



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitim Programı

SESSİZ KİTAPLARIN ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK VE ANLATI BECERİLERİ İLE DİL EDİNİMLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Zeynep TAŞKIN

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitim Programı

SESSİZ KİTAPLARIN ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK VE ANLATI BECERİLERİ
İLE DİL EDİNİMLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF WORDLESS BOOKS ON CHILDREN'S EARLY
LITERACY AND NARRATIVE SKILLS AND LANGUAGE ACQUISITION

Zeynep TAŞKIN

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Zeynep TAŞKIN'nın hazırladığı "Sessiz Kitapların Çocukların Erken Okuryazarlık ve Anlatı Becerileri ile Dil Edinimleri Üzerine Etkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Berrin AKMAN

J¼ri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOğLU

J¼ri Üyesi Doç. Dr. şenay ÖZEN ALTINKAYNAK

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Ramazan SAK

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Selda ARAS

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 25/11/2025 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / /tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmanın amacı, sessiz kitapların okul öncesi eğitime devam eden 58-70 aylık çocukların erken okuryazarlık, anlatı becerileri ile dil edinimleri üzerindeki etkisinin ne olduğunu ve okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışma karma yöntem, öntest sontest deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen şeklinde tasarlanmıştır. Deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında aynı veri toplama araçları deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Van ili merkezindeki bir bağımsız anaokuluna devam eden 58 (29 deney, 29 kontrol grubu) çocuk ve deney grubundaki çocukların dört öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Görüşme Formu, LİTMUS (Türkçe Cümle Tekrarı Testi), “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)” ve “Öykü Anlatma Değerlendirme Formu (ÖADF)” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde Bağımsız Gruplar t-testi, Bağımlı Gruplar t-testi, bağımlı gruplarda tek yönlü varyans analizi ANOVA, Bonferroni testi, Friedman, Mann Whitney-U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, eğitim ortamının sessiz kitaplar kullanılarak desteklendiği deney grubunun EOBDA, ÖADF ve LİTMUS Testi sontest sonuçları, herhangi bir müdahalenin bulunmadığı kontrol grubuna göre deney grubunun lehine anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Benzer şekilde deney grubu EOBDA, ÖADF ve LİTMUS Testi öntest sonuçları ile sontest sonuçları arasında da sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bulgular, sessiz kitapların eğitim ortamında kullanımının çocukların erken okuryazarlık ve anlatı becerileri ile dil gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Deney grubundaki çocukların öğretmenlerinin uygulama sonrasındaki görüşleri de söz konusu bulguyu desteklemektedir.

Anahtar sözcükler: sessiz kitap, erken okuryazarlık, anlatı, dil edinimi, okul öncesi

Abstract

The aim of this study is to investigate the effects of wordless picture books on the early literacy, narrative skills, and language acquisition of children aged 58–70 months attending preschool education, as well as to explore preschool teachers' perspectives on this subject. This research was designed as a mixed-method study with a quasi-experimental pretest-posttest control group design. The same data collection tools were applied to the experimental and control groups both before and after the experimental implementation. The study group consisted of 58 children (29 in the experimental group and 29 in the control group) attending an independent kindergarten in the Van province during the 2023–2024 academic year, as well as four teachers working with the children in the experimental group. The data collection tools used in the study included the Teacher Interview Form, the LITMUS (Turkish Sentence Repetition Test), the “Early Literacy Skills Assessment Tool (EOBDA),” and the “Narrative Skills Evaluation Form (ÖADF).” Quantitative data were analyzed using the Independent Samples t-test, Paired Samples t-test, one-way repeated measures ANOVA, Bonferroni test, Friedman test, Mann Whitney-U test, and Wilcoxon Signed-Rank Test. Qualitative data were analyzed using content analysis. According to the findings, the posttest results of the experimental group, where the learning environment was enriched with wordless picture books, showed a significant difference in favor of the experimental group compared to the control group, which received no intervention, for the EOBDA, ÖADF, and LITMUS tests. Similarly, a significant difference was observed in favor of the posttest results when comparing the experimental group's pretest and posttest scores for the same tests. The findings indicate that the use of wordless picture books in the educational environment contributes to children's early literacy, narrative skills, and language development. The post-implementation views of teachers working with the experimental group also support these findings.

Keywords: wordless picture books early literacy, narrative, language acquisition, preschool

Teşekkür

Bu uzun ve zorlu doktora sürecinde yanımda olan, desteklerini ve teşviklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli insanlara minnetle teşekkür etmek istiyorum.

Öncelikle danışmanım Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu'na, bu süreçte bana rehberlik ederken gösterdiği sabır, anlayış ve değerli katkıları için en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Tezimi şekillendirme ve geliştirme yolunda her zaman ilham verici şekilde destek sundu. Prof. Dr. Berrin Akman'a, tez izleme komitesindeki ufuk açıcı, yol gösterici önerileri ve inancıyla bana güven verdiği için minnettarım. Sayesinde, bu süreci çok daha güçlü bir şekilde ilerletebildim. Tez izleme komitesinde yer alan ve bu süreçte her zaman müthiş yapıcı ve güçlü destekleriyle yanımda olan Doç. Dr. Şenay Özen Altınkaynak'a içten teşekkürlerimi sunuyorum. Tez savuma jürimde yer alarak tezimin son şeklinin verilmesinde inanılmaz katkıları olan Doç. Dr. Ramazan Sak ve Doç. Dr. Selda Aras'a çok teşekkür ederim. Bu çalışmasının oluşmasında çocuk edebiyatı alanındaki engin bilgisiyle bana yol gösteren Prof. Dr. Mübeccel Gönen'e şükranlarımı sunuyorum. Her zaman yanımda olan, bilgisi ve içtenlikle sunduğu rehberlikle bana ilham veren Doç. Dr. İkbal Tuba Şahin Sak'a katkıları ve destekleri için şükranlarımı sunuyorum. Araştırmamda isimlerini sayamadığım deney grubundaki çocuklar ve öğretmenleri, sabırları ve anlayışlarıyla bu çalışmanın gerçekleşmesinde önemli rol oynadılar. Onlara da gönülden teşekkür ederim, minnettarım. Hayatımın her anında yanımda olan, hem evde hem işte bana her zaman destek veren sevgili eşime sonsuz teşekkür ederim. Onun varlığı, bu süreci çok daha anlamlı ve güçlü kıldı. En büyük teşekkürlerden biri, sevgili çocuklarıma... Tüm bu süreç boyunca sabırları ve özverileriyle bana güç verdiler. Onların sevgisi ve anlayışı, bu zorlu yolculuğun en değerli motivasyon kaynağı oldu.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	iv
Teşekkür	vv
Tablolar Dizini	viii
Şekiller Dizini	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xi
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	10
Problem Cümlesi	11
Alt Problemler	12
Sayılıtlar	12
Sınırlılıklar	12
Tanımlar	133
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	144
Çocuklarda Dil Edinimi	155
Dil Ediniminde Farklı Yaklaşımlar	17
Erken Okuryazarlık Becerileri	200
Anlatı Becerileri	25
Sessiz Kitaplar	31
Sessiz Kitapların Kullanımı	35
İlgili Araştırmalar	45
Uluslararası Araştırmalar	45
Ulusal Araştırmalar	54
Bölüm 3 Yöntem	62

Araştırmanın Türü	62
Araştırmanın Çalışma Grubu	64
Veri Toplama Süreci	66
Veri Toplama Araçları	71
Verilerin Analizi	74
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	79
Nicel Veriler	811
Nitel Veriler	94
Tartışma	106
Bölüm 6	1222
Sonuç ve Öneriler	1222
Sonuçlar	1222
Öneriler	126
Kaynaklar	130
EK-A: Kullanılan Sessiz Kitapların Listesi	149
EK-B: Öğretmen Görüşme Formu Örneği	1560
EK-C: Ölçek Kullanım İzinleri	1511
EK-D: Veli Onam Formu	1483
EK-E: Gönüllü Katılım Formu	1484
EK-F: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu Onay Bildirimi	155
EK-G: Van Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	156
EK-H: Etik Beyanı	157
EK-J: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	158
EK-K Dissertation Originality Report	159
EK-L: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	160

Tablolar Dizini

Tablo 1 Katılımcı Çocuklara ait Sosyo-demografik Bilgilerin Dağılımı	65
Tablo 2 Katılımcı Öğretmenlere ait Sosyo-demografik Bilgiler	66
Tablo 3 Araştırma Deseni	67
Tablo 4 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların EOBDA Öntest Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	81
Tablo 5 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların LİTMUS Ölçeği Öntest Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	8282
Tablo 6 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “ÖADF” Öntest Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	8383
Tablo 7 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların EOBDA Sontest Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	84
Tablo 8 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların LİTMUS Ölçeği Sontest Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	8585
Tablo 9 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “ÖADF” Sontest Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	8585
Tablo 10 Deney Grubundaki Çocukların EOBDA Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları	8786
Tablo 11 Deney Grubundaki Çocukların LİTMUS Ölçeği Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları	8888
Tablo 12 Deney Grubundaki Çocukların “ÖADF” Öntest-Sontest-Kalıcılık Puanlarına Yönelik Friedman Testi Sonuçları	8989
Tablo 13 Deney Grubundaki Çocukların “ÖADF” Öntest-Sontest Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	9090
Tablo 14 Deney Grubundaki Çocukların “ÖADF” Öntest-Kalıcılık Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	9090
Tablo 15 Deney Grubundaki Çocukların “ÖADF” Sontest-Kalıcılık Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	9191
Tablo 16 Kontrol Grubundaki Çocukların EOBDA Öntest-Sontest Puanlarına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	9292

Tablo 17 <i>Kontrol Grubundaki Çocukların LİTMUS Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları</i>	9393
Tablo 18 <i>Kontrol Grubundaki Çocukların “ÖADF” Öntest-Sontest Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	9393
Tablo 19 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerin Sessiz Kitaplara Yönelik Ön Görüşleri</i>	9595
Tablo 20 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerin Sessiz Kitapların Gelişim Alanlarına Katkısına İlişkin Görüşleri</i>	97
Tablo 21 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerin Sessiz Kitapların Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri</i>	99
Tablo 22 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerin Sessiz Kitap Kullanımına Yönelik Deneyimlerine İlişkin Görüşleri</i>	101
Tablo 23 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerin Sessiz Kitapları Çevrelerine Önermelerine İlişkin Görüşleri</i>	104
Tablo 24 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocukların Tercih Ettikleri Sessiz Kitaplara İlişkin Görüşleri</i>	105

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Sessiz Kitapların Sınıflandırılması</i>	33
Şekil 2 <i>Eleştirel Düşünme Gelişim Modeli</i>	39
Şekil 3 <i>Çocukların Anlam Oluşturma Süreci</i>	42
Şekil 4 <i>Sessiz Kitaplar Nasıl Kullanılır?</i>	70

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖADF: Öykü Anlatma Değerlendirme Formu

LİTMUS: Türkçe Dil Tekrar Testi

EOBDA: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı

Bölüm 1

Giriş

Problem Durumu

Tüm canlılar çevrelerindeki varlıklarla etkileşim halindedir. Diğer canlılardan farklı olarak insanlar, varlıklarla olan etkileşimleri sonucu dil adı verilen bir araç geliştirmiştir. Dil duygu, düşünce, hayal, istek ve beklentilerin aktarılmasında önemli bir araçtır. İnsanoğluna özgü en etkili iletişim aracı ve muhteşem bir yapı olarak dil, yaşamın erken yıllarında oldukça hızlı gelişir ve bu yönüyle ilk yıllar kritik öneme sahiptir (Trawick-Smith, 2023). Dil, semboller ve işaretlerden oluşan bir sistemdir ve bu sistem aracılığıyla bireyler arasında bilgi paylaşımı gerçekleşir. Bu iletişim sürecinde dilin üç temel işlevi vardır. Bunlardan ilki anlatım işlevidir ve bireyin aktarmak istediği mesajın ifade edilmesini sağlar. İkinci işlevi etki işlevidir. Gönderici tarafından iletilen mesajın, alıcıda belirli bir etki yaratması ya da alıcının düşünce ve duygularını şekillendirmesi beklenir. Dilin son işlevi ise açıklama işlevidir. Dil, iletilen sembol ve işaretlerin, her iki taraf için ortak bir anlam oluşturmasına yardımcı olarak anlaşmayı sağlar (Kol, 2011).

İnsanoğlu dili bir anda edinmemektedir. Bir gelişim göstermektedir. Dil gelişiminin nasıl meydana geldiği, bilim insanları tarafından uzun süredir araştırılan bir konudur. Bu süreç, farklı perspektiflerden ele alınmış ve dil ediniminin temellerine dair çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Dil edinimine yönelik yaklaşımlar, bireyin çevresiyle etkileşiminden biyolojik yakınlıklara kadar uzanan geniş bir yelpazede açıklamalar sunar. Bu kuramlar temelde davranışçı kuram, biyolojik (psikolinguistik) kuram ve sosyal etkileşimsel kuram olarak öne çıkmakta ve dil gelişimini farklı boyutlarıyla incelemektedir (Kol, 2011).

Davranışçı kurama göre, çocuklar çevrede duydukları dili, diğer tüm öğrenme süreçlerinde olduğu gibi deneyimleyerek öğrenir. Çevreden gelen ses uyarınları, zamanla çocuklar için daha anlamlı hale gelir ve bu uyarınlara çocuklar tarafından sınıflandırılarak düzenlenir. Böylece benzer durumlarda aynı seslerin ya da tepkilerin tekrar edilmesi

sağlanır. Anne, baba veya bakım veren kişiler, çocukla etkileşimlerinde verdikleri tepkilerle dilin gelişimine katkı sağlar. Pekiştirme yöntemleri, özellikle ödüllendirme ve cezanın kullanımı, bu sürecin devam etmesinde önemli bir rol oynar. Ayrıca, bebeklerin sıkça işittikleri sesleri taklit etme eğilimi, dil öğreniminde etkili bir unsurdur ve bu süreç sayesinde konuşma yeteneği gelişir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Psikolinguistik kuram, dil öğrenme sürecini bireyin zihinsel süreçleriyle ilişkilendirerek, dilin edinimi, kullanımı ve anlaşılmasının nasıl gerçekleştiğini açıklamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu kuramın en önemli temsilcisi sayılan Chomsky, davranışçı kurama karşı çıkmakta ve bu görüşlerinin mümkün olamayacağını savunmaktadır (Chomsky, 2007). Chomsky'ye göre, dil, insanlara özgü olan ve doğuştan gelen biyolojik ortaklığımızın temel bir bileşenidir ve ciddi patolojik durumlar haricinde tüm insanlarda büyük ölçüde benzerlik gösterir. Bir dili konuşan herhangi biri, o dilde daha önce hiç duyulmamış bir cümle oluşturma yeteneğine sahiptir. Dinleyenler ise böyle bir cümleyi, ilk kez duymalarına rağmen anlayabilir. Dil edinimine yönelik deneyimlerimizin büyük kısmı, hiç söylenmemiş cümlelerden meydana gelir. Bir dili öğrenmiş olan bireylerin, tereddüt etmeden ve kolaylıkla üretebilecekleri cümlelerin sayısı oldukça fazladır ve bu genişlik, kullanım açısından neredeyse sınırsız olarak düşünülebilir. Ayrıca bir dili bilmek yalnızca yeni cümleleri hemen anlayabilmeyi değil, aynı zamanda dilin kurallarına aykırı olan ifadeleri tanıma ve gerektiğinde yorumlama becerisini de kapsamaktadır (Çelik, 2017).

Dil ediniminde, bireyin çevresindeki insanlarla kurduğu etkileşimlerin önemine vurgu yapan üçüncü yaklaşım, sosyal etkileşimsel kuramdır. Bu kurama göre, çocuklar çevrelerinde bulunan kişileri gözlemleyerek ve bu davranışları taklit ederek öğrenirler. Çevresindeki bireyler, bu süreçte çocuk için önemli bir rol modeli işlevi görür ve çocukların dil gelişimine katkıda bulunur. Sosyal etkileşimsel kuramı savunanlar, dil gelişiminin biyolojik temellerle birlikte sosyal etkileşimlere dayandığını ifade eder. Bu yaklaşıma göre, bebekler dili öğrenme potansiyeli ile doğar ve çevreyle kurdukları iletişim sonucunda dil gelişimlerini ilerletirler (Ercan Demirel, 2016). Vygotsky (1978)'nin yaklaşımına göre,

çocukların dil gelişimi, kültürel süreçlerin etkisiyle içselleştirilerek şekillenir. Dil, zihinsel süreçlerle bağlantılıdır; ancak zihinsel yapı, bireyin sosyal ve kültürel çevresiyle etkileşime girmesi sonucu gelişir. Vygotsky, dil öğreniminin çocuğun çevresindeki insanlarla kurduğu etkileşim yoluyla gerçekleştiğini savunur ve sosyal, kültürel unsurları ön planda tutar. Vygotsky'nin düşüncelerine dayanan işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ise, farklı bilgi seviyelerine sahip bireylerin birbirlerinden öğrenmelerini temel alır (Ercan Demirel, 2016). Vygotsky (1978)'nin bilişsel gelişim kuramı, sosyal ve kültürel bağlamlara dayalı bir model sunar. Bu kuram, bireylerin bilişsel gelişim süreçlerini anlamak için dört temel kavrama odaklanır: sosyo-kültürel model, yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development), işbirlikli öğrenme ve yapı iskelesi. Bu kavramlar, bireyin çevresiyle etkileşimini ve bu etkileşimlerin öğrenme üzerindeki etkisini temel alır. Vygotsky'nin "Yakınsak Gelişim Alanı" (Zone of Proximal Development) kavramı, bir bireyin kendi başına yapabildikleri ile bir rehber veya daha yetkin bir bireyin yardımıyla yapabilecekleri arasındaki farkı ifade eder. Bu kavram, öğrenme ve öğretim süreçlerinde önemli bir rol oynar. (Ünveren Kapanadze, 2019).

Vygotsky'nin öğrenme teorisinde vurgulanan yakınsak gelişim alanı (ZPD) ile paralel olarak, Wood ve arkadaşları (1976), problem çözme veya beceri edinimi tartışmalarının genellikle öğrenenin yalnız ve yardımsız olduğu varsayımına dayandığını ancak bir öğretmenin müdahalesinin bundan çok daha fazlasını içerebileceğini ifade etmiştir. Onlara göre bir çocuğun veya yeni öğrenen birinin kendi çabasıyla çözmekte zorlanacağı bir problemi çözmesini, bir görevi yerine getirmesini veya bir hedefe ulaşmasını mümkün kılan yetişkin yardımı önemlidir ve bu durum bir tür "yapı iskelesi"sürecini içerir. Yapı iskelesi kavramı, çocukların kendi kapasitesinin üzerinde olan görevleri yapabilecek hale gelebilmesi sürecindeki yetişkin desteğidir. Sağlanan destek, birey belirli bir düzeyde bağımsızlık kazandığında kademeli olarak geri çekilir. Yapı iskelesi, özellikle dil öğrenimi ve problem çözme gibi karmaşık becerilerde bireyin yeni bilgiyi anlamlandırma ve uygulama süreçlerini kolaylaştırır. Bu kavram, Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı (ZPD) ile benzerlik taşır ve etkili öğretim yöntemleri arasında önemli bir yere sahiptir (Ünveren

Kapanadze, 2019). Sosyal etkileşimsel kuram, yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuklara sunulan uyarıcıların, ortamın ve yetişkin desteğinin çocukların dil gelişimlerinde kritik öneme sahip olduğunu ifade etmektedir.

Dil gelişimi alıcı dilden ifade edici dile doğru bir gelişim göstermektedir. Bunun farkında olarak dilin doğru ve etkin kullanımı eğitimin temel ilkeleri arasında ifade edilmektedir. Nitekim güncellenen “2024 Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Programı”na bakıldığında; çocukları ilkokula hazırlamak ve onların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak temel amaçlar arasında yer almaktadır (MEB, 2024). Çocuklar bebeklikten itibaren sözel dile olduğu kadar yazılı dil öğelerine de maruz kalmaktadır. Anne, baba ve öğretmenler başta olmak üzere yetişkinlerin desteği çocukların dil edinimlerini destekler. Çevrenin dil gelişimindeki önemi büyüktür. Dil edinimi için zengin uyarıcıların olduğu çevre; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dili oluşturan dört temel becerinin desteklendiği çevredir. Yani doğumundan itibaren küçük çocukların dili oluşturan farklı sesleri duyabildikleri, konuşmaların olduğu, çevrelerindeki kişilerle etkileşime girerek iletişim fırsatları buldukları, görsel imgeler ve anlatılar ile desteklenmiş okuma imkânlarının sunulduğu ortamlardır. Böyle ortamlar çocukların erken yaşta dil öğrenmeleri için uygun olmanın yanı sıra çocukların bütüncül gelişimini destekler (Kol, 2011). Dil gelişimi için zengin uyarıcılar sunan bir çevre, sözcük dağarcığını, erken okuryazarlık becerilerini, okuma kültür ve alışkanlığının kazanılmasını sağlayarak çocukların gelişimini olumlu etkilemektedir (Özen Altınkaynak, 2019).

Resimli çocuk kitapları bebeklikten itibaren çocukların dil gelişimlerini desteklemenin en etkili yollarından biri olarak bilinmektedir. Söz konusu kitaplar çocukların dilin farklı yapılarını deneyimledikleri önemli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla okul öncesindeki çocukların dil gelişimlerini desteklemede metin ve resimleri birlikte barındıran çocuk kitapları sıklıkla kullanılmaktadır. Erken çocukluk döneminde hikâye kitaplarının doğru ve zengin kullanımı çocukların dil gelişimini desteklemektedir (Tetik, 2015). Çocukların çok yönlü gelişimlerini sağlamak için başvuru kaynağı olan

kitapların doğru kullanılması onların etkinliğini artırmaktadır. Okul öncesi dönemde kullanılan nitelikli çocuk kitaplarının etkileşimli olarak kullanılması çocukların erken okuryazarlık becerileri olan yazı farkındalığını (Bayraktar, 2018), ses farkındalığını (Kavcar, 2022), anlama becerilerini (Karadoğan, 2020), problem çözme becerilerini (Aktaş, 2021) ve duygu anlama becerilerini (Yılmaz ve ark., 2020) olumlu yönde etkilemektedir. Bebeklikten itibaren çocuklara kitap okunması onların dil gelişimine, okuryazarlık becerilerine, sosyal duygusal gelişimlerine, iletişim becerilerine katkı sunmaktadır (Metin ve Gökçay, 2014).

Resimli kitapların çeşitli tanımları incelendiğinde, bunların genel olarak, metin ve görsel bileşenlerle ilişkili, basit, anlaşılır bir olay örgüsü, kolayca tahmin edilebilir ve tekrarlayan bir dil ve minimum sayıda karakter içeren bir tür kısa dinamik edebi tür ve didaktik materyaller olduğu söylenebilir. Özellikle "resimli kitap" ifadesine odaklanıldığında, resimlerin kitabın ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini söylemek mümkün hale gelir. Ancak, yazılı bir metnin merkezde olduğu ve resimlerin motive edici bir işlevi olduğu resimli kitaplar olduğu gibi hiç yazı içermeyen veya çok az yazı bulduran kitaplar da mevcuttur. Yazılı metinler sınıftaki sessiz anların varlığını azaltmak için oldukça faydalıdır. Bu kitaplar sayesinde sınıf ortamında tartışma ortamları oluşturmak çok daha kolaydır. Kendi önerilerini, düşüncelerini sunma, resimlerin anlamını özgürce yorumlama, farklı duyguları iletme ve bunları sınıf arkadaşlarıyla etkileşim halinde karşılaştırarak başkalarının nasıl düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışma fırsatı olmadan, hazır fikirlerle çalışmak öğrenciler ve öğretmenler için kısıtlayıcı olabilmektedir (Horváthová, 2022). Ancak küreselleşen dünyada bireyin etkileşimleri değişmekte; yeni bilgi, beceri ve arayışlar artmaktadır. Ek olarak, dünya ile etkileşim kurmak için görsel, sözlü, yazılı ve dokunsal gibi birden fazla okuryazarlık becerisine gereksinim duyulmaktadır. Bu anlamda hazır metinleri çocuklara sunan kitapların yanında sessiz kitapları kullanma fikri, hikâyelerle etkileşimin doğal bir uzantısı olmalıdır. Sessiz kitaplar dil girdisini ortadan kaldırdığı için, çocuklar görsel öğelerle etkileşim kurarak eleştirel ve empatik bir bakışla

hikâye anlatma deneyimlerini paylaşabilirler. Bu süreçte, okuyucular ayrıca resimleri incelerken ne düşündüklerini ve hissettiklerini yansıtabilir ve tanımlayabilirler (McGuire, 2023).

Dünyada okuma alışkanlıkları değişmekte ve zevk için okuma eylemi yerini yavaş yavaş sosyal medyaya bırakmaktadır. Günümüzde, küresel olarak çoğu insan zamanının çoğunu okumaya ayırmak yerine çevrimiçi ortamlarda geçirmektedir. İnsanların okumaya karşı isteksiz oluşuna etki eden çeşitli faktörler vardır ancak bunlar arasında okuma motivasyonu, hem evde hem de okulda hareketsiz okuma ortamı, belirli konulara ilgi ve yeterli miktarda kaynağın olmayışı başta yer almaktadır. Sözsüz resimli kitaplar, isteksiz okuyucuları uygulamaya daha fazla katılmaya teşvik etmek için kullanılacak ideal bir araçtır. Bu kitaplar, metin içeren kitaplara kıyasla anlaşılması kolay görsel öğelere sahiptir. Hayal ürünü ve düşünmeye zorlayan, toplumdaki gerçekliği veya olayları yansıtan bir dizi resim, sessiz kitapları ilginç hale getirir (Soba, 2019). Sessiz kitaplar, her yaşta okuyucuya birçok anlatı geleneğini, okuma sürecini ve görsel stratejiyi tanıtmak için iyi bir yol olarak düşünülebilir. Dil ediniminde kullanılacak önemli unsurlardan biri çocuk edebiyatı ürünleridir. Genelde resimli çocuk kitapları, özelde ise sessiz kitaplar bu bağlamda önemli bir role sahiptir.

Sessiz kitaplar, benzersiz bir metin türü olarak kabul edilir. Çünkü sessiz kitaplarda içerik, tamamen resimler kullanılarak iletilir. Sessiz kitapların okunması, okuyucunun deneyimlerinin arka planına dayanarak resme yorum yapabileceği ve verilen illüstrasyondan yola çıkarak kendi hikâyesini oluşturabileceği açık uçlu bir süreçtir. Sessiz kitaplar, çocukların okuryazarlıkla ilgili etkinliklere ilişkin anlayışlarına ve metinlerde gezinirken kullandıkları anlamlandırma süreçlerine ilişkin bir bakış sağlar. Genel olarak çok seviyeli ve çok perspektifli bir anlayışla sessiz kitap okuyan çocuklar, anlatılarını geliştirme fırsatı bulmaktadır. Daha da önemlisi, bu kitaplar çocuklara hikâyeyi kendi başlarına oluşturma ve metinlere kendi dünya anlayışlarını getirme fırsatı vermektedir (Lubis, 2018).

Araştırmalar, kitaplara bakma ve kitaplar hakkında konuşma gibi basit bir etkinliğin yeni sözcüklerin edinilmesini geliştirdiğini göstermiştir. Sessiz kitaplar, işbirlikçi bir grup hikâyesi oluşturmanın bir aracı olarak da etkili bir şekilde kullanılabilir (Lindauer, 1988). Sessiz kitaplar, okuyucuların motivasyon düzeylerinin artmasında etkilidir. İsteksiz okuyucu ile başa çıkmak için aile, öğretmen veya başka bir kişi tarafından benimsenebilecek yolların en önemlilerinden biri de sessiz kitap kullanmaktır. Bu kitaplar olay örgüsü hakkında bilgi veren ya tamamen resim içeren ya da yok denilecek kadar az sayıda metin ve çok resim içeren kitaplardır (Soba, 2019). Çocuklar sessiz kitapları okuyarak, kitabın karakterleri ve eylemlerini değerlendirerek yargı geliştirilebilir, kavramların karşılıklı ilişkisinin anlaşılması ile sınıflandırma yapabilir ve kavram oluşturabilirler (Early, 1991). Tüm bunlardan hareketle her ne kadar beklenen düzeyde olmasa da sessiz kitapların oluşturulması ve yayımlanmasına olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Günümüzde sessiz kitaplar, küçük çocuklar için resimli kitapların azımsanmayacak bir bölümünü temsil etmektedir. Sessiz kitapların sürekli genişleyen çeşitliliği ve sonsuz kullanımları için fırsatlar oluşturması konu ile ilgili araştırmaların sayısını artırmaktadır (Arizpe, 2013).

Sessiz kitaplar okul öncesindeki çocukların dil ediniminden erken okuryazarlık becerilerine kadar farklı alanlarda gelişimlerini destekleyebilir. Zira erken okuryazarlık deneyimleri, çocukların başta akademik olmak üzere farklı alanlardaki gelişiminde temel taşlardan biridir. Küçük yaştan itibaren çocukların zengin bir uyarıcı çevrede bulunması çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilerken bu gelişim, bir domino taşı gibi erken okuryazarlık performansına da olumlu olarak etki etmektedir. Dodici ve arkadaşları (2003), ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşim düzeyinin alıcı sözcük dağarcığı, sembolik temsil ve fonemik analiz alanlarındaki erken okuryazarlık becerileri ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bakımdan dil gelişimini ve erken okuryazarlığı desteklemek için kullanılabilir en önemli araçlardan biri kitaplardır. Resimli çocuk kitapları, küçük çocukların sözlü anlatım becerisi üzerine odaklanmalıdır çünkü sözlü

anlatım becerileri, sonraki yıllarda okuryazarlık becerilerine katkıda bulunmaktadır. Suggate ve arkadaşları (2018)'nin boylamsal çalışması; çocukların erken çocukluktan itibaren yüksek kaliteli dile maruz kalmasının sonraki yaşlarda okuduğunu anlamada oynadığı kalıcı role vurgu yapmakta, çocukların okuduğunu anlamada süregelen önemli bir rol oynadığını savunmaktadır. Buna ek olarak araştırmacılar bebeklikten ergenliğe kadar çocukluk dönemi boyunca okuma ve dil arasındaki alanlar arası bağlantıların var olduğunun altını çizmiştir. Yapılan başka bir boylamsal çalışma erken okuryazarlık becerilerinin ilkökul yıllarındaki okuma performansında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çocuklardaki okuduğunu anlama becerisinin, büyük ölçüde kelime hazinesi, harfleri hızlı adlandırma, harf bilgisi ve fonolojik farkındalık ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Aarnoutse ve ark., 2005).

Sosyal öğrenme kuramına göre, çocuklar çevrelerinde bulunan bireyleri gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenir. Resimli çocuk kitapları, bu bağlamda, dil gelişimini desteklemek için etkili bir araçtır. Hikâyelerin anlatılması ve kitap okuma etkinlikleri ile yetişkinler, çocuklara model olarak onların kelime dağarcığını genişletmelerine ve dil yapılarını anlamalarına yardımcı olur. Çocuk, resimler ve metinler aracılığıyla yeni sembolleri ve kelimeleri öğrenirken aynı zamanda sosyal bir etkileşim ortamında dil kullanımını deneyimler (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Sessiz kitaplar, herhangi bir yazılı metin içermemesi nedeniyle çocukların hayal gücünü ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkili araçlardır. Sosyal öğrenme kuramı bağlamında düşündüğümüzde, sessiz kitapların kullanımı çocukların dil gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir. Çocuklar, sessiz kitaplarla etkileşim sırasında genellikle bir yetişkin veya daha deneyimli bir bireyin rehberliğinde hikâyeleri anlamaya ve ifade etmeye çalışır. Bu süreçte, yetişkinler model rolü üstlenir ve çocuğun hem gözlem hem de taklit yoluyla dil becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Çocuk, sessiz kitapta yer alan görselleri incelerken yetişkinin kullandığı kelimeleri ve cümle yapılarını gözlemleyerek öğrenir (Chaparro-Moreno ve ark., 2017). Ayrıca, bu görsellerle ilgili kendi çıkarımlarını

paylaşmaya teşvik edildiğinde, dil gelişimini destekleyen aktif bir katılım sürecine dâhil olur. Bu bağlamda, sosyal öğrenme kuramının temel ilkesi olan model alma, sessiz kitapların kullanımıyla pratik bir hale gelir.

Vygotsky'nin sosyal etkileşimin dil gelişimindeki rolüne dair görüşü, sessiz kitaplarla yapılan etkinliklerde daha belirgin hale gelir. Sessiz kitapların kullanımı sırasında çocuk, kültürel ve sosyal bağlamda dili öğrenme fırsatı yakalar. Yetişkinler, görseller üzerinden hikâye oluştururken çocuğa yeni kelimeler ve anlamlar sunar (Petrie ve ark., 2023). Bu süreçte çocuk, zihinsel yapısını şekillendiren dil becerilerini sosyal bir ortamda edinir. Ayrıca, sessiz kitapların işbirlikçi öğrenme için de ideal bir araç olduğu söylenebilir. Çocuklar, sessiz kitaplarla grup halinde çalıştıklarında farklı perspektiflerden öğrenme fırsatı bulur. Birbirlerinin fikirlerini dinleyerek ve kendi yorumlarını paylaşarak dil becerilerini daha da geliştirirler (Bayraktar ve Bayraktar, 2024). Bu süreç, dilin sosyal bir olgu olarak öğrenildiğini ve geliştiğini savunan sosyal öğrenme kuramını destekleyen bir uygulamadır.

Okuma eylemi, gelişmekte olan çocuk üzerinde kritik bir etkiye sahip olabilmektedir. Okuma esnasında, başkalarının gerçekliğini, düşüncelerini, duygularını ve niyetlerini hayal etmek için çok çeşitli durumlar oluşabilir. Sessiz kitapların okul öncesindeki çocuklarda kullanımının yararları göz önüne getirildiğinde çocukların söz konusu kitaplar ile buluşmalarının sağlanması önem arz etmektedir. Bu yönde yapılacak araştırmalar okul öncesi eğitimde sessiz kitapların daha fazla kullanımını gündeme getirebilir, ilgiyi çekebilir. Bu bağlamda hikâyeleri anlama ve oluşturma etkinliklerinin çocukların dil edinimlerine olan katkısının araştırılması önem arz etmektedir. Bununla birlikte çocukların erken yaşta dil edinimi ile hikâye kitaplarına maruz kalmaları arasındaki ilişki üzerine araştırmalar olmasına rağmen, sessiz kitapların etkisine yönelik çok az araştırmaya rastlanmaktadır. Nitekim ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde sessiz kitapların okul öncesindeki çocukların erken okuryazarlık becerileri ve dil edinimleri üzerindeki etkisini bütüncül bakış açısıyla inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan yola çıkılarak sessiz

kitapların okul öncesi eğitime devam eden 58-70 aylık tipik gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık ve anlatı becerileri ile dil edinimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin ne olduğu incelenmeye değer olup bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı sessiz kitapların okul öncesi eğitime devam eden 58-70 aylık tipik gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık ve anlatı becerileri ile dil edinimleri üzerindeki etkisinin ne olduğunu ve okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarının okul öncesindeki çocukların erken okuryazarlık becerileri ve dil gelişimlerine daha yakından bakabilme imkânı sağlayacağı gibi alınacak eğitim önlemleri ile sessiz kitapların eğitim ortamında daha etkin kullanılmasının yollarının belirlenmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sessiz kitapların okul öncesi eğitimde etkili kullanımı ile ilgili erken çocukluk eğitimi alanyazınına katkı sunacağı, eğitimciler, anne babalar ve araştırmacılara çocukların eğitimi konusunda destek olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde bu çalışmadan elde edilen bulgular, Türkiye’de uygulanmakta olan MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı ile bütünleştirilebilecek ya da farklı bir modelin ögesi olabilecek eğitim destek programları geliştirmede yol gösterici olarak da kullanılabilir. Eğitim sistemimizde çocukların, bilgiyi ezberlemek yerine deneyim yoluyla anlamlandırmalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini hedefleyen bir paradigma olarak yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım ile öğrenciler bilgiye pasif bir şekilde maruz kalan bireyler olmaktan çıkıp, süreçlere etkin olarak katılım gösterirler. Bilgiyle aktif bir etkileşim kurarak kendi anlamlarını oluşturmalarına imkân vermek, bireylerin daha özgür ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Süral, 2024). Sessiz kitaplar, çocukları hikâyeyle kişisel olarak etkileşime girmeye, olayları ve karakterleri hayal etmeye ve bunlar hakkında kapsamlı ve eleştirel düşünmeye ve anlatı

hakkındaki düşüncelerini ve fikirlerini iletmeye teşvik ederek işbirlikçi bir okuma deneyimi sunar (Özen, 2022). Ancak sessiz kitaplar ilk bakışta karmaşık görünmese de, bir kez açıldığında, bir dizi ayrıntılı resmi görüntülemek, bu ayrıntıların önemini belirlemek, tahmin ederek, çıkarımlarda bulunarak ve sentezleyerek bilgileri işlemek ve özetlemek, bir hikâyeyi görüldüğü gibi 'okumak' veya anlatmaktan çok daha zor ve karmaşık bir süreçtir. Vygotsky (1978)'nin yakınsal gelişim alanı yaklaşımı, bireyin bir görevi daha deneyimli bir kişinin rehberliğinde öğrenebileceğini vurgular ve bu süreçteki etkileşimlerin öğrenmeyi nasıl desteklediğine odaklanır. Çocuklar, bu tür kitapları incelerken yetişkinlerin rehberliği veya yönlendirmesiyle hikâye oluşturma, kelime bilgisi geliştirme ve anlam yapılandırma gibi beceriler kazanabilir ve etkileşimi artırabilir (Reid, 2018). Sağlanan bu rehberlik, çocukların bağımsız düşünme ve anlamlandırma becerileri güçlendikçe kademeli olarak azaltılır ve böylece öğrenme süreci Bruner'in teorik çerçevesine uygun bir biçimde ilerler. Sessiz kitaplar okuyucuları anlatılar tasarlamaya, görseller üzerinden hikaye kurgulamaya ve ipuçlarını anlamlandırmaya yönlendirerek yaratıcı becerilerin gelişimine katkı sağlar (Xia ve ark., 2023). Öğretmenlerin, çocuklarla sessiz kitapları paylaşmadan önce becerilerini geliştirmek ve çocukların daha fazla yararlanmalarını sağlamak için sessiz kitaplara yönelik uygulama önerilerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Bu nedenle, çocuklara ayrıntılı resimleri okuma gibi karmaşık becerilerin öğretilmesi ve bu konuda deneyim kazanarak ilerlemeleri sağlanmalıdır. Ancak sessiz kitaplar çok bilinmemekte, sınıf ortamlarında çok az kullanılmakta veya hiç kullanılmamaktadır. Bu bağlamda yapılan bu çalışma eğitimcilerin, anne babaların ve politika yapıcıların dikkatini sessiz katalplara çekebileceği umulmaktadır.

Problem Cümlesi

Sessiz kitapların, okul öncesi eğitime devam eden 58-70 aylık çocukların erken okuryazarlık ve anlatı becerileri ile dil gelişimleri üzerine etkisi var mıdır?

Alt Problemler

Araştırmanın temel problemi çerçevesinde aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Deney grubu ve kontrol grubunun EOBDA, ÖADF ve LİTMUS öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ve kontrol grubunun EOBDA, ÖADF ve LİTMUS sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunun EOBDA, ÖADF ve LİTMUS öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubunun EOBDA, ÖADF ve LİTMUS öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Sessiz kitapların çocukların erken okuryazarlık, anlatı becerileri ve dil gelişimleri üzerindeki etkisine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nedir?

Sayıtlılar

Deney sırasında kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkilemiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı, Van ilinde okul öncesi eğitime devam eden, tipik gelişim gösteren 58-70 aylık 58 çocuk ve çalışma grubundaki çocuklara uygulanan EOBDA, LİTMUS ve ÖADF veri toplama araçları ile sınırlıdır. Çalışmanın yarı deneysel olması, grupların belirlenmesinde random örnekleme; kontrol ve deney gruplarının belirlenmesinde rastgele atama yapılmamış olması araştırmanın diğer sınırlılıklarındandır.

Tanımlar

Sessiz Kitap: Tamamen resimlerden oluşan, içinde neredeyse hiç metin bulunmayan, olay örgüsünün sadece çizimlerle anlatıldığı çocuk edebiyatı ürünleridir.

Erken Okuryazarlık: Kişinin formal bir okuma öğretimine başlamadan önce okuma yazma ile ilgili edinmesi gereken bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır.

Anlatı: Roman, hikâye, masal vb. edebi türlerde bir olay dizisini anlatma biçimi, hikâyeleme, öyküleme, ayrıntılarıyla anlatma.

Dil Gelişimi: Sözcük ve sembollerin kazanılması ve hedef dilin kuralları dikkate alınarak kullanılması sürecidir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Çocukların dil gelişimi ile ilgili farklı görüşler ileri sürülmüştür. Dil gelişimini davranışçı bir yaklaşımla ele alan düşünürler çevrenin etkisine dikkat çeker ve dilin de hayattaki diğer beceriler gibi öğrenildiğini ileri sürer. Bu bakımdan taklidin dil ediniminde önemli bir yeri vardır. Bilişsel gelişimin dil öğrenmede etkili olduğunu savunanlar ise dil gelişimini çocuğun çevresine yönelik anlamlı şemalar oluşturması süreci olarak görmektedir (Güngör, 2023). Gelişimin erken dönemlerinde özellikle de 0-4 yaş arasında, yazılı dil becerilerinin temelini oluşturan sözlü dil becerilerinde belirgin bir gelişimden söz edilebilir. Bu dönemde, dili anlama becerisi olarak kabul edebileceğimiz dinleme ve kelime dağarcığı güçlü bir şekilde gelişir. Sözcüklerin seslerden oluştuğunun kabulü, erken okuryazarlık döneminde bir sonraki adım olan sözcükleri tanımayı öğrenme açısından önemlidir. Kelime tanıma, okumanın en temel basamaklarından biridir (Aarnoutse ve ark., 2005).

