

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN SESSİZ KİTAP UYGULAMALARI ARACILIĞIYLA
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Begüm KIRKAN

1307120050

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL

Haziran 2025

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN SESSİZ KİTAP UYGULAMALARI ARACILIĞIYLA
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Begüm KIRKAN

1307120050

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL

Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Mehmet TORAN

Dr. Öğr. Üyesi Serenay BAŞALEV ACAR

Haziran 2025

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlamış olduğum ‘Sessiz Kitaplarla Yapılan Uygulamaların Okul Öncesi Çocukların Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi’ adlı yüksek lisans tezimin tüm aşamalarında, Enstitü Tez Yazım Kılavuzu kuralları çerçevesinde bilimsel etik ve akademik kurallarına riayet ederek hazırlandığını, doğruluk, dürüstlük ve şeffaflık ilkelerine bağlı kalındığını, verilerin analiz edilmesi sürecinde katılımcıların gizliliği ve mahremiyetinin korunduğunu, doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada eksiksiz bir şekilde belirtildiğini beyan ederim.

BEGÜM KIRKAN

ÖNSÖZ

Yüksek lisans yolculuğum boyunca, yalnızca akademik değil, aynı zamanda kişisel gelişimimde de önemli bir yere sahip olan herkese teşekkür etmek istiyorum.

Her aşamada yanımda olan tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL'e, süreci verimli ve anlamlı kıldığı için en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Kendisi, bana yalnızca akademik bilgilerle değil; aynı zamanda profesyonel yaklaşımı ve yol göstericiliğiyle de destek olmuştur. Yüksek lisans sürecim boyunca bana olan güveni, başarabileceğime olan inancı ve sürekli desteği ile her zaman örnek aldığım, almaya da devam edeceğim bir rehber olmuştur.

Süreçte en büyük destekçilerim her zaman ailem oldu. Bu kararımı aldığım ilk günden beri, beni anlayarak her adımda yanımda durdular ve verdikleri güçle ilerlememi sağladılar. Moralimi yüksek tutmamı sağlayan, beni yüreklendiren ve her koşulda desteğini hissettiren ailemin varlığı, bu sürecin en kıymetli parçalarından biri oldu. İçten sevgileri, sabırları ve koşulsuz destekleriyle bu yolculuğu hem anlamlı hem de sürdürülebilir kıldılar. Varlıkları için sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans döneminde tanıdığım arkadaşlarım, akademik serüvenimin vazgeçilmez bir parçası oldu. Verdikleri destek ve paylaştığımız anlar, bu süreci daha anlamlı kıldı. Özellikle, o yıllarda tanıştığım ve zamanla çok değerli bir dostluğa dönüşen sevgili arkadaşım Merve KILAVUZ'a teşekkür ederim. Tez sürecinde birbirimize destek olduk ve bu yolu birlikte kolaylaştırdık.

Tez savunma sınavımda jüri üyesi olarak yer alan, değerli görüş ve önerileriyle tezimi şekillendiren Prof. Dr. Mehmet TORAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Serenay BAŞALEV ACAR'e ilgi ve katkılarından dolayı minnettarlığımı sunarım.

Her daim yanımda olan herkese teşekkür ederim.

Haziran, 2025

BEGÜM KIRKAN

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLO LİSTESİ	vi
ŞEKİL LİSTESİ	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	x
BÖLÜM 1.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	3
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM 2.....	7
2.1. Eleştirel Düşünme	7
2.1.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı	7
2.1.2. Eleştirel Düşünmenin Alt Boyutları	9
2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Eleştirel Düşünmenin Gelişimi	11
2.1.4. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Eğitim Sürecindeki Yeri.....	12
2.1.5. Okul Öncesi Eğitimde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi.....	14
2.2. Sessiz Kitaplar	16
2.2.1. Sessiz Kitapların Tanımı ve Özellikleri.....	16
2.2.2. Sessiz Kitapların Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı.....	18

2.2.3. Sessiz Kitaplar Aracılığıyla Eleştirel Düşünme Becerilerinin Desteklenmesi	19
2.3. İlgili Araştırmalar	20
2.3.1. Erken Çocuklukta Eleştirel Düşünme Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Araştırmalar	20
2.3.2. Sessiz Kitaplarla İlgili Araştırmalar	23
BÖLÜM 3	26
3.1. Araştırmanın Modeli.....	26
3.2. Katılımcılar	27
3.3. Veri Toplama Süreci	28
3.3.1. Hazırlık Aşaması	28
3.3.2. Uygulama Aşaması.....	29
3.3.3. Veri Toplama Araçları.....	31
3.3.4. Veri Analizi	33
3.3.5. Geçerlilik, Güvenilirlik ve Etik.....	34
BÖLÜM 4	36
4.1. Bulgular	36
4.1.1. Yorumlama	36
4.1.2. Analiz.....	40
4.1.3. Çıkarım	45
4.1.4. Değerlendirme	49
4.1.5. Açıklama	52
4.1.6. Öz Düzenleme	56
BÖLÜM 5	61
5.1. Tartışma	61
5.2. Sonuç	66
5.3. Öneriler	68
KAYNAKLAR	69

EKLER.....	79
EK1. Etik Kurul Kararı.....	80
EK2. MEB Araştırma İzni Belgesi.....	81
EK3. Eleştirel Düşünme Becerileri Analiz Formu	82



TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1 Seçilmiş sözsüz resimli kitaplar ve haftalık uygulama sırası 30



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 3. 1. Thinky	29
Şekil 3. 2. Mr. Question	29



Enstitü : **Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**
Dalı : **Temel Eğitim**
Programı : **Okul Öncesi Eğitimi**
Tez Danışmanı : **Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL**
Tez Türü ve Tarihi : **Yüksek Lisans –Haziran,2025**

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN SESSİZ KİTAP UYGULAMALARI ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ

Begüm KIRKAN

Bu araştırmada, sessiz kitaplarla yürütülen uygulamalar aracılığıyla okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini ne şekilde kullandıkları ve ortaya koydukları incelenmiştir. Araştırmada nitel bir desen olarak durum çalışması kullanılmış; İstanbul ilinin Bahçelievler ilçesinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulun anasınıfında öğrenim gören 60–72 ay aralığındaki 18 çocuk (10 erkek, 8 kız) çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygulamalar, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı Mart ayından itibaren, haftada iki oturum olmak üzere yaklaşık 11 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Her oturumda bir sessiz kitap kullanılmış; Thinky karakteri ve parmak oyunu gibi destekleyici materyallerle etkileşimli bir öğrenme ortamı yapılandırılmıştır. Veri toplama sürecinde uygulamalar video kaydıyla belgelenmiş ve elde edilen veriler, Eleştirel Düşünme Becerileri Analiz Formu doğrultusunda; yorumlama, analiz, çıkarım yapma, değerlendirme, açıklama ve öz düzenleme olmak üzere altı temel kategori üzerinden analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulguları, sessiz kitapların çocukların eleştirel düşünme becerilerini çok boyutlu biçimlerde ortaya koymalarına olanak sağladığını göstermektedir. Çocuklar, görsel unsurları yorumlama, karakterlerin duygularını ve düşüncelerini tahmin etme, olaylar arasında bağlantı kurma, alternatif çözümler üretme ve kendi anlatılarını oluşturma süreçlerinde çeşitli düzeylerde katılım sergilemişlerdir. Özellikle yorumlama ve çıkarım yapma becerileri kapsamında, çocukların kişisel deneyimlerinden yola çıkarak özgün ve yaratıcı yorumlar ifade ettikleri; analiz ve değerlendirme süreçlerinde ise olayları detaylandırma ve eleştirel sorgulama yöneliminde buldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öz düzenleme becerisinin, çocuklar arasında gerçekleşen etkileşimler ve tartışmalar aracılığıyla farklı biçimlerde ifade edildiği ve çocukların kendi düşüncelerini gözden geçirme ya da yeniden yapılandırma eğilimi gösterdikleri anlaşılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda, sessiz kitapların okul öncesi dönemde eleştirel düşünme becerilerinin farklı boyutlarda ifade edilmesine ortam sağlayan ve bu süreci destekleyici nitelikte bir araç olarak kullanılabilceği söylenebilir. Araştırma, öğretmenlerin sessiz kitaplarla etkileşimli okuma etkinlikleri planlamaları ve çocukların düşünme süreçlerini teşvik edecek açık uçlu sorular yönelmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapları daha işlevsel biçimde kullanabilmelerine yönelik eğitimlerin düzenlenmesi, yaratıcı düşünmeyi destekleyen uygulamalara yer verilmesi ve ailelerin bu sürece etkin biçimde katılmalarının teşvik edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, gelecekte farklı bağlamlarda, uzun dönemli ve öğretmen merkezli araştırmalarla bu alandaki bulguların derinleştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Eleştirel Düşünme, Sessiz Kitap, Görsel okuryazarlık, Metinsiz hikâye anlatımı, Erken çocuklukta bilişsel beceriler

Bilim Dalı Sayısal Kodu :

University : Istanbul Kültür University

Institute : Institute of Graduate Studies

Department : Basic Education

Programme : Preschool Education

Supervisor : Asst. Prof. Dr. Ebru AYDIN YÜKSEL

Degree Awarded and Date : Master Thesis – June 2025

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S CRITICAL THINKING SKILLS THROUGH WORDLESS PICTURE BOOK ACTIVITIES

Begüm KIRKAN

In this study, the aim was to examine how preschool children employed and demonstrated critical thinking skills through activities involving wordless picturebooks. A qualitative case study design was adopted. The study group consisted of 18 children (10 boys, 8 girls) aged between 60 and 72 months, enrolled in the kindergarten class of a public primary school affiliated with the Ministry of National Education in the Bahçelievler district of Istanbul. The implementation took place over approximately 11 weeks during the 2024–2025 academic year, with two sessions held each week. In each session, a different wordless picturebook was used, accompanied by interactive materials such as the Thinky character and fingerplay activities to create a rich learning environment. The sessions were video-recorded, and the collected data were analyzed using the Critical Thinking Skills Analysis Form across six main categories: interpretation, analysis, inference, evaluation, explanation, and self-regulation.

The findings indicate that wordless picturebooks provided opportunities for children to demonstrate their critical thinking skills in various dimensions. The children participated in processes such as interpreting visual elements, predicting characters' thoughts and emotions, establishing connections between events, generating alternative solutions, and creating their own narratives. In particular, it was observed that in the domains of interpretation and inference, children expressed original and creative ideas based on their personal experiences; and in the domains of analysis and evaluation, they engaged in elaboration and critical questioning of events. Additionally, self-regulation was manifested through peer interactions and discussions, during which children showed tendencies to revisit and reconstruct their own ideas.

In light of these findings, it can be suggested that wordless picturebooks may serve as supportive tools that provide space for the expression of critical thinking skills in the preschool period. The study points to the importance of teachers planning interactive reading sessions with wordless books and posing open-ended questions to stimulate children's thinking processes. Based on the results, it is recommended that training programs be organized to enhance teachers' effective use of wordless books, that creative thinking tools be integrated into practice, and that family involvement be encouraged throughout this process. Future studies may focus on long-term, teacher-oriented research in different contexts to deepen the understanding of this topic.

Keywords: Preschool Education, Critical Thinking, Wordless Picture Book, Visual Literacy , Storytelling Without Text, Cognitive Skills in Early Childhood

Science Code:



BÖLÜM 1

Bu bölümünde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, amaçlar, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve araştırmada geçen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzün hızlı değişen ve bilgiye kolay erişilebilen dünyasında, çocukların eleştirel düşünme becerileriyle donatılması, bilgiye yalnızca ulaşan değil aynı zamanda bu bilgiyi sorgulayan, değerlendiren ve etkin bir şekilde kullanan bireyler yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Facione, 1990; Paul & Elder, 2008; Tozduman, 2020). Eleştirel düşünme, bireylerin olayları analiz etme, değerlendirme, yorumlama, çıkarımda bulunma ve bağımsız kararlar verebilme yeteneklerini kapsayan bilişsel bir süreçtir (Ennis, 2011). Özellikle okul öncesi dönemde kazanılan eleştirel düşünme becerileri, çocukların problem çözme, mantık yürütme ve yaratıcı düşünme yeteneklerini güçlendirerek onların akademik ve sosyal başarılarını doğrudan etkilemektedir (Fisher, 2013; Halpern, 2014).

Okul öncesi dönemde eleştirel düşünme becerilerini desteklemek amacıyla kullanılan birçok yöntem bulunmaktadır. Bunlar arasında hikâye anlatımı, oyun temelli öğrenme ve görsel materyallerle etkileşimli aktiviteler yer almaktadır (Wright, 2012). Son yıllarda, özellikle metinsiz hikâyeler olarak bilinen sessiz kitaplar, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır (Arizpe & Styles, 2016). Sessiz kitaplar, yalnızca görsel anlatımlarla hikâye kurgusunu okuyucuya bırakarak, çocukların gözlem yapma, çıkarımda bulunma, olaylar arasında bağlantı kurma ve yorum yapma gibi bilişsel süreçleri etkin bir şekilde kullanmalarını gerektirir (Nikolajeva, 2014; Serafini, 2014).

Sessiz kitapların, özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların hayal gücünü, görsel okuryazarlık becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini desteklediği öne

sürülmekte, ancak bu alandaki çalışmaların sınırlı olduğu ve özellikle nitel verilerle desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Pantaleo, 2024; Yang ve diğerleri, 2016). Çalışmalar, sessiz kitapların henüz okuma yazma becerileri gelişmemiş olan çocuklar için dil temelli engelleri ortadan kaldırarak, tüm çocukların eşit düzeyde katılımını mümkün kıldığını ve bu sayede bireysel yorumlarını özgürce ifade edebildiklerini göstermektedir (Arizpe ve diğerleri, 2014; Sipe, 2008). Sözel anlatım içermeyen bu kitaplar, yazılı dili henüz aktif biçimde kullanamayan çocukların anlatıya kendi görsel okumaları üzerinden dahil olmalarına imkân tanımaktadır. Bu durum, çocukların eleştirel düşünme süreçlerinde daha bağımsız hareket etmelerini ve kendi perspektiflerinden anlam kurma becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir (Evans, 2015).

Bununla birlikte, sessiz kitapların eleştirel düşünme üzerindeki etkisine dair literatürdeki bulgular genellikle kısa süreli gözlemsel verilere dayanmaktadır ve daha derinlemesine nitel çalışmalarla desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Beckett, 2013; Thorndike, 1973). Ayrıca, okul öncesi dönemde sessiz kitap uygulamalarının nasıl yapılandırılması gerektiği ve bu uygulamaların özellikle hangi eleştirel düşünme bileşenlerini (örneğin analiz, değerlendirme, çıkarım) daha fazla desteklediği konularında literatürde yeterli kanıt bulunmamaktadır; bu durum, yapılandırılmış ve bileşen odaklı araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Mike & Tsilimeni, 2021). Bu bağlamda, sessiz kitapların yalnızca görsel okuryazarlık ve hikâye kurgulama üzerinde etkili olup olmadığı değil aynı zamanda çocukların eleştirel düşünme becerilerini nasıl şekillendirdiği de araştırılmalıdır (Nikolajeva, 2014; Serafini, 2014).

Bu çalışma, yukarıda belirtilen boşlukları doldurmak amacıyla okul öncesi dönem çocuklarının sessiz kitap uygulamaları esnasında açığa çıkardıkları eleştirel düşünme becerilerini nitel bir yaklaşımla derinlemesine incelemeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşımın ardındaki ana problem durumu sessiz kitapların okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerilerini nasıl şekillendirdiğine dair sınırlı bilgi bulunmasıdır. Çocukların sessiz kitaplarla etkileşimleri sırasında hangi düşünme süreçlerini geliştirdikleri ve nasıl bir bilişsel yapı sergiledikleri yeterince anlaşılmamıştır. Bu durum, sessiz kitap uygulamalarının pedagojik potansiyelinin daha derinlemesine incelenmesini gerekli kılmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmada, sessiz kitaplarla yürütülen uygulamalar aracılığıyla okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini ne şekilde kullandıkları ve ortaya koyduklarının nitel bir yaklaşımla incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın ana sorusu şu şekildedir:

1. Sessiz kitap uygulamaları sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerileri ne şekilde ortaya çıkmaktadır?

Bu bağlamda çalışma, çocukların sessiz kitaplarla etkileşimleri sırasında nasıl düşündüklerini, görsel ipuçlarını nasıl yorumladıklarını, olaylar arasında nasıl bağlantı kurduklarını ve kendi anlatılarını nasıl oluşturduklarını derinlemesine analiz etmeyi hedeflemektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların, okul öncesi dönemde eleştirel düşünmenin gelişimini desteklemek amacıyla sessiz kitapların pedagojik bir araç olarak etkin kullanımına dair yeni bakış açıları kazandırması beklenmektedir. Ayrıca, eğitimciler ve müfredat geliştiricilere sessiz kitapların nasıl yapılandırılabilceği ve uygulanabileceği konusunda bulgulara dayalı öneriler sunulması amaçlanmaktadır.

1.3. nem

Eleştirel düşünme, modern eğitim yaklaşımlarının temel taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve bireylerin bilgiye erişme, bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve yaratıcı çözümler üretebilme becerilerini güçlendirmektedir (Facione, 1990; Paul & Elder, 2008). Özellikle erken çocukluk döneminde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması, çocukların bilişsel gelişimlerini desteklerken aynı zamanda onların akademik başarıları ve problem çözme yetenekleri üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Fisher, 2013; Kuhn, 1999). Bu dönemde kazanılan eleştirel düşünme becerileri, çocukların bilgiye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalarını ve bilgiyi sorgulamalarını sağlayarak, yaşam boyu öğrenme sürecinde daha etkili bireyler olmalarına katkı sunmaktadır (Halpern, 2014; Lipman, 2003).

Okul ncesi dönemde eleştirel düşünmenin desteklenmesi çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimi için de büyük önem taşımaktadır (Ennis, 2011; Moseley ve diğerleri, 2005). Çocuklar, eleştirel düşünme becerileri kazandıklarında karşılaştıkları olayları daha derinlemesine analiz edebilmekte, farklı bakış açılarını

değerlendirebilmekte ve bağımsız kararlar alabilmektedir (Fisher, 2013; Paul & Elder, 2008). Bu durum çocukların empati kurma, çatışmaları yapıcı bir şekilde çözme ve iş birliği yapma gibi becerilerini güçlendirerek sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Lipman, 2003). Ayrıca eleştirel düşünmenin kazandırılması, çocukların bilgi kirliliği ile başa çıkma ve doğru bilgiyi seçme yeteneklerini geliştirerek dijital çağda daha bilinçli bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır (Halpern, 2014; Kuhn, 1999).

Sessiz kitaplar metinsiz ve sadece görsellerden oluşan hikâyeler olarak, çocukların hayal gücünü harekete geçiren ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen etkili eğitim materyalleri olarak kabul edilmektedir (Arizpe & Styles, 2016; Nikolajeva, 2014). Sessiz kitapların en belirgin özelliklerinden biri okuyucuyu aktif katılıma teşvik ederek hikâyeyi kendi yorumlarıyla yeniden kurgulama fırsatı sunmasıdır (Serafini, 2014; Sipe, 2008). Bu süreç, çocukların olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurmalarını, karakterlerin duygularını anlamalarını ve hikâyeyi farklı bakış açılarından değerlendirmelerini sağlayarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır (Pantaleo, 2024; Yang ve diğerleri, 2016). Özellikle görsel ipuçlarını analiz etme, olaylar arasında bağlantılar kurma ve çıkarımlarda bulunma gibi bilişsel süreçler, çocukların analiz, sentez ve değerlendirme yapma becerilerini güçlendirerek onların eleştirel düşünme kapasitelerini artırmaktadır (Evans, 2015).

Tüm bunlarla birlikte, sessiz kitapların okul öncesi dönemde eleştirel düşünme becerilerini geliştirme potansiyeline dair araştırmaların sınırlı olduğu ve bu alandaki çalışmaların daha çok görsel okuryazarlık üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Beckett, 2013). Özellikle, sessiz kitapların farklı eleştirel düşünme bileşenleri (örneğin, analiz, değerlendirme, çıkarım) üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir (Serafini, 2014; Nikolajeva, 2014). Bu sınırlılığı giderme amacı taşıyan bu araştırma, sessiz kitapların eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilediğini ve öğretmenlerin bu kitapları nasıl daha etkili kullanabileceğini keşfederek, eğitim alanında önemli bulgular sunmayı hedeflemektedir.

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçların, eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesine yönelik eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sunmanın yanı

sıra öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını da güçlendirecek nitelikte olacağı düşünülmektedir (Fisher, 2013; Wright, 2012). Ayrıca, bu araştırma, sessiz kitapların yalnızca görsel okuryazarlık açısından değil, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından da nasıl kullanılabileceğini ortaya koyarak, eğitimde yenilikçi öğretim stratejilerine ışık tutacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma, okul öncesi dönemde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemek için sessiz kitapların pedagojik potansiyelini derinlemesine inceleyerek, hem eğitim teorisine hem de uygulamaya önemli katkılar sunacaktır. Böylece, erken çocukluk döneminde eleştirel düşünmenin temellerinin atılmasına ve geleceğin yaratıcı ve eleştirel düşünen bireylerinin yetiştirilmesine yönelik etkili öğrenme deneyimleri oluşturulabilecektir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, İstanbul'un Bahçelievler ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulun anasınıfında öğrenim gören 60-72 aylık 18 çocukla yürütülmüş olup, yalnızca araştırmacının uygulamaları yürüttüğü günlerle sınırlı tutulmuştur. Çalışma, sessiz kitap uygulamaları sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini nasıl kullandıklarını ve ortaya koyduklarını belirlenen zaman dilimi ve katılımcı grubuyla sınırlı olarak incelemektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada, çocukların sessiz kitaplarla etkileşimleri sırasında kendi düşünsel süreçlerini ifade etme eğiliminde oldukları varsayılmaktadır. Araştırmanın temelinde, çocukların sessiz kitaplarda yer alan görsel ipuçlarından yola çıkarak düşüncelerini, yorumlarını ve anlatılarını sözel veya sözsüz yollarla ifade edebilecekleri kabulü yatmaktadır. Bu varsayım, uygulamalar sırasında elde edilen gözlemsel verilerin çocukların eleştirel düşünme becerilerine dair anlamlı bilgiler sunabileceği inancına dayanmaktadır.

Ayrıca araştırmada, uygulamaların gerçekleştirildiği okul ortamının çalışmanın amaçları doğrultusunda uygun olduğu; katılımcı çocukların gelişimsel olarak sürece aktif katılım gösterebilecek yeterlilikte oldukları ve uygulama sürecinde gönüllü katılım sağlandığı varsayılmaktadır. Uygulayıcının sürece doğrudan müdahale etmeyerek gözlemci kimliğini koruduğu ve verilerin sistematik bir biçimde, güvenilir

şekilde toplanabildiği kabul edilmektedir. Tüm bu varsayımlar, araştırmanın yöntemsel dayanaklarını oluşturmaktadır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Dönem Çocukları: Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024) tarafından yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre, okul öncesi eğitim, 36-72 ay arasındaki çocukları kapsamakta olup, 60-72 ay aralığındaki çocuklar ilkokula hazırlık sürecinde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, 60-72 ay grubu çocuklar, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil becerilerinde belirgin ilerlemelerin gözlemlendiği, aynı zamanda ilkokul öncesi becerilerin pekiştirildiği bir dönem içerisinde yer almaktadır. Bu nedenle, çalışmada "okul öncesi dönem çocuğu" ifadesiyle özellikle 60-72 ay aralığındaki çocuklar kastedilmektedir.

