



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİNİN OKUL
ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNE
ETKİSİ

MELİS İMAL

İzmir
2024

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİNİN OKUL
ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNE
ETKİSİ

MELİS İMAL

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. DUYGU ÇETİNGÖZ

JÜRİ ÜYESİ
Prof. Dr. Günseli
YILDIRIM

JÜRİ ÜYESİ
Dr. Öğr. Üyesi Gamze
BİLİR SEYHAN

JÜRİ ÜYESİ
Doç. Dr. Duygu
ÇETİNGÖZ

İzmir
2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

26/06/2024

Melis İMAL



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 18/07/2024

Tez Başlığı:

Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi
Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 138 sayfalık kısmına ilişkin, 17/07/2024 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı %15'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (8) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd içinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Melis İMAL
Öğrenci No :
Anabilim Dalı : Temel Eğitim Anabilim Dalı
Programı : Okul Öncesi Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Melis İMAL
18/07/2024

DANIŞMAN

Doç. Dr. Duygu ÇETİNGÖZ
18/07/2024

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.
- 2: Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine başvurunuz.
- 3: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 4: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin en başından itibaren, uzun yıllar geçmiş olmasına rağmen desteğini benden hiç esirgemeyen, tüm koşullarda yanımda olduğunu ve anlayışını hissettiren ve her zaman örnek alacağım canım danışman hocam Doç. Dr. Duygu Çetingöz'e teşekkürlerimi sunmak isterim.

Hem mesleki hayatımda hem de araştırma sürecinde benim için bütün kolaylıkları sağlayan sayın okul müdürüm Ömer Karagöz'e destekleri ve hoşgörüsü için teşekkürlerimi sunuyorum.

Veri toplama sürecinde bana yardımcı olan okul öncesi öğretmenleri, okul idarecilerine ve Pınarlar Köyü'nden tüm velilerime teşekkür ederim.

Bu süreçte aramızda mesafeler olmasına rağmen benimle sevinip, heyecanlanan, beni her zaman motive etmeyi başaran biricik yüksek lisans arkadaşım Merve Ay'a, hayatımın her noktasında olduğu gibi bu süreç içerisinde de elimi bir an bile bırakmayan canım arkadaşım İrem Dokur'a ve bana kendimden bile çok güvenen, öğretmenlik hayatımın en başından itibaren yan yana yürüdüğüm sevgili arkadaşım Seda Şahin'e teşekkür ederim.

Yüksek lisansıma yeniden başladığım günden beri bana olan güvenlerini ve desteklerini hissettiren canım aileme teşekkürlerimi sunarım.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1.Okul Öncesi Eğitim	10
2.2.Sosyal Beceri ve Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması	11
2.2.1.Sosyal Gelişim.....	12
2.2.2.Sosyal Beceriler.....	16
2.2.3.Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması	17
2.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler ve Önemi	19
2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler	21
2.5.Etkileşimli Kitap Okuma	24
2.6. Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Kitap Okuma ve Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi	27
2.8. Etkileşimli Kitap Okuma ve Geleneksel Kitap Okuma	28
2.9. Resimli Çocuk Kitapları	30
2.10. Etkileşimli Kitap Okumanın Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi	31
2.11. Etkileşimli Kitap Okuma Basamakları	33

2.12. İlgili Araştırmalar	36
2.12.1. Etkileşimli Kitap Okuma ile İlgili Araştırmalar	36
2.12.2. Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar	39
2.12.3. Etkileşimli Kitap Okumanın Sosyal Becerilere Etkisi İlgili Araştırmalar..	42
BÖLÜM III	44
YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	44
3.2. Çalışma Grubu	45
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	47
3.3.1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu	47
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu	48
3.3.3. Etkileşimli Okuma Etkinliklerinde Kullanılacak Olan Kitapların Seçimi.....	48
3.3.4. Veri Toplama Süreci.....	52
3.3.5. Pilot Uygulama	52
3.4. Verilerin Analizi	53
3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	53
3.6. Araştırmacının Rolü.....	54
BÖLÜM IV	55
BULGULAR.....	55
BÖLÜM V	74
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
5.1. Tartışma	74
5.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Sonuçlar ve Tartışma	74
5.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Sonuçlar ve Tartışma	76
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar ve Tartışma	77
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar ve Tartışma.....	79
5.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Sonuçlar ve Tartışma.....	80
5.1.6. Altıncı Alt Probleme Ait Sonuçlar ve Tartışma	81
5.1.7. Yedinci Alt Probleme Ait Sonuçlar ve Tartışma	83
5.2. Sonuç ve Öneriler	84
5.2.1. Öneriler.....	85
KAYNAKÇA.....	87

EKLER.....	109
------------	-----



TABLOLAR LİSTESİ

<i>Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni</i>	<i>44</i>
<i>Tablo 2. Demografik Özellikler</i>	<i>46</i>
<i>Tablo 3. Programa Ait Kitap Listesi</i>	<i>50</i>
<i>Tablo 4. Ön Test ve Son Test Toplam Puanları için Normallik Testi</i>	<i>55</i>
<i>Tablo 5. Değişkenlere Göre Normallik Testi Sonuçları.....</i>	<i>56</i>
<i>Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	<i>57</i>
<i>Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin ANCOVA Analizi</i>	<i>58</i>
<i>Tablo 8. Alt Boyutlara Göre Deney ve Kontrol Grupları MANCOVA Sonuçları.....</i>	<i>59</i>
<i>Tablo 9. Deney Grubu Alt Boyutlara Göre Ön Test Son Test Sonuçları</i>	<i>60</i>
<i>Tablo 10. Kontrol Grubu Alt Boyutlara Göre Ön Test Son Test Sonuçları</i>	<i>60</i>
<i>Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubuna Göre Karşılaştırmalı Ön Test ve Son Test Sonuçları</i>	<i>62</i>
<i>Tablo 12. Deney Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	<i>64</i>
<i>Tablo 13. Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	<i>64</i>
<i>Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	<i>65</i>
<i>Tablo 15. Kontrol Grubunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları</i>	<i>66</i>
<i>Tablo 16. Deney Grubunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları</i>	<i>67</i>
<i>Tablo 17. Kontrol Grubunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları</i>	<i>67</i>
<i>Tablo 18. Deney Grubunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları</i>	<i>68</i>
<i>Tablo 19. Kontrol Grubunun Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları</i>	<i>69</i>
<i>Tablo 20. Deney Grubunun Kardeş Sayısına Wallis-H Testi Sonuçları</i>	<i>70</i>
<i>Tablo 21. Kontrol Grubunun Çocuğa Kitap Okuma Süresine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları</i>	<i>71</i>
<i>Tablo 22. Deney Grubunun Çocuğa Kitap Okuma Süresine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları</i>	<i>71</i>

Tablo 23. <i>Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	72
Tablo 24. <i>Deney Grubunun Cinsiyete Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	73



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çocukların sosyal-duygusal gelişimini teşvik etmek ve zorlayıcı davranışları önlemek için bir model.....	16
--	----



ÖZET

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Manisa ili Selendi ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, köy yerleşim yerlerinde bulunan ve ilkokul bünyesinde iki anasınıfında öğrenim gören 60-72 aylık çocuklardan oluşturmaktadır. Araştırmada yarı deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu ve çocukların demografik bilgilerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Deneysel olarak yürütülen çalışmaya 10'u deney grubu, 10'u kontrol grubu olmak üzere toplam 20 çocuk katılmıştır. Deney grubuna bağlı çocuklar ile haftanın üç günü toplamda 8 hafta süren etkileşimli kitap okuma etkinlikleri yapılmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir müdahale planı uygulanmamıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi SPSS 20.0 istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada uygulanan etkileşimli okuma programının sonrasında yapılan incelemelerde deney grubu için elde edilen puan ortalamalarında; iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar ve atılganlık olmak üzere tüm alt boyutlarda son testler lehine farklar tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise alt boyutlarda ön testler ve son testler arasında anlamlı farklara rastlanmamıştır. Araştırmanın sonuçları, uygulanan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, etkileşimli kitap okuma yöntemi, resimli çocuk kitapları, sosyal beceriler.

ABSTRACT

THE EFFECT OF INTERACTIVE BOOK READING ACTIVITIES ON PRESCHOOL CHILDREN'S SOCIAL SKILLS

This study aimed to investigate the effectiveness of interactive book reading activities on the social skills of 60-72 month-old preschool children. The study group consisted of 60-72 month-old children enrolled in two kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in the village settlements of Selendi district of Manisa province in the 2022-2023 academic year. The study employed a pre-test-post-test control group design from the quasi-experimental models. The Social Skills Evaluation Scale-Parent Form was used to assess the children's social skill levels, and the Personal Information Form prepared by the researcher was used to collect the children's demographic information. A total of 20 children participated in the experimental study, 10 in the experimental group and 10 in the control group. Interactive book reading activities were conducted with the children in the experimental group for a total of 8 weeks, three days a week. No intervention plan was applied to the children in the control group. The data obtained from the scales were analyzed using the SPSS 20.0 statistical program. In the examinations conducted after the implementation of the interactive reading program applied in the study, differences were found in favor of the post-tests in all sub-dimensions for the experimental group: communication, adaptation, self-control, prosocial behaviors, and assertiveness. In the control group, there were no significant differences between the pre-tests and post-tests in the sub-dimensions. According to these results, it can be said that interactive book reading activities are effective in the social skill development of 60-72 month-old children.

Keywords: Preschool education, interactive book reading method, picture books, social skills.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem çocukların kişilik ve karakter oluşumunun büyük bir kısmının tamamlanması ve ileriki yıllarda ihtiyaç duyulan temel beceri ve davranışların kazanılması açısından en kritik dönemlerden birisi olarak görülmektedir. Yaşamın erken yıllarında çocuğa kazandırılan bu temel beceri ve alışkanlıklar, çocukların eğitim yaşantısını olduğu kadar, sosyal ve duygusal yaşantısını da etkileyecek güçtedir (Gültekin Akduman, 2010; Manigo ve Allison, 2017).

Aile, okul ve çevre; çocukların gelecek yaşantılarında sağlıklı ve öğrenmeye açık bireyler olarak yetişmeleri açısından büyük önem arz etmektedir. Çocukların doğdukları andan itibaren sosyal ilişkileri aile ortamında başlar. Çocuklar aile içi yaşamından sonra ise okul öncesi eğitim ile birlikte ilk ciddi sosyal deneyimleri edinir. Okul öncesi dönemde çocuklar, aile ortamlarından farklı bir çevrede de sosyal etkileşimler içinde bulunmaya başlarlar. Artık yalnızca kardeşleri veya arkadaşlarıyla değil, aynı anda bir sınıf dolusu akranı ve farklı yetişkinlerle de iyi anlaşmayı öğrenmek için birçok sosyal beceriyi öğrenmeleri gerekmektedir. Çocuklar okul öncesi eğitime başladığı anda öğretmen tarafından seçilmiş bir etkinliğe katılmak, başka çocuklarla yan yana oturmak, dikkatini yöneltilebilir ve değişen yönergelere yoğunlaştırmak, verilen etkinliklere katılmak gibi pek çok gereklilik ve yeni sosyal etkileşimler içerisinde bulunurlar. Çocukların bağımsızlıklarının desteklendiği, zengin bilişsel uyarıcıların yer aldığı, dil etkileşimlerini deneyimleyebildikleri, olumlu sosyal-duygusal yaşantıların gerçekleştiği, sosyal becerilerin yaparak yaşayarak öğrenildiği bir çevrede yetişmeleri ise nitelikli bir eğitim ortamının katkılarıyla mümkündür. Bu yüzden okul öncesi dönem, sosyal becerilerin erken yaşlarda kazandırılabilmesi için kritik öneme sahiptir (Barnett, 2008; Günindi, 2011; Karaoğlu, 2016; MEB, 2013a; Öz, 2016).

