Turkish Studies

Volume 14 Issue 3, 2019, p. 1805-1821

DOI: 10.29228/TurkishStudies.22570

ISSN: 1308-2140

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY

INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info / Makale Bilgisi

Received/Geliş: 14.01.2019

Accepted/Kabul: 10.06.2019

Report Dates/Rapor Tarihleri: Referee 1 (11.02.2019)-Referee 2 (05.02.2019)-Referee 3 (24.01.2019)

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETMEN ADAYLARI TARAFINDAN YAZILAN RESİMLİ KİTAPLARIN ANLAMA, ANLATMA VE TEPKİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİÇİMLENDİRİCİ DENEME ARAŞTIRMASI

Mustafa ULUSOY*

ÖZ

B biçimlendirici Deneme araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın eğitimsel amacı ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, sözlü anlatım ve resimli kitaplara verdikleri yazılı tepki seviyelerinde artışlar sağlamaktır. Bu çalışmaya Ankara'da bulunan bir ilkökoldan 22 ikinci sınıf öğrencisi, bu öğrencilerin öğretmeni ve 6 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sekiz hafta sürmüştür. Birinci hafta ön test, sekizinci hafta ise son test verileri toplanmıştır. Araştırmanın ön ve son test verileri profesyonel bir yazar tarafından yazılan resimli çocuk kitabı kullanılarak toplanmıştır. İkinci ve yedinci haftalar arasında ise öğretmen adayları tarafından hazırlanan resimli kitaplar kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin hikâye haritası ile ilgili anlama sorularındaki başarıları, yazılı tepkileri, sözlü anlatımları ve okuma ilgileri ile ilgili ölçmeler yapılmıştır. Buna ek olarak, öğretmen adayları, öğrenciler ve sınıf öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Birinci ve sekizinci hafta yapılan ön ve son test sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilerin hikâye haritası ve yazılı tepkilerinde anlamlı farklılıklar olduğu ve puanlarını yükselttikleri görülmüştür. Öğretmen adayları tarafından hazırlanan resimli kitapların kullanıldığı iki ve yedinci haftalar arasında ise genelde öğrencilerin anlama ve yazılı tepki puanlarında doğrusal ve anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin okuma ilgilerinde de artışlar gözlenmiştir. Seçilen dört öğrencinin sözlü anlatım becerileri sekiz hafta boyunca ölçülmüş ve öğrencilerin puanlarını doğrusal olarak arttırdıkları görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmeler resimli kitaplara yönelik yoğun ilgiye sahip olduklarını ve resimli kitap yazmayla ilgili isteklerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmayla ulaşılan deneysel sonuçlar öğretmen adayları tarafından hazırlanan resimli kitapların öğrenciler tarafından beğenildiğini ve bu kitapların

onların okuma, yazma ve tepkilerini geliştirecek öğretimsel materyaller olarak kullanılabileceklerini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Resimli Kitaplar, Anlama, Anlatma, Yazılı Tepkiler

THE EFFECTIVENESS OF SELF-PUBLISHED PICTUREBOOKS CREATED BY PRE-SERVICE TEACHERS ON COMPREHENSION, RETELLING, AND RESPONSES: A FORMATIVE EXPERIMENT

ABSTRACT

The purpose of this research, which is designed as a formative experiment, is to increase second graders' reading comprehension, written responses and oral retelling scores. Twenty-two second grade students from a primary school in Ankara, their teacher, and 6 pre-service teachers (PSTs) participated in this study. The study lasted eight weeks. First week pre-test, and eighth week post-test data were collected. The pre-and-posttest data of the study were collected by using picturebooks written by a professional author. Between the second and seventh weeks, self-published picturebooks (SPPBs) created by the PSTs were used. In this study, the students' achievement in the comprehension questions (story maps), written responses, and oral retellings were measured. Their reading interests were also surveyed. In addition, semi-structured and unstructured interviews were conducted with the PSTs, students, and the classroom teacher. When the pre-and-post-test results of the first and eighth weeks were compared, it was seen that there were significant differences in the students' story map and written response scores, and they could increase their scores. Between the second and seventh weeks, the SPPBs created by the PSTs were used and the results showed that there was a linear and significant increase in the students' comprehension and written response scores. Increases in students' reading interest have also been observed at the end of the intervention. The oral retelling skills of the four students were measured for eight weeks and it was seen that the students increased their scores linearly. The interviews with the students revealed that they had an intense interest in the picturebooks and they had a desire to be a picturebook author. The empirical results obtained from this research showed that the picturebooks created by the PSTs were liked by the students and that these books could be used as instructional materials to improve their reading, writing, and responses.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Picturebooks can offer teachers a chance to receive students' comprehension, retelling, and responses. Formative experiment studies provide researchers an opportunity to eliminate the limitations of traditional research. The purpose of this research, which is designed as

a formative experiment, is to increase second graders' reading comprehension, written responses and oral retelling scores.

Significance of the Study

Because of this research, students were given an opportunity to read and listen to eight different picturebooks, and during the eight-week period, increases in their comprehension, oral retelling, and responses were examined. In the literature, as of my knowledge, there is no study designed to improve the comprehension, retelling and oral/written responses of students by using self-published picturebooks (SPPBs). It is thought that this study might give important ideas about the educational values of SPPBs, which are created by the pre-service teachers (PSTs).

The Intervention

The educational program used in this study was developed and implemented in 2013. This study should be considered as a second step of a previous study. This first study (Ulusoy, 2018b) examined how and through which steps children's picturebooks were developed by the PSTs, and the students' responses to the books were examined with the formative experiment design. The results of this study revealed that the PSTs could create fascinating SPPBs. In this second step, it was questioned whether students' comprehension, retelling, and written responses would change when six different SPPBs which were created by the PSTs, were used as instructional materials in a second grade classroom. In this classroom, 6 PSTs (every week a PST) read their SPPBs to 22 second grade students and tested their level of comprehension and oral/written responses to these books.

Method

Participants

Twenty-two second grade students from a primary school in Ankara, their teacher and 6 PSTs participated in this study.

Procedures

The study lasted eight weeks. In the first week, six PSTs and I collected the baseline data from the students. Each week between the second and seventh weeks, a different PST used her/his SPPB, implemented the activities, and collected the data together with other team members. The PSTs were responsible for helping each other and taking observational/reflective notes about the activities. During the intervention, I also collected the data from the participants (PSTs, students, and in-service teacher). In the eighth week, the PSTs and I collected the post-intervention data. To ensure that the findings about the effect of the SPPBs on the students' progress were realistic, I decided to use professionally written picturebooks to collect baseline and post-intervention data. As a group, the PSTs, in-service teacher, and me chose two books widely recognized for their quality (*The Red Apple* and *The Red Winged Owl* by Feridun Oral). Considering the number of T-Units, the SPPBs were ranked from least to most complex. The PSTs used this sequence to conduct their activities.

Data Collection

Students' reading interests. I developed the Reading Interest Survey for elementary school students, which contained open-ended

questions. I requested that the PSTs use this survey to learn about the students' ($n = 22$) reading interests. This survey was used as a pre-and-posttest tool.