Erken okuryazarlık becerileri, çocukların başarılı okuyucular ve yazarlar olmak için ihtiyaç duyacakları tüm ön becerileri ve farkındalığı kazanmalarını sağlamada kritik öneme sahiptir. Okuryazarlık becerileri sadece yazma, anlamı çözme ve heceleme değil aynı zamanda birçok karmaşık duygu, tutum, davranış veya beklentinin birleşimiyle meydana gelen karmaşık bir oluşumdur ve bu deneyimler sosyal, kültürel, bilişsel gelişimin etkileşimi ile yoğrulur (Rohde, 2015). Toplumların ve toplum içindeki diğer birimlerin okuryazarlık ile ilgili donanımı ölçüsünde çocukların gelişimi de şekillenir. Bu açıdan toplumların yazı yazma ve kitap okuma ile etkileşim düzeyleri aynı zamanda genç nesillerin de okuryazarlık gelişimini paralel yönde etkilemektedir (Gengeç ve ark., 2022). Çocukların okuryazarlık deneyimleri çok küçük yaşlardan itibaren, oyun oynayarak, çizimler yaparak, yoldaki tabelalara bakarak, sevdiği bir arkadaşının veya aile üyelerinin isimlerinin yazılışlarını öğrenerek veya daha farklı deneyimler yoluyla başlar. Bu deneyimlerden biri de birlikte okunan kitaplar yoluyla gerçekleşen ve karşılıklı etkileşimle ilerleyen deneyimlerdir (McLane & McNamee, 1990).

Birçok çocuk için yazma ve okuma oyunla başlar. Oyun, küçük çocukların yakın çevrelerindeki kişisel dünyaları ile aile ve toplum gibi daha büyük sosyal dünyaları arasındaki bağlantıları kurdukları bir alandır. Çocuklar, kâğıt, kalem, boya ve kitapları kullanarak oyun kurarlar. Okul öncesi dönemde küçük çocuklar yazıyı genellikle kendi ilgi ve amaçları için kullanmaktadırlar. Bu ilgi alanları genellikle oyun, hayal gücü, taklit, çizim yapma ya da başkalarıyla iletişim kurma gibi etkinliklerle ilgilidir. Küçük çocuklar bazen dünyalarını etiketlemek ve tanımlamak için yazıyı kullanır; eşyalarına, duvarlarına ve yatak odalarının kapılarına işaretler ve başlıklar koyarlar. Oyun yoluyla çocuklar bazen sahte yazılar yazarak "hikâyeler", "şairler" veya "haber bültenleri" oluşturarak yazı dilinin araçlarını eğlenceli bir şekilde keşfeder (McLane & McNamee, 1990).

Sonuç olarak, çocukların okuryazarlık deneyimleri çevrelerindeki etkileşimler, gördükleri yazılı materyaller veya resimler, çocuğa anlatılan veya okunan hikâyeler, yani çevresinde karşılaşılabileceği her türlü sözlü ve görsel uyararla ve aileleriyle kurdukları ilişkilerle şekillenir. Aileleriyle birlikte kitap okuma ve yazma gibi etkileşimli deneyimler, çocukların dil gelişimi üzerinde önemli bir etki bırakır. Bu süreçte, oyun, gözlemler ve aile desteği, çocukların yazılı dili keşfetmelerini ve kullanmalarını sağlar.

Çocuklarda Dil Edinimi

Dil gelişimi temel olarak sözcüklerin, sayıların, kavramların kazanılması, hatırlanması ve dilin sözcüklerin dizilim kurallarına uygun olarak kullanılmasıdır. Dil gelişimi bir süreçtir ve bazı ilkelere dikkat edilmesi gerekir. Her şeyden önce olgunlaşma ve yaşantıların düzen içinde olması gerekir. Her birey özeldir ve dil gelişimi de kendine özgüdür. Dil gelişimi kısa süreli değil aksine hayat boyu devam eden bir süreçtir. Çocuğun kendini ifade etmesi ve bu konuda istekli olmasında çevre etkin bir role sahiptir (Güngör, 2023). Dil, insanları diğer organizmalardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. İnsanların birbirleriyle etkileşim kurmasında, toplum olarak yaşayabilmesinde etkili olan dil, insanoğlunun kullandığı en güçlü iletişim türlerinden biridir. Dolayısıyla toplumların kullandığı kelimeler ve kurallar bütünü olarak değerlendirilebilecek olan dilin önemi göz ardı edilemez (Santrock, 2021).

Dil gelişimine etki eden birçok faktör vardır. Çocuğun yaşadığı çevre ve ailenin gelir düzeyi çocukların dil gelişimini etkileyen faktörlerden biridir. Yıldırım ve Koçak (2016) okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimlerinde ebeveynlerin eğitim düzeyinin ve ailenin gelir durumunun çocukların dil gelişiminde etkili olduğunu ifade etmektedir. Ailelerin eğitim durumları arttıkça nesnelere doğru isimlendirdikleri, çocuklarının kullanmalarına da özen gösterdikleri görülmüştür. Bunların yanında ailenin tutum ve davranışları, ailedeki çocuk sayısı, zekâ, cinsiyet, çocuğun ilgi ve merakı, kitaplarla dolu bir evde yaşama, doğru ve etkili konuşmaların yapıldığı programlar, daha fazla uyarılarla zenginleştirilmiş çevre ortamları çocukların dil gelişimini etkilemektedir (Yıldırım, 2020).

Dil, alıcı ve ifade edici dil olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır. Alıcı dil sözel uyarıcıların belli süreçler sonunda anlaşılması olarak tanımlanırken ifade edici yani ekspresif dil zihinsel imgelerin ses vasıtasıyla dışa aktarımıdır (Karacan, 2000). Çocuklar dil becerilerini edinmek için beş temel bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Bunlar “fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik ve pragmatik”tir. Fonoloji seslerin bilimi olarak tanımlanabilir. Bütün diller temelde çıkarılan basit seslerden oluşur. Çocuklar dili oluşturan tüm sesleri öğrenir. Okul öncesindeki çocukların dilleri yaşla birlikte daha temiz hale gelir. Biçim bilimi olan morfoloji ise temelde anlamsız olan seslerin birleşerek anlam oluşturmasıdır. Anlamın en küçük birimi olan morfem aslında daha küçük parçalara bölünemeyecek, bölündüğünde ise anlamsızlaşacak olan dil birimidir. Diğer dillerde olduğu gibi Türkçe’de de sözcükler bir ya da daha fazla morfemden oluşmaktadır. Morfemler dilin anlam özelliklerine zaman, sayı ya da kişi birimlerini eklemektedir. Örneğin okumak fiili “okur” veya “okudu” şeklinde kullanıldığında okuyan kişinin kim olduğu ve okuma eyleminin ne zaman gerçekleştiği anlaşılabilir. Dilin sözcüklerinin hangi kurala göre dizileceğinin bilgisi olarak tanımlanabilecek sentaks dili iletişim aracı olarak kullanırken bu sözcük gruplarını uygun şekilde dizmek için kullanılan ifadedir. Kullanım bilimi olan pragmatiklik ise bağlam içerisinde dili kullanmayı ifade eder. Semantik ise dilde kullanılan kelimelerin hangi anlamı taşıdığını bilmektir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Dil Ediniminde Farklı Yaklaşımlar

İnsanlar arasındaki etkileşimin ana ayağı olan dil aynı zamanda kültürün önemli bir taşıyıcısıdır. Dünya üzerinde yaşayan toplulukların kültürü ve kullandıkları dil farklı olsa da bebeklerin dil gelişimi birbirine benzer yollarla ilerlemektedir. Seslerin çıkarılması ile başlayan bu süreç dilin gramer yapılarını kullanarak cümle oluşturmaya kadar gelişerek devam etmektedir. Çocukların dil gelişiminin nasıl gerçekleştiğine ilişkin temelde üç yaklaşım bulunmaktadır. Bu temel yaklaşımlardan biri olan davranışçı yaklaşımda dil gelişimi tamamen dış etkilere bağlı olarak değerlendirilir yani çevrenin etkisi merkeze alınır. İkinci kuram, doğal bir yaklaşıma dayanmaktadır ve çocukların dil edinimi konusunda zaten önceden donanımlı olarak dünyaya geldiklerini varsayar. Üçüncü kuram ise her iki kuramın birleşiminden hareket eden etkileşimci bir bakış açısına sahiptir (Karacan, 2000).

Piaget ve Dil Gelişimi. Piaget dil gelişimi ile bilişsel gelişimin paralellik gösterdiğini ve dil gelişiminin bilişsel gelişimin bir yansıması olduğunu savunmaktadır. Bunun sonucu olarak dil ile düşünme arasında sıkı bir ilişki vardır. Piaget'ye göre dil düşünceyi değil düşünce dili etkilemektedir. Çocuğun konuşmasını "Benmerkezci konuşma ve sosyalleşmiş konuşma" olarak iki genel aşamada değerlendiren Piaget olgunlaşmanın önemine dikkat çeker (Güngör, 2023). Dilin bilişsel gelişimle beraber ilerlediğini savunanlara göre "Dil Öncesi Gelişim" kademeli olarak ilerleyen üç evreden meydana gelir. Bu aşamaların ilki ağlama evresidir. İkinci evre olan agulama (vokalizasyon), çocuklarda ikinci aydan itibaren görülebilir. Üçüncü evrede çocuklar yaklaşık altı aylık olurlar ve içinde ünsüzlerin de bulunduğu sesleri çıkarmak için dillerini, dudaklarını, dişlerini ve hatta gırtlaklarını kullanırlar. Bu evre çocukların konuşmaya hazırlandıkları dönemdir. Bu evreden sonra "Dilsel Gelişim" evresi başlar. Tek sözcük evresi dönemin ilk evresidir ve artık anlamlı sözcüklerin kullanılmasıyla başlar. Çocuklar, ortalama bir yaş civarı anlaşılır ilk kelimelerini çıkardıklarında cıvılda evresi son bulur. Sonraki evre on sekizinci ay ile başlayan "telgraf konuşması"dır. Çocuk artık kısa cümleler kurmaya başlar. Son evre olan tam cümle

evresinde, basit cümleler görülür. Sentaks (sözdizimi) kuralları 2-3 yaşından itibaren kazanılmaya başlanır(Ayrancı, 2018).

Etkileşimsel Yaklaşım. Bu yaklaşım temelde dil gelişiminin sadece olgunlaşmayla ya da sadece çevreden gelen uyarıcılarla şekillendiğini reddeder. Dil gelişiminin hem kalıtımın hem de çevrenin bir ürünü olduğunu ileri süren bu görüşte sosyal etkileşimin önemi büyüktür. Çocuklardaki bilişsel gelişim ile sosyokültürel altyapının birleşmesiyle var olan potansiyellerini arttırdıklarını ileri süren Vygotsky, dilin iletişim amacı ile kullanımının yanında aynı zamanda çocuklara verilen görevleri yerine getirmede yardımcı bir güç olarak da ele alır. Ona göre çocuklar dili iletişimin yanında planlama davranışları gözleme ya da yönlendirme amacı ile de kullanırlar. Dolayısıyla dil aynı zamanda düşünmenin önemli araçlarından biri haline gelir. Bu bakış açısında dil ve biliş arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Üzerinde dil ile ilgili alanlar bulunduğu ve beynin sol tarafının işlevi ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Erdener, 2009). Bu bakımdan bebeklerin duyduğu konuşmaların da beynin dil ile ilgili olan alanlarındaki fonksiyonlarını etkilemesi olasıdır. Bebekler dili kullanamıyor olsa bile alıcı dil becerilerinin çok erken zamanlarda geliştiği düşünülebilir. Bu nedenle bebekler daha doğmadan onlarla konuşmaya başlamak doğduktan sonra da sözlü mesajları iletmeye devam etmek çocukların dil gelişimi için önemli bir yere sahip olabilir (Trawick-Smith, 2023). Bir çocuğun dil edinimi ve kullanımında bazı biyolojik donanımlara sahip olması gerekmektedir. Ancak dil gelişiminde çevresel faktörler de oldukça önemlidir. Dil sadece sosyal bir ortamda bulunmakla öğrenilmemektedir. Dil öğreniminde destek ve müdahaleler çocuğun dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır (Santrock, 2021).

Davranışçı Yaklaşım. Organizmaların davranışlarını koşullanma yoluyla kazandığını ileri süren davranışçı ekolün önemli savunucularından olan Skinner, diğer davranışlarda olduğu gibi dil kazanımında da edimsel koşullanmanın etkili olduğunu savunmuştur. Bu düşüncenin temel dayanağı bebeklerin çıkardığı sesler için ebeveynlerinin onları, gülümseme, kucaklama veya övgü yoluyla ödüllendirdikleri ve bebeklerin de bu davranışlarını devam ettirdikleri yönündedir (Güngör,2023).

Davranışçı yaklaşımda bir diğer bakış açısı ise taklit ve buna ek olarak verilen ödüllerin dil gelişimini ortaya çıkarmasıdır. Taklit ve ödüllendirme erken dil gelişimine katkı sunmakla birlikte dil gelişimini tamamen buna bağlamak yerine dil gelişimini destekleyici rolüne vurgu yapmak daha önemlidir (Berk, 2015).

Psikolinguistik Kuram. Dil gelişiminin zengin ve çok yönlü yapısı bu gelişimi etkileyen faktörleri sadece davranışsal bir bakış açısıyla açıklamak güçtür. Psikolinguistik kuramcılara göre dilin karmaşık yapısını biyolojik süreçlerle açıklamak daha olasıdır. Chomsky çalışmaları ile dilin doğuştan getirdiğimiz ve her bireyde olan becerilerle şekillendiğini savunmuştur. Ona göre insanlar, doğduklarında dil edinimine yönelik bazı becerilere sahiptir ve bu beceriler sayesinde çevrenin kullandığı dili keşfederek konuşmayı öğrenirler. Chomsky dil bilgisi üzerine yoğunlaşmış ve cümle yapılarının çocukların direk öğrenebileceğinden çok daha karmaşık olduğunu öne sürmüştür. Bu nedenle de ırkı ne olursa olsun tüm çocukların evrensel bir dil bilgisi yani "Dil Edinim Aygıtı"na sahip olduğunu öne sürmüştür. Çocukların dil becerilerini geliştirirken benzer süreçlerden geçmeleri bu kuramı desteklemektedir. Chomsky'in kuramının ispattan uzak olduğunu savunanlara rağmen aksinin de ispat edilememesi kuramın hala diri olmasına sebep olmuştur. İnsanoğlunun kullandığı dil oldukça karmaşıktır. Bugüne kadar dil gelişimine yönelik farklı bakış açıları olmasına rağmen çocukların dil gelişiminin zengin uyarılarla desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir (Çelik, 2017).

Çocuğa dil gelişimini desteklemek için sunulacak etkinliklerde, onların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almak son derece önemlidir. Dil gelişiminde kesin sınırlar olmamakla beraber çocuklar olgulaşmanın etkisiyle öncesinde yapamadığı bazı becerileri yapar hale gelmeye başlar (Ayrancı, 2018). Vygotsky, sosyal etkileşim ve dilin, çocukların bilişsel gelişimi için kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Yeni kelimeler öğrenme sürecinde, çocukların daha yetkin birinin yardımıyla kelimelerin anlamlarını keşfetmeye yönlendirilebileceğini belirtmiştir. Resimli kitap okuma, çocukların dil gelişimi için ideal bir ortam sağlar çünkü odak tamamen hikâye üzerindedir. Çocuğun gelişim seviyesine uygun

yapılandırılmış bir kitap okuma süreci, yeni kelimeler öğrenme potansiyelini artırır. Ancak, bu potansiyeli belirlemek her zaman kolay değildir. Erken ve sık resimli kitap okumanın, yetişkinlerin bu konuda hassasiyet kazanmasını sağladığı öne sürülmektedir. Kitabın dil ve içerik açısından çocuğun seviyesinin üzerinde olması, dil gelişimine en fazla katkıyı sağlayacaktır (Fletcher & Rees, 2005). Kaliteli resimli kitapların metinleri ve görselleri, çocukların dikkatini çeken, onları heyecanlandıran, şaşırtan, güldüren, hayal güçlerini harekete geçiren ve derin düşünmeye teşvik eden zengin anlatılar sunar. Her sayfanın çevrilmesiyle birlikte bu etkileyici anlatılara yeni unsurlar eklenir. Resimler; fotoğraflar, siyah-beyaz çizimler, sıra dışı tasarımlar, ağaç baskılar veya kolajlar gibi farklı sanatsal biçimlerde sunulabilir. Metinler gerçek, kurgu, tarihsel ya da dinleyiciye aşına olan veya farklı bir kültüre ait unsurlar içerse bile, bu hikâyeler çocukların zihinsel dünyalarını birçok yeni fikir, kelime ve soruyla zenginleştirir. Resimli kitapların, erken çocukluk eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak her gün kullanılması önemlidir. Çocuklara kitap okumak ve onları anlamlı dil kullanımı, fonolojik farkındalık ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyen etkinliklere dâhil etmek, okuma ve yazma becerileri için gerekli olan tutum ve yeteneklerin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Strasser & Seplocha, 2007).

Kaliteli resimli kitaplar, çocukların hayal gücünü harekete geçiren ve düşünsel gelişimlerini destekleyen zengin anlatılar sunar. Hem metinler hem de görseller, çocuklara yeni fikirler ve kavramlar sunarak dilsel ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunur. Erken çocukluk döneminde bu kitapların düzenli olarak kullanılması, çocukların dil becerilerini, fonolojik farkındalığı ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirme açısından büyük önem taşımaktadır.

Erken Okuryazarlık Becerileri

Erken okuryazarlık, erken çocukluk çağında çocukların okuma ve yazmaya yönelik edinmeleri gereken önkoşul niteliğindeki bilgi, beceri ve tutumların tümüdür (Ergül ve ark.,2016). Doğumla başlayıp ilkokula başlayana kadar devam eden, okuma yazmaya yönelik tüm ön bilgi ve birikimler olarak düşünülebilecek erken okuryazarlık, çocuğun sözlü

dil gelişimi ile doğru orantılıdır (Özen Altıncaynak, 2019; Yılmaz Demirel ve Yaman, 2023). Dil gelişimi ile yakından ilişkili olan okuryazarlık becerileri, belirgin şekilde ilişkili altı genel performans alanına ayrılabilir. Bunlar; yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık, harf adı bilgisi, görsel okuryazarlık, okuryazarlık motivasyonudur. İlk beş kategori her ne kadar deneyimlerden etkilenmiş olsa da, karakteristik olarak çocuğun içinde olan süreçleri temsil ederken diğeri çevresel veya dış etkileri temsil eder. Her biri, okuryazarlık başarısına birbirleriyle ilişkili bir şekilde katkıda bulunmaktadır (Justice ve ark., 2002).

Yazı dili farkındalığı; yazı dili, yazı ve konuşma arasındaki ilişki, yazının soldan sağa doğru olan yönü, harflerin kelimeleri kelimelerin ise cümleleri oluşturduğunu anlamaya yönelik yazılı dil birimleri arasındaki ilişkiler ve yazıya özgü kurallara ilişkin farkındalığı içermektedir (Justiceve ark., 2002). Bu kavram, yazı bilgisine sahip bir çocuğun harf adları ve sesleri, sözcükler ve kitaplarla ilgili temel kuralları, kitapların nasıl tutulacağı ve kullanılacağı, yazının yönü gibi temel kuralları bilmesi anlamına gelir. Yazılı dil farkındalığı aynı zamanda bir çocuğun çevresel veya duruma bağlı yazıları (logolar, işaretler, reklam panoları vb.) tanıma becerisini ve çocuğun hikâye kitapları gibi basılı materyallerle nasıl etkileşime gireceğine ilişkin bilgisini de kapsar (Whitehurst & Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık deneyimleri arasında sayılan ses farkındalığı, kişinin tek tek harfler ve sesler arasındaki farklı ilişkiyi (yani, ses-sembol ilişkileri) doğru bir şekilde temsil etme becerisini ifade eder. Bu beceride çocuk kendisine verilen ses ile başlayan başka kelimeler üretir veya kelimenin sonunda yer alan sesle yeni kelimeler üretmeye devam eder (Justice ve ark., 2002). Erken okuryazarlığın adımlarından bir diğeri harfleri tanıyabilme becerisidir. Harf bilgisini ölçmek için yaygın kullanılan yöntemlerden biri, çocuğa sesi söyleyip alfabede hangi simgeye karşılık geldiğini sorma şeklindedir (Ezell & Justice, 2000). Okuryazarlık motivasyonu, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kritik bir unsur olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalar, çocukların okuma motivasyonunun, onların okuma becerilerinin gelişmesine, metinlerle daha derin bir etkileşim kurmalarına ve okuma sürecine daha etkin bir şekilde katılmalarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Gambrell, 2011). Çocukların

okuryazarlıkla ilgili olumlu deneyimler yaşamaları, okuma ve yazmaya karşı olan ilgilerini artırmakta ve böylece öğrenme süreçlerine daha istekli bir katılım göstermelerine yol açmaktadır.

Erken okuryazarlık becerileri, çocukların bilişsel gelişimi, sosyal-duygusal uyumu ve okul hayatına hazır olma süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar (Crosch ve ark., 2024), erken okuryazarlık gelişim aktivitelerinin (kitap okuma, hikâye anlatma ve şarkı söyleme) çocukların okula hazırlık becerileri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle bu aktiviteleri günlük olarak gerçekleştiren çocuklar, okula başlamadan önce gerekli olan bilişsel ve davranışsal becerilerde önemli ilerlemeler kaydetmektedir. Ayrıca, bu tür faaliyetlerin olumsuz çocukluk deneyimlerine maruz kalan çocuklar için de okula hazırlık becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi ve ev okuryazarlığı çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkilidir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubundadır ve evde çocukla birlikte gerçekleştirilen etkinlikler, ortamın uyarıcılarla zenginleştirilmesi erken okuryazarlık gelişimi için önemlidir (Gengeç ve ark., 2022). Gelir düzeyinin, çocukların dil gelişiminde önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Yapılan bir araştırmada, düşük gelir grubundaki ebeveynlerin çocuklarının dil kullanım becerilerinin, orta ve yüksek gelir seviyesine sahip ebeveynlerin çocuklarına kıyasla anlamlı ölçüde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada ayrıca ailedeki çocuk sayısının artmasının dil becerilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Özkul, 2023). Ailenin eğitim durumunun artması çocuklarla geçirilen kaliteli zamanı da etkilemektedir. Araştırma bulguları, farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin, çocuklarına kitap okuma alışkanlıklarının değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen verilere göre, üst düzey sosyoekonomik gruptaki ebeveynlerin tamamının çocuklarına kitap okuduğu, alt sosyoekonomik grupta ise bu oranın %68 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, alt sosyoekonomik grupta kitap okuma alışkanlığının ağırlıklı olarak anne tarafından sürdürüldüğü, üst düzey

sosyoekonomik grupta ise bu sorumluluğun anne ve baba arasında paylaşıldığı tespit edilmiştir (Özbek Ayaz ve ark., 2017). Bu durum, sosyoekonomik düzeyin çocukların okuma alışkanlıklarına katkısında belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir.

Kitap okuma etkinlikleri, çocukların dil becerileriyle beraber erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Işıtan, Saçkes ve Biber (2020)'e göre ev ortamında çocuklara sadece nitelikli çocuk kitaplarının okunması bile çocukların yazı farkındalığını olumlu yönde etkilemektedir. Çocuklara kitapları etkileşimli bir şekilde okumak ve çocukların katılımını sağlamak sadece dinlemeye göre erken okuryazarlık becerilerinin bir alt boyutu olan ses farkındalığında daha etkilidir (Çiçek, 2024). Etkileşimli kitap okuma uygulamaları, öykü ile ilgili sorular yöneltmek suretiyle çocuğa konuşma fırsatları sağlaması, bilinmeyen sözcüklerin tanımlanması ve çocuktan gelen yanıtların ele alındığı ve genişletmeler yapılarak farklı yollarla ifade becerilerinin üzerinde yoğunlaştığı bir uygulama olması bakımından geleneksel uygulamalardan farklılaşmaktadır (Ergül ve ark., 2016). Erken okuryazarlık, okula başlamadan önce okuryazarlığa ilişkin bilgilerin bütününe kapsadığından birçok beceri ile de doğrudan ilişkilidir. Çocukların erken okuryazarlık becerileri ile görsel algıları arasında (Demir, 2021) anlamlı bir ilişki olduğu gibi erken okuryazarlık ve öz düzenleme becerileri ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki içindedir (Kısaoglu ve Çetin, 2023). Ayrıca erken okuryazarlık becerilerinin gelişmemesi çocuklarda öğrenme güçlüğü riskinin olabileceğine yönelik bazı sinyaller vermektedir. Çocuklarda öğrenme güçlüğü riski artıka yönetici işlevlerde ve erken okuryazarlık becerilerinde o kadar fazla sorun yaşanmaktadır (Şentürk Gülhan ve Burak, 2023). Erken okuryazarlık kavramını sadece bilgi ve beceri olarak algılamak tanımın kapsamını daratmaktadır. Bu becerilerin kazanılmasında okuma yazmaya yönelik tutum da oldukça önemlidir. Çocukların erken okuryazarlık deneyimlerine ilgisi olarak ifade edebileceğimiz okuryazarlık motivasyonu da erken okuryazarlık gelişimi için gereklidir (Justice ve ark.,2002). Çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemekte öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenlerin erken okuryazarlık alanındaki bilgi ve birikimleri süreci doğru yönetme ve planlama konusunda önemlidir. Karaman-Benli ve Ergül (2023) de

kitap okuma süreci için ön hazırlık yaparak bir okuma planı oluşturmanın önemli olduğunu söylemişlerdir. İyi bir planlama yapmanın olası sorunları önleme ve çocukların gelişimlerine katkı sunabilme açısından gerekli olduğu söylenebilir. Ancak yapılan araştırmalar erken okuryazarlık konusunda öğretmenlerin yeterli birikime sahip olmadığını göstermektedir. Ergül ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında, 17 okul öncesi öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin önemli bir kısmının erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve sınıf içi uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık kazanımını desteklemek için yeterli düzeyde tasarlanmadığı bulunmuştur.

Etkili erken okuryazarlık eğitimi ve gelişimsel olarak uygun ortamlar; materyaller, deneyimler ve sosyal destek sağlayarak çocukların okuma ve yazma alanında ilerlemelerine yardımcı olur. Aşağıda bu konuda yapılabilecek çalışmalar sekiz ana başlık altında toplanmıştır (Roskos ve ark., 2003).

- Sınıf içi iletişim artırılmalıdır. Öğretmenler, büyük grup ve küçük grup etkinliklerinde çocuklarla konuşmalıdır. Ayrıca çocuklarla bire bir konuşacakları ortamlar oluşturmalıdır. Çocuklarla konuşurken, nadiren karşılaştıkları kelimeleri kullanmak, çocukların ifadelerini daha açıklayıcı hale getirmek için genişletmek etkili stratejilerdir.
- Çocuklara hikâye kitapları okunmalıdır. Tekrarlanan okuma alışkanlığı, çocukların bu kitapları kendi başlarına okumaya çalışması olasılığını artırmaktadır.
- Fonolojik farkındalık etkinlikleri bağlamında çocukların seslere olan farkındalığını artıracak etkinlikler düzenlenmelidir. Bunun için; aynı sesle biten kelimeleri bulma, aynı sesle başlayan kelimeleri tanıma, belirli bir sesle başlayan kelimeleri bulma gibi etkinlikler yapılmalıdır.
- Çocuklar harfleri tanıtan materyallerle buluşturulmalıdır.
- Gelişen okuma becerileri desteklenmelidir. Bu amaçla çocuklar kitap okumaya teşvik edilmeli, iyi tasarlanmış, bol miktarda kitap içeren bir sınıf kütüphanesi oluşturulmalı, favori kitapların tekrar okunması teşvik edilmelidir. Sınıflarda günlük programlar, oyuncak dolabı etiketleri, çocukların isimleri gibi yazılar kullanılmalıdır.

- Çocukların karalama yapması, rastgele harf dizileri ve uydurma yazılar yazmaları, kalem kâğıt kullanmaları teşvik edilmelidir.
- Çocuklara büyütülmüş metinler okunmalı ve okurken çocukların baskıya (yazı, resim, harf, noktalama işaretleri, yazının yönü, başlık...gibi) dikkat etmeleri sağlanmalıdır.
- Çocukların ilgi duydukları konular hakkında araştırma yapmaları için fırsatlar sunulmalıdır.

Erken okuryazarlık becerileri ileride sergilenecek olan başarılı okuma performansı için önemli yordayıcılardan biridir. Bu becerileri ölçmek adına ülkemizde ve yurt dışında çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Erken okuryazarlık becerilerini ölçme araçları uluslararası alanda iki buçuk yaşına kadar değerlendirme yapmaya imkân tanırken, Türkiye’de bu becerileri en erken ölçen değerlendirme aracı olan EOBDA ise 4 yaştan itibaren kullanılabilir (Gengeç ve Aygürt, 2023).

Erken yaşta okuryazarlık becerilerine yapılan yatırımlar, çocukların dil gelişiminden uzun vadede gösterecekleri akademik performansa kadar birçok alanda kazanımlar elde etmelerine olanak tanır. Bu nedenle, okuryazarlık eğitime erken yaşta başlanması, çocukların hem okul başarıları hem de yaşam boyu öğrenme süreçleri açısından büyük bir öneme sahiptir.

Anlatı Becerileri

Çocukların hikâye anlatma ve başkalarının hikâyelerini anlama becerileri tipik olarak okul öncesi dönemde ortaya çıkar ve sonraki dönemlerde ilerleyerek devam eder. (Pesco &Gagne, 2015). Sembolik düşüncenin ve düş gücünün son derece güçlü olduğu yaşamın erken yıllarında çocuklar düşüncelerini, duygularını ve hayallerini hikâye ve masal anlatarak dile getirir. Anlattıkları hikâyeler ve masallar dolayısıyla anlatı becerileri başta dil gelişimleri olmak üzere çocukların gelişimleri ile ilgili çok sayıda data içerir. Anlatı becerileri dilin bileşenleri olan morfoloji, fonoloji, sentaks, semantik ve pragmatik ile ilgili anne baba, eğitimci ve araştırmacılara çok sayıda bilgi sağlar (Santrock, 2021; Trawick-Smith, 2023). Zira anlatı

becerileri, başta erken okuryazarlık olmak üzere dilin pek çok alanı ile yakından ilişkilidir. Bu bakımdan küçük çocuklarda anlatı becerileri, yüksek düzeyde dil ve bilişsel beceriler gerektirir (Pistav Akmeşe ve Kanmaz, 2021).

Hikâye anlatma etkinlikleri, sınıfta öğrenme için çok önemli bir araç olabilir. Hikâye anlatma sadece sınıfta önemli değildir, toplum için de önemlidir çünkü yüzyıllardır tarihin korunmasında anlatı kültürü önemli bir yer alır. Anlatılar kültürel faaliyetleri ve inançları sürdürmenin bir yoludur. Hikâye anlatma, çocukların kendilerinden farklı olan sınıf arkadaşları hakkında bilgi edinmelerine ve onlara saygı duymalarına yardımcı olabilir. Hikâye anlatma etkinlikleri çocukların birbirlerini tanımaları ve ilişkiler kurmaları için iyi bir yoldur (Beed & Shipp, 2005). Yapılan bazı araştırmalar (Babayiğit ve ark., 2021; Lervag ve ark., 2018; Suggate ve ark., 2018) dilsel anlama ve anlatı becerileri ile çocukların erken okuryazarlık becerilerinde ve sonraki dönemlerde dinlediğini anlama, sözcük dağarcığı ve okuma başarısı arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ortaya koymaktadır, Benzer şekilde araştırmalar okul öncesi çocukların anlatı becerileri, gelecekteki okuryazarlıkları, çıkarım yapma ve temsil etme becerileri ile dilsel ve sosyo-bilişsel becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Vretudak, 2022). Ayrıca yapılan bir araştırmada da anaokulundaki sözlü anlatı becerilerinin ilkökul çocuklarının öyküsel yazma becerilerini önemli ölçüde yordadığı görülmektedir (Pinto ve ark., 2016). Anlatı becerileri ile ilgili yapılan bir meta analiz araştırmasında da, çocukların anlatı becerilerini desteklemenin çocuklar açısından umut verici olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır (Pesco & Gagne, 2015).

Dil gelişiminin hızlı olduğu okul öncesi çocukların anlatı becerilerini destekleyecek müdahale programları önem arz etmektedir. Bunun farkında olan okul öncesi eğitim programlarında (MEB, 2024), dil etkinlikleri belirgin bir şekilde yer alır. Sözkonusu becerilerin anne babalar ve eğitimciler tarafından desteklenmesi dil gelişiminin çok hızlı olduğu okul öncesi yıllarda oldukça önemlidir. Sözlü anlatı becerilerinin akademik ve sosyal gelişimdeki rolü göz önüne alındığında ebeveynler ve eğitimciler, küçük çocuklara anlatı dilini stratejik olarak öğretmek için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmalıdır. Yetişkinlerin, hikâye anlatımını

yeni yeni gelişen küçük çocuklara kaliteli dil modelleri ve uygun düzeyde destek sağlaması çok önemlidir. Çünkü çocuklar birincil bakıcılarla gözlem ve sosyal etkileşimler yoluyla anlatı becerilerini geliştirirler (Grigoroglou & Papafragou, 2019). Sistematik sözlü anlatı ile ilgili dil öğretimi, karmaşık dilsel biçimlerin kullanımını, dilin yapısını, gelişmiş sözcük dağarcığını ve akademik söylem yoluyla yeni içeriğin anlaşılmasını vurgular (Peterson ve ark.,2020).

Artan kelime dağarcığı dâhil olmak üzere erken anlatı becerileri, bilgi ve ipuçlarını kullanma, konuyu anlama, morfolojik ve sözdizimsel beceriler ve çeşitli yazma becerileri gibi okuryazarlık becerileri ile ilişki içindedir. Anlatı becerileri, çocukları okuryazarlık sürecine doğru ilerletir ve akademik başarı için gerekli olan yazılı dili öğrenmeye hazırlar. Yani hikâyeler sözlü ve yazılı dil arasında bir köprü oluşturarak erken okuryazarlığı destekler (Piştav Akmeşe ve ark., 2021). Anlatı becerileri, dilin birden çok işlevini bir araya getirerek anlam oluşturma, eğlence sağlama, bilgi aktarma ve erken dönem dil ile okuryazarlık öğretimi gibi amaçlarla kullanılabilen etkili bir araçtır (Baynham, 2000). Bireyler, bu amaçlardan herhangi birini gerçekleştirmek için yeni hikâyeler üretebilir veya var olan hikâyeleri yeniden anlatabilir. Benzer şekilde çocukların eğitimi ile ilgilenen ebeveynler, büyükanne, büyükbaba ve öğretmen gibi yetişkinler de sosyal ve davranışsal beklentileri öğretmek, çocukları çevresel tehlikelere veya bir kurala uymamanın sonuçlarına karşı uyarmak gibi önleyici bir disiplin taktiği olarak kullanmak için kurgusal anlatılar üretirler (Doupleff, 2019; Silva & Rogoff, 2020).

Hikâye anlatımı, yukarıda dile getirilen yararlarının yanı sıra çocukların ruh ve davranış sağlığına da faydalı olabilir. Bireylerin yaşanmış deneyimleri anlamlandırma yeteneğini desteklemek için anlatısal maruz bırakma terapisi; deprem gibi afetlere maruz kalmış veya mülteci ve yerinden edilmiş çocuklar gibi travma yaşamış çocukların travma sonrası streslerinin azaltılmasında orta ila büyük etkilerle sonuçlanan, geçmiş travmanın anlatısal hatırlamasını ve otobiyografik anıların mantıksal sıralamasını kullanır (Gwozdziwycz & Mehl-Madrona, 2013; Kasmani, 2021). Terapötik bağlamın ötesinde, anne baba ve öğretmen gibi yetişkinlerle hikâye kitabı okuma ve sözlü anlatıların paylaşılması gibi

günlük etkileşimler, çocukların otobiyografik ve kişisel anlatım becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Reese, 2018). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin anlatı dilinin kapsamı ve niteliği, çocuklarının sözlü anlatım yeterliklerinin gelişiminde önemli bir rol oynar (Marjanovic-Umek ve ark., 2012). Zira hikâye kitabı okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında yetişkin-çocuk etkileşimlerinin çocukların yeni kelime edinimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceği iyi bilinmektedir (Hadley ve ark., 2020; Seven & Goldstein, 2019). Sonuç olarak, yetişkin-çocuk etkileşimleri, çocukların dil gelişimi ve anlatı becerilerinin desteklenmesinde kritik bir öneme sahiptir. Hikâye kitabı okuma gibi günlük etkileşimler, çocukların otobiyografik ve kişisel anlatım yeteneklerini geliştirirken, ebeveyn ve öğretmenlerin anlatı dilinin kapsamı bu süreci daha da etkili hale getirir. Özellikle, okuma öncesi, sırasında ve sonrasındaki etkileşimler, çocukların kelime dağarcığını ve sözlü anlatım yeterliklerini zenginleştirir.

Resimli Çocuk Kitapları

Resimli kitaplar, çocuk edebiyatının önemli bir türü olarak, neredeyse her sayfasında yer alan görsellerle dikkat çeker ve bu görseller, hikâyenin aktarımında hayati bir rol oynar. Hikâyenin yaklaşık %50'sinin görseller aracılığıyla sunulduğu bu kitaplar, çocukların edebi deneyimlerinde genellikle ilk karşılaştıkları materyallerdir. Resimli kitaplar, çocuklara ya yüksek sesle okunmak ya da rehber eşliğinde çocukların kendi başlarına okumaları için tasarlanmıştır (Maniam, 2011). Çocuk ve gençlerin erken dönemde eğitilmesi, yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesi ve dil becerilerinin desteklenmesi gibi temel işlevleri bulunan çocuk edebiyatı ürünlerinin seçimi önemlidir. Çocuklara ve gençlere yönelik sorumluluk taşıyan anne-babalar, öğretmenler, yazarlar ve kütüphaneciler, onların eğitiminde ve kitap okuma alışkanlıkları kazanmalarında önemli rol oynarlar. Uygun kitapları seçme veya bu seçimi çocuklara ve gençlere bırakma konusunda onlara rehberlik ederler (Yağcı, 2007). Kitap okuma deneyimi, çocuklara dünyayı farklı bir perspektiften görme imkânı sunar. Çocuklar, okudukları ister canlanan nesnelere ilgili fantastik bir öykü, isterse hayvanlar hakkında gerçekçi bir makale olsun, o dünyaya kendilerini kaptırarak yazarın bakış açısından

hayatı deneyimleme fırsatı bulurlar. Çocuklar, okudukları metinlerde oluşturulan gerçekliği eşsiz bir şekilde kabul etme ve ona duygusal yatırım yapma becerisine sahiptirler (Maniam, 2011).

Okul öncesi döneme hitap eden resimli kitaplar, genellikle iki ana türe ayrılır; öğretici ve yazınsal. Çocuklar için tasarlanan öğretici kitaplar, onlara bilgi sunmayı ve dolaysız bir öğrenme süreci sağlamayı hedefler. Bu tür kitaplar, akademik hazırlık aşamasında çocuklara yardımcı olurken, görsel öğelerle desteklenir. Bu görseller, kitabın içeriğinde öğrenmenin önemli bir parçası olarak yer alır ve eğitici bir işlev üstlenir. Yazınsal resimli öykü kitapları ise çocukların kavramsal düşünme becerilerini güçlendirirken, aynı zamanda insan ilişkileri ve yaşama dair duygusal tecrübeleri anlamalarına da olanak tanır (Sever, 2021). Çocuk edebiyatı ürünlerinin sahip olması gereken kriterler, çocuğa görelilik ilkesi ile belirlenmektedir. Bu kriterler, yapı bakımından dışsal özellikler, içerik açısından içsel nitelikler ve eğitsel boyutlar olarak sınıflandırılmaktadır. Her bir kriterin varlığı, çocuk edebiyatının niteliğini tamamlayan önemli bir unsurdur ve bu unsurların birleşimi, çocukların yüksek kaliteli edebiyatla buluşmasını mümkün kılmaktadır. Ayrıca, çocuklarına özenle eğitim veren toplumların, gelecek için umut taşıdığı göz ardı edilmemelidir (Gök, 2022).

Uluğ ve Bayraktar (2014), çocuk kitaplarının etkili ve hedefe uygun hazırlanabilmesi için belirli özelliklerin gözetilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu ölçütler aşağıda özetlenmiştir:

- Dil ve Anlatım: Kitapta kullanılan dilin, çocukların hem kavrama düzeyine uygun olması hem de anlam dünyalarını zenginleştirmesi beklenmektedir. Ayrıca, dilin çocukların hayal güçlerini besleyici ve yaratıcılıklarını destekleyici nitelikte olması gerektiği vurgulanmıştır.
- Sözcük Dağarcığı: Kitapların, çocukların kelime bilgisini genişletecek şekilde yazılması önemli bir unsurdur. Kitabın içeriği, çocukların dilsel gelişimlerine katkı sağlayacak yeni ve farklı sözcükler içermelidir.
- Cümle Yapısı: Kullanılan cümlelerin basit ve anlaşılır olması gerekmektedir. Cümlelerin kısa, özne ve yüklem barındıran net yapılarla kurulması, çocukların dilsel becerilerini kolaylıkla geliştirebilmeleri açısından önemlidir.

- Bakış Açısı: Hikâyede tek bir perspektif benimsenmeli ve bu bakış açısının açık ve tutarlı bir biçimde sunulması gerekmektedir. Farklı bakış açılarına yer vermek yerine, tek bir anlatı perspektifi üzerinden ilerlemek önerilmektedir.
- Görsel Unsurlar: Hikâyedeki görsel öğeler, anlatının duygusal yönünü güçlendirici ve olay örgüsünü destekleyici olmalıdır. Görsellerin, çocukların hikâyeyi daha iyi anlamalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanması gerekmektedir.
- Kâğıt Kalitesi: Kitapta kullanılan kâğıdın çok ince olmaması ve parlak ya da kaygan türde kâğıtlardan kaçınılması önerilmektedir. Kâğıt türünün hem estetik hem de işlevsel olması gerekmektedir.
- Kitap Boyutu: Kitabın boyutları, hedeflenen yaş grubunun fiziksel özellikleri ve kullanım amacına uygun şekilde belirlenmelidir. Kitabın taşıma ve okuma kolaylığı sunacak şekilde tasarlanması önemlidir.
- Ciltleme: Kitapların uzun ömürlü olabilmesi ve dayanıklılığı artırmak amacıyla, dikişli ciltleme yönteminin tercih edilmesi önerilmektedir. Bu yöntem, kitabın yapısal bütünlüğünü koruma açısından gereklidir.

