, 2013).

Robb (1998)’a göre, değerler eğitimi; insanların davranışlarında yatan değerleri ortaya çıkardığı, bireyin ve diğer insanların iyiliği için evde ve okulda donanımlı yetişkinlerce uygun bir şekilde desteklediği, yardım edildiğine dair süreç olarak tanımlar.

Değerler eğitimi; bir takım değerlerin aktarılması ve öğretimi hedeflenirken bireyi yapılması gereken değerlerin farkına varmasına yardım etmektir (Bacanlı & Dombaylı, 2012).

İnsan yaşamının önemli bir kısmı toplumsal değerlerden oluşur. Bir değer, belirli bir insan davranışının veya yaşam amacının, bir diğerinden daha üstün olduğu yönünde tutarlı ve derin inançtır. Değerler her toplumda ve zamanda değişime uğrar. Toplumlar, değerler doğrultusunda bazı davranışların sergilenmesini takdirle karşılar. Örneğin; sevgi, saygı, cesaret, dostluk, sadakat, dürüstlük vb... önemli toplumsal değerlerdir. Dolayısıyla bu toplumsal değerlerin bireye kazandırılması da programlı değer eğitiminin varlığı ile gerçekleştirilir (Dökmen, 2005, s. 55).

Değer eğitimi; “Eğitimin ve etiğin çok yönlü bileşimi; insanların çoğunluğu tarafından üzerinde uzlaştıkları ve paylaşılan gerçek davranış standartlarıdır” (Uysal, 2008, s. 19-20).

Türkiyede değerler eğitimine ilişkin çalışmalar konusunda 2010 yılı, önemli değişikliklerin vurgulandığı bir yıl olmuştur. 2010 yılında yapılan 18. Milli Eğitim Şura Kararlarında ve MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ilk ders genelgesinde değerler eğitimi ele alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının 17 Aralık 2010 tarihli 18. Milli Eğitim Şura kararlarından bazıları şu şekildedir:

- Değerler eğitimi projeleri hazırlanarak uygulamaya konmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, çocuklarımızın ve gençlerimizin sahip olduğu değerleri belirlemeye yönelik ülke çapında araştırma yapılmalı ve bu araştırmalar her 4 yılda bir güncellenmelidir.
- Öğretim programlarında değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.
- Değer eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda

- öğretmen, yönetici, çocuk, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Ortak değerlerin vurgulanması ve değer farklılıklarının zenginlik olduğu bilincinin kazandırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Balat vd., 2012, s. 22).

Dolayısıyla değer eğitimi ile insanı diğer canlılardan ayırt eden olanakları, insan ile ilgili tüm sosyal etkileşimlerin amaçlarına uygun bir şekilde gerçekleştirebilecekleri duruma gelmelerine yardımcı olmasıdır (Ulusoy & Dilmaç, 2000).

### **Değer Eğitimi Kapsamında Kullanılan Kavramlar**

Değer; iki durum arasında birini diğerine tercih etmek olarak tanımlanır; değerler, davranışları besleyen ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır (Karakuş, 2015). Bilim ve teknolojideki gelişmeler, bireyde değişime neden olmuş ve toplumda bazı değerlerin anlam ve önemi kaybolmuştur; bu durum değer kavramlarının ilk temellerinin atıldığı aileye destek olarak eğitim kurumlarında da verilmesi gerektiği sonucu doğmaktadır (Yazar, 2012; Gül, 2013; Başcı, 2012).

Toplumlarda bu değerler anlamını yitirmiş ise o toplum tedirgindir; toplumların güvenle yaşayabilmesi, varlığını sürdürebilmesi için yeni yetişen bireyin bu değerleri benimsemesi gerekmektedir (Alpöge, 2011). Bu değerleri benimseyebilmek için aile ve okul işbirliğine ihtiyaç bulunmaktadır (Uysal, 2008; Neslitürk, Özkal & Dal, 2015; Erkuş, 2012). Okul öncesinde değer eğitimi ile ilgili birçok araştırmalar yapıldığında çok farklı değer kavramları olduğu gibi aynı kavramlarda bulunmaktadır. Ve bu kavramların hepsi toplumun ihtiyacı sonucu doğmuştur.

Alpöge (2011)'ye göre değer;

- Dürüstlük
- Sevgi
- Saygı
- Cesaret
- İyilik
- Sorumluluk
- Adalet (Hakça Davranmak)
- Arkadaşlık
- Barışıklık

gibi kavramları içerir (s. 10).

What Works Clearinghouse (2014) raporuna göre karakter (değer);

- Saygı
- Sorumluluk
- Güvenirlik
- Adalet
- Vatandaşlık

gibi erdemleri içerir (s. 1).

Lickona (1991)'ya göre değerler; sorumluluk, saygı tolerans, dürüstlük, merhamet, hoşgörü, sağduyu, cesaret, kendini kontrol etme, yardımseverlik, doğruluk, demokratik olma olarak ifade edilmiştir (Lickona'dan aktaran Aladağ, 2009, s. 16).

Görüldüğü üzere değerler insandan insana, zamandan zamana, toplumdan topluma göre değişiklik gösterebilir; değerler de insanın davranışlarından ve çevrede meydana gelen değişikliklerden etkilenmektedir (Candan & Ergen, 2014). Bundan dolayı bazı değer kavramları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Tüm bu değer kavramları incelendiğinde bu kavramların insan davranışının sonucu olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

### ***İş Birliği***

İş birliği, ortak bir amaçta diğer bireylerle birlikte enerjilerimizi birleştirmek olarak tanımlanır (Sözkesen, 2015). Değer kavramları içerisinde toplumumuz tarafından en fazla birlik beraberlik, yardımlaşma, dayanışma kavramları ön plana çıkar; geçmişimizdeki atasözleri, deyimler incelendiğinde “birlikten kuvvet doğar”, “yalnız taştan duvar olmaz”, “bir elin nesi var iki elin sesi var” gibi sözlerle iş birliğinin öneminin vurgulandığı görülür (Yüksel & Adıgüzel, 2012).

Ortner (2008)'e göre çocuklar üç yaşında zihinsel, fiziksel, bedensel, bilişsel gelişimi ile birlikte sosyal bilincinin de yükü altında kalır; bilinçli olarak olumlu sosyal temas ve sevgiyle ilginin peşine düşer, olumsuz ortamlardan etkilenir (s. 8). Dört yaşındaki çocuk toplumsal gelişim açısından büyük aşama kaydeder artık diğer çocuklarla birlikte olmaktan da daha fazla zevk almaya başlar, beraber bir ürün ortaya koyabilirler (Oktay, 2000). Çocuklar altı yaşına geldiklerinde bu dönemde kurdukları arkadaşlıklar ile birlikte, grup



çalışmaları çocukları; düşünen, sorgulayan, özgüvenlerinin gelişimini sağlayan, iş birliği içerisinde ürün ortaya koyarak karşılıklı etkileşimler oluşturan, tartışmalar, değerlendirmeler yoluyla sosyal gelişimleri olumlu yönde etkilenen bireyler haline gelmektedir (Kandır & Kurt, 2011).

### ***Sorumluluk***

Okul öncesi eğitimle desteklenecek değerler arasında; saygı, mutluluk, sorumluluk, iş birliği, sabır ve dürüstlük yer almaktadır (Balat & Beceren, 2010). Bu değerler arasında yer alan sorumluluk davranışını Türk Dil Kurumu; kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyet olarak tanımlamaktadır (TDK, 2016). Karagöz (2013)'e göre kişinin kendisine ve diğer bireylere karşı yerine getirmesi gereken yükümlülük olarak da tanımlamaktadır (s. 68).

Başaran (1974) sorumluluğu; üzerine alınan bir işi veya ödevi ne olursa olsun sonuna kadar yerine getirme ve zamanı geldiğinde hesabını verme olarak tanımlamaktadır. Bu duygu bireyde toplumsal çevrenin gerçekleri ile ideal kurallar denilen us (akıl) arasındaki karşılıklı ilişkinin sonucudur (Başaran'dan aktaran Sezer & Çoban, 2016, s. 26).

Sorumluluk, erken çocukluk dönemlerinde başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun görevler vermekle başlar. İki buçuk yaşından başlayarak döke saça da olsa çocuğun çorbasını kendi başına içmesine fırsat vermek, oyuncaklarını toplamasını beklemek, kendi odasında kendi yatağında yatmasına ortam hazırlamak, yaşına ve cinsiyetine göre sofraya hazırlığı veya araba temizliği gibi konularda onun yardımını beklemek, "sorumluluk" konusunda çocuğu cesaretlendirici ve destekleyici bir ortam sağlar (Yavuzer, 2010, s. 107).

Böylelikle bu değeri erken yaşta kavrayan çocuklar kendilerine güvenirlere, problemleri çözebilirler, olumlu sosyal davranışlar gösterirler (Dereli-İman, 2013). Bu sebeple, bu değerlerin erken çocukluk döneminden itibaren çocuğa kazandırılması gerekir. Sorumluluğun, bireylere kazandırılmak istenen değerler arasında her geçen gün önemi daha da artmaktadır; bireyleri kendileri ile ilgili konularda sorumluluk almaya teşvik etmek onların kişisel gelişimlerini oluşturmaları için ön koşul olmuştur (Ay & Dal, 2014).

Çocuklar bu değerlerin öğrenimi ile birlikte bir takım olumlu özellikler kazanırlar. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Değerin farkında olma,
- Kendi kararlarını verebilme,
- Kendine güvenme,
- Yaptığı davranışın sonuçlarına katlanabilme,

- Yaptığı işi sonuna kadar devam ettirebilme,
- Kurallara uyma,
- Farklılıklara hoşgörü ile bakabilme,
- Paylaşmayı bilme,
- Yüksek benlik saygısına sahip, doyumlu ve kendini gerçekleştirmiş birey olabilme (Karagöz, 2013, s. 68).

### ***Paylaşmak***

Birey, değerlerle ilgili bilgileri yaşamı boyunca öğrenir; ancak değerlerle ilgili ilk bilgileri erken çocukluk döneminde kazanmaya başlar (Ogelman & Sarıkaya, 2015). Bundan dolayı çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun erken çocukluk döneminden ilk yetişkinlik çağlarına kadar olan uygulanabilir değerler eğitim programları hazırlanmalı ve uygulanmalıdır; yardımlaşma, paylaşma, iş birliği, sorumluluk, empati gibi değer davranışlarını çocuğa kazandırarak çocuğun kendine güvenli, çevresine duyarlı, yaratıcı düşünce sahibi birey olmasına yardımcı olacaktır (Balat & Beceren 2010). Değerler bir “davranış bütünü” olarak algılanmaktadır; eğitimcilerin değer eğitiminin toplumu birleştirme, bütünleştirme, bireyler arasında uyum ve ilişkilerin güçlendirilmesi gibi katkıları üzerinde durdukları görülmektedir (Balcı & Yelken, 2010).

Eisenberg ve Mussen (1997) paylaşma, yardım etme, iş birliği gibi davranışları, “başka bir insanın ya da bir grup insanın yararına olabilecek, kişinin baskı altında olmadan ve kendi isteğiyle sergilediği davranışlar” olarak tanımlamıştır (Eisenberg & Mussen’den aktaran Mağden & Uzmen, 2002, s. 196).

Sözkesen (2015) paylaşmayı, bizim sahip olduğumuz özelliklerin, nesnelerin bir kısmını başkasına vermek olarak tanımlamaktadır (s. 15).

Bryant ve Budd (1984) paylaşımın, küçük çocuklar için önemli bir sosyal davranış olduğunu düşünmektedir ve onlara göre çocukların akranları ile olumlu sosyal paylaşımları interaktif oyun ile ayrılmaz. Dolayısıyla çocukların bu davranışı gerçekleştirebilmeleri için öğrenmeleri gerekmektedir. Paylaşmak, doğuştan kazanılmış bir davranış değildir ve çocuklar zamanla bu değeri kazanırlar; 4 yaşındaki benmerkezci davranışlarda bulunan çocuk 5-6 yaşlarında çevresiyle sosyalleşmesi sonucu paylaşmayı öğrenir (Sözkesen, 2015, s. 14). Bu yaş aralığının verdiği ilgi ve merak içgüdüsünden yola çıkarak eğitim ortamını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenleyerek ve eğitim materyalleri temin ederek bu

değerlerin kazandırılması sağlanabilir. Bu eğitim materyalleri arasında hikâye kitaplarının önemi büyüktür.

### **Erken Çocukluk Döneminde Hikâye Kitaplarının Önemi**

Erken çocukluk yıllarında bireyler dünyayı tanımlamaya çalışırken fiziksel temas kurarak, dokunarak, koklayarak, tadarak çevreyi algılamaya çalışırlar; çocukların dünyayı keşfe çıktıklarında beş duyu organlarını aktif kullanmalarından dolayı somut ve görsel olarak zengin olan hikâye kitapları bu dönem çocuklarının dikkatini çekmede ve birçok kavram öğretiminin de vazgeçilmez, yol gösterici olurlar (Dağlıoğlu & Dirican 2014). Dolayısıyla hikâye kitapları çocuklar için önemli bir materyaldir. Ayrıca bu dönem çocuklarının hayal dünyaları oldukça geniştir; hayal aleminde yaşar, gördükleri, etkilendikleri karakterleri taklit ederler (Gök, 2009).

Gündüz (2007)'e göre, “Çocuğun karşılaştığı çocuk kitapları onun hayal dünyasının sınırlarını zorlayabileceği gibi, kitaptaki anlatımlarda dilin gerektirdiği kuralları kavramasına ve kullanmasına fırsat vermektedir” (s. 12). Hikâyede geçen bir davranışı çocuğun taklit etmesi ve çevresinden olumlu bir dönüt ile pekiştirilmesi, çocuğun bu davranışı tekrar etmesi ile sonuçlanacağı düşünülmektedir. Kitaplardaki olay örgüsü çocukların empati kurmalarına yardımcı olur ve paylaşma davranışı, yardım etme, sorumluluk, çocuğun kendisini tanıması ve başkalarının davranışını anlamasına da fırsat tanır (Gündüz, 2007). Dolayısıyla değerler eğitiminde kitaplar önemli eğitim materyalleridir. Ancak bu kitapların okuma yöntemleri nitelikleri kadar önem taşımaktadır (Whitehurst, 1992). Kitapların çocukları cezbeden tüm bu özellikleri, çocukların gelişim özelliklerine uygun okuma tekniği ile birleştirilirse, verilmesi istenilen kavramlar daha kalıcı ve eğlenceli bir şekilde gerçekleşecektir.

### **Hikâye Kitaplarının Çocuklar Üzerindeki Etkileri**

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri de öğrenmedir. Birçok araştırmacı öğrenmenin çevre ile etkileşimi sonucu oluştuğunu belirtmektedir (Usta, 2008).

Üstün (2013)'e göre küçük yaşta öğrenmenin önemine değinerek, öğrenmeyi yenilenme olarak ifade etmiştir. Bundan dolayı eğitimciler ve eğitim kurumları bireyde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için çeşitli eğitim araç gereçleri ve materyalleri kullanırlar.

Bu eğitim materyalleri arasında özellikle erken çocukluk döneminde hikâye kitaplarının yeri ve önemi büyüktür (Aygün, 2014; Temizyürek, 2003; Üzel, 2007). Çünkü eğitimciler çocuğa öğretilmesi gereken pek çok kavramın kitaplar sayesinde çocukların seviyelerine uygun bir şekilde aktarılabilirdiğini görmüşlerdir (Kılıç, Güleç ve Genç, 2014).

Yurtseven ve Kurt (2013) yaptığı çalışmalar sonucunda çocuk kitaplarının “çocuğun bilişsel, kişilik, ahlak ve sosyal duygusal gelişimi açısından önemli görevleri olduğunu belirtirken; 0-6 yaş döneminde çocuklara seslenen kitapların, çocuğun ailesi ve çevresi dışında modeller sunarak, onların toplumsallaşma sürecine kalıcı katkılar sağladığı” (s. 100) sonucuna varmıştır. Özellikle erken çocukluk döneminde çocuklar çevrelerine karşı yabancı ve bir o kadar da meraklıdır. Hikâye kitapları, hayatı yeni tanımaya başlayan çocuklara hayvanları, bitkileri, denizaltı canlıları gibi birçok kavramları konu alarak çocuklara dünyanın kapılarını açmaktadır. Bu kitaplar, çocuklara resimler ve metinler aracılığıyla çocuğun yaşamda yanıtını bulamadığı sorulara gerçekçi yanıtlar vererek, onların duygu ve düşüncelerini harekete geçirmektedir (Aydos, 2013). Çeşitli kavramların öğretiminde önemli bir yere sahip olan hikâye kitapları aynı zamanda bireyin günlük yaşamdaki ses, jest, mimik, bedensel hareketleriyle yansıttığı korku, öfke, sevinç, gibi duyguları kitaplarda görünür kılmaktadır (Ulutaş & Kıymaz, 2012).

Gönen (1989) çalışması sonucunda hikâye kitaplarının çocuğun üzerindeki etkilerini şu şekilde sıralar;

- Çocukları gecici olarak üzüntüden kurtarıp, sorunlarına yardımcı olur,
- İhtiyaç duydukları huzur ve dinlenmeyi sağlar,
- Çocuk, kitap ile ilişkiyi yetişkin aracılığıyla kurar ve bu ilişki çocuğun zihinsel yeteneğini geliştirir (s. 60).

Hikâye kitabının çocuk üzerindeki en büyük etkilerinden bir tanesi de çocuğun dil gelişimini sağlamasıdır; bu kitaplar erken çocukluk döneminde okuryazarlık ve alıcı/ifade edici dil becerilerini etkilemektedir (Erdoğan vd., 2016). Dil gelişimindeki diğer bir etki ise duyarak öğrendiği kelimeleri gördüğünde tanıması aynı zamanda duymadığı kelimeleri öğrenmesini sağlar; “yani çocuk, okuduğu hikâye kitaplarıyla, pasif kelimeleri aktif kelime dağarcığına geçirmiş ve aktif kelime dağarcığını da pekiştirmiş olur” (Altıntop, Bağcı ve Şen, 2012, s. 92).

Sever (2013)'e göre kitaplar çocukların hafızasında yanıtlaması gereken sorular oluşturmaldır. “Niçin doğayı sevmeliyim?”, “Ders çalışmazsam neler olabilir?”, “Sağlığıma ya da temizliğime dikkat etmezsem, özen göstermezsem ne/neler olabilir?”, “Çevremdeki canlılara duyarlı davranmaz, insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmazsam ne gibi sorunlarla karşılaşabilirim?” gibi sorulara, çocuklar yanıt aramaya kendileri koyulmaktadır (s. 23). Çocuğun belleğinde yanıt bekleyen bu sorular aslında çocuğun özgürce düşünmesine, düş kurmasına ve kendisini gerçekleştirmesine olanak sağlayan bir yaklaşım olup çocuklara duygu ve düşünce üretme, imge örgütleme gibi becerilerini sınavabileceği geliştirebileceği doğal bir öğretim-öğrenme ortamı hazırlar (Sever, 2013).

Böylelikle çocuklara iyi bir eğitim verebilmek için kullanılan önemli materyallerden biri de çocuk hikâye kitapları olmuştur (Erdi, 2008).

### **Etkileşimli Okuma Nedir?**

WWC (2007) raporuna göre; Etkileşimli okuma, küçük çocukların dil ve becerilerini geliştirmek için dizayn edilen, etkileşimli paylaşılan, okuma etkinliğinde, yetişkin ve çocuk rollerinin değiştiği, çocuğun aktif dinleyici ve soru soran olarak görev yapan, yetişkinin yardımı ile hikâye anlatan görevi üstlendiği bir teknik olarak tanımlanmaktadır.

Whitehurs (1988) Etkileşimli kitap okuma ile çocuğun kelime becerisi “küçük çocuklarda algısal kelime dünyasını resmeden bir resim gördüğünde çocuğun o resmi kelimeyle anlamlandırabilmesi” olarak ifade etmiştir (Whitehurs'den aktaran Kotaman, 2013, s. 59). Çocuklara bu etkinliği sıklıkla uygulamak onun algısal kelime haznesinin gelişmesine ve çocukların dil becerisine de olumlu katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Kotaman, 2013). Dolayısıyla etkileşimli okumayla birlikte çocuğun okuma etkinliğine aktif katılımı ile (Erdoğan & Akay, 2015) çocuk, öykünün anlatıcısı konumuna gelmektedir (Cengiz, 2010). Çocuğun öyküyü anlatırken sözlü iletişim becerisine, kelime gelişimine, kitap okuma becerisine ve davranışlarına olumlu katkısı olduğunu söylemek mümkündür.

Etkileşimli kitap okuma (diğer bir deyişle; sesli okuma, tekrarlı hikâye kitabı okuma, hikâye temelli ders, interaktif okuma) yetişkinlerin çocuklara sesli okuma yaparken bir yandan da sorular sorarak veya kitapla ilgili fikir alışverişinde bulunarak çocukların katılımını teşvik ettikleri eylemi tanımlamak için kullanılan geniş kapsamlı bir terimdir (Hudson & Test, 2011'den aktaran Fleury, Miramontez, Hudson & Schwartz, 2014).