Okul öncesi dönemde uygulanan etkinliklerin büyük bir bölümünü Türkçe etkinlikleri oluşturmaktadır. Bu etkinlikler sayesinde çocuklar dil becerilerinin gelişiminin desteklenmesinin yanında, kitaplar aracılığı ile düşüncelerini ifade edebilme yetisi, kitap sevgisi ve kitap okuma alışkanlıkları kazanmaktadır. Okul öncesi dönemde uygulanan Türkçe etkinlikleri ile çocuklara iletişimin temeli olan dil becerileri desteklenerek sosyal davranışlar kazandırmak hedeflenmektedir (Eray Alışkan ve Güneşli, 2016; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015; Uzmen ve Mağden, 2013).

Okul öncesi dönemde Türkçe etkinlikleri kapsamında okunan kitaplar çocukların dil becerilerini, sosyal gelişimlerini ve ahlaki değerlerini geliştirmede büyük bir rol oynar. Bu kıymetli araçlar, sadece kelime dağarcığı ve dilbilgisi kurallarını öğretmenin ötesinde, çok daha fazlasını sunar. Kitaplar sayesinde çocuklar düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirirken, aynı zamanda ilgi alanlarını ve potansiyellerini de keşfedebilir, etrafında olup biten olayların farkına vararak doğanın, diğer canlıların ve olayların farkına varır. Tüm bunların yanı sıra kitap, çocuğun kişilik gelişimini destekler ve duygusal, ruhsal ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir rol üstlenir. Çocuğun yaşamının erken yıllarında kitapla tanışması, onun gelecekteki tüm yıllarını etkileyecektir (Tanju, 2010; Yurtseven ve Kurt, 2014).

Okul öncesi dönemde günlük eğitim akışında uygulanan kitap okuma etkinliklerinin olumlu etkileri, bu etkinliklerin Türkçe etkinlikleri kapsamında daha fazla tercih edilmesini sağlamaktadır (Işıklı Erdoğan ve Şimşek, 2020). Yenilenen ve daha önceden uygulanan okul öncesi eğitim program incelendiğinde (MEB, 2013a; MEB, 2024) farklı kitap okuma yollarının uygulanmasının önerildiği görülmektedir. Okul öncesi eğitimde önemli düzeyde yere sahip olan kitap okuma etkinliklerinde birçok farklı yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri ise düz/sesli okumadan farklı, nitelikli bir yöntem olarak görülmektedir. Etkileşimli kitap okuma, çocuğun kitap okuma sürecine aktif olarak katılımının sağlandığı okuma etkinlikleridir (Doğan ve Keskinlik, 2022). Etkileşimli kitap okuma yöntemi, çocuklarla geleneksel sesli kitap okumanın paylaşımlı bir yoludur ve çocuklara aktif okuyucu olma şansı verir. Böylece çocuklar için öğrenmeyi de teşvik eden anlamlı bir deneyim sunar (Graham Doyle ve Bramwell, 2006).

Ülkemizde son yıllarda artarak devam eden kırsaldan kente göç ile birlikte köylerde nüfusun ve kalkınma düzeyinin azalması önlenemez olmuştur. Bu durum okul öncesi eğitimde öğrenci, öğretmen ve kurum sayıları açısından incelendiğinde il ve ilçe merkezlerine oranla köy ve mahallelerde bazı dezavantajları beraberinde getirmektedir (Yağan Güder, 2019). Bu dezavantajlardan bazıları; ekonomik koşulların beraberinde getirdiği materyal ve teknolojik araç-gereç eksiklikleri, dil problemleri, ulaşım sıkıntıları, köy okullarında şartlar farklı olsa dahi standart olarak belirlenmiş programlar ile eğitime devam edilmesi olarak sayılabilir (Sıdat ve Bayar, 2018). Çocuklar, aileden sonra en çok akranlarıyla etkileşime girer. Bu etkileşimler, sosyal iletişim becerilerini, paylaşmayı, saygıyı ve işbirliğini geliştirmelerine yardımcı olur. Kabul edilme ve reddedilme gibi deneyimler de bu süreçte önemli rol oynar ve sağlıklı ilişkiler kurma becerilerini pekiştirir (Şen ve Özbey, 2017). Sosyal beceri gelişiminin son derece hızlı

olduğu okul öncesi dönemde çocukların farklı sosyal durumlara tanıklık etmesi, kendi duygularının yanı sıra diğer bireylerin de duygularının olduğunun farkına varması ve kuralları olan, ait olduğu bir toplumda yaşadığının farkına varması gibi özel deneyimler ile sosyal duygusal gelişim desteklenebilir. Bu noktada ise nüfusun dolayısı ile sınıf mevcutlarının az olduğu köy okullarında çeşitli ve donanımlı etkinlikler sunma görevi okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde önemli düzeyde yer kaplayan kitap okuma etkinliklerinden faydalanabilir. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri okul öncesi dönemde kullanılan sesli okumadan farklı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının okul öncesi öğretmenlere rehberlik ederek eğitimin niteliğine ve konuyla ilgili alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Mevcut açıklamalar doğrultusunda, etkileşimli kitap okuma deneyimlerinin özellikle köy okullarında öğrenim gören okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerini nasıl etkilediğini incelemek anlamlı bir araştırma alanı olarak görülmüştür.

1.2. Amaç ve Önem

İnsan yaşamı kritik dönemler olarak adlandırılan bazı dönemlerden oluşmaktadır. Bu dönemler gelişim açısından diğerlerine göre daha büyük bir öneme sahiptir. Gelişim açısından kritik dönemlerden birisi olan, bireyin 0-6 yaş yıllarını kapsayan okul öncesi yaşları da bunlardan birisidir. Bu yaşlarda alınan eğitimin çocuğun içinde bulunduğu topluma ait bir birey olarak yetişmesi, sosyal ve toplumsal yaşama hazır hale gelmesi bakımından, etkin ve verimli bir biçimde tamamlanması oldukça önemlidir (Vural, 2006). Günümüzde okul öncesi eğitim programları, çocukların okula hazırlık ve gelecek hayatı bakımından hayati bir öneme sahiptir (Barnett ve Yarosz, 2004).

Çocukların bireysel potansiyellerine ulaşmalarının yanı sıra akademik ve sosyal olarak daha yüksek oranda başarılı olmalarını sağlamak amacıyla erken yaşta okula başlamalarının ve okul öncesi eğitim kurumlarında almış oldukları eğitimlerin önemi ile ilgili farkındalıklar günden güne artmaktadır. Erken yaşta alınan okul öncesi eğitim çocuğun, akademik öğrenmelerinin etkisini arttırmakla birlikte onun yetişkin öğrenimini, toplumsal farkındalığını ve hatta suç ve suçlulukla ilgili düşüncelerini şekillendirmektedir (Barnett ve Yarosz, 2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen erken eğitim ve bakımın kalitesi çocuğun akademik başarı ve sosyal gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir (Espinosa, 2002).

Vygotsky'n görüşlerine göre okul öncesi yıllarının en büyük katkılarından biri, çocuğun temel dürtülerini aşmasına yardımcı olmasıdır. Okul öncesi dönem, çocuğun kültürel algılarını ve bilişsel işlevlerini dönüştürmeye başladığı ve karakterinin ilk temellerinin atıldığı kritik bir gelişim dönemidir (Bodrova ve Leong, 2005). Altı yaşından önce, bir çocuk yetişkin

beyin hacminin yaklaşık %90'ına ulaşır (Morgan, 2019). Bilişsel gelişim süreçlerine ek olarak, sosyal-duygusal kapasiteler de bu dönemde hızla dönüşmektedir. Bu bilişsel ve sosyal-duygusal kapasiteler geliştikçe, okul öncesi çocuklar çevrenin ve toplumun doğrudan uygulayıcıları olmaktan çıkarak, özgün düşünce biçimleriyle kendi davranışlarının sorumluluğunu alan bireyler olma yoluna girerler (Bodrova ve Leong, 2005).

Sosyal yeterlilik, olaylar karşısında bir başkasının yerine kendini koyabilme, onun bakış açısıyla durumu değerlendirebilme ve geçmiş deneyimlerden öğrenme, öğrenmeyi sürdürme ve sürekli değişen sosyal durumlarda bu öğrenmeleri esnek ve uygun bir biçimde uygulama becerisidir (Semrud-Clikeman, 2007). Sosyal beceriler ise, öğrencilerin kabul görmelerini ve olumsuz durumlardan kaçınmalarını sağlayan, sosyal olarak kabul edilebilir davranış yeterlilikleridir (Mathur ve Rutherford, 1996). Sosyal gelişimin doğasında karşılıklı olması yatmaktadır. Bu durum okula hazır olmanın, çocuklar okula başlamadan önce değil de okulun ilk aylarında olduğu anlamına gelmektedir. Okula devam sağlandıkça çocuklar okuldan ve okulun sağladığı yeni çevreden gelen taleplere uyum sağlarlar. Duygusal ve bilişsel gelişimin birlikteliği, öz düzenlemenin gelişmesi, kültürel araçlara hakim olmak gibi başarı ve yetkinlikler okul öncesi dönemde gelişirler. Okul öncesi eğitime başlanmasıyla birlikte bu gelişimlerin yavaş yavaş tamamlanması ve okula uyum sağlanması aracılığı ile çocuklar artık “kişisel gündemini takip eden” öğrenmeden “okul gündemini takip eden” öğrenme şekline gerekli geçiş sağlayabilmektedir (Vygotsky, 1956'den Akt; Bodrova ve Leong, 2005).

