



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİNİN
60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN YARATICILIKLARINA ETKİSİ

Mehmet Akif CİNGİ

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİNİN
60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN YARATICILIKLARINA ETKİSİ

THE EFFECT OF INTERACTIVE BOOK READING ACTIVITIES
ON THE CREATIVITY OF 60-72 MONTHS CHILDREN

Mehmet Akif CİNGİ

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Mehmet Akif CİNGİ'nin hazırladığı "Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin 60-72 Aylık Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Aysel ÇOBAN	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Sonnur IŞITAN	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Menekşe BOZ	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmada etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi incelenmiştir. Araştırma, Kastamonu ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki özel anaokulunda 26 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak çocukların yaratıcılık puanlarını belirlemek için Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC), Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Şekilsel Formu ve çocukların demografik bilgilerini toplamak için Çocuk ve Ebeveyn Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında iki özel anaokulundan birisi deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan çocuklarla, haftanın beş günü toplamda altı hafta süresince etkileşimli kitap okuma etkinlikleri yapılmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun hem EPoC testinden hem de Torrance testinden aldıkları puanlar kontrol grubunun puanlarından yüksektir. Deney ve kontrol grubunun EPoC son-test sonuçlarına göre grafik iraksak-araştırmacı ve sözel iraksak-araştırmacı düşünme puan türlerinde istatistiksel anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol grubunun Torrance son-test sonuçlarına göre de akıcılık, orijinallik ve başlıkların soyutluğu puan türlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik özellikleri ile EPoC ve Torrance testlerinden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: okul öncesi eğitim, etkileşimli kitap okuma, yaratıcılık, kitap okuma etkinlikleri, resimli hikâye kitapları, çocuk edebiyatı.

Abstract

This study is aimed to examine the effect of interactive book reading activities on the creativity of 60-72 month old children. The study was carried out with 26 children in two private kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Kastamonu. Creativity Potential Measurement Test (EPoC), Torrance Creative Thinking Test Figural Form were used to collect creativity scores and Child and Parent Demographic Information Form was used to collect children's demographic information as data collection tools. Interactive book reading activities were carried out with the children in the experimental group for five days a week and a total of six weeks. The control group did not receive any intervention. The scores both in the EPoC test and the Torrance test of the experimental group were higher than the scores of the control group. A statistically significant difference was found in the graphical divergent and verbal divergent thinking scores according to the EPoC posttest results of the experimental and control groups. According to the Torrance posttest results of the experimental and control groups, a significant difference was found in fluency, originality and abstractness of the titles. No significant difference was found between the demographic characteristics of the children and their posttest scores from the EPoC and Torrance tests. According to these results, it is reached to the conclusion that, that interactive book reading activities are effective in the development of creativity of 60-72 month old children.

Keywords: preschool education, dialogic reading, creativity, book reading activities, picture story books, children's literature

Teşekkür

Tez süresince desteğini, ilgisini ve büyüklüğünü her zaman yanımda hissettiğim, tecrübelerinden yararlandığım tez danışmanım ve çok değerli hocam Sayın Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN'e süreç boyunca gösterdiği sabrı, emeği, desteği için teşekkürlerimi sunarım.

Benzer şekilde bu süreçte birlikte çalıştığım ve birçok şey öğrendiğim Tez İzleme Komitesi'nde yer alan Sayın Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a, Doç. Dr. Aysel ÇOBAN'a ve son zamanlarda komiteden ayrılan Sayın Dr. Arif YILMAZ'a değerli emekleri ve katkıları için çok teşekkür ederim.

Tez savunma jürisinde yer alan çok değerli hocalarım Doç. Dr. Sonnur IŞITAN ve Dr. Öğr. Üyesi Menekşe BOZ'a kıymetli görüş ve önerileri için teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince en büyük destekçim ve en iyi yol arkadaşım olan sevgili eşim Mercan CİNGİ'ye ve evimizin neşesi, gülen yüzümüz kızım Zeynep Asya CİNGİ'ye gösterdikleri sabır ve katkılarından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin yöntem ve analiz aşamalarında bilgi ve deneyimi ile bana yol gösteren ve ihtiyaç duyduğum diğer bütün zamanlarda hep yanımda olan Doç. Dr. İbrahim KEPCEOĞLU'na ve diğer tüm arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimi ders dönemim boyunca bana evini açan, varını yoğunu benimle paylaşan yüce gönüllü kardeşim Süleyman BAŞ ve canım teyzem Gülüfer DOĞANAY'a şükranlarımı sunarım.

Bu çalışmada yer alarak katkı veren tüm çocuklara, öğretmenlere, yöneticilere ve ebeveynlere çok teşekkür ediyorum.

İçindekiler

Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	5
Sayıltılar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
Yaratıcılık Kavramı.....	7
Yaratıcı Düşünme.....	8
Yaratıcılık Teorileri.....	10
Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler.....	16
Yaratıcı Kişilerin Özellikleri.....	20
Yaratıcılığın Engelleri.....	25
Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık.....	26
Resimli Çocuk Kitapları.....	29
Okuma.....	36
Geleneksel Kitap Okuma.....	39

Paylaşımli Kitap Okuma.....	39
Etkileşimli Kitap Okuma (Diyaloğa Dayalı Okuma)	41
Yaratıcılık ve Kitap Okuma.....	46
İlgili Araştırmalar	48
Bölüm 3 Yöntem.....	63
Araştırmanın Türü	63
Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu.....	64
Veri Toplama Araçları	66
Kitapların Seçimi	68
Veri Toplama Süreci.....	69
Verilerin Analizi	74
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	76
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	84
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	87
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	89
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	90
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	90
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	94
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	101
Sonuç.....	101
Öneriler	102
Kaynaklar	104
EK-A: Çocuk ve Ebeveyn Demografik Bilgi Formu	cxxvii
EK-B: Gönüllü Katılım Formu	cxxviii
EK-C: Etkinlik Planı Örneği.....	cxxix
EK-D: Etkinlikler Sonrası Çizim Örnekleri.....	cxxxvi
EK-E: EPoC Testi Kullanım İzni	cxlv

EK-F: Torrance Testi Uygulayıcı Eğitimi Belgesi	cxlvi
EK-G: Etkileşimli Kitap Okuma Çalıştayı Katılım Belgesi	cxlvii
EK-H: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	cxlviii
EK-I: Etik Beyanı	cxlix
EK-İ: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	cl
EK-J: Thesis/Dissertation Originality Report.....	cli
EK-K: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	clii

Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri</i>	65
Tablo 2	<i>Okunan Kitaplar Listesi</i>	73
Tablo 3	<i>Verilerin Normalliğinin İncelenmesi</i>	74
Tablo 4	<i>EPoC Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	76
Tablo 5	<i>Torrance Yaraticı Düşünce Testi Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	78
Tablo 6	<i>EPoC Testi Yaraticılık Sınıflarının Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	80
Tablo 7	<i>Deney Grubu EPoC Ön-test Son-test Sonuçları</i>	85
Tablo 8	<i>Kontrol Grubu EPoC Ön-test Son-test Sonuçları</i>	87
Tablo 9	<i>Deney Grubu Torrance Ön-test Son-test Sonuçları</i>	89
Tablo 10	<i>Kontrol Grubu Torrance Ön-test Son-test Sonuçları</i>	90
Tablo 11	<i>Deney ve Kontrol Grubu EPoC Denkliği</i>	91
Tablo 12	<i>Deney ve Kontrol Grubu EPoC Son-test Sonuçları</i>	91
Tablo 13	<i>Deney ve Kontrol Grubu Torrance Denkliği</i>	94
Tablo 14	<i>Deney ve Kontrol Grubu Torrance Son-test Sonuçları</i>	94

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Yarı Deneme Modeli Araştırma Süreci</i>	64
---	----

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

EPoC: Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmada ele alınan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma problemi ve alt problemler açıklanmıştır.

Problem Durumu

Geçmişten günümüze, insanlık tarihi boyunca akıllara kazınan olaylar düşünüldüğünde, bu olayların arkasında farklılıklar yaratabilmiş kişiler olduğu görülmektedir. Dünyanın düz bir tepsi değil de yuvarlak olduğu fikri, yere düşen elmanın yerçekiminin bulunmasına vesile olması, elektriğin ve telefonun icatları gibi şu anda çok basit görünen düşünce ve buluşların arkasında farklı düşünen ve problemlere farklı çözüm yolları üreten, yaratıcı beyinler vardır (Çelebi Öncü, 2014).

Yaratıcılık, olaylara farklı açılardan bakabilme, mevcut durumu ortaya koyarken geçmişteki bilgileri kullanabilme, bir problem karşısında geleneksel çözüm yolları dışına çıkıp kalıplaşmış düşünceleri kırabilme, eldeki bilgilerle geleceğe yönelik tahminler oluşturabilme ve orijinal fikirler ya da ürünler ortaya koyabilmek olarak tanımlanabilir (Gönen vd., 2011). Yaratıcılık önceleri belli kişilerde bulunan bir özellik gibi düşünülse de zaman içerisinde her bireyin kendine özgü bir yaratıcılığı olduğu kabul edilmiştir.

Günlük yaşantımızda bazen farkında olarak bazen de hiç fark etmeden yaratıcılıkla ilgili pek çok fikir ya da ürünle karşılaşmaktayız. Çevremizde yer alan binaların mimarilerinde, kullandığımız teknolojik aletlerde ve giydiğimiz bütün kıyafetlerde yaratıcılığın izlerini görebiliriz. Bizleri doğrudan ilgilendirmediyi düşündüğümüz fikir ve ürünlerin aslında yaşantımızda bir şekilde yer edindiğini her gün görmekteyiz.

Hızla değişen dünyaya ayak uydurmak zorunda olan insanlar sadece dünyayı değiştiren insanlar değil, bu dünyada yaşayan bütün insanlardır. Teknolojik ilerlemenin en az bu hızla devam edeceği düşünüldüğünde bizlerin bu değişime ayak uydurması da her geçen gün zorlaşmaktadır. Dünyaya gözünü açan her çocuk için mücadele hemen

başlamakta, yüzleşmek zorunda oldukları problemlerle karşılaşmakta ve bu problemler hızla değişen dünya ile değişmeye devam etmektedir.

Az ya da çok her bireyde var olan yaratıcılığın geliştirilmesi oldukça önemsenmelidir. Çocuklar merakları vasıtasıyla yaratıcılıklarını göstermeye başlamaktadırlar. Çevresindeki insanları ve nesnelere merak eden çocuklar, bu insan ve nesnelere etkileşime girmektedir. Bu etkileşimler sayesinde edindikleri bilgilere sürekli yenilerini eklemek amacıyla ilişkilerini farklı boyutlara taşırlar.

Çocuklar yaratıcılıklarını çok farklı şekillerde göstermektedir. Örneğin konuşmaya başladıktan sonra bilmedikleri kelimeler için kelimeler uydururlar ya da bildikleri kelimeleri genişletirler. "Top" kelimesi görünen her yuvarlak nesnenin adı olabilirken, her dört ayaklı hayvan ya "köpek" ya da "kedi"dir. Ya da helikopteri bilmeyen çocuk helikopterin çıkardığı sese benzediği için "patapata" kelimesini uydurabilir. Bu çocuklar nesnelere başka bir nesne yerine kullanmakta da oldukça yaratıcı olabilmektedir. Bir sopayı at gibi, bir arabayı telefon gibi ya da bir çubuğu kaşık gibi kullanabilirler. Bazen de ortamda olmayan bir nesneyi kullanıyormuş gibi hareket edebilirler (olmayan kıyafetlerle bebek giydirmek ya da olmayan diş fırçasıyla diş fırçalamak gibi). Daha da ileri gidip hayali arkadaşları ile konuşup oyun bile oynayabilirler (Gelman & Gottfried, 2006).

Çocukluk yıllarında kendini göstermeye başlayan yaratıcılık bu dönemden itibaren desteklenmeye başlanmalıdır. Yaratıcılığın gelişmesi için uygun ortamlar hazırlanmalı ve bu ortamlardaki uyarıcılar da yeterli düzeyde olmalıdır (Yamamoto & Nakakoji, 2005).

Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar günlük yaşantılarında yaratıcılıklarını kullanabilecekleri ortamlarda yer almalıdırlar. Okul öncesi eğitim kurumlarına bu hususta oldukça önemli bir görev düşmekte, bu kurumlar çocukların yaratıcılıklarını destekleyecek etkinliklere mümkün oldukça yer vermelidirler. Çocuklar temel bilgilere sahip olmadan yaratıcılıklarını geliştiremeyecekleri için, okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara sahip olması gereken bu bilgi ve becerileri verirken aynı zamanda çocukların öğrendiklerini yaratıcı yollarla ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı sunmalıdır. Çocukların seviyelerine

göre oluşturulmuş bir program dahilinde, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı, soru sormalarına ve kendi çözüm yollarını kullanmalarına izin verilmeli, akranları ve yetişkinlerle iletişim içinde olmaları sağlanmalı, onlara yaratıcılıklarını keşfetmeleri için materyaller sağlanmalı ve farklı öğrenme-öğretme teknikleri kullanılarak farklı zeka türlerine hitap edilmelidir (Mayesky, 2009).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okuma ve yazma etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediğine ilişkin çalışmalar olduğu görülmektedir (Cho & Kim, 1999; McVey, 2008; Sak, 2004; Segundo Marcos vd., 2020; Smith vd., 2000; Sturgell, 2008; Wang vd., 2021). İlgili çalışmaların sonuçları, okuma ve yazma etkinliklerinin çocukların yaratıcı düşünme için gerekli olan zihinsel süreçleri başlattığını, bu sayede yaratıcılıkla ilgili alt boyutlarda olumlu yönde bir değişim görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında Türkçe etkinlikleri kapsamında yapılan çalışmalardan birisi resimli kitap okuma etkinlikleridir. Bu etkinliklerle, çocuklara edebiyatı tanıtmak, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, çocuklarda kitaplara karşı ilgi oluşturmak ve onlara kitap sevgisi kazandırmak, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ile dinleme becerilerini geliştirmek ve çocukların eğlenmesini sağlamak amaçlanmaktadır (Gönen, 2013; Lynch-Brown vd., 2014).

Resimli kitap okuma etkinliklerinden birisi olan etkileşimli kitap okuma yöntemi, çocukların okuma süreci boyunca aktif olduğu ve belirli stratejilere sahip olan etkili bir okuma yöntemidir (Whitehurst, 1992). Etkileşimli okuma yöntemi ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına göre etkileşimli okuma, çocukların dil ve sosyal gelişimlerini, kelime hazinelerini, okuduğunu anlama becerilerini, yazı farkındalıklarını, öyküleme ve resimleme becerilerini geliştirmektedir (Efe & Temel, 2018; Ergül vd., 2017; Fettig vd., 2018; Fleury & Schwartz, 2016; Flores vd., 2014; Grolig vd., 2020; Holt & Asagbra, 2021; Karadoğan & Şahan, 2020; Kılınçcı vd., 2021; Simsek & Erdogan, 2015; Yılmaz vd., 2020).

Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları arasında, Türk milletinin bütün fertlerinin yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirilmesi yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda Okul

öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında “Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir” maddesi yer almaktadır. Milli eğitim ve Okul öncesi eğitimin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel özellikleri arasında “Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır” maddesi yer almakta ve programın yaratıcılığın geliştirilmesine verdiği önem ortaya konmaktadır (MEB, 2013).

Çocuklarda yaratıcılığın geliştirilmesi için, çocukların kendilerini farklı yollarla ve özgün bir biçimde ifade etmelerini sağlayan fırsatların verilmesi gerektiği vurgulanmakta; bunun için de etkinliklerde farklı materyaller, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Çocuklarda yaratıcılığın geliştirilmesinin bu denli önemli olduğu bu noktada, okul öncesi öğretmenlerine de büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada Türkçe etkinlikleri kapsamında uygulanan resimli hikâye kitabı okuma etkinliklerinin 60-72 ay grubunda yer alan çocukların yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Etkileşimli okuma yönteminin çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesine ve farklı becerilerinin gelişimine olan olumlu etkileri yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu çalışma ile tipik gelişim gösteren 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde etkileşimli okuma yönteminin etkisini belirleyip alanyazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim düzeyinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, kitap okuma etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların bulunduğu fakat deneysel araştırmaların yeterince yapılmadığı görülmektedir. Alanyazında, etkileşimli okuma ve yaratıcılıkla ilgili ayrı ayrı pek çok çalışma yer almaktadır. Özellikle yaratıcılığın geliştirilmesi ile ilgili farklı yöntemlerin denendiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak yaratıcılığın

geliştirilmesinde kitap okuma ve etkileşimli kitap okuma ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır.

Türk Milli Eğitiminin ve Okul Öncesi Eğitim Programının amaç ve ilkeleri doğrultusunda, hayal güçlerini kullanan ve eleştirel düşünebilen yaratıcı bireyler yetiştirmek bu çalışmanın amacıyla örtüşmektedir. Hem etkileşimli okuma yönteminin okul öncesi dönemde kitap okuma etkinliklerinde kullanılmasının önemini vurgulayan, hem de etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarına etkisini ortaya koyan bu çalışmanın alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Türkçe etkinlikleri kapsamında yapılan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisinin olup olmadığı sorusu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Alt problemler. Araştırma problemine ilişkin alt problemler şu şekilde belirlenmiştir.

1. Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki çocukların EPoC Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi'nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubundaki çocukların EPoC Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi'nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
3. Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların EPoC Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi'nden aldıkları son-test puanlarına Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin etkisi var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nden aldıkları son-test puanlarına Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin etkisi var mıdır?

Sayıtlılar

Kontrol grubunda yer alan öğretmenin, Türkçe etkinlikleri kapsamında verilen kitapları geleneksel yöntemle okuduğu ve yaratıcılığı destekleyen etkinlikler yapmadığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

Bu çalışma Kastamonu il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel iki okulda yer alan 26 çocukla sınırlıdır.

Çalışmada deney gruplarının ve kontrol gruplarının rastgele örnekleme yöntemi ile seçimi yerine çalışmanın amacı doğrultusunda, araştırma problemine cevap bulmak için uygun olduğu düşünülen kişilerin çalışmaya alınması bu çalışmanın bir başka sınırlılığıdır.

Tanımlar

Resimli Hikâye Kitabı. 3-6 yaş aralığında yer alan çocuklara yönelik olarak yazılmış, en az dörtte üçü resimlerden oluşan kitaplardır.

Kitap Okuma Etkinliği. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin çocuklara kitap okuduğu büyük grup etkinlikleridir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Yaratıcılık Kavramı

İnsanlığın ortaya çıkışından itibaren süregelen bir kavram olan yaratıcılık, tarihsel süreçte ilerleme kaydedilen her aşamada karşımıza çıkmaktadır. Sınırsız hayal gücüne sahip olan insanın bilimde, sanatta, teknolojiye ilerleme kaydetmesi hayal gücünü yaratıcılığa dönüştürebilme becerisinden ileri gelmektedir.

Yaratıcılık kavramının, herkesin sahip olabileceği bir beceri değil, yalnızca dâhilere özgü olduğu savunulan yıllarda Wallas (1926) yaratıcılığın hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama gibi aşamalardan oluştuğunu ileri sürmüştür. Ausubel (1964) yaratıcılığı, başkaları tarafından yapılmayanın yapılması olarak tanımlamış ve çok az kişide bulunan bir nitelik olduğunu öne sürmüştür.

Zaman içerisinde, yaşayan her bireyin kendine özgü bir yaratıcılığı olduğu artık kabul edilen bir bulgu olmuştur. Bütün bireylerin bir şekilde yaratıcı olduğu düşünülse de, yaratıcılıkla ilgili bir tanımlı benimsemek mümkün değildir. Yaratıcılık farklı boyutlara, farklı alan ve disiplinlere ve farklı yaş gruplarına göre ele alındığında yapılan tanımların değişebildiği görülmektedir.

Yaratıcılığa daha önce var olmayı düşünme ve ürün çıkarma odaklı yaklaşan araştırmacılardan olan May (1975) yaratıcılığı, ortama yeni bir şey getirme becerisi olarak tanımlarken; Mayesky (2009) ise yaratıcılığı "Bireyin kendisi ve çevresi için orijinal ve değerli olan düşünce, eylem veya ürün" olarak tanımlamıştır. Sylvan'a göre yaratıcılık, hiç kimsenin görmediklerini görmek, hiç kimsenin duymadıklarını duymak, hiç kimsenin düşünmediklerini düşünmek ve hiç kimsenin cesaret etmediklerini yapmak demektir (Akt. Uysal, 2009).

Yaratıcılığın bir süreç olduğunu ve mevcut bilgilerin yaratıcılığı desteklediğini savunan araştırmacılardan Soylu (2004) yaratıcılığın, mevcut bilgilerin aralarındaki ilişkilerden yararlanarak yeni bilgiler üretmek olduğunu ileri sürmüştür. Benzer şekilde

Starko (2010) yaratıcı bireyleri; problem çözmeyi seven, problem durumunu iyi kavrayarak en iyi şekilde tanımlayabilen, farklı düşünme teknikleri kullanarak mevcut fikirleri birleştiren ve böylece yeni fikirler ortaya çıkarabilen kişiler olarak tanımlamıştır. Gardner (1993) da yaratıcılığı farklı iletişim türleri aracılığıyla gelişebilen, ifade edilebilen ve farklı bağlamlarda uygulanabilen bir özellik olarak ele almıştır.

Yaratıcılık çalışmaları konusunda öncülerden olan Guilford, iraksak düşünebilen bireylerin yaratıcı olduklarını söyleyerek iraksak düşünceyi, belli bir zaman süreci içerisinde ifade edilen düşüncelerin sayısı olarak tanımlamıştır (Guilford, 1970). Bir diğer öncü olan Torrance (1987) yaratıcılığı, sorunlara ilişkin problemin fark edilmesi, problem durumu ile ilgili fikir veya hipotezlerin üretilmesi, çözüm yollarının tahmin edilmesi, belirlenen hipotezlerin test edilmesi gibi unsurlardan oluşan probleme duyarlı olma süreci olarak açıklamaktadır.

Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme, yaratıcılığın zihinsel sürecini ifade eden bir kavramdır. Birey bir sorunu anında çözemediğinde, bir çıkmaza girdiğinde, bir çıkış yolu aradığında yaratıcılığını kullanır (Shaughnessy, 1998).

Yeni bir durumun ortaya çıkışı ya da yeni bir bilgi ile karşılaşma, mevcut bilişlere meydan okuyarak bilişsel uyumsuzluğa yol açmakta ve bireyler motive olarak tekrar uyum sürecine girmek istemektedirler. Colin Martindale yaratıcı düşünmenin bilişsel uyumsuzluğun dirençle ilişkili olduğunu ortaya atarak; yaratıcı bireylerin diğer bireylerin aksine bilişsel uyuma en kısa sürede ulaşmak yerine, bu duruma farklı çözüm yolları aradıklarını, yeniliklere daha fazla tahammül ederek onu kabul ettiklerini savunmuştur (Runco & Pritzker, 2011).

Yeniliklere karşı merak ve farkındalık sahibi olma, ilk defa karşılaşılana öğrenmeye çalışarak araştırma yapma, araştırmalar sonucunda fikirler üreterek çözüm arama,

sonuçtan memnun olana kadar tekrar tekrar denemeler yaparak sonuca ulaşma, yaratıcı düşünme süreci sonrasında meydana gelmektedir (Rosnick, 2009).

Birey, yaratıcı düşünme süreci sonucunda farklı fikirlere ya da ürünlere ulaşırken belli aşamalardan geçmektedir. Wallas (1926) bu aşamaları 4 başlık altında toplamıştır.

Hazırlık (Keşif) Aşaması

Konu ile ilgili bilgilerin toplanması ve düzenlenmesi sürecidir. Bu aşamada birey bilinçli bir şekilde problem durumunu belirler ve tanımlar, sistematik bir şekilde aktif olarak gözlem yapar ve bilgi toplar, nihai olarak da mantıklı bir şekilde neler yapılması gerektiğini düşünür (Torrance & Myers, 1970).

Kuluçka Aşaması

Şemadaki bilgileri analiz etme ve sentezleme sürecidir. Bu aşamada birey problemden ve onunla ilişkili durumlardan uzaklaşarak rahatlamak ister. Günlük hayatında yaptığı eylemleri yapmaya devam eden birey, bilinçaltında da problemi çözmeye devam eder. Bu aşama yeni ve orijinal fikirlerin ortaya çıkma süresine göre kısa ya da oldukça uzun sürebilir.

Aydınlanma (İçe Doğuş) Aşaması

Şemadaki bilgiler arasında ilişki kurarak yaratıcı ürün ya da düşüncenin zihinde belirmesi sürecidir. Bu aşamada birey kendisini meşgul eden problemin çözümünü ani bir şekilde bulur. Çözüm ya da çözüme giden yollar anlık bir şekilde zihinde belirerek, yaratıcı bireyleri sonuca götürmektedir (Wallas, 1926).

Değerlendirme Aşaması

Probleme yönelik fikir ya da ürünün kullanılarak değerlendirildiği süreçtir. Aydınlanma aşamasında ortaya çıkarılan çözüm önerileri ve ürünler denenerek, varsa eksiklikler düzeltilir ve son düzenlemeler yapılır. Aydınlanma aşamasının aksine uzun süreli ve daha yorucu bir aşamadır (Armbruster, 1989).

Yaratıcılık Teorileri

Yaratıcılığın ne olduğu, yaratıcılığa nasıl bakıldığı ve yaratıcılığın geliştirilmesi hususunda neler yapılabileceği ile ilgili farklı bakış açıları, yaratıcılık ile ilgili farklı teoriler ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu teorileri 10 farklı kategoride toplamak mümkündür.

Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuramın öncüsü Sigmund Freud' a göre yaratıcılık, çocukluk sürecinin bir dışavurumudur. Yaratıcılığın bilinçaltındaki çatışmalar sonucu ortaya çıktığını savunan Freud, sürekli hazzı arayan insanın toplum baskısı sonucu bir savunma aracı olarak yaratıcılığı geliştirdiğini, gerçek dünyadan ayrılıp düşlere sığındığını savunmaktadır. Çocuklukta başlayan oyunda olduğu gibi gerçek dünya dışına çıkıp, kendi dünyalarında gerçek dünyadaki nesnelere ve olayları kendi dünyalarında yeniden yorumlarlar (Argun, 2004; Tanju, 2010; Yavuzer, 1989).

Jung'a göre yaratıcılık, insan zihninin derinliklerinden gelen, kültür, etnik grup ve ırklardan etkilenen ilkel bir deneyimdir ve güdülerini ürüne dönüştürebilmektir. Jung, yaratıcılık için tıpkı Freud gibi bilinçaltının öneminden bahsederken, insanların tarih boyunca etkilendiği kalıtsal ve kültürel desenlerin oluşturduğu kolektif bilinçaltına vurgu yapmıştır (Isenberg & Jalongo, 2006; Starko, 2010).

Bir diğer psikoanalitik kuramcı olan Kubie, Freud ve Jung'un aksine, yaratıcılığın bilinç ve bilinçaltı arasında bilinç öncesinde var olduğunu ve korku, suçluluk gibi durumların yaratıcı üretimi engellediğini savunmuştur. Kubie'ye göre yaratıcılığın en önemli öğelerinden olan esneklik, hayallerin kurulduğu ya da uyku ile uyanıklık arasındaki bilinç öncesi dönemde ortaya çıkar (Starko, 2010; Sungur, 1997).

Hümanist Yaratıcı Düşünme Kuramı

Hümanist kuramcılar, yaratıcılığın insanlığın iyi yönleri ile ilgili olduğunu savunarak yaratıcılığın doğuştan geldiğini, uygun ortamlarda yaratıcılığın geliştiğini ve çatışmaların yaratıcılığı engellediğini belirtmişlerdir (Maslow, 1970).

Maslow yaratıcılığı, doğuştan tüm ya da pek çok insana verilen, kültür sayesinde geliştirilen ya da kaybedilen bir özellik olarak savunmuştur. Yaratıcılığı ikiye ayırarak özel yetenek yaratıcılığı ve kendini gerçekleştirme yaratıcılığı olarak isimlendirmiştir. Maslow'a göre özel yetenek yaratıcılığı dehaları kapsar ve akıl sağlığının yerinde olması gerekmemektedir. Akıl sağlığı yerinde olan bireyler ise, ihtiyaçlar hiyerarşisinin son basamağı olan kendini gerçekleştirme evresinde bulunur ve kendini gerçekleştirme yaratıcılığına sahiptir (Isbell & Raines, 2013; Starko, 2010).

Rogers yaratıcılığın iyi ya da kötü olmayıp, insan ve çevrenin etkileşimi sonucu ortaya çıktığını savunmuştur. Deneyime açık olma, içsel denetim odağı ve kavamlarla/fikirlerle oynayabilme yaratıcı kişilerin özellikleridir (Starko, 2010; Sungur, 1997).

Gestalt Kuramı

Gestalt kuramcılarına göre, bir bütün kendi parçalarının toplamından daha farklı olup, bireyler parçaları değil bütünün tamamını algırlar. Gestalt psikolojisi sistem yaklaşımına dayalıdır: önemli olan kişi-çevre ilişkisinin öğeleri değil, bunların bağlantıları ve yapısal olarak düzenlemesidir. Her bir durum için bir tek neden-sonuç ilişkisi yoktur, karmaşık çok nedenli etkileşimler vardır (Kaufman&Sternberg, 2006).

Gestalt kuramına göre yaratıcılık, çözülmesi gereken sorunların bir bütün olarak ele alınması ve içsel bir aydınlanmadır. Onlara göre yaratıcılık, düşünce üretmek ve problem çözmektir (Runco & Pritzker, 2011; Sungur, 1997). Gestalt kuramcıları, her varlığın kendi kendini düzenleme süreçlerinin olduğunu ve yeni fikirler üretme yeteneğine sahip olduğunu varsaymaktadırlar (Kaufman & Sternberg, 2006).

Gestalt kuramcılarına göre yaratıcı düşünce, çözülmesi gereken sorun ya da problemin bütün içinde yeniden keşfedilmesi ve yapılandırılmasıdır. Problem bir bütün olarak fark edilmeli, düşünce süreci parçalara ayrılmalı ve problem yeniden yapılandırılmalıdır (Runco, 2004; Wertheimer, 1945).

Davranışçı Kuram

İnsan davranışının bir dizi uyaran ve bunlara verilen tepkiler sonucunda ortaya çıktığına inanan davranışçı kuramcılara göre, pekiştireçler (ödülleri), belirli bir uyarana verilen yanıtı öğrenmede önemlidir. Davranışçı kuramın öncülerinden Skinner, yaratıcı düşüncelerin kaynağı olabilecek bazı gizemli zihinsel yetileri yakalamaya çalışmaktansa, yaratıcı davranıştan bahsetmeyi, bu şekilde nitelendirmeyi kabul ettiğimiz davranışın özelliklerini belirlemeyi ve buna izin veren değişkenleri aramayı tercih etmiştir (Richelle, 2016).

Davranışçılar için yaratıcılık, bireylerin genetik ve kültürel deneyimler olarak da adlandırılabilir çevresel deneyimleri arasındaki etkileşimin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Cautilli, 2004). Bu nedenle davranışçılar, yaratıcılığın eylemi başlattığı görüşüne karşı çıkmış, önceden tahmin edilemeyecek davranışlar yerine mevcut davranışı belirli şekillerde değiştirme yöntemlerine odaklanmışlardır.

Wells 1986 yılında yaratıcılığın yaygın olarak kullanılan tanımlarından biri olan, hem yeni hem de yararlı olma tanımını benimseyerek, bireylerin yaratıcı yeteneklerinin ilgili davranışlarının ömür boyu pekiştirilmesi ya da cezalandırılmasıyla belirlendiğini öne sürmüştür (Stokes, 2011). Çocukların da aynı şekilde yaratıcılıkla ilgili davranışları teşvik edilmeli hatta yaratıcı davranış öğretilmelidir (Goetz, 1989).

Çağrışım Kuramı

Çağrışım kuramı yaratıcılığı farklı fikirlerin arkasında bulunan çağrışımlarla açıklamaya çalışmaktadır. Kuramın savunucularından Mednick (1962), fikirlerin birbiri ardına zincir oluşturduğunu ve uzak çağrışımların orijinal olma eğiliminde olduğunu ileri sürmüştür. Yaratıcı düşünme sürecini, belirli gereksinimleri karşılayan veya bir şekilde faydalı olan yeni kombinasyonlar için çağrışımsal unsurların oluşumu olarak tanımlamıştır. Yeni kombinasyonun unsurları ne kadar farklı olursa, süreç veya çözüm o kadar yaratıcı olur.

Yaratıcılığı yüksek olan bireyler, daha az yaratıcı bireylere göre "düşük çağrışımsal hiyerarşiye" sahiptir. Bu bireyler dikkatlerini bir veya iki bariz çağrışım üzerinde odaklamakla kalmaz, çok sayıda ve uzak çağrışım deneyimleye çalışırlar. Bireyler yaratıcı çözüme ulaşmak için olumlu rastlantı, benzerlik ve aracılık süreçlerinden birini kullanırlar (Mednick, 1962).

Olumlu rastlantıda, bireyler istenilen çağrışım elemanlarını bir rastlantı sonucu bir araya getirir ve yaratıcı süreç oluşur. Birey bir şeyi ararken beklenmeyen başka bir şeyi bulabilir. Benzerlik ise, çağrışımsal öğelerin benzerliği veya bu çağrışımsal öğeleri ortaya çıkaran uyaranların benzerliği ile uyandırılabilir. Bu tür yaratıcı çözüm, sözcüklerin yapısında ve ritminde eş seslilik, kafiye ve benzerliklerin yanı sıra belirledikleri nesnelere benzerliklerden yararlanan yaratıcı yazımda bulunabilir. Aracılık, birbirine uzak çağrışımların ortak öğeler kullanılarak bir araya getirilmesi sürecidir. Sembol ve formüllerin sıklıkla kullanıldığı alanlarda aracılık ilkesi oldukça önemli bir unsurdur (Mednick, 1962).

Janusyan Düşünme Kuramı

Yaratıcı bireylerin, düşünme süreçlerini kullanırken zıt fikirlerini birleştirerek yaratıcı buluşlarını ortaya koyduklarını savunan Albert Rothenberg, kuramını zıtlık ve çelişki üzerine kurmuştur. Bu kurama göre, düşünme süreci dört aşamadan oluşmakta ve adını Roma mitolojisinde başlangıçların ve sonların tanrısı olan Janus'tan almaktadır (Rothenberg, 1971).

Birinci aşama olan motivasyon aşaması, bireyin problem üzerinde yoğunlaşarak gerekli bilgileri topladığı aşamadır. Ayrışma (sapma) aşamasında birey, daha önceden bilinen ve kabul gören düşüncelerden ayrılarak, farklı ve zıtlıkları düşünmeye başlamaktadır. Eşzamanlı zıtlama aşamasında, ayrışma aşamasında ayrıştırılan farklı düşüncelere ait zıtlıklar geliştirilerek yeni düşüncelere ulaşılır. Son aşama olan yapılandırma aşamasında birey, yeni geliştirdiği düşünceleri uygular, üzerinde düzenlemeler yapar ve yeni buluşunu ya da fikrini ortaya koyar (Rothenberg, 1996).

Bilişsel Kuram

Bilişsel kuramda yaratıcı düşünce, süreç ve kişi temelinde ele alınmıştır. Yaratıcı düşüncenin temeli olan bilişsel mekanizmaların süreci oluşturduğu ve bireylerin bu mekanizma içerisinde bireysel farklılıklarının bulunduğu ileri sürülmüştür. Bilişsel kuramcılar, dikkat ve hafıza, ırsak düşünme ve bireysel farklılık, problem kurma ve problem çözme gibi pek çok konuda çalışmalar yapmıştır (Kozbelt vd., 2010).

Piaget'e göre, çocuklar çevreyi anlama süreci esnasında şemalar oluştururken aktif rol oynamakta ve bilgiyi işlemektedir. Bu süreç aslında bir problem çözme süreci olup, çocuklarda üzerinde durularak geliştirilmesi gereken bir kavramdır. Çocukların yaratıcı problem çözme becerileri farklı materyallerle aktif yaşantı deneyimleri sunularak, farklı tür sorunlara çözüm üretme fırsatları verilerek ve akranlarıyla sosyal etkileşim içerisinde bulundurularak geliştirilebilir (Isbell & Raines, 2013; Isenberg & Jalongo, 2006).

