

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**ETKİLEŞİMLİ VE GELENEKSEL KİTAP OKUMA
YÖNTEMLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ ÖYKÜLEME VE RESİMLEME
BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMİNE KILINÇCI

**ANKARA
MAYIS, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**ETKİLEŞİMLİ VE GELENEKSEL KİTAP OKUMA
YÖNTEMLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ ÖYKÜLEME VE RESİMLEME
BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMİNE KILINÇCI

**DANIŞMAN: Doç. Dr. Dilek ACER
EŞ DANIŞMAN: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAYRAKTAR**

**ANKARA
MAYIS, 2019**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Emine Kılınçcı adlı öğrencinin hazırladığı “Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Yöntemlerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öyküleme ve Resimleme Becerilerine Etkisi” başlıklı bu çalışma Temel Eğitim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan Prof. Dr. Serap BUYURGAN

Üye Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ

Üye Doç. Dr. Dilek ACER
(Danışman)

Üye Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAYRAKTAR
(Eş Danışman)

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Emine KILINÇCI

ÖZET

ETKİLEŞİMLİ VE GELENEKSEL KİTAP OKUMA YÖNTEMLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖYKÜLEME VE RESİMLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

Kılınçcı, Emine

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Dilek ACER

Tez Eş Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAYRAKTAR

Mayıs, 2019, xv + 162 sayfa

Bu çalışmada; etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubu çocukların öyküleme ve resimleme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız bir anaokulunda aynı sınıfta devam eden altı yaş grubu 22 çocuk oluşturmuştur. Çocuklar 11'i deney 1, 11'i deney 2 grubunda olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır.

Çalışma nicel yöntemin kullanıldığı, yarı deneysel desene sahip bir araştırmadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği ile Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Uygulamalara başlamadan önce çocuklardan bir öykü oluşturup resmini çizmeleri istenmiştir. Uygulama aşamasında, deney 1 grubuna çocuğun aktif bir şekilde kitap okuma sürecine katıldığı etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak 24 resimli öykü kitabı 12 hafta boyunca okunmuştur. Aynı kitaplar deney 2 grubuna da kitabın doğrudan okunduğu geleneksel kitap okuma yöntemi kullanılarak okunmuştur. Uygulamaların sonunda çocuklardan tekrar bir öykü oluşturup resmini çizmeleri istenmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında oluşturulan öyküler ve resimler oluşturulan rubrikler kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, etkileşimli kitap yönteminin uygulandığı gruptaki çocukların öyküleme ve resimleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, geleneksel kitap okuma yönteminin uygulandığı gruptaki çocukların

öyküleme ve resimleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Etkileşimli kitap okuma yönteminin uygulandığı grubun öyküleme becerilerinde ortaya çıkan fark en çok problem durumu ve olay örgüsü oluşturabilme kategorilerinde, en az ise yer-zaman kategorisinde olmuştur. Resimleme becerilerinde ise en çok figürlerin boşluktaki kullanımı ve anlatım-öyküleme kategorilerinde en az ise şekil-biçim ve renk kategorilerinde artış görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Etkileşimli kitap okuma, geleneksel kitap okuma, öyküleme becerileri, resimleme becerileri



ABSTRACT

THE EFFECT OF DIALOGIC AND TRADITIONAL READING METHODS ON PRESCHOOL CHILDREN'S STORYTELLING AND DRAWING SKILLS

KILINÇCI, Emine

Master Dissertation, Department of Elementary Education

Supervisors: Doç. Dr. Dilek ACER

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAYRAKTAR

May 2019, xv + 162 page

The purpose of this study is to examine the effect of dialogic and traditional reading methods on the storytelling and drawing skills of six-year-age children attending preschool education.

The study group of this research was consisted of 22 six-year old children who attended the same class in an independent preschool governed by the Directorate of Uşak National Education. The study group was divided into two group; 11 children in the experimental 1 group and 11 children in the experimental 2 group.

This study is a semi-experimental research design based on quantitative research method. Drawing Skills Evaluation Rubric and Storytelling Skills Evaluation Rubric which were developed by the researcher were used as data collection tools. Children were expected to generate a story and make drawing of their stories before the administration of the experiment. During the implementation process, 24 story books were read for 12 weeks by using dialogic reading method in which the child actively participates in the reading process by the researcher to the experimental 1 group. The same books were read by using traditional reading method in which the book is read directly to the experimental 2 group. At the end of the implementation, children were asked to generate a new story and make drawing of their stories. Drawings and stories of the children, which were created at the beginning and at the end of the practice, were evaluated by using the rubrics.

According to the research findings, while the drawing and storytelling skills of the experimental 1 group, which received dialogic reading method, was statistically significant, the drawing and storytelling skills of the experimental 2 group, which received the traditional reading method, was not statistically significant. The difference in the storytelling skills of the group which received dialogic reading method was seen the most in the categories of problem condition and plot and the least in the place-time category. In the drawing skills, the difference was seen the most in the categories of using of figures in the space and the expression-narration and the least in the categories of the figure-form and color.

Key Words: Dialogic reading, traditional reading, storytelling skills, drawing skills



ÖNSÖZ

Araştırmam süresince büyük bir sabırla bana destek olan, yol gösteren, en zor zamanlarımda beni cesaretlendiren ve yolumu aydınlatan değerli danışmanlarım Doç. Dr. Dilek ACER ve Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAYRAKTAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez jürimde yer alarak değerli görüşlerini paylaşan ve tezime katkı sağlayan Prof. Dr. Serap Buyurgan ve Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ'ye; çalışmam boyunca bana anlayış gösteren ve ilgilerini esirgemeyen Doç. Dr. Erol DURAN ve Dr. Öğr. Üyesi Perihan Tuğba ŞEKER'e; tezimin hazırlanmasında çok büyük katkısı olan, değerli vaktini benimle paylaşan, bütün hayatım boyunca çalışma disiplini ve duruşunu örnek alacağım Dr. Seval KOÇAK'a; çalışma sürecimde ve analizlerin yapılmasında büyük bir sabırla benimle ilgilenen Dr. Türker TOKER'e; bu süreçte sevgi dolu ve yol gösterici tavrı ile yanımda olan Dr. Beyhan CAN'a ve akademik bilgisini ve desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Cafer KILIÇ ve Dr. Tolga KARGIN'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Benimle beraber verilerin puanlamasını yapan, zorlandığım her an yardımına koşan ve bütün süreç boyunca kendime olan inancımı artıran değerli arkadaşım Arş. Gör. Hatice Şebnem ÇETKEN'e ve beni her daim beni motive eden ve desteğini hissettiren değerli arkadaşım Arş. Gör. Gözde ŞENSOY'a çok teşekkür ediyorum.

Uygulamamı gerçekleştirdiğim okuldaki personellere ve sınıfın öğretmenine ve öyküleri ile resimlerini benimle paylaşan sevgili çocuklara çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamın başından sonuna kadar benimle sabırla ilgilenen, süreci benim için kolaylaştıran, varlıklarından bile güç aldığım annelerim Hatice ÖZYILDIRIM ve Aysel NUR'a ve abim Yusuf ÖZYILDIRIM'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Sadece bu çalışma boyunca değil, onu tanıdığım günden beri en büyük destekçim olan, her sendelediğimde elimden tutan, bana karşı sonsuz bir anlayış ve sabır gösteren, hayatımı güzelleştiren ve mutlulukla dolduran, en büyük şansım eşim Meriç Volkan KILINÇI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Aileme...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET.....	iiv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Sayıtlar.....	8
1.5.Sınırlılıklar.....	9
1.6.Tanımlar.....	9
BÖLÜM 2.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE ve KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Resimli Öykü Kitapları.....	10
2.1.1. Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri.....	10
2.1.1.1 Resimli Öykü Kİtaplarının Biçimsel Özellikleri.....	11
2.1.1.1.1. Boyut.....	11
2.1.1.1.2. Cilt.....	11
2.1.1.1.3. Yazı tipi ve Punto.....	11
2.1.1.1.4. Kapak.....	11
2.1.1.1.5. Kağıt.....	12
2.1.1.1.6. Resim.....	12
2.1.1.2. Resimli Öykü Kitaplarının İçeriksel Özellikleri.....	13
2.1.1.2.1. Dil ve Anlatım.....	13
2.1.1.2.2. Konu ve Tema.....	13
2.1.1.2.3. Karakter.....	14
2.1.2. Resimli Öykü Kitaplarının Yararları.....	14
2.2. Okul Öncesi Dönemde Öykü Kitabı Okuma.....	16
2.2.1. Geleneksel Kitap Okuma.....	17
2.2.2. Etkileşimli Kitap Okuma.....	18
2.3. Öyküleme Becerileri.....	24
2.3.1. Öykü Elementleri ile ilgili Kuramlar.....	24
2.3.2. Öyküleme Becerilerinin Önemi.....	27
2.3.3. Öyküleme Becerileri Gelişim Teorileri.....	29
2.3.4. Öyküleme Becerilerinin Desteklenmesi.....	35
2.3.5. Öyküleme Becerilerini Değerlendirme Yöntemleri.....	40
2.4. Çizgisel Gelişim.....	43
2.4.1. Çizgisel Gelişimin Önemi.....	43

2.4.2. Çizgisel Gelişim Basamakları	47
2.4.3. Çizgisel Gelişimin Desteklenmesi	56
2.4.4. Çizgisel Gelişimi Değerlendirme Yöntemleri	60
BÖLÜM 3	65
YÖNTEM	65
3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Çalışma Grubu	65
3.3. Verilerin Toplanması	67
3.3.1. Veri Toplama Araçları	68
3.3.1.1. Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği	68
3.3.1.2. Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği	70
3.3.1.3. Kişisel Bilgi Formu	74
3.3.1.4. Ölçme Araçları ile İlgili Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	74
3.3.2. Veri Toplama Süreci	75
3.3.2.1. Uygulamada Kullanılacak Kitapların Belirlenmesi	75
3.3.2.2. Pilot Çalışma	78
3.3.2.3. Uygulama Süreci	78
3.3.3. Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi ile Yapılan Uygulama	80
3.3.4. Geleneksel Kitap Okuma Yöntemi ile Yapılan Uygulama	87
3.4. Verilerin Analizi	89
BÖLÜM 4	92
BULGULAR VE YORUMLAR	92
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar	92
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar	93
4.3. Araştırmanın Birinci Ve İkinci Bulgusuna Yönelik Deney 1 Grubuna Ait Öykü ve Resim Örnekleri	94
4.3.1. Deney 1 Grubu Çocuk 1 Ön Test	95
4.3.2. Deney 1 Grubu Çocuk 1 Son Test	95
4.3.3. Deney 1 Grubu Çocuk 2 Ön Test	97
4.3.4. Deney 1 Grubu Çocuk 2 Son Test	97
4.3.5. Deney 1 Grubu Çocuk 3 Ön Test	99
4.3.6. Deney 1 Grubu Çocuk 3 Son Test	99
4.3.7. Deney 1 Grubu Çocuk 4 Ön Test	101
4.3.8. Deney 1 Grubu Çocuk 4 Son Test	101
4.3.9. Deney 1 Grubu Çocuk 5 Ön Test	102
4.3.10. Deney 1 Grubu Çocuk 5 Son Test	103
4.3.11. Deney 1 Grubu Çocuk 6 Ön Test	104
4.3.12. Deney 1 Grubu Çocuk 6 Son Test	104
4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar	105
4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar	106
4.6. Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Bulgusuna Yönelik Deney 2 Grubuna Ait Öykü ve Resim Örnekleri	107
4.6.1. Deney 2 Grubu Çocuk 1 Ön Test	108
4.6.2. Deney 2 Grubu Çocuk 1 Son Test	108
4.6.3. Deney 2 Grubu Çocuk 2 Ön Test	109
4.6.4. Deney 2 Grubu Çocuk 2 Son Test	110
4.6.5. Deney 2 Grubu Çocuk 3 Ön Test	110
4.6.6. Deney 2 Grubu Çocuk 3 Son Test	111
4.6.7. Deney 2 Grubu Çocuk 4 Ön Test	112
4.6.8. Deney 2 Grubu Çocuk 4 Son Test	112

4.7. Araştırmanın Beşinci Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	113
4.7.1. Problem Durumu	116
4.7.2. Olay Örgüsü	117
4.7.3. Karakter Gelişimi ve İçsel Tepki	118
4.7.4. Yer-Zaman	119
4.8. Araştırmanın Altıncı Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	121
4.8.1. Figürlerin Boşlukta Kullanımı	124
4.8.2. Anlatım-Öyküleme	125
4.8.3. Örüntü	126
4.8.4. Çizgi ve Şekil-Biçim	127
4.8.5. Renk	128
BÖLÜM 5.....	130
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	130
5.1. Sonuçlar	130
5.2. Öneriler	131
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	131
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	132
KAYNAKLAR.....	133
EKLER	154
EK 1.Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği	154
EK 2.Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği	155
EK 3. Etik Kurul Onayı	156
EK 4. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....	157
EK 5. Veri Toplama Sürecine İlişkin Fotoğraflar.....	158
EK 6. Etkileşimli Kitap Okuma Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Fotoğraflar ..	159
EK 7: Geleneksel Kitap Okuma Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Fotoğraflar ..	160
BENZERLİK BİLDİRİMİ	161
ÖZGEÇMİŞ.....	162

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Ön Testlerinin Karşılaştırılması.....	66
Tablo 2 Çalışma Grubuna Ait Bilgiler	67
Tablo 3 Uygulamada Okunan Kitaplar	77
Tablo 4 Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği'ne İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 5 Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği'ne İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 6 Verilerin Basıklık-Çarpıklık Katsayıları	90
Tablo 7 Deney 1 Grubunun Öyküleme Becerilerine İlişkin Bağımlı Örneklemeler t Test Analiz Sonuçları	92
Tablo 8 Deney 1 Grubunun Resimleme Becerilerine İlişkin Bağımlı Örneklemeler t Test Analiz Sonuçları	94
Tablo 9 Deney 2 Grubunun Öyküleme Becerilerine İlişkin Bağımlı Örneklemeler t Test Analiz Sonuçları	105
Tablo 10 Deney 2 Grubunun Resimleme Becerilerine İlişkin Bağımlı Örneklemeler t Test Analiz Sonuçları	107
Tablo 11 Grupların Öyküleme Becerilerine İlişkin Bağımsız Örneklemeler t Test Analiz Sonuçları	113
Tablo 12 Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Öyküleme Becerilerinin Kategorik Olarak Ön Test ve Son Test Ortalamaları	114
Tablo 13 Grupların Resimleme Becerilerine İlişkin Bağımsız Örneklemeler t Test Analiz Sonuçları	121
Tablo 14 Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Resimleme Becerilerinin Kategorik Olarak Ön Test ve Son Test Ortalamaları	123

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Karalama Örnekleri	48
Şekil 2. Mandala Çizim (37 aylık)	49
Şekil 3. Bir Araya Getirilmiş Şekiller	49



GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel	Sayfa
Resim 1: Deney 1 Grubu Çocuk 1 Ön Test Resim.....	95
Resim 2: Deney 1 Grubu Çocuk 1 Son Test Resim	95
Resim 3: Deney 1 Grubu Çocuk 2 Ön Test Resim	97
Resim 4: Deney 1 Grubu Çocuk 2 Son Test Resim	97
Resim 5: Deney 1 Grubu Çocuk 3 Ön Test Resim	99
Resim 6: Deney 1 Grubu Çocuk 3 Son Test Resim 1	99
Resim 7: Deney 1 Grubu Çocuk 3 Son Test Resim 2	100
Resim 8: Deney 1 Grubu Çocuk 4 Ön Test Resim	101
Resim 9: Deney 1 Grubu Çocuk 4 Son Test Resim	101
Resim 10: Deney 1 Grubu Çocuk 5 Ön Test Resim.....	102
Resim 11: Deney 1 Grubu Çocuk 5 Son Test Resim	103
Resim 12: Deney 1 Grubu Çocuk 6 Ön Test Resim	104
Resim 13: Deney 1 Grubu Çocuk 6 Son Test Resim	104
Resim 14: Deney 2 Grubu Çocuk 1 Ön Test Resim.....	108
Resim 15: Deney 2 Grubu Çocuk 1 Son Test Resim	108
Resim 16: Deney 2 Grubu Çocuk 2 Ön Test Resim	109
Resim 17: Deney 2 Grubu Çocuk 2 Son Test Resim	110
Resim 18: Deney 2 Grubu Çocuk 3 Ön Test Resim	110
Resim 19: Deney 2 Grubu Çocuk 3 Son Test Resim	111
Resim 20: Deney 2 Grubu Çocuk 4 Ön Test Resim	112
Resim 21: Deney 2 Grubu Çocuk 4 Son Test Resim	112

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problemine, amacına, önemine, sayılıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem

Okul öncesi dönem, 0-6 yaş aralığını kapsayan ve çocukların dil, algısal motor, sosyal-duygusal ve kavramsal becerileri ile yaratıcılıklarının gelişmeye oldukça hazır olduğu bir dönemdir. Bu dönemde çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemek, hazırbulunuşluklarını arttırmak ve hayatı anlamlandırabilmelerini sağlamak için zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunmak oldukça önemlidir. Bu ortamı hazırlamak için birçok farklı yöntem ve materyal kullanılabilir. Eliason ve Jenkins (2003)'e göre, okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminden sorumlu kişiler, çocukların potansiyellerini nasıl en üst düzeyde kullanabileceklerini bilmeli, nitelikli etkinlikler ve araçlar ile çocuklara fırsatlar sunmalıdır. Bu araçlardan biri de öykülerdir. Dolayısıyla, çocuğun ilk yıllarında göz ve kulak yolu ile hayatına girip, çocuklar ile yetişkinler ve dünya arasında köprü vazifesi gören resimli öykü kitapları, okul öncesi dönem etkinliklerinde kullanılacak en etkili materyallerden biridir (Gönen, 1988).

Resimli öykü kitapları, okul öncesi dönem etkinliklerinde hem çocukların ilgisini çektiği hem de onların gelişimlerine birçok açıdan destek sağladığı için sıklıkla tercih edilmektedir (Stone ve Twardosz, 2001). Resimli öykü kitapları çocukların dil becerilerini (Bütün Ayhan ve Yılmaz, 2016), erken okuryazarlık becerilerini (Strasser ve Seplocha, 2007), zihinsel becerilerini (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006), yaratıcılıklarını (Temple, Martinez ve Yokota, 2004), sosyal ve duygusal becerilerini (Aram ve Aviram, 2009), öyküleme becerilerini (Pesco ve Gagné, 2017), görsel algılarını ve görsel anlam oluşturma becerilerini (Nas, 2014) geliştirmektedir.

Resimli öykü kitaplarından en üst düzeyde verim alabilmek ve farklı alanlar için bahsedilen beceri gelişimlerine ulaşabilmek için dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bunlardan biri kitabın nasıl okunduğudur. Okul öncesi dönemde çocuklar kitap

okuyamadığı için onlara kitabın nasıl okunduğu hedeflenen kazanımların verilebilmesi ile doğrudan ilgilidir. Okunan kitaplar elektronik veya basılı kitaplar olabilir. Elektronik kitapların kullandığı yöntem dijital okuma yöntemidir. Bu yöntemde çeşitli web siteleri kullanılabilir gibi öğretmenler, Powerpoint gibi farklı teknikler kullanarak kendi öykülerini de oluşturabilirler. Yöntemin sunabileceği motivasyon faktörünün yanı sıra, bu teknik ile çocuklar metin, ses, grafik ve hareketleri birleştirerek farklı öğrenme stillerinden faydalanabilirler (Farmer, 2006).

Bununla birlikte, eski zamanlardan itibaren en çok kullanılan kitaplar basılı kitaplardır. Basılı kitaplar ile en çok tercih edilen yöntem sesli okuma da denilen geleneksel okuma yöntemidir. Geleneksel okuma yöntemi yetişkinin öyküyü olduğu gibi, herhangi bir müdahalede bulunmadan okumasıdır (Işıkoğlu, 2016). Öğretmen aktif bir role sahipken, çocuklar pasif dinleyicidirler (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Bu teknik genelde çocukların dinleme becerilerini geliştirmektedir ve çok yönlü kazanım elde etmede yetersiz kalabilmektedir (Fox ve Horacek, 2008).

Bir diğer kitap okuma yöntemi ise etkileşimli kitap okuma yöntemidir. Etkileşimli kitap okuma yöntemi, yetişkin ve çocuk arasında etkin bir etkileşim kurma yoluyla yapılan kitap okuma etkinliğidir (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988). Etkileşimli kitap okumada öyküyü okuyan yetişkin ve öyküyü dinleyen çocuk zaman zaman rolleri değişmekte, yetişkin, kitabı okuyan kişi olmak yerine etkin bir şekilde soru soran ve dinleyen kişi olmaktadır. Öyküyü okuyan kişi çocuklara konuşmaları için olanaklar sunmakta ve sorular sormaktadır (Flynn, 2011). Ayrıca anlamı bilinmeyen ve önemli bulunan sözcükler hakkında çocuklar bilgilendirilmekte, fikirlerini paylaşmaları için cesaretlendirilmekte ve cevapları genişletilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bununla birlikte çocuklardan öyküdeki bir ifadeyi ya da olayı tamamlamaları, resimde anlatılanları tanımlamaları ve isimlendirmeleri, resimlerden yola çıkarak olayları tahmin etmeleri, ya da öyküyü kendi yaşamları ile ilişkilendirmeleri istenmektedir (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994).

Bahsedilen üç farklı kitap okuma yöntemini kullanarak bir çalışma yapan Şimşek (2017), 56 okul öncesi dönem çocuğunu üç farklı gruba ayırmış ve gruplardan birine dijital kitap okuma yöntemi ile birine geleneksel kitap okuma yöntemi ile birine ise etkileşimli kitap okuma yöntemi ile 24 hikâye kitabı okumuş ve farklı tekniklerin dil gelişimine etkisini karşılaştırmıştır. Dijital okuma ile uygulama yapılan grupta çocukların alıcı ya da ifade edici dil becerilerinde bir ilerleme kaydedilemezken, geleneksel kitap

okuma yöntemi ile kitap okunan gruptaki çocukların alıcı dil becerileri gelişmiştir. Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile kitap okunan gruptaki çocukların ise hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerinde gelişmeler gözlenmiştir ve bu nedenle en etkili yöntemin etkileşimli kitap okuma yöntemi olduğu belirtilmiştir. Başka bir çalışmada da Şimsek ve Işıkoğlu Erdoğan (2015) etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerini okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişiminin desteklenmesi noktasında karşılaştırmışlar ve etkileşimli kitap okuma yönteminin geleneksel kitap okuma yöntemine göre dil becerilerini geliştirmekte daha başarılı olduğunu bulmuşlardır.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi öyküleme becerilerini de geliştirebilen bir uygulamadır (Lever ve Sénéchal, 2011; Pesco ve Gagné, 2017). Öyküleme, eylem ve olay serilerini nedensel ilkelere göre açıklamak olarak ifade edilmektedir (Graesser, Millis ve Zwaan, 1997; akt: Akmeşe, 2015). Öyküleme becerileri ise bir öykü oluşturulurken; karakterleri, materyalleri ve olayları tanımlama, olayların sırası ile ilgili düzenleme yapabilme, olaylar ve sonuçları arasındaki ilişkiyi kurabilme ve nedensel bir bağlantı kurarak olayları sonuçlandırabilmedir (Roth, Speece, Cooper ve De La Paz, 1996). Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sırasında, çocuk, kitaptaki karakterler, eylemler, karakterlerin iç dünyaları ve eylemlerin sonuçları hakkında konuşarak öyküyü daha rahat anlayabilmekte ve öykü üretmeyi öğrenebilmektedir. Yüksek sesle okunan öyküyü dinleyen ve etkin bir şekilde sürece katılım sağlayan çocuk, anlatı özelliklerinin nasıl kullanıldığını ve organize edildiğini anlayabilmektedir (Sulzby, 1985).

Çocuğun öyküleme becerileri ifade edici dil becerileri (Riley ve Burrell, 2007), sözcük dağarcığı (Akdağ ve Erdiller, 2013), zihinsel becerileri (Kemper, 1984) ve sosyal ve duygusal becerileri (Bamberg, 1991) ile yakından ilişkilidir. Bu yüzden, öyküleme becerilerinin geliştirilmesi, bahsedilen diğer gelişim alanlarının da desteklenmesi için önemlidir. Öyküleme becerilerinin bütün bu alanları kapsayan geniş bir yelpazesi vardır. Çocuklar tarafından anlatılan öyküler çok küçük yaşlardan itibaren onların kendilerini ifade edebileceği, yaşantılarından izler sunabileceği ve bahsedilen becerileri kullanabileceği araçlar olmuşlardır. Ayrıca çocukların öyküleme becerileri ileriki yıllardaki akademik becerilerini de yordamaktadır. O'Neill, Pearce ve Pick (2004) okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme becerilerinin iki yıl sonraki akademik beceri puanlarını önemli ölçüde öngördüğünü belirtmiştir. Bu nedenle öyküleme becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Öyküleme becerileri, ilkokuldaki çocuklar ile çalışıldığında yazma becerileri ile beraber ele alınmaktadır (Baki ve Feyzioğlu, 2017; Çoban ve Karadüz, 2015). Çocukların

öyküyü yazmaları ve anlatmaları istenerek öyküleme becerileri ölçülmektedir. Ancak okul öncesi dönemde çocuklar yazmayı bilmediği için yazıya alternatif olarak resimler kullanılabilir. Çocuklar sözel olarak ifade edemediği birçok düşüncesini resim çizerek ortaya koyabilir (Çakır İlhan, 1995). Bu sebepten dolayı çocukların öyküleme becerileri ile resimleme becerilerini beraber ele almak ve çocuğun kendisini ifade edebilmesi için sözel anlatılarına alternatif yaratmak oldukça anlamlıdır.

Bununla birlikte, resimleme becerileri erken çocukluk dönemindeki çocuklar için önemli bir beceri alanıdır. Resimler çocukların duygularının ve düşüncelerinin bir yansıması olduğu için zihinleri ile dış dünya arasında kurulan bir köprü olarak görülebilir. Dış dünyanın çocuklar tarafından nasıl algılandığını resimler ile anlamak mümkündür (Can Yaşar ve Aral, 2009). Bir çizim, çocuğun geçmiş ve şimdiki deneyimlerinin yanı sıra hayal gücünü ve geliştirmekte olan düşüncelerini içerir (Brooks, 2009a). Ek olarak, çocuklar çizdikleri resimler ile olumlu benlik kavramı geliştirirler ve özgüvenleri artar (Fox ve Schirmacher, 2014). Grossman'a göre ise (1970), küçük çocuk çizimleri ile zekâları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Sanatsal becerilere sahip çocuklar, çevresini daha iyi algılayıp değerlendirebilir (Dikici, 2006).

Bahsedilen tüm bu nedenlerden dolayı, çocukların hem öyküleme hem de resimleme becerilerine sahip olması önemlidir. Ancak, yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların öyküleme ve resimleme becerilerinin yeteri kadar gelişmediği ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Öncelikle, öyküleme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar incelenecek olursa, Yekeler ve Cengiz'in (2018) yaptığı güncel bir çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların öykü anlatımlarında, olması gereken öykü unsurlarına aynı derece yer veremedikleri ve özellikle tepki, amaç ve zaman elementleri gibi öykü elementlerinin kullanımında sınırlılıklar olduğu görülmüştür. Özcan'ın (2005) yaptığı bir başka çalışmada ise okul öncesi dönemdeki çocukların içerik ve yapı olarak yetersiz öyküler üretebildiği sonucuna varılmıştır.

Resimleme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise, Dağlıoğlu'nun (2014) insan figürü çizimlerini değerlendirerek yaptığı bir çalışmada, 5 yaşındakilerin beklenen kriterlerin % 51,3'ünü, 6 yaşındakilerin ise % 60'ını gösterdiği ve çocukların çizim becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yıldız Çiçekler ve Öner Koruklu (2013) okul öncesi dönemdeki çocukların resimlerinin özelliklerini inceledikleri bir çalışmada, çocukların özellikle çizgisel gelişimlerinin yeterince gelişmemiş olduğunu belirtmişlerdir. Acer ve Çakır İlhan (2004) 5 ve 6 yaşlarındaki 100 okul öncesi dönem çocuğu ile yürüttükleri çalışmada çocukların resimlerinin %41'inin gelişim düzeyinde,

%5'inin gelişim düzeyinin üzerinde, %54'ünün ise gelişim düzeyinin altında olduklarını bulmuşlardır.

Alanyazında da belirtildiği gibi, öyküleme ve resimleme becerileri, geliştirilmesi önemli olan ancak yeterince desteklenmeyen ve geliştirilmeye ihtiyaç duyulan becerilerdir. Bu nedenle öyküleme ve resimleme becerilerinin gelişimi konusunda çalışmaların yapılmasına ve iki beceriyi de geliştirebilecek örnek uygulamaların ortaya koyulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Tüm bu bilgiler ışığında, etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemi gibi iki farklı kitap okuma yöntemini karşılaştırarak öyküleme ve resimleme becerilerinin gelişimi için bir yol önerebilmek adına bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle, araştırma sorusu şu şekilde formüle edilmiştir: Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem altı yaş grubu çocukların öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi nedir?

1.2.Amaç

Bu çalışmada; etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin altı yaş grubu çocukların öyküleme ve resimleme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

- Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile öykü kitapları okunan grubun (Deney 1 Grubu) ön test ve son test puanları arasında öyküleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile öykü kitapları okunan grubun (Deney 1 Grubu) ön test ve son test puanları arasında resimleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Geleneksel kitap okuma yöntemi ile öykü kitapları okunan grubun (Deney 2 grubu) ön test ve son test puanları arasında öyküleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Geleneksel kitap okuma yöntemi ile öykü kitapları okunan grubun (Deney 2 grubu) ön test ve son test puanları arasında resimleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Deney 1 ve Deney 2 grupları karşılaştırıldığında ön test ve son test puanları arasında öyküleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney 1 ve Deney 2 grupları karşılaştırıldığında ön test ve son test puanları arasında resimleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3.Önem

Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin çocuğun öyküleme ve resimleme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, çocukların aktif bir şekilde kullandıkları ve birçok açıdan onlar için önemli olan iki beceriye odaklanmaktadır.

Öncelikle, öyküleme becerilerinin önemine değinecek olursak, çocukların oluşturdukları öyküler kendilerini anlatabildikleri, ilgilendikleri ya da dikkatlerini çeken nesnelere, olayları ya da kişileri paylaşabildikleri, bunları yaparken de keyifli vakit geçirdikleri bir edebi tür olarak değerlendirilebilir (Akmeşe, 2015). Çocuğun kendini ifade edebilmesi, yaşantılarından izler sunması ve eğlenmesinin yanı sıra, çocuğun anlatıları - öyküleri sahip olduğu birçok beceri ile ilgili bize bilgi vermektedir. Anlattığı öyküler bir ölçme aracı olarak görülebilir çünkü çocukların iyi bir öyküyü anlatmak için sahip olması gereken belirli beceriler vardır. Dilbilimsel açıdan bakıldığında, çocuklar, olayların sırasını ve zamanla ilişkilerini ifade edebilmek, karakterler ve olaylar hakkında bilgiyi kodlamak için yeterli kelime bilgisine ve öyküyü anlatabilmek için ifade edici dil becerilerine sahip olmalıdır (Akdağ ve Erdiller, 2013). Bilişsel olarak ise karakterlerin eylemlerinin arkasındaki sebebi açıklamak ve olaylar ile öykünün teması arasında mantıklı ilişkiler kurabilmek için belirli bir zihinsel gelişime sahip olmaları gerekmektedir (Reilly, Losh, Bellugi ve Wulfeck, 2003). Ayrıca, çocukların kendilerini yaratıcı bir biçimde anlatabilecekleri en uygun anlatım türlerinden biri öyküler olduğu için çocuğun kendi oluşturduğu öyküler, öykülerdeki kurgular ve karakterler onların yaratıcılığı hakkında da bize bilgi vermektedir (Temizkan, 2011). Dolayısıyla öyküleme becerilerinin değerlendirilmesi çocukların gelişimsel olarak ne düzeyde olduklarını göstermektedir. Ayrıca, öyküleme becerileri çocukların gelecekteki dil gelişimini ve akademik başarısını yordayabilmektedir (Akmeşe, 2015). Bu becerilerin geliştirilmesi

aynı anda farklı beceri gelişimlerini içerdiği ve değerlendirilmesi de ileriye dönük birçok beceri ile ilgili bilgi verdiği için oldukça önemlidir. Stadler ve Ward (2005) ise öyküleme becerilerinin önemini üç madde ile açıklamıştır. Bunlar öyküleme becerilerinin sözel dilin değerlendirilmesinde etkili bir araç olması, sözel anlatıların okuma yazma için köprü görevi görmesi ve anlatıların kavram gelişimi ile doğrudan ilgili olmasıdır.

Öykülere ek olarak resimler de çocuğun deneyimlerini sunabileceği ve kendini ifade edebileceği araçlardır. Çocukların bir konuya bakış açısını, bir durumu nasıl algıladığını, bir olayın onun için ne ifade ettiğini ve hatta çocukların sosyal ve psikolojik durumlarını resimler ile anlamak mümkündür (Dağlıoğlu, Deniz ve Kan 2010). Ayrıca çocuk çizdiği resimler ile sıkıntı ve endişelerinden de kurtulabilir (Oğuz, 2010). Resimler onlar için bir sağaltım yöntemi olabilir.

Ek olarak, resimler çocukların yaratıcılıklarının, düşünme biçimlerinin ve zihinsel olgunluklarının da göstergesidir ve bu becerilerin kazanılması ile geliştirilmesi için kusursuz bir araçtır (Çakır İlhan, 1995). Piaget'ye göre de bir çocuğun çizdiği nesne, belirli bir noktada zihinsel yapı için bir vekil olur ve çocuğun bilişsel düzeyini yordamak için bir araç haline gelir (Hardiman ve Zernich, 1980). Çocuğun; çevresini şekil, zemin, renk açısından nasıl algıladığı ve algıladıklarını hayal gücünü de kullanarak yaratıcı bir şekilde nasıl değerlendirdiği resimlerinde ortaya çıkabilir. Resimler yolu ile zihnini aktif bir şekilde kullanıp yukarıda sözü edilen becerilerin gelişimi için zemin hazırlayabilir. Resim yaparken duygularını, algılarını ve bilişsel becerilerini kullanan çocuk zihinsel becerilerini de geliştirebilir (Kırıçoğlu, 2002). Ayrıca, resimler çocuğun kişisel gelişiminde ve farkındalığında ulaşılan aşamayı kaydeder (Barnes, 2015).

Ayrıca çocukların çizdiği resimler çocukta sanat bilincinin temellerinin atılması ve estetik duygusunun gelişimi açısından da oldukça önemlidir (Baker, 1990). Sanat bilinci gelişen çocuklar çevreye karşı daha duyarlı, farklı ifade ve iletişim biçimlerine sahip, daha yaratıcı ve yaşadığı dünyayı derinlemesine algılayabilen bireyler olmaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı çocukların resimleme becerilerine sahip olmaları ve onları kullanabilmeleri oldukça önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuk yazmayı bilemediğinden ve sözel olarak ifade edemediği birçok şeyi resimler ile ifade edebildiğinden resimleme becerileri bu dönemde daha da önemli olmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların öyküleme becerilerinin incelendiği bir araştırmaya resimleme becerilerinin de eşlik etmesi ifadelerin zenginliği ve bulguların çeşitliliği açısından oldukça önemlidir. Ayrıca, Hoyt'a göre (1992), bir öykü hakkında bir resim çizmek için, çocukların hem duygusal hem de zihinsel alanlarından yararlanmaları

gerekmektedir. Öncelikle, tüm öykü olaylarını düşünmeleri, sonra daha çok dikkati hak eden öykü unsurunu belirlemeleri gerekir. Öykünün kurgusu, karakterleri ve ayrıntıları analiz edilmelidir. Görünüşte basit bir iş gibi görünen bu etkinlik, görüldüğünden fazla analiz ve değerlendirme gerektirir. Çocuğun bir öykü oluşturup onu çizmesi farklı alanlardaki gelişimini göstermekle beraber, birçok beceriyi aynı anda kullanmayı gerektirdiği için oldukça önemlidir. Bu nedenle, öyküleme ve resimleme becerileri çalışılması gereken iki konu olarak görülmüştür.

Bununla birlikte, araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarının resimleme ve öyküleme becerilerinin yeterince gelişmediğini göstermektedir (Yekeler ve Cengiz, 2018; Dağlıoğlu, 2014). Bu araştırma ile öyküleme ve resimleme becerilerinin önemi için farkındalık oluşturulabileceğine, bu iki becerinin geliştirilebileceğine ve ilerisi adına becerilerin gelişimi için etkili bir yol önerilebileceğine inanılmaktadır.

Bunlarla beraber, öyküleme ve resimleme becerileri ile etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerini beraber ele alan çalışmaya yurt içi ve yurt dışı alan yazında rastlanmamıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar etkileşimli kitap okuma yönteminin sadece öyküleme becerilerine etkisine odaklanırken, ülkemizde bu uygulamanın resimleme veya öyküleme becerilerine etkisini inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, yapılacak olan çalışma özgündür. Ayrıca yurt dışında yapılan, etkileşimli kitap okuma yönteminin öyküleme becerilerine etkisini inceleyen araştırmalarda, bu becerileri değerlendirmek için öyküyü yeniden anlatma, resimlerden öykü oluşturma veya resimlere bakarak sözel tekrar etme gibi yöntemler kullanılmıştır. Bu çalışmada ise çocuklar bir uyaran ile kısıtlanmadan tamamen yaratıcılıklarını kullanarak kendi öykülerini oluşturmuşlardır ve öyküleme becerileri bu yolla ölçülmüştür. Bu da yapılan araştırmanın bir diğer özgünlüğüdür. Bu nedenle, etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerini öyküleme ve resimleme becerileri ile ele alarak becerilerin gelişimi için yol gösterilebileceği ve araştırmanın alan yazına katkı getirebileceği düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlar

- Ölçme araçlarının ölçmek istenilen becerileri doğru olarak yansıttığı varsayılmıştır.
- Deney 1 ve deney 2 gruplarında yer alan çocukların resimleme ve öyküleme becerilerinin gelişimi yönünden sosyo-kültürel etmenlerden eşit düzeyde etkilendiği varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

- Araştırma, 2017 – 2018 eğitim – öğretim yılının ikinci dönemi (bahar yarıyılı) ile sınırlıdır.
- Çalışma grubu Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız bir anaokuluna devam eden, altı yaş grubunda olan ve normal gelişim gösteren çocuklar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Etkileşimli kitap okuma yöntemi: Yetişkin ile çocuk arasında kurulan etkileşime dayalı, öyküyü okuyan yetişkinin ve öyküyü dinleyen çocuğun zaman zaman rolleri değiştiği ve çocuklara kendilerini sözel olarak ifade etmeleri için fırsatlar verilen kitap okuma etkinliğidir.

Geleneksel kitap okuma yöntemi: Öyküyü okuyan kişinin aktif, dinleyen kişinin pasif olduğu ve kitabın doğrudan okunduğu kitap okuma etkinliğidir.

Öyküleme becerileri: Problem durumu, karakter gelişimi, olay örgüsü, yer-zaman ve içsel tepki gibi öykü unsurlarını barındıran, olaylar ve sonuçları arasında ilişki olan, mantıklı ve nedensel bağlantılar içeren öykü oluşturabilme becerisidir.

Resimleme becerileri: Çizgi, şekil-biçim, renk, örüntü, figürlerin alana sabitlenmesi gibi resim özelliklerini gelişimleri doğrultusunda gösterebilme ve anlattıklarını çizim ile ifade edebilme becerisidir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde resimli öykü kitapları, okul öncesi dönemde öykü kitabı okuma, öyküleme becerilerinin gelişimi ve çizgisel gelişim ile ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Resimli Öykü Kitapları

Okul öncesi çocuk kitapları, hedef kitlesi olan yaş grubunun gelişim düzeyini göz önünde bulundurarak özel olarak hazırlanmış kitaplardır. Resimli öykü kitapları çocuklar için yazılı edebiyatın başlangıcı sayılır. Bu kitaplar yalnızca söz ve yazı sanatından ibaret olmayıp resimler ile birleşerek bir bütünlük oluşturmaktadır (Ural, 2013). Kitaplar resim ağırlıklı olsalar da başı ve sonu belli olan öyküleri içerir. Kitaplardaki resimler, karakterler, olaylar, işlenen konular ve kullanılan dil özellikleri çocuklara birçok farklı kapılar açarak onların çok yönlü gelişimlerini destekler.

2.1.1. Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri

Okul öncesi dönem, çocukların kitap sevgisi kazanabilmesi ve okuma alışkanlığı edinebilmesi için oldukça kritik bir dönemdir. Bu dönemde, çocukların kitaplara ve okumaya karşı ilgi duymalarını sağlamak için doğru kitap seçimi çok önemlidir. Kitaplardan en üst düzeyde verim elde etmek adına kitapların sahip olması gereken özelliklerini bilmek ve kitapları doğru değerlendirmek gerekir. Kitapların sahip olması gereken özellikleri biçimsel özellikler ve içeriksel özellikler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bu özellikler Alp ve Kardaş (2016); Demircan (2003); Giorgis, Johnson, Bonomo, Colbert, Conner, Kauffman ve Kulesza (1999), Karatay (2016); Nas (2014), Shulevitz (1997), Sever (2013, 1995) ve Ural (2013) tarafından şu şekilde sıralanmıştır.

2.1.1.1. Resimli Öykü Kitaplarının Biçimsel Özellikleri. Çocukları ilk olarak bir kitabın dış görünümü ilgilendirdiğinden, kitaba karşı ilgi duymalarında biçimsel özellikler oldukça önemlidir. Biçimsel özellikler boyut, cilt, yazı tipi ve punto, kapak, kâğıt ve resim başlıkları altında değerlendirilebilir.

2.1.1.1.1. Boyut. Kitabın boyutu hem çocuğun ilgisini çekmesi hem de yazı ve resimleri kolayca takip edebilmesi için önemlidir. Kitaplar, çocuğun yaşına uygun, rahatça taşıyabileceği ve aynı zamanda kolaylıkla sayfalarını çevirebileceği boyutlarda olmalıdır. Kitabın sayfaları açıldığında çocuğun kucak boyutundan büyük olmamasına dikkat edilmelidir. Çocuklar ile devamlı aynı boyutlarda kitaplar yerine farklı boyutlara sahip kitaplar tanıştırılmalıdır (Alp ve Kardeş, 2016).

2.1.1.1.2. Cilt. Okul öncesi dönem çocukları okumayı bilmeseler bile kitapları tek başına kontrol etmeleri, kitaplara dokunmaları ve kitapla birebir etkileşim içinde olmaları önemlidir. Bu dönemde çocukların küçük kas becerilerinin yeterince gelişmediği düşünülecek olursa, kitabın sağlam ve dayanıklı olması gerekmektedir. Kitabın dayanıklılığı ciltlemenin sağlamlığı ile ilgilidir. Sayfaların kopmaması için dikişli olmalıdır. Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan kitaplarda iplik dikiş tavsiye edilmektedir. Bu şekilde çocuklar kitapları uzun yıllar kullanabilir. Ayrıca, kitabın herhangi bir destek gerektirmeden düz bir zeminde kolayca açılabilmesi önemlidir (Nas, 2014).

2.1.1.1.3. Yazı tipi ve punto. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun altı yaş çocukları için belirlediği harf büyüklüğü 24 puntodur. Daha küçük yaş grubunu düşünecek olursak bu punto büyüklüğü 36'ya kadar çıkabilmektedir. Çocukların yazıyı takip edebilmesi, harfleri fark edebilmesi ve dolayısıyla yazı farkındalığı kazanabilmesi için yazı tipinin orijinalinden çok uzak olmaması gerekir. Olabildiğince sade harfler kullanmak ve süslemelerden kaçınmak önemlidir. Çok süslü yazılar çocukta kavram karmaşasına sebep olabilir (Karatay, 2016).

2.1.1.1.4. Kapak. Kitapta çocuğun ilgisini çekecek ilk şey kapak olduğundan kapağın görsellerle zenginleştirilerek ilgi çekici hale getirilmesi önemlidir. Kapaktaki resimler parlak ve canlı olmalı ve çocukta kitabı eline almaya yönelik istek oluşturmalıdır.

Çocuğun okumaya ve kitaplara karşı istekli olması için etkili bir kapak iyi bir başlangıçtır. Bununla birlikte, bir kitabın kapağı içeriğini en iyi biçimde yansıtmalıdır. Ayrıca kitabın kapağının kırılma özelliğinin oldukça az olması ve kapağın dayanıklı olması da önemlidir. Karton kapak kullanılabilir (Nas, 2014).

2.1.1.1.5. Kâğıt. Kitaplarda birinci hamur kâğıt kullanılması, göz yorduğu için kuşe kâğıt kullanılmaması önerilmektedir. Kullanılacak kâğıdın çok ince olmaması ve resmi ya da yazıyı arka sayfaya geçirmemesi gerekir. Kâğıdın ince olmaması kolay yırtılmaması için de gereklidir. Bununla birlikte çocuğun gözünü alacak, dikkatini dağıtacak ya da resim veya yazının görünmesini engelleyecek parlaklıkta kâğıtlar da kullanılmamalıdır (Demircan, 2003).

2.1.1.1.5. Resim. Biçimsel özelliklerin en önemlilerinden biri resimlerdir. Resimler, çocuğun dikkatini çekmek için önemli olmanın yanı sıra, çocuğun kitabı anlaması ve görsel algısını geliştirebilmesi için de önemlidir. Öncelikle, kitaplardaki görsellerde parlak ve canlı renkler estetiksel bir bütünlük içinde kullanılmalıdır. Resmedilen nesnelerin hatlarının belirgin olması gerekmektedir (Shulevitz, 1997). Resimler çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını destekleyebilecek nitelikte olsa da gerçeklikten kopmamalıdır. Bir hayvanın gerçekte kitaptakinden farklı olduğunu gören çocuk şaşkınlık yaşayabilir, aklı karışabilir. Ganea, Pickard ve DeLoache (2008) yaptıkları bir çalışmada çocukların, resimli kitaplardaki görselleri gerçek hayata transfer etme durumlarını incelenmişlerdir. Bunun için 80 çocuk 3 farklı gruba ayrılmıştır ve gruplara ayrı ayrı; renkli fotoğraflar, renkli çizimler ve renkli karikatürlerle oluşturulmuş hikâyeler okumuşlardır. Araştırmanın sonucuna göre, gerçekçi fotoğraflar ve çizimler ile çocuklar resim ve nesne arasındaki etiketleri daha fazla genişletebilmişlerdir ve dolayısıyla gerçekçi resimler çocukların bilgi aktarımına ve görselleri gerçek hayata transfer etmelerine yardımcı olmuştur. Bu nedenle, resimli kitaplardaki resimlerin gerçekçi çizimlerden oluşması gerektiği sonucuna varmışlardır. House ve Rule (2005) yaptıkları başka bir çalışmada, 30 resimli çocuk kitabının resimleri hakkında okul öncesi dönem çocukları ile birebir görüşmeler yapmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuklar tanınan nesnelerin, gerçekçi çizimlerini daha güzel ve dikkat çekici bulmuşlardır. Resimlerin alışılmadık şekillerde oluşu ‘güzel değil’ şeklinde yorumlanırken, çok fazla ayrıntılı resimler rahatsız edici bulunmuştur. Bu nedenle,

çizimlerin karmaşıklıktan uzak, gerçeğe yakın olması önerilmektedir. Bununla beraber resimlerin estetik değer taşıması gerektiği de unutulmamalıdır. Bir diğer önemli nokta ise resimlerin yazı ile uyumlu olmasıdır. Çizilen resimler içeriği yansıtmalı ve çocuk dinlediği nesneyi, hayvanı vs. görsel olarak da görmeli ve kafasında olayları daha rahat şekillendirebilmelidir. Bu durum yeni sözcük ve kavram gelişimi için önemli olduğu kadar, çocuğun kitabı anlayabilmesi için de önemlidir (Giorgis, Johnson, Bonomo, Colbert, Conner, Kauffman ve Kulesza, 1999; Sever, 1995).

2.1.1.2. Resimli Öykü Kitaplarının İçeriksel Özellikleri. Resimli öykü kitaplarının içeriksel özellikleri dil ve anlatım, konu ve tema ile karakter olmak üzere üç alt başlıkta incelenebilir.

2.1.1.2.1. Dil ve Anlatım. Kitabın dili, çocuğun anadilini tanınması, dilin anlam yapısı ile özelliklerini anlayabilmesi ve kitabın çocuğa iletilebilmesi için oldukça önemlidir. Kullanılan dil çocuğun gelişim seviyesi göz önünde bulundurularak işlenmelidir. Öznesi ve yüklemi tek olan cümleler tercih edilmelidir. Günlük konuşma diliyle ve düzgün tümcelerle, yalın ve akıcı bir anlatım olmalıdır. Olayları çocukların anlayabileceği sözcüklerle anlatmak, çocuğun çevresinde duyduğu veya duyacağı sözcükleri kullanmak ve mecazi anlatımdan kaçınmak önemlidir. Bununla birlikte, günlük konuşmalarda geçen sözcüklere ağırlık verilse de, çocuğun sözcük dağarcığını geliştirebileceği yeni sözcükler kullanmak da gerekir. Kitap okuma sırasında bu sözcükler üzerinde özellikle durulmalıdır. Kitabın okunurken ritmik bir havasının olması ve güldürü öğelerine yer verilmesi çocuğun kitaba ilgisini artırabilir. Ayrıca, dilbilgisi ve yazım yanlışları da olmamalıdır (Demircan, 2003).

2.1.1.2.2. Konu ve Tema. Çocuk kitaplarında işlenen konu, açık ve anlaşılır olmalı, çocuğun yakın çevresinden seçilmelidir. Bu konular; anne, kardeş sevgisi, aile sevgisi, arkadaşlık ilişkileri, hayvanlar, mevsimler, meslekler, çalışkanlık, doğruluk, adalet, yardımseverlik vb. konular olabilir. Konu seçerken çocuğa görelilik ilkesine dikkat edilmeli ve çocuğun ilgi ve ihtiyaçları düşünülmalıdır. Çocuğun eski bilgilerini pekiştirdiği gibi yeni deneyimlere de dikkat çekilmelidir. Çocukta, içinde yaşadığı dünyaya karşı ilgi ve merak uyandırmalıdır. Üzücü ve acı gerçekler ise hafifleterek, çocukta olumsuz izler bırakmadan verilmelidir. Ayrıca, kitabın teması ve konusu

birbirleri ile ilişkili olmalıdır. Temada ideolojik mesajlara yer verilmemelidir. Olaylar tutarlı bir şekilde işlenerek gereksiz ayrıntılardan kaçınılmalıdır (Ural, 2013).

2.1.1.2.3. Karakter. Karakterlerin çocuklar için çok ayrı bir önemi vardır. Çocuklar kitaptaki karakter ile özdeşim kurarlar ve onları kendilerine örnek alırlar. Bu nedenle karakterlerin davranışları, hissettikleri, olaylara karşı verdikleri tepkiler, diğer insanlar ile ilişkileri eğitici nitelikler taşımalıdır. Karakterler ahlaklı, iyi niyetli ve barış yanlısı olmalıdır. Kahramanlarda şiddet, zulüm, zorbalık gibi özellikler olmamalıdır. Kötü özelliklere sahip olsalar bile hikâyenin sonunda kaybetmeleri ya da hatalarını fark etmeleri gerekir. Bununla birlikte, çocuğun karakterle bütünleşebilmesi için karakterin güven veren, gerçekçi ve çocukla benzer yaşlarda olması gerekir. Karakter bir çocuk da olmayabilir. Farklı nesnelere ya da hayvanlar da karakter olabilir. Yine de karakterler abartılı veya gerçek özelliklerin çok üstünde özelliklere sahip olmamalı, gerçek yaşamdaki gibi eksikleri ve zaafı olmalıdır. Çocuk kusursuz karakterler ile özdeşim kurmakta zorlanırken, eksikleri olan karakterleri kendine daha yakın hisseder. Ayrıca, okul öncesi dönem için öyküdeki karakterlerin en fazla dört tane olması önerilmektedir (Sever, 2013).