Kitaplar, çocukların gelişim süreçlerinde önemli işlev gören materyallerdir ve onların bilişsel, sosyal, dilsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlar. Yapılan çalışmalar, çocuk kitaplarının hayal gücü ve yaratıcılık gelişimini önemli ölçüde desteklediğini ve çocukların düşünme ile problem çözme yeteneklerini güçlendirdiğini göstermektedir (Kakirman Yıldız, 2017). Çocuk kitapları, kültürel aktarımı sağlama konusunda önemli bir kaynak olarak kabul edilmektedir. Kurgusal nitelikteki çocuk kitaplarında, kültür aktarımı sürecinde yer alan öğelerin çeşitli alanlarda kurgulandığı görülmektedir. Bu öğeler, günlük yaşam pratiklerinden, toplumsal değerlere, eğitimle bağlantılı unsurlardan, edebiyat, sanat, müzik gibi alanlara, geleneklere, sosyal yaşam biçimlerine kadar geniş bir dağılım göstermektedir (Karakoç Öztürk ve Destegüloğlu, 2022).

Dil ediniminde kullanılabilecek önemli unsurlardan biri olan çocuk edebiyatı ürünleri içinde yer alan sessiz kitaplar bu bağlamda önemli bir role sahiptir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların dil gelişimine katkısı yadsınamaz. Bu ürünler içerisinde yer alan sessiz

kitaplar ise dilden bağımsız bir yapı oluşu, birçok yaş grubuna hitap edişi, hikâyeyi görsel unsurlarla anlatarak okuyucuya yaratıcılığını ve kendi hikâyesini kurgulama şansı vermesi yönüyle dikkat çekmektedir. Kültürel okuryazarlık, görsel okuryazarlık ve yazılı okuryazarlık arasında ilişki kurma potansiyeline sahip olan sessiz kitaplar aynı zamanda okumayı bilmeyen çocuklara da okuyabildiğini hissetme deneyimi sunması yönüyle eşsiz materyallerdir (Gülbil ve Bilbay, 2024).

Çocuk kitapları, kültürel aktarımı ve dil gelişimini destekleyen önemli materyaller olarak kabul edilmektedir. Özellikle sessiz kitaplar, farklı yaş gruplarına hitap eden ve okuyuculara yaratıcılıklarını kullanarak kendi hikâyelerini oluşturma imkânı sunan benzersiz araçlardır. Bu kitaplar, kültürel, görsel ve yazılı okuryazarlık arasında köprü kurarak çocukların okuma ve dil edinim süreçlerine önemli katkılarda bulunur.

Sessiz Kitaplar

Okuma süreci ve okuma gelişimi, onlarca yıldır araştırmacılar tarafından ele alınmaktadır. Sosyokültürel bakış açısı, dil ve okuryazarlığın insanları şekillendirdiğini varsayarken (Vygotsky, 1978), araştırmacılar çocukların gelişiminin belirli yönleri açısından neyin, nasıl şekillendiğini araştırmaya devam etmektedir. Çalışmalar bize, okumanın ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği hakkında çok şey öğretmiştir. Ancak kitapların ve tekniklerin çeşitliliğinin artması yeni araştırmalara kapı aralamaktadır.

Çocuk edebiyatı alanında sessiz kitaplar, okuyuculara imgeleri okuma ve sözcükleri kullanma konusunda yeni yollar deneme şansı sunan görsel anlatılardır. Bu kitaplar anlam kurmada bağlamları temsil ederler; çeviri gerektirmezler, metinlerdeki sınırların ötesine geçerek dünyayı resimler aracılığıyla anlatan kolektif bir söylem yaratırlar. Resimli kitaplardaki görsel anlatılar, gördüğümüz kültürel, doğal ve içsel imgeleri okuma ve yorumlamanın karmaşık dinamiğine bizi davet eden ve bu dinamikte bize yol gösteren küçük ölçekli dünyalar olarak görülebilir (Terrusi, 2018).

Sessiz kitaplar saf resim olup (Hillman, 1995) yazı içermeyen, bir hikâye anlatmak için tamamen resimlere dayanan ve çocukların eğitiminde mükemmel bir kaynak olarak kullanılabilir kitaplardır (Jalongove ark., 2002). Sessiz kitap, içeriğinin yalnızca çizimler kullanılarak iletilmesi gerektiğinden benzersizdir. Sessiz kitap okuma, izleyicilerin arka plan deneyimlerini ve kişisel geçmişlerini metin içinde karşılaştıkları görsel imgelere dayandırarak öyküleri okudukları açık uçlu bir süreçtir (Arif & Hashim, 2008). Sessiz kitapların sadece resimlerden oluşması veya yok denecek kadar az metin içermesi şeklindeki tanımlamayı zenginleştiren Bosch (2018), bu kitapları “hikâye anlatımına odaklananlar” ve “gösterime odaklananlar” olmak üzere iki başlıkta ele almaktadır. Hikâye anlatmaya odaklanan sessiz kitaplar genellikle olay örgüsü içeren ve eylemlere odaklanarak ilerleyen bir çizim akışına sahiptir. Bu kitaplar da kendi arasında hikâyenin menşesine göre “uyarlamalar, yeniden yaratımlar ve orijinal hikâyeler” olarak üçe ayrılabilir. Önceden bilinen hikâyelerin resimler yoluyla yeniden oluşturulması uyarlama olarak düşünülebilir. Bu grupta yer alan kitaplarda klasik masallar oldukça mitler ve efsaneler sessiz kitap formatında piyasada nadiren yer almaktadır. Yeniden yaratımlarda ise yazar ve çizer, var olan bir eseri önemli ölçüde değiştirerek farklı bir eser oluşturmak için ilham almak amacıyla kullanırlar. Son olarak “Orijinal sessiz kitaplar”, orijinal olarak kurgulanan bilinen bir metne dayanmayan eserlerdir.

Bir belgesel çekiciliğine sahip olan “ Gösterime odaklanan sessiz kitaplar” ise günlük yaşamda karşımıza çıkacak durum ve kişileri resmeden, şehir manzaralarından kesitler sunan, kavramların açıklanmasına yoğunlaşan kitaplardır. Çoğunlukla gerçek olayların ve manzaraların yer aldığı bu kitaplar bazen fantastik öğeler de barındırabilmektedir. “Gösterime odaklanan sessiz kitaplar” gün içinde yapılan rutin faaliyetleri anlatan günlük benzeri kitaplar olabileceği gibi bazı kavramları açıklamak için oluşturulan kitaplar da olabilir. Son olarak panoramik kitaplar da bu başlık altında değerlendirilebilir. Panoramik sessiz kitaplar olay örgüsünden çok bağlama odaklanır. Manzaralar ve diğer insanlar ana karakterlerle birlikte resimlerde yer alır (Bosch, 2018).

Şekil 1

Sessiz Kitapların Sınıflandırılması (Bosch, 2018)



Sessiz kitapların çoğu 2 ila 8 yaşındakiler için tasarlanmıştır, bu da onları erken çocukluk yılları için ideal hale getirir. Sessiz kitaplar karmaşıklık ve ayrıntı açısından önemli ölçüde farklılık gösterir (Jalongo ve ark., 2002). Bir çocuğun kelime dağarcığı ve sözdizimi, tek bir kelime veya deyim üretiminden başlayarak, birkaç tümce oluşturma, ardından tam bir cümle kurma, daha sonra iki ya da daha fazla tam cümle oluşturma ve nihayetinde aynı konu hakkında mantıksal bir sırayla bir dizi düşünce ya da cümle üretme yönünde aşamalı bir ilerleme gösterir. Sessiz bir kitaptaki resimler hakkında çocuk, öğretmen veya ebeveyn arasındaki konuşmalar, bu sözlü becerilerin gelişimini teşvik etmek için kullanılabilir (D'Angelo, 1981).

Her çocuk, kendi hızında ve kendine özgü olarak konuşmayı öğrenir. Konuşma yeteneği, kelime dağarcığını desteklemek için gerekli olan hikâye anlatma yeteneğiyle ilgilidir. Sessiz kitaplardaki resimler, çocuğun kelime dağarcığına yeni kelimeler eklenmesini destekler. Kitaplarda çocukların aşına olmadığı nesne veya durumların az da olsa bulunması onların hikâye anlatma faaliyetlerini engelleyebilir veya hikâyeyi anlatmaya karşı çocukları ilgisiz hale getirebilir. Sessiz bir kitabın tasarımında yapılması gereken en önemli şey, her

yaşın gelişim aşamalarının farklı olacağı bilinciyle hareket etmek ve okuyucunun hedef yaşını göz önünde bulundurmak. Resim tasarımı, renklendirme, sayfa sayısı, tipografi, sayfa düzeni, kitap boyutu kuralları, ciltleme, kâğıdın türü gibi özellikler de çocuk kitapları için önemlidir(Lestari, 2018).

Resimli kitaptaki hikâyenin anlamı büyük ölçüde çocuğun hayat deneyimine dayanır. Çocuk kitaptaki olaylar veya nesnelere etkileşim deneyimi yaşamadığında, kitaptaki resmi anlatmakta zorlanır. Bilişsel gelişimdeki özümleme ve uyum süreci, çocuğun akıcı anlatımını büyük ölçüde belirler. Çocuk kitapları için iyi resimler, gerçeğe benzemeli ve basit olmalıdır. Resimli çocuk kitaplarında renklendirmenin önemli olmadığı, önemli olanın olayın kurgusu olduğunu savunan çalışmalar (Schneider ve ark., 2011) olsa da çocuğun kitaptaki resmi daha iyi anlayabilmesi ve hikâyeyi anlatabilmesi için renklendirilmesi uygundur (Lestari 2018).

Sessiz kitaplar görsel okuryazarlığı (görüntüleri yorumlamayı öğrenme), kültürel okuryazarlığı (sosyal grupların özelliklerini ve beklentilerini öğrenme) ve dili kullanmayı öğretmekle (Jalongove ark., 2002) kalmaz ayrıca sessiz kitaplardaki resimlerin yorumlanması; nesnelere adlandırma, diyalog, karşılaştırma yapma, eylemleri tanımlama, yorumlama, sonuçları tahmin etme ve değerlendirme gibi çocuğun kelime dağarcığını ve sözdizimini geliştirme fırsatları sağlayabilir (D'Angelo, 1981). Çocukların sessiz resimli kitapları okumaları, okuma yazma ile ilgili etkinlikleri anlamalarına ve metinlerde gezinirken kullandıkları anlamlandırma süreçlerine ilişkin iç görüleri bir bakış sağlayabilir (Arif &Hashim, 2008).

Sessiz kitapların belki de en önemli rollerinden biri yaratıcılık yoluyla ifade edici dil becerilerini geliştirmektir. Sessiz kitaplar, çocukların hikâye anlatımına yönelik yaratıcı bir yaklaşıma katkıda bulunur. Hem okuyabilen hem de daha okumaya geçmemiş çocuklar, kitapların sağladığı resimli yönlendirmelerle hikâyeleri rahatlıkla anlatabilirler. Ayrıca okunacak yazının olmaması, çoğu zaman sessiz kitapları hedeflenen dili konuşamayan çocuklar için çok uygun hale getirecektir (Gülbil ve Bilbay, 2024).

Çocuklara sessiz kitabı tanıtmak, kitap kavramını anlamalarını sağlamak için uygun olacaktır. Okuyucu, sessiz kitabı işlemekten geçirerek, kitabın içeriğinin ne olduğu ve kitabın hangi bilgileri sunduğu hakkında anlayışını geliştirebilir. Kitapta metin olmaması çocuklar için daha eğlenceli olacak, böylece kitap hakkında kendi yorumlarını oluşturabilecekler ve bu onların kelime dağarcıklarını zenginleştirecektir. Okuryazarlık gelişiminin ilk aşamalarındaki çocuklar bu kitapları kelime dağarcığı, sözlü dil ve kendini ifade etme yolları olarak kullanabilirler. İkinci dil öğrenenler bunları ana dilleri ile hedefledikleri dil arasında bağlantı kurmanın bir yolu olarak kullanabilirler (Lubis, 2018).

Sessiz Kitapların Kullanımı

Sessiz kitapların eğitimde nasıl kullanılabilceğini ve çocukların okuma becerileri üzerindeki etkilerinin neler olabileceğini tartışan Jalango ve ark. (2002) bu kitapların çocukların görsel okuma, hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren önemli bir araç olduğunu, erken okuryazarlık döneminde dil gelişimini desteklediğini ve çocuklara hikâye oluşturma ve olayları sıralama gibi beceriler kazandırdığını ifade etmektedir. Erken okuryazarlıkla ilgili yürütülen çalışma ve araştırmaların büyük bir kısmı, genellikle metin odaklı yaklaşımlar üzerine yoğunlaşmaktadır. Ancak yazı hakkında bilgi sahibi olmak okumanın yalnızca bir yönüdür ve başarılı erken okuyucuların metin dünyasına girme ve kişisel, ilişkisel bir deneyim yoluyla anlamlandırma kapasitelerini nasıl geliştirdiklerini ifade etmede yetersizdir. Bu anlamda çocukların yazıyı tanımadan önce dil gelişimine yönelik ilerlemesini izlemek önemlidir. Çocukluk döneminde gelişen 'okuyan benlik' in önemini kabul etmek, ortaya çıkan okuryazarlığın tanımlarını derinleştirebilir ve genç okuyuculara yönelik yaklaşımları genişletebilir (Lysaker, 2006).

Çocukların birbirleriyle amaçlı, gerçek konuşmalar yapma fırsatlarına ihtiyaçları vardır. Sözsüz resimli kitaplar, bu kritik konuşmaları desteklemek ve yönlendirmek için bir çerçeve sağlayabilecek araçlardır (Lefevre, 2018). Sessiz kitapları anlamak için, söylem biçimlerini ortaya çıkarmanın yanı sıra zaman, mekân, hareket ve eylem ifadelerini de okumak gerekir.

Bu durumlarda okuma, resimlerin ve okuyucuların kültürel bilgisinin etkileşimini içeren aktif ve işbirlikçi bir sürecin sonucunda meydana gelir. Hem ileri hem de geri hareket eden bir okuyucunun yorumlama eylemi, hipotezlerin ve beklentilerin ilerlemesiyle doğrulandığı veya geçersiz kılındığı durumlara şekillenmeye başlar (Ramos & Ramos, 2011).

Sessiz kitapların nasıl kullanılacağı ile ilgili Burns ve Roe (1976) resim yorumlama aşamalarına paralel olan dört basit başlangıç sorusu önermektedir. Bunlar: “*Resimde gördüğün şeyler nelerdir? Resimde neler olmakta? Sence sonrasında ne olacak? Niçin böyle?*” sorularıdır.

Sessiz kitapların nasıl kullanılacağına ilişkin olarak Early (1991), okuma öncesi ve okuma sırasında uygulanabilecek basamakları örneklendirmiştir. Buna göre sekiz adımdan oluşan süreçte ilk iki adım okuma öncesinde sonraki adımlar ise okuma esnasında ve hikâye oluşturulurken uygulanmaktadır. Okuma öncesinde ilk olarak, çocuklar ve öğretmen, kitabın ne hakkında olduğuna dair genel bir fikir edinmek için kitabı inceler. Öğrenciler, açıklama için sorular sormaya teşvik edilir. Öğretmen; “Neler oluyor?”, “Bu konuyla ilgili başka hikâyeler biliyor musun?” gibi genel sorular sorabilir. Çocukların önceki deneyimlerine dokunmak ve yeteneklerine dair bazı göstergeler elde etmek için genel sorulara bu şekilde devam edilebilir. İkinci adımda anahtar kelime öğeleri tanıtılır. Bu iki şekilde yapılabilir. Çocuklardan hangi kelimeleri hikâyede kullanmak istedikleri sorulabileceği gibi öğretmen beş ila on arasında hedef kelime belirleyip bu kelimeleri kullanmaya yönelik bir yol takip edebilir. Ancak uygulamada her iki yöntemin birlikte kullanılması daha yaygındır. Çocuklara sınıf, grup veya ikili olarak soru sorma veya hikâyedeki anahtar kelimeleri içeren sözlü cümleler oluşturma fırsatları verilir. Böylece öğretmen, bu okuma aşamasında çocukların ön bilgilerini ve genel olarak hikâyeyi anlamalarını belirleme, doğrulama ve değerlendirme olanağına sahip olurken çocuklar ise hikâyenin genelini anlama ve soru sorma fırsatı yakalar.

Okuma aşamasının birinci adımında öğretmen, metnin doğal olarak bölünebileceği bölümleri olan grafikler ve alt planları belirlemek için metni inceler. İkinci adımda ise sorabileceği soruları tasarlar. “Ne, niçin, nasıl, nerede, kim, kiminle, ne olmuş, sonra ne

olmuş olabilir” gibi soru kalıpları bu aşamada yol gösterici olabilir. Üçüncü aşamada artık tema belirlenir yani hikâyenin konusu ve ana fikri üzerinde durulur. Öğretmen önce açıklama, sıralama soruları sormalıdır. Modelleme, yapı oluşturma veya çocukların dil kullanımını genişletme çalışmaları yapıldıktan sonra metinden çıkarılacak sonuç üzerinde durulur ve çocukların ahlaki temaları fark etmeleri beklenir. Sonraki aşamada çıkarılan ders veya ana fikir tekrar edilir. Son aşamada ise oluşturulan hikâye baştan sona tekrar edilir. Hikâyeyi yazma aşaması son aşamadır. Büyük yaş gruplarında, bu aşamada hikâye tekrar yazdırılabilir. Bu aşamada çocuklar bireysel olarak çalışabileceği gibi grup halinde de çalışabilir.

Sessiz kitaplar, kullanım biçimlerinin çeşitliliğiyle, eğitimde farklı amaçlara hizmet edebilir. Öğretmenler, bu kitapları çocukların dil gelişimini desteklemek amacıyla kullanabileceği gibi diğer gelişim alanlarını desteklemek veya sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmak için de kullanabilir. Louie ve Sierschynski (2015) sessiz kitap kullanırken izlenebilecek uygulama basamaklarını şu şekilde belirtmiştir.

- Okuma öncesinde okuyucu ile kitapla ilgili genel bilgiler hakkında konuşulmalıdır. Örneğin kapak, başlık sayfası, son sayfalar, ithaf ve yazarın notu gibi ayrıntılar üzerinde tartışmak okuma öncesinde çocuklara yardımcı olabilir.
- Hikâye unsurlarının (yer, zaman, kahramanlar, olay) açıklanması önemlidir. Burada öncelikle hikâyenin nerede geçtiği, günün hangi saatinde, hangi mevsimde olduğunun bilinmesi anlamlandırma sürecini kolaylaştıracaktır. İkinci olarak, çocuklar, karakterlerin eylemleri, duyguları, düşünceleri ve bakış açıları hakkında kendilerine bilgi verecek ayrıntıları belirleyebilirler. Üçüncü olarak çocuklar, olay örgüsü hakkında ayrıntıları yakalamak için yapısal düzenleyicileri kullanabilirler.
- Kitap okuma sürecinde öğretmen çocukları yazarın amacını analiz etmeye teşvik ederek bilişsel bir iskele sağlayabilir.
- Öğretmenler sessiz kitapları, çocuklara kendi hikâyelerini yazdırmak için kullanabilir. Böylece çocukların yazma becerilerinin gelişimine katkı sunabilir. Ayrıca yazılan

kelimelerin alfabetik olarak sıralanması ve kafiyeli kelimelerin eşleştirilmesine yönelik etkinlikler planlayabilir.

Louie ve Sierschynski (2015) sessiz kitapların kullanımında belirli uygulama basamaklarının takip edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere rehberlik ederek, kitapların eğitimsel amaçlar doğrultusunda yapılandırılmış bir şekilde kullanılmasını öne çıkarır. Buna karşılık, Honaker ve Miller (2024), sessiz kitapların daha esnek ve yaratıcı bir şekilde kullanılabileceğini savunmaktadır. Onlara göre, bu kitaplar, çocukların kendi hikâyelerini oluşturmasına ve hayal güçlerini serbestçe kullanmalarına olanak tanıyan bir araç olarak değerlendirilmelidir. Honaker ve Miller (2024) hem kendi deneyimlerinden hem de yapılan çalışmalardan yola çıkarak sessiz kitapların hangi amaçla kullanılabilceğine yönelik bazı önerilerde bulunmuştur.

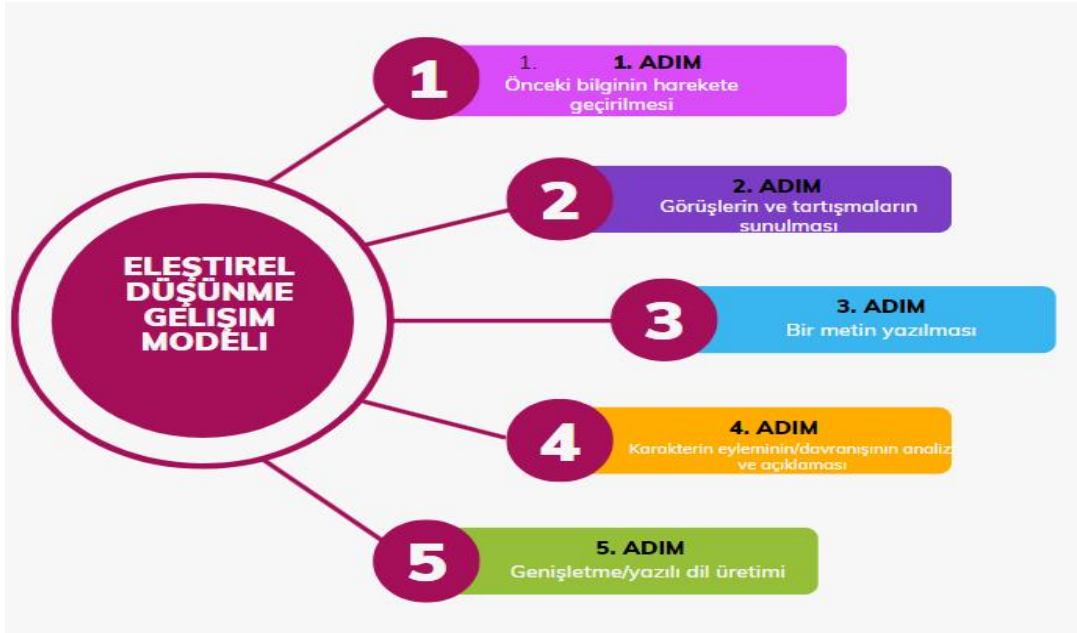
1. Çocuklarla sözlü ve yazılı iletişim kurulması önemlidir. Bunun için sessiz kitaplar belirlenmiş hedef kelimelerin öğretiminde veya dilbilgisini kurallarını öğretirken bu kitaplardan faydalanabilir.
2. Bir hikâye oluşturmak için sessiz kitaplar kullanılabilir. Ayrıca karakterlerin duygularını anlamak için sessiz kitapları kullanmak oldukça pratiktir.
3. İllokula giden çocuklar için daha karmaşık ve daha fazla dil becerisi gerektiren çalışmalar yapılabilir. Bu sayede yazı yazma becerisi de geliştirilir.
4. Bu kitaplar evde kitap okuma uygulamaları için de idealdir. Kitaplarda yazı olmadığı için okuyucu istediği dilde hikâyesini oluşturabilir.
5. Sınıfta yapılacak tartışmalarda beyin fırtınası için idealdir.

Sessiz kitapların kullanımına yönelik bu yaklaşımların ortak noktaları bir yandan öğretmenlerin yönlendirmesiyle yapılandırılmış bir öğrenme sürecini desteklerken, diğer yandan çocukların özgürce keşfetmesine ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermelerine imkân sağlanmasıdır. Bu nedenle, sessiz kitapların hem yapılandırılmış hem de serbest bir şekilde kullanılması, farklı öğrenme hedeflerine ulaşmak açısından zengin fırsatlar sunabilir.

Sessiz kitapların çocukların eleştirel düşünme becerisi kazanmaları için kullanılması mümkündür. Ancak burada bazı uygulama adımlarına dikkat etmek gerekmektedir. Smith (2004), “Eleştirel Düşünme Gelişim Modeli” ni geliştirmiştir. Bu model çeşitli basamaklardan oluşmaktadır. Birinci adım önceki bilginin harekete geçirilmesi ve kitabın geçmişinin tahmin edilmesidir. İkinci adım görüşlerin ve tartışmaların sunulmasıdır. Üçüncü adım bir metin yazılması (isteğe bağlı), dördüncü adım ise karakterin eyleminin/davranışının analizi ve açıklamasıdır. Son adım genişletme/yazılı dil üretimi (isteğe bağlı) basamağıdır.

Şekil 2

Eleştirel düşünme gelişim modeli (Smith, 2004)



Yukarıdaki adımların her biri, çocukları şu şekilde teşvik etmeyi amaçlayan etkinlikleri içerir (Mike & Tsilimeni, 2021):

- Kitabın hikâyesini tahmin etmelerine yardımcı olacak ön bilgileri harekete geçirmek.
- Kitabın içeriğiyle ilgili konularda görüşlerini özgürce ifade ederek tartışmalara katılmak, ilk tahminlerini doğrulamak veya doğrulamamak.
- Resimlere eşlik edecek bir veya daha fazla cümleden oluşan bir metin yazmak.

- Karakterlerin eylemlerini, motivasyonlarını ve düşüncelerini tanımlamak ve ardından gerekçelendirmek.

- Hikâyenin karakterlerini ana hatlarıyla açıklayacak bir metin üretmek.

Arizpe (2013), sessiz kitaplarla yapılan çalışmaları inceleyerek sessiz kitaplarla yaşanan deneyimlerin okuyucularda bazı ortak tepkiler meydana getirdiğini ifade etmiştir. Bunları aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

- Kitapta hiçbir kelimeyi göremeyen okuyucular ilk etapta şaşırılmaktadır. Kelimelerden anlam çıkarmayı bekleyen okuyucular için bu deneyim biraz korkutucudur. Okuma yazma bilmeyen çocuklara bile “Yazı yoksa bunu nasıl okuyacağız?” gibi sorular sormaktadır.

- Okuyucu hikâyeyi birinci tekil şahıs ile anlatmak yerine daha çok gözlemci bir bakış açısıyla anlatmaktadır. Bu anlatım türünde hikâyeyi dışarıdan bir gözlemci okuyucuya aktarır. Gözlemci bakış açısında anlatıcı olayları görebildiği kadar anlattığı için objektiftir. Ayrıca okuyucu anlatımı sırasında diğer zamanlardan ziyade şimdiki zaman kipi kullanma eğilimindedir.

- Yorumlar hikâyede çok az olmasına rağmen kelime merkezlidir. Örneğin çocuklar hikâyenin adını öğrendiklerinde çoğunlukla bu bağlamda hikâyelerine devam eder.

- Zamanla çocuklar alıştıkları okuma düzeninden çıkmaları gerektiğini anlar. Böylece resimlere daha fazla dikkat eder. Ayrıca, hayal gücünü kullanma, imgelerle oynama özgürlüğünün kendilerine verildiğini fark ederler.

- Yetişkinlerin rehberliğine daha fazla ihtiyaç duyarlar.

Sessiz kitaplar okuyucu için alışılmış olmadığı için yetişkinlerin özellikle de öğretmenlerin rehberliği önem arz etmektedir. Öğretmenler çocukların bilmediği kavramları açıklayabilir, bağlantı kurmalarına yardımcı olabilir, kitabı farklı amaçlar için birden fazla kez kullanabilir, böylece ilk okuyuşta görülmemiş mesajlar ve ayrıntılar fark edilebilir, çocukların kullandığı dili genişletmesini yardımcı olabilir ve onları cesaretlendirebilir. Açık uçlu sorularla sınıfta farklı fikirlerin doğmasını sağlayabilir (Honaker & Miller, 2024).

Çocukların okuma eylemi sırasında neler yaptıklarını gözlemlemek için Lysaker ve Hopper (2015) öğretmenlere bazı önerilerde bulunmuştur. Buna göre mümkünse çocuğun okuma esnasında bir kaydını almak faydalı olacaktır. Çocuk okumayı bitirdiğinde kitap üzerinde tartışmak önemlidir. Çocuğun iyi yaptığı bir şey için övgüde bulunulmalıdır. Çocuklarla okuma sürecinde kendi kendini düzeltme ve anlam oluşturma stratejileri açısından fark edilen noktalar hakkında konuşulmalı ve çocuklara okuma sırasında bu stratejilerin nerede kullanıldığı gösterilmelidir. Çocuklarla ne yaptıklarını ve neden yaptıklarını konuşmak önemlidir. Öğretmenlerin çocuğun okuma stratejileri hakkında hatırlamasını istedikleri şeyleri özetleyerek okuma sırasında bu stratejileri kullanmaya teşvik etmek önem arz etmektedir.

Sessiz Kitapların Faydaları

Dil gelişiminin farklı alanlarına olumlu katkısı olan okuma faaliyetinin çocukların, sosyal hayal gücünü yani başkalarının düşünceleri, duyguları ve niyetleri hakkında düşünme yeteneğini geliştirerek onların zihin gelişimine yardımcı olduğu düşünülmektedir (Lysaker & Miller, 2012). Örnek verilecek olursa Liddle ve Nettle (2006) ve Szarkowicz (2000), diğer insanların duygu ve düşüncelerini hayal etme yeteneğinin, bir çocuğun hikâyeleri anlama ve işleme yeteneğinden etkilenebileceğini varsaymaktadır. Hatta bilim insanları, hikâyelerin çocuklar için faydalı olduğuna ve onların hikâyeleri çeşitli karmaşık durumları anlamak için kaynak olarak kullandıklarına inanmaktadır (Bruner, 1986). Çocukların, başkalarını anlama ve onlarla ilgilenme becerilerinin gelişimini anlama (Noddings, 2005) ve sınıf mevcutlarının artan çeşitliliği nedeniyle, çocukların akranları ile sık ve etkili bir şekilde ilişki kurmasını gerektiren yeni sosyal taleplerinin artışında, okuma faaliyetinin başkalarını anlama açısından rolünü ve çocukların ilişkisel kapasitelerin gelişimini teşvik edip etmediğini bilmek önemlidir. Sosyal bir ortamda, okumanın çocukların ilişkisel kapasitelerini geliştirmede nasıl yardımcı olabileceğini düşünme ihtiyacı kritik bir önem kazanır (Lysaker & Miller, 2012). İnsanlar kitaplardaki karakterlerle birlikte düşünür, hisseder, hayal kurar, empati yapar ve farklı benlikleri keşfederler (Richardson & Eccles, 2007).

Çocuklar kitaplarda okunacak nesnelere üzerinde gezinirler, çıkarımlar yapmak gibi anlama kapasitelerini kullanırlar ve sözlü anlatılar oluşturmak için görüntüleri ve kişisel deneyimlerini kullanırlar. Daha da önemlisi küçük çocuklar, görselleri etiketlemek ve üzerinde yorum yapmak, diyalog oluşturmak ve kitapla ilgili erken dönem anlam oluşturma etkinliklerine katılırken anlatı eylemini takip etmek gibi belirli amaçlar için dili kullanırlar (Lysaker &Hopper, 2015). Çocuklar basılı metinle çalışırken, yeni basılı metin kaynağıyla anlam inşa etmek için sürekli olarak kendi düşüncelerini (strateji kullanımını) denetlerler. Çocuklar kitap okuma sırasında bazı stratejilerden faydalanırlar. Bu stratejileri şu şekilde özetlemek mümkündür (Clay, 1993). Çalışmaların çoğu, okul öncesi dönemde çocukların resimli kitapları anlamlandırmak için büyük ölçüde resim okumaya meyilli olduklarını ileri sürmektedir. Okumaya başlamadan önce çocuklar, basılı materyal ile ilgili anlam oluşturmak için kendi düşüncelerini (strateji kullanımını) sürekli olarak denetlerler (Lysaker &Hopper, 2015). Bu anlam çıkarma stratejileri arasında arama, çapraz kontrol, yeniden okuma ve kendini düzeltme yer alır. Bu stratejiler, ayrı olarak kategorize edilmiş ve etiketlenmiş olsalar da, birbirlerine bağımlıdır ve okuma sırasında entegre bir şekilde kullanılır (Clay, 1993).

Şekil 3

Çocukların Anlam Oluşturma Süreci (Clay, 1993)



İlk olarak çocuklar bir metin sayfasını okumaya başladıklarında, birden çok kaynaktan (basılı, görsel, arka plan bilgisi ve deneyim) bilgi toplarlar ve daha sonra tutarlı bir bütün oluşturmak için toplananların öğelerini seçerler. Arama olarak isimlendirilen bu aşamada okuyucu genellikle daha fazla bilgi için sayfayı duraklatıp tarıyormuş gibi görünür. İkinci olarak okuma sırasında, çocuklar aynı zamanda "dünya ve yazı dili teorilerini uygulayarak" anlam inşalarını yazıyla "kontrol eder" veya karşılaştırırlar. Örneğin, çocuklar bir cümleyi okuyabilir ve sonra sanki bu bilgi parçasını düşünüyormuş ya da görselleştiriyormuş ve dil ya da dünya hakkında zaten bildiklerine karşı geçerliliğini onaylıyor ya da reddediyormuş gibi duraklayabilirler. Çapraz kontrol olarak adlandırılan bu stratejide, okumanın değiştirilmesiyle (kendi kendini düzeltme) veya okuyucunun başlangıçtaki anlamlandırması onaylanırsa basitçe okumaya devam edilmesiyle sonuçlanabilir. İlk iki aşama kendi kendini düzeltme ile sonuçlanır. Çocuklar kendi kendilerini düzelttiklerinde, yeni bilgiler ışığında okumalarının zaten eklenmiş bir bölümünü değiştirirler. Kendi kendini düzeltme, bir harf/ sesi, kelimeyi, tümceyi veya tüm cümleyi değiştirmeyi içerir ve okuyucu tarafından okunan ile yeni bilgi arasındaki tutarsızlığa verilen bir yanıttır. Kendi kendini düzeltme kararı, daha fazla tutarlılık veya daha iyi uyum ile sonuçlanır. Son olarak, çocuklar anlam oluşturmayı desteklemek için yeniden okumayı bir strateji olarak kullanır. Clay (1993), çocukların ivme kazanmak, düşünmek için zaman kazanmak ve inşa ettikleri anlamı "yeniden toplamak" için yeniden okumalarını önerir.

Lysaker ve Hopper (2015), geleneksel okuma ve sessiz kitap okuma esnasında Clay (1993) tarafından ortaya atılan stratejilerin ne derece kullanıldığıyla ilgili yaptıkları çalışmada, geleneksel okumada arama ve çapraz kontrolün; harflerin ve seslerin, hecelerin ve kelimelerin dikkatli bir şekilde işlenmesinin ardından, basılı bilgiyi devam eden anlam oluşturma ile karşılaştırmayı içerdiğini iddia etmektedir. Buna karşılık sessiz kitap okumada yani yazının yokluğunda, arama ve çapraz kontrollerin iki şekilde gerçekleştiği ifade etmişlerdir. Metni aramanın ve devam eden anlam oluşturmaya karşı çapraz kontrol yapmanın bir örneğidir. Bu durumda çapraz kontrol, kendi kendini düzeltmeye yol açar.

Okuma esnasında çocuğun duraklaması ona önemli işler kurgulamak ve dünya hakkındaki bilgi ve anlayışını ifade etmek için zaman kazandırmaktadır. Sayfadaki resimlerden hareketle farklı varsayımlar geliştiren çocuk, kurduğu varsayımın doğruluğunu kanıtlayabilmek için gözleriyle sayfadaki resim üzerinde gezinir ve sürekli bir çapraz kontrol içinde olur. Ardından resimdeki çıkarımları ile kendi yaşam deneyimlerini eşleştirerek açıklamalarda bulunabilir. Kurduğu cümlelerdeki anlamsal yanlışları bulup düzeltten çocuklarda ise standart dil yapısının oluştuğunu söylemek mümkün olur.

Sessiz kitaplar üzerine yapılan çalışmalar, okumanın kelimelerle başlamadığını, bir kitabı anlamak için sadece okuma bilmek gerekmediğini, çocukların yazılı ve görsel metinlerin bir kombinasyonunu sunan metinleri okurken yaptıkları gibi, sessiz görsel metinleri okumak için de benzer stratejileri kullandıklarını göstermektedir (Arif & Hashim, 2008; Crawford & Hade, 2000; Lubis, 2018). Çocukların etkileşimsel okuma olayı sırasında öykü dünyasına girmek için kurdukları bağlantılar genel değildir ve bu bağlantılar kullanılan dilden ve başkalarıyla olan kişisel deneyimlerinden etkilenir. Gee (2001), bu etkileri konumlanma olarak tanımlamakta ve okumanın, insanların oluşturduğu anlamların maddi ve sosyal dünyadaki deneyimleriyle bağlantılı olduğu ve bu deneyimlerden etkilendiği yerleşik bir etkinlik olduğunu savunmaktadır.

Sessiz kitap okumanın ilişkisel çok boyutlu analizini yapan Lysaker Shaw ve Alicea (2016); görselleri dikkatle okumanın, sosyal hayal gücünün kullanımı, özneler arası ilişkilerin inşası ve duyguların varlığı gibi belirli etkinlikleri görmemizi sağladığını öne sürmektedir. Bu ilişkisel ayrıntılar, okuyucu ve metin arasındaki işlemin diyalojikliğinin zengin, bilgilendirici bir portresini sunar ve aktif katılım sağlar. Sessiz kitaplar, kültürel olarak duyarlı bir sınıf oluşturmaya katkı sunabileceği gibi çocukların metin tabanlı kitapları okurken veya bunlar hakkında konuşurken karşılaştıkları olası dil engelleri ve diğer birçok zorluğu ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir. Sessiz kitaplar, sınıf kütüphanelerine dâhil edilebilir. Bu kitaplar, çocukların keyif alması ve kendi hikâyelerini yaratması için basitçe kullanılabilir. Yazmayı veya sıralamayı teşvik etmek için küçük gruplar halinde çalışılabilir. Ayrıca, iyi yapılandırılmış

görsel anlatılar, çocuklara kelimeler ve resimler hakkındaki anlayışlarını geliştirme, anlam çıkarmak için hayal güçlerini ve bağlam ipuçlarını kullanma, yeniden anlatma becerileri geliştirme ve hikâye öğelerini tartışma fırsatları sağlar. Bu süreçte yetişkinler süreci modelleyebilir, sürece rehberlik edebilir veya sadece arkalarına yaslanıp çocukların keşfetmesini bekleyebilir (McGuire, 2023).

İlgili Araştırmalar

Uluslararası Araştırmalar

Bautista ve arkadaşları(2024), eğitim teknolojisinin okul öncesi çocukların erken okuryazarlık gelişimini desteklemede ne kadar etkili olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, eğitim teknolojisinin etkinliğini değerlendiren çalışmaları sistematik olarak gözden geçirerek, farklı özelliklerin ve çocukla ilgili faktörlerin bu etkinlik üzerindeki etkisini anlamayı hedeflemiştir. Bu çalışmalar genellikle, bir öğretim aracını başka bir araçla karşılaştırarak öğrenme süreçlerini değerlendiren medya karşılaştırma yaklaşımını ya da standart bir sürümü, ek özellik içeren bir sürümle karşılaştıran değer katma yaklaşımını benimsemektedir. Araştırma kapsamında, dört veri tabanında yapılan sistematik tarama sonucunda 67 çalışma dahil edilmiştir. Bulgulara göre, medya karşılaştırma çalışmalarında, eğitim teknolojisinin okul öncesi çocukların erken okuryazarlık gelişiminde bir ölçüde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu etkinlik yalnızca çalışmaların bir kısmında orta ila büyük etki büyüklükleriyle desteklenmiştir. Eğitim teknolojisinin özellikleri ve çocukla ilgili faktörler ise daha az araştırılmış olup, her bir özellik veya faktör için sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Crosh ve arkadaşları (2024) çalışmalarında, erken okuryazarlık gelişim aktivitelerinin (ortak okuma, şarkı söyleme ve hikaye anlatma) okul öncesi çocukların okula hazırlık becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Özellikle, olumsuz çocukluk deneyimlerine maruz kalan ve kalmayan çocuklar arasında bu aktivitelerin okula hazırlık becerilerine nasıl katkı sağladığı araştırılmıştır. 2020-2021 Ulusal Çocuk Sağlığı Anketi

verilerinin kullanıldığı bu çalışmada, 3-5 yaş arasındaki 17.545 çocuk incelenmiştir. Bu çocukların %29'u en az bir olumsuz çocukluk deneyimine maruz kalmıştır. Olumsuz deneyim yaşamayan çocukların %77'si günlük olarak erken okuryazarlık aktivitelerine katılırken, olumsuz çocukluk deneyimleri yaşayan çocuklarda bu oran %23'tür. Bulgular, bu aktivitelerin olumsuz deneyim yaşamayan çocuklarda okula hazırlık becerilerini %56 oranında artırdığını, olumsuz çocukluk deneyimlerine maruz kalan çocuklarda da benzer bir olumlu etki yarattığını göstermiştir. Ancak, bu çocukların okuryazarlık aktivitelerine katılım oranları daha düşük olduğundan, bu çocuklara yönelik müdahalelerin artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Mathers ve arkadaşlarının (2024) yaptıkları "Sessiz kitaplarla okuma ve hayal gücüne dayalı oyun sırasında ebeveyn-çocuk etkileşiminin karşılaştırılması" başlıklı çalışmada ebeveynler ve 3-4 yaşındaki çocuklarının sessiz kitap okuma, resimli çocuk kitabı okuma ve küçük dünya oyuncak oyunu aktivitelerine katıldıklarında yetişkin-çocuk dil etkileşimlerindeki farklılıklar araştırılmıştır. 22 ebeveyn, her aktiviteyi evde çocuklarıyla birlikte tamamlarken kendi uygulamalarını kaydetmişlerdir. Kayıtlar ebeveyn girdisi, çocukların ifadelerinin genişletilmesi ve bağlam dışı (soyut) dilin kullanımı gibi açılardan analiz edilmiştir. Sessiz kitap okumaları sırasında dilsel genişletmelerin hayal gücüne yönelik oyun etkinliğinden daha fazla olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin sessiz kitapları okurken diğer iki etkinlikten daha sık açık sorular kullandıkları ve koşullu kavramsal bilgiler ekledikleri bulunmuştur. Araştırmada açık uçluluk ve bir anlatıya dayalı dil gelişimine yönelik faydalarından dolayı sessiz kitaplara vurgu yapılmaktadır.