Bireylerin hayatında önemli bir yere sahip olan sosyal beceri kazanımının ve sosyal gelişimin eğitimle desteklenebileceği bilinen bir gerçektir (Genç, 2005; Graham Doyle ve Bramwell, 2006; OSBEP, 2014; Samancı ve Uçan, 2017). Çocuklar aileden sonra ilk sosyalleşmelerini deneyimledikleri ortam olan sınıf içinde uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılmak için sosyal becerilere ihtiyaç duyarlar. Okul öncesi eğitimde kullanılan birçok etkinlik öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilir. Kullanılan etkinliklerden daha da önemlisi öğretmenlerin sınıf içi çatışmaları saygılı, şiddet içermeyen ve sözlü olarak saldırgan olmayan yollarla çözerek öğrencilere örnek teşkil ederek, davranışlarını modellemeleri gerekir (McArthur, 2002). Öğrenciler sınıf içinde nazik ve saygılı davranmadığı sürece, öğrenmelerin verimli geçmesi mümkün değildir. İşbirliği içinde gerçekleşen etkinliklerde ve sosyal durumlarda başarılı olmak, öğrencilerin gelecek akademik başarılarını ve sosyal gelişimlerini destekler. Bu sayede sınıfta bir topluluk oluşur ve öğrenciler temel yaşam becerilerini öğrenirler (Lickona, 1991).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programı (MEB, 2013a) değerlendirildiğinde anasınıflarında uygulanan Türkçe etkinliklerinin amacının çocukların Türkçeyi güzel ve doğru

konuşmalarını, sözcük bilgilerini genişletmeyi, dil ve iletişim becerileri geliştirilmeyi hedeflediği görülmektedir. Dil etkinlikleri kapsamında öğrencilerin mümkün olduğunca öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla karşılıklı etkileşim içinde bulunması önerilmektedir. Hikaye okuma etkinlikleri öncesi ve sonrasında çocuklar ile birlikte drama, parmak oyunu, tekerleme söyleme, sohbet etme, bilmeceler sorma, öykü tamamlama, öyküyü tekrar etme, bir öyküye ait resimler çizme, resimli kitap okuma, etkileşimli ve paylaşımlı kitap okuma gibi etkinliklerin uygulamaya dahil edilmesinin önemi belirtilmektedir (MEB, 2013a).

Erken çocukluk dönemindeki Türkçe etkinliklerinin hedefi sadece erken okuryazarlık becerilerini geliştirmekten ibaret değildir. Erken okuryazarlık yaşamın ilk yıllarında önce evde, daha sonra okul öncesi kurumlarında başlayan gelişimsel bir süreçtir. Okuma etkinliklerinin merkeze alındığı, çocuğun aktif rol aldığı etkinlikler ile çocuğun dil gelişiminin etkileşim yoluyla desteklenmesiyle birlikte sosyal becerileri de eş zamanlı olarak gelişmektedir (Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Lonigan vd.,1999).

Alanyazında, kitap okuma etkinlikleri geleneksel ve etkileşimli yöntem olarak iki farklı türde sınıflandırılmıştır. Araştırmalar okul öncesi sınıflarda daha çok tercih edilen okuma yönteminin ise geleneksel kitap okuma yöntemi olduğunu göstermektedir. Geleneksel kitap okuma, öğretmenin kitabı doğrudan sesli bir şekilde çocuklara okuması, ardından çocuklara sorular sorarak kitap değerlendirmesi yapması olarak tanımlanabilir. Burada öğretmen kitabın okuyucusu, çocuk ise dinleyici konumundadır. Geleneksel kitap okumanın en çok tercih edilen yöntemlerden biri olmasının sebebi ise okul öncesi çocukların dikkatlerini ve ilgilerini kaybetmeden önce hikâyenin tamamının aktarılabilmesi ve kitap okuma sürecinin herhangi bir ön hazırlık gerektirmemesi olarak sıralanabilir (Işıklı Erdoğan ve Şimşek, 2020). Okuma eylemi yetişkinler tarafından gerçekleştirildiğinden okumanın çocuklar için anlamı genellikle göz ardı edilmektedir. Kitap okuma; çocuklar için arkadaşlarıyla keyifli vakit geçirebilecekleri, meraklarını ve heyecanlarını pekiştirebilecekleri, düşünme ve hayal kurmayı ilişkilendirebildikleri, sosyal ve duygusal özelliklerinin merkeze alındığı bir ortamda gerçekleştirildiğinde asıl amacına ulaşmış olur. Bu amaçların yerine getirilmesinde etkileşimli olarak gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri, geleneksel kitap okuma yönteminden farklı olarak öne çıkmaktadır (Ceyhan ve Yıldız, 2021; Pankey, 2000; Towson vd., 2017).

Etkileşimli kitap okuma, bir diğer adıyla paylaşımlı kitap okuma bir hikayenin yetişkin tarafından sesli olarak okunması aracılığıyla, çocuğun kitabın gerçek okuyucusu olarak rol almasını sağlayarak sürece aktif katılımına destek olması ve okuyucunun çocuk ile etkileşim kurarak çocukların yaşına uygun hikayelere erişimini sağlayan bir uygulama olarak tanımlanabilir (Hudson ve Test, 2011; Whitehurst vd., 1994). Bu yöntemde kitabın dinleyicisi

olan çocuk zamanla yetişkin ile rol değiştirerek etkin bir dinleyici ve hatta kitabın okuyucusu konumuna gelir. Öğretmen ise hikaye okuma sırasında çocuklara sık sık sorular sorarak, düşünceleri ve konuşmaları için fırsatlar vererek, çocukların anlamını bilmediğini düşündüğü kelimelere dikkat çekip, anlamlarını açıklayarak çocukların öğrenmelerine destek olmaktadır (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994).

Kitap okumak çocukların dil gelişimlerinin yanı sıra sosyal gelişimlerini de desteklemektedir. Etkileşimli kitap okuma yönteminde çocukların olay örgüsüne ve hikayenin konusuna daha çok odaklanması sağlanır. Böylece gerçek hayatında karşılaşılabileceği sosyal sorunların bir nevi simülasyonları onlara yaşatılarak bu durumlara karşı pratik yapmaları ve kendi benliklerinin farkına varmaları sağlanır (Mar, Djikic ve Oatley, 2008). Kitap okuma etkinlikleri sırasında yetişkin ve çocuk arasında önemli bir iletişim söz konusudur. Bu iletişim sayesinde yetişkin ile çocuk arasında zengin sohbetler gerçekleşir. Kitap okurken sağlanan etkileşimler hikaye metninin ötesine geçer ve karşılıklı diyaloglar oluşur. Öğretmen etkileşimli kitap okuma esnasında önceden hazırlamış olduğu açık uçlu sorularla çocuklara düşünceleri ve yorum yapmaları için fırsat tanıyarak çocukların bulundukları toplumda farklı insanların kendilerinden ayrı hayatları ve duyguları olduğunu anlarlar. Öğretmen hikayenin karakterlerinin olaylara karşı duygularını çocuklara aktarır ve çocukları kendi örneklerini vermeleri için destekler. Böylece yetişkinin, çocuklardan aldığı cevaplara genişletilmiş geri dönüşler vermesi ve onları düşünmeye teşvik etmesi ile çocuğun sosyal-duygusal gelişim sürecini destekler (Kerigan ve Çelebi Öncü, 2022; Wasik ve Bond, 2001).

Bu görüşlerden hareketle, okul öncesi dönemde, sosyal becerilerin üzerinde farklı bir yöntem olarak etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin etkisi incelenmeye değer görülmüş ve bu araştırmanın amacı 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkileşimli okuma uygulamalarının etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca ülkemizde okul öncesi eğitime köy okullarında devam eden öğrencilerin sayısının yadsınamayacak düzeydedir. Bu nedenle araştırma sonuçlarının dezavantajlı köy okullarındaki etkisinin görülmesinin de eğitimin niteliğine katkı sağlaması beklenmektedir. Kitap okuma etkinlikleri okul öncesi eğitimde önemli düzeyde yer kaplamaktadır. Bu noktada okul öncesi eğitim uygulamalarının geleneksel yöntemlerin yanı sıra yaratıcı, etkili ve çocukları merkezli öğretim yöntemleri ile zenginleştirilmesi gerekmektedir. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri ise farklı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının okul öncesi öğretmenlere rehber olarak eğitimin niteliğini zenginleştireceği öngörülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Okul öncesi eğitimde etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal beceri gelişimlerini destekleyici etkisi var mıdır? sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Alt Problem Cümleleri

Yukarıda bahsedilen amaçlar çerçevesinde, araştırmanın yanıt bulmayı hedeflediği alt problemler şunlardır:

1. Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki okul öncesi dönem çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları son-test puanlarına Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin etkisi var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları puanları anne-babanın eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları puanları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları puanları çocuğa evde kitap okunma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları puanları çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma 8 hafta süreyle gerçekleştirilen uygulama boyunca elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Bu çalışma araştırmacının öğretmeni olarak görev yaptığı anasınıfında, kendi öğrencileri ile gerçekleştirdiği etkinlikler ile sınırlıdır.
3. Manisa İli Selendi İlçesinde bulunan Pınarlar Şehit Savcı Ethem Ekim İlkokulunda ve Şehirlioğlu İlkokulunda öğrenim görmekte olan ve normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklardan oluşan deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 20 çocuktan elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Program seçilen yirmi dört kitapla gerçekleştirilen etkinliklerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmanın deney grubunda yer alan çocukların etkileşimli kitap okuma programından beklenen temel katkıyı aldıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırma sonucunda gruplar arasında görülen farklılıkların etkileşimli kitap okuma programından kaynaklandığı varsayılmaktadır.
3. Ailelerin ölçekleri içtenlikle doldurduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Temel eğitim basamağına geçiş için kritik önem taşıyan okul öncesi eğitim, 0-6 yaş aralığındaki çocuğun fiziksel, duygusal, bilişsel sosyal becerilerinin geliştiği, aile ve kurumlarda sunulan, kişilik oluşumunun temellerinin atıldığı bir eğitim sürecidir (Günel, 2007).

Sosyal Beceri: İnsanların diğer insanlarla iletişim kurmasını ve sosyal ortamlarda kabul görmesini kolaylaştıran, olumsuz tepkilerden kaçınmaya yardımcı olarak olumlu tepkiler almasını sağlayan edinilmiş davranışlardır (Lin, 1996).

Etkileşimli Kitap Okuma (EKO): Etkileşimli kitap okuma yöntemi içerisinde barındırdığı; hikâyenin içeriğinin ve kelimelerin çocuklara açıklanması, çocuklara açık uçlu sorular sorulması, alınan cevaplara genişletilmiş cevaplar ile geri dönüşler yapılması gibi özellikler ile birlikte çocuğu okuma sürecinin tam olarak merkezine almaktadır. Okuyucunun aynı zamanda bir dinleyici konumuna geldiği, çocukların kitap okuma faaliyetine aktif katılımı ile sözlü dile maruz bırakıldığı EKO yöntemi; çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri,

kelime dağarcıkları ve yazı farkındalıkları desteklenerek yürütülen planlı bir program olarak tanımlanabilir (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2018; Vaknin-Nusbaum ve Nev, 2017; Whitehurst, 1988).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Okul Öncesi Eğitim

Eğitim; bireylerin önceden tespit edilmiş belli başlı nitelikleri kazanmasını amaçlayan, içinde bulunduğu toplumun değerlerini barındıran, tutum ve davranışların bilinçli bir biçimde geliştirilme sürecidir (Ersözlü vd., 2009). UNESCO tarafından 1960'lı yıllarda örgün ve yaygın eğitim isimleri ortaya atılmıştır. Az gelişmiş ülkelerde geniş kullanıma sahip olan bu sınıflandırma sistemi eğitimin sadece eğitim kurumlarında, okullarda verilen yani örgün eğitim ile sınırlı görülemeyeceğini ifade etmektedir. Eğitim yaşam boyu devam eden ve çok geniş bir kapsama sahip, birçok çeşitliliği içinde barındıran bir süreçtir. Bu anlamda örgün eğitimde en önemli yere sahip alanların okullar olduğunu ve okul öncesi eğitim kurumların örgün eğitimin ilk basamağı olduğunu söylenebilir (Duman, 2003 ve Sürmen, 2011). Eğitim formal ve informal eğitim olarak iki yönlü olarak ele alınmaktadır. İnformal eğitim amaçsız eğitimi temsil ederken, formal eğitim amaçlı eğitim anlamına gelmektedir. Bu iki eğitim türü de birbiriyle etkileşim içerisinde. Formal eğitim olarak yaşamın ilk yıllarını kapsayan okul öncesi eğitim geçmişten günümüze pek çok şekilde tanımlanmaktadır (Şahin ve Aytaç, 2019).