Parish-Morris, Mahajan, Hirsh-Pasek, Golinkoff & Collins, (2013)'e göre Etkileşimli Okuma öyküyü anlatmaya çocuğun aktif katıldığı hikayedeki olay örgüsünü kendi öyküsü arasında bağlantı kuracağı bir anlatım şekli olarak tanımlar. Böylelikle okumaya aktif katılan çocuk okuma- yazma ve dil becerilerinde gözle görülebilir farklar oluşturabilecektir.

Etkileşimli okuma; yetişkin ve çocuk arasındaki diyalog ve etkileşim için kullanılan bir yöntemdir ve küçük yaşta çocukların okuma-yazma dil becerileri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Udaka, 2009). Bu teknik kısaca hikâyeyi okuyan öğretmenin ve hikâyeyi dinleyen çocukların zamanla rollerinin değişmesini sağlayan, öğretmenin etkin bir dinleyici, soru soran, gerekli dönütleri sağlayan kişi olmasını gerektiren bir okuma davranışına dayanmaktadır (Ergül vd., 2015). Yetişkin, çocuğa kitap okurken, çocuğun okumaya aktif katılımını sağlayarak, yetişkinin kitapla ilgili sorularına cevap verdikten sonra, yetişkin çocuğun yanıtının doğruluğunu değerlendirir, genişletir ve tekrar eder (Cengiz, 2010). Geleneksel yöntemde pek çok yetişkin, kitabı çocuğa okur, çocuk dinler. Etkileşimli Okumada ebeveyn okuma sırasında sorumluluğu çocuğa verir, ebeveynler kitaptaki yeni kelimelerin edimini başlatmak, desteklemek, teşvik etmek ve aktif öğrenmenin pasif öğrenmeye tercih edildiği bir tekniktir (Vally, 2012).

### **Etkileşimli okumada kullanılan aşamalar**

Etkileşimli okumada, yetişkin ile çocuk arasında birbirini izleyen aşamalar bulunmaktadır; bunlar yetişkin ile çocuk arasında kısa iletişimden oluşmaktadır; kısaca PEER olarak adlandırılır (WWC, 2010).

*Prompt (Teşvik):* Yetişkin çocuğun kitapla ilgili şeyler söylemesi için soru sorarak teşvik eder.

*Evaluate (Değerlendirme):* Yetişkin çocuk tarafından verilen bilgileri değerlendirir.

*Expand (Genişletme):* Yetişkin çocuğun cevabını tekrarlayarak ve ekleme yaparak genişletir.

*Repeat (Tekrar):* Yetişkin çocuğun bu genişletmeyi öğrenmesi için tekrar eder (Cohen, Kramer-Vida & Frye, 2012).

Örneğin; Ebeveyn ve çocuğun bir kitap sayfasında olan yavru kediye baktığını düşünelim.

Ebeveyn: Bu nedir? diye sorar (Teşvik).

Çocuk: Bu bir kedi der (Değerlendirme).

Ebeveyn: Evet bu doğru, bu bir siyah beyaz tüylü yavru bir kedi (Genişletme).

Ebeveyn: Sonra çocuğa: “bu nedir?” der (İstemi tekrarlar).

Çocuk: Tüylü bir kedi der (Byington, 2013, s. 13-41).

Kitabı ilk kez okuma durumu hariç, bu aşamalar hemen her sayfada tekrarlanmaktadır; bazen kitapta yazılı kelimeler okunur ve sonra çocuk bir şey söylemesi için teşvik edilir; pek çok kitap için, ne zaman kitap okunursa daha az yazılı kelime okuması yapılır; daha fazlası çocuğa bırakılır (Siegler vd., 2010).

### **Etkileşimli Okumada Beş İleti Tipi**

Etkileşimli okumada kullanılan 5 tip ileti tipi vardır. Bu ileti tipleri CROWD kelimesi ile hatırlanır.

#### ***Tamamlama İletileri***

Çocuğun doldurması için cümlenin sonunda boşluk bırakılır.

Örneğin; küçük tombul biri fakat çok.... değil.

Şişman kelimesini çocuğun doldurmasına izin vererek tamamlama iletileri, çocuklara sonraki okumaya ciddi temel oluşturacak dil yapısı ile ilgili bilgi verilir.

#### ***İletileri Hatırlama***

Bunlar, çocuğun daha önce okuduğu kitapta ne olduğu ile ilgili sorulardır. İleti hatırlama alfabe kitapları hariç neredeyse hepsinde işe yarar.

Örneğin; Bu hikâyede, küçük mavi arabaya ne olduğunu söyleyebilir misin?

İleti hatırlama, sadece kitabın sonunda değil, daha önce okunan kitabın başlangıcında da kullanılabilir (Siegler vd., 2010).

### *Açık Uçlu İletiler*

Bu iletiler kitaplardaki resimlere odaklanırlar. Bu tür iletiler, zengin ve detaylı illüstrasyonları olan kitaplarda çok fazla işe yararlar (Siegler vd., 2010).

Örneğin; Çocuk daha önceden aşına olduğu kitaba bakarken, “bu resimde ne olduğunu bana söyle” denilebilir. Açık uçlu soruların manalı akıcılığını arttırmaya ve detaya girmesine yardımcı olur (WWC, 1992).

### *5N+1K (Ne? Nerede? Ne Zaman?, Nasıl?, Niçin? Kim?)İletileri*

5N+1K iletileri de kitaplardaki resimlere odaklanırlar. Örneğin; Kitaptaki bir nesneye işaret ederek “bu nedir?” denilebilir. 5N+1K sorular, çocuklara yeni kelime bilgisini kazandırmaktır (Siegler vd., 2010).

Açık uçlu iletiler çocuğa kitapla ilgili detayları sorarken çocukların kelime gelişimi ile birlikte çeşitli eleştirel düşünceyi gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır; çocuklar hikayede birçok tahmin yaptıkları için çocukların tahmin etme yeteneklerinde artış görülmektedir ( Whalon, Delano & Hanline, 2013).

### *Mesafe İletileri*

Bunlar çocuklarda kitabın dışındaki deneyimlerini kitaptaki kelimeler ve resimlerle ilişkilendirmesinin istenmesi olarak nitelendirilmektedir. Bu sorular çocukların “evet/hayır” cevabını verecekleri sorulardan daha etkili olmaktadır (Vally, 2012).

Örneğin; tarladaki hayvanların resmi olan bir kitaba bakarken şöyle bir şey söylenebilir; “geçen hafta hayvanat bahçesine gittiğimiz zamanı hatırla. Bu hayvanlardan hangilerini gördük?” Mesafe iletileri çocukların, kitaplar ve gerçek dünya arasında köprü kurmasını (sözel akıcılık, konuşma yetenekleri ve hikâye becerileri) sağlamaktadır (Siegler vd., 2010). Çocuğun yaşadığı olaylar ve öykü de geçen olaylar arasında paralellikler çizer; “hiç kar oynadınız mı peter gibi?” çocukların geçmişindeki deneyimleri ile kitaptaki karakteri bağlayarak yapılan okumalar (Parish-Morris vd., 2013) çocukların deneyimleri ile ilgili konuşmalarını sağlamaktadır. Mesafe iletileri ve hatırlama iletileri, çocuklar için, açık uçlu ve 5N+1K iletilerinden daha zordur. Mesafe ve hatırlama iletilerinin sık kullanımı dört ve beş yaşla sınırlandırılmalıdır. En iyi kitaplar zengin detaya sahip olan ya da çocuklar için ilginç olanlardır. Çocuğun ilgisi takip edilerek okunmalıdır (Siegler vd., 2010).



## **Etkileşimli Okumanın Çocukların Kelime Gelişimi ve Okuma-Yazma Becerilerine Etkisi**

Dil; insanların kendilerini ifade edebilmesi, diğer insanlarla iletişim kurabilmesi için en önemli araçtır. Dil yalnızca iletişim aracı değil, iletişimin kendisi haline gelerek, insana dünyanın kapılarını açmaktadır. Bireyin ana dili gelişimi sosyal, kültürel, zihinsel ve akademik gelişiminden ayrılmayıp, doğumla başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreci kapsamaktadır (Cengiz, 2010). Ancak genel olarak, temel dil becerilerinin 5-6 yaşlarına kadar edinimi (Demir & Yapıcı, 2007) sağlanmalıdır. Çünkü bu yaş aralığı dil edinimi için kritik dönemi içermektedir. Yapılan bir çalışmada 10-27 çocuk üzerinde Yeni Zelanda'da yürütülen uzun süreli bir çalışmada, Silva, Williams ve McGee (1987), 3 yaşındaki çocuklarda görülen dil edinimindeki gecikme, onları 7-8-9 yaşlarına geldiklerinde okuma becerisindeki sıkıntılar yaşamalarına ve problemleri davranışlar sergilemelerine yol açmıştır (Silva, Williams & McGee'den aktaran Morgan & Meier, 2008, s. 12). Dolayısıyla 5-6 yaş grubunu kapsayan okul öncesi eğitim kurumlarında dil becerilerinin gelişimini sağlamak amacıyla birçok etkinlikler düzenlenmektedir; dil gelişimini desteklemeyi amaçlayan etkinliklerden biri de Türkçe-dil etkinlikleridir (Erdoğan & Akay, 2015). Bundan dolayı türkçe-dil etkinlikleri içerisinde hikâye kitaplarının önemi büyüktür. Güçlü dil becerilerine sahip olmak davranışsal ve okumada karşılaşılan problemleri gidermede önemli bir yere sahipse, çocuklarla beraber sıklıkla hikâye kitabı okumak da önemlidir (Morgan & Meier, 2008).

İlk kez Whitehurs vd. (1988) tarafından kullanılan ve karşılıklı konuşmanın önemli rol oynadığı etkileşimli okuma, okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi için oluşturulan açık uçlu sorular, genişletme, tekrar etme gibi birlikte kitap okuma etkinliği olarak görülmektedir (Cengiz, 2010). Geleneksel hikâye kitabı okumada, ebeveynler genellikle tüm hikâyeyi okur, okuma sırasında öğelere isim verilmesi veya tanımlanması açısından çok az ebeveyn-çocuk ilişkisi olur ve ses, harf ilişkilerine çok önem verilmez (Hindman, Connor, Jewkes, & Morrison'den aktaran Dixon-Krouss, Januszka, Chae, 2010) Örneğin; ebeveynler, çoğunlukla metindeki bir adı veya belirli bir harfin sesini sormak yerine, bir resmi gösterir ve çocuklarına bu resmin neyi ifade ettiğini sorarlar (Dixon-Krouss vd., 2010, s. 268).

Etkileşimli kitap okuma çocukların sözlü iletişim ve kelime kullanım becerilerini artırarak (Morgan & Meier, 2008) eğitim ve öğretim sürecinin verimli geçmesini ve kalıcı olarak

öğrenmeleri sağlamaktadır (Erdoğan & Akay, 2015). Çünkü iyi ve yeterince gelişmiş sözlü beceriler bir çocuğun yazılı kelimeleri öğrenmesine yardımcı olur; Örneğin; sözlü kelime bilgisi iyi olan bir çocuğun bir kelimeyi ilk okuduğunda anlamasına yardımcı olur; zamanla çocuğun yazılı kelime bilgisi gelişecek ve okuma becerisinin otomatikleşmesini sağlayacaktır (Morgan & Meier, 2008). Etkileşimli okumanın çocuklardaki ifade ve dil becerisindeki önemli düzeyde gelişme sağlamak mümkündür; sadece kelime dağarcığında değil ilkokula geçtiğinde, okuduğunu anlama, kitapları özetleme, yeni bir öykü oluşturup sonunu devam ettirme, kitaplar geniş bir sözcük dağarcığı içerdiği için kelimelerin anlamını kavramaya teşvik etmektedir (Mol, Bus, Jong & Smeets, 2008). Öğretmenlerin, erken çocukluk dönemi uzmanlarının ve ebeveynlerin oldukça önem verdiği faaliyetlerden biri, çocuklara sesli okuma yapılmasıdır (Fleury, Miramantez, Hudson, & Schwartz, 2014).

### **Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar**

Mağden ve Uzmen (2002)’in yapmış olduğu bu çalışma, okul öncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının paylaşma ve yardım etme prososyal davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları ile desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Üç anaokuluna devam eden altı yaş çocukları arasından seçilen toplam kırk çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda deney grubuna okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerine etkisi olduğu kız çocuklarının yardım etme davranışları, erkek çocukların ise paylaşma davranışları üzerine etkili olduğu saptanmıştır.

Neslitürk (2013)’ün gerçekleştirdiği bu araştırma anasınıfına devam eden çocukların annelerine verilen Anne Değerler Eğitimi Programının (ADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programıyla analiz edilmiş. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında Kovaryans Analizi (ANCOVA) tekniği kullanılmıştır. Ayrıca sontest ve izleme testi arasındaki farkı belirlemek için eşleştirilmiş gruplar t testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubunda anlamlı bir farklılaşma gözlenmezken, uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin iletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, grupta birlikte hareket etme ve kendini kontrol etme ile ilgili sosyal becerilerini anlamlı düzeyde arttırmada etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca 4 hafta sonrasında yapılan izleme testi

sonucunda da bu etkinin iletişim dışında diğer sosyal beceriler de kendini gösterdiği görülmüştür.

Dağlıoğlu ve Dirican (2014)'ın yapmış olduğu bu çalışma, 3-6 yaş grubu çocukların değer edimine yönelik, Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli hikâye kitaplarında yer alan temel insani değerlerin neler olduğunu ve yer verilme oranlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 3-6 yaş grubu çocuklar için değerlere yönelik ve Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli çocuk kitaplarıdır. İnceleme sonucunda 3-6 yaş grubu çocuklar için değerlere yönelik Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli çocuk kitaplarında sevgi, paylaşmak, arkadaşlık, mutluluk, nezaket, yardımseverlik, temizlik, saygı, adalet, tutumluluk, estetik, empati, hoşgörü, dürüstlük, çalışkanlık, özgüven, sorumluluk, cesaret, liderlik ve barış değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Kitaplardaki toplam cümle % 28.69 oranında değer ifade etmektedir. Araştırma sonucunda kitaplarda geçen değerler arasında sevgi, paylaşmak, arkadaşlık, mutluluk ve nezaketin en çok rastlanan değerler olduğu, bununla birlikte cesaret, liderlik ve barışın en az yer verilen değerler olduğu bulunmuştur.

Gölcük, Okur ve Berument (2015)'in yapmış olduğu çalışmada düşük sosyoekonomik düzeyden gelen okul öncesi çocukların alıcı dil ve hikaye anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çocukların dil becerilerini arttırmak için okul öncesi 16 çocuğa beş seans süren kitap okuma müdahale programı çerçevesinde hikaye kitapları okunmuştur. Ancak çalışmanın sonunda yalnızca 11 çocuktan son-test ölçümleri alınabilmiştir. Çocuklar alıcı dil ve hikaye anlama becerileri açısından ön-test ve son-testte değerlendirilmişlerdir. Çocukların alıcı dil becerileri hikaye kitaplarında geçen kelimelerden oluşan bir kelime testi ile değerlendirilirken, hikaye anlama becerileri hikayeyi anlamayla ilişkili sorular ve hikaye kartları ile ölçülmüştür. Araştırmada yapılan bağımlı gruplar için t-test sonuçlarına göre, ön-test ölçümleriyle kıyaslandığında son-test ölçümlerinde çocukların alıcı dil ve hikaye anlama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Kitap okuma müdahale programının düşük sosyoekonomik düzeyden gelen okul öncesi çocukların dil gelişimlerini arttırmak için etkili olduğu bulunmuştur.

Samur (2011)'un yapmış olduğu bu çalışmada Değerler Eğitimi Programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullardan tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen, altı yaş grubundaki 22 deney 22 kontrol

grubu olmak üzere toplam 44 çocuk oluşturmuştur. Bu araştırmanın temel amacı; “Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan değerler eğitimi programı, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini (duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim) etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramaktır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, değerler eğitimi programının çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde desteklediğini söyleyebiliriz.

Dereli- İman (2013)’in çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarına, psiko-sosyal gelişim, sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerini desteklemek için aile katılımlı, sistemli ve programlı etkinliklerle verilen değerler eğitimi programı (seçim yapma, dürüstlük, saygı, iş birliği, sorumluluk, adalet, arkadaşlık, barışçıl olma, yardımlaşma ve sevgi değerlerini içeren) uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların değer eğitim programına katıldıktan sonraki psiko-sosyal gelişim, sosyal beceri ve sosyal problem çözme beceri puanlarının, eğitim programına katılmadan önceki puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aydemir (2011)’in yapmış olduğu bu çalışma, okul öncesine yönelik öykü yağmur setinden 50 hikâye kitabının kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada döküman incelemesine dayanan betimsel nitelikli tarama yöntemi kullanılmıştır. Okul öncesi dönem çocukları için Morpa Kültür Yayınları tarafından hazırlanan Öykü Yağmur setinden 50 hikâye kitabının kelime uzunluklarına bakıldığında kitaplar arasında kelime uzunluğu bakımından ciddi bir farkın olmadığı görülmektedir. Kitaplar, cümle uzunluğu yönünden incelendiğinde cümle uzunluklarının 3,64-8,91 arasında değiştiği görülmektedir. Bu doğrultuda cümle uzunluğu bakımından kitaplar arasında ciddi bir farkın olduğu görülmektedir.

Şahin (2014)’in yapmış olduğu bu çalışma, okulöncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resimlerin kullanımına yöneliktir. Bu amaçla öncelikle resim ve okulöncesi dönemde kullanılan resimli kitaplara kısaca yer verilmiştir. Bu çalışma kapsamında okulöncesi dönem resimli kitaplar iki ayrı başlık altında toplanmıştır. Bunlardan ilki öğretici nitelikteki resimli kitaplar, ikincisi ise yazınsal nitelikteki resimli öykü kitapları olmuştur. Öncelikle öğretici nitelikteki resimli kitaplar kısaca ele alınmıştır. Ardından yazınsal nitelikteki resimli öykü kitaplarına yer verilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğrenilenlerin % 83’ünü görme duyusu aracılığıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Okulöncesi dönem çocuklarına uygun olarak hazırlanmış resimli kitaplara baktığımızda, öğretici nitelikte ve yazınsal nitelikte olmak üzere iki grupta incelenebileceği söylenebilir. Öğretici nitelikteki resimli kitaplar daha çok kavram oluşturma ağırlıklıdır. Yazınsal nitelikli resimli öykü kitapları ise çocukta kavramsal süreci etkin hale getirirken insana ve yaşama ilişkin duygu durumlarını da kazandırmaktadır. Aynı zamanda duyarlık eğitimi de içine alan geniş bir bilişsel ve duyuşsal sürece etki ettiğini söylemek mümkündür. Sözcüklü resimli kitapların yanı sıra sözcüksüz resimli kitapların da çocukların düşsel ve düşünsel gelişim süreçlerine katkı sağladığı, çocuğun kavramlar aracılığıyla kendi özgün dilsel metnini de oluşturma olanağı yarattığı söylenebilir.

Yurtseven ve Kurt (2013) yaptığı bu çalışmada; çocuğun önceden okul öncesi eğitimi alma durumu, annenin çocuğuna hikâye kitabı okuma sıklığı ve hikâye kitabı seçimindeki yeterlilik dereceleri ile çocuğun sosyal becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma; Kilis il merkezinde bir anaokulunda altı yaş grubu çocukları, çocukların anneleri ve öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dört öğretmen, 91 çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Öğretmenlerden çocukların sosyal becerilerini göz önünde bulundurarak, her bir çocuk için Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği”ni doldurmaları istenmiştir. Anneler ise çalışma kapsamında oluşturulan “Demografik Anket” ve Aram ve Aviram (2009) tarafından geliştirilen ve araştırmacılarca uyarlanan “Annelerin Çocuk Kitapları Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerini Belirleme Anketi (AÇKSUDBA)” ni doldurmuşlardır. Çalışmada çocuğun önceden okul öncesi eğitim alma, annelerin “AÇKSUDBA” dan aldığı yeterlilik puanı ve demografik ankette bulunan kitap okuma sıklığı değişkenleri ile çocuğun sosyal becerileri arasındaki ilişki, hiyerarşik regresyon analizi (HRA) yöntemi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları; çocukların önceden okul öncesi eğitim alma durumu, annelerin hikâye kitabı okuma sıklığı, hikâye kitabı seçimindeki yeterlilik dereceleri ve çocukların bazı sosyal becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Ergül vd. (2015)’nin yapmış olduğu çalışmada ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde (SED) yer alan ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinlikleri “Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi” kullanılarak betimsel olarak incelenmiştir. Toplam 6 ilköğretim okulunun ana sınıflarında (2 üst SED; 2 orta SED; 2 alt SED) gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen

sonuçlar, ana sınıflarında gerekleŒen kitap okuma alıŒmalarının, niteliksel ve niceliksel özellikleri bakımından etkileŒimli kitap okuma uygulamalarından önemli farklılıkları olduğunu ortaya koymuŒtur.