Story mapping. To test the students' comprehension of the narrative elements in picturebooks, I used Baumann and Bergeron's (1993) story map heuristic, which included six questions: "Who?, Where?, When?, What's the Problem?, What Happened?, and What's the Solution?" (pp.415-416). The students ($n = 22$) gave written answers to the five story map questions that were most related to picturebooks and that would most thoroughly test their comprehension of the stories.

Oral retellings. In this study, I used the Oral Retelling and Response Observation Form (Ulusoy, 2017). I requested that four volunteer students (two female and two male) retell, as accurately as they could, stories from picturebooks that they had read and heard between the first and eighth weeks. While the PSTs were implementing their activities in the classroom, I listened to these four students, one by one, in a quiet place. The Oral Retelling and Response Observation Form allowed me to analyze the students' oral retelling performances under the headings of story elements, language, comprehension, and response.

Students' responses to written/oral prompts. The PSTs gave the students four prompts that represented each of the four categories (aesthetic, experiential, interpretive, and cognitive) developed by Hancock (2008, pp.278-279). This enabled me to evaluate the growth of individual students' ($n = 22$) written responses over the course of the intervention. Hancock's four prompts were related to the students' feelings about the picturebooks, the connection between the books and the students' personal lives, the messages contained in the picturebooks, and the actions the students might take if they were characters in the books.

Interviews. Semi-structured and unstructured interviews with the PSTs, students, and the classroom teacher were conducted to receive their opinions and suggestions about the SPPBs and the activities.

Results

Story Mapping and Comprehension

A paired-samples t -test which was conducted to evaluate the impact of the intervention on the students' story map comprehension levels revealed that there was a statistically significant difference between the pretest ($M = 9.14$, $SD = 2.44$) and posttest ($M = 12.32$, $SD = 1.21$) scores, $t(21) = -5.75$, $p < .01$. The eta-squared statistic (.61) indicated a large effect size. This result showed that even though the picturebook used in the posttest had more T-units, the students increased their comprehension scores.

A one-way repeated measures ANOVA with the Greenhouse-Geisser correction ($\epsilon = .55$) was conducted to compare the effect of the six different SPPBs that had gradually increased T-units on the second-grade students' story map scores at the first, second, third, fourth, fifth, and sixth time points. The results showed that the scores obtained from the story map questions were significantly different, $F(2.749, 57.728) = 25.784$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .55$. In Table 2, post hoc tests using the Bonferroni

correction showed the significant differences between the story map scores. The students had the lowest mean score from the first ($M = 8.77$, $SD = 2.09$) and the highest mean score from the sixth ($M = 11.95$, $SD = 1.43$) SPPBs. As can be seen in Table 2, the students' comprehension scores increased linearly from the second to the seventh week.

Oral/Written Responses

A paired-samples t -test was conducted to evaluate the impact of the intervention on the students' written responses. The results revealed that there was a statistically significant difference between the pretest ($M = 7.00$, $SD = 2.37$) and posttest ($M = 8.68$, $SD = 1.99$) scores, $t(21) = -4.72$, $p < .01$. The eta-squared statistic (.51) indicated a large effect size. The results showed that the students increased their written response scores in the posttest.

A one-way repeated measures ANOVA with the Greenhouse-Geisser correction ($\varepsilon = .60$) was conducted to compare the effect of the six different SPPBs on the second-grade students' written response scores from the second to the seventh week. The results showed that the scores obtained from the written responses were significantly different, $F(2.985, 62.693) = 5.264$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .20$. In Table 3, post hoc tests using the Bonferroni correction showed the significant differences between the written response scores. The students had the lowest mean score from the first ($M = 7.14$, $SD = 2.71$) and the highest mean score from the sixth ($M = 8.55$, $SD = 2.18$) SPPBs. As shown in Table 3, except for the fourth week, the students' written response scores increased linearly.

My observation notes revealed that the number of students who volunteered to talk about the SPPBs increased between the second and the seventh weeks. The interview results also showed that students liked to read and listen to the SPPBs.

Oral Retellings

As can be seen in Table 4, all students increased their oral retelling and response total scores and number of T-units in their retellings from the pretest to posttest.

Reading interests

When compared to the pretest, the posttest results revealed wide and varied reading topics and students' more positive interest in reading and listening to the picturebooks.

Conclusion

Because of the intervention conducted in the classroom, (a) students increased their reading comprehension, written response, and oral retelling scores from pre-to-posttest; (b) the number of students who volunteered to talk about the SPPBs increased; and (c) students developed a positive interest in reading. The above results are significant, as they support Ada and Campoy's (2004) statement about the potential of self-published books to improve students' literacy skills.

Keywords: Picturebooks, Comprehension, Retelling, Written Responses

GİRİŞ

Resimli kitaplar hem görsel hem de yazılı mesajları hedef kitlesi olan çocuklara etkili ve ilgi çekici şekilde iletebilme özelliklerine sahiptir. Resimli kitaplar çocukların dil ve okuma yazma becerilerini (Pantaleo, 2012; Strasser & Seplocha, 2007) ve hayal güçlerini ve sanatsal farkındalıklarını geliştirebilmektedir (Kiefer, 1995; Kiefer & Tyson, 2010). Resimli çocuk kitapları sınıf ortamında kullanıldığında öğrenciler olay örgüsü, ana fikir, karakterler ve kitaplardaki olaylarla ilgili öğretmenlerinin ve arkadaşlarının tepkilerini dinlemekte ve bu durum onların kitaplardaki görsel ve yazılı mesajları daha iyi anlamalarını kolaylaştırmaktadır.

Resimli kitaplar öğretmenlere oldukça zengin anlama, anlatma ve öğrencilerin tepkilerini almayla ilgili etkinlik fırsatları sunabilir. Örneğin, kitapların hikâye haritalarının çıkarılması ile ilgili etkinlikler öğrencilerin anlama becerilerinde artışlara yol açabilir. Kitapların sözlü ve yazılı olarak anlatılmasıyla ilgili etkinlikler de öğrencilerin kitapları ne düzeyde anladıkları, dil gelişimleri, hikâye elementlerini anlama durumları ve kitaplara yönelik tepkilerini (Ulusoy, 2017) belirlemede öğretmenlere önemli ipuçları sunabilir. Buna ek olarak, öğretmenler tarafından sunulan yönergeler öğrencilerin kitaplar hakkındaki bilişsel, yorumlayıcı, deneyimsel ve estetik tepkilerini (Hancock, 2008, ss.278-279) almada kullanılabilir. Öğrencilerin olaylara verdikleri sözlü veya yazılı tepkilerin alınması, öğretmenler ve ebeveynlere onların olayları düşünme ve yorumlama biçimleri hakkında da önemli fikirler verebilir.