Kundakçı'ya (2013) göre okul öncesi eğitim çocukların gelişim aşamalarının dikkate alınarak oluşturulmuş bol uyarıcı ortamlarda, çocuğun içinde bulunduğu topluma ait kültürel değerlerin yanı sıra evrensel kültürel değerlerin çocuğa aşılandığı planlı bir eğitim sürecidir. Bodrova (2005), çocukların düşünme, hafıza gibi bilişsel gelişimlerinin dönüşmeye başladığı 0-6 yaş aralığını kapsayan yıllarda, çocukların kültürel araçları kullanmaya ve toplum algısının oluşmaya başlamasına ek olarak çocukların sosyal-duygusal kapasitelerinin olumlu yönde geliştirilebileceği dönemi okul öncesi eğitim olarak tanımlamaktadır. Aslanargun ve Tapan (2011) tarafından okul öncesi eğitim çocukların ev yaşantılarını, gelişimlerini ve yetiştirilmelerini destekleyen, onları ilkokula hazırlayan ve sosyal açıdan adil bir ortam yaratan bir eğitim basamağıdır. Baran, Yılmaz ve Yıldırım (2007), zorunlu ilköğretime başlama yaşına gelmemiş çocukların, duygusal, sosyal, bilişsel ve bedensel gelişimini destekleme, iyi davranışlar edinmesini sağlama gibi amaçları kapsayan eğitim süreçlerini okul öncesi eğitim olarak tanımlamaktadır.

Tüm bu tanımlamalar incelendiğinde okul öncesi eğitimin bireyin doğduğu andan itibaren başlayan ve hayatının ilk altı yılını kapsayan, her çocuğun bireysel farklılıklarının dikkate alınarak gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcılarla donanmış bir öğrenme ortamı

olduğu kabul edilebilir. Okul öncesi eğitim ile çocukları içinde bulundukları toplumun, kültürün birer parçası haline getirmek, sosyal, zihinsel, bedensel gelişimlerini desteklemek ve onları ilköğretime hazırlamak amaçlanmaktadır (Gültekin Akduman, 2010).

Ulusal Erken Eğitim Araştırmaları Enstitüsü (NIEER; National Institute For Early Education Research)'nın yapmış olduğu araştırmalar yüksek kalitede verilen erken eğitimin çocukların gelecek yaşantılarında önemli bir fark yaratabileceğini öne sürmekle birlikte, erken eğitimin faydalarının okul öncesi programların kalitesine bağlı olduğunu ifade edilmektedir (Morgan, 2019). Ulusal Erken Eğitim Araştırmaları Enstitüsü (NIEER), okul öncesi dönemde verilen erken çocukluk eğitiminin yüksek kalitede verilebilmesi için bazı temel standartlara sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bu standartlardan bazıları ise şöyle sıralanmaktadır;

1. Birden fazla alanda erken öğrenme standartlarının oluşturulması
2. Gelişimi ve öğrenmeyi destekleyen iyi uygulanmış bir eğitim müfredatı
3. Öğretmenlerin pedagojik eğitime sahip olmaları
4. Sınıf büyüklüğüne göre en fazla 20 öğrenci bulunması
5. Sağlık alanlarına yönelik tarama ve destek hizmetlerinin gerçekleştirilmesi
6. Eğitim uygulamalarında iyileşmeyi sağlamak için sürekli izleme yapılması (Morgan, 2019) .

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak okul öncesi dönemde verilen olumlu eğitimlerin çocuğun gelişimi üzerinde ve gelecek yaşantılarında büyük bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Son yıllarda dünyada okul öncesi eğitim alanındaki gelişmelerle eş zamanlı olarak Türkiye’de de erken çocukluk dönemi eğitiminin değeri giderek daha fazla farkedilmektedir. Okul öncesi dönem eğitim programlarının çocuklar üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra aileler üzerinde de etkili olduğu vurgulanmaktadır (Epstein,1995). Erken dönemde eğitime yapılan yatırımların sonucunda daha hızlı ve yüksek oranlarda olumlu geri dönüşler alındığı görülmektedir. Bu geri dönüşlerin arttırılması için zihinsel ve duyuşsal gelişim açısından kritik dönemlerden sayılan okul öncesi eğitim ile çocukların kendini ve toplumu tanıması, kendi kültürünün ve evrensel kültürlerin farkına varması, dil gelişimlerinin desteklenmesi, sosyal becerilerinin gelişmesi, problem çözme davranışlarının kazandırılması gibi yetkinliklere ulaşılması hedeflenmektedir (Aslanargun ve Tapan, 2011; Pianta vd., 2009).

2.2.Sosyal Beceri ve Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

İnsan doğduğu andan itibaren diğer insanlarla bir arada yaşamaya ve çevresine uyum sağlamaya çalışır. Çevresindeki insanların kendi davranışlarına karşı olumlu tepkiler vermesinin yanı sıra karşı taraftan gelebilecek olumsuz tepkileri engelleyebilecek becerilere ve sosyal olarak kabul edilebilir davranışlara sahip olmak bireyler için oldukça büyük öneme

sahiptir (Yüksel, 1998). Sosyal beceri, sosyal gelişim içerisinde karşımıza çıkan bir kavram olduğundan bu bölümde sosyal gelişimi incelemek önemli görülmüştür.

2.2.1.Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim bireylerin diğer insanlarla nasıl geçindiklerini, başkalarına karşı ortaya koyduğu davranış tutumlarını ve duygularını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra gelecek yaşantılarında öteki bireylerle, toplumsal geleneklerle ve sosyal kurumlarla yaşadığı deneyimlerin sonucunda davranışlarında meydana gelen değişim, gelişim olarak tanımlanabilir (Barber, 2017; Schaffer, 1996; Tuncer, 2023).

Okul öncesi dönemde çocuğun aile ortamından farklı bir ortama girmesiyle birlikte sosyal çevresi de değişir. Bu dönem çocuklarının bakımları artık bebeklik döneminde olduğu gibi ailesi tarafından sadece kendisi için karşılanırken, okul öncesi döneme başlaması ile birlikte akranlarıyla birlikte büyük gruplar halinde karşılanabildiği için çocuklar ailelerinin desteği olmadan da arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmayı öğrenirler. Akran ilişkilerine yönelik artan eğilimler ve okul ortamında oynanan işbirliğine dayalı oyunlar sayesinde çocuklar, diğer çocuklarla iyi geçinmek adına motive olurlar. Bu yıllar boyunca çocuklar yeni karşılaşılan sosyal durumlara karşı birçok strateji geliştirirler. Okul ortamında sağlanan yeni ve farklı koşullar çocukların sosyal yeterliliklerinin artmasında katkıda bulunmaktadır (Semrud-Clikeman, 2007; Tuncer, 2023).

Okul öncesi dönemde çocukların okul ortamında farklı bir yetişkin ve akranları ile karşılaşmaları sonucunda sosyal gelişim düzeyleri bebeklik dönemine göre farklılık göstermektedir. Bu dönemde çocukların kendi farkındalıkları artmış, başkalarının da farklı özellikleri ve nitelikleri olabileceği ile ilgili düşünceleri oluşmaya başlamıştır. Ailesinden farklı bir ortama giren okul öncesi çocuğu çevresinde gerçekleşen olay ve olgulara karşı merak duymaya, bu meraklarını gidermek için de çevresindeki kişilerle iletişim kurmaya başlamaktadır. Okul öncesi çağın başlamasıyla birlikte çocuklar benmerkezcilikten uzaklaşarak, sosyal açıdan daha becerikli ve dış dünyaya farkındalığı daha yüksek bireyler olma yoluna girmektedirler. Çocukların doğasında var olan merakları sayesinde sergilemiş olduğu bu davranışlar bütün gelişim alanlarındakine benzer şekilde sosyal duygusal gelişim alanlarında da deneyimler kazandırmaktadır. Bu deneyimler ile birlikte çocukların sosyal gelişim düzeyleri artmakta ve çocuk içinde bulunduğu toplumun değerlerini anlayarak, sosyal becerilerini düzenlemeye başlamaktadır (Karaoğlu ve Ünüvar, 2017; Tuncer, 2023).

Milli Eğitim Bakanlığı 2013 yılında 0-36 ay arası çocuklar için yayınladığı programda sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi için yaşamın ilk yıllarının kritik dönemler olduğundan bahsederken, sosyal-duygusal gelişimi çocuğun çevresiyle uyum içinde yaşayabilmesi, kendini ifade edebilmesi ve duygularının kontrolünü sağlayabilmesi olarak tanımlamaktadır (MEB, 2013b). Bu programda sosyal-duygusal gelişim basamakları çocukların ilk bir yılında birer ay, bir yaşından iki yaşına kadar geçen sürede ikişer ay, iki yaşından üç yaşına kadar geçen yıllarda ise beşer ay aralıklarla ele alınmıştır. Yaşamlarının ilk yılında hayata karşı temel güven duygusunu kazanmaya başlayan bebeklerin ihtiyaçlarının karşılanması çok önemlidir. İlk altı ayda çocuklar duygularını, kaygılarını dış dünyaya yansıtmaya başlarlar. Gülümseme tepkisi ile sevinçlerini, ağlama tepkisi ile de acı, kızgınlık gibi duygularını ifade ederler. Altıncı ayın sonundan itibaren yabancı insanlara karşı kaygı hissetmelerine rağmen bu dönemde çocuklar çevresindeki akranlarına ilgi duymaya başlarlar. Bir yaşına gelmiş olan çocuklar artık birbirlerinin yüzüne bakarak, birbirlerine yaklaşıp ve sesler çıkararak iletişim kurmaya başlamışlardır. Bir yılın sonunda çocuklar artık diğer insanların yüzüne bakarak duygularını anlama eğilimindedirler. On sekizinci aydan itibaren ise çocuklar daha çok koşma, zıplama gibi hareketler aracılığıyla akranları ile iletişim kurmaya ve çevresinde gerçekleşen hareketleri taklit etmeye başlarlar. Yaşamlarının ikinci yılından itibaren ise çocuklar artık bağımlı mı yoksa bağımsız mı olduklarını anlamlandırmak adına yetişkinlere vurarak, isteklerini reddederek ve kurallara uymayarak dikkat çekmeye çalışırlar. Bu dönem üç yaşına kadar devam eder. Üç yaşından itibaren çocuklar bağımsızlığını tamamen ortaya koyarak günlük işlerde ebeveynlerine yardımcı olmaya çalışırlar (MEB, 2013b).