2.1.2. Resimli Öykü Kitaplarının Yararları

Resimli öykü kitaplarının gelişim alanlarına olan yararları dil, erken okuryazarlık, bilişsel ve sosyal-duygusal beceri gelişimine olan etkileri olarak gruplanabilir.

Dil becerileri konusunda, okul öncesi dönem çocuğuna anadiline dair ilk fırsatları sunan resimli öykü kitapları; yeni sözcük öğrenimi ve kavram gelişimi için kullanılacak en etkili materyallerden biridir. Çocuk, kitaplar ile hem duyarak öğrendiği sözcükleri görerek tanıyabilmekte hem de duymadığı sözcükleri görerek öğrenebilmektedir (Gönen, 1988). Bununla birlikte, resimli öykü kitapları, kelimeleri gerektiği gibi telaffuz edebilme, sözel düşünme becerilerinin gelişimi, düşüncelerini daha iyi ifade edebilme ile daha doğru ve akıcı konuşabilme gibi becerileri desteklemektedir (Baş, 2010; Bütün Ayhan ve Yılmaz, 2016; Sever, 2013). Öykü kitaplarının çocuklarının dil gelişimine olan katkıları birçok çalışmada farklı açılardan ele alınmıştır (Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein, 1994; Deniz, 2018; Tepetaş Cengiz, 2015; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992).

Resimli öykü kitaplarının desteklediği bir diğer beceri çeşidi olan erken okuryazarlık becerileri, etkili okuma yazma öğreniminin ön koşulu olmakla beraber çocukların ileriki akademik becerileri için önemli görülmektedir. (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Maki, Voeten, Vauras ve Poskiparta, 2001). Resimli öykü kitapları ile çocuklar harflere aşinalık kazanabilmekte ve harflerin temel özelliklerini öğrenebilmektedir. Harflere dair öğrenebildiği özelliklerden biri de harflerin sesleridir. Sesleri tanıyarak ya da sözcük içerisinde manipüle ederek sesbilgisel farkındalık da denilen fonolojik farkındalık kazanabilmektedir. Bununla birlikte, resimli öykü kitapları çocukların yazı farkındalığı kazanmalarını da olumlu yönde etkilemektedir. Çocuklar söylenenlerin yazı ile ifade edilebileceğini fark edip, yazının da bir iletişim aracı olabileceğini öğrenip, yazılı materyallerin okunma yönü gibi temel özelliklerini keşfedebilmektedir. Ayrıca, kitaplardaki görseller sayesinde, çocuk görsel farkındalık kazanabilmekte ve görselleri okumayı öğrenebilmektedir (Al Otaiba, Connor, Lane, Kosanovich, Schatschneider, Dyrland ve Wright, 2008; Strasser ve Seplocha, 2007).

Bir diğer etki alanı olan bilişsel gelişim için resimli öykü kitapları, çocuğa gözlem yapma, değerlendirme ve eleştirme olanakları tanımaktadır (Sever, 2013). Bununla birlikte, soyut ve somut kavramların öğrenilmesini ve neden sonuç, parça bütün gibi ilişkilerin kavranmasını kolaylaştırmakta, dikkat toplama, dinleme, hatırlama, merak etme ve keşfetme becerilerini geliştirmektedir (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006; Torr ve Clugston, 1999; Yıldız, 2017). Ayrıca, kitaplar farklı etkinliklere de açılan kapılardır. Kitaplar kullanılarak birçok yaratıcı etkinlik oluşturulabilmektedir. (Gönen, 1998). Kitaplar ile çocuklar yeni yaşantıları, karakterleri ve olayları zihinlerinde canlandırarak hayal dünyalarını güçlendirebilmektedirler (Temple, Martinez ve Yokota, 2004).

Kitapların en çok desteklediği gelişim alanlarından biri sosyal-duygusal gelişimdir. Çocuklar öykü kitapları ile kendi kültürel değerleri ile diğer kültürlerle ait özellikleri öğrenebilmekte, toplumda kabul gören ve görmeyen davranışları fark edebilmekte, bireysel farklılıklara saygı duymayı öğrenerek kendisinin de bireysel farklılıkları olabileceğini anlayabilmektedir. Resimli öykü kitapları, çocukların yaşam çevresini genişleterek, birçok farklı duygu ve düşünce ile tanışmasını sağlar ve toplumsallaşma sürecine katkı sağlar (Sever, 2003). Çocuklar, arkadaşlık, dostluk, paylaşma ve yardımlaşma gibi kavramlara aşina olmakta, dinlediği hikâyeler ile özdeşim kurarak kendi yaşadığı durumların başkaları tarafından da yaşanabileceğini ve yalnız olmadığını anlayabilmekte, henüz karşılaşmadığı durumlara karşı da hazırlıklı olabilmekte ve öfke, kaygı, korku ya da kıskançlık gibi duygular ile nasıl baş edebileceğini öğrenebilmektedir

(Aram ve Aviram, 2009; Bütün Ayhan ve Yılmaz, 2016; Sever, 2013). Uzmen ve Mağden (2002) yaptıkları bir çalışmada çocukların yardımlaşma ve dayanışma becerilerindeki değişimi gözlemlemek için 40 çocuğa 2 hafta boyunca konu ile ilgili resimli öykü kitapları okumuş ve sonuçta resimli öykü kitaplarının çocukların yardımlaşma ve dayanışma becerilerini geliştirdiği sonucuna varmışlardır. Görüldüğü gibi çocukların hayatlarına dokunabilen kitaplar yaşam ile çocuk arasında köprü olabilmektedir. Sosyal ve duygusal gelişime paralel olarak, resimli öykü kitapları ile çocukların kişilik gelişimleri de desteklenebilmektedir. Çocuklar kitaplar ile güçlü ve zayıf yönlerini tanıyabilmekte, öykülerdeki olayları özdeşleştirerek mücadele etme ve sorun çözme becerilerini geliştirebilmekte, yeni ilgi alanları oluşturabilmekte, farklı bakış açıları kazanabilmekte, düşünce ve duygu dünyasını zenginleştirebilmektedir (Bütün Ayhan ve Yılmaz, 2016; Ersoy, Avcı ve Turla, 2007). Çocuklar kitaplardaki karakterleri rol model alabilmekte, benimseyebilmekte ve kahramanların sahip olduğu kişilik ve karakter özelliklerini gerçek hayatlarına taşıyabilmektedir.

Nitelikli kitaplar ile çocuklara bahsedilen becerilerinin gelişimi ve farklı zihinsel süreçlerin yaşanabilmesi için olanaklar yaratılmaktadır. Yaşanan bu zihinsel süreçler ile çocukların yaşam deneyimleri zenginleşmekte, çevresini ve dünyayı anlaması kolaylaşmaktadır. Ayrıca dil, erken okuryazarlık ve zihinsel becerilerinde olan bu ilerlemeler çocuğun ileriki akademik başarılarını da etkilemektedir (Baş, 2015). Dil, erken okuryazarlık ve zihinsel beceriler anlamında hazırbulunuşluğu artan çocuklar kitaplara, okula ve okuma-yazma etkinliklerine karşı daha ilgili ve öğrenmeye daha hazır hale gelmektedir.

2.2. Okul Öncesi Dönemde Öykü Kitabı Okuma

Öyküler çocukların karşılaştığı ilk çocuk edebiyatı ürünlerindedir. Okul öncesi dönemde birçok farklı teknik ve yöntem kullanılarak çocuklara öykü anlatılabilir. Pazen tahta kartı ve figürler kullanarak anlatma, kukla ile anlatım, öykü kartı ile anlatım ve televizyon şeridi ile anlatım öykü anlatma teknikleri arasındadır.

Çocuklara öykü anlatmanın bir diğer ve en çok kullanılan yolu öykü kitabı ile anlatmadır. Çocukların yaşına, gelişim düzeylerine ve kitaplarda bulunması gereken özelliklere göre seçilmiş resimli öykü kitapları çocuklar için oldukça önemli bir eğitim materyali ve eğlence aracıdır. Öykü kitapları bütün bir sınıfa, küçük bir gruba ya da

bireysel olarak çocukla birebir okunabilir. Bu yöntemde basılı kitapların yanı sıra elektronik kitaplar da kullanılabilir. Elektronik kitaplar kullanılarak yapılan okuma çeşidi dijital okumadır (Işıtan, 2013). Elektronik kitaplara olan ilgi gün geçtikçe artmaktadır. Kitapların küçük yaş grubundan itibaren farklı yaş gruplarına hitap etmesi, sesli ve görüntülü materyallerin dikkat çekici olması ile ucuz ve ulaşılabilir olması da elektronik kitapların kullanımını artırmaktadır. Bu yöntemde kullanılan kitaplar etkileşimli veya etkileşimsiz e-kitaplar olabilir. Etkileşimsiz e-kitaplar, dijital ortamda belli bir hikâyesi olan resimli içerikler iken etkileşimli kitaplar, çocuğun kitap ile doğrudan etkileşimde bulabileceği, çocuğun kitapları yönetebileceği, içerisinde farklı oyunlar veya aktiviteler bulunduran kitaplardır (Şimşek, 2017). Örneğin, çocuk kitaptaki horoz karakterinin üzerine tıklayarak horozun sesini duyabilir veya kitaptaki dolaba tıkladığında dolap açılabilir ve karakterin giyeceği kıyafetleri çocuk kendisi seçebilir.

Bununla birlikte basılı kitaplar eski zamanlardan beri öykü anlatmada kullanılan en yaygın araçlardır. Basılı kitaplar kullanılarak iki farklı yöntem ile öykü anlatılabilir. Bunlar geleneksel kitap okuma yöntemi ve etkileşimli kitap okuma yöntemidir.

2.2.1. Geleneksel Kitap Okuma Yöntemi

Sesli okuma-düz okuma olarak da adlandırılan geleneksel kitap okuma yöntemi, bir yetişkinin, bir çocuğa metni seslendirmesidir (Şimşek, 2017). Bir diğer tanımlamaya göre, geleneksel okuma yöntemi yetişkinin soru ya da sözel iletişim olmadan öyküyü olduğu gibi doğrudan okumasıdır (Işıkoğlu, 2016). Öğretmen aktif bir role sahipken, çocuklar pasif dinleyicidirler (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Ancak, Işıtan'a göre (2013), kitap okumadan önce kitabı tanıtmak amaçlı kapağı göstererek, 'Resimde ne görüyorsun?', Sence bu kitap ne hakkında olabilir?', Sence öyküdeki kişiler kimler olabilir?' şeklinde sorular sorulabilir. Ayrıca kitabın yazarı ve resimleyeni hakkında da bilgilendirme yapılabilir. Kitap bitiminde ise, kitabı özetlemeye yönelik sorular yöneltilebilir.

Geleneksel kitap okuma yönteminde okunan kitabın resimleri dinleyiciler tarafından net bir şekilde görülmelidir. Kitap sınıf ortamında küçük gruplara okunabileceği gibi bütün sınıfa da okunabilir. Ayrıca, öykünün ilgi çekici olması ve onların gelişim özelliklerine göre seçilmesi önemlidir. Geleneksel kitap okuma yönteminde özellikle kelimelerin doğru telaffuz edilmesi çok önemlidir. Uygun tonlamalar ile yavaş ve planlı okunmalıdır. Kitabı okuyacak yetişkin, öncesinde kitabı

mutlaka kendisi okumalı, kelimelerin telaffuzu ve tonlamalar hakkında bir ön hazırlığı olmalıdır.

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki ülkemizde en yaygın kullanılan kitap okuma yöntemi geleneksel kitap okuma yöntemidir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman,2015; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015; Işıkoğlu Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kırac ve Kilimlioğlu, 2016). Öğretmenler kitap okuma etkinliklerinde çocuklar ile iletişime geçmemekte, geçse bile kapalı uçlu sorular ile sınırlı bir iletişim ortamı yaratmaktadır. Geleneksel kitap okuma yönteminde aktif bir etkileşim olmadığından bu yöntem genelde çocukların dinleme becerilerini geliştirmektedir ve çok yönlü kazanım elde etmede yetersiz kalabilmektedir (Fox ve Horacek, 2008). Bu okuma türünde çocuğun ifade edici dili desteklenemezken alıcı dili bir dereceye kadar desteklenmektedir (Şimşek, 2017).

2.2.2. Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi

Etkileşimli kitap okuma yöntemi, yetişkin ve çocuk arasında etkin bir etkileşim kurma yoluyla yapılan kitap okuma etkinliğidir ve Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988). Etkileşimli kitap okuma yöntemi en temelde çocuğun sözel dil becerileri ile sözcük bilgisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle yetişkin ile öyküyü dinleyen çocuğun sık sık rolleri değiştirdiği sistematik bir yapısı vardır. Kitap okuma sırasında, yetişkin çocuğa sorular sormakta, konuşması için sık sık fırsatlar vermekte ve çocuğu cesaretlendirmektedir (Flynn, 2011). Çocuk ise öykünün dinleyicisi olma rolünden çıkıp öykünün anlatıcısı olabilmektedir. Çocuğun verdiği cevaplar yine sistematik bir düzen içinde genişletilmektedir. Bu süreçte anlamı bilinmeyen sözcükler üzerinde özellikle durulmakta, bu sözcükler hakkında konuşularak çocuklar bilgilendirilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Hedef sözcükler çocuk dostu terimlerle açıklanmaktadır. Çocuk dostu terimler çocukların anlayabileceği şekilde ve onların dünyalarını zenginleştirecek anlatımları içeren terimlerdir. Ayrıca çocuklardan öyküdeki bir ifadeyi ya da olayı tamamlamaları, resimde anlatılanları tanımlamaları, isimlendirmeleri ya da öyküyü kendi yaşamları ile ilişkilendirmeleri istenmektedir (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994).

Etkileşimli kitap okuma uygulaması, çocuğun okuma etkinliğine katılımı için teşvik edilmesi, konuştukları ile ilgili etkili dönütler verilmesi ve seçilen kitaplar yardımı

ile üzerinde konuşulacak konular belirlenmesi olmak üzere üç temel uygulama prensibine sahiptir (Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2003). Bu uygulama prensipleri doğrultusunda yetişkinin soru sorma görevini yerine getirirken izlemesi gereken bir yol ve takip etmesi gereken bir soru dizini vardır. Bunlar konuşmayı başlatma teknikleri olarak, Whitehurst ve arkadaşları tarafından CROWD soruları olarak tanımlanmıştır. Bu sorular şu şekildedir: Tamamlama soruları (completion prompt), hatırlama soruları (recall prompt), açık uçlu sorular (open-ended prompt), 5N1K soruları- ne, neden, niçin soruları (wh- question prompt), öyküyü günlük hayatla ilişkilendiren geliştirme soruları (distancing prompt) (Whitehurst ve diğ., 1994). Bu sorulara ait örnekler ve Sarıca'ya göre (2016) soruların çocukların gelişmelerine etkileri aşağıda verilmiştir:

- Tamamlama soruları: Çocuktan öyküdeki bir cümleyi ya da ifadeyi tamamlaması istenir. Örneğin; yetişkin kitabı okurken cümleyi, 'Küçük fare, ağaçtaki elmayı almak istiyordu. Ama elmayı alabilmesi için boyu çok kısaydı. Bu sırada oradan geçen zürafayı gördü ve zürafadan' şeklinde yarım bırakarak çocuktan cümleyi tamamlaması istenir. Çocuktan 'yardım istedi' cevabını vermesi beklenir. Bu uygulama çocuğun dinlediğini anlama ve dili kullanma becerilerini destekler.
- Hatırlama soruları: Çocuğa öyküde yer alan olay ya da karakterler hakkında sorular sorulur. Örneğin, 'Küçük farenin ağaçtan almak istediği hangi meyveydi?' ya da 'Küçük fareye elmayı alması için kim yardım etmişti?' şeklinde sorular sorulabilir. Bu sorular çocuğun öyküye ilgisini ve detaylara dikkat etme becerisini destekler.
- Açık uçlu sorular: Kitaplardaki resimlerin üzerine yoğunlaşarak anlatım becerilerini geliştirici açık uçlu sorular sorulur. Çocuktan resimde anlatılan olayı tanımlaması veya resimde gördükleri ile ilgili konuşması istenir. Örneğin, 'Küçük fare elma kabuklarını ne yapmış?' ya da 'Resimde ne görüyorsun?' şeklinde sorular sorulabilir. Bu sorular ile çocuğa dili kullanması için fırsat verilir.
- 5N1K soruları: Çocukların kelime hazinesini geliştirici ne, neden, ne zaman, nasıl, nerede ve kim sorularıdır. Bu sorular için yine resimler kullanılabilir. Resimdeki bir nesnenin ya da eylemin isimlendirilmesi istenebilir. Ya da karakterin hissettikleri düşündükleri ya da olayların gidişatı ile ilgili sorular sorulabilir. Örneğin, yetişkin resimdeki nesneyi göstererek 'Bu nedir?' diye sorabilir. 'Yumak' cevabından sonra 'Yumak ile ne yaparız?' diyebilir. Ya da 'Sizce neden tarlaya gitti? Orada ne yapacak?' gibi sorular ile 'Bunu duyan fare sizce nasıl

hissetti?’ soruları bu soru çeşidine örnek olabilir. Bu soru çeşidi çocukların sözcük dağarcığını geliştirebilir.

- Hikâyeyi günlük hayatla ilişkilendiren geliştirme soruları: Çocuklara olayları ya da kişileri kendi deneyimleriyle harmanlayarak cevap verebileceği sorular sorulur. Örneğin, ‘Peki sen hiç zürafa gördün mü? Gerçekten bu kadar uzun muydu?’ ya da ‘Peki sen hiç birine bu kadar kızmış mıydın? Kızdığında ne yaptın?’ gibi sorular sorulabilir. Bu sorular çocuğun öyküler ile kendi yaşamı arasında bağlantı kurmasını sağlayarak köprü görevi görür. Ayrıca çocuğa dili kullanması için fırsatlar sunar.

Yetişkin, çocuklara bu soru türlerini sorarken sistemli bir şekilde düzenlenen PEER dizisinden faydalanır. Çocukların verdikleri cevaplara göre gerçekleştirilen konuşmalarda geri bildirim süreçleri de yapılandırılmıştır. CROWD soruları Prompt-Evaluate Expand-Repeat (Teşvik etmek-Değerlendirmek-Genişletmek-Tekrar etmek) - PEER dizisi kullanılarak oluşturulmaktadır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). PEER tekniğine göre örnek bir etkinlik şu şekilde gerçekleşebilir ve Sarıca’ya göre (2016) çocukların gelişimlerine etkileri şu şekildedir:

- Teşvik Etmek-Başlatmak: Çocuğa bir karakter ya da bir olay hakkında bir soru sorulur. Örneğin; yetişkin ve çocuk üzerinde bir çoban köpeği olan bir kitabın sayfasına bakarken, yetişkin ‘Bu nedir?’ diye sorar. Bu soru çocuğun dikkatini artırmak, çocuğun öyküyle ilgilenmesini sağlamak ve öykü hakkında bilgisi ile sözcük bilgisini artırmak amaçlıdır.
- Değerlendirmek: Çocuğun yanıtının doğru olup olmadığı ve nasıl eklemeler yapılabileceği düşünülür. Örneğin, çocuk “Köpek” diye cevap verir. Yetişkin “Evet doğru” diyerek çocuğun söylediğinin doğruluğunu değerlendirmiş olur. Bu aşamada çocuğa yanıtı hakkında bireysel olarak dönüt verilir ve yeni bir bilgi eklemesi için desteklenir.
- Genişletmek: Çocuğun cevabı genişletilir. Örneğin, yukarıdaki örnekte devam eden diyalog “Evet, gördüğümüz bir çoban köpeği” diyerek genişletilir. Bu uygulama çocuğu söyleyeceğinden biraz daha fazla söylemesi için teşvik eder.
- Tekrar Etmek: Çocuğun genişletilen yanıtı tekrar etmesi istenir. Örneğin, yetişkin ‘Şimdi söyle bakalım bu havanın adı neydi?’ diyerek çocuktan söyleneni tekrar etmesini bekler. Bu yolla da çocuğun dili kullanmasına destek olur.

Etkileşimli kitap okuma yönteminin uygulama adımları ise Akoğlu (2016) tarafından, okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında olmak üzere üç ayrı kısımda değerlendirilmiştir. Okuma öncesindeki uygulama adımları; biçimsel ve içeriksel özelliklere dikkat edilerek uygun bir resimli çocuk öykü kitabının seçilmesi, uygulama sırasında üzerinde durulması planlanan hedef sesbirimlerin ve sözcüklerin belirlenmesi, uygulama sırasında sorulacak soruların, verilecek örneklerin ve yapılacak açıklamaların belirlenmesi, ortamda çocukların dikkatini dağıtabilecek uyaranları ortadan kaldırarak ve çocukların fiziksel iyi oluşlarına dikkat ederek fiziksel düzenlemelerin yapılması, çocukların yakınlık, rahatlık ve kitabı görebilme durumlarına göre sınıf içi yerleşimlerinin yapılması, kitabın biçimsel özelliklerinin tanıtılması, kitabın başlığı ve kapak resmi ile ilgili açık uçlu sorular sorulması ve cevapların yeniden düzenlenerek genişletilmesi olmak üzere yedi madde halinde belirlenmiştir.

Okuma sırasındaki uygulama adımları ise hedef sözcüklerin çocuk dostu terimlerle anlamlarının açıklanması, hedef sözcüklerinin anlamlarının kitaptaki resimler yolu ile veya ek materyaller sunarak tanımlanması, hedef sözcükler ile yeni edinilen bilgilerin çocukların kendi yaşamları ile ilişkilendirilmesi, hedef sözcüklerin anlamlarının tekrarlanması, geçmiş deneyimlere değinerek öykünün içeriğinin ve hedef sözcüklerin desteklenmesi, hedeflenen sesbirim vurgulanarak ses bilgisel farkındalığın ve yazılara dikkat çekilerek yazı farkındalığının desteklenmesi, ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden ve kim sorularından oluşan 5N1K sorularının sorulması, çocukların yanıtlarının tekrarlanması ve genişletilmesi ile cümle tamamlanması olmak üzere 10 maddede özetlenmiştir.

Uygulama sonrasındaki adımlar ise, öykünün akışı ve sonucu ile ilgili bilgileri ile hedef sözcük ve sesbirimleri kullanmalarına imkân sağlayacak açık uçlu sorular sorulması ve drama, müzik ve diğer öğrenme merkezlerinde yapılacak farklı etkinlikler ile kazanımların kalıcılığının sağlanması olmak üzere iki maddede özetlenmiştir.

Etkileşimli kitap okuma uygulamaları çocukların birçok farklı gelişim alanını desteklemektedir. Bu gelişim alanlarının başında dil gelişimi gelmektedir (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Işıkoğlu Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek, 2017). Opel, Ameer ve Aboud (2009), yaptıkları bir çalışmada 80 çocuğa 4 hafta boyunca etkileşimli kitap okuma yöntemi ile kitaplar okumuşlardır. Araştırma sonunda kontrol grubundaki çocuklara kıyasla deney grubundaki çocukların kelime dağarcıklarında ve ifade edici dil becerilerinde önemli gelişmeler gözlenmiştir. Bıçakçı, Er ve Aral (2018) ise okul öncesi dönem çocukları ve aileleri ile yaptıkları çalışmada etkileşimli kitap okuma

uygulamasının çocukların dil becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Deneysel desenin kullanıldığı çalışmada deney grubundaki 7 çocuğa etkileşimli okuma yöntemi kullanılarak kitaplar okunmuştur. Dil gelişim testi sonuçlarına göre kontrol ve deney grubu çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bir diğer çalışmada, Karakuş (2017) etkileşimli kitap okuma yöntemine göre hazırlanmış olan Türkçe etkinliklerinin beş-altı yaş çocukların sözel dil becerilerine etkisini incelemiştir. 23 çocuk ile yürüttüğü doktora tez çalışmasında çocukları deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayırmış ve deney grubundaki çocuklara etkileşimli kitap okuma yöntemine göre hazırlanmış Türkçe dil etkinliklerini 10 hafta boyunca uygulamıştır. Araştırmanın sonunda deney grubunda yer alan çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil becerileri puan ortalamalarında artış olmuştur. Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan (2017) da okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları çalışmada etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların dil becerilerini desteklediğini bulmuşlardır.

Etkileşimli kitap okuma uygulamasının desteklediği becerilerden biri de erken okuryazarlık becerileridir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Hindman, Connor, Jewkes ve Morrison, 2008; Lefebvre, Trudeau ve Sutton, 2011). Elmonayer'in (2013) 5-6 yaş grubu 67 çocukla yaptığı araştırmada etkileşimli kitap okuma uygulamasının çocukların fonolojik farkındalıklarına etkisi incelenmiştir. Çocuklar deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmışlar, deney grubundakiler etkileşimli kitap okuma uygulaması alırken, kontrol grubundakilere müdahale edilmemiştir. Araştırmanın sonunda, deney grubundaki çocukların fonolojik farkındalığında kontrol grubuna kıyasla önemli gelişmeler gözlenmiştir. Efe ve Temel (2018) bu amaçla yürüttükleri çalışmalarına 23 okul öncesi dönem çocuğunu dâhil etmişlerdir. 11 çocuk deney grubuna 12 çocuk kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubuna 10 hafta boyunca kitap okunmuştur. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının çocukların yazı farkındalığını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca'nın (2017) yaptığı çalışmada anasınıfındayken etkileşimli kitap okuma uygulamasına katılmış 72 birinci sınıf çocuğu ile katılmamış 73 birinci sınıf çocuğunun dil ve erken okuryazarlık becerileri karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların ilkokul birinci sınıftaki okuma becerileri olumlu etkilediği bulunmuştur.

Etkileşimli kitap okuma uygulaması çocukların sosyal becerileri üzerinde de etkili olmaktadır (Doyle ve Bramwell, 2006). Halat (2017) tez çalışması kapsamında etkileşimli

kitap okumanın paylaşmak, iş birliği ve sorumluluk davranışları üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda, Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk Formu'ndan elde edilen sonuçlara göre “paylaşmak, iş birliği ve sorumluluk” değerlerinin etkileşimli kitap okuma uygulaması ile desteklendiğini bulmuştur. Bir diğer çalışmada Çelebi Öncü (2016) etkileşimli kitap okumanın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesini amaçladığı bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 40 çocuk ve çocukların ebeveynleri dâhil olmuştur. Çocuklar ve ebeveynleri deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki ebeveynler çocuklarına etkileşimli kitap okuma yöntemi ile kitap okurken kontrol grubundaki aileler bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara oranla sosyal durumlara yaklaşımları olumlu yönde gelişme göstermiştir.

Zihinsel gelişim etkileşimli kitap okuma yönteminin desteklediği gelişim alanlarından bir diğeridir (Dowdall, Cooper, Tomlinson, Skeen, Gardner ve Murray, 2017). Etkileşimli kitap okuma uygulamaları sırasında çocuk aktif tutularak, olaylar arasında bağlantı ve sebep sonuç-ilişkisi kurabilmesi, mantık yürütebilmesi, analitik düşünebilmesi, hayal edebilmesi, yaratıcılığını kullanabilmesi ve tahminlerde bulunabilmesi için imkânlar yaratılmaktadır ve bu süreç çocukların zihinsel gelişimini destekleyen zengin bir süreçtir (Er, 2016).

Etkileşimli kitap okuma uygulamasının desteklediği becerilerden biri de öyküleme becerileridir. Lever ve Sénéchal (2011) 5-6 yaş grubundan 40 çocukla yürüttükleri çalışmada çocukları deney ve kontrol gruplarına ayırmışlardır. Deney grubuna 8 hafta boyunca etkileşimli kitap okuma yöntemiyle kitap okunmuştur. Kontrol grubuna ise 8 haftalık sesbirim farkındalık programı uygulanmıştır. Sonuçlara göre etkileşimli kitap okuma yöntemi ile kitap okunan grubun en son öykü anlatımlarının yapı ve bağlam ölçütlerinde kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı derecede daha iyi olduğu belirlenmiştir. Çocukların anlamlı kelime kazanımlarının önemli ölçüde değiştiği görülmüştür. Genel olarak, bu çalışmanın somut bir şekilde, kurgusal anlatı yapı bilgisinin etkileşimli kitap okuma etkinliği ile artılabileceğini gösterdiği ifade edilmiştir. Zevenbergen, Whitehurst ve Zevenbergen (2003) da yaptıkları bir çalışmada bir paylaşımlı okuma etkinliği olarak etkileşimli kitap okuma uygulamasının çocukların öyküleme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma 123 okul öncesi dönem çocuğu ile yürütülmüştür. Çocukların 58'i deney grubuna alınmıştır ve 30 hafta boyunca hem evde hem de okulda etkileşimli kitap okuma yöntemi ile uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Çocukların öyküleme becerileri bir yazısız resimli öykü kitabı olan Bus Story kullanılarak anlatılan hikâyenin tekrar anlatırılması yolu ile ölçülmüştür. Çalışma sonunda etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak kitap okunan gruptaki çocukların diğer gruptaki çocuklara göre; öyküleme becerileri ilerlemiştir ve özellikle karakter sayıları artmıştır. Ayrıca, diyalog oluşturma ve içsel tepki belirtme alanlarında da gelişmeler gözlenmiştir. Umek, Fekonja, Kranjc ve Musek'in (2003) dört-beş yaş grubu 70 çocuk ile yaptıkları bir çalışmada 8 hafta boyunca gerçekleştirilen kitap okuma uygulamasının çocukların dil ve öyküleme becerilerine etkisi incelemiştirlerdir. Çocuklardan 33'ü deney, 37'si kontrol grubu olarak ayrılmış ve deney grubuna 16 kitap okunmuştur. Öncesinde ve sonrasında iki gruba da 'The Princess and the Pea' isimli öykü okunmuş ve çocuklardan öyküyü tekrar anlatmaları istenmiştir. Sonuçlara göre deney grubundaki çocukların öykülerinin içerik ve form, zamansal ilişkiler ve karakterler arasındaki ilişkiler bakımından daha zengin olduğu ve olayların nedensellik içerdiği bulunmuştur.

Etkileşimli kitap okuma uygulamasının desteklediği gelişim alanlarından bir diğeri de çizgisel gelişim olabilir. Külük'e (2013) göre sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış çocuk kitabı resimleri, özellikle okul öncesi dönem için, sanat eğitiminin en etkili ve kestirme yoludur. Gainer'e göre (1982) öğretmenler, çocukların sanat problemlerine, kendi çözümlerini geliştirmelerine yardımcı olmak için resimli öykü kitaplarını kullanabilirler. Çocuklar kitaplardaki resimler ile sanata karşı bir aşinalık kazanabilmekte ve farklı resimleme teknikleri görebilmektedir. Ayrıca bu resimler çocukta yaratıcılığı artırmakta ve çocukların estetik algısını geliştirmektedir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının bir basamağı da resimler üzerinden yapılan sohbetleri içerdiğinden, bu uygulamanın resimleme becerilerini de destekleyebileceği ön görülmektedir.

2.3. Öyküleme Becerileri

Öyküleme becerileri başlığı altında öncelikle öykü elementleri, ilgili kuramlar aracılığıyla tanıtılacak, daha sonra öyküleme becerilerinin öneminden, gelişiminden, desteklenmesinden ve değerlendirme yöntemlerinden bahsedilecektir.

2.3.1. Öykü Elementleri İle İlgili Kuramlar

Öykü, sahip olduğu metin yapısı bakımından edebiyat ürünleri arasında en kolay fark edilen üründür. Öykünün yapısı ve öyküyü oluşturan elementler araştırmacılar

tarafından birçok kez incelenmiştir. Bunlardan Longacre (1976) tarafından geliştirilen öykü yapısı (akt: Coşkun, 2005), Hoey'un (1983) ortaya koyduğu Problem-Çözüm Modeli, Akyol'un (1999) oluşturduğu öykü elementleri ve Stein ve Glen'in (Stein ve Albro,1997) geliştirdiği Story Grammar Theory üzerinde durulacak kuramlardır.

Longacre'nin oluşturduğu öykü yapısı oldukça ayrıntılıdır. Birçok öykü unsurunu barındırır. Longacre'ye göre bir öykünün yapısı aşağıdaki gibidir (Longacre, 1976; akt: Coşkun, 2005).

1. Giriş: “Bir keresinde ... ”, “ ... olduğunda” gibi ifadelerle yapılan açılış.
2. Açıklama: Hikâyedeki zaman, mekân ve kahramanlar hakkındaki temel bilgileri içerir.
3. Harekete Geçirici An: Hikâyede hareketin başladığı an.
4. Çatışmanın Gelişmesi: Olayların yoğunlaşması.
5. Düğüm: Heyecan ve merakın doruğa çıktığı bölüm.
6. Sonuç: Hikâyenin en önemli olayı gerçekleşir, çözümün verilmesi de mümkündür.
7. Son Beklenti: Çözümünün ayrıntıları tamamen ortaya çıkar.
8. Bitiş: Memnun edici bir sona ulaşma.

Hoey'un (1983) ortaya koyduğu Problem-Çözüm Modeli, Longacre'nin oluşturduğu öykü yapısı kadar ayrıntılı değildir. Temel öykü unsurlarını barındırır. Hoey'a göre öykü yapısı; durum, problem, çözüm/tepki, değerlendirme unsurlarından oluşur. Durum unsurunda yer, zaman, karakterler yer alabilir. Problem unsurunda öyküdeki problem durumu ortaya koyulur, çözüm/tepki unsurunda problem durumu çözülür ve değerlendirmede çözümün başarı düzeyi belirlenir ve olumlu ya da olumsuz değerlendirme yapılır. Eğer çözüm olumsuzsa olaylar problem durumu çözülene kadar devam eder.

Akyol (1999) tarafından ise 8 farklı öykü elementi ortaya koyulmuştur. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Sahne ve zaman: Olay nerede ve ne zaman oluyor?
2. Ana ve yardımcı karakterler: Hikâyedeki insanlar, hayvanlar vb.
3. Başlangıç olayı: Olayın, problemin başlangıcı.
4. Problem: Hakkında hikâyenin yazıldığı durum.
5. Problemi çözmeye teşebbüsleri.
6. Sonuç.
7. Ana fikir

8. Reaksiyon.

Akyol' a göre (1999), öyküler en temelde; giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde sahne ve karakterler oluşturulur ve problemin çerçevesi çizilir. Gelişme bölümünde, problem ve problemin çözümü sürecinde ana karakteri engelleyen unsurlar açıkça ortaya koyulur. Karakter hakkında daha çok bilgi verilebilir. Bu bölüm hikâyenin en uzun bölümüdür. Sonuç bölümünde ise problem çözülür ve dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanılır.

Stein ve Glen'in geliştirdiği Story Grammar Theory (Öykü Yapısı Kuramı) ise alanda en çok kabul gören öykü elementleri kuramlarından biridir (Stein ve Albro,1997). Öykü Gramer Kuramı temelde, çocuğun öyküyü kavrama becerileri ile ilgili oluşturulmuş bir kuramdır ancak öykünün gramer yapısı ile ilgili önemli bilgiler ortaya koymaktadır. Bu kurama göre, öyküde yer ve zaman, olay dizisini başlatıcı bir olay, karakterin içsel tepkisi, plan, hedefe ulaşmak için girişimler, girişimlerin sonucu ve kahramanın tepkisi öykünün gramer unsurlarıdır. Yedi unsurun açıklaması şu şekildedir (Roth ve Spekman, 1986):

- 1: Başlangıç: Ana karakter, öykü içeriği veya zaman ve mekân tanıtılır.
- 2: Öyküyü başlatan olay: Öyküdeki ana karakteri harekete geçirecek engel, problem ya da karmaşa.
- 3: İçsel Tepki: Karakterin içsel tepkileri, düşünceleri, hedefleri
- 4: Plan / Amaç: Öyküdeki ana karakterin karşılaştığı sorunun nasıl üstesinden geleceği
- 5: Girişim: Öyküdeki ana karakterin girişimleri
- 6: Sonuç: Problem veya sorun çözüldükten sonraki olaylar, etkiler
- 7: Sonuç Tepkisi: Öykünün sonunda kahramanın duyguları, düşünceleri ve eylemleri

Öykü Gramer Kuramı'na göre, öykünün temel bileşenleri öykünün kendisinden daha önemlidir. Öyküler ana karakteri harekete geçirecek başlangıç olayı yani bir sorun ile başlar ve başlangıç olayını hedefe ulaşmak için yapılan girişimler takip eder. Hedef-girişim-çıktı (goal-attempt-outcome, GAO) sıralaması öykünün hiyerarşik yapısıdır. Bu hiyerarşik yapı öykü gramerinin temelini oluşturur ve öyküde geçen olaylardan daha önemlidir. Hedef, kapsayıcı bir hedef oluşturan bir başlangıç etkinliği bir diğer deyişle üstesinden gelinecek bir engel veya karmaşa, girişim, kahramanın bu hedefe ulaşmak için yaptıkları ve çıktı, hedefin çözümüdür. Bu kurama göre, bir hedef yani bir engel veya karmaşa olmadan, öyküler karakterlerin eylemleri için merkezi bir motivasyona sahip

değildir ve dolayısıyla "geçerli" öyküler değildir (Stein ve Albro,1997). Kuram, öykü bölümlerindeki eylem dizisini modellemiş ve bu bölümlerin problemler ve bunların çözümü etrafında düzenlendiğini belirtmiştir (Nicolopoulou, 2011).

Pinto, Tarchi ve Bigozzi'ye göre de (2016) tipik bir öykü giriş, karakterler hakkında bilgi, problemlerin ortaya çıkması, problemin çözümüne yol açan bir dizi olay ve sonuç içermelidir.

Öykü elementleri ile ilgili kuramlar incelendiğinde, kuramlarda görülen ortak noktalar öykü elementlerinin yer, zaman ve karakter tanımlamalarını, öykünün temelini oluşturan bir problem durumunu, sorunu çözmek için kahramanların girişimlerini/olayları, sorunun çözülmesini veya bir sona bağlanmasını ve kahramanların duygusal tepkilerini ya da düşüncelerini içerdiği görülmektedir. Öykü dilbilgisi çerçevesinin altında yatan temel kavram ise, bir karakterin hedefleri arasındaki nedensel bağlantıların varlığı, bu hedeflere ulaşmak için kullanılan eylemler ve bu eylemlerin sonuçlarıdır (Ilgaz ve Aksu Koç, 2005; Mandler ve Johnson, 1977).

Öykü elementleri genel olarak bu şekilde açıklanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarından beklenen öykü elementleri ve çocukların öykü oluşturabilme becerilerinin aşamaları öyküleme becerilerinin gelişimi başlığı altında ayrıca açıklanmıştır.

2.3.2. Öyküleme Becerilerinin Önemi

Öyküleme, eylem ve olay serilerini nedensel ilkelere göre açıklamak olarak ifade edilmektedir (Graesser, Millis ve Zwaan, 1997; akt: Akmeşe, 2015). Öyküleme becerileri ise bir öykü oluşturulurken; karakterleri, materyalleri ve olayları tanımlama, olayların sırası ile ilgili düzenleme yapabilme, olaylar ve sonuçları arasındaki ilişkiyi kurabilme olarak tanımlanmaktadır (Roth, Speece, Cooper ve De La Paz, 1996). Çocukların anlattıkları öyküler ile öykü üretme sürecinde kullandıkları beceriler çocukların farklı beceri alanlarının şimdiki gelişim durumlarına veya ileriki düzeylerine ilişkin bize ipuçları vermektedir. Ayrıca çocuklar öykü üretmeye çalışırken, birçok farklı beceri geliştirebildikleri gibi kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyan çok yönlü bir süreç içerisine girerler. Öyküleme becerileri ile ilgili olan beceri alanları sözel dil becerisi, akademik beceriler, sosyal-duygusal beceriler, zihinsel beceriler ve yaratıcılık olarak sıralanabilir.

Öykü anlatmak çocukların normal konuşmaya kıyasla uzun süreler boyunca daha kapsamlı konuşmasını gerektirir (Riley ve Burrell, 2007). Olayları bilmeyen bir

dinleyiciye bir olayı tanımlamak için, öykü anlatıcısı olarak açık kelimeler kullanılmalı, zamirlerle ve bağlaçlarla anlatımını zenginleştirmelidir. Olayların sırasını ve zamanla ilişkilerini ifade edebilmek, karakterler ve olaylar hakkında bilgiyi kodlamak için yeterli kelime bilgisine ve öyküyü anlatabilmek için ifade edici dil becerilerine sahip olmalıdır (Akdağ ve Erdiller, 2013). Bir öykü oluştururken çocuğun sadece gerekli anlatı bileşenlerini kullanması ve bunları tutarlı bir şekilde düzenlemesi gerekmez, aynı zamanda, ilgili zamanı ayarlamak için dil özelliklerini doğru bir şekilde kullanması, öykü karakterlerine uygun referans terimleri bulması ve öykü tutarlılığını elde etmek için bağlaçlar kullanması da gerekir (Kang, Kim ve Pan, 2009). Bu kapsamlı ve karmaşık dil, sözlü dil becerilerinin geliştirilmesi için de etkili bir formattır. Çocuklar okuryazar olmadan önce dil gelişimleri adına oldukça etkili bir fırsat elde etmiş olurlar (Stadler ve Ward, 2005). Ayrıca, anlattıkları öyküler şu anki dil gelişimleri adına önemli ipuçları verir ve dil gelişimlerinin düzeyini belirlemek için kullanılabilir (Akmeşe, 2015).

Çocukların oluşturduğu öyküler onların ileriki akademik becerileri ile de ilişkilidir. Hedberg ve Westby (1993) öyküler ile okuryazarlık ve akademik beceriler arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır: Sohbet konuları (günlük hayattaki konuşmalar), tanıdık ve yakın deneyimler etrafında dönme eğilimindedir, oysaki okuma konuları daha soyut ve geçmişteki konulardan oluşma eğilimindedir. Öyküler ise; bilinen, ancak geçmiş konularla bir geçiş görevi görür. Öyleyse, öyküler, çocuklara, konuşmaların paylaşım işlevinden, yazılı dilin öğretim işlevine geçme konusunda yardımcı olurlar. Öyküler okul başarısı ve okuma becerileri ile ilişkilidir (McCabe ve Rollins, 1994). O'Neill, Pearce ve Pick, 2004 yılında yaptıkları bir araştırmada üç-dört yaşlarındaki 41 çocuğun resimler yoluyla kendi ürettikleri öyküleri kullanarak öyküleme becerilerini ölçmüşlerdir. Ek olarak, çocukların iki yıl sonraki olası akademik becerilerini de genel bilgi, okuduğunu tanıma, okuduğunu anlama, matematik becerileri ve yazı becerileri başlıkları altında incelemişlerdir. Araştırmanın sonunda, çocukların öyküleme becerilerinin akademik beceri puanlarını önemli ölçüde öngördüğü belirtilmiştir. Özellikle bağlaç kullanımı, olay içeriği, bakış açılarındaki değişiklikler ve zihinsel fonksiyonları içeren örneklerin sonraki matematik becerilerini öngördüğü vurgulanmıştır.

Öyküler çocuklar için aynı zamanda kendilerini anlatabilmeleri için etkili bir yoldur. Öykülerinde önemsedikleri ya da deneyimledikleri olayları ve kişileri, ilgilendikleri ya da dikkatlerini çeken nesnelere, duygu durumlarını ve sosyal hayatlarını paylaşabilirler ve yaşantılarından izler sunabilirler (Akmeşe, 2015). Ek olarak, çocukların farklı bir karakter yaratmaları, onları tasvir edebilmeleri ve karakterlere ait içsel tepki

oluşturmaları onların sosyal ve duygusal gelişimlerine dair bizlere ipucu vermektedir (Bamberg, 1991). Bununla birlikte, çocukların kendi hikâyelerini oluştururken kullandıkları deneyimlerin çeşitliliği nedeniyle, öyküleri çocukların sosyal ve kültürel bağlamları hakkında bilgi verebilir (Davis, 2007). Çocukların ürettikleri öyküler onların kişisel, sosyal ve kültürel bağlamlarının ürünüdür. Çocukların oluşturdukları öyküler kültürel etkilerin, kişisel deneyimler ve hayali olayların inşasında oynadığı rolün anlaşılması için kullanılabilir (Khimji ve Maunder, 2012).

Çocukların öyküleme becerileri bilişsel gelişimleri ile de ilgilidir. Applebee (1978), çocukların oluşturduğu öykülerin, kavram gelişimleri ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu kavramlar çocukların zamansal ilişkilere ve sebep-sonuç ilişkilerine hâkim olması ile ilgilidir. Ayrıca, çocukların bir öykü oluşturabilmesi için başkalarının bizden farklı düşünebildiğinin ve hissedildiğinin farkında olması gerekir (Akt: Stadler ve Ward, 2005). Ayrıca, karakterlerin eylemlerinin arkasındaki sebebi açıklamak ve olaylar ile öykünün teması arasında mantıklı ilişkiler kurabilmek için belirli bir bilişsel gelişime sahip olması gerekmektedir (Reilly, Losh, Bellugi ve Wulfeck, 2003). Bununla birlikte, çocuklar öykü anlatırken, çeşitli temalar etrafında organize edilen ve farklı karakterler içeren nedensel ve yapılandırılmış olay örgüsü üretmeyi ve kavramayı öğrenirler. Bu onların zihinsel gelişimlerini destekleyen zengin bir süreçtir (Kemper, 1984).

Çocukların kendi oluşturdukları öykülerde yarattığı olaylar, kurgular, olayları çözüm biçimleri, karakterler, karakterlerin tasvirleri gibi özellikler onların yaratıcılıkları hakkında da bize bilgi vermektedir (Temizkan, 2011). Öyküler, aynı resimler gibi, çocukların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri, hayal dünyalarını ve yaratıcılıklarını yansıtabilecekleri araçlardır.

Stadler ve Ward (2005) ise öyküleme becerilerinin önemini üç madde ile açıklamıştır. Bunlar öyküleme becerilerinin sözel dilin değerlendirilmesinde etkili bir araç olması, sözel anlatıların okuma yazma için köprü görevi görmesi ve anlatıların kavram gelişimi ile doğrudan ilgili olmasıdır.

2.3.3.Öyküleme Becerileri Gelişim Teorileri

Çocukların öyküleme becerileri yaşa bağlı olarak değişiklik göstermektedir ve bu süreç gelişimsel bir süreçtir. Çocukların yaş dönemlerine göre oluşturdukları öyküler,

belirlenen öykü anlatı dönemleri ile vurgulanmıştır. Stadler ve Ward (2005), bu süreç için beş temel olduğunu belirtmiştir. Bu dönemler şu şekildedir:

1. Etiketleme (Labelling): Üç-dört yaş aralığındaki çocukların öykülerinde genellikle etiketlendirmeler vardır. Mantıksız ve tekrar eden cümleler bulunur. Örneğin, bir kedi ve çiçek sulayan kız görselini kullanarak anlatılan ‘Bu bir kedi, arı ve kız. (bu, burada gibi kelimeleri tekrar tekrar kullanır). Hayır, bu benim kedim değil. O benim kedim. Bu onun kedisi. Bu, ve bu arı.’ şeklinde bir anlatı ilk döneme örnek olabilir.

2. Listeleme (Listing): Dört yaşlarındaki çocukların öyküleri belirli bir konu etrafında şekillenir ve karakterlerin hareketleri anlatılır. Ancak karakterlerin eylemleri arasında nedensel ve zamansal ilişkiler yoktur. Örneğin, ‘Benim resmimde müzik yapan çocuklar var. Ve onlara müzik yapmayı öğreten bir adam var. Ve sonra ben yapmaya çalışıyorum. Bazıları onları dinlemiyor, bunu yapıyormuş gibi yapıyor. Bu bunu yapıyor. Ve diğeri telefon ediyor. O bunu kırdı ve adam biraz soda içiyor. Ve onlar da müzik konserini yapıyorlar. Ve son.’ Şeklinde bir anlatı listeleme dönemine ait olabilir.

3. Bağlantı Kurma (Connecting) : Beş yaş civarındaki çocukların öykülerinde karakterin eylemleri ve başından geçen olaylar temel konuya bağlı olarak anlatılır. Zamirler kullanılmaya başlanır. Örneğin, ‘babam ve annem’ bir sonraki anlatımda ‘onlar’ olabilir. Örnek bir anlatı şu şekilde olabilir: Evimin yanında bir bahçem var. Ve benim bir köpeğim var. Babam onun kakalarını bahçeye koyar. Evet, çünkü bunu koyabileceğimiz tek yer burası. Böylece onu bahçeye koyar. Ve orada büyüyen küçük pembe çiçekler var. Ve, büyükannem ve büyükbabam geldiler. Sonra kırmızı çiçekleri gördük ve çiçek açıyorlardı. Annem her zaman bahçeye gider. Ve bir sulama kabı alır ve sular, böylece çiçekler büyür. Onlar yetişir, ama çok sık değil ilkbaharda.’

4. Sıralama (Sequencing) : Beş-altı yaşlarındaki çocukların oluşturduğu öykülerde olaylar doğru sıralanmaktadır. Ayrıca olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi vardır. Ne zaman ve niçin gibi soruların cevabını bu yaş grubunun öykülerinde bulmak mümkündür. Örneğin, ‘Doğum günümde, kedimi tutuyordum. Sonra annem kardeşimle beraber onu tutarken bir fotoğraf çekti. Onun başını tutuyordum. Ve bu da Jessica'ydı, ablamın kedisi. Ablamın ismi Callie. Ama ön tırnakları yok çünkü Cindy onu doktora götürdü. Ve sonra doktor tüm tırnaklarını çıkardı. Ama hiç acıtmadı. Tek bir şey hissetmiyordum.’ Şeklinde bir anlatı sıralama dönemine ait olabilir.

5. Öyküleme (Narrating) : Altı yaşlarındaki çocuklar diğer dönemlerin özelliklerini taşımakla beraber, ana konu etrafında şekillenen karakterin eylemlerini içerir. Öykünün sonu dinleyici tarafından tahmin edilebilir. Örnek olarak Külkedisi

öyküsünü baştan anlatan altı yaşındaki bir çocuğun anlatısı verilebilir: O tarafa baktığında iyilik meleğini gördü. İyilik meleği dedi ki ‘ Çok üzgünsün merak etme, sana yardım edeceğim.’ Ve Külkedisi dedi ki ‘Elbisemi görmüyor musun?’ İyilik perisi ‘Çok güzel’ dedi. Sonra tekrar baktı ‘Ah, çocuğum, sen oraya böyle giremezsin.’ dedi. Sonra, Külkedisi en mükemmel elbisenin içinde duruyordu. Ve Külkedisi dedi ki ‘Bu harika. Bir rüya gibi.’. Ve prens büyüleyici Külkedisi ile dans etti. Ve kral dedi ki, ‘Prens, bu gece bütün gece o kızla dans etti. Bence bu onun evlenmek istediği kızı bulduğu anlamına geliyor.’

Applebee (1978) de çocukların öykü anlatımlarının gelişimleri ile ilgili olarak dönemler tanımlamıştır (Paul, 2002; akt: Işıtan ve Turan, 2014). Bu dönemler şu şekildedir:

Kümeleme (Heap): İki yaş civarında görülür. Etiketleme vardır. Olaylar anlatılabilir ancak karmaşık olmayan basit yapıda cümleler vardır.

Öykü sıralama (Sequencing): Üç yaş civarında görülür. Belirli bir konu ve karakterler etrafında şekillenen olaylar olsa da mantıklı geçişler yoktur.

İlkel anlatı: Dört yaş civarında görülür. Öykü; başlangıç, eylem ve sonuç olmak üzere üç elementten oluşsa da eylemlerin nedeni yoktur ve öykünün kesin bir sonu olmayabilir.

