

# Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Çocuklara Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mübeccel Sara GÖNEN<sup>1</sup>, Ayşegül ÖĞÜTCEN<sup>2</sup>, Fikrinaz Damla AKBABA<sup>3</sup>,  
Neslihan Nur ÇELİK<sup>4</sup>

1 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, mgonen@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5190-1170.

2 YÖK 100/2000 Doktora Bursiyeri, Hacettepe Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, aysegulogutcen@gmail.com,  
ORCID: 0000-0003-4985-9070.

3 Arş. Gör., Bayburt Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, akbaba.damla@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7871-7114.

4 YÖK 100/2000 Doktora Bursiyeri, Hacettepe Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, neslihannurcelik@gmail.com,  
ORCID: 0000-0001-5799-9511.

Gönderilme Tarihi: 20.01.2023 Kabul Tarihi: 15.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1239719

**Atf:** “Gönen, M. S., Öğütçen, A., Akbaba, F. D., ve Çelik, N. N. (2024). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecine yönelik farkındalıklarının belirlenmesi. *Milli Eğitim*, 53 (243), 1549-1586. DOI: 10.37669/milliegitim.1239719”

### Öz

*Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kitap okuma sürecine yönelik farkındalıklarının incelenmesidir. Çalışma grubu 155 okul öncesi öğretmeni ve 71 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma karma yöntem araştırmadır. Araştırmanın nicel boyutu tarama araştırması, nitel boyutu durum çalışmasıdır. Kitap okuma süreci farkındalık formundan elde edilen puanlar demografik özelliklere göre incelenmiştir. Nicel verilerin analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma süreci farkındalık formu puanlarının yaş, mesleki deneyim, çocuk edebiyatı dersi alıp almama durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer bulgu da öğretmen adaylarının kitap okuma süreci farkındalık formu puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği yönündedir. Çalışmanın nitel boyutunda araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adayları ile kitap okuma sürecine yönelik yapılan görüşmeler sonucunda yüksek düzeyde verimlilik, öğrenmeyi destekleme, çocuklara uygunluk temaları elde edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin çocuklara kitap okudukları ortamlar, kitap merkezi, ortam ve çocuğu destekleme, dikkat edilmesi gereken noktalar, uygulama odaklılık, çıktıları görme, tecrübe kazanma, ilgi ve imkân, öğretmen adaylarının çocuklara kitap okudukları ortamlar ve kitapların işlevselleştirilmesi temaları elde edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi, erken çocukluk, etkileşimli kitap okuma, kitap okuma süreci

## Determining the Awareness of Preschool Teachers and Teacher Candidates for the Process of Reading Books to Children

### *Abstract*

*The aim of the study is to examine the awareness of preschool teachers and teacher candidates about the book reading process. The sample consists of 155 preschool teachers and 71 teacher candidates. The study is designed with mixed method research. The quantitative dimension of the research is the screening model and the qualitative dimension is the case study. The scores of book reading process awareness form were analyzed according to demographic characteristics. As a result of the analysis of the quantitative data, the preschool teachers' book reading process awareness form scores did not differ significantly according to the variables of age, professional experience, and whether or not to take children's literature lessons. Another finding showed that the preschool teacher candidates' book reading process awareness form scores did not differ significantly according to age. In the qualitative dimension, detailed information about the book reading process of the teachers and teacher candidates was achieved from interviews with them. In the qualitative dimension of the study, as a result of the interviews with teachers and teacher candidate about the process of book reading, themes which are high level of efficiency, supporting learning, suitability for children, environments where teachers read books to children, book center, environment and supporting the child, points to be considered, practice-oriented, seeing outcomes, gaining experience, interest and opportunity, environments where teacher candidates read books to children and books operationalisation were obtained.*

**Keywords:** *preschool, early childhood, interactive book reading, book reading process*

### **Giriş**

Erken çocukluk dönemi bebeğin anne rahmine düştüğü zamandan itibaren 8 yılını kapsar (Şahin, 2017). Bu dönem büyüme ve gelişimin en hızlı olduğu dönemdir (Çimen Erdoğan ve Baran, 2003). Bu yüzden çocuğa ne kadar çok uyaran ve yaşantı sunulursa çocuğun zihni o kadar gelişir. Bu gelişim sürecindeki en önemli noktalardan biri de dil gelişimidir. Sosyokültürel yaklaşıma göre çocukların yalnızca zihin gelişimi değil grup içerisindeki iletişimi de önemlidir (Reynolds, Sinatra ve Jetton, 1996). Vygotsky'e göre öğrenme, çocuğun bir akranı veya bir yetişkin ile etkileşimi sonucunda oluşan sosyal deneyimi içselleştirdiği zaman meydana gelmektedir. Vygotsky'nin (1987) dediği gibi dil düşünmenin temelini oluşturmaktadır. Erken çocukluk döneminde olan bir çocuk okuma yazma becerisine sahip olmamakla beraber, erken okuryazarlık becerileri geliştirebilir. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi genellikle çocuk okul öncesi döneme başladığında yapılan aktiviteler ve etkinliklerle

hızlanmaktadır. Çocuğa bilgi aktarırken, öğretici-öğrenen etkileşimi vardır. Bu etkileşimde, Bruner dile oldukça önem vermiş ve dili bilişsel gelişim sürecinin anahtarı olarak ifade etmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan "Türkçe Etkinlikleri" okuma yazmaya hazırlık ve farkındalık açısından önemli bir yere sahiptir. Bu noktada, bu etkinliklere tüm çocukların katılımını sağlamak, çocukları desteklemek ve cesaretlendirmek çocukların gelişimine katkı sağlayabilmek için önemlidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bunun çocuklara etkili bir şekilde kazandırılabilmesinde, okul öncesi eğitim kurumlarında Türkçe etkinliklerinin uygulanması ve uygulayan öğretmenlerin tutumunun etkisi oldukça önemlidir. Bu etkinlikleri tasarlarken kullanılan çocuk edebiyatı ürünleri, okul öncesi dönemde birçok kavramı öğretirken, dilin çok yönlü gelişimini de desteklemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocukların gelişim, yaş, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun çocuk edebiyatı eserlerini tanımaları ve bu eserler hakkında bilgi sahibi olmaları önemli olmaktadır (Bus, Takacs ve Kegel, 2015). Temelinde çocuk ve çocukluğu barındıran çocuk edebiyatı eserlerinin, çocuğun ilgisine, algısına, dikkatine, hayal dünyasına, duyu ve düşüncelerine uygun olması oldukça önemlidir. Çocuklar okulda okumayı sevmeyi ve okumaktan zevk almayı öğrenmelidirler. Çocuklar için bu eğlenceli aktiviteye okul daha sistematik bir yapı kazandırmaktadır. Sınıfta okunan kitaplarla ilgili değerlendirmeler yapılmalı, çocuklar kitap hakkında konuşmaya teşvik edilmelidir. Bunların yanında kütüphaneler ve kitap merkezleri oluşturulurken, çocukların ilgisine, yaş ve gelişim seviyelerine dikkat edilmelidir. Çocukların, günlük hayatta karşılaştıkları problemlere kitaplar aracılığıyla çözüm bulabilmesi sağlanabilmektedir (Şirin, 2000). Çocuk kitaplarının dili, karakterleri, resimlemeleri çocuğun yaş ve gelişim seviyesine uygun olmalıdır. Bu kitaplar, çocuğa okuma alışkanlığını kazandırırken içerik ve anlatım olarak çocuk gerçekliğine hitap etmelidir. Aynı zamanda, estetik yönden çocuğu geliştirmeli, çocuğa duyarlı bir biçimde yaklaşmalıdır (Sever, 2015). Erken çocukluk ve ilk çocukluğun başlarındaki çocuklara hitap eden resimli çocuk kitaplarının en büyük özelliği metinden çok resim ya da metin kadar resim içeriyor olmasıdır. Resimli kitaplar, çocuklara kitap sevgisini ilk aşıl原因an kitaplardır ve çocuğun ilk edebi ve estetik temellerini oluştururlar (Gönen, 2000). Bibliyoterapi gibi farklı uygulamalarla çocukların problem çözme gibi becerileri destekleyerek yaşama dair deneyim kazanmaları sağlanmaktadır (Ülker Erdem ve Gönen, 2019).

Çocuk edebiyatı, çocuklar için eğlendirici, bilgi verici ve eğitimin bir parçası olan araç olarak görülmektedir. Yetişkinler çocuklara, doğru davranış ve değer yargılarını aşıl原因an çocuk kitaplarını seçmek isterler. Bunun için de günlük hayatta rastlanabilecek olayları, toplumsal değerleri, çatışmalı durumlarda ne tür çözüm bulunması

gerektiğini aktaran çocuk kitaplarından faydalanabilirler. Kitaplar kültürel değerleri, ahlaki normları ve insan ilişkilerini gelecek nesillere aktarmanın önemli yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995). Böylece çocuk, kendi dışındaki dünyadan haberdar olmakta, birçok konu ve olayla karşılaşmakta, bu konu ve olayların üzerinde düşünmekte, çatışmalara çeşitli çözüm yolları bulma imkânı bulmaktadır (Şirin, 2000).

Kitap okuma sürelerine odaklanıldığında Sénéchal ve arkadaşlarının 1998 yılında yaptığı çalışma çocukların kitap okuma süresi ve sıklığı ile çocukların okuma-yazmaya hazırlık becerilerinin ilişkili olmadığını göstermektedir. Bu çalışma bize çocuklarla kitap okuyan yetişkinlerin kitap hakkında nadiren konuştuklarını ve kitap içerisindeki öğelerin nadiren üzerinde durulduğunu göstermektedir ve bu çıkarımı kanıtlayan başka araştırmalar da bulunmaktadır (Evans, Williamson ve Pursoo, 2008; Justice, Pullen ve Pance, 2008).