Milli Eğitim Bakanlığı 2013 yılında okul öncesi eğitim programını güncellemiş ve 36-72 aylık çocuklar için yeni bir program yayınlamıştır. Programda çocukların sosyal-duygusal gelişim basamakları 36-48 ay, 48-60 ay ve 60-72 aylık dönemler olarak ele alınmıştır. Bu dönemlerde çocuklardan beklenen sosyal-duygusal davranışlar aşağıda sıralanmıştır;

- 36-48 ay aralığında çocuklar; kendisi ve ailesi ile ilgili özellikleri tanıtmak, sorumluluklarını yerine getirme, yöneltilen sorulara cevap verme, başkalarının da duyguları olduğunun farkında olma, nazik olma gibi sosyal gelişim özelliklerini gösterirler.
- 48-60 ay aralığında çocuklar; adını, soyadını, yaşını bilme, yardım etme ve yardım alma isteği, diğer insanların duygularına göre tepkiler verebilme, kendi duygularını

yüz ifadeleriyle ifade etme, sosyal problemlere çözüm üretme gibi sosyal gelişim özellikleri gösterirler.

- 60-72 ay aralığında çocuklar; özgüven duyma, evinin adresini ve ailesinin telefon numarasını bilme, kendi duygularını kontrol edebilme ve başkalarının duygularını açıklayabilme, kurallara uyma ve kuralların sebeplerini açıklayabilme, lider özellikler gösterme gibi sosyal gelişim özellikleri gösterirler (MEB, 2013a).

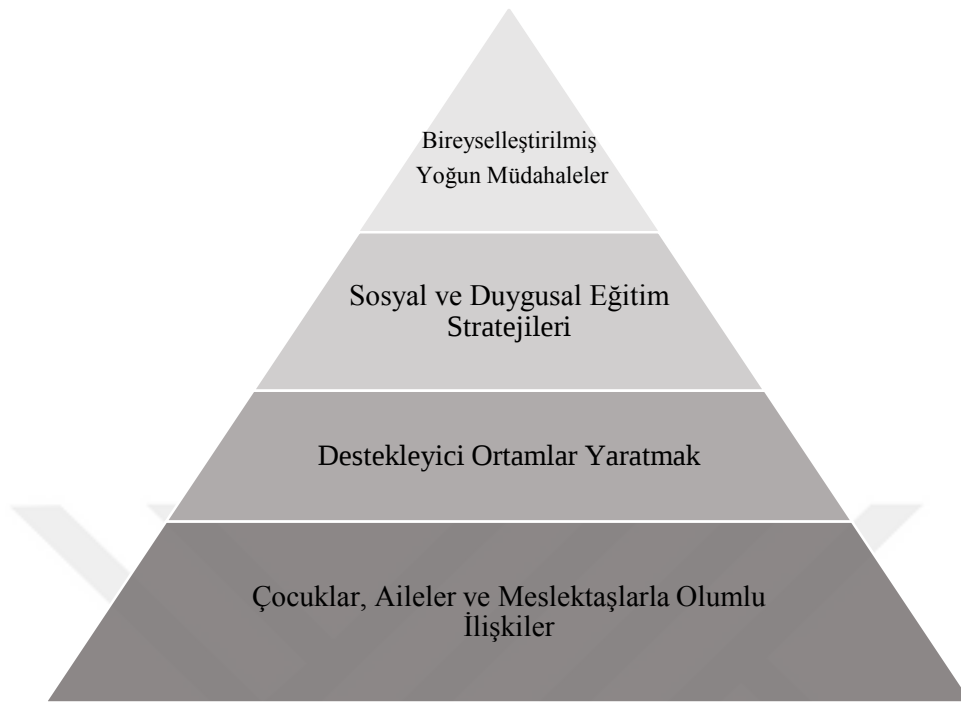
Son olarak Milli Eğitim Bakanlığı 2024 yılında yeni bir okul öncesi eğitim programı yayınlamıştır. Güncellenen program kapsamında çocukların sosyal-duygusal gelişim basamakları 36-48 ay, 49-60 ay ve 61-72 aylık dönemler olarak ele alınmıştır. Bu dönemlerde çocuklardan beklenen sosyal-duygusal davranışlar aşağıda sıralanmıştır;

- 36-48 ay aralığında çocuklar; kendisine özel fiziksel özelliklerini tanımlama, sorulara yanıt verme, ona ait eşyaları paylaşma, sırasını bekleme, nezaket kelimelerini kullanma, duygularını ifade edebilme, hoşuna giden ve gitmeyen şeyleri söyleme, kendine ait tercihlerde bulunma, bireylerin duygusal ifadelerinin farkına varma, yetişkin rehberliğinde kurallara uyarak sorumluluklarını yerine getirme, duygu ve düşüncelerini paylaşma, akranlarıyla olumlu iletişim kurma, yetişkin desteği ile prososyal davranışlar gösterme gibi sosyal gelişim özelliklerini taşırlar.
- 49-60 ay aralığında çocuklar; mimik ve davranışlarla duygularını ifade edebilme, bireysel özelliklerini ve diğer bireylerden farklı yönlerini belirtme, oynamak istediği oyuna ve arkadaş tercihine karar verebilme, başkalarının duygu durumlarına uygun tepkiler verebilme, akranları ile oyun dışı sohbetler kurabilme, bağımsız davranışlar sergilerken başkalarına zarar vermeyecek biçimde düzenlemeler yapabilme, kendisinin ve diğer bireylerin haklarının farkında olma, haklarını savunma, sosyal problemleri çözmeye üzerine çaba gösterme gibi sosyal gelişim özellikleri gösterirler.
- 61-72 ay aralığında çocuklar; duygularını sözlü ifade edebilme, başkalarının duygularını açıklama, adresini ve ailesinin telefon numarasını söyleyebilme, kurallara uyma ve kuralların sebeplerini açıklayabilme, kendini özgün yollarla ifade edebilme, sorumluluk alma ve aldığı görevleri yerine getirdiğinde memnuniyet gösterme, düşüncelerini paylaşma, duygularını kontrol edebilme, akran çatışmalarını bağımsız çözebilme, lider olabilme, arkadaşlarının fikirlerine saygı duyma, empati kurabilme ve davranışlarını kontrol edebilme gibi sosyal gelişim özellikleri gösterirler (MEB, 2024).

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı (2023), Kasım ayında yürütmeye koymuş olduğu Dilimizin Zenginlikleri Projesi ile eğitim ortamlarında kullanılan kavram ve sözcük zenginliğini arttırarak, düşünme biçimi bakımından zengin, söz varlığını verimli kullanan çocuklar yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bu program çocukların kelime dağarcığını artırarak ve dilimizi daha iyi kullanmasını sağlayarak çocukların düşünce biçimleri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2023). Bu proje ile planlanan etkinlikler ile çocukların dil gelişimlerini desteklemenin yanı sıra öğretmenleri ile kurdukları etkileşimin ve iletişimin kalitesi arttırılarak okul öncesi dönem çocuklarının sosyal gelişimlerini desteklemenin hedeflendiği söylenebilir.

Sosyal gelişim çocuğun yakın çevresinde yaşayan insanlarla veya içinde bulunduğu kültüre bağlı bireylerle geçinebilmesi, hatta onlara benzer davranabilmesidir. Çocuklar okula başlamadan önce hayatlarındaki yetişkinin ilgisini paylaşmak durumunda değillerken, okul öncesi eğitime başlamasıyla birlikte bu durum değişmektedir. Bunun sonucunda çocuklar okul ortamındaki diğer çocuklarla ve yetişkinlerle iyi bir iletişim ve ilişki kurmayı öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. Bir gruba ait olmak için çocuklar birçok sosyal beceriyi bu dönemde öğrenmektedirler (Yalçın, 2010). İnsanlar okul öncesi yıllarında bile günlük hayatlarında kabalık ve nezaket içeren bazı ahlaki sorunlar ve oyundan dışlanmak, alay edilmek, kuralları çiğnemek, paylaşmamak gibi engellerle karşılaşır (Dunn, Cutting ve Demetriou, 2000). Çocukların empati kurma, başkalarını hayal kırıklığına uğrattıklarında onları nasıl rahatlatacaklarını anlama, müzakere etme ve uzlaşma kapasitelerinin gelişmesinin tümü, insanların istedikleri veya inandıkları ile davranışları arasındaki bağlantıları giderek daha iyi anlamlandırmalarına bağlıdır (Dunn ve Cutting, 2001). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal gelişimleri desteklenirken hedeflenen bazı durumlar söz konusudur. Bu hedefler içerisinde, diğer bireylerle ilişkilerin başlatılması ve sürdürülmesi, arkadaş edinilmesi, oluşabilecek çatışmaların çözülmesi ve duyguların uygun yollarla ifade edilmesi yer almaktadır (Corso, 2007).

Fox vd. (2003) çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyerek çocukların zorlu davranışlarını önlemek ve anlamlandırmak için bir çerçeve tanımlamışlardır. Bu çerçeve aşağıda yer alan öğretim piramidinde (Şekil:1) temsil edilmektedir.



Şekil 1. Çocukların sosyal-duygusal gelişimini teşvik etmek ve zorlayıcı davranışları önlemek için bir model (Corso, 2007). (Araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir.)

Piramitte görüldüğü üzere bu model, çocuğun hayatında önemli bir rolü olan öğretmen, aile ve diğer yetişkinlerin çocuklarla olumlu, destekleyici ilişkiler kurması temeline dayanmaktadır. Çocuğun hayatındaki yetişkinler sağlıklı, saygılı, duyarlı ve karşılıklı ilişkiler ile etkileşimler kurmalıdır. Tüm bunların yanında aile ve öğretmenler çocukların zorlayıcı davranışlarına ilişkin kabul edilebilir veya kabul edilemez davranışlara yönelik sınırlarını ve kişisel inançlarını incelemeli ve bu davranışların nedenlerini dikkate almalıdırlar. Çocukların sosyal gelişimlerini teşvik etmek ancak sosyal becerileri öğretmek ve duygusal gelişimlerini kolaylaştırarak mümkündür (Corso, 2007).