Zincirleme (Chain): Dört-beş yaş civarında görülür. Yukarıda bahsedilen elementlere ek olarak karakterin motivasyonu bellidir ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi vardır.

Gerçek anlatı: Beş-altı yaş civarında görülür. Öykünün bir konusu vardır. Konu ve karakterler etrafında şekillenen bir senaryo vardır Mantıklı bağlantıları olan olaylar vardır. Öykünün sonunda karakter amacına ulaşır, problem çözülür veya olay son bulur.

McCabe ve Rollins (1994) de çocukların öyküleme becerilerinin gelişimsel aşamaları ile ilgili çalışmalar yapmış ve yaş gruplarına göre becerilerin gelişimini şu şekilde ifade etmişlerdir: Üç-Üç buçuk yaşlarında çocuklar, en uzun anlatılarında bile sadece iki olayı bir araya getirebilirler ve bu dönem *İki Olaylı Öykü* dönemi olarak adlandırılır. Dört yaşında çocukların anlatıları bir vesileyle meydana gelen ikiden fazla olaydan oluşur ancak olayları bir Leap-Frog Anlatıcısı (olayların karışık bir şekilde anlatılması) olarak sıralı olarak anlatmazlar. Leap-Frog Anlatıcısı olan çocuklar, dinleyicinin kişisel anlatılarını anlamlandırması için gerekli olan bazı olayları da sıklıkla atlar. Ancak, beş yaşına gelindiğinde, çocuklar nadiren sözel anlatılarda olayları sıralamakta zorlanırlar. Bununla birlikte, beş yaşındakiler, kişisel anlatılarını erken

bitirme eğilimi gösterirler. Altı yaşındakiler bir dinleyiciyi kim, ne ve neyin olduğuyla ilgili yönlendiren, iyi biçimlenmiş bir öyküyü anlatır, bir problem durumu oluşturur ve çözerler. Bu dönem de Klasik Anlatı olarak adlandırılır. Kemper'e (1984) göre de, altı yaşına kadar çocukların öyküleri nedensellik içermez ancak altı yaşındaki çocukların öykülerinde bir nedensellik aranır. Peterson ve McCabe (1983), yaptıkları bir başka çalışmada, 100 çocuğun oluşturduğu öyküleri incelemişler ve çocuklar 6 yaşına geldiğinde, "iyi bir öykünün sahip olması gereken özellikleri konusundaki geleneksel beklentileri" karşıladıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar, dinleyicilere kim, ne ve ne zaman gibi soruların cevaplarını vererek başlamışlar; bir dizi olay oluşturmuşlar (genellikle karakterlerin karşılaştığı bazı problemlerin çözümü), öykünün ana problemini çözmek için hedefler koymuşlar ve sorunun çözümüne ulaşmışlardır (Akt: West, 2012).

Paris ve Paris'e göre (2003) ise, çocukların erken bilişsel gelişiminde anlatısal düşünme yaygındır. Okul öncesi çocuklar başlangıçta anlatı kodları adı verilen hikâye şemalarının ilk adımlarını oluştururlar. Anlatı metinleri doğum günü partilerine katılmak veya doktoru ziyaret etmek gibi rutin etkinliklerin olaylarını ve sıralarını tanımlayan bilgi yapılarıdır. Çocuklar ilk yıllardan beri her an bu anlatı metinleri ile karşılaşır ve bu metinleri kullanmaya başlarlar. Çocuklar daha sonra öykülerdeki temel unsurların (ör. problem, karakterler, yer-zaman) yanı sıra öykülerdeki olayların zamansal ve nedensel dizilişiyle ilgili kavramları da içeren anlatı şemaları geliştirirler.

Botvin ve Sutton-Smith 1977 yılında, yaşları üç ile 12 arasında değişen 220 çocuğun katıldığı bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada çocuklardan hiçbir uyaran olmadan, istedikleri uzunlukta ve istedikleri konuda bir öykü oluşturmalarını istemişlerdir. Bu öyküleri eylem dizilerine ve yapısal organizasyonun karmaşıklığına göre puanlamışlardır. Sonuçlar, öykülerdeki yapısal karmaşıklığın kronolojik yaşla arttığını göstermektedir. Üç yaşın altındaki çocuklar, herhangi bir eylem ya da olay bildirimini olmaksızın bir dizi doğru nitelimenin bir araya getirilmesiyle ilkel anlatılar oluştururken, Üç veya dört yaşlarındaki çocukların açık bir şekilde olayları ve eylemleri belirtmeye başladıkları, ancak bu "anlatılar" ın parçalanmış ve tutarsız olduğu görülmüştür. Dört veya beş yaş civarında basit anlatı yapılarının ortaya çıktığı ve bu yaşlarda çocukların, eylemlerin bir çatışmanın (yokluk ya da kötülük) etrafında organize edilebileceğini ve anlatıların statik tanımlamalar olmadığını, bazı başlangıç durum A'dan bazı nihai durum B'ye kadar olan olayların ilerlemesi gerektiğinin farkında oldukları görülmüştür. Altı yaş civarında çocukların da anlatıyı detaylandırmaya ve genişletmeye başladıkları ve olayları daha ilginç, mantıklı ve tutarlı bir hale getirebildikleri tespit

edilmiştir. Beş ya da altı yaşlarında çocukların yapısal olarak eksiksiz anlatılar üretme kapasitesini göstermeye başladıkları görülmüştür.

Farklı yaş gruplarının öyküleme becerilerinin incelendiği çalışmalar ülkemizde de yapılmıştır. Özcan (2005) da Frog Where Are You? kitabını kullanarak ve farklı yaş grupları ile bir çalışma yapmıştır. 3-9 yaş, 13 yaş ve yetişkinlerden oluşan 3 grubun öykülerini zamansal açıdan değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda zamansal ifadelerin yaşla birlikte geliştiği görülmüştür. Ayrıca 3-4 yaşındaki çocukların öykü üretilmediği 5 yaşındaki çocukların öykü üretebildiği ancak içerik olarak tam da yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Küntay (2002) ise 70 okul öncesi dönem çocuğu, 30 ilköğretim dönemi çocuğu ve 15 yetişkin ile yürüttüğü çalışmada üç farklı yaş grubunun öyküleme becerilerini değerlendirmiştir. Katılımcılardan Baloon Story isimli kitabı kullanarak öykü oluşturmalarını istemiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının diğer yaş gruplarına nazaran daha farklı öyküler anlattığını ancak 7 yaş itibari ile bu farklılığın azaldığını bulmuştur.

Yekeler ve Cengiz (2018) ise okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlatımlarında hikâye elementlerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında sözsüz bir kitap aracılığıyla çocuklardan öyküler oluşturmalarını istemişlerdir. Oluşturulan öyküler Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak puanlanmıştır. Sonuçlara göre çocukların bazı elementleri kullanmalarının hikâye anlatı dönemleriyle ilgili yapılan sınıflandırmalarla örtüştüğü tespit edilmiştir. Çocukların öykülerinde öyküyü başlatan olay, mekân, sonuç, ana karakter ve girişim elementleri fazla; tepki, amaç ve zaman elementleri ise az görülmüştür.

Işıtan (2010) doktora tezinde, 7-9 yaş gruplarındaki DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) olan ve normal gelişim gösteren çocukların öyküleme becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmaya normal gelişim gösteren 120, DEHB olan 30 çocuk katılmıştır. Çalışmada 'Frog Where Are You' isimli yazısız resimli öykü kitabı kullanılmıştır. Öyküler araştırmacı tarafından oluşturulan Öykü Anlatma Değerlendirme Formu'na göre analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, öykü anlatma ile ilgili becerilerdeki yaşa ve cinsiyete göre farklılık özellikle detay bilgilerde ortaya çıkmış ve DEHB olan çocukların öykü anlatma becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha zayıf olduğu bulunmuştur. Yaş ile becerilerin geliştiği ve özel eğitime gereksinim duyan çocukların öyküleme becerilerinin daha zayıf olduğu belirtilmiştir.

Khimji ve Maunder (2012) ise, çocukların öykü oluşturma becerilerinin gelişimini, Vygotsky'nin Sosyo-kültürel kuramına dayandırarak açıklamıştır. Çocuklar bir öyküyü oluştururlarken, kişisel olarak deneyimledikleri olaylar, başkalarıyla yaşadıkları iletişim ve çevresel uyum yoluyla edindikleri kaynakları kullanırlar. Aile üyelerinin hayatlarındaki geçmiş, şimdiki ve gelecekteki olaylar hakkında anlattıkları öyküleri, kitaplardan ve diğer medya araçlarından duydukları öyküleri dinlerler. Bu tür deneyimler ve gözlemler kültürel repertuarların gelişmesini mümkün kılar, böylece bireyler kültürel açıdan uygun şekillerde öykü oluşturmayı öğrenirler. Bunlara maruz kalma, çocuklara öykülerin formüle edilme biçimleri, stilleri ve içeriği hakkında önemli ipuçları verir ve onların öykü oluşturma şekillerini ve becerilerini de etkiler. Bu nedenle, çocukların öykülerini düşündüğümüzde, öyküyü oluşturma becerileri ve anlattıkları öykülerin içeriği, sosyo-kültürel çevreleriyle doğal olarak bağlantılı olarak görülmelidir. Khimji ve Maunder (2012), 5-6 yaş grubu çocuklar ile yaptıkları çalışmada çocuklardan önce bir resimden yola çıkarak öykü oluşturmalarını, sonra anlatılan bir öyküyü tamamlamalarını, sonra da tatil ile ilgili bir öykü oluşturmalarını istemişlerdir. Sonuçlara göre, öykülerin tematik analizi, çocukların anlatımlarını inşa etmek için kültürel araçlarını nasıl kullandıklarını göstermiştir. Çocukların hayali yetenekleri, kendi kişisel deneyimleri, gelişimsel bağlamları ve kültürel olarak yerleşmiş olan inançları ve uygulamaları ile yakından ilişkili bulunmuştur. Bir başka çalışmada, Davis (2007) 88 çocuktan 'Okumayı Sevmeyen Bir Çocuk' isimli bir öykü oluşturmalarını istemiştir. Oluşturulan öykülerde çocukların kültürlerine ait izler olduğu görülmüştür. Çocuklar evdeki ve okuldaki okuma alışkanlıkları, kitaplar konusunda anne-baba ile olan ilişkileri, çevresinde okumaya verilen değer ve kendi sosyal çevrelerindeki kitaplara ilişkin tutumlar ile ilgili ipuçları vermişlerdir. Bazı çocuklar öykülerinde ailelerinden destek alırken, bazı çocuklar öğretmenlerinden veya sosyal çevrelerinden destek alarak okumaya ilişkin sorunu çözmüşlerdir. Küntay ve Koçbaş (2009) ise İngiliz ve Türk çocukların anlattığı öyküleri karşılaştırarak bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya her iki ülkeden 3-4, 5-6 ve 9-10 yaş aralığındaki çocuklar ile yetişkinler katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre İngilizce konuşan çocuklar Türkçe konuşan çocuklara göre daha fazla zamir kullanmakta ancak 9 yaştan itibaren farklılıklar azalmaktadır. Ayrıca karakter tanımlamaları 9 yaş itibari ile daha belirgin biçimde yapılmıştır.

2.3.4. Öyküleme Becerilerinin Desteklenmesi

Öyküleme becerileri, yaşla orantılı olarak gelişim gösterse de, çocukların okulda veya evde aldığı bazı uyaranlar öyküleme becerilerinin gelişimini etkilemektedir (Brown, 1977; akt: West, 2012). Bu nedenle, öyküleme becerilerinin gelişimi için ailelerin ve eğitimcilerin çocukları doğru uyaranlar ve etkin öğrenme ortamları ile buluşturmaları önemlidir.

Peck'e göre (1989), öyküleme becerilerinin desteklenebilmesi için kullanılabilir en etkili yol çocuğa öykü okunmasıdır. Çocuklar öyküleri dinledikçe, öykü anlatım stillerini, öykü türlerini ve öykülerin güçlü ve zayıf yönlerini ayırt etmeyi ve değerlendirmeyi öğrenirler (Pesco ve Gagné, 2017). Birçok öykü dinleyen çocuk, öykü anlatmaktan da zevk almaya başlar çünkü öyküyü anlama ve kendine göre manipüle etme yeteneğine sahip olur. Palmer, Leiste, James ve Ellis (2000), bu konuda, ailelere bir öykü değişim programı önermişlerdir. Öykü anlatma sürecinin amacı bir değişim yaratmaktır. Değişime başlamak için yetişkinler veya çocuklar öyküler anlatırlar. Öykü anlatmak veya çocuklara yüksek sesle okumak, çocukta bir öykü hissi sağlar, böylece çocuk dilin amacının anlam oluşturmak olduğu fikrini modelleyerek kurar. Dilin inşa edilmesinin birçok yolunu deneyimlediği için dili kullanmaktan ve kendi üretkenliği ile öykü anlatmaktan zevk alır. Brown'a göre (1977), çocukların, öyküler aracılığıyla dili tanımak ve kullanmak adına onlara tanınan olanaklar çocukların öykü elementlerini anlayabilme ve öykü üretebilme becerilerini etkiler (akt: West, 2012). Umek, Fekonja, Kranjc ve Musek, 2003 yılında yaptıkları bir çalışmada kitap okuma uygulamasının çocukların öyküleme becerilerine olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Ülkemizde ise Temiz (2019) okul öncesi dönemde öyküleme becerilerinin gelişimine yönelik 5 yaşındaki 15 çocuk ile bir çalışma yürütmüştür. 14 hafta süren ve 14 resimli öykü kitabının okunduğu bir kitap okuma programı uygulamıştır. Bulgular, çocukların öykü anlatımı etkinliklerine katıldıktan sonra daha yapılandırılmış öyküler ürettiğini, en çok problem durumu oluşturulması ve problem durumunu çözmeye yönelik girişimlerde bulunulması alanlarında gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur.

Kitapların okunma yöntemleri de öyküleme becerilerinin gelişimini etkileyen bir diğer unsurdur. Örneğin, etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak yapılan uygulama sırasında, öykü ile doğrudan etkileşime geçme fırsatı bulan, karakterler, problem durumu ve öykünün birçok unsuru hakkında konuşabilen ve olay örgüsü hakkında tahminlerde bulunabilen çocuklar, öykü elementlerini daha kolay kavrayabilirler ve yaratıcılıkları ile

sözel dil becerilerinin gelişimi ile beraber öyküleme becerilerini geliştirebilirler (Gámez, González ve Urbin, 2017; Zevenbergen, Whitehurst ve Zevenbergen, 2003). Lever (2008) 40 okul öncesi dönem çocuğu ile bir çalışma yapmıştır. Çocuklar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna 8 hafta boyunca etkileşimli kitap okuma yöntemi ile kitaplar okunmuştur. Çocukların öyküleme becerileri öyküyü yeniden anlatma ve resimlere bakarak öykü oluşturma yöntemleri ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonunda deney grubundaki çocukların son test öykülerinin yapı ve içerik ölçütlerinde kontrol grubununkinden önemli ölçüde daha iyi puan aldığı görülmüştür.

Çocukların öyküleme becerileri ile ebeveynlerin eğitim durumları, ebeveynlerin çocuk kitapları hakkındaki bilgisi ve evde bulunan kitap sayısı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Fekonja-Peklaj, Umek ve Kranjc, 2010; Snow ve Dickinson, 1990). Umek, Fekonja-Peklaj ve Podlesek'nin 2012 yılında 3-6 yaş arası 156 çocuk ile yaptıkları bir çalışmada, ebeveyn eğitiminin ve ebeveynlerin çocuk kitapları hakkındaki bilgilerinin, çocukların öyküleme becerilerini önemli ölçüde etkilediğini bulmuşlardır. Kitap okuma etkinlikleri sırasında özellikle anne-çocuk etkileşimlerinin dinamiğinin de çocukların tutarlı öyküler üretme kabiliyetini destekleyebildiği görülmektedir (White ve Low, 2002; Kang, Kim ve Pan, 2009). Harkins, Koch ve Michel'e göre (1994), çocukların, annelerinin anlattığı öyküleri dinlemeleri ve annelerin öykü anlatırken çocukları ile etkileşime geçmeleri, özellikle çocukların öykülerindeki cümle sayısının artışı ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle annelerin öykü okuma etkinliklerini etkileşim içinde geçirmeleri çocukların öyküleme becerilerinin gelişimi için önemlidir. Örneğin, Reese (1995) orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan annelerin kitap okuma sırasında konuşmalarını inceleyerek, annelerin kitap okuma sırasında açıklama yapma ve etiketleme konusundaki artışı çocukların öykü anlatabilme becerilerini öngördüğünü bulmuştur.

Öykü okuma sırasındaki etkileşimin yanında anne çocuk arasındaki günlük etkileşimin ve sohbetlerin öyküleme becerileri için önemini anlatan çalışmalar da vardır. Günlük sohbetlerin önemini anlatan bir çalışma Reese, Leyva, Sparks ve Grolnick (2010) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada annelerin uyguladığı etkileşimli kitap okuma yöntemi ile farklı bir uygulamayı öyküleme becerilerini destekleme bağlamında karşılaştırmışlardır. 4 yaş grubunda 33 çocuğu ve annelerini deney 1, deney 2 ve kontrol grubu olarak üç gruba ayırmışlardır. Deney 1 grubundaki çocuklara anneleri 5 ay boyunca etkileşimli kitap okuma yöntemine göre ayda 5 kitap okumuştur. Deney 2 grubundaki çocuklar ile anneleri 5 ay boyunca eski günler ve anılar hakkında sistematik bir şekilde

sohbet etmişlerdir. Geçmişe dayalı sohbetler hatırlamaya yönelik birçok soruyu içerdiği gibi olayların öyküleştirilerek aktarılmasını da içermiştir. Aslında etkileşimli kitap okuma uygulamasına benzer bir sohbet uygulaması yürütülmüştür. Öğretilen belirli stratejiler doğrultusunda açık uçlu sorular, çocuğun liderlik ettiği sohbet anlayışı, çocuğun ifadelerini genişletme ve geçmiş olayı çocuğun deneyiminin diğer yönleriyle ilişkilendirmeyi içeren diyaloglar kullanılmıştır. İki gruptaki uygulama için de anneler eğitim almıştır ve uygulamalar haftalık düzenli şekilde kontrol edilmiştir. Araştırma sonunda annelerin çocukları ile geçmişe dayalı sohbetlerinin öyküleme becerilerini desteklemede etkili olduğu bulunmuştur. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının ise sözcük kazanımında ve ifade edici dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

Öyküleme becerilerinin desteklenmesi için bir diğer yol, çocuğun öyküyü tekrar anlatmasıdır (Geva ve Olson, 1983). Dunst, Simkus ve Hamby'e göre (2012), öykünün tekrar anlatılması etkinliği, genellikle açık uçlu sorular sormayı, bir çocuktan öngörülerde bulunmasını istemeyi ve bir çocuğu sözlü ayrıntılarla meşgul etmeyi içerir. Öykü yeniden anlatımı, bir çocuğun okuma bölümüne aktif olarak dâhil edilmesi, çocuğun genişletmelerinin teşvik edilmesi ve çocuğun öyküyü yeniden anlatmasını istemekle karakterize edilir. Öyküleri yeniden anlatmak, çocukların hayal gücünü kullanmalarını, fikirlerini genişletmelerini ve öyküye farklı karakterler veya yeni sesler de dâhil ederken görsel görüntüler oluşturmalarını teşvik eder (Isbell, 2002). Palmer, Harshbarger ve Kocha (2001) göre, çocukların dinledikleri öyküleri tekrar anlatmaları çocukların öykü kavramına aşina olmalarını sağlar; örneğin, bir öykünün başlangıcı, ortası ve sonu olduğunu öğrenir ve anlarlar. Olayları yeniden anlatırken anlamlı bir şekilde sıralamayı öğrenirler ve öykülerdeki karakterlerin motivasyonlarını fark ederler. Çocuklar sadece kahramanları tanımlamayı öğrenmezler, aynı zamanda, daha üst düzey düşünme becerilerini kullanarak kendi karakterlerini yaratmayı da öğrenirler. Ayrıca çocuğun dinlediği öykü hakkında tartışmalarda bulunması da oldukça önemlidir. Bu tür uyarılar, çocuğun öykü üretebilme sürecini doğrudan etkiler.

Fekonja-Peklaj, Umek ve Kranjc'e göre (2010), çocuğun daha önce okul öncesi eğitimi alıp almaması da öyküleme becerilerinin gelişimi için önemli belirleyicilerdendir. Bir diğer deyişle, öyküleme becerilerinin desteklenmesinin yollarından biri okul öncesi eğitimidir (Chang, 2004). Bu aşamada okul öncesi öğretmenlerine de büyük görevler düşmektedir. Çocuğu öyküler ile sık sık buluşturması ve çocuğa kendi öykülerini oluşturabilmesi için fırsatlar yaratması gerekmektedir. Çocuğu öykü üretmeye teşvik

ederken bazı uyarılar kullanılması da önerilmektedir. Cliatt ve Shaw (1988), çocukların öyküleme becerilerini geliştirebilmek adına, çocukları öykü üretmeye teşvik etmek için öğretmenlere bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerden bazıları şunlardır:

- Bir karakter yakalama oyunu oynanabilir. Çocukları kendi öykülerini yaratmaları konusunda cesaretlendirmek için, öykülerdeki karakterler için balık avlamaları gerekebilir. Çeşitli küçük doldurulmuş keçe karakterleri yapılabilir. Bu karakterler insan, hayvan, ağaç, ev veya bir tekne bile olabilir. Karakterlere küçük bir mıknatıs veya bir ataş yerleştirilebilir. Karakterleri, okyanus gibi görünmesi için dışarıdan dekore edilmiş bir kutuya yerleştirip ipin ucunda güçlü bir mıknatıs bulunan olta kamışı yapılabilir. Çocuklar yakaladıkları karakterler hakkında öykü oluşturabilirler.
- Birçok ilginç, cesur efektler oluşturmak için bir projektör veya tepegöz kullanılabilir. Saydam, yarı saydam ve opak malzemeler kullanarak öykü karakterleri oluşturulabilir. Balmumu kâğıdı, ince kumaşlar (ağ, organze, şifon) ve naylon hortum parçaları yarı saydam etkiler yaratır. Daha ağır kumaş, dantel, kurdeleler, kâğıt ve tuhaf şekilli üç boyutlu nesnelere gibi opak malzemelerin bir çeşidinin kullanılmasıyla çok çeşitli ilginç görünüşler yaratılabilir. Çocuklar geri dönüştürülebilir malzemeleri bir araya getirerek ve tepegöz projektör üzerinde kullanarak yarattıkları efektleri gördüklerinde, kendi resimlerini oluşturmak ve kendi hikayelerini oluşturmak isteyeceklerdir
- Çocukların öykülerini harekete geçirmek için kullanabilecekleri birkaç karton karakter hazırlanabilir. Her karakter için çocuğun yüzünün göstermesi için büyük bir delik açılıp her çocuk yüzünü yüz deliğine sokabilir ve öyküyü anlatırken karakteri elleriyle tutabilir.
- Sınıfa bir çamaşır ipi asılabilir. Açık bir şekilde hareket eden bir öyküden resimler hazırlanabilir. Sıralı öyküyü birkaç kez anlattıktan sonra, çocukların öyküyü yeniden anlatmaları ve resimleri doğru sırayla ipe eklemeleri sağlanabilir. Bu etkinlik, çocukların bir öyküdeki olayların sırasını net bir şekilde anlamalarına yardımcı olabilir.
- İki adet saydam plastiğin bir araya dikilmesi ve kenarların bağlanmasıyla bir cep çizelgesi hazırlanabilir. Küçük üç boyutlu plastik hayvanlar edinilebilir. Bu hayvanlar, diğer küçük objeler ve resimler ceplere yerleştirilebilir. Öyküyü anlatırken, aksesuarları tek tek ceplerden çekilebilir. Bu cepler bir öykü önlüğüne de dikilebilir. Cepler, karakter ve sahne sunmak için ilginç, motive

edici bir yol olabilir. Çocuklar ceplerinden destek almaya ve kendi öykülerini yapmaya davet edilmelidir.

- Renkli şifon atkılar, şallar kullanılarak çocukların öyküyü canlandırmaları sağlanabilir. Her çocuğa bir atkı verilebilir ve öykü anlatırken, çocuklar atkılarını sahne olarak kullanarak olayları harekete geçirebilirler. Akışkan hareketleri olan nesnelere hakkında öyküler üretilir. Balonlar, uçurtmalar, rüzgâr ve bulutlar küçük çocukların atkılarla hareket etmeleri için çok uygun olacaktır. Çocukların atkılarını kullanarak öykü anlatmasına izin verilebilir. Çeşitlilik için çocukların atkılarının ne olabileceği konusunda öneride bulunmaya teşvik edilebilir.

Benzer uyaranlar ile sınıf ortamında veya ev ortamında çocuklar kendi öykülerini üretmeye teşvik edilebilir ve bu yolla çocukların öyküleme becerilerinin gelişimi desteklenebilir. Stadler ve Ward (2005) ise, öyküleme becerilerinin gelişim dönemlerine göre, becerilerin desteklenebilmesi için öğretmenlere önerilerde bulunmuşlardır. İlk dönem olan etiketleme dönemi için çocuğun cevaplarını genişletme (Çocuk, 'Bu balık' dediğinde; 'Evet, çizgili bir balık' diye cevap vererek), nesnelere hissetmek ve etiketlemek için gizemli bir çanta kullanma, çocuktan çizimlerini ve resimleri anlatmasını isteme, etkileşimli kitap okuma gibi uygulamalar yoluyla resimleri etiketleme, dramatik oyun alanında çocuklar ile birlikte olarak 'Kim o?, O nedir?, Onlar ne yapıyor?' gibi sorular sorma ve çocukların sınıfa obje getirmesine ve onları tanıtmalarına imkan sağlama gibi yollar denenebilir.

İkinci dönem olan listeleme dönemi için, 'Hayvanat bahçesinde ne gördünüz?' gibi kapalı uçlu ve 'Hayvanat bahçesinde neler yaptığınızdan bahsedin' gibi açık uçlu sorular sorma ve bu yolla çocukların kişisel anlatılarını destekleme, bir gazete oluşturmak için çocukların sözcüklerini kullanarak günün sonunda etkinlikleri gözden geçirme, çeşitli türlerin temalı kitaplarını okuyarak karakterlerin özelliklerini çocuk deneyimleriyle ilişkilendirmek için 'Gökkuşuğu balıklarını bu kadar özel yapan ne?' gibi sorular sorma, ilgili nesne ve kavramların gruplandırılmasını teşvik etmek için dramatik oyun alanında imkanlar yaratma ('Restoranın açık mı?, Menü var mı?, Salata ve hamburger alabilir miyim?' gibi kelimeleri kullanma) ve eve oyuncak bir hayvan göndererek bu hayvanı konu alan bir hikaye oluşturmasını isteme gibi uygulamalar yapılabilir.

Üçüncü dönem olan bağlantı kurma için, çocukların evcil hayvanları veya hayali evcil hayvanları hakkında ‘Evcil hayvanınızla ne yapmaktan hoşlanırsınız?’ gibi sorular sorarak onlar hakkında anlatılar yaratma, bir yazma merkezi oluşturarak ve çocukların öykülerini yazma merkezinde kaydetmek için bir öykü yazan kişi belirleyerek (okul öncesi dönem için bu kişi öğretmen) oyun hamuru ile karakter ve sahne yapma, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sırasında karakterleri etkinliklerle bağlamak için ‘Sizce neden bu kadar yaramaz şeyler yapıyor?’ gibi sorular sorma, minyatür eşyaları yapıcı oyun alanına dâhil etme ve bir konuşma zamanı takvimi oluşturarak ve bu takvime uyarak zamanı geldiğinde bir atıştırma masasının etrafına oturarak çocuklara bir konu sunma ve bu konu hakkında her çocuğun katkıda bulunması ile ilgili öykü oluşturma veya konuşma gibi etkinlikler yapılabilir.

Dördüncü dönem olan sıralama dönemi için, sebep ve sonuç ilişkisi veya olay sıralaması içeren sorular sorma, karakter eylemleri hakkında akran tartışmalarına teşvik etme, çizim veya boyama gibi kinestetik faaliyetleri teşvik etme, yeni karakterler eklenebilen kitapları okuma, çocuklara hikâye anlatmaları için sahne yaratma ve “Ne zaman, neden, nasıl” soruları sorma gibi etkinlikler yapılabilir. Beşinci ve son dönem olan öyküleme dönemi için, kuklalarla, şapkalarla ve minyatür nesnelere ya da hikâye önlüğüyle hikâye öğelerini göstererek hikâye anlatma, çocuklar hikâyeleri dinlerken resim çizmelerini isteme, resimli hikâye haritaları oluşturma, sözsüz resimli kitaplar kullanma, sınıf hikâyeleri yazma, tahmin edilebilir, zamansal sıralama ve neden / sonuç ilişkisi içeren hikâyelerini okuma, sınıfta yüksek sesle okunan hikâyeleri canlandırmak için dramatik oyun alanına sahne kurma, tatiller, mevsimsel aktiviteler ya da kısa sürede paylaşılacak sınıf gezileri gibi kişisel deneyimler hakkında çiftler halinde veya küçük gruplar halinde hikâyeler anlatmaya teşvik etme gibi etkinlikler yapılabilir.

2.3.5. Öyküleme Becerilerini Değerlendirme Yöntemleri

Öyküleme becerilerinin değerlendirilmesi için çok az araç geliştirilmekle beraber, bu araçlar Türkçe’ye de uyarlanmamıştır. Öyküleme becerilerini değerlendirmek için öykü tekrarı, resimlere bakarak öykü oluşturma veya uyaransız bir şekilde öykü oluşturma gibi yöntemler kullanılabilir.

Öykü tekrarı tekniğinde çocuğa bir öykü anlatılır ve öykünün resimlerine bakarak çocuğun öyküyü tekrar anlatması istenir (Lorch, Milich ve Sanchez, 1998). Ancak öykü tekrarı teniğinde çocukların öykü üretebilme becerilerinden ziyade hatırlama becerileri

ölçülmektedir (Mar, 2004). Öyküyü tekrar anlattırmaya yönelik en çok kullanılan araçlardan biri Cowley ve Glasgow tarafından (1994) oluşturulan “Otobüs Öyküsü” (Bus Story)’dür (akt: Işıtan ve Turan, 2014). Bir diğer yöntemde ise çocuklar görseller olmadan anlatılan öyküyü tekrar anlatmaları istenir. Bu yöntem için en çok kullanılan araç ise Carol Strong tarafından 1998 yılında geliştirilen, Güçlü Öyküleme Değerlendirme İşlemi (The Strong Narrative Assessment Procedure-SNAP)’dir (Mathias, 2007). Bu yöntemde Mercer Mayer’in, Kurbağa (Frog) öykülerinden dört tanesi çocuğa dinlettirilir ve görseller olmadan çocuktan öyküleri tekrar anlatması istenir.

Çocukların öyküleme becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılan bir diğer yöntem onlara bir dizi resim sağlamak ve onlardan resimlerde tasvir edildiği gibi öyküyü anlatmalarını istemektir (Hoff-Ginsberg, 1997, akt: Akdağ ve Erdiller, 2013). Trabasso ve Stein tarafından 1977 yılında geliştirilen bu yöntemde amaç çocukların hafızalarını ve hatırlama becerilerini değerlendirmekten ziyade, çocukların öykü oluşturma ve öyküyü mantıklı olaylar biçiminde kurgulama becerilerini değerlendirmektir (Lorch vd., 1998). Bu yöntem için en çok kullanılan ve 50 farklı dile çevrilen kitap, Mercer Mayer’in (1969) Frog Where Are You? (Kurbağa Neredesin?) kitabıdır (Serratrice, 2006). Frog Where Are You? kitabı, toplam 6 kitaplık serinin bir kitabıdır. Serinin diğer kitapları da aynı kurbağa ile ilgilidir. Bu kitaplar, anlatılan öykünün tekrar anlatılması, resimlerden öykü oluşturulması ya da bir öykünün anlatılıp diğer öykünün de çocuk tarafından oluşturulmasının istenmesi gibi üç farklı şekilde kullanılabilir. İlkinde amaç çocuğun öyküyü hatırlama becerisini ölçmekken, ikincisinde öykü üretebilme becerisini, üçüncüsünde ise genelleme becerisini ölçmektir.

Resimlere bakarak öykü oluşturma yönteminde çokça kullanılan bir diğer kitap Karmiloff-Smith (1981) tarafından geliştirilen Balon Öyküsü “the Balloon Story” isimli yazısız resimli öykü kitabıdır (Küntay, 2002). Olaylar çocuğun yolda yürürken bir baloncu ile karşılaşp balon alması ile başlar. Çocuklardan resimlere bakarak öyküyü anlatması istenir.

Çocukların öyküleme becerilerini değerlendirmek için kullanılan bir diğer araç Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracıdır (Edmonton Narrative Norms Instrument–ENNI). Çocukların öykü bilgisini ve öykünün bölümlerini değerlendirmek için geliştirilen bu araç, basit öyküden karmaşık öyküye doğru giderek, ana karakterin hedefe ulaşma denemelerini içermektedir (Schneider, Hayward ve Dube, 2006).

Bir diğer araç ise Alıcı, İfade Edici Dil ve Hatırlamanın Öyküleme ile Değerlendirilmesi (Expression, Reception and Recall of Narrative Assessment-

ERRNI)'dir (Schneider, Hayward ve Dube, 2006; Akt: Akmeşe, 2015). Çocuklardan resimlere bakarak bir öykü oluşturması ve yine resimleri temel alarak kendi yaşamından konu ile ilgili öyküsünü anlatması istenmektedir. Çocuklar öyküyü anlattıktan bir süre sonra öyküyü tekrar anlatmaları istenir. Ek olarak, çocuklardan resimlere bakarak sorulan soruları da cevapları beklenir.

Öyküleme becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılan ve bir diğer araç Coşkun (2005) tarafından geliştirilen Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'dir. Araç Türkiye'de geliştirilmiştir ve ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç, tepki olmak üzere 8 elementi değerlendirmektedir. Değerlendirmeler 1-4 puan aralığında yapılmaktadır.

Öyküleme becerileri için kullanılacak bir diğer yöntem çocuklardan uyaransız bir şekilde öykü anlatmalarını istemektir. Bu uygulama çocuklara öykülerinin resimlerini çizdirip anlattırarak veya doğrudan öykü anlatmalarını isteyerek yapılabilir (Wellhousen, 2009). Çocuklardan uyaransız bir şekilde, kendi istekleri konuda, kendi belirledikleri karakterler ve olaylar doğrultusunda öykü anlatması istenir. Cordova ve Lepper'e (1996) göre, çocukları yapacakları etkinlikler-görevler konusunda özgür bıraktığımız zaman çocuklar performanslarını daha iyi yansıtabilirler ve yaptıkları işe karşı bir istek duyarlar. Bu durum onların içsel motivasyonlarını artırdığı gibi, beklenen beceri konusunda tam olarak potansiyellerini gösterebilme imkânı sunar. Öyküleme becerileri konusunda da çocuklara uyaransız öykü anlattırma, hem onların var olan potansiyellerini yaratıcılıklarını kullanarak ortaya çıkarma imkânı sunmakta hem de karakter yaratma, olayları kurgulama, mantıksal bağlantılar ve sebep- sonuç ilişkisi kurabilme ve problem üretip çözebilme becerilerini doğrudan ölçebilmektedir. Çocukların ürettikleri öyküler hatırlama becerileri ya da resimleri anlayıp yorumlama becerileri ile değil doğrudan öyküleme becerileri ile ilgili olmaktadır. Ayrıca, Bokus ve Shugar' a göre (1979), belirli resimler yoluyla anlatılar oluştururken, çocukların kullandığı dilin çeşitliliği ve uzunluğu azabilir çünkü başka birisinin de gördüğü bir resimden sözlü olarak bahsetmek, çocukta uygunsuz bir şey söyleyeceğine dair stres yaratabilir ve çocuğu kısıtlayabilir. Ek olarak çocuğun dikkati resmin görsel olarak belirgin özelliklerine odaklandığından resmin ötesinde bir anlatım elde etmek zorlaşmaktadır (akt: Nurss ve Hough, 1985). Nurss ve Hough (1985) okul öncesi ve ilköğretim dönemindeki çocuklar ile yaptıkları bir çalışmada çocuklardan uyaransız bir şekilde, sözsüz resimli bir kitabı kullanarak ve tek bir resme bakarak olmak üzere 3 farklı şekilde öykü oluşturmalarını istemişlerdir. Sonuçlar, uyaransız öykü üreten çocukların daha akıcı ve daha ileri dil yapılarını

kullanarak öykü üretebildiklerini, öykülerinin daha uzun olduğunu, daha çeşitli ve daha açıklayıcı kelimeler içerdiğini göstermektedir.

Ilgaz ve Aksu-Koç (2005) ise çocukların öyküleme becerilerini iki farklı yol kullanarak ölçmüşler ve bu iki yöntemi karşılaştırarak literatüre bir yenilik getirmişlerdir. Çalışmayı 3, 4 ve 5 yaşlarında her yaş grubundan 10 çocuk olmak üzere 30 çocukla yürütmüşlerdir. Çocukları tek tek bir görüşme odasına alıp önce bazı oyuncaklar ile tanıştırmışlardır. Oyuncak olarak hayvanlar, balkabağı, saman yığını, çiftçi ve traktör içeren bir çiftlik evi seti ve mobilya ve insan figürü olan bir ev seti kullanmışlardır. Çocuklardan ilk olarak bu oyuncakları kullanarak öykü anlatmalarını daha sonra ise oyuncaklar olmadan tamamen kendi yaratıcılıkları ile bir öykü oluşturmalarını istemişlerdir. Öyküleri öykü gramerini dikkate alarak değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, oyuncakların çocukların öykü üretmelerini kolaylaştırdığını ve oyuncaklar yardımıyla üretilen öykülerde daha karmaşık yapılar olduğunu bulmuşlardır.

2.4. Çizgisel Gelişim

Çizgisel gelişim başlığı altında çizgisel gelişimin önemi, çizgisel gelişim basamakları, çizgisel gelişimin desteklenmesi ve değerlendirilme yöntemleri açıklanmıştır.

2.4.1.Çizgisel Gelişimin Önemi

Çizgisel gelişim; birçok gelişim alanı ile iç içe ilerleyen ve farklı beceri çeşitlerini barındıran çok yönlü bir gelişim alanıdır. Çocuğun çizgisel gelişimi; duygusal, sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişim alanları için de oldukça önemlidir. Bu alanlarda birçok beceri gelişimine destek olduğu gibi, becerilerin düzeyi ile ilgili de bize bilgiler verir.

Öncelikle, sanat mutluluk veren bir faaliyettir ve çocuklar genellikle resimleri ile gurur duyar. Çocuklar çizdikleri resimler ile hüner duygusunu tadar ve olumlu benlik kavramı geliştirerek özgüvenleri artar (Fox ve Schirmacher, 2014). Çocukların kendileri ile ilgili iyi duygulara sahip olması, başarısızlık korkusu yaşamamaları ve ileriki öğrenmelerinde zorlanmamaları için önemlidir. Çocuk, çizdiği resimler ile kendi benliğinin farkına varabilir. Yapabilecekleri veya yapamayacakları ile hoşlandığı veya hoşlanmadığı şeylerin ayırımına varabilir. Ayrıca, Çakır İlhan'a göre (1995), çocuk sözler olarak ifade etmekte zorladığı birçok kavramı, duyguyu ve olayları resim yoluyla

anlatabilir. Fikir ve düşüncelerini kâğıda aktaran ve fantezilerini kâğıt üzerinde şekillendiren çocuk, resimleri kendini ifade etme aracı olarak kullanabilir. Yaklaşık 30 yıldır, resimler aracılığıyla çocukların iç dünyalarını inceleyen Coles (1992), çocukların en derin inanışlarını, duygu ve hayallerini boya ve kalemler aracılığıyla ortaya koyduğunu ifade etmiştir (akt: Fox ve Schirrmacher, 2014). Olumsuz duygularını da resim gibi olumlu yollar ile ifade edebilen çocuklar, çizdiği resimler ile sıkıntı ve endişelerinden de kurtulabilir (Oğuz, 2010). Çocuk, resim yaparken doğaldır ve kendini yalın bir şekilde resimle ifade edebilir. Bu nedenle, çocuk resimleri psikoloji ve eğitim alanında, çocuğun psikolojik durumunu, deneyimlerini, yaşantısını, koşullarını, diğer insanlar ile kurduğu bağları, düşünce şeklini, sosyal ve kültürel özelliklerini ve sahip olduğu becerileri tanımlayabilmek için kullanılmaktadır (Arıcı, 2006). Çizimler çocuğun kişisel gelişiminde ve farkındalığında ulaşılan aşamayı kaydeder (Barnes, 2015). Çizim faaliyeti, çocukların iletişimdeki kısıtlamaların üstesinden gelmelerine ve başkalarıyla iletişim kurmalarına yardımcı olan görsel bir dil olarak kabul edilmektedir (Papandreou, 2014). Kendi duygu ve düşüncelerini resim yoluyla aktarabilen çocuklar, başkalarının paylaştığı duygu ve düşüncelerin de farkına varabilirler. Etrafındakiler ile sosyal bir süreç içine girebilir ve paylaşımında bulunabilirler. Çocuklar duygu ve düşüncelerinin yanı sıra, bildiklerini de en iyi resimler yoluyla yansıtabilirler (Paquette, Fello ve Jalongo, 2007). McConnell (1993) ‘The Talking Drawings Strategy’ adında bir strateji oluşturmuştur. Bu strateji çocuğun ön bilgilerini bir açıklayıcı metinden türetilen yeni bilgilerle birleştirmesini sağlayan bir stratejidir. Talking Drawings stratejisi, çocukları ön öğrenme çizimleri oluşturmaya davet ederek başlar. Bu ilk çizimler, belirli bir konu hakkında çocuğun mevcut içerik bilgilerinin envanterini almanın bir yoludur. Örneğin, çocuktan ilk olarak bir örümcek çizmesi istenir. Öğrenme çizimleri oluşturulduktan sonra çocuklar çizimlerini arkadaşları ile paylaşır. Paylaşıldıktan sonra, çocuklar çizimiyle aynı konu üzerinde bir açıklayıcı metin dinler. Çocuklar çiftleri ile bilgiyi tartışır ve ön-öğrenme çizimlerini daha detaylı olarak değiştirebilir ya da yeni edinilen bilgileri yansıtan tamamen yeni çizimler oluşturabilirler. Çocukların çizimlerini şematik bir şekilde etiketlemeleri teşvik edilir. Eserler önce veya sonra olarak değerlendirilir. Bu strateji çocuğun konu ile ilgili ön bilgilerini ve ilgili öğretim sonrası öğrenmesini değerlendirmek için kullanılır. Bir çocuğa ‘Bu konu hakkında ne biliyorsun?’ diye sorarsan çocuk bildiği her şeyi söyleyemez ama çizebilir (McConnell, 1993).

Çocuk, bilgi sahibi olduğu şeyler hakkında çizim yapmasından, sanatın çocuğun bildiklerini veya umursadıklarını yansıttığı çıkarılabilir. Fox ve Schirrmacher’e göre

(2014), çocuğun sahip olduğu fikir olgu ve deneyimleri sanata dönüştürmesi pek çok düşünme becerisini, neyin temsil edileceğine ve bunun nasıl gerçekleştirileceğine karar vermeyi gerektirir. Dikkat toplama, başladığı işe devam etme, planlama, düzenleme gibi birçok çalışma becerisi ve alışkanlığı sanat ile desteklenir ve çocuğun sanatsal gelişimi bu beceriler hakkında bize bilgi verir. Brooks'a göre ise (2009a) çizim, çocuğun soyutlamadaki ilk çabaları ve bir sembol sisteminin kullanımınıdır. Bilim, matematik, bilişim teknolojisi, okuma ve yazma gibi okul temelli okuryazarlık için soyutlama ve sembol sistemlerine sahip olma çok önemlidir. Ayrıca, fikirleri, kavramları ve problemleri görselleştirebilme yeteneği, çocukları daha yüksek düşünce düzeylerine taşımaya yardımcı olabilir. Resim yaparken çocuklar görselleştirme yeteneğini kullanmaktadırlar. Bilişsel olarak olgunlaşan çocukların temsilleri basit resimlerden farklılaşarak, karmaşık olanlara doğru ilerler ve bu da çocuğun bilişsel gelişimi ile sanatsal gelişimi arasında bir ilişki olduğunu gösterir (Cherney, Seiwert, Dickey ve Flichtbeil, 2006). Grossman'a göre (1970), küçük çocuk çizimleri ile zekâları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ve bu ilişkiler, çocukların doğru bir şekilde gözleme ve ayrıntıları hatırlama yetenekleriyle ilgilidir. Piaget'ye göre de bir çocuğun çizdiği nesne, belirli bir noktada zihinsel yapı için bir vekil olur ve çocuğun bilişsel düzeyini yordamak için bir araç haline gelir (Hardiman ve Zernich, 1980). Çizim, çocukların dikkatini kendiliğinden olan kavram üzerinde odaklamanın yanı sıra kavramlar arasında bağlantı kurmalarına izin verir (Brooks, 2009b).

Çocuklar resim malzemeleri ile çalışmalar yaparken problem çözme becerilerini de geliştirebilmekte ve sorunların birçok şekilde çözülebileceğini öğrenmektedir (Metin ve Aral, 2012). Örneğin, pembe renge ihtiyaç duyan bir çocuk, kırmızının üzerini beyaz ile boyayarak pembe rengi elde edebileceğini keşfetmektedir.

Dikici'ye göre ise (2006), sanatsal becerilere sahip çocuklar, çevresini daha iyi algılayıp değerlendirebilir ve yaratıcı bir birey olmanın ilk gereğini yerine getirirler. Sanatsal aktiviteler çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri imkânlardır. Çocuğun resimlerinde çevresini algılayışı ve kendi bakış açısından yaratıcı bir şekilde yorumlayışı görülebilir. Resim, çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanarak özgünlüğünü ve bireyselliğini ifade etmesine olanak tanır. Bu nedenle, resim çizme etkinlikleri çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanabilecekleri ve geliştirebilecekleri açık uçlu etkinliklerdir.

Ayrıca çocukların çizdiği resimler çocukta sanat bilincinin temellerinin atılması ve estetik duygusunun gelişimi açısından da oldukça önemlidir (Can Yaşar ve Aral,

2009). Sanat bilinci gelişen çocuklar çevreye karşı daha duyarlı, farklı ifade ve iletişim biçimlerine sahip, daha yaratıcı ve yaşadığı dünyayı derinlemesine algılayabilen bireyler olmaktadır.

Çocuğun çizimlerinin ilgili olduğu bir diğer alan yazma becerileridir. Vygotsky'e göre (1978), çizim okuryazarlık gelişiminin önemli bir parçası ve muhtemelen yazılı dil ediniminin ilk aşamasıdır (akt: Ahmad, 2018). Kellogg da alfabenin harflerini oluşturabilmek için çizgi ve şekillerin farklı biçimlerde bir araya geldiğini belirterek çocuk çizimleri ile yazma arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır (Striker, 2005). Ayrıca çizimler, yazma becerisi için gerekli olan ince motor becerilerini de geliştirir ve çocuğun doğru kalem tutabilmesine yardımcı olur. Sanat etkinliklerinde yer alan hareketler el ve parmak kaslarının gelişimini sağlar. Bununla birlikte, resim yapan çocuklar, kollarının ve gövdelerinin üst kısmını kullanırlar ve bu durum çocuklara kaba motor becerilerini kullanmaları için de imkân yaratır. DeFauw (2016) 24 çocuk ile yürüttüğü bir çizim projesi sonunda çizim aktivitelerinin çocukların küçük kas gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir.

Çocuğun çizimleri dil yetenekleri ile de ilişkilendirilmiştir. Harris (1963) çocukların çizimleri ile onların sözel dil kullanımına dikkatleri çekerek, çocukların çizimleri ile sözel dil becerileri arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur (akt: Keskin, 2006). Çocukların çizimleri hakkında konuşmaları ile çizdiklerinin birbirine benzer olması dil yeteneği ile çizim yeteneği arasındaki ilişkiyi gösterir. Çocuklar öğrendikleri yeni kelimeleri, çizimlerindeki detaylara yansıtırlar (Keskin, 2006). Ayrıca, çocuklarla çizimleri hakkında iletişim kurmak, çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. Çocuklar çizimlerine yeni kelimeler eklediğinde ve bunu tartışırken kullandıklarında dili geliştirilmeleri daha olasıdır. Block, Gambrell ve Pressley'e göre (2002), çocuklar yeni öğrendikleri kelimeleri çizimlerine eklediklerinde, ilerde bilgilendirici metinlerle karşılaştıkları zaman, o metinlerde kullanılan dili daha kolay anlayabilirler (akt: Yu, 2015). Bununla birlikte, eğitim alanında yapılan sosyo-kültürel çalışmalar, çocukların çizdikleri zaman birbirleriyle etkileşim içinde olduklarını ve akranlarla çizim ve konuşmanın genellikle el ele gittiğini göstermektedir (Thompson ve Bales, 1991). Hopperstad (2008), yaptığı bir çalışmada 5-6 yaş grubu iki okul öncesi sınıfında, çocukların çizim yaptıkları sırada aralarındaki etkileşimi ve iletişim şekillerini incelemiştir. Çizimin çocukların konuşması için bir konu haline geldiğini, çocukların yaptıkları işaretlerin anlamları, işaretlerin çizilmesiyle ilgili zorlukları nasıl çözdükleri ve işaretleri nasıl buldukları hakkında konuştuklarını ve bunlarla ilgili yargılarda

bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca, Duh'a göre (2016), okul öncesi dönemdeki çocuklar bir sanat ürününü değerlendirip eleştiride bulunabilirler ve sanat eseri ile ilgili duygu ve düşüncelerinden bahsederler. Duh (2016) yaptığı bir çalışmada çocukların sanat eserlerine tepkisini ve bu alanda gösterdikleri iletişim becerilerini incelemiştir. Sonuçlar, çocukların sanat eserlerine birden fazla düzeyde cevap verdiğini göstermiştir. Çocuklar verilen sanat eserlerini algılayıp içselleştirebilmişler ve duygularını kelimelere dökebilmişlerdir. Bu nedenle okul öncesi çocuklar arasında sanat eleştirisinin sistematik olarak geliştirilmesinin dil yeteneklerini ve iletişim becerilerini desteklediği düşünülmektedir.

2.4.2. Çizgisel Gelişim Basamakları

Çizgisel gelişim, diğer gelişim alanları gibi tahmin edilebilir bir dizi izler ve çocuk büyüdükçe farklılıklar gösterir. Çocuğun çizgisel gelişim süreci ile ilgili uzun yıllardır birçok araştırmacı çalışmalar yapmaktadır ve birçok çizgisel gelişim evresi oluşturulmuştur. Bu konuda çalışmalar yapan önemli isimlerin başında Kellogg gelmektedir. Kellogg, Amerika'da ve birçok farklı ülkede, bir milyondan fazla çocuk resmi toplamış ve yaptığı birçok çalışma ile okul öncesi dönem çocukları için çizgisel gelişim aşamalarını oluşturmuştur. Kellogg dünyadaki tüm çocukların aynı yaşta aynı şeyleri aynı şekilde çizdiğini savunmuştur (Fox ve Schirmacher, 2014). Çocukların çizimlerinin bir düzen ve uyum içerisinde birbirlerinden etkilenerek ilerlediğini söylemiştir (Kellogg, 1969. Akt. Kırıoğlu, 2002).