Biçimlendirici Deneme araştırmaları geleneksel araştırmaların sınırlılıklarını giderme imkânını araştırmacılara sağlamaktadır. Örneğin, geleneksel deneysel araştırmalarda deneysel program uygulanırken araştırmacıların değişiklikler ve program üzerinde uyarlamalar yapması mümkün değildir fakat Biçimlendirici Deneme türü araştırmalarda kuramlara veya araştırma sonuçlarına göre desenlenen programın uygulanması sırasında eğitimsel amaçları engelleyen faktörlerin giderilmesi ve etkililiği artıracak iyileştirmelerin yapılması mümkündür (Bradley & Reinking, 2011a, 2011b; Reinking & Bradley, 2008). Pragmatist felsefeye sahip olan Biçimlendirici Deneme araştırmaları hem kuram ve teorilerin seçilen örneklem grubunu nasıl etkilediğini veya en iyi etkiyi bırakabilmek için bu kuram veya teorilerin nasıl uyarlanarak, üzerlerinde hangi değişikliklerin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili bilgiler sunabilir. Buna ek olarak, Biçimlendirici Deneme araştırmaları katılımcıların bilgi ve becerilerini artırmayı hedefleyerek potansiyel yararlılığı da sağlamaktadırlar. Biçimlendirici Deneme araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın eğitimsel amacı ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, sözlü anlatım ve kitaplara verdikleri tepki seviyelerinde artışlar sağlamaktır. Bu araştırmaya Biçimlendirici Deneme çalışmalarında cevaplanması gereken ve aşağıda sunulan altı soru rehberlik edecektir.

1. Denemenin pedagojik amacı nedir ve hangi teori bu amacı gerçekleştirmede yardımcı olabilir?
2. Belirlenen eğitimsel amacı gerçekleştirme potansiyeline sahip olan öğretimsel uygulama nedir?
3. Geliştirilen öğretimsel programlar uygulanırken, hangi faktörler önceden belirlenen eğitimsel amacı gerçekleştirme sürecinde programın etkililiğini artırıcı veya engelleyici roller oynar?
4. Eğitimsel hedefleri daha etkili şekilde gerçekleştirebilmek için öğretimsel program ve uygulanması nasıl değiştirilmiştir?
5. Uygulanan programın sonucunda öğretimsel ortam değişmiş midir?
6. Uygulanan program hangi beklenmeyen pozitif ve negatif etkileri ortaya çıkarmıştır? (Reinking ve Bradley, 2008, s.74-78; Akt. Ulusoy, 2018a, ss. 76-78).

Eğitimsel Amacın Önemi

Sözlü anlatım etkinlikleri, öğrencilerin resimli çocuk kitaplarındaki hikâye elementlerini ne ölçüde anladıklarını test etmede etkili bir değerlendirme yapma imkânı sunmaktadır. Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin hikâye elementlerini daha iyi anlaması mümkün olur ve öğrenciler bu parçaların hikâyeyi nasıl oluşturduğunu kavrama şansına sahip olurlar (Lynch-Brown, Tomlinson, & Short, 2014). Öğretmenler de öğrencilerin hikâye elementlerini ne düzeyde bildiklerini test etmede ve onlara hikâye edici metinlerin yapısını öğretmede hem sözlü anlatım hem de hikâye haritası yöntemlerinden yararlanabilir. Öğretmenler, öğrencilerin okunan veya dinlenen hikâyelerle ilgili birbirlerinin tepkilerini işitebilecekleri bir ortam oluşturduğunda, öğrenciler kendi yorumları ile arkadaşları ve öğretmenlerinin yorumları arasındaki benzerlik ve farklılıkları görüp metinleri derinlemesine anlama şansına sahip olurlar (Rosenblatt, 1999). Bu araştırma sayesinde öğrencilere sekiz farklı resimli çocuk kitabı okuma ve dinleme fırsatı sunulmuş ve sekiz haftalık süreç içerisinde anlama, anlatım ve tepkilerinde meydana gelebilecek artışlar incelenmiştir. Literatürde öğrencilerin anlama, anlatım ve sözel/yazısal tepkilerini artırmayı hedefleyen ve Biçimlendirici Deneme tarzında desenlenmiş bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın genelde resimli çocuk kitapları ve özelde de öğretmen adayları tarafından hazırlanan resimli kitapların eğitimsel değerleri hakkında önemli fikirler verebileceği düşünülmektedir.

Eğitimsel Program

Bu çalışmada kullanılan eğitimsel program 2013 yılında geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu çalışma daha önce yapılan bir araştırmanın uygulamalı ikinci aşaması olarak düşünülmelidir. İlk çalışma (Ulusoy, 2018b) öğretmen adayları tarafından geliştirilen resimli çocuk kitaplarının nasıl ve hangi aşamalardan geçilerek oluşturulduğunu ve öğrencilerin kitaplara yönelik tepkilerini Biçimlendirici Deneme araştırma deseniyle incelemiş ve araştırmanın sonucunda öğrencilerin ilgisini çeken kitapların öğretmen adayları tarafından hazırlanabildiği ortaya çıkmıştır. İkinci aşama olarak tasarlanan bu çalışmada ise seçilen bir sınıfta altı farklı resimli çocuk kitabıyla ilgili anlama, anlatma ve tepki etkinlikleri yapıldığında öğrencilerin puanlarının değişip değişmeyeceği sorgulanmıştır (Bkz. Tablo 1). Seçilen sınıfta 22 ikinci sınıf öğrencisine 6 öğretmen adayı kendi hazırladıkları resimli çocuk kitaplarını okumuş (Bkz. Ek1) ve onların anlama seviyelerini test ederek, kitaplara yönelik sözlü/yazılı tepkilerini almışlardır.

Tablo 1. Eğitimsel Program

Öğretmen adaylarına verilen yönergeler	Öğretmen adayları tarafından yapılan etkinlik/değerlendirmeler	Araştırmacı tarafından toplanan veriler
Hafta 1. 1. Ön test verilerinin toplanması. 2. Yansıtıcı günlüklerin yazılması.	Ön test verileri: Öğretmen adayları kaliteli bir resimli kitabı (<i>Kırmızı Elma-Feridun Oral</i>) tüm sınıfla paylaşp, takım çalışması sergilemiş ve öğrencilerin (a) anlamaları, (b) kitaplara yönelik sözlü/yazılı tepkileri ve (c) okuma ilgilerini değerlendirmişlerdir.	1. Dört öğrenciden sözlü anlatım ön test verilerinin toplanması. 2. Öğretmen adaylarının ön test verilerini toplamayla ilgili etkinliklerinin gözlenmesi. 3. Katılımcıların (öğretmen adayları, öğrenciler ve sınıf öğretmeni) beklentileri ve süreçle ilgili görüşlerinin alınması.
Haftalar 2-7. Her hafta bir öğretmen adayı hazırladığı resimli kitabı sınıfla paylaşp etkinlikleri yapmıştır (Toplamda 6 resimli kitap).	İkinci ve yedinci haftalar arasında öğretmen adayları: 1. Edebi ve görsel elementlere odaklanarak resimli kitapları öğrencilerle birlikte analiz etmişlerdir. 2. Öğrencilerin (a) anlamaları, (b) kitaplara yönelik sözlü/yazılı tepkileri ve (c) etkinliklere ve kitaplara yönelik ilgilerini değerlendirmişlerdir. 3. Öğrencilerle ve sınıf öğretmeniyle mini görüşmeler yapıp onların etkinliklerle ilgili görüş ve beklentilerini almışlardır.	1. Öğretmen adaylarının etkinliklerinin gözlenmesi. 2. Aynı dört öğrenciden sözlü anlatım verilerinin toplanması. 3. Katılımcıların (öğretmen adayları, öğrenciler ve sınıf öğretmeni) resimli kitaplar ve etkinliklerle ilgili görüşlerinin ve önerilerinin alınması.
Hafta 8. Okuma ilgi anketinin uygulanması ve son test verilerinin toplanması.	Son test verileri: Öğretmen adayları kaliteli bir resimli kitabı (<i>Kırmızı Kanatlı Baykuş-Feridun Oral</i>) tüm sınıfla paylaşp, öğrencilerin (a) anlamaları, (b) kitaplara yönelik sözlü/yazılı tepkileri ve (c) okuma ilgilerini değerlendirmişlerdir.	1. Aynı dört öğrenciden sözlü anlatım son test verilerinin toplanması. 2. Öğretmen adaylarının son test verilerini toplamalarının gözlenmesi. 3. Katılımcıların (öğretmen adayları, öğrenciler ve sınıf öğretmeni) tüm süreçle ilgili görüşleri ve değerlendirmelerinin alınması. 4. Öğretmen adaylarının haftalık yansıtıcı günlüklerinin toplanması.