Faktöriyalist Kuram

"İnsan zekasının yapısı" modelini faktör analiz sistemiyle tasarlayarak kuramın öncülünü yapan Joy Paul Guilford, "yakınsak" ve "ırsak" düşünme kavramlarını ortaya atmıştır. "Yakınsak düşünme" tek bir doğru ve özel bir cevaba ulaşmak için kullanan zihinsel süreç iken "ırsak düşünme" bir duruma çok sayıda ve çeşitli cevaplar üreten, sıradan olmayan cevaplara ulaşan zihinsel süreç olarak tanımlanmaktadır. İrsak düşünme ile yaratıcılığın doğru orantılı olduğu savunan Guilford, bireylerin ırsak düşüncesi ne kadar verimli ise o kadar yüksek yaratıcılığa sahip olduğunu belirtmiştir (Guilford, 1970).

Guilford, yaratıcılığın en gerekli unsurunun farklı düşünmek olduğuna inanmış ve bu farklı düşünceler için önemli olan yetenekleri akıcılık, esneklik, detaylandırma ve özgünlük olarak tanımlamıştır. Bir durum karşısında çok sayıda farklı cevaplar üretebilmeyi akıcılık, bir zihinsel çağrışım sınıfından diğerine kolayca geçebilme ve birçok türde cevap üretebilmeyi esneklik, istatistiksel olarak seyrek veya benzersiz olan cevapları orijinallik ve

bir fikri ilk düşüncenin ötesine genişletme, fikir geliştirmede ekleme yapma, uyarlama veya başka şekillerde kapsamlı olma yeteneğini detaylandırma olarak tanımlanmıştır (Guilford, 1967).

Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner zekanın bir çeşit olmadığını, insanların en az dokuz ayrı ve farklı zekâ türüne sahip olduğunu öne sürmüştür. 1983 yılında tüm insanların değişen güç ve derecelerde sahip olduğu yedi zekayı dilsel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, bedensel/kinestetik, müzikal, kişilerarası ve içsel zeka olarak tanımladıktan sonra 1997 yılında sekizinci zeka olan doğal zekayı tanıtmıştır (Checkley, 1997). Gardner (2003) Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği'ne hitaben yaptığı konuşmada, sekiz zekayı tekrar tartışarak dokuzuncu zekâ türü olarak da varoluşsal zekanın eklenebileceğini savunmuştur.

Gardner zekayı, sorunları çözme; bir veya daha fazla kültürde değer verilen bir ürünü şekillendirme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Edwards, 2014). Gardner yaratıcılığı, her insanda var olan yetenekler bütünü olarak tanımlamış ve bu yeteneklerin günlük hayatın her alanında kullanılabilir olduğunu savunmuştur. Farklı zekâ türüne sahip bireylerin sorunlara bakış açıları ve sorunları çözme biçimleri de farklı olacaktır. Bu nedenle de her bir zekâ türüne sahip insanların yaratıcılıkları da buna göre şekillenir. Bireylerin farklı türlerdeki zekaları, bilgileri farklı türde işleyerek, yaratıcı çalışmalarını da farklı kılmaktadır (Maron, 2011).

Torrance'nin Yaratıcılık Kuramı

Torrance yaratıcılığı artistik, mekanik ve teorik olarak üç farklı çerçevede ele almış ve yaratıcılığa sorunları, eksilikleri, kayıp öğeleri fark ederek problemi tanımlama ve ona çözüm arama süreci olarak bakmıştır (Torrance, 2003). Çocuklara yaratıcı düşünmenin öğretilabileceğini savunan Torrance, bunun birçok farklı yolu olduğunu savunmuş,

eğitimcilerin çocukların yaratıcılığı destekler şekilde etkinlikler hazırlamasının önemine değinmiştir (Torrance, 1972).

Yaratıcılığın boyutları olarak dört boyut belirlemiş olup bunlar: akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırmadır. Akıcılık, birey tarafından üretilen durumla ilgili yanıtların sayısıdır. Belirli bir durum karşısında akla hemen gelebilen çok sayıda fikir üretmedir. Esneklik, bireyin düşüncesindeki değişimlerin sayısı veya farklı soru, neden veya sonuç kategorilerinin sayısıdır. Belirli bir durum karşısında farklı boyutları ortaya koyarak farklı kategorilerde fikir üretmedir. Orijinallik, durumların, nedenlerin veya sonuçların istatistiksel olarak seyrekliği ya da sıradan olandan ayrılmayı ne ölçüde temsil ettiği. Detaylandırma, üretilen ya da var olan fikirlere ya da ürünlere eklenen ayrıntı yeteneğidir. Bir cevabı uzatmak için ona eklenen ayrıntılar ve detaylardır (Torrance, 1962, 1965).

Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler

Yaratıcılığın her bireyde farklı şekillerde ve farklı boyutlarda ortaya çıkması aslında çok da alışılmadık değildir. Her insanın kendine has özellikleri olduğu gibi yaratıcılık özelliklerinin de farklı olması kaçınılmazdır. Yaratıcılığın her insanda olması ve geliştirilebilir bir beceri olması sebebiyle, yaratıcılığın nelerden etkilendiği ve nasıl geliştirilebileceği büyük bir önem arz etmektedir.

Yaratıcılığı etkileyen etmenlerden bazılarını (kalıtım gibi) müdahale edilemeyeceği gibi, bazı etmenleri (çevre gibi) değiştirmek mümkündür. Geliştirilebilir bir beceri olan yaratıcılık, kalıtım, zekâ, çevre, aile gibi unsurlar tarafından etkilenmektedir.

Kalıtım

Yaratıcılığın doğuştan gelen bir beceri olup sosyal çevre ile birlikte geliştiği belirtilmektedir (Guilford, 1950; Runco, 2004; Sternberg, 2006). Kalıtımın yaratıcılığa doğrudan etkisi ile ilgili yapılan çalışmalar birbirleri ile tutarsızlık içerse de, kalıtımın

yaratıcılığın farklı boyutlarına (yaratıcı düşünme, iraksak düşünme vb.) etkisi olduğu ortaya konmuştur (Dacey, 1989; Grigorenko vd., 1992; Reznikoff vd., 1973; Vernon, 1989).

Kéri (2009) yaptığı çalışmada “Neuregulin 1” isimli genin türevlerinden biri olan “rs6994992” isimli türevin bireylerde yaratıcılık, yüksek zekâ ve akademik performans ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu türeve (rs6994992) sahip olan bireylerin daha yaratıcı ürünler ortaya koyduklarını ve daha yüksek iraksak düşünme puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Volf vd. (2009), endokrin sisteminin hormonlarından olan serotonin geninin (5-HT) türevlerinden olan 5-HTTLPR türevi ile sözel ve şekilsel iraksak düşünme puanları arasında anlamlı bir fark bulmuşlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre yaratıcılığın düzenlenmesinde serotonin hormonunun doğrudan katkısı bulunmaktadır.

Zekâ

Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişki Aristoteles ve Platon gibi felsefi düşünürler tarafından merak edildiği gibi hala psikolog ve eğitimcilerin keşfetmeye çalıştıkları bir konudur. Zekanın yaratıcılık için bir ön koşul olduğu ama tek başına yaratıcı olmaya yetmediği düşünülmektedir (Rossman & Horn, 1972).

Yaratıcı düşüncenin zekânın işleyişinin bir parçası olduğunu savunan Guilford (1967), Structure of Intellect (Zekanın Yapısı) isimli insan yeteneklerinin sınıflandırılmasına ilişkin bir taksonomi oluşturmuştur. Geleneksel zekâ testlerinin yaratıcı yetenekleri yeterince ölçmediğini savunarak yaratıcı bireylerin fikir üretme, akıcılık, esneklik ve özgünlük gibi farklı düşünme yeteneklerine sahip olduğunu öne sürmüştür (Kim vd., 2010).

Teknolojinin gelişimi ile birlikte bu konu hakkında yapılan çalışmalar, beynin nasıl çalıştığı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmamıza olanak tanımıştır. Elektroensefalografi (EEG) adı verilen ve kafa derisi üzerindeki elektrotlar yardımıyla beyin aktivitesinin seviyesini ölçmek için kullanılan teknikler sayesinde, bireylerin farklı problemleri çözme esnasında beyin aktivitelerindeki değişimler incelenebilmiştir (Kim vd., 2010). EEG

incelemelerine dayanan sonuçlara göre, problem çözme esnasında yüksek düzeyde yaratıcı olan bireyler daha az yaratıcı bireylere göre daha az zihinsel aktivite göstermekte; yüksek düzeyde yaratıcı olan bireylerin beyin bölgeleri yüksek zekâya sahip olan bireylerin beyin bölgelerine göre daha fazla işbirliği yapmaktadır (Jaušovec, 2000).

Beyin ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, yüksek seviyede yaratıcı olan bireyler ile yüksek seviyede zekâya sahip olan bireyleri ayıran özelliğin fikirler ve ürünler ortaya çıkarmak olduğu söylenebilir. Yaratıcı bireyler yaratıcı fikirler ve ürünler ortaya koymada yüksek zekâlı bireylere oranla daha farklı özelliklere sahiptir (Kim vd., 2010).

Çevre

Yaratıcılığın kalıtım ile birlikte sosyal çevreden etkilendiğine dair çalışmalar bulunmaktadır (Guilford, 1950; Runco, 2004; Sternberg, 2006). Yaratıcılığı yüksek bireylerin sahip oldukları özellikler, içinde buldukları çevrenin koşullarına göre değişmektedir. Kimi zaman bireyin çevresi yaratıcılığı desteklerken bazen de yaratıcılığı köreltmektedir.

Erken çocukluk döneminin önemi göz önünde bulundurulduğunda, çocuklara uygun çevresel koşullar sağlanarak az ya da çok var olan yaratıcılıklarının desteklenmesi çok önemlidir. Çocukların sahip oldukları merak duygusu ve esnek düşünebilme becerisi desteklenerek özgün fikir üretmeleri sağlanmalı, problem çözmelerine olanak tanınmalıdır.

Çocukların çevresel faktörlerinde ekonominin katkısı göz ardı edilemez. Sosyo-ekonomik düzey çocukların gelişim özelliklerine etki ettiği gibi yaratıcılıklarına da etki etmektedir. Aral (1996), çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği bir çalışmasında, sosyo-ekonomik düzeyin yükseldikçe yaratıcılığın boyutlarından alınan puanın da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Okullar da çocukların çevrelerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olup, yaratıcılık üzerinde etkin bir rol oynamaktadır. Yüksek seviyede yaratıcı olan birçok çocuğun okullarda

problemler yaşadıkları belirlenmiştir (Cramond, 1995). Farklı düşünmek, problemlere farklı çözüm yolları bulmak başka bir ifadeyle diğerlerinden farklı olmak yaratıcı çocukların okullarda problemler yaşamalarına sebep olmaktadır.

Aile

Sosyal çevrenin bir parçası olan aile, yaratıcılığın geliştirilmesinde ya da köreltilmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Daha geniş bir çevre içerisinde yer almadan önce, çocuklar ilk sosyal tecrübelerini aile içerisinde yaşamaktadır. Çocukların özgürlük deneyimlerini destekleyen, meraklarını taze tutan, çocukların kararlarını destekleyen ailelerde yaratıcılığın geliştiği belirlenmiştir (Olszewski-Kubilius, 2002; Runco & Albert, 2005).

Aile ve yaratıcılığın gelişimi konusunda yapılan araştırmalar aile ile ilgili iki önemli boyut etrafında toplanmaktadır. Aile katılımı ve ailenin çocuk yetiştirme tutumları yaratıcılığın gelişimi için öne çıkmaktadır (Fan & Chen, 2001; Liu vd., 2013; Seginer, 2006). Niu (2007), Çinli öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde sosyal çevrenin etkisi ile ilgili araştırmalarında, olumlu aile tutumlarının çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gardner ve Moran (1990) da yaptıkları çalışmada, otoriter tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Çocukların fikirlerinin desteklendiği, özerk olma çabalarının önemsendiği, karar alma süreçlerine çocukların da dahil edildiği aile ortamları, çocukların yaratıcılıklarının gelişimine katkıda bulunmaktadır. Dai vd. (2012) yaptıkları çalışmada, olumlu aile tutumu ve ebeveyn desteğinin çocukların ıraksak düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Michel ve Dudek (1991) yaptıkları çalışmada, aşırı koruyucu olmayan ve özerkliklerin desteklendiği ortamlarda yetişen çocukların yüksek yaratıcılık seviyesinde oldukları belirlenmiştir.

Yaratıcı Kişilerin Özellikleri

Yaratıcılık birçok etkenden etkilenen bir beceridir. Doğuştan gelen özelliklerin aile ve sosyal çevre ile etkileşimi sonucunda şekillenen yaratıcılık, çocukluk yıllarından itibaren desteklenmelidir. Bu dönemde desteklenen bireyler ilerleyen yıllarda yaratıcılık özelliklerini daha belirgin şekilde ortaya koymaktadır. Çocukluk yıllarında özellikle oyunlarda görülen yaratıcılık, yaş ilerledikçe farklı şekillerde görülmektedir.

Guilford yaratıcılığın tüm insanlarda az da olsa görüldüğünü belirterek, çevresel faktörler ve eğitim ile bunun şekillendirilebileceğini söylemiştir. Yaratıcılığı yüksek kişilerin planlayan, ürün ortaya koyan ve icat yapan kişiler olduğuna vurgu yaparak, yaratıcı yetişkinlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (Guilford, 1973, s. 2):

Esneklik: Gelenekleri ve alışkanlıkları sıradan olanın ötesine geçirerek, yeni, farklı ve sıra dışı kullanımlara dönüştürebilme.

Akıcılık: Herhangi bir sorun karşısında birçok olası çözüm üretebilme.

Detaylandırma: Bir fikrin ya da çözümün ayrıntıları üzerinde çalışabilme.

Belirsizlik hoşgörüsü: Çatışan fikir ve değerlere sahip olma ve aşırı gerilim olmadan uzlaşma sağlayabilme.

Özgünlük: Yaygın olarak kabul edilen fikirlerin ötesine geçerek yakınsak düşünceden çok farklı düşünebilme.

İlgi genişliği: Büyük fikirler uğruna daha çok düşünme ve daha geniş bir ilgi alanına sahip olabilme.

Duyarlılık: Sorunları sezebilme, yaşamdaki eksiklikleri ve ihtiyaçları görme, bunlara çözüm bulma ve bu ihtiyaçları karşılama mücadelesi.

Merak: Yeni fikirlere ve deneyimlere açıklık, şaşırma kapasitesi, fikirleri aktif olarak deneme, fikirleri arama ve keşfetme zevki.

Bağımsızlık: Her şeyi kendi özgüveni ve gücü ile düşünebilme.

Yansıtma: Düşünme ve yeniden gözden geçirme, kendi fikirlerini ve başkalarının fikirlerini değerlendirebilme.

Eylem: Fikirleri eyleme geçirme; bu fikirlere yüksek enerji ve coşkuyla başlama ve fikirleri şekillendirme.

Konsantrasyon ve devamlılık: Olağanüstü konsantrasyonla çok, uzun, tutarlı ve ısrarlı çalışabilme.

Bağlılık: Olaylara derin katılım, yoğun bağlılık ve derin ilgi gösterebilme.

Tam kişiliğin ifadesi: Toplumda gerginliğe yol açabilen doğanın, hem erkek hem de kadın yönlerinin ifadesi. Yaratıcı erkeğin duyarlılık, öz farkındalık ve ilgi alanlarının genişliği gibi sözde kadınsı özellikler göstermesi veya kadının bağımsızlık, kendine güvenme ve güçlülük gibi erkeksi özellikleri göstermesi gibi.

Mizah duygusu: Mizahı hayatın çelişkileri ve belirsizlikleri içinde görme ve ifade edebilme.

Torrance yaratıcılık ile ilgili bir röportajında, yaratıcılığın tanımının anlamlı olması için ona analogik açıdan bakmak gerektiğini söylemiştir. Örneğin, yaratıcılık bilmek istemek gibidir, iki kez bakmak gibidir, hataların üzerini çizmek gibidir, bir kediyi dinlemek gibidir. Bunları söyledikten sonra yüksek yaratıcılığa sahip bireylerin şu yeteneklere sahip olduğunu söylemiştir (Shaughnessy, 1998, s. 445-446):

- Problemleri bulabilme
- Birçok alternatif üretme

- Esnek olma
- Orijinal fikirler üretme
- Detaylandırma yapabilme
- Özü ortaya koyabilme
- Açık olma
- Duyguların farkında olma ve duyguları kullanma
- Fikirleri bir bağlamda birleştirme
- Birleştirme ve sentezleme yapma
- Zengin ve renkli görselleştirme yapma
- Fanteziden zevk alma ve fantezi kullanma
- Fikirlere hareket ve ses verme
- Problemlere ve çözümlere birçok yönden bakabilme
- Görünenin altındaki şeyleri görselleştirebilme
- Sınırları aşarak veya onun ötesine geçerek sınırları genişletebilme
- Mizahın akmasına izin verme
- Sonsuzluğa göz kırpması

Csikszentmihalyi (1997, s.55-76) yüksek düzeyde yaratıcı bireylerle yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, yaratıcı bireylerin özelliklerinin şunlar olduğunu belirtmiştir:

Yaratıcı bireyler çok fazla fiziksel enerjiye sahiptir ancak bu bireyler genellikle sessiz ve dinlenme halindedirler. Uzun süreler düşünen ve çalışan yaratıcılığı yüksek bireyler, sahip olmaları gereken yüksek fiziksel enerjiyi tekrar kazanmak için dinlenme moduna geçerler. Yaratıcı bireyler düşünüldüğü gibi hiperaktivite bozukluğuna sahip değildirler, enerjilerini kendileri kontrol ederler ve istedikleri zaman bir işi yapmaya odaklanabilmektedirler.

Yaratıcı bireyler zekidirler ama aynı zamanda saftırlar. Zekânın yaratıcılıkla ilgisi olduğu zaten bilinmesine rağmen, yaratıcı olmak için ne kadar zekâyâ ihtiyaç olduğu tartışılmaktadır. IQ testlerinden oldukça yüksek puan alan ve deha olarak kabul edilen çok sayıda insan yaratıcılık noktasında sınıfta kalmıştır. IQ testleri sadece yakınsak düşünmeyi gerektiren, tek bir doğru cevabı olan sorularla sonuca ulaşan testlerdir.

Yaratıcı bireyler şakacıdır. Dolayısıyla yaratıcı bireylerde iyi bir disiplin görülürken aynı zamanda biraz da oyunculuk görmek mümkündür. Yaratıcı bireyler, yeni karşılaştıkları bir sorun ya da fikir karşısındaki engelleri aşmak için çokça çalışması gerektiğini bilir, ancak çokça çalışmadan arta kalan zamanlarında şakacıdır.

Yaratıcı bireyler hayal gücü ve fantezi sahibi olmakla birlikte bir o kadar da realisttirler. Aslında bu iki kavram birbirine oldukça zıt olsa da yenilik üretmenin temeli burada atılmaktadır. Yeni bir fikre ilk kez tanık olduğumuzda çok fantastik gibi görünmekte, ama ikincisinde ya da üçüncüsünde aslında gayet fanteziden uzak gerçeğe yakın bir fikir gibi düşünülmektedir. Müzisyenler, artistler, yazarlar daha çok fantezi sahibi ve bilim insanları, politikacılar, iş insanları daha çok gerçekçi kabul edilmektedir. Öte yandan işlerini yaratıcı yollarla yaparken, sanatçılar oldukça gerçekçi ve bilim insanları da oldukça fantastik olabilmektedir.

Yaratıcı bireyler içe dönüklük ve dışa dönüklük arasında gidip gelirler. İnsanların büyük bir kısmı psikolojik olarak ya içe dönük ya da dışa dönük olarak tanımlanır. Ancak yaratıcı bireylerde bu ayrımı yapmak çok mümkün değildir. Bir fikir üretmek ya da ürün

ortaya koymak için yalnız başlarına uzun süreler boyunca kalsalar da, diğer insanlarla fikir alış verişinde bulunmak ve diğer insanların neler yaptığını görmek, yaratıcı bireyler açısından oldukça önemlidir.

Yaratıcı bireyler hem mütevazı hem de gururludurlar. Oldukça yetenekli ve yaratıcı biriyle karşılaşan birisi çoğu zaman kibirli bir insan görmeyi beklerken, utangaç birisiyle karşılaşır. Böyle olmasının altında yatan sebeplerden biri, başardıklarının farkında olmalarının gururunu yaşarken, bu başarıda şansın da varlığına inanmalardır. Bir diğer sebep ise geçmiş başarılarının önemlerini yitirmesi ve gelecekteki fikirlerin artık onlar için daha cazip hale gelmeye başlamasıdır.

Yaratıcı bireyler toplumun bireylere yüklediği dişil ve eril toplumsal cinsiyet rollerinden kaçınma eğilimindedirler. Yüksek yaratıcı bireylerin cinsiyet ile ilgili testlerde verdikleri cevaplar incelendiğinde yaratıcı kadınların diğer kadınlara göre daha baskın ve sert oldukları; yaratıcı erkeklerin de diğer erkeklere göre çevreye daha duyarlı ve daha az saldırgan oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı bireylerin sadece kendi cinsiyetlerini değil, diğer cinsiyetin de güçlü yanlarını benimsedikleri söylenebilir.

Yaratıcı bireyler bağımsızlıklarına düşkün ve biraz da asi olmalarına rağmen aynı zamanda gelenekçidirler. Kendi kültürlerinin özelliklerini içselleştirmeden, ona ait özellikleri bilmeden yaratıcı olmak mümkün değildir. Bu nedenle yaratıcı bir birey öncelikle gelenekçidir, problemlere ve olaylara gelenekçi açıdan bakarak anladıktan sonra yaratıcı fikirler üretmeye başlar. Bu noktadan sonra da kendi bağımsızlık yolunda ilerler.

Yaratıcı bireyler işlerine oldukça tutkulu iken bir o kadar da objektif olabilirler. Yaratıcı süreç bu iki uç kavram arasında oluşmaktadır. Tutku olmadan o iş için gerekli enerji ve azim gösterilemezken, objektiflik olmadan da o iş inandırıcılıktan yoksun olmaktadır.

Yaratıcı bireylerin duyarlı ve açık görüşlü olması çoğu zaman acı çekmelerine sebep olurken bundan büyük bir keyif de alırlar. Özellikle toplum tarafından bilinen yaratıcı bireyler

çoğu zaman ağır eleştirilere bazen de saldırılara maruz kalırlar. Bu acı verici görünse de, ortaya konulan fikir ya da ürünün farkına varılması ve hakkında konuşulması onlara keyif vermektedir.

Yaratıcılığın Engelleri

Yaratıcılık nasıl ki doğuştan gelerek geliştirilebiliyorsa, aynı şekilde engellenebilir. Aile, okul, toplum ve kültür gibi faktörler bazen yaratıcılığın kullanılmasını tamamen kısıtlayan bazen de törpüleyen unsurlar olarak karşımıza çıkabilir.

Doğuştan meraklı olan bir çocuğun çevreyi keşfetme çabaları kısıtlandığı zaman merak duygusu kısıtlanacak, çevresinde farklı amaçlar için kullanabileceği materyalleri bulamayacağı için yaratıcı etkinliklerinin önüne geçilmiş olacaktır. Çocukların sorularına uygun cevaplar vermemek ya da sorulardan sıkılarak çocukların daha fazla soru sormasını engellemek, işlerine sıklıkla müdahale etmek, düşüncelerini ciddiye almamak ya da hiç dinlememek, onları yeni deneyimler için cesaretlendirmemek aile kaynaklı engeller olarak söylenebilir (Çakmak & Akıncı Demirbaş, 2021).

Torrance yaratıcılığın önünde yer alan engelleri ve bunların üstesinden gelmek için yapılması gerekenleri şu şekilde belirtmiştir (Shaughnessy, 1998):

Öğrenilenleri ya da fikirleri söyleme fırsatı bulamama: Öğrenilenleri düşünme fırsatları yaratarak problem çözmede bunları araç olarak kullanmalarına fırsat verilmeli.

Soruna veya sorunun önemine ilgi eksikliği: Not gibi ödüllere odaklanmak yerine öğrenilenlere ve bununla ilgili sorunlara ilgi gösterilmeli.

Çözümü imkânsız ya da çok zor problemlerle karşılaşma: Bireylere uygun zorlukta problem ve görevler verilmeli.

En iyi yapabildiklerini gösterme fırsatı verilmemesi: Bireylere en iyi yeteneklerini gösterme fırsatları verilmeli.

İşleri kendi bildiği yoldan yapma izni verilmemesi: Bireylere tercih ettikleri yöntemlerle öğrenme ve problem çözme gibi fırsatlar verilmeli.

Amaç eksikliği: Bireylerin neden öğrenmeleri gerektiği, öğrenilenler ile neler yapılabileceği konusunda gerçek ve ulaşılabilir amaçlar gösterilmeli.

Yaratıcılığın gelişiminde kültürün ve kültürel öğelerin etkisini göz ardı etmek mümkün değildir. Çünkü kültür, insanların çevresel etkileşimleri vasıtasıyla öğrendikleri davranışlar, değerler, kurallar ve sembolleri ifade eder ve bunlar nesilden nesle öğretilerek aktarılır (Triandis, 1996). Bütün bu öğrenilenler doğrudan ya da dolaylı olarak yaratıcılığı etkilemektedir (Lubart, 1999).

Batı kültürlerinde yaratıcılık, yeni ve uygun bir ürün ortaya koyma olarak tanımlanmaktadır. Doğu kültüründe yenilikçi ürünlere odaklanma daha az görülürken, yaratıcılık kişisel bir tatmin ve içsel, nihai bir gerçekliğin ifadesi olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle farklı kültürlerle yetişen insanların yaratıcılığı farklı şekillerde desteklenir. Bazı kültürlerde yapılması ve söylenmesi yasak ya da tabu olan şeyler diğer kültürlerin daha çabuk uyum sağladığı şeyler olabilir (Lubart, 1999).

Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık

Tüm bireylerde olduğu gibi çocuklarda da yaratıcı düşünme ve yaratıcılık söz konusudur. Çocukların yaratıcılık düzeyleri başta aileler ve öğretmenler olmak üzere pek çok çevresel faktörden etkilenebilmektedir. Bu nedenle çocukların maruz kaldıkları çevresel faktörler ne kadar istendik düzeyde olursa yaratıcılık potansiyelleri de o kadar yüksek olabilir.

Montessori (1989), çocukların araştırma ve keşfetme çabalarının önemine vurgu yapmış, çocukların bu çabaları desteklenmezse potansiyellerinin tamamen kaybolabileceğini belirtmiştir. Maslow (1971), tüm sağlıklı çocukların doğuştan yaratıcı olduklarına inanmış ve kontrollerin, tabuların, kısıtlamaların, disiplinin ve imkansızlıkların

yaratıcılığı zorlaştırdığını öne sürmüştür. Gardner, okul öncesi dönemin çocukların yaratıcılıklarının pekiştirilmesi için kritik dönem olduğunu, bu dönemde çocukların beyinlerinin rahatlıkla genişleyebilen elastiki bir yapıda olduğunu belirtmiştir (Gardner, 1999).

Dacey (1989)'e göre çocukların yaratıcılıkları üzerinde ailelerinin etkisi kritik düzeydedir. Aile içinde çocuklara fikirlerinin sorulması, kuralların ve kararların çocuklara anlatılması, bazı kuralların konulmasında çocukların da aktif olarak rol alması çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesinde önemlidir (Baldwin, 1949; MacKinnon, 1962). Çocukların ev içerisinde, yeni fikirlere açık olmasının desteklenmesi, yeni durumlar karşısında risk almaya teşvik edilmesi, meraklarını keşfetme noktasında onlara özgürlük sağlanması ve ailelerin hem oyunlarda hem de oyun dışı ortamlarda çocuklarına model olması yaratıcılığın gelişiminde büyük önem arz etmektedir (Domino, 1969; Freeman, 1985; MacKinnon, 1962; Wright, 1987).

Bunların yanı sıra ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin de çocukların yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Dai vd., 2012; Runco, 2004). Aile tutumlarından biri olan otoriter tutumu benimseyen ailelerin çocuklarının, diğerlerine göre daha az yaratıcı oldukları da bilinmektedir (Fearon vd., 2013; Mehrinejad vd., 2015).

Aile ile etkileşimden sonra okulla tanışan çocuklar için öğretmenlerin çocuklara hazırlayacakları ortam oldukça önemlidir. Okulda sunulan fiziksel imkânlar, okulun ve öğretmenin uyguladığı program, öğretmenin hazırladığı etkinlikler ve öğretmenin kendi yaratıcılık potansiyeli çocukların yaratıcılıklarının yönelimine etki etmektedir.

Çocuklar günlük hayatlarında pek çok kez problem durumlarıyla karşılaşır ve bunlarla mücadele eder. Bunu yaparken de fikirlerini birçok farklı yoldan (resim, müzik, dans, oyun ya da sözler gibi) ifade etmek isterler. Öğretmenlerin planlayarak esnek şekilde yönlendirdiği etkinlikler, aniden gelişen bir olay, çocukların kendi aralarında konuştukları ya da çözemedikleri bir problem çocukları keşif yapmaya, hayal kurmaya, problem çözmeye ve yaratıcı düşünmeye teşvik etmektedir. Bu bilinenlerden hareketle, öğretmenler

çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için sınıf etkinliklerinde zaman, alan, materyal, sınıf atmosferi ve fırsatlara dikkat etmelidir (Edwards & Springate, 1995).

Zaman: Yaratıcılık zamandan muaf bir kavram olduğu için çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için onlara yeteri kadar zaman vermek gerekmektedir. Farklı öğrenme merkezleri ya da etkinlikler arasında geçiş yaparken, çocukların motivasyonları ve dikkatleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Alan: Sınıf doğal ışık alan, birbiriyle uyumlu renklerden oluşan, çocukların seviyelerine uygun çalışma alanları sunan, çocuklar için davetkar bir ortam olmalı; çocukların hem bitmiş hem de sonrasında devam etmek üzere yarım kalmış etkinliklerini depolayabilecek bir alana sahip olmalıdır.

Materyal: Sınıf içerisinde ve etkinliklerde kullanılacak materyallerin pahalı ya da hazır olarak satın alınması yerine, çocuklar tarafından seçilmesi, toplanması ve düzenlenmesi onların bu materyalleri daha yaratıcı bir şekilde kullanmalarına olanak vermektedir.

Sınıf atmosferi: Sınıf atmosferi hata yapmaya olanak sağlayan, risk almayı teşvik eden, yeniliklere açık ve özgür bir ortam sağlamalıdır. Hem öğretmenler hem de çocuklar bu tip ortamlarda kendilerini daha yaratıcı yollarla ifade edebilmekte ve bunun tadını çıkarmaktadırlar.

Fırsatlar: Öğretmenler çocukların potansiyellerini ortaya çıkarabilecek fırsatlar sunmalıdır. Herhangi bir durum, sorun ya da problem karşısında sadece bilinenleri söylemek yerine öğretmen yönlendirmesi ile daha farklı fikirler ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin etkinlik öncesinde, etkinlik sırasında ve sonrasında sorduğu farklı türlerde sorular, sınıfa getirdiği malzemeler, etkinlik sonrasında çocuklardan istediği ürünler çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için birer fırsattır.

Osborn (1953), beyin fırtınası ile ilgili yaptığı çalışmada, bir çalışma ortamında bir düşüncenin değerine ilişkin eleştiri ya da yargı olmadığı zaman daha fazla orijinal fikirlerin

ortaya çıktığını ortaya koymuştur. Bu nedenle, çocukların ürettikleri orijinal fikirlerin yargılanmaması aksine desteklenmesi gerekmektedir.

İster ev ortamında isterse okul ortamında olsun, çocukların yaratıcılıkları geliştirilmek isteniyorsa, yaratıcı düşüncelere ve ürünlere karşı meraklı ve saygılı kişiler olması bekleniyorsa bu çocukların doğru bir şekilde eğitilmesi gerekmektedir. Bunun için de çocuklar yaratıcılıkla ilgili örneklerle maruz bırakılmalı, çocuklar müzelere, sinemalara, tiyatrolara, sergilere ve farklı mimarilere sahip binalara götürülmelidir (Goetz, 1989).

Yetişkinler çocukların yaratıcılığını geliştirmek için uygun fırsatları gözetmelidirler. Yaratıcılığı geliştirmek için zaman, alan, materyal, atmosfer ve fırsatlar gibi etkenler bulunsa bile, bu etkenlerin kontrolü yetişkinlerin elindedir. Çocuklarla iletişim kurarken çoğu zaman farkında olunmadan harekete geçirilen bilişsel faktörler yaratıcılığı desteklemede oldukça önemlidir. Düşünme, hatırlama ve akıl yürütme gibi bilişsel faktörleri içeren etkinliklerin yaratıcılığı geliştirdiği, araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Campbell, 1960; Cropley, 1994; Pollert vd., 1969). Bu bilişsel faktörleri harekete geçirebilecek etkinliklerden birisi de resimli çocuk kitaplarıdır. Resimli çocuk kitaplarının çocuklarla birlikte okunması sırasında ortaya çıkan bu bilişsel faktörler, çocukların yaratıcılıklarını geliştirmede etkili olabilir.

Resimli Çocuk Kitapları

Çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan, onların hem zevk alarak okuduğu hem de eğitsel ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılayan, ders ve oyun kitapları dışındaki edebiyat ürünlerine çocuk edebiyatı denilmektedir (Gönen, 2013). Bu eserler, doğumdan itibaren ergenlik dönemine kadar olan yaş aralığındaki çocukların dil gelişimlerine ve anlama becerilerine uygun olarak hazırlanan edebiyat ürünleridir (Sever, 2008). Bu kitapların nitelikli olması, çocukların bilgi ve deneyimlerini geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda hayata farklı açılardan bakmalarına da olanak sağlamaktadır (Işıtan & Gönen, 2006).

Resimli çocuk kitapları, okul öncesi dönem çocukları için yazılmış olan çocuk edebiyatı ürünlerinden biridir. Sayfalarında az yazı bulunan, hikâyenin renkli resimlerle desteklendiği kitaplar resimli çocuk kitapları olarak tanımlanmaktadır (Gönen & Uyanık Balat, 2002). Reese (2008) resimli çocuk kitaplarını, metnin resimlerle harmanlandığı, çocukların çoğunlukla resimlere bakarken çocuğa okunan ya da anlatılan kitaplar olarak tanımlamıştır.

Doğumdan itibaren çocuklar okuma yazma öğrenene kadar bu yaş grubundaki çocuklara hitap eden resimli çocuk kitapları mevcuttur. Farklı yaş gruplarına hitap eden kitapların farklı özellikleri bulunmaktadır.

0-3 yaş çocuk kitapları, çocukların daha çok oyun ihtiyaçları için tasarlanmış olan, çocukların görerek ve dokunarak yeni keşifler yapmalarına olanak tanıyan kitaplardır (Gönen vd., 2013). Çocukların çevrelerini anlamalarına ve öğrenmelerine yardımcı olan bu kitapların sayfalarının çok büyük kısmı resimlidir. Bu dönemde kitaplar çocukların dikkatini çekecek şekilde işitsel uyarılar da içerebilmektedir. Kitaplarda belli bir konudan bahsetmek mümkün olmamakla birlikte, kitapların içeriğinde çocukların bildikleri ya da öğrenmeleri gereken ilk bilgiler yer almaktadır. Çocuğun çevresindeki insanlar, hayvanlar ve eşyaların yer aldığı bu kitaplara ABC kitapları denilmektedir. ABC kitaplarının yanı sıra banyo için kullanılan banyo kitapları, bez kitaplar ve naylon kitaplar da bu dönemde kullanılan kitaplar arasındadır (Gönen vd., 2014).