BÖLÜM 2

Bu bölümde, eleştirel düşünme kavramına ilişkin genel bir çerçeve sunulmaktadır. Eleştirel düşünmenin eğitimdeki yeri, erken çocukluk dönemiyle ilişkisi ve bu becerinin neden önemli olduğuna dair kuramsal bilgiler aktarılmaktadır. Ayrıca, sessiz kitaplar gibi çağdaş çocuk edebiyatı araçlarının eleştirel düşünmeyi destekleyici potansiyeline dair literatür taramasına yer verilmektedir.

2.1. Eleştirel Düşünme

Bu alt başlıkta, eleştirel düşünme kavramına ilişkin çeşitli tanımlar sunulmakta ve alan yazında öne çıkan görüşler karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir. Kavramın temel bileşenleri açıklanarak, çalışmanın kuramsal temelleri oluşturulmaktadır.

2.1.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı

Eleştirel düşünme, bireylerin düşüncelerini bilinçli bir şekilde yönlendirebilmelerini, mantıklı kararlar verebilmelerini ve etraflarındaki dünyayı derinlemesine sorgulayabilmelerini sağlayan bir beceridir. Eğitim alanında, düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerine yapılan çalışmalar eleştirel düşünmenin önemini vurgulamaktadır. Bu düşünme biçimi, yalnızca doğru bilgiyi edinmekle sınırlı kalmaz aynı zamanda bireylerin sahip oldukları bilgi ve deneyimleri sorgulamalarını, analiz etmelerini ve değerlendirmelerini içerir.

John Dewey, eleştirel düşünmeyi, deneyimleri sistematik bir şekilde analiz etme ve bu analizler sonucunda daha bilinçli kararlar alma süreci olarak tanımlar (Dewey, 1933). Dewey, eleştirel düşünmenin bireylerin yalnızca bilgi edinmelerini değil aynı zamanda bu bilgiyi derinlemesine anlamalarını sağladığını vurgular. Ona göre, eleştirel düşünme; düşüncenin ve gözlemlerin mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve bireylerin daha anlamlı bir şekilde düşünmelerine imkân tanır. Dewey,

bireylerin düşünme süreçlerini aktif bir şekilde yönetmeleri gerektiğini savunarak eğitimde eleştirel düşünmenin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Richard Paul ve Linda Elder, eleştirel düşünmeyi daha çok bir süreç olarak ele alır. Onlar, eleştirel düşünmenin çeşitli alt becerilerden oluştuğunu savunurlar; bunlar arasında analiz, çıkarım, değerlendirme ve açıklama yer alır (Paul & Elder, 2006). Bu beceriler, bireylerin düşünme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirmelerini sağlar. Paul ve Elder, eleştirel düşünmenin yalnızca bilgiye dayalı değil, aynı zamanda düşünceye dayalı bir beceri olduğunu ve insanların mantıklı, tutarlı ve açık bir şekilde düşüncelerini mümkün kıldığını belirtmektedirler. Eleştirel düşünme, bir kişinin kendi düşüncelerini sorgulaması, farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerde bulunması ve nihayetinde daha bilinçli kararlar alması için gereklidir.

Stephen Brookfield ise eleştirel düşünmenin toplumsal bir boyutunu vurgular. Ona göre eleştirel düşünme, bireylerin sadece kişisel düşüncelerini değil aynı zamanda toplumsal normları, güç ilişkilerini ve sistemleri de sorgulamalarını sağlar (Brookfield, 1987). Eleştirel düşünme, bireylerin çevrelerinde meydana gelen sosyal, kültürel ve politik olguları daha bilinçli bir şekilde değerlendirmelerini ve daha etkili bir şekilde toplumda yer alabilmelerini sağlar. Brookfield, eleştirel düşünmenin bireylerin toplumla ilişkilerinde daha bilinçli, özgür ve sorumlu bir duruş geliştirmelerine olanak tanıdığını ifade eder.

Donald Schön (1983) eleştirel düşünmenin düşünme üzerine düşünme gerektirdiğini vurgular. Schön'e göre, bireylerin düşünme süreçlerini sürekli olarak gözden geçirmeleri ve bu süreçleri daha verimli hale getirmek için yeniden şekillendirmeleri gerekmektedir (Schön, 1983). Eleştirel düşünme, bireylerin düşüncelerinin doğruluğunu sürekli olarak sorgulamalarını ve düşündükleri konuları daha derinlemesine incelemelerini sağlar. Schön, özellikle profesyonel eğitimde, eleştirel düşünmenin öğrencilerin kariyerlerinde nasıl bir değişim yaratabileceğini ve bu becerilerin mesleki gelişim için ne denli önemli olduğunu vurgular.

Fischer ve Maxwell (2007) gibi diğer bilim insanları da eleştirel düşünmenin bireylerin sadece bilişsel becerilerini değil aynı zamanda duygusal zekalarını da geliştiren bir süreç olduğunu belirtmiştir. Eleştirel düşünme, bireylerin kendilerini

daha iyi tanımlarını, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerini ve nihayetinde daha sağlıklı, empatik ilişkiler kurmalarını sağlayabilmektedir. Bu yönüyle eleştirel düşünme, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli değişimlere kapı aralayabilecek bir araçtır.

Eleştirel düşünme, bireylerin sadece daha etkili düşünmelerini sağlamakla kalmayıp aynı zamanda daha anlamlı bir yaşam sürmelerine de olanak tanımaktadır. Hem bireysel hem de toplumsal düzeydeki etkileriyle eğitimde, profesyonel yaşamda ve toplumsal ilişkilerde önemli bir yer tutmaktadır.

2.1.2. Eleştirel Düşünmenin Alt Boyutları

Eleştirel düşünme, bireyin bilgiye karşı yalnızca pasif bir alıcı konumunda kalmadığı, aksine bilgiyi analiz ettiği, gerekçelendirdiği, yorumladığı ve yeniden yapılandığı karmaşık bir bilişsel süreç olarak tanımlanmaktadır (Halpern, 2014). Bu yönüyle eleştirel düşünme, yalnızca bir zihinsel işleyiş değil aynı zamanda düşüncenin niteliğini artırmaya yönelik sürekli bir sorgulama hali olarak da değerlendirilmektedir. Eğitim bilimleri bağlamında eleştirel düşünme, bireyin öğrenme süreçlerinde aktif bir rol üstlenmesini, akıl yürütme ve karar verme becerilerinde gelişim göstermesini ve nihayetinde daha bağımsız düşünen bireyler yetişmesini amaçlar (Abrami ve diğerleri, 2015; Ku, 2009).

Eleştirel düşünme becerilerinin daha anlaşılır ve uygulanabilir hale gelebilmesi için çeşitli modellemeler geliştirilmiştir. Bu modellemelerden en kapsamlı ve uygulamada en çok referans verilenlerden biri, Facione'un (1990) yürütücülüğünde geliştirilen ve "Delphi Report" olarak bilinen çalışmada yer almaktadır. Facione'un modelinin bu denli yaygın kullanılmasının nedeni, modelin 46 uzmanın ortak görüşüne dayalı olarak oluşturulması ve altı temel bilişsel beceriyi açık, ölçülebilir biçimde tanımlaması olarak açıklanabilir (Facione, 1990). Bu beceriler: açıklama (explanation), yorumlama (interpretation), analiz (analysis), çıkarım yapma (inference), değerlendirme (evaluation) ve öz düzenleme (self-regulation) olarak sıralanmaktadır.

Açıklama, bireyin düşüncelerini açık, düzenli ve gerekçeli biçimde sunmasını içerir. Bireyin bir olay karşısında "ne" düşündüğü kadar, "neden" böyle düşündüğünü de ortaya koyması bu boyutun temelidir. Özellikle çocukların karşılaştıkları durumları

açıklarken kullandıkları ifadeler, bu becerinin ne ölçüde geliştiğini gösteren önemli ipuçları sunar (Paul & Elder, 2006).

Yorumlama, bireyin karşılaştığı bilgiyi, görsel ya da sözel bir uyarıyı analiz ederek ona anlam kazandırması ve bu anlamı kendi dilsel veya kavramsal yapısıyla yeniden ifade etmesidir. Yorumlama süreci yalnızca anlam çıkarmayı değil, aynı zamanda bu anlamı yeni bağlamlarda yapılandırabilmeyi de içerir. Sessiz kitaplar gibi sözcüksüz anlatım araçları, çocukların yorum yapma becerilerini doğrudan harekete geçirebilecek niteliktedir (Arizpe & Styles, 2016).

Analiz, karmaşık bir bütünün parçalarına ayrılması ve bu parçalar arasındaki ilişkilerin tanımlanmasını içerir. Eleştirel düşünme bağlamında analiz, bilgilerin geçerliliğini ve tutarlılığını değerlendirmek için gerekli olan zihinsel ayırıştırma yetisini ifade eder. Bu süreçte birey, veriler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfeder, mantıksal örüntüleri çözümler (Ennis, 1996; Kennedy ve diğerleri, 1991).

Çıkarım yapma, bireyin sınırlı ya da dolaylı bilgi üzerinden akıl yürüterek yeni sonuçlara ulaşmasıdır. Bu beceri; tahminde bulunma, olasılıkları değerlendirme ve öncüllerden mantıklı sonuçlar çıkarma gibi alt süreçleri içerir. Özellikle okul öncesi dönemde bu becerinin gelişimi, çocuğun çevresel ipuçlarına dayanarak tahmin yürütmesi, “belki şöyle olmuştur” gibi ifadelerle ortaya çıkar (Barjesteh & Vaseghi, 2012).

Değerlendirme, bilgilerin doğruluğunu, kaynakların güvenilirliğini ve düşüncelerin tutarlılığını sorgulama sürecidir. Birey, bir iddiayı ya da görüşü yalnızca kabul etmekle kalmaz, onu destekleyen kanıtları eleştirel süzgeçten geçirir. Bu bağlamda değerlendirme, eleştirel düşünmenin en görünür ve etkileyici alt boyutlarından biridir (Halx & Reybold, 2005).

Öz düzenleme, bireyin kendi düşünce sürecini izleyebilmesi, hatalarını fark edebilmesi ve gerektiğinde düzeltici hamleler yapabilmesini ifade eder. Öz düzenleme bilişsel farkındalıkla, yani nasıl düşündüğünün farkında olmakla ilişkilidir (Zimmerman, 2000). Özellikle erken çocukluk döneminde bu becerinin gelişmesi,

çocuğun kendi düşüncesini gözden geçirebilmesi, önceki yorumlarını düzeltmesi gibi davranışlarla kendini gösterebilir (Zohar & Dori, 2003).

Bu alt boyutların her biri, eleştirel düşünmenin yalnızca teorik bir kavram değil; somut, gözlemlenebilir ve geliştirilebilir bir beceriler bütünü olduğunu ortaya koymaktadır. Facione'un modeli, özellikle eğitim bağlamında yapılandırılmış düşünme becerilerini sınıflamak, ölçmek ve öğretmek için kullanılacak kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Alanyazında yapılan çok sayıda çalışma, bu alt boyutların öğretim yoluyla geliştirilebildiğini, özellikle okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenme, hikâye anlatımı ve görsel okuma gibi etkinliklerin bu süreçleri doğrudan destekleyebildiğini göstermektedir (Fisher, 2005; Murawski, 2014).

2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Eleştirel Düşünmenin Gelişimi

Eleştirel düşünme, bireyin düşünme süreçlerini bilinçli şekilde yürütmesi, bilgiyi değerlendirmesi, yorumlaması ve bu süreçlerde öz düzenleme yapabilmesi gibi karmaşık bilişsel işlevleri içeren üst düzey bir zihinsel beceridir. Bu beceri, çoğu zaman ileri yaş gruplarına özgü bir yetkinlik gibi değerlendirilse de alan yazın bu düşünme biçiminin temellerinin erken çocukluk döneminde atıldığını ortaya koymaktadır (Lipman, 2003; Wilen & Phillips, 1995). Özellikle 0–6 yaş arası dönem, çocuğun çevresini tanımaya, anlamaya ve neden-sonuç ilişkileri kurmaya başladığı kritik bir gelişim sürecidir.

Gelişim psikolojisi kuramları, bu dönemde çocukların zihinsel potansiyelinin hızla geliştiğini ve yapılandırıcı öğrenme ortamlarında neden-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, karşılaştırma gibi düşünsel eylemleri sergileyebildiklerini göstermektedir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre okul öncesi çocuklar işlem öncesi dönemde yer almakta; bu dönemde sembolik düşünmenin temelleri atılmakta, ancak mantıksal düşünme süreçleri henüz tam olarak gelişmemiş bulunmaktadır (Piaget, 1972). Bununla birlikte, çocukların bu dönemde sınıflandırma, karşılaştırma, benzerlik ve fark bulma gibi zihinsel becerileri kullanabildikleri; olayları kendi yaşantılarına göre anlamlandırmaya çalıştıkları ve kendilerine özgü çözüm yolları geliştirdikleri bilinmektedir (Gleitman ve diğerleri, 2011).

Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı, çocuğun bilişsel gelişiminin sosyal etkileşimler ve çevresel destek aracılığıyla şekillendiğini savunur. Bu yaklaşımda, bireyin bilişsel potansiyelinin ortaya çıkmasında yakınsak gelişim alanı (ZPD) kavramı öne çıkar. Bu kavram, çocuğun kendi başına gerçekleştiremediği ancak uygun rehberlik ve destekle başarabileceği görevleri tanımlar (Vygotsky, 1978). Bu bağlamda, eleştirel düşünme gibi karmaşık bilişsel beceriler, çocuğun sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimler yoluyla gelişebilir ve biçimlenebilir. Özellikle yetişkinlerle veya akranlarla kurulan diyaloglar, çocukların alternatif düşünceler üretme, karşılaştırma yapma ve neden-sonuç ilişkileri kurma gibi bilişsel süreçlerini destekler (Bodrova & Leong, 2007).

0–6 yaş dönemi, çocukların doğal merak duygusuyla hareket ettikleri, çevreyi keşfetmeye yönelik yoğun bir motivasyon sergiledikleri ve sık sık “neden?” sorusunu sordukları bir gelişim evresidir. Bu merak duygusu, eleştirel düşünmenin yapı taşlarından biri olarak kabul edilir. Araştırmalar, bu yaş grubundaki çocukların problem çözme, hipotez kurma, seçenekleri değerlendirme ve karar verme gibi temel düşünme becerilerini kullanabildiklerini göstermektedir (Fisher, 2005; Willingham, 2007). Ayrıca, çocukların düşüncelerini ifade etmeleri, başkalarının görüşlerini dinlemeleri ve bu görüşleri kendi fikirleriyle karşılaştırmaları, erken dönem eleştirel düşünme pratiklerinin gözlemlenebilir örnekleri olarak değerlendirilmektedir.

2.1.4. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Eğitim Sürecindeki Yeri

Eleştirel düşünme, bireyin bilgiyle ilişkisini yalnızca alma düzeyinde tutmayan; aksine bilgiye sorgulayıcı, çözümleyici ve yeniden yapılandırıcı bir yaklaşım geliştirmesini sağlayan yüksek düzeyde bilişsel bir beceridir. Günümüz dünyasında bireyin sadece bilgiye erişmesi yeterli görülmemekte; bu bilgiyi analiz etmesi, anlamlandırması, farklı bağlamlara taşıyabilmesi ve en önemlisi kendi düşünce sürecini izleyerek yeniden değerlendirmesi beklenmektedir (Facione, 2011; Halpern, 2014). Bu nedenle eleştirel düşünme, çağdaş eğitimin hem amacı hem de süreci olarak değerlendirilmekte; bireyi yaşamın farklı alanlarında etkili, üretken ve sorumlu bir şekilde var olmaya hazırlayan temel bir zihinsel araç olarak kabul edilmektedir (Brookfield, 2012; Semerci, 2003).

Eğitim sistemleri bireyin sadece akademik bilgiyle donatılmasını değil aynı zamanda bu bilgiyi sorgulayabilmesini, alternatif çözüm yolları üretebilmesini ve kendi düşünce sürecini fark ederek düzenleyebilmesini de hedeflemelidir (Lipman, 2003; Yıldız & Güven, 2016). Bu nedenle eleştirel düşünme, özellikle okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde bireyin bilişsel ve sosyal gelişimi açısından merkezi bir konuma sahiptir.

Eğitimde eleştirel düşünmenin önemi, aynı zamanda bireyin toplumsal yaşama aktif ve bilinçli bir şekilde katılablmesini sağlayan demokratik bir yurttaşlık anlayışıyla da ilişkilidir. Brookfield (2012), eleştirel düşünmenin, bireyin otoriteyi sorgulama, adalet ve etik konularında farkındalık geliştirme süreçlerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Dewey'in (1933) deneyim yoluyla öğrenme yaklaşımına göre eğitim, bireyin düşünce süreçlerini harekete geçiren, sorgulamayı ve anlam kurmayı teşvik eden bir etkinliktir. Bu yaklaşımda düşünme, çözüm arama, seçim yapma ve sonuçları değerlendirme gibi süreçleri içerdiğinden doğrudan eleştirel düşünmeyle ilişkilidir. Bloom'un bilişsel taksonomisinin yenilenmiş versiyonunda eleştirel düşünme; analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde konumlanmakta ve üst düzey düşünme becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001).

Bu kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda, Türkiye'de de son yıllarda eleştirel düşünmenin eğitim sistemindeki yeri yeniden yapılandırılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024 yılında duyurduğu "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli", eleştirel düşünmeyi okul öncesinden itibaren geliştirilecek temel zihinsel becerilerden biri olarak tanımlamaktadır. Bu modelde çocukların bilgiye eleştirel yaklaşımları, farklı bakış açılarını değerlendirmeleri, çok yönlü düşümleri ve çözüm odaklı olmaları teşvik edilmektedir (MEB, 2024).

Ayrıca yapılan araştırmalar, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmadaki rolünün de belirleyici olduğunu göstermektedir. Bilir (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme düzeylerinin uyguladıkları yöntem ve stratejilere göre değişiklik gösterdiği ancak

farkındalığı yüksek öğretmenlerin bu becerileri etkin biçimde kazandırabildiği ortaya konmuştur.

Halpern (1998), eleştirel düşünmenin doğuştan gelen bir yetenek olmadığını; uygun öğretim stratejileri, bilişsel uyarıcılar ve yönlendirmelerle geliştirilebileceğini savunur. Bu durum, erken yaşlardan itibaren eğitim sürecine eleştirel düşünme odaklı yapılandırılmış etkinliklerin entegre edilmesini zorunlu kılmaktadır. Miri ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, fen ve matematik derslerinde eleştirel düşünmeye yönelik sistematik müdahalelerin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığı görülmüştür.

Tüm bu kuramsal ve uygulamalı veriler eleştirel düşünmenin eğitimin merkezinde yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Erken yaşlardan itibaren eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi sadece akademik performansla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda bireyin sosyal ilişkilerinde, problem çözme yaklaşımlarında, karar alma süreçlerinde ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde önemli rol oynamaktadır (Willingham, 2007; Zohar & Dori, 2003). Bu nedenle eleştirel düşünme, eğitimin nihai amaçları arasında yer almalı ve öğretim süreçlerinin tüm kademelerine entegre edilmelidir.

2.1.5. Okul Öncesi Eğitimde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi

Okul öncesi dönem bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve dilsel gelişiminin en hızlı ve en etkili biçimde gerçekleştiği kritik bir dönemdir. Bu evrede çocuk, çevresiyle yoğun bir etkileşim içinde bulunur; gözlemler yapar, deneyimler yaşar ve bu deneyimlerini anlamlandırmaya çalışır. Bilişsel gelişim açısından bu dönem sadece bilgi edinmenin değil aynı zamanda düşünme biçimlerinin temellendiği, zihinsel yapıların oluşmaya başladığı bir süreçtir (Berk, 2013). Bu nedenle okul öncesi eğitim, yalnızca temel bilgi ve becerilerin kazandırılması değil; aynı zamanda düşünme alışkanlıklarının inşa edildiği, zihinsel süreçlerin desteklendiği bir alan olarak değerlendirilmelidir.

Eleştirel düşünme, sıklıkla ileri yaş gruplarına özgü bir bilişsel beceri olarak görülse de alan yazın çocukların erken yaşlarda da eleştirel düşünme süreçlerine benzer düşünsel davranışlar sergileyebildiklerini ortaya koymaktadır (Lipman, 2003).

Neden-sonuç ilişkileri kurma, varsayımda bulunma, alternatif çözüm yolları üretme, karşılaştırma yapma ve düşüncelerini açıklama gibi davranışlar eleştirel düşünmenin temel bileşenleri arasında yer almakta ve okul öncesi dönemde çocuklar tarafından çeşitli düzeylerde sergilenebilmektedir (Halpern, 1998).

Bu dönemde eleştirel düşünme becerilerinin desteklenebilmesi, büyük ölçüde çocuğun içinde bulunduğu öğrenme ortamının niteliğine, kullanılan pedagojik yöntemlere ve öğretmenin rehberlik düzeyine bağlıdır. Sosyal öğrenme kuramlarına göre çocuğun bilişsel kapasitesi sosyal etkileşimle ve uygun yönlendirme ile şekillenir (Vygotsky, 1978). Özellikle çocuğun düşüncesini açıklayabileceği, farklı bakış açılarıyla karşılaşabileceği ve kendi kararlarını oluşturabileceği öğrenme ortamları eleştirel düşünmenin gelişimini destekleyici nitelik taşır.

Uluslararası alanda geliştirilen bazı pedagojik yaklaşımlar, okul öncesi dönemde eleştirel düşünmenin desteklenmesine doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sunmaktadır. Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımı, çocukların düşüncelerini yapılandırmalarına, sorular üretmelerine ve gerekçeli açıklamalarda bulunmalarına olanak sağlayan bir düşünme eğitimi modelidir (Lipman, 2003). Bu yaklaşımda çocuk, bir konu ya da hikâye üzerinden düşünsel sorgulamalar yapar, farklı fikirleri değerlendirir ve kendi fikrini temellendirir. Reggio Emilia yaklaşımı ise çocuğu potansiyeli yüksek, aktif bir öğrenen olarak görür ve çocuğun ifade biçimlerine (dil, çizim, oyun, hareket vb.) saygı göstererek düşünce üretimini çok boyutlu yollarla teşvik eder (Edwards ve diğerleri, 1998). Montessori yaklaşımı ise çocuklara materyal, etkinlik ve öğrenme süreleri üzerinde özgür seçim yapma hakkı tanıyarak onların bağımsız düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerini destekleyen bir öğrenme ortamı sunar (Lillard, 2005; Montessori, 1967).

Türkiye’de ise erken çocukluk eğitimi çerçevesi, son yıllarda yapılan program güncellemeleriyle eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilere daha fazla vurgu yapmaya başlamıştır. Özellikle 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”, okul öncesinden itibaren eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen bir yapı ortaya koymaktadır (MEB, 2024). Programda çocukların düşünce süreçlerini geliştirmek, olaylar arasındaki ilişkileri fark etmelerini sağlamak ve çok yönlü bakış açısı kazandırmak öncelikli amaçlar arasında yer almaktadır.

Arařtırmalar, eleřtirel dűřűnmenin erken yařlarda űđretilebilir ve geliřtirilebilir bir beceri olduđunu ortaya koymaktadır. Fisher (2005), dűřűnmenin űđretilmesi gerektiđini ve bunun erken çocuklukta műmkűn olduđunu savunurken; Halpern (1998), bu becerilerin ancak sistemli yűnlendirmeler ve yansıtıcı ortamlarla yapılandırılabileređini belirtmektedir. Tűrkiye’de yapılan uygulamalı çalıřmalar hikűye anlatımı, yaratıcı drama, açık uçlu soru-cevap etkinlikleri ve problem çözme temelli oyunların çocukların dűřűnme becerilerini olumlu yűnde etkilediđini gűstermektedir (Yıldız & Gűven, 2016).