Teknolojik gelişmelerle birlikte yalnızca basılı kitaplar aracılığı ile değil aynı zamanda elektronik kitaplar aracılığı ile de çocuk edebiyatı eserlerine erişmek mümkün olmaktadır. Dijital çağda dünyaya gelen günümüz çocukları, dijital kitaplara ilgi duymakta ve yapılan çalışmalarda elektronik ortamdaki kitapların çocukların ilgilerini hikâyeye çektiği ve onları hikâyeyi dinlemeye motive ettiğini göstermektedir (Smith, 2014). Bu bağlamda; çocuklar, çocuk edebiyatı eserlerinin pasif dinleyicisi olmamakta, hikâyeler aracılığı ile bilgiyi yapılandıran aktif bireyler olmaktadır (Beaty ve Pratt, 2003). Vygotsky'e göre öğrenme çocuğun bir akranı veya bir yetişkin ile etkileşimi sonucunda oluşan sosyal deneyimi içselleştirdiği zaman meydana gelmektedir. Bu durum çocuklar ile kitap okurken oluşan etkileşimin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu görüşten yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecine yönelik farkındalıkları incelenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecine yönelik mevcut farkındalıklarını belirlemektir. Diğer amacı ise çocuklara kitap okumaya yönelik farkındalıklarını demografik özelliklere göre incelemektir.

### **Araştırma Problemi**

Araştırmanın temel problemi; okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecine yönelik farkındalıkları nedir? Temel problem doğrultusunda oluşturulan alt problemler şu şekildedir;

Nicel boyut;

- Okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma süreci farkındalık formu puanları yaş, mesleki deneyim ve çocuk edebiyatı dersi alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının kitap okuma süreci farkındalık formu puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Nitel boyut;

- Okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma sürecine yönelik farkındalıkları nasıldır?
- Öğretmen adaylarının kitap okuma sürecine yönelik farkındalıkları nasıldır?

### Yöntem

Çalışmada karma yöntem desenlerinden açılımlayıcı desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları nicel araştırma yaklaşımı ile nitel araştırma yaklaşımının bir araya getirildiği araştırmalardır. Açılımlayıcı desen nicel aşamayı açıklamak için nitel verilerin kullanıldığı desendir. Desene göre araştırma nicel ağırlıklı yürütülmektedir. Araştırmanın ilk aşamasında eğilimler ve ilişkiler, nicel olarak değerlendirilmekte ve 2. aşamaya geçilmektedir. Burada nitel aşama için, ilk aşamadaki katılımcılar içerisinden amaçlı nitel örneklem belirlenir ve nicel bulgulara göre nitel sorular oluşturulur. 3. aşamada nitel aşamada veriler toplanır ve analiz edilir. Son olarak elde edilen nitel sonuçların, hangi ölçü ve yollarla nicel sonuçları açıkladığı yorumlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015: 89-91). Araştırmanın nicel boyutu, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırmasıdır. Tarama araştırması konu, durum ya da olay hakkında bireylerin ilgilerinin yeteneklerinin, tutumlarının ya da görüşlerinin betimlenmesi için yürütülen araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017: 184). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin çocuklara kitap okuma sürecine yönelik farkındalıkları tarama modeli ile araştırılmıştır. Nitel boyutu ise, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması bir ya da birçok duruma ilişkin ortam, kişiler, süreçler vb. etkenlerin bütüncül olarak derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler pandemi dönemi nedeniyle yüz yüze ya da çevrimiçi görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir.

**Etik İzin:** Bu araştırma için Bayburt Üniversitesi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (21/05/2020-2020/35) etik izni alınmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme, içinde bulunulan pandemi süreci göz önünde bulundurularak kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın nicel çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim döneminde çeşitli illerden öğretmenlik yapan 155 okul öncesi öğretmeni ve 71 okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencisi oluştururken; nitel çalışma grubunu 12 okul öncesi öğretmeni ve 5 okul öncesi öğretmenliği adayı oluşturmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin 153'ü kadın, 2'si erkektir. Yaşa göre bakıldığında 109'unun 21-35 yaş arasında, 46'sının 36 ve üstü yaşta olduğu görülmüştür. Öğrenim durumuna göre 6'sının ön lisans mezunu olduğu, 136'sının lisans mezunu olduğu, 13'ünün yüksek lisans ve üstü mezunu olduğu görülmüştür. Mezun olunan bölüme göre 137'sinin okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğu, 5'inin çocuk gelişimi ön lisans mezunu, 7'sinin çocuk gelişimi lisans mezunu olduğu görülürken; 3'ünün çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği mezunu, 1'inin sosyal hizmetler, 1'inin özel eğitim, 1'inin sınıf öğretmenliği mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki deneyime göre bakıldığında ise 1-5 yıl arasındaki mesleki deneyime sahip 64 öğretmen, 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip 38 öğretmen, 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip 33 öğretmen, 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip 20 öğretmen olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çocuk 144'ünün çocuk edebiyatı dersi aldığı, 11'inin ise almadığı, öğretmen adaylarının ise tamamının çocuk edebiyatı dersi aldığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının 66'sının kadın, 5'inin erkektir. Toplam 71 öğretmen adayının 40'ı 21-24 yaş arasında, 12'si 25-28 yaş arasında, 7'si 29-32 yaş arasında, 4'ü 33-36 yaş arasında olduğu, 3'ü 37-40 yaş arasında, 3'ü 41-44 yaş ve 2'si 45-48 yaş arasında olduğu görülmüştür.

## Veri Toplama Aracı

Nicel verilerin elde edilmesinde okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecine yönelik farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kitap okuma süreci farkındalık formu" kullanılmıştır. Maddelerin oluşturulmasında Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKO) (Akoğlu, 2016) ve Engaging Children with Print (Justice ve Sofka, 2013) kaynaklarından yararlanılmıştır. Madde havuzu oluşturulması sonrasında 3 alan uzmanından görüş alınmış, görüşler doğrultusunda form son halini almıştır. "Kitap okuma süreci farkındalık formu", öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecinde dikkat ettiği kriterler hakkında bilgi edinmek amacıyla oluşturulmuştur. 35 maddeden oluşan

anket 5'li likert formunda hazırlanmış olup, cevaplar “hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık, her zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır. Formda “Rahat bir oturma düzeni sağlarım. Kitabı okumadan önce, kitabın konusuna benzer bir konudan bahsederim. Kitabı okumadan önce, çocuklardan kitabın adını tahmin etmesini isterim. Kitabın kapağındaki/ içerisindeki sembolleri (yayınevi logosu gibi) açıklarım. Kitapta yer alan seslerden birini seçer, seçtiğim ses ile ilgili çocuklarla farkındalık çalışması yaparım. Kitap okuma sırasında 5N1K sorularını (kim, ne, ne zaman, nerede, niçin) sorarım.” gibi maddeler yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan formu çevrimiçi olarak cevaplamışlardır. Nitel verilerin elde edilmesinde ise yine araştırmacılar tarafından kitap okuma süreciyle ilgili soruları içeren “Kitap okuma sürecine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Formda yer alan maddelerin oluşturulmasında öncelikle madde havuzu oluşturulup okul öncesi alanında üç uzmana gönderilmiştir. Uzman görüşlerinin alınması sonrasında üç okul öncesi öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmış, görüşmeler doğrultusunda tekrar uzman görüşü alındıktan sonra son hali verilmiştir. Form; demografik bilgilerle ilgili sorular ile kitap okuma sürecine yönelik sorular olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. İkinci kısımda öğretmenler ve öğretmen adaylarına “Kitap okuma sürecinizi anlatır mısınız? Kitap okuma sonrası değerlendirme yapıyor musunuz? (Değerlendirme yapıyorsa) Kitap okumada değerlendirme sürecinizden bahseder misiniz? Neden böyle bir değerlendirme yöntemini tercih etmektesiniz?” gibi ortak sorular ile, görev yaptığı/staj yaptığı sınıfa göre “Sınıfınızda/staja gittiğiniz sınıfta kitap merkezi var mı?” gibi benzer sorular yer almaktadır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi iki boyuttan oluşmaktadır. İlk boyut olan nicel verilerinin analizinde, veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler SPSS 23 programı ile analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecine yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla yüzde, frekans analizi ve bağımsız örneklem t-Testi, tek yönlü ANOVA Testi analizleri yapılmıştır. Kitap okuma sürecine yönelik farkındalık formu puanlarının değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini analiz etmede yaş ve çocuk edebiyatı dersi alma durumu değişkenleri için bağımsız örneklem t-Testi; mesleki deneyim değişkeni için tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen verilerde yaş değişkeni için bağımsız örneklem t-Testi analizi yapılmıştır. “Kitap okuma süreci farkındalık formu”nun anket olmasından kaynaklı güvenilirlik ve faktör analizleri yapılamamıştır.

İkinci boyut olan nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Ses kayıtları bir araştırmacı tarafından deşifre edilmiş, diğer araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. Görüşmeler 2 araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış; kod, kategori ve temalar

tümevarımsal olarak oluşturulmuştur. Kodlamaların karşılaştırılması sonrasında, kodlayıcılar arası güvenilirliğin %87 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada Lincoln ve Guba'nın (1986) belirtmiş olduğu inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik kavramları da göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada yer alan katılımcılarla görüşmelerde gönüllülük esaslı temel alınmış, verilen bilgilerin bilimsel yayında kullanılacağı bilgisi verilmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın bulguları ikiye ayrılmaktadır. İlk kısım okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına ait nicel bulgulardan oluşmaktadır. İkinci kısım ise okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına ait nitel bulgulardan oluşmaktadır. Nicel ve nitel bulgular da kendi içerisinde okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına ait bulgular olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

### Nicel Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma sürecine yönelik farkındalıklarına ait bulgular.

**Tablo 1**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Okumada Sınıfa ve Sürece Ait Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı*

Değişkenler		N	%
Sınıfta Kitap Merkezi Var Mı?	Evet	150	96,80
	Hayır	5	3,20
Kitap Sayısı	0-33	58	37,40
	34-66	53	34,20
	67-99	10	6,50
	100-132	22	14,20
	133-165	6	3,90
	200 ve üstü	6	3,90
Diğer Sınıflarla Kitap Alışverişi Yapma Durumu	Evet	127	81,90
	Hayır	28	18,10
Çocukların Eve Kitap Getirip Götürme Durumu	Evet	90	58,10
	Hayır	65	41,90
Her Gün Çocuklara Kitap Okuma Durumu	Evet	126	81,30
	Hayır	29	18,70
Farklı Öykü Okuma Tekniklerini Kullanma Durumu	Evet	152	98,10
	Hayır	3	1,90

Tablo 1'e bakıldığında çalışma grubundaki 155 öğretmenin %96,80'inin sınıfında kitap merkezi olduğu, %3,20'sinin sınıfında kitap merkezi olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarındaki kitap sayısına bakıldığında ise %37,40'ının sınıfında 0-33 arasında kitap olduğu, %34,20'sinin sınıfında 34-66 arasında kitap olduğu, %6,50'sinin sınıfında 67-99 arasında kitap olduğu, %14,20'sinin sınıfında 100-132 arasında kitap olduğu, %3,90'ının sınıfında 133-165 arasında kitap olduğu, %3,90'ının sınıfında 20 ve üstü kitap olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin %81,90'ının diğer sınıflarla kitap alışverişi yaptıkları, %18,10'unun diğer sınıflarla kitap alışverişi yapmadığı görülmüştür. Çocukların eve kitap getirip götürme durumuna bakıldığında %58,10'unun sınıfındaki çocukların eve kitap getirip götürdüğü, %41,90'ının getirip götürmediği sonucuna ulaşılırken; öğretmenlerin %81,30'unun çocuklara her gün kitap okuduğu, %18,70'inin okumadığı; öğretmenlerin %98,10'unun farklı öykü okuma tekniklerini kullandığı, %1,90'ının kullanmadığı görülmüştür.