Akoğlu, Ergül ve Duman (2014)'ın yapmıŒ olduğu bu alıŒma, geliŒimleri çevresel nedenlerle risk altında olan 4-5 yaŒ grubu korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde küçük grup uygulamalarına dayalı “etkileŒimli kitap okuma programının” etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılmıŒtır. n test- uygulama ve son test aŒamalarından oluŒan araŒtırmanın alıŒma grubunda Denver GeliŒimsel Tarama Testi II sonuçlarına göre geliŒimlerinin normal geliŒimden farklılaŒtıĐı belirlenen ve bir ocuk yuvası ve kız yetiŒtirme yurdu'nda kalan 4-5 yaŒ arası 4' kız 5'i erkek toplam 9 ocuk yer almıŒtır. AraŒtırmadan elde edilen sonuçlar, uygulanan etkileŒimli kitap okuma programının alıŒma grubunda yer alan çocukların farklı sözcük sayıları üzerinde etkili olduğunu gstermiŒtir.

Cengiz (2010)'in yapmıŒ olduğu bu alıŒmada birlikte kitap okuma bağlamında Türkçede anne dili girdisi incelenmiŒtir. alıŒmanın veri tabanının oluŒturulma sürecinde, 20'si yüksek, 20'si de dŒk eğitim ve gelir düzeylerinden gelen 40 ailenin evlerine gidilmiŒ ve anne ile çocukların birlikte kitap okuma bağlamında kayıtları yapılmıŒtır. Ailenin eğitim ve gelir düzeyi, çocuğun her türden geliŒiminde, özellikle de dilsel geliŒiminde önemli rol oynadığından, ailenin eğitim ve gelir düzeyi ile anne dili arasındaki iliŒkiyi betimlemeyi amaçlayan bu alıŒmanın temelini de, anneler ve okulöncesi çocuklarının etkileŒimleri oluŒurmaktadır. Bu amaçla annelerin bir konuŒma olayı olarak birlikte kitap okuma bağlamında 3 ve 5 yaŒlarındaki çocuklarına nasıl rehberlik ettikleri; diğer bir deyiŒle, annelerin sözel etkileŒim biçemlerinin, eğitim ve gelir düzeylerine ve çocuklarının yaŒlarına bağlı olarak ne ölçüde farklılaŒtıĐı ortaya konmaya alıŒılmıŒtır. alıŒmanın bulguları, Türk annelerin birlikte kitap okuma bağlamında kullandıkları dilsel kodların ve etkileŒim biçemlerinin annelerin eğitim ve gelir düzeylerine ve çocuklarının yaŒlarına göre önemli ölçüde farklılaŒtıĐını ortaya koymuŒtur.

Erdoğan vd., (2016)'nin yapmıŒ olduğu alıŒmada anaokuluna devam eden 4-5 yaŒ çocuklarına evde ve okulda uygulanan birlikte okuma etkinliklerinin niteliğini belirlemek amalanmıŒtır. Betimsel araŒtırmaya Denizli ilinde ulaŒılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 46 Ğretmen ve 45 veli alıŒmaya gönüllü olarak katılmıŒlardır. AraŒtırma verileri yapılandırılmıŒ gözlem tekniği ile toplanmıŒ, video ile kaydedilmiŒ ve verilerin kodlanması

amacıyla “yapılandırılmış gözlem formu” kullanılmıştır. Bu formda, hikâye öncesi, hikâye sırasında ve hikâye sonrasında yetişkin ve çocuk davranışlarını kodlamaya yönelik gözlem maddeler yer almaktadır. Sonuç olarak ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte okuma etkinliklerinin niteliği incelenmiş ve birlikte okuma tekniklerinde önemli farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca çocukların ebeveynleri ile birlikte okuduklarında katılımının öğretmenler ile birlikte okuduklarına göre daha az olduğu saptanmıştır.

### **Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar**

Maul ve Ambler (2014)’ın yapmış olduğu çalışmanın amacı dili yetersiz kullanan çocuklara dil patalogların etkileşimli okuma tekniğini kullanarak çocuklara birçok kitap okuduktan sonra çocukların dil gelişimine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda etkileşimli okumanın çocukların alıcı ve ifade edici/anlamalı kelime bilgisi geliştirdiğini ve onların kelime uzunluk ortalamasını artırdığını göstermiştir.

Switalski (2012)’nin yapmış olduğu çalışmanın amacı yüksek risk grubundaki okul öncesi çocuklarında etkileşimli ebeveyn okumasını, test öncesi ve sonrası ölçümler ile birlikte, çoklu temel plan ve tek konu araştırma planını kullanarak çocuklara etkisini incelemektedir. Araştırma gelecek yıl, anasınıfına başlayacak yaşta olan 5 okul öncesi çocuğu üzerinde yapılmıştır. Peabody resimli kelime testi (4. baskı) ve anlamlı kelime bilgisi testi (2. Baskı) kullanılır. (Önce uygulama ve sonrasında) Çoklu temel planı ile tutarlı olarak, tüm çocuklar çalışma boyunca resim adlandırma, bireysel gelişim ve gelişim göstergesi alır. Ebeveynler, etkileşimli okuma tekniklerinde, bizzat video-odaklı eğitim alır. Sonra onlar kendi evlerinde çocuklarına 6 hafta boyunca en az 3 defa ve her oturumda 15 dakika etkileşimli okuma yapmaları için yönlendirilir. Ve evde etkileşimli okuma desteği olan çocukların, sadece okul öncesi programına katılan çocuklardan daha fazla ifade yeteneği ve çabuk (kavrayışlı alıcı) kelime becerileri gösterdiği görülmüştür. Araştırma sonucunda çalışma sonuçları hipotezleri desteklemiş fakat doğrulamamıştır. Ev-merkezli etkileşimli okuma desteği olan çocuklar anlamlı ve kavrayışlı kelime beceri gelişimi göstermiştir. Fakat etkileşimli okuma ile tanıştıktan sonra hemen ani bir değişiklik olmamıştır.

Shoemaker (2014)’ın yapmış olduğu çalışmanın amacı geleneksel okuma ve müzikle yapılan etkileşimli okuma arasındaki fark araştırılmıştır. Dilsel yakınlığı olan okul öncesi çocuklarının dil üretimi ve algısındaki farklılıklar karşılaştırılır. 4 katılımcı (4-7 yaş) grup

için alıcı dil ve anlamlı dil farkının ortaya çıkabilmesi için öntest uygulaması yapılır. Katılan grubun 2'si için, geleneksel okuma sonucu çocukların dil üretimindeki etkilere bakılır. Diğer 2 çocuk için müzikli etkileşimli okuma etkinliği uygulanır. 2 grup arasında alıcı dil ve anlamlı dil farkı araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında; toplam kelime sayısı, farklı kelimelerin toplam sayısı, kelimelerdeki mean uzunluğu, hikâye anlama kısmı ile ilgili bilgi elde edilmiştir. 3'de 1 katılımcı için analiz edilmiştir. Müzikli Etkileşimli okuma çocuklar seviye olarak dil gelişim testlerinden, geleneksel kitap okunanların çok daha üstünde olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların birkaç hafta ile müzikli etkileşimli okuma tekniği ile öne geçebileceği tespit edilmiştir. Bir New York Times See ve Meksika gibi coğrafik olarak farklı bölgelerde ev, okul öncesi ortamı günlük bakım merkezleri gibi çeşitli alanlarda ve yoksul, zengin ailelerden gelen çocuklar dahil yüzlerce çocuk üzerinde etkileri görülmüştür.

Whitehurst vd. (1988), yeni geliştirilen müdahaleye karşı (etkileşimli okuma tekniği) geleneksel hikâye kitabı okumaya ilişkin bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, 22 orta sınıf aile, çocuklarına etkileşimli olarak nasıl kitap okuyacaklarına dair bir saatlik eğitim almışlardır. Ebeveynler, dört haftalık bir sürede, kendileriyle çocukları arasında etkileşimli okuma oturumları gerçekleştirerek ses kaydı yapmışlardır. Ebeveynlere 9 ay sonra verilen boylamasına testin yanı sıra, ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Etkileşimli okuma grubundaki çocukların, geleneksel hikâye kitabı okuma grubundaki çocuklarla karşılaştırıldığında, dil gelişimi testlerinde (ortalama sözce uzunluğu, söz öbeği kullanım sıklığı ve birden fazla anlamı olan sözcük kullanım sıklığı) çok daha yüksek skorlar elde ettiğini göstermiştir (Dixon-Krouss vd'den aktaran Whitehurst 2010).

Hargrave ve Senechal (2000)'in yapmış olduğu bu çalışmada, Etkileşimli okumanın, zayıf dil becerilerine sahip 36 okul öncesindeki çocukların kelime dağarcığına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Kitap okuma 8 grup arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan tüm gruplara kitap okuma etkinliği gerçekleştirilmiş ve iki kere okunmuştur. Çalışmanın sonucunda, sınırlı kelime dağarcığına sahip çocukların Etkileşimli Okuma saatlerinin sonunda birçok kelime bilgisi öğrendiği ve kelime testi sonucu Etkileşimli Kitap okumanın gerçekleştiği çocuk grubunun kelime dağarcığındaki gelişimi normal kitap okunan çocuk grubundan çok daha üstünde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.



Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson ve Cole (1996)'un çalışmada, dil problemi yaşayan çocukların ebeveynlerinin Etkileşimli Okuma tekniği kullanımı ile bu çocuklara kitap okuma etkinlikleri düzenleyerek sonucun etkili olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya (3-6) yaş grubunu kapsayan 33 çocuk ve anneleri katılmışlardır. Ebeveynler kitap okuma etkinlikleri sırasında açık uçlu sorular, tekrar, genişletme kullanımlarını sıklıkla uygulanmıştır. Bu uygulamaların sonucunda çocuklarda sorulara yanıt sayısı, farklı sözcük kullanım sayıları ve konuşmanın ortalama uzunluğu artmıştır. Sonuç olarak; dil problemi yaşayan çocukların etkileşimli kitap okuma etkinliği sonucunda çocukların dil gelişiminde önemli bir gelişme sağlandığı, ancak daha uzun sürelerde uygulanan etkinliklerin daha güçlü sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Lonigan ve Whitehurst (1998)'un yapmış olduğu çalışmada, düşük gelirli ailelerin 3-4 yaş grubu çocuklarına Etkileşimli Kitap okuma tekniği kullanılarak çocukların dil becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çocuklar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Okuma etkinlikleri hem öğretmenler tarafından hemde ebeveynler tarafından 6 hafta boyunca çocuklara uygulanmıştır. Aileler ve öğretmenler eğitici videolar yoluyla eğitilmişlerdir. Çocuklar Etkileşimli Okuma etkinlikleri sırasında sözel dil testleri ile test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; elde edilen değer Etkileşimli okumanın evde ebeveynleri ile birlikte yaptıkları okuma etkinliklerin okulda yapılan etkinliklerden daha yüksek çıkmıştır.

Halsey (2008)'in çalışmasında ebeveyn ya da anne babalara etkileşimli okuma tekniklerini öğretmenin, okul öncesi çocuklarının alfabe becerileri, ses bilim farkındalığı ve sözel dil becerilerine etkisini incelemiştir. Ebeveynler 8 hafta boyunca eve uygulayacakları etkileşimli okuma tekniklerini nasıl kullanacaklarını öğrenerek çocuklarına haftada 3 kez kitap okumuşlardır. Uygulanan eğitimin sonucunda anlamlı dil için, resim isimlendirme akıcılığı ölçeğinde çocuk becerilerine bağlı önemli bir etkiye sahip olduğu, verilen eğitimin çocukların harf tanıma becerilerine etkisi olduğu, çocukların sözel dil becerilerini artırdığını tespit etmiştir.

Lever ve Senechal (2011)'in yapmış olduğu çalışmada Etkileşimli kitap okuma tekniği ile Geleneksel kitap okuma tekniği arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma 8 hafta sürmüştür. Araştırmaya toplamda 40 çocuk katılmıştır. 20 deney ve 20 kontrol grubu oluşturmaktadır. 20 deney grubunda bulunan çocuklar Etkileşimli kitap okuma etkinliklerine katılmıştır. Kontrol grubunda bulunan çocuklar geleneksel kitap

okuma tekniği ile hikaye okunmuştur. Çocukların yaş aralığı 5-6 yaşı oluşturmaktadır. Sonuçlar Kovaryans ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları etkileşimli kitap okuma tekniğine katılan çocukların kelime bilgisi, çocukların dilin gramer yapılarının kayda değer bir şekilde geleneksel kitap okunan çocuklardan daha yüksek çıktığı görölmüştür.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ile değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarına değerlerin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğini ortaya koymak amacıyla gerçek deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme; temel alınan birimlerin örnekleme için seçilme olasılıklarının eşit olması durumudur (Büyüköztürk, 2012). Deneysel desen; neden-sonuç ilişkilerini betimlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği, karşılaştırma yapılan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, 2003). Araştırmada deney grubundaki çocuklara verilen eğitimin etkisini ölçmek amacı ile çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri ile ön test-son test çalışması yapılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde, seçilen iki grup bulunmaktadır. Her iki grupta da uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümler yapılmaktadır. Bu modelle gruplar arası fark test edilmektedir (Büyüköztürk, 2003). Eğitimin deney grubu üzerindeki etkisini karşılaştırmak amacı ile kontrol grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir eğitim verilmezken, ön test ve son testler uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002; Karaşar, 1991).

Araştırmanın deseni aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırma Deseni*

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test
Deney	Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile, Öğretmen Çocuk Formu	Etkileşimli okuma tekniği ile değer öğretimi	Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile, Öğretmen, Çocuk Formu
Kontrol	Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile, Öğretmen Çocuk Formu		Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile, Öğretmen, Çocuk Formu

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmada çalışma grubunu MEB’e bağlı ilköğretim okulları veya anaokulları içerisinde Nevşehir ili, Kozaklı ilçesindeki beş-altı yaş çocukları arasından rastlantısal olarak seçilen 2 değişik sınıftaki 20 deney ve 20 kontrol olmak üzere 5-6 yaş grubundaki toplam 40 çocuk, bu iki sınıfın öğretmenleri (Deney grubunun 1, Kontrol grubunun 1 toplamda 2) ve katılımcı çocukların ebeveynleri (Deney grubunun 20, Kontrol grubunun 20 toplamda 40) oluşturmuştur. Toplam katılımcı sayısı 82’dir. Deney grubunda 8 kız, 12 erkek çocuk; kontrol grubunda ise 10 erkek, 10 kız çocuk bulunmaktadır. Çalışma grubundaki çocukların ortalama yaş aralığı 60-72 aydır. Araştırmanın planlandığı gibi yürütülebilmesi amacıyla kurumlar arası yazışmalar sağlanarak gerekli kurumlardan izinler alınmıştır (Ek 1). Ayrıca bu iki sınıfın öğretmenlerinden ve çocukların ailelerinden de çalışma katılım izinleri alınmıştır (Ek 2).

### **Veri Toplama Araçları**

Veriler, çocukların değerlerini ölçmek için ön test ve son test olarak “Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile, Öğretmen ve Çocuk Formu” ile toplanmış ve araştırmacı tarafından çeşitli demografik özellikleri belirlemek için geliştirilmiş olan “Kişisel Bilgi Formu” ile desteklenmiştir.

## Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından araştırmaya katılan çocukların, ebeveynlerin sosyo-demografik özelliklerine yönelik bilgiler edinmek üzere geliştirilmiştir. Formda, cinsiyet, kardeş sayısı, okulöncesi eğitim alma süresi, anne-babanın eğitim durumu, anne babanın mesleği ve anne babanın yaşına ilişkin sorular bulunmaktadır.

Tablo 2.

### Çocukların ve Ebeveynlerin Sosyo- Demografik Özellikleri

ÇALIŞMA GRUBUNA AİT BİLGİLER		G R U P					
		DENEY		KONTROL		TOPLAM	
		N	%	n	%	n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	8	40	10	50	18	45
	Erkek	12	60	10	50	22	55
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Çocuğun Annesinin Öğrenim Düzeyi	Okur- Yazar Değil	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	İlkokul Mezunu	5	25	8	45	13	65
	Ortaokul Mezunu	0	0,00	3	15	3	15
	Lise Mezunu	9	45	5	25	14	70
	Üniversite Mezunu	6	30	4	20	10	50
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Çocuğun Babasının Öğrenim Düzeyi	Okur- Yazar Değil	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	İlkokul Mezunu	4	20	6	30	10	50
	Ortaokul Mezunu	1	5	4	20	5	25
	Lise Mezunu	9	45	5	25	14	70
	Üniversite Mezunu	6	30	5	25	11	55
	Toplam	20	100	20	100	40	100

## Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile, Öğretmen ve Çocuk Formu

Araştırmada Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen, Çocuk Formu” kullanılmıştır (Ek 3, Ek 4, Ek 5). Ölçek 5-6 yaş çocukları için geliştirildiğinden verilerin sağlıklı olması açısından 3 (aile, öğretmen ve çocuk) farklı form şeklinde hazırlanmıştır. Neslitürk ve Çeliköz (2015)’ün oluşturduğu formlar bağımsız kullanılabilir gibi birlikte de kullanılabilir. Ölçeğin çocuklar için hazırlanan formu görsel olarak hazırlanmıştır. Toplam 18 resimli karttan oluşmaktadır.

Kartlarda bulunan resimlere ilişkin sorular çocuklara yöneltilmektedir. Aile formu ve öğretmen formu ise toplam 30'ar maddeden oluşan Likert tarzı ölçeklerdir. Öğretmen ve aile formlarında, olumlu ve olumsuz maddelere yer verilmiştir. Oluşturulan maddelerde davranış gösterme sıklık oranlarına göre 3 seçenek bulunmaktadır. Bunlar; evet, bazen ve hayır şeklinde oluşturulmuştur. Neslitürk ve Çeliköz ölçeğin 3 formunu da (aile, öğretmen ve çocuk), saygı, sorumluluk, dürüstlük, işbirliği, paylaşım, dostluk/arkadaşlık değerlerini ölçebilecek şekilde hazırlamıştır.

Ölçeğin formların geçerliği kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği çeşitlerinden yordama geçerliği ile test edilmiştir. Kapsam geçerliği alan uzmanlarının görüşleri alınarak sağlanmıştır (Neslitürk & Çeliköz, 2015). Aracın güvenilirliği iç tutarlık katsayısına göre belirlenmiştir. Ölçme aracındaki maddeler ya da alt boyut toplam puanları arasındaki manidar korelasyon katsayıları iç tutarlık göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl'dan aktaran Neslitürk, 2013). Formların iç tutarlık katsayısı testi yarılama (split half) ve cronbach alfa güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Değerler Ölçeği Aile, Öğretmen ve Çocuk Formu saygı, sorumluluk, dürüstlük, işbirliği, paylaşım, dostluk/arkadaşlık değerlerini ölçebilecek şekilde hazırlanmıştır.

### **Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen ve Aile Formlarının Geçerlik Analizleri**

Formların geçerliği kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliliği çeşitlerinden yordama geçerliği ile test edilmiştir.

Kapsam geçerliği alan uzmanlarının görüşleri alınarak sağlanmıştır. Ölçek beş alan uzmanına inceletilmiş ve alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Her iki formun maddelerinin 5-6 yaş çocuklarının sorumluluk, saygı, iş birliği, dostluk/arkadaşlık ve paylaşım değerlerini ölçmede yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Formların yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi öğretmen formu için 0.79 aile formu 0.77 Okulöncesi Değerler Ölçeği Öğretmen ve Aile Formu madde ve faktör yükleri öğretmen formunun sorumluluk alt boyutunda faktör yüklerinin .31 ile .65 arasında; dürüstlük alt boyutunda .32 ile .67 arasında; paylaşım alt boyutunda .30 ile .75 arasında değerler aldığı görülmektedir. Aile formunun ise sorumluluk alt boyutunda faktör yüklerinin .37 ile .54 arasında; dürüstlük alt boyutunda .31 ile .56 arasında; paylaşım alt boyutunda .30 ile .68

arasında değerler aldığı görülmektedir. Faktör yüklerinin yeterli sayılması için .30 değeri ölçüt olarak alınmıştır.

Formların yordama geçerliği çalışma grubundaki çocukların yaş ve cinsiyet açısından karşılaştırılması ile elde edilmiştir. Öğretmen formu, 5-6 yaş grubunda çalışan 110 okulöncesi öğretmenine, aile formu da aynı çocukların ailelerine (110 kişi) uygulanarak, SPSS istatistik programında faktör analizi yapılmıştır. Öğretmen ve ailelerin maddelere verdiği cevaplardan evet seçeneğine 2, bazen seçeneğine 1, hayır seçeneğine 0 puan verilmiştir. Olumsuz maddeler için ise ters puanlama yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) testi KMO rneklem uygunluk katsayısı ğretmen formu için 0.79 ve Bartlett's Sphericity testi X<sup>2</sup> değeri 1.587,  $p < 0.001$  bulunmuştur.