Okul űncesi eđitimde eleřtirel dűřűnmenin geliřtirilmesi, çocuđun yalnızca akademik deđil; biliřsel, sosyal ve űz farkındalık, űz dűzenleme ile karar alma gibi kiřisel becerilerinin geliřimi açısından da temel bir gerekliliktir. Bu becerinin geliřimi yalnızca bireysel dűzeyde deđil, toplumun dűřűnme kűltűrűnűn gűclendirilmesi açısından da stratejik bir űnem tařımaktadır. Bu nedenle okul űncesi eđitim ortamları çocukların dűřűnce űretimini destekleyen, sorgulayıcı ve çok yűnlű bakıř açısını teřvik eden yapılar olarak yeniden tasarlanmalı; űđretmen eđitimi ve program geliřtirme sűrelerinde eleřtirel dűřűnme merkezi bir unsur hűline getirilmelidir.

2.2. Sessiz Kitaplar

2.2.1. Sessiz Kitapların Tanımı ve űzellikleri

Sessiz kitaplar, gűrseller aracılıđıyla anlatım sunan, yazılı metin içermeyen veya metni en aza indirgeyen űzel tűrde kitaplardır. Bu kitaplar, okuyucunun metni okumak yerine gűrseller űzerinden hikűyeyi kurmasını, olayları sıralamasını ve karakterlerin duygularını yorumlamasını gerektirir. Bu nedenle sessiz kitaplar sadece bir gűrsel anlatım biçimi deđil aynı zamanda çocuđun biliřsel ve dil becerilerini harekete geçiren, aktif katılımı teřvik eden bir űđrenme materyalidir (Arizpe & Styles, 2016).

Geleneksel kitapların aksine sessiz kitaplarda sabit bir metin bulunmadıđı için okuyucunun yorumuna açık bir anlatı evreni sunulur. Her ocuk aynı gűrseller űzerinden kendi bilgi birikimi, yařam deneyimi ve hayal gűcű dođrultusunda farklı hikűyeler oluřturabilir. Bu çok katmanlı yapısı sayesinde sessiz kitaplar hem bireysel

farklılıkları destekler hem de ifade özgürlüğü sağlar (Nikolajeva & Scott, 2000). Bu kitapların temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Görsel odaklıdır: Hikâye anlatımı yalnızca resimlerle sağlanır.
- Açık uçludur: Belirli bir anlatı yönü dayatmaz; okuyucunun yorumuna açıktır.
- Yaratıcılığı teşvik eder: Farklı anlatım yollarına ve özgün hikâyelere imkân tanır.
- Evrenseldir: Sözcük içermemesi, dili konuşmayan çocuklar için de erişilebilir olmasını sağlar.
- Katılımcıdır: Çocuk hikâyeyi “tüketen” değil, “oluşturan” konumundadır.
- Empati ve duygu tanıma becerilerini destekler: Karakterlerin duyguları yalnızca mimik ve jestlerle aktarıldığı için, çocuklar sezgisel yorumlama yapar (Pantaleo, 2008).

Sessiz kitaplar yalnızca okul öncesi eğitim sınıflarında değil, aynı zamanda çok dilli sınıflarda, özel gereksinimli bireylerle ya da kültürlerarası eğitimi destekleyen ortamlarda da etkili biçimde kullanılmaktadır (Isbell & Raines, 2007). Bu yönüyle, sessiz kitaplar düşünme, yorumlama, ifade etme ve anlam kurma süreçlerini teşvik eden pedagojik değeri yüksek materyallerdir.

Bu kitaplar, çocukların yalnızca anlatı kurma becerilerini değil; aynı zamanda dikkat, gözlem yapma, detay fark etme ve neden-sonuç ilişkisi kurma gibi bilişsel becerilerini de destekler (Jalongo, 2004). Ayrıca yazılı metnin olmaması yetişkin müdahalesini azaltarak çocuğun anlatıcı rolünü özgürce üstlenmesine olanak sağlar. Bu yönüyle yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla da örtüşmektedir (Serafini, 2014).

Sessiz kitaplar metinsiz olmalarının ötesinde çocukların hayal gücünü, düşünme becerilerini ve ifade kapasitelerini harekete geçiren güçlü anlatı formlarıdır. Görsel kültürün giderek daha baskın hâle geldiği çağımızda, sessiz kitaplar çocukların hem estetik duyarlılıklarını hem de çok boyutlu düşünme yetilerini geliştirmelerine katkı sunan çağdaş öğrenme araçları olarak değerlendirilmektedir.

2.2.2. Sessiz Kitapların Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı

Sessiz kitaplar, yazılı metne yer verilmeksizin sadece görseller aracılığıyla hikâye anlatımı sunan özgün bir kitap türüdür. Bu özellikleri sayesinde okul öncesi dönemdeki çocukların görsel okuryazarlık, anlatım ve yorumlama becerilerini desteklemede etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Norton, 1999). Özellikle erken çocukluk döneminde henüz yazılı dili çözümlene becerileri gelişmemiş olan çocuklar için hikâyeyi bağımsız bir şekilde keşfetmeye olanak tanıyarak hem bilişsel hem de dilsel gelişimi desteklemektedir (Mike & Tsilimeni, 2021).

Sessiz kitaplar çocukların hayal güçlerini kullanarak görsellerden anlam çıkarma sürecine katılmalarını sağlar. Her çocuğun aynı görsellerden farklı anlamlar çıkarabilmesi sınıf içi etkileşimi artırmakta ve çok yönlü düşünmeyi teşvik etmektedir (Ellis & Preston, 1984). Okul öncesi eğitim ortamlarında sessiz kitaplar sıklıkla hikâye tamamlama, canlandırma, yeniden anlatma ve resim yorumlama etkinliklerinde kullanılmaktadır. Bu uygulamalar, çocukların hem bireysel hem de grup halinde düşünmelerine fırsat sunmaktadır (Fields & Spangler, 2000).

Bunlarla birlikte sessiz kitaplar, öğretmenler için farklı gelişim düzeylerindeki çocuklara aynı anda ulaşabilmenin etkili bir yolu olarak görülmektedir. Çünkü sessiz kitapların anlaşılması çocukların okuma-yazma bilgisine değil; görsel ipuçlarını çözümleyebilme ve anlam kurabilme becerilerine dayanmaktadır (Galda & Cullinan, 2002). Bu özellikleri sayesinde sessiz kitaplar farklı dilsel ve kültürel geçmişe sahip çocukların katılımını da kolaylaştırarak kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Cassady, 1998).

Okul öncesi eğitim sınıflarında yapılan sessiz kitap etkinliklerinde öğretmenler çocuklara yönlendirici sorular sorarak onların dikkatini detaylara çekmekte, resimler üzerinden tartışma ortamları oluşturarak çocukların olayları neden-sonuç ilişkisi içinde kavramasına yardımcı olmaktadır (Glazer, 2000). Bu tür etkileşimler çocukların hem sosyal hem de bilişsel becerilerini destekler niteliktedir. Bu kitaplar, okul öncesi dönemde eğitsel amaçla kullanılan ve çocukların gelişim alanlarını çok boyutlu olarak destekleyen önemli materyaller arasında yer almaktadır. Yazılı metinden bağımsız oluşları sayesinde çocukların yaratıcı düşüncelerini ifade etmelerine olanak

sağlamakta ve öğretmenlerin yapılandırılmış etkinlikler tasarlamasına zemin hazırlamaktadır (Jalongo ve diğerleri, 2002).

2.2.3. Sessiz Kitaplar Aracılığıyla Eleştirel Düşünme Becerilerinin Desteklenmesi

Eleştirel düşünme, bireyin bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve çıkarımlarda bulunma sürecini kapsayan üst düzey bilişsel bir beceridir. Okul öncesi dönemde bu becerinin temellerinin atılması, çocukların ilerleyen eğitim süreçlerinde daha bağımsız ve yaratıcı düşünme yetkinlikleri geliştirmeleri açısından büyük önem taşır (Halpern, 1998). Sessiz kitaplar, sahip oldukları görsel yapı sayesinde çocukları pasif izleyici konumundan çıkararak aktif düşünme sürecine dâhil eden güçlü öğrenme araçlarıdır.

Sessiz kitaplar, yazılı metin içermemeleri nedeniyle çocukların hikâyeyi anlamlandırmak için görsel ipuçlarını yorumlamalarını gerektirir. Bu yorumlama sürecinde çocuklar neden-sonuç ilişkisi kurar, karakterlerin niyetlerini sorgular, alternatif senaryolar üretir ve olaylara farklı bakış açılarından yaklaşır. Tüm bu süreçler eleştirel düşünme becerilerinin temel öğeleri olan analiz, sentez, çıkarım ve değerlendirme işlevlerini içerir (Wason-Ellam, 1989).

Özellikle öğretmen rehberliğinde yürütülen sessiz kitap okuma etkinlikleri sırasında yönlendirici sorular çocukları düşünmeye sevk eder. “Bu karakter neden böyle davranmış olabilir?”, “Sence başka ne olabilirdi?”, “Bu son seni şaşırttı mı?” gibi sorular çocukların farklı bakış açılarını dikkate almalarını ve düşüncelerini gerekçelendirmelerini sağlar (Klein, 2024). Böylelikle çocuklar yalnızca olayları takip etmekle kalmaz aynı zamanda yargılama, sorgulama ve karar verme gibi zihinsel beceriler de geliştirir.

Literatürde, sessiz kitapların çocukların eleştirel düşünmesini destekleyici yönleri üzerine yapılan çalışmalar bu sürecin bilişsel gelişime doğrudan katkı sağladığını göstermektedir. Örneğin Glazer (2000), sessiz kitaplar sayesinde çocukların resimlerdeki beden dili, yüz ifadesi ve ortam detayları üzerinden karakterlerin duygu ve düşüncelerini analiz edebildiğini ve bu süreçte çıkarım yapma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Norton (1999), bu kitapların çocukları özgürce düşünmeye ve yorum üretmeye teşvik ettiğini vurgulamıştır.

Sessiz kitaplarla yapılan grup çalışmaları da eleştirel düşünmenin sosyal boyutunu ön plana çıkarır. Çocuklar kendi yorumlarını paylaşırken başkalarının görüşlerini dinleme, karşılaştırma ve değerlendirme şansı bulur. Bu tür etkileşimler sadece bilişsel değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişime de katkı sunar (Cassady, 1998). Sessiz kitaplar okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen etkili materyaller arasında yer almaktadır. Görsel analiz, alternatif düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve sorgulama gibi zihinsel işlemleri tetikleyerek çocukların düşünsel dünyalarını zenginleştirme potansiyeli taşımaktadır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi dönemde sessiz kitaplarla yapılan uygulamalar ve bu uygulamaların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Alan yazındaki güncel bulguların değerlendirilebilmesi amacıyla çalışmalar son on yıl içerisinde gerçekleştirilmiş olanlar arasından seçilmiş ve kronolojik şekilde sunulmuştur. Araştırmalar, konunun iki temel bileşeni olan sessiz kitap kullanımı ve eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi başlıkları altında ayrı ayrı ele alınmıştır.

2.3.1. Erken Çocuklukta Eleştirel Düşünme Becerilerinin Desteklenmesine Yönelik Araştırmalar

Bu bölümde, erken çocukluk döneminde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ve bu becerilerin eğitim ortamlarında nasıl desteklenebileceğine dair yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Eleştirel düşünme; çocukların sorgulama, problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve yargılama gibi bilişsel becerilerini kapsamakta olup, bu becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinlikler literatürde geniş yer bulmaktadır. Bu alt başlık altında sunulan çalışmalar, okul öncesi dönemde eleştirel düşünme becerilerinin hikâye temelli yaklaşımlar, sözlü anlatım, kültürlerarası içerikler ve proje temelli öğrenme gibi farklı pedagojik yöntemlerle nasıl desteklenebileceğine odaklanmaktadır.

Tozduman Yaralı (2020) tarafından gerçekleştirilen deneysel bir çalışmada, öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim programının okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu

desenle yürütülmüş, programın sonunda deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Araştırmada, çocukların hikâyeler aracılığıyla olayları değerlendirme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve problem çözme gibi becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Yaralı ve Aytar (2020), öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim programı geliştirerek bu programın okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, deneysel desenle yürütülmüş ve program sonunda çocukların neden-sonuç ilişkisi kurma, farklı bakış açılarını değerlendirme ve problem çözme becerilerinde anlamlı gelişmeler olduğu belirlenmiştir. Öyküleştirme yöntemi, çocukların olayları mantıksal sırayla takip etmelerine, karakterlerin davranışlarını sorgulamalarına ve alternatif çözümler üretmelerine olanak tanımıştır. Elde edilen bulgular, öykü temelli yaklaşımların okul öncesi dönemde eleştirel düşünmenin gelişimi için etkili bir araç olabileceğini ortaya koymuştur.

Papadopoulos ve Bisiri (2020), Yunanistan'ın Larissa kentinde yürüttükleri bir çalışmada, çoklu okuryazarlık yaklaşımıyla tasarlanmış ve kültürlerarası masallara dayalı bir programın, okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yedi ay süren bu programda, 25 çocukla gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda, çocukların analiz etme, yorumlama ve değerlendirme gibi eleştirel düşünme becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Araştırma, hikâye anlatımı ve diyalog temelli yaklaşımların çocukların eleştirel düşünme becerilerini desteklemede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Pollarolo ve diğerleri (2022), Norveç'te yürüttükleri nitel bir çalışmada, erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin çocukların eleştirel düşünme becerilerine ilişkin algılarını incelemiştir. Üç farklı anaokulundan on öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi daha çok çocukların tutum ve eğilimleriyle ilişkilendirdikleri, bilişsel becerilerle bağlantı kurmada ise sınırlı kaldıkları belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin eleştirel düşünme kavramına dair bilgi ve pedagojik yaklaşımlarının geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

O'Reilly ve diğeri (2022a), İrlanda'da geliştirdikleri "Storythinking" programıyla, sözlü hikâye anlatımı ve diyalojik sorgulama yöntemlerini birleştirerek okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerini desteklemeyi amaçlamışlardır. Program kapsamında, öğretmenler metin veya görsel materyal kullanmadan masallar anlatmış ve çocukları hikâye karakterlerinin kararlarını tartışmaya teşvik etmişlerdir. Bu yaklaşım, çocukların analiz etme, farklı bakış açılarını değerlendirme ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olmuştur.

O'Reilly ve diğeri (2022b) tarafından yürütülen sistematik derleme çalışmasında, okul öncesi dönemde eleştirel düşünmenin nasıl teşvik edilebileceğine yönelik yapılan araştırmalar kapsamlı şekilde incelenmiştir. 2011–2021 yılları arasında yayımlanan 37 çalışmanın analiz edildiği bu derleme, eleştirel düşünmenin erken yaşlardan itibaren geliştirilebileceğini ortaya koymuştur. Araştırmada, özellikle açık uçlu sorular, akranlarla etkileşim, öğretmen yönlendirmeleri ve hikâye anlatımı gibi yöntemlerin eleştirel düşünmeyi destekleyici unsurlar olduğu vurgulanmıştır. Çalışma, öğretmenlerin çocukların fikirlerini ifade etmelerine fırsat tanıyan, düşünmeye teşvik eden sınıf ortamları oluşturmalarının, bu becerilerin gelişimi açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Liu ve Yoon (2024), Çin'in orta bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmalarında, hikâye anlatımı sırasında kullanılan soru sorma stratejilerinin çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin özellikle açık uçlu ve varsayımsal sorulara ağırlık verdiklerinde çocukların analiz etme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve alternatif çözüm üretme gibi becerilerinde gelişim gözlemlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarının ve kullandıkları stratejik soruların, çocukların düşünme süreçlerini derinleştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, hikâye anlatım sürecinde yapılandırılmış soru tekniklerinin eleştirel düşünmeyi desteklemede güçlü bir araç olabileceğini göstermektedir.

Muryanti ve Herman (2016), bulmaca tabanlı hikâye anlatım yöntemi ile okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerini desteklemeyi amaçlamışlardır. Konferans bildirisi niteliğindeki bu çalışmada, çocuklara problem çözme içeren hikâyeler sunulmuş ve bu hikâyelere yönelik çocuklardan çözüm önerileri, analizler ve alternatif senaryolar geliştirmeleri istenmiştir. Bulgular, bu yöntemin çocuklarda

neden-sonuç ilişkisi kurma, dikkatli dinleme, hipotez üretme ve sorgulama gibi temel eleştirel düşünme becerilerini tetiklediğini göstermiştir. Ayrıca hikâyelerin açık uçlu olması, çocukların yaratıcı düşüncelerini ifade etmelerine ve farklı bakış açılarını deneyimlemelerine olanak tanımıştır. Bu yaklaşım, yaratıcı anlatı yapıları ile eleştirel düşünmenin bir arada geliştirilebileceğini göstermesi açısından önemlidir.

2.3.2. Sessiz Kitaplarla İlgili Araştırmalar

Bu alt başlık altında, sessiz kitapların eğitimsel amaçlarla kullanımına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiştir. Araştırmalar; sessiz kitapların, okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimini, anlatı oluşturma becerilerini, görsel okuryazarlıklarını ve özellikle eleştirel düşünme süreçlerini destekleyerek bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine çok yönlü katkılar sağladığını ortaya koymaktadır.

Görsel okuryazarlık bağlamında yapılan bir çalışmada, Serafini (2014), sessiz kitapların çocukların görsel anlatıları anlama ve yorumlama becerilerini geliştirdiğini ileri sürmektedir. Araştırmaya göre, görsel okumaya dayalı bu kitaplar, çocuklara sözel anlatım olmaksızın hikâye akışını takip etme, karakter niyetlerini analiz etme ve olayları neden-sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirme fırsatı sunar. Bu süreçte çocukların kendi anlatılarını oluşturarak metni yeniden yapılandırma, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır.

Büyükköse (2020), okul öncesi 3-6 yaş çocuklara yönelik özgün bir sessiz pop-up kitap uygulaması geliştirmiştir. Araştırma, çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve çok yönlü gelişimlerini desteklemek amacıyla sessiz ve pop-up kitapların birleşimini içeren bir kitap tasarımı sunmuştur. Bu kitaplar, çocukların hayal gücünü besleyerek kendi hikâyelerini oluşturmalarına olanak tanımaktadır (Büyükköse, 2020).

Cambridge Üniversitesi tarafından yürütülen bir çalışmada, sessiz kitapların ebeveyn-çocuk etkileşimindeki rolü incelenmiştir. Bu çalışma, sessiz kitapların hem çocukların bilişsel süreçlerini hem de ebeveynlerin dilsel girdilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, sessiz kitaplarla okuma sırasında ebeveynlerin çocuklarına daha fazla açık uçlu sorular yönelttiği, daha açıklayıcı betimlemeler yaptığı ve çocuğun anlatımına daha duyarlı bir şekilde eşlik ettiği gözlemlenmiştir. Bu da çocukların akıl yürütme, tahminde bulunma ve

yorumlama gibi eleştirel düşünme becerilerini aktif kullanmalarını sağlamaktadır (Mathers ve diğerleri, 2025).

Zevenbergen ve diğerleri (2021), okul öncesi çocukların ebeveynleriyle birlikte sessiz kitapları paylaşma süreçlerini incelemişlerdir. Araştırma, bu kitapların çocukların dil üretimi, kelime dağarcığı ve anlatı anlama becerilerini desteklediğini göstermiştir. Ayrıca, sessiz kitapların çocukların sıralı düşünme ve görsel okuryazarlık becerilerini geliştirdiği, metin içermemeleri nedeniyle çocukların kendi hikâyelerini oluşturmalarına olanak tanıdığı belirtilmiştir.

Goriot ve diğerleri (2024) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir derleme çalışması, sessiz kitapların çocukların dil gelişimi, anlatı becerileri ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, bu kitapların çocukların çevreleriyle etkileşimlerini artırarak dil gelişimine katkı sağladığını ve çocukların kendi anlatılarını oluşturma sürecinde problem çözme, akıl yürütme ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Ancak, mevcut araştırmaların çoğunlukla küçük ölçekli ve İngilizce konuşan çocuklar üzerinde yapıldığı, bu nedenle daha geniş ve çeşitli katılımcı gruplarıyla yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır.

Taşkın ve Durmuşoğlu (2024), sessiz kitapların okul öncesi çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma, ön-test, son-test ve kalıcılık testi içeren eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desenle yürütülmüştür. Uygulama sürecinde deney grubuna sessiz kitaplarla desteklenen etkinlikler sunulurken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bulgular, sessiz kitapların çocukların dil gelişimini anlamlı düzeyde desteklediğini ve bu etkinin zamanla sürdüğünü ortaya koymuştur (Taşkın & Durmuşoğlu, 2024).

Benzer şekilde, Çelebi ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen bir durum çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenler, sessiz kitapların çocukların dil, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, sessiz kitapların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede de etkili olabileceğini göstermektedir.

Honaker ve Miller (2024), sessiz kitapların çocukların kültürel farkındalıklarını artırmada ve farklı bakış açılarını değerlendirme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada, sözsüz kitaplar aracılığıyla çocukların toplumsal temsilleri tanıma, empati kurma ve sosyal adalet gibi kavramları anlamlandırma süreçlerine aktif biçimde katıldıkları belirtilmiştir. Bu kitaplar, öğrencilerin eleştirel sorgulama ve farklı perspektifleri değerlendirme becerilerini destekleyerek, toplumsal konulara karşı daha duyarlı bireyler olarak gelişmelerine katkı sağlamaktadır.



BÖLÜM 3

Bu bölümde araştırmanın yöntemini oluşturan araştırma modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılarak yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2021) durum çalışmalarını, belirli bir durumu etkileyen faktörleri bütüncül bir bakış açısıyla inceleyerek bu faktörlerin durumu nasıl şekillendirdiğini veya durumdan nasıl etkilendiğini anlamayı amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada incelenen durum okul öncesi çocuklarının eleştirel düşünme becerileri olarak belirlenmiş; bu durumu etkileyen temel değişken ise sessiz kitaplarla yapılan uygulamalar olarak ele alınmıştır.

Durum çalışmaları, gerçek hayat bağlamında gerçekleşen güncel olguları araştırırken “nasıl” ve “neden” sorularını cevaplamak için uygun bir yöntem olarak görülmektedir (Yin, 2014). Cohen ve Manion (1989), deneysel çalışmalardan farklı olarak durum çalışmalarının değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini araştırmaktan ziyade belirli bir duruma özgü özellikleri ve bu özelliklerin nasıl ortaya çıktığını anlamayı hedeflediğini belirtmiştir. Durum çalışmaları, bir olgunun bağlamını anlamak ve o bağlam içinde olgunun nasıl işlediğini açıklamak için uygun bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Stake, 1995).

Bu çalışmada, Yin'in (2014) tanımladığı durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Bu desende, tek bir analiz birimi üzerinden derinlemesine bir inceleme yapılmakta ve böylece durumu oluşturan tüm bileşenler bir bütün olarak anlamlandırılmaya çalışılmaktadır (Stake, 1995). Durum çalışmaları, yalnızca bütüncül bir analizle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda durumu oluşturan belirli boyutların da ayrıntılı şekilde incelenmesine olanak tanır (Merriam, 2009). Bu kapsamda, farklı alt birimlerden elde edilen veriler bir araya getirilerek analiz edilebilir ve incelenen duruma ilişkin daha kapsamlı ve çok yönlü sonuçlar elde edilebilir (Creswell, 2013).