**Tablo 2**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Farklı Öykü Okuma Tekniklerinin Dağılımı*

<b>Kullanılan Farklı Öykü Okuma Teknikleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kukla ile anlatım	124	80
Kitaptaki görsel öğelere dikkat çekerek anlatım	119	76,77
Teknolojik araçlar kullanarak öykü anlatımı	109	70,32
Öykü kitabı ile düz anlatım	94	60,65
Kitaptaki yazılı ve görsel öğelere dikkat çekerek anlatım	92	59,35
Öykü kartı ile anlatım	85	54,84
Kitaptaki yazılı öğelere dikkat çekerek anlatım	41	26,45
Televizyon şeridi ile anlatım	12	7,74
Dramatizasyon ile anlatım	5	3,23
Müzik aletleri/uygulamaları ile anlatım	2	1,29
Diğer teknikler	2	1,29

Tablo 2'ye göre çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin en çok kullandığı öykü okuma tekniği %80 ile kukla ile anlatım, %76,77 ile ikinci olarak kitaptaki görsel öğelere dikkat çekerek anlatım, %70,32 ile üçüncü olarak teknolojik araçlar kullanarak öykü anlatımıdır (projeksiyon, bilgisayar vb.). Öğretmenlerin kullandıkları diğer teknikler ise masal çubuğu/ipi ve resimli hikâye küpleri kullanarak anlatım yapımlarıdır.

**Tablo 3***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Bulunan Kitapların Türlerine Göre Dağılımı*

Sınıflarda Bulunan Kitap Türleri (öğretmen)	f	%
Resimli Öykü Kitabı	152	98,07
Masallar	122	78,71
Çocuk dergileri	96	61,94
Bilgi verici kitaplar (Ansiklopedi, Sözlük, Atlas, Yemek Kitapları)	59	38,06
Şiir/Tekerleme Kitabı	45	29,03
Tiyatro Eserleri	5	3,23
Hikâye kartları	1	0,65
Yemek kitapları	1	0,65
Oyun kitapları	1	0,65

Tablo 3'e çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında bulunan kitap türlerine bakıldığında en çok %97,42 ile resimli öykü kitabının bulunduğu, ikinci olarak %78,71 ile masal kitaplarının, üçüncü olarak da %61,94 ile çocuk dergilerinin bulunduğu görülmüştür.

**Tablo 4***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu T-Testi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	21-35 (n=109)		36 ve üzeri (n=46)		t	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu	140,87	13,77	139,32	14,86	0,53	0,79

Tablo 4'te yer alan t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kitap okuma sürecine yönelik farkındalık formu puanları 21-35 yaş ve 36 ve üstü için istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $t(153)=0,53$ ;  $p>0,05$ ). Yaşa göre 21-35 yaş ( $\bar{X}=140,87$ ) ve 36 ve üstü ( $\bar{X}=139,32$ ) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 5**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Bağımsız Değişken		Kareler Toplamı	sd	F	p
Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu	Gruplar arası	719,51	6	0,64	0,70
	Grup içi	27560,75	147		

Tablo 5'te öğretmenlerin kitap okuma sürecine yönelik farkındalık formu puanları için mesleki deneyime göre gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $F(6, 147)=0,70$ ;  $p>0,05$ ). Mesleki deneyime göre 1-5 yıl ( $\bar{X}=141,81$ ), 6-10 yıl, ( $\bar{X}=141,50$ ), 11-15 yıl ( $\bar{X}=138,30$ ), 16 yıl ve üstü mesleki deneyim ( $\bar{X}=137,35$ ) ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

**Tablo 6**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı Dersi Alma Durumlarına Göre Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu T-Testi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Çocuk Edebiyatı Dersi Alan (n=141)		Çocuk Edebiyatı Dersi Almayan (n=13)		t	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu	140,66	13,85	134,61	9,10	1,54	0,13

Tablo 6'da yer alan t testi sonuçlarına göre kitap okuma sürecine yönelik farkındalık formu puanları çocuk edebiyatı dersi alan ve almayan için istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $t(152)=0,13$ ;  $p>0,05$ ). Çocuk edebiyatı dersi alan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X}=140,66$ ) ile almayan öğretmenlerin ( $\bar{X}=134,61$ ) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

## Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalıklarına Ait Bulgular

**Tablo 7**

*Öğretmen Adaylarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları*

		f	%
Farklı öykü okuma tekniklerini kullanma	Evet	67	94,40
	Hayır	4	5,60

Tablo 7'ye göre çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin %94,40'ının farklı öykü okuma tekniklerini kullandıkları, %5,60'ının kullanmadığı görülmüştür.

**Tablo 8**

*Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Farklı Öykü Okuma Tekniklerinin Dağılımı*

Kullanılan Farklı Öykü Okuma Teknikleri	f	%
Kukla ile anlatım	52	73,24
Öykü kartı ile anlatım	41	57,75
Kitaptaki görsel öğelere dikkat çekerek anlatım	41	57,75
Kitaptaki yazılı ve görsel öğelere dikkat çekerek anlatım	37	52,11
Teknolojik araçlar kullanarak öykü anlatımı	23	32,39
Öykü kitabı ile düz anlatım	22	30,99
Kitaptaki yazılı öğelere dikkat çekerek anlatım	14	19,72
Televizyon şeridi ile anlatım	8	11,27
Canlandırma	3	4,23

Tablo 8'e göre çalışma grubundaki okul öncesi öğretmeni adaylarının en çok kullandığı öykü okuma tekniğinin %73,24 ile kukla ile anlatım, ikinci olarak %57,75 ile öykü kartı ile anlatım ve kitaptaki görsel öğelere dikkat çekerek anlatım, üçüncü olarak %52,11 ile kitaptaki yazılı ve görsel öğelere dikkat çekerek anlatım olduğu görülmüştür.

**Tablo 9**

*Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu T-Testi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	21-24 yaş (n=40)		25 yaş ve üzeri (n=31)		t	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		
Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık Formu	144,60	14,54	145,45	13,41	-0,25	0,80

Tablo 9’da yer alan t testi sonuçlarına göre kitap okuma sürecine yönelik farkındalık formu puanları 21-24 yaş ve 25 ve üstü için istatistiksel olarak farklılaşmaktadır ( $t(69)=0,80$ ;  $p>0,05$ ). Yaşa göre 21-24 yaş ( $\bar{X}=144,60$ ) ve 25 yaş ve üstü ( $\bar{X}=145,45$ ) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

### Nitel Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma sürecine yönelik bulguları.

**Tablo 10**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap okuma Sürecine İlişkin Veriler*

Kullanılan Farklı Öykü Okuma Teknikleri	f	%
Kukla ile anlatım	52	73,24
Öykü kartı ile anlatım	41	57,75
Kitaptaki görsel öğelere dikkat çekerek anlatım	41	57,75
Kitaptaki yazılı ve görsel öğelere dikkat çekerek anlatım	37	52,11
Teknolojik araçlar kullanarak öykü anlatımı	23	32,39
Öykü kitabı ile düz anlatım	22	30,99
Kitaptaki yazılı öğelere dikkat çekerek anlatım	14	19,72
Televizyon şeridi ile anlatım	8	11,27
Canlandırma	3	4,23

12 öğretmen ile yapılan nitel görüşme sonucunda “Kitap okuma sürecinizi anlatır mısınız?” sorusuna yönelik aldığımız cevaplar ile ulaştığımız tema “Yüksek düzeyde verimlilik” şeklindedir. Bu tema içerisinde en çok kod olandan en az kod olana doğru sıraladığımızda kategoriler; “Kitabın ayrıntılarına yönelik sorular”, “Kullanılan teknikler”, “Çocuğa yönelik”, “Rutinler”, “Kitap Okumaya Hazırlık”,

“Oturma düzeni”, “Materyal kullanımı” şeklindedir. Bu kategoriler içerisinde tek tek bakıldığı zaman öğretmenler tarafından en çok söylenen ortak kod “Kitaptaki ayrıntıları içeren sorular sorma” ve sonrasında “Kitap seçme”, “Yarım daire oturma”, “Yazarını söyleme”, “Kitapla ilgili tahmin ettirici sorular sorma”, “Kapak hakkında soru sorma”, “Kelime hakkında düşünme/soru sorma”, “Dikkat çekme (parmak oyunu/tekerleme/bilmece)” şeklindedir.

En çok elde edilen “Kitaptaki ayrıntıları içeren sorular sorma” koduna ilişkin örnek diyalog:

*A: “Kitap okuma sürecinizi anlatır mısınız? Sınıfta kitap okuma sürecinizi.”*

*Ö2: “Kitabı okurken bazen baştan sona aktif bir şekilde okuyup bitirip onla ilgili sorular soruyoruz. Bazen de kitabı okumaya devam ederken sorular soruyoruz. Yani sayfa sayfa ya da o sayfada gördüğümüz yeni bir kelime yeni bir şey varsa onla ilgili de sorular sorabiliyoruz ya da çocuklara başka neler olabilirdi gibi sorular sorabiliyoruz.”*

Görüşme yapılan 12 öğretmenin tamamı “Kitap okuma sonrası değerlendirme yapıyor musunuz?” sorusuna evet yanıtını vermiştir.