Kellogg'a göre ilk gelişim evresi Karalama Evresidir. Karalama Evresi için 20 temel karalama oluşturmuştur. Karalama örnekleri Şekil 1'de (Akt: S. Buyurgan ve U. Buyurgan, 2018) verilmiştir. 1.5-2 yaş arasındaki çocukların yaptığı bu karalamalar daha sonra bir dizi düzenli şekil haline gelir ve aşama aşama gelişerek birbirlerinden ayırt edilebilir şekillere dönüşür. Karalamalar gelecekteki bütün resimlerin temelidir ve ileri sanat ifadelerinin gelişimi için çok önemlidir (Artut, 2004a). Çocuklar basit işaretlerle başlayan ve sonunda daha karmaşık desen ve tasarıma dönüşen bir karalama dizisinden geçerler. Karalama yoluyla çizgilerle ve şekillerle yapılan erken deneyimler daha sonraki ilerlemeler için oldukça kritiktir (Malchiodi, 1998; Golomb, 2004).



1. Nokta vuruşlar
2. Tek dikey çizgi
3. Tek yatay çizgi
4. Tek sağa sola yatay çizgi
5. Tek kavisli çizgi
6. Çok sayıda dikey çizgi
7. Çok sayıda yatay çizgiler
8. Çok sayıda çapraz çizgiler
9. Çok sayıda eğri çizgiler
10. Yarım eğri çizgi
11. Eğri, bükük kapalı çizgi
12. Zig zag veya dalgalı çizgi
13. Tek ilmik çizgi
14. Çok sayıda ilmik çizgi
15. Spiral çizgi
16. Üst üste binmiş dolgu çember çizgiler
17. Üst üste binmiş çember çizgiler
18. Ayrık dairesel çizgiler
19. Tek kesilmiş çember
20. Hatalı çember

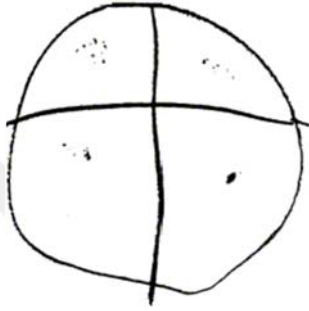
Şekil 1: Karalama örnekleri

(Akt: S. Buyurgan ve U. Buyurgan, 2018)

Kellogg'un karalama evresini takip eden evreler ise şu şekilde ifade edilmiştir (Fox ve Schirmacher, 2014; Malchiodi, 1998): Çocuk karalama evresinden resim çizme evresine doğru geçerken yerleştirme, şekil, tasarım ve resim çizme evrelerinden geçmektedir. Çocuk 2-3 yaş aralığında yerleştirme evresine geçer. Karalama evresindeki 20 farklı karalama, bu evrede 17 farklı yerleştirme örüntüsüne dönüşür. Bunlar dağınık, merkezi, altta ya da üstte, çapraz karalamalar olabilir. Karalamalar daha kontrollüdür ve çocuk değiştirmeye daha fazla dikkat eder.

Üç yaşında ise çocuk şekil evresine geçer. Bu evrede diyagramlar ya da formlar (gestaltlar) oluşur. Formlar yuvarlak, kare, daire, dikdörtgen, artı, çarpı şeklinde gelişmiştir. Çocukların ilk formları ovaler ve yuvarlaklardan oluşurken, daha sonra dikdörtgen ve kare gibi daha karmaşık formlar çizmeye başlarlar. 3- 4 yaş aralığında ise tasarım evresine geçerler. İki diyagramı bir araya getirerek birleştirilmiş bir form elde ederler. Dairesel şekillerin içine ışınlar yerleştirerek "mandala" denilen farklı şekiller oluştururlar. Mandalalar çocuğun görsel düşünmesine hâkim olup gelecek çizimler için

sanatsal bir sembol olarak görev yapar ve bu nedenle bir geçiş aşaması olarak görülebilir. Çocuklar insan, güneş ve çiçek figürleri çizmek için mandalaları kullanırlar (Golomb, 2004). Gestalt psikolojisine göre, mandalalar, beynin tüm görsel algısında kullanmaya şartlandığı evrensel bir örüntüdür. Bunlar, ortaya çıkan ilk tematik şekiller olan geştaltlardan sonra dairelerin ortasına veya sağında solunda birleşmiş-toplanmış (eklenmiş) şekiller, sıkça görülen özelliklerdir (Artut, 2004b). Örnekleri Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Mandala çizim (37 aylık)

(Akt: S. Buyurgan ve U. Buyurgan, 2018)



Şekil 3: Bir araya getirilmiş şekiller

(Akt: S. Buyurgan ve U. Buyurgan, 2018)

Çocuklar 4 ve 5 yaşları arasında ise yapılandırılmış çizimlerin nesnelere benzediği resim çizme evresine geçer. Yapılandırılmış resimler yetişkinlerin bildiği nesnelere benzemeye başlar.

V. Lowenfeld ise, çocuk çizimleri ile ilgili çalışmalar yapan bir diğer önemli isimdir ve çizgisel gelişime ilişkin başka bir sınıflandırma yapmıştır. Bu sınıflama alanda en çok kabul gören çizgisel gelişim evrelerinden biridir. Lowenfeld’in gelişim evreleri, doğal gelişimi temel alan Piaget gelişim evreleriyle eşleştirerek savunduğu evrelerdir. Doğal gelişimci Piaget ve Lowenfeld ‘çocuklar bildiklerini yapar’ şeklinde savunurlar. Çocukların yaş durumlarına göre beşe ayrılan çizgisel gelişim evreleri şöyledir (Efland, 2002):

1. Karalama Dönemi (1/2 – 4 Yaş)
 - 1.a. Düzensiz ve rastgele karalama (1 1/2 - 2 1/2)
 - 1.b. Kontrollü karalama (2, 2 ½ - 3)
 - 1.c. İsimlendirilmiş karalama (3-4)
2. Şema Öncesi Dönem (4 – 7 Yaş)
3. Şematik Dönem (7 – 9 Yaş)

4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9 – 12 Yaş)
5. Görünürde Doğalcılık Dönemi (12 – 14 Yaş)

Karalama Dönemi (1 1/2 – 4 Yaş): Çizgisel gelişim döneminin başlangıç evresi olan karalama dönemi, çocukların gelişigüzel çizgiler çizdiği veya karaladığı dönem olarak tanımlanır. Genellikle kinestetik temelli ve giderek zihinsel faaliyeti temsil eden karalamalar farklı şekillerde olabilir (Golomb, 2004). Lowenfeld bu karalamaları da kendi içinde belirli evrelere ayırmıştır (Fox ve Schirmacher, 2014):

1.a. Düzensiz ve rastgele karalama (1 1/2 - 2 1/2): Çocuklara bütün kol hareketlerini yaparlar ve büyük kas kullanırlar. Çizim için kullanılan aracı bütün elle kavrarlar. Parmaklarda çok az hareket olur. Kazara, rastgele, motorsal ve gelişigüzel çizgiler çizerler. Çizimler kâğıdın sınırlarına taşabilir.

1.b. Kontrollü karalama (2, 2 1/2 - 3): Kontrol ve organizasyon daha iyi, bilek hareketi daha kontrollüdür. Çizme hareketleri tekrar edilebilir. Kâğıtta farklı çizgiler ve yönler görülür. Kâğıdın sınırları dışına taşılmaz.

1.c. İsimlendirilmiş karalama (3-4): Çocuk, karalamalarına isim verir ve çevredeki şeylerle ilişkilendirir. Karalamalara erilen isimler çocuk dışında kimseye anlamlı gelmeyebilir. Çizgilerde daha fazla çeşitlilik görülür. İşaretler daha amaçlı yerleştirilir ve boş alanlar amaçlı kullanılır.

Şema Öncesi Dönem (4 – 7 Yaş): Şema öncesi dönemde çocuk, çizmek istediği obje veya kavramla ilişki kurmak ister. Bu dönemde çocuklar genellikle amaçlı resim yaparlar ve resmi yapmadan önce ne çizeceklerini bilirler (Yavuzer, 1995).

Dört yaşlarında çizilen biçimler tanınabilir olsa da insan çizimleri şematiktir ve insan çizimlerinin gerçek olmayan vücut oranları vardır (Arıcı, 2006). 5 yaşında baştan çıkan kollar ve bacaklar, eller çizilebilir ancak ellerin parmakları yoktur. Altı yaşa doğru küçük kas becerilerinin gelişimi ile de beraber insan figürlerine bazı ayrıntılar eklenir. İnsan çizerken en çok baş kısmına başta ise yüz kısmına odaklanılır. Özenle yüzdeki ayrıntılar çizilir. Ayrıntılara bu kadar odaklanması ise dikkat süresinin uzunluğunu gösterir (Keskin, 2007). Bu dönemde insan figürlerinde kıyafetler, saçlar ve diğer ayrıntılar da görülür.

Bu dönemde mekân içine nesnelere yerleştirilmesi konusunda bir ilerleme görülmekte, resim yapılan yüzey daha bilinçli kullanılmaktadır. Figürler genellikle yer çizgisi üzerine yerleştirilirken, bir yüzeyin üzerine rastgele yerleştirilen figürler belli bir merkezde toplanmaktadır. 5 yaşındaki çocukların resimlerinde birçok yer çizgisi

görülebilmektedir. 5–6 yaş civarında kâğıt yüzeyi daha özenli ve planlı doldurulur. Resimlerde mavi bir çizgi veya tamamıyla maviye boyanmış bir alan olarak gök çizgisi de oluşturulabilir (Metin ve Aral, 2012).

5 yaşından itibaren çocukların resimlerinde çizgilerden ziyade, oluşturulan biçimlerin de yüzeyi boyanır. Çocuklar renkleri tanısa da resim ve çizimlerinde anlatılan nesne ile boyamak için seçilen renk arasındaki ilişki çok azdır. Renklerin seçilmesi çocukların ilgisi ve o renklerin çocuk için çekici olması ile ilgilidir. Bu dönem çocuklarının renk tercihleri duygusal durumları ile ilgilidir (Yavuzer, 1995). Bununla birlikte, 6 yaşında çocuğun sanatsal becerilerinin gelişmesi ile beraber gerçek şemalar da gelişir. Kahverengi gövdeli, yeşil yapraklı ağaçlar, sarı renkle oluşturulmuş bir güneş ve üçgen bir çatısı olan ev çoğunda vardır (Brooks, 2009a; Malchiodi, 1998)

Şema öncesi dönemde çizilen objeler genellikle geometrik şekillere sahiptir. (Malchiodi, 1998). Çocukların çizdikleri ilk geometrik şekiller ise yuvarlaktır ve bu yuvarlak şekiller 3 yaşından itibaren çizebilirler. Bu yuvarlak şekiller yön belirtmez ve çok fazla bir özelliği yoktur. Objelerin en basit ve özelliksiz çizimleridir. 4 yaşından itibaren ise dikdörtgen gibi şekilleri çizebilirler (Keskin, 2006).

Çocuk resimlerinin geneli incelendiğinde, 5-6-7 yaş grubu için belli özellikler göze çarpmaktadır. Bu özellikler düzleme, tamamlama, boy hiyerarşisi, saydamlık, realizm, tekrar ve simetri ile espri özelliği olarak sıralanabilir. Düzleme özelliğinde çocuk yüzeye uydurmaya çalışarak resim yapar. Düz bir yüzeyde resimlerin de düz olarak yapılacağı mantığı vardır. Buna örnek olarak arabanın bütün tekerleklerinin resimlerde gösterilmesi verilebilir. Tamamlama özelliği ise çocukların benmerkezci bakış açısı ile ilgilidir. Varlıkları gördükleri gibi değil de kendi bildikleri gibi çizerler. Birikimlerinin tamamını yansıtmak isterler. Bir ağacın köklerinin ya da insanların dişlerinin tamamının çizilmesi bu özelliğe örnektir. Boy hiyerarşisi özelliği çocukların kendisi için önemli olan kişileri daha büyük ve kâğıdın daha görünür orta kısımlarına, hoşlanmadığı figürleri ise kâğıdın köşesine belli belirsiz ve silik çizmesi ile ilgilidir. Saydamlık özelliği çocuğun alıştığı şekillerle yetinmemesi ile ilgilidir. Resimlerde hamile kadın çizerken bebeğin de görünür şekilde çizilmesi örnek olarak verilebilir. Realizm özelliği çocukların birçok detayı çevresinden gözlemledikleri gibi resme yansıtmalarıdır. Köpeği tasma ile atı koşarken, balığı yüzerken çizmesi bu özelliğe örnektir. Tekrar ve simetri özelliği çocukların çizme yeteneğini elde ettikleri objeleri yan yana getirmesi ile ilgilidir. Espri özelliği ise çocukların çizdikleri resme oyun havası vermek için materyallere veya

güneşe, buluta insan yüzü çizerek mizah duygularını bir şekilde ifade etmeleridir (Yavuzer, 1995; Artut, 2004b; Yıldız Çiçekler ve Öner Koruklu, 2013).

Şematik Dönem (7 – 9 Yaş): Bu dönem, çocuğun toplumun bir parçası olduğunu fark ettiği ve çevresiyle daha fazla etkileşimde bulunduğu bir dönemdir. Çocuğun resimlerinde yer ve mekân ayrıntıları artmıştır. Mekânın hem önden hem kuş bakışı görünümünü çizilebilir. Çizimler nesnenin algısını değil çocuğun kavramını yansıtır. İki boyutlu resimler görülebilir. Yer çizgisi ve ufuk çizgisi iyice belirginleşmiştir. Tekrarlanan ve tekrar tanımlanan geometrik şekillerden oluşan insan resimleri ortaya çıkabilir (Efland, 2002; Yavuzer, 1995).

Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9 – 12 Yaş): Bu dönemde detaylara daha çok dikkat edilir. Çocuklar yaptıkları sanat ürünü ile ilgili endişe duyabilirler. Gerçeği yapma kaygısı güderler. Bu kaygı çocuklara resim yapmayı bırakabilir. Resimlerde figürlerde azalma görülebilir. Ufuk çizgisinin yerini düzlem alır. Mekân fikri oluşsa da perspektif kavramı henüz netleşmemiştir (Malchiodi, 1998).

Görünürde Doğalcılık Dönemi (12 – 14 Yaş): Çoğu yetişkin bir önceki evrede cesareti kırılarak resim yapmayı terk eder. Gerçeği olduğu gibi yansıtamadığını düşünür. Bu yaştaki çocuk için önemli olan doğruyu çizmektir. Derinlik, orantı ve soyut imgeler ortaya çıkar (Kutluer, 2015).

Lowenfeld'in çizgisel gelişim evreleri Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerine paraleldir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, çocukların gelişim aşamalarında bilişsel farklılıkları etkili bir şekilde açıkladığı için sanat eğitimcileri için caziptir. Piaget'nin çizgisel gelişim ile ilgili düşünceleri de alanda birçok araştırmacıya yol göstermiştir. Piaget genel gelişimin ilerleme, çizgisel gelişimin ise gerileme şeklinde ilerlediğine dikkat çekmiştir. Küçük çocukların sanat çalışmaları büyük çocuklara göre daha yaratıcıdır. Sanat etkinliklerdeki ilk kendiliğinden çabalar, oyun ve davranış eğilimlerini bir araya getirme çabasıdır. Resim yapmak çocuklar için simgesel bir oyundur. Çizim yoluyla çocuk hem özümseme ihtiyacını tatmin eder hem de uyarılma yoluyla nesnelere ve diğer bireylere adapte olabilir. Piaget'ye göre çizimin ilk formları taklit değil, saf şekliyle oyundur. Çocuk zamanla, bu amaçsız karalamalardaki formları tanır ve bu formları tekrar oluşturmaya çalışır (Fox ve Schirmacher, 2014; Hardiman ve Zernich, 1980; Kırıçoğlu, 2002).

Çocukların çizgisel gelişimleri ile ilgili düşüncelerini aktaran bir diğer önemli araştırmacı Gardner'dır. Gardner, farklı gelişim evrelerinde çocuğun belirgin formlar ve farklı ihtiyaçlar gösterdiğini ifade etmiştir. Çocuk iki yaşında işaret yapabilmeye başlar

ve tüm yüzeyi zevkle karalar. Üç yaşındaki çocuk geometrik şekil üretebilir. Çocuk artık bir dizi şekil ve çizgi sözlüğü oluşturmaktadır. Dört-beş yaşlarında diğerlerinin de anlayabileceği nesnelere üretmeye başlarlar. Sabit örüntüler ya da temalar geliştirirler. Kare üzerine üçgen çizerek ev yapmak bunlara örnektir. Altı yaşında çocuk sanatkarlığının zirvesine ulaşır ve renkli, dengeli, ritmik ve ifadesel resimler yapar. İkinci evrenin başı olan yedi yaşlarında örüntü değişmeye başlar. Çocukların hayal gücünde tikanmalar yaşanır. Çocuklar yaratıcı işlemlerle uğraşmayı bırakırlar ve serbest ifadelerin yerini, çizimlerde fotografik gerçekliği elde etme kararlılığı alır. 8-10 yaş arasındaki çocuk resim yaratmak yerine resim kopyalamayı tercih eder. Gardner'a göre sanatsal gelişimde U şeklinde bir eğri mevcuttur. Yaratıcılığın bazı önemli boyutları çocuğun ilk yaşlarında ortaya çıkarken orta çocukluk evresinde tekrar kaybolurlar. Bu evrede kişi, özel eğitim ya da bireysel stilinin geliştirilmesiyle sanatsal anlamda gelişir ya da sanatı tamamıyla bırakır (Fox ve Schirmacher, 2014).

Yaş grupları arasında çizgisel becerilerin farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ülkemizde de çalışmalar yapılmıştır. Okaylı (2015) okul öncesi dönem (5-6 yaş) ve ilköğretim dönemi (7-9 yaş) çocuklarının insan figürü çizimindeki gelişimi değerlendirmeyi amaçlamıştır. Değerlendirme çocuklardan bir kız bir erkek resmi çizimleri istenerek ve Goodenough-Harris İnsan Çiz Testi kullanılarak yapılmıştır. Çalışmaya 65'i okul öncesi dönem olmak üzere toplam 230 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim dönemindeki çocukların çizimleri okul öncesi dönemdeki çocukların çizimlerin daha fazla gelişmiştir ve çizim becerileri bilişsel becerilere paralel olarak gelişmektedir. Bir başka çalışmada Dağlıoğlu (2014), 5-7 yaş arası çocukların insan figürü çizimlerinin yaşlarına göre gelişimini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya toplam 240 çocuk katılmıştır. Sonuçlara göre vücut parçası çizimlerinde, dirsekler ve parmak sayısı dışındaki tüm vücut parçaları, diz dışındaki tüm bacak parçaları da yaşla birlikte gelişmiştir. Genel olarak, 5 yaşındakiler Koppitz'in İnsan Figürü Gelişimi'nde beklenen kriterlerin % 51,3'ünü, 6 yaşındakiler ise % 60'ını ve 7 yaşındakiler ise % 65'ini göstermiştir. Bir diğer çalışmada Öztaş (2007) yüksek lisans tezinde, 4 -12 yaş grubu çocukların resimlerini değerlendirmiştir. Toplam 896 çocuğun yer aldığı çalışmada çocuklara "dışarıda oyun oynayan çocuklar" konulu resim yaptırılmıştır. Sonuçlara göre, 4 -5 yaşlarında çocukların resimlerinde renk tercihlerini oldukça özgür kullandıkları ancak okul çağı çocuklarının doğal gerçekliğe benzetme çabasına girdikleri, 4, 5, 6 yaşlarında resim kâğıdının büyük bir bölümünün boş bırakıldığı, yer çizgisi çizildiği ya da kâğıdın alt kenarının yer çizgisi olarak kullanıldığı, 6 yaşlarında oranların daha

gerçekçi olduğu ve mekân içinde nesnelere yerleştirilmesinde ilerleme kaydedildiği ve çocukların resimleme becerilerinin bedensel ve zihinsel gelişimle ilerlediği görülmektedir.

Özellikle yaşa bağlı olarak oluşturulan çizgisel gelişim evreleri her çocuk için evrensel kabul edilse de çocuklar arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı evreler arasında geçişler, bir evrenin daha erken ya da daha geç tamamlanması gibi farklılıklar olabilmektedir. Evreler her çocuk için kesin ve değişmez değildir (Efland, 2002). Çocukların çizgisel gelişimleri ile yaşları ile gelişim gösterse de tamamen yaşa bağlı değildir (Misalidi ve Bonoti, 2014). Vygotsky'e göre (1978), çocuk bir işi başarmak için desteğe ihtiyaç duyabilir ve bu destek bir yetişkin veya o işte daha iyi bir akran tarafından sağlanabilir. Yetişkinden veya daha tecrübeli ya da daha yetenekli akrandan gelen bu destekleyici yardım ile çocuk yeni bilgi edinebilir, önceki bilgisini geliştirebilir (akt: Park, 2004). Birçok sanat eğitimcisi ve araştırmacı bu kuramdan etkilenecek çocuk çizimleri üzerine yaptıkları çalışmalarda, çocukların çizgisel gelişiminin sosyal aracılı durumlar ve bağamlar aracılığıyla gerçekleştiğini ve sosyalleşmenin, çocukların çizgisel gelişiminde önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Örneğin, Kindler and Darras'a göre (1998), çizgisel gelişim "etkileşimli bir sosyal ortamda ve sanatsal öğrenme bir sosyal bileşen içerdiğinde" ortaya çıkar. Bu nedenle, çocukların çizgisel gelişiminde, akranların ve yetişkinlerin çok önemli etkileri bulunmaktadır. Tarr'a göre (1995), öğretmenlerin açık ve örtük iltifatları, yorumları ve çocuk sanat çalışmaları hakkındaki tutumları gibi tekrarlanan ve ritüelleştirilmiş etkileşimleri sayesinde, çocuklar öğretmenler ve okul tarafından onaylanmış ve kabul edilen anlamlar ve estetik değerler oluşturmaktadır. Thompson'a göre ise (2002), çocukların yetişkinlerin düşündüklerinden çok daha iyi birbirlerinden öğrenirler ve birbirlerine öğretirler. Çocuklar, resmi olmayan bir sosyal ortamda bir çizim faaliyetinde birbirlerini etkilemeleri kaçınılmazdır. Başka bir çocuğun resmini gözlemlemek, başkalarıyla konuşmak ve dinlemek ve çizim aktivitesinde kendi uzmanlıklarını başkalarıyla paylaşmak, küçük çocukların yaşamlarında önemli sosyal bileşenlerdir ve bu deneyimler onların çizgisel gelişimlerini etkilemektedir. Thompson (2002) yaptığı bir çalışmada, okul öncesi sanat sınıflarında, çizim yapmayı öğrenme sürecinde akran öğretmenliğini ve işbirliğini gözlemlemiştir. Çocukların çizim süreci boyunca etkileşimlerini, çocukların kendi bilgi ve becerilerini birbirlerine nasıl öğretip paylaştıklarını incelemiştir. Sonuç olarak, çocukların çizimleri sırasındaki paylaşma ve konuşmalarını anlamlı sanatsal öğrenme araçları olarak kabul etmiş ve akran eğitiminin çocukların çizmeyi öğrenmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Bununla birlikte okul, öğretmenler ve akranlar dışında, aile ve sosyo-ekonomik durum gibi faktörler de çocuğa sağlanan imkânlar açısından oldukça önemli olduğundan çocuğun çizgisel gelişimi üzerinde rol oynamaktadır (Oğuz, 2010). Ek olarak, kültürel farklılıklar çocukların çizgisel gelişimlerini ve çizdikleri resimleri etkileyen faktörler arasındadır. Alland'ın teorisine göre, farklı kültürlerdeki çocukların çizim stillerinde ve aynı zamanda çizimlerini inşa etmek için kullandıkları temel stratejilerde farklılık gözlenebilmektedir (Layton ve Alland, 1985). Kültür, sembolik temsillerin gelişiminde temel bir rol oynadığı için çocukların çizimlerini etkiler. Dolayısıyla, bir insanın zihinsel temsili aslında aynı olsa bile, bu temsilin resimsel olarak nasıl gerçekleştirilebileceği, temsilin kültürdeki yerinden kaynaklı farklılık gösterebilir (Farokhi ve Hashemi, 2011). Ayrıca, çocuğun kültürü nedeniyle karşılaştığı sanatsal uyaranlar da farklılaşabilir ve bu durum da çocukların çizimlerini etkileyebilir. Cox, Koyasu, Hiranuma ve Perara (2001) yaptıkları bir çalışmada Japonya ve Birleşik Krallık'taki çocuklar arasındaki sanatsal yetenekleri kültürdeki farklılıklara bağlamışlardır. Özellikle Japon çocuklarının Japon kültüründe mangaya (çizgi roman) maruz kaldıklarını ve bu nedenle çeşitli çizim görevlerinde daha iyi performans gösterdiklerini öne sürmüşlerdir. Çizgi roman modelleri nedeniyle Japon çocukların diğer kültürlerdeki çocuklardan farklı olarak ve çoğu insandan çok daha ustaca çizdiklerini belirtmişlerdir. Ahmad (2018) ise 736 Ürdünlü çocuğun çizimlerini incelemiş ve çizimlerinde hangi içeriğin sıklıkla çizildiğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, çizilen nesnelerin çoğunun, bir çocuğun kendi ortamında kolayca gözlemlendiği şeyler olduğunu, çocukların etraflarında gördüklerini veya gözlemlediklerini çizdiklerini, çocukların çizimlerinin yakın çevrelerinin doğal unsurlarını içerdiğini ve dolayısıyla çizimlerin çocuğun içinde bulunduğu sosyal ve fiziksel ortam ile kültürden etkilendiğini belirlemiştir. Başka bir çalışmada, benzer şekilde dağlık ortamlarda yaşamayan çocukların dağları çizmeye daha az eğilimli olduğu bulunmuştur (Ülker, 2012).

Bununla birlikte çocuğun psikolojik durumu da çizgisel becerisini etkilemektedir. Yıldırım (2018) yüksek lisans tezinde agresyonun çocuk resimlerine nasıl yansıdığını ve saldırganlık düzeyi ile resimleme becerilerinin ilişkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çizimlerinde asimetri olan çocukların saldırganlığa sahip çocuklar olduğu görülmüştür. Saldırganlık düzeyi ile resim özellikleri arasında bir ilişki bulunmuştur.

2.4.3. Çizgisel Gelişimin Desteklenmesi

Çocuğun çizgisel gelişimi; duygusal, sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişimi ile yakından ilgili olup, bu alanlardaki birçok becerinin gelişimi için oldukça kritiktir. Bu nedenle çizgisel gelişimin desteklenmesi ve bu konuda aileler ile erken çocukluk eğitimcilerinin bilinçlendirilmesi önemlidir.

Çizgisel gelişimin desteklenmesi konusunda öncelikle ailenin çocuğa sanatsal ortam sağlaması, yaratıcı etkinlikler ile buluşturması ve yaratıcılığını sergileyebilmesi için fırsatlar sunması önemlidir. Koster'e göre (2012), ebeveynlerin çocuğa sunduğu sanatsal ve estetik ortam yetişkinlerin seçtiği renklerden, dokulardan ve satın aldıkları oyuncakların formlarından, okumayı seçtikleri kitaplardaki resim ve hikâyelerden, evdeki döşemelerin kalıplarından veya duvarlara astıkları resimlerden bile etkilenmektedir. Ailelerin önemsiz gördüğü detaylar bile çocuklarının çizgisel gelişimi ve estetik algısı için çok önemli olabilir. Jalongo ve Stamp'a göre (1997), "sanat dostu" bir ev ortamını geliştirmek için gerekli ortamda sanata destek veren, sanatın hevesli tüketicileri olan ve sanatla sosyal etkileşim için fırsatlar yaratan aile üyeleri bulunmalıdır. Bu tür rol modelleriyle küçük çocuklar, sanat hakkında daha iyi bir anlayış ve sanata aşinalık geliştirebilirler. Ev, küçük çocukların aynı okuryazarlık kazanımlarında olduğu gibi sanatsal ve estetik gelişimleri için de en iyi öğrenme ortamıdır (Akt: White, 2013). Ayrıca, ailenin çocuk ile sanatsal diyaloglara girmesi, çocuğun sanatını takdir etmesi, yargılamaması, çocuk ile özgüvenini artırıcı iletişim kurması ve süreç odaklı bir yaklaşımının olması çocuğun çizgisel gelişimini destekleme yollarındadır (Oğuz, 2010). Ailelerin okul ile iş birliği içerisinde olması ve öğretmen liderliğinde hazırlanan sanat programlarına dâhil olması, sanatın ev ortamına da doğru bir şekilde taşınmasını ve çocuğun sanatsal becerileri kapsamında okul ve ev arasında bir köprü kurulmasını sağlayabilir (Hansen, 2008).

Okul ortamı düşünüldüğünde, çocukların çizgisel gelişimi büyük oranda öğretmenin sağladığı imkânlara ve sanatsal aktivitelerdeki tutumuna bağlıdır. Öğretmenin çocuğa sunduğu sanatsal çalışmalar bazı özellikleri içermelidir. Fox ve Schirmacher'a göre (2014), bu özellikler şu şekildedir: Sanatsal çalışmalar çocukların sanata bireysel olarak farklı şekillerde yaklaşmalarına ve kendilerini ifade etmelerine izin vermelidir. Sanatsal süreç ve yapılan sanat eseri arasında ustaca bir denge kurulmalıdır. Çocuk ürün, süreç ya da hem ürün hem süreç odaklı olabilir. Sanat programları çocukların ne yapmak istedikleri, nasıl yapmak istedikleri ve ürünün bittiğinde neye benzeyeceği

konusunda esnek ve açık uçlu olmalı ve yaratıcı olmalarına imkân vermelidir. Sanat programlarında incelemenin, deneyin, keşfin ve buluşun önemli olduğu unutulmayarak keşfetmeye ve deneyim edinmeye izin veren etkinlikler planlanmalıdır. Sanat etkinlikleri çocuğun etkin katılımını ve sürecin içinde sürekli olmayı sağlamalıdır. Çocukların duyu-motor deneyimini ve hareket ihtiyacını desteklemelidir. Kısıtlı bir zamandan ziyade sürekli katılımın sağlanması için uzun zaman dilimlerinin kullanılmasına imkân vermelidir. Sanat etkinliklerinde sürecin doğal akışı çocuğu motive etmeli ve içsel motivasyonunu canlı tutmalıdır. Tarr'a göre (1995), öğretmenlerin olumlu tepkileri çocukların olumlu bir benlik duygusu geliştirmesine yardımcı olmaktadır ve çocukların kendileriyle ilgili olumlu görüşlerini teşvik etmek için, öğretmenlerin sanatlarına olumlu tepki vermesi oldukça önemlidir. Bu noktada övgünün ürün yerine, süreç odaklı olması ve çocuğun katılımını vurgulaması tavsiye edilmektedir. Etkinlikler çocuğun başarısını sağlayacak, gelişime uygun ve yüksek zorluk derecesine sahip olmayacak şekilde olmalıdır. Bu yolla çocukların kendilerine güven duymaları, kendilerini iyi hissetmeleri ve olumlu benlik algıları geliştirmeleri sağlanmalıdır. Etkinlikler cinsiyet veya farklılık fark etmeksizin tüm çocuklar tarafından yapılabilir olmalıdır. Kıl, parmak boya, ressam sehpa, pastel, sulu veya kuru boya, geniş çizim kâğıtları, farklı kalınlıklarda ve boyutlarda fırçalar, atık malzemeler, doğal materyaller gibi birçok çeşitli sanat malzemeleri içermelidir. Ayrıca, sanatsal etkinlikler çocukların gelişimine uygun ve farklı gelişim özelliklerini gözeten şekilde hazırlanmalıdır. Örneğin, sınırlı ince motor becerileri ve koordinasyonu olan çocuklar için ince detayların, küçük kesme katlamaların ya da yapıştırma çalışmalarının yoğun olduğu etkinlikler gelişimsel olarak uygun olmayabilir.

Duh (2016)' a göre, öğretmenler çizgisel becerilerin gelişimi için sanat eleştirisi gibi uygulamaları da çocuklara sunmalıdır. Çocukların sanat eserlerini gözlemleyebilmesi, içselleştirebilmesi ve onlar hakkında konuşup duygu ve düşüncelerini yansıtabilmesi için imkânlar yaratmalıdır. Öğretmenler, çocuklar ve sanat eseri arasında iletişim kurmalıdır. Sanat eserleri hakkında yorum yapmak gözleme, düşünme, eleştirme ve iletişim kurma gibi becerileri geliştirebileceği gibi, çocukta sanata karşı bir hassasiyet ve duyarlılık da yaratabilir. Çocuk farklı stilleri tanır ve öğrenir. Aylward, Hartley, Field, Greer ve Vega-Lahr (1993), okul öncesi dönem çocukları ile 10 haftalık bir sanat eleştirisi müfredatı uygulamışlardır. Uygulama 4 ressam ve 1 heykeltıraş, bu sanatçıların tekniklerini, biyografilerini ve tekniklerinin çocuklar tarafından uygulanmalarını kapsamıştır. Uygulama sonunda çocuklar sanat etkinliklerine daha fazla

katılım gösterme ve sanat tercihlerinde daha tutarlı olma eğilimi göstermişlerdir. Ayrıca resimleri heykellerden ayırt edebilmişler ve sanatçıları isimlendirmeyi ve sanatçıların eserlerini tanımlamayı başarabilmişlerdir. Payne (1990), okul öncesi dönem çocuklarına sanat eleştirisi yapabilme becerilerini kazandırabilmek için öğretmenlere bazı önerilerde bulunmuştur. Örneğin, sınıf kitap köşesi sanat kitapları ve kartpostallar kullanılarak düzenlenebilir ve çocuklarla bireysel olarak ya da grup halinde resimlerin özelliklerine odaklanarak (çizgi, şekil, renk, doku, anlatım vb) sohbetler gerçekleştirilebilir, çocuğun resmin dinamik özelliklerini algılayabileceği pandomimler yapılabilir, resimler hakkında hikâyeler oluşturulabilir, vücut hareketleri ve drama etkinlikleri ile resimler canlandırılabilir, resim parçalara ayrılabilir ve yapboz gibi kullanılarak bir matematik etkinliği geliştirilebilir veya resmin parçaları ile oyunlar oynanabilir. Öğretmenler eğer küçük çocuklar ile sanat eserleri hakkında anlamlı konuşmalar yaparlarsa, küçük çocuklar entelektüel olarak kendi sanat eserlerini ve yetişkin sanat eserlerini gözleme ve yansıma yeteneğine sahip olurlar (Savva ve Trimis, 2005).

Benzer durum resimli öykü kitapları için de geçerlidir. Resimli öykü kitapları sanat formu olan estetik nesnelere (Pantaleo, 2014). Öykü kitaplarındaki resimler hakkında konuşmak, resimleri yorumlamak ve anlamlandırmak çocuğa sanata ve resimlere karşı bir duyarlılık kazandırır. Çocuğun görsel algısını ve görsel anlam oluşturma becerilerini geliştirebilir (Nas, 2014). Akçay ve Okur Akçay (2017) yaptıkları bir çalışmada hikâyeye kartlarının okul öncesi dönemdeki çocukların görsel ifade becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, çocuklar resimli öykü kitapları ile farklı sanatçıların tekniklerini inceleyebilirler, bir nesnenin veya durumun resmedilmesi için alternatif yollar keşfedebilirler ve bunları kendi resimlerinde deneyimlemek isteyebilirler (Gainer, 1982). Etkileşimli kitap okuma uygulaması ise resimlerin incelenmesine, yorumlanmasına, resimdeki olayların tahmin edilip anlamlandırılmasına ve resimlerin betimlenmesine oldukça önem veren bir uygulama olduğundan (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003) resimleme becerilerinin gelişimi için kullanılacak etkili bir araç olabilir.

Mulcahey (2009)' e göre, çizgisel becerilerin gelişimi için yapılacak etkinliklerden biri de çocukların sanat eserleri ile ilgili öyküler oluşturmalarıdır. Öykü oluşturma üst düzey ve yaratıcı düşünme ile dilsel akıcılığı desteklerken akranları, sanatçılar ya da sanat eserleri ile olanaklar ve olaylar hakkında bilgi edinirler. Sanat eserlerini kişisel deneyimlerini paylaşma için bir itici güç olarak kullanmak onları sanata yaklaştırır.

Çocukların bir nesneyi ya da objeyi gözlemleyerek yaptıkları gözlem çizimleri daha ayrıntılı, örtüşen, alışılmamış yönelimleri ve karmaşık şekilleri içeren ve bu yönüyle bellek çizimlerinden farklılaşan çizimlerdir (Smith, 1983). Bu nedenle, öğretmenlerin gözlem çizimini müfredata dâhil etmesi çizgisel becerilerin gelişimi için önerilmektedir.

Öğretmenin sağladığı sanatsal ortam kadar sanatsal etkinliklerdeki tutumu da oldukça önemlidir. Bresler (1993)'e göre, öğretmenler sanatsal etkinliklerde çok az yönlendirmede bulunma, tamamıyla yönlendirmede bulunma ve rehber olma olmak üzere 3 farklı rol üstlenebilirler. Çok az yönlendirme içeren tutumda, öğretmenler genellikle çocuklara açık uçlu görevler verirler. İşin tamamlanması veya kalitesi için çok az baskıda bulunurlarken, sağlanan materyallerden istedikleri her şeyi yapmalarını sağlarlar. Çok az bir yapılandırma vardır. Çocuğa bir kâğıt vererek istediği herhangi bir şeyi çizmesini isteme bu tarz bir tutuma örnek olabilir. Ancak bu tutum, erken çocukluk sanat eğitiminde öğretim ve rehberlik etme gerekliliği ile çocukların bireysel farklılığını göz ardı etmektedir (Seefeldt, 1995). Tamamıyla yönlendirilmede bulunulan yaklaşımda, öğretmen önceden her şeyi planlamıştır ve çocuk sadece verilen yönergeleri takip eder ya da öğretmeni taklit eder. Bu yaklaşımda çocuğun kendini ifade edebilmesi ve yaratıcılığını kullanması için hiçbir olanak tanınmazken birbirinin aynısı ürünler ortaya çıkar. Rehber olma rolü ise okul öncesinde sanat öğretimi için en uygun öğretmen tutumudur ve çocuğa kendi hassasiyetini kullanabilmesi, kendi seçimlerini yapabilmesi ve kendini ifade edebilmesi, gözlem yapabilmesi, dinlemesi, sanatsal deneyimler ile duyarlılıklarını yansıtabilmesi ve sanattaki estetik değerler hakkında düşünmesi için rehber olunur. Çocukların yönlendirmesiyle oluşan esnek bir yapı vardır. Öğretmenin, kış mevsimi ile ilgili resim yapma yönlendirmesini yaptığı ancak kullanılacak malzemeye, ne çizileceğine veya nasıl çizileceğine karışmadığı bir etkinlik böyle bir tutuma sahip öğretmene ait olabilir. Rehber olma rolünde, eğer gerekirse, ihtiyaç duyan çocuklar için daha fazla yapılanma sağlanabilir (Bresler, 1993). Bae (2004), öğretmenin rehber olma rolü üstlendiği bir sanat programının 1 yıl boyunca uygulandığı bir çalışma yürütmüştür. Öğretmen rehber rolü üstlendiğinde, çocukların sanat masasında daha fazla zaman geçirdiğini, öğretmenler çocuklarla kalırken ve sanat eserleri ile ilgili konuşmalar yaparken çocukların sanat faaliyetine ilgilerini sürdürdüğünü, tartışmaların çocukların daha yaratıcı olmalarına yardımcı olduğunu ve öğretmenlerin çocukların sanatsal faaliyetlerine mutlaka rehberlik etmeleri gerektiğini gözlemlemiştir. Kindler'e göre (2010), bir yetişkin rehberlik etmek için sanat merkezinde bulunmazsa çocuklar sanat merkezini çok nadir kullanır ve ilgileri hemen diğer merkezlere dağılır. Bu nedenle,

öğretmen rehberliği küçük çocukların sanatsal keşifleri için oldukça gereklidir. Arapaki ve Zafrana (2004) 79 okul öncesi dönem çocuğu ile yaptıkları çalışmada, deney grubundaki çocuklara öğretmenin rehber olma yaklaşımında bulunduğu bir sanat programı, kontrol grubundaki çocuklara doğal öğretim yaklaşımını içeren bir sanat programı uygulamışlardır. Sonuçlara göre, deney grubundaki çocukların sanatsal becerilerinde ve çizimlerinde önemli gelişmeler yaşanmıştır ve bu gelişmelerin, herhangi bir müdahalede bulunulmadığı takdirde, gerçekleşeceği yaş döneminden daha erken bir zamanda gerçekleştiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin, çocuklara materyallere açık erişim sağlamalarına ve yaratmak istedikleri konusunda seçim yapmalarına izin vermesi oldukça önemlidir. Sanat eğitiminde, seçime dayalı yaklaşım çocukların sanatsal davranışını ve yaratıcılıklarını desteklediği gibi bireysel gelişim ihtiyaçlarını karşılamalarını da sağlar (Griebling, 2011). Çocuklar materyal seçme fırsatını önemserler ve farklı malzeme kombinasyonları seçerek bu malzemelerin özellikleri ve bir malzemenin bir başkası üzerindeki etkisi hakkında giderek daha fazla bilgi edinebilirler (Mulcahey, 2009). Amabile ve Gitomer (1984) okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları bir çalışmada, çocukların yarısına sanat çalışmaları için materyal seçme fırsatı sunmuşlar, diğer yarısına ise materyalleri kendileri vermişlerdir. Sonuçlara göre, sanat çalışmalarında özgürlük tanınan çocukların içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve daha yaratıcı çalışmalar ortaya çıkardıkları görülmüştür.

2.4.4. Çizgisel Gelişimi Değerlendirme Yöntemleri

Çocukların çizimleri yıllardır farklı amaçlar için değerlendirilmektedir. Bu amaçların başında çocukların psikolojisi hakkında fikir sahibi olmak amacıyla resimlerin değerlendirilmeye alınması gelmektedir. Bir İnsan Çiz Testi, Aile Resmi Testi, Var olmayan Hayvan Çiz Testi, Kaktüs Çiz Testi, Ev-Ağaç- İnsan Testi ve Çiçek Ailesi Resmi Çiz Testi çocukların çizimlerinin psikolojik değerlendirme yapmak amacıyla kullanıldığı testlerden bazılarıdır (Halmatov, 2016). Ülkemizde de çocukların çizimleri genellikle psikolojik durum saptaması yapmak veya bir konu hakkında çocukların fikirlerini ya da algılarını öğrenmek amacıyla değerlendirilmektedir (Ahi, Cingi ve Kıldan, 2016; Aksoy ve Baran, 2010; Bay, Geyik ve Çalışkan, 2019; Dağlıoğlu, 2011; Halmatov, Sarıçam ve Halmatov, 2012; Karabekmez, Yıldırım, Özyılmaz Akamca, Ellez ve Bulut Üner, 2018; Özer, 2009; Şansal, 2014).

Çocukların çizgisel gelişimlerini belirlemek amacıyla resimlerin değerlendirilmesinin yapıldığı testler ise sınırlıdır. Bu testlerin başında Goodenough (1926) tarafından geliştirilip Harris (1963) tarafından yeniden düzenlenen “Goodenough-Harris Adam Çizme Testi” gelmektedir (Temel, Kaynak, Paslı, Demir ve Çemrek, 2016). Bu testte, çocuklardan bir insan çizimleri istenmekte ve çizimlerdeki öğelerin varlığına ya da eksikliğine, resmin ayrıntılarına ve resmin genel çerçevesinde parçaların bütüne oranına göre değerlendirmeler yapılmaktadır. Testin altında yatan varsayım ise çocukların çizimlerinin zihinsel gelişimlerini yansıtacağı ve bu nedenle çizgisel gelişimlerinin değerlendirilmesi gerektiğidir (Kağıtçıbaşı ve Biricik, 2013). İnsan çiziminin, çizgisel gelişimi değerlendirmek amacıyla kullanıldığı bir diğer test ise Koppitz (1968) tarafından geliştirilen ‘Bir Adam Çiz’ testidir. Bu test birtakım duygusal bozuklukların teşhis edilmesi için kullanılsa da insan vücudunda olması gereken organlar ve insanların kıyafetlerinin incelenmesi yoluyla çocukların çizgisel gelişimini değerlendirmek amacıyla da kullanılmaktadır (Dağlıoğlu, 2014; Dağlıoğlu ve Deniz, 2011; Özer, 2009).

Çizgisel becerilerin gelişimini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir diğer form ise Eisner’in 14 kategorisi formudur. Form, çocuk çizimlerindeki mekân özelliklerini değerlendirmek için Eisner (1967) tarafından geliştirilmiştir. Temelde çocukların çizgisel gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlayan form, resimlerdeki figürlerin ve nesnelerin nasıl konumlandırıldığını inceler (Metin ve Aral, 2012). Yurt dışında çizgisel gelişimi değerlendirmek için en çok kullanılan araçlardan biri ise Clark’ın 1992 yılında geliştirdiği Clark’s Drawing Abilities Test’tir (Clark’ın Resim Çizme Testi) (Clark, 1993). Bu testte kullanılan ana kategoriler resimlerin duygusal özellikleri (çizgi, şekil, doku, değer), biçimsel özellikleri (ritim, denge, birlik, bileşim), ifade edici özellikleri (ruh hali, özgünlük) ve tekniği üzerinedir. Özelliklerin her biri, her çizim için 1-5 aralığında değerlendirilmektedir. Bu ölçme aracı üstün yetenekli çocuklar düşünülerek oluşturulmuş bir araç olsa dahi normal gelişim gösteren her yaştan çocuk için kullanılması ve bu sayede çocuklar arasında çeşitli yetenek seviyelerinin belirlenmesi önerilmektedir (Clark, 1993). Çizgisel becerilerin değerlendirilmesi için kullanılan bir diğer ölçme aracı ise Rawley Silver tarafından 1983 yılında geliştirilen, Gür (2006) tarafından geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan Silver Çizim Testi (SÇT)’dir (Gür, 2006). Test düşünceleri çizimle ifade etme becerilerini ölçmektedir. Silver Çizim Testi; Tahmin Etmeye Dayalı Çizim, Gözleme Dayalı Çizim ve Hayal Gücüne Dayalı Çizim olmak üzere üç alt testten

oluşmaktadır. Alt testler birbirleri ile bağlantılıdır ve bu sıra ile uygulanmaktadır. Test 5 yaşından yetişkinliğe kadar her yaş grubu için uygulanabilmektedir (Metin, 2014).

Çocukların çizgisel gelişimlerini değerlendirmek için araştırmacıların başvurduğu bir diğer yol, incelemeyi hedefledikleri özellikler doğrultusunda kendi ölçme araçlarını oluşturmaktır. Acer ve Çakır İlhan (2004) evrensel gelişim dönemlerini, Metin ve Aral (2012) çizim, mekân, insan resmi ve renk özelliklerini, Geçen (2018) her yaş grubu için olan gelişim özelliklerini, Yıldız Çiçekler ve Öner Koruklu (2013) düzleme, tamamlama, boy hiyerarşisi, saydamlık, realizm, tekrar ve simetri, orantı, espri ve kurallara uygun resim çizme gibi resim özelliklerini dikkate alarak çocukların çizgisel gelişimleri ile ilgili değerlendirmeler yapmışlardır. DeFauw (2016) figürlerin boşlukta kullanımını-sabitlenmesini, resmin kâğıt düzleminin ne kadarını kapsadığını, anlatılanlar ile çizimlerin ne kadar örtüştüğünü ve görsel detayların anlatılanları ne kadar geliştirdiğini veya genişlettiğini, Sundeen, O'Neil ve Fanselow (2017) figürlerin ayrıntıya sahip olma durumunu, figürlerin yer-zemin çizgisi üzerine sabitlenmesini, renk, şekil ve çizgi kullanımını, özgün çizimlerde bulunmasını ve çizimlerin öykü ile ilişkili olma durumunu dikkate alarak ölçme araçları geliştirmişlerdir. Popov (2018) çizgilerin ne kadar ustalaştığına, objelerin ne kadar belirgin olduğuna ve detaylandırıldığına, renklerin ne kadar kullanıldığına, bir diğer deyişle objelerin ya da kâğıdın ne kadar renklendirildiğine dikkat ederek okul öncesi dönem çocuklarının çizgisel becerilerini değerlendirmek için ölçme aracı geliştirmiştir.

Gruber ve Hobbs'e göre (2002) sanatsal, duygusal, entelektüel ve algısal beceriler ile estetik ve yaratıcılık gibi nitelikleri standart testlerle ölçmek zordur ve bu nedenle değerlendirme yapılırken gelişimsel süreç bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Gelişimsel süreç değerlendirilmeye alınırken kullanılacak en etkili araçlardan biri portfolyolardır (Mannathoko ve Mamvuto, 2018). Portfolyolar, çocukların çabalarını, ilerlemesini ve nihai ürünlerini sergileyen, amaçlı bir çalışma koleksiyonu olarak tanımlanabilir (Haanstra ve Schönau, 2007). Portfolyolar, öğrenme sürecine odaklanan, öğrencilerin çalışmalarını ve belgelerini içeren, özetleyici bir işleve sahip olan ve çocukların ürünlerinin amaçlı ve sistematik olarak kayıt altına alınmasını sağlayan araçlar olduğundan çizgisel gelişimin değerlendirilmesi için kullanılmalıdır (Codell, 1987).

Bazı sanat eğitimcileri, çizgisel becerilerin değerlendirilmesinde ürünle beraber ürünü oluşturmak için geçen çalışma sürecinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır (Ayaydın, 2010). Çalışma sürecini değerlendirmek için kullanılacak en iyi yöntemlerden biri gözlem yapmaktır. Gözlem yoluyla çocukların sanatsal

anlamdaki süreçlerini kişisel anlam yaratmak için nasıl kullandıklarını öğrenmek mümkündür ve çocuklara geri bildirim vermek ve öğrenme deneyimlerini planlamak adına bir temel oluşturmak için gözlem yapmak çok önemlidir (Wright, 1994). Fox ve Schirrmacher'e göre (2014), gözleme dayalı veriler gibi güvenilir yöntemler çocukların çizgisel gelişimlerini değerlendirmek için gereklidir. Ancak doğru bir şekilde gözlem yapmak ve dolayısıyla çocukların çizgisel gelişimleri hakkında doğru izlenimler edinmek için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Öncelikle gözlem yapmaya ve kayıt tutmaya hazır olmak gereklidir. Bunun için bir kalem ve kâğıt yakında tutulabilir. Belli bir mesafede durarak gözlem yapılan çocuğun ya da çocukların dikkatini çekmemek gerekir. Gözlemlemek için bir odak noktası oluşturmak ve gözlemlenenleri kayıt altına almak da önemlidir. Kayıt tutarken ise objektif, tarafsız ve ön yargısız olmak en önemli unsurlardan biridir. Ayrıca kayıt tutarken yorum yapmaktan ziyade görülen ve duyulan şeylerin olduğu gibi yazılması gerekir. Gözlem yaparken hikâye oluşturma, zaman ve olay örnekleme, kontrol listeleri veya derecelendirme ölçekleri kullanımı gibi amaca uygun bir strateji de geliştirmek gerekir.