Yöntem**Katılımcılar**

Bu çalışmaya Ankara'da bulunan bir ilkokuldan 22 ikinci sınıf öğrencisi, bu öğrencilerin öğretmeni ve 6 öğretmen adayı katılmıştır.

Uygulama

Sekiz hafta süren uygulamada öğrencilerin resimli çocuk kitaplarını anlama düzeyleri tespit edilip, kitaplara yönelik sözlü/yazılı tepkileri alınmıştır. Birinci hafta uygulaması ön test, sekizinci hafta uygulaması ise son test olarak kullanılmıştır. İkinci ve yedinci haftalar arasında ise her hafta bir öğretmen adayı kendi hazırladığı resimli kitabı sınıfta okuyup, öğrencilerin anlamalarını değerlendirip, tepkilerini almıştır. Uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkilerini daha gerçekçi şekilde test edebilmek için ön test ve son testte iki kaliteli resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Her ikisi de Feridun Oral tarafından yazılıp, resimlenen resimli kitaplardan *Kırmızı Elma* ön testte ve *Kırmızı Kanatlı Baykuş* ise son testte kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin okuma ilgileri. Bu araştırmada öğrencilerin okuma ilgileri "Okuma İlgi Anketi" kullanılarak araştırmanın başında ve sonunda olmak üzere iki kez değerlendirilmiştir. Ankette öğrencilerin favori etkinlikleri, okumayı tercih ettikleri kitap türleri, kendilerine sesli olarak okunan kitapları dinlemeyi sevip sevmedikleri, sesli veya sessiz okuma tercihleri, vb. sorular yer almıştır. Bu anketler sayesinde uygulamanın, öğrencilerin okuma ilgilerinde bir değişikliğe yol açıp açmadığını belirlemek mümkün olmuştur.

Hikâye haritası. Öğrencilerin hikâye elementlerini anlama seviyelerinde uygulama sürecinde bir değişikliğin olup olmadığını belirlemek için Baumann ve Bergeron (1993) tarafından geliştirilen hikâye haritası soruları her haftanın resimli kitabı dikkate alınarak hazırlanmış ve öğrencilere yazılı olarak sorulmuştur. Bu sorular "Kim?, Nerede?, Ne Zaman?, Problem Nedir?, Ne Oldu? ve Çözüm Nedir?" (s. 415-416) şeklinde ifade edilmiştir. Bu altı sorudan ilgili haftanın resimli kitabındaki içeriği en iyi temsil eden beş tanesi sorulmuş ve öğrencilerin yazılı cevapları alınmıştır.

Sözlü anlatım. Bir öğretimsel strateji ve değerlendirme aracı olarak kitapları sözlü olarak anlatma etkinliği sayesinde öğrencilerin dinledikleri veya okudukları kitapları kişiselleştirmeleri ve yeniden yapılandırmaları mümkün olmaktadır (Morrow, 1989). Bu çalışmada "Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu" (Ulusoy, 2017, ss. 38-39) kullanılmıştır. Her hafta dört gönüllü öğrenciden (2 kız ve 2 erkek) dinledikleri veya okudukları resimli kitapları aslına olabildiğince benzer şekilde ve hatırladıkları tüm ayrıntılarıyla sözlü olarak anlatmaları istenmiştir. "Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu" sayesinde öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini hikâye elementleri, dil, anlama ve tepki başlıkları altında incelemek mümkün olmuştur.

Yazılı/sözlü tepkiler. Öğrencilerin tepkilerindeki değişiklikler Hancock (2008, ss. 278-279) tarafından geliştirilen bilişsel, yorumlayıcı, deneyimsel ve estetik tepkileri almada kullanılabilecek yönergelerle tespit edilmeye çalışılmıştır. Hancock'un yönergeleri öğrencilerin kitaplar hakkında hissettikleri, öğrencilerin kişisel yaşamları ve kitaplar arasındaki ilişki, kitaplarda verilmeye çalışılan mesaj ve eğer kitaplardaki karakterlerden biri olsalardı yapacakları veya yapmak istedikleri eylemler olmak üzere ilgili haftanın resimli kitabı dikkate alınarak dört ana başlık altında yazılı olarak sorulmuştur. Buna ek olarak, öğrencilere kitaplarla ilgili düşünceleri ve kitapları beğenme durumları ile ilgili sözlü sorular da sorularak sözel tepkiler vermeye olan gönüllülük durumları belirlenmiştir.

Görüşmeler. Öğrenciler, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının uygulama süreciyle ilgili öneri ve görüşlerini almak için yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sayesinde uygulamaların etkililiğinin artırılması ve katılımcılara uygulama ile ilgili görüş ve önerilerini sunabilecekleri fırsatların sunulması amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrenciler, öğretmen adayları ve sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerin analizi; kelimeler, cümleler ve paragrafların analizi (açık kodlama), kategoriler ve alt kategorilerin birleştirilmesi (eksen kodlama) ve tema ve sorunların merkezi bir kategori etrafında toplanması (seçici kodlama) (Strauss & Corbin, 1998, ss. 101-161) prosedürü izlenerek yapılmıştır.

Öğrencilerin hikâye haritası ve yazılı tepkilerinin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve ilişkili Örneklemeler için *t*-testi kullanılarak ön test ve son test anlama ve yazılı tepki testlerinin sonuçları karşılaştırılmıştır. Öğretmen adayları tarafından hazırlanan resimli kitapların, öğrencilerin hikâye haritası ve yazılı tepki puanları (ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci haftalardaki) üzerindeki etkililiği ise Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA tekniği kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Hikâye haritaları beş sorudan oluşmuştur. Bu haritalar; ideal veya mükemmel cevaplara 3, ufak hataları da olsa kabul edilebilir cevaplara 2, büyük hataları olan zayıf veya yetersiz cevaplara 1

ve boş bırakılan veya tamamen yanlış olan cevaplara ise 0 verilerek puanlanmıştır. Bu testten öğrencilerin alabileceği maksimum puan 15'tir. Öğrencilerin yazılı tepkileri ise Hancock (2008, s. 424) tarafından geliştirilen olgunlaşan (3 puan), gelişen (2 puan) ve gelişmekte olan (1 puan) tepkiler başlıkları altında değerlendirilmiştir. Öğrenciler tarafından boş bırakılan yönergeler 0 puan verilmiştir. Yazılı tepki formları dört yönergeden oluşmuş ve bu formlardan alınabilecek maksimum puan 12 olmuştur.