**Tablo 11***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Sürecine İlişkin Veriler*

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Öğrenmeyi Destekleme	Değerlendirme çeşitleri	Bütünleştirilmiş etkinlik yapma (Sanat ve drama etkinlikleri) (okuma sonrası) (Ö4, Ö9, Ö11)	4	16
		Hikaye tamamlama (Ö1, Ö6, Ö11)	3	
		Canlandırma yapma (Ö7, Ö11, Ö9)	3	
		Soru-cevap tercih etme (Ö10, Ö11)	2	
		Kısa detaysız değerlendirme yapma (okuma sonrası) (Ö3)	1	
		Ürün ortaya koyma (Ö1)	1	
		Konuya yönelik sorular sorma (Ö5)	1	
		Farklı değerlendirme yöntemleri kullanma (Ö1)	1	
	Kitabın ayrıntılarına yönelik	Kitaptaki ayrıntıları içeren sorular sorma (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö12)	7	12
		Olay sıralamayla ilgili sorular sorma (Ö1)	1	
		Kitaba ait çıktıları değerlendirme (Ö9)	1	
		Çocuklara kitabı anlattırma (Ö12)	1	
		Çocuğun hikayedeki karakteri anlatması (Ö4)	1	
		Sorular doğrultusunda kitaba tekrar bakma (Ö7)	1	
Çocuğa yönelik	Hayal gücünü destekleyici sorular sorma (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6)	4	9	
	İlgiyi belirlemek amacıyla sorular sorma (Ö2, Ö5)	2		
	Çocuğun dikkat düzeyine göre sorular sorma (okuma sonrası) (Ö8)	1		
	Çocukların sorularını cevaplama (Ö7)	1		
	Hayal ettikleri ile gerçek hikayeyi karşılaştırma (okuma sonrası) (Ö11)	1		

Görüldüğü gibi öğretmenlerin hepsi değerlendirme yapmakta, “Kitap okumada değerlendirme sürecinizden bahseder misiniz? sorusuna yönelik aldığımız cevaplar ile ulaşılmış olduğumuz tema “Öğrenmeyi destekleme” şeklindedir. Bu tema içerisinde kodu en çok olandan en az olana doğru sıraladığımızda kategoriler şu şekildedir: “Değerlendirme çeşitleri”, “Kitabın ayrıntılarına yönelik”, “Çocuğa yönelik”. Bu kategoriler içerisinde tek tek bakıldığı zaman öğretmenler tarafından en çok söylenen ortak kod “Kitaptaki ayrıntıları içeren sorular sorma”dır ve ikinci en çok söylenen kod “Hayal gücünü destekleyici sorular sorma” şeklindedir.

En çok elde edilen “Bütünleştirilmiş etkinlik yapma” koduna ilişkin örnek diyalog:

A: “Kitap değerlendirmesinde soru cevaptan başka kullandığınız bir yöntem var mı?”

Ö4: “Evet var. Çocuklarla çoğu zaman sanat etkinliği de yaparız. Ben zaten mutlaka bir kitap okuma etkinliği yaptıktan sonra çocuklarla onu mutlaka sanat etkinliğiyle de bütünleştiririm.”

**Tablo 12**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Değerlendirme Yönteminin Nedenine İlişkin Veriler*

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Çocuklara Uygunluk	Kitap okuma sürecinin çocuğa katkılarını gözlemlemek	Kitaba ait çıktıkları değerlendirme amacıyla (Ö8, Ö9, Ö10, Ö12)	4	10
		Çocukların aktif katılımlarını sağlama (değerlendirme amacı) (Ö4, Ö5, Ö11)	3	
		Bilginin kalıcılığını sağlamak (Ö4, Ö8, Ö7)	3	
Çocuğun gelişimini desteklemek		Dil gelişimini desteklemek (Ö6, Ö10)	2	5
		Hayal güçlerini geliştirmek (Ö6, Ö10)	1	
		Sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek (Ö6)	2	
Çocukların özelliklerine dikkat etme		Çocukların ilgilerini göz önünde bulundurma amacıyla (Ö2, Ö10, Ö11)	3	5
		Çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurma (Ö1)	1	
		Çocukların hareket ihtiyacına ve dikkat süresine uygun olduğunu düşünme (Ö3)	1	
Kitap okuma sürecine destek olması		Kazanıma yönelik değerlendirme yöntemi belirlemek (Ö1)	1	2
		Dikkat çekmek (değerlendirme amacı) (Ö4)	1	

Öğretmenlerin uyguladıkları değerlendirme yöntemini uygulama sebeplerini öğrenmek için sormuş olduğumuz “Neden böyle bir değerlendirme yöntemini tercih etmekte?” sorusuna yönelik aldığımız cevaplar ile ulaşılmış olduğumuz tema “Çocuklara uygunluk” şeklindedir. Bu tema içerisinde en çok kod olandan en az kod olana doğru sıraladığımızda kategoriler şu şekildedir: “Kitap okuma sürecinin çocuğa katkılarını gözlemlemek”, “Çocukların özelliklerine dikkat etme”, “Çocuğun gelişimini desteklemek”, “Kitap okuma sürecine destek olması”. Bu kategoriler içerisinde tek tek bakıldığı zaman öğretmenler tarafından en çok söylenen ortak kod “Kitaba ait çıktılarını değerlendirme amacıyla” ve sonrasında “Çocukların aktif katılımını sağlamak”, “Bilginin kalıcılığını sağlamak”, “Çocukların ilgilerini göz önünde bulundurma” şeklindedir.

En çok elde edilen “Kitaba ait çıktılarını değerlendirme amacıyla” koduna ilişkin örnek diyalog:

A: “Neden böyle bir değerlendirme yöntemini tercih etmekte?”

Ö12: “Çünkü kitapta bir şeyler verilmek istenen bir mesaj var ve bizim çocuklara anlatmak istediğimiz bir konu var ve bunun ben anlaşılır olmasını istiyorum. Kitabın ne derecede çocuklara etki ettiğini görmek adına sorular soruyorum.”

**Tablo 13**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara Kitap Okudukları Ortamlar*

Tema	Kodlar	f	Toplam
Öğretmenlerin çocuklara kitap okudukları ortamlar	Sınıfta (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	9	26
	Kitap merkezinde (Ö4, Ö5, Ö6, Ö9)	4	
	Bahçede (Ö1, Ö3, Ö4, Ö10)	4	
	Uyku odasında (Ö1, Ö3)	2	
	Masal/Hayal odasında (Ö6, Ö12)	2	
	Okul kütüphanesinde (Ö8)	1	
	Mantar Evde (Ö8)	1	
	Evde Yaşam Atölyesinde (Ö8)	1	
	Ortak Alanda (Ö12)	1	
Yemekhanede (Ö12)	1		

Öğretmenlerle sorulan “Çocuklara kitap okumayı nerede gerçekleştirmekte?” sorusuna öğretmenler en çok sınıfta, ikinci olarak kitap merkezinde, üçüncü olarak da bahçede çocuklara kitap okuduklarını ifade etmişlerdir.

En çok elde edilen “Sınıfta” koduna ilişkin örnek diyalog:

A: “Peki çocuklara kitap okumayı nerede gerçekleştiriyorsunuz?”

Ö1: “Sınıfta kitap okuduk, bahçede kitap okuduk, sonra uyku öncesi rutinimizde uyku odasında kitap okuyoruz bu şekilde.”

**Tablo 14**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Kitap Merkezi Koşulları*

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Kitap Merkezi	Boyut ve Materyal	Kitaplık/Raf (Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11)	5	22
		Minderler (Ö6, Ö8, Ö9, Ö12)	4	
		Alanın dar olması (Ö7, Ö9, Ö10)	3	
		Sandalye/bank (Ö5, Ö8, Ö10)	3	
		Çocukların boyuna uygun kitaplık/raf (Ö4, Ö12)	2	
		Aydınlık/cam kenarında olması (Ö8)	1	
		Masa (Ö10)	1	
		Oturma alanı (Ö2)	1	
		Kutular (Ö7)	1	
		Kitap merkezini çok yönlü ve işlevsel kullanma (Ö1)	1	
Kitaplara dair özellikler		Çok sayıda çocuk edebiyatı ürününe sahip olma (Ö1, Ö3)	2	6
		Farklı türde çocuk edebiyatı ürünlerine sahip olma (Ö1)	1	
		Kitapların rutin olarak değiştirilmesi (Ö2)	1	
		Çocukların düzeyine uygun olmayan kitaplar (Ö5)	1	
		Kısıtlı kaynaklar (Ö4)	1	
Ses/Yoğunluk		Sınıfın sakin alanında (Ö6)	1	2
		Sesten uzak (Ö8)	1	

Öğretmenlere sorulan “Sınıfınızda kitap merkezi var mı?” sorusuna alınan cevaplar doğrultusunda 12 öğretmenin sınıfında da kitap merkezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonrasında “Bu merkezin koşullarından bahseder misiniz?” sorusuna verdikleri cevapların kategori olarak sıralamasında en çok boyut ve materyalin, 2. olarak kitaplara dair özelliklerin, 3. olarak da ses/yoğunluğun yer aldığı görülmüştür. Kodlara bakıldığında ise en çok kitaplığın/rafın, ikinci olarak minderlerin, 3. olarak da sandalyenin/bankın olduğunu ve alanın dar olduğunu ifade etmişlerdir.

En çok elde edilen “Kitaplık/Raf” koduna ilişkin örnek diyalog:

A: “Anladım. Sınıfınızda kitap merkezi var mı?”

Ö11: “Kitap merkezimiz var tam olarak program kitabında yer aldığı gibi ayrı olmasa da fen merkezinin yanında boş kalan raflarımız vardı, mecburen orayı değerlendirmek zorunda kaldık ayıramadığım için rafları tek dolap olduğu için orayı değerlendiriyoruz ama var.”