Eisner'e (1997) göre çizgisel gelişimi değerlendirme yollarından biri çocuklara sanat eleştirisi yaptırmaktır (akt: Ayaydın, 2010). Öğretmen, çocuğa görsel form hakkında sorular sorabilir ve sahip olduğu sanat ve estetik bilgilerini kullanarak yorum yapmasını ve sanatsal anlamda yeterliliğini ortaya koymasını isteyebilir. Schönau'a (2012) göre ise, çocuklar bunu 4 yaştan itibaren kullanılabilecek olan 'gelişimsel öz değerlendirme' ile kendi kendilerine de yapabilir. Gelişimsel öz değerlendirmede amaç, sanat ürünün niteliğine odaklanmak yerine o ürüne anlam kazandırmak için gerekli olan yeterliliklere odaklanmaktır. Değerlendirme, çocuğun kendi sanatsal öğreniminde ve gelişiminde bir araç haline gelmektedir. Bu değerlendirme sürecine çocuk liderlik eder. Sadece değerlendirme yönlerini ve kriterlerini belirlemez, aynı zamanda değerlendirmenin ne zaman yapılacağını da belirler. Çocuklar kendi kendilerine tanımladıkları görevleri bitirdikleri an değerlendirme yaparlar. Öz değerlendirmenin bir diğer boyutu da akran değerlendirmesidir. Çocuklar aranacak yönleri ve kriterleri seçme özgürlüğüne sahip olarak, neye dikkat ettiklerini daha net ifade etmeyi ve bu seçimleri akranlarıyla (sadece öğretmenleriyle değil) tartışmayı öğrenirler. Gelişimsel öz değerlendirmenin aşamaları şu şekildedir:

- Çocuklar, ifade etmek istedikleri anlamı ve bu anlama görsel bir biçim vermek için sanatsal araçları kullanma biçimlerini tanımlayarak kendi ürünlerini

tanıtırlar. Bu aktivite bir grup öğrenci tarafından işbirlikçi bir şekilde de yapılabilir.

- Çocuklar belirli sanatsal araçların uygulamasının bu anlamı ifade etmek için nasıl kullanıldığını açıklarlar. Çocukların kullandığı bütün araçları değerlendirmesi her zaman mümkün değildir Değerlendirme, öğrenme sürecini neyin desteklediğiyle veya yapılan işte yapılması istenen iyileştirmeyle sınırlıdır.
- Çocuklar, kendi değerlendirmelerine dayanarak, hangi yollarla başarılı olduklarını veya nasıl daha iyi yapabileceklerini belirlerler. Öğrenme, çocukların öğrendiklerinin ve öğrenme süreçlerinin kalitesinin iyileştirilmesi ile ilgilidir.
- Çocuklar akranlarının çalışmalarını değerlendirirler ve çalışmalarını nasıl iyileştirebilecekleri ile ilgili önerilerde bulunurlar.

Bütün bu süreçlerin gözlemlenmesi ve kayıt altına alınması ile çocukların çizgisel becerileri hakkında bilgiler edinilebilir. Mamur'a göre (2010), öz değerlendirmenin yapıldığı süreçlerde çocuklar sonraki sanatsal ürünleri hakkında yeni düşünme ve uygulama teknikleri geliştirebildiği gibi öğretmenler de çocukların sanat bilgisine, sanat kavramlarına ve tekniklerine hâkim olma durumuna ve sanatsal beceriler ile ilgili yeterliliğine ilişkin değerlendirmelerde bulunabilirler.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Etkileşimli kitap okuma uygulamasının çocukların öyküleme ve resimleme becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada yarı deneysel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler seçkisiz atamayı içermeyen ve araştırmacı tarafından oluşturulan farklılıkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır ve temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmada yarı deneysel desenlerden ön test- son test eşitlenmemiş kontrol grupsuz desen kullanılmıştır. Ön test- son test eşitlenmemiş kontrol grupsuz desende gruptaki katılımcıların yansız atama ile eşitlenmesine çalışılmaz ve hali hazırdaki gruptan yansız atama yolu ile deney 1 ve deney 2 grubu seçilir. Yine de grupların belli özellikler açısından benzer olmalarına özen gösterilir ve grupların giriş davranışları ön test ile kontrol edilir (Gall, Gall ve Borg, 2003). Yapılmış olan çalışmada, var olan bir okul öncesi sınıfı seçilmiş ve sınıftaki çocuklar yansız atama ile deney 1 ve deney 2 grubuna atanmıştır. Deney 1 grubuna etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak kitap okunurken, deney 2 grubuna geleneksel kitap okuma yöntemi ile aynı kitaplar okunmuştur. İki gruba da ön test ve son test olmak üzere oluşturulan rubrikler uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız bir anaokulunda aynı sınıfa devam eden altı yaş grubu (ortalama 72 aylık) 22 çocuk oluşturmaktadır. Okul seçilirken, kitap okuma uygulamaları için kullanılacak sessiz

bir çalışma salonu olmasına ve altı yaş sınıfı bulundurmasına dikkat edilmiştir. Sınıftaki çocuklar 6, 5 ve 11 kişilik gruplar olmak üzere 3 farklı gruba ayrılmış ve gruplar çalışma salonuna ayrı ayrı alınarak uygulama yapılmıştır. Bu nedenle okulda ayrı bir çalışma salonunun olması önemli olmuştur. Çalışma grubu seçilirken ise sınıfın altı yaş grubu olmasına dikkat edilmiştir. Bunun sebebi, hem beş yaş grubu hem de altı yaş grubu çocuklar ile yapılan 1 aylık pilot uygulamada altı yaş grubunun daha iyi öykü üretebildiğinin, beş yaş grubunun uyaransız öykü üretmekte çok fazla zorlandığının, öyküleme ve resimleme becerileri anlamında daha kısıtlı gelişmeler gösterdiğinin ve oluşturulan rubriklerin altı yaş becerilerine daha çok hitap ettiğinin tespit edilmesidir. Yalnızca bir sınıf seçilmesinin sebebi ise, aynı okulda veya benzer sosyo-ekonomik düzeyde herhangi bir okulda tamamı altı yaş çocuklardan oluşan başka bir sınıfın bulunmamış olmasıdır. Bununla birlikte, deney 1 ve deney 2 grubundaki çocukların aynı sınıfa devam eden ve aynı öğretmenden eğitim alan çocuklar olması daha uygun görülmüştür. Başka bir deyişle, araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek diğer koşullar (sınıf ortamı, öğretmen faktörü) mümkün olduğunca eşitlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenlerden dolayı çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi çalışmanın amacına bağlı olarak örneklemlerin seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Çocukların deney 1 ve deney 2 grubu olarak belirlenmesi ise kura yolu ile rastgele yapılmıştır. Çocuklar 11'i deney 1, 11'i deney 2 grubunda olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Ancak deney 1 ve deney 2 gruplarının uygulama öncesinde öyküleme ve resimleme becerileri açısından benzer olup olmadığı istatistiksel olarak da test edilmiştir. Bu amaçla deney 1 ve deney 2 gruplarının ön testleri arasında farklılık olup olmadığı Bağımsız Örneklem t Test'i kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1

Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Ön Testlerinin Karşılaştırılması

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öyküleme Becerileri	Deney 1	11	2.27	3.92	20	0.53	0.60
	Deney 2	11	1.45	3.23			
Resimleme Becerileri	Deney 1	11	21.27	4.54	20	0.46	0.64
	Deney 2	11	20.27	5.49			

Tablo 1’ de görüldüğü üzere öyküleme becerileri deney 1 ve deney 2 grupları açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(20)=0.53, p>.05$). Başka bir ifadeyle, uygulama öncesinde deney 1 ve deney 2 gruplarının öyküleme becerilerinin birbirine eşit olduğu görülmektedir. Resimleme becerileri açısından da deney 1 ve deney 2 grupları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği ($t(20)=0.29, p>.05$), dolayısıyla resimleme becerileri açısından da başlangıçta grupların birbirlerine eşit olduğu görülmektedir. Buna dayalı olarak uygulamalara başlanmıştır. Öğrencilere ait diğer bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

<i>Çalışma grubuna ait bilgiler</i>		
Özellikler	Deney 1 Grubu	Deney 2 Grubu
	f	f
Cinsiyet		
Kız	6	7
Erkek	5	4
Evde kitap okunma sıklığı		
Her gün	3	2
Haftada 3-4 kez	2	2
Haftada 1-2 kez	2	4
Evde kitap okunma sıklığı		
Ayda 1-2 kez	3	2
Hiç	1	1
Anaokuluna başlama yaşı		
3 yaş	4	4
4 yaş	2	3
5 yaş	3	3
6 yaş	2	1
Toplam	11	11

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın veri toplama süreci ile ilgili ayrıntılı bilgiler ile etkileşimli kitap okuma uygulaması ve geleneksel kitap okuma uygulaması ile ilgili uygulama örnekleri bu bölümde verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların öyküleme ve resimleme becerilerini değerlendirmek için iki ayrı rubrik (dereceli puanlama anahtarı) geliştirilmiştir. Rubrikler, beklenen performansın tanımlarının farklı parçalara bölünmesiyle oluşturulan ölçeklerdir (Sezer, 2006). Rubrikler değerlendirme kriterlerinin nitel tanımını içerdiğinden ve özetleyici ve biçimlendirici değerlendirme için daha uygun ve etkili araçlar olduğundan en popüler performansa dayalı değerlendirme araçları olarak kabul edilmiştir (Kan, 2007).

Rubrikler, analitik ve holistik rubrik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Çalışma kapsamında oluşturulan rubrikler analitik rubriklerdir. Analitik rubrikler bir değerlendirmenin farklı bölümlerindeki çok belirli performansları puanlamada kullanılır ve daha fazla bilgi verici yapıya sahip olduğundan kullanımı daha faydalıdır (Mertler, 2001). Analitik rubrikte önce performans parçaları ayrı ayrı puanlanır sonra tüm alanları kapsayan toplam bir puan elde edilir.

Rubriklerin hazırlanma sürecinde Goodrich (2001)'in rubrik oluşturma süreci ile ilgili önerdiği basamaklardan yararlanılmıştır. Bu basamaklar; performansı belirlemede kullanılacak ölçütlerin listelenmesi, kullanılacak dereceli puanlama anahtarına karar verilmesi, performans düzeylerinin belirlenmesi ve düzey tanımlamalarının yapılması ile uzman görüşünün alınması şeklindedir. Her basamakta izlenen yol aşağıda ayrıntılı olarak ifade edilmiştir:

3.3.1.1. Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği. Rubrik oluşturulmadan önce gerekli alan taraması yapılmış ve çocukların çizimlerdeki sanatsal öğeler ile altı yaş grubu çocuklardan beklenen çizim becerileri belirlenmiştir. Alan taramasında daha önce yapılmış olan çizim becerileri ile ilgili rubrikler incelenmiştir. Bu rubrikler arasında özellikle üzerinde durulan ve yararlanılan ölçme araçları; Clark'ın 1992 yılında geliştirdiği 'Clark's Drawing Abilities Test' (Clark'ın Resim Çizme Testi) (Clark, 1993), DeFauv'un 2016 yılında geliştirdiği 'Rubric for Assessing Drawing Responses' (Çizimleri Değerlendirme Rubriği) (DeFauv, 2016), Sundeen, O'Neil ve Fanselow'un 2017 yılında geliştirdiği 'Visual Text Rubric' (Görsel Metin Rubriği) (Sundeen, O'Neil ve Fanselow, 2017) ve Popov'un 2018 yılında geliştirdiği 'Drawing Abilities Test' (Çizim Becerileri Testi) (Popov, 2018) olmuştur. Çocuk çizimleri değerlendirilirken üzerinde durulan ortak ölçütler belirlenmiştir. Çocukların gelişim özellikleri ve ilgili

ölçme araçları dikkate alınarak oluşturulan rubrik Ek 1' de verilmiştir. Rubrik hazırlanırken izlenen yol ayrıntılı olarak şu şekildedir:

1: Performansı belirlemede kullanılacak ölçütlerin listelenmesi: İlk aşamada, çocukların çizim becerilerini değerlendirmek için kullanılacak sanatsal öğeler ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu öğeler; şekil-biçim, çizgi, renk, örüntü, figürlerin boşluktaki kullanımı ve anlatım-öyküleme şeklindedir. Bu altı öğe resimleme becerilerinin ölçütleri olarak belirlenmiştir.

2: Kullanılacak dereceli puanlama anahtarına karar verilmesi: Ölçütler kendi içinde ve ayrıntılı olarak değerlendirilmek istendiğinden rubrik analitik rubrik (analitik dereceli puanlama anahtarı) şeklinde oluşturulmuştur.

3: Performans düzeylerinin belirlenmesi ve düzey tanımlamalarının yapılması: Bu aşamada en iyi ve en kötü performans düzeyleri belirlenerek, her ölçüt 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Beklenen performansı gerçekleştiremeyen çocuk 1 puan alırken, performansı tam olarak gerçekleştiren çocuk 5 puan almıştır. Örneğin, şekil-biçim ölçütünün ilk kategorisinde 'Çizimler belirsiz, tanımlanamayan ve anlaşılabilir geometrik şekillere sahiptir.' maddesi 1 puan alırken, 'Çizimlerin tamamı oldukça belirgin, tanımlı ve anlaşılabilir geometrik şekillere sahiptir.' maddesi 5 puan almıştır. 1'den 5'e doğru ise kademeli olarak beklenen performans iyileştirilmiş ve puanlar artırılmıştır. Rubrikten alınabilecek en düşük toplam puan 5 iken, en yüksek puan 30'dur. Rubrikte ölçüt olarak belirlenen sanatsal unsurlar ve puanlanması şu şekildedir:

Şekil-biçim: Şekil, çizgilerin birbirine bağlantısı ile oluşturulan, nesnenin dış biçimi, kapalı bir boşluğun dış kenarlarıdır (Fox ve Schirmacher, 2014). Rubrikte şekil-biçim kategorisinde, şekillerin belirgin, tanımlı ve anlaşılabilir geometrik şekillere ve ayırt edici detaylara sahip olma durumuna dikkat edilmektedir. Bu kriterler doğrultusunda, 1 puan alan ilk madde 'Çizimler belirsiz, tanımlanamayan ve anlaşılabilir geometrik şekillere sahiptir.' iken, 5 puan alan madde 'Çizimlerin tamamı oldukça belirgin, tanımlı ve anlaşılabilir geometrik şekillere sahiptir.' şeklindedir.

Çizgi: Çizgi, boşluğun doğrusal bölünmesiyle belirlenen şekillerin sınırlarını ve bu şekilde oluşan çizgi ve boşlukların karşılıklı ilişkilerini ifade eder. Bir kâğıda çizilen çizgiler görsel olarak bir alan bölünmesi yaratır (Cohen, 1983). Rubrikte çizgi kategorisinde dikkat edilen çizgilerin uzun, kısa, kalın, ince, yatay ya da dikey biçimlerde ne kadar farklılaştığıdır. Bu kriterler çerçevesinde 1 puan alan ilk madde 'Çizgiler tek düze, sade ve monotondur.' şeklinde iken 5 puan alan son madde 'Çizgilerin tamamı uzun, kısa, kalın, ince, yatay ya da dikey biçimlerde farklılaşmıştır.' şeklindedir.

Renk: Renk kategorisinde renklerin çizimlere ne kadar dâhil edildiği ile ilgilenilmiştir. Çizimlerin ne kadar renklendirildiği değerlendirme kriterini oluşturmuştur. Bu doğrultuda 1 puan alan ilk madde ‘Çizimlerdeki figürlerin hiçbiri renklendirilmemiştir.’ şeklinde iken, 5 paun alan son madde ‘Çizimlerdeki figürlerin tamamı renklendirilmiştir.’ şeklindedir.

Örüntü: Örüntü akıcılık, ritim, düzenlilik ve döngüsellik ifade eder. Yüzey boyunca tekrarlayıcı şekilde ilerleyen şekillerle, biçimlerle, çizgilerle, dokularla ya da sembollerle yapılabilir (Fox ve Schirrmacher, 2014). Rubrikte örüntü kategorisinde renklerin, şekillerin ve çizimlerin ne kadar akıcı ve ritmik olduğu değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda bu kategoriden 1 puan alan ilk madde ‘Çizimlerdeki renk, şekil ve/veya çizgi kullanımı akıcı ve ritmik değildir.’ şeklinde iken, 5 puan alan son madde ‘Çizimlerdeki renk, şekil ve/veya çizgi kullanımı tamamen akıcı ve ritmiktir.’ şeklindedir.

Figürlerin boşlukta kullanımı: Figürlerin boşlukta kullanımı kategorisi, çizimde figürlerin bir yere sabitlenmesi ve çizimde bir yer (zemin) çizgisi oluşturulması ile ilgilidir. Bu doğrultuda 1 puan alan ilk madde ‘Çizimlerdeki figürlerin tamamı havada rastgele uçuşur.’ şeklinde iken, 5 puan alan son madde ‘Çizimlerdeki figürlerin tamamı (arka plan dışında kalanların) bir yer (zemin) çizgisi üzerinde sabitlenmiştir.’ şeklindedir.

Anlatım-öyküleme: Anlatım-öyküleme kategorisi çizimler ile anlatılan öykünün birbirleri ile ne kadar ilişkili olduğu, resmin öyküyü, öykünün de çizimleri ne kadar yansıttığı ile ilgilidir. Bu kriterler çerçevesinde oluşturulan ve 1 puan alan ilk madde ‘Çizimler ve öykü birbiri ile ilişkili değildir.’ şeklinde iken 5 puan alan son madde ‘Çizimler ve öykü birbiri ile tamamen ilişkilidir.’ şeklindedir.

4: Uzman görüşünün alınması: Rubrik hazırlandıktan sonra altı öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alınan dört öğretim üyesi çizgisel gelişim ve resimleme becerileri alanında çalışmalar yapan uzmanlarken, iki öğretim üyesi ölçme ve değerlendirme alanında çalışmalar yapan uzmanlardır.

3.3.1.2. Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği. Rubrik oluşturulmadan önce gerekli alan taraması yapılmış ve öykü unsurları ile altı yaş grubu çocuklardan beklenen öykü oluşturma becerileri belirlenmiştir. Bu aşamada Longacre (1976) tarafından geliştirilen öykü yapısı (akt: Coşkun, 2005), Hoey’un (1983) ortaya koyduğu Problem-Çözüm Modeli, Akyol’un oluşturduğu öykü elementleri (Akyol, 1999) ve Stein ve Glen’in geliştirdiği Story Grammar Theory (Stein ve Albro,1997) incelenmiş

ve bu kuramlardan yola çıkılarak öykünün elementleri belirlenmiş ve Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği oluşturulmuştur. Kuramlara dair ayrıntılı bilgi öyküler ile ilgili kuramlar kısmında verilmiştir. Bu kuramlara ve ilgili alan yazın ile öykü unsurlarına göre çocukların öykülerinin yapısını değerlendirerek oluşturulan Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği Ek 2’de verilmiştir. Rubrik oluşturulurken izlenen yol ayrıntılı olarak şu şekildedir:

1: Performansı belirlemede kullanılacak ölçütlerin listelenmesi: İlk aşamada, çocukların öykü oluşturma becerilerini öykünün grameri üzerinden değerlendirmek için kullanılacak öykü unsurları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu unsurlar; problem durumu, karakter gelişimi, olay örgüsü, yer - zaman ve içsel tepki şeklindedir. Bu beş unsur öyküleme becerilerini öykünün grameri üzerinden değerlendirmek için belirlenmiştir.

2: Kullanılacak dereceli puanlama anahtarına karar verilmesi: Ölçütler kendi içinde ve ayrıntılı olarak değerlendirilmek istendiğinden rubrik, analitik rubrik (analitik dereceli puanlama anahtarı) şeklinde oluşturulmuştur.

3: Performans düzeylerinin belirlenmesi ve düzey tanımlamalarının yapılması: Bu aşamada en iyi ve en kötü performans düzeyleri belirlenerek, her ölçüt 0 ile 3 arasında puanlanmıştır. Beklenen performansı gerçekleştiremeyen çocuk 0 puan alırken, performansı tam olarak gerçekleştiren çocuk 3 puan almıştır. Puanlamadaki artış her kategorinin özelliğine göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, problem durumunda puandaki artış problemin çözülme durumuna göre olurken, karakter gelişimi puanındaki artış karakterin betimlenmesine, olay örgüsü puanındaki artış olayların birbirleri ile bağlantılı olma durumuna göre değişmektedir. Bu durum her kategori için ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır. Bununla birlikte puanlamadaki bir diğer önemli nokta problem durumu ile ilgilidir. Problem durumu bir öykünün en temel özelliği olduğundan ve problem durumu olmadan oluşturulan anlatılar tam olarak öykü özelliği taşımadığından (Stein ve Albro,1997), problem durumu kategorisinden 0 alan yani bir problemi olmayan anlatı, diğer kategoriler için puanlanmamış ve öykü olarak kabul edilmeyip rubrikten direkt 0 puan almıştır. Bu durum problem durumu kategorisinde daha ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Rubrikten alınabilecek en düşük toplam puan 0 iken, en yüksek puan 15’dir. Rubrikte ölçüt olarak belirlenen öykü gramer unsurları ve puanlanması şu şekildedir:

Problem durumu: Problem durumu kategorisi öyküde yaşanan bir problem, sorun ya da karakterler arasındaki bir çatışma ve o problemin ya da çatışmanın çözümü ile ilgilidir. Bir diğer deyişle öyküde ortaya çıkacak olaylar ve karakterlerin davranışları

için öykünün merkezi motivasyonu problem durumudur. Bu merkezi motivasyon öykünün en temel unsurudur. Motivasyonu olmayan bir anlatı gerçek bir öykü olarak kabul edilmemektedir (Stein ve Albro,1997). Stein ve Glenn tarafından 1979 yılında geliştirilen Öykü Gramer Kuramı, öykünün bölümlerindeki eylem dizisini modellemiş ve bu bölümlerin problemler ve bunların çözümü etrafında düzenlendiğini belirtmiştir (Nicolopoulou, 2011). Piazza'ya (2003) göre ise, öykünün anahtar bileşeni plottur. Plotun oluşturulabilmesi için ise problem durumu şarttır. Öyküde öncelikle, karakterin umursadığı ve hikâye boyunca çözmek için girişimde veya girişimlerde bulunduğu bir problemin olup olmadığına bakılmalıdır. Bu nedenle problem durumu kategorisinin ilk maddesi olan '*Problem durumu yoktur.*' maddesinden 0 alan anlatılar geçerli öyküler olarak kabul edilmemiş ve öyküleme rubriği ile değerlendirilmeyerek doğrudan 0 puan almıştır. Problem durumunun kategorisinin puan artışı ise problemin bir sonuca bağlanma durumuna bağlı olarak artmaktadır. 1 puan alan maddesi, '*Öyküde bir problem durumu var ancak çözümlenememiş/bir sonuca bağlanamamıştır*', 2 puan alan maddesi '*Öyküde birden çok problem durumu var ancak hiçbiri sonuca bağlanamamış veya sonuca bağlanamayan problemler var*', 3 puan alan maddesi ise '*Öyküde bir veya birden çok problem durumu var ve problem ya da problemlerin tamamı bir sonuca bağlanmış*' şeklindedir. Problemlerin bir sonuca bağlanmış olması ayrıca önemsenmiştir. Öykü Gramer Kuramı'na göre öykünün gramerinin temelini oluşturan hedef-girişim-çıkıtı hiyerarşik yapısında çıkıtı, problemin çözümünü yani bir sonuca bağlanmayı ifade eder. Bir diğer deyişle, problem durumunun sonuca bağlanması öykü grameri açısından oldukça önemlidir (Roth ve Spekman, 1986).

Karakter gelişimi: Öyküyü anlatan kişi bir olay örgüsünden bahsediyorsa, doğal olarak, bu olaylarda yer alan insanlara veya insan dışı karakterlere ihtiyacı vardır (Temizkan, 2011). Öyküde karaktere yer verilmesinin dışında karakterin betimlenmesi de beklenmektedir. Bu betimleme, karakterin dış görünüşünü, motivasyonunu veya davranışlarını tanımlayarak ya da karakterin diyalog kurmasını sağlayarak olabilir. Bu nedenle, bu kategoriden tam puan alınması için karakterin en azından bir yönüyle betimlenmiş olması gerekmektedir. Bu doğrultuda, bu kategorinin 0 puan alan maddesi '*Öyküde karakter yok.*', 1 puan alan maddesi '*Bir tane karakter var ve betimlenmemiş.*', 2 puan alan maddesi '*Birden fazla karaktere yer verilmiş fakat karakterler betimlenmemiştir*', 3 tam puan alan maddesi '*Bir veya birden fazla karaktere yer verilmiş ve karakterlerden en az biri 1) dış görünüş, 2) diyalog, 3) motivasyon veya 4) davranışlardan biri veya birçoğu ile betimlenmiş.*' şeklindedir.

Olay örgüsü: Olay örgüsü karakterlerin yaptıklarını veya başından geçen olayları içerir. Anlatılanların olay olarak sayılması için bir fiil içermesi gerekmektedir. Bu kategoride karakterlerin yaşadığı olayların bir mantık çerçevesinde birbirleri ile ilişkili şekilde olup olmadığına bakılmaktadır. Bu nedenle, kategoriden 0 puan alan ilk madde ‘Öyküde olay yok.’, 1 puan alan ikinci madde ‘Öyküde karakterlerin başından bir veya daha fazla olay geçiyor ancak olaylar birbirleriyle bağlantılı değil.’, 2 puan alan üçüncü madde ‘Öyküde karakterlerin başından iki veya üç olay geçiyor ve olaylar birbirleri ile bağlantılı.’, 3 tam puan alan sonuncu madde ‘Öyküde karakterlerin başından dört veya daha fazla olay geçiyor ve olaylar birbirleri ile bağlantılı.’ şeklindedir.

Yer-Zaman: Öyküde olayların gerçekleştiği yer ve gerçekleştiği zaman bu kategoride değerlendirilmektedir. Öyküdeki yer, bir ev, okul, park, bahçe, orman vs. birçok farklı alan olabilir. Öyküdeki zaman olgusu ise, sabah, akşam, dün, bugün, öğle saatinde gibi belirli ifadeler olabileceği gibi bir gün, bir zamanlar gibi belirsiz bir zamandan da bahsedilebilir. Bu kategoride yer ve zaman beraber ele alınmıştır. Beklenen performans düzeyi öyküde hem yerin hem zamanın belirtilmiş olmasıdır. Bu nedenle, bu kategoriden tam puanı yer ve zamanı olan öyküler almaktadır. 0 puan alan madde ‘Öyküde yer veya zaman verilmemiştir.’ şeklinde iken, 1 puan alan madde ‘Öyküde yer veya zamandan sadece birine bir kez yer verilmiştir.’, 2 puan alan madde ‘Öyküde yer veya zamandan sadece birine birçok kez yer verilmiş ancak diğerine hiç yer verilmemiştir.’, 3 puan alan ‘Öyküde yer ve zamanın ikisine de birer kez veya birden çok kez yer verilmiştir.’ şeklindedir.

İşsel tepki: İşsel tepkiler, karakterlerin duygu ve düşünceleridir. Bu kategoride, kahramanların ne hissettiğini veya ne düşündüğünü anlayabilmek için duygu ve düşüncelerine yer verilme durumları incelenmektedir. Bu doğrultuda, 0 puan alan ilk madde ‘Öyküde kahramanın duygu ve düşüncesine yer verilmemiştir.’, 1 puan alan ikinci madde ‘Öyküde kahramanın duygu veya düşüncesinden birine bir kez yer verilmiş.’, 2 puan alan üçüncü madde ‘Öyküde kahramanın duygu veya düşüncesinden birine birçok kez yer verilmiş ancak diğerine hiç yer verilmemiştir.’ ve 3 tam puan alan son madde ‘Öyküde kahramanın duygu ve düşüncesinin ikisine de birer kez veya birden çok kez yer verilmiştir.’ şeklindedir.

4: *Uzman görüşünün alınması:* Rubrik hazırlandıktan sonra altı öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alınan dört öğretim üyesi öyküleme becerileri ve öyküler alanında çalışmalar yapan uzmanlardır. İki öğretim üyesi ise ölçme ve değerlendirme alanında çalışmalar yapan uzmanlardır.

3.3.1.3. Kişisel Bilgi Formu. Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan çocuklar hakkında bazı kişisel bilgiler edinmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu form ailelerden izin almak için gönderilen ‘Veli Onam Formu’ ile beraber ailelere gönderilmiştir ve aileler tarafından doldurulmuştur. Formda çocuğun yaşı, okul öncesine başlama yaşı, evde kitap okunma sıklığı ve anne-baba eğitim durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.1.4. Ölçme Araçları ile İlgili Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Oluşturulan rubriklerin iç geçerlilik çalışmaları kapsamında, iki ayrı rubrik için de 6’şar kişiden uzman görüşü alınmıştır. Resimleme becerileri rubriği için uzman görüşü alınan dört öğretim üyesi çizgisel gelişim ve resimleme becerileri alanında çalışmalar yapan, iki öğretim üyesi ölçme ve değerlendirme alanında çalışmalar yapan uzmanlardır. Öyküleme becerileri için uzman görüşü alınan dört öğretim üyesi öyküleme becerileri ve öyküler alanında çalışmalar yapan, iki öğretim üyesi ölçme ve değerlendirme alanında çalışmalar yapan uzmanlardır. Uzmanlardan maddelerin açık ve anlaşılır olma durumuna, becerileri ölçmedeki uygunluğuna ve yeterliliğine ilişkin değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir ve uygun ya da anlaşılır görmedikleri maddeler için öneride bulunabilecekleri söylenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda rubriklerdeki bazı maddelerin ifade edilişlerinde düzenlemeler yapılmış ve çıkarılan maddeler olmuştur. Uzman görüşü alınarak araçların kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Rubriklere ilişkin uzman görüşü alındıktan sonra iki rubrik de yapılan pilot uygulama ile değerlendirilmiştir. 12 çocuk ile yapılan pilot uygulamada çocukların ön testleri ve son testleri olmak üzere toplam 24 resim ve öykü üzerinden rubrikler denenmiştir. Pilot uygulama sonunda rubriklerdeki bazı maddelerde sorunlar olduğu tespit edilmiş ve değişiklik yapılmıştır. Örneğin, öykülerin değerlendirildiği rubriğin ilk formunda problem durumu olmayan anlatılara 0 puan verilmediğinde, problem durumu olmayan anlatının diğer kategorilerde iyi olması halinde problem durumu olan anlatıya göre çok yüksek puanlar alabileceği görülmüştür. Oysaki problem durumunun öykünün temel taşı olduğu ve problem durumu olmadan bir öykünün geçerli sayılamayacağı bilinmektedir. Problem durumu olmayan geçersiz öykülerin problem durumu barındıran gerçek öykülere göre daha fazla puan almasını önlemek adına problem durumu kategorisinden 0 puan alan öykülerin değerlendirilmemesine ve diğer kategorilerden de 0 puan almasına karar verilmiştir. Resimlerin değerlendirildiği rubrikte ise anlatım-

öyküleme kategorisinde değişiklik yapılmıştır. Bu kategori, uygulamadan önce, ‘Çizimler öykü ile ilişkili değildir’ ile başlayıp ‘Çizimlerin tamamı öykü ile ilişkilidir’ şeklinde bitmekteydi. Ancak pilot uygulamada çocukların çizdikleri üzerinden öyküyü anlattıkları, neredeyse tamamında çizimlerin öykü ile mecburen ilişkili olduğu fark edilmiştir. Bu kategoriden her resim 4 veya 5 puan aldığından, ayırt ediciliği olmadığı görülmüştür. Bu nedenle kategorinin ‘Çizimler ve öykü birbirleri ile ilişkili değildir’ ile başlayıp ‘Çizimler ve öykü birbirleri ile tamamen ilişkilidir’ şeklinde bitmesine karar verilmiştir. Çocuk çizdiği her şeyi anlatsa da bazen anlattığı şeylerin tamamını çizmemiş olabildiğinden çift yönlü bir değerlendirme yapılması uygun görülmüştür.

Bununla birlikte güvenilirlik çalışmaları kapsamında, pilot uygulamada elde edilen öyküler ve resimler araştırmacı dışında bir kişi tarafından da puanlanmış ve değerlendiriciler arası tutarlılığa bakılmıştır. Araştırmacının ve diğer puanlayıcının ölçümleri arasındaki uyuma Pearson Korelasyon Analizi yapılarak bakılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öyküleme becerileri rubriğine ait ölçümler arasındaki korelasyon katsayısının .99; resimleme becerilerine ait ölçümler arasındaki korelasyon katsayısının ise .97 olduğu görülmüştür. Büyüköztürk’e göre (2015), korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişki olduğu, mutlak değer olarak .70 ile 1 .00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olduğu anlamına gelmektedir. Değerler incelendiğinde her iki rubrik için puanlayıcı ölçümleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir diğer deyişle farklı ölçümlerin birbirleriyle yüksek düzeyde tutarlı olduğu görülmüştür.

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle ölçme araçları olarak kullanılacak olan Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği ile Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği oluşturulmuştur. Ölçme araçlarının oluşturulma aşaması ile ilgili ayrıntılı bilgi veri toplama araçları bölümünde verilmiştir.

Bu aşamada aynı zamanda, uygulama sürecinde okunacak kitaplar belirlenmiştir.

3.3.2.1. Uygulamada Kullanılacak Kitapların Belirlenmesi. Kitapların belirlenmesi için iki farklı öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Bununla birlikte okunacak kitaplar seçilirken birçok farklı özelliğe dikkat edilmiştir. Öncelikle, okunacak

kitabın çocukların gelişim özelliklerine ve ilgilerine uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Daha sonra, biçimsel özelliklerden;

- çocukların yazıyı ve resmi net görebileceği boyutlarda olmasına,
- yazı puntosunun 14-24 punto aralığında olmasına ve yazının orijinal yazı karakterlerinden oluşmasına,
- kapak sayfasının görseller ile zenginleştirilmiş, içeriği yansıtacak şekilde hazırlanmış olmasına ve kapakta yazarın, resimleyen ve yayınevinin bilgilerinin bulundurulmuş olmasına,
- göz yormayacak matlıkta kağıt kullanılmasına,
- resimlerin canlı olmasına ve estetiksel açıdan hoş görünmesine, içeriği yansıtmamasına, gerçeklik içermesine, resmin yazıya fon olarak kullanılmamasına ve resim ile yazının açık bir şekilde birbirinden ayrılmasına dikkat edilmiştir.

Ek olarak içerik özelliklerinden ise;

- kullanılan dilin günlük konuşma diliyle paralel olmasına, anlatımın düzgün tümcelerle, çocukların günlük yaşamda kullanma olasılığı bulunan anlamını bilmedikleri yeni sözcükleri içermesine,
- dil bilgisi ve yazım yanlışları bulundurmamasına ve noktalama işaretlerinin kullanılmış olmasına,
- bir teması olmasına, çocukta güven ve mutluluk duygusu yaratacak, açık ve anlaşılır konular işlemesine, konunun öğretimsel amaçlara uygun olmasına,
- tutarlı bir olay örgüsü barındırmasına,
- açık ve net bir problem durumu ve sonuç içermesine,
- çocuklara açık uçlu veya farklı sorular sorulabilecek anlatımının ve olay örgüsünün olmasına,
- diyaloga ve etkileşime fırsat verebilecek türde olmasına,
- çocuğun günlük hayatı ile de ilişkilendirebileceği tarzda olmasına,
- karakterlerin çocukların özdeşim kurabileceği şekilde oluşturulmuş olmasına dikkat edilmiştir.

Yukarıdaki özellikler ve uzman görüşleri doğrultusunda 12 hafta boyunca okunacak 24 resimli öykü kitabı belirlenmiştir. Belirlenen kitapların listesi Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Uygulamada okunan kitaplar

Kitabın Adı	Yazar ve Çizer (Varsa Çevirmen)	Yayınevi
Babaannem Kime Benziyor?	Feridun Oral	Yapı Kredi
Guguklu Saatin Küçük Kuşu	Feridun Oral	Yapı Kredi
Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Feridun Oral	Yapı Kredi
Kırmızı Kanatlı Baykuş	Feridun Oral	Yapı Kredi
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Sara Şahinkanat-Feridun Oral	Yapı Kredi
Ayça'nın Yeni Evi	Yin Chien Çevirmen: Çiğdem Kaplangı	Yapı Kredi
Dişi Düşen Ejderha	Sima Özkan Yıldırım-Emel Tüfekçioğlu Ata	Beta Kids
Köprüyü Geçerken Dev ile Ayının Öyküsü	Heinz Janisch- Helga Bansch Çeviren: Serhat Yalçın	Yapı Kredi
Hiç Hata Yapmayan Kız	Mark Pett ve Gary Rubinstein	1001 Çiçek
Kültürlü Kurt	Becky Bloom Çeviren: Hande Kaynak	Tübitak
Utku'nun Kalem	Filiz Özdem- Ayşın Delibaş Eroğlu	Yapı Kredi
Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	Philip C. Stead-Erin E. Stead Çeviren: Esin Uslu	Yapı Kredi
Koca Roni	Catherine Rayner Çeviren: Ali Berktaş	İş Bankası Kültür
Kafası Karışık Bukalemun	Eric Carle Çeviren: Nil Gün	Kuraldışı Çocuk
Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?	Anna Milbourne-Serena Riglietti Çeviren:Aslı Zülal	Tübitak
Bir Milyon Ne Kadar Büyük?	Anna Milbourne-Serena Riglietti Çeviren: Meltem Yenal Coşkun	Tübitak
Çiftlik Öyküleri: Kahraman İtfaiyeciler	Heather Amery ve Stephen Cartwright Çeviren: Sevgi Atlıhan	İş Bankası Kültür
Çiftlik Öyküleri: Traktör Macerası	Heather Amery ve Stephen Cartwright Çeviren: Sevgi Atlıhan	İş Bankası Kültür
Çiftlik Öyküleri: Huysuz Keçi	Heather Amery ve Stephen Cartwright Çeviren: Sevgi Atlıhan	İş Bankası Kültür
Rüzgârın Üzerindeki Şehir	Behiç Ak	Can Çocuk
Atık mı Hiç Dert Değil!	David Morichon Çeviren: Pınar Dündar	Tübitak
Köprü Olan Deniz	Lia Karavia-Serpil Ural	Kök
Küçük Hasır Şapka	Celine Lamour-Crochet Çeviren: Korkut Erdur	Yapı Kredi
Annemin Çantası	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi

Kitap listesi belirlendikten sonra, kitap listesi ile beraber Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli etik kurul izni alınmıştır. İlgili karar Ek 3'te gösterilmektedir. Uygulama Uşak ilinde yapılacağından Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından okunacak kitaplar incelenmiş ve kitaplar 'Uygundur' şeklinde mühürlenmiştir. İlgili izin Ek 4'te sunulmuştur.

3.3.2.2. Pilot Çalışma. Çalışmanın uygulama aşamasına geçmeden önce, farklı bir okulda pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma altı çocuk beş yaştan, altı çocuk altı yaştan olmak üzere 12 çocuk ile yürütülmüştür. Çocuklar, deney 1 grubunda da deney 2 grubunda da iki farklı yaş grubundan üçer çocuk olmak üzere altı-altı olarak gruplara ayrılmıştır. Bir aylık süre boyunca haftada 2 kitap olmak üzere 8 kitap okunmuştur. Kitaplar deney 1 grubuna etkileşimli kitap okuma yöntemi ile deney 2 grubuna ise geleneksel kitap okuma uygulaması ile okunmuştur. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında veri toplama aracı olarak oluşturulan rubrikler uygulanmıştır. Pilot çalışma sonucunda, beş yaş grubu çocukların altı yaş grubu çocuklara göre uyaransız öykü anlatmakta çok zorlandıkları göze çarpmıştır. Bununla birlikte, beş yaş çocuklarına göre altı yaşındaki çocukların öykülerinde, özellikle problem durumu oluşturma anlamında önemli değişimler gözlenmiştir. Resimleme becerilerinde ise anlamlı farklar elde edilememiştir. Araştırmanın çalışma grubunun yaşına, yapılan pilot uygulama sonunda karar verilmiş ve daha nitelikli veriler elde etmek adına altı yaş grubu çocuklar ile çalışılmıştır. Bununla birlikte, puanlamalardaki aksaklıklar tespit edilerek, rubriklerde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, etkileşimli kitap okuma yönteminin daha doğru yapılabilmesi adına, pilot uygulamada yapılan uygulamalar değerlendirilmiş ve eksikler giderilmeye çalışılmıştır. Örneğin, ses tonunun daha iyi ayarlanması ve okuma hızının düzenlenmesi konularında yapılan hatalar fark edilmiştir. Bununla birlikte, etkinlik sırasında çocukların su içme veya tuvalete gitme gibi isteklerinin olması ve etkinliğin bölünmesi nedeniyle, bu durumlar için etkinliğe başlamadan önce ihtiyaçların giderilmesi adına uyarı yapılması gerektiği fark edilmiştir.

3.3.2.3. Uygulama Süreci. Pilot uygulamaların devam ettiği sırada esas uygulamanın yapılacağı okul ile iletişime geçilmiş ve okul yönetiminden de gerekli izinler alınmıştır. Uygulamanın yapılacağı çocukların velilerine 'Veli Onay Formu' ve çocuklara ilişkin bilgiler edinilebilecek bir 'Kişisel Bilgi Formu' gönderilmiş ve her

çocuk için izin ve bilgi alınmıştır. Daha sonra uygulamanın yapılacağı sınıf ile tanışılmış ve 2 hafta boyunca haftada iki-üç gün olmak üzere uygulama sınıfında bulunmuş, özellikle serbest oyun zamanlarında çocuklar ile oyunlar oynanıp vakit geçirilmiştir. Bunun nedeni, çocukların araştırmacıya alışması ve özellikle ön testlerin alımı sırasında çocukların araştırmacının yanında kendilerini rahat hissedebilmesidir. Uyum ve alışma sürecinden sonra ön testler alınmaya başlanmıştır. Çocuklar ayrı bir odaya alınmış ve çocuklar ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Odada çocukların dikkatini dağıtacak materyaller bulunmamasına özen gösterilmiştir. Masaya çocukla karşılıklı olacak şekilde oturulmuştur. Masanın üzerinde sadece boş A4 kâğıtları ve içerisinde her rengi barındıran pastel boya kutusu bulundurulmuştur. Öncelikle çocuk ile *'Bugün nasılsın?, Neler yaptın?'* gibi gündelik sorular kullanılarak sohbet edilmiştir. Öykü oluşturmasını isteme aşamasında *'Şimdi senden bir öykü oluşturmanı istiyorum. Çok merak ediyorum Ahmet bir öykü anlatsa bu nasıl bir öykü olurdu acaba? Öykün sen nasıl istersen öyle olabilir. Ama öncelikle öykünü biraz düşünmeni ve aklına geldikten sonra öykünün resmini çizmeni istiyorum. Resim çizmek ya da öykünü düşünmek için istediğin kadar süren var. Buradaki kâğıdı ve bu boyaların hepsini kullanabilirsin. Resmin bittikten sonra da bana öykünü anlatmanı isteyeceğim.'* şeklinde bir açıklama yapılarak öykü oluşturması ve onu resmetmesi istenmiştir. Sürecin tamamında çocuğu yönlendirecek herhangi bir ifade bulunmaktan kaçınılmıştır. Çocuğun sorduğu sorulara ise *'Sen bilirsin, nasıl istersen'* şeklinde cevaplar verilmiştir. Resim çizme aşamasında birden fazla kâğıt kullanmak isteyen çocuklara bu özgürlük tanınmıştır. Anlatılan öyküler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Çocukların öyküyü oluşturma, çizme ve anlatma süreleri 10 dakika ile 50 dakika arasında farklılık göstermiştir.

Ön testlerin toplanmasının ardından etkileşimli ve geleneksel kitap okuma uygulamalarına başlanmıştır. 24 kitap, deney 1 grubuna etkileşimli kitap okuma yöntemi ile deney 2 grubuna ise geleneksel kitap okuma yöntemi ile okunmuştur. Uygulama süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi ilgili başlık altında verilmiştir. 12 haftalık uygulamanın ardından ön testlerin alındığı şekilde son testler de alınmıştır. Çocuklardan yine ayrı bir odada birebir olarak öykü oluşturmaları ve oluşturdukları öykünün resmini çizmeleri istenmiştir. Öyküler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Son testlerin toplanma süresi 10 dakika ile 60 dakika arasında farklılık göstermiştir. Verilerin toplanması ile ilgili fotoğraflar Ek 5'te sunulmuştur.

3.3.3. Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi ile Yapılan Uygulama

Araştırmanın deney 1 grubunu oluşturan 11 çocuğa, etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak 12 hafta boyunca 24 kitap okunmuştur. Uygulamalar 5 Mart-25 Mayıs tarihleri arasında yürütülmüştür. Uygulamalara başlamadan önce etkileşimli kitap okuma yöntemi ile ilgili video örnekleri izlenmiş ve uygulama hakkında gerekli uygulamaya dönük bilgiler edinilmiştir. Ayrıca, pilot uygulama sırasında uygulamaya yönelik tecrübe kazanılmış, eksiklikler tespit edilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulamada kullanılan her kitap, uygulama öncesinde araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuş ve kitap ile ilgili ön hazırlık yapılmıştır. Hedef sözcükler ve sesbirimler ile çocuklara sorulacak sorular, örnekler ve açıklamalar belirlenmiştir.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak yapılan uygulamada çocukların sürece aktif katılım sağlayabilmesi, yetişkinin yeteri kadar soru sorabilmesi, çocukların cevapların değerlendirebilmesi ve genişletebilmesi için küçük gruplarla yürütülmesi daha uygun olduğundan 11 çocuk 5 ve 6 kişiden oluşan iki gruba ayrılmıştır. Gruplar uygulama boyunca genellikle aynı çocuklardan oluşmuştur. Ancak, o gün okulda olmayan çocuklar olduğunda ya da daha önce veya sonra uygulamaya katılmak isteyen çocuklar olduğunda değişiklikler yapılmıştır. Okula gelmeyen çocuklar tek tek not edilmiş ve diğer günlerde, o gün gelmeyen çocuğun hangi kitabı eksik kalmışsa o kitap okunmuştur. Böylelikle, 11 çocuğun da 24 kitabın uygulamasına katılması sağlanmıştır. Uygulama yapılan grup öğlen okula gelen bir gruptur. Bu nedenle uygulamalar genellikle akşamüzeri saatleri olmadan ve çocuklar yorulmadan, okula geldikleri ilk zaman dilimi içerisinde yapılmıştır.

Uygulama, anaokulu binası içerisinde ‘drama odası’ olarak adlandırılan ayrı bir odada yapılmıştır. Bu oda, sınıflardan biraz uzak, sessiz aynı zamanda da çocukların aşına oldukları bir odadır. Odanın içerisinde masalar, sandalyeler ve bir sahne bulunmaktadır. Bunların dışında çocukların dikkatini dağıtabilecek sabitlenmiş bir eşya yoktur. Uygulama yapıldığı sırada, odanın kapısına ‘Uygulama yapılmaktadır’ şeklinde bir yazı asılarak okuldaki diğer personellerin odaya girmesi ve etkinliği bölmesi engellenmeye çalışılmıştır. Etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak yapılan örnek bir uygulama, okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında olarak 3 bölüme ayrılmış bir şekilde aşağıda verilmiştir. Uygulama ile ilgili fotoğraflar Ek 6’da sunulmuştur.

Kitabın Adı: Çiftlik Öyküleri: Traktör Macerası

Süre: 40 dakika

Uygulamadaki çocuk sayısı: 6

Uygulama ortamı: Uşak'ta bağımsız bir anaokulunun drama salonu

Okuma Öncesinde

1. Kitap okuma öncesinde ilk olarak kitap birkaç kez okunarak hedef sözcükler belirlenmiştir. Bu kitap için belirlenen hedef sözcükler şunlardır:

Otlak: Otlak hayvanların ot yediği yer. Kulübe gibi bir yer, içeride bir sürü ot ve saman var. Hayvanlar acıktıklarında orada karınlarını doyurabiliyorlar.

Ağıl: Keçi, kuzu, koyun gibi küçük hayvanların uyuduğu yer.

Sürücü kabini: Sürücü kabini sürücünün traktörü kullanmak için oturduğu, direksiyonun olduğu bu kısım.

Ahur: İnek, dana, boğa gibi büyük hayvanların uyuduğu yer.

2. Hedef ses birim de uygulama öncesinde belirlenmiştir. Bu kitap için belirlenen hedef ses birim ise /t/ sesidir. Traktör kelimesinden yola çıkılarak /t/ sesi belirlenmiştir.

3. Çocuklar uygulama için odaya getirilmeden önce, odaya gidilerek dikkat dağıtıcı herhangi bir eşya ya da materyal olup olmadığı kontrol edilmiş, ortadaki masalar kenara çekilerek sandalyeler U şeklinde düzenlenmiştir.

4. Çocuklar uygulama yapılacak odaya alınmadan önce, su veya tuvalet gereksinimleri olup olmadığı sorulmuş ve her çocuk hazır olduktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

5. Araştırmacı, her çocuğun kitabı görebileceği şekilde oturmuş ve her çocuğun kitabı görebildiğine emin olduktan sonra uygulamaya başlamıştır.

6. Öncelikle kitap kapağı hakkında konuşulmuştur. Kapaktaki görseller ve kitabın ismi ile ilgili sorular sorulmuş ve cevaplar genişletilmiştir. Sonrasında kitabın adı, yazarı, yayınevi gibi bilgiler verilmiştir. Yapılan konuşma şu şekildedir:

Araştırmacı: Kitabın kapağına bakmanızı istiyorum. Neler görüyorsunuz? (5N1K Sorusu-Teşvik Etme)

Çocuk1: Traktör var.

Araştırmacı: Evet haklısın (Değerlendirme). Bu bir mavi traktör (Genişletme). Neymiş söyler misin? (Tekrarlama).

Çocuk1: Mavi traktör. Ama üzerinde ağaç var.

Araştırmacı: Ne olmuş olabilir sizce? (Açık uçlu soru)

Çocuk3: Ağaç devrilmiş öğretmenim. Diğerleri de ağaca bakıyor.

Araştırmacı: Peki, adamın yüzü nasıl? Sizce ne hissediyor? (5N1K sorusu)

Çocuk6: Bence çok şaşırılmış. Elini ağzına götürmüştü.

Çocuk4: Bence korkmuş. Üzerine düşecek zannetmiş olabilir.

Araştırmacı: Evet çocuklar buradaki adam korkmuş, şaşırmış veya üzülmüş olabilir. Peki, sizce bu kitabın adı ne olabilir?

Çocuk4: Kış Mevsimi

Çocuk2: Kırılan Ağaç

Çocuk3: Mavi Traktör

Çocuk6: 2 kelimedden oluşuyor öğretmenim.

Araştırmacı: Evet iki kelimedden oluşuyor, aferin sana. Sizin cevaplarınız da çok güzeldi çocuklar ama kitabımızın ismi Traktör Macerası. (Eli okuma yönünde yazıyı göstererek) Bakın, iki kelimden oluştuğunu söylemiştik. Traktör macerası. Bu kitabı iki tane yabancı yazar yazmış çocuklar. İsimleri burada kırmızı renk ile yazıyor. Aslında bu kitap İngilizceymiş. Ama Sevgi Atlıhan diye biri biz okuyalım diye Türkçeye çevirmiş. Kitabımız da Kültür isimli bir yayınevinde basılmış ve bizlere kadar ulaşmış. Hadi şimdi kitabımızı okuyalım.

Okuma Sırasında

7. Okuma sırasında etkileşimli kitap okuma yönteminin soru çeşitleri ve değerlendirme süreçleri dikkate alınarak sorular sorulmuş, hedeflenen sözcükler ve ses birimler ile ilgili konuşulmuştur. Sürece ilişkin örnek diyaloglar aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: *'Burası Elma Ağacı Çiftliği. Çiftliğin sahibi Hakan ve İpek Karatağ'ın İnci ile Ege adında iki çocuğu var. Cesur köpek Tarçın da onlarla yaşıyor.'* Çocuklar aranızda daha önce çiftliğe giden var mı? (Yaşama ilişkilendirme sorusu).

Çocuk1: Ben gitmedim.

Çocuk3: Ben de gitmedim.

Araştırmacı: Peki çiftliğe gitmeseniz bile bir çiftlikte neler olur biliyor musunuz?

Çocuk6: İnekler, tavuklar, köpekler olur.

Çocuk4: Bir sürü hayvan olabilir çiftlikte.

Araştırmacı: Haklısınız çocuklar, birçok hayvan olabilir (Değerlendirme). Ama orada meyve-sebzeler de olur ve insanlar da yaşar. İnsanlar meyve sebze yetiştirebilir.(Genişletme). Neler olabilirmiş başka, tekrar edelim mi? (Tekrarlama)

Çocuklar: Meyve, sebze ve insanlar.