Sonuçlar: Eğitimsel Amacı Gerçekleştirmek İçin Programın Uygulanması

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde uygulamanın aşağıda belirlenen sırada yapılmasına karar verilmiştir:

1. Bir öğretmen adayı resimli kitabı öğrencilere okur. Öğretmen adaylarının kendilerinin hazırladıkları resimli kitapların elektronik versiyonları olduğu için projektörle tahtaya yansıtılır ve basılı versiyonun öğrenciler arasında dolaştırılarak incelenmesi sağlanır.
2. Araştırmacı tarafından dört öğrencinin kitapları sözlü olarak anlatma becerileri değerlendirilir.
3. Öğrenciler hikâye haritasıyla ilgili sorulara yazılı cevaplar verir.
4. Hikâye elementlerine dikkat ederek öğretmen adayları resimli kitapları öğrencilerle birlikte analiz eder ve öğrencilerin kitaplara yönelik yazılı tepkileri alınır.

İlk öğretmen adayının kitabını paylaşımının ardından, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının da onayıyla uygulamada bazı küçük uyarlamalar yapılmıştır. Örneğin, her öğretmen adayının kitabını paylaşımından önce kısa toplantılar yapılması ve bu toplantılarda öğretmen adayları tarafından hazırlanan materyallerin kalitesi ile ilgili değerlendirmelerde bulunulması ve öğretmen adaylarının prozodik okuma becerileri ile ilgili arkadaşlarından ve sınıf öğretmeninden görüşler alması kararlaştırılmıştır. Böylece öğrencilere prozodik ve etkili bir sesli okuma deneyiminin sağlanması ve daha kaliteli ve hatalardan arınmış materyallerin sunulması hedeflenmiştir.

Hikâye Haritası ve Anlama

Uygulamanın öğrencilerin hikâye haritalarını anlama düzeylerinde bir farklılığa yol açıp açmadığı ilişkili Örneklemeler için *t*-testi ile ön test ($X = 9.14$, $SS = 2.44$) ve son test ($X = 12.32$, $SS = 1.21$) puanları karşılaştırılarak test edilmiştir, $t(21) = -5.75$, $p < .01$. Eta-Kare istatistiği (.61) etki değerinin büyük olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, son testte kullanılan resimli kitabın daha fazla T-Birim sayısına sahip olmasına rağmen öğrencilerin anlama seviyelerinde artışların meydana geldiğini göstermektedir.

Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA testi Greenhouse-Geisser düzeltmesi ($\epsilon = .55$) ile kullanılarak öğretmen adayları tarafından hazırlanan ve aşamalı şekilde T-Birim sayıları artan altı farklı resimli çocuk kitabının öğrencilerin ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci haftalardaki hikâye haritası puanları üzerindeki etkisini karşılaştırmak amacıyla kullanılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin hikâye haritası puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir, $F(2.749, 57.728) = 25.784$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .55$. Tablo 2 incelendiğinde Bonferroni post hoc test sonuçları hikâye haritası puanları arasındaki farklılıkları göstermektedir. Öğrencilerin en düşük puanları birinci ($X = 8.77$, $SS = 2.09$) ve en yüksek puanları ise yedinci ($X = 11.95$, $SS = 1.43$) hafta uygulanan ve öğretmen adayları tarafından hazırlanan resimli kitaplardan aldıkları görülmektedir. Tablo 2'de görüldüğü gibi ikinci ve yedinci haftalar arasında öğrencilerin puanlarında doğrusal bir artış meydana gelmiştir.

Tablo 2. Hikaye Haritalarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Resimli Kitaplar	X	SS	Bonferroni post hoc ^a
1- Hafta 2-Yağmur Damlası veya Kar Tanesi	8.77	2.09	1-2 1-3 1-4 1-5
2- Hafta 3- Arkadaşlar	9.64	2.22	1-6 2-4
3- Hafta 4-Eşyalar	10.50	1.95	2-5 2-6
4- Hafta 5- Kıskaç Köpek	10.95	1.40	3-6 4-6
5- Hafta 6- Hayvanat Bahçesinde Parti Zamanı	11.32	1.67	
6- Hafta 7- Fare ve Eşek	11.95	1.43	

Note: ^aBonferroni post hoc kolonu anlamlı farklılıkları olan grupları göstermektedir.

N=22. Alınabilecek maksimum puan 15'tir.

Sözlü ve Yazılı Tepkiler

Uygulamanın öğrencilerin yazılı tepki puanlarında bir farklılığa sebep olup olmadığı ilişkili Örneklemeler için *t*-testi ile öğrencilerin ön test ($X = 7.00$, $SS = 2.37$) ve son test ($X = 8.68$, $SS = 1.99$) puanları karşılaştırılarak test edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir, $t(21) = -4.72$, $p < .01$. Eta-Kare istatistiği (.51) etki değerinin büyük olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar uygulamanın öğrencilerin son test puanlarını yükseltmede etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA testi Greenhouse-Geisser düzeltmesi ($\varepsilon = .60$) ile kullanılarak öğrencilerin ikinci ve yedinci haftalar arasında aldıkları yazılı tepki puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin yazılı tepki puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir, $F(2.985, 62.693) = 5.264$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .20$. Tablo 3'teki Bonferroni hoc test sonuçları anlamlı farklılığı olan grupları göstermektedir. Öğrencilerin en düşük puanları ikinci ($X = 7.14$, $SS = 2.71$) ve en yüksek puanları ($X = 8.55$, $SS = 2.18$) ise yedinci hafta okuyup, dinledikleri resimli kitaplardan aldıkları görülmektedir. Tablo 3'te görüldüğü gibi, dördüncü haftanın dışında, öğrencilerin yazılı tepki puanlarının doğrusal olarak arttığı gözlenmiştir.

Tablo 3. Yazılı Tepkilerle ilgili Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Resimli Kitaplar	X	SS	Bonferroni post hoc ^a
1- Hafta 2-Yağmur Damlası veya Kar Tanesi	7.14	2.71	1-6 3-6
2- Hafta 3- Arkadaşlar	7.41	2.44	5-6
3- Hafta 4-Eşyalar	7.32	2.46	
4- Hafta 5- Kıskaç Köpek	7.68	2.34	
5- Hafta 6- Hayvanat Bahçesinde Parti Zamanı	7.86	2.21	
6- Hafta 7- Fare ve Eşek	8.55	2.18	

Note: ^aBonferroni post hoc kolonu anlamlı farklılıkları olan grupları göstermektedir.

N=22. Alınabilecek maksimum puan 12'dir.