*Tablo 3.*

*Okulöncesi Değerler leği ğretmen ve Aile Formuna İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Testi Değeri*

<b>Formlar</b>	<b>Kaiser-Meyer-Olkin Değeri</b>	<b>Bartlett's Testi Değeri</b>
ğretmenFormu	0.79	1.587
Aile Formu	0.77	1.564

Aile Formu için ise KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) testi KMO rneklem uygunluk katsayısı 0.77 ve Bartlett's Sphericity testi X<sup>2</sup> değeri 1.564,  $p < 0.001$  olarak bulunmuştur. Bu değerler verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Okul ncesi Değerler leği ğretmen ve Aile Formuna ait faktör analizi sonuçları Tablo 4' de verilmiştir (Neslitürk, 2013).

Tablo 4.

Okulöncesi Değerler Ölçeği Öğreten ve Aile formu madde ve faktör yükleri

Faktörler	Maddeler	F.Yükü (Öğretmen)	F.Yükü (Aile)
Sorumluluk	Madde1	,65	,37
	Madde2	,51	,40
	Madde3	,58	,43
	Madde4	,31	,39
	Madde5	,64	,54
Saygı	Madde6	,55	,48
	Madde7	,55	,41
	Madde8	,36	,68
	Madde9	,31	,53
	Madde10	,48	,37
İşbirliği	Madde11	,34	,48
	Madde12	,51	,41
	Madde13	,46	,68
	Madde14	,64	,43
	Madde15	,56	,37
Dürüstlük	Madde16	,32	,56
	Madde17	,48	,31
	Madde18	,44	,43
	Madde19	,67	,49
Dostluk/ Arkadaşlık	Madde20	,46	,31
	Madde21	,47	,31
	Madde22	,33	,63
	Madde23	,36	,35
	Madde24	,53	,79
Paylaşım	Madde25	,59	,40
	Madde26	,30	,61
	Madde27	,75	,68
	Madde28	,50	,49
	Madde 29	,45	,33
Toplam Varyansı Açıklama Oranı (Formlar)	Madde30	,46	,30
		<b>59,71</b>	<b>64.07</b>
İşbirliği	Madde11	,34	,48
	Madde12	,51	,41
	Madde13	,46	,68
	Madde14	,64	,43
	Madde15	,56	,37
Dürüstlük	Madde16	,32	,56
	Madde17	,48	,31
	Madde18	,44	,43
	Madde19	,67	,49
Dostluk/ Arkadaşlık	Madde20	,46	,31
	Madde21	,47	,31
	Madde22	,33	,63
	Madde23	,36	,35
	Madde24	,53	,79
Paylaşım	Madde25	,59	,40
	Madde26	,30	,61
	Madde27	,75	,68
	Madde28	,50	,49
	Madde 29	,45	,33
Toplam Varyansı Açıklama Oranı (Formlar)	Madde30	,46	,30
		<b>59,71</b>	<b>64.07</b>



Tablo 4 incelendiğinde öğretmen formunun sorumluluk alt boyutunda faktör yüklerinin .31 ile .65 arasında; saygı alt boyutunda .31 ile .55 arasında; işbirliği alt boyutunda .34 ile .64 arasında, dürüstlük alt boyutunda .32 ile .67 arasında; dostluk/arkadaşlık alt boyutunda .33 ile .59 arasında ve paylaşım alt boyutunda .30 ile .75 arasında değerler aldığı görülmektedir. Faktör yüklerinin yeterli sayılması için .30 değeri ölçüt olarak alınmıştır. Faktör analizi sonucu sorumluluk, saygı, işbirliği, dürüstlük, dostluk ve paylaşım olmak üzere altı alt boyut elde edilmiştir. Her bir alt boyutta 5 madde yer almaktadır. Aile formunun ise sorumluluk alt boyutunda faktör yüklerinin .37 ile .54 arasında; saygı alt boyutunda .37 ile .68 arasında; işbirliği alt boyutunda .37 ile .68 arasında, dürüstlük alt boyutunda .31 ile .56 arasında; dostluk/arkadaşlık alt boyutunda .31 ile .79 arasında ve paylaşım alt boyutunda .30 ile .68 arasında değerler aldığı görülmektedir. Faktör yüklerinin yeterli sayılması için .30 değeri ölçüt olarak alınmıştır. Faktör analizi sonucu altı alt boyut elde edilmiştir. Formlara ait altı alt boyutun toplam varyansı açıklama oranı 68.30 bulunmuştur. Okulöncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formunun her bir alt boyuta ilişkin toplam varyansı açıklama oranları tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 5.

*Okulöncesi Değerler Ölçeği Öğretmen ve Aile Formu toplam varyansı açıklama Sonuçları*

<b>Öğretmen Formu</b>		
<b>Faktörler</b>	<b>Açıklanan Varyansa Katkısı</b>	<b>Açıklanan Toplam Varyans</b>
Sorumluluk	18,56	18,56
Saygı	11,12	29,68
İşbirliği	9,15	38,82
Dürüstlük	7,47	46,29
Dostluk/arkadaşlık	7,08	53,37
Payşalım/eşitlik	6,34	59,71
<b>Aile Formu</b>		
<b>Faktörler</b>	<b>Açıklanan Varyansa Katkısı</b>	<b>Açıklanan Toplam Varyans</b>
Sorumluluk	19,87	19,87
Saygı	9,33	29,20
İşbirliği	9,05	38,25
Dürüstlük	8,77	47,02
Dostluk/arkadaşlık	8,69	55,70
Payşalım/eşitlik	8,36	64,07

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen formunun açıkladığı toplam varyans oranı%59.71 ve aile formunun açıkladığı toplam varyans oranı %64.07 olarak bulunmuştur.

Okulöncesi Değerler Ölçeğinin Öğretmen Formu ve Aile Formu çeşitli özellikler bakımından karşılaştırılmıştır. Öğretmen ve aile değerlendirmelerine göre okulöncesi çocukların değer puanlarının cinsiyetleri açısından karşılaştırılmasına ilişkin t testi kullanılmıştır (Neslitürk, 2013, s. 30).

### Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen, Aile ve Çocuk Formlarının Güvenirlik Analizleri

Aracın güvenirliliği iç tutarlılık katsayısına göre belirlenmiştir. Ölçme aracındaki maddeler ya da alt boyut toplam puanları arasındaki manidar korelasyon katsayıları iç tutarlılık göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl'dan aktaran Neslitürk, 2013). Formların iç tutarlılık katsayısı testi yarılama (split half) ve cronbach alfa güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Testi yarılama yönteminde, testin maddeleri tek-çift, ilk yarı-son yarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki hareketle testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı ile hesaplanır (Büyüköztürk'den aktaran Neslitürk, 2013). Cronbach alfa katsayısı, ölçekte yer alan k maddenin varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır (Özdamar'dan aktaran Neslitürk, 2013). Formlara ait testi yarılama (split half) ve cronbach alfa güvenirlik sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

*Okulöncesi Değerler Ölçeği Öğretmen ve Aile Formu güvenirlik sonuçları*

Form	Faktörler	Cronbach Alpha	Testi Yarılama
Öğretmen	Sorumluluk	,75	,76
	Saygı	,69	,66
	İşbirliği	,73	,84
	Dürüstlük	,68	,65
	Dostluk/Arkadaşlık	,74	,86
	Paylaşım/Eşitlik	,71	,69
	<b>Ölçek Toplam</b>	<b>,91</b>	<b>,86</b>
Aile	Sorumluluk	,76	,79
	Saygı	,70	,65
	İşbirliği	,65	,67
	Dürüstlük	,67	,65
	Dostluk/Arkadaşlık	,75	,73
	Paylaşım/Eşitlik	,69	,68
	<b>Ölçek Toplam</b>	<b>,89</b>	<b>,84</b>

Tablo 6 incelendiğinde Okulöncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu'nun Testi yarılama yöntemine göre güvenirlik katsayısı .86 olarak, Cronbach Alpha Güvenirlik sonuçlarına göre ise .91 olarak bulunmuştur. Okulöncesi Değerler Ölçeği Aile Formu'nun ise testi yarılama yöntemine göre güvenirlik katsayısı .84 olarak, Cronbach Alpha Güvenirlik sonuçlarına göre ise .89 olarak bulunmuştur. Çocuk Formunun Testi yarılama yöntemine göre aracın güvenirlik katsayısı .85 olarak saptanmıştır. KR-20 ile hesaplanan güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur (Neslitürk, 2013, s. 34-35).

### **Verilerin Toplanması**

Çalışma ile ilgili izinlerin tamamı alındıktan sonra katılımcı çocuklar öncelikle rastlantısal olarak, sınıf bazında, deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Demircan, (2006)'nın yaptığı çalışmada TÜBİTAK tarafından yayımlanan çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların, resimlendirme ölçütleri, tasarım ve düzenleme açısından, kitapların yazar ve kitap bilgileri, dil ve anlatım ölçütleri açısından incelendiğinde yeterli düzeyde olduğu sonucu görülmüştür. Bu sebeple çalışmada çocuklara okunması planlanan kitaplar Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) yayınlarından olan popüler bilim kitapları içerisinden seçilmiştir. Kullanılan kitapların seçimleri, “paylaşmak, sorumluluk, iş birliği” değer kavramlarını oluşturması ile birlikte kitaplardaki görselin daha yoğun yazıların daha kısa ve açıklayıcı olmasına, kitaplardaki resimlerin karışık olmasından ziyade kavramların daha net resmedilmiş kitapları, göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. “Salyangoz Adam” ve “Beril Eşyalarını Paylaşıyor” isimli hikâye kitapları ile paylaşmak değeri; “Fena Dağıttım!” ve “Poni Fidaniyla” isimli hikâye kitapları ile sorumluluk değeri; “Bilge Adamın Yolu” ve “Periler Dayanışmayı Anlatıyor” isimli hikâye kitapları ile de iş birliği değeri etkileşimli kitap okuma tekniği ile deney grubunda yer alan çocuklara kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, uygulama öncesinde, daha önce yurt dışında alanda çeşitli ve konu ile ilgili projelerde ve Türkiye’de TÜBİTAK tarafından desteklenen “5-6 yaş grubu çocukların erken okur-yazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programının etkililiğinin incelenmesi (111K 161)” isimli, Doç. Dr. Cevriye Ergül’ün yürütücüsü olduğu, projede araştırmacı olarak görev almış olan Yrd. Doç. Dr. Mümin Tufan’dan ilgili tekniğin kullanımı hakkında birebir eğitim almıştır.

Araştırmacı, kendisine verilen eğitim doğrultusunda etkileşimli kitap okuma konusunda deneyim kazanmak amacıyla, ana uygulama öncesinde 3 değişik grupta değişik zamanlarda okuma etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Daha sonra ana uygulamaya geçilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan etkileşimli okumalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kitap okuma uygulamaları ana sınıftaki kitap okuma etkinlikleri sırasında, 6 hafta boyunca, haftada 3 kez olmak üzere toplam 18 kez yapılmıştır. Toplam 6 adet resimli hikâye kitabı, 3 değer için, her hafta üzerinde çalışılan her bir değer için bir kitap kullanılarak (her gün farklı bir değer için) okunmuştur. Öğretilecek her bir değer için 2 haftalık sürenin, toplam 6 adet hikâye kitabının ve 18 etkileşimli kitap okuma etkinliğinin, çocukların geri dönütleri de göz önünde bulundurulduğunda, yeterli olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocuklara etkileşimli okuma tekniği kullanılarak hikâye kitapları okunup, “paylaşmak, sorumluluk, iş birliği” değerleri, seçilmiş olan bu kitaplar yardımıyla öğretilmeye çalışılırken, kontrol grubundaki çocuklara öğretmenleri tarafından günlük eğitim programı uygulanmıştır.

Verilerin toplanmasında Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen, Çocuk Formu” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5-6 yaş çocukları için geliştirildiğinden ve verilerin sağlıklı olması açısından aile, öğretmen ve Çocuk olmak üzere 3 farklı form şeklinde hazırlanmıştır. Formlar bağımsız kullanılabilirdiği gibi birlikte de kullanılabilir. Bu formlar uygulama öncesi ve uygulama sonrası katılımcı çocuk, öğretmen ve ebeveynlere ayrı ayrı uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan ebeveynlere Ön test uygulamaları amacıyla formlar evlere gönderilmiştir. Son testler ise Okuma Etkinliğinin çocuklarda ki etkisini ebeveynlerden öğrenmek amacıyla ebeveynler Okula davet edilmiş ve son testler okulda tamamlanmıştır. Kontrol grubundaki ebeveynlere Öntest ve Sontest formları evlere gönderilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere ön-test ve son-testler okulda uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğretmenlerin isteksizliği dikkat çekmiştir. Bu uygulamalar öncesi ve sonrasında deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin bir kısmı Etkileşimli Okuma Etkinliği ile ilgili bir takım yorumlar yapmışlardır. Bu yorumlardan bazıları şu şekildedir: “ *Bizim her zaman akşam saatlerinde yatmadan önce kitap okuma saatlerimiz olur. Bu etkinlik ile tanışmadan önce 15 dk süren okuma saatlerimiz sizin etkinliğiniz ile çocuğum tanıştıktan sonra 30-40 dk uzadı. Aslında ilk zamanlar biraz sıkılmıştım işlerimiz oluyor vakit ayırmakta zorlansakta ilerleyen vakitlerde çocuğumda kitabı yorumlama hatta bize sorular yönelterek bizi denemeye çalışmalarını büyük edasında, çok hoşumuza gitti. Çocuğum gün*

*geçtikçe kendini daha rahat ifade ederken kendine güveni yerine geldi*". Bu yorumların hepsi daha sonra yorumlanmak üzere araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.

### **Etkileşimli Kitap Okuma Uygulama Süreci**

Uygulama 6 hafta süren eğitim sürecini kapsamıştır. Her bir değer için ise 2 haftalık süre içerisinde uygulanmıştır. Katılımcı çocukların, etkileşimli kitap okuma tekniği geleneksel kitap okuma tekniğine göre çok daha uzun sürelerde gerçekleştirildiği için, en başta uyum sağlamakta zorlandıkları ancak etkileşimli okuma sistemine alıştıktan sonra gerçekleştirilen hikâye etkinliklerinin, çocukların aktif katılımı ile 40 dakikadan daha uzun sürdüğu gözlemlenmiştir. Çocuklarda başlarda genel itibari ile hikâyeye odaklanma, sorulara cevap verme, hikâyeyi özetleme, hikâyeyi tamamlama, hikâyedeki cümleyi tamamlama gibi eğilimleri yetersiz olduğu görölmüştür. Hikâyeye okuma esnasında etkileşimli okuma tekniğini uygularken kitapların isimlerine dikkat çekme, hikâyeye kitabının yazarına dikkat çekme, hikâyeye içerisindeki yazılara, resimlerdeki ayrıntılara dikkat çekmek çocukların ilgisini çektiği ve çocuklarda hikâyeyi daha fazla dinleme isteği oluşturduğu gözlemlenmiştir. Uygulamanın sonlarına doğru çocuklarda hikâyeyi dinlerken dikkatlerini yoğunlaştırma, sorulara cevap verme, kendi sorularını rahatlıkla sorabilme, kendilerini ifade edebilme eğilimlerinde gözle görölecek boyutta artış görölmüştür. Özellikle dil problemleri olan çocukların uygulama öncesinde testteki sorulara cevap verirken kendilerini yeteri kadar ifade edemezken, uygulama sonrası çocuklara testi uygularken çocukların dili kullanma becerilerinde artış olduğu dikkat çekmiştir. Uygulamanın sonunda aileler çocuklarında gözlemledikleri olumlu gelişimleri araştırmacı ile paylaşmışlar ve ayrıca bu tekniği kendilerinin de öğrenerek uygulamak istediklerini belirtmişlerdir.

### **Verilerin Analizi**

Örnekleme seçilmiş olan çocukların sorumluluk, iş birliği, paylaşma davranışları ile çocukların deney ve kontrol grubunda oluşları, cinsiyetleri arasındaki dağılımlar tabloladıştırılmıştır. Örnekleme oluşturan çocukların ailelerine ve eğitimcilere verilen anketteki "paylaşmak, sorumluluk, iş birliği" değer davranışları ile ilgili sorular ve araştırmanın veri toplama aşamasında uygulanan ön-test ve son-testte elde edilen değer davranışları ile karşılaştırılmıştır.

Çalışmada elde edilen veriler SPSS 20 programıyla analiz edilmiştir. Analiz yapılırken öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test skorlarının betimsel analizi gösterilmiştir. Daha sonrasında deney ve kontrol gruplarında ön-test ve son-test skorları arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi analizi ile incelenmiştir. Hem deney hem kontrol grubunda ön test ve son test skorları arasında anlamlı farklılık bulunduğu ise deney ve kontrol gruplarının ön-test skorları kendi arasında, son-test skorları kendi arasında karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada analiz yöntemi olarak bağımsız örneklem t testi analizi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla karşılaştırmanın düzeyi anlamlıdır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan amaçlar ve denenceleri test etmek üzere yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Örnekleme oluşturan deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara Etkileşimli okuma Programı öncesi (öntest) ve sonrası (sontest) Okul öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen, Çocuk Formu paylaşma, iş birliği, sorumluluk değer davranışlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

#### **Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Bulgular**

Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk Formu deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Paylaşma, sorumluluk ve işbirliği değerlerine ait bulguların deney veya kontrol grubuna göre yapılan karşılaştırmalı analizleri tablolarla ve grafiklerle gösterilmiştir.

#### **Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular**

*Tablo 7.*

*Cinsiyete İlişkin Frekans Analizi Sonuçları*

Grup	Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Deney grubu	Erkek	8	40,0
	Kız	12	60,0
Kontrol grubu	Erkek	10	50,0
	Kız	10	50,0

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerinin dağılımına bakabilmek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların %40'ının erkek, %60'ının ise kız olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise erkek ve kız sayıları eşit olarak bulunmuştur.

### Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk Formuna İlişkin Bulgular

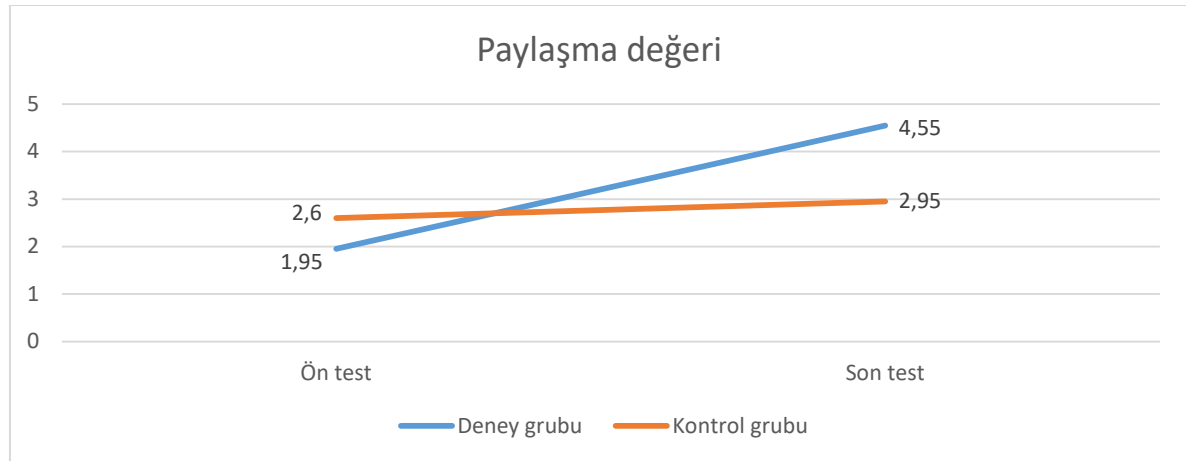
Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk Formu deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Paylaşma, sorumluluk ve işbirliği değerlerine ait bulguların deney veya kontrol grubuna göre yapılan karşılaştırmalı analizleri tablolarla ve grafiklerle gösterilmiştir.

#### Paylaşma Değerine İlişkin Bulgular

Tablo 8.

Paylaşma Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları

	Örneklem büyüklüğü (N)	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	Std. Sapma	$\bar{X}$	Std. Sapma
Deney grubu	20	1,95	1,36	4,55	1,19
Kontrol grubu	20	2,60	1,39	2,95	1,28



Şekil 1. Paylaşma değerine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, eğitim verilmeden önce çocuklardaki paylaşma değerleri kontrol grubunda  $\bar{X}=2,60\pm1,36$ , deney grubunda  $\bar{X}=1,95\pm1,36$  seviyesindedir.



Deney grubuna eğitim verildikten sonra çocuklardaki paylaşma değerlerinin kontrol grubunda  $\bar{X}=2,95\pm 1,28$  ve deney grubunda  $\bar{X}=4,55\pm 1,19$  seviyesinde olduğu görülmüştür. Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, deney grubuna verilen eğitimin çocuklardaki paylaşma değerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 9.

*Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların Paylaşma Değeri Üzerindeki Etkisi*

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Deney grubu	Ön test	20	1,95	1,36	-7,747	,000
	Son test	20	4,55	1,19		
Kontrol grubu	Ön test	20	2,60	1,39	-,924	,367
	Son test	20	2,95	1,28		

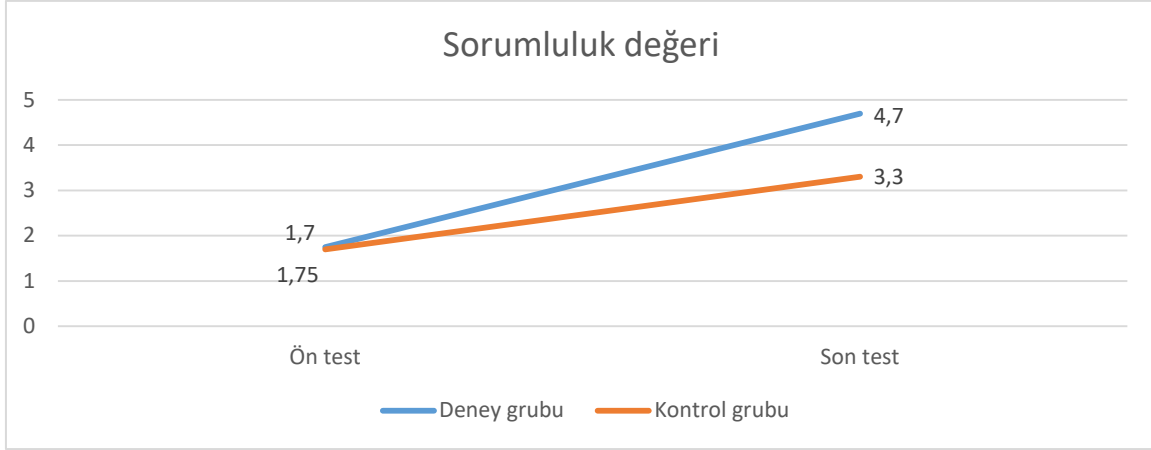
Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre kontrol grubunu oluşturan çocukların paylaşma değeri skorlarına bakıldığında, ön test ve son test skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t = -,924, p > ,05$ ). Öte yandan, deney grubunu oluşturan ve eğitim verilmiş çocukları paylaşma değerleri skorlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmüştür ( $t = -7,747, p < ,05$ ). Bu sonuçlara göre verilen eğitimin çocukların paylaşma değerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

### Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular

Tablo 10.

*Sorumluluk Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları*

	Örneklem büyüklüğü (N)	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	Std. Sapma	$\bar{X}$	Std. Sapma
Deney grubu	20	1,75	1,16	4,70	1,49
Kontrol grubu	20	1,70	,98	3,30	1,45



Şekil 2. Sorumluluk değerine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, eğitim verilmeden önce çocuklardaki sorumluluk değerleri kontrol grubunda  $\bar{X}=1,70\pm,98$ , deney grubunda  $\bar{X}=1,75\pm1,16$  seviyesindedir. Deney grubuna eğitim verildikten sonra çocuklardaki sorumluluk değerlerinin kontrol grubunda  $\bar{X}=3,30\pm1,45$  ve deney grubunda  $\bar{X}=4,70\pm1,49$  seviyesine olduğu görülmüştür. Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, deney grubuna verilen eğitimin çocuklardaki sorumluluk değerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 11.

Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların Sorumluluk Değeri Üzerindeki Etkisi

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Deney grubu	Ön test	20	1,75	1,16	-5,287	,000
	Son test	20	4,70	1,49		
Kontrol grubu	Ön test	20	1,70	,98	-8,393	,000
	Son test	20	3,30	1,45		

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre hem deney grubu hem de kontrol grubunun sorumluluk değerine ait son test skorlarının, ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür (sırayla;  $t = -5,287$ ,  $t = -8,393$ ,  $p < ,05$ ). Son test skorlarının kontrol grubunda da anlamlı artış göstermesi üzerine verilen eğitimin oluşturduğu etkinin tespit edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test ve son test skorlarının kendi içlerinde karşılaştırılmıştır.

Tablo 12.

Ön test ve Son Testin Gruplar Arasındaki Fark Üzerindeki Etkisi

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	T	p
Ön test	Deney grubu	20	1,75	1,16	,147	,884
	Kontrol grubu	20	1,70	,98		
Son test	Deney grubu	20	4,70	1,49	3,006	,005
	Kontrol grubu	20	3,30	1,45		

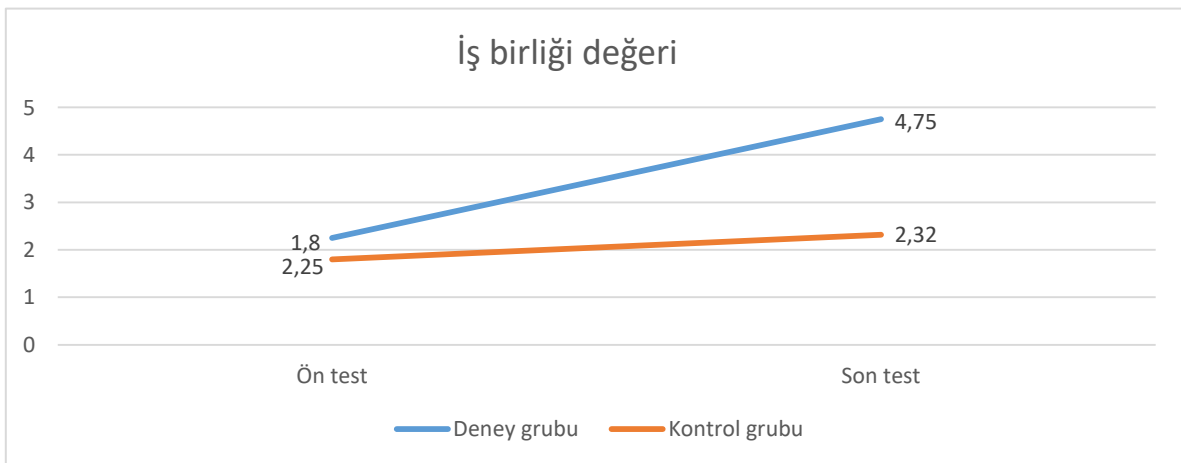
Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına bakıldığında eğitim verilmeden önce iki grubun sorumluluk değerine ait skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t = ,147$ ,  $p > ,05$ ). Son test skorlarına bakıldığında ise deney grubunun kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha fazla sorumluluk değeri skoruna sahip olduğu görülmektedir ( $t = 3,006$ ,  $p < ,05$ ). Bu sonuçlara göre verilen eğitimin çocukların sorumluluk değerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

### İş Birliği Değerine İlişkin Bulgular

Tablo 13.

İş Birliği Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları

	Örneklem büyüklüğü (N)	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	Std. Sapma	$\bar{X}$	Std. Sapma
Deney grubu	20	2,25	2,00	4,75	2,00
Kontrol grubu	20	1,80	1,20	1,85	2,32



Şekil 3. İş birliği değerine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, eğitim verilmeden önce çocuklardaki iş birliği değerleri kontrol grubunda  $\bar{X}=1,80\pm1,20$ , deney grubunda  $\bar{X}=2,25\pm2,00$  seviyesindedir. Deney grubuna eğitim verildikten sonra çocuklardaki sorumluluk değerlerinin kontrol grubunda  $\bar{X}=1,85\pm2,32$  ve deney grubunda  $\bar{X}=4,75\pm2,00$  seviyesine olduğu görülmüştür. Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, deney grubuna verilen eğitimin çocuklardaki sorumluluk değerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 14.

*Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların İş Birliği Değeri Üzerindeki Etkisi*

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Deney grubu	Ön test	20	2,25	2,00	-8,986	,000
	Son test	20	4,75	2,00		
Kontrol grubu	Ön test	20	1,80	1,20	1,000	,330
	Son test	20	1,85	2,32		

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre kontrol grubunu oluşturan çocukların iş birliği değeri skorlarına bakıldığında, ön test ve son test skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t = 1,000$ ,  $p > ,05$ ). Öte yandan, deney grubunu oluşturan ve eğitim verilmiş çocukları iş birliği değerleri skorlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmüştür ( $t = -8,986$ ,  $p < ,05$ ). Bu sonuçlara göre verilen eğitimin çocukların iş birliği değerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

### **Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Formuna İlişkin Bulgular**

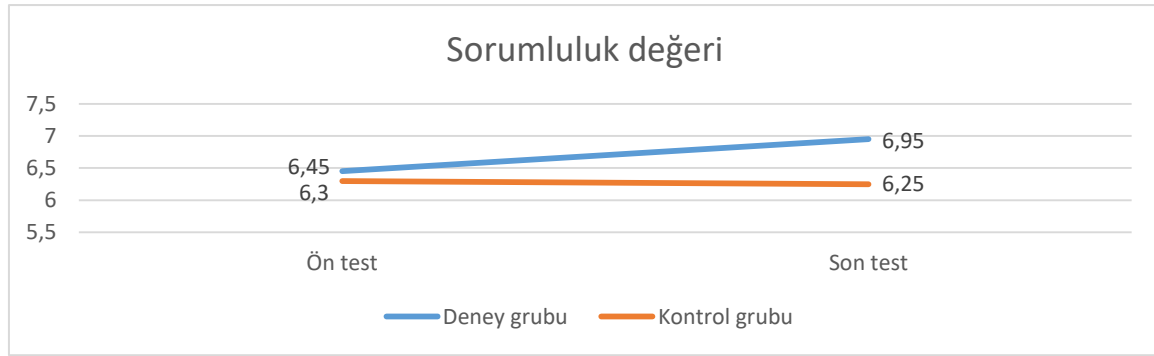
Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Formu deney ve kontrol grubunun ailelerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Sorumluluk, işbirliği, dürüstlük ve paylaşım değerlerine ait bulguların deney veya kontrol grubuna göre yapılan karşılaştırmalı analizleri tablolarla ve grafiklerle gösterilmiştir.

## Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular

Tablo 15.

Sorumluluk Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları

	Örneklem büyüklüğü (N)	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	Std. Sapma	$\bar{X}$	Std. Sapma
Deney grubu	20	6,45	1,57	6,95	1,79
Kontrol grubu	20	6,30	1,52	6,25	1,37



Şekil 4. Sorumluluk değerine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocukların ailelerine göre eğitim verilmeden önce çocuklardaki sorumluluk değerleri kontrol grubunda  $\bar{X}=6,30\pm 1,52$ , deney grubunda  $\bar{X}=6,45\pm 1,57$  seviyesindedir. Deney grubuna eğitim verildikten sonra ailelerine göre çocuklardaki sorumluluk değerlerinin kontrol grubunda  $\bar{X}=6,25\pm 1,37$  ve deney grubunda  $\bar{X}=6,95\pm 1,79$  seviyesine olduğu görülmüştür. Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, deney grubuna verilen eğitimin ailelerine göre çocuklardaki sorumluluk değerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 16.

*Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların Sorumluluk Değeri Üzerindeki Etkisi*

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Deney grubu	Ön test	20	6,45	1,57	-1,125	,274
	Son test	20	6,95	1,79		
Kontrol grubu	Ön test	20	6,30	1,52	,119	,906
	Son test	20	6,25	1,37		

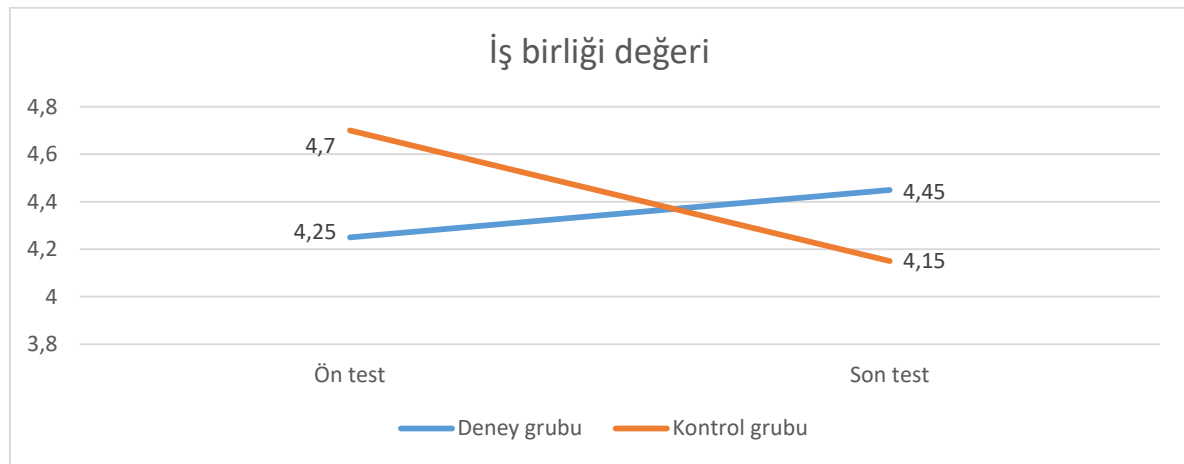
Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun sorumluluk değerine ait ön test ve son test skorları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. (sırayla;  $t = -1,125$ ,  $t = ,119$ ,  $p > ,05$ ). Bu sonuçlara göre çocukların ailelerine göre verilen eğitimin çocukların sorumluluk değerini artırma yönünde herhangi bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

### İş Birliği Değeri İlişkin Bulgular

Tablo 17.

*İş Birliği Değeri İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları*

	Örneklem büyüklüğü (N)	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	Std. Sapma	$\bar{X}$	Std. Sapma
Deney grubu	20	4,25	1,25	4,45	1,39
Kontrol grubu	20	4,70	1,45	4,15	1,18



Şekil 5. İş birliği değerine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocukların ailelerine göre eğitim verilmeden önce çocuklardaki iş birliği değerleri kontrol grubunda  $\bar{X}=4,70\pm1,45$ , deney grubunda  $\bar{X}=4,25\pm1,25$  seviyesindedir. Deney grubuna eğitim verildikten sonra ailelerine göre çocuklardaki iş birliği değerlerinin kontrol grubunda  $\bar{X}=4,15\pm1,18$  ve deney grubunda  $\bar{X}=4,45\pm1,39$  seviyesine olduğu görülmüştür. Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, deney grubuna verilen eğitimin ailelerine göre çocuklardaki iş birliği değerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 18.

*Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların İş Birliği Değeri Üzerindeki Etkisi*

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Deney grubu	Ön test	20	4,25	1,25	-,525	,606
	Son test	20	4,45	1,39		
Kontrol grubu	Ön test	20	4,70	1,45	1,473	,157
	Son test	20	4,15	1,18		

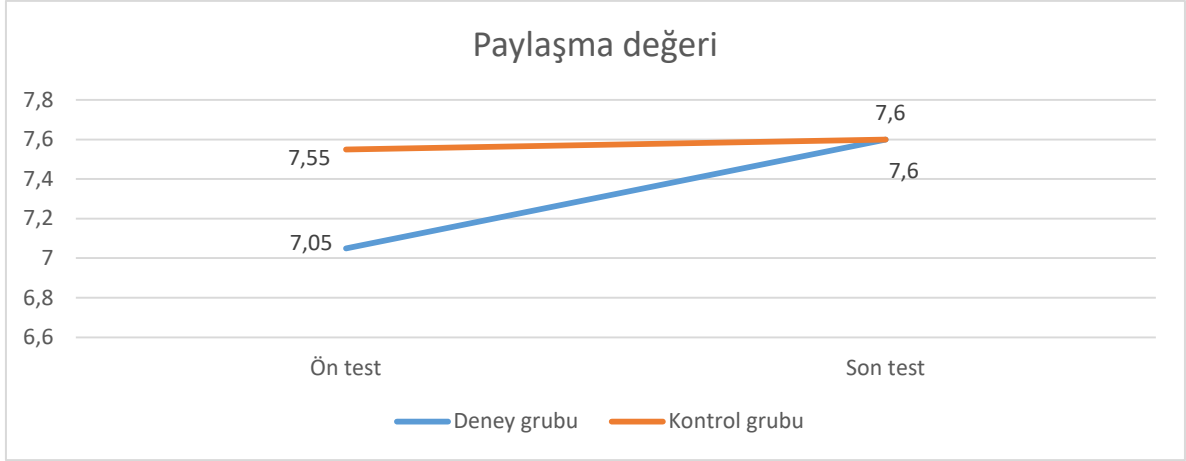
Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerine göre iş birliği değeri skorlarına bakıldığında, ön test ve son test skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (sırayla;  $t = -,525$ ,  $t = 1,473$ ,  $p > ,05$ ). Sonuçlara bakıldığında, ailelerin düşüncesine göre, verilen eğitim çocukların iş birliği değerine herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

### Paylaşma Değerine İlişkin Bulgular

Tablo 19.

*Paylaşma Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları*

	Örneklem büyüklüğü (N)	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	Std. Sapma	$\bar{X}$	Std. Sapma
Deney grubu	20	7,05	1,93	7,60	1,43
Kontrol grubu	20	7,55	1,23	7,60	,82



Şekil 6. Paylaşma değerine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocukların ailelerine göre eğitim verilmeden önce çocuklardaki paylaşma değerleri kontrol grubunda  $\bar{X}=7,60\pm1,57$ , deney grubunda  $\bar{X}=7,30\pm1,71$  seviyesindedir. Deney grubuna eğitim verildikten sonra ailelerine göre çocuklardaki paylaşma değerlerinin kontrol grubunda  $\bar{X}=7,15\pm2,00$  ve deney grubunda  $\bar{X}=7,90\pm1,59$  seviyesine olduğu görülmüştür. Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, deney grubuna verilen eğitimin ailelerine göre çocuklardaki paylaşma değerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 20.

Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların Paylaşma Değeri Üzerindeki Etkisi

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Deney grubu	Ön test	20	7,05	1,93	-1,078	,295
	Son test	20	7,60	1,43		
Kontrol grubu	Ön test	20	7,55	1,23	-,175	,863
	Son test	20	7,60	,82		

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerine göre paylaşma değeri skorlarına bakıldığında, ön test ve son test skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (sırayla;  $t = -1,078$ ,  $t = -,175$ ,  $p > ,05$ ). Sonuçlara bakıldığında, ailelerin düşüncesine göre, verilen eğitim çocukların paylaşma değerine herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir.



## Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formuna İlişkin Bulgular

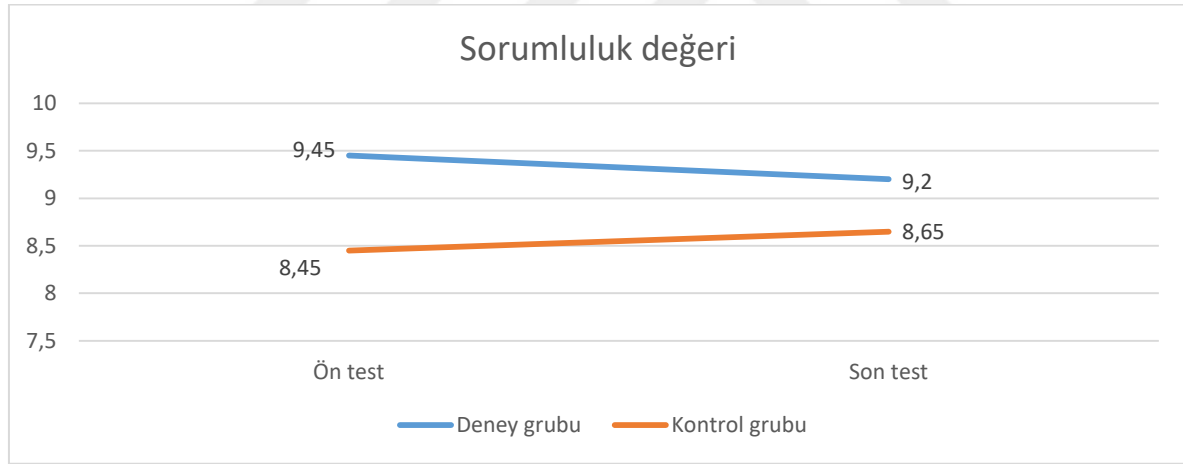
Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu deney ve kontrol grubunun öğretmenlerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Sorumluluk, iş birliği, paylaşma değerlerine ait bulguların deney veya kontrol grubuna göre yapılan karşılaştırmalı analizleri tablolarla ve grafiklerle gösterilmiştir.

### Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular

Tablo 21.

Sorumluluk Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları

	Örneklem büyüklüğü (N)	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	Std. Sapma	$\bar{X}$	Std. Sapma
Deney grubu	20	9,45	,94	9,20	1,44
Kontrol grubu	20	8,45	2,11	8,65	1,69



Şekil 7. Sorumluluk değerine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocukların öğretmenlerine göre eğitim verilmeden önce çocuklardaki sorumluluk değerleri kontrol grubunda  $\bar{X}=8,45\pm 2,11$ , deney grubunda  $\bar{X}=9,45\pm 0,94$  seviyesindedir. Deney grubuna eğitim verildikten sonra öğretmenlerine göre çocuklardaki sorumluluk değerlerinin kontrol grubunda  $\bar{X}=8,65\pm 1,69$  ve deney grubunda  $\bar{X}=9,20\pm 1,44$  seviyesine olduğu görülmüştür. Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, deney

grubuna verilen eğitimin öğretmenlerine göre çocuklardaki sorumluluk değerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 22.

*Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların Sorumluluk Değeri Üzerindeki Etkisi*

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Deney grubu	Ön test	20	9,45	,94	,721	,480
	Son test	20	9,20	1,44		
Kontrol grubu	Ön test	20	8,45	2,11	-,357	,725
	Son test	20	8,65	1,69		

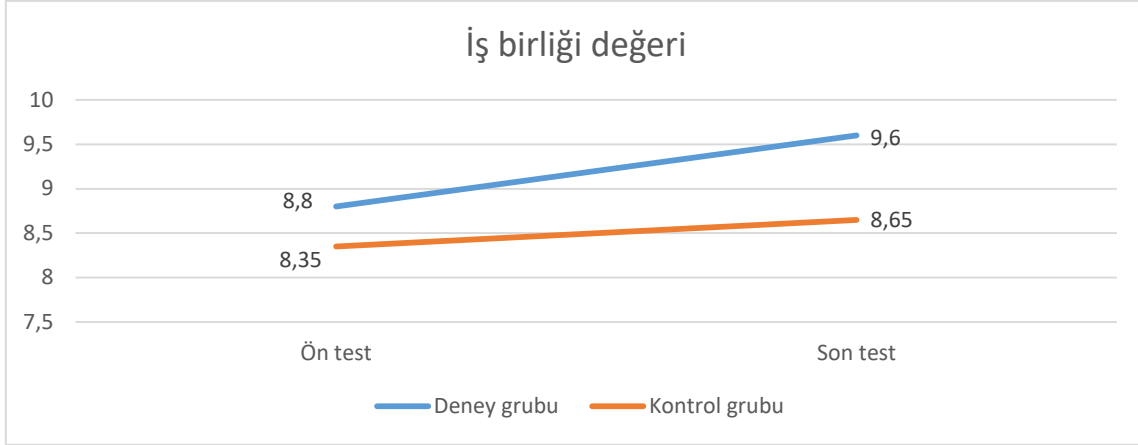
Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun sorumluluk değerine ait ön test ve son test skorları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (sırayla;  $t = ,721$ ,  $t = -,357$ ,  $p > ,05$ ). Bu sonuçlara göre, çocukların öğretmenlerine göre verilen eğitimin çocukların sorumluluk değerini artırma yönünde herhangi bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

#### 4.4.3. İş Birliği Değeri İlişkin Bulgular

Tablo 23.

*İş Birliği Değeri İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları*

	Örneklem büyüklüğü (N)	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	Std. Sapma	$\bar{X}$	Std. Sapma
Deney grubu	20	8,80	1,00	9,60	,60
Kontrol grubu	20	8,35	2,11	8,65	1,35



Şekil 8. İş birliği değerine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocukların öğretmenlerine göre eğitim verilmeden önce çocuklardaki iş birliği değerleri kontrol grubunda  $\bar{X}=8,35\pm 2,11$ , deney grubunda  $\bar{X}=8,80\pm 1,00$  seviyesindedir. Deney grubuna eğitim verildikten sonra öğretmenlerine göre çocuklardaki iş birliği değerlerinin kontrol grubunda  $\bar{X}=8,65\pm 1,35$  ve deney grubunda  $\bar{X}=9,60\pm 0,60$  seviyesine olduğu görülmüştür. Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, deney grubuna verilen eğitimin öğretmenlerine göre çocuklardaki iş birliği değerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 24.

Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların İş Birliği Değeri Üzerindeki Etkisi

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Deney grubu	Ön test	20	8,80	1,00	-4,000	,001
	Son test	20	9,60	,60		
Kontrol grubu	Ön test	20	8,35	2,11	-,842	,410
	Son test	20	8,65	1,35		

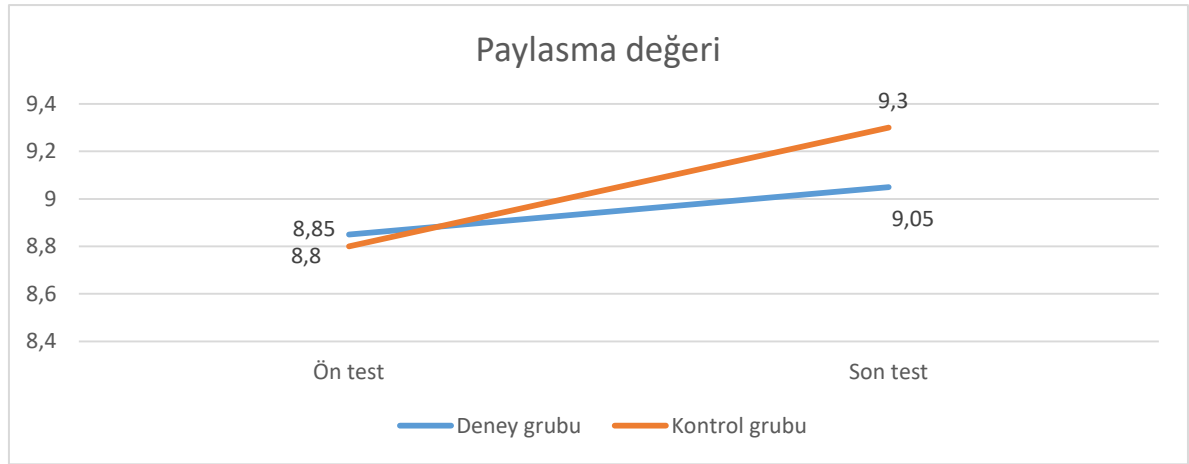
Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerine göre iş birliği değeri skorlarına bakıldığında, ön test ve son test skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t = -,842$ ,  $p > ,05$ ). Öte yandan deney grubundaki çocukların öğretmenlerine göre iş birliği değeri skorlarına bakıldığında son test skorlarının ön test skorlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür Buna göre sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin düşüncesine göre, verilen eğitim çocukların iş birliği değeri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

## Paylaşma Değerine İlişkin Bulgular

Tablo 25.

Paylaşma Değerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Ortalama Puanları

	Örneklem büyüklüğü (N)	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	Std. Sapma	$\bar{X}$	Std. Sapma
Deney grubu	20	8,85	1,69	9,05	1,43
Kontrol grubu	20	8,80	1,76	9,30	1,22



Şekil 9. Paylaşma değerine ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalama puanları

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocukların öğretmenlerine göre eğitim verilmeden önce çocuklardaki paylaşma değerleri kontrol grubunda  $\bar{X}=8,80\pm 1,76$ , deney grubunda  $\bar{X}=8,85\pm 1,69$  seviyesindedir. Deney grubuna eğitim verildikten sonra öğretmenlerine göre çocuklardaki paylaşma değerlerinin kontrol grubunda  $\bar{X}=9,30\pm 1,22$  ve deney grubunda  $\bar{X}=9,05\pm 1,43$  seviyesine olduğu görülmüştür. Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, deney grubuna verilen eğitimin öğretmenlerine göre çocuklardaki paylaşma değerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 26.

*Etkileşimli Okuma Etkinliklerine Katılan Çocukların Paylaşma Değeri Üzerindeki Etkisi*

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Deney grubu	Ön test	20	8,85	1,69	-1,083	,292
	Son test	20	9,05	1,43		
Kontrol grubu	Ön test	20	8,80	1,76	-,623	-541
	Son test	20	9,30	1,22		

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerine göre paylaşma değeri skorlarına bakıldığında, ön test ve son test skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (sırayla;  $t = -,623$ ,  $t = -,175$ ,  $p > ,05$ ). Sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin düşüncesine göre, verilen eğitim çocukların paylaşma değerine herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışma ile “okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “paylaşmak, sorumluluk, iş birliği” davranışlarını konu alan resimli hikâye kitaplarının, etkileşimli okuma tekniği kullanılarak uygulanmasını amaçlamaktadır. Ayrıca bu tekniğin çocukların davranışları üzerine etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaçla, yapılan araştırmada deney grubunu oluşturan 20 çocuğa etkileşimli okuma tekniği kullanılarak “paylaşmak, sorumluluk, iş birliği” davranışlarını konu alan her bir davranıştan 2 adet olmak üzere toplam 6 hikâye kitabı, haftada 3 kez okunması koşuluyla, 6 hafta boyunca okunmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocuklar ise öğretmenleri tarafından uygulanan günlük eğitimlerine devam etmişlerdir.

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarına ait ön-test, son-test ölçümlerine uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, araştırmaya temel oluşturan denenceler bağlamında tartışılmış ve yorumlar sunulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen,

Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk Formuna ilişkin bulgulardan;

Kontrol grubunu oluşturan çocukların *paylaşma değeri* skorlarına bakıldığında, ön-test ve son-test skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t=$ -, 924,  $p>$ , 05). Deney grubunu oluşturan ve eğitim verilmiş çocukların paylaşma değerleri skorlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmüştür ( $t=$ -7, 747,  $p<$ ,05). Her iki grubun uygulama öncesi ile uygulama sonrası yapılan ölçümlerdeki değer skorlarına bakıldığında deney grubundaki çocukların puanlarının yükselmiş olduğu, ancak kontrol grubundaki çocukların puanlarında ise herhangi bir artış olmadığı görülmüştür. Bu durum deney grubunda yer alan çocuklara etkileşimli okuma tekniği kullanılarak uygulanan eğitimin paylaşma davranışına önemli bir katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Ogelman ve Sarıkaya (2015) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin, saygı, sorumluluk, sevgi, hoşgörü, paylaşma, dürüstlük, yardımlaşma, işbirliği değerlerin kazandırılmasının gerekliliğini; bu değerlerin diğer değerler için temel oluşturacağını ve diğer değerleri de içinde barındırması, çocukların gelişimlerini desteklemesi, çocukların sonraki yaşamlarını kolaylaştırması ve sınıf-toplum düzeni için gerekli olduğunu açıklamışlardır. Çocuklar için kişisel eşyalarını paylaşması onların birbirleri ile iletişime geçmelerine zemin hazırlayacağı, ve kurulan iletişim sonucunda işbirliği, hoşgörü, yardımlaşma gibi diğer değer davranışları da beraberinde oluşacağı söylenebilir. Etkileşimli kitap okuma tekniği ile çocukların paylaşma davranışlarında olumlu sonuçlar elde edilmesi bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Başcı, (2012) araştırması sonucunda öğrencilere kazandırılması gereken en önemli değer/değerlerin neler olduğuna ilişkin öğretmenler; dürüstlük, saygı, sorumluluk, sevgi, vatan millet sevgisi, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, estetik, ahlaki değerle, dayanışma, paylaşım, hoşgörü, bayrağa ve istiklal Marşı'na saygı, tarihsel mirasa duyarlılık, adil olma, dürüstlük, öz disiplin olarak belirtmişlerdir. Dolayısıyla paylaşma değeri çocuklara diğer değer davranışlarını kazandırmada öncü olduğu ve çocuklara kazandırılması gerekli olduğu söylenebilir. Buradan yola çıkarak uygulanan araştırma sonucunda çocuklara paylaşma davranışının Etkileşimli kitap okuma tekniği ile kazandırılması, Başcı (2012)'nin ortaya koyduğu önemli değer davranışlarının öğretimini sağlayabilmesi açısından desteklemektedir.

Hem deney grubu hem de kontrol grubunun *sorumluluk değerine* ait son test skorlarının, ön test skorlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür (sırayla;  $t=5,287$ ,  $t=8,393$ ,  $p<,05$ ). Son test skorlarının kontrol grubunda da anlamlı artış göstermesi üzerine verilen eğitimin oluşturduğu etkinin tespit edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test skorları kendi içlerinde karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre, deney grubunun kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha fazla sorumluluk değeri skoruna sahip olduğu görülmüştür ( $F(1,38) = 9,039$ ,  $p < ,05$ ). Bu sonuçlar uygulanan etkileşimli okuma tekniğinin değer eğitiminin deney grubunda yer alan çocukların genel tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Sezer ve Çoban (2006)'a göre çocuğun ilk eğitim ortamı olan aile, toplum ve çocuk için önemli olan ahlaki duyarlılıkların temelini, sevgiyi, saygıyı, güveni, sorumluluğu ve daha birçok değer öğretilmesine temel oluşturur. Ryan ve Bohlin son yapılan Gallup oylamalarında eğitimde sorumluluk, saygı, dürüstlük, ilgili olma, dikkatli olma, tolerans ve ahlaki cesaret gibi erdemlere çok acil ihtiyaç olduğunu iddia etmektedirler (Yiğittir'den

aktaran Torkoçin, Berktaş ve Balat, 2013). Böylelikle Ryan ve Bohlin'nin önemini ortaya koyduğu değer kavramlarını, Etkileşim kitap okuma tekniği kullanılarak bu değer kavramları çocuklara kazandırılmaya çalışılmıştır.

Kontrol grubunu oluşturan çocukların *iş birliği değeri* skorlarına bakıldığında, ön-test ve son-test skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t=1,000$ ,  $p>,05$ ). Deney grubunu oluşturan ve eğitim verilmiş çocukların iş birliği değerleri skorlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmüştür ( $t=-8,986$ ,  $p<,05$ ). Erkuş, (2012)'a göre sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi değerleri çocuklara küçük yaşlarda kazandırmak gerekir. Değerler küçük yaşlarda öğretilmeye başlandığı takdirde kişilik gelişimine katkı sağlamaktadır. Analizler sonucunda, kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarında istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmaması, deney grubunun ise anlamlı bir artış göstermesi, verilen eğitimin iş birliği davranışı üzerinde anlamlı bir fark yarattığı söylenebilir. Bu bulgular; Mağden ve Uzmen (2002)'in Okul Öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının (paylaşma ve yardım etme) hikâyeler ile desteklenmesi amacıyla uyguladığı araştırmalarında, çocuklara resimli çocuk kitapları ile gerçekleştirilen eğitimin sonunda, deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre paylaşma ve yardım etme davranışlarında artış gösterdiği bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan “Etkileşimli okuma tekniği” ile birlikte çocuklara uygulanan değer eğitimin etkili olduğu gözlenmiştir. Tekrar yönteminin genel olarak çocukların eğitiminde etkili olduğu gibi değerlerin eğitiminde, öğretilmesinde ve kazandırılmasında da etkili ve önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür.

İlgili literatür incelendiğinde alanda yapılmış olan bazı araştırmaların (Yurtseven ve Kurt, 2013; Dereli- İman, 2013; Uzmen ve Mağden, 2012) değer eğitimi programı ile çocuklara değer kavramlarını kazandırma bağlamında uygulanan bu çalışma ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Dixon- Krouss, Januszka ve Chae, (2010), Akoğlu, Ergül ve Duman, (2014) Ergül vd., (2015), Shoemaker, (2014)'ün Etkileşimli kitap okuma tekniğini kullanarak yaptıkları çalışmalarında çocuklara kavram kazanımı açısından uygulanan çalışma ile paralellik göstermektedir. Gökçek, (2007)'in yapmış olduğu araştırmada uygulanan eğitim programı sonucunda programda yer alan tüm değerlerle ilgili olumlu davranış değişikliği görülmüş fakat ailelerden alınan davranış kontrol listesi sonuçlarına göre; karakter eğitimi programı doğrultusunda seçilen değerlere yönelik aile hayatında



olumlu davranış değişikliklerine rastlanmamıştır. Araştırmanın bu sonuçlarına göre uygulanan araştırma ile çeliştiği görülmektedir.

Deney grubu çocuklarına verilen eğitim öncesinde hikâyedeki olay örgüsünü takip etme, uzun süre odaklanma, hikâyeyi özetleme, sorulara cevap verme gibi eğilimlerin olmaması çocukların öğretmenleri tarafından hikâyeye okuma saatlerinin yetersiz yapıldığını veya geleneksel okuma yapısı itibariyle kısa olması ve okuma esnasında soru sorma ve konuşmaya izin verilmemesinden kaynaklandığını söyleyenebilir. Uygulanan programın sonlarına doğru sınıf içi etkileşimlerde ve okumalar sırasında çocukların dil gelişimi, kelime dağarcığındaki artış, değer kazanımı, dikkatini uzun süre bir etkinlikte tutma (dikkat süresinin uzaması), soruları cevaplama gibi birçok kazanımı çocuklarla girilen etkileşimlerde gözlemlenmiştir. Ayrıca çocuklara ön-test uygulanırken dili kullanmada yetersiz olan bazı çocukların son-test uygulanırken dili kullanma becerilerinde de hissedilir artış olduğu gözlemlenmiştir. Etkileşimli okumanın dil gelişimini pozitif yönde etkilediği Shoemaker (2014)'ın yaptığı araştırmada da görülebilir. Shoemaker, bu araştırmada geleneksel okuma ve müzikle yapılan etkileşimli okumayı karşılaştırmıştır. Dilsel yatkınlığı olan okul öncesi çocuklarının dil üretimi ve algılarındaki farklılıklar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 4 ile 7 yaş arasındaki 4 çocuktan oluşmuştur. Sonuç olarak Etkileşimli kitap okuma çocuklarının, seviye olarak dil gelişim testlerinden aldıkları puanların, geleneksel kitap okunan çocukların puanlarının çok daha üstünde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, Etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocuklar üzerindeki etkililiği bağlamında uygulanan çalışmaya benzerlik göstermektedir.

Rahatlıkla görüleceği üzere, alanda yapılan diğer araştırmalar da, etkileşimli kitap okuma tekniği kullanan bu araştırma gibi, okuma etkinliklerinde niteliğın gelişimi arttırdığını göstermesi açısından kayda değerlidir. Bu araştırmanın özellikle çocuk formunda elde edilen sonuçlar bu görüşü fazlasıyla destekler niteliktedir.

Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Formuna ilişkin bulgular;

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerinden elde edilen verilerin bağımlı t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun *sorumluluk değeri* (sırayla;  $t=-1,125$ ,  $t=,119$ ,  $p>,05$ ) *iş birliği değeri* (sırayla;  $t=-,525$ ,  $t=1,473$ ,  $p>,05$ ) *paylaşma değeri* (sırayla;  $t=-1,078$ ,  $t=-,175$ ,  $p>,05$ ) skorlarına bakıldığında, sorumluluk, iş birliği, paylaşma değerine ait ön-test ve son-test skorları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İstatistiksel verilere göre hem deney grubu hem de kontrol grubunda bulunan ebeveynlerin ön-test ve son-test skorları sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. Araştırma verileri toplanırken, deney grubunu ve kontrol grubunu oluşturan çocuklar için, ailelerin ölçme aracındaki sorulara içtenlikle yanıt vermemiş olabilecekleri varsayılmıştır. Ancak deney grubundaki çocukların ebeveynleri son-testi uygulamaları ve uygulanan teknik ile ilgili görüşlerini almak amacıyla ebeveynler okula davet edilmiştir. Ebeveynlerin uygulanan teknik ile ilgili ifadelerinden bazıları şu şekildedir; *“Çocuğum bu teknik ile tanıştıktan sonra “paylaşmak, sorumluluk, iş birliği” davranışlarının farkındalığındaki artış, hikâyeleri dikkatle dinleme, soru sorma, sorulara cevap verme, hikâyeyi özetleme, kelime haznesinde artış gösterme, okuma-yazma farkındalığı gibi birçok beceride artış gösterdi. Ben sizin bunu nasıl yaptığınızı öğrenmek istiyorum”*.

Konuşma problemi olan ön-testte iletişime geçmekte zorlanılan ancak son-testte dil gelişiminde olumlu gelişmeler olduğu gözlemlenen çocuğun annesi bu teknik ve süreç ile ilgili şunları söylemiştir; *“Merhaba hocam; öncelikle çocuğuma nasıl bir eğitim verdiğinizi öğrenmek istiyorum. Çünkü çocuğum ciddi anlamda kendini ifade etmekte zorlanıyordu. Dönemin başında öğretmeni bizimle bu sıkıntıyı paylaşmış dil terapisti önermişti ancak yeterli imkanımız olmadığı için çocuğumu götüremedim. Benim çocuğum kendi halinde utangaç bir çocuk sizin eğitim vereceğinizi bize gelen izin formundan öğrenmiştim. Çocuğuma bu kadar faydası dokunacağını hiç düşünmemiştim. Ama çocuğumda ilerleyen günlerde kendini daha rahat ifade etmesi, benimle hikaye okuma saatleri oluşturmak istemesi, özellikle önceden ona hikaye okuduğumda ondan bir yorum almak benim için çok zordu ama daha sonra hikaye ile ilgili konuşabilmesi gerçekten büyük beni çok mutlu etti”*.