Çocuk2: İnsanlar meyve, sebze de yetiştirebilirmiş. Ama hayvanlar da olabilir.

Araştırmacı: Evet çocuklar, peki az önce resimdeki köpeğin ismini söyledim, hatırlıyor musunuz? İsmi neydi? (Hatırlatma sorusu)

Çocuk5: Tarçının

Araştırmacı: Evet Tarçın. Peki Tarçın ismi hangi ses ile başlıyor çocuklar?

Çocuk4: /t/ ile başlıyor

Araştırmacı: Evet /t/ sesi ile başlıyor. Peki Tarçın sizin köpeğiniz olsa /t/ sesi ile başlayan başka hangi isim koyardınız ona? (Hedef sesbirim)

Çocuk4: Tatlım koyardım

Çocuk6: Tarık koyardım.

Araştırmacı: Peki çocuklar sonra yine t sesi ile ilgili konuşuruz. Şimdi kitabımıza dönelim. ‘Sezgin, nereye gidiyorsun? Sezgin traktörle otlığa doğru gidiyordu. Koyunların iyi olup olmadığına bakacağım, diye yanıt verdi.’ Çocuklar Sezgin otlığa gidiyor. Otlak ne demek bilen var mı? (Hedef sözcük)

Çocuk4: Ben biliyorum. Dedemin köyde var. Hayvanlar ot yiyor içinde.

Araştırmacı: Aferin Utku. Çocuklar, otlak hayvanların ot yediğı yer. Kulübe gibi bir yer düşünebilirsiniz. İçeride bir sürü otlar, samanlar var. Hayvanlar acıktıklarında orada karınlarını doyurabiliyorlar. Bakın burada da resmi var. (Önceden hazırlanmış otlak görseli çıkartılır ve çocuklara otlığın resmi gösterilir.) İşte bu otlak çocuklar. İçinde otlar var. Peki, kitabımıza dönelim. Resimde başka neler görüyorsunuz? (Açık uçlu soru-Teşvik etme)

Çocuk3: Ağaç var, mavi traktör de var.

Çocuk4: Teller de var.

Araştırmacı: Evet hepsi var. Teller de var (Değerlendirme). Ama bunlar tel çit. (Genişletme) Çit bahçelerin, evlerin, tarlaların etrafına koyulur. Bakın bu resimdeki gibi. Neymiş bunun adı? (Tekrarlama)

Çocuk 4: Tel çit.

Araştırmacı: Evet devam edelim bakalım. ‘Sezgin traktörü tel çitin kapısının önüne park etti. Ağılın çatısındaki oluklu levhalardan birinin ucu (Tamamlama sorusu).

Çocuk2: Çıkmıştı.

Çocuk1: Kopmuştu.

Çocuk4:Kalkmıştı.

Araştırmacı: Evet ucu kalkmıştı. Sezgin çatıya tırmanıp kalkın levhayı yerine çaktı.’ Çocuklar ağıl ne demek? (Hedef sözcük)

Çocuk6: Resimde içinde otlar var. Otlak gibi.

Araştırmacı: Evet otlak gibi. İçinde otlar var. Ama burası hayvanların uyduğu yer. Ama sadece küçük hayvanların uyduğu yer. Yani keçi, kuzu, koyun gibi hayvanların.

Yani küçük hayvanların evi gibi düşünebilirsiniz. Etrafı da böyle tel çitler ile kaplı. Peki, Sezgin neyi tamir ediyordu? (Hatırlama sorusu- Teşvik etme)

Çocuk3: Çatıyı

Çocuk5: Levhayı

Araştırmacı: Evet levhayı (Değerlendirme). Oluklu levhayı tamir ediyordu.(Genişletme) Oluklu levha resimde gördüğünüz gibi içi biraz çukur olan levha. Düz değil de böyle içi çukur. (Hedef sözcük) Nasıl levha deniyormuş buna? (Tekrarlama)

Çocuk5: Oluklu levha.

Araştırmacı: Evet devam edelim. *'Tam bu sırada İnci ile Ege bir ses duydular. Ege: Bu da neydi?' diye sordu. İnci: 'Bilmiyorum, hadi gidip bakalım' diye yanıt verdi. Heyecanla otlığa doğru koştular.'* Çocuklar sizce bu neyin sesiydi? Ne olmuş olabilir? (Açık uçlu soru)

Çocuk3: Sezgin düşmüş olabilir.

Çocuk2: Ağaç traktörün üzerine düşmüş olabilir.

Çocuk4: Koyunlar çitleri yıkmış olabilir.

Araştırmacı: Bakalım ne olmuş.(Sayfa çevrilir.) Ne olmuş çocuklar bakın bakalım resme.(5N1K sorusu)

Çocuk2: Ağaç traktörün üzerine düşmüş. Ben bildim.

Çocuk6: Ağaç devrilmiş.

Çocuk4: Ağaç kökünden kopmuş öğretmenim. Bakın köküne.

Araştırmacı: Evet çocuklar ağaç kökünden kopmuş ve devrilmiş gibi görünüyor. Okuyalım bakalım şimdi ne olacak? *'Ağaç devrildi, dedi Sezgin. İnci şaşkınlıkla: Ağaç traktörün üzerinde devrilmiş, diye bağırdı. Ege: Hadi Sezgin'e* (Tamamlama sorusu).

Çocuklar: Yardım edelim

Araştırmacı: Evet, hadi Sezgin'e yardım edelim dedi. *'Şimdi ne yapacaksın Sezgin? Zavallı Sezgin çok üzülmüştü. Ağaç traktörün üzerini kaplamıştı. Sürücü kabinine ulaşmak bile mümkün görünmüyordu. Çocuklar sürücü kabini ne demek?'* (Hedef sözcük)

Çocuk4: Sürücünün oturduğu yer. Direksiyonun olduğu yer.

Araştırmacı: Evet sürücü kabini işte burası (Fotoğraf gösterilir). Sürücü kabin sürücünün traktörü kullanmak için oturduğu, direksiyonun olduğu bu kısım. Peki, sizce neden sürüce kabinine ulaşmak önemli? (5N1K sorusu)

Çocuk6: Eğer ulaşırsanız traktörü çalıştırıp kurtarırlardı.

Araştırmacı: Evet öyle. Ama ulaşamıyorlarmış. Sizce ne yapacaklar çocuklar? Ne yapabilirler traktörü kurtarmak için? (Açık uçlu soru)

Çocuk1: Traktörü itsin.

Çocuk4: Nasıl itsin? Gücü yetmez ki.

Çocuk1: Çocuklar da yardım etsin ona.

Çocuk4: Yine de güçleri yetmez. Traktör ne kadar ağır.

Çocuk5: O zaman traktörün üzerine çıkıp ağacı kaldırsın.

Çocuk3: İple çeksinler. Ama ip kopar mı?

Çocuk4: İple çekmeye de güçleri yetmez. Bence çekici çağırınsınlar. Onlar gelip arabaları kaldırabiliyorlar. Bunu da kaldırdılar.

Araştırmacı: Çocuklar güzel fikirleriniz var. Ama bence de traktörü çekmeye güçleri yetmeyebilir. Bakalım ne yapacaklar. Okumaya devam edelim.

.....

Araştırmacı: Peki çocuklar testere hangi ses ile başlıyor? (Hedef sesbirim)

Çocuk6: /t/ ile. Tarçın gibi.

Araştırmacı: Evet başka /t/ ile başlayan eşya biliyor musunuz?

Çocuk1: Tabak

Çocuk6: Tarak

Çocuk2: Taş

Araştırmacı: Bir de hikâyemizde geçen bir araç var. O da t ile başlıyor. Ne o?

Çocuklar: Traktör

Araştırmacı: Evet traktör. Okumaya devam edelim bakalım.

.....

Araştırmacı: *'Traktörün ve diğer çiftlik araçlarının bakımını yapmak ve onları kullanmak Sezgin'in işi. Soğuk bir kış günüydü. Dışarı çok soğuktu ve rüzgâr çok sert esiyordu. İnci ile Ege dışarıda üşüyünce, ahırda oynamaya başladılar.'* Çocuklar ahır ne demek? (Hedef sözcük) (Teşvik etme)

Çocuk4: Orada da hayvanlar kalır.

Araştırmacı: Evet doğru (Değerlendirme). Hayvanların kaldığı bir yer daha vardı. Neresiydi orası?

Çocuk4: Ağıl.

Araştırmacı: Peki ikisinin farkı ne sizce? Çocuklar ağılda küçük hayvanlar kalır. Keçi, kuzu, koyun gibi. Ama ahırda büyük hayvanlar kalır. İnek, dana, boğa gibi

(Genişletme) (Büyükbaş hayvanların ve ahırın resmi gösterilir). Neymiş ahır siz söyleyin (Tekrarlama).

Çocuklar: Büyük hayvanların kaldığı yer.

Araştırmacı: Aferin size. Çocuklar hikâyemiz bitti. Şimdi size bazı sorular soracağım.

Okuma Sonrasında

8: Kitap okuma süreci bittikten sonra kitaba ilişkin sorular sorulur.

Araştırmacı: Çocuklar söyleyin bakalım, hikâyemizin adı neydi? (Bitiş soruları)

Çocuk4: Maceralı traktör.

Araştırmacı: Yaklaştın ama o değil. Traktör Macerası kitabımız adı. Peki, hikâyemiz nerede geçiyordu? (Bitiş soruları)

Çocuk1: Çiftlikte.

Araştırmacı: Peki siz bir çiftlikte yaşamak ister miydiniz? (Bitiş soruları)

Çocuk6: Ben isterdim. Hayvanları çok seviyorum.

Çocuk4: Orada doğal yiyecekler bulabiliriz. Ben de isterim.

Araştırmacı: Peki hikâyemizde yaşanan sorun neydi? (Bitiş soruları)

Çocuk5: Traktörün üzerine ağaç devrilmişti.

Araştırmacı: Peki nasıl kurtarmışlardı? (Bitiş soruları)

Çocuk1: Bir tane at ile bir tane adam gelmişti. Testere ile ağacın dallarını kesmişlerdi.

Araştırmacı: Peki sizce başka bir şey yapabilirler miydi kurtarmak için? (Bitiş soruları)

Çocuk4: Bence çekici çağırabilirlerdi. Söylemiştim. Çekici traktörü kaldırabilir.

Çocuk6: Öğretmenim çocukların anne babası da gelebilirdi. Hiç gelmediler.

Araştırmacı: Peki öykünün böyle bitmesini sevdiniz mi? (Bitiş soruları)

Çocuk1: Ben sevdim, traktör kurtuldu.

Araştırmacı: Başka nasıl bitebilirdi? Bir fikriniz var mı? (Bitiş soruları)

Çocuk4: Öğretmenim ağaçları kontrol etmeye karar verebilirlerdi. Başka ağaçlar da devrilebilir.

Araştırmacı: Haklısın evet, kontrol edebilirlerdi. Evet, çocuklar var mı başka fikri olan? Hmm yok sanırım. Peki sizin başka söylemek istediğiniz bir şey var mı?

Çocuklar: Hayır

Uygulama burada bitirilir.

2.3.4. Geleneksel Kitap Okuma Yöntemi ile Yapılan Uygulama

Araştırmanın deney 2 grubunu oluşturan 11 çocuğa, geleneksel kitap okuma yöntemi kullanılarak 12 hafta boyunca 24 kitap okunmuştur. Uygulamalar 5 Mart-25 Mayıs tarihleri arasında yürütülmüştür. Uygulamalara başlamadan önce geleneksel kitap okuma uygulaması ile ilgili gerekli ön bilgi edinilmiştir. Uygulamada kullanılan her kitap, uygulama öncesinde araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuş ve kitap ile ilgili kelimelerin doğru telaffuzu konusunda öz hazırlık yapılmıştır.

Uygulama 11 çocuğa aynı anda yapılmıştır. Okula gelmeyen çocuklar tek tek not edilmiş ve diğer günlerde, o gün gelmeyen çocuğun hangi kitabı eksik kalmışsa o kitap okunmuştur. Böylelikle, 11 çocuğun da 24 kitabın uygulamasına katılımı sağlanmıştır. Uygulama yapılan grup öğlen okula gelen bir gruptur. Bu nedenle uygulamalar genellikle akşamüzeri saatleri olmadan ve çocuklar yorulmadan, okula geldikleri ilk zaman dilimi içerisinde yapılmıştır.

Uygulama, anaokulu binası içerisinde ‘drama odası’ olarak adlandırılan, etkileşimli kitap okuma uygulamasının yürütüldüğü odada yapılmıştır. Uygulama yapıldığı sırada, odanın kapısına ‘Uygulama yapılmaktadır’ şeklinde bir yazı asılarak okuldaki diğer personellerin odaya girmesi ve etkinliği bölmesi engellenmeye çalışılmıştır. Geleneksel kitap okuma yöntemi kullanılarak yapılan örnek bir uygulama, okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında olarak 3 bölüme ayrılmış bir şekilde aşağıda verilmiştir. Uygulama ile ilgili fotoğraflar Ek 7’de sunulmuştur.

Kitabın Adı: Çiftlik Öyküleri: Traktör Macerası

Süre: 10 dakika

Uygulamadaki çocuk sayısı: 11

Uygulama ortamı: Uşak’ta bağımsız bir anaokulunun drama salonu

Okuma Öncesinde

1. Kitap okuma öncesinde ilk olarak kitap birkaç kez okunmuştur.
3. Çocuklar uygulama için odaya getirilmeden önce, odaya gidilerek dikkat dağıtıcı herhangi bir eşya ya da materyal olup olmadığı kontrol edilmiş, ortadaki masalar kenara çekilerek sandalyeler U şeklinde düzenlenmiştir.
4. Çocuklar uygulama yapılacak odaya alınmadan önce, su veya tuvalet gereksinimleri olup olmadığı sorulmuş ve her çocuk hazır olduktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

5. Araştırmacı, her çocuğun kitabı görebileceği şekilde oturmuş ve her çocuğun kitabı görebildiğine emin olduktan sonra uygulamaya başlamıştır.

6. Öncelikle kitap kapağı hakkında konuşulmuştur. Kapaktaki görseller ve kitabın ismi ile ilgili sorular sorulmuştur. Sonrasında kitabın adı, yazarı, yayınevi gibi bilgiler verilmiştir. Yapılan konuşma şu şekildedir:

Araştırmacı: Çocuklar kitabımıza bakalım. Neler görüyorsunuz kapağında?

Çocuk3: Ağaç.

Çocuk4: Traktör.

Çocuk6: Kar var.

Çocuk7: Ağaç traktörün üzerine devrilmiş.

Çocuk1: Bir tane köpek var. İki tane çocuk. Bir tane de adam var. Başak bir şey yok.

Araştırmacı: Peki kitabımızın ismi ne olabilir?

Çocuk7: Devrilen ağaç.

Çocuk3: Çocuklar ve traktör.

Çocuk1: Üzgün Adam

Çocuk10: Traktör.

Çocuk9: Devrilen ağacı izleyen kişiler

Çocuk4: Traktör ve ağaç

Araştırmacı: Çocuklar, kitabımızın ismi Traktör Macerası. Kitabımızı iki farklı kişi yazmış. Ama onlar İngilizce dilinde yazmışlar. Sevgi Atlıhan diye biri de bizim için çevirmiş. şimdi size kitabı okuyacağım. Sessiz bir şekilde dinleyin.

Okuma Sırasında

7. Kitap olduğu gibi okunur. Aralarda herhangi bir soru sorulmaz. Çocuk soru sormak isterse kısa cevaplar verilir ve kitaptan sonra konuşabileceğimiz söylenir.

Okuma Sonrasında

8. Kitabın sonunda, kitabı özetleyen birkaç soru sorulur.

Araştırmacı: Kitabımızdaki çocukların adı neydi?

Çocuk6: Ege'ydi biri.

Çocuk8: Biri de İnci.

Araştırmacı: Kitabımızdaki hikâye nerede geçiyordu?

Çocuk4: Çiftlikte

Araştırmacı: Peki hikâyede nasıl bir sorun yaşıyorlardı?

Çocuk2: Ağaç devriliyordu traktörün üstüne.

Araştırmacı: Nasıl kurtardılar?

Çocuk4: Bir at ve bir adam geldi. Sonra adam ağacın dallarını kesti. Sonra at da dalları çekti.

Araştırmacı: Atın adı neydi?

Çocuk2: Tarçın.

Çocuk6: O değil.

Çocuk7: Ceviz. Atın adı Ceviz.

Araştırmacı: Evet atın adı Ceviz. Peki çocuklar, kitap okuma etkinliğimiz bitti.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Rubriklerin güvenilirliği için öykülerin ve resimlerin tamamı araştırmacı dışında okul öncesi eğitimi alanında çalışan bir öğretim üyesi tarafından da puanlanmış ve puanlayıcılar arası uyuma Pearson Korelasyon Analizi yapılarak bakılmıştır. Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği'ne ait analiz sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4

Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği'ne İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Deney 1 Grubu	Ön Test	Tutarlılık (Farklı ölçümler arası Pearson Korelasyon Analizi)	1
	Son Test	Tutarlılık(Farklı ölçümler arası Pearson Korelasyon Analizi)	.99
Deney 2 Grubu	Ön Test	Tutarlılık(Farklı ölçümler arası Pearson Korelasyon Analizi)	1
	Son Test	Tutarlılık(Farklı ölçümler arası Pearson Korelasyon Analizi)	1

Tablo 4'te görüldüğü üzere, Pearson Korelasyon Analiz sonuçlarına göre, korelasyon katsayıları 1 ve .99 olarak bulunmuştur. Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği'ne ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği'ne İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Deney 1 Grubu	Ön Test	Tutarlılık (Farklı ölçümler arası Pearson Korelasyon Analizi)	.98
	Son Test	Tutarlılık(Farklı ölçümler arası Pearson Korelasyon Analizi)	.98
Deney 2 Grubu	Ön Test	Tutarlılık(Farklı ölçümler arası Pearson Korelasyon Analizi)	.99
	Son Test	Tutarlılık(Farklı ölçümler arası Pearson Korelasyon Analizi)	.98

Analiz sonuçlarına göre resimleme becerileri değerlendirme rubriğine ait korelasyon katsayıları .99 ve .98 olarak bulunmuştur.

Değerler incelendiğinde öyküleme becerileri rubriği için korelasyon katsayılarının 1 veya .99 olduğu, resimleme becerileri rubriği için .99 veya .98 olduğu görülmektedir. Büyüköztürk'e göre (2015), korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişki olduğu, mutlak değer olarak .70 ile 1 .00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olduğu anlamına gelmektedir. Bu durumda her iki rubrik için puanlayıcı ölçümleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir diğer deyişle farklı ölçümlerin birbirleriyle yüksek düzeyde tutarlı olduğu görülmüştür.

Verilerin analizinde parametrik ya da non-parametrik testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. İlgili değerler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Verilerin Basıklık-Çarpıklık Katsayıları

	Basıklık katsayısı (Kurtosis)	Çarpıklık katsayısı (Skewness)
Öyküleme Ön Test	-,458	1,253
Öyküleme Son Test	-,985	-,597
Resimleme Ön Test	,191	-1,227
Resimleme Son Test	,568	-1,302

Tablo 6’da basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 2 aralığında toplandığı görülmektedir. Pallant’a göre (2001) basıklık ve çarpıklık katsayılarının +2 ile -2 arasında olması değerlerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın verileri normal dağılım göstermektedir. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılarak analizler yapılmıştır.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile öykü kitapları okunan grubun ön test ve son test puanları arasında öyküleme ve resimleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Bağımlı Örneklem t Test kullanılmıştır. Veri grubu normal dağılım gösterdiği ve aynı bireylerin değişik iki zaman ya da durumdaki ölçümlerinin farklı olup olmadığı ölçüldüğü için de Bağımlı Örneklem t Test tercih edilmiştir. Geleneksel kitap okuma yöntemi ile öykü kitapları okunan grubun da öyküleme becerilerinin ve resimleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için aynı parametrik test kullanılmıştır. Deney 1 ve deney 2 grupları karşılaştırıldığında ön test ve son test puanları arasında öyküleme ve resimleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için ise Bağımsız Örneklem t Test yapılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular ve yorumlar kısmında araştırmanın alt amaç soruları takip edilerek bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt sorusu olan ‘Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile öykü kitapları okunan grubun (Deney 1 Grubu) ön test ve son test puanları arasında öyküleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna cevap bulmak amacıyla Bağımlı Örneklem t Test analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Deney 1 Grubunun Öyküleme Becerilerine İlişkin Bağımlı Örneklem t Test Analiz Sonuçları

Öyküleme Becerileri	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	11	2.27	3.92	10	-9.06	.000
Son Test	11	12.27	2.10			

Tablo 7’de görüldüğü üzere deney 1 grubundaki çocukların öyküleme becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(10)=-9.06, p<.05$). Başka bir ifadeyle, etkileşimli kitap okuma yöntemiyle yapılan uygulama sonrasında çocukların öyküleme becerilerinde bir artış gözlenmiştir. Ortalamalarına bakıldığında uygulama öncesinde $\bar{X}=2.27$ olan ortalama puanının uygulama sonrasında $\bar{X}=12.27$ olduğu görülmüştür. Bu bulgu etkileşimli kitap okuma yönteminin öğrencilerin öyküleme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ölçme aracından alınabilecek en fazla puanın 15 olduğu da düşünülecek olursa çocukların öyküleme becerileri anlamında ne kadar büyük bir gelişim gösterdiği görülebilir.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi sırasında çocuklar aktif olarak öykü okuma sürecine dâhil olmaktadır ve öyküyü okuyan kişi ile rolleri değişmektedir. Bu nedenle öykü yapısına karşı aşinalık kazanabilmektedir. Öyküdeki problem durumunu net bir şekilde fark edebilmekte, problem durumunu çözmeye yönelik öneriler geliştirebilmekte, karakterleri betimleyip, onların içsel tepkileri hakkında konuşabilmekte ve olaylar arasındaki mantıksal bağlantıları fark edebilmektedir. Tüm bu süreçler öyküleme becerilerinin gelişimi için kritiktir. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulaması çocukların ifade edici dil becerilerini (Işıkoğlu Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek, 2017; Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan, 2017; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988), sözcük dağarcığını (Opel, Ameer ve Aboud, 2009), zihinsel becerilerini (Er, 2016) ve sosyal-duygusal becerilerini (Halat, 2017) desteklemektedir. Öyküleme becerileri de çocukların sahip olduğu ifade edici dil becerileri (Riley ve Burrell, 2007), sözcük dağarcığı (Akdağ ve Erdiller, 2013), zihinsel becerileri (Kemper, 1984) ve sosyal ve duygusal becerileri (Bamberg, 1991), ile ilişkili olduğundan, bu alanlardaki tahmin edilebilir gelişim öyküleme becerilerinin de gelişmesini sağlamış olabilir.

Bu bulgular Lever ve Sénéchal'in (2011) 5-6 yaş grubundan 40 çocukla yürüttükleri çalışmanın bulguları ile de benzerlik göstermektedir. O çalışmada da deney grubuna 8 hafta boyunca etkileşimli kitap okuma yöntemiyle kitaplar okunmuş ve uygulama sonucunda çocukların öyküleme becerilerinde gelişmeler gözlenmiştir. Bu açıdan iki çalışmanın bulguları birbirini desteklemektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt sorusu olan 'Etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak öykü kitapları okunan grubun (Deney 1 Grubu) ön test ve son test puanları arasında resimleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?' sorusuna cevap bulmak amacıyla de Bağımlı Örneklem t Test analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Deney 1 Grubunun Resimleme Becerilerine İlişkin Bağımlı Örneklemeler t Test Analiz Sonuçları

Resimleme Becerileri	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	11	21.27	4.54	10	-2.75	.020
Son Test	11	24.81	3.42			

Tablo 8’ de görüldüğü üzere deney 1 grubundaki çocukların resimleme becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(10)=-2.75, p<.05$). Başka bir ifadeyle, etkileşimli kitap okuma yöntemi ile yapılan uygulama sonrasında çocukların resimleme becerilerinde bir artış gözlenmiştir. Ortalamalarına bakıldığında uygulama öncesinde $\bar{X}=21.27$ olan ortalama puanının uygulama sonrasında $\bar{X}=24.81$ olduğu görülmüştür. Bu bulgu etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların resimleme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Resimli öykü kitapları sanat formu olan estetik nesnelere (Pantaleo, 2014). Etkileşimli kitap okuma yöntemi sırasında da çocuklar kitaplardaki resimleri görmekte ve o resimler hakkında konuşmaktadır. Resimlerde neler olduğu tartışılmakta ve resimlerden yola çıkarak olay örgüsü tahmin edilmektedir. Bütün bunların çocukların görsel algısının geliştirilmesi ve resimlemeye yönelik aşinalık kazanmalarını desteklemesi olağan bir durumdur. Resimli öykü kitapları ile farklı sanatçıların tekniklerini inceleyen, bir nesnenin veya durumun resmedilmesi için alternatif yollar keşfeden çocuklar (Gainer, 1982), bunları kendi resimlerinde deneyimleyerek resimleme becerilerinde gelişme göstermiş olabilirler.

4.3. Araştırmanın Birinci ve İkinci Bulgusuna Yönelik Deney 1 Grubuna Ait Öykü ve Resim Örnekleri

Deney 1 grubundaki çocukların öyküleme ve resimleme becerilerindeki değişimi gösteren örnekler aynı çocukların ön test ve son testleri karşılaştırılarak aşağıda verilmiştir. Oluşturulan öyküler ortaya çıkan belirgin değişimler dikkate alınarak, resimler ise ortaya çıkan belirgin değişimler ile Lowenfeld’in çizgisel gelişim basamaklarındaki şema, renk ve uzam başlıkları (Akt S. Buyurgan ve U. Buyurgan, 2018) dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

4.3.1. Deney 1 Grubu Çocuk 1 Ön Test



Resim 1: Deney 1 Grubu Çocuk 1 Ön Test Resim

Ön Test Öykü: 'İlk önce yatağımdan kalkıyorum. Sonra hazırlanıyorum. Babamla biraz konuşuyoruz. 'Acele et' diyor. Annem de öyle diyor. Hazırlanınca okul çantamı alıp asansöre biniyorum. Aşağı iniyorum. Sonra da servisim beni almaya geliyor. Sonra da okula getiriyor. Öğretmenimi selamlıyorum. Günaydın diyorum. Sonra hepimiz birlikte buraya gidiyoruz. Sonra yemekhaneye gidiyoruz. Yemek yiyoruz. Sonra bahçeye çıkıyoruz. Burada oyunlar oynuyoruz. Gidiyormuşuz böyle giderken biri kalmış. Saçı da sarı. O da öğretmenimizmiş. Sonra servis geliyor. Sonra bitiyor.

4.3.2. Deney 1 Grubu Çocuk 1 Son Test



Resim 2: Deney 1 Grubu Çocuk 1 Son Test Resim

‘Önce baykuşla fare lunaparka geliyorlar. Fare dönme dolaba binmek istiyor. Bindikten sonra birazcık midesi bulanıyor ve kusacak gibi oluyor. Sonra da havadan hemen ‘Durdurun şunu durdurun şunu’ diye bağıyor. Sonra da fare indikten sonra evlerine geri dönecekken çok uzakta bir tane çocuk varmış. İşte o da buradan böyle taş atmış. Sonra da baykuşun kafasına gelmiş. Sonra fare de hastaneye götürmek için böyle bir şey bulmuş ve onun üstüne yatmış. Götürüyor burada. Hastaneye geldikleri zaman yatağa alıyorlar baykuşu. Fare de yanında. Sonra da fare, doktor kelebeğe iyi mi diye sormaya gidiyor. Doktor da evet dediği için burada artık dışarı çıkıyorlar. İlaç veriyor burada doktor. Sonra da gelince fare, arkadaşı baykuşu ağırlıyor. Sonra da kendi evine geliyor. Burada da yine bir gün oynamaya çıkmışlardı ve burada artık baykuş iyileşmiş ve uçabiliyormuş. Bunu duyduğu zaman fare çok mutlu olmuş. Sonra da bir daha hiç ayrılmamışlar. Fare hem kendine hem arkadaşına dikkat ediyormuş. Baykuş da hem kendine hem fareye dikkat ediyormuş. Burada da mutlu son, kalp.’

Ön testte oluşturulan anlatı bir problem durumu içermemiştir ve bir öykü olarak kabul edilmemiştir. Son testte oluşturulan anlatıda ise bir problem durumu oluşturulmuş ve olaylar mantıksal bağlantılar ile problem durumu etrafında şekillenmiştir. Karakterler betimlenerek geliştirilmiştir. Yer-zaman birçok kez belirtilmiştir. Karakterlerin içsel tepkileri ile öykü zenginleştirilmiştir.

Ön teste ve son testte oluşturulan resimde ise özellikle anlatım-öyküleme kategorisinde gelişmeler gözlenmiştir. İlk resimde bazı karakterler ve olaylar çizilmemişken, ikinci resimde kâğıt daha çok bölümlere ayrılmış ve anlatılan öykünün tamamı resmedilmiştir. Oluşturulan şemalar anlaşılırdır. Kâğıt yüzeti planlı bir şekilde kullanılmıştır.

4.3.3. Deney 1 Grubu Çocuk 2 Ön Test



Resim 3: Deney 1 Grubu Çocuk 2 Ön Test Resim

'Çocuk top oynuyor. Topu ağaca takılıyor. Köpek kulübesi var. Buradan da filler kaçmaya çalışıyor. Kuş da ağaçta yem arıyor. Bu kadar.'

4.3.4. Deney 1 Grubu Çocuk 2 Son Test



Resim 4: Deney Grubu Çocuk 2 Son Test Resim

'Öğretmen abla bak burada gündüzleşmiş ay oluşuyor. Yani akşamüzeri gibi. Buradaki dağlar da buradaki çimenler de güneş aşağı iniyor, güneş aşağıya indiği için turuncu oluyorlar böyle. Ondan sonra dolu yağıyor. Oruç vakti yaklaştığı için adam burada mikrofondan konuşuyor 'Oruç vakti yaklaşıyor' diyor. Hayvanlar evlerine gidiyorlar.'

Ondan sonra dolu şiddetleniyor. Bu ağaç kırılacak. Bu canlılar daha hızlı oluyor evlerine gitmek için. Bak buradaki tavşan da evinin yıkıldığını fark ediyor. Arı da çabuk olmaya çalışıyor. Bu ağaç kırılıyor ya arının evi de düşecek. Ondan sonra aralarında bir tane plan yapıyorlar. Bak bu plan da bu ağacı yeniden dikmek ve arının yuvasını yapmak. Ondan sonra oraya yeni bir tane ağaç diyorlar. Sonra tavşana da yeni bir yuva yapıyorlar. Bak buradan da bangır bangır ses geliyor. Canlılar korkup hızlı hızlı koşuyorlar. Bu yılan da zehirli yılan. Etrafa bakıyor. Sesin buradan geldiğini fark ediyor. Canlılara 'Korkmayın korkmayın ses camiden ve mikrofondan geliyor' diyor. Ondan sonra güneş iyice kapanıyor. Oruç vakti geldi. Buradaki insanlar elini yüzünü yıkıyor camide. Ondan sonra hızlı bir şimşek vuruyor. Bu şimşek her tarafı tekrar yıkıyor. Tavşanın evini de yıktı. Bu ağacı komple buradan yıktı. Ondan sonra bunlar da tekrardan aynı planı yapmış. Bu sefer de aynı şey olur diye buralara destek koyuyorlar ağaca. Bu evi de bu sefer taştan yapmıyorlar, ağacın gövdesinden yapıyorlar. Şimşek çakınca da bunun evi düşmüyor buna da bir şey olmuyor. Mutlu mutlu yaşıyorlar.'

Ön teste oluşturulan anlatı problem durumu hatta problem durumları içermektedir ve bu nedenle öykü olarak kabul edilip değerlendirmeye alınmıştır. Ancak problemin ya da problemlerin çözümüne yönelik bir girişim ve birbirini takip eden mantıklı bağlantılar içeren olay örgüsü olmadığından zayıf bir öykü olarak değerlendirilebilir. Son teste oluşturulan anlatı ise, bütün kategorilerden tam puan almıştır ve öyküleme becerileri rubriğinden elde edilebilecek en yüksek puan olan 15 puanı elde etmiştir. Çocuğun öyküleme becerileri, problem durumu ve olay örgüsü kategorileri başta olmak üzere bütün kategorilerde gelişmiştir.

Çizilen resimlere bakıldığında, çocuğun resimleme becerilerinin uygulama öncesinde de iyi olduğu görülmektedir. Ancak son çizilen resme bakıldığında özellikle renk kategorisinde gelişmeler olduğu söylenebilir. Neredeyse kâğıdın tamamı renklendirilmiş ve renk kullanarak arka plan oluşturulmuştur. Kâğıt yüzeyi birçok alan düşünülerek kullanılmıştır. Şemaların netliği de artmıştır.

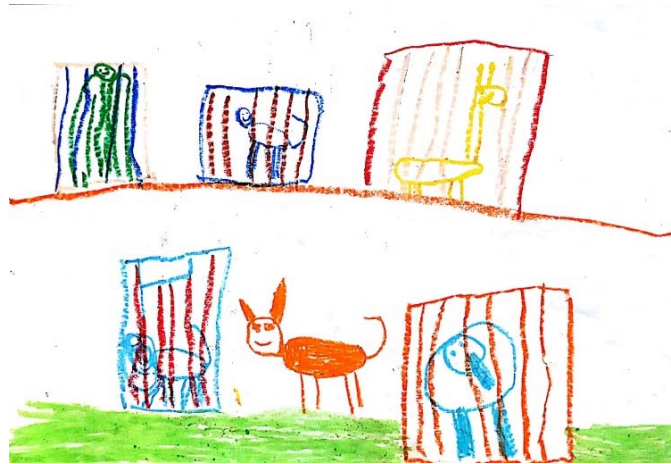
4.3.5. Deney 1 Grubu Çocuk 3 Ön Test



Resim 5: Deney 1 Grubu Çocuk 3 Ön Test Resim

'Burada kuklaları oynatıyorum. O yüzden annemle babam biraz komiklik yapıyorum güliyorlar. O yüzden annemle babam çok güldükleri için beğendiler. O yüzden mutlu oldular. Bu kadar'.

4.3.6. Deney 1 Grubu Çocuk 3 Son Test



Resim 6: Deney 1 Grubu Çocuk 3 Son Test Resim 1



Resim 7: Deney 1 Grubu Çocuk 3 Son Test Resim 2

‘Şimdi bu aslan, bu kaplan. Kaplanın kafesini yapmayı unutan adamlar. Sonra bu fil, bu goril, bu yavru kaplan, bu da zürafa. Şimdi bu kaplan yavrusunu ve arkadaşlarını kurtarmak için dedi ki ‘Arkadaşlar ben sizi kurtarmak için o adamın anahtarını almam denemem lazım’ dedi. Sonra tam akşam olmadan gitti. Adam bir yere gitmişti. O anahtarını unutmuştu. Kaplan da hemen çabucak aldı geldi arkadaşlarının kapısını denedi ama hiçbirini açamadı. Sonra dedi ki ‘Arkadaşlar ben ormana gidiyorum sizin kafesinizin kapısını açacak bir şey bulmaya gidiyorum’ dedi. Sonra da kaplan ormana gitti. Adam gelmişti o sırada. Baktı ki anahtar hayvanat bahçesinde. ‘Kim getirdi bunu’ diye sordu. Sonra kaplanın kaçtığını fark etti. İzlerini takip etti. Ama izlerini takip etmeden hava durumuna bakmıştı. Yağmur yağıyor mu diye. Şemsiyesini almıştı. Sonra kaplanın izini ormana kadar sürmüştü. Ağacın tepesine zıplayan kaplan ağacın yapraklarının düşmesine neden oldu. Adam o sırada baktı ki ağacın tepesine kaplan orda. Sonra da alıp onu hayvanat bahçesine götürdü. Sonra da ona kafes yaptı. Kaplan dedi ki ‘Arkadaşlar ben sizi kurtaracak bir şey bulamadım, çok üzgünüm’ dedi. Başka yok, bitti.’

Ön teste oluşturulan anlatı problem durumu içermediğinden bir öykü olarak kabul edilememiştir. Son teste oluşturulan anlatı ise çözülmeye çalışılan ve iyi kurgulanmış bir problem durumuna sahiptir. Ayrıca, öyküde zengin bir olay örgüsü vardır ve aynı çocuğun ön testte oluşturduğu anlatı ile karşılaştırıldığında özellikle olay örgüsü oluşturma becerisinin gelişimini göstermektedir.

Ön teste çizilen resim ise tek renk kullanılarak oluşturulmuş, anlatıyı yansıtmayan, akıcılığa sahip olmayan bir çizimdir. Son testte çizilen resimde ise çocuk iki farklı kâğıt kullanmak istemiştir ve renk kullanımı, örüntüden doğan akıcılık ve anlatılanın

yansıtılması alanlarında oldukça geliştiği görülmüştür. Resme yeni şemaların eklendiği ve eklenen şemalar ile kağıt yüzeyinin çoğunun kullanıldığı ve boyandığı görülmektedir.

4.3.7. Deney 1 Grubu Çocuk 4 Ön Test



Resim 8: Deney 1 Grubu Çocuk 4 Ön Test Resim

'Şimdi bu benim. Piknik yapıyoruz. Bunlar papatya. Papatya toplayıp taç yapıyorum. Ormanda geziyorum. Arkadaşlarımla saklambaç oynuyorum. Çiçekleri koklayıp arıları besliyorum.'

4.3.8. Deney 1 Grubu Çocuk 4 Son Test



Resim 9: Deney 1 Grubu Çocuk 4 Son Test Resim

‘Şimdi bu ahtapot çocuk, bu da annesi. Birlikte teyzesini özledikleri için görmeye gidiyorlar. Sonra da bir balıkla karşılaşıyorlar. Sonra o balıkla arkadaş olup onunla birlikte mutlu mutlu gidiyorlar. Sonra karşılarında köpek balığı çıkıyor. Sonra ne yapacaklarını şaşırıyorlar, biraz korkuyorlar. Geri dönmek istemişler ama çok yorulmuşlar bir de ayakları ağrıyormuş. Sonra da köpek balığına şu minik balık ‘Git yanımızdan kardeş’ demiş, konuşmuş. Sonra köpekbalığı da üzülmüş o yüzden gitmiş, yollarını açmışlar.’

Ön testte oluşturulan bu anlatı da bir öykü değil, günlük bir anlatım gibidir. Problem durumu, karakter gelişimi, olay örgüsü, duygu durumu gibi alanlarda eksiklikler vardır. Son teste oluşturulan öykü ise duygu durumu başta olmak üzere, problem durumu, olay örgüsü, karakter gelişimi gibi alanlarda önemli gelişmeler kaydettiğini göstermektedir.

Çizilen resimler karşılaştırıldığında ise ikinci oluşturulan resimde kâğıdın tamamının kullanıldığı görülmektedir. Kâğıda bir deniz görüntüsü verilmiştir. Kullanılan çizgiler de yatay ve dikey şekillerde farklılaşmaktadır.

4.3.9. Deney 1 Grubu Çocuk 5 Ön Test



Resim 10: Deney 1 Grubu Çocuk 5 Ön Test Resim

‘Öğretmenimiz önce hikâye anlatıyor. Sonra kendileri en güzellerini yanına çağırıyor. Okumasını istiyor. Sonra da oyunla anlatmasını istiyor. Hikâyeyi canlandırmasını istiyor. Bu da kalorifer. Bu kadar.’

4.3.10. Deney 1 Grubu Çocuk 5 Son Test.



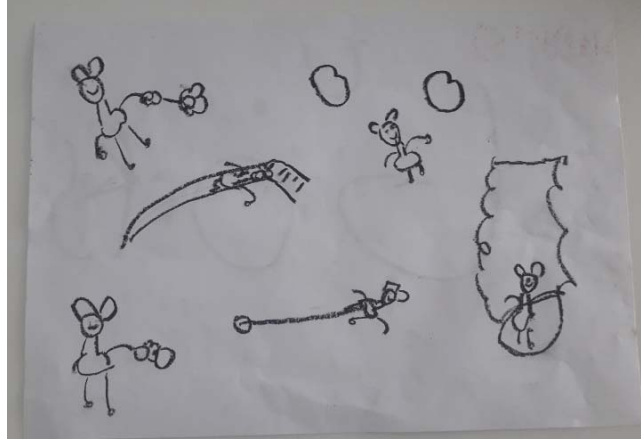
Resim 11: Deney 1 Grubu Çocuk 5 Son Test Resim

'Burası bir köy. Çiçek Köyü. Rengârenk çiçekler var. O gece çok gürültü vardı. Evdeki ev sahipleri ne oldu acaba diye düşünüyorlardı. Hiç uyuyamıyorlardı. Sabah babaları Hasan işe gitti. Geri işten dönerken 'Buldum buldum, sorunun kaynağını buldum' dedi. 'Ağaçta arı kovanı varmış' dedi içinden. Sonra eve gidince arıcıları çağırdılar ve kovanı alıp başka bir yere taşımalarını söylediler. Hikâye de bitti.'

Ön teste oluşturulan anlatı bir öyküden ziyade, çocuğun okulda yaşadığı bir anı gibidir. Son teste oluşturulan anlatı ise içsel tepki kategorisi dışında bütün kategorilerden tam puan alan bir öyküdür. İçsel tepki kategorisi için duygu durumunun eksik olduğu görülmektedir. Ancak, özellikle yeri betimleyerek vermesi ve zamana yönelik kavramlara birkaç kez değinmesi önemli gelişmelerdendir.

Resimleme becerileri için bakıldığında, uygulama sonrası çizilen resimde özellikle çizgi kullanımlarının farklılaştığı söylenebilir. Şekil-biçim anlamında da üçgen gibi farklı geometrik şekillerin örneklerinin dâhil olduğu görülmektedir. Renk kullanımı açısından yapılan ilk resimde de renklerin kullanıldığı ancak ikinci resimde çizimlerin çoğunun içinin de renklendirildiği söylenebilir.

4.3.11. Deney 1 Grubu Çocuk 6 Ön Test.



Resim 12: Deney 1 Grubu Çocuk 6 Ön Test Resim

'Bir tane panda parka koşuyor. Koşarken bir tane kaydırağa gidiyor. Ama bir tane panda kendi kaydıraftan kaydı ve öbür panda da salıncakta sallanıyor. Neşeyle çok hızlı sallanıyordu. Öbür panda da su içiyordu. Öbürkü panda da biraz sesler duymaya başladı. O tahterevalliydi.'

4.3.12. Deney 1 Grubu Çocuk 6 Son Test



Resim 13: Deney 1 Grubu Çocuk 6 Son Test Resim

'Bir gün bir tane çocuk varmış. O çocuk bahçede gezerken bir tane tavşan görmüş. Tavşan ona anlatmış ki 'Bak burada yangın yanıyor' demiş. Çocuk da yanına gitmiş bakmış. Hemen içeriye girmiş ama orda 'Yangın yanmıyor' demiş. Aslında o bir yangın

değilmiş, dumanmış. Kendi evinde böyle bir baca yokmuş. İlk defa görmüş. Artık ona öğretmişler ve bir daha hiç yangın diye korkmamış. Sonra da çocuk sevinmiş. Sonra fare görmüş. Fare ve tavşanla arkadaş olmuş. Çimenlere oturup oyun oynamışlar. Güneş de onları sınısıcak yapınca hemen evlerine girmişler. Sonra da bulutlar çıkmış. Tekrardan dışarıya çıkmışlar. Arkadaş bulmuşlar bir sürü kendilerine. Sonra çimenlere tekrar oturmuşlar. Böyle çimenleri koparıp koparıp atmışlar havalara. Burada da masal bitmiş.'

Ön testte oluşturulan anlatı problem durumu ve olay örgüsü içermemektedir. Parkta durağan bir an anlatılmıştır. Son testte ise hemen hemen her kategori açısından anlatım zenginleştirilmiştir.

Resimleme becerileri açısından, özellikle 'figürlerin boşlukta kullanımı' kategorisine ilişkin değişimler olduğu görülmektedir. İlk resimde figürler rastgele havada uçuşurken, ikinci resimde bir yer-zemin algısı oluşmuştur. Bütün çizimler zemin üzerine sabitlenirse de bir yer-gök çizgisi oluşturulmuştur. Ayrıca çizgi ve şekil-biçim alanlarında da önemli gelişmeler göstermiştir. Çizgiler farklılaşmaya şekiller daha anlaşılır geometrik şekillere ve ayırt edici detaylara dönüşmüştür. Ek olarak renk kategorisinde de gelişmeler olduğu görülmektedir. İlk resimde tek renk kullanılırken ve çizimler boyanmamışken, ikinci resim ve resimdeki nesnelere renklenmiştir.

4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt sorusu olan 'Geleneksel kitap okuma yöntemi ile öykü kitapları okunan grubun (Deney 2 Grubu) ön test ve son test puanları arasında öyküleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?' sorusuna cevap bulmak amacıyla da Bağımlı Örneklem t Test analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Deney 2 Grubunun Öyküleme Becerilerine İlişkin Bağımlı Örneklem t Test Analiz Sonuçları

Öyküleme Becerileri	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	11	1.45	3.23	10	-1.50	.164
Son Test	11	4.09	4.27			

Tablo 9’ da görüldüğü üzere deney 2 grubundakı çocukları arın öyküleme becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(10)=-1.50, p>.05$). Başka bir ifadeyle, geleneksel kitap okuma yöntemi ile yapılan uygulama sonrasında çocukların öyküleme becerilerinde anlamlı bir artış gözlenmemiştir. Ortalamalarına bakıldığında uygulama öncesinde $\bar{X}=1.45$ olan ortalama puanının uygulama sonrasında $\bar{X}=4.09$ olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre geleneksel kitap okuma yöntemi çocukların öyküleme becerileri üzerinde bir artışa sebep olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratamamıştır. Bu durum, geleneksel kitap okuma yönteminin çocukların dinleme becerilerini geliştirmesi ve çok yönlü kazanım elde etmede yetersiz kalması (Fox ve Horacek, 2008) ile açıklanabilir. Ortalamalar arasındaki 2.61 puanlık artış ise, çocuklara geleneksel yöntemle de olsa, düzenli olarak kitap okunmasının onların öykülere yönelik farkındalığını artırmış olabileceği ve çocukların gelişimsel olarak 3 ay içerisinde ilerleme kaydetmiş olmaları ile açıklanabilir. Öykülerde bulunması gereken unsurlara karşı artan farkındalık ve gelişimsel özellikler öyküleme becerilerinin ortalamalarında küçük de olsa bir artışa sebep olmuş olabilir. Bu olağan bir durumdur. Ancak görülmektedir ki istatistiksel olarak da anlamlı bir artış elde etmek için çocuklara doğrudan kitap okunması yeterli değildir. Alsumait ve Al-Musawi (2013) tarafından yapılan bir başka çalışmada da geleneksel kitap okuma uygulamasının dil gelişimini desteklemede yetersiz olduğu bulunmuştur. Öyküleme becerilerinin dil gelişimi ile de ilişkili olduğu düşünülecek olursa iki çalışmanın bulguları birbirlerini desteklemektedir denilebilir.

4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt sorusu olan ‘Geleneksel kitap okuma yöntemi ile öykü kitapları okunan grubun (Deney 2 Grubu) ön test ve son test puanları arasında resimleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna cevap bulmak amacıyla Bağımlı Örneklem t Test analizi yapılmıştır. Bağımlı Örneklem t Test sonuçları Tablo 10’ da gösterilmiştir.

Tablo 10

Deney 2 Grubunun Resimleme Becerilerine İlişkin Bağımlı Örneklem t Test Analiz Sonuçları

Resimleme Becerileri	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	11	20.27	5.49	10	-,134	.089
Son Test	11	20.45	4.9			

Tablo 10' da görüldüğü üzere deney 2 grubundaki çocukların resimleme becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(10)=-,134, p>.05$). Başka bir ifadeyle, geleneksel kitap okuma yöntemi ile yapılan uygulama sonrasında çocukların resimleme becerilerinde anlamlı bir artış gözlenmemiştir. Ortalamalarına bakıldığında uygulama öncesinde $\bar{X}=20.27$ olan ortalama puanının uygulama sonrasında $\bar{X}=20.45$ olduğu görülmüştür. Ortalamalar arasında neredeyse bir fark yoktur. Bu bulgu geleneksel kitap okuma yönteminin çocukların resimleme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Geleneksel kitap okuma yöntemi sırasında da kitap çocukların resimleri görebileceği bir şekilde çocuklara doğru tutulmaktadır ancak resimler üzerinde konuşulmamaktadır. Resimli öykü kitaplarındaki resimleri çocukların sadece görmesi onların resimleme becerilerini geliştirmekte yetersiz kalmıştır. Duh (2016)' a göre, çocukların farklı çizimleri gözlemleyebilmesi, içselleştirebilmesi ve onlar hakkında konuşup duygu ve düşüncelerini yansıtabilmesi için imkânlar yaratmalıdır. Resimler hakkında yorum yapmak çocukta sanata karşı bir hassasiyet ve duyarlılık da yaratabilir. Çocuk farklı stilleri tanır ve öğrenir. Geleneksel kitap okuma uygulamasında çocuk, bu etkinliklere imkân bulamadığından, bu uygulamanın çocukların resimleme becerilerini geliştirememesi normal görülmektedir.

4.6. Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Bulgusuna Yönelik Deney 2 Grubuna Ait Öykü ve Resim Örnekleri

Deney 2 grubundaki çocukların öyküleme ve resimleme becerilerine ilişkin örnekler aynı çocukların ön test ve son testleri karşılaştırılarak aşağıda verilmiştir:

4.6.1. Deney 2 Grubu Çocuk 1 Ön Test



Resim 14: Deney 2 Grubu Çocuk 1 Ön Test Resim

'Burası drama salonu. Şimdi burada bazen gösteriler yapılıyor bak orda kostümler var. Beril prenses kostümü giydi. Ben de prenses kostümü giydim. Öğretmen bizi oynatıyordu. Sonra biz oyun oynuyoruz burada. Öğretmen de bizle oyun oynuyordu. Sonra biz sınıfa gittik. Biz sınıfta kaldık. Oyun oynadık. Başka çocuklar geldi. Sonra herkes oynadı oynadı sen geldin. Biz bir de senle oynadık. Sonra yemekhaneye gittik. Sonra gitme vakti geldi. Sonra annelerimizi alıp servislerimizi alıp gittik.'

4.6.2. Deney 2 Grubu Çocuk 1 Son Test



Resim 15: Deney 2 Grubu Çocuk 1 Son Test Resim

'Şimdi Emine Ela ilk başta her zaman o kuruyor ya oyunu. Aslancılık. Her zaman o seçiyor. Beril'i seçiyor. Beril bizi kovalıyor. Sonra Elif Yağmur'u tutuyor, Elif Yağmur aslan oluyor. Sonra beni yakalıyor, ben kovalıyorum, Beste'yi yakalıyorum. Beste

kovalıyor Emine Ela'yı tutuyor. Emine Ela aslan oluyor yine Beril oluyor. Beril beni yakalıyor. Ben Elif Yağmur'u yakalıyorum. Yağmur Beste'yi yakalıyor. Beste Emine Ela'yı yakalıyor o da Beril'i yakalıyor tekrar. Sonra bitiyor. '

Öyküleme becerileri için oluşturulan iki öykü değerlendirildiğinde bir gelişmenin kaydedilemediği görülmektedir. İkinci anlatıda tamamen bir oyun anlatılmıştır.

Çizilen resimler incelendiğinde de hiçbir kategori için farklı düzeyde bir gelişim gözlenmemiştir. Resimleme becerilerinin gelişim gösterdiğine dair bir bulguya rastlanmamıştır.