3-6 yaş dönemindeki çocuklar için tasarlanan kitaplarda bir konu ve konu ile ilgili çocukların dikkatlerini de çekecek resimler bulunmaktadır. Yakın çevresini tanıyan çocuk için artık, metinlerin biraz daha öne çıktığı resimli hikâye kitapları olarak adlandırılan kitaplar daha uygundur (Gönen, 2013). Çocukların hayal güçlerini kullanmalarına fırsat veren, konu ve karakterler vasıtasıyla çocukları düşünmeye sevk eden kitaplar bu dönemin ilgi çekici kitaplarıdır. Dönemin sonlarında, 5 yaş sonrasında, dikkat süreleri de göz önünde bulundurularak daha fazla sayfa sayılı (32 sayfa) kitaplar tercih edilebilir (Ural, 2013).

Resimli çocuk kitabı olarak okul öncesi dönem çocukları için piyasaya sürülen her kitap, içinde resim olduğu için bu kategoriye girmemektedir. Resimli çocuk kitaplarının edebi ve eğitsel bir değer taşıması, içindeki resimlerin konu ve tema ile uyumlu olması ve çocuklara bir katkı sağlaması gerekmektedir (Oğuzkan, 2000).

Resimli Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler

Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan resimli çocuk kitaplarının en temel amaçları, çocukların çevresini tanımasına ve çevresi ile ilişki kurmasına katkıda bulunmak, öğrenme ve algılama yeteneklerini geliştirmek ve dil gelişimlerini desteklemektir (Göknil, 2000). Resimli çocuk kitaplarının sahip olması gereken biçimsel (dış yapı, fiziksel) özellikler, içerik (iç yapı) özellikleri ve resimleme özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikleri taşıyan resimli çocuk kitapları nitelikli kitaplar arasında sayılabilir.

Biçimsel Özellikler

Çocukların bir kitaba ilgi duymaları için öncelikle o kitabın görünüşünün onlar için ilgi çekici olması gerekmektedir. Kitapların görünüşü ile ilgili olan kitabın boyutu, ciltlemesi, kapağı, yazı tipi ve puntosu, kâğıt yapısı ve sayfa düzeni resimli çocuk kitaplarının biçimsel özellikleridir.

Boyut. Çocuklar farklı boyutlardaki kitaplara bakmaktan, onlara dokunmaktan ve kitabı incelemekten zevk alırlar. Resimli çocuk kitapları çocukların taşıyabilecekleri büyüklükte ve el yapılarına uygun olmalı (Oğuzkan, 2013), seçilen kitap çocuğun gelişimsel olgunluğu göz önünde bulundurularak seçilmelidir (Sipe, 2001). Bazı kitaplar yatay bazı kitaplar ise dikey pozisyonda kullanıma uygun olarak tasarlanmakta olup, kitap açıldığı zaman çocuğun sayfalarını rahatça çevirebileceği büyüklükte olmalı fakat çocuğun kucağından taşacak kadar da büyük olmamalıdır (Alp & Kardeş, 2016).

Cilt. Resimli çocuk kitapları çocuklara yetişkinler tarafından okunsa da çocuklar mutlaka kitaba dokunmak ve sayfalarını çevirmek isterler. Çocukların kitaplarla etkileşiminin hem rahat hem de uzun süreli olması için ciltlemesinin dayanıklı olması gerekmektedir.

Kitapların sayfaları yapıştırma, iplikle dikiş ve tel zimba ile birleştirme yolları ile bir araya getirilmektedir. Ekonomik sebeplerle resimli çocuk kitaplarının çoğunda tel zimba kullanılsa da, çocuklar için kitabı en güvenli ve en dayanıklı hale getirmenin yolu, sayfaların iplikle dikilmesidir. Bu sayede hem kitaplar daha uzun ömürlü olmakta, hem de çocuklar tel zimbaların kopmasının yaratacağı tehlikeden uzak tutulmaktadır (Ersoy vd., 2006).

Kapak. Resimli çocuk kitabının en önemli özelliklerinden birisi kitabın kapağıdır. Kitapların dayanıklılığını önce ciltlemesi sonra da kapağı belirlemektedir. Çocuklar için hazırlanan kitapların kapakları kalın ve dayanıklı olmalıdır (Celepoğlu, 2007). Bunun yanı sıra kapak, resimli çocuk kitaplarının çocuklar tarafından ilk görüleceği yer olmasından dolayı ilgi çekici ve resimli olmalıdır. Kapakta kullanılan resmin canlı renklerden oluşması, bu resmin kitapta geçen hikâye ile ilgili olması ve kitaptaki olay ve karakterler ile ilgili ipucu vermesi gerekmektedir (Karatay, 2011).

Kitabın adı da kapağın genel görüntüsüne uygun bir şekilde ve uygun bir büyüklükte kapakta yer almalıdır. Kitabın kapağında yazar ismi, kitapta yer alan resimleri çizen çizerin ismi ve kitabı yayınlayan yayınevinin ismi de yazmalıdır (Tür & Turla, 1999).

Yazı Tipi ve Punto. Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan resimli çocuk kitaplarında kullanılması gereken harf büyüklüğü 14-16 puntodur. Yaş grubu küçüldükçe harf büyüklüğü artmalı, okumayı öğrenen daha büyük yaş grubundaki çocuklar için ise büyüklük düşmelidir (Sever, 2013). Çocukların erken okuryazarlık becerileri için kitaptaki yazıyı takip edebilmesi, okumayı öğrendikten sonra da rahatlıkla okuyabilmesi için sade yazı karakterleri kullanılmalı, süslü yazı tipleri tercih edilmemelidir (Karatay, 2011).

Kâğıt Yapısı ve Sayfa Düzeni. Resimli çocuk kitaplarında kullanılan kâğıtların çok ince ve kalın olmaması, bununla birlikte kolayca yırtılmayacak sağlamlıkta olması gerekmektedir. Parlak kuşe kâğıtlar, renkleri parlak gösterip ışığı yansıttığı için tercih edilmemelidir; hem gözlerin yorulmaması hem de renklerin olması gerektiği gibi görünmesi için ağır gramajlı ve mat türden birinci veya ikinci hamur kâğıt kullanılmalıdır (Güleç & Gönen, 1997; Sever, 2013).

Sayfa düzenlemesinde en önemli unsurlardan birisi çocukların görsel uyarılarla sözel uyarıları bütünleştirmesidir, bu nedenle çocuklar kitaplarda metin ve ilişkili resmi aynı sayfada görmelidir (Gönen, 2000). Kitaplarda yer alan metinler normal satır aralığında yazılmalı, yazı ile resim birbirine karışmamalıdır. Metin hikâyenin türüne ya da resmin boyutuna göre farklı sayfalarda farklı yerlerde olabilir (Alkan Ersoy & Bayraktar, 2014).

İçerik Özellikleri

Biçimsel özellikleri ile ilgi çekici ve çocuk dostu olan kitaplar, içerik özellikleri ile de çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Dil ve üslup, konu ve tema, karakter ve plan gibi özellikler resimli çocuk kitaplarının içerik özellikleridir.

Dil ve Üslup. Her yazarın kendine has bir üslubu vardır ve üslup kendini kullanılan dil ve sözcüklerle belli eder. Sözcüklerin gerçek ve mecazi kullanımları, fikirlerin deyim ve atasözleri ile desteklenmesi, günlük dilde sıklıkla kullanılan sözcüklere yer verilmesi, metinde şiirsel bir dil kullanılması gibi unsurlar yazarların üslubunu belirlemede önemli faktörlerdir (Oğuzkan, 2013).

Resimli çocuk kitaplarında kullanılan dil, paragraflar, giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin uzunlukları çocukların gelişim özelliklerine uygun olmalı ve çocukların rahatlıkla anlayabilecekleri cümlelerden oluşmalıdır (Lynch-Brown vd., 2014). Bu kitaplarda kurallı cümleler daha fazla yer almalı, kullanılan kitaplar çocuklara iyi bir model olmalıdır (Oktay, 2000). Yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımına özen gösterilmeli, doğru kullanım ile çocuklara fayda sağlamalıdır (Karatay, 2011).

Metin içerisinde Türkçe sözcüklere yer verilmeli, daha fazla somut sözcük kullanılmalı, kullanılan sözcükler doğru yerde ve doğru anlamlarda kullanılmalıdır (Karatay, 2011). Cümlelerin uzunluklarına dikkat edilmeli, bir cümlede ortalama beş-altı sözcük kullanılmalıdır. Cümleler tek bir özne ve yüklemden oluşmalı, çok fazla sıfat kullanılmamalıdır (Oğuzkan, 2013).

Konu ve Tema. Tema, yazarın metnin tamamına yaydığı temel düşüncedir. Bu temel düşünceye bağlı kalarak yazar eserlerinde bir yönelim göstermektedir. Kitabın genelindeki yönelim kitabın genel taslağını oluşturduğu için, her kitabın sahip olduğu bir tema vardır (Alkan Ersoy & Bayraktar, 2014; Oğuzkan, 2013).

Temalar çok basit ve anlaşılır bir şekilde seçilebileceği gibi daha karmaşık temalar da kullanılabilir. Resimli çocuk kitaplarında çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak tema belirlenmeli, temanın sade, açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir (Tür & Turla, 1999).

Tema belirlenirken düşmanlık, saldırganlık ve kandırmaca gibi çocukları olumsuz davranışlara yönlendirecek temalardan uzak durulmalı, çocukları olumlu duygulara yönlendiren ve onlara olumlu alışkanlıklar kazandırmayı hedefleyen temalara yer verilmelidir (Alkan Ersoy & Bayraktar, 2014; Güteryüz, 2003).

Konuşmada, yazıda ve eserde ele alınan düşünce, olay veya duruma konu denmektedir (TDK, 2011). Çocuk edebiyatında konu kitabın içindeki temel kavramı, kitapta verilmek istenen mesajı belirtmektedir (Işıtan, 2013). Zihinde tasarlanan temaya göre konular belirlenerek detaylandırıldığı için, tema ve konu birbirleri ile sıkı bir ilişki içindedirler (Oğuzkan, 2013).

Çocuk kitaplarında yer alan konular, öncelikle çocukların gelişim özelliklerine uygun olmalı, gerçek hayatları ile ilişkilendirebileceği olaylar içermeli, mizah duygularına hitap eden eğlendirici ve dinlendirici unsurlar ve hareket içermelidir (Gönen, 2013; Sever, 2008). Arkadaşlık ilişkileri, meslekler, mevsimler, doğruluk, paylaşma vb. gibi olumlu duyguları konu edinen kitaplar, çocuklar için ilgi çekici kitaplardandır.

Karakterler. Edebi eserlerde olayı yaşayan, sürükleyen ve olaya yön veren kişi karakter ya da kahraman olarak tanımlanmaktadır (Sever, 2008). Çocuk kitaplarında yer alan karakter sayısı çocukların yaşlarına göre belirlenmeli çok sayıda karakter olmamalıdır.

Karakter sayısının fazla olması temanın ve konunun çocuklar tarafından anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Şahan Aktan, 2020).

Çocuk kitaplarında, insanlar, hayvanlar, ağaçlar ve oyuncaklar gibi pek çok karakter unsuru olabilir. Çocuklar, kitaplarda yer alan karakterle özdeşim kurmayı isterler. Bu nedenle karakterler adaletli, iyiliği savunan, yardımsever, evrensel ve ahlaki değerlere saygılı özelliklere sahip olmalıdır (Karatay, 2011).

Karakterlerin kitaplarda yer alan problemlere bakış açıları, bu problemleri çözme şekilleri oldukça önemlidir. Karakter ulaşılması çok zor güçlere ve yeteneklere sahip olmamalı, problem çözümleri şiddet içermemeli, karakterler çocuklara örnek olmalıdır (Yardımcı & Tuncer, 2002).

Plan. Yazarlar, tema ve bu tema çerçevesinde işlenecek konuyu belirledikten sonra, karakterler yoluyla eserin ana fikrini anlatmaya çalışmaktadırlar. Bunu yaparken de bir plana ihtiyaç duyulmakta, bir sıra dahilinde aktarılmak istenen fikirler okuyucu ve dinleyiciye aktarılmaktadır (Oğuzkan, 2013).

Çocuk kitaplarında plan, gereksiz ayrıntılar içermemeli, olaylar açık ve birbirleri ile tutarlı olacak şekilde aktarılmalıdır. Bu sayede, hem karakterler ve karakterle özdeşim kuran çocuklar ayrıntılarda kaybolmayacak hem de ana fikir rahatlıkla anlaşılacaktır. Kısa bir giriş bölümünü takiben heyecan ve ilginç olaylardan oluşan bir gelişme bölümü ve çocukların ilgisini kaybetmeden beklenmedik bir şekilde çözümlenen sonuç bölümü çocuk kitapları için bir plan örneği olabilir (Oğuzkan, 2013; Sever, 2008).

Resimleme Özellikleri

Resimler ya da görseller kullanıldıkları her alanda dikkat çekici unsurlardır. Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan resimli çocuk kitaplarının da en önemli unsurlarından birisidir. Kitaplarda yer alan resimler yalnızca çocukların dikkatini çekmekle kalmayıp kitapta yer alan metinleri desteklemekte ve konunun anlaşılmasına yardımcı

olmaktadır. Bu nedenle, okuma bilmeyen okul öncesi dönem çocukları, kitaplarda yer alan resimleri kullanarak kitapta yazanları tahmin etmeye ve anlamaya çalışmaktadır.

Resimli çocuk kitaplarının her sayfasında resim bulunmalıdır. Her sayfada bu resimle ilişkili bir metin yer alabileceği gibi, sayfada hiç metin de olmayabilir. Sayfada metin yer alacaksa, bu metin sayfanın dörtte biri ile sınırlı olmalı ve sayfada yer alan resim ile ilgili olmalıdır. Çocuklar okumayı öğrendikçe ve yaşları ilerledikçe sayfadaki resim metin oranı da buna göre değişmeli, 10 yaşındaki bir çocuk için olan kitapta daha fazla metin daha az resim yer almalıdır (Gönen, 2000, 2013; Karatay, 2011).

Resimler çocukların zihinlerini harekete geçirecek şekilde ve nitelikte olmalı, olaylardaki hareketlilik resimlerde de görülmelidir. Resimler bir fotoğraf gibi durağan olmamalı, kitaptaki olayları yansıtacak renk ve çizim teknikleri taşınmalıdır. Kitabı resimleyen kişi, kitabın konusunu, kitapta yer olan olayları ve ayrıntıları çok iyi anlamalı, bunları çizimlerine yansıtabilmelidir (Bassa, 2013; Sawyer, 2011). Örneğin bir kitapta belli bir sayıdaki hayvandan bahsediliyorsa o kadar sayıda hayvan çizilmeli ve bu bütün bir kitap boyunca devam ettirilmelidir.

Resimlerde çizimlerin yanı sıra renkler de oldukça önemlidir. Yağlı boya, pastel boya ve sulu boyaların kullanımı birbirlerinden farklıdır. Kontrastlığın sağlanması ve doku zenginliği için kâğıt türüne göre farklı türde boyalar kullanılması resimleri daha canlı hale getirmektedir. Ayrıca resimlemede kullanılan gölgeleme ve detaylandırma teknikleri resimlere farklı ifadeler katabilir (Sawyer, 2011).

Okuma

Okuma, Türkçe sözlükte bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Okuma yazılı bir metni gördükten sonra kendine göre anlamlandırma biçimidir (Arıcı, 2018). Okuma sadece o dile özgü harfleri görüp tanımak değil, aynı zamanda bu harflerin oluşturduğu kelime ve cümleleri anlamlandırmaktır.

Bireyler farklı farklı amaçlar için okuma yapabilirler. Okuma temelde bilgi edinmek, öğrenmek, eleştiri yapmak ve genel olarak anlamak için olmak üzere dört farklı amaçla yapılmaktadır (Grabe, 2002). Okuyucu, yazılı bir metni hangi amaçla okuyacağını ortaya koyarken aynı zamanda ilgili metni nasıl okuyacağını da belirlemektedir. Bir metnin nasıl okunacağına ilişkin okuma türleri şu şekildedir (Ülper, 2021 s.8):

Metin Türü Temelli Okuma Türleri

Yazınsal Metinleri Okuma. Tek bir anlamı olmayan, okurun okurken anlamlandırma sürecinde aktif olarak yer aldığı okuma türüdür (şiir ve roman okuma gibi).

Bilgilendirici Metinleri Okuma. Herhangi bir bilgiye ulaşmak için, sadece bilgi içeren metin okuma türüdür (ansiklopedi ve sözlük okuma gibi).

İşitsel Okuma Türleri

Sesli Okuma. Okuma eyleminin konuşma organları yardımıyla söylenerek yapılmasıdır.

Sessiz Okuma. Konuşma organları kullanmadan, sadece gözle yapılan okuma eylemidir.

Kişisel Okuma Türleri

Akademik Okuma. Okuyucunun akademik düzeyini yükseltmek için yaptığı okuma türüdür (bilimsel makale ve tez okuma gibi).

İş İlişkili Okuma. Okuyucunun yaptığı iş ile ilgili yaptığı her türlü okuma türüdür.

Bireysel Yeğleme Türü Okuma. Okuyucunun tamamen zevk almak için yaptığı okuma türüdür (öykü ve dergi okumak gibi).

İçeriksel Okuma Türleri

Gözden Geçirerek Okuma. Hızlı bir şekilde metnin neyi işleyip neyi işlemediğine ilişkin yapılan okuma türüdür.

Tarayarak Okuma. Metin içerisinde bulunmak istenen sözcük ya da söz öbeklerinin belirlenerek bunların tarandığı okuma türüdür.

Yoğun Okuma. Yazılı metnin tüm özelliklerinin ele alınarak ayrıntılı bir şekilde anlamlandırılmasına dayalı okuma türüdür.

Yaygın Okuma. Metnin konusu, ana düşüncesi ve iletisi gibi temel noktalarını anlamak için yapılan okuma türüdür.

Eleştirel Okuma. Metindeki bilginin tam ve doğru olarak anlamlandırılması için, sadece söylenenlere değil söylenmeyenlere de ulaşmayı gerektiren okuma türüdür.

Yaratıcı Okuma. Okuyucunun sadece metnin anlamını anlamakla yetinmeden metin içerisinde açıkça belirtilmeyen özgün düşünceler üretmek için okuma sürecine etkin olarak katıldığı, yazarın anlamak istediklerini kendi yaşam deneyimleriyle birleştirdiği okuma türüdür.

Okul öncesi dönem çocukları için okuma, yetişkinler tarafından yapılan bir eylem olup bu çalışmada resimli hikâyelerden oluşan kitapların okunması olarak ele alınmıştır.

Kitap okuma etkinlikleri okumayı henüz öğrenmemiş olan çocuklar için aileler ve öğretmenler tarafından günün her saatinde yapılabilen aktivitelerden bir tanesidir. Yetişkinlerin kitabı okuma performansları çocukların o kitabı ne kadar heyecanla dinleyeceklerini etkileyebilmektedir. Kitap okuma süresince yetişkin ile çocuk arasındaki etkileşim ne kadar fazla olursa, öğrenmeler o kadar kalıcı olmaktadır (Gordon & Browne, 2005; Sawyer, 2011).

Çocuklar daha önceden okunan kitapların tekrar tekrar okunmasında ısrarcıdırlar. Kendi hikâyelerini anlatmak gayretinde oldukları için, daha önce dinledikleri ve sevdikleri hikâyeleri sık sık dinleyerek anlamlandırırılar. Daha fazla hikâyeye dinledikçe, daha fazla karakter ve daha fazla olay örgüsü öğrenen çocuk, olayları bir sıraya koymayı ve anlatmayı öğrenir (Gordon & Browne, 2005; Robbins & Ehri, 1994). Kitap okuma ve hikâyeye anlatma sayesinde çocukların kelime dağarcığı gelişir, çocuklar düşünce süreçlerini organize etmeyi

öğrenir, anlatma becerileri kazanır ve farklı cümle yapılarını öğrenirler (Brock & Rankin, 2008).

Çocuklara kitap okunurken farklı türlerde kitap okuma yöntemleri kullanılabilir. Okul öncesi dönemde kitap okuma etkinlikleri temelde geleneksel okuma ve paylaşımlı okuma olarak ikiye ayrılmaktadır.

Geleneksel Kitap Okuma

Geleneksel okuma, sesli okuma ya da düz okuma olarak adlandırılan bu kitap okuma türünde, yetişkin kitaptaki metni olduğu gibi çocuğa okumaktadır. Çocuk pasif dinleyici rolünde beklemekte ve hikâyeyi anlamaya çalışmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Dinleyici konumundaki çocuğun alıcı dil becerileri gelişirken, ifade edici dil becerilerinde aynı oranda bir gelişim mümkün olmamaktadır. Çocuklar, kitap bitene kadar ya da okuyucu soru sorana kadar konuşmazlar. Okuyucu kitap bittikten sonra çocuklarla iletişime geçerek, genelde kapalı uçlu sorular ve kısa cevaplı sorular sormakta ve çocukların hikâyeyi anlayıp anlamadıklarını test etmektedir. Bu yöntemde kitap, çocukların rahatlıkla görebileceği bir şekilde çocuklara doğru tutulmalı, okuyucu vurgu ve tonlamalara dikkat etmeli, kelimelerin telaffuzlarına özen göstermelidir.

Paylaşımlı Kitap Okuma

Paylaşımlı okuma, okula başlamadan önce yazıyla sınırlı deneyimi olan çocukları desteklemek için Yeni Zelanda'da Holdaway (1979) tarafından geliştirilen bir kitap okuma türüdür. Temelinde okulda yapılan okuma etkinliklerinin akşam evde yatmadan önce tekrar edilmesi vardır. Okulda büyük kitaplar ya da metinler etrafında toplanarak öğretmen tarafından başlatılan paylaşımlı okuma, aynı kitabın birkaç kez okunmasını ve kitapların bir müddet sonra çocuklar tarafından okunur hale gelmesini sağlamaktadır (Parkes, 2000; Sulzby, 1985). Yetişkin ve çocuk arasındaki etkileşime dayalı olan bir okuma olduğu için

araştırmacılar tarafından bazen etkileşimli okuma, diyaloğa dayalı okuma, kitap paylaşımı, interaktif okuma gibi isimlerle anılmaktadır.

Paylaşımlı okuma, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu için özellikle üç-altı yaş aralığındaki çocukların gelişimine katkı sağlamak için kullanılabilir (Honchell & Schulz, 2012). Kullanılacak yazılı materyal, büyük ebatlarda bir kitap, şiir sayfası veya sınıf kuralları gibi herhangi bir yazı ürünü olabilmektedir. Öğretmenler süreç içerisinde özellikle yazı yönü, harfler ve kelimelerin farkları ve anadilde sıklıkla kullanılan kelimeler üzerinde çalışmalar yapmaktadırlar (Button & Johnson, 1997).

Paylaşımlı okuma sürecinde bir kitabın okunması sırasında şunlar gözlenebilir (Honchell & Schulz, 2012):

- Öğretmen ve çocuklar metin hakkında konuşmak ve metni okumak için toplanırlar.
- Öğretmen çocukların yazıyı takip etmelerini kolaylaştırmak için metni sesli bir şekilde okurken metin yönünü parmağı ile gösterir.
- Okuma esnasında öğretmen çocuklara sorular sorarak metni tartışma imkânı yaratır.
- İlerleyen günlerde metin birkaç kez daha okunarak, her defasında çocukların daha aktif katılımları beklenir.
- Süreç sonunda çocuklar metni tek başlarına okur duruma gelirler.

Paylaşımlı okuma, erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği gibi, kendi başına okumakta zorlanan öğrencilerin de ihtiyacı olan desteği sağlamaktadır. Tekrarlanan okumalar sayesinde, kelimeleri tanıyarak daha akıcı okuma yapmaya olanak sağlar. Paylaşımlı okumanın, risk altındaki çocukların sadece erken okuryazarlık becerilerine değil daha sonraki akademik hayatlarına da pozitif katkısı olduğu bilinmektedir (Button & Johnson, 1997; Lonigan vd., 1999).

Çocukların kitap okumaya yönelik motivasyonlarını artırmak için, paylaşımlı okuma deneyimlerine daha fazla yer verilmeli, çocuklar okuma sürecinde daha işbirlikçi ve aktif bir rol üstlenmeye teşvik edilmelidir. Bu sayede hikâye zamanı çocuk için, çocuk tarafından kontrol edilebilir, daha zevkli ve olumlu bir deneyim olabilir (Justice & Kaderavek, 2002).

Paylaşımlı okumanın özel bir türü olarak kabul edilen etkileşimli okuma (diyaloga dayalı okuma) paylaşımlı okumanın aksine daha çok dil becerilerine odaklanmaktadır (Klesius & Griffith, 1996).

Etkileşimli Kitap Okuma (Diyaloga Dayalı Okuma)

Whitehurst vd.nin (1988) ebeveynlerin çocuklarına kitap okurken bunu daha etkili bir şekilde nasıl yapabileceklerini düşünmeleri ile ortaya çıkan bir okuma yöntemidir. Okuyucu ve çocuk arasındaki etkileşimi üst seviyelere taşıyarak sözel dil becerileri ile sözcük bilgisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Whitehurst vd., 1988).

Etkileşimli okuma temelde, çocuğa sorular sorularak cevapların alındığı, süreç içerisinde çocukların soru sormayı öğrendiği ve cevapları bulmaya yönlendikleri planlı bir okuma yöntemidir. Etkileşimli okumada okuyucu olan yetişkin ve çocuk rolleri değişmekte, çocuk sorular sormakta, hikâyeyi detaylandırmakta; yetişkin ise çocuğu yönlendirmektedir (Whitehurst vd., 1994). Yetişkin çocuğu konuşturmak için onu cesaretlendirirken ona sıklıkla fırsat vermeli ve çocuk konuştuğunda onun cevaplarını sistematik bir biçimde genişleterek dönütler vermeli ayrıca hikâye içerisinde geçen anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde durarak çocukları bu yeni kelimeler hakkında bilgilendirmelidir (Flynn, 2011; Whitehurst vd., 1988).

Arnold vd.ne (1994) göre, sistematik bir yapısı olan etkileşimli okumada yetişkinlerin bazı rolleri bulunmaktadır. Bunlar, sorular sorarak çocuğu yönlendirmek, çocuğun cevaplarını genişletmek, çocuğun kitaptaki nesnelere, resimleri ve hikâyeyi anlatma çabalarını desteklemektir. Bu sistematik okuma yönteminde çocukların konuşmaları oldukça önemli bir yere sahip olduğu için, konuşmayı başlatma ve konuşmayı sürdürme

stratejileri belirlenmiştir. Bu stratejiler PEER olarak kısaltılmış olup, çocuğa belirli türde sorular sorarak onu teşvik etme (prompt), çocuğun cevaplarını değerlendirme (evaluate), bu cevapları genişletme (expand) ve çocuğa genişletilmiş cevapları tekrar ettirme (repeat) olarak belirlenmiştir. CROWD kısaltmalarından oluşan sorular, PEER stratejisinden faydalanılarak, yetişkinlerin bu teknikleri hatırlamalarına yardımcı olmak için geliştirilmiştir. PEER stratejisi yetişkinler tarafından okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılmaktadır (Whitehurst vd., 1994; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Teşvik Etme (Prompt)

Okumaya başlamadan önce, kitabın kapağında yer alan resim hakkında konuşmayı başlatmak isteyen bir yetişkin “Bu resimdeki nedir?” sorusunu sorarak, çocukları konuşmaya teşvik etmektedir. “Bu bir oyuncak mı?” sorusu ile konuşmaya isteksiz olan bir çocuğu da konuşmaya davet edebilir.

Değerlendirme (Evaluate)

Çocuğun soruya verdiği cevap yetişkin tarafından değerlendirilerek, çocuğun cevabı hakkında kendisine dönüt verilir. Bu resimdeki nedir sorusuna çocuk “Oyuncak bebek” cevabını verdiğinde yetişkinin, “Evet doğru” ya da “Evet oyuncak bebek” şeklinde cevap vermesidir.

Genişletme (Expand)

Yetişkin çocuğun cevabına eklemeler yaparak çocuğun daha fazla konuşmasını teşvik eder. “Evet, aslında oyuncak bebeğe benzeyen bir kukla” diyen bir yetişkin, çocuğun oyuncak bebek cevabına eklemeler yaparak cevabı genişletmiş, çocukların da cevap verirken daha ayrıntılı cevaplar verebileceğini göstermiştir.

Tekrar Etme (Repeat)

Yetişkin çocuktan verilen en son yanıtı tekrar etmesini ister. “Bu resimde oyuncak bebeğe benzeyen şey neymiş, söyler misin?” diyerek genişletilen cevabın tekrarı beklenir. Çocuktan beklenen cevap “Bu bir kukla”dır.

PEER stratejisi temele alınarak hazırlanan CROWD soruları şu şekilde açıklanmaktadır: Tamamlama soruları (completion prompts), hatırlama soruları (recall prompts), açık uçlu sorular (open-ended prompts), 5N1K ne, neden, niçin soruları (wh-question prompts), günlük hayatla ilişkilendirme soruları (distancing prompts) (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Tamamlama Soruları (Completion Prompts)

Cümle içerisinde ya da sonunda bırakılan boşluğun doldurulmasının istendiği sorulardır. Kitap okunurken cümle yarıda kesilerek, çocuklar tarafından hikâyenin konusuna ve resimlerine uygun olarak tamamlanması istenir. Örneğin, “Asya, gözlerini ovuşturarak yataktan kalktı, lavaboya gitti ve” cümlesinde çocukların boşluğu uygun bir şekilde doldurmaları beklenir.

Hatırlama Soruları (Recall Prompts)

Okunan kitapla ilgili çocuğa sorulan sorulardır. Bu tür sorular, hikâyeyi hatırlamaya yönelik sorulardır. Örneğin “Asya bebeğini bulmak için nerelere bakmıştı?” sorusu ile çocukların hikâyede geçen bir olayı hatırlayarak söylemeleri beklenir.

Açık Uçlu Sorular (Open-Ended Prompts)

Çocukların kitapta gördüklerini ve hikâye ile ilgili düşüncelerini kendi kelimeleri ile ifade etmelerine olanak sağlayan, kısa cevaplı olmayan sorulardır. Örneğin “Asya ve diğerleri bu resimde ne yapıyorlar?” sorusu ile çocukların resimde gördüklerini anlatmaları beklenir.

5N1K Soruları (Wh- Prompts)

Ne, neden, ne zaman, nasıl, nerede ve kim ile başlayan sorulardır. Bu sorular hikâyede geçen ya da resimde olan herhangi bir olayı ya da nesneyi hatırlamaya yönelik olabileceği gibi, çocukların daha fazla konuşmasını gerektiren açık uçlu soru türünde de olabilir. Örneğin “Asya bebeğini kaybettiğini ne zaman anladı?” sorusu kısa cevaplı hatırlama sorusuna benzerken “Asya neden bebeği ile oynamak istememiş olabilir?” sorusu

açık uçlu bir soru olup çocukların daha fazla kelime kullanarak konuşmalarını gerektirmektedir.

Günlük Hayatla İlişkilendirme Soruları (Distancing Prompts)

Kitapta yaşananların gerçek hayatla nasıl bağdaştığını ortaya çıkarmaya yönelik sorulardır. Kitaptaki durumlara benzer deneyimlerin yaşanıp yaşanmadığı, gerçek hayatta böyle durumlarla karşılaşılıp karşılaşılmadığı sorularak, çocukların hikâyede yer alan durumları içselleştirmeleri sağlanır. Örneğin “Sen de hiç oyuncağını kaybettin mi? Kaybettiğinde neler hissettin? Oyuncağını nerelerde aradın?” soruları ile çocukların kitapta olanlarla gerçek hayatı ilişkilendirmeleri sağlanır.

Etkileşimli okuma geleneksel okuma yöntemine göre sistematik ve planlı bir şekilde ilerleyen bir yapıya sahiptir. Bu nedenle kitap seçiminden başlayarak kitabın okunması bitene kadar birçok farklı teknikten yararlanmak gerekir. Etkileşimli okuma için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılması gereken birtakım uygulama adımları bulunmaktadır.

Okuma Öncesinde

Okuma öncesinde yapılması gereken ilk şey uygun kitabın belirlenmesidir. Etkileşimli okuma için kitap seçiminde belli bir kriter olmasa da en etkili kitapların çocuğun ilgisini çeken ve ayrıntılı resimlemeye sahip kitaplar olduğu söylenebilir (Whitehurst, 1992). Çocuklar etkileşimli okuma sayesinde kitapla gerçek hayat arasında bağ kurmaya çalışacakları için seçilecek kitaptaki konuların çocukların gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Diyalog kurmaya ve farklı türlerde sorular sormaya uygun konulu kitaplar seçilmelidir. Ayrıca, seçilecek kitapların hedef kazanımlara uygunluğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Okunmak üzere belirlenen kitap çocuğa okunmadan önce yetişkin tarafından birkaç kez okunmalı, üzerinde durulacak olan kelimeler ve sorulacak sorular ile çocuklara verilecek örnekler not edilmelidir. Okuma yapılacak olan ortamın çocukların dikkatlerini dağıtmayacak

şekilde düzenlenmesi, bütün çocukların kitabı rahatça görebileceği şekilde bir oturma düzeni sağlanması ve çocukların fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Okumaya başlamadan önce çocuklarla kitabın ön ve arka kapağı hakkında konuşulmalı, kapak resimleri ile ilgili açık uçlu sorular sorulmalı, kitabın adı, yazarı, resimleyeni ve yayınevi parmakla takip edilerek gösterilmedir (Akoğlu, 2016).

Okuma Sırasında

Kitap içerisinde geçen ve öncesinde not edilen anlamı bilinmeyen kelimeler ve hedef sözcükler çocuklara anlayabilecekleri bir şekilde anlatılmalıdır. Kelimelerin anlamı sözlükteki anlamını bozmayacak şekilde, çocuk dostu bir anlatımla, onların dünyalarına uygun örneklerle açıklanmalıdır. Bu kelimeler açıklanırken, gerekirse ek materyal ve resimlerden de yararlanılmalıdır. Hedef sözcüklerin çocuklar tarafından anlaşıldığından emin olunmalı, çocuklardan bu sözcükleri günlük hayatları ile ilişkilendirdikleri örnekler vermeleri istenmelidir. Yetişkin kitabı okurken vurgu ve tonlamalarına dikkat etmeli, hedeflediği sesbirimleri vurgulamalı ve parmağıyla yazıları takip ederek yazı farkındalığını desteklemelidir (Akoğlu, 2016).

Okuma sırasında, çocukların dikkatleri resimlere de çekilerek resimlerle ilgili sorular sorulmalıdır. Sayfada yer alan metin okunmadan önce resme dikkat çekilip ilgili sayfada ne anlatıldığı sorularak çocukların konuşmaları teşvik edilebilir. Metin okunurken açık uçlu sorular sorularak çocukların kitabın devamında olabilecekler hakkındaki fikirleri alınabilir. Çocukların verdikleri cevaplar dikkatle dinlenmeli, cevaplara uygun dönütler genişletilerek verilmelidir (Akoğlu, 2016). Okuma sırasında yetişkinin kitaptaki karakterlerin yaşadığı duyguya uygun ses tonu kullanması çocukların kitabı daha iyi içselleştirmesine olanak sağlayabileceğinden, yetişkinin uygun jest ve mimikler kullanması gerekmektedir (Vukelich vd., 2014).

Okuma Sonrasında

Okuma sonrasında açık uçlu sorular sorarak, çocukların hem hikâye hakkındaki düşünceleri açığa çıkarılmalı hem de yeni öğrenilen hedef sözcüklerin kullanılması sağlanmalıdır. Soru sorma, değerlendirme ve genişletme adımları sohbet havasında yürütülmeli, çocuklar kendilerini rahatça ifade edebilmelidirler. Okuma sonrasında yeni öğrenilen bilgilerin, sözcüklerin ve kazanımların pekiştirilmesi için başka etkinlikler yapılmalıdır. Yapılacak bu etkinliklerde de sorular sorularak, çocukların hikâye ile gündelik hayatlarını bağdaştırmaları sağlanmalıdır (Akoğlu, 2016).