Bir başka ebeveyn eğitim sürecinin sonundaki görüşleri ise şu şekildedir; *“Hocam gerçekten geldiğinizde çocuklara ne yapmak istediğinizle alakalı çok bir tahminim olmadı, buraya gelmemdeki tek amaç çocuğuma nasıl bir eğitim verdiniz? Bunu bizde çocuklara devam ettirebilir miyiz? Ben sizin oluşturduğunuz etkinliği öğrenmek istiyorum. Çocuğum odasını topluyor, bana yardım ediyor, oyuncaklarını topluyor ben bu huyları çocuğa alıştırıramamıştım şimdi bunlara ben söylemeden yerine getirmesi bizi çok mutlu etti”*.

Ebeveynler ayrıca Etkileşimli okuma tekniği ile ilgili bilgilenme talebinde bulunmuşlardır. Bu durum verilen cevaplar ile düşünceler arasındaki tutarsızlığı göstermesi açısından kayda değerdir.

Çocukların ev ortamında anne ve babasına yardım etmesi, kendine ait sorumlulukları (odasını toplamak, ödevlerini yapmak, oyuncaklarını toplamak gibi...) yerine getirmesi, arkadaşları geldiği zaman onlarla eşyalarını paylaştıklarını ifade etmeleri onların bu tekniği merak etmelerini sağlamıştır. Ebeveynlerin Etkileşimli kitap okuma tekniğini öğrenmek istemeleri bu tekniğin ülke genelinde yaygınlaştırılmasının faydalı olabileceği sonucuna işaret etmektedir. Yurt dışında ebeveyn ve çocuklarla birlikte yapılmış olan birçok araştırma mevcuttur (örn: Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson ve Cole 1996; Switalski, 2012; Halsey, 2008). Türkiye’de de ebeveynler ve çocuklarla birlikte Etkileşimli kitap okuma tekniği uygulanarak bu tekniğin etkililiği araştırılabilir. Ebeveynlerin çocuklarındaki bu değişimi fark etmelerine rağmen uygulanan aile formunda ön-test ve son-test sonuçlarında herhangi bir değişim görülmemiştir. Bu da onların aslında bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde ölçeği fark olmayacak şekilde doldurmalarına sebep olmuştur.

Uzmen ve Mağden (2012), çalışmalarını okulöncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlardan paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları ile desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla planlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubuna okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerine etkisi olduğu, verilmiş olan eğitimin kız çocuklarının yardım etme davranışları, erkek çocukların ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Aileler ile eğitimcilerin sorulara vermiş olduğu cevaplar arasında tutarlılık olmadığı, aile ve eğitimcilerin ifadeleri ile çocukların davranışları arasındaki uyumun düşük olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma ile uygulanan araştırma değer kavramları öğretimi ve bu kavramları hikaye kitapları aracılığıyla sağlaması açısından benzerlik göstermektedir. Uygulanan programda ailelerin soru formunda verdiği cevaplar tutarsız olduğu için anlamlı bir fark bulunamaması uygulanan çalışmada da aynı şekilde ön-test ve son-test aile formunda anlamlı bir fark oluşturmamasının ailelerin verilen forma objektif cevap vermemesinden kaynaklandığını söylenebilir.

Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formuna ilişkin bulgular;

Deney ve Kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerine göre *sorumluluk değeri* skorlarına bakıldığında sorumluluk değerine ait ön-test ve son-test skorları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (sırayla;  $t=,721$ ,  $t=-,357$ ,  $p>,05$ ). Sonuçlar analiz

edildiğinde, hem deney grubu hem de kontrol grubunun öğretmenlerine uygulanan ön-test ve son-test sonrası puanlarında fark görülmemiştir.

Kontrol grubunun *iş birliği değeri* skorlarına bakıldığında, ön-test ve son-test skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t=,842$ ,  $p>,05$ ). Deney grubundaki çocukların öğretmenlerine göre iş birliği değeri skorlarına bakıldığında son-test skorlarının ön-test skorlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Sonuçta kontrol grubunun öğretmenleri ön-test ve son-test skorları sonucunda çocuğun iş birliği davranışında herhangi bir değişiklik olmadığını düşünmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmenler ise ön-test ve son-test sonuçlarına göre çocuklara verilen eğitimin iş birliği davranışı üzerinde anlamlı bir fark yaratmış olduğunu düşünmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerine göre *paylaşma değeri* skorlarına bakıldığında, ön-test ve son-test skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (sırayla;  $t=-,623$ ,  $t=-,175$ ,  $p>,05$ ). Kontrol grubunda yer alan öğretmenlere göre çocuklara uygulanan günlük eğitim akışı çocukların paylaşma davranışına fark yaratmamıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlere göre verilen eğitim, sorumluluk davranışına herhangi bir etkisi bulunmamaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlere verilen ön ve son testleri cevaplarken çocukların ortaya koyduğu davranışları değil, yapması gereken davranışları işaretledikleri olabilecekleri için gerçekçi sonuçlar ortaya çıkmadığı düşünülmektedir. Benzer şekilde, ailelerin de ön ve son test sonuçlarında fark görülmemesine rağmen, ebeveynlerle iletişim esnasında verilen eğitimin çocukta büyük farklar yarattığının belirtilmesi ve bu tekniğin uygulama kısmını öğrenmek istemeleri, uygulanan aile formuna gerçekçi cevapların verilmemiş olabileceği ve bu sebeple gerçekçi sonuçlar elde edilemediği sonucuna işaret etmektedir.

Çalışmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde; Etkileşimli kitap okuma uygulamaları öncesinde çocuklar hikayelerin içeriği, hikayede bulunan kavramlar, olay örgüsü, hikayede bulunan karakterin analizi, kitabın kapağında bulunan resmin içeriği vb. gibi kitabın bütün ayrıntılarını incelemeyi öğrendikleri görülmektedir. Çocukların hikayenin ayrıntılarını inceledikçe yeni öğrenmeler gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Etkileşimli kitap okumanın çocuk üzerindeki en büyük etkisi, hikayede yer alan kavram zenginliğini çocuklara aktarması ve çocukların kendi çabaları ile bilgileri keşfetmelerini gerçekleştirmesidir. Özellikle ebeveynlerle iletişime geçildiğinde, eğitimden önce çocukların hikaye okuma sürelerinin 15-20 dk olması, eğitimden sonra ise hikaye okuma

süresinin çocuklar tarafından uzatılarak 35-40 dakika civarlarına ulaşmış olduğu aileler tarafından araştırmacıya aktarılmıştır. Bu süre içerisinde çocukların paylaşmak, iř birliği, sorumluluk ile ilgili değer davranışlarını evde ailelerine yansıtmaları ve ailelerin bu farkları uygulayıcıyla paylaşması, bu değerlerin öğretiminde başarılı olunduğunun bir göstergesi olarak görülebilir. Çocukların hikayelerde yer alan tüm kavramları öğrenmek istedikleri için ebeveynlerine bu süre içerisinde birçok soru sormaları ve içeriği ile ilgili bazı sorulara cevap vermeleri ebeveynler tarafından ifade edilmiştir. Bu durum çocukların Etkileřimli kitap okuma tekniği ile kitapları tekrardan keşfettikleri şeklinde yorumlanabilir. Ebeveynlerin çocuklarındaki bu değişimi fark etmelerinin etkileşimli okuma tekniğini öğrenme isteği ile sonuçlandığı dūřünülmektedir. Tüm bu gözlemler sonucunda Etkileřimli kitap okuma tekniğinin çocukların paylaşmak, iř birliği ve sorumluluk değer davranışları üzerinde “Okul Öncesi Deęerler Ölçeęi Çocuk Formu”na göre etkili olduğunu söylemek mümkündür.

## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada; Okul öncesi kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların “paylaşmak, sorumluluk, iş birliği” davranışlarını konu alan resimli hikâye kitaplarının etkileşimli okuma tekniği kullanılarak uygulanması ve bu tekniğin çocukların davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna 6 hafta boyunca “Etkileşimli Okuma Tekniği” kullanılarak “paylaşmak, sorumluluk, iş birliği” değer davranışlarını konu alan resimli hikâye kitapları okunmuştur. Kontrol grubu ise günlük eğitim akışına devam etmiştir.

Yapılmış olan çalışmanın sonucunda, örnekleme seçilmiş olan deney grubu çocuklarına “Etkileşimli Kitap Okuma” tekniğini kullanarak “paylaşmak, sorumluluk, iş birliği” değer davranışlarını konu alan resimli hikâye kitapları yoluyla verilmiş olan eğitimin, çocukların “paylaşmak, sorumluluk, iş birliği” davranışları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan ailelerin, çocukların “paylaşmak, sorumluluk, iş birliği” davranışları ile ilgili sorulara vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, ön-test ve son-testler arasında fark görülmemiştir.

Deney grubunda yer alan eğitimciler çocukların paylaşmak ve sorumluluk değer davranışları ile ilgili sorulara vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, ön-test ve son-testler arasında fark görülmemiş, işbirliği davranışı ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, ön-test ve son-testler arasında fark görülmüştür. Öğretmenler, verilen eğitimin çocukların iş birliği davranışı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu düşünmektedir. Kontrol grubunda yer alan eğitimcilerin, çocukların “paylaşmak,

sorumluluk, iş birliği” davranışları ile ilgili sorulara vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, ön-test ve son-testler arasında fark görülmemiştir.

Çocukların “paylaşmak, sorumluluk, iş birliği” davranışlarının desteklenmesi ve pekiştirilmesi amacıyla toplumun, ebeveyn ve eğitimcilerin dikkat etmesi gereken çeşitli hususlar vardır:

- Eğitimciler paylaşmak, iş birliği, sorumluluk gibi değerlerin yanı sıra yardım etmek, saygı, sevgi, dürüstlük, empati, özgüven, güvenilirlik, adalet, vatanseverlik vb. gibi birçok değer davranışlarını sınıf ortamında çocukların uygulamaları için fırsatlar sunmalıdır. Özellikle bu davranışları eğitimciler sınıfta uygulayarak rol model olmalıdır.
- Eğitimciler bu davranışları desteklemek ve pekiştirmek için çocukların serbest zaman etkinliklerinde çocukları gözlemleyerek, çocukların birbirleriyle iletişimlerini izlemeli, gerekli yerlerde onların iletişimlerine katılarak müdahale etmelidir.
- Eğitimciler günlük eğitim akışına değer davranışlarını konu alan öğretici ve pekiştirici etkinlikler eklemelidir. Bu değer davranışları soyut kavramlar olduğu için etkinlik esnasında çocuklarla konuşmalı, bu davranışların olumlu sonuçlarını beraber keşfetmeleri, yararlı ve etkili olacaktır.
- Eğitimciler gibi ebeveynlerin de bu davranışlar konusunda çocuklara rol model olması çok önemlidir. Eğitimin kalıcılığını sağlayabilmek için ebeveyn ve eğitimcinin birlikte hareket etmesi etkili ve kalıcı eğitimi sağlayacaktır.
- Ebeveynler çocuklarda değer davranışları gözlemledikçe onları onaylayarak ödüllendirmeli ve pekiştirmelidir.
- Etkileşimli kitap okuma tekniğinin ebeveynlere eğitimi (seminer, konferans, vb.) sağlanarak bu teknik ile evde hikâye okuma saatleri düzenlenmelidir.
- Türkiye genelinde etkileşimli kitap okuma tekniğini (seminer, konferans vb.) eğitimler verilerek bu tekniğin kullanımı yaygınlaştırılabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler;

- Bu araştırma kapsamında paylaşmak, iş birliği, sorumluluk değerleri ele alınmıştır. Daha farklı değerler de kullanılarak genişletilebilir.

- Çocukların değer kazanımları ve okuma-yazma becerilerine katkı sağlamak amacıyla ev ortamında ailelerin Etkileşimli kitap okuma tekniği ile ilgili eğitim verilebilir. Böylelikle evde bire bir ailelere kitap okuma etkinliği sağlanarak etkisi araştırılabilir.
- Bu çalışmada kullanılan “paylaşmak, sorumluluk, iş birliği” değerlerini ele alan sınırlı sayıda kitap olduğu görülmüştür. Bu ve diğer değer kavramlarını içeren hikâye kitaplarının artırılması önerilmektedir.
- Bu çalışmanın süre sınırlaması söz konusu olmasından dolayı toplam 3 değer öğretimi için 18 okuma yapılabilmektedir. Araştırma sonuçları bu üç değer öğretiminde bu uygulamanın etkili olduğunu gösterse de daha uzun sürelerde ve daha kapsamlı olabilecek bir uygulamanın çocukların eğitimine yapacağı katkının çok daha fazla olabileceği düşünülmektedir.
- Ebeveyn ve öğretmenlerin öntest-sontest değerlendirmeleri ile özellikle ebeveynlerin gerçek görüşleri arasında bir takım farklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu farkların ortaya çıkış sebeplerinin daha iyi belirlenebilmesi amacıyla nitel bir çalışmanın planlanmasının alana katkı sağlaması açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.



## KAYNAKLAR

- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akoğlu, G., Ergül, C. & Duman, Y. (2014). Dialogic reading: its effectiveness on receptive and expressive language of children in need protection. *Elementary Education Online*, 13(2), 622-639.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altıntop, S., Bağcı, R. & Şen, C. (2012). *Vefatının 50. yılında peyami safa*. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alpöge, G. (2011). *Okul öncesinde değerler eğitimi*. Ankara: Bilgi.
- Arabacı, N. & Aksoy, A. B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının ailelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 18-26.
- Ay, T. S. & Dal, S. (2014). İlköğretim öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerine göre sorumluluk değeri algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 78-93.
- Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 185-194.
- Aydos, H. E. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-15.
- Aydın, M. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 18(6), 16-19.
- Aygün, A. (2014). *2004-2013 yılları arasında yayımlanan resimli öykü kitaplarında metin-resim ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Bacanlı, H. & Dombaycı, A. (2012, Kasım). *Değer boyutlandırma yaklaşımı. II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balat, G. U. & Beceren, B. Ö. (2010). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. *Eğitim Birsen Dergisi*, 6(18), 59-62.
- Balat, G. (Ed.). (2012). *Okul öncesi değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri*. Ankara: Pegem.
- Balcı, F. A. & Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramlarına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Başcı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum Örneği)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Beken, S. (2009). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bilgi ekonomisi (2016). ilimrehberi. Net/bilgi-bankası/138-d-harfi/1567-değerlerin-özellikleri- nelerdir. html pdf adresinden erişilmiştir.
- Brannon, D., & Dauksas, L. (2012). Studying the effect dialogic reading has on family members' verbal interactions during shared reading. *Srate Journal*, 21(2), 9-20.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik araştırma deseni- SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Byington, T., & Education, E. C. (2013). Interactive and dialogic reading. *University of Nevada Cooperative Extension. Early childhood Education*, 13-41.
- Candan, D. & Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- Cengiz, Ö. (2010). *Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dilsel kodlar ve etkileşim biçemi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Ceylan, Ş. & Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 63-80.
- Cohen, L. E., Kramer-Vida, L., & Frye, N. (2012). Using dialogic reading as professional development to improve students english and spanish vocabulary. *NHSA Dialog*, 15(1), 59-80.
- Çankırlı, A. (2008). *Okul ailede başlar*. İstanbul: Zafer.
- Çetin, T., Yavuz, S., Tokgöz, B. & Güven, G. (2012). Okul öncesi dönemdeki çocuklara (60-72) uzay kavramlarının öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 715-73.
- Dağlıoğlu, E. & Dirican, R. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayınlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 44-69.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 213-235.
- Demircan, C. (2006). Tübitak çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Demircan, T. (2010). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf türk edebiyatı ders kitaplarındaki temel değerlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, C. & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 178-192.
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dereli- İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.

- Dilek, H. (2013). *2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dixon- Krouss, L., Januszka, C. M., & Chae, C. H. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent- child book reading. *Journal of Research in Childhood Education, 24(3)*, 266-277.
- Dökmen, Ü. (2005). *Küçük şeyler*. Ankara: Sistem.
- Durakoğlu, A. (2011). Maria Montessori'ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 133-145.
- Erbay, F., & Öztürk Samur, A. (2010). Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5(4)*, 1063-1073.
- Erdi, A. (2008). *Türkiye'de 1980-1985 ve 2000-2005 yılları arasındaki çocuk kitaplarında eğitsel iletiler (karşılaştırmalı bir çalışma)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, H. (2010). *Türkiye'ye yerleşen almanların bireysel, sosyal ve geleneksel değerlerinin saptanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, N, I. & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitiminde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*, 34-46.
- Erdoğan, N. I., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kıracı, M. & Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkilerinin incelenmesi. *İlköğretim Onlione, 15(1)*, 125-135.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M. & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3)*, 603-619.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Faryadi, Q. (2007). *The montessoria pardigm of learning: so what?*. UİTM Malaysia, Files. Eric. Ed. Gov/fulltext/ED496081. Pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fırat, H. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Fırat, H., Güleç, H. & Şahin, Ç. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(5), 217-241.
- Fixler, B. (2000). *A caring and sharing environment helps teach values in kindergarten students*. Professional Development Field- Based Masters Program/ Chicago Illinois, Sent Xavier University, May.
- Fleury, V, P., Miramontez, S, H., Hudson, R, F., & Schwartz, I, S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: a preliminary study. *Early Childhood Education*, 30(3), 273-288.
- Gök, G. (2009). *Boyama kitaplarının anaokullarında eğitim gören çocukların yaratıcılıklarına olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, B. (2008). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde değer eğitimi ve öykülerinde değer eğitimi ve öykülerin türkçeye katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Gökçek, B. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gönen, M. (1989). Oyuncak ve kitabın çocuğun gelişimi açısından önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 13(74), 59-60.
- Gölcük, M., Okur, Ş. & Berument, S, K. (2015, Mayıs). *Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi “Erken Müdahale” Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Gül, R. (2013). *Bir değer eğitimi olarak ilköğretim döneminde doğruluk eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Gündüz, A. (2007). *Anne- baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitapların değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- İnci, E. (2009). *Erken çocukluk dönemi öğrencilerinin değer yönelimlerinin sosyo-ekonomik düzey, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15(1)*, 75-90.
- Higgins, C. (2012). The good life of teaching. *Action, Criticism and Theory for Education, 11(2)*, 96-122.
- Halsey, H. N. (2008). *Investigating a parent implemented early literacy intervention: effects of dialogic reading using alphabet books on the alphabet skills, phonological awareness, and oral language of preschool children*. Doctoral Dissertations Available from Proquest. University of Massachusetts, Amherst.
- Kandır, A. & Kurt, F. (2011). *Proje temelli okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Morpa.
- Karagöz, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerine değerlerin okul şarkıları yoluyla kazandırılması*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitimine katkısı yönünden değerlendirmesi (niloya örneği). *Yıldız Teknik Üniversitesi Değerler Eğitimi Dergisi, 12(30)*, 251-277.
- Kerth- Marzullo, D., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Townsend, D. B. (2011). Using multiple-exemplar training to teach a generalized repertoire of sharing to children with outism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*, 279-294.
- Keskin, S. C. (2012). Çocuklar için “değer” neyi çağrıştırıyor? Değerleri gündelik hayata aktarmaya yönelik bir tespit çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2)*, 1491-1512.

- Keskin, U. & Sağlam, H.İ. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 81-101.
- Kılıç, Ö. Ö., Güleç, H. & Genç, S. Z. (2014). Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 35-52.
- Konar, E. (2004). 1995-2002 yılları arasında yayımlanan okul öncesi hikaye kitaplarındaki bazı kavramların içerik ve biçimsel olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kotaman, H. (2013). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 50(4), 199-204.
- Kutlu, S. (2012). Okul öncesi çocuk edebiyatı yapıtlarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology*, 108(1), 1-24.
- Ljubetic, M., Ercegovac, I. R., & Koludrovic, M. (2016). Quality partnership as a contextual prerequisite of successful learning of young and preschool-aged children. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 78-86.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Mağden, D. & Uzmen, S. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Maul, C. A., & Ambler, K. L. (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders, *Communication Disorders Quarterly*, 5, 1-11.

- Metan, E. (2008). *Çocuk kitabı resimlemesinde oyun hamuru (platilin) kullanımı ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mol, S. E., Bus, A. G., Jong, M. T., & Smeets, D.J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: a meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 52(4), 11-16.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Neslitürk, S. & Çeliköz, N. (2015). Okul öncesi değerler ölçeği aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 19-42.
- Neslitürk, S., Özkal, N., & Dal, S. (2015). 5-6 yaş çocuklarının değer kazanım süreçlerine anne değer kazanım süreçlerine anne değerler eğitimi programının etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 883-899.
- Nobran. (thy). *Türk Dil Kurumu içinde*. [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57337010090202.22814379](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57337010090202.22814379) sayfasından erişilmiştir.
- Ogelman, H. G. & Sarıkaya, H. E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Ortner, G. (2016). *Masallarla çocuk eğitimi* (S.Ogan, Cev.). İstanbul: Aura.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin, F. T., Kandır, A. & Turla, A. (2007). *Okul öncesi eğitiminde drama*. Ankara: Kök.
- Öncü, Ç. Ö. (Ed.). (2010). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Pegem.