Conica ve arkadaşları (2023); babaların çocukların dil gelişiminde oynadıkları rolü araştırmıştır. Bu bağlamda mevcut çalışma metin tabanlı ve sessiz kitaplarla sessiz kitapların etkileşimli olarak kullanılması sırasında baba ve çocuk etkileşimini; dilin niceliği, kalitesi, karmaşıklığı ve çeşitliliği bağlamında incelemiş, babaların dili ile çocukların dili arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Katılımcılar 46 baba ve çocuktan oluşmaktadır. Bulgular, metin tabanlı kitap kullanma koşulundaki babaların önemli ölçüde daha fazla dil kalitesi ürettiğini, konuyu daha fazla genişlettiğini ve daha fazla konuşma ifadesi ürettiğini, ancak sessiz kitap

koşulundaki babalardan daha az resim tanımladığını ve etiklediğini göstermektedir. Bu çalışma, kitap içeriğindeki çeşitliliğin, çocuk dilinin farklı alanlarında farklı etkilere sahip farklı öğrenme türlerini etkilemesinin muhtemel olduğunu göstermektedir.

Lee (2023) yaptığı çalışmada, Korece-İngilizce çift dilli ilkököl 1. sınıf öğrencileriyle sessiz kitap okuma çalışması yaptıklarında hikâye anlatımı ve anlam inşası süreçlerinde iki dili nasıl kullandıklarını incelemektedir. Bu çalışma farklı türdeki (gerçekçi, fantastik, tarihi ve bilim kurgu, halk masalı ve anlatısal) sessiz kitapların sağlandığı etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sırasında hem Korece hem İngilizce konuşan çocukların etkileşim kalıplarını araştırmaktadır. Çalışma niteldir ve çocukların oluşturduğu hikâyelerin içerik analizi yapılmıştır. Bulgular, sessiz kitaptan hikâye oluşturmanın ana stratejisinin görselleştirme olduğunu gösterirken, çocukların anlamı inşa etmek için diğer okuma anlama stratejilerini (örneğin, önceki bilgileri kullanma, bağlantılar kurma, tahminde bulunma, tahminlerini gözden geçirme ve doğrulama, çıkarım yapma) de kullandıklarını ortaya koymaktadır. Sessiz kitaplarda hikâye akışı yalnızca resimler aracılığıyla sunulduğundan, çift dilli öğrenciler hikâye oluştururken her iki dilden dilsel kaynaklarını esnek bir şekilde kullanarak çok dilli bir anlatım sergilemektedirler. Bulgular, sessiz kitapların, çift dilli çocukların sözlü anlatımlarında daha geniş bir dil repertuarı kullanmalarına yardımcı olabilecek etkili bir pedagojik araç olabileceğini, böylece sınıftaki edebi etkinlikler sırasında farklı bakış açıları ve deneyimlerden gelen yanıtların değerli kılındığını ima etmektedir.

McGuire (2023), sessiz kitapların İngilizce dilini yeni öğrenmeye başlayan çocukların kitaplara yaklaşımına ve İngilizce ile denemeler yapmaya teşvik etmek için nasıl bir fırsat olabileceğini tartışmaktadır. Sessiz kitapların hikâye zamanına nasıl entegre edileceği konusunda derinlemesine bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Araştırmacı hikâye saatinde çocukların sessiz kitap kullanırken sergilediği davranışları ve onların birbirleriyle iletişimlerini gözlemlemiştir. Araştırmacının gözlem sonuçlarına göre çocuklar birbirlerini kültürel olarak etkilemekte ve geçmiş deneyimlerini anlatılarına eklemektedir. Ayrıca araştırmacı süreç

ilerledikçe çocukların anlatımlarının zamanla geliştiğini, özgüvenlerinin arttığını ve süreçte çok eğlendiklerini ifade etmiştir.

Smadja ve arkadaşları (2021) çalışmalarında, okul öncesi yaş grubundaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenleri arasında, farklı kitap paylaşımı bağlamları sırasında, çocukların zihinsel durum terimleri, yanlış inançlara referanslar, sorular, tepkileri gibi çeşitli söylem özelliklerine odaklanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "In Summer Riddles, In A Day at the Seaside ve In Here and There " isimli sessiz kitaplar kullanılmıştır. Çocukların kitap paylaşımları sırasındaki zihinsel durum ifadeleri, duygu ifadeleri, arzuları, yanlış inançları ve zihinsel olmayan durum ifadeleri tek tek sayılarak veriler kodlanmıştır. Kitap paylaşımları üç farklı bağlamda ele alınmıştır. Bunlar; (1) Öykü kitabı okuması; (2) Öykü kitabının yeniden yapılandırılması yani öğretmenlerin aynı kitabın sessiz bir versiyonuna dayalı olarak çocuklarla öyküyü yeniden oluşturması; (3) Yalnızca resimlere dayanan sessiz bir kitabın hikâye kitabı anlatımıdır. Bulgular, çocukların söylem özelliklerinin okumadan çok anlatma ve yeniden yapılandırma sırasında ortaya çıktığını göstermiştir. Çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kitaplarla ilgili tartışmalara aktif katılımlarını geliştirmek için sessiz kitaplara önem vermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Guevara ve arkadaşları (2020) yeni doğanlarla başlayan erken okuryazarlık teşviki programının, 6 aylıkken başlayan standart okuryazarlık teşvikine göre çocukların dil gelişimi ve evdeki okuma ortamı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. 120 yenidoğanın katıldığı çalışmada, katılımcıların çoğunluğu Afrikalı-Amerikalı olup tek ebeveynle yaşayan veya ebeveyni lise düzeyine kadar eğitim almış çocuklardan oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak StimQ Okuma Alt Ölçeği (StimQ Read Subscale - SQRS) ve Okul Öncesi Dil Ölçeği-Beşinci Baskı (Preschool Language Scale-Fifth Edition - PLS-5) kullanılmış ve veriler, çocuklar 6 ve 24 aylıkken toplanmıştır. Bulgular, erken okuryazarlık desteği alan çocukların 6 aylıkken evde daha zengin bir okuma ortamına sahip olduğunu ve SQRS puanlarının standart gruptan daha yüksek olduğunu göstermiştir, ancak çocuklar 24 aylık olduğunda her iki grup arasında dil gelişimi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Rizqiyani ve Azizah (2019) tarafından tasarlanan bu araştırma, 5-6 yaş arası çocuklarda hikâye anlatma becerisini geliştirmek için sessiz kitapların etkisini ortaya koymak amacıyla tek grup öntest-sontest tasarım yaklaşımına sahip deneysel bir araştırmadır. Çalışmaya 30 çocuk katılmıştır. Veriler, bir gözlem formu ve bir değerlendirme aracıyla toplanmıştır. T-testi analizi sonuçlarına göre, sessiz kitaplar okul öncesi çocukların hikâye anlatma becerisini geliştirmede, onların hayal gücünü, kelime dağarcığını zenginleştirmede etkilidir. Çocukların arkadaşlarının önünde hikâye anlatırken daha özgüvenli olabileceklerini gösteren bu çalışmada çocukların hikâyelerini oluştururken kendi hayal güçlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Hu ve arkadaşları (2018) tarafından nitel araştırma deseninde tasarlanan çalışmada, 2, 3 ve 4 yaşlarındaki iki dilli üç çocuğun beş sessiz kitapla ilgili anlam oluşturma ve hikâye anlatma becerileri incelenmiştir. Bu çalışma nitel çoklu vaka çalışmasıdır. Çalışma esnasında alan notlarından ve çocukların hikâyelerinden faydalanılmış, sonra çocukların anlam oluşturma süreci diğer çocuklarla karşılaştırılmıştır. Veriler hem tümdengelimsel hem de tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Bunun için Van Kraayenoord ve Paris (1996)'in çalışmasından uyarlanan Story Construction Checklist kullanılmıştır. "Sorumluluğun Kademeli Olarak Bırakılması Modeli" rehberliğinde, çocuklardan her kitabı hem İngilizce hem de Çince olarak dört aşamada (rehber okur çocuk dinler, rehber okur çocuk yardım eder, çocuk okur rehber yardım eder ve çocuk okur rehber dinler) okumaları istenmiştir. On hafta boyunca uygulanan çalışmada sonuçlar, çocukların anlam oluşturma süreçlerinde çeşitli teknikler uyguladıklarını ve kullandıkları stratejiler arasında ortak noktalar olduğu gibi yaş, kişisel deneyimler ve dil yeteneği nedeniyle farklılıklar olduğunu göstermektedir. Çocuklar bu kitaplarla farklı bağlantılar kurarak etkileşime girmektedirler. Yetişkin rehberliği çocukların hikâye anlatmalarını kolaylaştırmada faydalı olmaktadır.

Lubis (2018), altı yaşında bir çocuğun öyküsünü sessiz kitaplar aracılığıyla nasıl ürettiğine dair bir vaka çalışmasıdır. Bu araştırma, bir çocuğun sessiz kitaplarla çalışırken gerçekleşen anlam çıkarma sürecini daha iyi anlamak için yürütülmüştür. Araştırmacı ayrıca,

çocuğun kitabı anlamlandırmak için kullandığı stratejileri daha iyi anlamasını sağlamak istemiştir. Çocuğun sessiz kitaplardaki görsel ipuçlarına nasıl yorum getireceğine yardımcı olmak çalışmanın başka bir hedefidir. Nitel bir çalışma olan araştırmada veriler içerik analizi ilkelerine göre analiz edilmiştir. Çocuğun sayfada gördüklerini anlatmasına ve ardından bahsettiği kelimeleri yazmasına izin verilmiştir. Aynı kitabın birden fazla okunması akıcılığı artırarak okuma pratiği sağlamıştır. Çocuğun hikâyesini oluştururken kurduğu cümlelerin çoğu günlük yaşam ve deneyimlerden izler taşımaktadır. Sessiz kitap okurken, okuyucular çeşitli görsel işaretlerle karşı karşıyadır. Bu işaret sistemleri, okuyucunun hikâyenin yapısına yönelik bir çerçeve oluşturmasına yardımcı olur.

Chaparro-Moreno ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmada, İspanyolca okuma seansları sırasında 43-55 aylık çocuklara sessiz kitap ve metin içeren hikâye kitabı kullanarak etkinlik yapan 13 Kolombiyalı öğretmenin sözlü etkileşimlerini yazıya dökmüşlerdir. Kitaplar sayfa uzunluğu, türü ve teması açısından eşleştirilmiştir. Öğretmenlerin çocuklarla sessiz kitap okumaları ve metin içeren resimli çocuk kitabı okumaları esnasındaki etkileşimleri Computerized Language Analysis (CLAN- Bilgisayarlı Dil Analiz Programı) ile ölçülmüştür. Bulgular sessiz kitap okumalarında çocukların önemli ölçüde daha fazla sözcük belirteci, sözcük türü ve söyleyiş ürettiklerini ve öğretmenlerin çocuklara daha fazla rehberlik ettiğini ortaya koymuştur. Regresyon analizlerinde, çocukların dil üretimi ile okuma yazma öğretimi sırasında öğretmenlerin geri bildirim kalitesi arasında önemli bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle araştırmacılar, sessiz kitapların, öğretimin kalitesini artırarak çocukların dil gelişimini desteklediğini öne sürmüşlerdir.

Lysaker ve arkadaşları (2016) altı okul öncesi çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada katılımcıların anlatı öyküsünü anlamak için sessiz bir kitap okurken, sosyal hayal gücünü nasıl kullandıklarını incelemişlerdir. Bunu yapmak için kavram temelli bir kodlama şeması kullanmışlardır. Çocukların sessiz kitapları okurken oluşturdukları karakterlerin düşüncelerini, duygularını ve niyetlerini hayal ettikleri yerleri belirlemişlerdir. Bulgular, sık sık başkalarının zihinlerini hayal etmeyle uğraşan çocukların daha çok ve daha çeşitli anlam birimleri

ürettiklerini ve genellikle sessiz kitap okumaları sırasında karakterlere dönüştüklerini göstermiştir. Videoların analizi sonucunda, sosyal hayal gücünü daha sık kullanan çocukların oluşturdukları karakterlerin seslendirmelerinde, duyguları daha çok kullandıklarını aynı zamanda anlatılarına sürekli yeni şeyler eklediklerini göstermektedir. Sosyal hayal gücünün kullanımı, bir hikâyeyi anlamlandırmada kritik öneme sahiptir. Bu çalışma başkalarının duygularını anlamaya çalışmada ve erken okuryazarlığa girişte sessiz kitapların önemine vurgu yapmaktadır.

Lysaker ve Miller (2012), okuma eyleminin çocukların sosyal hayal gücünün gelişimini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Bir vaka analizi olan çalışmada katılımcı, Makaila takma adıyla Amerika Birleşik Devletlerinin orta batı tarafında yaşayan ve ikinci sınıfa giden Afrikan Amerikan ırkta siyahi bir kız çocuğudur. Araştırmacılar sosyal hayal gücü örneklerini tanımlamak için kavramsal bir kodlama şeması kullanmışlardır. Bunun için Makaila'nın oluşturduğu hikâyelere ait transkriplerde yer alan "karakterlerin düşüncelerini, duygularını veya niyetlerini hayal ettiğini gösterdiği durumlar" işaretlenmiştir. Araştırmacılar çocukların sessiz kitap okurken ürettiği anlatıyı incelemiş ve çocukların sessiz kitap okurken sosyal hayal gücünü kullanıp kullanmadıklarının görülüp görülemeyeceğini ve bu sürecin nasıl tanımlanabileceğini sorgulamışlardır. Okuyucu-metin etkileşimini daha ayrıntılı bir şekilde incelemişlerdir. Araştırma bulguları, sosyal hayal gücünün kullanımının sessiz kitap okumada gözlemlenebildiğini ve hikâyelerin anlaşılmasının ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir.

Marron (2010), sessiz kitapların, öğretmenlerin sınıfta kullanabilecekleri yeni bir okuryazarlık aracı olup olmadığını, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkı sunup sunamayacağını belirleyebilmek için öntest sontest değerlendirmenin kullanıldığı karma desende bir araştırma tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Floyd Elementary School'a devam eden birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; Müfredata Dayalı Ölçüm Araçları (Harf bilgisi, sesleri tanıma, kelime okuma, görsel okuma ve akıcı okuma), Lexile Testi ve bölge çapında kullanılan kıyaslama testleri

kullanılmıştır. Bunların yanında araştırmacının gözlem ve görüşme sonuçları da çalışmaya katkı sağlamıştır. Çalışmanın sonunda çocukların okuryazarlık becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmacı bunun nedenini kullanılan sessiz kitapların uzun oluşu, çocukların yazmaktan sıkılmaları ve araştırmanın süresinin azlığı ile açıklamıştır.

Hu ve Commeyras (2008), sessiz kitapların iki dili eşzamanlı olarak kullanan 5 yaşındaki bir çocuğun erken okuryazarlık becerilerine katkısı olup olmayacağını araştırmıştır. Bu amaçla her hafta farklı bir sessiz kitap okunarak çeşitli okuryazarlık çalışmaları yapılmıştır. Veriler, İngilizce ve Çince sözlü kelime dağarcığının gelişimini takip edebilmek için görüşmeler, alfabe tanıma değerlendirmesi, karakter tanıma çizelgesi, dolch/fry kelime listesi ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda sessiz kitapların kullanılmasıyla çocuğun sözlü kelime dağarcığı artmış ve çocuk daha karmaşık cümleler yazmaya başlamıştır. Çocuğun konuşma İngilizcesi de gelişmiş, konuştuğu İngilizce kelime sayısı artmıştır. Ek olarak alfabe ve karakter tanıma konusunda da gelişim göstermiştir. Bu çalışma özenle seçilmiş sessiz kitapların, yeni dil öğrenen çocuklarda okuryazarlık gelişimini desteklemek için kullanılabileceğini göstermiştir.

Mathers ve arkadaşları (2024) ve Conica ve arkadaşları (2023) ebeveyn-çocuk etkileşimlerini incelemek amacıyla gözlem ve video kaydı gibi yöntemlere başvurmuşlardır. Lee (2023) ve Hu ve arkadaşları (2018) ise içerik analizi ve çoklu vaka çalışması gibi nitel yöntemlerle çocukların hikâye anlatma süreçlerine odaklanmışlardır. Bununla birlikte, Rizqiyani ve Azizah (2019) deneysel tasarımı benimseyerek sessiz kitapların çocukların hikâye anlatma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu bağlamda, sessiz kitap araştırmalarında hem nitel hem nicel yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir.

Uluslararası yayınların çalışma gruplarına bakıldığında, çalışmalar genellikle okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki çocuklarla yapılmıştır. Mathers ve arkadaşları (2024), 3-4 yaş grubundaki çocuklar ve ebeveynleri ile çalışırken, Conica ve arkadaşları (2023) ise baba-çocuk etkileşimine odaklanmıştır. Lee (2023) Korece-İngilizce çift dilli ilkokul öğrencileriyle çalışmış, Hu ve arkadaşları (2018) ise 2-4 yaş aralığındaki iki dilli çocukların anlam

oluşturma süreçlerini incelemiştir. Rizqiyani ve Azizah (2019) çalışmasında 5-6 yaş grubuna odaklanırken, Smadja ve arkadaşları (2021) da okul öncesi yaş grubuyla gerçekleştirilmiş farklı kitap paylaşım bağlamlarında çocukların dilsel ve bilişsel gelişimlerini araştırmıştır. Çalışma gruplarının genellikle erken çocukluk dönemindeki bireylerden oluşması, bu dönemin dil gelişimi ve hikâye oluşturma becerileri açısından kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Uluslararası araştırma bulguları sessiz kitapların çocukların dil gelişimine, yaratıcılıklarına ve sosyal etkileşim becerilerine olan katkılarına odaklanmıştır. Mathers ve arkadaşları (2024), sessiz kitap okuma sırasında ebeveynlerin açık uçlu sorular sormaları ve dilsel genişletmelerin diğer etkinliklere göre daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde, Conica ve arkadaşları (2023), metin tabanlı ve sessiz kitaplar arasındaki farkları inceleyerek, sessiz kitapların daha fazla dil etkileşimi sağladığını göstermiştir. Lee (2023) ve Hu ve arkadaşları (2018) ise çift dilli çocukların sessiz kitapları kullanarak hikâye oluşturma ve anlam inşa etme süreçlerini inceleyerek, bu kitapların çok dilli ortamlarda dil gelişimini desteklediği sonucuna varmışlardır. Smadja ve arkadaşları (2021) ise çocukların zihinsel durum ifadelerini, yanlış inançlara referanslarını ve dilsel etkileşimlerini inceleyerek, sessiz kitapların çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Uluslararası alan yazında, sessiz kitapların dilsel etkileşim, yaratıcı hikâye oluşturma ve sosyal etkileşim süreçlerine katkı sağladığına dair genel bir bulgu öne çıkmaktadır. Çalışmaların büyük çoğunluğu, sessiz kitapların çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve dilsel çeşitlilik, bağlam dışı dil kullanımı ve hikâye anlatımı gibi becerileri desteklediğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, farklılıklar daha çok araştırmanın hedeflediği popülasyon ve incelenen dil çıktıları bağlamlarında ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Lee (2023) ve Hu ve arkadaşları (2018) çift dilli çocukların sessiz kitaplarla etkileşimlerini incelerken, Mathers ve arkadaşları (2024) ve Conica ve arkadaşları (2023) ebeveyn-çocuk etkileşimlerine ve ebeveynlerin sessiz kitap kullanımı ile çocukların dil gelişimi arasındaki

ilişkiye odaklanmışlardır. Bu durum, sessiz kitapların hem dilsel hem de sosyal gelişim açısından geniş bir araştırma alanı sunduğunu göstermektedir.

Genel olarak incelendiğinde uluslararası çalışmalarda sessiz kitaplarla ilgili olarak daha çok küçük gruplarla gerçekleştirilen uygulamalı çalışmalar göze çarpmaktadır. Sessiz kitapların; dil gelişimi, erken okuryazarlık, zihinsel temsiller, çocuklardaki sosyal anlayışı, sessiz kitap okumaları esnasındaki öğretmen-çocuk etkileşimleri, çocuklarda hayal gücünü kullanma becerisi ve anlatı becerileri üzerindeki etkisi araştırılmış ve sessiz kitapların önemine dikkat çekilmiştir. Hem nitel çalışmalar hem de nicel çalışmaların yer aldığı uluslararası yayınlarda sessiz kitapların kullanımına yönelik ipuçları bulunmaktadır. Çalışmalarda birden fazla dil konuşan çocukların dil edinimine yönelik olarak kullanılabilir bir araç olarak sessiz kitapların önemine vurgu yapılmıştır.

Ulusal Araştırmalar

Çelebi ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları etkinliklerde sessiz kitaba hangi düzeyde yer verdikleri ve sessiz kitaplara yönelik düşüncelerinin neler olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma nitel desende düzenlenmiş ve sekiz okul öncesi öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin sessiz kitapların çocukların bilişsel ve dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği gibi sosyal gelişimlerini de olumlu olarak etkilediğini düşündükleri bulgusuna yer verilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin sessiz kitaplarla ilgili etkinlikleri planlarken etkileşimli kitap okuma yöntemlerinden faydalandıklarını ancak planlarında bunu ayrıntılı şekilde açıklamadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler sessiz kitapların sayılarının sınırlı olduğunu ve kullanım sıklığının düşük olduğunu ifade etmişlerdir.

Çatalkaya (2024), risk grubundaki çocukların okuryazarlık becerileri ve öğretmenlerin bilgi düzeylerini incelemiştir. Çalışma grubu, Uşak'ta görev yapan 100 okul öncesi öğretmeni ve 100 risk grubundaki çocuktan oluşmaktadır. Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve Okul Öncesi Geçiş Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OGBDÖ) kullanılmıştır. Geçiş becerileri, bir

durumdan başka bir duruma geçerken kaygıyı azaltan ve uyumu kolaylaştıran yeteneklerdir. Okul öncesi dönemde bu beceriler, çocukların okula uyum sağlamadan önce kazanmaları gereken temel yetenekler arasında yer alır. Bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin EROT puanları ile cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitime başlama yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin erken okuryazarlık beceri puanlarının düştüğü gözlemlenmiştir. OGBDÖ (Okul Öncesi Geçiş Becerileri Değerlendirme Ölçeği) puanlarına göre, çocukların geçiş becerileri ile yaş, okul öncesi eğitime başlama yaşı ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmazken, cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Özellikle, kız çocuklarının geçiş becerileri puanları erkek çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar, geçiş becerilerinin çocukların okula adaptasyonu ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini göstermektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyi ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erfidan Haybat (2024) "Türkiye'de çocuklara yönelik sessiz kitapların görsel iletişim bağlamında incelenmesi ve bir uygulama" isimli çalışmanın örneklem grubunu Türkiye'deki sessiz kitaplar oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan analiz yöntemleri; örneklerin değerlendirilmesi ve uygun bir uygulama projesinin hazırlanması ile literatür taramasını kapsamaktadır. Türkiye'deki yazar ve çizerlerin alanda gerçekleştirdikleri proje çalışmaları incelenmiş, tez sürecinde ise buna uygun olarak örnek bir sessiz kitap geliştirilmiştir. Görsel iletişim açısından incelenen sessiz kitap örneklerinde, kullanılan renklerin psikolojik etkileri, anlatım üzerindeki rolü tartışılmış, kitap içeriğinde bulunan resimlemelerin görsel hiyerarşisi, hangi malzemelerin kullanıldığı araştırılmıştır. Sessiz kitapların çocukların gelişimine faydaları sebebiyle bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Taşkın ve Durmuşoğlu (2024), sessiz kitapların okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimine etkisini yarı deneysel bir tasarımla incelemiştir. Van'da 58 çocukla yürütülen çalışmada, deney grubunda sessiz kitaplarla desteklenen eğitim ortamının, kontrol grubuna

kıyasla dil gelişiminde anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir. LITMUS Türkçe Cümle Tekrarı Testi ile yapılan ölçümlerde, deney grubunun son-test sonuçlarının hem kontrol grubuna hem de kendi ön-test sonuçlarına göre belirgin şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular, sessiz kitapların dil gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Sağlam (2023), sessiz kitaplarda karakter tasarımlarının tasarım ilkelerine göre incelenmesi isimli çalışmasında 7 adet sessiz kitabın karakter tasarımlarını tasarım ilkeleri açısından incelemiştir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmacı; “Okul öncesi çocuklara yönelik sessiz kitaplardaki karakterler nasıl tasarlanmalı; karakter, mekân ve hikâye bütünlüğünü sağlamaya yönelik tasarım ilkeleri nasıl kullanılabilir; resimlemelerin güçlü etkileri olması için neler yapılabilir?” gibi sorulara yanıt aramıştır. Verilerin, nitel araştırma yöntemlerinden, doküman incelemesi yoluyla toplandığı çalışmada “Ver Elini”, “Fırtına”, “Canavar! Canavar?”, “Kâğıttan Şehir”, “Dalga”, “Elmaları Nasıl Toplarsın?” ve “Pi’nin Dünyası” eserleri betimsel çözümleme tekniği kullanılarak incelenmiştir. Tasarım ilkeleri bağlamında kitaplar çocuğa görelilik ilkesi ile nitelik açısından incelenmiştir. İncelenen yedi kitapta karakalem, sulu boya, akrilik boya ile renklendirmeler, farklı çizgi çalışmaları, doku çalışmalarına rastlanmıştır. Sanatçıların kendilerine özgü bir tarzda karakterlerine şekil verdikleri görülmüştür.

Atasagun (2022), “sessiz kitaplar ile görsel okuryazarlık arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin çocukların dil edinimindeki yerini” incelemeyi amaçlamış ve çalışmasında 22 okul öncesi öğretmeniyle görüşmüştür. Nitel bir araştırma olarak planlanan çalışmada, öğretmenlerin görüşlerini alabilmek için bir “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Tarama modelindeki çalışmada veriler içerik analizinden faydalanılarak çözümlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin sessiz kitapların dil ediniminde önemli bir yeri olduğuna yönelik görüş bildirdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca görsel okuryazarlığın sessiz kitapların okunmasında önemli rol oynadığı da bulgular arasındadır.

Bayraktar (2022), “Okul öncesi dönemi çocukları ile öğretmen ve velilerin sessiz kitaplara yönelik görsel okuma becerilerinin incelenmesi” başlıklı çalışmasında öğretmen, veli

ve çocukların sessiz kitaplara ilişkin algılarını incelemiştir. Nitel araştırma deseni kullanılan çalışmada 40 ebeveyn, 41 öğrenci ve 11 öğretmen ile görüşülmüştür. Çalışma grubunun sessiz kitaplara yönelik yorumlarını değerlendirmek için araştırmacı tarafından oluşturulan bir form kullanılmıştır. Formda “Kitabın Adı, Kitabın Kahramanı, Kitabın Ana fikri/Mesajı, Kitabın Mekânı, Kitabın Zamanı” ile ilgili değerlendirmeler bulunmaktadır. İçerik analizi sonucunda kitabın mekânı, kahramanı ve zamanı bakımından öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri arasında benzerlik olduğu ancak kitabın kahramanı ile ilgili yorumlarda katılımcıların farklı isimlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Çocuklar kitabın kahramanını isimlendirirken hayal dünyalarını işe koşarken, yetişkinler yaşam deneyimlerinden veya kitabın adından yola çıkmışlardır. Çalışmada sessiz kitapların çocukların yaratıcılıklarına katkısının önemi üzerinde durulmuştur.

Duyan (2022)'in araştırmasında, anasınıfı eğitimi alan çocukların okuryazarlık becerileri ile ev ortamlarının erken okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 90 çocuk ve ailesi çalışmaya katılmıştır. Veriler, Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve Ev Erken Okuryazarlık Ölçeği (EVOK) ile toplanmıştır. Bulgular, çocukların bazı okuryazarlık becerilerinde yeterli seviyeye ulaşamadıklarını ortaya koyarken, EVOK-Yazma düzeyleri ile EROT-Harf bilgisi düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını da göstermektedir. Ayrıca, sesbilgisel farkındalık düzeyi düşük olan çocukların dil becerilerinde zorluk yaşayabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak, ev okuryazarlık ortamının çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde düşük düzeyde de olsa olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ev ortamındaki okuryazarlık faaliyetlerinin çocukların okuryazarlık gelişimindeki önemini vurgulamakta ve ailelerin bu süreçte oynadığı kritik rolü açıkça ortaya koymaktadır.

Karakaya (2022), Türkiye’de yayınlanan tüm sessiz kitapları önce eğitsel açıdan ardından da sanatsal açıdan incelemiş ve değerlendirmelerde bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen verileri, araştırmacı tarafından kitaplarda olması gereken özellikler belirlenerek uzman görüşüne sunulan ve birçok maddenin bulunduğu, "sözsüz kitapların eğitsel

nitelikleri" ve "sözsüz kitapların sanatsal nitelikleri" araçları ile incelenmiştir. Verilerin analizinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu çalışma Türkiye’de 2006 ve 2022 yıllarında yayımlanmış sessiz kitapları olumlu ve olumsuz yönleriyle ve eğitsel bir bakış açısıyla incelemiş böylece kitabı kullanacak olan öğretmen ve ebeveynlerde bir ön görüş oluşmasına yardımcı olmuştur.

Özen (2022) tarafından Türkiye’de yayımlanan sessiz (yazısız) resimli çocuk kitapları incelenmiş ve içerik ile teknik çeşitliliklerine göre bir seçki oluşturulmuştur. Araştırmanın temel hedefi, dünya çocuk edebiyatında son yıllarda artış gösteren bu tür kitapları değerlendirmektir. Ayrıca, "sessiz kitap" kavramının çocuk edebiyatı literatüründe ve akademik çevrede daha görünür hale getirilmesi, kavramın anlam ve öneminin vurgulanması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında 12 adet sessiz (yazısız) resimli çocuk kitabı incelenmiş ve görsellerine yer verilmiştir. Seçilen kitaplar, konu çeşitliliği, sanatsal teknik ve anlatım gücü kriterlerine göre belirlenmiş olup, bu kitapların çocukların bilişsel gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Doküman analizi ve veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışma, çocuk edebiyatında henüz yeterince ele alınmamış bir konuya ışık tutmaktadır.

Taşkınbaş (2021), çocukların okuryazarlık becerileri ve ev ortamlarının sosyoekonomik düzeye göre farklılıklarını araştırmıştır. 60 çocuk ve aileleri çalışmaya katılmıştır. Veri toplama sürecinde, demografik bilgi formu, “Erken Okuryazarlık Testi ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği” araçlarından yararlanılmıştır. Bulgular, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin çocukların erken okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortamı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin ev okuryazarlık ortamı puanlarının, alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özellikle okuma ve birlikte okuma alt testlerinde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Alt sosyoekonomik düzeye sahip çocukların erken okuryazarlık becerilerinin demografik değişkenlerle anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Bulgular, üst sosyoekonomik düzeye sahip çocukların ev okuryazarlık ortamlarında daha fazla destek aldıklarını ve bu durumun okuryazarlık becerilerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur.

Vural (2021), evdeki etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemiştir. Deneysel desende tasarlanan bu çalışmada 5-6 yaş aralığındaki çocukların ebeveynleriyle evde yürüttükleri etkileşimli kitap okuma çalışmalarının erken okuryazarlığa etkisini ölçmek amacıyla hem çocuklardan hem de annelerinden veri toplanmıştır. Çocuklar için; "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının" "Yazı Farkındalığı" ve "Öyküyü Anlama" alt testleri veri toplama aracı olarak kullanılırken, "Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği" ise annelerden veri elde etmek için kullanılmıştır. Beş hafta süren uygulamanın sonunda, bu çalışmanın çocukların erken okuryazarlık becerilerinden "Yazı Farkındalığı" ve "Öyküyü Anlama" boyutlarında etkili olduğu bulunmuştur.

Adak Özdemir ve Özdemir Beceren (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 10 tane sessiz kitap nitelik açısından incelenmiş ve bu kitapların hikâye oluşturma sırasında kullanımına odaklanılmıştır. 48-62 ay aralığında 18 çocukla yürütülen çalışmada görüşme tekniği ve doküman analizi kullanılmıştır. Sessiz kitaplar değerlendirildiğinde karakter sayısının az olmasının çocuğa görelilik ilkesine uygun olduğu bulunmuştur. Bunun yanında hayvan ya da küçük çocuk karakterlerin yer alması, duyguların resimlerdeki jest ve mimikler yolu ile yansıtılması da olumlu özellikler arasındadır. Çocukların hikâye anlatıları değerlendirildiğinde ise çocuklar hikâye anlatımında 8 ila 23 cümle kurmakta ve ana karaktere ilişkin ayrıntıya girmemektedir. Çocuklar, diyaloglara ise sınırlı bir şekilde yer vermiştir. Çocuklar hikâyelerinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer vermiş, özgün ifadeler kullanmışlardır.

Yekeler ve Cengiz (2018) tarafından yapılan bir çalışmada sessiz kitapların hikâye anlatımında kullanılmasını ve çocukların hikâye unsurlarına ne derece yer verdikleri araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 60-66 aylık 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı "Öykü Öğeleri Değerlendirme Ölçeği"dir. Katılımcıların kendi hikâyelerini oluşturabilmeleri için sadece resimlerden oluşan sessiz kitaplar tercih edilmiştir. Nitel bir

çalışma olarak tasarlanan bu araştırmada, çocukların hikâye anlatma sürecinde tüm hikâye unsurlarına yer verdikleri fakat bu unsurları kullanma yüzdelerinin farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Küntay ve Koçbaşı (2009) "Frog Where Are You?" adlı sessiz kitabı kullanarak hikâyede geçen karakterlerin İngiliz ve Türk çocukları tarafından nasıl anlatıldığını kültürlerarası bir çalışma ile belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın örneklemini 3-4, 5-6 ve 9-10 yaşlar arasındaki 111 Türk ve 108 İngiliz çocuklar oluşturmuştur. Ayrıca 32 İngiliz 25 Türk yetişkin de çalışmaya katılmıştır. Toplamda İngiliz kökenli 140, Türk kökenli 132 kişi çalışmaya dahil olmuştur. Çocukların oluşturduğu hikâyeler, Berman(2001)'in sınıflandırması doğrultusunda analiz etmiştir. Bulgular, okul öncesindeki İngiliz çocuklarının belirsiz zamir kullanımlarının Türk çocuklarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca her iki dil grubunda da belirteç kullanımları yaş ilerledikçe kademeli şekilde artmaktadır.

Ulusal çalışmalar genel olarak nitel araştırma yöntemlerini kullanarak sessiz kitapların farklı yönlerini incelemiştir. Çelebi ve arkadaşları (2024), okul öncesi öğretmenlerin sessiz kitaplara yönelik görüşlerini değerlendirirken yarı yapılandırılmış görüşmeler ve içerik analizi yöntemlerini tercih etmiştir. Bunun yanı sıra, Bayraktar (2022) ve Atasagun (2022) gibi çalışmalar da nitel deseni benimseyerek, öğretmen, veli ve çocukların görüşlerini belirli temalar altında analiz etmişlerdir. Örneklem grupları, genellikle okul öncesi öğretmenleri ve çocuklardan oluşmakta olup, bazı çalışmalarda ebeveynlerin de dâhil olduğu görülmektedir. Sağlam (2023) ve Erfidan Haybat (2024) ise sessiz kitapları görsel iletişim, tasarım ilkeleri ve sanatsal unsurlar açısından incelemiş, doküman incelemesi ve betimsel analiz yöntemlerini kullanarak kitapların resimlemelerdeki renk, karakter ve hikâye bütünlüğü gibi unsurları derinlemesine analiz etmişlerdir.

Sessiz kitapların ele alındığı bu çalışmalar, kitapların çocukların bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimlerine olan katkılarını araştırmış, özellikle kitapların dil edinimi, yaratıcılık ve görsel okuryazarlık becerilerine etkilerini ortaya koymuştur. Farklı çalışmalarda benzer bulgulara rastlanırken, kitapların karakter tasarımı, renk kullanımı ve anlatım teknikleri

açısından farklı perspektifler de sunulmuştur. Özellikle Sağlam (2023) ve Karakaya (2022), sessiz kitapların sanatsal niteliklerine odaklanırken, Çelebi ve diğerleri (2024), öğretmenlerin bu kitapları sınıf içinde nasıl kullandıklarına ve etkinlik planlama süreçlerine yönelik bulgular sunmuştur. Bu çalışmalar arasında farklılıklar olmasına rağmen, sessiz kitapların çocukların gelişimindeki önemi ortak bir tema olarak öne çıkmaktadır.

Diğer taraftan, sessiz kitaplar, görsel unsurlar ve sanatsal nitelikler açısından da kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışmalar, bu kitaplarda kullanılan resimlerin görsel hiyerarşisi, renklerin psikolojik etkileri ve karakter tasarımlarının incelenmesi gibi unsurlara odaklanmıştır. Bu bağlamda, karakterlerin ve mekânların tasarımı, çocukların hikâye anlatma süreçlerine nasıl etki ettiğiyle ilişkilendirilmiştir. Araştırmalar, sessiz kitapların çocuğa görelilik ilkesine uygun olarak tasarlanması gerektiğini ve çocukların bu kitaplar aracılığıyla estetik duyarlılıklarını geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Böylece sessiz kitapların hem pedagojik hem de sanatsal boyutlarıyla çocukların gelişimine katkı sağladığına dikkat çekilmiştir.

Ulusal araştırmalara genel olarak bakıldığında, sessiz kitaplara yönelik olarak çalışmaların daha çok nitel boyutta olduğu, sessiz kitapların faydalarına yönelik veli, öğretmen ve çocukların görüşleri alındığı ayrıca sessiz kitapların nitelik açısından incelendiği görülmektedir. Bunun yanında sessiz kitaplar, anlatı becerilerinin değerlendirilmesi açısından veri toplama aracı olarak da kullanılmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi üzerinde durulmaktadır.

Araştırmanın Türü

Bu araştırma, karma yöntem ile kurgulanmıştır. Karma yöntemler hem nitel hem nicel verilerin bir arada kullanılarak bu iki veri setinin bütünleştirildiği ve sonuç çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımıdır. Karma yöntemin temel varsayımı her iki veri setini birlikte kullanarak araştırmayı daha güçlü kılmaktır. Bu çalışmada karma yönteme ait bir yaklaşım olan İç-içe Karma Yöntem modelinden “Deneysel İç-içe Model” (Embedded Experimental Design) kullanılacaktır. Bu araştırma deseninde önce nicel veriler elde edilmekte ardından nicel verileri daha iyi açıklamak ve desteklemek için nitel veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir (Creswell, 2014). Bu araştırmada çalışmanın nicel boyutunu; öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen oluştururken, nitel boyutunda olgubilim çalışması yapılmış ve bu kapsamda deney grubundaki çocukların öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Olgubilim çalışması, uygulamanın etkilerini detaylı şekilde incelemeye, bu etkilerin nedenlerini daha iyi anlamaya olanak tanınması ve araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların öğretmenlerinin süreç içindeki deneyimlerini incelemek anlamında önemlidir. Bir kişinin ya da bir grup insanın belirli bir olguya dair yaşantılarını ve algılarını anlamak için en uygun yaklaşım olgubilim olmaktadır. Olgubilim, bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimlere verdikleri anlamları anlamaya, olaylar ile bu olayların kişiler tarafından nasıl yorumlandığını incelemeye ve bu bağlamdaki ortak temaları ortaya çıkarmaya odaklanır (Ceylan Çapar ve Ceylan, 2022).

Eğitim alanında nispeten yaygın olarak kullanılan karma desen, nicel ve deneysel yöntem bilim temeline oturan çalışmaların, nitel veri setleri ile birlikte ele alınmasına imkân tanımaktadır. Bu çalışmada farklı yapıda (nitel ve nicel) veri setlerini toplayarak çalışmak;

okul öncesi çocuklarının dil edinimlerini, erken okuryazarlık ve anlatı becerilerini analiz etmek açısından oldukça önemlidir. Araştırmada sessiz kitapların etkililiğini ölçmek için kullanılan nicel ölçme araçlarının yanı sıra nitel ölçme aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Bu şekilde çalışma, ön-test son-test yarı deneysel desen içerisinde nicel ve nitel verilerin toplanarak analiz edilip yorumlandığı karma yöntemde Deneysel İç-içe Model olarak tasarlanmıştır. Bu desenin önceliği deneysel yöntemin nicel verileridir ve nitel veriler nicel verileri destekler niteliktedir (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2007).

Yarı deneysel modeller özellikle davranış bilimlerinde kullanılan, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini güçlü istatistiksel verilerle ortaya çıkaran, ulaşılan veriler doğrultusunda araştırma bulgularının sebep-sonuç açısından yorumlanmasını sağlayan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel modelinin sosyal ve beşeri bilimlerde yapılan çalışmalarda geçerliliği yüksektir (Karasar, 2007). Eğitim ile ilgili araştırmalarda gerçek deneysel çalışmalar yapılması çoğunlukla güç, hatta bazen imkânsız olmaktadır. Araştırmaya etki edebilecek değişkenlerin tamamının kontrol edilmesinin güç olduğu durumlarda en fazla yarı deneysel desenler kullanılmaktadır (Cohen ve ark., 2017). Evreni oluşturan her bir bireyin çalışmada yer alma şansının eşit olması mevcut eğitim sistemi içerisinde neredeyse imkânsızdır. Bu durum, yarı deneysel çalışmaları tercih etmeyi zorunlu kılmaktadır (Koç Başaran, 2017).