4.6.3. Deney 2 Grubu Çocuk 2 Ön Test



Resim 16: Deney 2 Grubu Çocuk 2 Ön Test Resim

'Evin önünde kardeşimle birlikte ve annemle birlikte ağaca su veriyoruz. Güneş bizi izliyor ve kardeşim de çiçeğe bakıyor. Çimlerin üstünde koşturuyoruz. Ağaç da bize 'Merhaba' diyor. Güzel bir sohbet ettikten sonra uykuları geliyor ve eve geliyoruz.'

4.6.4. Deney 2 Grubu Çocuk 2 Son Test



Resim 17: Deney 2 Grubu Çocuk 2 Son Test Resim

'Bu kardeşim, bu benim, bu babam, bu annem. Şu kelebek, şu kuş, şunlar bulutlar, şu güneş, şunlar çiçekler. Buradan biz parka oyun oynamaya geldik. Sonra da annemlerle patene gittik. Sonra eve geldik. Eve geldiğimizde oyun oynadık. Sonra da bahçeye çıkıp kelebeklerle oynadık. Bitti bu kadar.'

Ön teste ve son teste oluşturulan anlatılar problem durumu içermediğinden bir öykü olarak kabul edilememiş anlatılardır. Geleneksel kitap okuma uygulaması sonrasında öyküleme becerileri anlamında bir değişiklik görülmemiştir.

Resimleme becerileri anlamında çizilen iki resim incelendiğinde, herhangi bir kategoride bir gelişme gözlenmediği görülmektedir. İki resimde de renklerin ve kâğıdın benzer düzeylerde kullanıldığı, çok farklı şemalara yer verilmediği söylenebilir.

4.6.5. Deney 2 Grubu Çocuk 3 Ön Test



Resim 18: Deney 2 Grubu Çocuk 3 Ön Test Resim

'Ağaçlar var. Bir de yağmur yağmış. Gökkuşağı çıkmış. Biz de geziyoruz. Bu kadar.'

4.6.6. Deney 2 Grubu Çocuk 3 Son Test



Resim 19: Deney 2 Grubu Çocuk 3 Son Test Resim

'Burada sincap varmış. Burada da kalpler varmış kâğıttan. Sincap onu arıyormuş. Sonra Gülseri onları bulmuş evine götürecekmış. Sonra 'Dur onlar benim' demiş. 'Hayır, onlar benim' demiş Gülseri. Elmaları da alacaktı. Bitti.'

Ön testte oluşturulan anlatı bir problem durumu içermezken, son teste oluşturulan anlatı problem durumu oluşturulmuş, bir çatışma yaratılmıştır. Ancak problemi çözmeye yönelik herhangi bir girişim görülmemektedir. Olay örgüsü yeterince zenginleştirilmemiştir. Yer-zaman ya da içsel tepki belirtilmemiştir. Ancak karakter gelişimi anlamında bir gelişme olduğu söylenebilir. Son oluşturulan öyküde karakterler diyalog kurmuştur.

Çizilen resimlere bakıldığında ise şekil-biçim alanında üçgenin resme dâhil olması bir gelişme ifade ediyor olabilir. Ağaçtaki elmaların yeşil, kırmızı olarak tekrarlamasıyla bir örüntü de yakalanmıştır. Ancak genel olarak, renk, anlatım-öyküleme, çizgi gibi kategorilerde puanlamaya yansıyan bir değişiklik olmamıştır. Oluşturulan şemalar da birbirleri ile benzerlik göstermektedir.

4.6.7. Deney 2 Grubu Çocuk 4 Ön Test



Resim 20: Deney 2 Grubu Çocuk 4 Ön Test Resim

'Bir tane devler kötülerin köylerini yıkıyor. Devlerin mağarası var çok yakında. Kötüler iyilerin köyünden bir şeyler çalıyordu. Devler de köylerini yıkıyordu.'

4.6.8. Deney 2 Grubu Çocuk 4 Son Test



Resim 21: Deney 2 Grubu Çocuk 4 Son Test Resim

'Traktör yola çıkmış arkasında bir kasa havuç varmış. Yolda 2 saat sonra Uşak'a varmış. Ondan sonra insanlarla tavşanlara havuç vermiş traktörcü. Bu kadar.'

Uygulamadan önce oluşturulan anlatıya bakıldığında öyküde bir çatışma unsurunun olduğu görülmektedir. Kötülük yapanı cezalandırmak üzerine kurulu bir

problem durumu vardır. Ancak öykünün olay örgüsü yeterince geliştirilmemiştir. Öyküdeki karakterler betimlenmemiş, içsel tepki, zaman gibi unsurlara yer verilmemiştir. Uygulamadan sonra oluşturulan anlatıda ise bir çatışma-problem durumu oluşturulmamıştır. Yer ve zaman unsurlarına değinilse de kurgulanmış bir problem durumu, olay örgüsü, karakter gelişimi ve içsel tepki olmadığından iyi geliştirilmemiş bir anlatıdır.

Çizilen resimlere bakıldığında uygulamadan önce oluşturulan resimde tek renk kullanıldığı, uygulama sonrasında birkaç rengin daha belli belirsiz dâhil edildiği ancak renk kullanımı konusunda yeterince gelişmediği görülmektedir. Benzer şekilde, şekil-biçim kategorisinde de bir ilerleme görülmemiştir. Bununla birlikte, ilk oluşturulan resimde yer-gök algısı tamamen yoktur. Çizimler rastgele havada uçmaktadır. Uygulama sonrasında oluşturulan resimde de yer-gök çizgisi oluşturulmamıştır. Ancak çizimlerin bir kısmı kâğıdın alt kısmına çizilmiştir. Kâğıdın alt tarafı zemin olarak kabul edilmiş olabilir. Bu durum yer-zemin algısının gelişimi adına az da olsa bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

4.7. Araştırmanın Beşinci Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt sorusu olan ‘Deney 1 ve deney 2 gruplarının ön test ve son test puanları arasında öyküleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna cevap bulmak amacıyla Bağımsız Örneklemeler t Test yapılmıştır. Bağımsız Örneklemeler t Test sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Grupların Öyküleme Becerilerine Ait Bağımsız Örneklemeler t Test Analiz Sonuçları

Öyküleme Becerileri	N	\bar{X}	S	sd	t	p	
Ön Test	Deney 1 Grubu	11	2.27	3.92	20	0.53	0.60
	Deney 2 Grubu	11	1.45	3.23			
Son Test	Deney 1 Grubu	11	12.27	2.10	20	5,69	.000
	Deney 2 Grubu	11	4.09	4.27			

Tablo 11’e göre deney 1 ve deney 2 gruplarının öyküleme becerilerine ait ön test puanlarına göre deney 1 ve deney 2 grubunun aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t(20)=0,53, p>.05$). Son test puanlarına göre ise deney 1

ve deney 2 grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($t(20)=5,69$, $p<.05$). Deney 1 grubundaki çocukların ortalama puanları $\bar{X}=12.27$ iken, deney 2 grubundaki çocukların ortalama puanları $\bar{X}=4.09$ olarak bulunmuştur. Deney 1 grubundaki çocukların öyküleme puanları 10 puanlık bir artış gösterirken, deney 2 grubundaki çocukların öyküleme puanları 1.82 puanlık bir artış göstermiştir.

Sonuçlara göre etkileşimli kitap okuma yöntemi uygulanan çocukların öyküleme puanları geleneksel kitap okuma yöntemi uygulanan çocukların öyküleme puanlarına göre çok daha fazla artış göstermiştir ve bu artış istatistiksel olarak da anlamlıdır. Etkileşimli kitap okuma yöntemini çocukların öyküleme becerilerini büyük oranda desteklemiştir. Bir başka çalışmada da Umek, Fekonja, Kranjc ve Musek (2003) uyguladıkları kitap okuma etkinlikleri sonrasında çocukların öyküleme becerilerinin geliştiğini ve özellikle öykülerin içerik ve form, zamansal ilişkiler ve karakterler arasındaki ilişkiler bakımından daha zengin olduğunu ve olayların nedensellik içerdiğini bulmuşlardır. Bir başka çalışmada da Lever (2008) 8 hafta boyunca okul öncesi dönem çocuklarına uyguladığı etkileşimli kitap okuma yöntemi sonrası çocukların oluşturduğu öykülerin özellikle yapı ve içerik ölçütlerinde gelişmeler gözlenmiş ve etkileşimli kitap okuma uygulamasının öyküleme becerilerini desteklemek için kullanılabilir etkili bir yöntem olduğu ifade edilmiştir. Gámez, González ve Urbin'in (2017) 6 yaş grubu çocuklar ile yaptıkları çalışmada da etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların öyküleme becerilerini desteklediğini bulmuşlardır. Bu açıdan yapılan çalışmanın sonuçlarının alan yazında bulunan diğer çalışmaların sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öyküleme becerilerinin kategori olarak ön test ve son testteki ortalama puanları arasındaki farklılaşma deney 1 ve deney 2 grupları karşılaştırılarak Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12.

Deney 1 ve Dene 2 Grubunun Öyküleme Becerilerinin Kategorik Olarak Ön Test ve Son Test Ortalamaları

		Problem durumu \bar{X}	Karakter gelişimi \bar{X}	Olay örgüsü \bar{X}	Yer-zaman \bar{X}	İçsel tepki \bar{X}
Deney 1 Grubu	Ön Testteki Ortalama	0.72	0.63	0.72	0.18	0

(Devam ediyor)

Tablo 12. (Devam)

Deney 1 ve Dene 2 Grubunun Öyküleme Becerilerinin Kategorik Olarak Ön Test ve Son Test Ortalamaları

		Problem durumu \bar{X}	Karakter gelişimi \bar{X}	Olay örgüsü \bar{X}	Yer-zaman \bar{X}	İçsel tepki \bar{X}
Deney 1 Grubu	Son Testteki Ortalama	3	2.09	3	1.09	1.45
	Ortalamalar Arasındaki Fark	2.28	1.46	2.28	0.91	1.45
	Ön Testteki Ortalama	0.45	0.36	0.45	0.18	0
Deney 2 Grubu	Son Testteki Ortalama	0.9	1.27	1.27	0.45	0.18
	Ortalamalar Arasındaki Fark	0.45	0.91	0.82	0.27	0.18

Tablo 12’de görüldüğü üzere, deney grubundaki çocukların öyküleme becerilerine ait her kategorinin puanında önemli artışlar olmuştur. ‘Problem durumu’ ve ‘olay örgüsü’ kategorileri 2.28 puanla en çok artışın meydana geldiği kategorilerdir. ‘Karakter gelişimi’ kategorisinde 1.46 puan artış olurken, ‘içsel tepki’ kategorisinde 1.45 puan artış olmuştur. En az artış ise 0.91 puanla ‘yer-zaman’ kategorisinde görülmüştür.

Aynı tabloyu deney 2 grubu açısından incelediğimizde de, öyküleme becerilerine ait her kategorinin puanında az da olsa bir artış olduğu görülmektedir. ‘Karakter gelişimi’ kategorisi 0.91 puanla ve ‘olay örgüsü’ kategorisi 0.82 puanla en çok artışın meydana geldiği kategorilerdir. ‘Problem durumu’ kategorisinde 0.45 puan artış olurken, ‘yer - zaman’ kategorisinde 0.27 puan artış olmuştur. En az artış ise 0.18 puanla ‘içsel tepki’ kategorisindedir. Görüldüğü gibi kategorik olarak incelendiğinde de hiçbir kategoride 1 puanlık bir artış bile meydana gelmemiştir. Geleneksel kitap okuma uygulaması kategori özelinde de öykü unsurlarını geliştirmede yetersiz kalmıştır ve hiçbir kategoriye ayrı olarak desteklememiştir. Etkileşimli kitap okuma uygulaması alan grupta en az artış 0.91 puanla yer - zaman kategorisinde meydana gelirken, geleneksel kitap okuma uygulaması yapılan grupta en fazla artış 0.91 puan olmuştur.

Kategorilerin ayrıntılı olarak değerlendirilmesi aşağıda yapılmıştır:

4.7.1. Problem Durumu

Problem durumu kategorisi etkileşimli kitap okuma yöntemi uygulanan gruptaki çocukların en fazla gelişim gösterdiği kategorilerden biridir. Etkileşimli kitap okuma yöntemi uygulanan gruptaki çocukların ortalama puanları 2.28 puan artarken, geleneksel kitap okuma yöntemi uygulanan gruptaki çocukların ortalama puanları 0.45 artmıştır. Etkileşimli kitap okuma yöntemi sırasında da kullanılan kitaplar seçilirken, kitaptaki öykünün bir öyküde olması gereken temel unsurlara sahip olma durumuna ayrıca dikkat edilmiştir. Öykünün en temel unsuru problem durumu olduğu için (Roth ve Spekman, 1986) okunan öyküler bir problem etrafında şekillenmektedir. Etkileşimli kitap okuma yöntemi sırasında da çocuklar sürece doğrudan katılım gösterdiğinden problem durumunu belirgin bir şekilde fark edebilmekte ve problem durumuna yönelik çözümler üretebilmektedir. Bu nedenle özellikle problem durumu kategorisinde büyük bir gelişimin gözlenmesi olağan bir durumdur. *Deney 1 Grubu Çocuk 1'e* ait ön test ve son test öykülerinde de açıkça görülmektedir ki uygulamadan önce çocuğun anlatısı bir öyküden ziyade günlük bir anlatıdır. Uygulamadan sonra ise bir problem durumu oluşturulmuş, o problem durumunun etrafında olaylar şekillenmiş, problem durumu çözülmeye çalışılmış ve son olarak problem durumu bir sona bağlanmıştır.

Geleneksel kitap okuma uygulamasında ise sürece doğrudan bir katılım olmadığından çocukların en önemli öykü unsuruna yönelik ciddi bir gelişim gösterememeleri normal görülmektedir. *Deney 2 Grubu Çocuk 1'e* ait ön test ve son test öykülerinde uygulamadan önce de sonra da çocuğun anlatısı bir problem durumu içermemektedir. 6 yaşındaki çocukların iyi biçimlenmiş bir öyküyü anlatması, bir problem durumu oluşturması, onu çözmesi veya olayları sonlandırması beklenmektedir (Kemper, 1984). McCabe ve Rollins'e göre de (1994) altı yaşındakilerin dinleyiciyi kim, ne ve neyin olduğuyla ilgili yönlendiren, iyi biçimlenmiş bir öyküyü anlatması ve bir problem durumu oluşturup o durumu sonuca bağlaması gerekmektedir. Buradan da yola çıkarak, etkileşimli kitap okuma uygulamasının, çocukları yaşları itibari ile göstermeleri gereken gelişim özelliklerine taşıdığı söylenebilir. Temiz (2019) tarafından yapılan bir başka çalışmada da 14 hafta süren kitap okuma yöntemi sonrasında çocukların oluşturduğu öykülerde en fazla problem durumu oluşturulması ve problem durumunu çözmeye yönelik girişimlerde bulunulması alanlarında gelişmeler olmuştur. Yapılan iki çalışmanın bulguları birbirlerini desteklemektedir.

4.7.2. Olay Örgüsü

‘Olay örgüsü’ kategorisi de deney 1 grubunun en fazla gelişim gösterdiği bir başka kategoridir. Bu kategoride deney 1 grubundaki çocukların ortalama puanları 2.28 puan artarken, deney 2 grubundaki çocukların ortalama puanları 0.82 artmıştır. Etkileşimli kitap okuma yönteminin bu kategoride de çocukları oldukça fazla desteklediği görülmektedir. Çocukların daha fazla ve farklı olaylar anlatabilmeleri doğrudan onların kelime bilgisi ve ifade edici dil gelişimleri (Akdağ ve Erdiller, 2013; Akmeşe, 2015; Kang, Kim ve Pan, 2009) ile; çeşitli temalar etrafında organize edilen, nedensel, yapılandırılmış ve mantıklı bağlantılar içeren olay örgüsü oluşturabilmeleri ise zihinsel gelişimleri (Reilly, Losh, Bellugi ve Wulfeck, 2003) ile ilgilidir. Etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların dil gelişimine ve kelime bilgisine katkısı birçok çalışma ile ortaya koyulmuştur (Brannon ve Dauksas, 2014; Flack, Field ve Horst, 2018; Gonzalez, Durodola, Simmons, Taylor, Davis, Fogarty ve Simmons, 2014; Hargrave ve Sénéchal, 2000; Hindman, Skibbe ve Foster, 2014; LeRoux Dawn, 2013; Mol, Bus, De Jong ve Smeets, 2008; Opel, Ameer ve Aboud, 2009; Peter, 2017; Saracho, 2018; Wing-Yin Chow, McBride-Chang, Cheung ve Ce Chow, 2008). Harkins, Koch ve Michel’in (1994) yaptığı bir başka çalışmada da, annelerin öykü anlatırken çocukları ile etkileşime geçmelerinin, özellikle çocukların öykülerindeki cümle sayısının artışı ile yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Kitap okuma sürecinin etkileşimli olmasının çocukların daha çok olay içeren ve daha uzun öyküler oluşturmasını desteklediği ortadadır. Yapılan çalışmanın, ‘olay örgüsü’ kategorisi altında etkileşimli kitap okuma uygulamasının çocukların ifade edici dil gelişimlerine ve kelime kazanımlarına etkisi alan yazındaki diğer çalışmalar ile desteklenmektedir. Yine ‘olay örgüsü’ kategorisi altında etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların zihinsel gelişimlerini destekleyebileceği yapılan diğer çalışmaların (Dowdall, Cooper, Tomlinson, Skeen, Gardner ve Murray, 2017) bulguları ile desteklenmektedir. Çocuklar etkileşimli kitap okuma yöntemi sırasında olaylar arasında mantıklı bağlantı kurma, tahmin etme, sebep sonuç ilişkisi kurabilme ve analitik düşünme gibi becerileri geliştirme imkânı bulmaktadır. Bu durum da çocukların nedensel, yapılandırılmış ve mantıklı bağlantılar içeren olay örgüsü oluşturmalarını etkilemiş olabilir. ‘Olay örgüsü’ kategorisindeki değişimi görebilmek için *Deney 1 Grubu Çocuk 2’nin* uygulamadan önce ve sonra oluşturduğu anlatılar incelenebilir. *Deney 1 Grubu Çocuk 2’ye* ait örneklerde de görülmektedir ki uygulamadan önce sınırlı bir olay örgüsü oluşturulurken, uygulamadan sonra oldukça uzun, yapılandırılmış ve bağlantılar

içeren bir olay örgüsü oluşturulmuştur. Deney 2 grubundaki gelişim durumu ise *Deney 2 Grubu Çocuk 2*'ye ait ön test ve son test öykülerinden incelenebilir. Bu öykülerde olay örgüsü anlamında önemli bir gelişimin gözlenmediği görülmektedir. Anlatılarda bir kurgu, birbirini takip eden, bağlantılı ve nedensel olaylar dizini yoktur.

4.7.3. Karakter Gelişimi ve İçsel Tepki

'Karakter gelişimi' kategorisinde deney 1 grubundaki çocukların ortalamalarında 1.46 puanlık artış olurken, deney 2 grubundaki çocukların ortalamalarında 0.91 puanlık artış olmuştur. Etkileşimli kitap okuma yöntemi bu kategori özelinde de etkililiğini ortaya koymuştur. Bu gelişime örnek olarak *Deney 1 Grubu Çocuk 3*'e ait anlatılar verilebilir. *Deney 1 Grubu Çocuk 3*'e ait uygulamadan önce ve uygulamadan sonra oluşturulan öyküler incelendiğinde, uygulamadan sonra oluşturulan öyküye karakterlerin tanıtımı ile başladığı görülmektedir. Ayrıca uygulamadan sonra oluşturulan öyküde karakterlerin bir amacı ve belirli bir motivasyonları vardır. Karakterler arasında diyalog kurulmuş, karakterler betimlenmiş ve karakterlere duygu durumu verilmiştir. Deney 2 grubuna bakıldığında, karakter gelişimi kategorisinde deney 1 grubundakiler kadar gelişmemiş olsalar da kendi içlerinde en fazla gelişimi bu kategoride göstermişlerdir. Bunun nedeni, öyküde bir karakter bulundurmanın ve onu betimlemenin en kolay geliştirilebilecek öyküleme becerilerinden bir olması olabilir. Deney 2 grubu için örnek olarak *Deney 2 Grubu Çocuk 3*'e ait anlatılar verilebilir. İlk oluşturulan anlatıda karakterlerden bahsedilmemişken, ikinci anlatıda karaktere isim verilmiş ve karakterler arasında diyalog kurdurulmuştur. Bu nedenle, deney grubundakiler kadar olmasa da karakter gelişimi alanında gelişme göstermişlerdir denilebilir.

İçsel tepki kategorisinde ise deney 1 grubundaki çocukların ortalamalarında 1.45 puanlık bir artış olurken, deney 2 grubundaki çocukların ortalamalarında 0.18 puanlık bir artış olmuştur. Etkileşimli kitap okuma uygulaması öykülerde içsel tepki oluşturulmasını da büyük oranda desteklemiştir. Bu kategori ile ilgili *Deney 1 Grubu Çocuk 4*'ün oluşturduğu anlatılara bakıldığında uygulama öncesinde karakterlerin içsel tepkilerine yönelik herhangi bir ifade yokken, uygulama sonrasında karakterlerin duygu durumlarına, isteklerine ve düşüncelerine birkaç kez yer verildiği görülmektedir. Deney 2 grubunda ise *Deney 2 Grubu Çocuk 4*'e ait örnekte oluşturulan iki öyküde de uygulamadan sonra da öyküde içsel tepkiye yer verilmemiştir.

Zevenbergen, Whitehurst ve Zevenbergen (2003) yaptıkları bir çalışmada etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların oluşturduğu öykülerde en çok karakter gelişimi ve içsel tepki belirtme alanlarında etkili olduğunu bulmuşlardır. Yapılan bu çalışmada ise en çok bu alanlarda gelişim gözlenmese de bu alanlarda da önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Araştırmanın yöntemleri arasındaki farklılık bu kategorilerdeki gelişim sürecine etki etmiş olabilir. Zevenbergen, Whitehurst ve Zevenbergen (2003) yaptıkları çalışmada çocuklardan resimli bir kitaba bakarak öykü oluşturmalarını istemişlerdir. Bu çalışmada ise çocuklar uyaransız öykü oluşturdıkları için odaklandıkları unsurlar öykünün temel unsurları olan problem durumu ve olay örgüsü unsurları olmuş olabilir. Diğer çalışmada resimlerden faydalanarak karakterleri daha rahat tasvir etmiş ve karakterlerin yüz ifadeleri gibi görsellere değinerek onların duygu ve düşüncelerini öykülerine taşımış olabilirler.

Etkileşimli kitap okuma yönteminin karakter gelişimi kategorisi için de içsel tepki kategorisinin gelişimi için de destekleyici olduğu ortadadır. Çocukların farklı bir karakter yaratmaları, onları tasvir edebilmeleri ve karakterlere ait içsel tepki oluşturmaları onların sosyal ve duygusal gelişimlerinin göstergesidir (Bamberg, 1991). Özellikle bu iki kategorideki artış çocukların sosyal bakış açısı geliştirebilmeleri ile ilgilidir denilebilir ve bu nedenle oldukça önemlidir. Bununla birlikte, etkileşimli kitap okuma yöntemi çocukların sosyal becerilerini geliştiren bir uygulama olduğundan (Doyle ve Bramwell, 2006; Fettig, Cook, Morizio, Gould ve Brodsky, 2018; Halat, 2017), sosyal becerilerindeki tahmin edilebilir artış, öykülerinde karakterleri geliştirmelerini ve içsel tepki oluşturmalarını desteklemiş olabilir. Çelebi Öncü (2016) etkileşimli kitap okuma yönteminin beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisini incelediği araştırmasında, etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların sosyal durumlara yaklaşımlarını olumlu etkilediğini bulmuştur. Bu nedenle, karakter gelişimi ve içsel tepki kategorilerindeki artış, sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilişkilendirilebilir.

4.7.4. Yer-Zaman

Yer-zaman kategorisinde deney 1 grubunun ortalamalarında 0.91 puan artış olurken, deney 2 grubunun puanlarında 0.27 puanlık artış olmuştur. İki grup karşılaştırıldığında etkileşimli kitap okuma yönteminin yer-zaman kategorisi özelinde de öyküleme becerilerini geliştiren bir uygulama olduğu görülmektedir. Öyküde yer ve zamanın belirtilmesi dinleyicinin öyküyü anlayabilmesi için önemlidir. Genellikle giriş

kısımında verilen bu bilgiler ile dinleyici öyküye hazırlanır ve anlatıcının da dinleyicinin bakış açısı ile bakabildiğini gösterir. Bu nedenle yer ve zamanın verilmesi öyküleme becerileri içinde aranan önemli bir beceridir. Etkileşimli kitap okuma yöntemi sonrasında çocukların yer ve zaman belirtme konusunda geliştiği görülse de yer-zaman kategorisi en az artışın meydana geldiği kategoridir. Öykünün temel yapısının hedef-girişim-çıkıtı sıralamasına dayandığı (Roth ve Spekman, 1986), bir diğer deyişle öyküde önceliğin bir problem durumu yaratmak ve onun etrafında olayları şekillendirmek olduğu düşünülecek olursa, yer-zaman öykünün yan unsurlarından kabul edilebilir. Çocuklar da uyaransız bir şekilde öykü oluşturduklarından öncelikleri bir problem durumu yaratmak, olayları kurgulamak ve anlatmak olmuş olabilir. Bu nedenle yer ve zaman belirtilmesi biraz daha ayrıntılı öykü oluşturulması anlamına geliyor denilebilir ve bu nedenle çocukların anlattıkları öykülerde daha az ortaya çıkmış olabilir. Yekeler ve Cengiz'in (2018) okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları bir çalışmada da çocukların oluşturdukları öykülerde en az zaman kategorisine değindikleri bulunmuştur ve bu durum çocukların henüz somut işlemler döneminde olmaları ve zaman gibi soyut bir kavrama yer vermekte zorlanmaları şeklinde açıklanmıştır. Benzer şekilde, bu çalışmada da çocukların en az gelişimi bu kategoride göstermesi gelişim özellikleri ile açıklanabilir. Özcan (2005) da 3-13 yaş arası çocuklarla yaptığı çalışmada gelişim özelliklerinden kaynaklı olarak, 6 yaşındaki çocukların oluşturdukları öykülerde yer ve zamanı belirtmede yetersiz olduklarını belirtmiştir. Bu açıdan yer – zaman kategorisinin en az gelişim gösteren kategori olma durumunun yapılan diğer çalışmalar ile örtüştürdüğü söylenebilir. Yine de belirtildiği gibi yer-zaman kategorisi az da olsa gelişim gösterilen bir kategoridir. Bu kategorideki değişime ilişkin *Deney 1 Grubu Çocuk 5'in* uygulamadan önce ve sonra oluşturduğu anlatılar değerlendirilebilir. *Deney 1 Grubu Çocuk 5'e* ait örneklerde, uygulama öncesinde anlatılan öyküde yer veya zamana ait bir bilgi yokken, uygulama sonrasında oluşturulan öyküye yer tanımı yapılarak başlanmış ve yer ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Zamana da birkaç kez yinelenerek yer verilmiştir. *Deney 2 grubu için Deney 2 Grubu Çocuk 3'e* ait örnekler tartışılabilir. *Deney 2 Grubu Çocuk 5'e* ait örneklerde uygulama öncesinde de sonrasında da oluşturulan öyküde yer veya zamana yer verilmemiştir. *Deney 2 Grubu Çocuk 2'ye* ait örnekte ise, son testte oluşturulan öyküde yere birçok yer verilirken, zamana hiç yer verilmediği görülmektedir.

4.8. Araştırmanın Altıncı Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt sorusu olan ‘Deney 1 ve deney 2 grupları karşılaştırıldığında ön test ve son test puanları arasında resimleme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna cevap bulmak amacıyla Bağımsız Örneklem t Test analizi yapılmıştır Bağımsız Örneklem t Test sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

<i>Grupların Resimleme Becerilerine Ait Bağımsız Örneklem t Test Analiz Sonuçları</i>							
Resimleme Becerileri		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	Deney 1 Grubu	11	21.27	4.54	20	0.46	0.64
	Deney 2 Grubu	11	20.27	5.49			
Son Test	Deney 1 Grubu	11	24.81	3,42	20	2,41	0.02
	Deney 2 Grubu	11	20.45	4,9			

Tablo 13’ e göre deney 1 ve deney 2 gruplarının resimleme becerilerine ait ön test puanlarına göre deney 1 ve deney 2 gruplarının aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t(20)=0,46$, $p>.05$). Son test puanlarına göre ise deney 1 ve deney 2 grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($t(20)=2.41$, $p<.05$). Deney 1 grubundaki çocukların ortalama puanları $\bar{X}=24.81$ iken, deney 2 grubundaki çocukların ortalama puanları $\bar{X}=20.45$ olarak bulunmuştur. Deney 1 grubundaki çocukların resimleme puanları 3.54 puanlık bir artış gösterirken, deney 2 grubundaki çocukların resimleme puanları 0.18 puanlık bir artış göstermiştir. Resimleme becerilerindeki 3.54 puanlık artış incelendiğinde, öyküleme becerilerindeki artış kadar ciddi bir artış olmadığı da görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak başlangıçta da çocukların resimleme becerilerinin öyküleme becerilerine göre çok daha iyi düzeyde olması gösterilebilir. Çocuklar zaten resimleme becerilerinde, özellikle öyküleme becerilerine kıyasla, uygulama öncesinde de iyi durumdadır.

Sonuçlara göre etkileşimli kitap okuma yöntemi uygulanan çocukların resimleme puanları geleneksel kitap okuma yöntemi uygulanan çocukların resimleme puanlarına göre çok daha fazla artış göstermiştir ve bu artış istatistiksel olarak da anlamlıdır. Etkileşimli kitap okuma yöntemi çocukların resimleme becerilerini geliştirmiştir. Geleneksel kitap okuma yöntemi sırasında resimli öykü kitaplarındaki resimleri çocukların sadece görmesi onların resimleme becerilerini geliştirmek için yetersizdir. Etkileşimli kitap okuma

yöntemi içerisinde kullanılan açık uçlu sorularda ve 5N1K sorularında kitaplardaki resimlerin üzerine yoğunlaşarak anlatım becerilerini geliştirici sorular sorulmaktadır. Çocuktan resimde anlatılan olayı tanımlaması veya resimde gördükleri ile ilgili konuşması istenmektedir. Bu süreçler içerisinde çocuğun resme ve resmetmeye yönelik farkındalığının artması beklenen bir durumdur. Çocukların farklı çizimleri gözlemleyebilmesi, içselleştirebilmesi ve onlar hakkında konuşup duygu ve düşüncelerini yansıtabilmesi sanata karşı bir hassasiyet ve duyarlılık kazanılmasına, farklı stillerin tanınıp öğrenilmesine imkân yaratmaktadır (Duh, 2016). Akçay ve Okur Akçay (2017) 41 okul öncesi çocuğu ile yaptıkları bir çalışmada hikâye kartlarının kullanımının çocukların görsel ifade becerileri üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Bahsedilen çalışmada da olduğu gibi, etkileşimli kitap okuma uygulaması sırasında, çocuklar öykü kitaplarındaki görseller ile etkileşime geçme fırsatı bulduğundan çocukların görsel ifade becerileri ve dolayısıyla resimleme becerileri gelişmiş olabilir.

Diğer taraftan, etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların resimleme becerilerini desteklemesi, uygulamanın resimleme becerilerinin ilişkili olduğu diğer gelişim alanlarını da desteklemesiyle açıklanabilir. Bu gelişim alanlarından biri zihinsel gelişimdir. Etkileşimli kitap okuma yöntemi çocukların analitik düşünme, sebep sonuç ilişkisi kurma, analiz etme, yorumlama ve problem çözme becerileri gibi zihinsel becerilerini desteklemektedir (Er, 2016). Resimleme becerileri de çocukların zihinsel gelişimleri ile doğrudan ilgilidir. Resim yaparken çocuklar görselleştirme yeteneğini kullanmaktadırlar. Çocuklar bilişsel olarak geliştikçe ve olgunlaştıkça, temsiller basit resimlerden farklılaşarak, karmaşık olanlara doğru ilerler ve bu da çocuğun bilişsel gelişimi ile çizgisel gelişimi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koyar (Cherney, Seiwert, Dickey ve Flichtbeil, 2006). Dolayısıyla etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların resimleme becerilerini geliştirebilmesi, zihinsel gelişimlerini desteklemesi ile de ilişkili olabilir. Ek olarak, etkileşimli kitap okuma yöntemi sırasında ‘Sence şimdi ne olacak?, Sence neden böyle oldu?, Bu sorunu nasıl çözebiliriz? Sen olsan ne yapardın?’ gibi sorular sorulması çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını da desteklemektedir. Çocukların resimleme becerileri ile hayal güçleri ve yaratıcılıkları arasında bir ilişki olduğu (Dikici, 2006) da bilindiğine göre, uygulamanın desteklediği hayal gücü ve yaratıcılık çocukların resimleme becerilerinde ilerlemeye sebep olmuş olabilir.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi çocukların resimleme becerilerini geliştirebilmesi, uygulamanın dil gelişimine olan katkıları ile de açıklanabilir. Bu yöntem, çocukların yeni sözcük öğrenimlerine, alıcı ve ifade edici dil becerilerine büyük katkılar

sağlamaktadır (Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Karakuş, 2017). Çocuğun çizimleri de dil yetenekleri ile ilişkilendirilmektedir. Harris (1963) çocukların çizimleri ile onların sözel dil kullanımına dikkatleri çekerek, çocukların çizimleri ile dil becerileri arasında önemli bir ilişki olduğunu bulmuştur (akt: Keskin, 2006). Ayrıca çocuklar öğrendikleri yeni kelimeleri çizimlerindeki detaylara yansıttıklarından (Keskin, 2006), kelime kazanımları çizimlerini zenginleştirmiş olabilir.

Resimleme becerilerinin kategori olarak ön test ve son testteki ortalama puanları arasındaki farklılaşma grupların karşılaştırması yapılarak Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14.

Deney 1 ve Deney 2 Grubunun Resimleme Becerilerinin Kategorik Olarak Ön Test ve Son Test Ortalamaları

		Şekil/ biçim	Çizgi	Renk	Örüntü	Figürlerin boşlukta kullanımı	Anla tım/ öykü leme
		\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
Deney 1 Grubu	Ön Testteki Ortalama	3.36	3.63	3.54	3	3.72	4
	Son Testteki Ortalama	3.72	4.09	3.9	3.54	4.63	4.9
	Ortalamalar Arasındaki Fark	0.36	0.46	0.36	0.54	0.91	0.9
Deney 2 Grubu	Ön Testteki Ortalama	3.45	3.27	3.18	2.63	3.45	4.27
	Son Testteki Ortalama	3.18	2.81	3.63	2.81	4	4.09
	Ortalamalar Arasındaki Fark	-0,27	-0,46	0,45	0,18	0,55	- 0,18

Tablo 14’te görüldüğü üzere deney 1 grubunda resimleme becerilerine ait her kategorinin puanında artış olmuştur. ‘Figürlerin boşlukta kullanımı’ kategorisi 0.91 puanla ve ‘anlatım\öyküleme’ kategorisi 0.9 puanla en çok artışın meydana geldiği kategorilerdir. ‘Örüntü’ kategorisinde 0.54 puan artış olurken, ‘çizgi’ kategorisinde 0.46 puan artış olmuştur. En az artış ise 0.36 puanla ‘şekil\biçim’ ve ‘renk’ kategorilerinde görülmüştür. Deney 2 grubunun ortalama puanları incelendiğinde ise resimleme becerilerine ait kategorilerin bazılarında artış olduğu görülmektedir. ‘Figürlerin boşlukta kullanımı’ kategorisi 0.55 puanla ve ‘renk’ kategorisi 0.45 puanla en çok değişimin

meydana geldiği kategorilerdir. ‘Anlatım/öyküleme’ kategorisi -0.18 puanla, ‘şekil/biçim’ kategorisi -0.27 puanla, çizgi kategorisi ise -0,46 puanla artış olmayan kategorilerdir.

Genel olarak tablo yorumlandığında, etkileşimli kitap okuma yönteminin resimleme becerilerine ait her kategoriye desteklediği görülmektedir. Geleneksel kitap okuma yöntemi uygulanan grupta ise bazı kategorilerde gelişme olmadığı gibi puanlarda ufak da olsa bir azalma olmuştur. Bu durum çocukların çizim yaptıkları sırada içinde buldukları psikolojik veya fiziksel durum ile açıklanabilir. Çocuklar o anki durumlarına göre, bir an önce resimlerini bitirmek istemiş ya da o anlık durumları ile ilgili olarak resimlerine odaklanamamış olabilirler. Geleneksel kitap okuma yöntemi de becerileri yeteri kadar destekleyemediğinden böyle bir sonuca ulaşılmış olabilir. Kategori bazında değerlendirmeler aşağıda yapılmıştır:

4.8.1. Figürlerin Boşlukta Kullanımı

‘Figürlerin boşlukta kullanımı’ kategorisi çocukların yer-zemin algısı oluşturması ile ilgilidir. Bu kategori deney 1 grubunda 0.91 puanlık artış gösterirken, deney 2 grubunda 0.55 puanlık bir artış göstermiştir. Etkileşimli kitap okuma yönteminin bu kategoriye geliştirmek için çok daha etkili bir teknik olabileceği görülmektedir. Bununla birlikte, bu kategori iki grup için de en fazla artışın olduğu kategoridir. En fazla artışın bu kategoride olmasının sebebi bu becerinin 5- 6 yaş aralıklarında gelişmesi olabilir. Kâğıt yüzeyini planlı doldurma girişimleri 5–6 yaş civarında başladığından (Metin ve Aral, 2012), bu zaman aralıkları bu becerinin gelişimi için kritiktir ve dışarıdan alınan bir uyarıcı ile de gelişim desteklenmiş olabilir. Öztaş’ın (2007) 4 -12 yaş grubu çocukların resimlerini figür kullanımı ve figürlerin mekân ve elemanlar içindeki özellikleri bakımından incelediği çalışmasında da özellikle 6 yaşlarında mekân içinde nesnelere yerleştirilmesinde ilerleme kaydedildiği bulunmuştur.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi uygulanan grupta çok daha fazla bir artışın olmasının sebebi ise, bu yöntem sırasında çocukların kitaplardaki resimleri inceleme fırsatı bulması nedeniyle yer-zemin ve gök algısını daha rahat geliştirebilmeleri olabilir. Çocukların yaşı itibarı ile gelişmeye hazır olan bu beceri gördükleri ve inceledikleri örnekler ile daha da desteklenmiştir. Çocuklarda yer-zemin ve gök çizgisi algısının oluşumu çocukların bir perspektif kazandığının, kavram ve form arasında bir ilişki kurmaya başladığının ve boşluktaki nesnelere birbirleri ile bağlantı içinde olduğunu fark

ettiğinin göstergesidir (Yavuzer, 1995). Bu nedenle yer-zemin algısının oluşumu önemlidir. Bu kategoriye ilişkin deney grubundan *Deney 1 Grubu Çocuk 6*'ya ait örnekler incelenebilir. *Deney 1 Grubu Çocuk 6*'nın uygulamadan önce (Resim 12) ve uygulamadan sonra (Resim 13) çizdiği resimlerde görülmektedir ki ilk çizdiği resimde herhangi bir yer-zemin ve gök ayrımı yoktur. İkinci çizdiği resimde ise nesnelerin tamamını yere sabitlenmese de bir yer-zemin çizgisi ve gök çizgisi oluşturulmuştur. Yer ve gök algısının geliştiği açıkça görülmektedir. Bu kategori için Deney 2 grubundan da *Deney 2 Grubu Çocuk 4*'ün resim örnekleri verilebilir. Uygulamadan önce oluşturduğu resimde (Resim 20) yer-gök algısı yoktur. Çizimler rastgele havada uçmaktadır. Uygulama sonrasında oluşturulan resimde (Resim 21) de yer-gök çizgisi oluşturulmamıştır. Ancak çizimlerin bir kısmı kâğıdın zeminine çizilmiştir. Kâğıdın alt tarafı zemin olarak görülmüş olabilir. Bu durum az da olsa bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

4.8.2. Anlatım-Öyküleme

'Anlatım-öyküleme' kategorisi anlatılanlar ile çizimlerin ne kadar tutarlı olduğu ve öykünün çizimlere ne kadar yansıtılabildiği ile ilgilidir. Bu kategoride deney 1 grubundaki çocukların ortalamaları 0.91 artarken, deney 2 grubundakilerin ortalamalarında bir artış görülmemiştir. Deney 1 grubu için en fazla gelişimin gözleendiği alanlardan biridir. Ayrıca bu kategori, grupların uygulamadan önce de uygulamadan sonra da en yüksek puanın alındığı kategoridir. Bunun sebebi çocukların zaten kendi oluşturdukları resme bakarak öykü anlatmaları olabilir. Çocuklar çizdikleri üzerinden anlatımlarını gerçekleştirdiğinden çizimler ile anlatılanların uyumlu olması olağandır. Ancak bu kategorideki artış göstermektedir ki etkileşimli kitap okuma uygulaması alan çocuklar uygulama sonrasında, düşündüklerini daha rahat çizebilmeye başlamışlardır. Uygulamadan sonra, kategoriden neredeyse tam puan alınması çocukların aklındakileri doğrudan yansıtılabilmeleri olarak yorumlanabilir.

Çizimler ile anlatılan öykünün birbirleri ile neredeyse tamamen ilişkili olması ve resmin öyküyü, öykünün de resmi neredeyse tamamen yansıtması, etkileşimli kitap okuma yöntemi sırasında ifade edilenin nasıl resmedilebileceğinin görülmesiyle ilgili olabilir. Resimler yorumlandığı ve bize neyi, nasıl anlattığı üzerine konuşulduğu için çocukta sözel olarak anlatılanı resim yoluyla yansıtabilme becerisi gelişmiş olabilir. Çocuğun duygularını ve olayları resim yoluyla anlatabilmesi, fikir ve düşüncelerini

kâğıda aktarabilmesi, resimleri kendini ifade etme aracı olarak kullanabilmesi açısından önemlidir (Çakır İlhan, 1995). Çocukların resimleri, iç dünyalarında yaşadıkları duyguların, düşüncelerin yalın bir şekilde dışavurumu olarak kabul edilmektedir (Aksöz, 2010). Ayrıca, kendi duygu ve düşüncelerini resim yoluyla aktarabilen çocuklar, başkalarının paylaştığı duygu ve düşüncelerin de farkına varabilirler ve etrafındakiler ile sosyal bir süreç içine girebilirler (Papandreou, 2014). Bu nedenle çocukların düşüncelerini çizimler aracılığıyla yansıtabilmesi önemlidir.

Kategoriye ilişkin deney grubundan *Deney 1 Grubu Çocuk 1*'in çizimleri tartışılabilir. *Deney 1 Grubu Çocuk 1*'e ait uygulamadan önceki ve sonraki resimler incelendiğinde görülmektedir ki iki resim de aslında anlatılar ile resim uyumu anlamında iyi durumdadır. Ancak ilk anlatıda geçen bazı karakterler (anne, baba) ve bazı olaylar resme yansıtılmamıştır. Ancak ikinci anlatıda kâğıt daha fazla bölümlere ayrılmış ve çok daha uzun bir anlatı olmasına rağmen anlatının neredeyse tamamı resmedilmiştir. Deney 2 grubundan ise *Deney 2 Grubu Çocuk 2*'ye ait örnekler incelendiğinde, ikinci resimde (Resim 17) anlatıda geçen birçok unsurun (park, paten, ev) resimde olmadığı görülmektedir.

4.8.3. Örüntü

'Örüntü' kategorisinde deney 1 grubundaki çocukların puan ortalamaları 0.54 puan artarken, deney 2 grubundaki çocukların puan ortalamaları 0.18 puan artmıştır. Örüntü akıcılık, ritim, düzenlilik ve döngüsellik ifade ettiğinden yüzey boyunca tekrarlayıcı şekilde ilerleyen şekillerle, biçimlerle, çizgilerle, dokularla, renklerle ya da sembollerle yapılabilir (Fox ve Schirrmacher, 2014). Bu kategori resmin düzenli ve estetik görünmesi için önemlidir. Resmin görselliğini yükseltmektedir. Bu kategori için de etkileşimli kitap okuma uygulamasının destekleyici olduğu ortadadır. Kategoriye ilişkin deney grubuna ait örnek *Deney 1 Grubu Çocuk 3*'ün çizdiği resimler olabilir. Deney Grubu Çocuk 3'ün uygulamadan önce oluşturduğu resim (Resim 5) ile uygulamadan sonra oluşturduğu resimlerde (Resim 6 ve Resim 7) görülmektedir ki Resim 5'te tek renk kullanılmıştır ve resim genel olarak ritmik ve akıcı değildir. Resim 6 ve Resim 7'de ise tekrarlı çizgiler, şekiller ve renkler göze çarpmaktadır. Bu tekrarlar resmi daha akıcı göstermektedir. Deney 2 grubuna yönelik olarak da *Deney 2 Grubu Çocuk 2*'nin uygulamadan önce oluşturduğu resim (Resim 16) ile uygulamadan sonra oluşturduğu resim (Resim 17) örnek olarak incelenebilir. Resimlerde bariz bir

değişikliğinin olmadığı, örüntü kategorisi için önemli bir gelişmediğinin olmadığı görülmektedir.

4.8.4. Çizgi ve Şekil-Biçim

Çizgi ve şekil biçim kategorilerini beraber değerlendirmek mümkündür. Çizgi, boşluğun doğrusal bölünmesiyle belirlenen şekillerin sınırlarını ve bu şekilde oluşan çizgi ve boşlukların karşılıklı ilişkilerini ifade ederken (Cohen, 1983), şekil-biçim de çizgilerin birbirine bağlantısı ile oluşturulan, nesnenin dış biçimi, kapalı bir boşluğun dış kenarlarını ifade eder (Fox ve Schirmacher, 2014). Bu nedenle gelişimleri de birbirleri ile bağlantılıdır denilebilir.

Çizgi kategorisinde deney 1 grubundaki çocukların ortalama puanlarında 0.46 puanlık bir artış olurken, deney 2 grubundaki çocukların ortalama puanlarında bir artış olmamıştır. Ancak deney 1 grubunda gözlenen bu gelişim de çok fazla değildir. Bu durum çocukların gelişim özellikleri ile açıklanabilir. Çocuklar çizimlerine ilk olarak karalama döneminde çizgiler ile başlamaktadır ve bu çizgiler kazara, rastgele, motorsal ve gelişigüzel çizgilerdir. Ancak çizgi gelişimi her yıl hızlı bir gelişim ve değişim göstermekte ve çocuk 4 yaş itibari ile amaçlı, kontrollü ve daha çeşitli çizgiler çizmektedir (Malchiodi, 1998). 6 yaşındaki bir çocuğun çizgileri farklılaşmıştır ve amaçlı çizgilerdir. Bu nedenle çizgi gelişimi 'figürlerin boşlukta kullanımı', 'anlatım-öyküleme' ve 'örüntü' kategorileri kadar gelişmemiş olabilir. Bu kategoride de dikkat edilen, çizgilerin uzun, kısa, kalın, ince, düz, yuvarlak, oval, yatay ya da dikey biçimlerde ne kadar farklılaştığıdır.

Şekil-biçim kategorisinde ise deney grubundaki çocukların ortalama puanlarında 0.36 puanlık bir artış olurken, Deney 2 grubundaki çocukların ortalama puanlarında bir artış olmamıştır. Çizgilerin farklılaşması ile beraber şekiller de farklılaşabilmektedir. Artan çizgi gelişimi ile daha belirgin, tanımlı ve anlaşılır geometrik şekillere ve ayırt edici detaylara sahip şekiller ortaya çıkabilir. Şekil-biçim kategorisi de etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan gruptaki çocuklarda diğer gruba göre daha da fazla gelişim gösterse de çizgi kategorisi gibi az sayılabilecek bir artışın meydana geldiği kategorilerdendir. Çocuklar üç yaşında şekil evresine geçmektedir ve yuvarlak, kare, daire, dikdörtgen, artı, çarpı şeklinde formlar gelişmeye başlamaktadır (Malchiodi, 1998). İlk oluşan formlar yuvarlaklar olurken daha sonra kare, dikdörtgen gibi daha karışık şekiller oluşturmaya başlarlar. Bu farklılaşma 4 yaş itibari ile belirginleşmeye başlar. Şekillerin farklılaşması

çocukların anlatmak istediklerini yansıtabilmeleri, resmin anlaşılır ve anlamlı olması için önemlidir. Yapılan araştırmada da şekil-biçim kategorisinde şekillerin belirgin, tanımlı ve anlaşılır geometrik şekillere ve ayırt edici detaylara sahip olma durumuna dikkat edilmektedir.

Çizgi ve şekil-biçim kategorilerine ilişkin deney 1 grubundan, Resim 12 ve Resim 13 örnek olarak verilebilir. Resim 12’de oluşturulan çizimlerde çizgiler oval ve yuvarlakken, Resim 13’de yatay-dikey, kısa, uzun, ince, kalın olarak daha da farklılaşmıştır. Bu farklılaşmaya paralel olarak daha belirgin ve tanımlı geometrik şekiller ve ayırt edici detaylara sahip şekil ve biçimler ortaya çıkmıştır. Resim 13’de kare, dikdörtgen, yuvarlak ve üçgen gibi şekiller çok düzgün olarak çizilemese de oluşmaya başladığı görülmektedir. Ev, insan figürü, gökyüzü, tavşan gibi ayırt edici detaylara sahip ve farklılaşan şekiller ortaya çıkmıştır. Çizgi ve şekil-biçim kategorilerine ilişkin deney 2 grubundan, Resim 14 ve Resim 15 incelenebilir. Ön test ve son test olarak oluşturulan resimlerde çizgi ve şekil gelişimi adına belirgin değişiklikler görülmemektedir.

4.8.5. Renk

‘Renk’ kategorisi, ‘şekil-biçim’ kategorisi ile beraber en az artışın meydana geldiği bir başka kategoridir. Bu kategoride deney 1 grubunun puan ortalaması 0.36 puan artış gösterirken, deney 2 grubunun puan ortalaması 0.45 puan artmıştır. Deney 2 grubunun deney 1 grubundan çok az da olsa daha yüksek bir artış göstermesinin sebebi deney 1 grubunun uygulama öncesinde de renk kategorisinde yüksek puan almış olması olabilir. 5 yaşından itibaren çocuklar resimlerindeki şekillerin yüzeyini de boyarlar. Renklerin kullanımı çocukların kendilerini özgürce ifade edebilmeleri ve resimlerin görselliğini yükseltmeleri için önemlidir. Okul öncesi dönemde çocuklar çizdiklerinin gerçek renklerine bağlı kalmadan, istedikleri gibi ve gözlerine hoş gelen şekilde renkleri kullandıkları için renk kullanımları onların estetik algıları ile de ilgilidir. Bu kategoriye ilişkin deney grubundan *Deney 1 Grubu Çocuk 2*’nin uygulamadan önce oluşturduğu resim ile (Resim 3), uygulamadan sonra oluşturduğu resim (Resim 4) örnek olarak verilebilir. Resimlere bakıldığında, Resim 4’te kullanılan renklerin daha baskın olduğu görülmektedir. Resim 3’te de farklı renkler kullanılmış ve çizimler boyanmıştır ancak Resim 4’te tüm çizimlerin içi ve arka plan dâhil olmak üzere resim neredeyse tamamı renklendirilmiştir. Renklerle arka plan oluşturulmuştur. Deney 1 grubundan bir başka örnekte, *Deney Grubu Çocuk 6*’nın uygulamadan önce yaptığı resimde (Resim 12) tek

renk kullandığı, uygulamadan sonra yaptığı resimde ise (Resim 13) farklı renkler kullanarak resmini renklendirdiği görülmektedir. Çocukların genellikle üç yaşlarında tek renk kullandığı, dört yaşından itibaren yaptıkları resimlerin renk açısından zengin olduğu bilinmektedir (Golomb, 1992). Bu durumda çocukların, gelişim özelliklerinin gerektirdiği şekilde bir değişim gösterdiği söylenebilir.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu çalışma etkileşimli kitap okuma uygulamasının okul öncesi dönem altı yaş grubu çocukların öyküleme ve resimleme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında Uşak ilinde bağımsız bir anaokuluna devam eden altı yaş grubu 22 çocuk katılmıştır. Çocuklardan 11'i deney 1 grubuna, 11'i deney 2 grubuna ayrılmıştır. Deney 1 grubundaki çocuklara 12 hafta boyunca haftada iki kez olmak üzere 24 resimli öykü kitabı etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak okunmuştur. Deney 2 grubuna ise aynı kitaplar geleneksel kitap okuma yöntemi ile yine 12 hafta boyunca okunmuştur.