3.2. Katılımcılar

Araştırmada, hızlı, pratik ve maliyet açısından etkili bir yöntem olması nedeniyle kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır (Patton, 2014). Bu örnekleme stratejisinde araştırmacı, erişim kolaylığı sağlayan ve saha koşullarına uygun olan bir grubu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın hedefleri, zaman yönetimi ve etik koşullar göz önünde bulundurularak, araştırmacının mesleki ağı aracılığıyla erişim sağladığı bir okul öncesi eğitim ortamı tercih edilmiştir.

Çalışma grubunu, İstanbul ilinin Bahçelievler ilçesinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet ilkokulunun anasınıfında öğrenim gören 60–72 ay aralığındaki 18 çocuk (10 erkek, 8 kız) oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 71,3 ay olup (ss = 3,43), çocukların bilişsel gelişimleri yaş düzeylerine uygundur. Ön görüşmeler ve öğretmen raporları doğrultusunda, çocukların çoğunluğunun orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerden geldiği, evde aileleriyle birlikte kitap okuma alışkanlığına sahip oldukları ve haftada en az iki kez etkileşimli kitap okuma etkinliklerine katıldıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Katılımcı grubunun belirlenmesinde, uygulama sürecinin niteliğini etkileyebilecek bazı bağlamsal unsurlar dikkate alınmıştır. Özellikle sınıf mevcudunun 15–20 öğrenci arasında olması tercih edilmiştir; çünkü daha kalabalık sınıflarda bireysel düşünce paylaşımlarının gözlemlenmesi ve çocukların özgün ifadelerinin sağlıklı biçimde kayıt altına alınması güçleşebilmektedir. Ayrıca, araştırma sürecinde kullanılan eğitim ortamının, yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı'nın yürürlükteki Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nı temel alması da, iç geçerliliği desteklemek amacıyla dikkate alınmıştır.

Araştırma sürecinde, sınıf öğretmeni araştırmaya doğrudan katılmamış, uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, sınıf ortamına dışarıdan gelen bir gözlemci-uygulayıcı olarak dâhil olmuş; uygulama boyunca kitapların okunması, yönlendirici soruların sorulması ve sürecin yönetimi görevini üstlenmiştir. Sınıf öğretmeni ise süreci destekleyici ancak müdahale etmeyen bir pozisyonda kalmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen, kurum yöneticisi ve veliler bilgilendirilmiş; gerekli etik izinler alınarak gönüllülük esasına göre katılım sağlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci

3.3.1. Hazırlık Aşaması

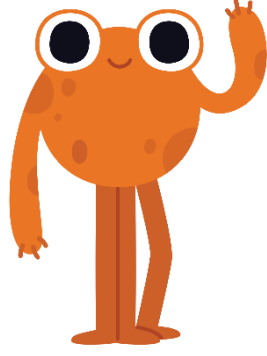
Bu araştırmanın hazırlık aşamasında, sessiz kitap uygulamasında kullanılacak materyallerin belirlenmesi için kapsamlı bir ön inceleme süreci yürütülmüştür. İlk olarak, hem yerli hem de yabancı yayınevlerinden toplam 50 adet sessiz kitap sipariş edilmiştir. Kitapların seçiminde temel ölçüt, içinde metin barındırmamaları ve hedef yaş grubuna (okul öncesi dönem çocuklarına) uygun olmalarıdır.

Kitapların tamamı temin edildikten sonra, araştırmacı tarafından her bir kitap detaylı biçimde incelenmiş ve içeriksel yapıları göz önünde bulundurularak eleştirel düşünme becerilerini destekleyebilecek nitelikte olanlar seçilmiştir. Süreç boyunca danışman öğretim üyesinin akademik rehberliği alınmıştır. İnceleme süreci sonucunda kitapların değerlendirilmesinde esas alınan bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler arasında:

- Kitabın okul öncesi yaş grubuna uygunluğu,
- Görseller aracılığıyla bir olay, durum veya hikâye aktarabiliyor olması,
- Görsellerin anlatım açısından açık ve anlaşılır olması

gibi nitelikler öne çıkmıştır. Bu değerlendirme sürecinin sonunda, bu ölçütlere uygun toplam 16 kitap seçilmiştir. Seçilen kitaplar, çocukların algı düzeylerine göre kademeli olarak sıralanmıştır. Sıralamada, kitapların anlatım karmaşıklığı göz önünde bulundurulmuş; daha basit, görsel olarak net mesajlar içeren kitaplardan, anlatımı daha çok yorum gerektiren ve görseller arası geçişi daha soyut olan kitaplara doğru bir ilerleme hedeflenmiştir.

Uygulamanın çocuklar için ilgi çekici hale getirilmesi amacıyla, sürece kurmaca öğeler içeren bir öğrenme atmosferi kazandırılmıştır. Bu bağlamda, etkinliklerde kullanılmak üzere kartondan bir valiz hazırlanmış ve üzerine büyük bir soru işareti yerleştirilmiştir. Bu soru işareti karakterleştirilmiş ve "Mr. Question" adı verilmiştir. Ayrıca, ders boyunca çocuklara eşlik eden, turuncu renkli, sessiz bir karakter olarak kurgulanan "Thinky" isimli bir maskot tasarlanmıştır.



Şekil 3.1. Thinky



Şekil 3.2. Mr. Question

Thinky, her hafta çocuklar için bir sessiz kitap seçmekte ve bu kitabı valizin içine yerleştirmektedir. Kitap, ders sürecinde valiz açıldığında ortaya çıkmakta ve böylece çocuklar kitapla ilk kez bu anda karşılaşmaktadır. Thinky, kitap okuma sürecinde çocuklara doğrudan konuşmamakta; sorularını uygulayıcıya "fısıldayarak" iletmekte ve bu sorular, çocuklara uygulayıcı tarafından yöneltilmektedir. Thinky'nin çocuklara soru yönelttiği sayfalarda ise "Mr. Question" karakteri görsel olarak yer almakta ve bu durum, çocuklara o sayfada düşünceleri gereken özel bir durum olduğunu ima etmektedir.

Her oturumun sonunda, okunan kitaba ait bir görselin yer aldığı çıkartmalar (stickerlar) çocuklara sunulmaktadır. Bu çıkartmalar, valize yapıştırılmakta ve her bir çocuk, etkinlik süreci boyunca en az bir çıkartmayı valize yapıştırarak şekilde planlama yapılmıştır. Bu yöntem, çocukların sürece aktif katılımını teşvik etmeyi ve uygulamaya karşı motivasyonlarını artırmayı amaçlamaktadır.

3.3.2. Uygulama Aşaması

Araştırma kapsamında hazırlanan sessiz kitap uygulamaları, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Mart ayından itibaren genellikle Çarşamba ve Perşembe günleri olmak üzere gerçekleştirilmiştir. Her uygulama çocukları yormayacak aktif tutacak şekilde yaklaşık 35 dakika gibi planlanmıştır. Uygulamalar, sınıf öğretmeninin belirlediği gün ve saatlerde, her hafta iki oturum şeklinde planlanmış ve her oturumda yalnızca bir kitap ele alınmıştır. Uygulamalar resmi tatiller, okulda gerçekleştirilen özel etkinlikler ve İstanbul'da hissedilen deprem nedeniyle ilan edilen ara gibi çeşitli nedenlerle zaman zaman kesintiye uğramıştır.

Tüm bu aksaklıklara rağmen tüm uygulamalar yaklaşık 11 haftalık bir süre içerisinde tamamlanmıştır.

Tablo 3.1 Seçilmiş sözsüz resimli kitaplar ve haftalık uygulama sırası

Hafta	Oturum	Kitap Adı	Yazar / Çizer
1	1. Gün	Oh no!...	Patrick George
	2. Gün	Bir Ayı Nasıl Uyutursun?	Hilal Kaya / Serdar Turalı
2	1. Gün	Korkusuz Pia'nın Orman Kitabı	Nalan Alaca
	2. Gün	Lo Sono Blu (<i>İtalyanca</i>)	Irene Guglielmi
3	1. Gün	Once Upon A Snowstorm	Richard Johnson
	2. Gün	Field Trip to The Ocean Deep	John Hare
4	1. Gün	I Forgive Alex	Kerascoet
	2. Gün	De Paraplu (<i>Felemenkçe</i>)	Ingrid ve Dieter Schubert
5	1. Gün	Laney Dances in The Rain	Kenneth Willard
	2. Gün	Aquarium	Cynthia Alonso
6	1. Gün	Wave	Suzy Lee
	2. Gün	Field Trip to The Moon	John Hare
7	1. Gün	At the Pond	Geraldo Valerio
	2. Gün	Journey	Aaron Becker
8	1. Gün	I See You	Michael Genhart
	2. Gün	Disagreement	Nani Brunini

Her uygulama bir parmak oyunu ile başlatılmış; ardından araştırmacı tarafından valiz içerisinde Thinky karakteri çıkarılarak çocuklara tanıtılmıştır. Thinky için sınıfta özel bir sandalye ayrılmış, böylece çocukların dikkatini toplaması kolaylaştırılmıştır. Uygulama sırasında çocuklar, sınıfın mevcut düzenine uygun olarak U biçiminde konumlandırılmış sandalyelerde oturmuş ve bu sayede her bir çocuk kitabın görsellerini rahatlıkla görebilmiştir. Uygulamalar, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anaokulunun mevcut sınıfında yürütülmüş; sınıf öğretmeni uygulama süresince arka planda sessiz bir gözlemci olarak bulunmuş, etkinliğe doğrudan müdahil olmamıştır.

Araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı rolünü üstlenmiştir. Kitaplar valizden çıkarılarak "Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde bu kitapta neler olmuş?" ifadesiyle çocuklar görseller üzerinden düşünmeye yönlendirilmiştir. Uygulama sürecinin başlarında, kitaplarda yer alan karakterlerin yüz ifadeleri, renk geçişleri ve detaylara dikkat çekilerek çocuklara rehberlik edilmiştir. İlerleyen oturumlarda ise

uygulayıcı, yönlendirmelerini azaltarak daha çok rehber rolünde kalmış; çocukların anlatımına alan açarak aktif katılımlarını teşvik etmiştir.

Bu araştırmada, veri toplama yöntemi olarak nitel araştırmalarda sıkça başvurulan gözlem yöntemi tercih edilmiştir. Gözlem yöntemi, araştırma konusu olan davranış ve etkileşimlerin, doğal ortamında ve bağlamı içinde incelenmesine olanak tanınması açısından, nitel veri toplama teknikleri arasında önemli bir yere sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmacı, bu çalışmada uygulayıcı rolünü üstlenmiş ve etkinlikleri sınıf ortamında doğrudan yönetmiştir. Bu nedenle, uygulama esnasında aktif olarak süreçte yer almış ancak gözlem verisi doğrudan uygulama sırasında değil, video kayıtlarının izlenmesi yoluyla elde edilmiştir. Tüm uygulama oturumları çocukların yüzleri kaydedilmeden, yalnızca sesli anlatımlar ve görsel materyal etkileşimleri olacak şekilde video kaydına alınmıştır. Bu kayıtlar, oturum sonrasında izlenerek dökümantasyon süreci yürütülmüştür.

Video kaydının kullanılması özellikle sözel olmayan davranışların, grup içi etkileşimlerin ve anlatı süreçlerinin tekrar tekrar izlenerek analiz edilmesine olanak tanımaktadır (Whitebread ve diğerleri, 2009). Ayrıca, araştırma sürecinde dikkat dağınık durumlar veya anlık odak kaymaları nedeniyle gözden kaçabilecek detayların, kayıtlar sayesinde tespit edilmesi mümkün olmuştur (Erickson,1999). Bu yönüyle video kayıtları, nitel gözlemin güvenilirliğini artıran önemli bir veri kaynağı işlevi görmüştür.

3.3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının sessiz kitap uygulamaları sürecinde sergiledikleri eleştirel düşünme becerilerine ilişkin verilerin toplanması amacıyla iki temel araç kullanılmıştır: video kaydı ve araştırma kapsamında geliştirilen özgün bir araç olan Eleştirel Düşünme Becerileri Analiz Formu (EK3).

Araştırmanın doğal ortamda yürütülen uygulama oturumları, çocukların katılımlarını ve anlatı süreçlerini belgelemek amacıyla etik ilkelere uygun biçimde video kaydıyla desteklenmiştir. Kayıtlar sırasında çocukların yüzleri kadraj dışında

bırakılarak yalnızca sesli anlatımları, kitaba ilişkin yönlendirmeleri ve grup içi etkileşim anları kaydedilmiştir. Video kayıtları, uygulama sürecinin bütüncül biçimde belgelenmesine olanak tanımış ve nitel veri toplama açısından güvenilir bir araç olarak kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinin temel aracı olan Eleştirel Düşünme Becerileri Analiz Formu, araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından bu çalışmaya özgü olarak tasarlanmış, literatür destekli ancak uygulama odaklı bir araçtır. Form, okul öncesi dönem çocuklarının sessiz kitaplar üzerinden geliştirdikleri düşünsel süreçleri gözlemleyebilmek ve bu süreçleri sistemli bir biçimde belgeleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Formun tasarım sürecinde, çocuk gelişimi ve eleştirel düşünme alanında uzman iki akademisyenin görüşlerinden yararlanılmış; içerik uygunluğu ve kategorilerin kapsayıcılığı açısından uzman değerlendirmeleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Formun yapısı, eleştirel düşünme becerilerine dair altı temel kategoriye dayanmaktadır:

- Yorumlama: Çocuğun resimleri kendi kelimeleriyle anlatabilmesi, karakterlerin duygularını tahmin edebilmesi, olayları kendi yaşantısıyla ilişkilendirerek yorum yapabilmesi.
- Analiz: Olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini fark edebilmesi, karakterler arasındaki bağlantıları kurabilmesi, detaylara dikkat ederek açıklamalar yapabilmesi.
- Çıkarım Yapma: Hikâyenin devamına dair tahminlerde bulunabilmesi, resimlerde yer almayan fakat kurguya uygun detaylar ekleyebilmesi.
- Değerlendirme: Olayların mantığını sorgulayabilmesi, karakterlerin davranışlarını değerlendirebilmesi, kendi yaşamıyla bağlantılar kurabilmesi.
- Açıklama: Hikâyeyi kendi cümleleriyle yeniden anlatabilmesi, ana fikri yorumlayabilmesi, farklı bir son önerebilmesi.
- Öz Düzenleme: Kendi düşüncelerini yeniden değerlendirebilmesi, başkalarının yorumları üzerinden düşüncesini gözden geçirebilmesi, eksik anlatımlarını fark edip tamamlayabilmesi.

Her kategori altında gözlemlenebilir sözel ve davranışsal göstergeler yer almakta; bu göstergeler, çocukların ifade biçimlerini yapılandırılmış bir sistem

içerisinde belgelemek amacıyla oluşturulmuştur. Formun amacı, çocukların anlatılarına nitel içerik kazandırmak değil, onların düşünme biçimlerinin izlenebilmesini sağlamak ve düşünsel süreçlerin davranışa dökülüş biçimlerini sistematik şekilde kayda geçirmektir.

Analiz formunun bu çalışmaya özgü olarak geliştirilmiş olması, veri toplama aracının özgünlüğünü artırmakta; aynı zamanda sessiz kitap uygulamaları gibi açık uçlu ve sözel ifadeye dayalı süreçlerin sistematik biçimde gözlemlenebilmesini mümkün kılmaktadır.

3.3.4. Veri Analizi

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının sessiz kitap uygulamaları sürecinde ortaya koydukları düşünsel ifadelerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, nitel araştırmalarda sıkça başvurulan ve verilerin önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda düzenlenerek açık, sistemli ve anlaşılır bir şekilde sunulmasına olanak tanıyan bir analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç, katılımcıların görüşlerini ya da davranışlarını oldukları gibi ortaya koymak; yorumdan ziyade betimlemeye ağırlık vermektir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmada, uygulama sürecinde elde edilen video kayıtları doğrultusunda çocukların sözlü ve davranışsal ifadeleri yazılı hale getirilmiş; bu dökümler, önceden geliştirilmiş olan Eleştirel Düşünme Becerileri Analiz Formu (EK3) çerçevesinde çözümlenmiştir. Formun yapısında yer alan altı ana kategori (yorumlama, analiz, çıkarım yapma, değerlendirme, açıklama ve öz düzenleme) analizde temel alınan temaları oluşturmuştur. Böylece her çocuğun oturum boyunca gösterdiği sözel ya da davranışsal tepki, uygun kategori altında sistemli biçimde incelenmiştir.

Betimsel analiz sürecinde şu adımlar izlenmiştir:

- 1) Tema Belirleme: Araştırmaya özgü olarak geliştirilen Eleştirel Düşünme Becerileri Analiz Formu'nda yer alan altı ana beceri alanı analiz sürecinin temel temalarını oluşturmuştur. Bu kategoriler, literatür taramasına ve yaş grubu gelişim özelliklerine dayalı olarak belirlenmiştir.
- 2) Verilerin Düzenlenmesi: Video kayıtlarının dökümü sonucunda elde edilen sözel ve davranışsal ifadeler, ilgili tema başlıkları altında gruplandırılmıştır.

Her çocuğun katkısı, oturum sırasına ve gösterdiği tepkinin niteliğine göre form üzerinde yer alan göstergelerle eşleştirilmiştir.

- 3) Doğrudan Alıntılarının Kullanımı: Analiz sırasında çocukların ifadeleri doğrudan alıntılanarak, düşüncelerini nasıl ifade ettikleri açık biçimde gösterilmiştir. Bu yöntem, katılımcıların sesinin doğrudan okuyucuya ulaştırılmasını sağlar ve araştırmanın güvenilirliğini artırır (Patton, 2002).
- 4) Verilerin Sunumu: Analiz sonuçları, her kategori için ayrı başlıklar altında ve açıklayıcı örneklerle sunulacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu yapı, hem bireysel katılımları hem de grup düzeyindeki örüntüleri ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Betimsel analiz, bu çalışmada yalnızca verilerin sınıflandırılması amacıyla değil, aynı zamanda okul öncesi dönem çocuklarının düşünme biçimlerini, yaşlarına özgü gelişimsel özellikler doğrultusunda ve sınıf içi uygulamalara dayalı olarak değerlendirebilmek amacıyla tercih edilmiştir. Araştırmacının bir okul öncesi öğretmeni olarak çocukların ifade biçimlerine ve etkileşimlerine yönelik saha deneyimi, verilerin anlamlandırılmasında önemli bir kolaylık sağlamıştır. Bu doğrultuda analiz süreci; çocuk anlatılarını öne çıkaran, doğrudan alıntılarla desteklenen ve gözleme dayalı bir yapı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

3.3.5. Geçerlilik, Güvenilirlik ve Etik

Bu araştırmada verilerin geçerli ve güvenilir biçimde toplanabilmesi ve yorumlanabilmesi amacıyla bir dizi önlem alınmıştır. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için, veri toplama sürecinde kullanılan materyaller (kitaplar, valiz, karakterler vb.) önceden planlanmış ve uygulama sürecinin tamamında tutarlılık korunmuştur. Uygulamalarda kullanılan 16 kitap önceden belirlenen ölçütlere göre seçilmiş; tüm oturumlar önceden oluşturulmuş yapı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu durum, verinin içerik açısından tutarlı ve amaca uygun bir biçimde toplanmasına katkı sağlamıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla video kaydı kullanılmış; böylece çocukların sözel ve davranışsal ifadeleri doğrudan kaynaktan, tekrar tekrar incelenebilir biçimde belgelenmiştir. Video kayıtları yalnızca sesli etkileşimleri içerecek şekilde alınmış, çocukların yüzleri etik kaygılarla kadraj dışında tutulmuştur.

Verilerin dökümünün ardından yapılan analiz sürecinde, kodlamalar belirli aralıklarla gözden geçirilmiş ve kategori atamaları danışman öğretim üyesi ile birlikte değerlendirilerek yorumlar arası tutarlılık artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacının sahaya hâkimiyeti, sınıf ortamındaki etkileşimleri doğru biçimde okuyabilmesine olanak tanımış, bu da analiz sürecinin güvenilirliğini desteklemiştir.

Etik ilkelere uygunluk, araştırmanın tüm aşamalarında gözetilmiştir. Araştırma başlamadan önce uygulamanın gerçekleştirileceği okuldan ve ilgili öğretmenden gerekli sözlü ve yazılı izinler alınmıştır. Çocukların katılımı gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş; her öğrencinin ailesinden önceden yazılı izin formu toplanmıştır. Uygulamalardan önce, ilk oturumun başında çocuklara etkinlik süreci yaşlarına uygun, sade bir dille açıklanmıştır. Sessiz kitaplar aracılığıyla birlikte hikâyeler oluşturulacağı, Thinky adlı karakterin etkinliklere eşlik edeceği, düşüncelerini paylaşmakta özgür oldukları ve dilediklerinde katılım sağlamayabilecekleri ifade edilmiştir. Bu bilgilendirme süreci sonrasında çocuklardan sözlü onam alınmış ve uygulamalar yalnızca gönüllü katılım gösteren çocuklarla yürütülmüştür. Böylece araştırmanın etik ilkeleri doğrultusunda çocukların rızası gözetilmiş, sözlü onam süreci yaşlarına uygun biçimde yapılandırılmıştır. Video kayıtlarında yüz görüntüsü alınmaması, çocukların mahremiyetinin korunmasına özel bir özen gösterildiğini yansıtmaktadır. Araştırmada yer alan tüm çocukların isimleri gizli tutulmuş; analiz ve raporlama sürecinde herhangi bir kimlik belirteci kullanılmamıştır.

BÖLÜM 4

4.1. Bulgular

Bu bölümde, sessiz kitap uygulamaları sürecinde çocukların sergiledikleri sözel ve davranışsal ifadeler, betimsel analiz yaklaşımı doğrultusunda Eleştirel Düşünme Becerileri Analiz Formu'nda yer alan altı ana beceri alanına göre sunulmuştur: Yorumlama, Analiz, Çıkarım Yapma, Değerlendirme, Açıklama ve Öz Düzenleme.

Analiz sürecinde çocukların verdiği örnek ifadeler, dikkat çeken davranışlar ve gözlemler bir bütün olarak ele alınmış; öne çıkan ortak eğilimler, dikkat çeken örnekler ve çocukların düşünce süreçlerine dair gözlemler de açıklanmıştır.

4.1.1. Yorumlama

Yorumlama becerisi; resimlerde neler olduğunu kendi kelimeleriyle anlatabilme, karakterlerin duygularını veya düşüncelerini tahmin edebilme, olayların neden önemli olduğunu kendi bakış açısıyla açıklayabilme, hikâyeyi kendi yaşantısıyla ilişkilendirerek yorum yapabilme gibi becerileri içermektedir. Bunlarla birlikte, çocukların resimlerde gördüklerini kendi kelimeleriyle ifade etme eğiliminde oldukları ve bu süreçte dikkat çeken detayları yorumladıkları tespit edilmiştir.

Örneğin; Okyanusa okul gezisi kitabı okunurken çocuklara yöneltilen sayfada denizin altında fotoğraf makinesini inceleyen çocuğun arkasından büyük bir deniz hayvanı geçerken betimlenmiştir. Hikayenin sayfasını anlatmak için Ç5 büyük bir deniz hayvanını göstererek şu ifadede bulunmuştur:

Ç5: “Orada bir gariplik var. Kameraya bakarken gelen canavarı fark etmemiş” (*kitabın ana karakterinden bahsederken*)

Yukarıdaki örnekte Ç5 yalnızca gördüğü objeleri sıralamakla kalmamış; olaylar arasında nedensellik ilişkisi kurarak sahnede yaşananları yorumlamıştır. Ç5'in "gariplik" ifadesiyle görseldeki olağan dışılığı fark etmesi ve karakterin tepkisizliğine dikkat çekmesi, olayların akışını ve karakterin algısını sorguladığını göstermektedir. Bu durum, Ç5'in olayları kendi zihinsel süzgecinden geçirerek yeniden yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu ifade Ç5'in, resimlerde neler olduğunu kendi ifadeleri ile anlatarak yorumlama becerisi gösterdiğini işaret etmektedir.