2.2.2.Sosyal Beceriler

Thorndike tarafından “sosyal zeka” kavramının tanımlanmasının ardından sosyal beceri alanında yapılan araştırmalar 1920’li yıllardan günümüze kadar artarak devam etmektedir (Şahin, 2001). Bu bağlamda “sosyal beceri” teriminin tam olarak ne anlam ifade ettiğini incelemenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu bölüme gelene kadar sosyal beceri kavramı adına pek çok atıfta bulunulmuştur. Sosyal becerilerin ne için kullanıldığından ziyade ne olduklarını anlamak adına bu bölümde farklı bakış açılarına göre “sosyal beceri” tanımları ve değerlendirmelerine yer verilmesi önemli olacaktır. Alan yazın incelendiğinde sosyal beceri kavramının bazı tanımları şu şekildedir; Çubukçu ve Gültekin (2006) sosyal becerileri

bireylerin kendinden başlayarak, toplumdaki diğer bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarını anlamlandırabilmesi ve bu yolla davranışlarını düzenleyebilmesi olarak tanımlamaktadır. Fligstein (2001) sosyal beceriyi; insanların birbirleri arasında işbirliği yapmasına teşvik etme yeteneği olarak tanımlamakla birlikte, sosyal becerileri gelişmiş bireyleri yetenekli sosyal aktörler olarak tanımlamaktadır. Samancı ve Uçan (2017) ise sosyal beceri kavramını bireylerin maruz kaldıkları sosyal ortamlara uygun davranışlar sergilemesini, toplumda bir yere sahip olmalarını ve diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurabilmelerini sağlayan davranış ve tutum olarak tanımlamaktadır. Erbay (2008) sosyal becerileri; sosyal canlılar olan insanların bir arada yaşayabilmesi için gerekli olan, toplumun kabul ettiği davranışları sergileyebilmek, uyum sağlayabilmek ve etkili iletişim kurabilmek için sahip olunması gereken beceriler olarak tanımlamaktadır. La Greca (1993) sosyal becerileri; sosyal olarak kabul edilebilir, etkili, değerli ve kişinin kendisine faydalı olacak şekilde veya diğer insanlarla karşılıklı faydalı olan şekillerde etkileşime girme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Sosyal becerileri anlamak adına yapılmış olan tüm bu tanımlamalar incelendiğinde genel anlamda şöyle bir tanımlama yapılabilir; bireylerin kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda özgürce davranışlarını düzenlerken aynı zamanda içinde bulundukları toplumdan olumlu dönüşler almasını sağlayan, kabul edilebilir, diğer insanlara zarar vermeyen, aynı zamanda çevresinde etki bırakan bir biçimde iletişim ve etkileşim kurabilmesidir.

2.2.3.Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal beceriler pek çok tanımlama ile ele alınmasının yanında çeşitli sınıflamalara da sahiptir. Ataş, Efeçinar ve Tatar (2016) sosyal becerileri; *“ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, atılganlık becerileri, duygulara yönelik beceriler, sorun çözme becerileri, plan yapma, grupla etkileşim ve iş yürütme becerileri”* olmak üzere yedi alt boyut olarak ele almışlardır.

Riggio (1986), sosyal becerileri; *“duyuşsal anlatımcılık, duygusal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol olmak üzere”* altı grupta incelemiştir. Duyuşsal anlatımcılık yani duygusal ifade becerisi sözel olmayan biçimlerde duyguları anlatabilme, karşı tarafa iletebilme yeteneğidir. Duygusal duyarlılık sözel olmayan iletişimleri anlama ve ipuçlarını yorumlama yeteneğidir. Duyuşsal kontrol becerisi sözel olmayan tepkilerini kontrol edebilme, negatif tepkilerini maskeleyebilme yeteneğidir. Sosyal anlatımcılık yani sosyal ifade bireyin kendisini sözel olarak iyi ifade edebilmesi, akıcı konuşabilmesi, iletişimi başlatabilmesi yeteneğidir. Sosyal duyarlılık diğer insanların sözel

olarak ifade ettiği mesajları anlama ve yorumlama yeteneğidir. Sosyal kontrol insanların çevresinde gelişen olaylara uygun davranışlar sergileyebilmesi yeteneğidir.

Caldaralle ve Merrell (1997) araştırmalarında çocukların ve ergenlerin sahip oldukları sosyal becerileri beş grupta ele almıştır. Bu beş sosyal beceri boyutuna bağı alt becerileri aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar;

1. Akran ilişkileri becerileri boyutu; çocuğun akranlarını takdir edebilmesi, akranlarından yardım isteyebilmesi ve ihtiyaçları olduğunda yardım edebilmesi, akranları tarafından oyuna davet edilme ve akranlarını oyuna davet etme, lider olma, akranlarının hakkını savunma, yetenekli olma, arkadaşlarının duygularına duyarlı olma ve empati kurma, akranlarıyla kolayca iletişim kurabilme, şakalaşma, sohbet edebilme becerilerini kapsamaktadır.

2. Öz denetim becerileri boyutu; ortaya çıkan sorunlar karşısında sakin kalarak öfkesini kontrol edebilme, kuralları ve sınırları kabul etme ve uygulayabilme, eleştiriye açık olmak, gerekli durumlarda diğ er insanlarla işbirliği yapabilmek, akranlarının alay etmelerine karşı uygun tepkiler verebilme becerilerini kapsamaktadır.

3. Akademik beceriler boyutu; bağımsız bir biçimde verilen ödev ve görevleri yerine getirme, öğretmenini dinleme ve yönergelerini uygulama, kendi potansiyeline uygun çalışmalar yapabilme, boş zamanlarını verimli değerlendirme, ihtiyacına yönelik sorular sorarak yardım isteme, iyi organize olma, arkadaşlarından gelen dikkat dağıtıcı uyarıları yok sayarak iyi çalışmalar yapabilme becerilerini kapsamaktadır.

4. Uyum becerileri boyutu; kurallara ve talimatlara uyma, malzeme ve materyalleri, oyuncakları paylaşma, yaptıkları yapıcı olarak eleştirildiğinde uygun cevaplar verme, ödevlerini, görevlerini zamanında tamamlama becerilerini kapsamaktadır.

5. Atılganlık becerileri boyutu; başkalarıyla iletişim kurma, yeni insanlarla tanışma, iltifatları kabul etme ve kendi kendini olumlama, özgüven geliştirme, adil olmayan kuralları sorgulama, kendini savunma ve mevcut gruplara ve etkinliklere uygun şekilde katılma.

Gresham ve Rescly (1987) ise sosyal becerileri; çevresel davranışlar, kişilerarası davranışlar, görevle ilgili davranışlar, kendiyle ilgili davranışlar olmak üzere dört alt boyutta sınıflamaktadır.

Rinn ve Markle'a (1979), sosyal becerilerin bireylerin çevrelerindeki kişilerle iletişimde, karşısındakilerin tepkisini etkileyen sözlü, sözsüz davranışların bir bütünü olarak görmüştür. Sosyal beceriler Rinn ve Markle (1979) tarafından dört grupta ele alınmıştır. Bunlar;

1. Kendini İfade Etme Becerileri; bireyin duygularını belli etmesi, görüşlerini bildirmesi, iltifatları kabul edebilmesi, kendisiyle ilgili olumlu fikirlerini söyleyebilmesi becerilerini içermektedir.
2. Destekleme Becerileri; arkadaşları ile ilgili olumlu sözler söyleyebilme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, diğer bireylere övme becerilerini kapsamaktadır.
3. Atılganlık Becerileri; isteklerini ifade edebilmek, mantıklı olmayan talepleri kabul etmeme, başkalarının görüşüne katılmama becerilerinden oluşmaktadır.
4. İletişim Becerileri; başkalarıyla sohbet edebilme ve kişilerarası problemleri konuşarak çözebilme becerilerini kapsamaktadır.

2.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler ve Önemi

Tüm insanlar yaşamlarının başından itibaren bir toplum içinde yaşamaya başlar ve çevresindeki diğer insanlarla karşılıklı etkileşimler kurarak yaşamlarına devam eder. İçinde bulunduğu topluma ait kabul edilmiş sosyal davranışlar göstermek ve insanlarla olumlu sosyal ilişkiler geliştirmek, topluma uyum sağlamak insanlar için büyük bir öneme sahiptir. Topluma uyum sağlamış ve çevresindeki insanlarla verimli bir etkileşim kurabilen insanlar kendilerine yönelik olumlu duygular beslemektedirler. Bu duygular ve edinilen sosyal deneyimler bireylerin gelecek yaşantılarında nasıl davranışlar sergileyecekleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların olumlu sosyal etkileşimler içine girmesini sağlamak ve sosyal becerilerinin gelişimini desteklemek çok önemlidir (Karaoğlu, 2016; Pettersen vd., 2019).

Okul öncesi dönem çocukları bulunduğu yaşlar itibariyle öğrenmeye ve gelişime çok açıktırlar. Çocukların yaşadıkları toplumdan ve çevresinden büyük ölçüde etkilendikleri bu yaşlar kişiliklerinin temelini atıldığı kritik bir dönemi kapsar. Erken yıllarda edinilen sosyal deneyimler ve sosyal becerilerinin gelişmesi adına atılan adımlar onların ileriki yaşlarında mutlu ve diğer bireylerle uyumlu bir yaşam sürmelerinin anahtarı konumundadır (Kabasakal ve Çelik, 2010). Okul öncesi dönemde sosyal beceri gelişiminin desteklenmesi çocuğa; akademik başarı, üretken bireyler olma, problem çözme becerisi, olumlu akran ilişkileri, gibi birçok yetkinlik kazandırmaktadır. Okul öncesi eğitim ile birlikte çocuklar gelişimlerini hızla

tamamlarken; arkadaşları, öğretmeni ve ailesiyle etkileşimli bir ilişki kurarak ve toplumun diğer kaynaklarından dolayı veya doğrudan etkilenecek sosyal beceriler kazanırlar. Fakat bu sosyal beceriler tüm çocuklar tarafından yeterli düzeyde kazanılamaz. Böyle durumlarda çocukların sosyal beceri gelişimine doğrudan müdahale edilmelidir. Bu müdahalelerin çocuğun gelişimine tam anlamıyla katkı sağlayabilmesi adına öncelikle çocuğun ne tür sosyal becerilerinin eksik olduğu ve çocuğa hangi sosyal becerilerin kazandırılması gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir (Günindi, 2011; OSBEP, 2014; Topaloğlu, 2013).

Sosyal beceri, belirli sosyal davranışların sosyal beceri olarak etiketlenmesi anlamında davranışsal bir yapı olarak ele alınabilir. Sosyal beceriler genel itibariyle olumsuz davranışları ortadan kaldırma ve olumlu davranışlar oluşturma anlamına gelmektedir (Gresham, 1998). Sosyal becerileri ele alırken çocuklar için “sosyal yeterlilik” kavramının da ne anlama geldiğini incelemekte fayda vardır. Sosyal yeterlilik, bir olay karşısında bir başka bireyin bakış açısıyla durumu ele alma, geçmişteki yaşantılardan öğrenme ve bu öğrenmeleri sürekli bir şekilde değişen sosyal durumlara karşı uygulama becerisidir. Çocukların kendi davranışları hakkındaki algılarını geliştirmek ve sosyal zorluklarla başa çıkabilmesi için sosyal olarak yeterli olmaları gerekmektedir. Duruma uygun ve esnek bir şekilde yanıt verebilme becerisi, başkalarıyla kurulacak sosyal etkileşimleri okuyabilme becerisi ve uygun duygusal işleyişe sahip olma becerisi gibi sosyal beceriler sosyal yeterliliğin temellerini oluşturmaktadır (Semrud-Clikeman, 2007).