**Tablo 15**

*Kitap Okuma ile İlgili Yapılabilecekler*

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Ortam ve Çocuğu Destekleme	Çocuğa yönelik	Kendi hikâyelerini oluşturma (Ö1, Ö2, Ö3)	3	8
		Çocukların ihtiyaçlarına göre süreci oyunlaştırma (Ö1)	1	
		Çocukların kütüphanelerini oluşturmaları (Ö2)	1	
		Eve kitap getirip götürme (Ö1)	1	
		Birbirine kitap anlatma (Ö1)	1	
		Hikâyeyle ilgili müzik, resim, oyun oluşturma (Ö3)	1	
	Paydaşlar (İdare, öğretmen, aile)	İdarenin maddi olarak desteklemesi (Ö6, Ö7)	2	8
		Aileyle iş birliği yapma (Ö1)	1	
		Farklı sınıflarla kitaplar konusunda etkileşim kurma (Ö11)	1	
		İdarenin manevi olarak desteklemesi (Ö6)	1	
		Kitapla ilişkili merkezlerle iş birliği/iletişim (Ö6)	1	
		Üniversitelerle iş birliği (Ö6)	1	
	Fiziksel ortamın düzenlenmesi	Kitaplarla ilgili aile eğitimi (Ö8)	1	7
		Kütüphane yapılması (Ö10)	1	
		Hikâye çadırı (Ö3)	1	
		Gelişimsel olarak uygun kitapların alınması (Ö5)	1	
		Güncel kitapların alınması (Ö7)	1	
		Kitap açısından zengin ortam oluşturma (Ö8)	1	
	Farklı ortamda kitap okuma	İlgi çekici ortam oluşturma (Ö8)	1	3
		Kitapları canlandırmak için materyal temini (Ö12)	1	
Hikâye çadırı (Ö3)		1		
Gelişimsel olarak uygun kitapların alınması (Ö5)		1		
Açık havada tüm okul kitap okuma (Ö9, Ö11)		2		
Açık havada kitap okuma (Ö8)		1		
Etkinlik odaklı	Kütüphaneye gezi (Ö2)	1	5	
	Kitap festivali düzenlenmesi (Ö3)	1		
	Kitap okuma saatleri (Ö4)	1		
	Okuldaki yaşça büyük öğrencilerin çocuklara kitap okuması (Ö4)	1		
	Kitap okuma yarışmaları (Ö5)	1		

Öğretmenlere sorulan “Kitap okumayla ilgili okul olarak neler yapılabilir?” sorusuna verilen cevapların kategori olarak sıralamasında ilk olarak çocuğa yönelik ve paydaşlar kategorilerinin, ikinci olarak fiziksel ortamın değerlendirilmesi kategorisinin, üçüncü olarak etkinlik odaklı kategorinin, son olarak da farklı ortamda kitap okuma kategorisinin yer aldığı görülmektedir. Kodlara bakıldığında ise en çok kendi hikâyelerini oluşturmanın, ikinci olarak da açık havada tüm okul kitap okuma ve idarenin maddi olarak desteklemesinin yer aldığı görülmektedir.

En çok elde edilen “Kendi hikâyelerini oluşturma” koduna ilişkin örnek diyalog:

A: “Peki kitap okuma ile ilgili okul olarak neler yapılabilir?”

Ö2: “Çocuklar kendi kitaplarını yapabilirler yani nasıl bir kitap yazmak ister kendi kitaplarını yazabilirler.”

**Tablo 16**

*Öğretmenlerin Kitap Okuma Sürecine Dair Belirttiği Gereklilikler*

Tema	Kodlar	f	Toplam
Dikkat edilmesi gereken noktalar	Bilinen masalların çocukların düzeyine göre aktarılması (ö8)	1	7
	Dil gelişimini destekleme (ö4)	1	
	Sosyal-duygusal gelişimi destekleme (ö4)	1	
	Öğretmenlerin sorumluluğu (ö6)	1	
	Anne babanın model olması (ö6)	1	
	Kitap seçimi yaparken ayrıntılara dikkat etmek (ö8)	1	
	Kitap okumayla ilgili fırsat eşitliği sağlamak (ö11)	1	

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda öğretmenler kitap okumanın çocukların dil gelişimini ve sosyal duygusal gelişimlerini desteklediğini, kitap okuma ve sevdirmede öğretmenlere büyük sorumluluk düştüğünü, anne babaların bu konuda model olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kitaplarla ilgili bilinen masalların çocukların düzeyine göre çocuklara anlatılması, kitap seçiminde de ayrıntılara dikkat edilmesi gerektiği de öğretmenlerin verdikleri cevaplar içerisinde yer almaktadır. Son olarak bir öğretmen Türkiye'nin farklı bölgeleri için gönderilen kitaplar ve kitapları çocukların anlayabilmesi ile ilgili fırsat eşitliği sağlamak gerektiğini ifade etmiştir.

“Dil gelişimini destekleme” koduna ilişkin örnek diyalog:

A: “Anladım Melis Öğretmenim. Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?”

Ö8: “Klasikler, önce bir klasiklerden hafifleterek tabii öğretmenler çocuklara göre bu kitapları uyarlıyor. Hani önceden okumadığımız herhangi bir kitabı okuyoruz. Ona göre çevirip çocuklara kitaplar okuyoruz düzenleyip.”

**Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sürecine Yönelik Bulguları****Tablo 17***Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sürecine İlişkin Verileri*

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
	Kitabın Ayrıntılarına Yönelik	Kitabın kapağıyla ilgili tahminde bulunma (L2, L3, L5)	3	12
		Kitabın incelenmesini sağlama (Okuma öncesi) (L3)	1	
		İncelenen kitapla ilgili soru sormak (L3)	1	
		Yazarını söyleme (L3)	1	
		Tahmin etmeyi içeren sorular sorma (L3)	1	
		Kitabın görsellerini gösterme (sirasında) (L5)	1	
		Kitap hakkında konuşma (Okuma sonrası) (L3)	1	
		Kitaptaki ayrıntıları sorma (L2)	1	
		Kitabın çıktılarını değerlendirme (L5)	1	
		Ana fikri açıklama (L5)	1	
Uygulama odaklılık	Kullanılan Teknikler	Düz okuma tekniği kullanımı (L1, L4)	2	9
		Hikâye tamamlama (L3, L4)	2	
		İpucu vermek amacıyla sorular sorma (L4)	1	
		Materyal kullanarak anlatım (L4)	1	
		Teknolojiden yararlanma (L4)	1	
		Anlatımı biten kitabı sürdürme (L4)	1	
		Dikkat çekme (L3)	1	
		Kitap Okumaya Hazırlık	Dikkat çekme (parmak oyunu) (Okuma öncesi) (L2, L3)	
Aktif pasif etkinlik dengesine dikkat etme (L2)	1			
Görselleri çok olan kitap seçme (L2)	1			
Konu ve kavram belirleme (Okuma öncesi) (L4)	1			
Kavramlarla ilgili araştırma yapma (Okuma öncesi) (L4)	1			
Planlama yapma (Okuma öncesi) (L4)	1			
Görsel kullanarak dikkat çekme (L4)	1			
Öğretmen Adayına İlişkin	Öğretmen yönlendirmesi (L1, L2)	Öğretmen yönlendirmesi (L1, L2)	2	4
		Jest ve mimiklere dikkat etme (L2)	1	
		Ses tonuna özen gösterme (L2)	1	
Çocuğa Yönelik	Görselleri görebilecekleri şekilde tutma (L3, L4)	Görselleri görebilecekleri şekilde tutma (L3, L4)	2	3
		Hayal gücünü destekleyici sorular sorma (L2)	1	
Oturma Düzeni	Yarım ay şeklinde oturma (L2)	1	1	

5 öğretmen adayı ile yapılan nitel görüşme sonucunda “Kitap okuma sürecinizi anlatır mısınız?” sorusuna yönelik aldığımız cevaplar ile ulaştığımız tema “Uygulama odaklılık” şeklindedir. Bu tema içerisinde kodu en çok olandan en az olana doğru sıraladığımızda kategoriler; “Kitabın ayrıntılarına yönelik sorular”, “Kullanılan teknikler”, “Kitap Okumaya Hazırlık”, “Öğretmen adayına ilişkin”, “Çocuğa yönelik” ve “Oturma düzeni” şeklindedir. Bu kategoriler içerisinde tek tek bakıldığı zaman öğretmen adayları tarafından en çok söylenen ortak kod “Kitabın kapağıyla ilgili tahminde bulunma” ve sonrasında “Dikkat çekme (parmak oyunu)”, “Düz okuma tekniği kullanımı”, “Hikaye tamamlama”, “Görselleri görebilecekleri şekilde tutma” şeklindedir.

En çok elde edilen “Kitabın kapağıyla ilgili tahminde bulunma” koduna ilişkin örnek diyalog:

A: “Kitap okuma sürecini yani çocuklara kitap okuma sürecini anlatabilir misin?”

L2: “...Aralarda sorular soruyorum. İşte mutlaka kitabın kapağını tahmin etmelerini istiyorum...”

Görüşme yapılan 5 öğretmen adayının tamamı “Kitap okuma sonrası değerlendirme yapıyor musunuz?” sorusuna evet yanıtını vermiştir.

**Tablo 18**

*Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Sürecine İlişkin Verileri*

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam	
Çıktıları görme	Kitaba yönelik	Kitaba ait ayrıntıları sorma (L4, L3)	2	4	
		Ana fikri açıklama (sonrası) (L1)	1		
		Kitabın çıktılarını değerlendirme (L5) (Soru sorma)	1		
	Çocuğa yönelik	Beğeni durumuyla ilgili sorular sorma (Okuma sonrası) (L1, L4)	Beğeni durumuyla ilgili sorular sorma (Okuma sonrası) (L1, L4)	2	4
			Hayal gücünü destekleyici sorular sorma (Okuma sonrası) (L1)	1	
			Merak ve ilgilerini içeren soru sorma (L4)	1	
	Değerlendirme türü	Bütünleştirilmiş etkinlik (L2)	Bütünleştirilmiş etkinlik (L2)	1	4
			Kavram odaklı sorular sorma (L3)	1	
			Kazanım odaklı soru sorma (L4)	1	

Öğretmen adaylarının hepsi değerlendirme yapmaktadır. Bunun sonucunda yöneltilmiş olduğumuz “Kitap okumada değerlendirme sürecinizden bahseder misiniz? sorusuna yönelik aldığımız cevaplar ile ulaşılmış olduğumuz tema “Çıktıları görme” şeklindedir. Bu tema içerisinde bütün kategorilerin altında eşit sayıda kod bulunmaktadır. Kategoriler “Kitaba yönelik”, “Çocuğa yönelik” ve “Değerlendirme türü” şeklindedir. Bu kategoriler içerisinde tek tek bakıldığı zaman öğretmen adayları tarafından en çok söylenen ortak kod “Kitaba ait ayrıntıları sorma” ve “Beğeni durumuyla ilgili sorular sorma”dır. Geri kalan bütün kodlar birer kez söylenmiştir.