Bu araştırmada örneklem seçkisiz olarak oluşturulamadığından yarı deneysel model kullanılmıştır. Deneysel modelle yürütülen araştırmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi ortaya konur ve mutlaka karşılaştırılır (Karasar, 2007). Bu desende deneysel uygulamaya başlamadan önceki durum öntest ile deneysel uygulama bittikten sonraki durum sontest ile tespit edilir, uygulama öncesi ve sonrası karşılaştırılıp gerekli istatistiksel analizler yapılır (Wiersma & Jurs, 2005). Bu araştırmada da sessiz kitapları okumanın çocukların erken okuryazarlık ile anlatı becerilerine ve dil gelişimlerine olan etkisi yarı deneysel bir çalışmayla incelenmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri erken okuryazarlık becerileri, anlatı becerileri ve dil gelişimidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise

bu bağımlı değişkenler üzerinde etkisi incelenen sessiz kitaplarla gerçekleştirilen etkinliklerdir. Bağımsız değişken deney grubunda sessiz kitapların kullanımı, kontrol grubunda ise verilerin toplandığı dönemde uygulanmakta olan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) kullanılmaktadır.

Araştırmanın alışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Van ili İpekyolu ilçesinde birbirine denk olduğu düşünölen iki ayrı resmi bağımsız anaokulu ve bu anaokullarının 8 sınıfındaki 58-70 aylık 58 ocuk ve deney grubundaki çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme seçimi sürecinde, katılımcıların ulaşılabilirliği ve uygunluğu göz önünde bulundurularak kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, araştırma amacı doğrultusunda kolay ulaşılabilirlik ve uygunluk temel alınarak seçilmiştir. Bu yöntem, araştırmacıların sınırlı bir zaman diliminde erişilebilir ve araştırma için uygun olan katılımcıları seçmesine olanak tanır (Patton, 2015).

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının denklikleri farklı açılardan sağlanmıştır. İlk olarak, sınıf mevcudu her iki grupta da birbirine yakın tutulmuş, bu sayede öğrenci sayısından kaynaklanabilecek performans farklarının önüne geçilmiştir. Ayrıca, her iki grup için kız ve erkek öğrenci dağılımı dengeli bir şekilde organize edilmiştir, böylece cinsiyet farklılıklarının etkisi minimize edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumu ve mesleki deneyimleri dikkate alınmış; her iki grup için de benzer akademik geçmişe ve deneyime sahip öğretmenlerin olduğu sınıflardan çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. Böylece eğitim süreçlerindeki bireysel farklılıkların etkisi sınırlandırılmıştır. Son olarak, deney ve kontrol gruplarının eğitim gördüğü sınıf ortamları fiziksel koşullar açısından eşitlenmiştir. Sınıfların büyüklüğü, ışıklandırma, ısıtma gibi temel fiziki özellikler arasında fark bulunmamaktadır. Bu faktörlerin dengelenmesi, araştırmanın sonuçlarının yalnızca müdahale değişkeni üzerinden değerlendirilmesini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.

Belirlenen anaokullarının birindeki 4 sınıf deney, diğer anaokulundaki 4 sınıf ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Hem deney hem de kontrol grubunda 30'ar çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Ancak deney grubundaki bir çocuğun taşınması ve kontrol grubundaki bir çocuğun süreçte okumayı öğrenmesi nedeniyle çalışma deney ve kontrol grubunda 29'ar çocuk; toplamda 58 çocuk ile sonlandırılmıştır. Çocukların tamamı tipik gelişim göstermektedir. Öğretmen etkisini en aza indirmek için sessiz kitap etkinlikleri deneysel çalışmanın yapıldığı okulun tüm sınıflarında uygulanmış ve her sınıftan 6-8 çocuktan veri toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan çocuklara ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Katılımcı Çocuklara ait Sosyo-demografik Bilgilerin Dağılımı

			Deney Grubu	Kontrol Grubu
			f	f
Çocuk	Cinsiyet	Kız	14	15
		Erkek	15	14
Çocuk	Yaş	58-64 ay	15	17
		65-70 ay	14	12
Çocuk	Okul öncesi eğitim alma	1 yıl	25	26
		2 yıl	4	3
Anne	Eğitim durumu	İlköğretim	11	7
		Lise	8	13
		Üniversite	9	9
		Lisansüstü	1	0
Baba	Eğitim durumu	İlköğretim	3	1
		Lise	10	16
		Üniversite	16	11
		Lisansüstü	0	1
Toplam			29	29

Araştırmaya katılan çocuklara ait sosyo-demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre deney grubunda 29 ve kontrol grubunda 29 olmak üzere toplam 58 çocuk bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumuna bakıldığında dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. Yani benzer özelliklere sahip deney ve kontrol grupları birbirine denktir. Çocukların anne eğitim durumuna bakıldığında ise deney grubundaki annelerin 11’i ilköğretim, 8’i lise ve 10’u üniversite ve sonrası mezunlardan, kontrol grubundaki çocukların annelerinin 7’si ilköğretim, 13’ü lise ve 9’u üniversite mezunu annelerden oluştuğu görülmektedir. Deney grubu çocukların babalarının 3’ü ilköğretim, 10’u lise ve 16’sı üniversite mezunu iken kontrol grubundaki babaların 1’i ilköğretim, 16’sı lise ve 11’i üniversite mezunudur.

Deney grubunu oluşturan çocuklar 4 farklı sınıfta eğitime devam ettikleri için öğretmenleri de katılımcı olarak çalışmada yer almıştır.

Tablo 2

Katılımcı Öğretmenlere ait Sosyo-demografik Bilgiler

Öğretmen	Eğitim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Cinsiyet	Medeni Durum
K 1	Lisans	14	Kadın	Evli
K 2	Yüksek Lisans	4	Kadın	Evli
K 3	Lisans	8	Kadın	Evli
K 4	Yüksek Lisans	10	Kadın	Evli

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan dört öğretmenden ikisi lisans, ikisi de yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin biri 14 yıl, biri 10 yıl, biri 8 yıl ve diğeri de 4 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların tamamı kadın ve evlidir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada sessiz kitaplar ile okumanın etkililiğini ölçmek için öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kapsamında bir deney, bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Tasarlanan desen doğrultusunda, deneysel çalışmaya başlanmadan önce çalışmanın yapılacağı anaokullarındaki çalışmaya katılmaya gönüllü ve veli onayı alınan 58-70 aylık 60

çocuğa EOBDA, LİTMUS ve ÖADF ölçekleri uygulanmıştır. Ardından çalışmaya devam eden 58 çocuk deney (n=29) ve kontrol (n=29) gruplarına eşit ve yansız şekilde atanmıştır. Öntestin uygulandığı tarihten bir hafta sonra başlamak üzere 10 hafta boyunca deney grubundaki çocuklara okul öncesi eğitim programı ile birlikte haftada iki ya da üç kez olmak üzere toplam 24 sessiz çocuk kitabı ile çalışma etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise mevcut okul öncesi eğitim programı dışında ek olarak herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Etkinlikler çalışma grubunu oluşturan çocukların olduğu sınıflardaki öğretmenler tarafından yürütülmüştür. 10 haftanın ardından aynı veri toplama araçları deney ve kontrol gruplarına sontest olarak uygulanmıştır. Sontestten sekiz hafta sonra ise kalıcılık testi kapsamında aynı veri toplama araçları ile deney grubundan tekrar veri toplanmıştır. Araştırma deseni Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırma Deseni

Gruplar	Atama	İşlem 1	İşlem 2	İşlem 3	İşlem 4	İşlem 5
Deney	Yansız	Öntest	10 hafta sessiz kitap kullanımı	Sontest	8 hafta ara	Kalıcılık Testi
Kontrol	Yansız	Öntest	-----	Sontest	8 hafta ara	

Sessiz Kitapların Uygulama Süreci

Bu çalışma, karma desen yaklaşımı ile yürütülmüş ve hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerini içermiştir. Çalışmanın deneysel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir model kullanılmıştır. Deneysel çalışmaya başlamadan önce, sessiz kitapların nasıl etkili bir şekilde kullanılabilceğine dair alanyazın kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve uygulama süreci için bir şablon hazırlanmıştır. Bu süreçte, dördü okul öncesi alanında, biri çocuk edebiyatı alanında uzmanlaşmış kişilerin görüşleri alınarak sessiz kitapların sınıf içinde nasıl kullanılacağına ilişkin detaylar belirlenmiştir. Hazırlanan şablonun

uygulanabilirliğini test etmek için bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada tespit edilen eksiklikler ve aksaklıklar düzeltilmiş, ardından uygulama şablonunun nihai hali oluşturulmuştur.

DeneySEL sürece başlamadan önce öğretmenlere, sessiz kitapları uygulama kapsamında nasıl kullanacaklarına dair bir eğitim verilmiştir. Uygulamanın ilk haftasında sınıflarda sessiz kitap etkinlikleri doğrudan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki haftalarda ise öğretmenler, araştırmacının katılımcı gözlemci olarak bulunduğu ortamda etkinlikleri yürütmüşlerdir. Araştırmacı, ilk haftalarda aktif olarak sınıf içi gözlemler yaparken, sonraki süreçte sınıfta bir köşede bulunarak uygulamaları pasif bir şekilde gözlemlemiştir. Bağımsız bir anaokulundaki dört farklı sınıfta gerçekleştirilen çalışmada sessiz kitap etkinlikleri tüm sınıfa uygulanmış, ardından katılmayı kabul eden velilerin çocuklarından veri toplanmıştır. Bu uygulama yöntemi, sessiz kitapların çocukların dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine olan etkilerini daha etkili bir şekilde değerlendirebilmek ve öğretmen etkisini en aza indirmek amacıyla yapılandırılmıştır.

Çalışmada sessiz kitapların nasıl kullanılabileceği konusunda, Burns ve Roe (1976), Early (1991) ile Louie ve Sierschynski (2015) referans alınarak üç aşamadan oluşan bir uygulama şablonu geliştirilmiştir. Bu şablonda, sessiz kitap etkinliği uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası basamakları ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır. Sessiz kitap etkinliği uygulama öncesinde nelere dikkat edilmesi gerektiği, ardından uygulama sırası ve sonrasında yapılabilecekler katılımcı öğretmenlerle detaylı olarak ele alınmıştır. Sessiz kitap etkinliği uygulamalarında öğretmenlerin aşağıda dile getirilen hususlara dikkat etmeleri sağlanmıştır:

Sessiz Kitap Etkinliğini Uygulamaya Başlamadan Önce Yapılması Gerekenler:

Anlamayı geliştirmek için yapılması gereken etkinlikler şu şekilde sıralanabilir:

- İlk yapılacak şey kitaba karşı merak uyandırmaktır. Bunun için sınıfa hikâyede önemi olan fiziksel bir nesne ile gelinebilir, bir video izletilebilir veya bir oyunla başlanabilir.

- Kitabın kapağı çocuklara gösterilerek kitabın konusu tahmin ettirilir. Hikâyenin konusu, karakterleri, zaman konusunda çocukların tahmin yürütmesi sağlanmalıdır.
- Kitabın ön kapağı arka kapağı, ilk sayfaları bu aşamada hızlıca gösterilir.
- Kitaptaki resimlerden hareketle çocuklara tanıtmak istenen hedef kelimeler ve kavramlar belirlenir ve bu kelimeleri ve kavramları çağrıştıran görseller hazırlanır.
- Görsellerden faydalanarak çocukların hikâyenin konusunu tahmin etmesi sağlanır.
- Varsa aynı yazar veya çizer tarafından yazılmış diğer kitaplarla bağlantılar kurulabilir.
- Çocuklardan kitabın adını tahmin etmeleri istenir. Kitabın adı okunur.

Sessiz Kitap Etkinliği Sırasında Yapılması Gerekenler:

Sessiz kitap etkinliğinin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenler model olmalıdır.

- Sessiz kitap etkinliği sınıfça işbirliği şeklinde yapılır. Sonrasında yapılacak değerlendirmeler için bu aşamada ses kaydı da alınabilir.
- Çocukların resimlerdeki ayrıntıları fark etmeleri için rehberlik edilmelidir.
- Kitabın sayfaları ilerledikçe çocukların tahminde bulunmalarını sağlamak adına çocuklara sorular sorulur. Bu aşamada çocukların da soru sorması teşvik edilmelidir.
- Çizerin verdiği ipuçlarına dayanarak, çıkarımlarda bulunulur, çocukların kendilerini karakterin yerine koymaları istenir. “Siz karakterin yerinde olsanız bu sorunu nasıl çözerdiniz?” şeklinde sorularla probleme yönelik çözüm önerileri alınır.
- Erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek çalışmalara yer verilir. Örneğin Çocuklardan herhangi bir sesle başlayacak şekilde karaktere isim vermeleri istenebilir. “Kitapta “m” sesiyle başlayan hayvanlar nelerdir?” şeklinde sorular yöneltilebilir. Çocuklardan kitaptaki resimlere bakmaları, işaret edilen resmin ismini söylemeleri veya kitaptaki resimde aynı sesle/heceyle başlayan veya aynı sesle/heceyle biten nesnelere bulmaları istenebilir. Böylece çocukların uyakları fark etmeleri sağlanır. Karakterlere birbiriyle uyaklı isimler bulunması istenebilir veya bulunan isimlerin kaç heceden oluştuğu sorulabilir.

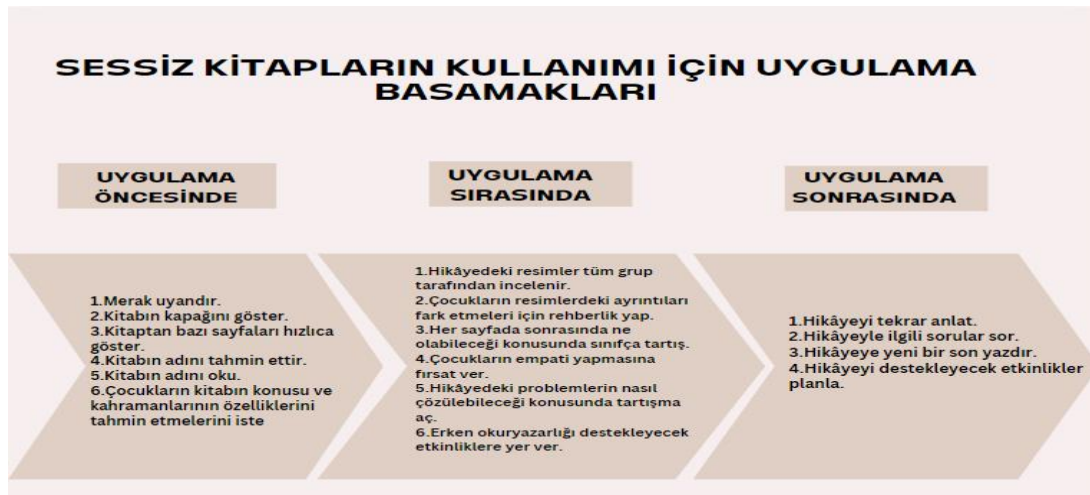
Sessiz Kitap Etkinliği Sonrasında Yapılması Gerekenler:

- Hikâye tekrar anlatılır.
- Hikâye ile ilgili sorular sorulur.
- Hikâyenin bir bölümü dramatize edilebilir, rol yaparak hikâye genişletilebilir veya kuklalarla yeniden canlandırılabilir.
- Çocuklardan hikâyeye yeni bir son oluşturmaları istenir.
- Hikâyeyi destekleyecek çeşitli etkinlikler yaptırılır.

Sessiz kitapların kullanıldığı etkinliklerdeki uygulama basamakları Şekil 4'te özetlenmiştir. Sessiz kitapların kullanımı üç ana aşamada açıklanmaktadır: Uygulama öncesinde, çocukların merakını uyandırmak ve dikkatlerini kitaba çekmek amacıyla kitabın kapağı ve bazı sayfaları gösterilerek hikâye hakkında tahmin yapmaları teşvik edilir. Uygulama sırasında, çocuklarla birlikte iş birliği içinde hikâye okunur, görsellerdeki ayrıntılara dikkat çekilir ve bağ kurmaları sağlanır. Aynı zamanda hikâyedeki problemler üzerine tartışmalar yapılır ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için etkinliklere yer verilir. Uygulama sonrasında, hikâye tekrar anlatılır, ilgili sorular sorulur, çocuklardan yeni bir son yazmaları istenir ve hikâyeyi destekleyen ek etkinlikler planlanır. Bu süreç, çocukların sessiz kitaplardan maksimum fayda sağlamalarını amaçlamaktadır.

Şekil 4

Sessiz Kitapların Kullanıldığı Etkinlik Uygulama Basamakları



Çalışmada Kullanılan Sessiz Kitaplar

Bu araştırmada kullanılan sessiz kitapların seçimi için okul öncesi ve çocuk edebiyatı alanında çalışmaları bulunan beş uzmandan sessiz kitapların niteliklerini değerlendirerek, her bir kitabın çocuklar için uygunluğunu belirlemek adına görüş alınmıştır. Kitaplar; okul öncesi eğitim alanında dört ve çocuk edebiyatı alanında bir akademisyen tarafından; içerik, yaş grubuna uygunluk, görseller ve fiziksel özellikler gibi kriterler açısından incelenmiş ve uygunluk dereceleri belirtilmiştir. Uzmanların tamamının uygun olduğunu düşündüğü 24 kitap çalışmaya dâhil edilmiş, diğer kitaplar uygulama dışı bırakılmıştır. Uygulama öncesinde deney grubundaki öğretmenlerin görüşleri de alınarak kitapların hangi sırada okunacağına karar verilmiştir.

Bu araştırma kapsamında kullanılan sessiz kitaplar şunlardır: "Hayvan Kurtarma", "Olamaz", "Dalga", "Evvel Zaman İçinde Bir Kar Fırtınasında", "Şemsiye", "Fırtına", "Babamla Yürüyüş", "Gizemli Evde Bir Çocuk", "Ver Elini", "Vanessa'nın Yanındayım", "Ay'a Okul Gezisi", "Tatlı Rüyalarda", "Nerede Bu Denizyıldızı?", "Nerede Bu Fil?", "Anne Oğul Günlükleri", "La La La", "Ama O Zaman Elma Ağacı Büyür Müydü?", "Doğum Günü Hediyesi", "Kim Bu Gelen", "Annemin İçindeki Ses", "Çocuklar ve Tavşanlar Yeşil Sever", "Kimi Uçar Kimi Koşar", "Gölde", "Sarı Balonun Yolculuğu"dır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Görüşme Formu, Karaman (2013) tarafından geliştirilen "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)", Kaçar Kütükçü (2021) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan "LITMUS (Türkçe Cümle Tekrarı Testi)" ve Işıtan (2010) tarafından geliştirilen "Öykü Anlatma Değerlendirme Formu (ÖADF)" kullanılmıştır.

EODBA (Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı)

Okuma yazmayı öğrenmemiş 4-6 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerini belirleyebilmek için Karaman (2013) tarafından geliştirilen bir ölçme aracıdır.

Uygulama esnasında değerlendirme aracı içerisindeki maddeler çocuklara sorulmakta, çocukların verdiği doğru yanıtlar için "1", çocukların verdiği yanlış yanıtlar için ise "0" puan verilerek yanıtlar değerlendirilmektedir. "EODBA" içerisinde yer alan alt testlerin geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Madde ayırt edicilik değerleri incelenmiştir. EODBA'nın güvenilirlik çalışmaları doğrultusunda alt testlerin; KR-20 değeri, test-tekrar test ve iki yarı güvenilirlik değerleri bulunmuştur. "EOBDA" beş alt testten oluşmuştur. Bu alt testler; sesbilgisel farkındalık (53 madde), yazı farkındalığı (16 madde), öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme (9'ar madde) şeklindedir. Araçta toplam 96 madde bulunmaktadır. "Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi", gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda 5 faktör ile toplam varyansın %59.73'ünü açıklamaktadır. "Yazı Farkındalığı Alt Testi"ne yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda testin 16 madde ve 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Test üç faktörle toplam varyansın % 40.01'i açıklamaktadır. "Öyküyü Anlama Alt Testi"nin yapı geçerliğini sınamak için yapılan açımlayıcı faktör analizi için başlangıçta örneklem büyüklüğüne bakılarak verilerin normalliği test edilmiştir. KMO değeri .787 bulunmuştur. "Görselleri Eşleştirme Alt Testi"nde maddelerin faktör yük değerleri .41-.84 arasında değişmektedir. KMO değeri ise .848 bulunmuştur. "Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi" için yapılan analizler sonucunda test, tek faktörlü yapı ile toplam varyansın %56.70'i açıklanmaktadır.

LITMUS (Türkçe Cümle Tekrarı Testi)

Bu test İngilizce Okul Çağı Cümle Tekrarı Testi-60 referans alınarak geliştirilmiş bir testtir. Multi SIT-TR (Topbaş, Aydın, Kazanoğlu, Tadıhan-Özkan, 2013) TÜBİTAK destekli 109K001 projesi kapsamında gerçekleştirilen çalışmanın bir boyutu olarak geliştirilmiştir. Kaçar Kütükçü (2021) tarafından testin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması tekrar yapılmıştır. Yapılan regresyon analizlerine göre testin dil gelişimi geriliği gösteren çocukları ayırdedebilme oranı 0, 887 olarak bulunmuştur. Bu ölçme aracı birinci dili Türkçe olan ve aynı zamanda birden çok dile sahip olan çocukların morfosentaktik yeteneklerinin

değerlendirilmesinde bir araç olarak kullanılabilir. Test 5 farklı yapısal kategoride 2 tane alıştırma cümlesi, 30 tane test cümlesinden meydana gelmektedir. Test, bir powerpoint sunusunun bilgisayar ve kulaklık kullanılarak her cümlenin sadece bir kez dinletilmesi esasına dayanarak uygulanmaktadır. Testin değerlendirmesinde ise araştırmacının amacına göre farklı yöntemler kullanılabilir. Doğru tekrar edilen cümleye bir puan, yanlış tekrar edilen cümleye ise sıfır puan verilmesi en çok tercih edilen puanlama yöntemidir.

Öykü Anlatma Değerlendirme Formu

Işıtan (2010) tarafından geliştirilen bu ölçme aracı için önce madde havuzu oluşturulmuş ve yabancı diller, psikoloji ve özel eğitim bölümlerinde öğretim elemanı olarak çalışan 5 alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Öykü uzunluğu, öykü anlatma hızı ve kontrol listesinden oluşan değerlendirme aracının kontrol listesi olarak adlandırılan bölümündeki bazı maddeler uzman görüşleri doğrultusunda silinmiş bazı maddelerin üzerinde ise değişiklik yapılmıştır. Maddeler son halini aldıktan sonra iç tutarlılık katsayısının hesaplanması için Kuder-Richardson 20 formülü kullanılmıştır. Ön uygulamada 116 maddeden oluşan formun analizinde madde güçlük indisi ve madde ayırıcılık gücü indisi düşük olan 19 madde çıkartılmış ve Öykü Anlatma Değerlendirme Formu'nun kontrol listesi" toplam 97 maddeye düşürülmüştür. Asıl uygulama sonunda Kuder-Richardson 20 değeri 82,147 olarak bulunmuştur. Kontrol listesi öykünün "giriş, gelişme, sonuç, öyküyü kavrama, hatalar ve değerlendirme soruları" kısımlarından oluşmaktadır. Değerlendirme aracında bu bölümlere ek olarak öykü anlatma hızı ve öykü uzunluğu ile ilgili 15 madde daha bulunmaktadır.

Giriş bölümünde, dört madde öyküdeki kişilerin/yerin tanıtımını, iki madde zaman kavramını, altı madde öyküyü başlatan olayı, üç madde ise içsel tepki ve plan/amaç kısımlarını sorgulamaktadır. Gelişme bölümü: Gelişme bölümü ise hikâyedeki olayların anlatıldığı kısımdır. Bu bölüm toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Bunların yedi tanesi arama eylemi ile ilgili iken on iki madde karşılaşılan engellere karşı eylemler kısımlarından

oluşmaktadır. Sonuç bölümü toplam 6 maddeden oluşmakta ve sonuçtaki olaylar sorgulanmaktadır. Öyküyü kavrama bölümü; öykü girişi, karakterlerin karşılaştığı zorlukları fark etme ve öyküdeki ayrıntıların farkında olma kısımlarından oluşmaktadır. Bu bölümde toplam 19 madde bulunmaktadır. Hatalar bölümü (8 madde) öyküyü kurgularken oluşan hataları incelemektedir. Son bölüm olan değerlendirme bölümünde çalışmaya katılan çocuklara öykülerini tamamladıktan sonra öykü ile ilgili 9 soru sorulmuştur.

Öykünün biçim analizi iki bölümden oluşmaktadır. Çocukların anlattıkları öykülerden faydalanarak C Birim sayısı, basit cümle sayısı, toplamda kullanılan sözcük sayısı, bunun yanında kullanılan farklı kelimelerin sayı ve oranı, tamamlanmış ve anlaşılır cümleler, farklı anlamlı sözce oranı, tekrarlanan sözcük sayısı ve oranı ile “öykü uzunluğu” belirlenmeye çalışılırken ayrıca “öyküyü anlatma hızı”na da bakılmaktadır.

Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmenlerin sessiz kitaplarla ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu için okul öncesi eğitim alanında çalışan dört uzmandan görüş alınmış ve bir öğretmen ile de uygulaması yapıldıktan sonra formun son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan analizlerde grupların LİTMUS öntest-sontest fark puanlarının dağılımının basıklık (-,47) ve çarpıklık (-,68) değerlerinin +1 ve -1 değer aralığında, EOBDA öntest-sontest fark puanlarının dağılımının basıklık (-,04) ve çarpıklık (1,5) değerlerinin +1.5 ve -1.5 değer aralığında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla veriler normal dağılım göstermektedir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden verilerin analizinde parametrik testler tercih edilmiştir. Betimleyici istatistiklerin yanında fark analizleri yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümleri arasındaki grup içi karşılaştırmaları belirlemek için Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Tekrarlı ölçümlerde iki ölçüm arasında fark olup

olmadığını tespit etmek için ise Bağımlı Gruplar t-testi, çoklu grupların arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımlı gruplarda tek yönlü varyans analizi ANOVA ve Bonferroni testi kullanılmıştır. Ancak normallik testi sonucunda Öykü Anlatma Değerlendirme Formundan elde edilen verilere ilişkin basıklık (4,59) ve çarpıklık (2,11) değerlerinin -2 ile +2 aralığında olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, Shapiro-Wilk testi sonucuna göre verilerin dağılımı anlamlı düzeyde normalden sapma göstermektedir ($p < 0.05$). Diğer bir ifadeyle ÖADF'den elde edilen veriler normal dağılım göstermemektedir. Dolayısıyla non-parametrik testler ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda bağımsız gruplar için Mann Whitney-U testi ve bağımlı gruplar için de Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, bağımlı çoklu grup karşılaştırmalarında ise Friedman testi uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen bulguların analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmanın beşinci alt probleminden hareketle öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar inandırıcılık, teyit edilebilirlik, aktarılabirlik ve tutarlılık açısından bazı önlemler alınmayı gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme sorularından hareketle veriler kategorize edilmiştir. Temaların oluşturulması, verilerin sınıflandırılmasını sağlamıştır. Sınıflandırma işlemi ise verilerin berraklaşmasına ve daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır (Patton, 2015).

Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Bir araştırmada geçerlilik, ölçme araçlarının hedeflenen beceriyi ölçebilme derecesini ifade etmektedir. Güvenirlik ise geçerliliği etkileyen temel faktörlerden biridir. Bir ölçme aracının güvenilir olabilmesi için aynı aracın farklı zamanlarda yapılan ölçüm sonuçları arasında tutarlılığın olması gerekmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2023). Bu araştırmada hem nitel hem nicel veriler bir arada kullanılmış ve veri çeşitlemesi yapılmıştır.

Nitel ve nicel çalışmalar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Nicel ve nitel araştırmalar karşılaştırıldığında, pozitivist yaklaşımın etkisindeki nicel araştırma, değişken ilişkilerini ispat etmeye odaklanırken, yorumlamacı anlayışa dayanan nitel araştırma ise

anlamaya ve açıklamaya yönelir. Nicel yöntemlerde, evreni en iyi yansıtan örnekleme ulaşmak hedeflenirken, nitel çalışmalarda katılımcı sayısından ziyade veri doyumu önemi vurgulanır. Ayrıca, nitel yöntemlerde araştırmacı ile katılımcı arasında sürekli bir etkileşim bulunur (Sırma, 2018). Her bir yöntem, sembolik bir gerçeğin çeşitli yüzlerini farklı şekilde ortaya koyar. Her metod, sosyal veya sembolik gerçeğin belirli yönlerini gözlemleyerek farklı perspektifler sunar. Birden fazla bakış açısını bir araya getirmek, araştırmacıların gerçeği daha kapsamlı ve net bir şekilde anlamalarına olanak tanır (Berg & Lune, 2019).

Ravitch ve Carl (2019), nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik olmak üzere dört temel kriterin sağlanabilmesi için araştırmacının sorması gereken sorulara örnekler vermiştir. Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için araştırmacının amacı ve yönteminin örtüşüp örtüşmediği, veri setinin uygun olup olmadığı, katılımcı doğrulamasının yapıp yapılmadığına bakılmaktadır. Nitel bir çalışmada geçerlilik, bulguların doğru veya makul olması anlamını taşır (Creswell, 2017). Araştırmaların geçerliliğini sağlamak için kullanılacak yöntemlerden biri de veri çeşitlemesi yapmaktır. Çeşitleme kapsamında, kuramsal veriler, araştırmacıların deneyimleri ve görüşme notları gibi çoklu veri kaynaklarından (veri çeşitliliği) faydalanılarak geçerliliğin artırılabilirliği varsayılır. Ayrıca bir araştırmada veri, yöntem, örneklem ve araştırmacı çeşitliliği gibi yaklaşımlar, açık, ayrıntılı ve zengin açıklamalar sunularak araştırmacının geçerliliğini güçlendirme potansiyeli taşır (Tutar, 2022).

Bu araştırmacının nicel boyutunda yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Deneysel tasarımlarda, araştırmacı bağımsız değişken üzerinde değişiklik yaparak, bu değişimin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek için bağımlı değişkeni ölçer ya da gözlemler. Ayrıca, bağımlı değişkende görülen değişimlerin yalnızca bağımsız değişkendeki farklılıklar nedeniyle oluştuğunu göstermek amacıyla, diğer tüm faktörler mümkün olduğunca sabit tutulur. Katılımcıların deney gruplarına rastgele atanması, olası yan etkilerin önlenmesine yardımcı olur (Wilson ve ark., 2010). Bu çalışmada uygulanan yöntemin etkinliğini ölçmek amacıyla kullanılan ölçme araçları geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçme araçlarıdır. Bu kapsamda; Karaman (2013) tarafından geliştirilen "Erken Okuryazarlık

Becerilerini Geliştirme Aracı”, Kaçar Kütükçü (2021) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Türkçe Cümle Tekrarı Testi” ve Işıtan (2010) tarafından geliştirilen “Öykü Anlatma Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri, elde edilen verilerin doğruluğunu ve istikrarını sağlamada temel bir role sahiptir. Ölçek geliştiren araştırmacıların, bu analizleri titizlikle gerçekleştirmesi; ölçeği kullanacak kişilerin ise uygulanacak ölçekte bu çalışmaların yapılıp yapılmadığını dikkate alması büyük önem taşır (Ercan ve Kan, 2004).

Bu araştırmanın iç geçerliliğini etkileyebilecek faktörler ve bunlara karşı alınan önlemler şu şekildedir:

Zaman Etkisi

Bağımsız değişken dışındaki unsurlar, zamanla bağımlı değişken üzerinde etkili olabilir ve değişimin gerçek nedenini anlamayı zorlaştırabilir. Bu durumu engellemek amacıyla, sessiz kitaplar kullanılarak yapılan etkinliklerin süresi 10 hafta ile sınırlandırılmış ve bu süre etkinliklerin etkisini doğru şekilde gözlemlemek için yeterli olarak değerlendirilmiştir.

Ön Test Etkisi

Bağımlı değişken üzerinde önceden yapılan ölçümler, deneklerin deney sırasında motive olmasına ve son test sonuçlarının etkilenmesine neden olabilir. Bu nedenle çalışmada, sessiz kitaplar kullanılarak yapılan etkinlikler başlamadan önce bir ön test uygulanmış; etkinliklerin ardından son testler ve ayrıca bir kalıcılık testi gerçekleştirilmiştir.

Araç ve Süreç Farklılıkları

Deney süresince farklı ölçüm araçları veya yöntemlerin kullanılması, sonuçların anlamını azaltabilir. Araştırmada, erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için EOBDA, dil edinimi için LITMUS ve anlatı becerileri için ÖADF kullanılmıştır. Bu çeşitlilik, sessiz kitapların çocukların dil gelişimine etkisini daha kapsamlı değerlendirmek için veri çeşitliliği sağlamıştır.

Gruplama Yanlılığı

Deneklerin gruplara atanmasındaki yanlılık, gruplar arasında istenmeyen farklılıklara yol açabilir. Bunu önlemek için deney ve kontrol grupları farklı okullardan ve her okulun dört

farklı sınıftan seçilmiştir. Gruplar belirlenirken çocukların yaş, okul öncesi eğitim geçmişi, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenlerin benzer olmasına dikkat edilmiştir.

Denek Kaybı

Araştırma sürecinde çocukların çeşitli nedenlerle çalışmadan ayrılmaları, grupların denkliklerini bozabilir. Bu riski azaltmak amacıyla, ailelere sessiz kitaplar kullanılarak yapılan etkinliklerin amacı ve süresi hakkında bilgi verilmiş ve katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliliğini etkileyen durumlar ve bu durumlara karşı alınan önlemler ise şu şekildedir:

Deneme Tepkisi

Deneklerin, deney ortamının etkisiyle normal koşullarda sergilemeyecekleri davranışlarda bulunmaları mümkündür. Bu etkinin azaltılması için uygulamalar, çalışmanın yürütüldüğü okulun tüm sınıflarında yapılmış ve yalnızca katılmayı kabul eden ailelerin çocuklarından veri toplanmıştır.

Değişkenlerin Etkileşimi

Deneklerin farklı koşullara tamamen bağımsız tepkiler vermesi düşük bir olasılıktır. Araştırmada, bu etkiyi kontrol altına almak için deney ve kontrol gruplarındaki çocuklar farklı sınıflardan seçilmiş; ayrıca katılımcı ailelerin bu süreçte başka bir eğitim programına katılmamaları sağlanmıştır.

Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Karma desenle yürütülen çalışmalarda nitel verilerin yorumlanmasında nitel desen raporlaştırmalarına, nicel verilerin yorumlanmasında ise nicel verileri raporlama kurallarına uymak en güvenilir raporlaştırma stratejisi olmaktadır (Robson, 2015). Nitel araştırmaların geçerliliği ve güvenirliliği için veri çeşitlemesi, araştırmacı çeşitlemesi, yöntem çeşitlemesi ve örneklem çeşitlemesinin yeterli görüldüğüne ilişkin varsayımlar bulunmaktadır (Tutar, 2022). Bu araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılacak yarı yapılandırılmış görüşme soruları alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot

uygulama olası sorunların önceden farkedilmesinde ve uygun ortamın seçilmesinde etkili bir yöntemdir (Robson, 2015). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, belirlenen kategoriler çerçevesinde iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. İki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için karşılaştırılmış ve görüş birliği sağlanmıştır. Ardından öğretmenlere araştırma raporunun kendi düşüncelerini doğru yansıtıp yansıtmadığını ortaya koymak için katılımcı teyidine başvurulmuştur. Aktarılabiliirliği sağlamak için de araştırmadan elde edilen veriler sunulurken, öğretmenlerin görüşlerini olduğu gibi yansıtacak şekilde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmacının, katılımcıları ve içinde buldukları doğal çevreyi, kültürel bağlamı daha iyi anlayabilmesi, böylece olası yanlış anlamaları önleyerek daha doğru değerlendirmeler yapması, belirli bir süre katılımcılarla zaman geçirmesiyle ilişkilendirilir. Katılımcılarla geçirilen bu süre, araştırmacının kendine güvenini artırarak, görüşmeler sırasında katılımcıların daha açık davranmasını teşvik edebilir (Arslan, 2022). Bu kapsamda araştırmacı uygulama yapılan haftalar boyunca sınıflarda gözlemci olarak yer almış ve katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlamak adına onlarla birlikte süreçte rol almıştır.

Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Sosyal bilimlerde araştırma süreçlerinde temel etik ilke, "zarar vermeme" prensibine dayanır. Etik çekinceler, genelde katılımcıya yönelik potansiyel zarar, onam alınması, mahremiyet ve veri gizliliği konuları üzerinde yoğunlaşır. Buna ek olarak, dürüstlük, ahlaki standartlar ve verilerin sorumluluk bilinciyle raporlanması da önem taşır (Berg & Lune, 2019). "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi", bilimsel çalışmalardaki temel ilkeler, yayın etiğiyle ilgili esaslar ve akademik değerlendirme ilkelerini belirler. Bu yönerge, etik dışı eylemleri açıklayarak üniversitelerdeki bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarının yapısı, görevleri ve çalışma yöntemlerini tanımlar. Ayrıca, sosyal ve beşeri bilimlerde katılımcıların onamının alınması gerektiği vurgulanmış, bir kurumda yürütülen araştırmalarda ise kurum izninin katılımcı rızası sonrasında alınması gerektiği, belirtilmiştir (Sırma, 2018).

Bu araştırmada, etik ilkeler doğrultusunda titizlikle hareket edilmiştir. Araştırma sũrecine başlamadan önce, Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve Van Valiliği İl Milli Eğitim Mũdũrlũđũ'nden gerekli izinler alınmıştır. İzin sũreçlerine dair ilgili belgeler, ekler blũmũnde yer almaktadır. İzin işlemleri tamamlandıktan sonra, çalışmaya katılacak çocukların velilerinden onam formları toplanmıştır. Ebeveyn onayı alınmasına rağmen, katılım göstermek istemeyen çocuklar araştırma dışında tutulmuştur. Araştırmanın başlangıcında, çocuklara öğretmenleri tarafından yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verilmiş ve bu etkinliklerin gizlilik esasına uygun şekilde ses kaydına alınacağı açıklanmıştır. Çocuklara, gelişim seviyelerine uygun bir dil kullanılarak çalışma sũreci hakkında bilgi verilmiştir. Çocukların isimleri, grũntũleri ve diğer özel bilgileri gizli tutulmuş ve toplanan veriler yalnızca araştırma kapsamında kullanılmıştır. Araştırmacı, n test uygulamasından önce bir hafta sũreyle sınıfta bulunarak çocuklarla etkileşimde bulunmuş ve kendisini tanıtılmıştır. Bu sũre, çocukların araştırmacıya alışmasını sağlamak ve testler sırasında yabancılık hissi yaşamadan cevap vermelerini kolaylaştırmak amacıyla planlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın problem durumundan hareketle oluşturulan alt problemlere göre toplanmış olan nicel ve nitel verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar sunulmaktadır.

Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt probleme yönelik olarak, “Deney grubu ve kontrol grubunun EOBDA, LİTMUS ve ÖADF öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulguların analizleri, Tablo 4 ile Tablo 6 arasında sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların EOBDA öntest puanlarına yönelik Bağımsız Gruplar t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların EOBDA Öntest Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Test/Alttest	Grup	n	\bar{x}	SS	t	P																																																				
EOBDA	Kontrol	29	45.75	9,82	-,65	,51																																																				
	Deney	29	47.38	9,06			Sesbilgisel farkındalık	Kontrol	29	21,82	6,26	1,09	,27	Deney	29	23,72	6,87	Yazı farkındalığı	Kontrol	29	8,03	2,35	,16	,86	Deney	29	7,93	2,29	Öyküyü anlama	Kontrol	29	5,58	1,72	-,49	,62	Deney	29	5,79	1,47	Görsel eşleştirme	Kontrol	29	5,86	1,59	,15	,87	Deney	29	5,79	1,76	Yazma öncesi beceriler	Kontrol	29	4,44	1,84	1,00	,32	Deney
Sesbilgisel farkındalık	Kontrol	29	21,82	6,26	1,09	,27																																																				
	Deney	29	23,72	6,87			Yazı farkındalığı	Kontrol	29	8,03	2,35	,16	,86	Deney	29	7,93	2,29	Öyküyü anlama	Kontrol	29	5,58	1,72	-,49	,62	Deney	29	5,79	1,47	Görsel eşleştirme	Kontrol	29	5,86	1,59	,15	,87	Deney	29	5,79	1,76	Yazma öncesi beceriler	Kontrol	29	4,44	1,84	1,00	,32	Deney	29	4,03	1,23								
Yazı farkındalığı	Kontrol	29	8,03	2,35	,16	,86																																																				
	Deney	29	7,93	2,29			Öyküyü anlama	Kontrol	29	5,58	1,72	-,49	,62	Deney	29	5,79	1,47	Görsel eşleştirme	Kontrol	29	5,86	1,59	,15	,87	Deney	29	5,79	1,76	Yazma öncesi beceriler	Kontrol	29	4,44	1,84	1,00	,32	Deney	29	4,03	1,23																			
Öyküyü anlama	Kontrol	29	5,58	1,72	-,49	,62																																																				
	Deney	29	5,79	1,47			Görsel eşleştirme	Kontrol	29	5,86	1,59	,15	,87	Deney	29	5,79	1,76	Yazma öncesi beceriler	Kontrol	29	4,44	1,84	1,00	,32	Deney	29	4,03	1,23																														
Görsel eşleştirme	Kontrol	29	5,86	1,59	,15	,87																																																				
	Deney	29	5,79	1,76			Yazma öncesi beceriler	Kontrol	29	4,44	1,84	1,00	,32	Deney	29	4,03	1,23																																									
Yazma öncesi beceriler	Kontrol	29	4,44	1,84	1,00	,32																																																				
	Deney	29	4,03	1,23																																																						

Tablo 4'e göre, deney ve kontrol grubunun öntest puan ortalamaları sırasıyla ($\bar{x}=45.75$; $\bar{x}=47.38$) bulunmuştur. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda iki grubun öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-.65$; $p>.05$). Grupların denk olduğu görülmektedir. Benzer şekilde "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı alt testleri olan Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görsel Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Beceriler"de de deney grubu ile kontrol grubu öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grupların tüm alt testlerde de denk olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların LİTMUS Ölçeği öntest puanlarına yönelik Bağımsız Gruplar t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların LİTMUS Ölçeği Öntest Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	\bar{x}	SS	t	P
Öntest	Kontrol	29	20,82	5,52	1,41	,162
	Deney	29	18,72	5,78		

Tablo 5'e göre, deney ve kontrol grubunun öntest puan ortalamaları sırasıyla ($\bar{x}=20,82$; $\bar{x}=18,72$) bulunmuştur. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda iki grubun öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1,41$; $p>.05$). Grupların denk olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÖADF öntest puanlarına yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların "ÖADF" Öntest Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Test/Alttest	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Öykü oluşturma	Kontrol	29	27,09	785,50	350,50	-1,09	,27
	Deney	29	31,91	925,50			
Öykünün biçim analizi	Kontrol	29	28,67	831,50	396,50	-,37	.70
	Deney	29	30,33	879,50			

Yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda deney ve kontrol grubunun öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Öykü oluşturma: $U=350,50$; $p>.05$; Öykünün biçim analizi: $U=396,50$; $p>.05$). Grupların denk olduğu görülmektedir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçları, uygulanan yöntemlerin etkisini değerlendirmek amacıyla EOBDA, LİTMUS ve ÖADF ölçekleri kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, gruplar arasında ölçülen performans farklarının anlamlılığını ortaya koymak için gerçekleştirilmiştir. "Deney grubu ve kontrol grubunun EOBDA, LİTMUS ve ÖADF sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" alt problemine ilişkin bulguların analizlerine Tablo 7 ile Tablo 9 arasında yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların EOBDA sontest puanlarına yönelik Bağımsız Gruplar t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların EOBD A Sontest Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Test/Alttest	Grup	n	\bar{x}	SS	t	P
EOBDA	Kontrol	29	54,41	11,69	-9,78	.00*
	Deney	29	78,48	6,21		
Sesbilgisel farkındalık	Kontrol	29	25,37	6,68	-12,93	.00*
	Deney	29	44,13	4,03		
Yazı farkındalığı	Kontrol	29	9,93	2,92	-3,52	.00*
	Deney	29	12,31	2,15		
Öyküyü anlama	Kontrol	29	6,86	1,55	-3,65	.00*
	Deney	29	8,13	1,05		
Görsel eşleştirme	Kontrol	29	6,37	1,89	-4,53	.00*
	Deney	29	8,13	,87		
Yazma öncesi beceriler	Kontrol	29	5,58	1,35	-,53	.59
	Deney	29	5,75	1,09		

* p<.05

Deney ve kontrol grubundaki çocukların EOBD A sontest puanlarına yönelik Bağımsız Gruplar t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Buna göre, kontrol ve deney grubunun sontest puan ortalamaları sırasıyla (\bar{x} =54.41; \bar{x} =78.48) bulunmuştur. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda iki grubun sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t=-9,78; p<.05). Puan ortalamalarına bakıldığında farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı alt testleri olan Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görsel Eşleştirmede de kontrol grubu ile deney grubu sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu fark deney grubu lehinedir. Ancak Yazma Öncesi Becerileri alt testinde iki grup arasında anlamlı bir fark yoktur. İki grubun puan ortalamaları benzerdir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların LİTMUS Ölçeği sontest puanlarına yönelik Bağımsız Gruplar t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların LİTMUS Ölçeği Sontest Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	\bar{x}	SS	t	P
Sontest	Kontrol	29	22,75	5,25	-4,13	,000*
	Deney	29	27,24	2,55		

* p<.05

Tablo 8'e göre, kontrol ve deney grubunun sontest puan ortalamaları sırasıyla ($\bar{x}=22,75$; $\bar{x}=27,24$) bulunmuştur. Yapılan bağımsız gruplar T-Testi sonucunda iki grubun sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-4,13$; $p<.05$). Puan ortalamalarına bakıldığında ise, farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların "ÖADF" sontest puanlarına yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların "ÖADF" Sontest Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Test/Alttest	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Öykü oluşturma	Kontrol	29	15,09	437,50	2,50	-6,58	,00*
	Deney	29	43,91	1273,50			
Öykünün biçim analizi	Kontrol	29	15,00	435,00	.00	-6.54	.00*
	Deney	29	44,00	1276,00			

* p<.05

Tablo 9'da görüldüğü gibi yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda iki grubun sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. (Öykü oluşturma: $U=2.50$; $p<.05$; Öykünün biçim analizi: $Z=.00$; $p<.05$). Sıra ortalamaları ve toplamlarına bakıldığında farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, okul öncesindeki çocuklara yönelik sessiz kitap uygulamalarının çocukların anlatı becerilerini etkilediğini ortaya

koymaktadır. Etki büyüklüğüne $[Z/\sqrt{(n)}]$ formülü ile bakıldığında ise $[-6.540/(\sqrt{(58)}=-0,85]$ olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç etki büyüklüğünün fazla olduğunu göstermektedir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, deney grubunun gelişimini ve öğrenme kalıcılığını değerlendirmek amacıyla EOBDA, LİTMUS ve ÖADF ölçeklerinden elde edilen öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları incelenmiştir. Bu analizler, uygulamanın etkisini kısa ve uzun vadede gözlemek için gerçekleştirilmiş ve ölçülen değişkenler arasındaki farkların anlamlılığı ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda, “Deney grubunun EOBDA, LİTMUS ve ÖADF öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bulguların analizlerine Tablo 10 ile Tablo 17 arasında yer verilmiştir.

Tablo 10’da deney grubundaki çocukların EOBDA testinden aldıkları öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarına yönelik ilişkili örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA sonucu yer almaktadır.

Tablo 10

Deney Grubundaki Çocukların EOBD A Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

Testler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
EOBDA	Deneklerarası	1339,55	28	47,84			1-2, 1-3
	Ölçüm	17929,81	1,58	11334,21	542,82	,00*	
	Hata	924,85	44,29	20,88			
	Toplam	3997,21	73,87	11402,93			
Sesbilgisel Farkındalık	Deneklerarası	593,76	28	21,20			1-2, 1-3
	Ölçüm	7705,95	1,50	5128,34	352,15	,00*	
	Hata	612,71	42,07	14,56			
	Toplam	8912,42.	71,57	5164,10			
Yazı Farkındalığı	Deneklerarası	256,18	28	9,14			1-2, 1-3
	Ölçüm	354,09	2	117,04	68,57	,00*	
	Hata	144,57	56	2,58			
	Toplam	754,84	86	128,76			
Öyküyü Anlama	Deneklerarası	34,30	28	1,22			1-2, 1-3
	Ölçüm	95,26	2	47,63	57,07	,00*	
	Hata	46,73	56	0,83			
	Toplam	176,29	86	49,68			
Görselleri Eşleştirme	Deneklerarası	25,64	28	,91			1-2, 1-3
	Ölçüm	89,86	1,62	55,35	32,47	,00*	
	Hata	77,47	45,45	1,74			
	Toplam	192,97	75,07	57,00			
Yazma Öncesi Beceriler	Deneklerarası	29,34	28	1,04			1-2, 1-3
	Ölçüm	85,60	1,41	60,46	88,59	,00*	
	Hata	27,05	39,64	,68			
	Toplam	141,99	69,05	62,18			

* p<.05

Tablo 10'a göre, deney grubunun farklı zamanlardaki testlerinin puanları arasında bir farklılık olduğu bulunmuştur (F=542,82; p<.05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için düzeltilmiş Bonferroni testine başvurulmuştur. Bu testin sonucunda sontest (\bar{x} =78,48) puan ortalamaları, öntest (\bar{x} =47,37) puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle deney grubunun öntesti ile sontesti arasında anlamlı fark bulunmuştur. Fark

sontest lehinedir. Aynı şekilde öntest ($\bar{x}=47,37$) ile kalıcılık testi arasında da kalıcılık testi ($\bar{x}=77,13$) lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ancak sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulgu, sessiz kitap çalışması yapılan okul öncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerinin uygulama sonrasında ve daha sonra da yapılan ölçümde anlamlı ölçüde arttığını, uygulama sonrasındaki erken okuryazarlık becerileri ile daha sonra yapılan kalıcılık testi sonucunda farklılaşmadığını yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Aynı şekilde EOBDa deney grubu alt testlerinin tamamında da öntest puanlarının sontest ve kalıcılık testi karşılaştırıldığında, öntest puanlarının daha düşük olduğu ve bu durumun anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. EOBDa alt testleri puanlarının sontest ile kalıcılık testleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgular sessiz kitap uygulamalarının etkisinin kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubundaki çocukların LİTMUS testinden aldıkları öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarına yönelik ilişkili örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA sonucu Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Deney Grubundaki Çocukların LİTMUS Ölçeği Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Deneklerarası	302,46	28	10,80	101,29	,00*	1-2, 1-3
Ölçüm	1342,82	1,13	1181,26			
Hata	371,17	31,83	11,66			
Toplam	2016,45	60,01				

* $p<.05$

Tablo 11’e göre, deney grubunun farklı zamanlardaki testlerinin puanları arasında bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F=101,29$; $p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için düzeltilmiş Bonferoni testine başvurulmuştur. Bu testin sonucunda sontest ($\bar{x}=27,24$) ve kalıcılık testi ($\bar{x}=26,86$) puan ortalamaları, öntest ($\bar{x}=18,72$) puan ortalamalarına

göre daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle deney grubunun öntesti ile sontesti arasında anlamlı fark bulunmuştur. Fark sontest lehinedir. Benzer şekilde öntest ile kalıcılık testi arasında da kalıcılık testi lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ancak sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgu, sessiz kitap çalışması yapılan okul öncesi çocukların dil gelişiminin uygulama sonrasında ve daha sonra da yapılan ölçümde anlamlı ölçüde arttığını, uygulama sonrasındaki dil gelişimi ile daha sonra yapılan kalıcılık testi sonucunda farklılaşmadığını yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Deney grubundaki çocukların Öykü Anlatma Değerlendirme Formu'ndan aldıkları öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarına yönelik Friedman testi sonucu Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Deney Grubundaki Çocukların "ÖADF" Öntest-Sontest-Kalıcılık Puanlarına Yönelik Friedman Testi Sonuçları

Test/Alttest	Ölçme	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Öykü oluşturma	Öntest	29	1.00	2	48,74	.00*
	Sontest	29	2.40			
	Kalıcılık testi	29	2.60			
Öykünün Biçim Analizi	Öntest	29	1.00	2	46,32	.00*
	Sontest	29	2.59			
	Kalıcılık testi	29	2.41			

* $p < .05$

Tablo 12'de, deney grubunun farklı zamanlarda uygulanan ÖADF puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Öykü oluşturma: $\chi^2=48,74$; $p < .05$ ve Öykünün biçim analizi: $\chi^2=46,32$; $p < .05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Deney grubundaki çocukların "Öykü Anlatma Değerlendirme Formu" öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılarak sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Deney Grubundaki Çocukların “ÖADF” Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Test/Alttest	Öntest-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Öykü oluşturma	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-4,70	.00*
	Pozitif Sıralar	29	15,00	435,00		
	Eşit Sıralar	0				
Öykünün biçim analizi	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-4,70	.00*
	Pozitif Sıralar	29	15,00	435,00		
	Eşit Sıralar	0				

* p<.05

Tablo 13'e göre deney grubu öntest ile sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Öykü oluşturma: Z=-4,70; p<.05; Öykünün biçim analizi: Z=-4,70;p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında farkın pozitif sıralar yani sontest lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubundaki çocukların “Öykü Anlatma Değerlendirme Formu” öntest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılarak sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Deney Grubundaki Çocukların “LİTMUS” Sntest-Kalıcılık Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Test/Alttest	Öntest-Kalıcılık	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Öykü oluşturma	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-4,70	.00*
	Pozitif Sıralar	29	15,00	435,00		
	Eşit Sıralar	0				
Öykünün biçim analizi	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-4,70	.00*
	Pozitif Sıralar	29	15,00	435,00		
	Eşit Sıralar	0				

* p<.05

Tablo 14'e göre deney grubu öntest ile kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Öykü oluşturma: $Z=-4,70$; $p<.05$; Öykünün biçim analizi: $Z=-4,70$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında farkın pozitif sıralar yani kalıcılık testi lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubundaki çocukların "Öykü Anlatma Değerlendirme Formu" sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılarak sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Deney Grubundaki Çocukların "ÖADF" Sontest-Kalıcılık Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Test/Alttest	Sontest-Kalıcılık	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Öykü oluşturma	Negatif Sıralar	6	10,00	60,00	-1,16	.24
	Pozitif Sıralar	12	9,25	111,00		
	Eşit Sıralar	11				
Öykünün biçim analizi	Negatif Sıralar	14	12,36	173,00	-1,06	.28
	Pozitif Sıralar	9	11,44	103,00		
	Eşit Sıralar	6				

Tablo 15'e göre deney grubu sontest ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Öykü oluşturma: $Z=-1,16$; $p>.05$; Öykünün biçim analizi: $Z=-1,06$; $p>.05$). Sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmada "Kontrol grubunun EOBDA, LİTMUS ve ÖADF öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" alt problemine ilişkin bulguların analizleri, Tablo 16 ile Tablo 18 arasında yer almaktadır.

Kontrol grubundaki çocukların EOBDA öntest-sontest puanlarına yönelik Bağımlı Gruplar t-testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Kontrol Grubundaki Çocukların EOBDA Öntest-Sontest Puanlarına Yönelik Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Test/Alttest	Test	n	\bar{x}	SS	t	p
EOBDA	Öntest	29	45,75	9,82	-5,93	.00*
	Sontest	29	54,41	11,69		
Sesbilgisel farkındalık	Öntest	29	21,82	6,26	-4,82	.00*
	Sontest	29	25,37	6,68		
Yazı farkındalığı	Öntest	29	8,03	2,35	-3,27	.00*
	Sontest	29	9,93	2,92		
Öyküyü anlama	Öntest	29	5,58	1,72	-5,25	.00*
	Sontest	29	6,86	1,55		
Görsel eşleştirme	Öntest	29	5,86	1,59	-1,39	.17
	Sontest	29	6,37	1,89		
Yazma öncesi beceriler	Öntest	29	4,44	1,84	-6,42	.00*
	Sontest	29	5,58	1,35		

* p<.05

Tablo 16'ya göre, yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda kontrol grubu öntest ile sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-5,93$; $p<.05$). Kontrol grubunun öntest-sontest puan ortalamaları sırasıyla ($\bar{x}=45.75$; $\bar{x}=54.41$) bulunmuştur. Puan ortalamalarına bakıldığında farkın sontest lehine olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı alt testleri olan Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama ve Yazı, Yazma Öncesi Becerileri"nde de kontrol grubu öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu fark sontest lehinedir. Ancak Görsel Eşleştirme alt testinde öntest ile sontest arasında anlamlı bir fark yoktur.

Kontrol grubundaki çocukların LİTMUS Ölçeği öntest-sontest puanlarına yönelik Bağımlı Gruplar t-testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Kontrol Grubundaki Çocukların LİTMUS Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Yönelik Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	n	\bar{x}	SS	t	p
Kontrol	Öntest	29	20,82	5,52	-3,21	.00*
	Sontest	29	22,75	5,25		

* $p < .05$

Tablo 17'ye göre, kontrol grubundaki çocukların öntest-sontest puanlarının ortalamaları sırasıyla ($\bar{x} = 20,82$; $\bar{x} = 22,75$) bulunmuştur. Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -3,21$; $p < .05$). Söz konusu fark sontest lehinedir.

Kontrol grubundaki çocukların "Öykü Anlatma Değerlendirme Formu" öntest ve sontest puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılarak sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Kontrol Grubundaki Çocukların "ÖADF" Öntest-Sontest Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Test/Alttest	Öntest-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Öykü oluşturma	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-4,24	.00*
	Pozitif Sıralar	22	11,50	253,00		
	Eşit Sıralar	7				
Öykünün biçim analizi	Negatif Sıralar	7	10,29	72,00	-3,14	.00*
	Pozitif Sıralar	22	16,50	363,00		
	Eşit Sıralar	0				

* $p < .05$

Tablo 18'e göre kontrol grubu ÖADF öntest ile sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Öykü oluşturma: $Z = -4,24$; $p < .05$; Öykünün biçim analizi:

Z=-4,24;p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında farkın pozitif sıralar yani sonest lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapların çocukların erken okuryazarlık, anlatı becerileri ve dil gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelenmektedir. Deneysel çalışmaya başlamadan önce, okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitaplara yönelik görüşlerini anlamak amacıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. 10 haftalık sessiz kitap uygulamasının ardından aynı öğretmenlerle tekrar görüşme yapılmıştır. Bu görüşme, öğretmenlerin sessiz kitaplar hakkındaki algılarını, deneyimlerini ve çocuklar üzerindeki etkilerine dair düşüncelerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sessiz kitapları nasıl kullandıkları, bu kitapların çocukların erken okuryazarlık ve anlatı becerilerini nasıl desteklediği gibi konular üzerinde durulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin sessiz kitapların dil gelişimindeki rolüne dair gözlemleri ve deneyimleri de analiz edilmiştir.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sessiz kitaplarla etkinlik yapılan deney grubunun öğretmenlerinden, uygulama öncesi ve sonrası görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda, "Okul öncesi öğretmenlerin sessiz kitapların çocukların erken okuryazarlık ve anlatı becerileri ile dil gelişimleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nedir?" sorusuna yönelik öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Görüşmelerde, sessiz kitapların çocukların dilsel ifadelerini zenginleştirme, hikâye kurma ve düşüncelerini organize etme becerilerini nasıl desteklediği değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bu kitapların çocukların erken okuryazarlık sürecine katkı sağlama potansiyeline dair farkındalıkları ve sınıf içi uygulamalarla ilgili deneyimlerine yer verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerle Yapılan Ön Görüşme Bulguları

Deneyisel çalışmaya başlamadan önce, öğretmenlerin sessiz kitaplara yönelik ön bilgi ve görüşlerini anlamak amacıyla bir ön görüşme yapılmıştır. Görüşme bulguları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Okul Öncesi Öğretmenlerin Sessiz Kitaplara Yönelik Ön Görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Sessiz kitabın tanımı/ kullanılma durumu	Yazının olmadığı kitap	Türkçe etkinliği (1) Belirli gün ve haftalar(1) Kullanmadım(2)
Kitaplıklarda sessiz kitap olması durumu	Sınıflarda sessiz kitap eksikliği	Bir tane(1), Yok (3)
Sessiz kitapları kullanırken yaşanabilecek olumsuzluklar	Zorluklar	Kalabalık sınıflar(4) Yönlendirme beklentisi (3)
Sessiz kitaplar hakkında öğretmenlerin görüşleri	Faydalı, eğlenceli	Dinleme ve öğrenme, aktif katılım(4)
Sessiz kitapların çocuklar üzerindeki etkileri	Gelişimsel katkılar	Yaratıcılık, bilişsel gelişim, dil gelişimi, iletişim becerileri (3), Özgüven, hayal gücü(3)

Not: Kodlamaların yanında parantez içinde verilen sayılar, ilgili ifadenin kaç öğretmen tarafından dile getirildiğini göstermektedir.

Deney grubundaki öğretmenlerle yapılan ön görüşme sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmenlerin sessiz kitaplara yönelik algıları ve deneyimleri farklılık göstermektedir. K4 ve K2, sessiz kitapları daha önce bir kez kullandıklarını ve çocukların problem çözme, yaratıcılık gibi becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. K2 ve K4 sessiz kitapların çocukların görsel okuma becerilerini, yaratıcılıklarını ve akıl yürütme yeteneklerini geliştirdiğini düşünmektedir. Buna karşılık, K1 ve K3 sessiz kitap kullanma deneyimine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. K1, bu tür kitapları hiç kullanmadığını ve sınıflarında sessiz kitap bulunmadığını dile getirirken, K3 de okulda veya kitaplıkta sessiz kitaplara denk gelmediğini ve bu nedenle kullanmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte K3, sessiz kitapların çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada faydalı olabileceğini belirtmiştir. Genel olarak, sessiz kitapların çocukların bilişsel, dil ve yaratıcılık gelişimine olumlu katkı sağladığı düşünülmekte,

ancak bazı öğretmenlerin bu kitaplarla ilgili deneyim eksikliği nedeniyle belirgin bir fikir sahibi olmadığı anlaşılmaktadır. Aşağıda, öğretmenlerin sessiz kitaplar konusundaki görüşlerinden alınan kesitler sunulmaktadır.

Sessiz kitaplarla daha önce karşılaşmamış olan K1, bu konuda aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

K1:Sessiz kitap yazısız kitap sanırım. Kullanmadım. Çalıştığım sınıflarda da yoktu, ben de almadım... Çocuklarla aktif iletişim kurmak için kullanılabilir mesela... Sessiz kitaplarla ilgili bir fikrim yok çünkü kullanmadım.

Sessiz kitap deneyimi olan K2'nin görüşü şu şekildedir:

K2: Yazısız kitaptır. Resimleri okuyoruz. 'Nerede Bu Fil?' isimli kitabı orman haftası için almıştım. Sessiz kitapları seviyorum çünkü çocuğu daha az yönlendiriyorum.

Okul Öncesi Öğretmenlerle Yapılan Son Görüşme Bulguları

Uygulama sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sessiz kitaplarla ilgili değerlendirmeler, beş ana başlık altında ele alınmıştır. İlk olarak, öğretmenlerin sessiz kitaplara yönelik tutumları ve algıları incelenmiş, bu kitapların eğitim süreçlerine nasıl entegre edilebileceğine dair görüşler alınmıştır. Sessiz kitapların avantajları ve dezavantajları kapsamında, kitapların yaratıcı düşünceyi destekleme gibi güçlü yönlerinin yanı sıra, bazı kullanım zorlukları da dile getirilmiştir. Sessiz kitap kullanma deneyimi, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını ve karşılaştıkları deneyimleri kapsamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bu kitapları önerme eğilimleri ve çocukların kitaplara yönelik ilgisi değerlendirilmiş, çocukların bu kitaplara yönelik tutumları ve ilgilerinin öğrenme üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bu bulgular, sessiz kitapların eğitimde kullanımına yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

Sessiz Kitapların Gelişim Alanlarına Katkısı

Tablo 20’de okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapların hangi gelişim alanlarını desteklediğine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 20

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sessiz Kitapların Gelişim Alanlarına Katkısına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Bütünsel Gelişim	Gelişim desteği	Farklı bir kitap deneyimi(1), hayal gücü(4), aktif katılım(4)
Dil Gelişimi	Alıcı dil İfade edici dil	Kelime dağarcığı(4), kendini rahat ifade etme(3), dinleme becerisi(4), görsel okuma(3)
Bilişsel Gelişim	Akıl yürütme, matematik	Akıl yürütme, merak etme, yorumlama, tahmin etme(4) Yaratıcı düşünme(4) Nesneleri sayma(2), eşleştirme ve azlık-çokluk(1) Karşılaştırma(2), problem çözme(3)
Sosyal-Duygusal Gelişim	Özgüven ve sosyal farkındalık	Özgüven(3) Rutinlerin oluşması(2) Sosyal olaylara karşı farkındalık(2) Kurallara uyma(2)
Erken Okuryazarlık	Yazı ve ses farkındalığı	Yazı farkındalığı(3) Ses farkındalığı(4) Okumaya ilgi(4)
Sanatsal Gelişim	Yaratıcılık/görsel beceriler	Daha ayrıntılı ve yaratıcı özgün çizimler(2)

Not: Kodlamaların yanında parantez içinde verilen sayılar, ilgili ifadenin kaç öğretmen tarafından dile getirildiğini göstermektedir.

Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenleri, sessiz kitapların çocukların farklı gelişim alanlarına olumlu katkılar sağladığını belirtmektedir. Özellikle bilişsel ve dil gelişimi üzerinde durulmuş, ayrıca anlatı ve erken okuryazarlık becerileri gibi diğer alanlar da vurgulanmıştır. Bu bağlamda görüşmede “*bütünsel gelişim, düş gücü, etkin katılım, merak, akıl yürütme, tahmin, dinleme, konuşma ve yorumlama becerisi, görsel hafıza, görsel okuma, yaratıcılık, sözcük dağarcığında artış, ses farkındalığı, yazı farkındalığı, okumaya ilgi, ayrıntılı çizimler, farklı deneyim, matematiksel kavramlar, problem çözme, özgüven, sosyal olaylara ve durumlara karşı farkındalık*” gibi kodların öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Katılımcılar, sessiz kitapların bilişsel gelişim ve dil gelişimi başta olmak üzere tüm gelişim alanlarına katkı sağladığını aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

K1: ... Alışlagelmiş kitaplarda hep bir olay örgüsü vardı ve çocuklar bunu dinliyordu. Kendi hayal güçlerini pek kullanmıyorlardı. Daha çok yazarın hayal gücü ile yetiniyorlardı...

K2: ... Çocukların bilişsel gelişimleri ile ilgili olarak çocuklarda akıl yürütme becerisi mesela bir sonraki sayfayı tahmin etmeye çalışıyor çocuk, bu becerileri geliştirdi.

K3: Yaratıcılıklarını da çok geliştirdiğini düşünüyorum... Çoklu düşünme becerisini geliştiriyor bence. Sayfalarda bu ne renk, bu hangi şekil gibi renklere ve şekillere de biraz vurgu yapıyorduk bu şekilde bu kazanımları da tekrar etmiş oluyorduk... Başta daha kısa cümleler kurarken kendilerini rahat ifade edemezken zaman geçtikçe daha uzun cümlelerle kendilerini ifade etmeye başladılar.

K4: Bütünsel olarak çocukları geliştirdiğini düşünüyorum açıkçası. Başta dil gelişimini çok desteklediğini düşünüyorum... Matematik becerisi üzerine de çok katkısı oldu nesnelere sayma eşleştirme, azlık çokluk miktarına göre ayırt etme, karşılaştırma gibi bunların hepsini çocuklar yorumlamaya başladılar resimlerle...

Sessiz kitapların çocukların bütünsel gelişimini desteklediğini düşünen öğretmenler bilişsel ve dil gelişimine ek olarak şunlara da dikkat çekmektedirler:

K1: ...Sonra resimlerde bazen bizim görmediğimiz detayları fark ettiklerini gördük. Çok ince nüanslara dokunuyorlar. Bir rutinden de kurtuluyoruz bu arada farklı bir etkinlik de oluyor.

K4: ...Süreçte rutinlerin oluşmasını da sağladık sessiz kitaplar sayesinde. Sessiz kitaplarla yazılı resimli kitaplar arasındaki farkı fark etmeye başladılar... Sessiz kitapları okurken çocuklar pür dikkat dinliyorlardı en çok bunu fark ettim. Çocuklar onu resmetmek istiyordu. Resim çizerken de farklı şeyler üretmeye başlıyorlardı.

Sessiz Kitapların Avantaj ve Dezavantajları

Okul öncesi öğretmenlerin sessiz kitaplar ile resimli çocuk kitaplarını karşılaştırdıklarında sessiz kitapların sunduğu avantajlar ve dezavantajlar hakkındaki görüşleri Tablo 21’de ele alınmıştır. Sessiz kitapların çocukların aktif katılımını, yaratıcılığı ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirme gibi olumlu yönlerinin yanı sıra, yazının yokluğu ve kalabalık sınıflarda kullanım zorlukları gibi dezavantajları da vurgulanmıştır. Aşağıda, bu avantaj ve dezavantajlarla ilgili öğretmen görüşleri temalar, kategoriler ve kodlar halinde verilmiştir.

Tablo 21

Okul Öncesi Öğretmenlerin Sessiz Kitapların Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Sessiz kitapların avantajları	Çocukların katılımı	Çocuklar daha aktif(4)
	Görsel okuryazarlık	Görsel okuryazarlığı daha fazla destekliyor(3)
	Yaratıcılık ve özgünlük	Daha fazla özgünlük ve yaratıcılık(4)
	Esneklik ve açık uçluluk	Esneklik, açık uçluluk(4) Kullanılan kelime sayısında artış(4) Noktalama işaretlerini fark etme(2)
	Erken okuryazarlık	Sesleri tanıma(4)
	Çocuğun ilgisini çekme	Çocuğun ilgisini çekme, kahramanla özdeşleşme(2)
Sessiz kitapların dezavantajları	Yazı eksikliği	Yazının yokluğu(2)
	Eski alışkanlıklar	Kullanımını bilmemek(4) Alışkın olmamak(3)
	Uygulama zorlukları	Kalabalık sınıflarda uygulamanın zaman alması(4)

Not: Kodlamaların yanında parantez içinde verilen sayılar, ilgili ifadenin kaç öğretmen tarafından dile getirildiğini göstermektedir.

Öğretmenler, deneyimlerinden hareketle sessiz kitapların avantajları ile ilgili olarak “açık uçluluk, esneklik, özgünlük, yaratıcılık, düş gücü, görsel okuryazarlık, etkin katılım, ilgi, özdeşleşme” gibi kavramları dile getirmektedirler.

K2: Sessiz kitaplar resimli çocuk kitaplarına göre bence çocuğun hayal kurma becerisini büyük oranda geliştiriyor. Çünkü hazır bir şey sunmuyoruz çocuğa çocuk

kendinden bir şeyler katıyor geçmişiyile ilgili bir şey katıyor gördüğü bir daha dedesinin evindeki dağa benzetti, biri Erek Dağına benzetti. Daha açık uçlu kitaplar.

K4: Hayvan Kurtarma kitabında hayvanlarla o kadar çok bütünleştirdiler ki kendilerini...

Dezavantajları konusunda katılımcı öğretmenlerin hepsi daha fazla zaman aldığı ve kalabalık sınıflarda uygulamanın diğer kitaplara nazaran güç olduğu yönünde fikir belirtmektedir.

K1: Sessiz kitaplarda yazı olmadığı için yazı farkındalığı bence görsel olarak çok da desteklenmez. Çünkü yazı yok ki, yani normal kitapta kitabın adını söylerken birebir gösteriyoruz çocuklar harfleri görüyorlar sonra noktalama işaretlerini görüyorlar nerelerde kullanılıyor.”

K2: Dezavantajı sessiz kitapların başta çocukların buna alışması dezavantaj gibi geldi. Kalabalık sınıflarda uygulanması zor...

Araştırmaya katılan öğretmenler, sessiz kitapların çocukların özellikle erken okuryazarlık becerilerini desteklediğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

K4: Erken okuryazarlığa gerçekten ciddi katkısı oldu. Özellikle çocukların hayal güçlerini destekledi. Bütün gelişim alanlarını desteklediğini düşünüyorum açıkçası... Kelime hazinesi ve görsel hafızayı geliştirdi... Öğrenme sürecini kolaylaştırdı, ses farkındalığını hızlandırdı... Gizemli Evde Bir Çocuk kitabında “G” sesi çok zor bir ses. Orada mesela bu sesin üstüne durduğumuzda, “Gölde” kitabına geçtiğimizde hemen iki kitabı birbiriyle bağdaştırdılar ve ikisinin de aynı sesle başladığını söylediler...

K2: Erken okuryazarlık bağlamında düşündüğümüzde mesela okumaya çok fazla ilgisi olmayan çocukların yani seslere ilgi ve bilgisi olmayan çocukların bile mesela “e” dediğimizde eşek erik aynı sesle başlıyor... Aynı sesle bitenlerde pek başarılı

olamadık o biraz zor geliyordu ama aynı sesle başlayanlarda hiç beklemediğim çocuklar, gitgide iyi örnekler vermeye başladılar.

Sessiz Kitap Kullanma Deneyimi

Okul öncesi öğretmenlerin sessiz kitap kullanımına yönelik deneyimleri ve bu süreçte karşılaştıkları olumlu ve olumsuz yönler incelenmiştir. Tablo 22’de, öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşleri temalar, kategoriler ve kodlar halinde verilmiştir.

Tablo 22

Okul Öncesi Öğretmenlerin Sessiz Kitap Kullanımına Yönelik Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Olumsuz Yönler	İlk kez kullanma	İlk kez kullanma(2)
	Zorluklar	İlk uygulamalarda zorlanma(4) Kalabalık sınıflar(4) Anlaşılamayan resimler(3)
	Yapılandırılmamış ortam	Ortamın kontrolü(2)
	Kitabın uzunluğu	Çok sayfalı kitaplar(4) Zaman alması(3)
Olumlu Yönler	Çocukların tepkisi ve katılımı	Çocukların aktif katılımı, sınırsız hayal gücü(4)
	Beklenmedik faydalar	Beklenmedik olumlu sonuçlar(2)
	Gelişim alanlarına etkisi	Gelişim alanlarını destekleme, uzun süreli dikkat(4)
	Özel eğitim gereksinimleri	Özel eğitim gerektiren çocuklar için olumlu sonuçlar(2)
	Sınıf yönetimi	Rutin oluşturmayı kolaylaştırma(2)

Not: Kodlamaların yanında parantez içinde verilen sayılar, ilgili ifadenin kaç öğretmen tarafından dile getirildiğini göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlerin sessiz kitapları kullanırken olumlu ve olumsuz deneyimleri olmuştur. Olumlu deneyimler başlığında katılımcılar sessiz kitap uygulamalarının; çocukların aktif katılımını sağladığını, hayal gücünü geliştirdiğini, çocukların dikkat sürelerinin uzadığını,

meraklarını harekete geçirdiğini, özel gereksinimli çocuklarda da olumlu sonuçları olduğunu ve birden çok gelişim alanını desteklediğini belirtmişlerdir.

K3: Başta dikkatlerini toplama süreleri daha azdı giderek o uzamaya başladı. Kaynaştırma öğrencimde dil ve konuşma bozukluğu var. Onun için faydalı oldu.

K4: Sessiz kitapları okurken çocuklar pür dikkat dinliyorlardı en çok bunu fark ettim. Çocuklar onu resmetmek istiyordu... Öğrenme sürecinde bizim sınıf yönetimimiz de daha kolay oldu.

Katılımcılar, yapılan görüşmelerde bazı olumsuz deneyimler de paylaşmışlardır. İlk etapta yaşadıkları zorlukların yanında kalabalık sınıflar ve bazı sessiz kitapların uzunluğu olumsuz deneyim olarak özellikle vurgulanmaktadır. Öğretmenler bu hususu şu şekilde ifade etmişlerdir.

K1: Benim ilk deneyimimdi. Ben de ilk defa tanıştım sessiz kitaplarla. İlk başlarda beni biraz zorladı hani nasıl başlayacağım, nelere dikkat etmem gerekiyor vs. sonra çocuklarda da bir şeyler oturunca kendiliğinden gelmeye başladı. Ufak bir soruyla başladı eğlenceliydi. Ama zorluyordu bir olay örgüsü oluşturmak her çocuk farklı bir şey söylüyor... Çok uzun olması söz hakkı her çocuğa vermeye çalışmamız çocukların kopmasına neden oluyordu.

K2: Kalabalık sınıflarda uygulanması zor. Başka bir dezavantajının olduğunu düşünmüyorum öğretmene zorluğu var sadece.

K3: Çok kalabalık sınıflarda uygulaması zor olabilir ya da çok hareketli öğrencileri olan sınıflarda. Ama bunu da bilemeyiz belki tam tersi de olabilir çünkü bir sessiz kitaplara önce ön yargılı davranmıştık fakat hiç beklediğimiz gibi olmadı.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin tamamı, sessiz kitap deneyiminden memnun kaldıklarını ve ileriki yıllarda da kullanacaklarını belirtmiştir. Gerekçe olarak da "farklı bir deneyim, çocukların etkin katılımı, çok yönlü gelişimi destekleme, etkinlikleri

bütünleştirmede kolaylık, çocukların ilgisi, 21. yüzyıl becerilerini desteklemesi” gibi görüşler ifade etmişlerdir.

K1: Kullanırım yani farklı olduğu için. Sürekli alışlagelmiş kitapları okumaktansa hepsinden bulunmasını isterim... Değişiklik adına, farklı etkinlik olsun adına hem de gerçekten bilişsel ve duyuşsal anlamda çocukları desteklediği için çalışmak isterim.

K2: Etkileşimli okuduğumuzda yine diri tutabiliyoruz çocukların dikkatini çocukları hikâyeye katıyoruz ama asla sessiz kitap kadar katamıyoruz. Bunun dışında vermek istediğimiz şeyleri gizli şekilde veriyoruz sanki. Hadi ismini biz bulalım derken mesela gerçi diğer kitaplarda da biz yapabiliriz bunu ama hikâye anlattığı için direkt okuyoruz açıkçası. Hadi şunun ismini biz bulalım, hadi aynı sesle başlasın şeklinde o ses farkındalığını çocuklara daha iyi verdik. Onun dışında mesela (Aya Okul Gezisi) bir uzaylı vardı. Çocukların hepsi (korkarım dedi, onu döverim dedi, onu öldürürüm dedi). Böyle tepkiler almıştık ama sonra konuşunca uzayla ilgili etkinlik yapınca (uzaylıları görsek selam veririz) demeye başladılar.

K4: ..21 yüzyıl becerilerini kazandırıyor, sessiz kitaplarda bir üst düzeyde düşündürüyor çocukları. Düşündürürken eğlendiriyor. Kitapları okurken çocukların aile yaşantısını yetiştikleri kültürü de fark ediyorsunuz. Çocukların olaylara yaklaşımı da çok farklı oluyor. Mesela “Nerede Bu Fil” kitabında işte bir çocuk (hayvanlar insanlara burasının onların evi olduğunu anlatsın) derken başka bir çocuk (hayvanlar insanları öldürsün onlardan kurtulsun) diyebiliyor. Başka bir çocuk diyor ki (bence biz gidip yardım edelim). Bu şekilde çocuklarla ilgili de fikir sahibi olmuş oluyoruz.

Sessiz Kitap Kullanımını Önerme Durumu

Aşağıda sunulan tablo, deney grubu öğretmenlerinin sessiz kitapların kullanımına ilişkin görüşlerini tematik olarak organize etmektedir. Görüşmelerden elde edilen veriler, öğretmenlerin sessiz kitapları ailelere ve meslektaşlarına önerme durumları, bu önerilerin nedenleri ve katılımcıların deneyimleri doğrultusunda kodlanmıştır.

Tablo 23*Okul Öncesi Öğretmenlerin Sessiz Kitapları Çevrelerine Önermelerine İlişkin Görüşleri*

Tema	Kategori	Kod
Sessiz Kitapları Önerme	Öneririm	Ailelere ve öğretmenlere(4)
	Önermem	Yok

Not: Kodlamaların yanında parantez içinde verilen sayılar, ilgili ifadenin kaç öğretmen tarafından dile getirildiğini göstermektedir.

Katılımcıların tamamı sessiz kitap deneyiminden sonra sessiz kitap kullanımını hem öğretmenlere hem de ailelere önermektedirler. Aşağıda konuyla ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

K2: Ailelere de öğretmenlere de öneriyorum ama ailelerin de sessiz kitaplarla ilgili bir eğitim alması gerekebilir nasıl okumaları gerektiği ile ilgili vesaire. Aileler de "Aaa bunda yazı yok ne yapacağım ki!" diye düşünebilirler.

K4: Ben kesinlikle ailelere de öğretmenlere de tavsiye ederim çünkü bir farkındalık oluştu velilerde. Sessiz kitap uygulamasından sonra çocuklar eve gidip (anne bugün çok ilginç bir kitap okuduk) demişlerdi. O kitapta hiç yazı yok biz kendimiz hikâye oluşturduk biz çok sevdik demişlerdi. Toplantıda velilerimiz kendisi istedi sessiz kitap almayı.

Çocukların Sessiz Kitapları Sevme Durumu

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda çocukların en çok hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları sessiz kitap türleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 24'te, çocukların hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları kitap türleri temalar, kategoriler ve kodlar halinde sunulmuştur.

Tablo 24*Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocukların Tercih Ettikleri Sessiz Kitaplara İlişkin Görüşleri*

Tema	Kategori	Kod
Hoşlandıkları Kitaplar	Kahramanı çocuk olan kitaplar	“Ay’a Okul Gezisi”(4), “Evvel Zaman İçinde Bir Kar Fırtınasında”(3)
	Transparan sayfalı kitaplar	“Hayvan Kurtarma”(4), “Olamaz!”(4)
	Etkileşimin fazla olduğu kitaplar	“Nerede Bu Fil?(3)”, “Nerede Bu Denizyıldızı?”(2)
	Doğa temalı kitaplar	“Ormanda Yürüyüş (Hike)”(1), O Zaman Elma Ağacı Büyür Müydü?(4), “Gölde”(1)
	Macera ve merak uyandıran kitaplar	“Gizemli Evde Bir Çocuk”(2), “Şemsiye”(2), “Doğumgünü Hediyesi”(1), “Sarı Balon”(1)
Hoşlanmadıkları Kitaplar	Soyut resimlerin fazla olduğu kitaplar	“Kimi Uçar Kimi Koşar”(4), “Dalga”(3)
	Çok uzun kitaplar	“Anne Çocuk Günlükleri”(4)

Not: Kodlamaların yanında parantez içinde verilen sayılar, ilgili ifadenin kaç öğretmen tarafından dile getirildiğini göstermektedir.

Tablo 24’te “Uygulama sürecinde çocukların en çok hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları/az hoşlandıkları sessiz kitaplar hangileriydi ve bunun sebebi ne olabilir?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar verilmiştir. Buna göre katılımcılar tarafından, “kitabın kahramanının çocuk olması, etkileşimin fazla olması, merak ögesi barındırması, transparan sayfalar içermesi ve doğa temalı kitaplar olması” çocukların hoşlandıkları kitaplar olarak ifade edilmiştir. Buna karşılık katılımcılar çocukların; uzun ve çok sayfalı kitaplar ile soyut resimler içeren, anlamakta zorlandıkları resimler barındıran kitaplardan zevk almadıklarını ve çabuk sıkıldıklarını ifade etmişlerdir.

K4: Aslında benim çocuklarım hemen hemen hepsini sevdiler. Ama daha çok hayvanların olduğu kitaplar, doğa olayları dikkatlerini çekiyor. Kahraman çocuk çok seviyorlar. Kitabın adı bile çocuklar için etkili olabiliyor macera varsa biraz. “Ay’a Okul Gezisi” kitabında mesela okul vardı, çocuklar vardı, gizem vardı, macera vardı, çok hoşlarına gitti. “Sarı Balon” da çok hoşlarına gitti bir yolculuğu anlatıyordu... Kalın kitapları sevmeyince... “Kimi Uçar Kimi Koşar” mesela orada da kavramları çok iyi anlayamadılar benzetemediler mesela taşı yumurtaya benzetemediler.