Etkileşimli okuma, bir erken müdahale programı olarak ortaya çıktıktan sonra, pek çok araştırmaya konu olmuştur. Özellikle etkileşimli okumanın dil becerileri ve erken okuma yazma üzerine etkileri ile ilgili pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür (Chow vd., 2008; Crain-Thoreson & Dale, 1999; Doyle & Bramwell, 2006; Efe & Temel, 2018; Ergül vd., 2017; Flynn, 2011; Hargrave & Sénéchal, 2000; Huebner & Payne, 2010; İlhan, 2021; Lever & Sénéchal, 2011; Opel vd., 2009; Simsek & Erdogan, 2015; Whitehurst vd., 1988). Bunların dışında risk altındaki ve özel gereksinimli çocuklarla ilgili çalışmalar (Akoğlu vd., 2014; Fleury & Schwartz, 2016; Fung vd., 2005; Pierson vd., 2020) ve aileler ile yapılan çalışmalar (Blom-Hoffman vd., 2006; Briesch vd., 2008; Elias vd., 2006) bulunmaktadır.

Yaratıcılık ve Kitap Okuma

Yaratıcılığın geliştirilmesi ile ilgili yapılan çalışmalarda, farklı öğretim etkinlikleri yoluyla çocukların yaratıcılıklarının geliştirilebileceği belirtilmiştir. Campbell (1960), Cropley (1994) ve Pollert vd. (1969) gibi araştırmacılar yaratıcılığın düşünme, hatırlama ve akıl yürütme gibi bilişsel faktörleri içeren etkinlikler yoluyla geliştirilebileceğini savunmuşlardır. Amabile (1996), motivasyonun önemli faktörlerinden biri olan kendini keşfetmeye dayalı etkinliklerin yaratıcılığı geliştireceğine vurgu yapmıştır. Motivasyonla ilgili özerklik, cesaret ve merak içeren etkinliklerin de yaratıcılığı desteklediği bilinmektedir (Beghetto, 2005; Gardner, 1988; Torrance, 1992). Kendine güven, kararlılık, yeni deneyimlere açıklık ve benlik saygısı gibi kişilik faktörlerini destekleyen etkinlikler de yaratıcılığı geliştirmede etkilidir (Amabile, 1996; Cannatella, 2004; Gardner, 1988; Torrance, 1992).

Yaratıcılığı geliştirdiği vurgulanan düşünme, hatırlama, akıl yürütme, kendini keşfetme, özerklik, cesaret, merak, kendine güven, kararlılık, yeni deneyimlere açıklık ve benlik saygısı gibi özellikler okuma etkinlikleri yoluyla da geliştirilebilecek özelliklerdir (Wang, 2012). Okuma ve yazma öğrencilere özgürlük sağlayan, farklı fikirleri bir araya getirme fırsatları sunan ve kendilerini keşfetmelerine olanak tanıyan etkinliklerdir (Danesh & Nourdad, 2017). Okuma etkinlikleri ve yazma sırasında yaratıcı düşünmeyi harekete geçiren yaratıcılık süreçleri çalışmaya başlamaktadır. Çünkü okuma etkinlikleri, yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması ve gelişmesi için bol miktarda kaynak içermektedir (Sturgell, 2008).

Wang (2012) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, okuma ve yazma etkinliklerine daha fazla zaman ayıran öğrencilerin yaratıcılık testlerinden aldıkları puanlar daha yüksektir. Öğrencilerin özellikle zenginleştirme alt boyutundan aldıkları puanlar diğer alt boyutlara kıyasla anlamlı bir fark ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Ritchie vd. (2013) okuma becerisi ile yaratıcı düşünme arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmacılar, yaratıcı düşünme için gerekli olan manipülasyonu besleyen zihinsel temsillerin okuma ile harekete geçtiğini böylelikle okumanın yaratıcı düşünme üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi eğitim alan çocuklar, günlük etkinlikleri sırasında kitap okuma etkinliklerine katılmaktadır. Kitap okuma etkinliklerinin en önemli amaçlarından birisi çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek ve kitap sevgisi aşılmasıdır. Bununla birlikte erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesinde de kitapların etkisi vardır. Resimli çocuk kitapları, küçük yaşta çocukların eğitiminde kullanılan en önemli öğretim materyallerinden birisidir (Hsiao, 2010).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda etkinlik türleri anlatılırken Türkçe Etkinliği bölümünde, resimli öykü kitabı okuma çalışmalarında okuma sonunda kitap ile ilgili konuşulup, kitap hakkında sorular sorulabileceği, çocukların tahminlerde bulunabileceğinden söz edilmiştir (MEB, 2013).

Çocuklara resimli hikâye kitabı okuma etkinlikleri öğretmenler tarafından planlanan ve uygulanan etkinliklerdir. Öğretmenler sınıf içerisinde kitapları istedikleri ya da öğrendikleri ve bildikleri gibi okumaktadır. Bu da çoğu zaman geleneksel okuma şeklinde yapılmakta ve çocuklar bu etkinliklerin büyük bir kısmına pasif olarak katılmaktadır.

Okumanın yaratıcılıkla ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, resimli hikâye okuma etkinlikleri çocukların daha aktif rol aldığı tarzda uygulanabilir. Etkileşimli kitap okuma yoluyla çocuklar, daha kitap okumaya başlanmadan sorulacak sorular yoluyla düşünmeye yönlendirilebilir. Kitap okuma süresince ve sonrasında da çocukların hikâyeyi, karakterleri ve problemleri içselleştirerek gerçek yaşam deneyimleri ile ilişkilendirmeleri sağlanabilir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Yıldız Bıçakçı vd. (2017) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve 46-62 ay aralığında olan çocukların annelerinin etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel desen kullanılarak yapılan araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Annelere, çocukların gelişim özellikleri ve gelişimini destekleme, kitabın çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri ve çocuklara etkileşimli kitap okuma teknikleri hakkında bilgilerin yer aldığı üç oturumdan oluşan seminer verilmiştir. Seminerlerden sonra anneler çocuklarına etkileşimli kitaplar okumuş ve her bir kitap için form doldurmuşlardır. Araştırmada, annelerin kitap okuma becerilerini geliştirdiği, çocukları için evlerinde bir kitaplık kurmayı düşündükleri ve çocukların gelişimlerini desteklemek adına bir adım attıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Yıldız Bıçakçı vd. (2018) bir başka araştırmalarında anne babaların etkileşimli öykü okumalarının çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 46-62 aylık okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 24 çocuk ve anne yapılan bu araştırma deneysel desen kullanılarak yapılmış ve çalışmada veri toplama aracı olarak Ankara Gelişim Tarama

Envanteri ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi ile Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin dil gelişimi alt boyutu kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan annelere kitap okuma süreçleri ile ilgili seminer verilmiş ve annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okumaları istenmiştir. Her kitap sonunda anneler bilgi formunu doldurmuş ve çocuklar kitapla ilgili resim yapmıştır. Araştırmada ön-test ve son-testlerde çocukların dil gelişim düzeylerinin normal gelişim gösterdiği, etkileşimli kitap okunan deney grubundaki çocukların dil beceri puan ortalamalarının artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ganotice vd. (2017) etkileşimli okuma uygulamalarının ebeveyn çocuk ilişkisine etkisini inceledikleri araştırmaya, 3-12 yaş aralığında okula devam eden çocuğu bulunan 48 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynler çocukların yaş gruplarına göre küçük çocuklar ve kıdemli çocuklar olarak iki gruba ayrılmıştır. Her iki gruba da toplamda dört saat süren bir etkileşimli okuma eğitimi verilmiştir. Dört saatlik eğitimden sonra ebeveynler üç ay boyunca çocukları ile günlük rutinelere devam etmiş, üç ay sonunda iki saatlik bir geri bildirim eğitimi yapılmıştır. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Envanteri kullanılarak ebeveynlere verilen eğitim öncesinde ve sonrasında ön-test ve son-testler ile veriler elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, etkileşimli okuma sonrasında ebeveyn çocuk ilişkisinde bir gelişme görülse de istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak küçük çocukları olan ebeveynlerden oluşan birinci grubun, ebeveyn olmaktan memnun olma ve iletişim alt kategorilerinde aldıkları puanlar ikinci gruba göre daha yüksek bulunmuştur.

Ebeveynlerle yürütülen başka bir araştırmada Huebner ve Payne (2010), çocukları iki-üç yaşında iken etkileşimli okuma eğitimi alan ebeveynlerin uzun süreli takibini yapmışlardır. Araştırmanın amacı, ebeveynlerin çocukları büyüdükçe hala onlarla etkileşimli kitap okuma etkinlikleri yapıp yapmadıklarını belirlemektir. Bu kapsamda daha önce etkileşimli okuma eğitimi alan 41 ebeveyn deney grubunu, eğitim almayan 37 ebeveyn kontrol grubunu oluşturmuştur. Veriler, araştırma hakkında bilgili ama ebeveynlerin etkileşimli okuma ile ilgili bir eğitim aldıklarından habersiz olan, üniversite mezunu üç kişi tarafından toplanmıştır. 45 dakika süren değerlendirme, ailenin demografik bilgilerinden,

evde okuma faaliyetleri ile ilgili bilgilerden ve ebeveyn çocuk okuma etkinliğinin ses kaydından oluşmaktadır. Değerlendirmenin ilk kısmı bittikten sonra ses kaydı için, ebeveynlerden kütüphanede ya da evlerinde çocuklarına 5 dakika süren bir kitap okuma seansı yapmaları istenmiştir. Ebeveynlerin tamamı bir çocuğun öğretmeni ile sayma yarışması konulu aynı kitabı okumuşlardır. Araştırmanın sonucunda, daha önce etkileşimli okuma eğitimi alsın almasın, katılımcıların üçte ikisi çocukları ile her gün kitap okuduklarını belirtmiştir. Etkileşimli okuma davranışlarının sıklığı ile ilgili verilere göre, eğitimden sonra ebeveynlerden artırılması istenen 10 davranış ve azaltılması istenen 3 davranış incelenmiş, en az gözlenen davranış genişletme en sık görülen davranış ise ne sorusu olmuştur. Daha önceden etkileşimli okuma eğitimi alan ebeveynlerin almayanlara göre etkileşimli okuma davranışı gösterme sıklığı iki kat olarak belirlenmiş; bu sonuç da etkileşimli okuma eğitimi alan ebeveynlerin hala bu okuma stilini devam ettirdiğini göstermiştir.

Akoğlu vd. (2014) yaptıkları araştırmada, risk altındaki 4-5 yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde etkileşimli kitap okuma programının etkililiğini incelemiştir. Denver Gelişimsel Tarama Testi II sonuçlarına göre normal gelişimden farklı gelişim gösteren ve bir çocuk yuvasında kalan dört kız ve beş erkek çocukla çalışılmıştır. Peabody Resim Kelime Testi ile değerlendirmesi yapılan araştırma sonucunda etkileşimli kitap okuma programının çalışma grubunda yer alan çocukların sözcük sayıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Program uygulandıktan sonra yapılan son-test sonuçlarına göre çocukların farklı sözcük sayılarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmacılara göre uygulanan etkileşimli kitap okuma programı çocukların ifade edici dil becerilerinde bir iyileşmeye neden olmuştur.

Alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerine başka bir araştırma Simsek ve Erdogan (2015) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar, etkileşimli kitap okuma programının 4-5 yaş çocuklarının alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel yöntem ile yapılan bu araştırmada okul öncesi eğitim alan 46 çocuk deney ve kontrol grubunu oluşturmak üzere ikiye ayrılmıştır. Sekiz

kitap deney grubunda etkileşimli okuma yöntemi ile kontrol grubunda ise geleneksel okuma yöntemi ile okunmuştur. Erken Dil Gelişim Testi kullanılarak toplanan veriler sonucunda, etkileşimli okuma yönteminin kullanıldığı deney grubundaki çocukların alıcı, ifade edici ve toplam dil puanında kontrol grubundaki çocuklara göre oldukça yüksek pozitif yönde bir değişim gözlenmiştir.

İlhan ve Canbulat (2021) etkileşimli kitap okuma programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisini incelemeyi amaçladıkları araştırma kapsamında ön-test, son-test kontrol gruplu araştırma desenini kullanmışlardır. Alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmek üzere Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi, yazım kuralları becerilerini ölçmek için de Yazım Kuralları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda etkileşimli kitap okuma programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin alıcı, ifade edici dil becerileri ve yazım kuralları farkındalığı kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde arttığı ortaya konmuştur.

Benzer şekilde Coogler vd. (2018) araştırmalarında otizmli çocukların kelime edinimi gelişiminde etkileşimli kitap okuma uygulamalarının etkililiğini incelemişlerdir. 44-52 aylık dört erkek otizm spektrum bozukluğu olan çocukla yürütülen araştırmada etkileşimli kitap okuma, teknoloji destekli etkileşimli okuma ve kontrol grubu olmak üzere üç farklı uygulama yapılmıştır. Uygulamalar için seçilen üç kitap, etkileşimli okuma uygulamasında etkileşimli okuma tekniklerine uygun olarak okunurken, teknoloji destekli etkileşimli kitap okuma uygulamasında kitapların sayfaları taranarak PowerPoint sunusuna çevrilmiş ve dijital bir ortam sunan tablet yardımıyla okunmuştur. Her bir kitap için araştırmacılardan ikisi çocukların yabancı oldukları, kitap içerisinde çizilen ya da anlatılan ve günlük hayat örnekleri ile desteklenebilecek ve günlük hayatta kullanılan 40'ar kelime belirlemiştir. Her iki yazarın da seçtiği ortak olan kelimeler öntest için kullanılmıştır. Ortak olarak seçilmeyen kelimeler üzerinde tartışılarak her bir kitap için 40 kelime üzerinde anlaşılmıştır. Seçilen 40 kelime üç farklı uygulama grubuna rastgele olacak şekilde dağıtılmıştır. Peabody Resim Kelime Testi 4.Versiyon ve Anlamlı Kelime Testi ile öntest verileri alındıktan sonra

uygulamalara geçilmiştir. Araştırma sonucunda kelime ediniminde hem etkileşimli kitap okuma uygulamasında hem de teknoloji destekli etkileşimli kitap okuma uygulamasında kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kelimelerin tanımlanması da benzer şekilde bir çocuk hariç diğer çocuklarda anlamlı bir gelişme göstermiştir.

Çelebi Öncü (2016) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne veya babalarıyla gerçekleştirdikleri etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin sosyal sorunlara yaklaşımlarına etkisini incelemiştir. Ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmaya 60-66 aylık çocuklar ve ebeveynleri katılmıştır. Ön-test ve son-testler için araştırmacı tarafından geliştirilen form kullanılmıştır. Araştırma öncesinde çocukların arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma değerlerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Ardından sosyal sorun durumları içeren öyküler oluşturulmuş, yarım bırakılan öyküleri çocukların tamamlamaları istenmiştir. Deney grubunda yer alan anne ya da babalara etkileşimli kitap okuma eğitimi verilmiş ve kendilerinden çocuklarına belirlenen kitapları okumaları istenmiştir. Kontrol grubundaki çocuklara da belirlenen kitaplar sınıf öğretmeni tarafından okunmuştur. Araştırmanın sonunda, deney grubunda yer alan ve etkileşimli kitap okunan çocuklar, sosyal olay/durumları anlama ve bunlara uygun çözüm yolları bulmada kontrol grubuna göre anlamlı bir fark ortaya koymuşlardır. Araştırmanın başka bir sonucu da kontrol grubundaki çocuklara öykülerde yer alan hayvanların özellikleri sorulduğunda, hayvanların biçimsel özelliklerine yönelik cevaplar verdikleri, deney grubundaki çocukların ise hayvanların sosyal özelliklerine de değindiklerini göstermektedir.

Etkileşimli okuma yönteminin kelime hazinesini artırmadaki etkisini incelemeyi amaçlayan Çetinkaya vd. (2018) araştırmalarını ön-test, son-test deney kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütmüşlerdir. Düşük sosyoekonomik çevreden gelen 38 dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada 20 öğrenci deney grubunda 18 öğrenci de kontrol grubunda yer almıştır. 21 kitabın etkileşimli olarak okunduğu araştırmada veri toplama aracı olarak hikâye küpleri kullanılmıştır. 9 hikâye küpünün ön yüzüne gelen görselleri kullanarak hikâye oluşturma yoluyla gerçekleştirilen ön-test sonuçlarında anlamlı bir fark görülmezken, son-

testler de deney grubu lehine kurgulanan hikâyelerdeki hece, kelime ve cümle boyutunda anlamlı bir fark ortaya konmuştur.

Yılmaz vd. (2020) de araştırmalarında, ev merkezli etkileşimli kitap okuma uygulamalarının 48-60 aylık çocukların duyguları anlama becerisine etkisini incelemeyi ve annelerin bu uygulamalar hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Karma desenlerden iç içe karma desen kullanılarak yürütölen bu araştırma okul öncesi eğitim almayan 49 çocuk ve annelerinin katılımları ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki annelere etkileşimli kitap okuma ile ilgili örnek bir video izlettirilmiştir, ardından annelere uygulama yaptırılmıştır. Deney grubunda yer alan 26 çocuğa anneleri etkileşimli kitap okuma yöntemi ile duygu temalı 12 kitap okumuş, kontrol grubundaki 23 çocuğa da anneleri geleneksel yöntem ile kitaplar okumuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Denham Duygu Anlama Testi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ev merkezli etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların duyguları anlama becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen başka bir bulgu, deney grubunda yer alan annelerin çocukları ile geçirdikleri zamanın daha nitelikli olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi ile ilgili başka bir araştırmada Fetting vd. (2018), etkileşimli okuma uygulamalarının etkisini vaka çalışması yöntemiyle incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, yüksek riskli olarak kabul edilen bir bölgede okul sonrasında yürütölen bir destek kulübüne devam eden iki anasınıfı ve iki ilkokul birinci sınıf çocuğu oluşturmaktadır. Çocuklarla 15-20 dakika etkileşimli kitap okuma etkinliği yapılmış, sonrasında da 15-20 dakika sosyal-duygusal becerileri geliştirmeye yönelik aktiviteler yapılmış ve oyunlar oynanmıştır. Her bir etkinlik sonrasında problem çözme, sıra bekleme/alma ve olumlu akran bildirim alanlarında psikolog yardımı ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları etkileşimli okuma etkinlikleri sonucunda, çocukların problem çözme ve sıra bekleme becerilerinde anlamlı bir artış ve olumlu akran geribildiriminde de bir artış gözlenmiştir.

Etkileşimli okuma yönteminin kelime hazinesini artırmadaki etkisini incelemeyi amaçlayan Çetinkaya vd. (2018), araştırmalarını ön-test, son-test deney kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütmüşlerdir. Düşük sosyoekonomik çevreden gelen 38 dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada 20 öğrenci deney grubunda 18 öğrenci de kontrol grubunda yer almıştır. 21 kitabın etkileşimli olarak okunduğu araştırmada veri toplama aracı olarak hikâye küpleri kullanılmıştır. 9 hikâye küpünün ön yüzüne gelen görselleri kullanarak hikâye oluşturma yoluyla gerçekleştirilen ön-test sonuçlarında anlamlı bir fark görülmezken, son-testler de deney grubu lehine kurgulanan hikâyelerdeki hece, kelime ve cümle boyutunda anlamlı bir fark ortaya konmuştur.

Coogee vd. (2020) yaptıkları araştırmada etkileşimli okuma, modelleme ve etkileşimli okuma artı modellemenin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların anlamlı kelime tanımlamaları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada biri dört diğeri beş yaşında olan ve otizm spektrum bozukluğu olan iki çocuğa üç farklı müdahale programı uygulanmış, ilkinde önceden belirlenen kelimelerin öğretimi için 10 dakika süre ile etkileşimli kitap okuma yöntemi denenmiştir. İkinci müdahalede 10 dakika boyunca modelleme yapılarak ilgili kelimeler gösterilmiştir. Üçüncü müdahale ise 15 dakika boyunca ilgili kelimelerin öğretimi hem etkileşimli okuma yöntemi ile hem de modelleme yöntemi ile sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda, her üç müdahalenin de çocukların ilgili kelimeleri öğrenmelerinde etkili olduğu, ancak etkileşimli okuma yönteminin diğeri iki müdahale yöntemine göre daha güçlü etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla yapılan başka bir araştırma Fleury ve Schwartz (2016) tarafından yapılmış ve etkileşimli kitap okuma uygulamasının sözel katılım düzeyi ve kelime dağarcığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Peabody Resim Kelime Testi ve Anlamlı Tek Kelimelik Resim Kelime Testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Dokuz çocuk ile iki grup halinde yürütülen araştırmada, her iki grubu da önce geleneksel ardından etkileşimli kitap okuma etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda, geleneksel kitap okumalar sırasında sözlü katılımında bir artış sonrasında ise düşüş gözlenmiştir. Etkileşimli

okuma seansları geleneksel yöntemle kıyaslanınca, kelime dağarcığı artışında etkileşimli okuma lehine bir fark bulunmuştur.

Grolig vd. (2020) etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların anlatım becerisi ve kelime bilgisi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma etkileşimli okuma grubu, müzik ile müdahale grubu (alternatif müdahale) ve hiçbir müdahale yapılmayan grup olmak üzere üç gruba yürütülmüştür. 201 çocuğun ön-testi alınarak başlanan araştırmanın sonunda 135 çocuğun son-testleri alınabilmiştir. Çocukların anlatım becerilerini ortaya koymak için üç aşamadan oluşan bir test kullanılmıştır. Bu testte ilk olarak çocuklar bir resme bakıp hikâyeyi anlamaya çalışmakta, ikinci olarak bir hikâyeye anlatmaya çalışmakta ve son olarak 10 sorudan oluşan hikâyeye sonu sorularına cevap vermektedir. Araştırmada kelime bilgilerinin ölçülmesi için de iki aşamalı bir test uygulanmıştır. İlk testte çocuklara daha önce bilmedikleri ama etkileşimli okuma etkinlikleri sırasında görülen 15 resim gösterilmiş ve bu resimlerin adları sorulmuştur. İkinci olarak da 14 kelimenin ne anlama geldiği ile ilgili bir soru sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, etkileşimli okuma grubunda yer alan çocukların anlatım becerilerine dair son-test puanları diğer iki gruba göre daha yüksektir. Ön-testlerde genel dil becerilerinde gruplar arasında anlamlı bir fark görülmezken, son-testlerde etkileşimli okuma grubu diğer gruplara göre daha çok gelişme göstermiştir.

Çetinkaya vd. (2019) etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilediği ile ilgili araştırmalarında, sosyoekonomik düzeyi düşük dört devlet okulunda öğrenim gören 705 öğrenci ile çalışmışlardır. Ön-test, son-test tek gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmada deney grubundaki öğrencilere duvar kâğıtları, ayakkabılık, tabureler, kitaplıklar, kuklalar, ahşap geometrik şekiller, asma lambalar, ışık geçirmeyen perdeler, malzeme dolapları, bilgisayarlar ve ses sistemleri ile donatılan etkileşimli okuma sınıflarında 15 kitap okunmuştur. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ön-test ve son-test ile ölçülmüş, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve okuduğunu

anlama açısından öğrencilerin son-test puanları lehine anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu görülmüştür.

Benzer şekilde Karadoğan ve Şahan (2020) da yaptıkları araştırmada, etkileşimli okuma uygulamalarının, okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum üzerine etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel bir desenle yürütülen araştırmada deney ve kontrol gruplarında 40 ikinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Verilerin toplanması için Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubunda 12 kitap etkileşimli okuma yöntemi ile okunmuş ve araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Test puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir başka sonucuna göre de etkileşimli okuma uygulamaları öğrencilerin okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağladığıdır.

Okuduğunu anlama becerileri ile ilgili Ergül vd. (2017) yaptıkları araştırmada etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Anasınıfında etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılmış 72 ve böyle bir uygulamaya hiç katılmamış 73 birinci sınıf öğrencisi ile araştırmalarını yürütmüşlerdir. Öğrencilerin anlamlı ve anlamsız sözcük okuma doğrulukları ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiş ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarına daha önce katılmış olan öğrencilerin, okuma ve okuduğunu anlamada, akranlarından daha yüksek performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Efe ve Temel (2018) araştırmalarında düşük sosyo-kültürel özelliklere sahip olan 48-66 aylık çocuklarla çalışmışlar, etkileşimli kitap okuma programının çocukların yazı farkındalığına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. 23 normal gelişim gösteren çocukla yürütülen araştırma yarı deneysel desen modelinde düzenlenmiştir. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı alt testi kullanılarak veriler toplanmış, deney grubunda haftada üç gün etkileşimli kitap okuma programı uygulanmıştır. Araştırma

sonucunda etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, düşük sosyo-kültürel özelliklere sahip çocukların yazı farkındalığı performanslarını yüksek oranda desteklediği görülmüştür.

Elmonayer (2013) okul öncesi eğitim alan 67 Mısırlı çocukla yürüttüğü araştırma etkileşimli kitap okumanın çocuklardaki Arapça fonolojik farkındalık becerilerine etkisini incelemiştir. Beş-altı yaş aralığındaki çocukların 35 tanesi deney grubunu ve 32 tanesi de kontrol grubunu oluşturmuştur. Anasınıfı Fonolojik Farkındalık Envanteri kullanılarak yapılan araştırmada, deney grubu yazar tarafından tasarlanan alfabenin öğretimine yönelik resimli kitapları etkileşimli okurken, kontrol grubu günlük uyguladıkları etkinliklere devam etmiştir. Ön-test ve son-testlerle toplanan veriler sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların fonolojik farkındalıkları kontrol grubunda yer alan çocuklara göre daha fazla yükselmiştir.

Fonolojik farkındalık, kelime bilgisi ve sentaks bilgisi ile ilgili araştırmalarında Holt ve Asagbra (2021), etkileşimli okuma etkinliklerinin etkilerini incelemiştir. Araştırma boyunca kayıt altına alınan etkileşimli okuma uygulamaları incelendiğinde, etkileşimli okuma eğitimi verilen katılımcıların 1.haftadan başlayarak 12.haftanın sonuna kadar etkileşimli okuma tekniğine uygun olarak uygulamayı sürdürdükleri görülmüştür. Başlangıçta sorulan sorular içerisinde kapalı uçlu sorulara da sıklıkla yer verilmesine rağmen, özellikle sonlara doğru tamamen açık uçlu sorulara geçilmesi verilen eğitimin yeterli olduğunu göstermektedir. Çocukların fonolojik farkındalıklarını belirlemek için Fonolojik İşlemenin Kapsamlı Testi, kelime bilgisini belirlemek için Peabody Resim Kelime Testi, nesne-eylem-kavram bilgisini belirlemek için Anlamlı Tek Kelimelik Resim Kelime Testi ve sentaks bilgisini belirlemek için de Sözlü Dilin Klinik Değerlendirmesi Testinin Sözdizimi alt testi kullanılmıştır. Bu testlerden elde edilen sonuçlara göre çocukların kelime bilgisinde, alıcı-ifade edici dil becerilerinde ve sentaks bilgisinde anlamlı bir gelişme görülmemiştir. Bununla birlikte fonolojik farkındalık becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme göze çarpmaktadır.

Ergül vd. (2015) yaptıkları bir araştırmada, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarında gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerini etkileşimli kitap okuma bağlamında incelemeyi amaçlamışlardır. Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi kullanarak 6 ilköğretim okuluna bağlı ana sınıflarında araştırmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmada, ilgili ana sınıflarında gerçekleşen kitap okuma çalışmalarının niteliksel ve niceliksel bakımdan etkileşimli kitap okuma uygulamalarından önemli ölçüde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe etkinliklerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan Işıkoğlu Erdoğan ve Akay (2015), araştırmalarını 16 okul öncesi öğretmeni ile yürütmüşlerdir. Nitel durum araştırması yöntemi ile yapılan araştırmada öğretmenler tipik Türkçe etkinliklerini videoya kaydetmişlerdir. Veriler içerik analizi ile derinlemesine incelenmiş; Türkçe etkinliklerinin genel özellikleri, etkileşimli okuma ve etkileşimsiz okuma olarak üç temada kategorilendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri Türkçe etkinliklerine ortalama 12 dakika ayırmakta, hikâye öncesi ve sonrası etkinliklere çok az yer vermektedirler. Öğretmenler çoğunlukla etkileşimsiz okuma türünü kullanmakta, etkinlikler süresince kapalı uçlu soruları daha fazla sormakta ve genel olarak okuma etkinliklerinde kim-ne-nerede sorularını çok fazla kullanmaktadırlar.

Whitehurst vd. (1994) etkileşimli okuma programının düşük gelirli ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisini incelemek amacıyla üç yaşındaki 73 çocukla çalışmışlardır. Çocuklar üç gruba bölünmüş olup birinci gruba sadece okulda okuma etkinlikleri yapılmış, ikinci gruba okul ve evde okuma etkinlikleri yapılmış, üçüncü grup kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Peabody Resim Kelime Testi, Etkileyici Tek Resim Kelime Testi (Expressive One-Word Picture Vocabulary Test), Illinois Psikolinguistik Yetenekler Testi (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) ve araştırmada kullanılan kitapların içerisinden seçilmiş 37 siyah beyaz resimden oluşan Bizim Kelimemiz (Our Word) testleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ön-testler sonucunda rastgele üç gruptan birine atanan çocukların son-test puanlarına göre, hem okulda hem de evde okuma

etkinlikleri yapılan çocuklar daha yüksek puanlar elde etmiştir. Okulda etkileşimli okuma programı grubunda yer alan çocuklar da kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar almışlardır. Araştırma sonucuna göre etkileşimli okuma ile öğretmenler ve aileler çocukların dil gelişimini destekleyebilecekleri belirtilmiştir.

Dil gelişimi ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile ilgili yapılan bir araştırmada O'Sullivan (2020), sosyal girişim projesi içerisinde bulunan 15 kreşte çalışmasını yürütmüştür. Araştırma, öğrenme süreçlerinin hızlandırılması için uygulanan Oxford Okuma Şemasını (ORS), etkileşimli kitap okuma yöntemi ile değiştirmeyi amaçlayan pilot bir çalışmadır. Etkileşimli okuma yaklaşımının dezavantajlı çocukların dil ve okuryazarlık gelişimlerini nasıl etkileyeceği sorusunun cevabını bulamayı hedefleyen araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve görüşme teknikleri kullanılarak, etkileşimli okuma yöntemini kullanan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler etkileşimli okuma yönteminin uygulamaya değer olduğunu düşünmekte, bunun nedenleri olarak da etkileşimli okuma yönteminin güvenilir, erişilebilir, kolay kullanımlı ve esnek olduğunu düşünmeleridir.

Kim ve Riley (2021) etkileşimli okuma ile çocukların dil gelişimleri ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi amacı ile yürüttükleri araştırmada okul ve ev ortaklığına dayalı bir müdahale programı geliştirmişlerdir. Araştırmada iki-üç yaşındaki çocuklarla çalışılmış, veri toplama aracı Peabody Resim Kelime Testi, Anlamlı Resimli Kelime Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları ile yapılan araştırmada öntest ve sontest sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin evlere etkileşimli okuma ödevleri gönderdikleri deney grubunda yer alan çocuklar dil ve erken okuryazarlık becerilerinde ilerleme kaydetmişlerdir. Araştırmacıların hipotezlerinin aksine, müdahale programı öncesinde dil ve erken okuryazarlık becerileri daha yüksek olan çocuklar, müdahale programı sonrasında daha düşük seviyedeki çocuklara göre daha fazla ilerleme kaydetmişlerdir.

Zevenbergen vd. (1997) çalışmalarında erken okuryazarlık müdahale programı olarak geliştirdikleri etkileşimli okuma yönteminin Head Start okullarında ve evlerdeki çıktıları araştırmışlardır. Head Start okullarında ve evlerde uygulanan etkileşimli kitap okuma programlarından sonra, ailelerin etkileşimli okuma etkinliklerine katılımları arttıkça çocukların daha iyi dil becerileri gösterdiği ve yazılı materyalleri daha iyi anladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Head Start öğretmenlerine etkileşimli kitap okuma yöntemi öğretildikten sonra, öğretmenlerin daha fazla 5N1K soruları sordukları gözlenmiştir. Evlerinde daha fazla çocuk kitabı bulunan çocukların, aileleri tarafından kendilerine kitap okunan ve kütüphanelere götürülen çocukların ve daha erken yaşlarda kendilerine kitap okunan çocukların daha yüksek dil becerileri gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Kılınçcı vd. (2021) altı yaş grubu çocuklarla yaptıkları araştırmada, etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların öyküleme ve resimleme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Öntest, sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu desen yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmada bir sınıftaki çocuklar yansız atama ile deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubunda bulunan çocuklarla etkileşimli kitap okuma uygulamaları yapılmış kontrol grubundaki çocuklara aynı kitaplar geleneksel okuma yöntemi ile okunmuştur. Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği ve Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği ile değerlendirilen ön-test ve son-test verilerinin sonucunda, etkileşimli okuma yönteminin uygulandığı deney grubundaki çocukların öyküleme ve resimleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre etkileşimli kitap okuma okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerinin gelişimini desteklemektedir sonucuna ulaşılmıştır.

Flores vd. (2014) 7-8 yaşlarındaki üç çocuğun bir çocuk romanını anlamaları üzerinde etkileşimli okumanın etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada bir çocuk romanı, her bir uygulamada bir parçası kullanılmak üzere 12 parçaya bölünmüştür. Her bir çocuk için kitap okuma etkinlikleri bireysel olarak yürütülmüş, birinci çocuk yazarlardan birinin ofisinde etkileşimli kitap okuma yöntemi ile araştırmaya devam etmiş; ikinci çocuk

kendi okulunda geleneksel okuma yöntemi ile ve üçüncü çocuk da yine kendi okulunda etkileşimli kitap okuma yöntemi ile araştırmaya katılmıştır. Her bir okuma seansı, video kamera ile kayıt altına alındıktan sonra, yeniden anlatım ve soruların analizi, olaylar dizisinin analizi ve cümle oyununun analizi başlıklarında değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda etkileşimli okuma etkinliği ile kitap okunan her iki çocuk da yeniden anlatım ve soru sormada daha iyi puanlar almıştır. Cümle oyununda da benzer şekilde araştırmacılarından birinin ofisinde etkileşimli okuma etkinliği ile kitap okunan çocuk, geleneksel yöntemle okunan çocuğa göre daha iyi bir performans göstermiştir.

Lever ve Sénéchal (2011), etkileşimli okumanın çocukların sözlü anlatım becerilerine etkisini amaçlamışlar, beş-altı yaş aralığındaki 40 çocukla araştırmalarını yürütmüşlerdir. Sekiz haftalık etkileşimli okuma müdahalesinin çocukların kurgusal anlatım becerilerini geliştirip geliştirmediğini belirlemek için çocukları deney ve kontrol gruplarına bölmüşlerdir. Dört-dokuz yaş arası çocukların hikâye anlatımını değerlendirmek için geliştirilen Anlatı Normları Aracı (ENNI), veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. ENNI bir dizi hikâyeyi betimleyen dört adet sözsüz siyah beyaz resimli kitaptan oluşmaktadır ve hayvan karakterlerini tasvir eden iki gruba bölünmüştür. Bir setin içerisinde, bir havuzdaki bir zürafa ve bir fil hakkında hikâyeler bulunmakta (havuz serisi), diğer set içerisinde bir parkta bir fare ve bir köpek hakkında hikâyeler bulunmaktadır (park serisi). Her set bir kısa resimli kitap ve bir uzun resimli kitap içermekte olup beş sayfadan oluşan kısa resimli kitaplar çalışmanın ön test kısmı için kullanılmıştır. Uzun resimli kitaplar 14 sayfa uzunluğunda olup çalışmanın son testi için kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre etkileşimli okuma grubundaki çocukların son test anlatılarının yapı ve bağlam ölçütleri kontrol grubundaki çocuklara göre önemli ölçüde daha iyi olduğunu göstermektedir. Deney grubunda yer alan çocukların anlamlı kelime kullanımlarının da arttığı ortaya konmuştur.