En çok elde edilen “Kitaba ait ayrıntıları sorma” koduna ilişkin örnek diyalog:

A: “Çocuklara kitap okuma sürecini anlatır mısın?”

L4: “Bu şekilde bir ilerleme yapıyorum en sonunda da hep birlikte bir değerlendirme yapıyorum görselleri hakkında konusu hakkında vurgulamış olduğum kavramın hedefim üzerinde çocukların onun üzerine neyi alıp neyi almadıkları üzerine benim sorularım onların soruları merak ettikleri hoşuna gittikleri hakkında bir değerlendirme yaparak okuma sürecimi bitiriyorum.”

## Tablo 19

Öğretmen Adaylarının Kullanılan Değerlendirme Yönteminin Nedenine İlişkin Verileri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Tecrübe kazanma	Kitap okuma sürecinin çocuğa katkılarını gözlemlemek	Kitabın çocuktaki çıktıları gözleme (L1, L4, L5)	3	5
		Ana fikri açıklama (Okuma sonrası) (L1)	1	
		Kazanım odaklı değerlendirme (L2)	1	
Bilgi düzeyi		Farklı yöntemlere ait deneyim eksikliği (L3)	1	2
		Başka değerlendirme yöntemi bilmemesiyle (L5)	1	

Öğretmen adaylarının uyguladıkları değerlendirme yöntemini uygulama sebeplerini öğrenmek için sormuş olduğumuz “Neden böyle bir değerlendirme yöntemi tercih etmektesiniz?” sorusuna yönelik aldığımız cevaplar ile ulaşılmış olduğumuz tema “Tecrübe kazanma” şeklindedir. Bu tema içerisinde en çok kod olandan en az kod olana doğru sıraladığımızda kategoriler şu şekildedir: “Kitap okuma sürecinin çocuğa katkılarını gözlemlemek”, “Bilgi düzeyi”. Bu kategoriler içerisinde tek tek

bakıldığı zaman öğretmen adayları tarafından en çok söylenen ortak kod “Kitabın çocuktaki çıktılarını gözlemek” şeklindedir. Geri kalan kodların tamamı birer kere söylenmiştir.

En çok elde edilen “Kitabın çocuktaki çıktılarını gözleme” koduna ilişkin örnek diyalog:

*A: “Anladım. Peki neden böyle bir değerlendirme yöntemi tercih ediyorsunuz?”*

*L1: “Kitapta çocukların gördüğü kahramanlar ya da olay örgüsünü çocukların bilinç altında ya da kafalarında neler kaldı neler yarattığı hakkında gözlemler oluşturmak için sık sık değerlendirme yapıyoruz.”*

**Tablo 20**

*Öğretmen Adaylarının Çocuklara Kitap Okudukları Ortamlar*

Tema	Kodlar	f	Toplam
Öğretmen adaylarının çocuklara kitap okudukları ortamlar	Sınıfta (L1, L2, L4, L5)	4	7
	Bahçede (L2)	1	
	Drama merkezinde (L3)	1	
	Online olarak (L4)	1	

Öğretmen adaylarına sorulan “Çocuklara kitap okumayı nerede gerçekleştirmektesiniz?” sorusu sonunda öğretmen adaylarının çocuklara kitap okumayı en çok sınıfta gerçekleştirdikleri, 2. olarak bahçede, drama merkezinde ve online olarak gerçekleştirdikleri görülmüştür.

En çok elde edilen “Sınıfta” koduna ilişkin örnek diyalog:

*A: “Anladım. Peki çocuklara kitap okumayı nerede gerçekleştiriyorsunuz?”*

*L5: “Sınıf ortamında.”*

**Tablo 21***Öğretmen Adaylarının Staj Yaptığı Sınıflardaki Kitap Merkezi Koşulları*

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Kitap Merkezi	Boyut ve materyal	İmkanların kısıtlı olması (L1, L2)	2	4
		Minderler (L1)	1	
		Alanın dar olması (L1)	1	
	Kitaplara dair özellikler	Nitelikli kitap olmaması (L2)	1	3
		Kitapların eski olması (L2)	1	
		Farklı boyutlarda kitapların olması (L2)	1	

Öğretmen adaylarına sorulan “Staja gittiğiniz sınıflarda kitap merkezi var mıydı?” sorusu sonunda 5 öğretmen adayından 2’sinin sınıfında kitap merkezi olduğu, 3’ünün sınıfında kitap merkezi olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Staja gittiği sınıfta kitap merkezi olan öğretmen adaylarına sorulan “Bu merkezin koşullarından bahsedermisiniz?” sorusuna verilen cevapların kategori olarak sıralamasında ilk olarak boyut ve materyal, ikinci olarak kitaplara dair özelliklerin yer aldığı görülmüştür. Kodlar içerisinde en çok verilen cevap ise imkanların kısıtlı olduğudur.

En çok elde edilen “İmkanların kısıtlı olması” koduna ilişkin örnek diyalog:

A: “Bu kitap merkezinin koşullarından bahsedermisin?”

L2: “Kitap merkezinde herhangi bir minder ya da oturma şeyi ya da merkezi böyle çevreleyen hiçbir şey yoktu.”

**Tablo 22***Öğretmen Adaylarının Staj Yaptığı Sınıflarda Kitap Merkezi Olmamasının Nedenleri*

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
İlgi ve imkân	İlgi/Tutum	Öğretmen/okul idaresinin ilgisiz olması (L3, L4)	2	4
		Ebeveynlerin ilgisiz tutumu (L4)	1	
		Kitap merkezi olmasına önem verilmemesi (L5)	1	
	Boyut	Alanın dar olması (L4)	1	1
	Maddi olanaklar	Maddi açıdan kısıtlılık (L4)	1	1

Sınıfta kitap merkezinin olmadığını ifade eden öğretmen adayları “Sınıfınızda kitap merkezi olmamasının sebebi nedir?” sorusuna verilen cevapların kategori olarak sıralamasında ilk olarak ilgi/tutum, 2. olarak boyut ve maddi olanaklar yer almaktadır. Cevaplar içerisinde ise en çok öğretmen/okul idaresinin ilgisiz olması yer almaktadır.

En çok elde edilen “Öğretmen/okul idaresinin ilgisiz olması” koduna ilişkin örnek diyalog:

A: “Peki bu son gittiğin anasınıfında kitap merkezinin olmamasının sebebi neydi?”

L4: “...okul yönetimi de veliler de herhangi bir buna bir çözüm aramak yerine buldukları durumla yetinmeyi tercih ettikleri için böyle mi ilerleme söz konusu orda.”

**Tablo 23**

*Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma ile İlgili Yapılabilecekleri Hakkında Veriler*

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Kitapların işlevselleştirilmesi	Fiziksel ortamın düzenlenmesi	Kitap merkezi oluşturma (L1, L5)	2	7
		Yetişkin kütüphanesi yapılması (L2)	1	
		Farklı okuma alanları yapılması (L2)	1	
		Çocuk kütüphanesi yapılması (L2)	1	
		Güncel kitapların bulundurulması (L2)	1	
	Etkinlik odaklı	Çok amaçlı alanların yapılması (L2)	1	4
		Kitap okumayla ilişkili etkinliklerin yapılması (L3)	1	
		Kitap paylaşım günü (L4)	1	
		Kitapla ilgili yarışmalar/oyunlar (L4)	1	
		Tüm yaş grupları için kitap günleri düzenleme (L4)	1	
Paydaşlar (Milli Eğitim, okul idaresi, öğretmen, aile)	Okul ebeveyn öğretmen iş birliği (L1)	1	3	
	Milli Eğitim Müdürlüklerinin desteklemesi (L1)	1		
	Öğretmenin sorumluluğu (L4)	1		

Öğretmen adaylarına sorulan “Kitap okumayla ilgili okul olarak neler yapılabilir?” sorusuna verilen cevapların kategori olarak sıralamasında ilk olarak fiziksel ortamın değerlendirilmesi kategorisinin, ikinci olarak etkinlik odaklı kategorinin, son olarak da paydaşlar kategorisinin yer aldığı görülmektedir. Kodlara bakıldığında ise en çok kitap merkezi oluşturma cevabının yer aldığı görülmektedir.

Ayrıca öğretmen adayı ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin kitapları çocuklara sevdirmesi, bu konuda çocuklara model olması gerektiğini belirtmiştir.

En çok elde edilen “Kitap merkezi oluşturma” koduna ilişkin örnek diyalog:

*A: “Anladım. Kitap okuma ile ilgili olarak okul çapında neler yapılabilir?”*

*L1:” ...bu okullarda da bir kitap merkezi oluşturulabilsin...”*

### **Tartışma ve Sonuç**

Yapılan bu araştırma sonucunda kitap okuma süreci farkındalık formundan alınan toplam puanların yaş, mesleki deneyim ve çocuk edebiyatı dersi alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemesi öğretmenlerin aldıkları çocuk edebiyatı dersinin dışında katıldıkları masal anlatıcılığı, hikâye kitabı okuma seminerleri gibi çocuk kitaplarıyla ilgili eğitimler alma durumlarından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin çoğunun sınıfında kitap merkezi olduğu, başka sınıflarla kitap alışverişinde buldukları, her gün çocuklara kitap okudukları, farklı öykü okuma tekniklerini kullandıkları gibi elde edilen sınıfa ve sürece ait veriler çocuklara kitap okuma sürecinin belli başlı önemli noktalarının öğretmenler tarafından kolaylıkla kavranılıp çocuklarla uygulanabildiğini göstermektedir. Justice ve Sofka (2013) da kitap okumaya yönelik basit bazı eğitimlerin eğitimciler ve yetişkinler açısından rahatlıkla kavranıp uygulanabildiğini ve bu eğitimlerin uygulanmasının çocuklar üzerinde büyük olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %90,5'i kitap okurken farklı okuma tekniklerini kullanmaktadır. Benzer şekilde Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit, Yazıcı, Orçan, Aslan, Güven ve Özyürek'in (2010) çalışmasında Türkçe etkinliklerinin uygulanma biçimleri incelenmiş ve sonucunda öğretmenlerin günlük planlarında, bu etkinliklere yarım saate kadar vakit ayrıldığı, yine bu etkinliklerin çocuğun dil gelişimini desteklediğini düşündükleri, Türkçe etkinlikleri öncesinde sohbet etmeyi tercih ettikleri, etkinlik sırasında data show ve slaytı daha çok kullandıkları, genellikle kitap ve kukla ile uygulamayı tercih ettikleri, etkinlik sonrasında olay sıralaması ve kahramanların özellikleri hakkında sorular sordukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarından “Kitap Okumaya Yönelik Farkındalık Formu” ile elde edilen veriler doğrultusunda toplam puanların yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşa göre farklılığın olmaması günümüzde üniversitelerdeki okul öncesi eğitim programlarında erken çocukluk dönemi edebiyatı dersinin yer almasından, lisans eğitimine ek olarak etkileşimli kitap okuma konusunda kitaplara ve eğitimlere erişim imkanlarının bulunmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca Altun'un (2018) öğ-

retmen adaylarının resimli hikâye kitabı seçme yeterliliklerini incelediği çalışmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersi almalarının, deneyimlerinin, okuma alışkanlıklarının ve tutumlarının okuma kültürü ve kitap seçimi üzerinde etki yaratabileceği belirtilmiştir.