K3:...Soyut şeylerden çok hoşlanmadılar örneğin “Dalga” kitabı vardı o benim öğrencilerimin fazla ilgisini çekemedi.

K1: Ben de en çok yer eden anne ve çocuk günlükleri idi çok uzundu ve birbirini çok fazla tekrar ediyordu günlük hayatın tüm ayrıntılarıyla anlatılması söz konusuydu. Bu nedenle çocuklar çok sıkıldılar... Transparan sayfaların olduğu kitaplar çok hoşuna gitmişti çocukların.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, sessiz kitapların okul öncesi eğitime devam okul öncesi çocukların erken okuryazarlık, anlatı becerileri ile dil edinimleri üzerindeki etkisinin ne olduğunu ve okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve deney grubunda 10 hafta süre ile sessiz kitaplarla etkinlik yapılmıştır. Aynı zamanda deney grubundaki öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular, alanyazın ışığında tartışılmaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların EOBDA öntest puanlarına yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-testi sonucunda iki grubun öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark yok iken sontest puanlarına yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-testi sonucunda iki grubun sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Benzer şekilde EOBDA alt testleri olan “Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görsel Eşleştirme”de de kontrol grubu ile deney grubu sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, sessiz kitapların, okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini artırmakta etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma sessiz kitapların, erken okuryazarlıkta önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, sessiz kitap ve erken okuryazarlık arasındaki bağlantıyı

araştıran diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Çocukların dil gelişimini görsel okuma yoluyla destekleyen bu kitaplar metin içermedikleri için çocukları hikâyeyi sadece görsellerden anlamlandırmaya teşvik ederek sembolleri ve imgeleri yorumlama becerilerini güçlendirir. Mirandola (2022), sessiz kitapların erken okuryazarlık üzerindeki etkisini araştırarak, çocukların anlatı oluşturma ve okuryazarlık becerilerini nasıl geliştirdiğini incelemiştir. İspanya'da bir anaokulunda 2-3 yaş arası 27 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada, sessiz kitapların çocukların anlatı oluşturma becerilerini ve erken okuryazarlık parametrelerini (örneğin, dil gelişimi ve hikaye kurgulama) nasıl etkilediğini gözlemlemiştir. Sessiz kitaplar hem sınıfta hem de evde çocuklar tarafından kullanılmıştır. Bulgular, sessiz kitapların çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini ve çocukların, yetişkin yönlendirmesi olmadan hikâye oluşturabildiklerini göstermiştir. Eliza (2017) Minangkabau karakterinin iyi bir şekilde resmedildiği sessiz kitapların kullanılması ile çocukların okuryazarlık becerilerini geliştiğini ifade etmektedir. Ayrıca, çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmek için folklorla dayalı geleneksel sessiz kitapların tanıtılması gerektiğini vurgulamaktadır. Sessiz kitapları kullanırken etkinliklerde oyunun gücünden ve çizimlerden yararlanarak sessiz kitapları farklı bir şekilde kullanan Flint ve Adams (2018) sessiz kitapların, farklı etkileşimler yoluyla, çocukların okuryazarlık deneyimlerini geliştirebilecekleri bir alan oluşturulmasına olanak sağladığını öne sürmüştür. Ayrıca sessiz kitapların ailelerin de kullanabileceği materyaller olduğu gerçeğinden hareketle aile ve çocukları arasındaki sessiz kitap okuma deneyimlerini inceleyen Cruzado-Guerrero ve Martínez-Alba (2022), sessiz kitaplar, aileleriyle dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek isteyenler için güven verici bir ortam sunmakta olduğunu ifade etmektedir.

Çocukların sessiz kitapları deneyimleri, onların okuryazarlığını ve kişisel gelişimini anlamak için değerli bir kaynaktır (Lysaker, 2006). Okumaya isteksiz olan veya yalnızca basit düzeydeki metinlere ilgi duyan okuyucular, sessiz kitapların kendine özgü özelliklerinden yararlanabilir. Bu durum, okuma anlama becerilerinde bir gelişme sağlarken, okuma motivasyonunun artmasına da katkıda bulunabilir. Sessiz kitaplar, okuma, anlama ve

öğrenmenin diğer boyutlarına yönelik etkili bir araç olarak kullanılabilir. Bu bağlamda sessiz kitaplar okumaya ilk adımlardan biri olan olumlu tutum geliştirmek için kullanılabilecek bir yoldur. Sessiz kitaplar çocukların etkileşim kurmak için gereken görsel, sözlü, yazılı ve dokunsal okuryazarlık için etkileşim ortamı sağlamakta, tüm çocuklar için görsel öğelerle etkileşim kurarak hikâye anlatma deneyimlerini paylaşabilmelerine olanak sağlamaktadır (McGuire, 2023).

Çocukların sessiz kitaplarla meşgul olması, onların okuryazarlıkla ilgili faaliyetleri anlamalarına ve metinlerde gezinirken kullandıkları anlam oluşturma süreçlerine dair bir bakış açısı sağlayabilir. Genel olarak, sessiz kitaplar çocuklara çok düzeyli ve çok bakış açılı anlama olanağı verir. Bu kitaplar çocukların hikâyeyi kendi başlarına keşfetmelerine ve dünyaya dair kendi anlayışlarını metinlere aktarmalarına olanak tanır (Arif & Hashim, 2008). Erken yaşlarda çocuklara sunulan farklı deneyimler çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimine destek olmaktadır. Okul öncesi dönem çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, çocukların okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve okuma alışkanlığının kazanılmasında kilit rol oynar. Bu açıdan okuryazarlık deneyimlerinin erken yaşlarda başlaması sonraki eğitim hayatı için olumlu sonuçlar doğurur (Özen-Altınkaynak, 2019). Bu bağlamda sessiz kitaplar erken okuryazarlık ile ilgili eşsiz deneyimler sunmakta ve zengin bir ortam sağlamaktadır.

Bu araştırmada uygulanan LİTMUS testine dayalı sonuçlar, sessiz kitapların çocukların dil gelişimine anlamlı derecede katkı sağladığını ve bu kazanımların uzun vadede kalıcı olduğunu göstermektedir. Sessiz kitapların kullanıldığı deney grubunun LİTMUS testi son test sonuçları, herhangi bir müdahale yapılmayan kontrol grubuna göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Aynı şekilde, deney grubunun LİTMUS testi ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, son test sonuçlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, sessiz kitapların eğitim ortamında kullanımının çocukların dil gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın elde ettiği veriler, literatürdeki çalışmalarla uyumludur. Örneğin, Chaparro Moreno ve arkadaşları (2017) sessiz

kitapların kullanımının çocukların daha fazla kelime belirteci üretmesine ve kelime çeşitliliği üretmesine olanak tanıdığını göstermektedir. Aynı çalışmada, ortak okuma sırasında sessiz kitap kullanımının çocukların cümle kurma ve kelime çeşitliliğini olumlu yönde etkilediği de belirtilmiştir.

Louie ve Sierschynski (2015), sessiz kitapların çocuklara dili kullanarak anlamı keşfetme fırsatları sunduğunu ve bu sürecin tartışma ve detaylandırma yoluyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Natale (2018) ise okul öncesi çocukların dil gelişimi üzerine yaptığı çalışmada, sessiz kitap kullanımının çocukların hikâye oluştururken kullandıkları kelime sayısını artırdığını ve etiketleme ile listeleme seviyesinden karakterler arası diyalog kurma ve olaylar arasındaki bağlantıları hayal edebilmeye kadar büyük oranda gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Sessiz kitaplar, çocuklara dil becerilerini geliştirme fırsatları sunar. Jalongo ve arkadaşları (2002) sessiz kitapların çocukların dili kullanarak nesnelere adlandırma, diyalog oluşturma, karşılaştırma yapma, eylemleri tanımlama ve sonuçları tahmin etme gibi becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. D'Angelo (1981) ise sessiz kitapların, çocukların kelime dağarcığı ve sözdizimini geliştirme fırsatları sunduğunu, bu kitapların hem tipik gelişim gösteren çocuklar hem de özel gereksinimli çocuklar için dil gelişimini destekleyen etkili araçlar olduğunu belirtmektedir.

Deney grubunun LİTMUS testi son test sonuçları ile kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, çocukların sessiz kitaplardan elde ettikleri dil edinimlerinin uygulamanın bitiminden sekiz hafta sonra da devam ettiğini göstermektedir. Grolig ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da sessiz kitaplarla yapılan anlatsal diyalojik okumanın, çocukların anlatı anlama ve kelime dağarcığı üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve bu etkinin son testten beş ay sonra da devam ettiği görülmüştür. Sonuç olarak, sessiz kitaplar, okul öncesi öğretmenlerin çocukların dil gelişimini desteklemek için kullanabilecekleri etkili araçlardan biridir, çünkü bu kitaplar çocukların öğretmenleriyle daha fazla etkileşime girmelerine olanak tanımaktadır. Sessiz kitaplar, çocukların yalnızca

görselleri kullanarak hikâyeler oluşturmaya olanak tanır. Bu süreç, çocukların dilsel ifade becerilerini geliştirir ve yeni kelimeler öğrenmelerine yardımcı olur. Görsel anlatılar, çocukların resimleri yorumlama, ayrıntılara odaklanma ve bu görsel unsurları bir araya getirerek anlam oluşturma yetilerini artırır. Zevenbergen ve arkadaşlarının (2021), 22 yetişkin ve onların çocuklarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte sessiz kitapları paylaşmasının, çocukların dil gelişimi ve anlatı oluşturma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmada, sessiz kitapların ebeveyn-çocuk etkileşiminde yaratıcı düşünmeyi teşvik ettiği ve çocukların dilsel ifadelerini zenginleştirdiği bulunmuştur. Ebeveynler, çocuklarla hikâye oluşturma sürecine aktif olarak katılırken, çocukların anlatı becerilerini geliştirme fırsatı buldukları gözlemlenmiştir. Bulgular, sessiz kitapların dil gelişimi için etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur .

Bu çalışmanın diğer bir amacı sessiz kitapların çocukların anlatı becerileri üzerindeki etkilerine odaklanmaktır. Araştırma bulguları sessiz kitapların çocukların anlatı becerileri üzerinde oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada anlatı becerileri; hikâye unsurları ve biçimsel özellikler olarak iki ana başlık altında yorumlanmıştır. Hikâye unsurları çocukların anlattıkları öyküde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki ayrıntılara hangi düzeyde yer verdikleri ayrıca kahramanın tanıtımı, mekân ve zamana yer verme durumu ve öyküyü ne düzeyde doğru ve hatadan arınmış şekilde anlattığı bağlamında incelenmiştir. Biçimsel özellikler başlığı altında ise çocukların oluşturdukları hikâyelerde kaç kelime (toplam kelime, farklı kelime), kaç cümle (basit ve bağlaçlı cümle) kurdukları ve ne kadar sürede hikâyelerini anlattıkları üzerinde durulmuştur. Deney grubundaki çocukların on hafta sonunda oluşturdukları hikâyeler incelendiğinde kontrol grubundaki çocuklara oranla kullanılan kelime sayısında, yeni kelime sayısında, kullanılan cümle sayısında, bağlaçlı ve karmaşık cümle oluşturmada anlamlı düzeyde farklılaştıkları görülmektedir. Ayrıca sessiz kitap kullanımı, deney grubundaki çocukların hikâyelerini daha doğru ve hatadan uzak oluşturmalarına yardımcı olmuş, hikâyeyi oluşturan unsurlara daha fazla yer vermelerini sağlamıştır. Bu sonuçlar benzer özellikteki diğer araştırmaları destekler niteliktedir. Araştırmalar sessiz kitap

okuma çalışmalarının, anlatı becerisi ile birlikte sözcük dağarcığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Grolig ve ark., 2020). Genel olarak bu bulgular, az miktarda da olsa sessiz kitaplarla etkin şekilde çalışmanın, anlatsal beceriler ve kelime bilgisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar diyalogik okuma ile desteklenmiş sessiz kitap okumalarının; okul öncesi çocukların çıkarımsal becerilerinin gelişimini desteklemek için umut verici bir yaklaşım olduğunu öne sürmektedir. Beed ve Shipp (2005)'in tek bir çocuk ile üç seans şeklinde sessiz kitaplarla yaptıkları çalışma sonunda katılımcının ilk uygulamadaki hikâyesi ile üçüncü uygulamada oluşturduğu hikâye arasında cümlelerinin uzunluğu, diyalog kullanma ve ayrıntı verme konusunda şaşırtıcı şekilde gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Sessiz kitaplar okul öncesi çocuklarda hikâye anlatma becerisini geliştirmek için etkilidir. Sessiz kitaplar üzerine yapılan bir araştırma (Rizqiyani & Azizah, 2019), okul öncesi çocukların hikâye anlatma becerilerini geliştirmek için sessiz kitapların olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca aynı araştırmacılar sessiz kitapların kullanımıyla, çocukların arkadaşlarının önünde hikâye anlatırken daha özgüvenli olduklarını gözlemlemiştir.

Sessiz kitaplarla hikâye zamanı sırasında hikâye anlatıcısı olma fırsatı, çocukların dili korkmadan keşfetmelerini sağlar (McGuire, 2023). Morris (2003)'e göre sessiz kitapların kullanımı, farklı seviyelerdeki çocukların mantıksal bir olay dizisini izleyen; açık bir başlangıcı, ortası ve sonu olan; karakterin deneyimlerini anlatan bir hikâye üretmelerine yardımcı olmak için başarılı bir stratejidir. Sessiz kitaplar kullanılırken yetişkinlerin çocuklara uygun yapı iskeleleri oluşturmaları ve rehberlik etmeleri sessiz kitapları daha etkili kullanmayı sağlamaktadır. Çocukların hikâyeleri bazı benzerlikler göstermesine rağmen her çocuk yazıya benzersiz bir unsur getirmiş, her hikâyedeki metin aynı resim setinden esinlenmiş olsa da hikâyeler ayırt edilebilir şekilde farklılaşmıştır. Gusmuliana ve Fitri (2016); sekizinci sınıf öğrencilerinin, hikâye yazarken fikirlerini ifade edemediklerini, dilbilgisi özelliklerini iyi kullanamadıklarını, genel yapıyı açık bir şekilde kuramadıklarını ve çocukların kelime dağarcığının yeterli olmadığını fark etmiş ve çocukların bu becerilerini geliştirmek için sessiz kitapları kullanmıştır. Çocukların anlatı becerilerinin sessiz kitapların kullanıldığı ve

kullanılmadığı sınıflarda ne oranda değiştiğini amaçlayan deneysel desendeki araştırmada toplam 48 çocukla çalışılmıştır. Sonuçta iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sessiz kitapların kullanıldığı sınıftaki çocukların anlatı becerilerinde anlamlı düzeyde bir artış olduğu bulunmuştur. Lestari ve arkadaşları (2018), sessiz kitapların kullanımının sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini nasıl geliştirdiğini araştırmayı amaçlayan eylem araştırması sonuçları, çocukların metnin organizasyonu, basit zaman kullanımı ve metin oluşturma konusunda yaşadıkları sorunların, sessiz kitapların öğretim ortamında kullanılmasıyla çözüldüğünü göstermiştir. Sonuç olarak, sessiz kitapların çocukların metin anlatımı üzerine yazma becerilerini (metnin organizasyonu, basit geçmiş zaman cümlesi kullanımı ve çocukların metin yazmaya olan ilgileri gibi) geliştirmek için bir araç olarak kullanılabileceği sonucuna varılabilir.

Sessiz kitapların, metinle sınırlı olmayan bir anlatı alanı sunması, çocukların kendi deneyimlerine dayalı özgün hikâyeler oluşturma becerilerini pekiştirmektedir. Postema (2018)'nin çalışması, sessiz karikatürler (silent comics) ve sessiz kitapların çocukların hikâye anlatma becerilerini nasıl geliştirdiğini incelemektedir. Araştırma, bu tür kitapların görseller aracılığıyla okuyuculara hikâye oluşturma imkânı sunduğunu ve özellikle çocukların, jestler, yüz ifadeleri ve diğer görsel ipuçlarına dayanarak anlam çıkardığını ortaya koymuştur. Bu süreç, çocukların anlatı becerilerini desteklerken, aynı zamanda kendi duygusal ve bilişsel katkılarını hikâyeye katmalarını teşvik etmektedir. Bu çalışma, sessiz kitapların yalnızca dil gelişimini değil, aynı zamanda çocukların hikâye kurgulama yeteneklerini de geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle görsel unsurların kullanımı, çocukların olay örgüsü ve karakter duygularını anlamalarına yardımcı olmakta ve bu da onların eleştirel düşünme ve yaratıcı anlatı becerilerini güçlendirmelerine katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmada ayrıca kontrol grubunun EOBDA, LİTMUS ve ÖADF öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçta kontrol grubunun EOBDA, LİTMUS ve ÖADF öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık çocukların okul öncesi eğitim almaları ve geçen zaman faktörü ile açıklanabilir. Okul öncesi eğitimi almış olmanın okuma yazma

öğrenme sürecinde etkililiğini araştıran Bozgün ve Uluçınar Sağır (2018); konu ile ilgili okul öncesi, sınıf öğretmeni ile velilerin görüşlerine başvurmuş ve sonuçta, okuryazarlık eğitimi sürecinde okul öncesi eğitim almayan çocukların alanlara göre daha fazla zorlukla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim alan çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler bağlamında hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Bu araştırmada, sessiz kitaplarla çalışan öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrasında sessiz kitaplara ilişkin düşünce ve deneyimlerini öğrenmek için görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin sessiz kitaplara yönelik ön bilgi ve tutumlarını öğrenmek amacıyla yapılan ön görüşme sonunda, dört öğretmenden ikisi, sessiz kitaplarla hiç karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Sınıflarda sessiz kitapların eksikliği vurgulanmış ve öğretmenler, bu kitapların daha fazla kullanılmasının çocukların gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları sessiz kitapların okul öncesi sınıflarında yok denecek kadar az olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Altun (2018); 50 okul öncesi sınıfındaki kitap merkezlerini incelemiş ve bunların sadece birinde sessiz kitaba rastlamıştır. Geri kalan 49 kitap merkezinde sessiz kitap bulunmamaktadır. Sessiz kitapların görsel okuryazarlık bağlamında değerlendirmesini amaçlayan ve bu amaçla 22 öğretmenle görüşen Atasagun (2022)'un çalışmasına göre öğretmenlerin %22,27'sinin sessiz kitaplara yönelik hiçbir bilgisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sessiz kitapların okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanılma durumunu inceleyen Çelebi ve diğerleri (2024), sekiz okul öncesi öğretmeni ile görüşmüştür. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, sessiz kitapların sayıca az olduğunu ve fazla kullanılmadığını ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları bize sessiz kitapların yeteri kadar tanınmadığını ve kullanılmadığını göstermektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sessiz kitaplarla ilgili deneyimlerinden hareketle, sessiz kitapların çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve yaratıcı gelişimine önemli katkılar sağladığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler, sessiz kitapların çocukların hayal güçlerini geliştirdiğini, yaratıcılıklarını teşvik ettiğini ve aktif katılımlarını artırdığını belirtmişlerdir.

Çocukların kendilerini daha özgür ifade ettikleri, kelime dağarcıklarının genişlediği ve dikkat sürelerinin uzadığı vurgulanmıştır. Çelebi ve diğerleri (2024) araştırmasına göre öğretmenler, sessiz kitapların çocukların özellikle bilişsel ve dil gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre sessiz kitaplar çocukların yaratıcılıklarını da olumlu etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenler sessiz kitapların sınıf yönetimini kolaylaştırdığını, öğrenme sürecinde daha etkili bir etkileşim ortamı sunduğunu ve süreç boyunca çocukların keyif aldıklarını ve kendilerini çekinmeden özgürce ifade ettiklerini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Morris (2003), çalışmasında yetişkin desteğinin farklı seviyelerde sunulmasının çocukların anlatı düzeylerine etki derecesini araştırmıştır. Araştırma bulguları, çocuklara verilen destek ve rehberlik derecesi farklı olsa da hikâyelerde benzer yapılara rastlandığını ancak çocukların hikâyelerin birçok açıdan farklılaştığını ve ayırt edilebildiğini göstermektedir. Sürecin diğer bir katkısı olarak araştırmacı, çocukların çalışmalarından memnuniyet duyduklarını ve hikâyelerini paylaşmaktan gurur duyduklarını belirtmiştir. Süreç sonunda öğretmenlerin deneyimleri sessiz kitapların çocukların bütünsel gelişimini desteklediği yönündedir. Öğretmenlerin tamamı sessiz kitapların çocukların dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığını söylemiştir. Horváthová (2022) çocukların sosyal-duygusal gelişimine yönelik sessiz kitap ile desteklenen bir çalışma tasarlamış, sessiz kitapların çocukların sosyal temaslarının kalitesini artırmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmalar; çocukların olumlu ve olumsuz duygularını sözlü olarak ifade etmelerine, kelime dağarcıklarını artırmalarına, okulda ve okul dışında öz düzenlemelerini geliştirmelerine yardımcı olan ve onlara duygusal olarak dayanıklı olmayı öğreten fark etme sanatına katkı sunmuştur. Fitriana ve Windiarti (2018) sessiz kitapların uygulanması ile 5-6 yaş arası çocuklarda duygusal zekânın artışı amaçlamış ve çalışmanın sonucunda deney grubu çocukların duygusal zekâlarında yükselen ortalama değerinde bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmalar sessiz kitap kullanımının çocukların sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Farklı yaşlardaki çocuklarla yapılan çalışmalarda da sessiz kitapların benzer etkileri olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan son görüşmede ortaya çıkan diğer bir ortak görüş, sessiz kitapların çocukların yaratıcılıklarına katkı sağladığı ve hayal güçlerini zenginleştirdiğidir. Ching-Han ve arkadaşlarının (2016) yaptıkları araştırmada çocuklara yönelik sessiz kitap çalışmalarının 5 yaşındaki çocukların yaratıcılığı ve çocukların çizim performansı üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Hem nitel hem de nicel verilerle desteklenen çalışmada sessiz kitapların kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise çocukların oluşturduğu ürünler bir sanat uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre erken çocukluk eğitimine entegre edilmiş sessiz kitaplar, çocukların çizim çalışmalarındaki yaratıcılık performanslarını olumlu etkilemiş aynı zamanda genel yaratıcılık performanslarını artırmıştır. Sessiz veya çok az kelime barındıran kitapları kullanırken yetişkinlerin bu konudaki rehberlikleri çocuklar için önemlidir. Pantaleo (2023) tarafından gerçekleştirilen ve 17 çocukla yürütölen vaka çalışması boyunca çocuklar, resimli kitaplar, fotoğraflar, sanat eseri kopyaları ve internet gibi kaynaklardan seçölen görsellerde beş odak noktaya (renk, çizgi, görsel bakış açısı, çerçeveleme ve görsel perspektif) ilişkin çalışmalarda bulunmuş ek olarak sessiz kitaplarla etkileşimli okumalar yapmıştır. Çalışma sonunda araştırmacı; çocukların sanat eserinin altında yatan tasarım kararları hakkındaki anlayışlarını, düşüncelerini ve estetik farkındalıkları artırmada onlara rehber olmanın çocukların görsel sanat, tasarım ve çizim tekniklerinin unsurlarını anlamalarına yardımcı olabileceğini, görsel okuryazarlıklarını geliştirebileceğini dile getirmiştir.

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda sessiz kitapların yazma becerilerine katkı sağladığını ve tüm çocukların sürece aktif şekilde katılmalarını sağladığını belirtmiştir. Sessiz kitaplar çocukları yazmaya teşvik eder, daha büyük çocuklar için bir yazma aracı işlevi görür ayrıca dil öğrenen çocuklar için yazılı dili geliştirir. Verilerden elde edilen sonuçlar, sessiz kitapların çocukların yazma sürecini geliştirmeye yardımcı olabileceğini ve farklı yaştaki çocuklarla kullanılması gerektiğini göstermektedir (Marble, 2012). Benzer şekilde Serafini (2014), sözsüz resimli kitapların kullanılmasının çocukların

öğretim sürecine eşit şekilde katılmalarını sağladığını iddia etmektedir. Ona göre süreçte tüm çocuklar bir dizi resmi gözlemler ve kendi algılarını sunmakta özgürdürler.

Sessiz kitaplar çocukların kendi cümlelerini oluşturmalarını sağlar. Çocuklar cümle kurarken kendi hayal güçlerini işe koşarlar. Bu çalışmalar sessiz kitapların çocukların hayal gücünü, kelime dağarcığını zenginleştirebileceğini ve kendine güvenini artırabileceğini göstermektedir (Rizqiyani & Azizah, 2019). Sessiz kitap okumaları geleneksel kitap okumalarına göre daha aktif katılımı gerektirdiğinden çocuklar için eğlencelidir. Nitekim deney grubunda etkinlikler sırasında çocukların öğretmenlerine “ Çok güzel bu kitap, yine bize bu kitaptan getirin” şeklindeki ifadeleri bunu desteklemektedir. Güney Afrika’da yapılan bir çalışmada babalar çocuklarına evde sessiz kitap okumuştur. Çalışmanın sonunda katılımcılar daha önceki okuma deneyimlerine göre evde daha çok kitap okuduklarını ve etkinliğin keyifli olduğunu belirtmişlerdir (Le Roux, 2017). Sessiz kitaplar, çocukların görseller aracılığıyla anlam çıkarma yetilerini geliştirir ve bu becerinin pekişmesini sağlar. Bu süreçte çocuklar, görsel öğeleri takip ederek kendi anlatılarını oluşturur, bu da onların görsel okuryazarlığını destekler. Sessiz kitaplar sayesinde, çocuklar görsel bilgileri etkili bir şekilde yorumlama ve aktarma yeteneği kazanır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sessiz kitapların görsel okuryazarlığı geliştirdiğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Özellikle görsel okuryazarlık açısından yapılan araştırmalar, çocukların sessiz kitaplarla çalışırken sadece görselleri kullanarak hikâyeler oluşturduklarını ve bu süreçte görsel elemanlar (renk, şekil, çizgi gibi) hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Örneğin, Lopatovska ve arkadaşlarının (2016) çalışması, 4-6 yaş arası çocukların görsel unsurlar hakkında güçlü bir bilgiye sahip olduklarını ve sessiz kitaplarla yapılan çalışmalarda görsel okuma becerilerinin daha da güçlendiğini bulmuştur. Bu çalışma, çocukların görsellerden hikâye oluşturma süreçlerinin, onların soyut düşünme becerilerini de geliştirdiğini göstermiştir .

Atasagun (2022)’un çalışması, sessiz kitapların görsel okuryazarlık ve dil edinimi süreçlerindeki rolünü araştırmış ve bu kitapların özellikle henüz okuma yazma bilmeyen çocuklar üzerindeki etkisini incelemiştir. Konya ve Aksaray’da görev yapan 22 okul öncesi

öğretmeniyle yapılan nitel görüşmeler sonucunda, sessiz kitapların çocukların görseller aracılığıyla anlam çıkarma yetilerini geliştirdiği ve dil gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Çalışmanın bulguları, çocukların görsel okuryazarlık yetilerini kullanarak sessiz kitaplardan hikâyeler oluşturabildiğini ve bu sürecin onların dil gelişimini desteklediğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sessiz kitapları bir eğitim aracı olarak faydalı buldukları ve çocukların görsellerden anlam çıkarma becerilerini geliştirdiğini ifade ettikleri belirtilmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler sessiz kitapların çocukları tanımak amacıyla da kullanılabileceğini söylemiştir. Sessiz kitaplarla hikâye oluştururken okuyucu önceki bilgi ve deneyimlerini de anlatır. Böylece okuyucunun geçmiş deneyimleri ve kültürü hakkında da bilgiye sahip olunabilir. Lubis (2018) çalışmasında altı yaşındaki bir çocuğun sessiz kitaplarla nasıl anlatı geliştirdiğini araştırmıştır. Sonuçta çocuğun önceki bilgi ve yaşantılarından örneklerle hikâyesini aktardığını bulmuştur. Uygulama seanslarında çocuklar oluşturdukları hikâyelere kültürel inanış ve bilgilerini yansıtmıştır. Ryan (2019), kültürel kimlik ve kişisel algı gibi dil dışı faktörlerin konuşmacılar için önemli olduğunu belirtmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere göre sınıflarda sessiz kitapların kullanılmasında görülen deavantajlar; kalabalık sınıflarda uygulamanın zor oluşu ve uzun kitapların çocuklar tarafından fazla tercih edilmemesidir. Lefevre (2018) altı ve yedi yaşlarında 25 tane çocukla yaptığı çalışmada sessiz kitapların kullanımının çocukların anlatı becerisine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla çocuklara uygulamadan önce ve uygulamadan sonra kendi hikâye yazma becerileri ve tutumlarını değerlendirebilecekleri bir rubrik uygulamış ve sonuçları analiz etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sessiz kitaplar sayesinde çocuklar, resimleri hem kendi başlarına hem akranlarıyla birlikte düşünerek, hikâye yapısı ve karakter bakımından analiz edebilme konusunda kendilerini daha yeterli görmüşlerdir. Ayrıca tahmin etme ve çıkarım yapma gibi üst düzey düşünme becerilerine ilişkin anlayışlarını geliştirme ve değiştirme şansına sahip olmuşlardır. Ancak Lefevre (2018)'ye göre uzun olan sessiz kitaplar çocuklar için sözlü dili ve hikâye dizilimini

zenginleştirme konusunda yararlı olsa da bu uzunluktaki kitaplara çalışmak çocuklar için aşırı zor olmaktadır. Sessiz kitaplar, ilk yıllarda çocukların ilgisini çekmek ve desteklemek için paha biçilmez bir araç olabilir ancak burada öğretmenin rehberliği, başarılı yazarlara giden bir yolculuğu teşvik etmek için çok önemlidir. Konuşma ve dinleme, yazma sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğundan, çocukların bu kritik becerileri desteklemek için gerçek ve anlamlı durumlara ihtiyaçları vardır. Sessiz kitaplar bu desteği sağlar çünkü çocuklar yanlış yapma korkusu olmadan kendi hikâyelerini hayal etmekte özgürdürler.

Sessiz kitap uygulamalarının, çocukların olaylara ilişkin tahmin yürütme becerilerini geliştirdiği bu çalışmaya katılan öğretmenlerin ortak görüşüdür. Sessiz kitaplar okuyucuya zengin yorumlama deneyimleri sunmaktadır. Louie ve Sierschynski (2015) sessiz kitapların çocuklara tartışma ve detaylandırma yoluyla anlamı keşfetmek için fırsatlar sunduğunu, ayrıca çocukların fikir alışverişinde buldukları sözlü dil çıktısı ürettiklerini dile getirmiştir. Bu bağlamda sessiz kitap uygulamaları fikir alışverişine de zemin hazırlamaktadır. Ayrıca öğretmenler sessiz kitap uygulamaları sırasında metne dayalı resimli çocuk kitaplarının kullanımından çok daha fazla öğretimsel destek ve geri bildirim sağladıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Chaparro-Moreno ve arkadaşlarının (2017) çalışmaları, çocukların dil üretimi ile öğretmenlerin geri bildirimlerinin kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öğretimsel destek gösterdiğini ortaya koymuştur.

Katılımcı öğretmenlere göre sessiz kitaplarla yapılan etkinliklerde uygulamanın yapıldığı sınıflarda dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar sonraki süreçlerde daha aktif şekilde etkinliklere katılmıştır. Ayrıca ilk haftalara göre bu çocuklar hem sürece aktif şekilde katılmış hem de kurduğu cümlelerdeki kelime sayıları bariz şekilde artmıştır. Arizpe (2014: 2013) sessiz kitapların, özel ihtiyaçları olan çocuklarla dil edinimi, hikâye anlatımı gibi becerileri geliştirmek için eğitim çalışmalarında ideal bir araç olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir.

Çalışma kapsamında deney grubundaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerde çocukların daha çok etkileşim içeren, soyut resimlerin olmadığı, kahramanı yakın

çevresindeki varlıkların ve hayvanların olduğu kitaplardan hoşlandıkları görüşü hâkimdir. Can ve arkadaşları (2022) okul öncesi dönemdeki çocukların resimli öykü kitaplarını seçerken önemsedikleri unsurlar araştırılmıştır. Çalışma kapsamında 5 yaşındaki 94 çocuk, birbirinden farklı özellikler taşıyan 11 resimli öykü kitabını incelemiş ve sonrasında çocuklarla birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İçerik analiziyle çözümlenen veriler sonucunda, çocukların mizahi öğeler içeren kitapları tercih ettiği; durağan kurgulu, belirsiz resimlere sahip ya da sevmedikleri unsurlar içeren kitapları ise daha az beğendikleri tespit edilmiştir. Çocukların okuma alışkanlıklarını desteklemek için mizahi öğeler ve net resimler içeren kitapların seçimi önemlidir. Kurt (2020) kahramanı hayvan olan kitapların okul öncesi sınıflarda kullanımı ile ilgili 7 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Öğretmenler sınıfta hayvan karakterli hikâyeleri kullanmayı tercih ettiklerini bunun sebebini ise hayvan karakterlerin hikâyelerde ilgi çekici, eğitici ve çocukların ilgisini çeken unsurlar olmasıyla açıklamaktadır. Ayrıca, bu tür hikâyelerin çocukların dil becerilerini geliştirmesine, hayvanlar hakkında bilgi edinmelerine, hayvan sevgisi kazanmalarına ve hayvan korkularını yenmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak, ekolojik döngüyü öğrenme ve çevre bilinci kazandırma açısından da bu hikâyelerin faydalı olduğu vurgulanmıştır.

Bu araştırmaya dâhil olan deney grubundaki öğretmenler sessiz kitapları hem ailelere hem de öğretmenlere önerebileceklerini belirtmiştir. Ancak hem öğretmenlerin hem de ailelerin bu kitapları nasıl kullanılacaklarını bilmesinin önemli olduğu görüşünü de dile getirmişlerdir. Karaman-Benli ve Ergül (2023), çocuklarla kitap okuma etkinliklerinin gelişigüzel değil belli bir planlama dâhilinde yapılması gerektiği üzerinde durmakta, okuma sürecine yönelik ön hazırlık yapmanın ve okuma planı oluşturmanın önemine vurgu yapmaktadır. Planlamanın, olası problemleri önleme ve çocukların gelişimlerine katkı sağlama açısından gerekli olduğunu belirtmektedir. Yüksek kaliteli resimli çocuk kitapları ve bunların doğru kullanımı, erken yaşlarda okuma alışkanlıklarının kazandırılmasında önemlidir. Gönen ve arkadaşları (2020), 117 aile ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, ailelerin çocuklara okuma materyalleri sağlama sürecinde yaptıkları etkinlikleri incelemiştir. Araştırma

bulgularına göre, ailelerin çocuklarını kitap dostu bireyler haline getirmek amacıyla sınırlı sayıda etkinlik gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin çoğunlukla çocuklara düzenli kitap satın alma ve kitapçılara götürme ile sınırlı kaldığı belirtilmiştir. Ancak, çocukları kitapçılara götüren ailelerin sayısının oldukça düşük olduğu da vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin büyük çoğunluğu, kitap okumanın faydaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını çocuklarına sadece rehberlik ettiklerini ifade etmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, sessiz kitapların çocuklara zengin yorumlama deneyimleri sunmanın yanı sıra, fikir alışverişi için de uygun bir ortam sağladığını göstermektedir. Louie ve Sierschynski (2015) sessiz kitapların çocuklara tartışma ve detaylandırma yoluyla anlamı keşfetmek için fırsatlar sunduğunu, çocukların fikir ve analiz alışverişinde bulduklarını ve bunların sonucunda da sözlü dil çıktısı ürettiklerini dile getirmiştir. Öğretmenler sessiz kitap uygulamaları sırasında metne dayalı resimli çocuk kitaplarının kullanımından çok daha fazla öğretimsel destek ve geri bildirim sağlamıştır. Chaparro-Moreno ve arkadaşlarının (2017) çalışmaları da çocukların dil üretimi ile öğretmenlerin geri bildirimlerinin kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öğretimsel destek gösterdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Çıldır ve Turatova (2019)'ın yaptıkları çalışmanın bulguları, çocuk kitabı türü ile çocuk-öğretmen etkileşimi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çocuklar resimli kitaplara göre, sessiz kitaplar okunurken daha fazla soru sormakta ve yorum yapmaktadırlar. Aynı zamanda öğretmenler de sınıfta çocuklara sessiz kitap çalışmaları yaparken daha fazla soru sormakta, çocukların resimli kitapların okunduğu okuma saatlerine göre önemli oranda daha belirgin ve doğrudan tepki vermektedirler. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve ilgili alanyazın okul öncesindeki çocukların dil gelişiminde sessiz kitapların önemini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen verileri özetlemek gerekirse, bulgular sessiz kitapların eğitim ortamında kullanımının çocukların erken okuryazarlık ve anlatı becerileri ile dil gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Deney grubundaki çocukların

öğretmenlerinin uygulama sonrasındaki görüşleri de sözkonusu bulguyu desteklemektedir. Tüm bu bulgular ve daha önce yapılan benzer araştırmalar, sessiz kitapların çocukların erken okuryazarlık ve anlatı becerilerinden dil gelişimine kadar farklı gelişim alanlarında etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Bölüm 6

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgulardan hareketle geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı sessiz kitapların okul öncesi eğitime devam eden okul öncesi çağıdaki tipik gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık ve anlatı becerileri ile dil edinimleri üzerindeki etkisinin ne olduğunu ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla yarı deneysel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda deney grubuna 10 hafta boyunca haftada en az iki kez sessiz kitap uygulaması yapılmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Tüm gruplara aynı testler uygulama öncesi öntest ve sonrasında sontest olarak uygulanmıştır. Sontestten sekiz hafta sonra ise aynı testler kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırma kapsamında bulgular araştırmanın alt problemlerine göre verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda deney grubunun ve kontrol grubunun EOBDA, LİTMUS ve ÖADF öntest puanları arasında istatistiksel olarak bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre deney ve kontrol grubundaki çocukların EOBDA öntest puanlarına yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-testi sonucunda iki grubun öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle erken okuryazarlık becerileri açısından gruplar denktir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların LİTMUS Testi öntest puanlarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, her iki grubun öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu da grupların başlangıçta birbirine eşit olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Öykü Anlatma Değerlendirme Formu öntest puanlarına yönelik yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda iki grubun öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle anlatı becerileri açısından gruplar birbirine denktir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında deney grubunun ve kontrol grubunun EOBDA, LİTMUS ve ÖADF sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubundaki çocukların EOBDA sontest puanlarına yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-testi sonucunda iki grubun sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak deney gurubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Benzer şekilde EOBDA alt testleri olan “Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görsel Eşleştirme”de de kontrol grubu ile deney grubu sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sözkonusu fark deney grubu lehinedir. Ancak “Yazı Yazma Öncesi Becerileri” alt testinde iki grup arasında anlamlı bir fark yoktur. İki grubun puan ortalamaları benzerdir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların LİTMUS sontest puanlarına yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-testi sonucunda her iki grubun sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde deney gurubu lehine olacak şekilde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubundaki çocukların “Öykü Anlatma Değerlendirme Formu” sontest puanlarına yönelik yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda iki grubun sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi olarak deney grubunun EOBDA, LİTMUS ve ÖADF öntest sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubundaki çocukların EOBDA’dan aldıkları öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarına yönelik ilişkili örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA sonucunda deney grubunun farklı zamanlardaki testlerinin puanları arasında bir farklılık olduğu bulunmuştur. Düzeltilmiş Bonferoni testine göre sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları,

öntest puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle deney grubunun öntesti ile sontesti arasında sontest lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ancak sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bulgular, sessiz kitap çalışması yapılan okul öncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerinin uygulama sonrasında ve daha sonra da yapılan ölçümde anlamlı ölçüde arttığını, uygulama sonrasındaki erken okuryazarlık becerileri ile daha sonra yapılan kalıcılık testi sonucunda farklılaşmadığını yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Deney grubundaki çocukların LİTMUS Testi'nden aldıkları öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, farklı zamanlardaki test puanları arasında istatistiksel olarak fark olduğu belirlenmiştir. Hangi testler arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemek için düzeltilmiş Bonferroni testi uygulanmış ve sontest ile kalıcılık testi puanlarının, öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve fark sontest lehine olmuştur. Ancak sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgu, sessiz kitap çalışması yapılan okul öncesi çocukların dil gelişiminin uygulama sonrasında anlamlı şekilde arttığını ve bu artışın daha sonra yapılan kalıcılık testinde de korunduğunu, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Deney grubundaki çocukların Öykü Anlatma Değerlendirme Formu'ndan aldıkları öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarına yönelik Friedman Testi sonucunda deney grubunun farklı zamanlardaki testlerinin puanları arasında bir farklılık olduğu bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testine başvurulmuştur. Testin sonucunda deney grubunun öntesti ile sontesti arasında sontest lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ancak sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bulgular sessiz kitap uygulamasının anlatı becerileri üzerindeki etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine bağlı olarak kontrol grubunun EOBDA, LİTMUS ve ÖADF öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bulgulara göre kontrol grubundaki çocukların EOBDA öntest-sontest puanlarına yönelik yapılan Bağımlı Gruplar t-testi sonucunda kontrol grubu öntest ile sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Benzer şekilde EOBDA alt testleri olan “Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri”nde de kontrol grubu öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak “Görselleri Eşleştirme” alt testinde öntest ile sontest arasında anlamlı bir fark yoktur.