Yurtbakan (2020) araştırmasında 2008-2018 yılları arasında etkileşimli okuma ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaları incelemeyi amaçlamıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmada 64 makale ve 49 tez çalışmasına ulaşılmış, bu

çalışmalar amaç, çalışma grubu, çalışma grubunun sayısı, etkinliğin kimlerle gerçekleştirildiği, etkinlik süresi, sonuç, uygulamaya yönelik öneriler ve gelecek çalışmalara yönelik öneriler parametrelerine göre incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre etkileşimli okuma etkinlikleri çocukların en çok bilişsel gelişimlerine, özellikle de dil gelişimlerine katkı sağlamak için yapılmakta, en çok okul öncesi dönem çocukları ile çalışmalar yürütülmekte, çalışma grubu 1-19 katılımcı arasında değişmekte ve çalışmalar deneysel desenler kullanılarak yürütülmektedir. Araştırma bulgularında en çok öğrencilerin söz varlığının geliştiği sonucuna ulaşılmış, öneri olarak daha büyük örneklem grubunda çalışılması ve çalışmaların dil gelişimi üzerinde yoğunlaştırılması belirtilmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemine, evren ve örnekleme, veri toplama sürecine, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Araştırma türü yapılan araştırmanın bütün sürecini gösteren özeti olarak tanımlanmaktadır ve araştırmaya konu olan bütün değişkenlerin ve bunların arasındaki ilişkilerin ortaya konduğu araştırmayı yönlendiren ana düşünceyi belirten gösterimdir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada, çalışmanın amacına uygun olarak nicel araştırma türlerinden deneysel araştırma, araştırmanın modeli olarak seçilmiştir.

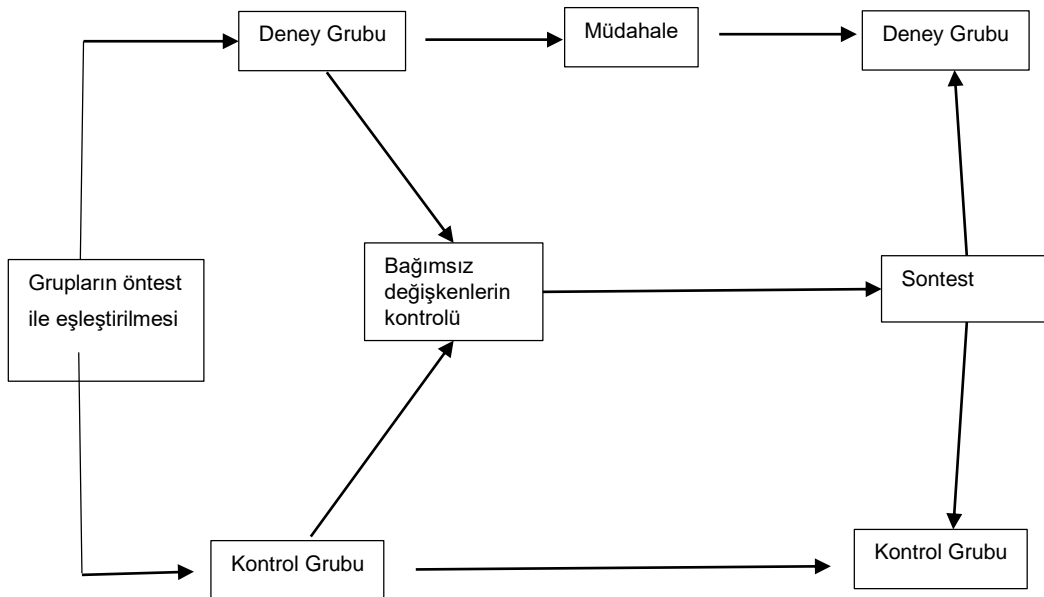
Sosyal bilimlerde araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen araştırma desenleri arasında yer alan deneysel araştırmalar, araştırmaya konu olan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemede önemli yer tutmaktadır (Karasar, 2004). Deneysel araştırmalarda bağımsız değişken üzerinde müdahale imkânı olması ve bunun sonucunda bağımlı değişkenler üzerindeki değişikliklerin gözlenmesi sağlanır. Böylelikle değişkenler arasındaki olası neden-sonuç ilişkileri saptanabilir (Çepni, 2014). Deneme modelleri üç grupta ele alınmaktadır: deneme öncesi modeller, gerçek deneme modelleri ve yarı deneme modelleri (Karasar, 2004).

Mevcut araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemine uygun olarak yarı deneme modellerinden ön-test-son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Yarı deneme modelleri, genellikle eğitim araştırmalarında kullanılan, katılımcıların kontrol veya deney gruplarına rastgele atanması gibi gerçek deneylerin mümkün olmadığı durumlarda kullanılan deneysel modelleri ifade eder (Cohen vd., 2007). Bu modelde ön-test ile eşleştirilmiş iki grup bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2004). Yarı deneme modelindeki araştırma sürecinde takip edilen aşamalar Şekil 1’de gösterilmiştir (Cohen vd., 2007).

Bu çalışmada araştırmaya katılan grupta yer alan çocukların kayıtlı oldukları anaokulları ve sınıfları araştırmacı tarafından değiştirilemeyeceği için araştırmada gerçek deneme modeli yerine ön-test eşleştirmeye dayalı yarı deneme modeli kullanılmıştır. Hem deney grubu hem de kontrol grubu olarak belirlenen gruplardaki öğrenciler yaş olarak aynıdır. Ayrıca çalışma grubunda da belirtildiği gibi, her iki grup da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ve birbirleriyle ilişkili olmayan iki özel anaokulu olduğu için herhangi bir yanlı seçim yapılmamıştır. Gerçek deneysel desenin ardından bilimsel değeri en yüksek olan yarı deneysel desen iyi bir şekilde tasarlandığında, değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin incelenmesi noktasında oldukça güvenilir sonuçlar elde edilebilir (Çepni, 2014).

Şekil 1

Yarı Deneme Modeli Araştırma Süreci



Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, Kastamonu ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokuluna devam eden 60-72 ay grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma Covid-19 pandemi döneminde gerçekleştiği için, özel olmayan okullarda eğitime devam eden çocuk sayısının çok az olması sebebiyle, örneklem olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel okullar belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 yılında Kastamonu il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı orta sosyo-ekonomik düzeyde iki özel anaokuluna kayıtlı olan çocuklardan oluşmaktadır. Araştırma, çocukların anaokuluna devam ettikleri süre kapsamında 26 çocuk ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Uygun örnekleme, araştırmanın yapılabilmesi için ilgili araştırmaya hazır olan bir grubu temsil etmektedir (Fraenkel vd., 2012). Uygun örneklemede araştırmacı, kendine yakın ve erişilmesi kolay olan uygun örnekleme seçerek, en ulaşılabilir olan katılımcılar sayesinde araştırmanın hız ve pratiklik kazanmasını sağlamaktadır (L. Cohen vd., 2007). Çalışmaya öğretmenler ve çocukların tamamı gönüllü ve isteyerek katılmışlardır. Katılımcılara araştırmanın amacı anlatılmış, çalışma sürecinde elde edilen bilgilerin sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı kendilerine ifade edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan 26 çocuktan 13'ü özel bir anaokuluna ve kalan 13'ü ise diğer özel bir anaokuluna devam etmektedir. Çocukların devam ettikleri anaokulları değiştirilemeyeceği için mevcut şartlarda gruplara rastgele atama yapılamamıştır. Ancak hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı rastgele belirlenmiştir. Çocukların aynı yaş seviyesinden olması ve bilişsel gelişim düzeylerinin birbirine eş olacağı varsayılmış olup, grupların ön-test sonuçları da deney ve kontrol gruplarının birbirine denk gruplar olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri

Grup	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Deney	7	6	13
Kontrol	4	9	13
Toplam	11	15	26

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın problem ve alt problemlerine yanıt bulmak için veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuk ve Ebeveyn Demografik Bilgi Formu” ve alan yazında sıklıkla kullanılan geçerlik ve güvenirliği test edilmiş “Yaratıcılık Potansiyelini Ölçme Testi (EPoC)” ile “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi”nin şekilsel formu kullanılmıştır.

Yaratıcılık Potansiyelini Ölçme Testi (EPoC)

Orijinal adı “Evaluation du Potentiel Créatif” olan Yaratıcılık Potansiyelini Ölçme Testi 2011 yılında Todd Lubart, Maud Besançon ve Baptiste Bardot tarafından geliştirilmiştir (Lubart vd., 2012). Testin Türkçeye uyarlanması Ahmet Aksu tarafından yapılmıştır (Dereli, 2019). EPoC, soyut ve somut iraksak-araştırmacı ve yakınsak-birleştirici yaratıcı düşünme görevleri aracılığıyla insan yaratıcılığını araştırır. Iraksak düşünme görevleri, deneyimlere açıklık ve içsel görev odaklı motivasyonla (bağlayıcı faktörler) desteklenen esnekliği, farklı düşünmeyi, seçici kodlamayı (bilişin yönleri) teşvik eder. Yakınsak düşünme görevleri, belirsizliğe tolerans, azim, risk alma ve başarı motivasyonu gibi yapıcı faktörler tarafından desteklenen, ilişkisel düşünme seçici karşılaştırma ve kombinasyonu (bilişin yönleri) teşvik eder (Zbainos & Tziona, 2019).

EPoC kapsamında yer alan iki görev ve karşılık gelen boyutların tanımlaması aşağıdaki gibidir (Cheung vd., 2016):

Sözel iraksak-araştırmacı: Bu boyutta yer alan iki görev (a) başlangıcı verilen bir hikâye için birçok son oluşturmak ve (b) sonu verilen bir hikâye için birçok başlangıç oluşturmak olarak belirlenmiştir.

Grafik iraksak- araştırmacı: Bu boyutta yer alan iki görev (a) soyut bir grafik biçimine dayalı çok sayıda küçük çizim oluşturmak ve (b) ortak bir nesnenin resmini kullanarak birçok küçük çizim oluşturmak olarak belirlenmiştir.

Sözel yakınsak-birleştirici: Bu boyutta yer alan iki görev (a) belirli bir başlığa dayalı gelişmiş bir hikâye oluşturmak ve (b) belirtilen üç karaktere dayalı bir hikâye oluşturmak olarak belirlenmiştir.

Grafik yakınsak- birleştirici: Bu boyutta yer alan iki görev (a) bir dizi soyut geometrik biçime dayalı gelişmiş bir çizim oluşturmak ve (b) fotoğrafta gösterilen bir dizi nesneye dayalı bir çizim oluşturmak olarak belirlenmiştir.

EPoC testinde çocuktan hem sözel ve hem de grafik alanında fikirler ve kompozisyonlar üretmesi istenir. A ve B paralel formu olmak üzere her bir formu 8 maddeden oluşan bu test yaratıcılık potansiyelini ölçer. Testin 4 alt boyutunun her birinde elde edilen puanlar; çok yüksek, yüksek, üst normal, ortalama, alt normal, zayıf ve çok zayıf olmak üzere 7 seviyede sınıflandırılmaktadır (Lubart vd., 2012). EPoC testinin Dereli (2019) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre (GFI=.90, CFI=.93, TLI=.85, SRMR=.047) yaratıcılık ölçeğine ilişkin dört faktörlü yapı doğrulanmış ve güvenilirlik test sonuçlarına göre tüm ölçek için güvenilirlik 0.702 olarak elde edilmiştir.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi

Dr. Ellis Paul Torrance tarafından 1966 yılında oluşturulan ve 1974, 1984, 1990 ve 1998 yıllarında yenilenen Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, şekilsel ve sözel olmak üzere iki ana formdan oluşmaktadır. Bu test Aslan (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Sözel kısımda yedi alt test, şekilsel kısımda ise, üç alt test olmak üzere toplam 10 adet alt test bulunmaktadır. Sözel kısımda bulunan alt testler sırasıyla: soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular, "farz edin ki..." adlı faaliyetler ve şekilsel kısımda ise sırasıyla; resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler adlı alt testler bulunmaktadır (Aslan, 2001). Sözel ve şekilsel kısımdaki testler süreye bağlı olarak cevaplandırılmaktadır.

Norma dayalı puan türlerinin açıklaması aşağıdaki gibidir (Aslan, 2001):

Akıcılık: İlgili fikirlerin sayısı; bir dizi figürlü görüntü üretme yeteneğini gösterir.

Orijinallik: İstatistiksel olarak seyrek görülen fikirlerin sayısı; alışılmadık veya benzersiz yanıtlar üretme yeteneği gösterir. Puanlama prosedürü, en yaygın yanıtları 0 ve diğer tüm yanıtları 1 olarak sayar. Orijinallik listeleri, puanlayıcılar tarafından kolayca ezberlenen normatif veriler temelinde her bir madde için hazırlanmıştır.

Detaylandırma: Eklenen fikirlerin sayısı; konunun fikirleri geliştirme ve detaylandırma yeteneğini gösterir.

Başlıkların Soyutluğu: Etiketlemenin ötesindeki derece; yaratıcılığın bir düşünce soyutlaması gerektirdiği fikrine dayanır. Bir başlığın çizilen resimlerin somut etiketlenmesinin ötesine geçme derecesini ölçer.

Erken Kapanmaya Karşı Direnç: Psikolojik açıklık derecesi; yaratıcı davranışın, bir kişinin bilgiyi işlerken çeşitli bilgileri göz önünde bulundurmasını ve “açık fikirli” olmasını gerektirdiği inancına dayanır.

Çocuk ve Ebeveyn Demografik Bilgi Formu

Bu form araştırmancının alt problemlerine yanıt vermek amacıyla çalışma grubuna dâhil olan çocukların ve ebeveynlerinin yaş, eğitim durumu vb. demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Ek-A).

Kitapların Seçimi

Araştırmada kullanılacak olan kitapları belirlemek için Ankara ilinde bulunan kitabevlerinden, yerli ve yabancı yazarlardan eşit sayıda olmak şartıyla rastgele 120 adet kitap alınmıştır. Daha sonra bu kitaplar, resimli çocuk kitaplarında bulunması gereken biçimsel özellikler, içerik özellikleri ve resimleme özellikleri dikkate alınarak tekrar incelenmiştir. Bu süreçte şu hususlara dikkat edilmiştir (Ural, 2013):

- Kitapta yer alan yazıların büyüklüğü en az 14 punto olmalı.
- Kitap giriş, gelişme ve sonuç kısımlarına sahip olmalı ve kitabın konusu mutlaka çözüme kavuşmalı.

- Kitabın dili ve kullanılan kelimeler çocukların gelişim özelliklerine uygun olmalı.
- Kitapta yer alan resimler kitabın konusu ile uygun olmalı ve sayfada yer alan metinlerle ilgili olmalı.

Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan çocuklarla etkileşimli kitap okuma etkinlikleri yapılacağı için, seçilecek kitapların etkileşimli okuma yöntemi için de uygun olması gerekmektedir. Bu nedenle kitaplarda bulunması gereken biçimsel özellikler ile içerik ve resimleme özelliklerine ek olarak:

- Kitabın konusunun günlük hayatla ilişkilendirilebilir olmasına,
- Kitaptaki olay örgüsünün çocuklara farklı türlerde sorular sormaya fırsat vermesine,
- Kitapta açık ve net bir şekilde problem durumunun olmasına dikkat edilmiştir.

Yukarıda sıralanan maddeler doğrultusunda seçilen 120 kitap yeniden incelenmiş, kitap sayısı 60'a indirilmiştir. Belirlenen bu 60 kitap, Google Meet adlı videokonferans platformu kullanılarak araştırmacı tarafından bir alan uzmanıyla birlikte okunmuştur. Alan uzmanından gelen dönütler sonrasında kitap sayısı 30'a indirilmiştir. Tez izleme komitesi toplantısında, seçilen 30 kitap komite üyelerine sunulmuş ve onların da onayları alınarak uygulamada kullanılacak olan kitaplar belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı, etkileşimli kitap okuma ile ilgili çalışmaya katılmış, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin detayları ve etkinlik planı hazırlama süreci ile ilgili bilgi sahibi olmuştur. Araştırma kapsamında etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde kullanılacak olan 30 kitabın her biri için etkinlik planı hazırlanmıştır. Bu etkinlik planlarında, hem resimli hikâye kitabını etkileşimli okuma yöntemine hem de okuma sonrası yapılacak olan etkinliklere yer verilmiştir. Hazırlanan 30 etkinlik planı, Google Meet videokonferans platformu kullanılarak bir alan uzmanı ile paylaşılmıştır. Alan uzmanı tarafından gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra iki alan uzmanına daha gösterilmiş ve onay alındıktan sonra pilot

çalışmaya başlanmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan örnek etkinlik planı Ek-C' de sunulmuştur.

Pilot Çalışma

Araştırmanın deneysel müdahale boyutunu oluşturan öğretim uygulamaları gerçekleştirilmeden ve veriler toplanmadan önce pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, asıl uygulama sürecinde kullanılması planlanan veri toplama araçlarını test etmek ve geliştirerek en uygun hale getirmek, araştırmacının ve çocukların ilk kez tecrübe edecekleri etkileşimli kitap okuma uygulamasını denemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Böylece araştırmacı, etkileşimli kitap okuma uygulamasına ilişkin deneyim kazanmış, asıl uygulama sürecinde meydana gelebilecek olası problemleri tespit etmiştir. Bu tespitler doğrultusunda hem veri toplama araçları hem de öğretim sürecinde kullanılması planlanan etkinlikler tekrar gözden geçirilmiş, gereken düzeltme ve değişiklikler yapılarak, asıl uygulama sürecinin mümkün olan en ideal şekilde gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın pilot uygulaması, 2021-2022 öğretim yılında, asıl uygulamanın gerçekleştirileceği iki anaokulu dışında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokulunda 5 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde esas uygulama sürecinde kullanılacak olan kitaplardan 10 tanesi ile etkileşimli okuma süreci tamamlanmıştır. Pilot uygulama, kontrol grubunun asıl uygulama sürecinde de öğretmenleri tarafından mevcut okuma yöntemi ile gerçekleştirileceğinden, kontrol grubu ile tecrübe edilmesi gereken herhangi bir durum olmadığı düşüncesiyle tek bir grupta gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulama sürecinde ön-test ve son-test olarak kullanılacak olan veri toplama araçları da araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çocukların araştırmacı gözetiminde bu testleri tamamlama süreleri belirlenmeye çalışılmıştır. Her bir test için ortalama 40 dakika gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda çocukların bu testleri anlamada zorluk

yaşadığı yerler belirlenmiş ve esas uygulamada gerekli açıklamaların yapılabilmesi için not alınmıştır.

Uygulama Süreci

Çalışmanın pilot uygulamasında tespit edilen hususlar ve bu hususlarla ilgili olarak yukarıda belirtilen düzenlemelerin yapılmasından sonra asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama 2021-2022 yılında Kastamonu ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki özel anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma, deney grubunda 13 kontrol grubunda 13 olmak üzere toplam 26 çocuk ile gerçekleştirilmiştir.

Uygulama süreci başlamadan önce hem deney hem de kontrol grubuna veri toplama araçları olan bilgi formu ve yaratıcılık testleri ön-test verileri olarak araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Deney grubunu oluşturan 13 çocuk ile gerçekleştirilen uygulama sürecinde araştırmacı aktif katılım sağlamıştır. Aynı zamanda çocukların anaokulu öğretmenleri de uygulama süreçleri boyunca sınıf içinde kalmıştır. Deney grubunda haftada 5 gün boyunca her gün bir kitap okunarak 6 hafta süreyle gerçekleştirilen etkileşimli okuma etkinlik takvimi Tablo 2'de verilmiştir.

Deney grubunda okunacak olan her kitap, etkileşimli okuma tekniğine uygun şekilde, uygulama öncesinde araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuştur. Bu okumalar sırasında, kitapta kazandırılması planlanan hedef sözcükler belirlenmiş ve bu hedef sözcüklerin çocuklara nasıl anlatılacağı planlanmıştır. Örneğin "mızık" sözcüğünü açıklamak için, sözcüğün sözlük karşılığının yeterli olmayacağı düşünülmüş; mızıkaya ait bir fotoğraf bulunarak çocuklara gösterilmesi ve mızıkaya sesinin dinletilmesi gerektiği sonucuna varılarak planlaması yapılmıştır. Okuma sırasında çocuklara hangi soruların sorulacağı, çocukların cevaplarının genişletilmesinde ve yapılacak açıklamalarda hangi ifadelerle yer verileceği, çocukların öykünün içeriği ile günlük yaşamlarını karşılaştırmaları için hangi örneklerin verileceği ile ilgili notlar alınmıştır. Okuma sonrasında etkileşimli okuma yöntemi ilkeleri doğrultusunda çocukların kitabı özetlemeleri için sorulacak açık uçlu sorular belirlenmiş ve

kitapla ilgili yapılacak olan etkinlik tasarlanmıştır. Örneğin “Bir Dileğin Varsa” adlı kitap etkileşimli okuma tekniği ile okunduktan sonra çocuklardan dileklerini düşünmeleri ve çizmeleri istenmiştir. Çocuklar dileklerini çizdikten sonra, çizimlerini arkadaşlarına göstererek dileklerini anlatmışlar, dileklerinin nedenlerini söylemişlerdir.

Her bir kitabın etkileşimli olarak okunmasından önce, sınıfın fiziki düzenlemeleri yapılmıştır. Okuma esnasında sınıf içerisinde çocukların dikkatlerini dağıtabileceği düşünülen materyal ve oyuncaklar kaldırılmış, çocukların fiziksel ihtiyaçları karşılanmıştır. Çocukların kitabı rahatlıkla görebilmeleri için, okuma esnasında çocuklar u düzeninde oturtulmuştur. Kitaplar çocuklara tanıtılmış, etkileşimli kitap okuma tekniğine uygun bir şekilde kitabın adı, yazarı, resimleyeni, yayınevi çocuklarla paylaşılmıştır. PEER ve CROWD teknikleri göz önünde bulundurularak, çocuklar konuşmaya teşvik edilmiş, açık uçlu sorular vasıtasıyla çocukların kitaplarla ilgili tahminleri alınarak cevapları yeniden düzenlenerek genişletilmiştir.

Etkileşimli kitap okuma sırasında önceden planlanan şekilde, hedef sözcükler açıklanmış, çocuklara kendi yaşam deneyimlerini anlatmaları için örnekler verilerek fırsatlar sunulmuş, farklı türlerde sorular sorularak çocukların cevapları genişletilmiştir. Örneğin “Bir Dileğin Varsa” adlı kitabı okuma sırasında çocuklara, daha önce bir dilek dileyip dilemedikleri, dileklerinin gerçekleşmesi için neler yaptıkları, dilekleri gerçekleştiği ya da gerçekleşmediği zaman ne hissettikleri gibi sorular sorularak çocukların yaşam deneyimlerini paylaşmaları sağlanmıştır.

Okuma sonrasında açık uçlu sorular sorularak çocukların öyküyü özetlemeleri sağlanmıştır. “Bir Dileğin Varsa” adlı kitap okunduktan sonra çocuklara, kahramanın dileğinin gerçekleşmesi için neler yaptığı, bir uçurtma yapmak için nelere ihtiyaç duyulduğu, Aydede'nin bir dileğin gerçekleşmesi için nasıl yardımcı olabileceği gibi sorular sorulmuş hemen ardından çocukların kendi dilekleri ile ilgili saha önceden planlanan etkinlik yapılmıştır.

Kontrol grubuna uygulama süresince müdahale edilmemiş olup, ön-test uygulamasından sonra rutin etkinliklerine devam etmeleri istenmiştir. Deneysel uygulamanın sonunda her iki gruba da veri toplama araçları son-test olarak araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır.

Tablo 2

Okunan Kitaplar Listesi

	Gün	Kitabın Adı	Yayınevi	Yazar/Çeviren
Hafta 1	Pazartesi	İyi Yürekli Dev Memo	İş Bankası	Julia Donaldson
	Salı	Uyurgezer Fil	Can Çocuk	Behiç Ak
	Çarşamba	Değnek Adam	İş Bankası	Julia Donaldson
	Perşembe	Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Yapı Kredi	Sara Şahinkanat
	Cuma	Zeynep'in Kırmızı Çizmeleri	İş Bankası	Francesca Chessa/Sevgi Atlıhan
Hafta 2	Pazartesi	Kedi Adası	Can Çocuk	Behiç Ak
	Salı	Çevreci Kral Kurbağa	Altın Kitaplar	Aysun Berktaş Özmen
	Çarşamba	Kağıt Bebekler	İş Bankası	Julia Donaldson / Sevgi Atlıhan
	Perşembe	Annemin Çantası	Yapı Kredi	Sara Şahinkanat
	Cuma	Küçük Hasır Şapka	Yapı Kredi	Celine Lamour –Crochet / Korkut Erdur
Hafta 3	Pazartesi	Oyuncak Şehir	Remzi	Üstün Dökmen
	Salı	Arkadaş İstiyorum	Yeşil Dinozor	Gönül Simpson
	Çarşamba	Ay Ne Zaman Gelecek	Yapı Kredi	Feridun Oral
	Perşembe	Gökkuşağını Kovalayan Kedi	Yapı Kredi	Filiz Özdem
	Cuma	Mış Gibi	Altın Kitaplar	Peter H. Reynolds/Oya Alpar

Hafta 4	Pazartesi	Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?	Can Çocuk	Ferit Avcı
	Salı	Kırılmayı Sevmeyen Koyun	Pearson	Gemma Merino/Melike Hendek
	Çarşamba	Farklı Ama Aynı	Yapı Kredi	Feridun Oral
	Perşembe	Sıkı Dostlar	Redhouse Kidz	LindaSarah/Oğuzhan Aydın
	Cuma	En Sevdiğim Oyuncak	Yapı Kredi	Doğan Gündüz
Hafta 5	Pazartesi	Roko Püfleyen Küçük Dinozor	Pearson	David Bedford / Melike Hendek
	Salı	Büyük Macera	İş Bankası	Elina Ellis / Ali Berktaş
	Çarşamba	Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Yapı Kredi	Feridun Oral
	Perşembe	Kolları Ayaklarında Bay Fi'nin Klarneti	Yapı Kredi	Gülay Gül
	Cuma	Yağmurlu Bir Gün	Yapı Kredi	Feridun Oral
Hafta 6	Pazartesi	Üç Küçük Maymun	1001 Çiçek	Quentin Blake
	Salı	Davetsiz Misafirler	İş Bankası	Stephanie Moss/Mert Gürel
	Çarşamba	Bir Dileğin Varsa	Yapı Kredi	Görkem Kantar Aksoy
	Perşembe	Gece Lambası	Yapı Kredi	Selman Özkeçeci
	Cuma	Gizem'in Parlak Ayakkabıları	İş Bankası	Jane Godwin / Ali Berktaş

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken SPSS 23 programı kullanılmıştır. Öncelikle bu verilerin normal dağılıp dağılmadıkları Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılarak kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Verilerin Normalliğinin İncelenmesi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Ön-test DG	0,177	26	0,047	0,966	26	0,043
Ön-test IG	0,251	26	0,000	0,847	26	0,001
Ön-test DV	0,223	26	0,002	0,906	26	0,021
Ön-test IV	0,206	26	0,006	0,900	26	0,015
Son-test DG	0,180	26	0,030	0,936	26	0,039
Son-test IG	0,239	26	0,001	0,828	26	0,001
Son-test DV	0,152	26	0,035	0,943	26	0,048
Son-test IV	0,259	26	0,000	0,859	26	0,002
Torrance Ön Toplam	0,148	26	0,049	0,888	26	0,009
Torrance Son Toplam	0,177	26	0,036	0,926	26	0,063

Tablo 3'te yer alan sonuçlar incelendiğinde tüm p değerleri 0,05 değerinden küçük olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği söylenebilir. Aynı zamanda araştırmanın çalışma grubundaki çocuk sayısı 30'un altında olduğu için parametrik olmayan testler kullanılmıştır; çünkü parametrik olmayan testler daha az koşulun varlığında uygulanabilir (Demirgil, 2010). Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak aynı örneklem için birbiriyle bağımlı iki ölçüm için Wilcoxon işaretli sıralar testi, iki bağımsız örneklem durumunda Mann Whitney U testi ve ikiden fazla bağımsız örneklem olduğu durumlarda ise Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

Verilerin istatistiksel analizleri sonuçlarını yorumlamak için öncelikle anlamlılık değerleri (p) kullanılmıştır. Ancak bu durumun yeterli olmadığı düşünülerek bulguların önemini değerlendirilmek için etki büyüklüğü kısmi eta kare ve Cohen's d değerleri kullanılarak hesaplanmıştır (Pallant, 2005). Cohen'in etki büyüklüğü (d istatistiği) değerinin 0,2'den küçük olması bir etki olmadığını $0.20 \leq d \leq 0.50$ küçük etki düzeyini, $0,5 \leq d \leq 0.80$ orta etki düzeyini ve 0,8'den büyük olması ise büyük etki düzeyi olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler öncelikle tanımlayıcı istatistikler verilerek sonra da araştırma problemleri doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmaya katılan çocukların EPoC ve Torrance testlerinden aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4

EPoC Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Grup	Test Türü	Alt Boyut	f	\bar{x}	Std. Sapma
Deney	Ön-test	Grafik Iraksak-Araştırmacı Düşünme	13	93,78	10,576
		Grafik Yakınsak-Birleştirici Düşünme	13	76,30	10,980
		Sözel Iraksak-Araştırmacı Düşünme	13	102,15	11,349
		Sözel Yakınsak-Birleştirici Düşünme	13	76,85	7,092
	Son-test	Grafik Iraksak-Araştırmacı Düşünme	13	98,00	10,607
		Grafik Yakınsak-Birleştirici Düşünme	13	82,00	10,271
		Sözel Iraksak-Araştırmacı Düşünme	13	118,38	12,346
		Sözel Yakınsak-Birleştirici Düşünme	13	80,08	6,861
Kontrol	Ön-test	Grafik Iraksak-Araştırmacı Düşünme	13	88,00	6,124
		Grafik Yakınsak-Birleştirici Düşünme	13	77,77	6,698
		Sözel Iraksak-Araştırmacı Düşünme	13	104,31	8,966
		Sözel Yakınsak-Birleştirici Düşünme	13	78,23	6,534
	Son-test	Grafik Iraksak-Araştırmacı Düşünme	13	87,76	6,123
		Grafik Yakınsak-Birleştirici Düşünme	13	78,61	5,026
		Sözel Iraksak-Araştırmacı Düşünme	13	106,46	6,539
		Sözel Yakınsak-Birleştirici Düşünme	13	83,54	7,468

Tablo 4 incelendiğinde ön-test sonuçları arasında hem deney grubundaki çocukların ($\bar{x} = 76,30$) hem de kontrol grubundaki çocukların ($\bar{x} = 77,77$) en düşük puanı grafik yakınsak-birleştirici düşünme testinden aldıkları görülmüştür. Son-test sonuçları arasında ise deney grubu çocuklarının en düşük puanı sözel yakınsak-birleştirici düşünme testinden ($\bar{x} = 80,08$); kontrol grubu çocuklarının ise en düşük puanı grafik yakınsak-birleştirici düşünme testinden ($\bar{x} = 78,62$) aldıkları saptanmıştır.

Ön-test sonuçları içinde en yüksek puanın ise hem deney grubu ($\bar{x} = 102,15$) hem de kontrol grubu ($\bar{x} = 104,31$) için sözel ıraksak-araştırmacı puan türü olduğu belirlenmiştir. Son-test sonuçlarında da benzer şekilde, sözel ıraksak-araştırmacı düşünme testinden hem deney grubunun ($\bar{x} = 118,38$) hem de kontrol grubunun ($\bar{x} = 106,46$) en yüksek puanlarını aldıkları saptanmıştır. Çocuklar ikinci en yüksek puanlarını da grafik ıraksak-araştırmacı düşünme puan türünden almışlardır. Buna göre çocukların ıraksak düşünme boyutunda yakınsak düşünmeye göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara benzer şekilde, Wang vd. (2021), Celume vd. (2019) ve Cheng vd. nin (2021) araştırmalarındaki çocuklar da hem ön-test hem son-test puanlarında ıraksak araştırmacı puan türünden daha yüksek puanlar almıştır.

İraksak düşünmede somut ve soyut uyaranlara verilen cevapların sıklığı önemlidir. Bu anlamda uyaranlara ne kadar fazla sayıda cevap verilirse o kadar yüksek puan alınmaktadır (Lubart vd., 2013). İraksak düşünme yaratıcı problem çözme sürecinde çözüm süresini genişletme, çok sayıda alternatif üretme ve deneyimlere açık olmayı ifade etmektedir. Torrance ise çok sayıda alternatif üretmeyi "akıcılık" olarak ifade etmektedir (Torrance, 1972).

Buna göre araştırmaya katılan çocukların EPoC testinin alt boyutlarından ıraksak-araştırmacı türlerinde aldıkları puanların yakınsak-birleştirici puan türüne göre daha yüksek olmasının sebebi, çocukların akıcı düşünme alanında daha iyi olmaları olabilir. Deney grubunda yer alan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden aldıkları puanlar da bu

durumu destekler niteliktedir (Tablo 5). Deney grubunda yer alan çocukların en yüksek puanlarını akıcılık alt boyutundan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4'te yer alan EPoC testinin tanımlayıcı istatistiklerine göre, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki çocukların EPoC testinin bütün alt boyutlarında aldıkları puanlarda artış meydana gelmiştir. Bu artış sonucunda, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların iraksak ve yakınsak düşünme türlerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Cheng vd. (2021) yapmış oldukları araştırmada, resimli çocuk kitabı temelli etkileşimli okuma programının yaratıcılığa etkisini incelemişler, araştırmalarının sonucunda grafik yakınsak-birleştirici düşünme alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda artış tespit etmişler, grafik yakınsak-birleştirici alt boyutunda bir değişmeye rastlamamışlardır.

Tablo 5

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Grup	Test Türü	Alt Boyut	f	\bar{x}	Std. Sapma
Deney	Ön-test	Akıcılık	13	13,92	5,139
		Orijinallik	13	13,77	3,833
		Başlıkların Soyutluğu	13	7,38	3,069
		Detaylandırma	13	10,77	2,522
		Erken Kapamaya Karşı Direnç	13	4,69	2,926
		Toplam	13	50,54	11,829
	Son-test	Akıcılık	13	15,62	4,052
		Orijinallik	13	14,30	2,869
		Başlıkların Soyutluğu	13	7,46	2,537
		Detaylandırma	13	10,92	2,431
		Erken Kapamaya Karşı Direnç	13	4,65	2,267
		Toplam	13	52,95	8,764

Kontrol	Ön-test	Akıcılık	13	13,00	4,463
		Orijinallik	13	13,08	4,143
		Başlıkların Soyutluğu	13	7,08	2,564
		Detaylandırma	13	10,85	2,339
		Erken Kapamaya Karşı Direnç	13	4,92	3,174
		Toplam	13	48,92	7,750
		Kontrol	Son-test	Akıcılık	13
Orijinallik	13			11,46	2,436
Başlıkların Soyutluğu	13			6,23	1,589
Detaylandırma	13			10,85	1,725
Erken Kapamaya Karşı Direnç	13			5,62	2,567
Toplam	13			47,16	5,984

Tablo 5'te deney grubundaki çocukların Torrance yaratıcı düşünce testi toplam puanları incelendiğinde, ön-test puan ortalamasının 50,54 ve son-test puan ortalamasının 52,95 olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların Torrance yaratıcı düşünce testi toplam puanları incelendiğinde ön-test için ortalama 48,92 ve son-test için 47,16 olduğu görülmüştür. Betimsel olarak bakıldığında deney grubundaki çocukların ortalama puanlarının hem ön-test hem de son-test için kontrol grubundan yüksek olduğu Tablo 5'ten anlaşılmıştır. Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki çocukların puanlarına bakıldığında, erken kapamaya karşı direnç puan türü dışındaki diğer bütün puan türlerinde bir artış görülmektedir. Deney grubunda görülen bu puan artışının nedeninin altı hafta boyunca uygulanan etkileşimli kitap okuma etkinlikleri olduğu söylenebilir.