Başka bir örnekte ise, "Şemsiye" adlı sessiz kitabın kutupları betimleyen sahnesinde, penguenlerin göbeği üzerinde kaydığı, iki tavşanın ve şemsiyesiyle uçmakta olan köpeğin onları izlediği görsel yer almaktadır. Öğretmenin, bu sahneye ilişkin detaylandırma talebi üzerine Ç6 şu ifadeyi kullanmıştır:

Ç6: "Karda kayıyorlar. Kar tavşanları var orada."

Bu ifade, Ç6'nın görseldeki eylemleri ve karakterleri dikkatle inceleyerek kendi sözcükleriyle ifade ettiğini göstermektedir. Özellikle "kar tavşanları" şeklindeki betimlemesi, Ç6'nın gözlemediği öğeleri özgün bir dil ile aktardığını ortaya koymaktadır. Bu durum, resimlerde neler olduğunu kendi ifadeleri ile anlatarak yorumlama becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Bunlarla birlikte; çocukların karakterlerin yüz ifadelerine, beden diline, jest ve mimiklerine odaklanarak onların hislerini veya düşündüklerini anlama çabası gösterdikleri görülmüştür. Örneğin; "Aya Okul Gezisi" adlı sessiz kitabın sonunda, çocuk karakterin öğretmenine kavuştuğu ve elindeki çizimleri gösterdiği sahnede, öğretmen çocuklara karakterin bu anlarda ne hissetmiş olabileceğini sorar. Çocuklar, karakterlerin sözlü ifadelerine ve beden dillerine odaklanarak çeşitli duygusal yorumlar geliştirir.

Ç5: "Öğretmeni önce sarıldı çocuğa. Sonra dedi ki 'neredeydin?' demiş. Kaç gün uzayda ne yaptın?" demiş."

Ç13: "Arkadaşları çok üzölmüş o tek başına kaldı diye. Gelince ona sarılmışlar hemen."

Ç5'in ifadesi öğretmenin endişesini ve merakını vurgularken; Ç13, çocuğun arkadaşlarıyla kurduğu duygusal bağı ön plana çıkarmıştır. Her iki çocuk da anlatının duygusal katmanlarını yorumlayarak karakterlerin hislerini tahmin etmiş ve bu hislerin sosyal ilişkilerle nasıl bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Bu örnek, karakterlerin duygularını veya düşüncelerini tahmin edebilme becerisiyle ilişkilendirilmiştir.

Bir başka örnekte ise; “Olamaz!” adlı sessiz kitabın bir sahnesinde, çocuk beyzbol sopasıyla topa vurmaya hazırlanırken diğer çocuğun topa dikkatle baktığı bir an betimlenmektedir. Sayfa çevrildiğinde topun çocuğun gözüne geldiği görülür. Öğretmen, sayfa çevrilmeden önce çocuklara topun nereye gidebileceğini ve karakterlerin bu sahnede ne hissedebileceğini sorar.

Ç5: “Az daha kafasına gelecek, acıyacak diye korkmuş, şaşırmış ve bakmış olabilir.”

Ç5, karakterin yüz ifadesinden ve eylem beklentisinden yola çıkarak korku, şaşkınlık ve acı gibi duyguları bir arada dile getirmiştir. Bu ifade, çocukların karakterin zihinsel durumunu yorumlama sürecinde çoklu olasılıkları değerlendirebildiklerini ve empatik bir perspektif geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Söz konusu ifade, karakterlerin duygularını veya düşüncelerini tahmin edebilme becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Yorumlama becerisinin derinlikli bir alt boyutu olan “olayların neden önemli olduğunu kendi bakış açısıyla açıklayabilme”, çocukların yalnızca dışsal bir gözlem yapmakla kalmayıp, olayların anlamı üzerine düşündüklerini ve kişisel bir değerlendirme geliştirdiklerini göstermiştir. Örneğin, “Olamaz!” adlı kitapta her sayfada farklı bir kısa olay yer almaktadır. Kitabın sonunda öğretmen, Thinky aracılığıyla çocuklara “Sizce bu hikâyelerdeki en önemli olay hangisiydi ve neden bunu seçtiniz?” sorusunu yöneltir. Bu soruya Ç4, evde unutulmuş çocuk sahnesini seçerek şu açıklamayı yapar:

Ç4: “Çocuğu evde unutan anne ve baba olabilir.”

Araştırmacı: “Sence neden bu önemli bir olay olabilir?”

Ç4: “Çünkü çocuk evinin kapısının önünde kalmış.”

Bu ifade, Ç4'ün anlatıdaki olayları yalnızca sıralamakla kalmayıp, kendi bakış açısıyla değerlendirerek belirli bir sahneyi diğerlerinden ayırdığını ve önemli bulduğunu göstermektedir. Karakterin dışarda kalma durumunu gerekçe olarak belirtmesi, olayın etkileyiciliğini duygusal ya da yaşam deneyimine dayalı bir önemlendirmeye açıklamaya çalıştığını ortaya koymaktadır. Bu durum, olayların neden önemli olduğunu kendi bakış açısıyla açıklayabilme becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Bunun yanı sıra, uygulamalarda çocukların anlatıdaki olayları kendi yaşantılarıyla ilişkilendirerek değerlendirdikleri ve bu doğrultuda kişisel yorumlar oluşturdukları gözlemlenmiştir. Örneğin, “Okyanusa Okul Gezisi” adlı kitabın bir sahnesinde, renkli mürekkep balıklarının çocuk karakterlerin üzerinden geçtiği bir görsel yer almaktadır. Öğretmenin bu tür hakkında bilgi vermesinin ardından, Ç5 sahneyle kendi deneyimi arasında bağ kurarak şu şekilde konuşur:

Ç5: “Aslında biraz Japon balığı, biraz mürekkep balığı gibi bir şey. Bizim Japon balığımız vardı, onun da yüzgeçleri parlıyordu ama turuncuydu.”

Bu ifade, Ç5'in görseldeki canlıyı kendi yaşantısındaki bir hayvanla ilişkilendirdiğini göstermektedir. Kendi evindeki Japon balığını hatırlaması ve benzerlik kurarak bu bilgiyi sahne yorumuna dahil etmesi, çocuğun anlatıyı kişisel geçmişiyle bütünleştirme becerisini yansıtmaktadır. Bu ifade, Ç5'in anlatı ile kendi deneyimlerini ilişkilendirme becerisini yansıtmaktadır.

Aynı kitabın son sahnesinde, ana karakterin sualtında çektiği fotoğrafları arkadaşlarıyla paylaştığı bir an yer almaktadır. Öğretmenin bu sahne üzerine yönelttiği “*Fotoğraflar ne işe yarar?*” sorusu doğrultusunda, Ç6 şu açıklamayı yapar:

Ç6: “Aslında anılarımız demek güzel şeyler demek. Hatıralarımızı önemsemek demek. Mesela arkadaşını göremeyince fotoğrafa bakarsın.”

Ç6'nın bu ifadesi, yalnızca fotoğraf kavramını açıklamakla kalmayıp, kendi duygusal deneyimleriyle ilişkilendirdiğini göstermektedir. “Arkadaşını göremeyince

fotoğrafa bakmak” düşüncesi, çocuğun anlatıdaki nesneyi kendi yaşantısında bir anlam taşıyan öğeyle özdeşleştirdiğini ortaya koymaktadır. Ç6’nın bu yorumu, hikâyeyi kendi yaşantısıyla ilişkilendirerek yorum yapabilme becerisi kapsamında anlamlandırılmıştır.

Diğer bir örnekte ise, “Şemsiye” adlı kitapta köpeğin tanımadığı hayvanlarla dolu bir ortama girdiği sahnede öğretmen, çocuklara “*Siz hiç tanımadığınız bir ortama girseydiniz nasıl hissederdiniz?*” sorusunu yöneltir. Bu soru üzerine Ç2 şu şekilde yanıt verir:

Ç2: “Yeni arkadaşlarım olurdu. Onlarla oynardım. Belki bende olmayan bir monstertrack vardır onda. Benimle paylaşır, ben de ona kendi monstertracklarımı gösteririm.”

Ç2’nin yanıtı, kendi sosyal deneyimlerinden yola çıkarak hikâyedeki karakterin durumuna ilişkin empatik bir tahmin geliştirdiğini göstermektedir. Monstertrack oyuncuğu paylaşımı gibi özgün ve kişisel bir örnek vermesi, olayla kendi yaşantısı arasında doğrudan bir ilişki kurduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, hikâyeyi kendi yaşantısıyla ilişkilendirerek yorum yapabilme becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

4.1.2. Analiz

Analiz becerisi; resimler arasındaki bağlantıları fark edebilme, karakterler arasındaki ilişkileri açıklayabilme ve olay/durumları detaylandırarak açıklayabilme gibi alt becerileri içermektedir. Bunun yanı sıra, çocukların özellikle resimler arasındaki bağlantıları fark ederek olaylar arasındaki ilişkileri anlamlandırmaya çalıştıkları ve olay örgüsünü bir bütün olarak kavramaya yönelik ifadeler geliştirdikleri görülmüştür. Örneğin; “Şemsiye” adlı kitabın son sayfalarına doğru, ana karakter olan köpek, şemsiyesiyle havada uçarak kitabın ilk sayfalarında görülen eve benzer bir yere iniş yapar. Bu sahnede Ç1 şu yorumu yapar:

Ç1: “Kitabın başındaki eve gelmiş. Onun evi burası olabilir.”

Ç1'in bu ifadesi, hikâyenin başında ve sonunda yer alan iki görsel arasında mekânsal bir bağlantı kurduğunu göstermektedir. Köpeğin başlangıçta bulunduğu yere döndüğünü fark etmesi, anlatının bütünsel yapısını kavradığını ve olayların geçtiği yerler arasındaki görsel sürekliliği çözümlendiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, resimler arasındaki bağlantıları fark edebilme becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Diğer bir örnekte ise; "Journey" adlı kitapta, kız karakterin kırmızı kalemle bir duvara kapı çizdiği sahnede öğretmen, "Bu kapı nereye açılıyor olabilir?" sorusunu yöneltir. Bu soru üzerine Ç2 şu ifadeyi kullanır:

Ç2: "Şurada bir tane kule vardı ya (*hikâyenin kapağını gösteriyor*), oraya açılıyor. Çünkü hikâyedeki kapı o."

Ç2, henüz açılmamış bir kapıyı geçmişte gördüğü bir görselle ilişkilendirerek hikâyedeki mekânsal sürekliliği kurmaktadır. Kapağı referans alması, görseller arasında mantıksal bir bağ kurduğunu ve anlatının ilerleyişine dair sezgisel bir yorum geliştirdiğini göstermektedir. Bu ifade, resimler arasındaki bağlantıları fark edebilme becerisinin bir yansıması olarak ele alınmıştır.

Başka bir örnekte ise; "Anlaşmazlık" adlı kitapta, sayfalar ilerledikçe tartışmayı simgeleyen duman biçimindeki sembolün yavaş yavaş canavara dönüşmesi betimlenir. Bu dönüşümü zamanla ilişkilendiren Ç2, şu ifadeye bulunur:

Ç2: "Günler geçmiştir. Zaman çok hızlı ilerlediği için... aslında bu adam bir yıl önce, sekiz yıl önce doğduğu için bunlar büyükler. Bu aslında bir canavar. Dünya eskiden küçüktü ya (*eliyle minik daire yapar*)... sonra yıl geçti büyüdü. Yıl geçti büyüdü. Bir tane daha yıl geçti dünya kocaman oldu. Bu da öyle oldu. Başta küçüktü (*tartışma balonunu gösterir*) sonra zaman geçtikçe büyüdü. Gözü, ayağı, kolu, bacağı çıktı. Canavar oldu."

Ç2'nin bu yorumu, görseller arasında yalnızca fiziksel değil, kavramsal düzeyde bir bağlantı kurduğunu göstermektedir. Dumanın giderek büyüyen ve

şekillenen bir canavara dönüşümünü zaman kavramı üzerinden açıklaması, ardışık sahneler arasındaki değişimi neden–sonuç ilişkisiyle çözümlediğini ortaya koymaktadır. Ç2'nin bu yorumu, resimler arasındaki bağlantıları fark edebilme becerisinin bir becerisi olarak değerlendirilmiştir.

Ayrıca, çocukların karakterler arasındaki bağlantıları kurarken duygu durumlarına, ortak eylemlere ve olay örgüsü içindeki ilişkilerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Örneğin; “Journey” adlı kitabın açılış sahnesinde, dış mekânda bir grup çocuk oyun oynarken, kız karakterin tek başına bir bankta oturduğu görülmektedir. Elinde kırmızı bir nesne (kalem) tutan karakterin, çevresindeki çocuklarla herhangi bir etkileşimde bulunmadığı dikkat çekmektedir. Bu sahne üzerine öğretmenin “*Bu kız ne hissediyor olabilir?*” sorusuna Ç10 şu yanıtı verir:

Ç10: “Hiç arkadaşı olmadığı için ve kimse onu oyuna katmadığı için.”

Bu ifade, Ç10'un yalnızca karakterin duygusal durumunu değil, aynı zamanda bu duygunun diğer çocuklarla olan ilişkisine bağlı olarak geliştiğini fark ettiğini göstermektedir. Karakterin yalnız kalma durumunu sosyal dışlanma bağlamında yorumlaması, anlatıdaki karakterler arası ilişkileri çözümleyebildiğine işaret etmektedir. Bu açıklama, karakterler arasındaki ilişkileri açıklayabilme becerisine dair bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Bir diğer örnekte ise; “Aya Okul Gezisi” adlı kitabın bir sahnesinde, çocuk karakter Ay yüzeyinde yalnız başına resim yaparken çevresinde belirsiz silüetler ve “göz benzeri şekiller” görülmektedir. Bu sahnede öğretmenin “*Bu yaratıklar kim?*” ve “*Neden hemen çocuğun yanına gelmediler?*” gibi soruları üzerine Ç13 şu ifadeyi kullanır:

Ç13: “Aslında uzaylılar çocuktan korktu ve saklandılar. Burası onların evi. Çocuk onlara benzemiyor, farklı diye. Sonra yavaş yavaş yaklaştılar. İyi biri mi bu diye bakmak için. Sonra da çocuk resmini gösterdi. Onlar da mutlu oldular.”

Çocuğun bu ifadesi, çocuğun ve uzaylı figürlerinin ilk karşılaşmasını sosyal-duygusal bir etkileşim olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Uzaylıların çocuğa temkinli yaklaşmasını “farklılık” üzerinden açıklaması, ardından güvenin ve iletişimin kurulduğunu vurgulaması; karakterler arası ilişkinin gelişimsel bir süreç olduğunu fark ettiğini ortaya koymaktadır. Görsel paylaşımın (resim) bir iletişim aracına dönüşmesi ve bu eylemin sosyal kabul yarattığı düşüncesi, çocuğun anlatıdaki duygusal değişimi çözümlendiğini göstermektedir. Bu durum, karakterler arasındaki ilişkileri açıklayabilme becerisi olarak değerlendirilmiştir.

Bunun yanı sıra, çocukların büyük ölçüde “Olay/durumları detaylandırarak açıklayabilme” becerisi gösterdikleri ve olaylara yalnızca yüzeysel bir bakışla yaklaşmak yerine, kapsamlı açıklamalar yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Örneğin; “Şemsiye” adlı kitabın bir sahnesinde, köpeğin hayvanat bahçesine ulaştığı ve farklı hayvanlarla karşılaştığı bir görsel yer almaktadır. Öğretmenin, köpeğin bu hayvanları ilk kez görüyor olabileceğini belirterek “*Onların dost canlısı mı yoksa tehlikeli mi olduğunu nasıl anlayabilir?*” sorusunu yöneltmesi üzerine Ç4 ve Ç1 şu ifadelerde bulunur:

Ç4: “Dost canlısı. Çünkü onlar sakın sakın duruyorlar.”

Ç1: “Belki yanlarına gidip... ya da iyice uzaktan izleyip onların dost olduklarını anlayıp yanlarına gidebilir. Zaten orada tek tehlikeli canlı var. Onlar da hipopotam.”

Ç1 ve Ç4, köpeğin diğer hayvanlarla nasıl bir etkileşim kurabileceğine dair çeşitli ve olasılıkları detaylandırarak açıklamış; özellikle gözlem, tehlike değerlendirmesi ve hayvan davranışlarına dair çıkarımlar yoluyla durumu yapılandırmışlardır. Bu tür ifadeler, çocukların olay/durumları detaylandırarak açıklayabilme becerisini sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Bir başka örnekte, evvel zaman içinde bir kar fırtınası adlı kitabın bir sahnesinde çocuğun (ana karakter) mağarada karşılaştığı hayvanlar sahnesinde, hayvanların çocuğa şaşkınlıkla baktığı görseller üzerinden öğretmen “*Hayvanlar neden böyle bakıyor olabilir?*” sorusunu yöneltir. Ç7 şu ifadeyi kullanır:

Ç7: “Orası hayvanların evi olduğu için. Çocuk onların evine izinsiz girdiği için ona şaşkınlıkla bakıyor. Çocuk da mağarada hayvanların yaşadığını düşünmemiş, onların hepsini görünce şaşırılmış.”

Bu ifade, çocuğun karakterin davranışını ve karşılaştığı tepkiyi mekânsal ve sosyal bağlamda değerlendirdiğini, durumu bir “misafir–ev sahibi” ilişkisi üzerinden detaylandırıldığını göstermektedir. Bu ifade, “olay/durumları detaylandırarak açıklayabilme” becerisi doğrultusunda anlamlandırılmıştır.

Başka bir örnekte ise, “Aya Okul Gezisi” kitabının bir sahnesinde, Ay yüzeyine inmiş bir araçta yer alan yetişkin ve çocuk karakterler betimlenmektedir. Öğretmenin karakterlerin kim olabileceğine ve ne yapıyor olabileceklerine dair sorusuna Ç1 şu şekilde yanıt verir:

Ç1: “Öğretmenim öğretmenim! Onlar astronot değil ki! Onlardan büyük olan öğretmen, diğerleri çocuklar. Ayda oksijen olmadığı için tüpler var. Astronotlar gibi. Yoksa orada gezemezler. Öğretmen kuralları hatırlatıyor. Sonra sıra olun diyor olabilir”

Ç1, öğretmen ve öğrencileri doğru biçimde ayırt etmiş, ardından ay yüzeyine dair bilimsel bilgilerini olayın içine entegre ederek neden–sonuç ilişkileri kurmuştur. Ayrıca öğretmen figürünün davranışlarına dair varsayımda bulunarak olayın gelişimini mantıklı biçimde detaylandırmıştır. Bu ifade, “olay/durumları detaylandırarak açıklayabilme” becerisini yansıtmaktadır.

Yine “Aya Okul Gezisi” kitabında, “Aya Okul Gezisi” kitabında, çocuk karakterlerin bir krater üzerinden atladığı sahnede öğretmenin yönelttiği sorulara Ç1 ve Ç6 şu yanıtları vermiştir:

Ç1: “Uzayda yer çekimi olmadığı için onlar zıpladığında yer onları yukarı itiyor. Yavaş yavaş hareket ediyorlar.”

Ç6: “Aslında burda atlayamayacağını fark etmiş. Korkmuş. Yanından geçmek istemiş, başka yoldan gitmiş. O yol uzun olduğu için geride

kalmış ve yorulmuş. Dinlenmek istemiş, oturmuş. Sonra en arkada kalmış.”

Ç1, sahnede doğrudan yer almayan bilimsel bir bilgiyi (yer çekiminin olmaması) sahneye entegre ederek olayın fiziksel boyutunu açıklamış; görselin ötesine geçerek olay örgüsünü zenginleştirmiştir. Bu durum, hem “Olay/durumları detaylandırarak açıklayabilme” hem de “Resimlerde olmayan ama olay örgüsüne uygun bir detay ekleyerek hikâyeyi tamamlama” becerileri kapsamında çift kodlama olarak değerlendirilmiştir. Ç6 ise, karakterin geri kalma nedenini yalnızca tek bir gerekçeyle açıklamakla kalmamış; korkma, yön değiştirme, yorgunluk ve dinlenme gibi ardışık neden-sonuç ilişkileriyle olayın gelişimini duygusal ve davranışsal düzeyde detaylandırmıştır. Bu yaklaşım, olay çözümü ve açıklama becerisinin güçlü bir kanıtı olarak “Olay/durumları detaylandırarak açıklayabilme” kapsamında değerlendirilmiştir.

Başka örnekte ise, “Okyanusa Okul Gezisi” adlı kitabın sualtı sahnesinde, karakterlerin deniz canlılarını incelediği bir görsel yer alır. Bu sahneye ilişkin Ç1 şu ifadeyi kullanır:

Ç1: “Aşağıya inince balıkların türlerini inceliyorlar. Ve mesela ölen balıkların kemiklerini bulup araştırıp öğretmenlerine veriyorlar. Sonra bu kemiklerden hangi balık olduğunu bulacaklar belki okuldaki diğer arkadaşlarına gösterirler.”

Bu açıklama, Ç1’in sahneyi yalnızca tanımlamakla kalmayıp, ardışık biçimde anlamlandırdığını göstermektedir. Gözlem - bulgu - paylaşım dizisiyle olayları detaylandırması, hem bilimsel hem de sosyal bağlamda güçlü bir analiz örneğidir. Bu açıklama, “Olay/durumları detaylandırarak açıklayabilme” becerisinin bir yansıması olarak kabul edilmiştir.

4.1.3. Çıkarım

Bulgular, çocukların yalnızca hikâyenin sonraki bölümlerine dair tahminler yapmakla kalmayıp; karakterlerin duygu ve düşüncelerine dair çıkarımlar

yapabildiklerini ve resimlerde olmayan ancak olay örgüsüne uygun detaylar ekleyerek anlatıyı zenginleştirebildiklerini de ortaya koymaktadır. Örneğin, “Gölde” adlı kitabın bir sahnesinde, çocuğun tasmaından tuttuğu bir köpek figürü yer almaktadır. Bu sahnede Ç3, köpeğin fiziksel duruşu ve yüz ifadesine odaklanarak şu açıklamayı yapar:

Ç3: “Bir tane çocuk varmış. Köpeği varmış. Köpeğin sarı renkte zincirden tasmaı varmış. Sonra köpek yavaş yavaş ilerliyor. Köpeğin kulakları üçgen gibi ve bıyıkları aşağıya doğru, üzgün görünüyor biraz. İleride dikenli ağaçlar olduğu için olabilir. Patisine batacak diye üzölmüştür. Çocuk iki eliyle tutuyor tasmaını, yanlışlıkla dikenli yere giderse. Mesela... o zaman çocuk tasmaını daha sıkı tutar, böylece oraya gitmez.”

Ç3 bu açıklamayla, köpeğin fiziksel görünümünden duygusal bir durum çıkarmış (“üzgün görünüyor”) ve bu durumu olası bir tehdit (dikenli ağaçlar) ile ilişkilendirmiştir. Ardından çocuğun davranışına ilişkin ileriye dönük bir tahminde bulunarak (“tasmaını daha sıkı tutar”) olayın nasıl gelişebileceğine dair olasılık üretmiş ve çözüm önermiştir. Bu ifade hem “Karakterlerin duygularını tahmin edebilme” (yorumlama) hem de “Hikâyenin sonraki bölümlerinde ne olabileceğine dair tahmin yapabilme” (çıkarmı yapma) becerileri kapsamında çift kodlama ile değerlendirilmiştir.