- Parish- Morris, J., Mahajan, N., Hirsh- Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Collins, M. F. (2013). Once upon a time: parent- child dialogue and starybook reading in the electronic era. *International Mind Brain and Education*, 7(3), 200-211.
- Robb, B. (1998). What is values education- and so what. *Originally published in the journal of values education*, 1, 11-12. [www.valueseducation.co.uk](http://www.valueseducation.co.uk) sayfasından erişilmiştir.
- Salar, R. (2011). *Reşat Nuri Güntekin'in romanlarının eğitim değerleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Selek, M. (2014). *Osman yalçının hayvan hikâyelerinde değerler eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Sever, S. (Ed.). (2013). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Sezer, A. & Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumlulukdeğeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Schwartz, S. H. (1992). Universal in the content and emprical test in 20 countries. *Advances in Extrimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schweinhart, L. J. (1993). *Significant Benefits: The high/ Scope perry preschool study through age 27. Monographs of the high/scope educational research foundation, no. Ten. High/scope educational research foundation, 600 north river street, ypsilanti, MI 48198- 2898*. Retrieved from [https:// eric.ed.gov/?id=ed366433](https://eric.ed.gov/?id=ed366433).
- Shoemaker, L. (2015). *Comparing the effects of traditional dialogic reading and music-enhanced dialogic reading on language production and comprehension of preschool children with language impairment*. (Doctoral dissertation), University of Nebraska at Kearney. Retrieved from [gradworks.umi.com](http://gradworks.umi.com).
- Siegler, R., Carpenter, T., Fennell, F., Geary, D., Lewis, J., Okamoto, Y., Thompson, L., Wray, J. (2010). What Works Clearinghouse. Developing effective fractions instruction for kindergarten through 8th grade: A practice guide. *Washington, DC: U.S. Department of Education*. Retrieved from [whatworks.ed.gov/publications/practiceguides](http://whatworks.ed.gov/publications/practiceguides).

- Soydan, K. (2014). *Türk kültürüne göre çocuk hikaye kitaplarında illüstrasyon*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sözkesen, A. (2015). *60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Switalski, S. (2012). *An investigation of the additive benefits of parents dialogic reading techniques in older preschool children*. Doctoral dissertation, Duquesne University, Pennsylvania.
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *International Perdical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1309-1324, Ankara.
- Şentürk & Aktaş. (2015). Türkiye’de ve Romanya’da okutulan ana dili türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243.
- Tarkoçin, S., Berktaş, D. & Balat, G. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 37-49.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Gazi Üniversitesi Dergisi*, 162-167.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı, Eskişehir.
- TDK (1998). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. Ankara.
- Tufan, M. & Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkında bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarıların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 1-13.

- Udaka, J. (2009). *Cross-age peer tutoring in dialogic reading: effects on the language development of young children*. Doctor of Philosophy, University of Massachusetts, Amherst.
- Uluğ, M., & Karadeniz, G. (Ed.). (2011). *Okul öncesi çocuk ve*. Ankara: Nobel.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2000). *Değer eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Ulutaş, A. & Kıymaz, M. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin beklentileri (Adıyaman ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 69-81.
- Usta, İ. (2008). *Öğrenme stillerine göre düzenlenen beyin temelli öğrenme uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). *Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler*. *Kurumsal Eğitim Bilim*, 3(2), 118-134.
- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, N. (2013). *Jonh dewey'in demokrasi anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üzel, Ö. (2007). *Serpil Ural'ın çocuk kitaplarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth-combating developmental risk in south Africa. *South Africa Journal of Psychology*, 42(4), 617-627.
- Whitehurst, G. J. (1992). *Dialogic reading: an effective way to read to preschoolers*. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/articic/400>.
- WWC İntervention Report. (2010). Early childhood education interventions for children with disabilities. U. S. Department of Education. Retrieved from <files.eric.ed.gov/fulltext/ED509373.Pdf>.
- What Works Clearinghouse (2014). *WWC evidence review protocol for character educationinterventions*. Retrieved from [Eric.Ed.gov/q=What+Works+Clearinghouse+\(2014\)+The+character+education+until+the+subheadings&id=ED553239](Eric.Ed.gov/q=What+Works+Clearinghouse+(2014)+The+character+education+until+the+subheadings&id=ED553239)

- Whalon, K., Delano, M., & Hanline, M. F. (2013). A rationale dialogic reading for children with autism spectrum disorder: recall. *Preventing School Failure, 57(2)*, 93-101.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi.
- Yazar, A., Çelik, M. & Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2)*, 233-243.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(1)*, 61-68.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türk Bilimi Araştırmaları, 19(9)*, 499.
- Yurtseven, L. & Kurt, G. (2013). Okul öncesi eğitimin ve annelerin hikâye kitabı okumasının çocukların sosyal beceri gelişimi ile ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 37(2)*, 100-119.
- Yuvacı, Z. (2013). *Okul öncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yuvacı, Şafak & Şirin. (2013). Okul öncesi çocuklarına değer eğitimi verirken davranış geliştirme merkezli öğrenme yöntemi uygulayan öğretmenlerin görüşleri. *International Conference on Innovation and Challenges in Education, 5*, 122.
- Yüksel, İ. & Adıgüzel, A. (2012). Değer eğitiminde karikatür kullanımı: toplumsal birlik beraberlik ve dayanışma değer örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(3)*, 68-80.

## **EKLER**



## Ek 1. İzin Belgesi



T.C.  
NEVŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49405861-44-E.4578498  
Konu: Anket İzni  
(Ayşe Aslıhan HALAT)

22/04/2016

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi:Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 04.04.2016 tarihli ve 12442 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ayşe Aslıhan HALAT, Yrd. Doç. Dr. Mümin TUFAN danışmanlığında "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarına Değerlerin Kazandırılmasında Etkileşimli Hikaye Okuma Tekniğinin Etkililiğinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında İlimiz Kozaklı ilçesi ilköğretim okulları ve anaokullarında tez çalışmasını yapabilmek için izin talep etmektedir.

Anılan anket izninin 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında, Eğitim-Öğretimi aksatmamak şartıyla Okul Müdürlüğünün muvafakatinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Osman ŞİMŞEK  
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR  
22/04/2016

Mustafa ATSIZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Yeni Kayseri Cad.Hükümet Konağı Kat :2 50100 NEVŞEHİR  
Elektronik Ağ: nevschirmem@meb.gov.tr  
e-posta: hizmetici50@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: Sevda ŞAHİN BİBER Şef  
Tel: (0 384) 213 79 33 (166)  
Faks: (0 384) 213 20 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4bab-10ef-39ac-b401-9418 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 2. Aile İzin Formu

### ARAŞTIRMA İZİN FORMU

#### Değerli Anne Baba,

Araştırmamızın amacı, 5-6 yaş çocukların okumaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik “Etkileşimli Kitap Okuma Programı”nın etkililiğini incelemektir. Program, çocukların sınıf ortamında 6 hafta süren yapılandırılmış kitap okuma etkinliklerini yürütölmelerini içermektedir. Program öncesinde çocuklara Ön-test ile çocukların ön bilgileri ölçülecek 6 hafta boyunca “paylaşma, iş birliği, sorumluluk” değer kavramlarını içeren hikâye kitapları Etkileşimli Okuma Tekniğı kullanılarak çocuklara eğitim verilecektir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde çok önemli olan hikâye okuma etkinlikleri Etkileşimli okuma tekniğı ile değer davranışlarının öğretilmesi, desteklenmesinde ve bu uygulamaların ülke çapında yaygınlaştırılmasında sizlerin desteğı gerekmektedir. Araştırmayla ilgili şu hususlar söz konusudur:

- Araştırmaya katılım, gönüllölük esasına dayanmaktadır.
- Araştırma resmi bir proje kapsamında yürütöleceğinden, araştırma sonuçları ilgili mercilere rapor halinde sunulacak ve bilimsel dergilerde yayınlanacaktır. Bu süreç içerisinde çocuğunuzun ve sizin kimlik bilgileriniz gizli tutulup, herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır.
- Araştırma sürecinde toplam 2 kez Ön-test ve Son-test olmak üzere Aile formları işlenecektir. Çocuklar eğitim öncesinde ve eğitim sonrası olmak üzere çocuk formu uygulanacaktır.
- Program sürecinde aklınıza takılan herhangi bir durumu bizlerle rahatlıkla paylaşabilirsiniz.
- Arzu ettiğiniz takdirde, bizlerle iletişime geçerek araştırma sonuçlarıyla ilgili bilgi edinebilirsiniz.

Katılımlınız için teşekkür ederiz.....

Araştırmayla ilgili yukarıda yer alan bilgileri okudum ve bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

İsim:

Tarih:

İmza:

### Ek 3. Okul Öncesi Çocuk Formu Kodlama Cetveli

#### OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİ FORMU KODLAMA CETVELİ

HİKÂYELER	CEVAPLAR
<p><b>1. Hikâye:</b> Resimdeki çocuklar senin gibi anaokuluna/anasınıfına gitmektedirler. Yemeklerini sıraya geçerek almaktadırlar. Ahmet'in sınıfı yemek sırasındadır. Ahmet sonradan gelir. Karnı çok açtır, sıraya bakar yakın arkadaşı Arda sıranın en önündedir.</p> <p><b>SORU:</b> Ahmet şimdi ne yapmalı, sıranın neresine geçmeli? Neden?</p>	<p>✓ Sıranın Önüne 0 puan ✓ Sıranın Arkasına 1 puan ✓ Eğer çocuk nedeni haksızlık olur, saygısızlık olur, sonradan geldi vb. şeklinde açıklama getirirse 2 puan verilir.</p>
<p><b>2. Hikâye:</b> Özlem sınıfın en kilolu öğrencisidir. Üstelik son zamanlarda gözleri ağrıdığı için gözlük takması gerekmektedir. Bazı arkadaşları Özlem'in bu özelliği ile dalga geçip, aralarında gülmektedirler.</p> <p><b>SORU:</b> Özlem'in arkadaşları Özlem'e nasıl davranmalı? Neden?</p>	<p>✓ Gülmeliler, dalga geçsinler, o da kilo almasın vb. 0 puan ✓ Gülmemeliler, dalga geçmemeliler 1 puan ✓ Eğer çocuk kilolu olmak, gözlük takmak komik değil, olabilir. Herkes farklı, bu davranış saygısızlık olur vb. şeklinde açıklama getirirse 2 puan alır.</p>
<p><b>3. Hikâye:</b> Sınıf iki gruba ayrılarak oyun oynanır. Oyunu "Kelebekler grubu" kazanır ve mutlu olur. "Balıklar grubu" ise oyunu kaybettikleri için üzgündürler ve Kelebekler grubuna kızgın kızgın bakarlar.</p> <p><b>SORU:</b> Balıklar grubu nasıl davranmalı? Neden? Ya da Kelebekler grubu nasıl davranmalı? Neden?</p>	<p>✓ Balıklar grubu onlar kazandığı için kızsınlar, bir dahakine biz kazanacağız desinler vb. 0 puan <b>ya da</b> kelebekler siz kazanamadınız, biz kazandık vb. 0 puan ✓ Balıklar grubu onları tebrik etsin, alkışlasın vb. 1 puan <b>ya da</b> Kelebekler üzülmeysin siz de kazanırsınız, bu oyun vb. 1 puan ✓ Oyunda bazen kazanılır bazen kaybedilir, kaybedenler kazananları tebrik eder, saygı gösterir vb. şeklinde açıklama getirirse 2 puan alır.</p>
<p><b>4. Hikâye:</b> Ömer senin gibi anaokuluna/anasınıfına gitmektedir. Öğretmeni sınıfta yapılacak etkinlik için Ömer'den pamuk, ip, kumaş parçaları istemiştir. Fakat Ömer getirmeyi unutmuştur.</p> <p><b>SORU:</b> Ömer öğretmenine ne söylemeli? Neden?</p>	<p>✓ Hiçbir şey söylemesin, bilmiyorum desin, serviste kalmış desin vb. 0 puan ✓ Unuttum desin 1 puan ✓ Dürüst davranmış olur. Gerçeği söylemiş olur. Yalan kötü şey vb. şeklinde açıklama getirirse 2 puan alır.</p>
<p><b>5. Hikâye:</b> Ali ile Mehmet sınıfta oyuncak araba ile oynarken Ali'nin kolu Ahmet'e çarpar. Araba Ahmet'in elinden düşer ve kırılır. Ali Mehmet'e hemen çöpe atalım der.</p> <p><b>SORU:</b> Ali ve Mehmet ne yapmalı? Neden?</p>	<p>✓ Çöpe atsinlar, bir şey yapmasınlar vb. 0 puan ✓ Öğretmenine söylesinler, kırıldı desinler, çöpe atmasınlar vb. 1 puan ✓ Eğer çocuk dürüst davranmış olur. Gerçeği söylemiş olur. Yalan kötü şey</p>



	vb. şeklinde açıklama getirirse 2 puan alır.
<p><b>6. Hikâye:</b> Mine çok dağınık bir çocuktur. O gün odası gene çok dağınıktır. Öğretmeni de o gün onları ziyarete gelmiştir ve Mine'nin odasını görmek ister.</p> <p><b>SORU:</b> Mine ne yapmalı, öğretmenine ne söylemeli? Neden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Odasını göstermesin, olmaz desin vb. 0 puan</li> <li>✓ Öğretmenine dağınık olduğunu söylesin 1 puan</li> <li>✓ Eğer çocuk dürüst davranmış olur. Gerçeği söylemiş olur. Yalan kötü şey vb. şeklinde açıklama getirirse 2 puan alır.</li> </ul>
<p><b>7. Hikâye:</b> Zeynep, Ayşe, Elif ve Burak bloklarla oynarlar. Öğretmen yanlarına gelir, oyun saatinin sona erdiğini, yemek saatinin geldiğini söyler.</p> <p><b>SORU:</b> Şimdi çocuklar ne yapmalı? Neden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Blokları bırakıp yemeğe geçsinler, bloklarla biraz daha oynayıp geçsinler, öğretmen toplansın onlar yemeğe geçsin vb. 0 puan</li> <li>✓ Blokları toplayıp yemeğe gitsinler, blokları sepete koysunlar 1 puan</li> <li>✓ Eğer çocuk bloklar dağınık kalmasın, onlar oynadı toplamalılar, onların sorumluluğu vb. şeklinde açıklama getirirse 2 puan alır.</li> </ul>
<p><b>8. Hikâye:</b> Sınıftaki saksı çiçeklerinin bakımı ve sulaması ile her hafta sınıftan bir çocuk ilgilenmektedir. Öğretmen görevini yapıp, yapmadığına göre çocuklara üzgün ya da gülen yüz vermektedir. O hafta ise çiçeklerin yaprakları düşmüş ve sararmıştır.</p> <p><b>SORU:</b> Şimdi öğretmen ne yapmalı ( Üzgün yüz mü gülen yüz mü versin de diye sorulabilir)? Neden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gülen yüz versin, bir şey yapmasın, kendisi sulasın vb. 0 puan</li> <li>✓ Üzgün yüz versin 1 puan</li> <li>✓ Sorumluluğunu yapmamış, onun sorumluluğuydu vb. şeklinde açıklama getirirse 2 puan alır.</li> </ul>
<p><b>9. Hikâye:</b> Ayşe ablasının boya kalemleri ile resim yaptı. Sonra onları yerde bırakarak ablası ile bebek oynamaya başlamıştır. Annesi de kapıdan onları izlemektedir.</p> <p><b>SORU:</b> Sence boyaları kim toplamalı? Neden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ablası toplansın, annesi toplansın vb. 0 puan</li> <li>✓ Ayşe toplansın 1 puan</li> <li>✓ O oynadı, onun sorumluluğu, kim dağıttı ise o toplar sorumluluğunu yapmış olur vb. şeklinde açıklama getirirse 2 puan alır.</li> </ul>
<p><b>10. Hikâye:</b> Gül paylaşım gününde arkadaşlarına dağıtmak üzere şeker getirmiştir. Şekeri sıra ile arkadaşlarına tek tek dağıtmaya başlar. Sıra en iyi (en yakın) arkadaşı Meral'e gelince, Meral ben senin en iyi arkadaşınım bana fazla şeker ver diyerek Gül'den fazla şeker ister.</p> <p><b>SORU:</b> Şimdi Gül ne yapmalı ( Fazla şeker vermeli mi)? Neden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Versin, en iyi arkadaşı olur vb. 0 puan</li> <li>✓ Vermesin 1 puan</li> <li>✓ Diğer arkadaşlarına haksızlık olur, eşit paylaşmamış olur vb. şeklinde açıklama getirirse 2 puan alır.</li> <li>NOT: Vermesin dişleri çürür, hasta olur vb. cevaplar 1 puan.</li> </ul>

#### Ek 4. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu

##### (Öğretmen Tarafından doldurulacak)

**Yönerge:** Aşağıda öğrencilerinizin bazı değerleri hangi sıklıkla sergilediği ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyun ve öğrenciniz aşağıda verilen davranışlara hangi ölçüde sahipse objektif olarak karşısına işaretleyiniz.

DAVRANIŞLAR	EVET	BAZEN	HAYIR
1. Etkinlik sonrası malzemeleri dolaba yerleştirir.			
2. Süreli etkinliklerin süresine ilişkin yönergeye uyar.			
3. Yetişkin denetimi olmasa da gerektiği gibi davranır.			
4. Beslenme saatinde gerekli hazırlıkları (el temizliği, beslenmeyi çıkarma vb) yapar ve yemeğini kendi yer.			
5. Sınıfta verilen görevleri yerine getirir.			
6. Başkalarının farklı özellikleri olabileceğini kabul eder.			
7. Başkalarının da hakları olduğunu kabul eder.			
8. Arkadaşları konuşurken rahatsız eder.			
9. Nezaket sözcüklerini kullanır			
10. Farklı özellikteki (kilolu, gözlüklü, çok esmer, engelli vb) arkadaşlarını tuhaf karşılar.			
11. Grup etkinliklerinde zorlanır.			
12. Grupta aldığı sorumluluğu yerine getirir.			
13. Kendi istediği oyun olmazsa gruba katılmaz.			
14. Birlikte faaliyet yaparken mutlu olur.			
15. Arkadaşının ihtiyacı olduğunda yardım eder.			
16. Sevmediği/rahatsız olduğu şeyleri ifade eder.			
17. Evde yaşadığı olumsuzlukları gizler.			

## Ek 5. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile Formu

### (Aile Tarafından doldurulacak)

**Yönerge: Yönerge:** Aşağıda çocuğunuzun bazı değerleri hangi sıklıkla sergilediği ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyun ve çocuğunuz aşağıda verilen davranışlara hangi ölçüde sahipse objektif olarak karşısına işaretleyiniz.

DAVRANIŞLAR	EVET	BAZEN	HAYIR
1. Yemek masası hazırlarken yardım eder.			
2. Kıyafetlerini çıkardığı yerde bırakır.			
3. TV/bilgisayar konusunda zaman sınırlamasına uyar.			
4. Uyku saatini hatırlatınca hazırlıklara başlar.			
5. Boyama yaptıktan sonra boya kalemlerini ortada bırakır.			
6. Farklı özellikte (kilolu, saçsız, çok esmer vb) birini görünce tuhaf karşılır.			
7. Yemek için herkesin masaya oturmasını bekler.			
8. İsteddiği bir eşyayı karşısındakinin elinden çekerek alır.			
9. Oyuncak, kitap, kıyafet vb alındığında alan kişiye teşekkür eder.			
10. Başkası ile konuşurken konuşmaya müdahale eder.			
11. Eve gelen arkadaşı ile birlikte oyun oynar.			

## EK 6. Sınıf İçi Uygulamalardan Görüntüler

### RESİM 10



### RESİM 11



**RESİM 12**



**RESİM 13**



**RESİM 14**



**RESİM 15**



**Ek 7. Aile Demografik Bilgi Formu**

**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

Değerli velimiz çocuklarınızın aşağıdaki bilgilerinden oluşmaktadır. Lütfen seçenekler arasındaki boşlukları doldurunuz.

<b>Sınıf Seviyesi/ Yaşı</b>	Doğum Tarihi..... Yaş (Ay Olarak).....
<b>Cinsiyet</b>	Erkek Kız
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	<input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Üniversite <input type="radio"/> Yüksek Lisans
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	<input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Üniversite <input type="radio"/> Yüksek Lisans
<b>Okul Adresi</b>	Adı: Şehir: Bölge: Kırsal:

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

<b>Soyadı, Adı</b>	Ayşe Aslıhan HALAT	
<b>Uyruğu</b>	TC	
<b>Doğum tarihi ve yeri</b>	04/09/1986	
<b>Medeni hali</b>	BEKAR	
<b>Telefon</b>	05071162732	
<b>Faks</b>		
<b>E-posta</b>	aslihan_deu@hotmail.com	
<b>Eğitim Derecesi</b>	<b>Okul/Program</b>	<b>Mezuniyet yılı</b>
		<b>Lise</b>
<b>Lise</b>	<b>Düz lise</b>	<b>2004</b>
<b>Üniversite</b>	<b>Dokuz Eylül Üniversitesi (Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı)</b>	<b>2011</b>
<b>Yüksek Lisans</b>		
<b>Yabancı Dil</b>		





*GAZİ GELECEKTİR..*