Çocuklarla etkin bir şekilde konuşmak hem onların konuşulan dili öğrenmelerinde hem de zekâ gelişimlerinde önemli bir yere sahiptir. Etkin konuşmaların yapılabileceği en uygun ortamlardan birisi de sesli kitap okuma etkinlikleridir. Sesli okuma etkinlikleri çocukların motive olma sürelerini uzatır, kendilerini açık ve kolay bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur ve problem çözme becerilerine de katkıda bulunur (Fox, 2008). Öğretmenlerin

çocuklarla etkin bir iletişim içinde bulunması ve onlara sorular sorması önemlidir. Öğretmenler çocukları ne kadar fazla düşündürmeye yönlendiren sorular sorarsa, çocukların düşünme becerileri de o kadar gelişecektir (Johnston vd., 2007). Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri boyunca sorulan farklı türlerdeki sorular, çocukların sürekli konuşmaya ve düşünmeye yönlendirilmesi ve kitap okuma etkinliklerinin hemen arkasından yapılan kazanımı pekiştirmeye yönelik etkinlikler çocukların yaratıcılık puanlarının artmasında etkili olmuş olabilir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların puanlarına bakıldığında, iki puan türünde artış ve üç puan türünde azalma görülmektedir. Bunun sonucunda da kontrol grubunda yer alan çocukların son-test ortalama puanları ön-test ortalama puanlarından daha düşük bulunmuştur. Kontrol grubuna bir müdahale yapılmamış, kontrol grubunun öğretmeninden rutin eğitim akışına devam etmesi istenmiştir. Kontrol grubunun ortalama puanında görülen azalmanın nedeni, rutin etkinlikler süresince çocukların yaratıcı düşüncelerini geliştirecek sorular sorulmaması ve buna yönelik etkinlikler yapılmamış olması olabilir. Alanyazın da bunu destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalara göre öğretmenler soru sorarken kapalı uçlu, kısa cevaplı ve bilinenleri hatırlamaya yönelik soruları daha fazla tercih etmektedir (Massey vd., 2008; Siraj-Blatchford & Manni, 2008; Zucker vd., 2010).

Araştırmaya katılan çocukların EPoC testinden aldıkları puana göre dâhil oldukları yaratıcılık sınıfları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

EPoC Testi Yaratıcılık Sınıflarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Test Türü	Grup	Yaratıcılık	DG		DV		IG		IV	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Ön-test	Deney	Çok Yüksek	0	0	0	0	0	0	0	0
		Yüksek	0	0	0	0	0	0	0	0
		Üst Normal	2	15,4	8	61,5	0	0	0	0

	Ortalama	5	38,5	0	0	3	23,1	0	0
	Alt Normal	4	30,8	4	30,8	2	15,4	1	7,7
	Zayıf	2	15,4	1	7,7	8	61,5	9	69,2
	Çok Zayıf	0	0	0	0	0	0	3	23,1
	Çok Yüksek	0	0	0	0	0	0	0	0
	Yüksek	0	0	1	7,7	0	0	0	0
	Üst Normal	1	7,7	6	46,2	0	0	0	0
Kontrol	Ortalama	4	30,8	3	23,1	1	7,7	0	0
	Alt Normal	6	46,1	3	23,1	2	15,4	1	7,7
	Zayıf	2	15,4	0	0	10	76,9	9	69,2
	Çok Zayıf	0	0	0	0	0	0	3	23,1
	Çok Yüksek	0	0	3	23,1	0	0	0	0
	Yüksek	0	0	6	46,2	0	0	0	0
	Üst Normal	3	23,1	2	15,4	0	0	0	0
Deney	Ortalama	7	53,8	1	7,7	3	23,1	1	7,7
	Alt Normal	2	15,4	1	7,7	3	23,1	1	7,7
	Zayıf	1	7,7	0	0	7	53,8	11	84,6
	Çok Zayıf	0	0	0	0	0	0	0	0
Son-test	Çok Yüksek	0	0	0	0	0	0	0	0
	Yüksek	0	0	1	7,7	0	0	0	0
	Üst Normal	0	0	7	53,8	0	0	0	0
Kontrol	Ortalama	5	38,5	4	30,8	0	0	0	0
	Alt Normal	6	46,1	1	7,7	4	30,8	2	15,4
	Zayıf	2	15,4	0	0	9	69,2	9	69,2
	Çok Zayıf	0	0	0	0	0	0	2	15,4

Tablo 6'da araştırmaya katılan çocukların grafik ıraksak-araştırmacı düşünme puanları incelendiğinde deney grubundaki çocukların ön-test sonuçlarına göre, 2 tanesi (%15,4) üst normal, 5 tanesi (%38,5) ortalama, 4 tanesi (%30,8) alt normal ve 2 tanesi (%15,4) zayıf yaratıcılık grubuna girmiştir. Aynı puan türünde kontrol grubundaki çocukların

ön-test sonuçlarına göre 1 tanesi (%7,7) üst normal 4 tanesi (%30,8) ortalama, 6 tanesi (%46,1) alt normal ve 2 tanesi (%15,4) zayıf yaratıcılık grubuna girdiği belirlenmiştir.

Son-test sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların grafik iraksak-araştırmacı düşünme puanları incelendiğinde 3 tanesi (%23,1) üst normal, 7 tanesi (%53,8) ortalama, 2 tanesi (%15,4) alt normal ve 1 tanesi (%7,7) zayıf yaratıcılık grubuna girdiği görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların son-test puanlarına göre 5 tanesi (%38,5) ortalama, 6 tanesi (%46,1) alt normal ve 2 tanesi (%15,4) zayıf yaratıcılık grubuna girdiği saptanmıştır.

Tablo 6'da araştırmaya katılan çocukların sözel iraksak-araştırmacı düşünme puanları incelendiğinde deney grubundaki çocukların ön-test sonuçlarına göre 8 tanesi (%61,5) üst normal, 4 tanesi (%30,8) alt normal ve 1 tanesi (%7,7) zayıf yaratıcılık grubuna girdiği görülmüştür. Aynı puan türünde kontrol grubundaki çocukların ön-test sonuçlarına göre 1 tanesi (%7,7) yüksek, 6 tanesi (%46,2) üst normal, 3 tanesi (%23,1) ortalama ve 3 tanesi (%23,1) alt normal yaratıcılık grubuna girdiği saptanmıştır.

Son-test sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların sözel iraksak-araştırmacı düşünme puanları incelendiğinde 3 tanesi (%23,1) çok yüksek, 6 tanesi (%46,2) yüksek, 2 tanesi (%15,4) üst normal, 1 tanesi (%7,7) ortalama ve 1 tanesi (%7,7) alt normal yaratıcılık grubuna girdiği görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların son-test puanlarına göre 1 tanesi (%7,7) yüksek, 7 tanesi (%53,8) üst normal, 4 tanesi (%30,8) ortalama ve 1 tanesi (%7,7) alt normal yaratıcılık grubuna girdiği saptanmıştır.

Tablo 6'da araştırmaya katılan çocukların grafik yakınsak-birleştirici düşünme puanları incelendiğinde deney grubundaki çocukların ön-test sonuçlarına göre 3 tanesi (%23,1) ortalama, 2 tanesi (%15,4) alt normal ve 8 tanesi (%61,5) zayıf yaratıcılık grubuna girdiği görülmüştür. Aynı puan türünde kontrol grubundaki çocukların ön-test sonuçlarına göre 1 tanesi (%7,7) ortalama, 2 tanesi (%15,4) alt normal ve 10 tanesi (%76,9) zayıf yaratıcılık grubuna girdiği saptanmıştır.

Son-test sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların grafik yakınsak-birleştirici düşünme puanları incelendiğinde 3 tanesi (%23,1) ortalama, 3 tanesi (%23,1) alt normal ve 7 tanesi (%53,8) zayıf yaratıcılık grubuna girdiği görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların son-test puanlarına göre 4 tanesi (%30,8) alt normal ve 9 tanesi (%69,2) zayıf yaratıcılık grubuna girdiği saptanmıştır.

Tablo 6'da araştırmaya katılan çocukların sözel yakınsak-birleştirici düşünme puanları incelendiğinde deney grubundaki çocukların ön-test sonuçlarına göre 1 tanesi (%7,7) alt normal, 9 tanesi (%69,2) alt normal ve 3 tanesi (%23,1) çok zayıf yaratıcılık grubuna girdiği görülmüştür. Aynı puan türünde kontrol grubundaki çocukların ön-test sonuçlarına göre 1 tanesi (%7,7) alt normal, 9 tanesi (%69,2) alt normal ve 3 tanesi (%23,1) çok zayıf yaratıcılık grubuna girdiği saptanmıştır.

Son-test sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların sözel yakınsak-birleştirici düşünme puanları incelendiğinde 1 tanesi (%7,7) ortalama, 1 tanesi (%7,7) alt normal ve 11 tanesi (%84,6) zayıf yaratıcılık grubuna girdiği görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların son-test puanlarına göre 2 tanesi (%15,4) alt normal, 9 tanesi (%69,2) zayıf ve 2 tanesi (%15,4) çok zayıf yaratıcılık grubuna girdiği saptanmıştır.

EPoC testinin yaratıcılık sınıflarına ait istatistikler, çocukların yaratıcılık sınıflarında ilerleme göstermelerinde etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin katkısı olduğunu göstermektedir. Deney grubunun EPoC ön-test puanlarına göre çocukların hangi yaratıcılık sınıflarına girdiğine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere bakıldığında, ortalama ve daha üst yaratıcılık düzeyinde grafik ıraksak-araştırmacı, sözel ıraksak-araştırmacı ve grafik yakınsak-birleştirici puan türlerinde katılımcıların yer aldığı görülmektedir. Bu puan türlerinden grafik ıraksak-araştırmacı düşünme boyutunun ön-test sonuçlarına bakıldığında, üst normal yaratıcılık sınıfında üç çocuk bulunurken, son-test sonuçlarına göre de aynı çocuklar üst normal yaratıcılık sınıfında yer almıştır. Aynı boyutun alt normal sınıfında yer alan iki çocuk bir üst sınıf olan ortalama sınıfına yükselmiştir. Sözel ıraksak-araştırmacı

düşünme boyutunun ön-test sonuçlarına göre sekiz çocuk üst normal yaratıcılık sınıfında yer alırken, son-testler sonucunda üst normal yaratıcılık sınıfında iki, yüksek yaratıcılık sınıfında altı ve çok yüksek yaratıcılık sınıfında üç çocuk yer almıştır. Grafik yakınsak-birleştirici puan türünün ön-test sonuçlarına göre ortalama yaratıcılık sınıfında bulunan üç çocuk son-test sonuçlarına göre de ortalama yaratıcılık sınıfında yer almıştır. Zayıf yaratıcılık sınıfında yer alan sekiz çocuktan bir tanesi alt normal yaratıcılık sınıfına yükselmiştir. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri süresince sorulan açık uçlu sorular ve 5N 1K soruları, sözel ıraksak-araştırmacı düşünme boyutunun yaratıcılık sınıflarındaki çocuk sayısının yükselmesinin nedeni olarak söylenebilir.

Kontrol grubunun ortalama ve daha üst yaratıcılık düzeyinde grafik ıraksak-araştırmacı, sözel ıraksak-araştırmacı ve grafik yakınsak-birleştirici puan türlerinde katılımcıların yer aldığı görülmektedir. Sözel-ıraksak araştırmacı alt boyutunda yüksek yaratıcılık sınıfında bir çocuk tespit edilmiş, aynı çocuk son-test sonuçlarına göre aynı yaratıcılık sınıfında yer almıştır. Testin aynı alt boyutunun üst normal yaratıcılık sınıfında bulunan çocuk sayısı altı iken, son-testler sonucunda bu sayı yediye yükselmiştir. Grafik ıraksak-araştırmacı düşünme boyutunun ön-test sonuçlarına göre bir çocuk üst normal ve dört çocuk ortalama yaratıcılık sınıfında yer alırken son-test sonuçlarına göre, üst normal yaratıcılık sınıfında yer alan çocuk ortalama yaratıcılık sınıfına düşmüştür. Normal yaratıcılık sınıfında yer alan bir çocuğun da alt normal yaratıcılık sınıfına düştüğü görülmektedir. Grafik yakınsak-birleştirici puan türünün ön-test sonuçlarına göre ortalama yaratıcılık sınıfında bulunan üç çocuk son-test sonuçlarına göre daha düşük yaratıcılık sınıflarında yer almıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki çocukların EPoC Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi’nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var

mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Deney Grubu EPoC Ön-test Son-test Sonuçları

	Son-test DG – Ön-test DG	Son-test IG – Ön-test IG	Son-test DV – Ön-test DV	Son-test IV – Ön-test IV
Z	-1,664	-2,871*	-3,088*	-1,941
p	,096	,004*	,002*	,052

* $p < 0,05$

Deney grubunda yer alan çocukların EPoC Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi’nden aldıkları ön-test ve son-test puanları incelendiğinde, grafik yakınsak-birleştirici düşünme ($z = -2,871$; $p = 0,004 < 0,05$) ve sözel iraksak-araştırmacı düşünme ($z = -3,088$; $p = 0,002 < 0,05$) puan türlerinde istatistiksel anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre deney grubundaki çocukların grafik yakınsak-birleştirici düşünme türünde son-testten aldıkları ortalama puanın ($\bar{x} = 82,00$) ön-testten aldıkları ortalama puanlarından ($\bar{x} = 76,30$) yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Tespit edilen bu farklılığın etki büyüklüğü $d = \frac{|M1-M2|}{Sp} = 0,536$ olduğu ve farkın orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney grubunda uygulanan etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sonrasında, çocuklar resimler çizerek ya da ürünler ortaya koyarak etkinliği bitirmişlerdir. Çocuklarla kitaplardaki problem durumları hakkında konuşmalar yapılmış, çocukların bildiklerinden yola çıkarak her bir problem için o probleme neden olan etkenler, o problem ile ilgili diğer sorunlar ve problem için farklı çözüm yolları üzerinde tartışmalar yürütülmüş sonrasında da çizimlerle ya da ürünlerle çözümlerini sergilemişlerdir.

Çocuklar yaptıkları çizimlerde genellikle bildikleri şeyleri çizme yoluna gitmektedirler. Luquet’e göre çocuklar, entelektüel gerçekçilik olarak ifade edilen dönemde zihinlerinde var

olanları çizerler; dokuz yaş civarında görsel gerçeklik dönemine geçince mantıksal düşünme yetisi ile birlikte somut ve soyut olanı ayırt edebilirler (Thomas & Silk, 1990). Araştırmalar, çocukların zihinlerinde var olanı çizdiğini, bu var olanın değiştirilerek başka bir şekilde çizilmesi istense bile çocukların bunu değiştirmekte zorlandığını ortaya koymaktadır (Berti & Freeman, 1997; Karmiloff-Smith, 1990; Zhi vd., 1997). Çocuklar zihinlerinde var olanı yansıttıkları için çizim esnasında daha fazla düşünceleri istense de bildiklerini doğru bir şekilde çizmeye çalışmaktadır.

Yakınsak düşünme, problemler hakkında farklı perspektifleri göz önünde bulundurma, bir problemin farklı yönleri arasındaki bağlantıları bulma ve bunları göz önünde bulundurarak en mantıklı çözüm yolu üretme olarak açıklanmaktadır (Cropley, 1990; Guilford, 1967). Grafik yakınsak-birleştirici düşünme alt boyutunda çocuklardan, verilen sekiz soyut şekil ve sekiz somut resim arasından en az dört tanesini kullanarak yeni bir şekil oluşturmaları istenmektedir. Deney grubunda yer alan çocukların EPoC ön-test son-test puan karşılaştırmalarında grafik yakınsak-birleştirici puan türünde anlamlı farklılık görülmesinin nedeni, uygulanan testler sırasında çocukların fazla düşünmeden daha önceden bildiklerini çizmeye yönelmeleri olabilir.

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların sözel iraksak-araştırmacı düşünme türünde son-testten aldıkları ortalama puanın ($\bar{x} = 118,38$) ön-testten aldıkları ortalama puanlarından ($\bar{x} = 102,15$) yüksek olduğu ve bu durumun da istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Tespit edilen bu farklılığın etki büyüklüğü $d = \frac{|M1-M2|}{Sp} = 1,368$ olduğu ve farkın büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Buna göre deney grubunda uygulanan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin, çocukların sözel iraksak-araştırmacı düşünme türünü geliştirmede büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. Yetişkin çocuk arasındaki konuşmayı başlatma ve devam ettirme sürecine dayalı olarak uygulanan etkileşimli okuma etkinlikleri boyunca çocukların konuşmaya teşvik edilmesi, sözel iraksak-araştırmacı düşünme boyutundaki artışın temel sebebi olarak gösterilebilir.

Bu bulgulardan hareketle, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin hem iraksak hem de yakınsak düşünme türlerini desteklediği ve çocukların yaratıcılıklarının gelişmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Osborn'un yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan beyin fırtınası yaklaşımı üzerine yapılan araştırmalara göre, yaratıcı süreçte hem iraksak hem de yakınsak düşünme rol oynamaktadır. Iraksak düşünme çok sayıda ve sıradan olmayan fikirlerle ilgili iken, yakınsak düşünme bu fikirlerin değerlendirilmesi ve seçiminde rol almaktadır (Isaksen & Treffinger, 1985; Osborn, 1953; Parnes & Harding, 1962; Treffinger, 1995).

Testin diğer iki düşünme türü olan grafik iraksak-araştırmacı düşünme ve sözel yakınsak-birleştirici düşünme puan türünde ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Kontrol grubundaki çocukların EPoC Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi'nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?" sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Kontrol Grubu EPoC Ön-test Son-test Sonuçları

	Son-test DG – Ön-test DG	Son-test IG – Ön-test IG	Son-test DV – Ön-test DV	Son-test IV – Ön-test IV
Z	-0,707	-0,577	-1,289	-2,041*
p	,480	,564	,197	,041*

* $p < 0,05$

Tablo 8'de yer alan sonuçlara göre kontrol grubunda yer alan çocukların EPoC Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi'nden aldıkları ön-test ve son-test puanlarının arasından sözel yakınsak-birleştirici düşünme ($z = -2,041$; $p = 0,041 < 0,05$) puan türünde

istatistiksel anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre kontrol grubundaki çocukların sözel yakınsak-birleştirici düşünme türünde son-testten aldıkları ortalama puanın ($\bar{x} = 83,54$) ön-testten aldıkları ortalama puanlarından ($\bar{x} = 78,23$) yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Tespit edilen bu farklılığın etki büyüklüğü $d = \frac{|M1-M2|}{sp} = 0,756$ olup bu farkın orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Yakınsak düşünme, en doğru bilinen cevaplara dayalı olan düşünmeyi ifade etmekte olup (Guilford, 1970), başka bir deyişle cevabı daha önceden belli olan sorulara verilen cevaplarla ilişkilidir (Doğanay, 2021). Yakınsak düşünce ile hareket eden bireyler önceden öğrenilenleri uygulayarak, bilinen taktikleri kullanarak ve yeni durumları bunlarla ilişkilendirerek sorunlarla başa çıkmayı tercih ederler (Cropley, 1990). Bu bireyler bilişsel süreçlerinde dar düşünürler ve bu şekilde kendilerini güvende hissederler (Hudson, 1963). Kontrol grubunda yer alan çocuklarla bu çalışma kapsamında herhangi bir etkinlik yapılmamış, bu grupta öğretmen rutin eğitim programına devam etmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların sözel yakınsak-birleştirici puan türünden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmasının sebebi olarak, altı hafta süresince (deney grubundaki etkinliklerin süresi kadar) kontrol grubunun rutin etkinliklerinde bilinenlerin tekrar edildiği, çocukların düşünmeye zorlanmadığı ya da çocuklara düşünceleri için yeterince zaman verilmediği söylenebilir. Kontrol grubunun öğretmenin çocuklara eleştirel sorular sormadığı, çocukların daha çok klasik sorularla karşılaştığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 8 incelendiğinde EPoC testinin diğer alt boyutları olan sözel ıraksak-araştırmacı düşünme, grafik ıraksak-araştırmacı düşünme ve grafik yakınsak-birleştirici düşünme puan türlerinin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratici Düşünce Testi’nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Deney Grubu Torrance Ön-test Son-test Sonuçları

	SonAkıcılık- Ön Akıcılık	SonOrijinallik- Ön Orijinallik	SonBaşlık- Ön Başlık	SonZenginlik- Ön Zenginlik	SonKapama- Ön Kapama	SonToplam- Ön Toplam
Z	-1,983*	-,812	-1,189	-,277	-,372	-,912
p	,047*	,417	,235	,782	,710	,362

* $p < 0,05$

Tablo 9’da yer alan sonuçlara göre deney grubunda yer alan çocukların Torrance Yaratici Düşünce Testi’nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında sadece akıcılık ($z = -1,983$; $p = 0,047 < 0,05$) puan türünde istatistiksel anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre deney grubundaki çocukların akıcılık puan türünde son-testten aldıkları ortalama puanın ($\bar{x} = 15,62$) ön-testten aldıkları ortalama puanlarından ($\bar{x} = 13,92$) yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Tespit edilen bu farklılığın etki büyüklüğü $d = \frac{|M1-M2|}{Sp} = 0,367$ olduğu ve farkın küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Buna göre deney grubunda uygulanan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin, çocukların akıcı düşüncelerini geliştirdiği sonucuna ulaşılabilir. Deney grubunda sürekli sorular sorularak devam ettirilen etkinlikler yoluyla çocuklar, sorulara alternatif cevaplar vermeyi öğrenmiş ve son-test sırasında daha fazla alternatif cevaplar üreterek akıcılık puanlarını artırmış olabilirler. Buna karşın özellikle Torrance Yaratici Düşünce Testi toplam

puanında ve diğer alt boyutlarda ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Kontrol grubundaki çocukların Torrance Yararıcı Düşünce Testi’nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Kontrol Grubu Torrance Ön-test Son-test Sonuçları

	SonAkıcılık- Ön Akıcılık	Son Orijinallik- Ön Orijinallik	SonBaşlık- Ön Başlık	SonZenginlik- Ön Zenginlik	SonKapama- Ön Kapama	Son Toplam Ön Toplam
Z	-0,992	-1,027	-2,272	-0,402	-1,206	-0,625
p	,321	,305	,123	,688	,228	,532

**p<0,05*

Tablo 10’da yer alan sonuçlara göre kontrol grubunda yer alan çocukların Torrance Yararıcı Düşünce Testi’nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları ön-test ve son-test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre kontrol grubunda devam ettirilen rutin eğitim programı, çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sebep olmamıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki çocukların EPoC Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi’nden aldıkları son-test puanlarına Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bundan önce deney ve kontrol gruplarının EPoC ön-testinden aldıkları puanların denk olup olmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11*Deney ve Kontrol Grubu EPoC Denkliği*

	Ön-test DG	Ön-test IG	Ön-test DV	Ön-test IV
Mann-Whitney U	54,000	60,000	79,000	74,000
Z	-1,588	-1,292	-,289	-,565
p	,112	,196	,773	,572

* $p < 0,05$

Tablo 11’de yer alan sonuçlar incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının EPoC ön-testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($U_{\text{OnTestDG}}=54,000$; $p = 0,112 > 0,05$; $U_{\text{OnTestIG}}=60,000$; $p = 0,196 > 0,05$; $U_{\text{OnTestDV}}=79,000$; $p = 0,773 > 0,05$; $U_{\text{OnTestIV}}=74,000$; $p = 0,572 > 0,05$). Böylece deney ve kontrol gruplarının araştırma öncesinde denk olduğu söylenebilir.

Ön-test sonuçlarına göre denk olduğu görülen deney ve kontrol gruplarının EPoC son-test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12*Deney ve Kontrol Grubu EPoC Son-test Sonuçları*

	Son-test DG	Son-test IG	Son-test DV	Son-test IV
Mann-Whitney U	38,500	74,500	32,000	56,000
Z	-2,401*	-,540	-2,728*	-1,541
p	,016*	,589	,006*	,123

* $p < 0,05$

Tablo 12’de yer alan sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların EPoC Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi’nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasından grafik iraksak-araştırmacı düşünme ($z=-2,401$; $p=0,16 < 0,05$) puan türünde ve sözel iraksak-araştırmacı düşünme ($z=-2,728$; $p=0,006 < 0,05$) puan türünde istatistiksel

anlamli farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre deney grubundaki çocukların grafik ıraksak-araştırmacı düşünme puan türünde, son-testten aldıkları ortalama puanın ($\bar{x} = 98,00$) kontrol grubundaki çocukların son-test ortalama puanlarından ($\bar{x} = 87,76$) yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Tespit edilen bu farklılığın etki büyüklüğü $d = \frac{|M1-M2|}{Sp} = 1,182$ olduğu ve farkın büyük bir etkiye sahip olduğu görölmüştür.

Aynı şekilde deney grubundaki çocukların sözel ıraksak-araştırmacı düşünme puan türünde son-testten aldıkları ortalama puanın ($\bar{x} = 118,38$) kontrol grubundaki çocukların son-test ortalama puanlarından ($\bar{x} = 106,46$) yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Tespit edilen bu farklılığın etki büyüklüğü $d = \frac{|M1-M2|}{Sp} = 1,206$ olduğu ve farkın büyük bir etkiye sahip olduğu görölmektedir. Bu bulgulara göre, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin yapıldığı deney grubundaki çocukların hem grafik hem de sözel ıraksak düşünme alt boyutlarında anlamlı fark yaratacak puanlar alması, uygulanan etkinliklerin ıraksak düşünmeyi desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

ıraksak düşünme, belirli bir başlangıç noktasından yola çıkarak bir probleme ilişkin çok sayıda fikir üretmektir. Bu nedenle ıraksak düşünmeye en çok yeni problem durumları oluşturma ve yeni çözümler üretme noktasında ihtiyaç duyulur (Brophy, 2001). ıraksak düşünmede amaç, bir problem için tek bir çözüm ya da bir soru için tek bir doğru cevap yerine bunların alternatiflerini de ortaya koyabilmektir. ıraksak düşünebilen bireyler esnek düşünceleri sayesinde farklı fikirler ve çizimler üretebildikleri gibi, ilk başta birbiri ile ilgisiz olan fikirler ya da çizimler arasında daha iyi ilişkiler kurabilmektedir (Runco vd., 2006). ıraksak düşünme, somut ve soyut uyarılara verilen cevapların sıklığı olarak tanımlanmaktadır (Lubart vd., 2013).

Sözel ıraksak-araştırmacı düşünme alt boyutunda çocuklardan, verilen bir hikâye başlangıcına farklı sonlar üretmeleri ve verilen bir hikâyeye sonundan farklı başlangıçlar üretmeleri istenmektedir. Grafik ıraksak-araştırmacı düşünme alt boyutunda da verilen bir

somut ve bir soyut resimden farklı resimler üretmeleri istenmektedir. Bu çalışmada etkileşimli kitap okuma ve okunan resimli hikâye kitapları ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Etkinlikler süresince kitaplarda yer alan olaylar, bu olayların sebepleri ve sonuçları hakkında tartışmalar yapılmış, alternatif çözüm önerileri üretilmeye çalışılmıştır. Kitapların sadece resimlerine bakılarak neler anlatıldığı yönünde düşünceler üretilmiş, çocuklardan kitap içerisinde yer alan çizimlere alternatif çizimler yapmaları istenmiştir. Etkinlikler sonrasında, üretilen fikirler ya da alternatif çözüm önerileri çizimler aracılığıyla sınıfta paylaşılmıştır.

Etkileşimli kitap okuma sırasında, yöntemin içerdiği PEER ve CROWD stratejileri kullanılmıştır. PEER konuşmanın başlatılması ve sürdürülmesi ile ilişkili olan teşvik etme, değerlendirme, genişletme ve tekrar ettirmeyi içermektedir. Etkinlikler süresince çocukların konuşmalarını sağlamak amacıyla sorular sorularak konuşmalar başlatılmış ve devam ettirilmiştir. Hem kitaplar okunurken hem de kitaplarla ilgili etkinlikler yapılırken çocukların mümkün olduğu kadar çok konuşmaları istenmiş ve çocuklar teşvik edilmiştir. PEER stratejisinden yararlanılarak hazırlanan CROWD soruları ile çocukların akıllarına ilk gelen cevapları söylemelerine fırsat verilmiş ayrıca daha fazla düşünmeleri de istenerek, çocuklara yeterli zaman sağlanmış ve farklı cevaplar alınmaya çalışılmıştır. Tamamlama, hatırlama, 5N1K ve günlük hayatla ilişkilendirme soruları ile açık uçlu sorulardan oluşan CROWD soruları sayesinde çocuklar, hem bildikleri ve ilk akıllarına gelen cevapları vermiş hem de bilmediklerine ulaşmaya ve onları tahmin etmeye çalışmışlardır.

Deney ve kontrol grubunun EPoC son-test sonuçlarına göre, grafik ıraksak ve sözel ıraksak-araştırmacı düşünme alt boyutlarında görülen istatistiksel anlamlı farkın nedeninin etkileşimli kitap okuma etkinlikleri olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Cheng vd. (2021) yapmış oldukları çalışmada, resimli çocuk kitabı temelli etkileşimli okuma programının yaratıcılığa etkisini incelemişler ve araştırma sonucunda katılımcının sözel ıraksak ve grafik ıraksak-araştırmacı ile sözel yakınsak-araştırmacı puanlarında anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuşlardır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nden aldıkları son-test puanlarına Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bundan önce deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünce ön-testinden aldıkları puanların denk olup olmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Torrance Denkliği

	Ön Toplam
Mann-Whitney U	83,500
Z	-,051
p	,959

* $p < 0,05$

Tablo 13’te verilen sonuçlar incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Torrance yaratıcı düşünce ön-testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($U_{\text{ÖnToplam}} = 83,500$; $p = 0,959 > 0,05$). Böylece deney ve kontrol gruplarının araştırma öncesinde denk olduğu söylenebilir.

Ön-test sonuçlarına göre denk olduğu görülen deney ve kontrol gruplarının Torrance son-test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan parametrik olmayan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubu Torrance Son-test Sonuçları

	Son Akıcılık – Ön Akıcılık	Son Orijinallik – Ön Orijinallik	Son Başlık – Ön Başlık
Mann-Whitney U	41,000	44,000	31,000
Z	-2,241*	-2,117*	-2,767*

p	,025*	,034*	,006*
	Son Zenginlik – Ön Zenginlik	Son Kapama – Ön Kapama	Son Toplam – Ön Toplam
Mann-Whitney U	81,500	66,500	68,500
Z	-0,156	-0,932	-0,824
p	,876	,351	,410

* $p < 0,05$

Tablo 14'te yer alan sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasından akıcılık ($z = -2,241$; $p = 0,025 < 0,05$) puan türünde; orijinallik ($z = -2,117$; $p = 0,034 < 0,05$) ve başlıkların soyutluğu ($z = -2,767$; $p = 0,006 < 0,05$) puan türünde istatistiksel anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre deney grubundaki çocukların akıcılık puan türünde son-testten aldıkları ortalama puanın ($\bar{x} = 15,62$) kontrol grubundaki çocukların son-test ortalama puanlarından ($\bar{x} = 12,00$) yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Tespit edilen bu farklılığın etki büyüklüğü $d = \frac{|M1-M2|}{Sp} = 0,960$ olduğu ve farkın büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Aynı şekilde deney grubundaki çocukların orijinallik puan türünde son-testten aldıkları ortalama puanın ($\bar{x} = 14,30$) kontrol grubundaki çocukların son-test ortalama puanlarından ($\bar{x} = 11,46$) yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Tespit edilen bu farklılığın etki büyüklüğü $d = \frac{|M1-M2|}{Sp} = 1,067$ olduğu ve farkın büyük bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Yine deney grubundaki çocukların başlıkların soyutluğu puan türünde son-testten aldıkları ortalama puanın ($\bar{x} = 7,46$) kontrol grubundaki çocukların son-test ortalama puanlarından ($\bar{x} = 6,23$) yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Tespit edilen bu farklılığın etki büyüklüğü $d = \frac{|M1-M2|}{Sp} = 0,290$ olduğu ve farkın küçük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre, araştırma öncesinde birbirine denk olduğu belirlenen deney ve kontrol gruplarındaki çocukların yaratıcı düşünmenin alt boyutları olan akıcılık, orijinallik ve başlıkların soyutluğu puan türlerindeki artışının sebebini etkileşimli kitap okuma etkinlikleri olduğu söylenebilir. Deney grubunun EPoC son-test sonuçlarına göre ıraksak düşünme becerisinin yükseldiği bu çalışmada, akıcılık ve orijinallik puanlarının da yükselmesi bulguların birbirini desteklediğini göstermektedir. Akıcılık, çok sayıda fikir, olasılık ve sonuç üretebilmekle eşdeğer olup bunların sayısını ifade etmekte (Runco, 2011) ve araştırmalar akıcılık ile orijinallik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Barbot vd., 2016; Lubart vd., 2012, 2013). ıraksak düşünme becerisi arttıkça üretilen fikir sayısı artmakta, bu da akıcılık puanını yükseltmektedir. Daha çok fikir üretildikçe, üretilen fikirlerin orijinal olma ihtimalleri de artmaktadır. Bu nedenle ıraksak düşünmeyi geliştiren etkileşimli kitap okuma etkinlikleri, akıcılık ve orijinallik puanlarının artmasına da neden olmuş olabilir. Orijinallik yeni, farklı, alışılmamış ve az rastlanan fikirler üretme (Torrance & Goff, 1989) ya da farklı ve değişik sonuçlara varabilme (Aslan, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri süresince yapılan çalışmalarda çocukların cevaplarını, düşüncelerini ve çözüm yollarını geliştirmeleri hedeflenmiştir. Etkileşimli okumanın tekniklerine uygun olarak çocukların cevapları, düşünceleri ve çözüm önerileri değerlendirilmiş ve genişletilmiştir. Bu sayede çocuklar, ilk söz aldıklarında olmasa bile sonrasında söylemek istediklerini daha ayrıntılı açıklamaya çalışmışlardır.

Başlıkların soyutluğu önemli olanın bulunarak dile getirilmesi, konunun ana noktasının kavranması ile ilişkilidir (Rein & Rein, 2000). Torrance testinde başlıkların soyutluğu, çizimlerin özünü yakalama ve çizimlerin yaratıcı bir şekilde isimlendirilmesini ifade eder. Basit bir şekilde isim vermek yerine, çizimin özünü ortaya koyan yaratıcı başlıklar için daha fazla puan verilmektedir (Minton, 2003). Deney grubunda yapılan etkinlikler süresince kitaplara yeni isim verme, kitapta yer alan karakterlere alternatif isimler üretme ve çizilen resimlere ya da yapılan ürünlere isim bulma çalışmaları, çocukların son-testlerde

daha yaratıcı isimler söylemelerine ve başlıkların soyutluğu puan türündeki artışın sebebi olabilir.

Alanyazında resimli çocuk kitaplarının yetişkinler tarafından etkileşimli kitap okuma yöntemi ile okunduğu çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu doğrultuda etkileşimli kitap okumanın dil gelişimine etkisi ile ilgili (Akoğlu vd., 2014; Elmonayer, 2013; Elif İlhan & Canbulat, 2021; Rahn vd., 2016; Thomas vd., 2020; Tsybina & Eriks-Brophy, 2010), erken okuryazarlık gelişimi ile ilgili (Cevriye Ergül vd., 2016; Huebner & Payne, 2010; Huennekens & Xu, 2016; Lonigan vd., 1999), öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi ile ilgili (Grolig vd., 2020; Kılınççı vd., 2021; Lever & Sénéchal, 2011) çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre, etkileşimli kitap okuma yöntemi çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin ve kelime hazinelerinin gelişiminde, fonolojik ve yazı farkındalıklarının gelişiminde, öykü anlatma ve öykü resimleme becerilerinin gelişiminde etkilidir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre de, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri çocukların yaratıcılıkları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Etkileşimli okuma yönteminin uygulandığı bu çalışmanın sonuçları öykü temelli etkinlik ve resimli çocuk kitapları ile yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlikler göstermektedir. Etkileşimli okumada okuyucu olan yetişkin ve çocuk rolleri değişmekte, çocuk sorular sormaya başlamakta, hikâyeyi detaylandırmakta ve zamanla hikâyeyi anlatan kişi olmaya başlamakta; yetişkin ise çocuğu yönlendirmektedir (Whitehurst, vd., 1994). Çocuklar hikâyeyi kendi yaratıcılıklarına göre değiştirip şekillendirebilir, karakterleri istedikleri gibi yönlendirebilir. Resimli çocuk kitapları vasıtasıyla çocuklara okunan öyküler ve uygulanan öykü temelli etkinliklerde de, çocuklar yaratıcı ama gerçeğe yakın olaylar oluşturabileceklerini keşfederler. Ayrıca resimli çocuk kitaplarındaki çizimler aracılığıyla çocuklar kitaptaki derinliği, karakterleri ve olayları daha iyi anlamakta, sıra çocuğun kendisine geldiği zaman kitapla ilgili daha yaratıcı fikirler ortaya atabilmektedir (Brock & Rankin, 2008; Meek, 1991).