Başka bir örnekte ise, “Seni Görebiliyorum” adlı kitapta, herkesin görmezden geldiği gri renkli kadını fark eden çocuk karakter, camdan onu izlemektedir. Kadının zamanla renklenmeye başladığı bu sahne üzerine öğretmenin yönelttiği “Neden renklendi?” sorusuna Ç7 şu yanıtı verir:

Ç7: “Teyzeyi evine alıyor çocuk ve ailesi. Kadın çok üşüdüğü için ambulansı arıyorlar çünkü hasta olabilir.”

Ç7'nin bu yorumu, hikâyede açıkça belirtilmeyen bir iyilik senaryosunu kurması ve kadının durumuna ilişkin olasılık üretmesi bakımından güçlü bir çıkarım örneğidir. Karakterin eylemini hem bireysel (eve alma) hem toplumsal (ambulans çağırma) düzeyde çözümlenerek gelecekte olabilecek olayları akıl yürütmeye

açıklamıştır. Bu ifade, “Hikâyenin sonraki bölümlerinde ne olabileceğine dair tahmin yapabilme” becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Diğer taraftan, çocukların, karakterlerin ne hissettiğini ya da düşündüğünü tahmin ederken, olayların akışını ve karakterlerin davranışlarını dikkate aldıkları dikkat çekmiştir. Örneğin, “Okyanusa Okul Gezisi” adlı hikâyede, karakterin su altında batık bir gemiye yaklaştığı ve gemi enkazı içinde bir hazine sandığı gördüğü sahne üzerine öğretmen, karakterin bu anda ne hissetmiş olabileceğine dair bir soru yönelmiştir. Çocuklar şu yorumlarda bulunmuştur:

Ç10: “Zengin. Çünkü bir hazine sandığı buldu. İçinde altınlar olabilir. Elmaslar olabilir. Değerli eşyalar olabilir.”

Ç2: “Heyecanlandı. Artık çok zengin oldu. İsteddiği her şeyi alır.”

Ç8: “Kendine güvenmiştir. Artık istediği her şeyi alabileceği için mutlu olmuştur.”

Bu ifadeler, çocukların görsel ipuçlarını kullanarak karakterin hislerini yorumladığını ve bu duygulara neden olabilecek olaylara dair sezgisel açıklamalar geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle “zengin olma”, “her şeyi alabilme” ve “özgüven” gibi soyut temalara yer verilmesi, karakterin içsel deneyimini çözümlene çabası olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca, çocukların, olay akışını yorumlarken açıkta kalan bölümleri hayal gücüyle tamamladıkları ve yeni detaylar ekleyerek hikâyeyi bütünleştirdikleri tespit edilmiştir. Örneğin, “Evvel Zaman İçinde Bir Kış” adlı hikâyenin sonunda, ayının çocuğu bırakmak istemediği sahne üzerine Ç1, birlikte yaşamaya yönelik bir çözüm önerisi geliştirir:

Ç1: “Ayı çocuğu sevdi ve bırakmak istemiyor olabilir. O zaman babası evlerinin bahçesine ayının girebileceği bir kulübe yapar. Böylece hep birlikte yaşarlar.”

Bu ifade, Ç1’in hikâyede doğrudan sunulmayan ama olayların akışından sezdirilen duygusal bağları fark ettiğini ve bu bağ üzerinden alternatif bir çözüm

geliştirdiğini göstermektedir. Kulübe fikri, görselde yer almayan ama anlatının mantığına uygun bir detay olarak sunulmuş ve olayların olası devamı çocuğun zihinsel kurgusuyla tamamlanmıştır. Bu durum, “Resimlerde olmayan ama olay örgüsüne uygun bir detay ekleyerek hikâyeyi tamamlama” becerisi içerisinde değerlendirilmiştir.

Bir diğer örnekte, “Akvaryum” adlı kitabın bir sahnesinde, gölde bir balığın iskeleye doğru sıçradığı görsel yer almaktadır. Balığın atlama hareketi kırmızı bir çizgiyle simgelenmiş olsa da Ç8 bu öğeyi farklı yorumlayarak sahnenin yönünü değiştiren bir açıklama sunar:

Ç8: “Balık yüzerken yüzgecine ip takılmış. Çocuk onu başta fark etmemiş. Sonradan görmüş. Elinde bir bardak var, balığı ona sokmaya çalışıyor.”

Çocuğun çizgiyi bir atlama hareketi değil de balığa bağlanmış bir ip olarak yorumlaması, sahneye alternatif bir anlam yüklemesine neden olmuştur. Bu, yalnızca farklı bir görsel okuma değil, aynı zamanda olay örgüsünün yönünü yeniden yapılandırma örneğidir. Görselde açıkça verilmeyen bir detayı ekleyerek anlatıyı farklı bir kurgusal yöne taşımıştır. Ç8’in bu açıklaması, “Resimlerde olmayan ama olay örgüsüne uygun bir detay ekleyerek hikâyeyi tamamlama” becerisini yansıtmaktadır.

Yine aynı kitabın son sahnelerinden birinde, çocuk karakterin balığı bir şişeye eve getirdiği ve evde fanus, kova, tabak gibi çeşitli nesnelerin yer aldığı sahneye ilişkin Ç1 şu şekilde konuşur:

Ç1: “Bence okyanusun ordan minik taşlar toplayıp fanusun içine koymuştur onu. Biraz da kum ve süsler falan da koymuş olabilir. Sonra mineralli su koymuş olabilir. Biraz da içme suyu ekleyip balığı içine koymuştur.”

Ç1, anlatıda açıkça yer almayan ancak sahneye tutarlı birçok detay ekleyerek karakterin eylemlerine yönelik özgün bir senaryo kurmuştur. Taş, süs, mineralli su gibi somut detaylarla sahneyi genişletmiş ve anlatının görsel boşluklarını yaratıcı bir

şekilde tamamlamıştır. Bu tür ifadeler, çocukların “Resimlerde olmayan ama olay örgüsüne uygun bir detay ekleyerek hikâyeyi tamamlama” becerisini kullanabildiklerini göstermektedir.

4.1.4. Değerlendirme

Değerlendirme becerisi; hikâyedeki olayların mantıklı olup olmadığını sorgulayabilme, karakterlerin kararlarını değerlendirebilme ve kendi hayatındaki benzer olaylarla ilişki kurabilme gibi alt becerileri içermektedir. Bu doğrultuda bulgular, çocukların anlatının akışı içinde karşılaştıkları durumları eleştirel bir süzgeçten geçirerek değerlendirme yaptıklarını ve olaylar arasındaki mantık ilişkisini anlamaya çalıştıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin, “Okyanusa Okul Gezisi” adlı kitabın su altı sahnesinde, çocuk karakterler özel dalış kıyafetleri giymiş şekilde öğretmenleriyle birlikte okyanusu keşfetmektedir. Görselde karakterlerden birinin elinde bir fotoğraf makinesi yer almaktadır. Bu sahne üzerine Ç1 şu ifadeyi kullanır:

Ç1: “Aslında benim sorum var. Denizde fotoğraf makinasını nasıl çalıştırıyorlar, ne alaka?”

Ç1, görseldeki öğeyi doğrudan sorgulamış ve olayın gerçeklik boyutunu değerlendirmiştir. Su altında çalışan bir fotoğraf makinesinin teknik olarak nasıl işlediğini merak etmesi, yalnızca hikâyeyi takip etmekle kalmayıp anlatının iç mantığını da gözden geçirdiğini göstermektedir. Bu ifade, “Hikâyedeki olayların mantıklı olup olmadığını sorgulayabilme” becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Bir başka örnekte ise, “Olamaz!” adlı kitabın bir sahnesinde, hayvanat bahçesinde kafeste bulunan bir gorilin dışarı çıktığı betimlenmiştir. Görselin ilk halinde yalnızca gorilin kafeste olduğu görülürken, sayfa üzerindeki şeffaf katman çevrildiğinde bir maymunun anahtarla kafesten çıktığı anlaşılır. Bu sahne üzerine çocuklardan şu yorumlar gelmiştir:

Ç7: “Hayır. Çünkü goriller anahtarın nasıl tutulacağını bilemezler.”

Ç8: “Maymunun oraya (gorilin kafesine) girmesi imkânsız. Goril çıkarsa da güvenlikçiler var. Güvenlikçiler ‘sakin ol’ demek isterler.”

Bu ifadeler, Ç7 ve Ç8'in anlatıdaki olaylara doğrudan sorgulayıcı bir tutumla yaklaştıklarını ve olayların gerçeklikle ne ölçüde örtüştüğünü değerlendirdiklerini göstermektedir. Özellikle motor beceri ve güvenlik önlemleri gibi dışsal kriterlerle sahneyi değerlendirmeleri, anlatının inandırıcılığını kendi bilgi dağarcıklarıyla test ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu tür açıklamalar, Ç7 ve Ç8'in "Hikâyedeki olayların mantıklı olup olmadığını sorgulayabilme" becerisini kullandıklarını göstermektedir.

Bu doğrultuda, çocukların karakterlerin kararlarını yalnızca takip etmekle kalmayıp, kendi düşünceleri doğrultusunda değerlendirdiklerini ve eleştirel bir bakış geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Örneğin, "Leo'yu Affediyorum" adlı kitabın son sahnesinde öğretmen, çocuklara Leo'nun hikâye başındaki davranışları ile hikâye sonunda geçirdiği değişimi değerlendirmeleri için "Sizce haklı mıydı?" ve "Sonra fikriniz değişti mi?" gibi sorular yöneltir. Bu sorular üzerine çocuklar şu yanıtları verir:

Ç3: "Artık haksız olmak istememiş. Özür dilemiş."

Araştırmacı: "Özür dileyince haklı mı oldu?"

Ç3: "Hayır. Ama arkadaşı onu yaptığı için affetti. Barıştılar."

Ç9: "Çünkü o saygılı olmayı unutmuştu. Saygısızca davranmıştı. Sonra saygılı olmayı hatırlayıp arkadaşına birazcık saygılı olmaya karar vermiştir."

Bu ifadeler, Ç3 ve Ç9'un karakterin davranışlarını yalnızca tanımlamakla kalmayıp, bu davranışları ahlaki ve sosyal açıdan sorguladıklarını göstermektedir. Özür dilemenin bir hatayı telafi edip etmediği, saygılı davranışın önemi gibi temalar üzerinden yapılan bu değerlendirmeler, çocukların anlatıyı değer temelli bir çerçevede ele aldıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, "Karakterlerin kararlarını değerlendirebilme" becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Diğer bir örnekte ise, "Akvaryum" adlı kitabın bir sahnesinde, gölde bir balığın iskeleyle doğru sıçradığı bir görsel yer almaktadır. Balığın atlama hareketi kırmızı bir çizgiyle betimlenmiştir. Ancak bu sahneyi yorumlayan bazı çocuklar, çizgiyi balığın yüzgecine bağlı bir ip olarak algılamış ve bu yorum, sahnenin anlamını tamamen değiştirmiştir. Bu yorum doğrultusunda Ç8 şu ifadede bulunmuştur:

Ç8: “Ben plastik şeffaf ip nereden geldi biliyorum! İnsanlar çöplerini yere atıyorlar. Sonra denizleri kirletiyorlar. Denizler kirlenince denizde yaşayan hayvanlara zarar veriyorlar.”

Bu ifade, çocuğun görselde doğrudan yer almayan bir nesneyi yorumlayarak çevre kirliliğine dikkat çekmesi ve insan eylemlerinin doğaya olan etkisini sorgulaması bakımından anlamlıdır. Sadece olayın gelişimini değerlendirmekle kalmamış, aynı zamanda etik ve toplumsal bir bakış açısıyla çözüm önerileri sunmuştur. Bu durum, “Karakterlerin kararlarını değerlendirebilme” becerisi kapsamında değerlendirilmiş; aynı zamanda çevresel farkındalığın çocukların düşünme süreçlerine nasıl yansıdığını da ortaya koymuştur.

Diğer taraftan, çocukların anlatıya yalnızca dışsal bir gözle değil, kendi deneyimlerinden beslenerek yaklaşımları ve kişisel bağlar kurarak hikâyeyi anlamlandırmaları dikkat çekmiştir. Örneğin, “Şemsiye” adlı kitabın sonunda, köpeğin eve döndüğü ve şemsiyesini yere bıraktığı sahne yer almaktadır. Bu bölümde öğretmen çocuklara, “Sen bir tatilden eve dönünce ilk ne yaparsın?” sorusunu yönelterek kendi yaşantıları ile hikâye arasında bağlantı kurmalarını teşvik etmiştir. Çocuklar şu şekilde yanıt vermiştir:

Ç1: “Bir iki göbek atardım. Evcil hayvanım varsa onu çok özlediğim için onu hemen gidip severdim. Sonra da babaannemi ya da büyük babaannemi görmeye giderdim.”

Ç1’in, eve döndüğünde neler yapacağını anlatırken “Bir iki göbek atardım” ifadesini kullanması, yalnızca betimleyici bir anlatım değil, aynı zamanda eve dönüş temasına dair kişisel bir değerlendirme içerdiğini göstermektedir. Ç1’in, eve dönüşün kendisinde uyandırdığı duyguyu ifade etmesi ve bunu eğlenceli bir eylemle (göbek atmak) somutlaştırması, olaylara kendi yaşam deneyimleri üzerinden anlam yükleyerek yaklaşabildiğini ortaya koymaktadır. Bu açıklama, “Kendi hayatındaki benzer olaylarla ilişki kurabilme” becerisinin bir yansımasıdır.

Bir diğerk örnekte ise, Journey adlı hikâyenin sonunda öğretmen çocuklara boş bir “kapı sayfası” dağıtmış ve “*Bu kapının ardında ne var? Orası nasıl bir yer? Orada kim var?*” gibi sorular yöneltmiştir. Çocuklar kapının ardındaki yeri önce çizmiş, ardından sözlü olarak anlatmıştır. Aşağıda bu çalışmadan bazı örnekler yer almaktadır:

Ç17: “Ben bir sahil çizdim. Sandalyede oturuyorum.”

Ç5: “Roblox dünyasına açılıyor kapı. Ben de robotum bu dünyada.”

Ç10: “Para dolu bir yere gidiyorum. Zenginim. Bu paralarla kendime istediğim bir şeyleri alacağım. Kalan parayı da fakirlere veririm.”

Ç4: “Kapı keçiler dünyasına açılıyor. Benim üç tane keçim var. Orman gibi bir yerdeyim.”

Bu ifadeler, Ç17,Ç5,Ç10 ve Ç4’ün hayal ettikleri yerleri kendi ilgi alanları, değer yargıları ve gündelik yaşantılarından izler taşıyarak kurguladıklarını göstermektedir. Sahil, evcil hayvan, dijital oyun dünyası ve yardımseverlik gibi temaların seçilmesi, çocukların hikâye sonrası üretimlerinde kendi benliklerinden yola çıktıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum da “Kendi hayatındaki benzer olaylarla ilişki kurabilme” becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

4.1.5. Açıklama

Açıklama becerisi; hikâyeyi kendi cümleleriyle anlatabilme, hikâyenin ana fikrini veya verdiği mesajı açıklayabilme ve kendi düşündüğü alternatif bir son önerebilme gibi alt becerileri içermektedir. Bu doğrultuda, çocukların hikâyeyi kendi cümleleriyle ifade ederken olayların sırasını ve bütünlüğünü korudukları, anlatıyı yeniden kurgulama sürecine aktif olarak katıldıkları görülmüştür. Örneğin, “Okyanusa Okul Gezisi” adlı kitabın su altı sahnesine gelindiğinde, öğretmen çocuklardan görselleri inceleyerek bu bölümü kendi ifadeleriyle anlatmalarını istemiştir. Bu sırada Ç1, görsellerdeki olayları sırasıyla ve ayrıntılı şekilde betimleyerek şu açıklamayı yapmıştır:

Ç1: “Önce demir attılar. Sonra o demirin ipine tutunarak kaydırak gibi aşağıya indiler. Hepsi özel kıyafet giymişti. Suyun altında nefes almak için. Bak kaskları var. İndikten sonra gördükleri canlıları fotoğraf

çekmişler. Bu büyük olan öğretmenleri, küçükler de öğrenciler. Okyanusları birlikte keşfetmişler.”

Ç1’in bu anlatımı, sahnede yer alan eylemleri hem görsel detaylara hem de olay sırasına göre yapılandırıldığını göstermektedir. Anlatı boyunca sıralama, neden–sonuç ilişkisi ve gözlem bir arada yürütülmüş; olaylar kendi sözcükleriyle açıklanmıştır. Bu ifade, “Hikâyeyi kendi cümleleriyle anlatabilme” becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Diğer örnekte ise, “Journey” adlı kitabın bir sahnesinde, kız karakterin sırayla annesi, babası ve ablası ile etkileşim kurmaya çalıştığı; ancak karşılık alamadığı görülmektedir. Bu sahnede Ç5, olay akışını şu ifadelerle anlatmıştır:

Ç5: “Bence annesine gitti. Ama annesi akşam yemeğini hazırladığı için onunla oyun oynayamaz. Sonra babası napıyor diye yanına gitmiş. Babası da bilgisayardan toplantı yapıyormuş. Sonra ablasına gitmiş, o da kızla oynamak istememiş. Ablası onunla oynasın diye biraz beklemiş onun odasında. Sonra kendi odasına gitmiş, yatağına yatmış.”

Ç5 bu anlatımı ile, görsel sahnedeki eylemleri kendi ifadeleriyle yeniden kurguladığını ve olayların gelişim sürecini sırayla aktarabildiğini göstermektedir. Anlatımda hem görsel okuma hem de karakterlerin davranışlarına yönelik sezgisel yorumlar yer almakta; bu yönüyle anlatı bütünsel biçimde yapılandırılmaktadır. Bu ifade, “Hikâyeyi kendi cümleleriyle anlatabilme” becerisine dair bir örnek olarak ele alınmıştır.

Bunun yanı sıra, çocukların anlatıdaki olaylardan yola çıkarak genel bir anlam oluşturdukları, temel mesajları fark ettikleri ve bu mesajları kendi kelimeleriyle ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin, “Evvel Zaman İçinde Bir Kış” adlı hikâyenin sonunda öğretmen, çocuklara “*Sizce bu hikâyenin ana fikri ne olabilir?*” sorusunu yöneltmiş ve çocuklardan olaylardan yola çıkarak hikâyeye dair mesaj çıkarmaları beklenmiştir. Bu doğrultuda çocuklar şu ifadeleri kullanmıştır:

Ç6: “Ayılardan korkmamayı, hayvanlarla arkadaş olmayı anlatıyor.”

Ç10: “Bazı hayvanlar vahşi ve ormanda yaşıyor. Ama içinde iyi olan hayvanlar da var. Hemen onlara tehlikeli dememeliyiz, önce tanışıp arkadaş olmayı denemeliyiz. Gerçekten tehlikeliyse uzak dururuz ama iyi ise o zaman birlikte vakit geçirebiliriz.”

Ç4: “Biz iyi davrandığımızda hayvanlar da bize iyi davranır. Mesela çocuk o hayvanlara kötü davransaydı, hayvanlar da ona kötü davranırdı. Ama şeker verdi, birlikte dans ettiler. Hayvanlar da onun iyi bir insan olduğunu anladı.”

Bu ifadeler, Ç4, Ç6 ve Ç10’un anlatılarındaki olayları yalnızca betimlemekle kalmayıp, olayların altındaki mesajı fark ederek genel bir fikir üretmeye çalıştıklarını göstermektedir. Korkularla yüzleşmek, ön yargısız yaklaşmak, iyi niyetin karşılık bulması gibi temalar üzerinden yapılan bu çıkarımlar, “Hikâyenin ana fikrini veya verdiği mesajı açıklayabilme” göstergesi kapsamında değerlendirilmiştir.

Bir başka örnekte ise, “Anlaşmazlık” adlı hikâyede, karakterlerin tartışma sonucu oluşan bir canavarın midesine hapsedikleri ve çözüm yoluyla oradan kurtuldukları bir sahne yer almaktadır. Bu olayın ardından öğretmenin “*Peki sizce bu hikâyede karakterler ne öğrendi?*” sorusu üzerine çocuklar şu yanıtı vermiştir:

Ç9: “Bir daha asla tartışmamayı, birbirlerini dinlemeyi öğrendiler.”

Bu ifade, Ç9 hikâyedeki olayların sonucundan yola çıkarak karakterlerin edindiği dersi kavradığını ve bu dersi kendi sözleriyle özetlediğini göstermektedir. Tartışma–dinleme–barışma teması üzerinden geliştirilen bu yorum, anlatının verdiği sosyal mesajın çocuk tarafından içselleştirildiğini göstermektedir. Bu ifade, “Hikâyenin ana fikrini veya verdiği mesajı açıklayabilme” becerisine dair bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Öte yandan, çocukların yalnızca anlatının akışını takip etmekle kalmayıp, hikâyenin finaline dair özgün fikirler geliştirerek farklı bitişler önerdikleri ve anlatıya yaratıcı katkılarda buldukları dikkat çekmiştir. Örneğin, “Evvel Zaman İçinde Bir Kış” adlı hikâyede öğretmen, çocuklara “*Sen bu hayvanlardan biri olsaydın ve evine tanımadığın biri gelseydi ne yapardın?*” sorusunu yöneltmiştir. Bu soruyla

çocuklardan olaylara karakterlerin gözünden bakmaları ve alternatif bir çözüm ya da son üretmeleri beklenmiştir. Aşağıda iki çocuğun ifadeleri yer almaktadır:

Ç5: “Halay çekerdim.”

Ç9: “Ben olsaydım hayvanlar yerinde, konuşurdum ‘Ne işin var burada?’ diye.”

Bu ifadeler, Ç5 ve Ç9’un karakterlerin yerine kendilerini koyarak alternatif davranışlar ve farklı sonuçlar hayal ettiklerini göstermektedir. Özellikle mizahi ya da sosyal iletişime dayalı çözümler önerilmesi, olaylara hem empatik hem yaratıcı bir yaklaşımla müdahale ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu tür açıklamalar, Ç5 ve Ç9’un “Kendi düşündüğü alternatif bir son önerebilme” becerisini sergilediklerini göstermektedir.

Diğer örnekte, “Okyanusa Okul Gezisi” adlı hikâyede, karakterin deniz altındaki hazine sandığına ulaştığı anda tahtanın kırılmasıyla derine düştüğü bir sahne yer almaktadır. Atlantis’i andıran yapılardan oluşan bu görsel üzerine çocuklardan alternatif senaryolar üretmeleri istenmiş ve şu açıklamalar yapılmıştır:

Ç1: “Çocuk Atlantis şehrini bulup oradaki taşları kullanarak yüze çıkabilir. Öğretmenini bulabilir.”

Ç5: “Çocuk önce düştükten sonra altınları alıp hemen cebine koymuş. Sonra bu taşın üstüne çıkmış. Ayağını buraya sabitledikten sonra yukarıya çıkmaya devam etmiş. Ateş böceği kalamarından yapıştırmış göbeğine de. Yukarı çıktıktan sonra kalamarın ışığıyla yardım istemiş. Öğretmenleri ışığı takip edip çocuğu bulmuş.”