Gözlem notları, öğretmen adayları tarafından hazırlanan kitapların okunduğu ikinci ve yedinci haftalar arasında, öğrencilerin kitaplar hakkında konuşmaya gönüllü olma durumlarında artışlar olduğunu göstermiştir. İkinci hafta sadece beş öğrencinin kitap hakkında sözlü tepkilerini paylaşmaya gönüllü olduğu ve uygulama sürecinde sözlü tepkilerine öğretmen adayları tarafından değer verildiğini gözledikten sonra sınıftaki bütün öğrencilerin konuşmak için ellerini kaldırdığı gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni de bu durumu fark edip, görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Bu uygulama öğrencilere kitaplar hakkında konuşma konusunda yardımcı oldu. Hem de onları fikirlerini ifade etmeleri konusunda teşvik edici oldu. Öğrenciler sınıf ortamında kitaplar

hakkında konuşmayı deneyerek öğrendiler...Fikirlerinin öğretmen adayları tarafından değerli bulunması onları çok mutlu etti.

Sözel Anlatımlar

Tablo 4'te de görüldüğü gibi seçilen bütün öğrencilerin sözlü anlatım toplam puanlarında ve anlatımlarındaki T-Birim sayılarında ön test ve son testlerin uygulandığı haftalar arasında artışlar olmuştur. Tablo 4 hem hikâyelere yapılan eklemelerin ($n = 1$) hem de hikâyeler ile anlatımlar arasındaki çelişkilerin ($n = 3$) minimum sayıda olduğunu göstermiştir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin en düşük seviyedeki performansı tepki bölümünde gösterdikleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4. Seçilen Öğrencilerin Sözel Anlatım ve Tepki Puanları

Sözel Anlatım & Tepki	Öğrenci	Ön Test Hafta1	Hafta 2	Hafta 3	Hafta 4	Hafta 5	Hafta 6	Hafta 7	Son Test Hafta 8
1. Hikâye elementleri ^a	EBağ.	25	28	31	32	33	32	32	35
	EÖğr.	17	22	23	27	29	30	29	32
	KBağ.	26	27	28	31	34	33	33	35
	KEnd.	14	20	23	25	26	29	29	30
2. Dil ^b	EBağ.	14	15	15	17	16	18	20	20
	EÖğr.	11	11	14	16	16	17	18	18
	KBağ.	15	15	19	18	18	19	20	20
	KEnd.	11	12	12	13	12	13	12	12
3. Tepki ^c	EBağ.	1	1	1	1	2	1	1	2
	EÖğr.	0	0	0	1	0	1	0	0
	KBağ.	0	0	2	2	1	3	2	3
	KEnd.	0	1	0	1	2	2	1	1
4. Anlama ^d	EBağ.	7	7	8	8	9	8	10	10
	EÖğr.	4	5	5	6	7	8	9	9
	KBağ.	8	8	9	9	8	9	10	10
	KEnd.	3	4	5	6	6	5	8	8
Toplam Puanlar ^e	EBağ.	47	51	55	58	60	59	63	67
	EÖğr.	32	38	42	50	52	56	56	59
	KBağ.	49	50	58	60	61	64	65	68
	KEnd.	28	37	40	45	46	49	50	51
5.a. Hikâyeye yapılan ekleme sayıları	EBağ.	0	0	0	0	0	0	0	0
	EÖğr.	1	0	0	0	0	0	0	0
	KBağ.	0	0	0	0	0	0	0	0
	KEnd.	0	0	0	0	0	0	0	0

Sözel Anlatım & Tepki	Öğrenci	Ön Test	Hafta 2	Hafta 3	Hafta 4	Hafta 5	Hafta 6	Hafta 7	Son Test Hafta 8
		Hafta1							
b. Hikaye ve sözlü anlatım arasındaki çelişki sayıları	EBağ.	0	0	0	0	0	0	0	0
	EÖğr.	0	0	1	0	0	0	0	0
	KBağ.	0	0	0	0	0	0	0	0
	KEnd.	0	0	0	1	0	0	1	0
c. Resimli kitaplardaki T-Birim sayıları		38	26	36	38	54	55	59	80
d. Sözlü anlatımlardaki T-Birim sayıları	EBağ.	24	22	34	30	43	50	51	76
	EÖğr.	20	20	29	32	41	44	42	64
	KBağ.	34	21	35	33	50	49	55	73
	KEnd.	17	17	23	20	38	40	38	58

Note: EBağ.= Bağımsız okuma düzeyindeki erkek öğrenci. EÖğr.=Öğretimsel okuma düzeyindeki erkek öğrenci. KBağ.=Bağımsız okuma düzeyindeki kız öğrenci. KEnd.= Endişe okuma düzeyindeki kız öğrenci. Hikaye elementleri^a= Alınabilecek maksimum puan 36'dır. Dil^b= Alınabilecek maksimum puan 20'dir. Tepki^c=Alınabilecek maksimum puan 3'tür. Anlama^d= Alınabilecek maksimum puan 10'dur. Toplam Puanlar^e= Alınabilecek maksimum toplam puan 69'dur.

Okuma İlgileri

Ön testte uygulanan okuma ilgi anketleri, öğrencilerin okumayı tercih ettikleri sınırlı bir kitap çeşitliliğinin olduğunu göstermiştir. Öğrenciler macera ($n = 9$) türündeki kitapları ve kısa hikâyeleri ($n = 6$) okumak istediklerini belirtmişlerdir. Arkadaşları ile oyun oynama ($n = 9$), bilgisayar oyunları oynama ($n = 5$) ve kitap okuma ($n = 3$) öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmede tercih ettikleri favori etkinlikleri arasında yer almıştır. Yedi öğrenci ise öğretmenleri tarafından sesli olarak okunan kitapları dinlemekten hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Son test sonuçları ise öğrencilerin macera ($n = 10$), korku ($n = 7$) ve mizah ($n = 5$) türündeki kitapları; bilim kurgu hikâyeleri ($n = 4$) ve şiirleri ($n = 3$) okumayı tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Son test sonuçları öğrencilerin çoğunluğu için okumanın favori boş zaman değerlendirme etkinliği olduğunu ($n = 14$) ve öğretmenleri tarafından sesli olarak okunan kitapları dinlemekten hoşlandıklarını ($n = 17$) göstermiştir. Ön test sonuçları ile karşılaştırıldığında, son testte öğrencilerin farklı ve çeşitli okuma konularına sahip oldukları ve okuma ve kitapları dinlemeye karşı daha olumlu bir ilgi sergiledikleri görülmektedir.

Uygulama ile ilgili Algılar

Öğrenciler, öğretmen adayları ve sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler karşılaştırıldığında aşağıdaki iki temanın ortaya çıktığı görülmektedir.