Saarni (1999), bir çocuğun sosyal yeterliliğinin gelişmesi ve kişiliğinin sağlıklı bir şekilde oluşabilmesi için gerekli olan sekiz sosyal beceriyi şu şekilde sıralamıştır;

1. Duygusal durum ve motivasyon farkındalığı becerisi
2. Diğer kişilerle sözsüz iletişim kurabilme, ipuçlarını okuyabilme, duygularını anlama becerisi
3. Duygusal dili kullanma becerisi
4. Empati kurma becerisi
5. Dış ve iç ifadelerin eşzamanlı olmayabileceğini anlama becerisi
6. Üzücü duygularla başa çıkma becerisi
7. İlişkilerin, kişinin duygusal iletişimi nasıl müzakere ettiğiyse yakından ilişkili olduğunu anlama becerisi

8. Duygusal öz yeterlik becerisi (Saarni, 1999'dan Akt.; Semrud-Clikeman, 2007).

Sosyal becerilerin neden erken bir yaşta kazandırılması gerektiğiyle ilgili sorunun en önemli cevabının okul öncesi eğitim ile birlikte yeni bir sosyal ortam olan ana sınıflarının çocuklardan yeni beklentilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Okul öncesi eğitim sürecine başlanmasıyla birlikte çocuklar büyük bir değişim yaşamaktadırlar. Çocukların artık yalnızca yakın çevresinden tanıdığı insanlarla değil bir sınıf dolusu akranı ve öğretmeni ile iyi geçinmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitimle birlikte çocuk için; yetişkin ve akranlardan gelen sosyal talepler değişmiş, belirli etkinlikler belirli zaman dilimleri içinde yapılmaya başlanmış, yeni kurallar belirlenmiş, işbirliği gerektiren durumların ve yönergelerin sayısı artmış, bir arada işbirliği içinde gerçekleşen etkileşimler artmış durumdadır (Öz, 2016). Bu nedenle çocuğun bir dizi sosyal beceriyi aynı anda öğrenmesi ve uygulaması gerekmektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı okul öncesi eğitimde çocukların yeni girdikleri bir sosyal ortam olan sınıflara daha rahat bir biçimde uyum sağlamasını sağlamak için sosyal beceri gelişimi her açıdan desteklenmelidir.

2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler

Fiziksel Çevre: Çocukların yeni girdikleri okul ortamında ne derece rahat edebildikleri ve bu ortama ne kadar dâhil olabildikleri sosyal gelişimleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Sınıfını seven ve bu ortamda kendini güvende hisseden çocukların eğitim deneyimlerinden yararlanma olasılıkları daha yüksektir. Okul öncesi yılları çocuğun öğrenmeye en açık olduğu dönem olduğu için ona sunulan yüksek kaliteli, gelişimine uygun, fiziksel olarak çocukların okula uyumunu kolaylaştıracak sınıf ve okul ortamları çocukların okula yönelik olumsuz tutumlarını ve kaygılarını ortadan kaldırmak adına büyük önem arz etmektedir. Aynı zamanda çocukları çeşitliliği yüksek ortamlara maruz bırakmak, bireysel özellikleri birbirinden farklı akranlarıyla etkileşimi kolaylaştırmaktadır (Babaroğlu, 2018; Ladd ve Price, 1987).

Çocukların sosyal becerileri üzerinde sınıf ortamında etkili olabilecek çeşitli unsurlar bulunur. Bunlar arasında oyuncaklar, eğitim materyalleri, sınıf mevcudu, yaş aralığı ve dağılımı, cinsiyet ve etkinlik tercihleri bulunur. 0-6 yaş döneminde çocuklar oyunlar aracılığı ile hayatı keşfederler. Çocuklar, oyun etkinlikleri ile akranlarıyla etkileşim kurmaya başlarlar ve bu sırada sosyal becerileri deneyimlerler. Çocukların tüm gelişim alanları üzerinde oyunlar doğrudan veya dolaylı olarak önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebeple, sınıf ortamında tercih

edilen oyuncakların; çeşitliliği, çocukların arkadaşları ile bir arada oynamalarına fırsat vermesi ve sosyal oyunları desteklemesi önemlidir (OSBEP, 2014; Özgenel; 2023).

Okul öncesi eğitim kurumlarında oyunların ve öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği alanlar öğrenme merkezleri adıyla tasarlanmaktadır. Bu alanların yeterli genişlikte olması çocukların diğer arkadaşlarını rahatsız etmeden kendi kendilerine drama gibi sosyal beceriyi destekleyici etkinlikler yapmasına olanak verir. 0-6 yaş grubu çocuklar daha çok görsellerle öğrenmeyi gerçekleştirdiğinden çocukların sınıfa uyumunu kolaylaştıracak olan kurallar ve beklenen davranışlar görsellerle sınıfta sergilenebilir. Böylece çocuklar sosyal olarak yeni girmiş oldukları sınıf ortamının kurallarını daha kolay benimseyebilirler. Bunun yanında sınıf ortamının geniş olması, fiziksel olarak yapılandırılmış olması çocuklara hareket edebilmeleri için alan ve etkinliklerin devamlılığını sağlar (Öz, 2016).

Aile: Sosyal beceriler, çocukların diğer insanlarla ilişkilerinin sağlıklı ve olumlu bir şekilde devam etmesini sağlamakla birlikte, bu becerilerin kazanımı hayat boyu verimli ve başarılı sosyal ilişkilerin temellerini oluşturmaktadır (Akman ve Gülay, 2008). Okul öncesi dönem, gelişimin çok hızlı ilerlediği ve çocukların ailesini, çevresini yakından gözlemlediği, öğrenmeye açık olduğu kritik dönemlerden oluşmaktadır (Vural, 2006). Bebeklik döneminden başlayarak okul öncesi dönem boyunca yetişkinlerin çocukları ile kurduğu içten, güvenilir ve tutarlı ilişkiler ile çocukların sosyal duygusal gelişimleri desteklenmelidir (Sezer ve Yoleri, 2010). Çocukların sosyal gelişimleri erken yaşlardan itibaren ailesiyle olan ilişkilerine göre şekillenmektedir ve bu ilişkiler çocukların diğer insanlarla iletişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Akman ve Gülay, 2008).

Çocuklar doğdukları andan itibaren olumlu-olumsuz, doğru-yanlış, sağlıklı-sağlıksız olarak sınıflandırılacak pek çok durumdan etkilenecek büyürler. Yetişkinlerle kurdukları ilişkiye ve çevrelerinden aldıkları tepkilere göre kendileri ve dış dünya ile ilgili fikirler edinerek, bu fikirlere göre davranış ve tutum geliştirirler. Bu tutum ve davranışlar çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde olduğu kadar gelecek yaşantılarında kuracak oldukları sosyal ilişkiler üzerinde de büyük oranda etkilidir (Yalçın, 2010). Anne babaların çocuklarına davranış biçimleri ve yaklaşımları, çocukların sosyal duygusal gelişimlerini pek çok farklı yönden etkilemektedir. Çocukların kendileri ve diğer insanlar ile ilgili olumlu veya olumsuz duygular hissetmesinde ve bu hislerin yetişkinliğe kadar taşınmasında anne babalarının yaklaşımları büyük role sahiptir (Neslitürk, 2013). Sosyal beceri kazanımında çocukların ilk karşılaştıkları sosyal çevre aile ortamıdır. Ailenin özellikleri ve anne babaların davranışları çocuklar tarafından büyük bir dikkatle izlenir ve model alınarak anne baba taklit edilir. Aile

bu taklit davranışlarını desteklerse, çocuk bu sosyal davranışları göstermeye devam eder. Bu döngü olağan akışında gerçekleşmekle birlikte, aile ortamını çocuk için önemli ve temel bir sosyal ortama dönüştürmektedir (Boz, Uludağ ve Tokuç, 2018). Çocukların eğlenebildiği ve mutlu oldukları bir aile ortamı ile sağlıklı sosyal gelişimleri arasında doğrudan bir etkileşim vardır. Korku ve öfke gibi duygulardan uzak ve kendilerini güven içinde hissettikleri bir aile ortamı sayesinde çocuklar içinde bulundukları toplumun üreten, başarılı ve bağımsız bireyleri olarak yetişebilirler (Yalçın, 2010).

Öğretmen: Çocukların ailelerinden sonra ilk karşılaştıkları sosyal ortam olan okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal becerilerin desteklenmesinde en büyük rollerden birisi öğretmenlerdir. Erken yaşlarda sosyal becerileri desteklenen çocuklar; olumlu akran ilişkileri kurabilen, kendini ifade edebilen ve duygularının farkında olan, başkalarının da duyguları olduğunun bilincinde olan, işbirlikli ve problem çözebilen, hoşgörülü bireyler olarak yetişmektedirler. Bunun yanı sıra sınıf ortamında ve toplumda kabul görünürlüğü düşük problem davranışların azaltılmasında öğretmenin rolü yadsınamayacak düzeydedir (Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015). Sosyal becerilerinin öğretilmesi ile birlikte bir anlamda çocuklara toplumun davranış beklentileri öğretilir. Ancak öğretmenler okul öncesi eğitime yeni başlayan öğrencilerin bu davranışları otomatik olarak kabul edeceğini ve bu beklentilere uygun davranışlar sergileyeceğini varsaymadan sosyal becerileri desteklemelidir. Öğretmenler, öğrencilerin de kendi seçimleri olabileceğini kabul ederek kendi davranışlarını ve eğitimleri planlamalıdır (Mendler, 1992 Akt.: McArthur, 2002).

Okul öncesi öğretmenleri, olumlu davranışlara model olmak, akran ilişkilerini pekiştirmek, sözel veya sözel olmayan iletişim yollarını kullanmak gibi birçok yöntem ile çocukların sosyal duygusal gelişimlerine destek olmalıdır. Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (NAEYC; National Association for the Education of Young Children) okul öncesi eğitim veren öğretmenlerde bulunması gereken altı özellikten bahsetmektedir;

1. Güvenli ve sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratmak
2. Entelektüel ve fiziksel yeterliliği teşvik etmek
3. Olumlu rehberlik sağlamak ve duygusal ve sosyal gelişimi desteklemek
4. Ailelerle üretken ve olumlu ilişkiler kurmak
5. Katılımcıların ihtiyaçlarına yanıt veren amaçlı bir program deneyimi sağlamak

6. Profesyonelliğe bağlılığı sürdürmek (Morgan, 2019).

Sosyal beceri gelişiminde öğretmenlerin temel görevi etkileşimli bir sosyal süreci kapsayan öğrenmede rehberlik etmektir. Sınıf dinamiklerini gözlemlemek, öğrenci ve ailelerle ilişkileri sürdürmek, öğrenme süreçlerini destekleyen sosyal durumlar yaratmak gibi görevlerin yanı sıra öğretmenler çocuklara sosyal becerileri de öğretmelidirler. Öğretmenler sadece öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmekten ziyade çocuklar ve aileler ile işbirliği içinde sosyal etkileşimler kurmaya özen göstermelidirler (Tynjälä ve diğ., 2016). Sosyal duygusal gelişimin desteklendiği, sosyal becerilerin kazandırıldığı sınıf ortamlarında öğretmenler; çocukların duygu ve ihtiyaçlarına yanıt verir, düşüncelerine saygı duyar, kendileri olmalarına izin verir ve özerklik duygularını besler. Öz güveni gelişmiş, içinde bulunduğu toplumu ve dünyayı keşfetmeye hazır bireyler yetiştirmek öğretmenlerin en önemli görevlerindendir (Aguiar vd., 2019).