Bu ifadeler, Ç1 ve Ç5’in hikâyenin mevcut sonunu yaratıcı şekilde yeniden kurguladıklarını ve karakterin kurtuluşu için özgün, ayrıntılı çözümler geliştirdiklerini göstermektedir. Özellikle fantastik öğeler ve aşamalı kurtuluş planları, anlatıya yüksek düzeyde katılım ve zihinsel yapılandırma becerisiyle yaklaşımın göstergesidir. Bu ifadeler, çocuğun “Kendi düşündüğü alternatif bir son önerebilme” becerisine dair bir bulgu olarak kabul edilmiştir.

Başka bir örnekte ise, “Şemsiye” adlı hikâyede, köpeğin okyanus altında şemsiyesiyle birlikte kalması üzerine öğretmen, “*Buradan nasıl çıkar?*” sorusunu yöneltmiştir. Bu sahneye ilişkin çocuklar aşağıdaki alternatif sonları önermiştir:

Ç12: “Balıkların üstüne binip balıklardan yardım istese. Balıklar yukarı çıkıp onu nefes almasını sağlayabilir. Sonra da karaya taşırlar onu.”

Ç3: “Kendisine tekne yapıp karaya çıkabilir.”

Ç1: “Kumda taş görürse ve şunlardan halat yaparsa. Halatı taşa bağlayıp fırlatır. Sonra da böyle yavaş yavaş çeke çeke karaya çıkar.”

Ç14: “Balıklar böyle üst üste dururlarsa merdiven gibi onlara tırmanıp çıkar.”

Ç13: “Balina su fişkırtmış, o da yukarı çıkmış.”

Bu ifadeler, Ç1, Ç3, Ç12, Ç13 ve Ç14’ün hikâyenin mevcut anlatı akışını yeniden yapılandırarak alternatif sonlar oluşturduklarını ve karakterin eylemlerini yaratıcı çözümlerle desteklediklerini göstermektedir. Gerek doğaya özgü davranışları modelleme, gerekse fiziksel çözüm önerileri üretme yönüyle bu açıklamalar, “Kendi düşündüğü alternatif bir son önerebilme” becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

4.1.6. Öz Düzenleme

Öz düzenleme becerisi; çocuğun yaptığı tahminlerin doğruluğunu sorgulama, arkadaşlarının fikirlerinden etkilenerek kendi düşüncesini gözden geçirme ve anlatımındaki eksikleri fark ederek düzeltme gibi alt becerileri içermektedir.

Bu bağlamda, çocukların önceki yorumlarını hatırlayarak bu yorumların doğruluğunu değerlendirme ve gerekirse tahminlerini değiştirme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Örneğin; “Journey” adlı kitap uygulamasında, ana karakter kırmızı kalemiyle bir kapı çizer. Öğretmen, çocuklara “*Kapının ardında ne olabilir?*” sorusunu yöneltir. Bu soru üzerine Ç10 şu ifadeyi kullanır:

Ç10: “Dinozorların olduğu yere açılıyordur. Belki bir ormana, pikniğe.”

(sayfa çevrilir)

Ç10: “Orman demiştim ben, orman demiştim.”

Ç10'un, "Orman demiştim ben, orman demiştim" ifadesi, daha önce yaptığı tahminin doğruluğunu olay akışı içerisinde kontrol etmesi ve bu tahminin gerçekleştiğini fark ederek önceki ifadesine atıfta bulunması bakımından dikkate değerdir. Bu durum, çocuğun yalnızca bir tahminde bulunmakla kalmayıp, anlatının gelişimi doğrultusunda kendi düşünce sürecini izleyebildiğini ve tahminini geçerlilik bağlamında değerlendirme eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu tür bir ifade, "Daha önce yaptığı tahminlerin doğruluğunu sorgulama" becerisi kapsamında anlamlandırılmıştır.

Benzer şekilde, "Olamaz!" adlı kitap uygulamasında öğretmen, şeffaf katman çevrilmeden önce bir evin kapısının önünde anne baba ve çocuk olarak betimlenen sayfada çocuklara "Ne olmuş olabilir?" sorusunu yöneltilir. Bu soruya Ç2 şu şekilde yanıt verir:

Ç2: "Aslında çocuk arabaya binmedi."

(sayfa çevrilir)

Ç2: "Demiştim." diyerek önceki tahminine geri döner ve doğruluğunu ifade eder. Bu tepki, çocuğun yaptığı tahmini zihinsel olarak takip ettiğini, yeni görsel bilgiyle karşılaştırarak değerlendirdiğini ve doğru çıktığında bunu sözel olarak ifade ettiğini göstermektedir.

Öte yandan, çocukların arkadaşlarının fikirlerini dikkate alarak kendi düşüncelerini gözden geçirdikleri ve gerekirse yeni bir bakış açısı geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Örneğin; "Gölde" isimli kitabın erken sahnelerinde çocuklar, siyah beyaz görselleri yorumlarken bir çocuk karakterin başına "buz düşmüş olabileceğini" söyler. Bu yorumun ardından Ç11, arkadaşının ifadesine doğrudan referans vererek şu açıklamayı yapmaktadır:

Ç11: "Arkadaşım buz düşmüştü dedi ya... aslında buz yağıyorsa onun ismi dolu. Dolu yağmıştır."

Bu ifade, Ç11'in yalnızca sahneyi betimlemekle kalmadığını, aynı zamanda arkadaşının yorumunu dikkate alarak kendi düşünce sürecini yeniden yapılandırıldığını göstermektedir. İlk yorumu daha yerleşik bir kavramla açıklama çabası, çocuğun hem

sosyal etkileşimden hem de bilişsel bir değerlendirme sürecinden geçtiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, “Başka bir arkadaşının yorumları aracılığıyla kendi düşüncesini yeniden değerlendirebilme” becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Benzer şekilde, aynı uygulamada Thinky, çocuklara “*Mavi alanda ne olabilir?*” sorusunu yönelttiğinde, bir çocuk “sel olabilir” yanıtını verir. Bu tahmine karşılık Ç11 şu ifadeyi kullanır:

Ç11: “Hayır öğretmenim, sel değil... tsunami olabilir.”

Bu yanıt, Ç11’in arkadaşının yorumuna doğrudan tepki verdiğini ve bu fikirden hareketle alternatif bir düşünce geliştirdiğini göstermektedir. “Hayır... olabilir” yapısı, çocuğun yalnızca karşı çıktığını değil, aynı zamanda yeni bir yorum önererek düşünsel bir yeniden düzenleme sürecine girdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum da “Başka bir arkadaşının yorumları aracılığıyla kendi düşüncesini yeniden değerlendirebilme” göstergesi kapsamında değerlendirilmiştir.

Bunun yanı sıra, çocukların yalnızca düşündüklerini ifade etmekle kalmayıp, kendi anlatılarını gözden geçirerek eksik noktaları tamamladıkları ve anlatılarını geliştirme eğilimi gösterdikleri dikkat çekmiştir. Örneğin; “Gölde” adlı sessiz kitabın erken sahnelerinde öğretmen, Thinky aracılığıyla çocuklara “mavi alanda ne olabilir?” sorusunu yöneltir. Bu soruya Ç2 şu yanıtı verir:

Ç2: “Aslında kar yağıyor ya. Buzullar olabilir. Buzullarda bazen... üstte karlar... altında da mavi renk olabiliyor. Televizyonda izlemiştik.”
(sayfa çevrilir)

Ç2: “Ben şimdi anladım! Öğretmenim bir önceki sayfaya bakabilir miyim? ... Bak şimdi, buradaki üstteki mavi yer aslında buranın (kuğulu sayfa) renkli olduğunu temsil ediyormuş.”

Bu ifade, Ç2’nin önceki anlatımını yeterli bulmayarak yeni bilgiler ışığında gözden geçirdiğini ve eksik kalan anlamı tamamladığını göstermektedir. “Şimdi anladım” ifadesiyle birlikte sayfayı geri çevirtme davranışı, düşünsel farkındalık ve yeniden yapılandırma sürecinin açık bir göstergesidir. Bu durum, “Kendi anlatımını

tekrar gözden geçirerek eksik kalan noktaları tamamlayabilme” becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Benzer şekilde, “Journey” adlı kitap uygulamasında öğretmenin yönelttiği sorular doğrultusunda, çocuklardan karakterlerin davranışlarını ve olayların ardındaki nedenleri yorumlamaları istenmiştir. Bu süreçte Ç2, hikâyenin erken sahnelerinde kuşun işlevine ilişkin hayal gücüne dayalı bir çıkarım yapmıştır:

Ç2: “Şimdi o yakaladıkları kuşu uçan gemiye koyunca onlara güç verecek.”
(sayfa çevrilir)

Ç2: “Öğretmenim ben şimdi anladım... Neden onlar kuşu arıyorlar biliyor musun? Eskiden o kuş zaten onlarınmış. Kafese koymuşlardı. Sonra kaçırmışlar kuşu ve o kuşu aramışlar. O yüzden onlar ‘bizim kuşumuz’ dedi.”

Ç2’nin “ben şimdi anladım” ifadesiyle birlikte önceki düşüncesine dönmesi, bu düşüncüyü geçersiz kılması ve olaylara ilişkin daha bütüncül ve mantıklı bir açıklama üretmesi, öz düzenleme becerisinin aktif biçimde devreye girdiğini göstermektedir. Bu süreç, çocuğun anlatıyı yalnızca takip etmediğini; aynı zamanda kendi anlamlandırma çabasını sorgulayarak yeniden yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, “Kendi anlatımını tekrar gözden geçirerek eksik kalan noktaları tamamlayabilme” becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Bir diğer örnekte ise; “Anlaşmazlık” adlı kitabın başında öğretmen çocuklara kitabın adını yüksek sesle okuduktan sonra Thinky aracılığıyla “Anlaşmazlık ne demek olabilir?” sorusunu yöneltir. Bu soru üzerine Ç1 şu şekilde yanıt verir:

Ç1: “Savaşlarda Türkiye’yle beraber olmak istemişler ve olmamış olabilir. Böylece anlaşmamış olabilirler.”

(Bir süre sonra düşüncesini geliştirmeye devam eder)

Ç1: “Türkiye savaşında herkes ‘İstanbul bizim!’ diye savaştığı için. Kimse birbirini dinlemediği... ıı... konuşmadıkları için... Ne demiştin?”

Araştırmacı: “Anlaşmazlık.”

Ç1: “Evet, anlaşmazlık durumu olmuş olabilir. ‘Hayır benim, hayır benim’ (farklı ses tonlarıyla) demiş olabilirler ve savaş yapmış olabilirler.”

Ç1’in anlatımı, kavramsal düzeyde zorlandığı bir noktada duraksamakta, öğretmenin sözel desteğiyle yeniden şekillenmektedir. Çocuğun düşüncesini askıya alıp öğretmenden aldığı ipucu doğrultusunda anlatısını sürdürmesi, eksik kalan bir kavramı tamamlayarak açıklamayı devam ettirme becerisini yansıtmaktadır. Ayrıca düşüncesini dramatize ederek sunması, öz düzenleme sürecinin yaratıcı dil becerileriyle bütünleştiğini göstermektedir. Bu durum, “Kendi anlatımını tekrar gözden geçirerek eksik kalan noktaları tamamlayabilme” becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.



BÖLÜM 5

5.1. Tartışma

Bu araştırma kapsamında sessiz kitaplarla yürütülen uygulamalar, okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini farklı bilişsel boyutlarda ortaya koymalarına olanak tanımıştır. Yorumlama, analiz, çıkarım yapma, değerlendirme, açıklama ve öz düzenleme olmak üzere altı temel beceriye yönelik elde edilen bulgular, çocukların görsel anlatılar yoluyla anlam kurduklarını, yaratıcı ve etik temelli düşünceler geliştirdiklerini ve bu süreçte üstbilişsel farkındalık sergileyebildiklerini ortaya koymuştur.

Sessiz kitapların sözel anlatım sunmayışı, çocuklara anlatıyı kendi zihinsel yapılarıyla şekillendirme fırsatı sağlamış; bu durum, eleştirel düşünmenin erken yaşlarda gözlemlenebilir ve geliştirilebilir olduğuna işaret etmektedir. Bulgular, literatürde sessiz kitaplarla ilgili olarak vurgulanan yaratıcı anlatı oluşturma (Büyükköse, 2020; Goriot ve diğerleri, 2024), görsel okuryazarlık (Serafini, 2014; Zevenbergen ve diğerleri, 2021), sosyal-duygusal gelişim (Honaker & Miller, 2024; Taşkın & Durmuşoğlu, 2024) ve kavramsal anlam kurma (Jančík Petrová ve diğerleri, 2025) gibi katkılarla uyumludur. Bu doğrultuda, çalışmanın bulguları, alt becerilere dair değerlendirmelerle birlikte bütüncül bir yaklaşımla tartışılmıştır.

İlk olarak yorumlama becerisi göz önünde bulundurulduğunda, çocukların yorumlama sürecine kişisel deneyimlerini entegre ederek özgün anlamlar inşa etmeleri, onların anlatı ile derin bir etkileşim kurduklarını göstermektedir. Bu durum, Bruner'in (1986) anlatının bilişsel gelişim üzerindeki etkisine dair kuramıyla doğrudan örtüşmektedir. Çocukların sessiz kitap görsellerinden yola çıkarak duygusal, toplumsal ve ilişkisel yorumlar üretmeleri; yalnızca betimlemeyle sınırlı kalmayıp, anlatıya çok katmanlı anlamlar kazandırdıklarını ortaya koymuştur.

Yorumlama sürecinde dilsel yaratıcılığın işlevsel biçimde kullanılması, Bodrova ve Leong'un (2007) yaratıcı dilin düşünce süreçlerindeki rolüne dair vurgularıyla örtüşmektedir. Sessiz kitapların sözsüz yapısı, çocukların anlatıyı yapılandırırken sözel ifade becerilerini serbestçe kullanmalarına olanak tanımış; bu süreçte yaratıcı yorumlar ve kişisel anlamlar ön plana çıkmıştır. Mike ve Tsilimeni'nin (2021) sözsüz kitaplarla yürüttükleri çalışmalarda da benzer şekilde, çocukların görsellerden ilham alarak özgün anlatılar geliştirdikleri ve bunun eleştirel düşünmenin temel taşlarından biri olduğu ifade edilmektedir.

Ayrıca, çocukların anlatılar aracılığıyla olayların duygusal etkilerini ve toplumsal bağlamlarını sorgulama eğiliminde olmaları, Janks'in (2014) eleştirel okuryazarlık modelinde vurguladığı metinler-arası eleştirel bağlantı kurma becerisiyle uyumludur. Zihin Kuramı çerçevesinde (Astington, 2001) değerlendirildiğinde ise çocukların karakterlerin niyetlerini ve duygularını anlama çabaları, empatik yorumlamanın yorumlama becerisiyle bütünleştiğini göstermektedir.

Son olarak, yorumlama sürecinde çocukların görselleri kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmeleri, anlatıyı yalnızca bağlamsal düzeyde değil, kişisel düzeyde de anlamlandırdıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Strouse, Nyhout ve Ganea'nın (2018), Zhang, Brown ve Lysaker'in (2023) ile Heggernes ve arkadaşlarının (2025) çalışmalarında ifade edilen, çocukların resimli kitaplardan edindikleri anlamları kendi yaşamlarına aktarma eğilimiyle örtüşmektedir.

Çocukların analiz becerileri, yalnızca yüzeysel gözlemler yapmakla sınırlı kalmayıp, görseller arasındaki ilişkileri kurarak, olay örgüsünü çözümleyerek ve karakterler arası bağlantıları yorumlayarak çok boyutlu düşünme süreçlerini yansıtmaktadır. Araştırma bulguları, özellikle resimler arasındaki sürekliliği fark etme, karakterler arası ilişkileri açıklama ve olayları detaylandırarak aktarma gibi alt becerilerde çocukların anlamlı performans sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, Polat ve Aydın'ın (2020) çalışmasında vurgulanan, görsel materyallerin kavramsal bağlantılar kurma ve ilişkileri yorumlama becerileri üzerindeki destekleyici etkisiyle örtüşmektedir.

Sessiz kitapların sözsüz yapısı, çocuklara anlatıyı kendi zihinsel süreçleriyle yapılandırma fırsatı sunmuş; bu süreçte zaman, değişim, dönüşüm gibi kavramlar görseller yoluyla kavranabilir hâle gelmiştir. Özellikle ardışık sahneler arasındaki bağları analiz etme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve sembolik öğeleri açıklama gibi davranışlar, çocukların anlatıya çok katmanlı ve analitik bir bakış geliştirebildiklerini

ortaya koymuştur. Bu bulgular, Nicolopoulou ve diğerlerinin (2024) öğretmen-çocuk etkileşimleri aracılığıyla anlatı yapılarını çözümlene sürecine dair bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca, Nikolajeva ve Scott (2000) ile Chen ve Huang'ın (2025) yaptıkları araştırmalar, çocukların sözcük içermeyen kitaplarda kendi bilişsel yapılarına dayalı olarak olayları yapılandırabildiklerini ve bu sayede analitik düşünme becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Turner ve diğerleri (2023) ile Jegstad, Bjørkvold ve Andersson-Bakken'in (2025) yürüttükleri çalışmalar da çocukların anlatılarda mantıksal örgüler kurarak anlam üretme eğilimlerinin, erken çocukluk döneminde analiz becerisinin gelişebileceğine işaret ettiğini ortaya koymaktadır.

Çocukların yalnızca anlatının mevcut yapısını ifade etmekle kalmayıp, eksik bırakılan ya da üstü kapalı detayları tamamlamaya ve hikâyeye yeni anlamlar katmaya yönelik çıkarımlarda buldukları gözlemlenmiştir. Bu durum, çocukların eleştirel düşünme sürecinde aktif bir yapılandırıcı rol üstlendiklerini ve anlatıya yalnızca tepki vermek yerine katkı sunduklarını göstermektedir. Çıkarım yapma becerisi, bireysel farkındalık, empati ve yaratıcılık gibi çoklu bilişsel süreçlerin bir araya geldiği bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Strouse ve diğerlerinin (2018) çalışmasında belirtildiği gibi, çocukların resimli kitaplardan edindikleri bilgileri gerçek dünya bağlamlarına transfer etmeleri ve alternatif senaryolar üretmeleri, üst düzey çıkarım becerilerinin gelişimine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Hope'un (2018) "The Colour of Home" adlı çalışması, çocukların karmaşık toplumsal temaları anlamlandırarak anlatılara kişisel ve empatik katmanlar ekleyebildiklerini ortaya koymuştur. Sessiz kitap uygulamalarında bu türden yorumlayıcı çıkarımların özellikle sembolik görsel öğeler aracılığıyla üretildiği görülmektedir. Bu durum, Mike ve Tsilimeni'nin (2021) ile Heggernes ve arkadaşlarının (2025) çalışmalarında vurgulanan, görsel sembollerin çocukların anlatı üretiminde anlam kurucu araçlara dönüştüğü yönündeki bulgularla örtüşmektedir. Ayrıca Yaralı ve Aytar'ın (2020) hikâye temelli uygulamalara ilişkin araştırmaları da, çocukların olaylara yönelik özgün çıkarımlar geliştirme becerilerinin, etkileşimli okuma süreçleriyle desteklenebileceğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede elde edilen bulgular, sessiz kitaplarla yürütülen anlatı temelli etkinliklerin, çocuklarda yaratıcı senaryo oluşturma, alternatif çözümler üretme ve anlatıyı yeniden yapılandırma gibi çok katmanlı çıkarım becerilerini etkinleştirdiğini göstermektedir.

Değerlendirme becerisine ilişkin bulgular, çocukların sessiz kitaplarla etkileşimlerinde olayları pasif şekilde gözlemlemek yerine, bu olaylara eleştirel bir bakış geliştirerek sorgulama ve yargılama sürecine aktif olarak katıldıklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda çocukların, olayların mantıksal tutarlılığını sorgulama, karakterlerin kararlarını değerlendirme ve kendi yaşam deneyimleriyle bağlantı kurarak yargıda bulunma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir.

Uluçay'ın (2025) felsefi sorgulama temelli okul öncesi uygulamalarına dayanan çalışması da, çocukların etik değerlendirmeler ve sosyal yargılar geliştirme kapasitelerinin erken yaşlarda desteklenebileceğini göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları da benzer biçimde, çocukların karakter davranışlarını değer temelli çerçeveler içinde ele aldıklarını ve toplumsal düzen, sorumluluk, saygı, adalet gibi kavramlar üzerinden değerlendirmeler yaptıklarını ortaya koymaktadır.

Ayrıca çocukların anlatıya kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak kişiselleştirilmiş yorumlar geliştirmeleri, Lee'nin (2024) çokkültürlü çocuk edebiyatına ilişkin çalışmasında ifade edilen kimlik aktarımı ve değer temsili ile uyum göstermektedir. Bu tür öznel değerlendirmeler, çocukların hikâyeleri yalnızca dışsal bir yapı olarak değil, kendi duygu ve düşünce dünyalarıyla ilişkilendirerek anlamlandırdıklarını göstermektedir. Facione'un (1990) tanımladığı mantıksal düşünme ve değer yargısı oluşturma süreci açısından değerlendirildiğinde, çocukların anlatıları hem etik hem de deneyimsel düzlemde yargılama davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Son olarak, Erdemir (2021), Tozduman Yaralı (2020) ve Karadağ ve Demirtaş'ın (2018) yürüttükleri hikâye temelli araştırmalar da, çocukların toplumsal sorgulama ve etik karar verme becerilerinin yapılandırılmış anlatılar aracılığıyla gelişebileceğini ortaya koymuştur. Bu araştırma bulguları da söz konusu çalışmalarla örtüşmekte ve erken çocukluk döneminde değerlendirme becerilerinin geliştirilebilirliğini desteklemektedir.

Araştırma bulguları, çocukların sessiz kitaplarla etkileşimlerinde yalnızca anlatının akışını takip etmekle kalmayıp, hikâyeyi kendi cümleleriyle anlatabilme, ana fikrini açıklayabilme ve alternatif sonlar önerebilme gibi üst düzey bilişsel süreçleri etkin bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir. Bu beceriler, çocukların olayları yeniden yapılandırma, sıralama ve olaylar arasındaki ilişkileri sezgisel olarak kavrayabilme yetilerini desteklemektedir.

Çocukların anlatıyı kendi ifadeleriyle aktarırken olayların mantıksal bütünlüğünü koruyarak yeniden yapılandırabilmeleri, Titi Chandrawati ve diğerlerinin (2024) resimli kitaplarla yürütülen diyalog temelli uygulamalarda belirttiği bilişsel gelişimle paralellik göstermektedir. Özellikle sözsüz kitapların sunduğu açık anlatı yapısı, çocukların anlatıyı bireysel olarak şekillendirmelerine olanak tanımış; bu da düşünce süreçlerinin daha görünür hale gelmesini sağlamıştır.

Ana fikre yönelik çıkarımların geliştiği gözlemlenen çalışmalarda, çocukların hikâyedeki temel mesajları sezgisel ve sosyal bağlamda yorumlayabildikleri anlaşılmıştır. Polette (2014) ve McMurray'in (2025) çalışmaları da benzer şekilde, çocukların toplumsal normlar, çatışma çözümü ve iş birliği gibi sosyal temalara duyarlılık göstererek hikâyelerin temel mesajlarını kavrama becerilerinin desteklenebileceğini vurgulamaktadır.