Resimli Kitaplara Yönelik İlgi. Öğrencilerin çoğunluğu okudukları veya dinledikleri kitaplardan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, okunan kitaplardaki resimlerin kendileri için oldukça ilgi çekici olduğunu söylemişlerdir. Agosto (1999) paralel ve birbirine bağlı hikâyeleştirme olmak üzere iki farklı tarzın olduğunu ifade etmiştir. Agosto'ya göre paralel hikâyeleştirme tarzında resim ve metin aynı olayları anlatmaya çalışırken, birbirine bağlı

hikâyeleştirme tarzında okurlar verilen mesajı anlayabilmek için hem resim hem de metinlerden anlam çıkarabilmelidir. Görüşme yapılan öğretmen adaylarından dördü kitaplarını birbirine bağlı hikâyeleştirme tarzına uygun olarak oluşturmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin resimleri dikkatli bir şekilde incelemeleri ve yoğun ilgi göstermeleri bu resimlerden de anlam çıkararak hikâyeleri daha iyi anlayabilme çabalarından kaynaklanmış olabilir. Bu konuda sınıf öğretmeni şunları söylemiştir: *"Kitaplardaki resimlerin çok iyi seçildiğini ve çizildiğini düşünüyorum çünkü öğrencilerin oldukça ilgisini çekti. Resimler üzerinde yorumlar yaptılar ve resimlerden anlam çıkardılar."*

Yazar Olma isteği. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu ($n = 17$) kendilerinin de resimli kitaplar yazmak istediklerini belirtmişlerdir. Ne tür kitaplar yazmak istedikleri sorulduğunda kitaplarında aileleri ve arkadaşları ile yaşadıkları ilginç olayları, hayvanlarla ilgili hikâyeleri ve gezdikleri yerleri anlatmayı ve en sevdikleri hayvanlarla ilgili bilgiler vermeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu uygun resimler bulmayı ve kendilerinin resimlemeleri gerektiğinde bu resimleri okurların ilgisini çekecek ve beğenilerini sağlayacak şekilde hazırlamanın kitap yazmadaki en önemli ve en zor unsur olduğunu belirtmişlerdir. Kitaplardaki sayfaları birleştirmenin ve ayrı sayfaları kitap formuna getirmenin ise öğrenciler tarafından ikinci zorluk derecesinde değerlendirildiği görülmüştür. Öğrenciler hikâyeleri oluşturma ve yazmayı ise çok kolay olarak değerlendirmişlerdir. Bir öğrenci kitap hazırlamayla ilgili düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: *"Resimleri bulursam veya güzel bir şekilde çizebilirsem kitabım çok kolay hazırlanabilir... Hikâyem zaten hazır."*

Öğretimsel Ortamdaki Değişiklikler

Sınıf ortamında öğretmen adayları kendi hazırladıkları kitapların elektronik versiyonlarını perdeye yansıtıp, sesli olarak öğrencilere okumuşlar ve kitaplarının basılı versiyonlarını da öğrencilerin sırayla incelemelerine imkân tanımışlardır. Öğretmen adayları sınıfın geleneksel üçlü sıralı oturma düzenini U şeklinde değiştirmeyi istemişlerdir. Bu istekleri sınıf öğretmeni ve öğrenciler tarafından da kabul edilmiştir. Öğretmen adaylarından biri U şeklindeki sınıfa olan ihtiyaçlarını şu şekilde anlatmıştır: *"U tarzı sınıfları seviyorum çünkü öğrencileri kontrol etmek ve tepkilerini takip edebilmek bu tür sınıflarda daha kolay oluyor. Ayrıca, bu sınıflarda öğrencilerin birbirlerinin tepkilerini izlemeleri de daha kolay olur."*

Programın Beklenmeyen Etkisi

Programın en belirgin beklenmeyen etkisi öğrencilerin resimli çocuk kitabı yazarı olmaya yönelik yoğun ilgileri olmuştur. Öğretmen adayları kitap hazırlama, ideal sayfa sayıları, resimlerin nasıl oluşturulması gerektiği vb. konularda öğrencilerden çok sayıda soru aldıklarını belirtmişlerdir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin hikâye haritası, yazılı tepki ve sözlü anlatım puanlarında artışların olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, uygulama süresince kitaplar hakkında konuşmaya gönüllü olan öğrenci sayısında ve öğrencilerin resimli kitaplara yönelik ilgilerinde de artışların meydana geldiği görülmüştür. Kitapların öğretmen adayları ile öğrencilerin yaşları, sınıf düzeyleri ve okuma ilgilerine uygun olarak hazırlanmaları, bu öğrencilerin okuma ve yazma puanlarında meydana gelen artışları olumlu olarak etkilemiş olabilir. Bu sonuç Ada ve Campoy'un (2004) profesyonel yazarlar dışında bireylerin kendileri tarafından hazırlanan kitapların, öğrencilerin okuma ve yazmalarını güçlendirme potansiyelleri olduğuyla ilgili ifadelerini kanıtlayan veriler sunması açısından önemlidir.

Literatür incelendiğinde öğretmen adayları tarafından hazırlanan kitaplarla ilgili çok sınırlı sayıda (Pan, 1996; Park & Yang, 2013) araştırma bulunmuş fakat bu kitapların öğrencilerin okuma-yazma becerilerini geliştirmede öğretimsel bir araç olarak kullanımıyla ilgili hiç bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu yüzden bu araştırmayla ulaşılan sonuçları literatür ile karşılaştırmak mümkün olmamaktadır. Laughlin ve Winkley (2007) tarafından da ifade edildiği gibi yazar olmayla ilgili

çalışmalar öğretmen eğitimi programlarının en önemli bileşenlerindendir. Bu araştırmayla ulaşılan deneysel sonuçlar öğretmen adayları tarafından hazırlanan resimli kitapların öğrenciler tarafından beğenildiğini ve bu kitapların onların okuma, yazma ve tepkilerini geliştirecek öğretimsel materyaller olarak kullanılabileceklerini göstermiştir. Benzer biçimlendirici deneme araştırmaları farklı öğretmen eğitimi programlarında ve farklı sınıf ortamlarında tekrar edilmelidir. Böylece, öğretmen adayları tarafından hazırlanan resimli kitapların kalitesi ve öğrencilerin okuma-yazma gelişimleri üzerindeki etkileri hakkında daha iyi fikirler edinilebilir. Öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına hikâye edici metin yapıları ve resimli çocuk kitaplarının sahip olmaları gereken özellikler tanıtılmalı, onlara öğrendiklerini uygulamaya geçirip ürün hazırlama fırsatları verilip, bu ürünleri ilkokullarda öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretimsel materyaller olarak kullanmaları sağlanmalıdır. Böylece öğretmen adayları gerçekçi amaçlar için yazma deneyimine sahip olacak ve kitaplarının hedef kitlesi olan öğrenciler ve sınıf öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirildiği ile ilgili önemli fikirlere sahip olacaklardır. Bu tür bir uygulama ilkokul öğrencilerine de yazarlarla iletişime geçme ve onlardan model alma fırsatlarını sunabilir. Gerçekçi amaçlar için yapılan bu tür bir etkinlik sonucunda bu araştırmanın sonuçlarının da gösterdiği gibi öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin gelişmesi ve kitaplara olan ilgilerinin artması mümkündür.