Çalışmanın sonucunda hem öğretmenler hem de öğretmen adayları sınıflarda fiziksel anlamda alanın dar olması ve araç gereç kullanımı ile ortamın desteklenmesine yönelik maddi imkânsızlıklardan ve destek eksikliğinden dolayı etkinliklerin verimli olamadığından söz etmişlerdir.

Erol Karaçay ve Yaşar'ın (2004) yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenlerin uyguladıkları Türkçe etkinliklerinde etkinliğin amacını göz önünde bulundurdıkları ve bu amaca uygun hareket ettikleri, etkinlikleri uygularken kitabı okumanın yeterli olduğunu düşünerek değişik araç ve gereçleri kullanmadıkları, çocuk sayısının çok olması, fiziksel yetersizlikler ve araç gereçlerin yetersiz olması, sınıflarda farklı yaş grubunda çocukların bulunması ve çocukların Türkçe etkinliklerine yeterince güdülenememesi uygulama sorunları olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, sınıflarda fiziksel yetersizlik açısından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir.

İşıkoğlu Erdoğan ve Akay'ın (2015) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine kısıtlı zaman ayırdıkları, etkileşimli okumayı geleneksel okumaya göre daha az kullandıkları ve kapalı uçlu sorular sordukları görülmüştür. Bunun aksine yapılan çalışmada etkileşimli kitap okumanın geleneksel kitap okumaya göre daha çok kullanıldığı görülmüştür. Etkileşimli kitap okuma, öykünün okunması sırasında öğretmenin çocukların oluşturdukları ifadelerin doğru olup olmadığını değerlendirmesini, çocuklar tarafından kullanılan ifadeleri uygun sözcükler ve cümle yapıları kullanarak genişletmesini ve çocukların ifadeleri tekrarlamalarını istemeyi gerektirmektedir. Ayrıca öğretmenin çocuklara geri bildirim vermesi kitap okuma süreçlerinin niteliğinin artırılmasına katkı sağlamaktadır (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015).

Eray Alışkan ve Güneşli'nin (2016) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine ilişkin görüşleri incelenmiş, öğretmenlerin bu etkinliklere günde ortalama 16-30 dakika zaman ayırdıkları, "okulun" konusu ile ilgili olan kitapları en çok tercih ettiklerini, çocukların konuşma becerilerinin geliştirilmek istendiği bulunmuştur. Bunun yanında, yine Eray ve diğerlerinin (2016) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini planlarken kaynak kullandığı, etkinlikler için en çok kitap merkezini tercih ettikleri, değerlendirme de en çok gözlem tekniğini tercih ettikleri ve neredeyse yarısının bu konuda hizmet içi eğitime katılmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının kitap okumayı

sıklıkla uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sınıfında kitap merkezi olan öğretmen ve öğretmen adayları kitap okumayı bu merkezlerde gerçekleştirirken pek çok öğretmenin sınıfındaki kitap merkezinin dar bir alanda olması ve yüksek çocuk sayısından kaynaklı olarak kitap okumaya uygun olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kitap okuma sürecinde kalıcılık boyutuna dikkat ettikleri bulunmuştur. Ulusoy ve Altun (2018) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili algılarını metaforlar aracılığıyla incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının basılı kitapların somutluk ve kalıcılık özelliklerini ön plana çıkardıkları bulunmuştur. Bu araştırma ile çalışmamızda öğretmen adaylarının kalıcılık boyutunu göz önünde bulundurması benzer ve istendik bir sonuçtur.

Araştırmanın nitel sonuçlarında öğretmenlerin drama, canlandırma gibi teknikleri kitap okuma süreçlerinde kitap okuma öncesinde dikkat çekmek, kitap okuma esnasında kitabın akılda kalıcılığını artırmak için kullandıkları ve değerlendirme sürecinde çocukların daha çok keyif aldığı ve katılım sağladığı gerekçesiyle kullandıkları bulunmuştur. Yıldırım, Aykaç ve Okçu (2019) yapmış oldukları çalışmada yaratıcı drama yöntemi ve çocuk kitaplarının bütünleştirilerek kullanılmasının güçlü bir etki oluşturduğundan söz etmişlerdir. Uslu (2020) ise okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin kitap okuma ile birlikte soru cevap tekniğini kullandıkları, sanat ve drama etkinlikleri yaptıkları, kitap okuma sonrasında soru-cevap tekniğini kullanarak okunanı anlama, sanat etkinliği, drama etkinliği ve diğer etkinlikleri yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğretmenler çocukların dil becerilerini ve kendilerini ifade etme becerilerini desteklemek amacıyla kitap okumaya yönelik etkinlikler yaptıklarını ve bunları değerlendirme süreçlerinde vurguladıklarını belirtmişlerdir. Kitap okurken öğretmenler ve öğretmen adayları çocuklar tarafından bilinmeyen ve farklı kelimeleri çocuklar ile birlikte sıklıkla tekrar ettiklerini ve değerlendirme sürecinde kazanılan yeni kelimelerin üzerinde durduklarını belirtmişlerdir. Yapılan birçok araştırma göstermektedir ki; dil ve erken okuryazarlık becerileri çocukların ileride okuma yazma ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. (Akyüz ve Doğan, 2017; Gönen, 2022; National Early Literacy Panel, 2008; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocukların, erken okuryazarlık gelişimleri ile okul öncesi eğitim programlarındaki birlikte kitap okuma etkinliklerinin sıklığı ve niteliği arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle, öğretmenlerin etkişime dayalı stratejileri kullandıkları, öğretici davranışlar sergiledikleri, bilinmeyen sözcükleri açıkladıkları ve etkinliğin içine erken okuryazarlık ile ilgili amaçlar yerleştirdikleri durumlarda çocukların ses bilgisel farkındalık (Kavcar, 2022), sözcük bilgisi (Cabell, Zucker, DeCoster, Melo, Forston ve Hamre,2019; Gettinger ve Stoiber, 2018), alıcı

ve ifade edici dil (Işıkoğlu Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek, 2017), erken okuryazarlık becerileri gelişme görülmektedir (Balıkçı ve Görgün, 2022). Ayrıca ilerleyen yıllardaki okuma performanslarının daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Justice ve Pullen, 2003). Bu durum araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmenlere ve öğretmen adaylarına kitap okuma süreçlerine yönelik sorulan soruda kitap okuma sürecine hazırlık kategorisinde, çocuğa uygun olan kitapların seçilmesi üzerinde durulmuştur. Öğretmen ve çocuklar arasında olumlu iletişim kurulmasında, kitap okumak çevresel uyarıcılar arasında en önemli yere sahiptir. Çocukların gelişim seviyesine göre uygun kitapları okumak, dil ve erken okuryazarlık becerilerine katkıda bulunmaktadır ve çocukların sözcük dağarcıklarını zenginleştirmektedir. Bu anlamda yapılan birçok araştırma, hikâye kitabı okumanın çocuklara farklı gelişim alanlarında katkı sağladığını göstermiştir (Bus, Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995; Aram ve Levin, 2002; Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004). Araştırma sırasında öğretmenlerden birisi, çocukların kitapları yıprattıklarında nasıl düzeltebileceklerini öğrendiklerini de belirtmiştir. Snow'un (1983) çalışmasında da kitap okuma etkinlikleri aracılığı ile çocukların kitabı nasıl kullanacaklarını ve saklayacaklarını öğrendiği belirtilmiştir.

Araştırmanın sonucunda kitap okuma süreçlerinde hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının kitaptaki ayrıntılar üzerinde sıklıkla durduğu bulunmuştur. Kitap okuma süreçlerinde çocuklardan, öyküdeki bir ifadeyi veya cümleyi tamamlamalarını istemek, çocuklara karakterler ve öyküdeki olaylar hakkında soru sormak, çocuklardan resimde anlatılan olayları tanımlamasını istemek, resimdeki bir nesneye veya eyleme işaret ederek isimlendirmelerini ve öyküyü kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini istemek, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında oldukça önemlidir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Şimşek, 2017). Yapılan araştırmada da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kitaptaki ayrıntılar üzerinde dururken, karakter analizi, olay sıralaması ve resimleri detaylı analiz etme gibi yöntemleri kullandıkları görülmüştür.