Ayrıca alternatif sonlar üretme yönelimi, çocukların anlatıya yalnızca bir dinleyici ya da gözlemci olarak değil, aktif bir katılımcı olarak dâhil olduklarını göstermektedir. Bu durum, Heggernes ve arkadaşları (2025) ile Jalongo ve diğerlerinin (2002) sessiz kitapların çok yönlü anlatı üretimi üzerindeki etkilerine dair bulgularıyla uyumludur. Benzer şekilde Dülger (2019) ile Ahn (2006) tarafından vurgulanan anlatılar yoluyla kavramsal ve kişisel anlam geliştirme süreçleri de bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Öte yandan araştırma bulguları, çocukların sessiz kitaplarla yürütülen etkileşimli okuma süreçlerinde yalnızca anlatının akışını takip etmekle kalmayıp, kendi düşünce süreçlerini sorgulama, önceki tahminlerinin doğruluğunu değerlendirme, arkadaşlarının yorumlarını dikkate alarak yeni bakış açıları geliştirme ve anlatılarını yeniden yapılandırma gibi öz düzenleme becerilerini aktif bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir.

Bu süreçte çocukların, tahminlerini hikâyenin ilerleyişine göre gözden geçirme, gerekirse revize etme ve kendi anlatılarını yeniden yapılandırma davranışları sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, Titi Chandrawati ve diğerlerinin (2024) çalışmasında vurgulanan, çocukların okuma sırasında yaptıkları çıkarımları metnin ilerleyen bölümleriyle karşılaştırarak değerlendirme becerileriyle uyumludur.

Öz düzenleme becerilerinin sosyal etkileşim yoluyla desteklendiği de görülmektedir. Law'un (2012) çalışmasında ifade edildiği üzere, öğretmen–çocuk ve çocuklar arası etkileşimler, özellikle açık uçlu sorular ve kitap üzerine yapılan

tartışmalar yoluyla çocukların düşüncelerini yeniden yapılandırmalarına olanak sağlamaktadır. Bu bulgular, Vygotsky'nin (1978) sosyal gelişim kuramı doğrultusunda öz düzenleme becerilerinin sosyal bağlamda geliştiği yönündeki görüşle örtüşmektedir. Tillott ve diğerlerinin (2024) yürüttükleri araştırmada da, sosyal hikâye bağlamlarının öz düzenleme becerilerine etkisi açıkça ortaya konmuştur.

Ayrıca, çocukların kendi anlatılarını gözden geçirerek önceki fikirlerini yeniden değerlendirdikleri ve anlatıdaki eksiklikleri fark ederek tamamlayıcı yorumlar geliştirdikleri görülmektedir. Bu bulgular, Schoppmann ve diğerlerinin (2023) duygu düzenleme stratejilerine ilişkin çalışmalarıyla ve Çomak'ın (2022) öz düzenleme ile duygu ve davranış düzenleme ilişkisine dair bulgularıyla örtüşmektedir. Öz düzenleme, bu bağlamda yalnızca bilişsel bir süreç değil; aynı zamanda çocukların duygusal farkındalıklarını ve sosyal etkileşimlerini içeren çok boyutlu bir beceri olarak değerlendirilmelidir.

Son olarak, Kısaoğlu ve Çetin'in (2023) öz düzenleme ile erken okuryazarlık ilişkisine dair bulguları ve Tuzcuoğlu ve diğerlerinin (2019) benlik algısıyla öz düzenleme süreçleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaları da, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Zimmerman (2002), Paris ve Paris (2001) ve Tillott ve diğerlerinin (2024) kuramsal çerçeveleri doğrultusunda, çocukların öz düzenleme becerilerinin hem bireysel farkındalık hem de sosyal etkileşim yoluyla şekillendiği söylenebilir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular, sessiz kitaplarla yürütülen etkileşimli okuma uygulamalarının, okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini çok boyutlu bir biçimde desteklediğini açıkça ortaya koymuştur. Yorumlama, analiz, çıkarım yapma, değerlendirme, açıklama ve öz düzenleme olmak üzere altı temel beceriye ilişkin yapılan kapsamlı inceleme, çocukların görsel anlatılar aracılığıyla olayları yalnızca gözlemlemekle kalmayıp, kendi deneyimlerini, duygularını ve düşüncelerini sürece dâhil ettiklerini; farklı bakış açıları geliştirdiklerini; eksik ve örtük bilgileri tamamladıklarını; etik ve toplumsal değerlendirmeler yaptıklarını ve yaratıcı alternatifler üretebildiklerini göstermektedir.

Çocukların, hikâyelerin mantıksal bütünlüğünü ve duygusal derinliğini analiz edebilme, farklı senaryolar hayal ederek özgün katkılar sunabilme ve karakterlerin

duygu, düşünce ve kararlarını empatik bir bakış açısıyla değerlendirebilme becerileri, eleştirel düşünmenin erken çocukluk döneminde gözlemlenebilir ve geliştirilebilir bir yetkinlik olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, çocukların yalnızca pasif dinleyiciler olmadığını, aksine aktif birer yorumcu, eleştirmen, analist ve yaratıcı düşünce üreticisi olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma sürecinde ortaya çıkan önemli bir diğer sonuç, çocukların öz düzenleme becerilerini aktif bir şekilde kullanmalarındadır. Çocuklar, tahminlerini kontrol etme, arkadaşlarının fikirlerinden etkilenerek düşüncelerini gözden geçirme ve anlatılarını eksik kalan noktaları tamamlayarak geliştirme süreçlerinde güçlü bir bilişsel esneklik sergilemiştir. Bu durum, öz düzenlemenin yalnızca bireysel bir zihinsel süreç değil, aynı zamanda sosyal bir öğrenme alanı olduğunu ve arkadaş etkileşimleri ile öğretmen destekli diyalogun bu süreci beslediğini göstermektedir.

Genel olarak, bu çalışmanın bulguları, sessiz kitapların sadece bir okuma materyali değil, aynı zamanda çocukların eleştirel düşünme, empati, sosyal-duygusal farkındalık, yaratıcı ifade ve öz düzenleme becerilerini bütünsel bir şekilde destekleyen güçlü bir öğrenme aracı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, resimli kitaplarla yürütülen etkileşimli okuma etkinliklerinin okul öncesi eğitim programlarında sistematik ve bilinçli bir şekilde kullanılmasının, çocukların çok boyutlu düşünme becerilerini desteklemede önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ancak, tüm bu sonuçlar araştırmanın belirli sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmelidir. Araştırma, İstanbul'un Bahçelievler ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulun anasınıfında öğrenim gören 60-72 aylık 18 çocukla yürütülmüş olup, yalnızca araştırmacının uygulamaları yürüttüğü günlerle sınırlı tutulmuştur. Dolayısıyla elde edilen bulgular, bu özgül örneklem ve uygulama süresi kapsamında ele alınmalı; farklı demografik özelliklere sahip gruplar ve farklı uygulama koşullarında yürütülecek benzer çalışmalarla desteklenerek genellenebilirliğe dair daha güçlü çıkarımlar yapılmalıdır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, hem eğitim uygulayıcılarına hem de gelecekte benzer alanda çalışacak araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Sessiz kitaplar, okul öncesi dönemde eleştirel düşünmeyi desteklemede etkili bir araç olduğundan, bu kitaplara dayalı yapılandırılmış etkinliklerin okul öncesi müfredatına dahil edilmesi önerilmektedir.
- Uygulama öncesinde öğretmenlerin, kitapların potansiyel temalarını ve çocuklarda hangi eleştirel düşünme göstergelerini destekleyebileceğini analiz edebilmeleri için kısa hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Sessiz kitap etkinliklerinin etkisini artırmak için çocukların ifadelerine yer verilen açık uçlu sorular ve yaratıcı yanıtları teşvik eden düşünme araçları (karakter maskeleri, sembolik nesnelere) kullanılabilir.
- Ailelerin de sürece katılımını sağlamak amacıyla ev ortamında sessiz kitap okuma ve yorumlama rehberleri hazırlanabilir.
- Özellikle az gözlemlenen beceriler (örneğin öz düzenleme) için daha fazla fırsat sunan kitap seçimi ve yönlendirme stratejileri geliştirilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Gelecek çalışmalarda farklı bağlamlarda (ev, müze, doğa vb.) yürütülen sessiz kitap uygulamalarıyla karşılaştırmalı analizler yapılabilir.
- Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimsel olarak nasıl şekillendiğini anlamak amacıyla, aynı çocuklarla uzun dönemli izleme temelli boylamsal çalışmalar yürütülebilir.
- Bu çalışmada çocuk ifadeleri merkeze alınmış olmakla birlikte, gelecekte yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin sessiz kitapla eleştirel düşünmeyi destekleme sürecinde kullandıkları stratejilerin nitel yöntemlerle incelenmesi önerilmektedir.
- Sessiz kitap etkinliklerinin ardından çocukların kendi kitaplarını üretmeleri teşvik edilerek, çocuk anlatılarının eleştirel düşünmeyle ilişkisi araştırılabilir.

- Farklı yaş grupları (örneğin 60–72 ay ve 7–8 yaş) arasında yapılacak karşılaştırmalı araştırmalarla, yaşa bağlı bilişsel farklılıkların eleştirel düşünmeye etkisi analiz edilebilir.



KAYNAKLAR

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314.
- AÇEV (2009). *Etkinlik Çeşitleri*. Erişim adresi: <https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/okul-oncesi-egitim-programi/etkinlik-cesitleri/> 17.02.2025 tarihinde erişildi.
- Ahn, J. (2006). *Learning through representation: Young children's meaning-making via narratives* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

- Arizpe, E. (2014). Wordless picturebooks: Critical and educational perspectives on meaning-making. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Picturebooks: Representation and narration* (pp. 91–106). Routledge.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. Routledge.
- Arizpe, E., Colomer, T., & Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual Journeys Through Wordless Narratives*. Bloomsbury Academic.
- Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 72(3), 685–687.
- Barjesteh, H., & Vaseghi, R. (2012). Critical thinking: A reading strategy in developing English reading comprehension performance. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 1(2), 21-34.
- Beckett, S. L. (2013). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. Routledge.
- Berk, L. E. (2013). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (7th ed.). Pearson Education.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Pearson Education.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Büyükköse, E. C. (2020). *Okul öncesi 3-6 yaş çocuklara yönelik özgün bir sessiz pop up kitap uygulaması* (Master's thesis, Güzel Sanatlar Enstitüsü).
- Cassady, J. C. (1998). *Wordless books: No risk tools for inclusive middle-grade classrooms*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(6), 428–432.
- Chaparro-Moreno, L. J., et al. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 1–12.
- Chen, M., & Huang, Y. C. (2025). Analysis on the role of picture books in children's cognitive development education. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(3), 1916-1925.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education* (3. baskı). Londra: Routledge.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çelebi, S., Yazıcı, D. N., & Akman, B. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap kullanımı: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 606–624.
- Çomak, Z. (2022). *60-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılıkları ile öz-düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Defining critical thinking. (1987). *8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*. Retrieved February 23, 2025, from <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath.
- Dülger, A. (2019). Okul öncesi resimli çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*. Ablex Publishing.
- Ellis, S., & Preston, P. (1984). *Using wordless picture books*. *Journal of Reading*, 27(5), 452–457.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Prentice Hall.
- Ennis, R. H. (2011). *Critical thinking: A streamlined conception*. In *Critical thinking: A concept for the next generation* (pp. 123-134). Routledge
- Erdemir, T. (2021). *Erken çocukluk dönemi çocuk kitaplarının eleştirel düşünmeye etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Erickson, F. (1999). Classroom ethnography. In B. Spolsky (Ed.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed.). Pergamon.
- Evans, J. (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks*. Routledge.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. American Philosophical Association.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61–84.

- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Fields, M., & Spangler, K. (2000). *Let's begin reading right: A developmental approach to emergent literacy*. Merrill/Prentice Hall.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think* (2nd ed.). Nelson Thornes.
- Fisher, R. (2013). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. Bloomsbury Academic.
- Galda, L., & Cullinan, B. E. (2002). *Literature and the child* (5th ed.). Harcourt College.
- Glazer, J. (2000). *Literature for young children*. Prentice Hall.
- Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2011). *Psychology* (8th ed.). W.W. Norton.
- Goriot, C., Jongstra, W., & Mensink, L. (2024). A literature review on the benefits of wordless picture books for children's development. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), 1–26.
- Halman Kara, P. (Ed.). (2024). *Seni görebiliyorum*. Okuyan Koala.
- Halpern, D. F. (1998). *Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring*. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Psychology Press.
- Halx, M. D., & Reybold, L. E. (2005). A pedagogy of force: Faculty perspectives of critical thinking capacity in undergraduate students. *The Journal of General Education*, 54(4), 293–315.
- Heggernes, S. L., Svanes, I. K., Tørnby, H., & Andersson-Bakken, E. (2025). Emergent critical thinking through picturebook dialogues. In E. Andersson-Bakken (Ed.), *Enacting Critical Thinking in Primary School: Perspectives from the Classroom* (pp. 60–80).
- Honaker, J. D., & Miller, R. T. (2024). Wordless but not silent: Unlocking the power of wordless picture books. *TESOL Journal*, 15(1), e721.
- Hope, J. (2018). “The soldiers came to the house”: Young children's responses to The Colour of Home. *Children's Literature in Education*, 49(3), 302-322.
- Isbell, R., & Raines, S. C. (2007). *Creativity and the arts with young children* (2nd ed.). Delmar Cengage Learning

- Jalongo, M. R. (2004). *Young children and picture books* (2nd ed.). International Reading Association
- Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., & Zhang, A. (2002). Using wordless picture books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 167–177.
- Jančík Petrová, Z., Vašíková, J., & Žáková, I. (2025). “I’m just looking at the pictures and ... ”: The role of illustrations in books from the perspective of preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 1–16
- Janks, H. (2014). Critical literacy's ongoing importance for education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), 349–356.
- Jegstad, K. M., Bjørkvold, T., & Andersson-Bakken, E. (Eds.). (2025). *Enacting critical thinking in primary school: Perspectives from the classroom*. Universitetsforlaget.
- Karadağ, F., & Demirtaş, Z. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 14–33.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11–40). Lawrence Erlbaum.
- Kısaoglu, Ş. Y., & Çetin, A. (2023). 5-6 Yaşındaki Çocukların Öz Düzenleme ile Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 328-345.
- Klein, E. (2024). The Pedagogy of Play in Teaching of Reading: Low Tech and High Tech Interactive Reading Methods. *The Language and Literacy Spectrum*, 34(1), 4.
- Ku, K. Y. L. (2009). Assessing students’ critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 70–76.
- Kuhn, D. (1999). *A Developmental Model of Critical Thinking*. *Educational Researcher*, 28(2), 16-25.
- Law, Shu Yen (2012). Effective Strategies for Teaching Young Children Critical Thinking Through Picture Book Reading: A Case Study in the New Zealand Context. Open Access Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington. Thesis.

- Lee, C. (2024). How can multicultural children's literature be utilized in the classroom to support transnational students to be border-crossers?. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(5), 1717-1731.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Liu, Z. Y., & Yoon, S. J. (2024). Preschool teachers' perceptions on the use of questioning strategy during storytelling to develop children's critical thinking in Central China. *Early Years*, 1–15.
- Mathers, S. J., Hodgkiss, A., Kolancali, P., Booton, S. A., Wang, Z., & Murphy, V. A. (2025). Comparing parent-child interaction during wordless book reading, print book reading and imaginative play. *Journal of Child Language*, 52(2), 399–424.
- McMurray, K. (2025). Unlocking Conversations: Using Picture Books as Tools for Tackling Tough Topics.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mike, P., & Tsilimeni, T. (2021). Developing children's critical thinking through wordless book. *Journal of Literary Education*, (5), 54-74.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
https://msganaokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/47/01/875371/dosyalar/2024_06/24150816_turkiyeyuzyilimaarifmodeliokuloncesiprogramimebokuloncesi_mevzutedipgunduz.pdf (Erişim tarihi: 21 Nisan 2025)
- Miri, B., David, B. C., & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37(4), 353–369.
- Moseley, D., Elliott, J., Gregson, M., & Higgins, S. (2005). "Thinking skills frameworks for use in education and training." *British Educational Research Journal*, 31(3), 367–390
- Murawski, L. M. (2014). Critical thinking in the classroom... and beyond. *Journal of Learning in Higher Education*, 10(1), 25–30.
- Muryanti, E., & Herman, Y. (2016, November). Building children's critical thinking by puzzle story telling. In *3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2016)* (pp. 147–151). Atlantis Press.
- Nicolopoulou, A., Hale, E., Leech, K., Weinraub, M., & Maurer, G. (2024). Shared picturebook reading in a preschool class: Promoting narrative comprehension

- through inferential talk and text difficulty. *Early Childhood Education Journal*, 52(7), 1707-1723.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning*. John Benjamins Publishing.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). *The dynamics of picturebook communication. Children's Literature in Education*, 31(4), 225–239.
- Norton, D. E. (1999). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature* (5th ed.). Prentice Hall.
- O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022a). The Storythinking Programme: A Framework for Nurturing Critical Thinking in Preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(4), 567–582.
- O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022b). *Critical thinking in the preschool classroom – A systematic literature review*. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101110.
- Pantaleo, S. (2008). Exploring student response to contemporary picturebooks. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 875–896.
- Pantaleo, S. Young children, wordless picturebooks, and inferencing. *AJLL* 47, 125–142 (2024).
- Papadopoulos, I., & Bisiri, E. (2020). Fostering critical thinking skills in preschool education: Designing, implementing and assessing a multiliteracies-oriented program based on intercultural tales. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 87–105.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36–76.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (2nd ed.). Pearson Education.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2008). *The psychology of the child*. Basic books.
- Polat, Ö., & Aydın, E. (2020). The effect of mind mapping on young children's critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100743.

- Polette, N. J. (2014). *The brain power story hour: Higher order thinking with picture books*. McFarland.
- Pollarolo, E., Størksen, I., Skarstein, T. H., & Kucirkova, N. (2022). Children's critical thinking skills: perceptions of Norwegian early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(2), 259–271.
- Schoppmann, J., Severin, F., Schneider, S., & Seehagen, S. (2023). The effect of picture book reading on young children's use of an emotion regulation strategy. *Plos one*, 18(8), e0289403.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Semerci, N. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64–70.
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual*. Teachers College Press.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Strouse, G. A., Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2018). The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in Psychology*, 9, 50.
- Taşkın, Z., & Durmuşoğlu, M. C. (2024). Sessiz Kitapların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 614-628.
- Thorndike, R. L. (1973). Reading as reasoning. *Reading Research Quarterly*, 135-147.
- Tillott, S., de Jong, G., & Hurley, D. (2024). Self-regulation through storytelling: A demonstration study detailing the educational book *Game On* for resilience building in early school children. *Journal of Moral Education*, 1–20.
- Titi Chandrawati, Susy Puspitasari, Yusrafiddin, Sri Tatminingsih, Yos Sudarso, & Untung Laksana Budi. (2024). USING PICTURE BOOK AND DIALOGUE TO RAISE KINDERGARTEN CHILDREN CRITICAL THINKING ABOUT ENVIRONMENTAL EDUCATION. *International Conference on Teaching and Learning*, 1(1), 421–428. Retrieved from <https://conference.ut.ac.id/index.php/ictl/article/view/3467>

- Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tozduman Yaralı, K. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 454-479.
- Turner, C., Barton, G., & Riddle, S. (2023). Metafictive devices in children's picturebooks and the development of children's critical multimodal literacies. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 46(1), 73–87.
- Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüs, G., Cengiz, Ö. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* 607-623.
- Uluçay, H. B. (2025). *Çocuklarla felsefe uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wason-Ellam, L. (1989). Wordless Books for Older Readers (Making Literary Connections). *Canadian Journal of English Language Arts*, 12, 59-64.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40–52.
- Wilén, W. W., & Phillips, J. A. (1995). Teaching Critical Thinking: A Metacognitive Approach. *Social Education*, 59(3), 135-38.
- Wright, S. (2012). *Children, meaning-making and the arts*. Pearson Australia.
- Yang, H., Cheng, Y., & Chou, W. (2016). "Young Children, Wordless Picturebooks, and Inferencing
- Yaralı, K. T., & Aytar, F. A. G. (2020). Öyküleştirme yöntemiyle oluşturulan eğitim programının okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 46(205).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications

Zevenbergen, A. A., Angell, A. L., Battaglia, N. A., & Kaicher, C. M. (2021). Co-constructing stories: Sharing wordless picture books with preschoolers. *Children and Libraries, 19*(4), 22–26.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70.



EKLER

EK1. Etik Kurul Kararı

EK2. MEB Araştırma İzni Belgesi

EK3. Eleştirel Düşünme Becerileri Analiz Formu



EK1. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.03.2025-157521

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ
07.03.2025

TOPLANTI NO
2025-02

KARAR SAYISI
22

Madde 22 Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Temel Eğitim Anabilim dalı/ okul öncesi eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Begüm Kırcan'ın yürütücülüğünü yaptığı "Sessiz Kitaplarla Yapılan Uygulamaların Okul Öncesi Çocukların Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi'nin görüşülmesi,

Karar: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Temel Eğitim Anabilim dalı/ okul öncesi eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Begüm Kırcan'ın yürütücülüğünü yaptığı "Sessiz Kitaplarla Yapılan Uygulamaların Okul Öncesi Çocukların Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi ile ilgili olarak İstanbul Kültür Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Ash Gibidir

e-imzalıdır

Prof. Dr. Arzu ÖZEN
Etik Kurul Başkanı

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK2. MEB Araştırma İzni Belgesi



15 Temmuz Şehitleri İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.022217

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 762819

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: BEGÜM KIRKAN

Araştırmanın Adı: Sessiz Kitaplarla Yapılan Uygulamaların Okul ncesi ocukların Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın meklem / alışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı:

Uygulama Yapılacak Birim:

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Eleştirel Düşünme Becerileri Analiz Formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 09.04.2025

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 09.04.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için "https://araştırmaiznleri.meb.gov.tr/belge-doğrula" bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK3. Eleştirel Düşünme Becerileri Analiz Formu

Eleştirel Düşünme Becerileri Analiz Formu

Kategori	Göstergeler	Çocuk Sözel ve Davranışsal İfadeleri
YORUMLAMA	Resimlerde neler olduğunu kendi kelimeleriyle anlatabilme	
	Karakterlerin duygularını veya düşüncelerini tahmin edebilme	
	Olayların neden önemli olduğunu kendi bakış açısıyla açıklayabilme	
	Hikâyeyi kendi yaşantısıyla ilişkilendirerek yorum yapabilme	
ANALİZ	Resimler arasındaki bağlantıları fark edebilme (örneğin, bir olayın sebebini ve sonucunu söyleyebilir)	
	Karakterler arasındaki ilişkileri açıklayabilme	
	Olay/durumları detaylandırarak açıklayabilme	
ÇIKARIM YAPMA	Hikâyenin sonraki bölümlerinde ne olabileceğine dair tahminler yapabilme	
	Karakterlerin ne düşündüğünü ya da hissettiğini açıklayabilme	
	Resimlerde olmayan ama olay örgüsüne uygun bir detay ekleyerek hikâyeyi tamamlamaya çalışma	
DEĞERLENDİRME	Hikâyedeki olayların mantıklı olup olmadığını sorgulayabilme	
	Karakterlerin kararlarını değerlendirebilme	
	Kendi hayatındaki benzer olaylarla ilişki kurabilme	
AÇIKLAMA	Hikâyeyi kendi cümleleriyle anlatabilme	
	Hikâyenin ana fikrini veya verdiği mesajı açıklayabilme	
	Kendi düşündüğü alternatif bir son önerebilme	
ÖZ DÜZENLEME	Daha önce yaptığı tahminlerin doğruluğunu sorgulama	
	Başka bir arkadaşının yorumları aracılığıyla kendi düşüncesini yeniden değerlendirebilme	
	Kendi anlatımını tekrar gözden geçirerek eksik kalan noktaları tamamlayabilme	