KAYNAKÇA

- Ada, A. F., & Campoy, F. I. (2004). *Authors in the classroom: A transformative education process*. NY: Pearson.
- Agosto, D. E. (1999). One and inseparable: Interdependent storytelling in picture storybooks. *Children's Literature in Education*, 30(4), 267-280.
- Baumann, J. F., & Bergeron, B. S. (1993). Story map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25, 407-437.
- Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011a). Enhancing research and practice in early childhood through formative and design experiments. *Early Child Development and Care*, 181(3), 305-319.
- Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011b). Revisiting the connection between research and practice using formative and design experiments. In N. K. Duke, & M. H. Mallette (Eds.), *Literacy research methodologies* (2nd ed.) (pp.188-212). NY: The Guilford Press.
- Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kiefer, B. Z. (1995). *The potential of picturebooks: From visual literacy to aesthetic understanding*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Kiefer, B. Z., & Tyson, C. A. (2010). *Charlotte Huck's children's literature: A brief guide*. Boston: McGraw-Hill.
- Laughlin, P., & Winkley, C. (2007). Writing their world: Exploring authorship in teacher education by writing books for children. *International Journal of the Book*, 4(4), 191-197.
- Lynch-Brown, C. G., Tomlinson, C. M., & Short, K. G. (2014). *Essentials of children's literature* (Pearson new international ed.). Harlow-Essex, England: Pearson.
- Morrow, L. M. (1989). Using story retelling to develop comprehension. In K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text: Research into practice* (pp.37-58). Newark, DE: International Reading Association.

- Pan, A. (1996, June). *Comparison of young children's and preservice students' performances in using the storybook weaver program*. Proceedings of the Annual National Educational Computing Conference, Minneapolis, MN. Retrieved from ERIC database. (ED398894)
- Pantaleo, S. (2012). Exploring grade 7 students' responses to Shaun Tan's *The Red Tree*. *Children's Literature in Education*, 43, 51-71.
- Park, Y. J., & Yang, Y. (2013). Pre-service teachers' perception of and technology competency at creating and using e-picture books. *International Education Studies*, 6(4), 124-133.
- Reinking, D., & Bradley, B. A. (2008). *On formative and design experiments: Approaches to language and literacy research* (An NCRL Volume). NY: Teachers College Press.
- Rosenblatt, L. M. (1999). *Literature as exploration* (5th ed.). NY: The Modern Language Association of America.
- Strasser, J., & Seplocha, H. (2007). Using picture books to support young children's literacy. *Childhood Education*, 83, 219-224.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarını sözlü olarak anlatma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 29-43.
- Ulusoy, M. (2018a). Yazma ve okuma araştırmalarında yeni bir model: Biçimlendirici deneme araştırmaları. H. Akyol & M. Yıldız (Editörler), *Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi* (ss. 73-87). Ankara: Pegem
- Ulusoy, M. (2018b). *Pre-service teachers as authors and elementary school students as readers of self-published picturebooks: A formative experiment*. Manuscript submitted for publication.

Resimli Çocuk Kitapları

- Oral, F. (2008). *Kırmızı Elma* [The Red Apple]. İstanbul: YKY.
- Oral, F. (2012). *Kırmızı Kanatlı Baykuş* [The Red Winged Owl]. İstanbul: YKY.

EK 1

ÖĞRETMEN ADAYLARI TARAFINDAN HAZIRLANAN RESİMLİ KİTAPLARIN ÖZETLERİ*

1. Yağmur Damlası veya Kar Tanesi

Yağmur Damlası kendini çaydanlığın içinde buldu. Nasıl olduğunu anlamadan da buhara dönüştü. Buhar olarak havaya yükseldi ve bulutlarla tanıştı. Birlikte daha yükseğe çıktılar. Daha sonra Yağmur Damlası kara dönüştü ve ismini Kar Tanesi olarak değiştirdi. Bir süre sonra Kar Tanesi kendini bir kardan adamın üstünde buldu... İyi arkadaş oldular.

2. Arkadaşlar

Aynı evde kalan üç arkadaş ekmek yapmaya karar verdi fakat nasıl yapılacağını bilmiyorlardı. İçlerinden biri, Mutlu, internetten araştırdı ve nasıl ekmek yapılacağını öğrendi fakat diğer iki arkadaş hiç bir şey yapmadı. Mutlu sıkı çalıştı, hamuru yoğurdu, ekmeği fırında pişirdi fakat tembel arkadaşları uzandı ve sadece onu izlediler. Tembel arkadaşları ekmeğin kokusu geldiğinde yemek

istediler fakat Mutlu onlara ekmeği vermedi. Daha sonra tembel arkadaşlar pizza ısmarladı ve karınlarını doyurdular fakat büyük bir dilim pizzayı da Mutlu için ayırmayı ihmal etmediler.

3. Eşyalar

Deniz yedi yaşındaydı ve ailesi de çok fakirdi. Deniz daima eşyalarına çok iyi bakar ve ailesinin zaten kıt olan parasını yeni eşyalar için boşa harcatmamaya dikkat ederdi. Bir gün çok yorgundu ve derin bir uykuya daldı. Rüyasında eşyaları birbirleriyle konuşuyorlardı. Çantası artık emekli olmak istediğini söyledi. Deniz çantasının onu terk edeceğini düşünerek çok korktu. Uyandığında annesi ve babasının gülümsediğini gördü. Dikkatli baktığında annesinin elinde yeni bir çanta tuttuğunu fark etti.

4. Kıskanç Köpek

Köpeğin biri sürekli olarak arkadaşlarının renklerini ve hızlarını kıskanırdı. Kıskanç kişiliği yüzünden arkadaşlarının hepsi onu terk etti. Sonunda bir arkadaş bulabildi fakat bu arkadaşı da onun iri ve kara gözlerini kıskandı. Bu durumu bilen yaşlı ve bilge bir köpek ona arkadaşlarını kıskanmanın yanlış olduğunu çünkü her bireyin kendine özgü özellikleri olduğunu ve bu özellikleri kabul edip onlarla mutlu olunması gerektiğini anlattı. Bu sözlerden etkilenen köpek yeni bir hayata başladı ve bir daha arkadaşlarını asla kıskanmadı.

5. Hayvanat Bahçesinde Parti Zamanı

Aslan Kral hayvanat bahçesindeki tüm parti planlarını iptal etti. Hayvanlar buna çok üzüldüler ve hayvanat bahçesi müdüründen kendilerine yardım etmesini rica ettiler. Aslan Kral ile konuşan müdür şöyle söyler: "Hayvanat bahçesi sakinleri için biraz empati yapalım. Eğlenmek onların da hakkı." Aslan Kral bu yeni ve tuhaf kelimeyi (empati) ilk kez duydu. Müdür empatinin anlamını Aslan Krala anlattı.

6. Fare ve Eşek

İyi arkadaş olan Fare ve Eşek ormanda yürüyüşe çıktılar. İkisi sürekli olarak birbirine ne kadar cesur olduklarını anlatırdı. Aniden kızgın bir kaplanla karşılaştılar. Eşek kaçtı ve arkadaşını yalnız bıraktı. Fare kaçmadı. Cesaretini toplayıp kaplana karşı dimdik durdu. Kaplan, Fare'nin cesaretinden etkilendi ve ona zarar vermedi. Hatta ikisi konuştular ve arkadaş olmaya karar verdiler. Fare, arkadaşının onu yalnız bırakıp kaçmasından alındı. Bir süre sonra, Eşek yalnız bıraktığı için Fare'den özür diledi. Fare arkadaşını korkak olarak nitelendirmedi ve özrünü kabul etti.

* Öğretmen adayları daha önce okudukları hikâye veya kitaplardan etkilenmiş veya ilham almış olabilirler.