Öykü temelli etkinliklerin çocukların yaratıcılık becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan Yazıcı vd. (2019) yapmış oldukları çalışmada, 61-66 aylık çocuklara öykü temelli etkinlikler uygulamıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Şekilsel Formu kullanılarak toplanan veriler incelendiğinde öykü temelli etkinliklerin çocukların yaratıcılık becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Palamut (2008) ilkökul öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada hikâye okumanın öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Sözel Formu kullanılmış, çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde, hikâye okuma uygulamasının öğrencilerin yaratıcılıklarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Wang vd. (2021) işitme engeli olan ve işitme güçlüğü çeken çocuklarla yapmış oldukları çalışmada resimli çocuk kitapları yoluyla öğretimin çocukların yaratıcılıklarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Resimli kitaplar yoluyla öğretimin uygulandığı deney grubundaki çocukların, EPoC testinin grafik iraksak ve sözel iraksak alt boyutlarından aldıkları puanlar kontrol grubundaki çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında basılı kitaplar yerine elektronik resimli kitapların kullanıldığı ve bu kitapları okumanın 4-5 yaş çocukların yaratıcılıklarına etkisi ile ilgili yapılan bir çalışma mevcuttur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Şekilsel Formu kullanılmış, elektronik resimli kitapların okunduğu deney grubundaki çocukların lehine akıcılık, orijinallik ve detaylandırma puan türlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur (Chew & Eau, 2017). Resimli çocuk kitapları, hikâye okuma, öykü temelli etkinlikler, elektronik kitap okuma ve etkileşimli okuma etkinlikleri sırasında, çocukların kitaplarda bulunan karakterleri günlük yaşam deneyimleri ile ilişkilendirmesi, karakterlerin karşılaştıkları problemlere kendi çözüm yollarını üretmesi, farklı sonlarla öyküyü tamamlaması çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiği sonucunu ortaya koymaktadır.

Hayal gücü ve yaratıcılığın geliştirilmesi için doğrudan veya dolaylı deneyimlere ihtiyaç vardır, bu deneyimlerle ne kadar çok karşılaşılırsa o kadar çok zengin hayal gücü ve yaratıcılık sahibi olunabilir (Burt-Thomas, 2010). Resimli çocuk kitapları çocukların bu

deneyimi en iyi şekilde yaşayabilecekleri bir ortam sunmaktadır. Yetişkinlerin çocuklarla resimli kitap okuma etkinlikleri farklı şekillerde karşımıza çıkmakta ve çocukların yaratıcılıklarına katkısı olduğu görülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının yaratıcılıkla olan ilişkisi dışında alanyazında, drama yoluyla öğretimin, Montessori yaklaşımının, işbirlikçi oyun uygulamasının, SketchUp programının, tablet tabanlı etkileşimli sınıf modelinin çocukların yaratıcılığına etkisi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır.

Celume vd. (2019), drama yoluyla öğretimin çocukların yaratıcılıklarına etkisini inceledikleri araştırmalarında EPoC testi aracılığıyla verileri elde etmişlerdir. Drama yoluyla öğretimin yapıldığı deney grubunda yer alan çocukların EPoC testinin hem iraksak düşünme hem de yakınsak düşünme alt boyutlarından aldıkları puanlar ile kontrol grubundaki çocukların puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Montessori yaklaşımının yaratıcılık ile ilişkisini inceleyen Fleming vd. (2019), araştırmalarının sonucunda Montessori yaklaşımı ile eğitim alan deney grubundaki çocukların yaratıcılık potansiyelleri kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. İşbirlikçi oyun programının okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılığına etkisinin incelendiği bir çalışmada yaratıcı oyun programının okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılıklarının gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların özellikle sözel yaratıcılıkları artmış olup akıcılık, orijinallik ve esneklik alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur (Garaigordobil & Berruoco, 2011). Şendağ ve Erol (2015) yaptıkları çalışmada üç boyutlu çizim uygulamalarından birisi olan SketchUp yazılımının okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılığına etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda SketchUp yazılımı ile oluşturulan projelerin çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kim vd. (2016) 13-14 yaş aralığındaki öğrencilerin bulunduğu sınıflarda tablet tabanlı etkileşimli sınıf modelinin yaratıcılığa etkisini incelemişler; uygulanan programın çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre tablet tabanlı sınıf modelinin

uygulandığı deney grubunda yer alan çocukların orijinallik, başlıkların soyutluğu ve detaylandırma alt boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yaratıcılığın gelişiminde okullarda uygulanan farklı yöntemler ve zengin çevre olanaklarının etkisi büyüktür (Cropley, 1994; Gentry vd., 2002; Runco, 2004). Cropley (1994) çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde öğretmenlere düşen görevleri şu şekilde sıralamıştır; rol model olmak, sınıf ortamını düzenlemek ve çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek etkinlikler hazırlamak. Bu çalışmadan toplanan verilerinin incelenmesi sonrasında, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların hem ıraksak hem de yakınsak düşünme türlerine olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Çocukların akıcılık, orijinallik ve başlıkların soyutluğu puan türlerinde görülen artışta da etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin katkısı olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın sonuçları etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirmekte etkili olabileceğini ve çocukların yaratıcılığının geliştirilmesinde kullanılabilir bir kitap okuma tekniği olduğunu göstermektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, bulgulardan elde edilen sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak bazı önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu çalışma etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç kapsamında deney grubunda yer alan çocuklara 6 hafta süresince toplamda 30 adet resimli hikâye kitabı etkileşimli kitap okuma yöntemi ile okunmuştur. Araştırmada EPoC Yaratıcılık Potansiyelini Ölçme Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Şekilsel Kısmı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun EPoC ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması sonucunda, grafik yakınsak-birleştirici ve sözel ırsak-araştırmacı puan türlerinde anlamlı farklılık görülmüştür.

Çalışmada yer alan kontrol grubunun EPoC ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması sonucunda, testin alt boyutlarından hiçbirinde anlamlı bir fark görülmemiştir.

Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun Torrance ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması sonucunda, akıcılık puan türünde anlamlı farklılık görülmüştür.

Çalışmada yer alan kontrol grubunun Torrance ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması sonucunda, testin alt boyutlarından hiçbirinde anlamlı bir fark görülmemiştir.

Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve hiçbir müdahalede bulunulmayan kontrol grubunun EPoC son-test puanları arasında, grafik ıraksak-araştırmacı ve sözel ıraksak-araştırmacı puan türlerinde anlamlı farklılık görülmüştür.

Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve hiçbir müdahalede bulunulmayan kontrol grubunun Torrance son-test puanları arasında, akıcılık, orijinallik ve başlıkların soyutluğu puan türlerinde anlamlı farklılık görülmüştür.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak araştırmacılara yönelik ve uygulamaya yönelik öneriler olarak iki başlık altında aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılan bu çalışma Covid-19 pandemi döneminde yapılmış olup, katılımcı sayısı sınırlı kalmıştır. Başka bir araştırma pandemi sonrasında, daha fazla katılımcı ile yapılabilir.
- Bu çalışma kapsamında 60-72 aylık çocukların yaratıcılıkları incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha küçük yaş grupları ile bir çalışma gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada nicel verilere dayalı olarak çocukların yaratıcılıkları incelenmiştir. Başka bir araştırmada nicel verilere ek olarak nitel veriler de kullanılabilir.
- Bu çalışmada etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların yaratıcılıklarına etkisi incelenmiştir. Bir başka çalışmada farklı okuma yöntemlerinin yaratıcılığa etkisi ele alınabilir.
- Yaratıcılığın gelişiminde ailenin de önemi göz önünde bulundurularak, okulda yapılan etkileşimli okumaların aileler tarafından evde de devam ettirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada etkileşimli kitap okuma etkinliklerini araştırmacı yürütmüştür. Öğretmenlerin yürüttüğü etkileşimli kitap okuma çalışmalarının çocukların yaratıcılıklarına etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

- Okul öncesi dönemde diğer gelişim alanlarının olduğu gibi yaratıcılığın da gelişimi oldukça önemlidir. Bu hususta, yaratıcılığın gelişimini destekleyen ve destekleyebileceği düşünülen yöntemlere dayalı çalışmalar yapılabilir.

Uygulamaya Dönük Öneriler

- Öğretmenlere etkileşimli kitap okuma yöntemi ile ilgili eğitim programları düzenlenebilir.

- Ailelere etkileşimli kitap okuma yöntemi ile ilgili eğitim programları düzenlenebilir.

- Kitap sevgisi, kitap okuma alışkanlığı ve kitap seçimi gibi konularda öğretmenler ve ailelere yönelik projeler geliştirilebilir.

- Eğitim fakültelerinde etkileşimli okuma ile ilgili seminerler verilerek, geleceğin öğretmenleri bu konuda bilgilendirilebilir.

- Aile ve öğretmenlere çocukların yaratıcılıklarını kitapla desteklemeye yönelik eğitimler verilebilir.

Kaynaklar

- Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı(EKOP): Kuramsal Temelleri. İçinde C. Ergül (Ed.), *Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP)* (ss. 1–24). Eğiten Kitap.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622–639.
- Alkan Ersoy, Ö., & Bayraktar, V. (2014). Okul Öncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı Kavramı ve Çocuk Kitaplarının Özellikleri. İçinde A. Turla (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı* (ss. 155–187). Hedef CS Yayınevi.
- Alp, D., & Kardaş, C. (2016). *Çocuk Edebiyatı Ve Medya* (2. Baskı). Eğiten Kitap.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Aral, N. (1996). Dokuz ve on dört yaşlarındaki çocukların yaratıcılıkları ile sosyoekonomik düzey ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 20(101), 65–72.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Armbruster, B. B. (1989). Metacognition in Creativity. İçinde J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Ed.), *Handbook of Creativity* (ss. 177–182). Springer Science+Business Media.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235–243.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu. *Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu*, 14, 19–40. <https://doi.org/10.15285/ebd.78427>
- Ausubel, D. P. (1964). Creativity, general creative abilities, and the creative individual. *Psychology in the Schools*, 1(4), 344–347.
- Baldwin, A. L. (1949). The effect of home environment on nursery school behavior. *Child Development*, 20, 49–61.
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2016). The generality-specificity of creativity:

- Exploring the structure of creative potential with EPoC. *Learning and Individual Differences*, 52, 178–187. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.005>
- Bassa, Z. (2013). Çocuk kitaplarında resimleme. İçinde Gönen. M. (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 179–221). Eğiten Kitap.
- Beghetto, R. A. (2005). Does Assessment Kill Student Creativity? *The Educational Forum*, 69(3), 254–263. <https://doi.org/10.1080/00131720508984694>
- Berti, A. E., & Freeman, N. H. (1997). Representational change in resources for pictorial innovation: A three-component analysis. *Cognitive Development*, 12(4), 501–522. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(97\)90020-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(97)90020-4)
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T. M., & Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools*, 43(1), 71–78. <https://doi.org/10.1002/PITS.20130>
- Briesch, A. M., Chafouleas, S. M., Lebel, T. J., & Blom-Hoffman, J. A. (2008). Impact of videotaped instruction in dialogic reading strategies: An investigation of caregiver implementation integrity. *Psychology in the Schools*, 45(10), 978–993. <https://doi.org/10.1002/PITS.20346>
- Brock, A., & Rankin, C. (2008). *Communication, language and literacy from birth to five*. SAGE Publications.
- Brophy, D. R. (2001). Comparing the Attributes, Activities, and Performance of Divergent, Convergent, and Combination Thinkers. *Creativity Research Journal*, 13(3–4), 439–455. <https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334>
- Burt-Thomas, W. (2010). *The everything creative writing book* (C. 15, Sayı 2). Adams Media.
- Button, K., & Johnson, M. (1997). The Role of Shared Reading in Developing Effective Early Reading Strategies The Role of Shared Reading in Developing Effective Early Reading Strategies. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 37(4), 262–273.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakmak, A., & Akıncı Demirbaş, E. (2021). Yaratıcı Bireyler ve Özellikleri. İçinde Çele (Ed.), *Yaratıcılık Rehberi: Gelişimsel ve Eğitimsel Alanlarda Yaratıcılık* (ss. 75–101). Hedef CS Yayınevi.
- Campbell, D. T. (1960). Blind variation and selective retentions in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review*, 67(6), 380–400. <https://doi.org/10.1037/h0040373>
- Cannatella, H. (2004). Embedding Creativity in Teaching and Learning. *The Journal of Aesthetic Education*, 38(4), 59–70. <https://doi.org/10.2307/1320091>
- Cautilli, J. (2004). Toward a behavioral theory of “creativity”: A preliminary essay. *psycnet.apa.org*, 5(1), 126–140. <https://psycnet.apa.org/record/2014-44745-008>
- Çelebi Öncü, E. (2014). *Yaratıcılığa Kavramsal Bakış*. Hedef Yayınevi.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli Kitap Okumanın Beş - Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Durumlara Yaklaşımlarına Etkisinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489–503.
- Celepoğlu, A. (2007). Çocuk Yayınları ve Bu Yayınlarda Bulunması Gereken Temel Unsurlar. İçinde Ö. Yılar & L. Turan (Ed.), *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı* (ss. 37–66). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celume, M. P., Besançon, M., & Zenasni, F. (2019). How a dialogic space can impact children’s creativity and mood valence in Drama Pedagogy Training: Study with a French 4th grade sample. *Thinking Skills and Creativity*, 33. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100576>
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Celepler Matbacılık.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2019). Effects of Interactive Book Reading Activities on Improvement of Elementary School Students’ Reading Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 180–193. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.193.13>

- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli Okuma ve Kelime Hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 704–715.
- Checkley, K. (1997). The first seven... and the eighth a conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55, 8–13.
- Cheng, L., Xu, W., Gao, Q., Ma, X., & Zhang, Y. (2021). *Effects of Dialogic Reading on the Creativity Development of a Chinese Student*. 2371–2389. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.1210179>
- Cheung, P. C., Lau, S., Lubart, T., Chu, D. H. W., & Storme, M. (2016). Creative potential of Chinese children in Hong Kong and French children in Paris: A cross-cultural comparison of divergent and convergent-integrative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 201–211. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.09.005>
- Chew, F. P., & Eau, K. L. (2017). Creativity Teaching through E-book Reading Program among the Children in Malaysia. *Advanced Science Letters*, 23(3), 2043–2047.
- Cho, B. K., & Kim, J. (1999). The Improvement of Children's Creativity: Through Korean Picture Books. *Childhood Education*, 75(6), 337–341. <https://doi.org/10.1080/00094056.1999.10522053>
- Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S. L. (2008). Dialogic Reading and Morphology Training in Chinese Children: Effects on Language and Literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233–244. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.233>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Second Edi). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education. İçinde *Research Methods in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053-23>
- Coogler, C. G., Parsons, A. W., Croix, L. La, & Ottley, J. R. (2020). A Comparison of Dialogic Reading, Modeling, and Dialogic Reading plus Modeling. *Infants and Young Children*, 33(2), 119–131.

- Coogle, G. C., Floyd, K. K., & Rahn, N. L. (2018). Dialogic Reading and Adapted Dialogic Reading With Preschoolers With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Intervention, 40*(4), 363–379.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1999). Enhancing Linguistic Performance: Parents and Teachers as Book Reading Partners for Children with Language Delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(1), 28–39. <https://doi.org/10.1177/027112149901900103>
- Cramond, B. (1995). *The Coincidence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Creativity* (Sayı RBDM 9508).
- Cropley, A. J. (1990). Creativity and Mental Health in Everyday Life. *Creativity Research Journal, 3*, 167–178.
- Cropley, A. J. (1994). *More ways than one: Fostering creativity*. Ablex Publishing Corporation.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperPerennial.
- Dacey, J. S. (1989). Discriminating characteristics of the families of highly creative adolescents. *The Journal of Creative Behavior, 23*(4), 263–271.
- Dai, D. Y., Tan, X., Marathe, D., Valtcheva, A., Pruzek, R. M., & Shen, J. (2012). Influences of Social and Educational Environments on Creativity During Adolescence: Does SES Matter? *Creativity Research Journal, 24*(3), 191–199. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.677338>
- Danesh, M., & Nourdad, N. (2017). On the Relationship between Creative Problem Solving Skill and EFL Reading Comprehension Ability. *Theory and Practice in Language Studies, 7*(3), 234. <https://doi.org/10.17507/tpls.0703.10>
- Demirgil, H. (2010). Parametrik Olmayan (Non-Parametric) Hipotez Testleri. İçinde Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (ss. 85–110). Asil Yayın.
- Dereli, F. (2019). *Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Aday*

- Gösterilmelerine Yönelik Geliştirilen Eğitim Programının Etkilliliği.* Hacettepe Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2021). Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi. İçinde A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (13.baskı, ss. 328–380). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Domino, G. (1969). Maternal personality correlates of sons' creativity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 180–183.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting Emergent Literacy and Social–Emotional Learning Through Dialogic Reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554–564. <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5>
- Edwards, C. P., & Springate, K. W. (1995). The Lion Comes Out of The Stone: Helping Young Children Achieve Their Creative Potential. *Creativity and Art Education*, 24(1), 24–29.
- Edwards, L. (2014). *The Creative Arts: A Process Approach for Teachers*. Pearson.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257–283. <https://doi.org/10.24130/eccd>
- Elias, G., Hay, I., Homel, R., & Freiberg, K. (2006). Enhancing Parent-Child Book Reading in a Disadvantaged Community: *Australasian Journal of Early Childhood*, 31(1), 20–25. <https://doi.org/10.1177/183693910603100104>
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229–1241. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.703183>
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Dolunay SARICA, A. (2017). Anasınıfında Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sonraki Okuma Becerilerine Etkisi: İzleme Çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191–219. <https://doi.org/10.5578/KEG.27611>
- Ergül, Cevriye, Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Anasınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma"

- Bağlamında İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603–619.
<https://doi.org/10.17860/efd.88429>
- Ergül, Cevriye, Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193–204.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A. (2006). *Çocuklar için erken uyarıcı çevre*. Morpa Yayınevi.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
<https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fearon, D. D., Copeland, D., & Saxon, T. F. (2013). The Relationship Between Parenting Styles and Creativity in a Sample of Jamaican Children. *Creativity Research Journal*, 25(1), 119–128.
- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K., & Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 436–448. <https://doi.org/10.1177/1476718X18804848>
- Fleming, D. J., Culclasure, B. T., & Zhang, D. (2019). The Montessori Model and Creativity. *Journal of Montessori Research*, 5(2), 1–14. <https://doi.org/10.17161/jomr.v5i2.7695>
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2016). A Modified Dialogic Reading Intervention for Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 16–28. <https://doi.org/10.1177/0271121416637597>
- Flores, E. P., Pires, L. F., & Souza, C. B. A. De. (2014). Dialogic reading of a novel for children: Effects on text comprehension. *Paideia*, 24(58), 243–251.
<https://doi.org/10.1590/1982-43272458201412>
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: guidelines for implementation teaching exceptional children. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8–16.

- Fox, M. (2008). *Reading magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever*. Harcourt.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (Eighth Ed). McGraw-Hill.
- Freeman, J. (1985). The Early Years: Preparation for Creative Thinking. *Gifted Education International*, 3(2), 100–104.
- Fung, P. C., Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2005). The Impact of a Dialogic Reading Program on Deaf and Hard-of-Hearing Kindergarten and Early Primary School-Aged Students in Hong Kong. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 82–95. <https://doi.org/10.1093/DEAFED/ENI005>
- Ganotice, F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B., & Lee, W. Y. (2017). Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies*, 43(1), 51–66. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1238340>
- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2011). Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608–618. <https://doi.org/10.5209/rev>
- Gardner, H. (1993). Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gand. İçinde *pep-web.org*. <https://www.pep-web.org/document.php?id=pb.009.0289a>
- Gardner, Howard. (1988). Creativity: An interdisciplinary perspective. *Creativity Research Journal*, 1, 1–8. <https://doi.org/10.1080/10400418809534284>
- Gardner, Howard. (1999). *The disciplined mind: Beyond facts and standardized tests: The K-12 education that every child deserves*. Penguin Books.
- Gardner, Howard. (2003). Multiple Intelligences After Twenty Years. *American Educational Research Association*.
- Gardner, K. G., & Moran, J. D. (1990). Family Adaptability, Cohesion, and Creativity. *Creativity Research Journal*, 3(4), 281–286. <https://doi.org/10.1080/10400419009534361>

- Gelman, S. A., & Gottfried, G. M. (2006). Creativity in Young Children's Thought. İçinde James C. Kaufman & J. Baer (Ed.), *Creativity and Reason in Cognitive Development* (ss. 221–244). Cambridge University Press.
- Gentry, M., Rizza, M. G., & Owen, S. V. (2002). Examining perceptions of challenge and choice in classrooms: The relationship between teachers and their students and comparisons between gifted students and other students. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 145–155. <https://doi.org/10.1177/001698620204600207>
- Goetz, E. M. (1989). The Teaching of Creativity to Preschool Children. İçinde J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Ed.), *Handbook of Creativity*. Springer Science+Business Media.
- Göknil, C. (2000). Okul öncesi çocuk edebiyatı deyince ne anlaşılmalıdır. İçinde M. R. Şirin (Ed.), *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* (ss. 138–142). Çocuk Vafkı Yayınları.
- Gönen, M. (2000). Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Özellikleri Nelerdir? İçinde Mustafa Ruhi Şirin (Ed.), *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* (ss. 156–160). Çocuk Vafkı Yayınları.
- Gönen, M. (2013). Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyatı. İçinde Mübeccel Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 15–31). Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Burçak, F., Uysal, H., & Bediz, E. (2013). 0-3 yaş dönemi kitapları. İçinde M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 77–89). Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Çiçekler, C. Y., Akyüz, E., Çelik Arslan, A., & Baydemir, G. (2011). 5 Yaşındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1185–1195.
- Gönen, M., Uludağ, G., Fındık Tanribuyurdu, E., & Tüfekçi, E. (2014). 0- 3 Yaş Çocuklarına Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarının The Examination o f Children ' s Picture Books ' Features. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 126–139.
- Gönen, Mübeccel, & Uyanık Balat, G. (2002). Çocuk Kitaplarına Yeni Bir Yaklaşım: İnternet'te Resimli Çocuk Kitapları (e-books). *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 163–170.
- Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2005). *Beginnings & beyond: Foundations in early childhood education*. Thomson Delmar Learning.

- Grabe, W. (2002). Reading in a second language. İçinde R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Grigorenko, E. L., LaBuda, M. C., & Carter, A. S. (1992). Similarity in general cognitive ability, creativity, and cognitive style in a sample of adolescent Russian twins. *Acta Geneticae Medicae et Gemellologiae*, 41(1), 65–72. <https://doi.org/10.1017/S000156600000252X>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.4337/9781849805896.00013>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. <https://psycnet.apa.org/record/1967-35015-000>
- Guilford, J. P. (1970). Traits of Creativity. İçinde *Creativity* (ss. 167–188). <https://www.scribd.com/document/437371209/1970-vernon-creativity-pdf>
- Guilford, J. P. (1973). *Characteristics of Creativity*.
- Güleç, H., & Gönen, M. (1997). 1974-1993 Yılları Arasında Türkçe Basılmış Olan Resimli Öykü Kitaplarının Resimlendirilme ve Fiziksel Özellikleri Yönünden İncelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 11(1), 42–53.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Ashton Scholastic.
- Holt, Y., & Asagbra, E. (2021). Implementing dialogic reading intervention through community-based participatory research: A tutorial. *Language, Speech, and Hearing*

- Services in Schools*, 52(1), 4–15. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00100
- Honchell, B., & Schulz, M. (2012). Engaging Young Readers with Text through Shared Reading Experiences. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(3), 59–67.
- Hsiao, C. Y. (2010). Enhancing children's artistic and creative thinking and drawing performance through appreciating picture books. *International Journal of Art and Design Education*, 29(2), 143–152. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01642.x>
- Hudson, L. (1963). Personality and scientific aptitude. *Nature*, 196, 913–914.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195–201. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2010.02.002>
- Huebner, Colleen E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195–201. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002>
- Huennekens, M. E., & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 186(2), 324–340. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1031125>
- İlhan, E. (2021). Etkileşimli Kitap Okuma Programının (EKOP) İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi |. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 40–56.
- İlhan, Elif, & Canbulat, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının (EKOP) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 40–56.
- Isaksen, S. ., & Treffinger, D. J. (1985). *Creative problem solving: The basic course*. Bearly Limited.
- Isbell, R., & Raines, S. (2013). *Creativity and the arts with young children*.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2006). *Creative thinking and arts-based learning :*

preschool through fourth grade. 490.

- Işıkoğlu Erdoğan, N., & Akay, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Hikaye Okuma ve Öğretmen Sorularının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34–46. <https://doi.org/10.21764/efd.13237>
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M., & Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve Öğretmenlerin Birlikte Hikâye Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125–135.
- Işıtan, S. (2013). Kitap okuma modelleri ve öykü sonrası etkinlikler. İçinde M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 251–262). Eğiten Kitap.
- Işıtan, S., & Gönen, M. (2006). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. *II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 413–420.
- Jaušovec, N. (2000). Differences in cognitive processes between gifted, intelligent, creative, and average individuals while solving complex problems: An EEG study. *Intelligence*, 28(3), 213–237. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(00\)00037-4](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(00)00037-4)
- Johnston, J., Halocha, J., & Chater, M. (2007). *Developing teaching skills in the primary school*. Open University Press.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2002). Reading to Promote Emergent Literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8–13.
- Karadoğan, Z., & Şahan, H. H. (2020). The Effects of Interactive Reading Practices on Reading Comprehension Skills and on the Attitude towards Reading. İçinde V. Krystev, M. S. Dinu, R. Efe, & E. Atasoy (Ed.), *Advances in Social Science Research*. St. Kliment Ohridski University Press.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. İçinde T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (ss. 77–125). Grafiker Yayınları.

- Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: Evidence from children's drawing. *Cognition*, *34*, 57–83.
- Kaufman&Sternberg, 2006. (2006). *The International Handbook of Creativity*.
- Kéri, S. (2009). Genes for Psychosis and Creativity. *Psychological Science*, *20*(9), 1070–1073. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02398.x>
- Kim, H. E., Cramond, B., & VanTassel-Baska, J. (2010). The Relationship between Creativity and Intelligence. İçinde J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (ss. 395–412). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511763205.025>
- Kim, H. J., Park, J. H., Yoo, S., & Kim, H. (2016). Fostering Creativity in Tablet-Based Interactive Classrooms. *Educational Technology and Society*, *19*(3), 207–220.
- Kim, Y. B., & Riley, D. (2021). Accelerating Early Language and Literacy Skills Through a Preschool-Home Partnership Using Dialogic Reading: a Randomized Trial. *Child and Youth Care Forum*, *50*(5), 901–924. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09598-1>
- Kılınçcı, E., Acer, D., & Bayraktar, A. (2021). Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Yöntemlerinin 6 Yaş Grubu Çocukların Öyküleme ve Resimleme Becerilerine Etkisi. *Eğitim VBilim*, *46*, 349–371. <https://doi.org/10.15390/eb.2021.10217>
- Klesius, J. P., & Griffith, P. L. (1996). Interactive Storybook Reading for At-Risk Learners. *Reading Teacher*, *49*(7), 560.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of Creativity. İçinde James C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (ss. 20–47). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.004>
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/J.JECP.2010.07.002>
- Liu, G., Zhang, S., Zhang, J., Lee, C., Wang, Y., & Brownell, M. (2013). Autonomous Motivation and Chinese Adolescents' Creative Thinking: The Moderating Role of Parental Involvement. *Creativity Research Journal*, *25*(4), 446–456.

<https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843401>

- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of Two Shared-Reading Interventions on Emergent Literacy Skills of At-Risk Preschoolers. *Journal of Early Intervention, 22*(4), 306–322.
- Lubart, T. (1999). Creativity across cultures. İçinde R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (ss. 339–350). Cambridge University Press.
- Lubart, T., Besançon, M., & Barbot, B. (2012). *EPoC evaluation of creative potential: Test and manual*. Hogrefe France.
- Lubart, T., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative Potential and its Measurement. *International Journal of Talent Development and Creativity, 1*(2), 41–51.
- Lynch-Brown, C. ., Tomlinson, C. M., & Short, K. G. (2014). *Essentials of Children's Literature*. Pearson.
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist, 17*(7), 484–495.
- Maron, S. (2011). Multiple Intelligences. İçinde Mark A. Runco & R. P. Steeven (Ed.), *Encyclopedia of Creativity* (2nd baskı, ss. 161–165). Academic Press.
- Maslow, A. H. (1971). The Father Reaches of Human Nature. İçinde *Journal of Transpersonal Psychology* (Sayı 1). Penguin Books.
- Maslow, A. H. (Abraham H. (1970). *Motivation and personality / by Abraham H. Maslow*. Harper & Row,.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M., & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development, 19*(2), 340–360.
<https://doi.org/10.1080/10409280801964119>
- May, R. (1975). *The courage to create*. 143.
- Mayesky, M. (2009). *Creative Activities for Young Children* (9th baskı). Delmar Cengage Learning.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching*

- International*, 45(3), 289–294.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *psycnet.apa.org*, 69(3), 220–232. <https://psycnet.apa.org/record/1963-06161-001>
- Meek, M. (1991). *On Being Literate*. Bodley Head.
- Mehrinejad, S. A., Rajabimoghadam, S., & Tarsafi, M. (2015). The relationship between parenting styles and creativity and the predictability of creativity by parenting styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 56–60. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815050326>
- Michel, M., & Dudek, S. Z. (1991). Mother-Child Relationships and Creativity. *Creativity Research Journal*, 4(3), 281–286. <https://doi.org/10.1080/10400419109534400>
- Minton, S. (2003). Assessment of High School Students' Creative Thinking Skills: A comparison of dance and nondance classes. *Research in Dance Education*, 4(1), 31–49. <https://doi.org/10.1080/14647890308307>
- Montessori, M. (1989). *To Educate the Human Potential*. Clio Press.
- Niu, W. (2007). Individual and environmental Influences on Chinese student creativity. *Journal of Creative Behavior*, 41(3), 151–175. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2007.tb01286.x>
- O'Sullivan, J. (2020). Replacing a reading scheme with dialogic reading: an action research case study in 15 London nurseries. *International Journal of Early Years Education*, 29(1), 25–40. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1754172>
- Oğuzkan, F. (2000). İyi bir çocuk kitabı dil, anlatım, konu bakımından nasıl olmalıdır? İçinde M.R. Şirin (Ed.), *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* (ss. 173–175). Çocuk Vafkı Yayınları.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Oktay, A. (2000). Kitap Çocuğun Dünyasına Ne Zaman Girmeye Başlar? İçinde Mustafa Ruhi Şirin (Ed.), *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* (ss. 173–175). Çocuk Vafkı Yayınları.
- Olszewski-Kubilius, P. (2002). Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment. İçinde M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S.

- M. Moon (Ed.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (ss. 205–2012).
- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12–20. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2009.02.008>
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination : principles and procedures of creative problem-solving*. Charlfs Scribner's Sons.
- Palamut, İ. (2008). *Hikaye Okumanın İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (2nd baskı). Allen & Unwin.
- Parkes, B. (2000). *Read it again! : revisiting shared reading*. Stenhouse.
- Parnes, S. J., & Harding, H. F. (1962). *A source book for creative thinking*. Charles Scribner's Sons.
- Pierson, L. M., Thompson, J. L., Ganz, J. B., Wattanawongwan, S., Haas, A. N., & Yllades, V. (2020). Coaching Parents of Children With Developmental Disabilities to Implement a Modified Dialogic Reading Intervention Using Low Technology via Telepractice. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(1), 119–136. https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-20-00037
- Pollert, L. H., Feldhusen, J. F., Van Mondfrans, A. P., & Treffinger, D. J. (1969). Role of memory in divergent thinking. *Psychological reports*, 25(1), 151–156. <https://doi.org/10.2466/pr0.1969.25.1.151>
- Rahn, N. L., Coogle, C. G., & Storie, S. (2016). Preschool children's use of thematic vocabulary during dDialogic reading and activity-based intervention. *Journal of Special Education*, 50(2), 98–108. <https://doi.org/10.1177/0022466915622202>
- Reese, D. (2008). Indigenizing children ' s literature. *Journal of Language and Literacy Education*, 4(2), 59–72.
- Rein, R. P., & Rein, R. (2000). Çocuğunuzun beceri ve yeteneklerini nasıl geliştirebilirsiniz.

Çev.: S. Göktan). *Ya-pa Yayınları, İstanbul.*

- Reznikoff, M., Domino, G., Bridges, C., & Honeyman, M. (1973). Creative abilities in identical and fraternal twins. *Behavior Genetics*, 3(4), 365–377.
<https://doi.org/10.1007/BF01070219>
- Richelle, M. N. (2016). *B. F. Skinner: A reappraisal*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
<https://psycnet.apa.org/record/1994-97128-000>
- Ritchie, S. J., Luciano, M., Hansell, N. K., Wright, M. J., & Bates, T. C. (2013). The relationship of reading ability to creativity: Positive, not negative associations. *Learning and Individual Differences*, 26, 171–176. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.009>
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54–64.
- Rosnick, K. K. (2009). Cultivating Creativity in the Classroom. İçinde L. DellaPietra (Ed.), *Perspectives on Creativity* (ss. 26–36). Cambridge Scholars Publishing.
- Rossmann, B. B., & Horn, J. L. (1972). Cognitive, Motivational and Temperamental Indicators of Creativity and Intelligence. *Journal of Educational Measurement*, 9(4), 265–286.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1972.tb00959.x>
- Rothenberg, A. (1971). The Process of Janusian Thinking in Creativity. *Archives of General Psychiatry*, 24(3), 195–205.
- Rothenberg, A. (1996). The janusian process in scientific creativity. *Creativity Research Journal*, 9(2–3), 207–231.
- Runco, M.A. (2011). *Divergent Thinking* (M.A. Runco & S. R. Pritzker (ed.); 2nd baskı, ss. 400–403). Elsevier.
- Runco, M.A., & Pritzker, S. R. (2011). *Encyclopedia of creativity*. Academic Press.
- Runco, Mark A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.
<https://doi.org/10.1016/C2012-0-06920-7>
- Runco, Mark A., & Albert, R. S. (2005). Parents' personality and the creative potential of exceptionally gifted boys. *Creativity Research Journal*, 17(4), 355–367.
https://doi.org/10.1207/s15326934crj1704_7

- Runco, Mark A., Dow, G., & Smith, W. R. (2006). Information, experience, and divergent thinking: An empirical test. *Creativity Research Journal*, 18(3), 269–277. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_4
- Şahan Aktan, B. (2020). Erken Çocukluk Dönemi Yayınlarında Bulunması Gereken Özellikler. İçinde H. Çakmak Güleç (Ed.), *Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı* (ss. 137–153). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sak, U. (2004). About Creativity, Giftedness, and Teaching the Creatively Gifted in the Classroom. *Roeper Review*, 26(4), 216–222. <https://doi.org/10.1080/02783190409554272>
- Sawyer, W. E. (2011). *Growing Up with Literature* (6. baskı). Wadsworth Cengage Learning.
- Seginer, R. (2006). Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective. *Parenting*, 6(1), 1–48.
- Segundo Marcos, R. I., López Fernández, V., Daza González, M. T., & Phillips-Silver, J. (2020). Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 36(June 2019), 100663. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100663>
- Şendağ, S., & Erol, O. (2015). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığı Desteklemede 3D Çizim Yazılımlarının Kullanılması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(3), 316–336.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınevi.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayınları.
- Shaughnessy, F. M. (1998). An Interview with E. Paul Torrance: About Creativity. *Educational Psychology Review*, 10(4), 441–452. <https://doi.org/10.1023/A:1022849603713>
- Simsek, Z. C., & Erdogan, N. I. (2015). Effects of the Dialogic and Traditional Reading Techniques on Children's Language Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 754–758. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.07.172>
- Sipe, L. (2001). Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy, Teaching and Learning*, 6(1), 23.

- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/09575140701842213>
- Smith, D. K., Paradice, D. B., & Smith, S. M. (2000). Prepare Your Mind for Creativity. *Communications of the ACM*, 43(7), 110–116. <https://doi.org/10.1145/341852.341870>
- Soylu, H. (2004). *Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Starko, A. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315391625/creativity-classroom-alane-jordan-starko>
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10
- Stokes, P. D. (2011). Behavioral Approaches to Creativity. İçinde *Encyclopedia of Creativity* (ss. 135–139). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-375038-9.00024-8>
- Sturgell, I. (2008). Touchstone Texts: Fertile Ground for Creativity. *The Reading Teacher*, 61(5), 411–414. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.5>
- Sulzby, E. (1985). Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Developmental Study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458–481. <https://doi.org/10.1598/RRQ.20.4.4>
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. Evrim Yayınevi.
- Tanju, E. H. (2010). Yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları. İçinde E. Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (ss. 21–47). Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786053640394>
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük* (11. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2020). Interactive Reading to Improve Language and Emergent Literacy Skills of Preschool Children from Low Socioeconomic and Language-Minority Backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 549–560. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01022-y>
- Thomas, G. V., & Silk, A. M. J. (1990). *An introduction to the psychology of children's*

- drawings*. Harvester Whitesheaf.
- Torrance, E. P. (1972). Teaching for Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 6, 114–143.
- Torrance, E. P. (1992). A National Climate for Creativity and Invention. *Gifted Child Today*, 15(1), 10–14. <https://doi.org/10.1177/107621759201500103>
- Torrance, E. P. (2003). The Millennium: A Time for Looking Forward and Looking Back. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(1), 6–12. <https://doi.org/10.4219/JSGE-2003-442>
- Torrance, E. P., & Myers, R. E. (1970). *Creative Learning and Teaching*. Dood Mead Company.
- Torrance, E. Paul. (1965). Scientific Views of Creativity and Factors Affecting Its Growth. *Daedalus*, 94(3), 663–681. <http://www.jstor.org/stable/20026936>
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Prentice- Hall.
- Torrance, E.P. (1972). Can We Teach Children to Think Creatively? *American Educational Research Association*.
- Torrance, E.P., & Goff, K. (1989). A quiet revolution. *Journal of Creative Behavior*, 23(2), 136–145.
- Torrance, E.P. (1987). *Teaching for creativity*. <https://www.o2c2.eu/wp-content/uploads/2018/06/Teaching-for-Creative-Torrance.pdf>
- Treffinger, D. J. (1995). Creative problem solving: Overview and educational implications. *Educational Psychology Review*, 7(3), 301–312.
- Triandis, H. C. (1996). The Psychological Measurement of Cultural Syndromes. *American Psychologist*, 51(4), 407–415. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.407>
- Tsybina, I., & Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 538–556. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.006>
- Tür, G., & Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk edebiyat ve kitap*. Ya-Pa.

- Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması* (4. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanıtımı. İçinde Mübeccel Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 33–55). Eğiten Kitap.
- Uysal, M. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişimi, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. İçinde J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Ed.), *Handbook of creativity: Perspectives of individual differences* (ss. 93–110). Springer.
- Volf, N. V., Kulikov, A. V., Bortsov, C. U., & Popova, N. K. (2009). Association of verbal and figural creative achievement with polymorphism in the human serotonin transporter gene. *Neuroscience Letters*, 463(2), 154–157. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2009.07.070>
- Vukelich, C., Christie, J. F., & Enz, B. J. (2014). *Helping young children learn language and literacy*. Pearson.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Solis Press.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 38–47. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.09.001>
- Wang, C., Fu, W., Cheng, L., Wang, Y., & Duan, S. (2021). Teaching With Picture Books on Deaf and Hard-of-Hearing Students' Creativity. *Journal of deaf studies and deaf education*, 26(2), 278–295. <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa041>
- Wertheimer, M. (1945). *Productive thinking*. <https://www.amazon.com/Productive-thinking-Max-Wertheimer/dp/B0007DKAGY>
- Whitehurst, G. J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*. <https://www.dyslexicadvantage.org/wp-content/uploads/2016/10/Dialogic-Reading-An-Effective-Way-to-Read-to-Preschoolers-Reading-Rockets.pdf>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-

- income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. . (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542–555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Wright, C. (1987). Nurturing creative potential: An interactive model for home and school. *Creative Child and Adult Quarterly*, 12(1), 31–38. <https://psycnet.apa.org/record/1988-29209-001>
- Yamamoto, Y., & Nakakoji, K. (2005). Interaction design of tools for fostering creativity in the early stages of information design. *International Journal of Human Computer Studies*, 63(4-5 SPEC. ISS.), 513–535. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2005.04.023>
- Yardımcı, M., & Tuncer, H. (2002). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ürün Yayınları.
- Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık*. Boğaziçi Yayınları.
- Yazıcı, E., Bolay Belen, H., Yaman Baydar, I., Okutan, N. Ş., & Aksu, G. (2019). Öykü Temelli Etkinliklerin Çocukların Yaratıcılık Becerilerine Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 226–249. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.487001>
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2017). Views of mothers regarding interactive book-reading process to their children. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 53–68. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7164>
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 1–8.
- Yılmaz, M. M., Özen Uyar, R., & Aktaş Arnas, Y. (2020). Ev Merkezli Etkileşimli Kitap Okumanın 48-60 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 159–181. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.646798>

- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli Okuma: Bir İçerik Analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135–156. <https://doi.org/10.16916/aded.642138>
- Zbainos, D., & Tziona, A. (2019). Investigating primary school children's creative potential through dynamic assessment. *Frontiers in Psychology*, 10(APR), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00733>
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. İçinde A. V. Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: parents and teachers*. State University of New York.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., Payne, A. C., Crone, D. A., Hiscott, M. D., Nania, O. J., & Fischel, J. E. (1997). Outcomes of an Emergent Literacy Intervention in Head Start Homes and Classrooms. *N H S A Research Quarterly: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 1(1), 137–147. <https://doi.org/10.1207/s19309325nhsa0101>
- Zhi, Z., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (1997). Constraints on representational change: Drawing a man with two heads. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 275–290.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65–83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>

EK-A: Çocuk ve Ebeveyn Demografik Bilgi Formu

Değerli Ailelerimiz,

Okulumuzda uygulayacağımız etkileşimli hikâye okuma etkinlikleri ile çocuklarınızın yaratıcılıklarının gelişimi incelenecektir. Bu hususta aşağıda verilen soruları yanıtlamanızı rica ediyoruz. Paylaşılan bilgiler **kesinlikle gizli tutulacak** ve **sadece bilimsel çalışmada kullanılacaktır**.

Göstermiş olduğunuz ilginiz ve verdiğiniz destek için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN

Arş. Gör. Mehmet Akif CİNGİ

1. Çocuğun Adı:

2. Çocuğun Cinsiyeti: Kız Erkek

3. Çocuğun Yaşı (Ay olarak):

4. Annenin Eğitim Durumu:

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Master/ Doktora

5. Annenin Yaş Aralığı?

25 ve altı 26 – 40 yaş 41 – 60 yaş

6. Anne Çalışma Durumu ve Mesleği:

Çalışıyor Çalışmıyor Mesleği:.....

7. Babanın Eğitim Durumu:

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Master/ Doktora

8. Babanın Yaş Aralığı:

25 ve altı 26 – 40 yaş 41 – 60 yaş

9. Baba Çalışma Durumu ve Mesleği:

Çalışıyor Çalışmıyor Mesleği:

10. Çocuğun Kardeş Sayısı:

Kardeşi Yok, Tek Çocuk Bir İki Üç Dört ve Daha Fazla

11. Kardeşi Varsa Kaçınıcı Çocuk:

Birinci İkinci Üçüncü Dört ve Daha Fazla

12. Kaç Yıldır Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Ediyor?

İlk Senesi İki Yıldır Üç ve Daha Fazla

EK-B: Gönüllü Katılım Formu

Değerli ailelerimiz,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN danışmanlığında yürütülen "Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin 60-72 Aylık Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisi " adlı doktora tezi için bir araştırma yürütülmektedir. Araştırmaya, çalışma için bütün gerekli izinler alınmıştır. Velisi bulunduğunuz çocuğun etkinliklere gönüllü olarak katılımının, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum.

Aşağıda tez ile ilgili kısa bilgiler yer almaktadır. Bu bilgileri okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz çocuğun gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu belgeyi imzalamamızı rica ediyorum. Belgeyi okuyup imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırmanın Hedefi: Çocukların yaratıcılıklarını ve yaratıcılık potansiyellerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin etkililiğini değerlendirmektir. Hazırlanan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin, çocukların yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. **Araştırmanın Uygulanması:** Araştırmaya başlamadan önce ve araştırmanın sonunda, çocukların yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla çocuklara Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPOC) ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi uygulanacaktır. Bu testte, çocukların yaşlarına uygun şekilde resim yapmaları ve hikâye oluşturmaları istenecektir. Veriler, çocuklara verilecek olan kalem, boya ve kâğıtlarla toplanacaktır.

Araştırmanın hedefi kapsamında, çocukların günlük etkinliklerini ve planlarını bozmayacak şekilde, Türkçe Dil Etkinlikleri kapsamında resimli hikâye kitapları okunacak ve bu öyküler ile ilgili etkinlikler yapılacaktır. Çocuğunuz araştırmaya katılıp katılmamakta tamamen özgürdür. Araştırma esnasında, çocukların rutinleri bozulmayacağı için araştırmada herhangi bir risk bulunmamaktadır. Araştırmada katılımcılara hiçbir sorumluluk yüklenmeyecektir. Araştırmaya katılım **tamamen sizin onayınıza bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamada ayrılabilirsiniz.

Araştırmada çocuğunuzun ya da sizinle ilgili kimliğinizi belirleyecek hiçbir bilgi istenmemektedir. Araştırma boyunca elde edilen veriler tamamen gizli tutulacak, sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra, telefon ya da e-mail aracılığı ile soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Mehmet Akif CİNGİ

Velisi bulunduğum'ın yukarıda açıklanan çalışmaya katılmasına izin veriyorum (Lütfen formu imzaladıktan sonra, çocuğunuzla okula tekrar gönderiniz).

Veli adı soyadı:

İmza

Telefon numarası:

Adres:

EK-C: Etkinlik Planı Örneği

Kitabın Adı	Annemin Çantası
Kitabın Yazarı/Çevirmeni	Sara Şahinkanat
Resimleyen	Ayşe İnan
Yayınevi	Yapı Kredi Yayınları

Hedef Sözcük	Anlamı
Yedek (Sayfa 5-6)	Gerektiğinde kullanılmak için fazladan bulundurulmuş her şey.
Yara (Sayfa 7-8)	Keskin bir şeyle veya bir vuruşla vücutta oluşan kesik.
Merhem (Sayfa 9-10)	Deriye sürülerek kullanılan, yumuşak ve koyu kıvamda bir ilaç.
İlk yardım (Sayfa 9-10)	Kaza, hastalık, yangın, deprem gibi tehlikeli ve ani durumlarda yaralanan kişiye, olay yerinde yapılan ilk işlem.
Dili damağı kurumak (Sayfa 13-14)	Korku, heyecan, susuzluk gibi sebeplerle ağzın kurumması.
Martı (Sayfa 17-18)	Çoğu beyaz renkte, iyi yüzen bir çeşit deniz kuşu.
Yelken (Sayfa 21-22)	Teknenin direğine uygun bir biçimde takılarak teknenin rüzgârla hareket etmesini sağlayan kumaş.
İskele (Sayfa 23-24)	Deniz taşıtlarının yanaştığı, tahta ve betondan yapılmış, denize doğru uzanan yer.

Okumaya Başlamadan Önce

- Okuma ortamı çocukların dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenlenerek, gereksiz materyallerden arındırılır.
- Kitap okunmaya başlamadan önce çocukların temel fizyolojik ihtiyaçların doyurulmasına özen gösterilir.
- Okunan kitabın çocuklar tarafından rahatça görünebilmesi için, çocukların yarım ay biçiminde oturmaları sağlanır.
- Kitap, okuma süreci boyunca çocuklara doğru tutularak okunur.
- Çocuklara kitap gösterilerek kitabın kapağına bakmaları istenir ve kapakta ne gördükleri hakkında sorular sorulur.

Bu resimde neler görüyorsunuz?

Bu resimde kaç kişi var?

Çocuğun elinden tutan kim olabilir?

Bu kitabın adı ne olabilir?

6. Çocuklar tarafından verilen cevaplardan sonra kitap, yazar, yayınevi, resimleyen isimleri çocuklara parmakla gösterilerek okunur.
7. Kitabın adı söylendikten sonra şu sorular sorularak, çocuklara mümkün olduğunca konuşma fırsatı verilir:
Bu kitabın konusu ne olabilir?
Öyküde ne tür olaylar olabilir?
Bu kitabın adında neden çanta var?
8. Çocukların verdikleri cevaplar genişletilerek çocuklardan gelen yanıtlar yeniden düzenlenir.
9. Çocuklara kitapta geçen öyküyü dikkatlice dinlemeleri söylenir, uygun ve herkesin duyabileceği bir ses tonuyla kitap okunmaya başlanır.

Okuma Sırasında

1-2. Sayfa

Metin okunmadan önce çocuklardan resme dikkatlice bakmaları istenerek:

Resimdeki insanlar nereye gidiyor olabilirler?

Resimdeki çantayı tarif edebilir misiniz?

Çantanın içinde neler olabilir? soruları sorulur ve cevaplar genişletilir.

Sayfada yer alan metin okunarak, parka gittiklerinde onların yanında ne olduğu, kitaptakinden farklı olarak onların parka neler götürdükleri sorulur ve cevapları genişletilir.

3-4. Sayfa

Metin okunmadan önce çocuklara:

Resimdeki parkta neler görüyorsunuz?

Sizin gittiğiniz parklara benziyor mu?

Çocuklara neler olmuş? soruları sorularak cevapları genişletilir.

5-6 Sayfa:

Sayfada yer alan metin okunarak çocuklara “yedek” kelimesinin anlamı sorulur. Yedek kelimesini başka nerelerde kullandığımız hakkında örnekler verilir.

Yedek: Gerektiğinde kullanılmak için fazladan bulundurulan her şey.

Peki, yedek kıyafet nerede olabilir?

Siz de parkta oynarken böyle şeyler başınıza geliyor mu?

Siz nasıl çözüm buluyorsunuz? Soruları sorularak cevapları genişletilir.

7-8. Sayfa

Metin okunmadan önce çocuklara:

Resimdeki yaralanma nasıl olmuş olabilir?

Bu yaraya ne yapılabilir?

Siz yaralandığınızda ne yapıyorsunuz? Soruları sorularak cevapları genişletilir ve metin okunur.

9-10. Sayfa

Sayfadaki metin okunduktan sonra çocuklara:

Yara merheminin ne demek olduğu, yaralara ne yaptığı sorularak cevaplar dinlenir ve merhem kelimesi açıklanır.

Merhem: Deriye sürülerek kullanılan, yumuşak ve koyu kıvamda bir ilaç.

İlk yardımın ne olduğu sorularak, ilk yardımı kimlerin yapabileceği, nelere dikkat edilmesi gerektiği ve neler yapılabileceği hakkında konuşulur.

İlk yardım: Kaza, hastalık, yangın, deprem gibi tehlikeli ve ani durumlarda yaralanan kişilere olav verinde yapılan ilk işlem.

13-14. Sayfa

Metin okunduktan sonra çocuklara dilimiz damağımız nasıl ve neden kurur diye sorularak cevapları dinlenir. Ardından “dili damağı kurumak” deyimini açıklanır.

Dili damağı kurumak: Korku, heyecan, susuzluk gibi sebeplerle ağzın kuruması.

Çocuklara parkta ya da dışarda oynarken kendilerinin de dillerinin damaklarının kuruyup kurumadığı sorulur. Bu durumda ne yaptıkları hakkında cevapları alınır ve genişletilir.

17-18. Sayfa

Sayfadaki metin okunmadan önce çocuklardan resme dikkatle bakmaları istenerek çocuklara:

Bu resimde nerede olabilirler?

Resimdeki hayvan nedir?

İçinde oldukları şey nasıl bir araç?

Bu araçla nereye gidiyor olabilirler? Soruları sorularak çocukların cevapları genişletilir.

Sayfadaki metin okunduktan sonra “martı” hayvanının özelliklerinden bahsedilir.

Martı: Çoğu beyaz renkte, iyi yüzen deniz kuğu. Boyları ve gagaları uzundur. Deniz kenarlarında yaşarlar ve balık, yengeç gibi hayvanlarla beslenirler. Bunların yanında ekmek ve simit de sevdikleri yiyecekler arasındadır.

21-22. Sayfa

Sayfadaki metin okunduktan sonra çocuklara yelken ne demektir, yelkenle tekneler nasıl hareket ederler soruları sorularak cevapları alınır.

Yelken: Teknenin direğine uygun bir biçimde takılarak onu rüzgarla hareket ettiren kumaş.

Yelkenden başka tekneyi hareket ettirmek için ne kullanabilir?

Yelkeni başka türlü nasıl tamir edebiliriz? Soruları sorularak cevapları genişletilir.

23-24. Sayfa

Sayfadaki metin okunur. İskelenin anlamı sorulur. İskelenin kullanım amaçları hakkında bilgi verilir.

İskele: Deniz taşıtlarının yanaştığı, tahta ve betondan yapılmış, denize doğru uzanan yer.

Okuma Sonrasında**Betimleyici Sorular:**

Kitabın adı neydi?

Anneleri çocukları ilk olarak nereye götürüyordu?

Parkta çocukların başlarına neler geliyordu?

Yedek kıyafetler nerden çıktı?

Çocuğun dizi için ne yaptılar?

Parkta hangi hayvanı beslediler?

Parktan çıkınca neye bindiler?

Motorla gezerken hangi hayvanla karşılaştılar?

Martıyı ne ile beslediler?

Motorun yelkeni bozulunca ne yaptılar? Soruları sorularak, çocukların okunan öyküyü özetlemeleri sağlanır.

Duyuşsal Sorular:

Çocuklar yaralanınca ne hissederler?

Parkta acıkmış bir hayvan görünce ne düşünürsünüz?

Motorda siz olsanız ve motorun yelkeni bozulsaydı nasıl hissederdiniz? Soruları sorularak, çocukların hikâyeyi içselleştirmeleri sağlanır.

Yaşamla İlişkilendirme Soruları:

Anne, çanta yerine başka neler kullanabilir?

Çantayı başka hangi amaçla kullanıyorsunuz?

Parkta siz neler yapıyorsunuz, başka neler yapılabilir?

Motordan başka neye binebilirdiniz?

Motorun yelkenini tamir etmek için başka neler yapardınız? Soruları sorularak çocukların hikâyedeki olaylar ile kendi yaşamları arasında ilişki kurmaları sağlanır.

Etkileşimli okuma tamamlandıktan sonra kitap etkinliğine geçilir.

Etkinlik Adı: Mucize Çanta

Etkinlik Türü: Sanat Etkinliği (Küçük-Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu: 60-72 Ay

Kazanım ve Göstergeleri

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Gösterge 1: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır.

Gösterge 3: Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

Dil Gelişimi

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Gösterge 10: Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

Gösterge 11: Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Gösterge 3: Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

Kazanım 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

Gösterge 1: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.

Materyaller: Resim kağıtları, kalem, boyalar.

Öğrenme Süreci: Çocuklara masalarına geçerek sandalyelerine oturmaları söylenir. Öyküde çantanın başına gelenler ve çantanın içinden çıkanlar tekrar sorulur. Annenizin çantasında neler var?

Babanız da çanta kullanıyor mu, babanızın çantasının içinde neler var, böyle bir çantanız olsaydı siz bu çantaya neler koyardınız soruları sorularak sohbet edilir.

Çocuklara resim kağıdı, kalem ve boyalar verilir. Çocuklara sorular sorulacağı ve sorulan sorulara cevap vermelerinin beklendiği söylenir ve cevap verdikten sonra da cevaplarını çizmeleri istenir. Aşağıdaki sorular cevapların gidişatına göre değiştirilebilir. Sorulan sorulara cevap verilmesini kolaylaştırmak için gerek duyulduğunda parantez içerisindeki örnekler verilebilir.

Eğer siz bir çanta olsaydınız, nasıl bir çanta olmak isterdiniz? (El çantası, sırt çantası vb.)

Öyküdeki çantanın daha güzel olması için, çantanın içine başka ne eklerdiniz?

Çok sevdiğiniz çantanın eskimemesi için ne yapardınız? (Çantayı kaplardım)

Çantanın içinin görünmemesi için nasıl bir malzeme kullanırdınız?

Çantadan bir parçasını çıkarmanız gerekseydi, hangi parçasını çıkarırdınız? (Fermuarı çıkarırdım)

Değerlendirme:

Çantaları günlük hayatımızda hangi amaçlarla kullanıyoruz?

Ne çeşit çantalarımız var?

Çantamıza neler koyuyoruz?

Çanta yerine başka bir şey kullanabilir miyiz?

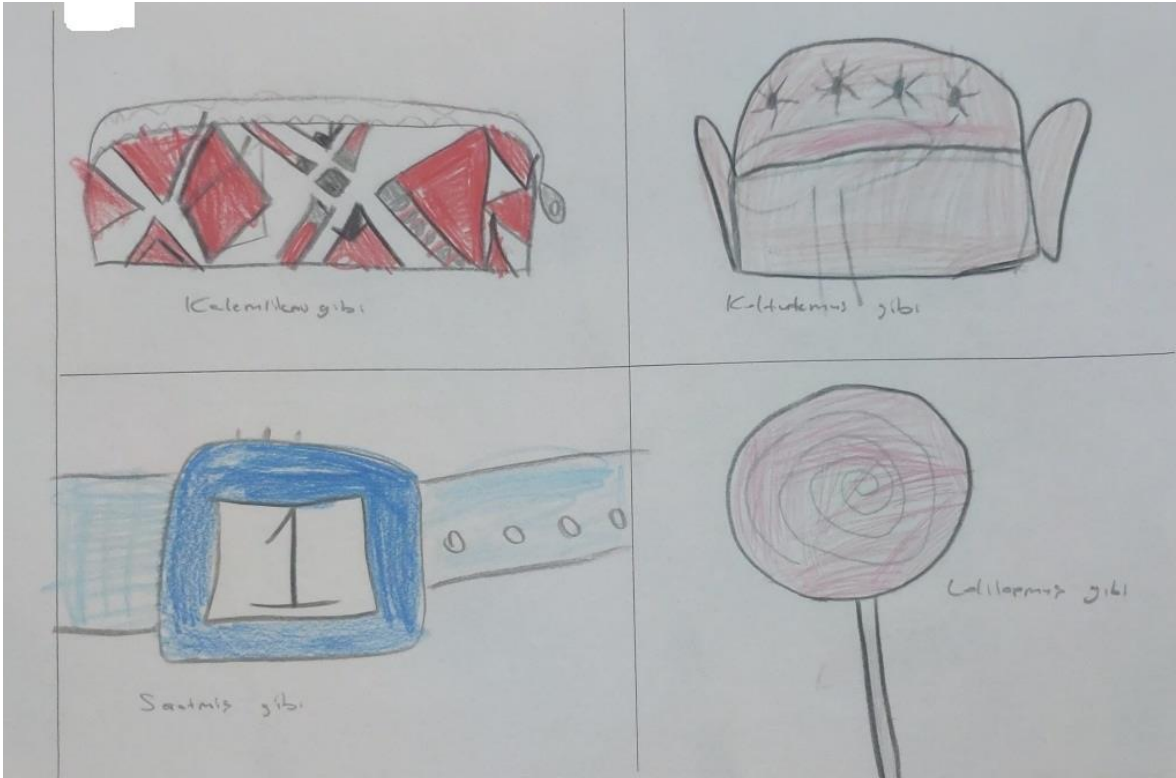
Çantalar hiç olmasaydı nasıl olurdu?

EK-D: Etkinlikler Sonrası Çizim Örnekleri

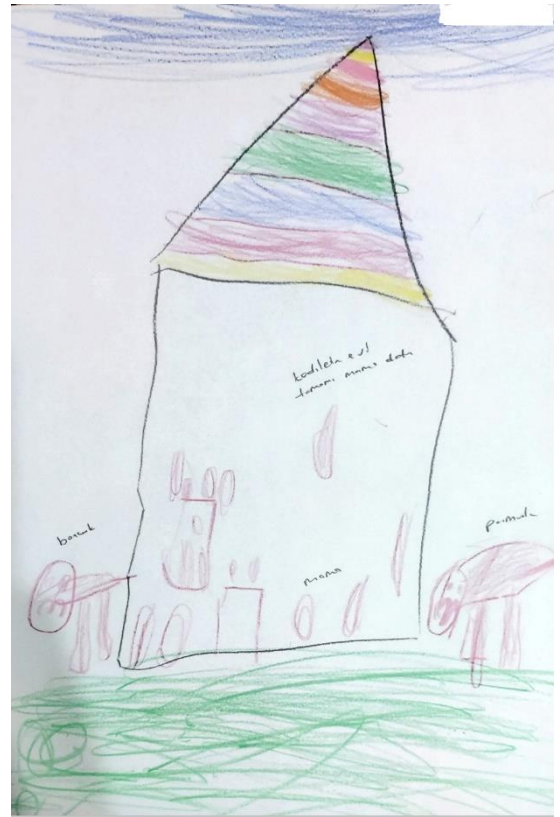
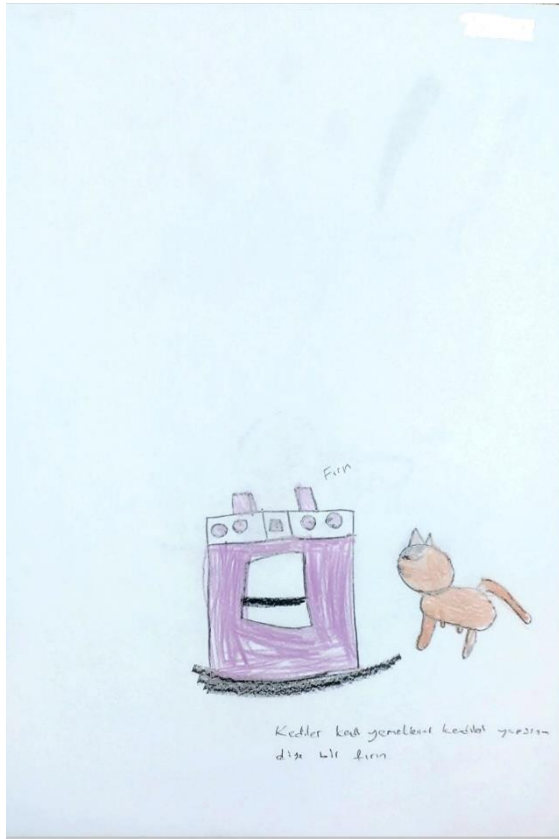


Yağmurlu Bir Gün Kitap Etkinliği





Mış Gibi Kitap Etkinliği

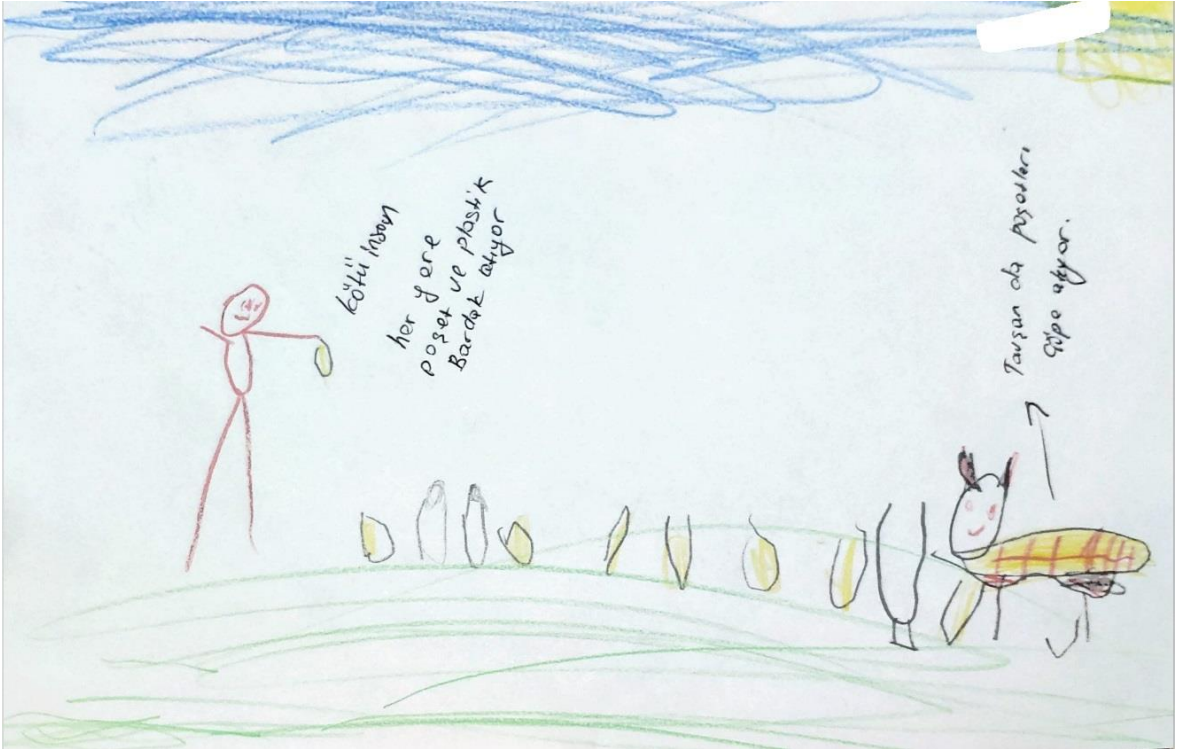
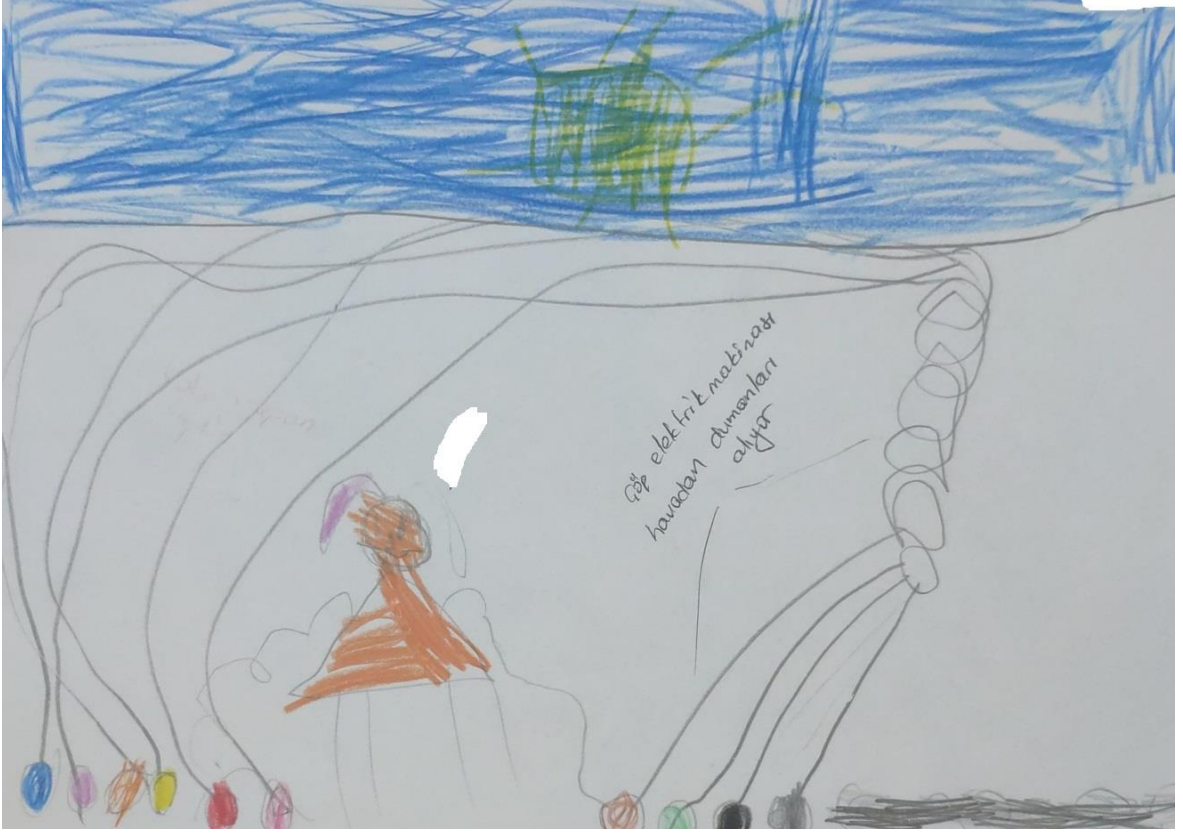


Kedi Adası Kitap Etkinliği



Davetsiz Misafir Kitap Etkinliği





Çevreci Kral Kurbağa Kitap Etkinliği



Çevreci Kral Kurbağa Kitap Etkinliği



Annemin Çantası Kitap Etkinliği

EK-E: EPoC Testi Kullanım İzni

To Whom It May Concern,

Mehmet Akif Cingi can use the EPoC Potential Creativity Test in his doctoral dissertation. The title of Mehmet Akif Cingis' doctoral thesis is "The Effect Of Interactive Book Reading Activities On The Creativity Of 60-72 Month Old Children".

Sincerely,

Prof. Dr. Todd Lubart

EK-F: Torrance Testi Uygulayıcı Eğitimi Belgesi

EK-G: Etkileşimli Kitap Okuma Çalıştayı Katılım Belgesi

Katılım Belgesi

Sayın Mehmet Akif Cingi

Gazi Üniversitesi ev sahipliğinde 18-21 Ekim 2017 tarihlerinde düzenlenen **5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'ndeki** "Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkili Bir Yöntem" başlıklı çalıştaya katılmıştır.


Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Kongre Başkanı



EK-H: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Tarih: 16/04/2022
Sayı: E-35853172-399-00002138440
00002138440



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-399-00002138440
Konu : Etik Komisyon İzni (Mehmet Akif CİNGİ)

16.04.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 16.03.2022 tarihli ve E-51944218-399-00002091357 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi doktora programı öğrencisi **Mehmet Akif CİNGİ**'nin, **Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN** sorumluluğunda yürüttüğü "**Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin 60-72 Aylık Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **12 Nisan 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: FE5A6C7C-CBF8-428E-9099-FFD7DE26CE10

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

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik
Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Çağla Handan GÜL
Bilgisayar İşletmeni
Telefon: 03123051008



EK-I: 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.

20/07/2022

Mehmet Akif CİNGİ

EK-İ: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

20/07/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin 60-72 Aylık Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisi

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
18/07/2022	156	228824	24/06/2022	13	1872052784

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 Esasları'nı 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 olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Mehmet Akif CİNGİ

Öğrenci No: N12147756

Ana Bilim Dalı: İlköğretim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

EK-J: Thesis/Dissertation Originality Report

20/07/2022

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

Thesis Title: The Effect of Interactive Book Reading Activities on The Creativity of 60-72 Months Children

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
18/07/2022	156	228824	24/06/2022	13	1872052784

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: Mehmet Akif CİNGİ

Student No: N12147756

Department: Primary Education

Program: Early Childhood Education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

EK-K: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğumu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin 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 tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir.⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.⁽³⁾

..... / /

(imza)

Mehmet Akif CİNGİ

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

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezini erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.