Çocuklardan uygulamalardan önce ve sonra bir öykü oluşturup resmini çizmeleri istenmiştir. Oluşturulan öykü ve resimler araştırmacı tarafından geliştirilen Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği ve Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği kullanılarak puanlanmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Deney 1 ve deney 2 gruplarının öyküleme ve resimleme becerilerine ait ön test puanlarına göre deney 1 ve deney 2 grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmazken, son test puanlarına göre deney 1 ve deney 2 grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmüştür. Gruplar uygulamaya başlamadan önce öyküleme ve resimleme becerileri açısından birbirlerine yakinken, uygulamalar sonrasında, etkileşimli kitap okuma yöntemi uygulanan çocukların öyküleme ve resimleme puanları geleneksel kitap okuma yöntemi uygulanan çocukların öyküleme ve resimleme puanlarına göre çok daha fazla artış göstermiştir.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi uygulanan grupta ortaya çıkan bu gelişim, öyküleme becerilerinde en fazla problem durumu ve olay örgüsü oluşturabilme

kategorilerinde, en az ise yer-zaman kategorisinde olmuştur. Çocuklar etkileşimli kitap okuma yöntemi sonrasında bir problem durumu ve çözümü olan ve mantıklı bağlantılarla kurgulanmış birçok olayın yer aldığı öyküler üretebilmiştir. Resimleme becerilerinde ise en fazla figürlerin boşaltaki kullanımı ve anlatım-öyküleme kategorilerinde en az ise şekil-biçim ve renk kategorilerinde gelişim görülmüştür. Çocuklar etkileşimli kitap okuma yöntemi sonrasında özellikle kâğıt yüzeyini daha planlı bir şekilde doldurup, çizdiklerini zemine sabitleme ve yer-gök algısı geliştirme ile anlattığını resmedebilme alanlarında gelişmiştir.

5.2. Öneriler

Bu kısımda araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların öyküleme ve resimleme becerilerini geliştiren etkili bir uygulama olduğu bulunmuştur. Bu nedenle bu yöntemin okul öncesi eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin öncelikle yöntemin önemi hakkında bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Uygulama adımlarını gösteren bilgilendirici metinler ve uygulama örnekleri içeren videolar ile uygulamanın nasıl yürütüleceği de anlatılmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin doğru kitap seçimi konusunda da bilgilendirilmesi ve sınıflarındaki kitaplıkları doğru ve etkili kitaplar ile doldurmaları için imkânlar yaratılması önerilmektedir. Etkileşimli kitap okuma yöntemi hakkında bilinçlendirme sadece aktif görev yapan öğretmenler için değil, eğitimine devam eden öğretmen adayları için de yapılmalıdır. Eğitimleri sırasında uygulamanın önemi, gerekliliği ve yürütülme adımları anlatılmalıdır.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi hakkında bilgilendirilmesi gereken diğer grup ebeveynlerdir. Ebeveynler, öğretmenler aracılığıyla veya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenecek ebeveynlere yönelik seminerler ile bilgilendirilebilir.

Öyküleme ve resimleme becerileri geliştirilmesi gereken çok önemli iki beceri çeşididir. Öyküleme becerilerinin gelişimi için okul öncesi sınıfları ve çocukların ev ortamları kitaplar açısından zenginleştirilmeli, çocuklar sık sık öyküler ile buluşturulmalı,

çocukların kendi öykülerini oluşturmaları için fırsatlar tanınmalı, öğretmen-çocuk veya ebeveyn-çocuk etkileşimine özen gösterilmeli ve çocuğun öykü oluşturma süreci yapıcı dönütler ile desteklenmelidir.

Resimleme becerilerinin gelişimi için hem ev ortamında hem de sınıf ortamında sanat dostu bir ortam oluşturulmalı, çocuklar yaratıcı etkinlikler ile buluşturulmalı ve sanat eleştirisi gibi uygulamalar sunulmalıdır. Öğretmen de ebeveyn de sanat etkinlikleri sırasında rehber olmalı, çocuğu tercihlerinde özgür bırakmalı ve yapıcı dönütler ile süreci zenginleştirmelidir. Her iki beceri çeşidi için ise bu çalışma ile de etkililiği ortaya koyulan etkileşimli kitap okuma uygulaması gibi çocuğu aktif kılan uygulamalar yapılmalıdır.

Okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerini geliştirebilmek için resimli öykü kitaplarındaki öyküler ve çizimler büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, öykülerin iyi kurgulanmış, resimlerin çocukların bedensel, ruhsal, zihinsel ve çizgisel gelişimleri dikkate alınarak uzman sanatçılar tarafından hazırlanmış olması önemlidir. Bu konuda yazarların ve çizerlerin bilinçlendirilmesi önerilmektedir.

Ek olarak, çalışma kapsamında okunan 24 resimli öykü kitabı öğretmenlere ve ailelere okul öncesi dönemdeki çocuklar ile kullanılmak üzere önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın çalışma grubu 22 çocuk ile sınırlı olduğundan daha büyük bir çalışma grubu ile araştırma yapılabilir.

Araştırmada etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemleri kullanıldığından dijital okuma yöntemi gibi farklı okuma yöntemleri araştırmaya dâhil edilerek farklı okuma tekniklerinin becerilerin gelişimi için ne kadar etkili olduğu çalışılabilir.

Öyküleme becerilerini ölçmek için sözsüz öykü kitaplarından öykü oluşturma, anlatılan öyküyü tekrar etme veya yarım bırakılan öyküyü tamamlama gibi farklı öyküleme becerileri değerlendirme yöntemleri kullanılabilir.

Resimleme becerileri belirli bir konu hakkında yapılan çizimler ile değerlendirilebilir.

Etkileşimli kitap okuma yönteminin etkililiğinin kalıcılığını değerlendirmek için bir izleme çalışması ile çocukların ileriki yıllardaki öyküleme ve resimleme becerileri de araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acer, D ve akır İlhan, A. (2004). ocuk Resimlerinin Gelişimsel Yönden İncelenmesi. *Erken ocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu, Geleceğe Bakış*, (ss.10-19). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Ahi, B. Cingi, M. ve Kıldan, A. (2016). 48-60 Aylık ocukların Öğretmen Kavramına Yönelik Algılarının izimler Aracılığıyla İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 1(1),77-90. doi:10.17051/io.2016.97994
- Ahmad, J.F. (2018). Children’s drawings in different cultures: an analysis of five-year-old Jordanian children’s drawings. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 249-258. doi: 10.1080/09669760.2018.1444587
- Akçay, A. ve Okur Akçay, N. (2017). Hikâye Kartlarının ocukların Görsel İfade Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 417,432. doi: 10.16916/aded.331246
- Akdağ, Z. ve Erdiller, Z. (2013). A framework to analyse young children’s narratives. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 151-174. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/cbayarsos/issue/4064/53554>
- Akmeşe, P. P. (2015). Çocuklarda Öykülemenin Gelişimi Ve Dilin Değerlendirilmesinde Kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 293-305. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000233
- Akoğlu, G., Ergul, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç ocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2123/1957>
- Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı(EKOP): Kuramsal Temelleri. C. Ergül (Editör.). *Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP)* (ss.1-24). Ankara: Eğiten Kitap.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2010). 60-72 Aylık ocukların Okula İlişkin Algılarının Resim Yoluyla İncelenmesi. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye
- Aksöz, M. (2010). *Sosyal Çevrede İç Ve Dış Mekân Olgusunun 10-12 Yaş Grubu ocuk Resimlerine Yansıması Ve Sanatsal Gelişim Evrelerine Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi: Konya
- Akyol, H. (1999). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. *Milli Eğitim*, 142, 55-57

- Al Otaiba, S., Connor, C., Lane, H., Kosanovich, M. L., Schatschneider, C., Dyrland, A. K. & Wright, T. L. (2008). Reading First kindergarten classroom instruction and students' growth in phonological awareness and letter naming–decoding fluency. *Journal of School Psychology, 46*(3), 281-314. doi: 10.1016/j.jsp.2007.06.002
- Alp, D. ve Kardaş C. (2016). *Çocuk Edebiyatı Ve Medya (2.Baskı)*, Ankara: Eğiten Kitap
- Amabile, T. M. & Gitomer, J. (1984). Children's artistic creativity: Effects of choice in task materials. *Personality and Social Psychology Bulletin, 10*(2), 209-215. doi: 10.1177/0146167284102006
- Aram, D. & Aviram, S. (2009) Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology, 30*(2), 175-194. doi: 10.1080/02702710802275348
- Arapaki, X. & Zafrana, M. (2004). The artistic expression of kindergarten children after a 'guided' teaching approach. *European Early Childhood Education Research Journal, 12*(2), 43-58. doi: 10.1080/13502930485209421
- Arıcı, B. (2006). Resim, Psikoloji Ve Çocuğun Dünyasında Resim. *Sanat Dergisi, 10*, 15-22. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/28886>
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 235-243. doi: 10.1037/0022-0663.86.2.235
- Artut, K. (2004a). Okul Öncesi Resim Eğitiminde Çocukların Çizgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(1), 223-234. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/cusosbil/issue/4369/59762>
- Artut, K. (2004b). *Okul Öncesinde Sanat Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayaydın, A. (2010). Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Süreci Üzerine. *Milli Eğitim Dergisi, 40*(187), 240-250. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36197/407043>
- Aylward, K., Hartley, S., Field, T., Greer, J. & Vega-Lahr, N. (1993). An art appreciation curriculum for preschool children. *Early Child Development and Care, 96*(1), 35–48. doi: 10.1080/0300443930960105
- Bae, J. H. (2004). Learning to teach visual arts in an early childhood classroom: The teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal, 31*(4), 247-254. doi: 1082-3301/04/0600-0247/0
- Baker, D.W. (1990) The visual arts in early childhood education. *Design For Arts in Education, 91*(6), 21-25. doi: 10.1080/07320973.1990.9934834

- Baki, Y. ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 686-704. doi: 10.15345/iojes.2017.03.009
- Bamberg, M. (1991). Narrative activity as perspective taking: The role of emotionals, negations, and voice in the construction of the story realm. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 5(4), 275 – 290. doi: 10.1891/0889-8391.5.4.275
- Barnes, R. (2015) *Teaching art to young children 4-9* (Third Edition), New York: Routledge
- Baş, B. (2010). Söz Varlığının Oluşumu Ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 137-159. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/tubar/issue/16968/177227>
- Baş, B. (2015). *Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Bay, D. N., Geyik, Ş. ve Çalışkan, Y. M. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Algılarının Belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ihead/issue/42161/462376>
- Bıçakçı, M. Y., Er, S. ve Aral, N. (2018) Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208. Erişim adresi: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375865>
- Botvin, G. J. & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13(4), 377. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.13.4.377>
- Brannon, D. & Dauksas, L. (2014). The effectiveness of dialogic reading in increasing english language learning preschool children's expressive language. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), 1-10. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1150938>
- Bresler, L. (1993). Three orientations to arts in the primary grades: Implications for curriculum reform. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 29-34. doi: 10.1080/10632913.1993.9936939
- Brooks, M. (2009a). Drawing, visualisation and young children's exploration of "big ideas". *International Journal of Science Education*, 31(3), 319-341. doi: 10.1080/09500690802595771
- Brooks, M. (2009b). What Vygotsky can teach us about young children drawing. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1(1), 1-13. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.6576&rep=rep1&type=pdf>
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2018) *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık

- Bütün Ayhan, A. ve Yılmaz, Y. (2016). Çocuk Edebiyatı ve Çocuğun Gelişimindeki Rolü. S. Erdoğan & M. Ören (Ed.). *Çocuk Edebiyatı ve Medya* (s.14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Veri Analizi El Kitabı* (21. Baskı). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (4. Baskı). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2009). Sanat Ürünü Olarak Çocuk Resimleri. *Cağdaş Eğitim Dergisi*, 34(365), 24-31.
- Chang, C. J. (2004). Telling stories of experiences: narrative development of young Chinese children. *Applied Psycholinguistics*, 25(1), 83-104. doi: 10.1017/S0142716404001055
- Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M. & Flichtbeil, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational psychology*, 26(1), 127-142. doi: 10.1080/01443410500344167
- Clark, G. A. (1993). Judging children's drawings as measures of art abilities. *Studies in ArtEducation*, 34(2), 72-81. doi: 10.1080/00393541.1993.11651891
- Cliaff, M. J.P. & Shaw, J.M. (1988). The storytime exchange: Ways to enhance it. *Childhood Education*, 64(5), 293-298. doi: 10.1080/00094056.1988.10521555
- Codell, J. F. (1987). Moderate praise: The contribution to art criticism of "the portfolio". *Victorian Periodicals Review*, 20(3), 83-93. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20082265>
- Cohen, S. G. (1983). *Arthur Wesley Dow and Viktor Lowenfeld: Implications for program development in art education*. (Unpublished doctoral dissertation). Temple University: USA.
- Cordova, D. I. & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/23ea/5bd8b75696d4add70186a747ce3eedc4ce78.pdf>
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık Ve Metin Elementleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cox, M. V., Koyasu, M., Hiranuma, H. & Perara, J. (2001). Children's human figure drawings in the UK and Japan: The effects of age, sex and culture. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(2), 275-292. doi: 10.1348/026151001166074

- Çakır İlhan, A. (1995). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Resim Dersinin Yeri. *Anadolu Sanat Dergisi*, 4, 57-65. Erişim adresi: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1029/109417.pdf?sequence=1>
- Çakmak Güleç, H. & Geçgel, H. (2006). *Çocuk Edebiyatı*. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Anne-Baba ve Çocuğun Etkileşimli Kitap Okumasının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Durumlara Yönelik Yaklaşımlarına Etkisinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503. Erişim adresi: <https://doi.org/10.16916/aded.89701>
- Çoban, A. ve Karadüz, A. (2015). 7. Sınıf Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerinin Bağdaşıklık Ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(19), 67-96. Erişim adresi: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.51018>
- Dağlıoğlu, E. H. (2014). A developmental analysis of 5-7 year-old children's human figure drawings. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 510-523. doi: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.020>
- Dağlıoğlu, E. H. (2011). 5-7 Yaş Grubu Çocukların Resimlerine Yansıyan Öğretmen Figürünün Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160). Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/459/266>
- Dağlıoğlu, E. H. ve Deniz, Ü. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İnsan Figürü Çizimlerinin Gelişimsel Açından Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 16-30. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6149/82563>
- Dağlıoğlu, E. H., Deniz, Ü. & Kan, A. (2010). A study on the emotional indicators in 5-6 year-old girls' and boys' human figure drawings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1503-1510. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.226>
- Davis P. (2007). Storytelling as a democratic approach to data collection: interviewing children about reading, *Educational Research*, 49 (2), 169-184,doi: 10.1080/00131880701369693
- DeFauw, D.L. (2016) Drawing children into reading: a qualitative case study of a preschool drawing curriculum, *Early Child Development and Care*, 186(4), 624-641. doi: 10.1080/03004430.2015.1052422
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK Çocuk Kitaplığı Dizisindeki Kitapların Dış Yapısal Ve İç Yapısal Olarak İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/161002>

- Deniz, A. (2018). *Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliğinin Beş Yaş Çocuklarının Dil Gelişimiyle İlişkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara
- Dikici, A. (2006). Sanat Eğitimi Ve Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 3-9. Erişim adresi: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4979/1079>
- Doyle, B. G. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social–emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564. doi: 10.1598/RT.59.6.5
- Dowdall, N., Cooper, P. J., Tomlinson, M., Skeen, S., Gardner, F. & Murray, L. (2017). The Benefits of Early Book Sharing (BEBS) for child cognitive and socio-emotional development in South Africa: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 18(1), 118. Doi: 10.1186/s13063-017-1790-1
- Duh, M. (2016). Art appreciation for developing communication skills among preschool children. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(1), 71-94. Erişim adresi: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12052&la=de
- Dunst, C. J., Simkus, A. & Hamby, D. W. (2012). Children’s story retelling as a literacy and language enhancement strategy. *Center for Early Literacy Learning*, 5(2), 1-14. Erişim adresi: http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews_v5_n2.pdf
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul Öncesi Dönem 48-66 Ay Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı’nın Yazı Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283. doi: 10.24130/eccd-jecs.196720182257
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Intregrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teacher College Press
- Eliason. C. & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241. doi: 10.1080/03004430.2012.703183
- Er, S. (2016). Okul Öncesi Dönemde Anne Babaların Etkileşimli Hikâye Kitabı Okumalarının Önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160. Erişim adresi: <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/66/51>
- Ergül, C., Akoğlu G., Sarıca, A. D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. doi: 10.17860/efd.88429

- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. ve Sarıca, A. D. (2017) Anasınıfında Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sonraki Okuma Becerilerine Etkisi: İzleme Çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 191-219. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/akukeg/issue/29927/328769>
- Ergül, C., Sarıca, A.D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil Ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. Erişim adresi: <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (2007). *Çocuklar İçin Erken Uyarıcı Çevre*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Farmer, L. (2006). Using technology for storytelling: Tools for children. *New Review Of Children's Literature And Librarianship*, 10(2), 155-168. doi: 10.1080/1361454042000312275
- Farokhi, M. & Hashemi, M. (2011). The analysis of children's drawings: social, emotional, physical, and psychological aspects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2219-2224. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.433>
- Fekonja-Peklaj, U., Umek, L. & Kranjc, S. (2010). Children's storytelling: The effect of preschool and family environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 55-73. doi: 10.1080/13502930903520058
- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K. & Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 436-448. doi: 10.1177/1476718X18804848
- Flack, Z. M., Field, A. P. & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334-1346. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000512>
- Flynn, K.S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: guidelines for implementation teaching exceptional children. *Teaching Exceptional Children*, 44 (2), 8-16. Erişim adresi: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005991104400201?casa_token=Wzj2VW5xVF8AAAAA:4QQpdfQlvsnCdlhEm5uk5bm9eblskXAIOf-rR4YHQ6cVjyrEAEhq9WuM5iGDdIkgDKQjp0Ewm6HsVQ
- Fox, M. & Horacek, J. (2008). *Reading magic: why reading aloud to our children will change their lives forever*. NY: Harcourt.
- Fox, J.E. & Schirrmacher, R. (2014) *Çocuklarda Sanat Ve Yaratıcılığın Gelişimi* (E, Durulalp, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gainer, R. S. (1982). Beyond illustration: Information about art in children's picture books. *Art Education*, 35(2), 16-19. doi: 10.1080/00043125.1982.11654071

- Gall, M., Gall, J.P. & Borg, W.R. (2003). *Educational research*. (7. Baskı). The United States of America: Pearson Education
- Gámez, P. B., González, D. & Urbin, L. M. (2017). Shared book reading and english learners' narrative production and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 275-290.
- Ganea, P. A., Pickard, M. B. & DeLoache, J. S. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development*, 9(1), 46-66. doi: 10.1080/15248370701836592
- Geçen, F. (2018). Çocuğun Gelişim Basamaklarına Göre Figürleri Ele Alma Biçimleri. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 60-83. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/asead/issue/41162/497823>
- Geva, E. & Olson, D. (1983). Children's story-retelling. *First Language*, 4, 85-109. doi: 10.1177/014272378300401102
- Giorgis, C., Johnson, N. J., Bonomo, A., Colbert, C., Conner, A., Kauffman, G. & Kulesza, D. (1999). Children's books: Visual literacy. *The Reading Teacher*, 53(2), 146-153. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20204765>
- Goodrich, A. H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4, (4). Erişim adresi: <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number4/>
- Golomb, C. (2004). *The child's creation of a pictorial world*. New York: Psychology Press
- Gonzalez, J. E., Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M. & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
- Gönen, M. (1988). *Anaokuluna Giden Dört-Beş Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160). Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/773/274>
- Griehling, S. (2011). Discoveries from a Reggio-inspired classroom: Meeting developmental needs through the visual arts. *Art Education*, 64(2), 6-11. doi: 10.1080/00043125.2011.11519114
- Grossman, M. (1970). Perceptual style, creativity, and various drawing abilities. *Studies in Art Education*, 11(2), 51-54. doi: 10.1080/00393541.1970.11651261

- Gruber, D. D. & Hobbs, J. A. (2002). Historical analysis of assessment in art education. *Art Education*, 55(6), 12–17. doi: 10.1080/00043125.2002.11651515
- Gür, Ç. (2006). *Sanat Eğitim Programının Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen Altı Yaş Üstün Yetenekli Çocukların Çizim Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Haanstra, F. & Schönau, D. W. (2007). Evaluation research in visual arts education. In *International handbook of research in arts education* (pp. 427-444). Springer, Dordrecht.
- Halat, A. A. (2017). *5-6 Yaş Grubu Çocuklara Paylaşma, İş Birliği Ve Sorumluluk Değerlerinin Kazandırılmasında Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğinin Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara
- Halmatov, M., Sariçam, H. ve Halmatov, S. (2012). Okul Öncesi Eğitimdeki 6 Yaş Çocukların Çizdikleri Çevre Resimlerinin Ve Çevre Kavramını Algılayışlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 30-44. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/issej/issue/26562/280312>
- Halmatov, S. (2016). *Çocuk Resimleri Analizi Ve Psikolojik Resim Testleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Hansen, L. E. (2008). Parents as partners in art education enrichment. *Young Children*, 63(5), 90. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/openview/2c00a571e96dd6d12fd7fdbae0a8cf9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=27755>
- Hardiman, G.W. & Zernich, T. (1980) Some considerations of Piaget's cognitive-structuralist theory and children's artistic development, *Studies in Art Education*, 21(3), 12-19. doi: 10.1080/00393541.1980.11652818
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. doi: 10.1016/S0885-2006(99)00038-1
- Harkins, D. A., Koch, P. E. & Michel, G. F. (1994). Listening to maternal story telling affects narrative skill of 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(2), 247-257. doi: 10.1080/00221325.1994.9914775
- Hedberg, N. L. & Westby, C. E. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Communication Skill Builders.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M. & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330-350. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.01.005

- Hindman, A. H., Skibbe, L. E. & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort. *Reading and Writing*, 27(2), 287-313. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-013-9445-4>
- Hoey, M. (1983). *On the surface of discourse*. London: Allen and Unwin.
- Hopperstad, M. H. (2008). Relationships between children's drawing and accompanying peer interaction in teacher-initiated drawing sessions. *International Journal of Early Years Education*, 16(2), 133-150. doi: 10.1080/09669760802044844
- House, C. A. & Rule, A. C. (2005). Preschoolers' ideas of what makes a picture book illustration beautiful. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 283-290. doi: 10.1007/s10643-004-1022-7
- Hoyt, L. (1992). Many ways of knowing: Using drama, oral interactions, and the visual arts to enhance reading comprehension. *The Reading Teacher*, 45(8), 580-584. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20200932>
- Isbell, R. T. (2002). Telling and retelling stories: Learning language and literacy. *Young Children*, 57, 26-30. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ656302>
- Ilgaz, H. ve Aksu-Koç, A. (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development*, 20(4), 526-544. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.08.004>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/maeuefd/issue/19409/206337>
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kıracı, M. ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn Ve Öğretmenlerin Birlikte Hikâye Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135. doi: 10.17051/io.2016.05211
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C. ve Canbeldek, M. (2017). Ev Merkezli Diyaloga Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 37(2), 789-809. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/issue/30949/335465>
- Işıtan, S. (2013). Kitap Okuma Modelleri ve Öykü Sonrası Etkinlikler. M. Gönen (Ed.). *Çocuk Edebiyatı* (s. 251-262). Ankara: Eğiten Kitap
- Işıtan, S. (2010). *Normal Gelişim Gösteren Ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Çocukların Anlatı Analizine Dayalı Dil Becerilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Işıtan, S. ve Turan, F. (2014). Çocuklarda Dil Gelişiminin Değerlendirilmesinde Bir Anlatı Analizi Yaklaşımı Olarak Öykü Anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 105-124.
- Justice, L. M. & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113. doi: 10.1177/02711214030230030101
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Biricik, D. (2013). “Bir İnsan Çiz Testi” Sonuçlarının Nesiller ve Cinsiyetler Arası Karşılaştırılması: 33 Yıl Sonra. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(72). Erişim adresi: <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPD/72/03.pdf>
- Kan, A. (2007). An alternative method in the new educational program from the point of performance-based assessment: rubric scoring scales. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1). Erişim adresi: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/8473484/2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1555194238&Signature=BvJ0t8zEj7roYguS9ufduy3WduA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAn_Alternative_Method_in_the_New_Educati.pdf
- Kang, J. Y., Kim, Y. S. & Pan, B. A. (2009). Five-year-olds' book talk and story retelling: Contributions of mother-child joint bookreading. *First Language*, 29(3), 243-265. doi: 10.1177/0142723708101680
- Karabekmez, S., Yıldırım, R. G., Akamca, G. Ö., Ellez, A. M. ve Ünler, A. N. B. (2018). Okul Öncesi Dönemde Mesleklere İlişkin Toplumsal Cinsiyet Algısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 469-512. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17152/gefad.376324>
- Karakuş, C. (2017). *Okul Öncesi Eğitimde Diyaloga Dayalı Okuma Yöntemine Göre Hazırlanan Türkçe Etkinliklerinin Sözel Dil Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu
- Karatay, H. (2016). Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler. T. Şimşek (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* (4. baskı, ss. 77-126). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kemper, S. (1984). The development of narrative skills: Explanations and entertainments. *In Discourse development* (pp. 99-124). Springer, New York, NY.
- Keskin, B. (2006). Çocukların Çizimleri Üzerine. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (17), 85-91. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ataunigsed/issue/2561/32991>
- Keskin, S. (2007). *Çocuk Çizgilerindeki Giz, Çöp Çocuk*. Boyut Yayıncılık
- Khimji, F. & Maunder, R. E. (2012). Mediatonal tools in story construction: An investigation of cultural influences on children's narratives. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 294-308. doi: 10.1177/1476718X12443022

- Kırışoğlu, O. (2002). *Sanatta Eğitim: Grmek-ğrenmek-Yaratmak*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Kindler, A. (2010). Art and art in early childhood: What can young children learn from "a/Art activities?". *Art in early Childhood*, 1-14. Erişim adresi: http://www.artinearlychildhood.org/artec/images/article/ARTEC_2010_Research_Journal_1_Article_1.pdf
- Kindler, A. M. & Darras, B. (1998). Culture and development of pictorial repertoires. *Studies in Art Education*, 29(2), 147-167. doi: 10.1080/00393541.1998.11650465
- Koster, J. (2012). *Growing artists: Teaching the arts to young children* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth
- Kutluer, G. (2015). Gelişim Süreçlerinde ocuk Resminin Yeri. *EKEV Akademi Dergisi*, 63(63), 403-410. Erişim adresi: http://www.ekevakademi.org/Makaleler/138704348_19%20Gorkem%20KUTLUER.pdf
- Klk, C. ř. (2013). Resimli ocuk Kitaplarının Nitelik Sorunsalı ve ocuğun Sanat Eğitimi Sürecindeki Yeri:“Delioğlu’nun Resimlediği Yapıtlar zerine Bir İnceleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 393-417. Erişim adresi: <http://dergi.amasya.edu.tr/article/view/1031000091/1031000044>
- Küntay, A. C. (2002). Development of the expression of indefiniteness: Presenting new referents in turkish picture-series stories. *Discourse Process*, 33(1), 77-101. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Aylin_Kuentay/publication/233183749_Development_of_the_Expression_of_Indefiniteness_Presenting_New_Referents_in_Turkish_Picture-Series_Stories/links/570b9f0a08ae8883a1ffcf49/Development-of-the-Expression-of-Indefiniteness-Presenting-New-Referents-in-Turkish-Picture-Series-Stories.pdf
- Küntay, A. C. & Kobas, D. (2009). Effects of lexical items and construction types in English and Turkish character introductions in elicited narrative. In J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura ve ř. zalışkan (Eds.) *Crosslinguistic Approaches to The Psychology of Language: Research in The Tradition of Dan Isaac Slobin* (pp. 81-92). New York, London: Psychology Pres, Taylor ve Francis Group.
- Layton, R. & Alland, A. (1985). Playing with Form: Children Draw in Six Cultures. *Man*, 20(2), 354.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479. doi: 10.1177/1468798411416581
- LeRoux Dawn, K. (2013). *Does parent implemented dialogic reading strategies increase vocabulary acquisition in preschool aged children?* (Unpublished master’s thesis). Californi State University, Chico.

- Lever, R. (2008). *Discussing stories: Using a dialogic reading intervention to improve kindergartner's oral narrative construction*. (Unpublished master's thesis). Carleton University, Canada.
- Lever, R. & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-61. doi: 10.1037/0012-1649.36.5.596
- Lorch, E., P., Milich, R. & Sanchez, P.R. (1998). Story comprehension in children with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(3),163-178. doi: 1096-4037/98/0900-0163\$15.00/0
- Maki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S. & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14(7), 643-672. Erişim adresi: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1012071514719.pdf>
- Malchiodi, C.A. (1998). *Understanding children's drawings*. New York: The Guildford Press.
- Mamur, N. (2010). Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 175-188. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/pauefd/issue/11115/132917>
- Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive psychology*, 9(1), 111-151. doi: [10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)
- Mannathoko, M. C. & Mamvuto, A. (2018). Learner involvement in art and design education assessment: The missing matrix in Botswana's primary schools. *Arts Education Policy Review*, 119(3), 172-184. doi: 10.1080/10632913.2016.1260081
- Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: Story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 42(10), 1414–1434. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.016>
- Mathias, A. P. (2007). *Determining the efficacy of summer school on maintaining hearing-impaired children's language levels*. (Master of Science). Washington University: ABD
- McCabe, A. & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech Language Pathology*, 3(1), 45–56. doi: 10.1044/1058-0360.0301.45

- McConnell, S. (1993). Talking drawings: A strategy for assisting learners. *Journal of Reading*, 36(4), 260–269. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/40016629>
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Erişim adresi: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- Metin, Ş. (2014). *Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Beş Yaş (60-72 Ay) Çocuklarının Çizim Becerilerine Ve Görsel Algularına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara
- Metin, Ş. ve Aral, N. (2012) Dört-Yedi Yas Çocuklarının Resim Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 55-69. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ausbid/issue/38414/445593>
- Misalidi, P. & Bonoti, F. (2014) Children's expressive drawing strategies: the effects of mood, age and topic. *Early Child Development and Care*, 184 (6), 882-896. doi: 10.1080/03004430.2013.823409
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. doi: 10.1080/10409280701838603
- Mulcahey, C. (2009). Providing rich art activities for young children. *Young Children*, 64(4), 107-112. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/openview/528dcd45893616a98011b56976a39d4b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=27755>
- Nas, R. (2014). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı (3.baskı)*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Nicolopoulou, A. (2011). Children's storytelling: Toward an interpretive and sociocultural approach. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 3, 25-48. doi: 10.5250/storyworlds.3.2011.0025
- Nurss, J. R. & Hough, R. A. (1985). Young children's oral language: Effects of task. *Journal of Educational Research*, 78, 280-285. doi: 10.1080/00220671.1985.10885616
- O’neill, D. K., Pearce, M. J. & Pick, J. L. (2004). Preschool children’s narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test–Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24(2), 149-183. doi: 10.1177/0142723704043529
- Oğuz, V. (2010). The factors influencing childrens’ drawings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3003-3007. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.455
- Okaylı, M. (2015). *Okul Öncesi Dönem (5-6 Yaş) Ve İlkokul Dönemi (7-9 Yaş) Çocuklarında İnsan Figürü Çizimindeki Gelişimin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi: İstanbul.

- Opel, A., Ameer, S. S. & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20. doi: 10.1016/j.ijer.2009.02.008
- Özcan, M. (2005). *The emergence of temporal elements in narrative units produced by children from 3 to 9 plus 13*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Ankara
- Özer, S. (2009). Turkish children's human figure drawings: can we borrow norms?, *Educational Psychology*, 29(6), 701-712. doi: 10.1080/01443410903210387
- Öztaş, N. (2007). *4-12 Yaş Grubu Öğrencilerinin Resimlerinde Figür Kullanımı, Figürlerin Mekan Ve Elemanlar İçindeki Özellikleri, Renk, Leke Ve Çizgisel Kullanımı Bakımından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Buckingham: Open University Press
- Palmer, B. C., Harshbarger, S. J., & Koch, C. A. (2001). Storytelling as a constructivist model for developing language and literacy. *Journal of Poetry Therapy*, 14(4), 199-212. doi: 10.1023/A:1017541527998
- Palmer, B. C., Leiste, S. M., James, K. D. & Ellis, S. M. (2000). The role of storytelling in effective family literacy programs. *Reading Horizons*, 41(2), 2. Erişim adresi: https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol41/iss2/2
- Pantaleo, S. (2014). Exploring the artwork in picturebooks with middle years students. *Journal of Children's Literature*, 40(1), 15-26. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/openview/4e2a242b7dccba1b5a3ba7d8a9238b4f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1356370>
- Papandreou, M. (2014) Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85-100. Doi: 10.1080/02568543.2013.851131
- Paris, A. H. & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. doi:10.1598/RRQ.38.1.3
- Park, S. (2004). *How four-and five-year-old Korean children learn to draw*. (Doctoral dissertation). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Payne, M. (1990). Teaching art appreciation in the nursery school--it's relevance for 3 and 4 year olds. *Early Child Development and Care*, 61(1), 93-106. doi: 10.1080/0300443900610112
- Paquette, K. R., Fello, S. E., & Jalongo, M. R. (2007). The talking drawings strategy: Using primary children's illustrations and oral language to improve comprehension of expository text. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 65-73. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-007-0184-5>

- Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *The Reading Teacher*, 43(2), 138-141. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/openview/1c25b2a4c60cf43901f0da9feef13065/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41358>
- Pesco, D. & Gagné, A. (2017). Scaffolding narrative skills: A meta-analysis of instruction in early childhood settings. *Early Education and Development*, 28(7), 773-793. doi: 10.1080/10409289.2015.1060800
- Peter, K. S. (2017). *Understanding the role of dialogic read alouds in developing language and literacy skills*. (Doctoral dissertation), Lesley University: ABD
- Piazza, C.L. (2003). *Journeys: The teaching of writing in elementary classrooms*. New Jersey: Pearson Education
- Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2016). Development in narrative competences from oral to written stories in five-to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 1–10. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.12.001
- Popov, D. B. (2018). The level of the development of preschool children's ability to draw. *Avrasya Bilim Adamları Birliği (ESU)*, 4 (49), 30-33.
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10, 381–405. doi: 10.1016/0885-2014(95)90003-9
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A. & Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21(3), 318-342. doi: 10.1080/10409289.2010.481552
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. & Wulfeck, B. (2003). Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88, 229–247. doi: 10.1016/S0093-934X(03)00101-9
- Riley, J. & Burrell, A. (2007) Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *Thompson* (2): 181–196. doi: 10.1080/09669760701289136
- Roth, F. P. & Spekman, N. J. (1986). Narrative discourse: Spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(1), 8-23. doi: 10.1044/jshd.5101.08
- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H., & De La Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistics and narratives connect with early reading?. *Journal of Special Education*, 30, 257-277. doi: 10.1177/002246699603000303
- Saracho, O. N. (2018). The social practice of parents' storybook reading: a critical discourse analysis. *Early Child Development and Care*, 1-22. doi: 10.1080/03004430.2018.1498091

- Sarıca, A. D. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı(EKOP): Uygulama Adımları. C. Ergül (Ed.). *Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP)* (s.25-54). Ankara: Eğiten Kitap
- Savva, A. & Trimis, E. (2005) Responses of young children to contemporary art exhibits: The role of artistic experiences. *International Journal of Education and the Arts*, 6(13), 1-23. doi: 10.1080/03004430.2018.1498091
- Schneider, P., Hayward, D., & Dube, R.V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech Pathology and Audiology*, 30(4), 224-238. Erişim adresi: http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni/sites/default/files/schneider_article.pdf
- Schirmacher, R. (1998). *Arts and creative development for young children*. USA: Delmar Publishers Inc.
- Schönau, D. W. (2012), Towards developmental self-assessment in the visual arts: Supporting new ways of artistic learning in school, *International Journal of Education through Art*, 8(1), 49–58. doi: 10.1386/eta.8.1.49_1
- Seefeldt, C. (1995). Art: A serious work. *Young Children*, 50(3), 39-44.
- Serratrice, L. (2006). Referential cohesion in the narratives of bilingual English-Italian children and monolingual peers. *Journal of Pragmatics*, 39, 1058–1087. doi:10.1016/j.pragma.2006.10.001
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve Edebiyat* (7. Baskı). İzmir: Tudem Yayınevi.
- Sever, S. (1995). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal Ve Eğitsel Özellikler. *Abece Eğitim ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.
- Sezer, S. (2006). Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 18(18), 61-69. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/pauefd/issue/11125/133050>
- Shulevitz, U. (1997). *Writing with pictures: how to write and illustrate children's books*. Watson-Guptill Publications, New York.
- Smith, N. R. (1983). Drawing conclusions: Do children draw from observation?. *Art Education*, 36(5), 22-25. doi: 10.1080/00043125.1983.11654122
- Snow, C. E. & Dickinson, D. K. (1990). Social sources of narrative skills at home and at school. *First language*, 10(29), 87-103. doi:10.1177/014272379001002901
- Stadler, M. A. & Ward, C. G. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73-80. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-005-0024-4>

- Stein, N. L. & Albro, E. R. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 5–44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stone, S. & Twardosz, S. (2001). Children's books in child care classrooms: quality, accessibility and reasons for teachers' choices, *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 53-69. doi: 10.1080/02568540109594974
- Strasser, J. & Seplocha, H. (2007) Using picture books to support young children's literacy, *Childhood Education*, 83(4), 219-224. doi: 10.1080/00094056.2007.10522916
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda Sanat Eğitimi* (Çev: A. Akın) (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458–481. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/747854>
- Sundeen, T. H., O'Neil, K. & Fanselow, S. A. (2017). Interpreting visual texts: use of an analytic rubric to evaluate student responses to writing prompts. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(1), 9-27. doi: 10.1080/02568543.2016.1243174
- Şansal, S. (2014). *Çocukların Çizdiği Hayvan Resimlerinden Aile İlişkilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 48-66 Ay Grubu Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şimsek, Z. C. & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.172
- Tarr, P. (1995). Preschool children's socialization through art experiences. In C. M. Thompson (Ed.), *The visual art and early childhood learning* (pp. 23-27). Reston, VA: The National Art Education Association.
- Temel, Z., Kaynak, B., Paslı, H., Demir, H. ve Çemrek, B. (2016). Montessori Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Görsel Algı Ve Çizim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2595-260. Erişim adresi: <http://kefdergi.kastamonu.edu.tr/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/1449/461>
- Temiz, Z. (2019) Storytelling intervention to improve the narrative skills of bilingual children coming from low socio-economic status, *Early Child Development and Care*, 189(1), 16-30. doi: 10.1080/03004430.2018.1529033
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 919-940.

- Temple, C., Martinez, M. & Yokota, J. (2004). *Children's books in children's hands an introduction to their literature* (3rd Ed.). Boston: Pearson Education
- Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri İle Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tetik, G. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocuklarının dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2). Erişim adresi: http://www.kefdergi.com/pdf/25_2/Mart-2017.pdf#page=98
- Thompson, C. & Bales, S. (1991). "Michael doesn't like my dinosaurs." Conversations in a preschool class. *Studies in Art Education*, 33(1), 43-55. doi: 10.1080/00393541.1991.11651857
- Thompson, C. M. (2002). Drawing together: Peer influence in preschool-kindergarten art classes. In L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), *The arts in children's lives: Context, culture, and curriculum* (pp. 129-138). Boston: Kluwer Academic.
- Torr, J. & Clugston, L. (1999). A comparison between informational and narrative picture books as a context for reasoning between caregivers and 4-year-old children, *Early Child Development and Care*, 159(1), 25-4.
- Umek, L.M., Fekonja, U., Kranjc, S. & Musek, P.L. (2003) The impact of reading children's literature on language development in the preschool child, *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 125-135. doi: 10.1080/13502930385209111
- Umek, L. M., Fekonja U. & Podlesek, A. (2012). Parental influence on the development of children's storytelling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 351-370.
- Ural, S.(2013). Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Tanımı (s. 38). M. Gönen (Ed.).*Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi, *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212. Erişim adresi: <http://dSPACE.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/3303/1672-3016-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ülker, R. 2012. "Turkish children's drawing of nature in a certain way: range of mountains in the back, the sun, couple of clouds, a river rising from the mountains." *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 3173-3180. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1003009.pdf>
- Valdez-Menchaca, M. C. & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106-1114. doi: 10.1037/0012-1649.28.6.1106

- Wellhausen, K. (2009). Eliciting and examining young children's storytelling. *Journal of Research in Childhood Education*, 7 (2), 62-66. doi: 10.1080/02568549309594841
- West, J. A. (2012). *An examination of children's oral storytelling in a first grade storytelling circle*. (Unpublished doctoral dissertation). Texas Woman's University: ABD.
- White, S. & Low, J. (2002). When mothers turn a visual story into a verbal one for their children: Previewing helps with the telling, conversing, and remembering. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 360-370. doi: 10.1080/01650250143000256
- White, C. M. (2013). *A qualitative case study: adults as contributing factors to artistic and aesthetic development in early childhood*. (Master's thesis). Buffalo State College State University of New York: ABD
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689. Erişim adresi: <https://bobcat.militaryfamilies.psu.edu/sites/default/files/placedprograms/Whitehurst%20et.%20al.%201994.pdf>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- Wing-Yin Chow, B., McBride-Chang, C., Cheung, H. & Ce Chow, C. S (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233-244. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.233
- Woods, L. S. (2017). *Interactive book reading: promoting emergent literacy skills in preschool children through a parent training program*. (Doctoral dissertation). The University of North Carolina: ABD
- Wright, S. K. (1994) Assessment in the arts: Is it appropriate in the early childhood years?, *Studies in Art Education*, 36 (1), 28-43. doi: 10.1080/00393541.1994.11650436
- Yavuzer, H. (1995). *Resimleriyle Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yekeler, A. D. ve Cengiz, Ö. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sözsüz Kitap Anlatımlarında Hikâye Elementlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1935-1952.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, E. (2018). *Okul Öncesi Dönemde Agresyonun Çocuk Resimlerine Yansıması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi: İstanbul
- Yıldız Çiçekler, C. ve Öner Koruklu, N. (2013). 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların Serbest Resim Çalışmalarındaki Resim Özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2) 551-563. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7790/101901>
- Yıldız, A.K. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Eğitim Ve Gelişiminde Kitabın Rolü Ve Bu Süreçte Anaokulu Kütüphanelerinin Gerekliliği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 792-802. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/309359>
- Yu, M. (2015). *The development of english and chinese oral language through drawing for primary grade students*. (Unpublished mater theses), California State University, ABD.
- Yurtseven, L. (2011). *Annelerin Çocuklarına Hikâye Okumasının Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi: Malatya
- Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. A. Van Kleeck (Ed.). *On reading books to children: parents and teachers*. New York: State University of New York
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J. & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15. doi: 10.1016/S0193-3973(03)00021-2

EKLER

EK 1. Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği

Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği					
	1	2	3	4	5
Şekil/biçim	Çizimler belirsiz, tanımlanamayan ve anlaşılmasız geometrik şekillere sahiptir.	Çizimlerin çok azı anlaşılır geometrik şekillere ve ayırt edici detaylara sahiptir.	Çizimlerin çoğu daha belirgin, tanımlı ve anlaşılır geometrik şekillere sahiptir.	Çizimlerin neredeyse tamamı oldukça belirgin, tanımlı ve anlaşılır geometrik şekillere sahiptir.	Çizimlerin tamamı oldukça belirgin, tanımlı ve anlaşılır geometrik şekillere sahiptir.
Çizgi	Çizgiler tek düze, sade ve monotondur.	Çizgiler uzun, kısa, kalın, ince, yatay ya da dikey biçimler-de az da olsa farklılaşmaya başlamıştır.	Çizgilerin çoğu uzun, kısa, kalın, ince, yatay ya da dikey biçimlerde farklılaşmıştır.	Çizgilerin neredeyse tamamı uzun, kısa, kalın, ince, yatay ya da dikey biçimlerde farklılaşmıştır.	Çizgilerin tamamı uzun, kısa, kalın, ince, yatay ya da dikey biçimlerde farklılaşmıştır.
Renk	Çizimlerdeki figürlerin hiçbiri renklendirilmemiştir.	Çizimlerdeki figürlerin çok azı renklendirilmiştir.	Çizimlerdeki figürlerin çoğu renklendirilmiştir.	Çizimlerdeki figürlerin neredeyse tamamı renklendirilmiştir.	Çizimlerdeki figürlerin tamamı renklendirilmiştir.
Örüntü	Çizimlerdeki renk, şekil ve/veya çizgi kullanımı akıcı ve ritmik değildir.	Çizimler-deki renk, şekil ve/veya çizgi kullanımı çok az akıcı ve ritmiktir.	Çizimler-deki renk, şekil ve/veya çizgi kullanımı oldukça akıcı ve ritmiktir.	Çizimlerdeki renk, şekil ve/veya çizgi kullanımı neredeyse tamamen akıcı ve ritmiktir.	Çizimlerdeki renk, şekil ve/veya çizgi kullanımı tamamen akıcı ve ritmiktir.
Figürlerin boşluktaki kullanımı	Çizimlerdeki figürlerin tamamı havada rastgele uçuşur.	Çizimler-deki figürlerin çok azı bir yer(zemin) çizgisi üzerinde sabitlenmiştir.	Çizimler-deki figürlerin çoğu bir yer (zemin) çizgisi üzerinde sabitlenmiştir.	Çizimlerdeki figürlerin neredeyse tamamı (arka plan dışında kalanların) bir yer (zemin) çizgisi üzerinde sabitlenmiştir.	Çizimlerdeki figürlerin tamamı (arka plan dışında kalanların) bir yer (zemin) çizgisi üzerinde sabitlenmiştir.
Anlatım/öyküleme	Çizimler ve öykü birbiri ile ilişkili değildir.	Çizimler ve öykü birbiri ile çok az ilişkilidir.	Çizimler ve öykü birbiri ile çoğunlukla ilişkilidir.	Çizimler ve öykü birbiri ile neredeyse tamamen ilişkilidir.	Çizimler ve öykü birbiri ile tamamen ilişkilidir.

EK 2. Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği

Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği				
	0	1	2	3
Öykünün problemi	Öyküde bir problem durumu yok.*	Öyküde bir problem durumu var ancak çözümlenememiş / sonuca bağlanamamış.	Öyküde birden çok problem durumu var ancak hiçbiri sonuca bağlanamamış veya sonuca bağlanamayan problemler var.	Öyküde bir veya birden çok problem durumu var ve problem ya da problemlerin tamamı bir sonuca bağlanmıştır.
Karakter gelişimi	Öyküde karakter yok.	Bir tane karakter var ve betimlenmemiş.	Birden fazla karaktere yer verilmiş fakat karakterler betimlenmemiştir.	Bir veya birden fazla karaktere yer verilmiş ve karakterlerden en az biri 1) dış görünüş, 2) diyalog, 3) motivasyon veya 4) davranışlardan biri veya birçoğu ile betimlenmiştir.
Olay örgüsü	Öyküde olay yok.	Öyküde karakterlerin başından bir veya daha fazla olay geçiyor ancak olaylar birbirleriyle bağlantılı değil.	Öyküde karakterlerin başından iki veya üç olay geçiyor ve olaylar birbirleri ile bağlantılı.	Öyküde karakterlerin başından dört veya daha fazla olay geçiyor ve olaylar birbirleri ile bağlantılı.
Yer-Zaman	Öyküde yer veya zaman verilmemiştir.	Öyküde yer veya zamandan sadece birine bir kez yer verilmiştir.	Öyküde yer veya zamandan sadece birine birçok kez yer verilmiş ancak diğerine hiç yer verilmemiştir.	Öyküde yer ve zamanın ikisine de birer kez veya birden çok kez yer verilmiştir.
İçsel Tepki	Öyküde kahramanın duygu ve düşüncesine yer verilmemiştir.	Öyküde kahramanın duygu veya düşüncesinden birine bir kez yer verilmiştir.	Öyküde kahramanın duygu veya düşüncesinden birine birçok kez yer verilmiş ancak diğerine hiç yer verilmemiştir.	Öyküde kahramanın duygu ve düşüncesinin ikisine de birer kez veya birden çok kez yer verilmiştir.

* Bu kategoriden 0 puan alan öyküler puanlamaya dâhil edilmez ve rubrikten 0 puan alır (Nicolopoulou, 2011; Piazza, 2003; Roth ve Spekman, 1986; Stein ve Albro, 1977)

EK 3. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 02/04/2018
Toplantı Sayısı : 05
Karar Sayısı : 77

77- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinden **Emine Kılınçcı**'nın "Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Resimleme ve Öyküleme Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili 19/02/2018 tarih ve 03/31 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Yapılan incelemeler sonucunda; öğrencilerinden **Emine Kılınçcı**'nın "Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Resimleme ve Öyküleme Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili istenilen düzeltmeleri yaptığı, dolayısıyla yüksek lisans tez araştırma projesinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
11/04/2018


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 4. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

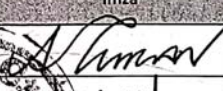
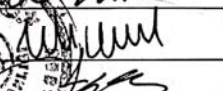
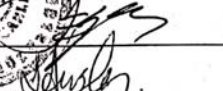
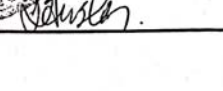
EK-2

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı	: Emine KILINÇCI
Kurumu/Üniversitesi	: Uşak Üniversitesi
İletişim Bilgisi	: 534 051 52 96
Konu	: Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Resimleme ve Öyküleme Becerilerine Etkisi
Başvuru Tarihi	: 13.02.2018
Veri toplama araçları	: var

MEB 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu açısından;	✓		
Millî ve manevi değerler açısından;	✓		
Kişilik hakları açısından (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.);	✓		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme açısından;	✓		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermeme açısından;	✓		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması açısından;	✓		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması açısından;	✓		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması açısından;	✓		
Uygulama, okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması açısından;	✓		

Komisyon Tarihi
13/02/2018

Komisyon Üyeleri		Uygun	Uygun Değil	İmza
Başkan	Ahmet Turan YÜZÜK	✓		
Üye	Zeki ÇAKIR	✓		
Üye	Serap DEĞİRMENCİ ARIKAN	✓		
Üye	Şirin YÖRÜK	✓		

EK 5: Veri Toplama Sürecine İlişkin Fotoğraflar



EK 6: Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasına İlişkin Fotoğraflar



EK 7: Geleneksel Kitap Okuma Uygulamasına İlişkin Fotoğraf



BENZERLİK BİLDİRİMİ

‘Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Yöntemlerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öyküleme ve Resimleme Becerilerine Etkisi’ başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 16.04.2019
Gönderim Numarası	: 1113583874
Sayfa Sayısı	: 138
Sözcük Sayısı	: 37,926
Karakter Sayısı	: 263, 418
Benzerlik Oranı	: % 6
Savunma Tarihi	: 15.05.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’ dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Emine Kılınçcı

Tarih: 15.05.2019

İmza: 

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Emine Kılınçcı
E-Posta Adresi : emine.ozyildirim@usak.edu.tr

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Arş. Gör.	Uşak Üniversitesi – Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı	2017-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2016
Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2016-2019