Araştırmada kitap okuma sürecinde “kitap okumaya hazırlık” kategorisi altında çocuğa uygun kitap seçimine ve kitap seçerken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalara dair görüşme bulguları yer almaktadır. Öğretmenlerin, kitap okuma saatlerini verimli geçirebilmeleri ve erken okuryazarlık becerilerine dikkat ederek etkinlik hazırlayabilmeleri için bu konuda farkındalıklarının oluşması, yeterli bilgi ve beceri düzeyinde olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin bu donanıma sahip olabilmeleri için, eğitim fakültelerinde nitelikli bir çocuk edebiyatı dersi almış olmaları gerekmektedir. Okul öncesi öğretmen adayları çocuk edebiyatı dersinde uygulamalı bir eğitim verilmesini, ders sırasında çeşitli kitap türlerine yer verilmesini, ulusal ve uluslararası

yazar ve eserlerin tanıtılmasını, derste çeşitli kaynaklar kullanılmasını, dersin ezber dayalı değil eğlenceli ve yaratıcı olmasını beklemektedirler (Ulutaş ve Kıymaz, 2012). Nitelikli bir çocuk edebiyatı dersi almış olan okul öncesi öğretmenlerinin, okullarındaki kitap okuma etkinlikleri sürecinde daha yaratıcı ve aktif rol alacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları, bu sonuçlar ile örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının kitap okuma süreçlerine ve okul olarak yapılabileceklere yönelik öneriler incelendiğinde ortamın geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi yönünde önerilerde buldukları görülmektedir. Okullar erken okuryazarlık için zengin ve uyarıcı bir çevre oluşturmak durumundadır. Zengin ve uyarıcı bir çevre, okul kütüphanesi ve okul öncesi sınıflarındaki kitap merkezlerinde bulunan materyallerin biçimi, içeriği, görsel ve işitsel yönleri ve niteliğindeki kalite ile ilişkilidir (Ocak Karabay, Şahin Ası ve Atan, 2016).

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde kritik rol almaktadırlar. Yine erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde katkı sağlanmadığı tespit edilen aile ortamlarından gelen çocukların, bu becerilerinin gelişmesinde okul öncesi öğretmenlerinin etkisi oldukça önemlidir (Gönen, 1993; Yağcı, 2007; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Yılmaz, 2000). Günümüz öğretmenlerinin pek çok açıdan duyarlı hareket etmesi, çağdaş çocuk yazarlarını takip ederek edebi gelişmeler ile kendini geliştirmesi, sürekli değişim ve gelişim içinde olan çocukların beklentilerine, ilgilerine ve gereksinimlerine cevap verebilecek donanımına sahip olması gerekmektedir (Morrow, 1996; Gönen, Ertürk ve Özen Altınkaynak, 2011). Çalışmamızda öğretmenlerin sıklıkla vurgulamış olduğu güncel kitapların temin edilmesi, öğretmenlerin kitap seçerken detaylı incelemeler yapmaları ve eski yıllarda basılmış kitapların çocukların uygunluğuna göre düzenlenip çocuklara sunulması gerektiği bulguları bu çalışmada ele alınmış olan donanımlı olma durumunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının kitap okuma süreçlerinde farklı teknikleri kullanarak etkileşimli kitap okumayı tercih ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte kitap merkezlerinin fiziksel özellikleri, içerdikleri kitaplar açısından yetersiz olmasından kaynaklı olarak kitap okuma sürecinin verimliliğinin düştüğü bulunmuştur. Sonuçlar öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersi alma durumlarına ve yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.

## Öneriler

Kitap merkezlerinin geliştirilmesi için öğretmenler, idareciler ve veliler ile iletişim kurularak merkezlerin fiziksel özelliklerinin geliştirilmesine ve yaşa uygun kitap türlerinin (Resimli öykü kitabı, masallar, çocuk dergileri, ansiklopedi, şiir/tekerleme

kitabı, dergiler, atlaslar, bilgi verici kitaplar, fen kitapları, müracaat eserleri) sağlanmasına önem verilmelidir.

Öğretmenler çocuklara yönelik kitap seçerken ön inceleme yapmalı, antolojileri takip etmelidir. Okulda bulunan diğer öğretmenler ile paylaşımında bulunarak güncel nitelikli kitapları takip etmelidir. Bu kitaplar sınıflar arasında değişim yapılarak kullanılabilir.

Yıl içerisinde çıkan yeni yayınlar takip edilerek okul ve ebeveynler için kitap listesi oluşturulabilir.

Dezavantajlı, kırsal bölgelerde çocuk kütüphanesi kurulabilir. Yanına ebeveynlerin kitap okumasının da desteklenmesi için yetişkin kütüphanesi oluşturulabilir.

Okul ve sınıf kütüphanelerine resimli öykü kitabı, masallar, çocuk dergileri, gazete, ansiklopedi, sözlük, atlas, şiir/tekerleme kitabı, hikâye kartları gibi farklı türlerde ve güncel yayınlar temin edilebilir.

Okul/sınıf girişlerine çocukların okudukları kitapları paylaşabilecekleri okunan kitaplar panosu yapılabilir.

Çocukların okunan kitapları paylaşabilecekleri kitap tartışma zamanı oluşturulabilir.

Kitap alışverişi yapma, her gün kitap okuma, farklı öykü okuma tekniklerini kullanma, eve kitap getirip götürme gibi etkinlikleri sınıfında gerçekleştiren öğretmenlerin öğrencilerinden kitap okuma sürecinin etkisine dair gözlem yapılarak ve ölçme araçları kullanılarak çocukların gelişimine ait veri toplanabilir.

### **Sınırlılıklar**

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik farkındalıklarının incelenmesi amaçlanan araştırmada “Kitap okumaya yönelik farkındalık formu” ile elde edilen veriler, online olarak ulaşılan okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Okul öncesi öğretmenlerinden ve adaylarından elde edilen nitel veriler 12 okul öncesi öğretmeni ve 5 okul öncesi öğretmeni adayı ile sınırlıdır.

### **Kaynakça**

Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) Uygulama Adımları. Cevriye Ergül (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)* (s. 25-53) içinde. Eğiten Kitap.

- Akyüz, E., and Doğan, Ö. (2017). Home literacy environment: Definitions, dimensions and its role on the development of emergent literacy skills. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 4(3), 38-57.
- Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel okuma alışkanlıkları, tutumları ve deneyimlerinin resimli hikâye kitabı seçme yeterliliklerini yordama düzeyi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(3), 826-852.
- Altun, D., ve Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 241-261.
- Aram, D., and Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low ses kindergarteners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 202-224.
- Balıkçı, Ö., ve Görgün, B. Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 23-44.
- Beaty, J. J., ve Pratt, L. (2003). *Early Literacy in Preschool and Kindergarten*. New York: Merrill Prencite Hall.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., and Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Bus, A. G., Takacs, Z. K., and Kegel, C. A. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79-97.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., and Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Educati-*

*on and Development*, 30(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1514845>

Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çimen Erdoğan, S., ve Baran, G. (2003). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim*, 28(1), 32-40.

Eray Alışkan, E., ve Güneçli, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinlikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.

Ergül, C., Sarıca, A., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-206.

Erol Karaçay, Ö., ve Yaşar, S. (2004). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan Türkçe dil etkinliklerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Evans, M. A., Williamson, K., and Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12, 106-129.

Gettinger, M., and Stoiber, K. C. (2018). Effects of shared book reading focusing on letters and sounds versus vocabulary for low-income prekindergarten children. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(3), 149-160. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1408053>

Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikâye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 7(2), 83-88.

- Gönen, M. (2000). Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik, Resimleme, Fiziksel Özellikleri ve Türkiye’de Son On Yılda Çocuk Kitapları Alanında Yapılmış Tezler. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu (2000, Ocak). Yay. Haz. Sedat Sever. Ankara. Ankara eğitim Bilimleri Fakültesi Tömer Dil Öğretim Merkezi. s. 383.
- Gönen, M. S. (2022, Mayıs). *Okul öncesi dönem okur yazarlığın gelişiminde çocuk kütüphanelerinin rolü*. 3. Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu açılış konuşması, Gaziantep.
- Gönen, M., Ertürk, G., and Özen Altınkaynak, Ş. (2011). Examining the preschool teachers’ use of different approaches in children’s literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 4098-4104.
- Gönen, M., Ünüvar P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., ... Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 23-40.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., and Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 34-46.
- 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 (GUJGEF)*, 37(2),789-809.
- Justice, L. M., and Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Justice, L. M., and Sofka, A. E. (2013). *Engaging children with print: building early literacy skills through quality read-alouds*. Guilford Publications.

- Justice, L. M., Pullen, P. C., and Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44, 855-866.
- Kavcar, S. (2022). *Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 30, 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Morrow, L. M. (1996). Motivating reading and writing in diverse classrooms: social and physical contexts in a literature-based program. NCTE Research Report No. 28. *National Council of Teachers of English*, Urbana, Ill.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: report of the national early literacy panel*. National Institute for Literacy.
- Ocak Karabay, Ş., Şahin Ası, D., ve Atan S. (2016). Araştırmacı ve öğretmen görüşleri açısından okul öncesi sınıflarındaki kitap merkezlerinin çeşitli özelliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(3), 415-433.
- Reynolds, R. E., Sinatra, G. M., and Jetton, T. L. (1996). Views of knowledge acquisition and representation: a continuum from experience centered to mind centered. *Educational Psychologist*, 31, 93-104.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Thomas, E. M., and Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat* (8. Baskı). Tudem Yayıncılık.
- Smith, J. T. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. (B. Akman, Çeviri Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Snow, C. E. (1983). Literacy and Language: Relationships During The Preschool Years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-187.
- Şahin, F. (2017). Çeşitlilik gösteren bir dünyada erken çocukluk gelişiminin öğrenilmesi (B. Akman, Çev. Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı* (s. 2-13) içinde. Nobel Yayınevi.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ulusoy, M., ve Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1206-1221.
- Ulutaş, A., ve Kıymaz, M. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin beklentileri (Adıyaman ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 68-80.
- Uslu, E. M. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 251-264.
- Ülker Erdem, A., ve Gönen, M. (2019, Nisan). Çocuk Edebiyatı ve Bibliyoterapi Uygulamaları. Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayında sunulan bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara. Erişim Adresi: [https://www.researchgate.net/publication/333339062\\_Cocuk\\_Edebiyatı\\_ve\\_Bibliyoterapi\\_Uygulamaları](https://www.researchgate.net/publication/333339062_Cocuk_Edebiyatı_ve_Bibliyoterapi_Uygulamaları)
- Vygotsky, L. S. (1987). *Düşünce ve dil*. (B. Erdoğan, Çev.). (2018). Roza Yayınevi.
- Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasında köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.

- Yıldırım, K., Aykaç, N., ve Okçu, S. T. (2019). Yaratıcı drama ve resimli çocuk kitapları: Kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için örnek bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 55-72.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 451-465.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, Ş., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 1-8.