Kontrol grubunun LİTMUS öntest-sontest puanlarına yönelik yapılan Bağımlı Gruplar t-testi sonucunda kontrol grubu öntest ile sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kontrol grubundaki çocukların ÖADF öntest-sontest puanlarına yönelik yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonucunda kontrol grubu öntest ile sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde uygulanan EOBDA, LİTMUS ve ÖADF’de deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puanlarında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapların çocukların erken okuryazarlık ve anlatı becerileri ile dil gelişimleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Buna göre deneysel işlemden sonraki deneyimlerinden hareketle okul öncesi öğretmenleri eğitimde sessiz kitapları kullanmanın çocukların bilişsel gelişim ve dil gelişimi başta olmak üzere tüm gelişim alanlarına katkı sağladığını düşünmektedirler. Katılımcılar, sessiz kitapların, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklediğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda görüşmede “bütünsel gelişim, konuşma ve yorumlama becerisi, görsel okuma, yaratıcılık, sözcük dağarcığında artış, ses farkındalığı, yazı farkındalığı, okumaya ilgi, ayrıntılı çizimler, matematiksel kavramlar, özgüven, sosyal olaylara ve durumlara karşı farkındalık” gibi ifadeler öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin sessiz kitapları kullanırken olumlu ve olumsuz deneyimleri olmuştur. Olumlu deneyimler başlığında katılımcılar sessiz kitap uygulamalarının; çocukların aktif katılımını sağladığını, hayal gücünü geliştirdiğini, görsel okuryazarlığını geliştirdiğini, problem çözme becerilerini kazandırdığını, çocukların dikkat sürelerinin uzadığını, meraklarını harekete geçirdiğini, özel gereksinimli çocuklarda da olumlu sonuçları olduğunu ve birden çok gelişim alanını desteklediğini belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı, sessiz kitapları ileriki yıllarda da kullanacaklarını belirtmiştir. Gerekçe olarak da “farklı bir deneyim, çocukların etkin katılımı, çok yönlü gelişimi destekleme, etkinlikleri bütünleştirmede kolaylık, çocukların ilgisi, 21. yüzyıl becerilerini desteklemesi” gibi görüşler ifade etmektedirler. Aynı zamanda katılımcıların tamamı sessiz kitapları öğretmenlere ve ailelere önermektedirler. Ancak sessiz kitapların kullanımı konusunda ailelerin ve öğretmenlerin mutlaka bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar tarafından uygulama sürecinde “kitabın kahramanının çocuk olması, etkileşimin fazla olması, merak ögesi barındırması, transparan sayfalar içermesi ve doğa temalı kitaplar olması” çocukların en çok hoşlandıkları kitaplar olarak ifade edilmiştir. Buna karşılık katılımcılar; “uzun ve çok sayfalı kitaplar ile soyut resimler içeren, çocukların anlamakta zorlandıkları resimler barındıran kitaplar”dan çocukların zevk almadıklarını ve çabuk sıkıldıklarını ifade etmişlerdir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada sessiz kitapların çocukların dil edinimlerine, erken okuryazarlık ve anlatı becerilerine olan etkisi ortaya konmaktadır. Bundan sonraki araştırmalarda farklı

gelişim alanları ve becerilere olan etkisini belirlemek için farklı desende hazırlanmış araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin sessiz kitaplara yönelik uygulamaları araştırılabilir. Çocuklarla olan etkileşim ve iletişimleri incelenebilir.

Bu araştırmada okulda sessiz kitap uygulamalarının etkisi araştırıldı. Bundan sonraki araştırmalarda çocukların anne babalarıyla birlikte yaptıkları sessiz kitap okuma çalışmalarının çocukların gelişimine olan etkisi incelenebilir. Bunun yanısıra evde sessiz kitap okumanın çocukların ailesi ile kurduğu bağ ve ilişkilere etkisi de incelenebilir.

Bu çalışmada sessiz kitap türlerinden bir sınırlamaya gidilmedi. Ancak farklı türdeki sessiz kitapların (örneğin, doğa temalı, düş gücü gerektiren veya soyut konular içeren) etkilerini karşılaştıran çalışmalar yapılabilir. Hangi tür kitapların çocukların gelişimini nasıl etkilediği araştırılabilir.

Benzer temadaki sessiz kitaplar kullanılarak çocukların o temaya ilişkin farkındalık düzeyleri araştırılabilir. Örneğin doğa temalı sessiz kitaplarla kullanılarak çocukların “çevre bilinci” kazanmaları adına çalışmalar yürütülebilir.

Sessiz kitapların çoğunlukla yabancı kaynaklı olduğu düşünüldüğünde kültürel kodların ve tasarımların yer aldığı sessiz kitap tasarımlarının oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Sessiz kitap uygulamalarının etkililiğini değerlendirmek için yeni ve daha kapsamlı ölçme araçları geliştirilebilir. Bu araçlar, farklı becerileri iyi ölçebilir.

Deney grubundaki çocukların gelişimini uzun vadede izleyen boylamsal çalışmalar, sessiz kitap uygulamalarının kalıcı etkilerini ortaya koyabilir.

Bu çalışma tipik gelişim gösteren çocuklar ile yapılmıştır. Sonraki çalışmalarda sessiz kitapların etkisinin farklı gelişim gösteren çocuklar üzerinde nasıl değiştiği araştırılabilir. Bu araştırmada uygulama sonrasında yapılan öğretmen görüşmelerinde sınıflardaki “dil ve konuşma bozukluğu” olan çocukların dil becerilerinde olumlu gelişmeler gözlemlendiği

bulgusundan hareketle; özel gereksinimli çocukların dil becerilerinin gelişiminde sessiz kitaplar kullanılabilir.

Politika Yapıcılara ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin sessiz kitaplarla ilgili görüşlerine yer verilmiş ve öğretmenlerin bu kitapları kullanmadıkları, daha önce bu kitaplarla ilgili deneyimlerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda MEB, sessiz kitapların etkili kullanımı ile ilgili öğretmenlere yönelik farkındalık çalışmaları yürütebilir. Öğretmenlere yönelik sessiz kitap okuma çalışmalarını nasıl yapacakları konusunda uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap çalışmalarına yönelik etkinliklere günlük planlarında sıklıkla yer vermeleri teşvik edilebilir.

Dijital ortamda kullanılacak "e-sessiz kitaplar" oluşturulabilir.

Ulusal okul öncesi eğitim programına sessiz kitap uygulamalarını dâhil edecek şekilde düzenlemeler yapılabilir. Böylece çocukların başta erken okuryazarlık ve anlatı becerileri olmak üzere farklı gelişim alanları desteklenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf kitaplıklarında sessiz kitapların olmayışından hareketle okul öncesi eğitim kurumlarına sessiz kitaplar temin edilebilir, okulların sessiz kitap edinmeleri için finansal destekler sağlayarak okulların sessiz kitaplara erişimi artırılabilir. Okul idarecileri ve öğretmenler bu konuda desteklenebilir.

Okul öncesi eğitim veren lisans programlarının çocuk edebiyatı ders içeriklerine, sessiz kitap kullanımı eklenerek öğretmen adaylarına bu konuda uygulamalı çalışmalar yaptırılabilir.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen öğretmen görüşmelerinde sessiz kitap uygulamalarına başladıktan sonra velilerin de bu konuda farkındalık kazandığı ve bu kitapları tanımak istediği görülmüştür. Ebeveynler çocuklarının ilgisini çekecek, merak

uyandıran kısa hikâyeler içeren sessiz kitaplarla uygulamalar yapmaları için eğitilip bu kitapları sıklıkla kullanmaları sağlanabilir.

Ebeveynlerin, çocuklarıyla birlikte sessiz kitaplarla uygulama yaparak onlarla etkileşimde bulunma, sorular sorarak çocuklarının gelişim alanlarındaki becerilerini destekleme konusunda okul öncesi eğitim kurumu tarafından aile eğitimleri düzenlenebilir.

Kaynaklar

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J. & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253–275.
- Adak Özdemir, A., ve Özdemir Beceren, B. (2019). Sözcüksüz kitapların niteliğinin ve okul öncesi dönem çocuklarının sözcüksüz kitap anlatımlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(39), 1–41.
- Aktaş, E. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Altun, D. (2018). Okul öncesi sınıflarında bulunan kitap merkezlerinin incelenmesi. *Bildiri Tam Metin Kitabı Proceeding Book*, 208.
- Arif, M. M. ve Hashim, F. (2008). Reading from the wordless: A case study on the use of wordless picture books. *English Language Teaching*, 1(1), 121-126.
- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: What educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163-176.
- Arizpe, E. (2014). Wordless picturebooks: Critical and educational perspectives on meaning-making. In B. Kümmerring-Meibauer (Ed.), *Aesthetic and cognitive challenges of the picturebook*(pp. 91-108). Routledge.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), 395-407.
- Atasagun, A. (2022). Görsel okuryazarlık bağlamında sessiz kitaplar ve dil edinimi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ayrancı, B. B. (2018). 0-12 Yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.

- Babayiğit, S., Roulstone, S.& Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 148–168.
- Bautista, G. F., Ghesquière, P., & Torbeyns, J. (2024). Stimulating preschoolers' early literacy development using educational technology: A systematic literature review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 39.
- Baynham, M. (2000). Narrative as evidence in literacy research. *Linguistics in Education*, 11(2), 99–117.
- Bayraktar, O. & Bayraktar, İ. (2024). The use of wordless books in terms of dialogical pedagogy and learning approaches. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1452- 1470.
- Bayraktar, T. (2022). Okul öncesi dönemi öğrencileri ile öğretmen ve velilerin sessiz kitaplara yönelik görsel okuma becerilerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41.
- Beed, P. L.& Shipp, A. (2005). Scaffolding a student's development of storytelling with wordless picture books. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 8(1).
- Berg, B. L.& Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*(Çev. Ed. A. Arı). Eğitim Yayınevi.
- Berk, L. E. (2015). *Bebekler ve çocuklar. Doğum öncesinden orta çocukluğa*(Çev. Ed. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Berman, R. A. (2001). Setting the narrative scene: How children begin to tell a story. In K. E. Nelson, A. Aksu-Koç, & C. E. Johnson (Eds.), *Children's language: Developing narrative and discourse competence*(Vol. 10, pp. 1–30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Bosch, E. (2018). Wordless picturebooks. In B. Kummerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks*, (pp. 191-201). Routledge.
- Bozgün, K. & Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Okuma yazmayı öğrenme sürecinde okul öncesi eğitimin etkisi. 2. In *International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies (ISAS 2018)* (Vol. 3, pp. 1110-1115).
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, P. C., & Roe, B. D. (1976). *Teaching reading in today's elementary schools*. Chicago: Rand McNally.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, B., Kılınccı, E., & Şeker, P. T. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitapları ile ilgili tercihleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(1), 240-252.
- Ceylan Çapar, M. & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreño, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52-62.
- Ching-Han, Y., Jui-Ching, C., & Mei-Ju, C. (2016). Empowering children's creativity with the instruction of wordless picture books. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(7), 2-14.
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve eğitim* (C. P. Otero, Ed.). İstanbul: BGST Yayınları
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Routledge.
- Conica, M., Kelly, L., Nixon, E., & Quigley, J. (2023). Father and toddler language during shared book reading with text-based and wordless picture books. *Reading Research Quarterly*, 58(4), 655-667.
- Crawford, P. A., & Hade, D. D. (2000). Inside the picture, outside the frame: Semiotics and the reading of wordless picture books. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 66–80.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Szbilir, ev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crosh, C. C., Koripella, A., Elleman, C., Foley, B., Tumin, D., & Anyigbo, C. (2024). Early literacy developmental activities and pre-kindergarten learning skills in the context of childhood adversity. *Academic Pediatrics*, 24(1)
- Cruzado-Guerrero, J. R., & Martınez-Alba, G. (2022). Supporting elementary-age ELs with limited or interrupted formal education: Literacy events for families using wordless books. In *English and students with limited or interrupted formal education: Global perspectives on teacher preparation and classroom practices*(pp. 227-239). Cham: Springer International Publishing.
- Çatalkaya, D. (2024). *Risk grubundaki çocukların erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerileri ile öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Çıldır, B. & Turatova, A. (2019, 2-5 Ekim). Sessiz kitaplar ve resimli kitapların okul öncesi dönem çocuk- öğretmen etkileşimine etkisinin karşılaştırılması, 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, Kars, Türkiye.
- Çelebi, S., Yazıcı, D. N. ve Akman, B. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap kullanımı: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 606-624.
- Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve psiko-linguistik dil gelişim kuramı. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).
- Çiçek, E. N. (2024). Etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- D'Angelo, K. (1981). Wordless picture books and the young language-disabled child. *Teaching Exceptional Children*, 14(1), 34–37.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Millî Eğitim Dergisi*, 174, 155-160.
- Demir, E. (2021). 60–72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve görsel algı düzeyleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Demirel, Ö. Y. ve Yaman, A. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 604-615.
- Dodici, B. J., Draper, D. C., & Peterson, C. A. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 124–136.
- Douclevf, M. (Host). (2019, March 4). Storytelling instead of scolding: Inuit say it makes their children more cool-headed [Radio broadcast episode]. NPR. <https://www.npr.org/player/embed/689925669/700173458>

- Duyan, K. G. (2022). *Anasınıfı eğitimi alan çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ev erken okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Early, M. (1991). Using wordless picture books to promote second language learning. *ELT Journal*, 45(3), 245–251.
- Eliza, D. (2019, January). Wordless and picture books model development based on Minangkabau folklore to build early childhood character and literacy. In *1st International Conference on Innovation in Education (ICoIE 2018)*, (pp. 498-504). Atlantis Press.
- Erfidan Haybat, B. (2024). Türkiye'de çocuklara yönelik sessiz kitapların görsel iletişim bağlamında incelenmesi ve bir uygulama [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ercan, İ., ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211–216.
- Ercan Demirel, E. E. (2016). Dil gelişimi ve kuramları. İçinde N. Sargın, S. Avşaroğlu & A. Ünal (Ed.), *Eğitim ve psikolojiden yansımalar*(ss. 125–134). Çizgi Kitabevi.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A., ve Bahap Kudret, Z. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4).
- 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), 193-206.

- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(1), 36-47.
- Fitriana, F., & Windiarti, R. (2018). The effect of the use of wordless picture books in improving emotional intelligence of children age 5-6 years in Paud Terpadu Lab Belia Semarang. *BELIA: Early Childhood Education Papers*, 7(2), 101-106.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Flint, T. K. & Adams, M. S. (2018). "It's like playing but learning": Supporting early literacy through responsive play with wordless picturebooks. *Language Arts*, 96(1), 21-36.
- Gambrell, L. B. (2011). Motivation in the school reading curriculum. *Journal of Reading Behavior*, 32(3), 295-303.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714-725.
- Gengeç, H. ve Aygürt, Ş. (2023). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme ve müdahale araçlarının incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 59-71.
- Gengeç, H., Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2022). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: Sosyo-ekonomik düzey ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 57, 252-279.
- Gönen, M. S., Özen Altınkaynak, Ş., Şanlı, Z. S. & Kent Kükürtçü, S. (2020). Ailelerin çocukları için edebi yayın seçerken dikkat ettikleri hususlar ve bu yayınların sunumunda yaptıkları etkinliklerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 30-41.
- Gök, V. (2022). Çocuk edebiyatında nitelik ve çocuğa görelilik. Ş. Şimşek & F. Bulut (Eds.), *Çocuk edebiyatı* içinde (ss. 17-29). Akademisyen Kitabevi.

- Grigoroglou, M. & Papafragou, A. (2019). Interactive contexts increase informativeness in children's referential communication. *Developmental Psychology*, 55(5), 951–966.
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203.
- Guevara, J. P., Erkoboni, D., Gerdes, M., Winston, S., Sands, D., Rogers, K., Haecker, T., Jimenez, M. E., & Mendelsohn, A. L. (2020). Effects of early literacy promotion on child language development and home reading environment: A randomized controlled trial. *The Journal of Pediatrics*: X, 2.
- Gusmuliana, P., & Fitri, M. (2016). The effect of using wordless picture books strategy on students' ability in writing narrative paragraph. *Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching*, 2(2) 171-183.
- Gülbil, A. ve Bilbay, A. (2024). Erken çocukluk döneminde görsel okuma bağlamında sessiz kitaplar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 1332-1342.
- Güngör, S. (2023). Dil gelişimi. İçinde A. Kızılkaya Namlı (Ed.), *Eğitimin kavramsal temelleri*, 133-140.
- Gwozdziejycz, M., & Mehl-Madrona, L. (2013). Meta-analysis of the use of narrative exposure therapy for the effects of trauma among refugee populations. *Permanente Journal*, 17(1), 70–76.
- Hadley, E. B., Newman, K. M., & Mock, J. (2020). Setting the stage for TALK: Strategies for encouraging language-building conversations. *The Reading Teacher*, 74(1), 39–48.
- Hillman, J. (1995). *Discovering children's literature*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Honaker, J. D., & Miller, R. T. (2024). Wordless but not silent: Unlocking the power of wordless picture books. *TESOL Journal*, 15(1), e721.

- Horváthová, I. (2022). Social-emotional development of learners in primary level of education through “reading” wordless picture books. *Educational Role of Language Journal*, 1(7), 32-41.
- Hu, R., Liu, X., & Zheng, X. (2018). Examining meaning making from reading wordless picture books in Chinese and English by three bilingual children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 214-238.
- Hu, R. & Commeyras, M. (2008). A case study: Emergent biliteracy in English and Chinese of a 5-year-old Chinese child with wordless picture books. *Reading Psychology*, 29, 130.
- Işıtan, S. (2010). *Normal gelişim gösteren ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanılı çocukların anlatı analizine dayalı dil becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Işıtan, S., Saçkes, M. ve Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298.
- Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., & Zhang, A. (2002). Using wordless picture books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 167–177.
- Justice, L. M., Invernizzi, M. A. & Meier, J. D. (2002). Designing and implementing an early literacy screening protocol. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 33(2), 84.
- Kaçar- Kütükçü, D. (2021). *LITMUS Türkçe Cümle Tekrarı Testinin geçerlik güvenirlik çalışması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kakirman Yıldız, A. (2017). The role of books in preschool children’s development and the necessity of preschool libraries. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 792-802.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263-268.

- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Karakaya, M. (2022). *Sözsüz kitapların eğitsel ve sanatsal niteliklerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Karakoç Öztürk, B. ve Destegüloğlu, B. (2022). Çocuk kitaplarının kültürel aktarım açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 214-235.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karaman Benli, G. ve Ergül, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklarla kitap okuma öncesindeki hazırlık süreçlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 888-910.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasmani, H. (2021). Tree of Life: A tool for therapeutic growth? *Educational Psychology Research and Practice*, 7(1), 1-9.
- Kavcar, S. (2022). *Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kısaoğlu, Ş. Y. ve Çetin, A. (2023). 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 328-345.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.

- Kurt, E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişimi ile ilgili kavram geliştirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1332-1342.
- Küntay, A. C., & Koçbas, 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, & Ş. Özçalışkan (Eds.) *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: research in the tradition of Dan Isaac Slobin* (pp. 81-92). New York, London: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Lopatovska, I., Hatoum, S., Waterstraut, S., Novak, L., & Sheer, S. (2016). Not just a pretty picture: Visual literacy education through art for young children. *Journal of Documentation*, 72(6), 1197-1227.
- Le Roux, A. (2017). *An exploration of the potential of wordless picturebooks to encourage parent-child reading in the South African context* (Doctoral dissertation). Stellenbosch University.
- Lee, C. (2023). Using wordless picturebooks to promote bilingual students' translanguaging practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(1), 123–144.
- Lefevre, R. M. (2018). Using wordless picture books to develop writing skills in first grade. *Michigan Reading Journal*, 51(1), 5.
- Lervag, A., Hulme, C., & Melby-Lervag, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838.
- Lestari, F., Apriliawati, R., & Wardah, W. (2018). Improving students' writing skill on recount text through wordless picture book. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Khatulistiwa (JPPK)*, 7(10).
- Lestari, I. (2018). Developing wordless picture books to improve the storytelling ability of 5 to 6 years old children. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 37(1).

- Liddle, B., & Nettle, D. (2006). Higher order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 4(3), 231–244.
- Louie, B., & Sierschynski, J. (2015). Enhancing English learners' language development using wordless picture books. *The Reading Teacher*, 69(1), 103-111.
- Lubis, R. (2018). The progress of students' reading comprehension through wordless picture books. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(1), 48-52.
- Lysaker, J. T. (2006). Young children's readings of wordless picture books: What's "self" got to do with it? *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(1), 33–55.
- Lysaker, J. T., Shaw, K., & Alicea, Z. A. (2016). Emergent reading comprehension: Social imagination and kindergarteners' readings of a wordless picture book. *AJLL*, 39, 245–255.
- Lysaker, J. T., & Alicea, Z. A. (2017). Theorizing fiction reading engagement during wordless book reading. *Linguistics and Education*, 37, 42-51.
- Lysaker, J. T., & Miller, A. (2012). Engaging social imagination: The developmental work of wordless book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 147–174.
- Lysaker, J., & Hopper, E. (2015). A kindergartner's emergent strategy use during wordless picture book reading. *The Reading Teacher*, 68(8), 649-657.
- Maniam, M. (2011). What do children look forward to in a picture book?. *Language in India*, 11(12).
- Marble, S. (2012). *How do wordless picture books help develop writing for all students*. [Unpublished master thesis]. St. John Fisher University.
- Marjanovic-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., & Podlesek, A. (2012). Parental influence on the development of children's storytelling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 351-370.

- Marron, J. E. (2010). *Using wordless books to help emergent literacy skills*[Unpublished master thesis]. St. John Fisher University.
- Mathers, S. J., Hodgkiss, A., Kolançali, P., Booton, S. A., Wang, Z., & Murphy, V. A. (2024). Comparing parent-child interaction during wordless book reading, print book reading, and imaginative play. *Journal of Child Language*, 1-26.
- McGuire, K. (2023). Engaging students through wordless picture books during story time. *Knowledge Quest*, 51(3), 46-51.
- McLane, J. B., & McNamee, G. D. (1990). *Early literacy*. Harvard University Press.
- Metin, G. T., & Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Journal of Child*, 14(3), 89-94.
- Mike, P., & Tsilimeni, T. (2021). Developing children's critical thinking through wordless books. *Journal of Literary Education*, (5), 54-74.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Mirandola, G. (2022). Silent books. A space of imagination where the language of illustration and photo-literature meet. *Img Journal*, 4(7), 188–205.
- Morris, K. N. (2003). *Using wordless picture books to stimulate fictional writing in first-grade students* [Unpublished master thesis]. University of Northern Iowa.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Özbek Ayaz, C., Güleç, H., & Şahin, Ç. (2017). Ailelerin, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma aktivitelerinin düzeyini belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-19.
- Özen, B. (2022). Sessiz (yazısız) resimli çocuk kitapları. *Turkish Studies-Social*, 17(5), 891-910.

- Özen Altınkaynak, Ş. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Özkul, A. N. (2023). *Okul öncesi eğitim almakta olan 60-72 ay çocukların dil kullanım becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Pantaleo, S. (2023). Kindergarten children's talk about illustration techniques in an almost wordless picturebook. *Early Childhood Education Journal*, 1-15.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Pesco, D., & Gagne, A. (2015). Scaffolding narrative skills: A meta-analysis of instruction in early childhood settings. *Early Education and Development*, 28(7), 773–793.
- Peterson, A. K., Fox, C. B., & Israelsen, M. (2020). A systematic review of academic discourse interventions for school-aged children with language-related learning disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 866-881.
- Petrie A, Mayr R, Zhao F, Montanari S. (2023). Parent-child interaction during storybook reading: Wordless narrative books versus books with text. *Journal of Child Language*, 50(1), 104–131.
- 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.
- Pistav Akmeşe, P. & Kanmaz, S. (2021). Narrative to investigate language skills of preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(1), 9-22.
- Ramos, A. M., & Ramos, R. (2011). Ecoliteracy through imagery: A close reading of two wordless picture books. *Children's Literature in Education*, 42, 325-339.
- Ravitch, S. M. & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications.

- Reese, E. (2018). Encouraging collaborative remembering between children and their caregivers. In M. L. Meade, C. B. Harris, P. Van Bergen, J. Sutton, & A. J. Barnier (Eds.), *Collaborative remembering: Theories, research, and applications*. (pp. 317-333). Oxford University Press.
- Reid, K. (2018). *Mother-child shared story telling of wordless and worded picture books: A within-subject design study of preschool children* [Unpublished masters thesis]. Carleton University.
- Richardson, P., & Eccles, J. (2007). Rewards of reading: Toward the development of possible selves and identities. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 341–356.
- Rizqiyani, R., & Azizah, N. (2019, June). The influence of wordless picture book to improve the ability of storytelling among preschool students. In *3rd International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2018)*(pp. 427-430). Atlantis Press.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırmaları*(Çev. Ed. A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, 5(1),
- Roskos, K. A., Christie, J. F., & Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Ryan, S. D. (2019) "We don't count you as Polish, you're just like us now": language, integration and identity for adolescent migrants in Glasgow. In: Anderson, V. and Johnson, H. (eds.) *Migration, Education and Translation: Cross-Disciplinary Perspectives on Human Mobility and Cultural Encounters in Education Settings*. Series: Studies in migration and diaspora. Routledge: Abingdon, Oxon ; New York, NY, pp. 73-88.

- Sağlam, S. (2023). *Çocuk sessiz kitaplarında karakter tasarımlarının tasarım ilkelerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Santrock, J. W. (2021). *Çocuk gelişimi*(Çev. Ed. Ayşen Güre). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schneider, P., Rivard, R., & Debreuil, B. (2011). Does colour affect the quality or quantity of children's stories elicited by pictures? *Child Language Teaching and Therapy*, 27, 371-378.
- Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *The Reading Teacher*, 68(1), 24-26.
- Seven, Y.,& Goldstein, H. (2019). Effects of embedding decontextualized language during book-sharing delivered by fathers in Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 191-204.
- Sever, S. (2021). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Sırma, Ç. S. (2018). Sosyal bilimler perspektifinden nitel araştırmalarda etik ve aydınlatılmış onam. *Social Sciences Studies Journal*, 4(19), 2215–2221.
- Silva, K. G.,& Rogoff, B. (2020). Instructional ribbing as a cultural practice for guiding children. *Human Development*, 64, 172-190.
- Smadja, M. L., Ziv, M., & Aram, D. (2021). Children's theory of mind referencing and contribution to discourse during different book-sharing contexts in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 56(3), 333-343.
- Smith, G. G. (2004). Stimulating critical thinking with wordless books. *Ohio Reading Teacher*, 36(1/2), 75-80.
- Soba, B. (2019). The use of wordless picture books to encourage reading for pleasure amongst reluctant readers. *Iconic Research and Engineering Journals*, 3(6). 176-182.
- Strasser, J.,& Seplocha, H. (2007). Using picture books to support young children's literacy. *Childhood Education*, 83(4), 219-224.

- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82–95.
- Süral, S. (2024). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının eğitim programları üzerindeki etkileri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(2), 174–181.
- Szarkowicz, D. L. (2000). "When they wash him they'll know he'll be Harry": Young children's thinking about thinking within a story context. *International Journal of Early Years Education*, 8(1), 71–81.
- Şentürk Gülhan, N. ve Burak, Y. (2023). Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3).
- Taşkınbaş, İ. (2021). *Okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının ailelerinin sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Terrusi, M. (2018). Silent books: Wonder, silence, and other metamorphosis in wordless picture books. *Proceedings*, 1(9), 879.
- Tetik, G. (2015). *Diyaloğa dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Taşkın, Z., ve Durmuşoğlu, M. C. (2024). Sessiz kitapların okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 614-628. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1476927>
- Trawick Smith, J. (2023). *Erken çocukluk döneminde gelişim*(Çev. Ed. Berrin Akman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model nerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 117–140.
- Uluğ, E.,ve Bayraktar, A. (2014). Determination of the required features of children's picture books. *Journal of Education and Future*, (6), 25-42.
- nveren Kapanadze, D. (2019). Vygotsky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe ğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195.
- Vretudak, H. (2022). "Tell me the whole story": Moving from narrative comprehension to narrative production skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 1-12.
- Vural, E. S. (2021). *Aile katılımlı etkileşimli kitap okuma programının 5-6 yaş grubu çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve ev erken okuryazarlık ortamına etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J.,& Lonigan, C. J. (1998). Child development and early literacy. *Child Development*, 69, 848–872.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Xia, Q., Ai, J. T. T., & Supian, N. (2023). To investigate the potential influence of wordless picture books on children's creative expression through drawing. *Eurasian Journal of Educational Research*, 108(108), 255–272.
- Yağcı, Y. (2007). ocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.

- Yekeler, A. D.,& Cengiz, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının sessiz kitap anlatımlarında hikâye elementlerinin incelenmesi. *Elektronik Türkiye Çalışmaları*, 13(19), 1935-1952.
- Yıldırım, A. ve Koçak, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 133-143.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2020). Kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *International Journal of Current Approaches in Language Education and Social Sciences*, 2(1), 215-231.
- Yılmaz, M. M., Uyar, R. Ö. ve Arnas, Y. A. (2020). Ev merkezli etkileşimli kitap okumanın 48-60 aylık çocukların duyguları anlama becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 159-181.
- Zevenbergen, A. A., Angell, A. L., Battaglia, N. A., & Kaicher, C. M. (2021). Co-constructing stories: Sharing wordless picture books with preschoolers. *Children and Libraries*, 19(4), 22-28.

EK-A: Kullanılan Sessiz Kitapların Listesi

No	Sessiz Kitapların Künye Bilgisi
1	George, P. (2015). <i>Hayvan Kurtarma</i> . İstanbul: MEAV Yayıncılık.
2	George, P. (2015). <i>Olamaz</i> . İstanbul: MEAV Yayıncılık.
3	Lee, S. (2017). <i>Dalga</i> . İstanbul: MEAV Yayıncılık.
4	Johnson, R. (2022). <i>Evvel Zaman İçinde Bir Kar Fırtınasında</i> . Ankara: Bilgi Yayınevi.
5	Schubert, I.,& Schubert, D. (2021). <i>Şemsiye</i> . İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
6	Guojing. (2020). <i>Fırtına</i> . İstanbul: Hippo Yayıncılık.
7	Oswald, P. (2021). <i>Babamla Yürüyüş</i> . İstanbul: Küçük Bir Yayınevi.
8	Kastelic, M. (2021). <i>Gizemli Evde Bir Çocuk</i> . İstanbul: Nito Kitap.
9	Ferri, G. (2021). <i>Ver Elini</i> . İstanbul: MEAV Yayıncılık.
10	Kerascoet. (2018). <i>Vanessa'nın Yanındayım</i> . İstanbul: Sev Yayıncılık.
11	Hare, J. (2022). <i>Ay'a Okul Gezisi</i> . İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
12	Hedeyati, M. (2020). <i>Tatlı Rüyalar</i> . İstanbul: Ketebe Yayınları.
13	Barroux. (2016). <i>Nerede Bu Denizyıldızı?</i> İstanbul: Redhouse Kidz.
14	Barroux. (2015). <i>Nerede Bu Fil?</i> İstanbul: Redhouse Kidz.
15	Erkan, F. Y. (2021). <i>Anne Oğul Günlükleri</i> . İstanbul: Otantik Çocuk.
16	DiCamillo, K.,& Kim, J. (2017). <i>La La La</i> . Londra: Walker Books.
17	Abreu, A.,& Kellen, P. (2021). <i>Ama O Zaman Elma Ağacı Büyür Müydü?</i> Ankara: Bilgi Yayınevi.
18	Ak, B. (2006). <i>Doğum Günü Hediyesi</i> . İstanbul: Can Yayınları.
19	İrten, G. (2023). <i>Kim Bu Gelen?</i> İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yayıncılık.
20	Üçbaşaran, D. (2018). <i>Annemin İçindeki Ses</i> . İstanbul: Hep Kitap.
21	Marangoz, İ.,& Gölemen, Ö. (2023). <i>Çocuklar ve Tavşanlar Yeşil Sever</i> . İstanbul: Yeşil Dinozor Hikaye Kitapları.
22	Göknil, C. (2019). <i>Kimi Uçar Kimi Koşar</i> . İstanbul: Desen Yayınları.
23	Valério, G. (2021). <i>Gölde</i> . Ankara: Bilgi Yayınevi.
24	Lee, S. (2017). <i>Sarı Balonun Yolculuğu</i> . İstanbul: MEAV Yayıncılık.

EK-B: Öğretmen Görüşme Formu Örneği

Cinsiyeti:

Mesleki Kıdemi:

Öğrenim Durumu:

Öğretmenlik Yaptığı Yaş Grubu:

Çocuk ve Kitap ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumu:

Görüşme Soruları

Uygulama Öncesi

1. Sessiz kitap türü nedir?
 2. Sınıfınızda sessiz kitaplar var mı? Yoksa sınıfta olması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden
 3. Daha önce bu türde herhangi bir kitap kullandınız mı? Neden?
- a) **Cevap “evet” ise;**
-
-

Uygulama Sonrası:

2. Sessiz kitap kullanma deneyiminizi bizimle paylaşabilir misiniz?
 3. Sonraki çalışmalarınızda sessiz kitapları kullanmayı tercih eder misiniz? Neden?
 4. Çocukların en çok hoşlandıkları sessiz kitaplar hangileri idi? Sizce çocukların bu kitaplardan hoşlanmalarının nedenleri nelerdir?
-
-

EK-C: Ölçek Kullanım İzinleri

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) Kullanım İzni



TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
Department OF Elementary Education

Tarih:

Sayın Zeynep Taşkın,

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013, 2016)* isimli çalışmamın, ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. "Sessiz Kitapların Çocukların Erken Okuryazarlık ve Anlatı Becerileri ile Dil Edinimleri Üzerine Etkisi" isimli çalışmada kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Araştırmanın tamamlanmasının ardından bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Saygılarımla

Araştırmacı

Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

*Karaman, G.(2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması*.

Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi. Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Karaman, G. ve Aytar, A.G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080>.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013*, 2016)** isimli çalışma belirttiğim dışında

başka bir çalışmada, izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Araştırmacı Adı-Soyadı ve İmza
Zeynep Taşkın

Danışman Adı – Soyadı ve İmza (varsa)
Doç.Dr. Mine Canan Durmuşoğlu

Öykü Anlatma Değerlendirme Formu (ÖADF) Kullanım İzni

Zeynep Taşkın
Alıcı

11 Temmuz Sal 12:37

Sayın Dr. Sonnur İştan Hocam,
Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalında doktora yapıyorum. Geliştirmiş olduğunuz Öykü Anlatma Değerlendirme Formu'nu Doktora tezim kapsamında kullanmak istiyorum. Ölçek kullanım izninizi, ölçeği ve varsa ek materyallerini rica ediyorum. Çalışmanızda kolaylıklar diler, saygılar sunarım.

Zeynep Taşkın

sonnur isitan
Alıcı: ben

17 Temmuz Pzt 14:59

17 Tem 2023 14:59

Merhaba Zeynep hanım
Geliştirmiş olduğum "Öykü Anlatma Değerlendirme Formu-okul öncesi" ni çalışmanızda kullanabilirsiniz. Araç su ektedir. İyi çalışmalar dilerim

Zeynep Taşkın 11 Tem 2023 Sal, 12:37 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Dr. Sonnur İştan Hocam,
Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalında doktora yapıyorum. Geliştirmiş olduğunuz Öykü Anlatma Değerlendirme Formu'nu Doktora tezim kapsamında kullanmak istiyorum. Ölçek kullanım izninizi, ölçeği ve varsa ek materyallerini rica ediyorum. Çalışmanızda kolaylıklar diler, saygılar sunarım.

Zeynep Taşkın

--

Prof. Dr. Sonnur İŞTAN
Balıkesir Üniversitesi

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gid

LITMUS Türkçe Cümle Tekrarı Testi Kullanım İzni:

Zeynep Taşkın
Alıcı:

27 Tem 2023 17:31

Sayın Dr. Dilber Kaçar Kütükçü,
Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalında doktora yapıyorum. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış olduğunuz LITMUS Türkçe Cümle Tekrarı Testini Doktora tezim kapsamında kullanmak istiyorum. Test kullanım izninizi, testi ve varsa ek materyallerini rica ediyorum. Çalışmanızda kolaylıklar diler, saygılar sunarım.

Zeynep Taşkın

Dilber KAÇARKÜTÜKÇÜ

28 Tem 2023 10:04

Merhaba LITMUS-TR'yi tezinizde kullanmanızdan mutlul-ı duyarım. Bu testi talep eden tüm araştırmacılardan kısa bir imzalı niyet mektubu talep ediyoruz. Hangi ku

Zeynep Taşkın

30 Tem 2023 00:03

Sayın Dr. Dilber Kaçar Kütükçü hocam, belirtmiş olduğunuz ölçek talep formu ektedir. İlginize ve desteğinize çok teşekkür ederim. Saygılarımla. Zeynep Taşkın Di

Dilber KAÇARKÜTÜKÇÜ

30 Tem 2023 22:24

Merhaba
Göndermiş olduğunuz yazı için çok teşekkür ederim. Ölçek, uygulayıcı formu ve kullanım klavuzu ektedir. Uygulama ve puanlama aşamalarına ilişkin sorularınız olursa çekinmeden sorabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar ve başarılar dilerim.

Zeynep Taşkın 30 Tem 2023 Paz, 00:03 tarihinde şunu yazdı:

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gid

EK-D: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Sessiz Kitapların Çocukların Erken Okuryazarlık ve Anlatı Becerileri ile Dil Edinimleri Üzerine Etkisi" adıyla, Zeynep TAŞKIN tarafından 2023-2024 eğitim-öğretim yılında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmanın amacı, sessiz kitapların okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşlarındaki çocukların erken okuryazarlık ve anlatı becerileri ile dil edinimleri üzerindeki etkisinin ne olduğunu ve okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini ortaya koymaktır

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Zeynep TAŞKIN

İletişim Bilgileri:

Tel:

E-posta:

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-E: Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Sessiz Kitapların Çocukların Erken Okuryazarlık ve Anlatı Becerileri ile Dil Edinimleri Üzerine Etkisi" adıyla, Zeynep TAŞKIN tarafından 2023-2024 eğitim-öğretim yılında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sessiz kitapların okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşlarındaki çocukların erken okuryazarlık ve anlatı becerileri ile dil edinimleri üzerindeki etkisinin ne olduğunu ve okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer: Van

Araştırma Uygulaması: Anket

Görüşme

Gözlem

.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı : Zeynep TAŞKIN

İletişim Bilgileri :

Tel:

E-posta:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-F: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-66777842-399-00003075400
Konu : Etik Kurul İzni (Zeynep TAŞKIN)

15/09/2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 31.08.2023 tarihli ve E-51944218-399-00003044629 sayılı yazımız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Zeynep TAŞKIN, Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU'nun sorumluluğunda yürüttüğü "Sessiz Kitapların Çocukların Erken Okuryazarlık ve Anlatı Becerileri ile Dil Edinimleri Üzerine Etkisi " başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun 12 Eylül 2023 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmet KOÇ
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 03FB7403-4BB5-48E7-B837-487B0A7D61CD

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/lu-ebys>

Adres:

Bilgi için: Çağla Handan GÜL

E-posta: Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Bilgisayar İşletmeni


Telefon: Faks:

Telefon: 03123051008

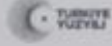

Kep:



EK-G: Van Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



 T.C.
 VAN VALİLİĞİ
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-86969353 12.10.2023
 Konu : Uygulama İzni (Zeynep TAŞKIN)

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü emel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Zeynep TAŞKIN'ın "Sessiz Kitapların Çocukların Erken Okuryazarlık ve Anlatı Becerileri ile Dil Edinimleri Üzerine Etkisi" konulu tez çalışmasını yapabilmesi ile ilgili izin talebi, Araştırma İnceleme Komisyonumuz tarafından incelenmiştir.

Söz konusu tez çalışmasının, Resmî Bağımsız Anaokulu, Resmî Anasınıfı okullarında uygulamanın yapabilmesi için, derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması, komisyonumuzca uygun görülmektedir.


Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Recep TÜRK
 İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
 Mehmet Nurettin ARAS
 İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge çevrimiçi elektronik izni ile onaylanmıştır.
 Adres : A.Gazi Mah.İskale Cad. No:226 65040 Tırba/VAN
 Telefon No : 0 (432) 222 41 52
 E-Posta : mehb2hs01@kep.tr
 Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>
 Belge için : Süddik BEKTAŞ Strateji-Arge Birimi (Dahili 319)
 Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
 İnternet Adresi : www.van.mem.gov.tr Faks : 432224161

Bu elektronik belgeyi elektronik izni ile onaylanmıştır. <https://evrak.kontrolgev.gov.tr> adresinden 4fcf-9349-327d-a122-bb7c koda ile teyit edilebilir.



EK-H: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

25/11/2024

(İmza)

Zeynep TAŞKIN

EK-J: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

16/12/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Sessiz Kitapların Çocukların Erken Okuryazarlık ve Anlatı Becerileri ile Dil Edinimleri Üzerine Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitinadlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
15/12/2024	174	278874	25/11/2024	%7	2552948931

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunubeyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Zeynep TAŞKIN

Öğrenci No.: N21148550

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU

EK-K: Dissertation Originality Report

16/12/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: Investigation of the Effect of Wordless Books on Children's Early Literacy and Narrative Skills and Language Acquisition

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
15/12/2024	174	278874	25/11/2024	%7	2552948931

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Zeynep TAŞKIN
Student No.: N21148550
Department: Primary Education
Program: Preschool Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU

EK-L: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangibir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğim bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanımlar dışında tüm fikrî mülkiyet hakları bende kalacak, tezimin tamamını ya da bir bölümünü gelecekteki çalışmalarında (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanımlarına ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl tutulmuştur.⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay tutulmuştur.⁽²⁾
- Tezimin ilgililik kararı verilmiştir.⁽³⁾

25/11/2024

(imza)

Zeynep TAŞKIN

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilişkin patent başvurusu yapılması veya patent alınması sürecinde vama teslim durumunda, tezdanişmanın önerisi ve enstitü tarafından bilimsel dalınin uyum görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kuruluna ilişkin süre ile tezini erişime açılmasının ertelenmesine karar verilebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılmamış durumda 3 şahıslar veya kurumlar arasında haksız kazanç; imkân oluşturabilecek bilginin bulgularını içerentezler hakkındaki tezdanişmanın önerisi ve enstitü ana bilimsel dalınin uyum görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile ertelenmesi mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl tutulmuştur.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarı ve güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlar tarafından birliğin protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uyum görüşü üzerine üniversite yönetim kuruluna tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezlerin gizlilik süresiince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sisteminde yüklenir

*Tezdanişmanın önerisi ve enstitü ana bilimsel dalınin uyum görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kuruluna tarafından karar verilir.