2.5.Etkileşimli Kitap Okuma

Geçmişten günümüze yapılan araştırmalar çocukların erken yaşlardan itibaren kendi sosyal deneyimlerinden yola çıkarak potansiyellerini gerçekleştirebildiklerini göstermektedir. Çocuklar gelecek yaşantılarında onların toplumsal ve sosyal ortamlara uyumlu bireyler olmasını sağlayacak davranışları küçük yaşlarda öğrenirler. Bu bağlamda gelişimin çok hızlı ilerlediği çocukluk yıllarında edinilen sosyal deneyimlerin kalitesi ve çevresel faktörler belirleyici bir rol üstlenmektedir. Yaşanılan sosyal deneyimlerin kalitesini belirleyen en önemli araçlardan birisi iletişimi sağlayan dil becerileridir. Erken yaşlardan itibaren dil becerilerinin desteklenmesi, yetişkin ve çocuk arasındaki iletişimin geliştirilmesi adına farklı yöntemler ve müdahaleler ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda etkileşimli ve birlikte kitap okuma yönteminin bu müdahaleler arasında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (İlhan, 2019; Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2009).

Etkileşimli kitap okuma yöntemi, anne babaların çocuklarına kitap okurken nasıl daha etkili bir yol izleyebilecekleri düşüncesinden yola çıkarak Whitehurst vd. (1988) tarafından geliştirilen bir kitap okuma yöntemidir. Alan yazın incelendiğinde etkileşimli kitap okuma yöntemi yerine farklı terimlerin de kullanıldığı görülmektedir. Bunlar; diyaloga dayalı okuma, birlikte kitap okuma, interaktif kitap okuma, diyaloglu okuma şeklindedir (Thomas, Colin ve Leybaert, 2020).

Etkileşimli okumanın asıl amacı kitabı okuyan yetişkin ile dinleyici konumunda yer alan çocuk arasındaki etkileşimi üst seviyelere çıkararak çocukların dil becerilerinin desteklenmesi ve sözcük dağarcığının geliştirilmesidir (Whitehurst vd., 1988). Her ne kadar ilk aşamada çocukların dil becerilerini geliştirmek için tasarlanmış olsa da etkileşimli kitap okuma yönteminin Whitehurst ve diğerleri (1994) tarafından üzerine çalışmalar yapıldıkça birçok gelişim alanında çocuklara katkı sağladığı görülmüştür. EKO çocuklarda merak duygusunu uyandırmak, okumaya heveslendirmek, heyecanlarını diri tutmak, anlamalarını geliştirmek, olaylar arasında bağlantılar kurmak, akıcı bir şekilde okuma yapabilmek adına model olmak gibi birçok alanda öğretici olmaktadır (Wadsworth, 2008'den Akt. Ceyhan ve Yıldız, 2021). Çocukların kitap okuma sürecine aktif katılımını amaçlayan “EKO” yöntemi, okuyucu konumundaki yetişkinin sosyal etkileşimler aracılığı ile çocuğu hikayeyi okumaya teşvik ettiği, yetişkin ve çocuğun ortak olduğu bir kitap okuma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst vd., 1994a; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003).

Etkileşimli Kitap Okuma (EKO), hikaye okuma sırasında dinleyici olan çocuklar ile okuyucu olan yetişkinin rol değişimlerini sağlayan, okuyucunun aynı zamanda bir dinleyici ve sorular soran kişi olmasını gerektiren, çocuğun öykü okuma sırasında aktif olmasını ve sorular sormasını sağlayan bir okuma yöntemidir (Whitehurst vd., 1988). EKO sırasında yetişkin; çocuk ile etkili bir iletişim kurarak, sorular sorarak, çocuğu kitap okuma sürecine dahil ederek, çocuğun merak duygusunu pekiştirerek, çocuğun yönelttiği sorulara ve gözlemlerine kapsamlı geri dönüşler yaparak bir anlamda çocuk ile rol değiştirerek, çocuğu hikayenin anlatıcısı konumuna getirir.

Morrow (1988)'a göre yetişkin ve çocuk arasında canlı bir diyalog kurarak sosyalleşmeyi teşvik eden bir kitap okuma deneyimidir (Turan ve Topçu, 2018). Çocuğun anlatıcı konumuna gelmesi ile birlikte kitabın resimlerini inceleyerek hikâyeyi anlatabilir duruma gelmesini sağlayan becerileri de gelişmektedir (Whitehurst vd., 1994b). Etkileşimli kitap okuma sırasında çocuklar bir yandan öyküyü okuyan yetişkini dinlerken bir yandan da okunanları zihinlerinde canlandırma, tahminler yürütme, sorgulama, hikayenin ana fikrini anlama gibi etkinlikler içine girmektedirler. Yetişkin de bu süreçte çocuğun tahminlerine, sorularına uygun ve geniş kapsamlı geri dönütler vermelidir (Ceyhan ve Yıldız, 2021).

Whitehurst ve diğerlerinin 1988 yılında yapmış olduğu ilk çalışmada etkileşimli kitap okuma yöntemi, çocuklarına okuma yapan ebeveynler için kitap okumayı daha etkili hale getirmesi ve çocukların dil becerilerinin geliştirilmesi için üretilmiş bir müdahale yöntemi olarak ortaya atılmıştır. Bu yöntem ile ebeveynlerin kitap okuma yöntemlerinin daha işlevsel

ve etkili olması adına üç temel ilke benimsenmiştir. Bu ilkelerden birincisi yetişkinin çocuğu pasif olmaktan uzaklaştırarak, resimli kitaplar ile ilgili konuşmaya teşvik etmesi, sorular sormasına müsaade etmesi ve cevabı belli olan evet-hayır soruları yerine açık uçlu sorular yöneltmesidir. İkinci ilke ise yetişkinin çocuğun söylediklerine geri dönütler vermesi, söylediklerine ve söylemek istediklerine çocuğun dikkatini çekmesi ve çocuğa model olmasıdır. Üçüncü ve son ilke ise yetişkinin çocuğun merak edebileceği ve anlamını bilmediğini düşünülen nesnelerin isimleri hakkında bilgi sahibi olması, çocuğun becerilerinin gelişmesi adına yön verici ve destekleyici olmasıdır (Whitehurst vd., 1988).

Whitehurst vd. (1994) kitap okuma esnasında yetişkin-çocuk etkileşimini arttıracak olan bazı teknikler de geliştirmiştir. Kullanılan tekniklerin başında çocuğun konuşmaya başlamasını sağlayan ve “**CROWD**” şeklinde kısaltılan teknik yer almaktadır. Bu teknik kapsamında çocuğa okuma esnasında sorulabilecek olan sorular; “*Completion* (tamamlama soruları), *Recall* (hatırlama soruları), *Open-ended questions* (açık uçlu sorular), *Wh-questions* (5N1K soruları; ne, neden, nasıl, nerede, ne zaman ve kim), *Distancing* (ilişkilendirme soruları)” olarak belirlenmiştir. Bu teknik ile çocuklara hikâyenin okunduğu sırada yetişkine sorular sormasına fırsat verilir. Çocuklardan hikâyede yer alan bir ifadeyi tamamlaması, hikâye içinde yer alan karakterler ve olaylarla ilgili sorular sorması, resimleri incelemesi ve betimlemesi, tahminlerde bulunması, hikâyede geçen olaylarla çocuğun kendi hayatı arasında bağlantı kurması sağlanır. Bu teknik sırasında yetişkinin de çocukların verdiği cevaplara genişletilmiş cevaplar vermesi, çocukların ifadelerinin doğruluğunu değerlendirmesi, çocukların kullandıkları ifadeleri tekrar etmesini sağlaması ve çocukların anlayıp anlamadıklarının kontrol etmesi gerekmektedir (Ergül vd., 2015; Ergül vd., 2016; Tuncer, 2023; Whitehurst vd., 1994a).

EKO sırasında yetişkinin kullanabileceği bir diğer teknik ise çocuğu konuşmaya devam etmesine teşvik eden, çocuğun verdiği cevapları geliştirmesini sağlayan ve “**PEER**” şeklinde kısaltılan tekniktir. Bu teknik kapsamında çocuğun verdiği cevaplar karşılığında kullanılabilecek olan yöntemler; “*Prompt* (yönlendirme), *Evaluate* (değerlendirme), *Expand* (genişletme), *Repeat* (tekrarlama) olarak belirlenmiştir” (Thomas, Colin, & Leybaert, 2020). Okuma sırasında bu tekniğin kullanılması ile çocuk dinleyici rolünden uzaklaşarak, aktif bir okuyucu rolüne geçer. Çocuğun metin ve resimler hakkında yorumlar yapmasına fırsat verilmesinin ardından konuşmaya devam etmesini sağlamak adına PEER tekniği kullanılmaktadır. Bu süreçte yetişkin ile çocuk arasındaki etkileşim üst seviyelere çıkarak çocuğun kendine olan güveninin pekiştirilmesine, öğrenmeye daha motive hale gelmesine

destek olmaktadır. Yetişkinin okuma sırasında uygun zamanlarda bu teknikleri kullanması EKO sürecinin verimliliği açısından büyük önem arz etmektedir (İlhan ve Canbulat, 2021; Tuncer, 2023; Yıldız Bıçakçı vd., 2018; Whitehurst vd., 1994a).

Genel olarak bakıldığında yetişkinin çocuğa kitabı okuması, bu sırada bilinmeyen kelimelere çocuğun dikkatini çekerek anlamlarını açıklaması, çocuğun kitap okuma esnasında soru sormasına ve yorum yapmasına fırsat vermesi, çocuğun resimleri inceleyerek tahminlerde bulunmasına ve kendi yaşantılardan bağlantıları paylaşımlarına müsaade etmesi ile etkileşimli kitap okuma yöntemi uygulanmış olmaktadır. Bu yöntem ile aynı zamanda çocuk ilgisini daha uzun bir süre kitaba verebilme ve dinlediklerini anlama, detayların farkında olma gibi becerileri gelişmektedir (Ergül, 2016; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Justice vd. 2005).

2.6. Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Kitap Okuma ve Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi

Tüm çocuklar yaşamlarına başladıkları an itibariyle hızlı bir gelişim ve öğrenme süreci içerisine girerler. Dil, bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının doğru desteklenmesi ile çocuklar gelecek hayatlarında kendilerini toplumun birer parçası olarak görebilir, bakış açılarını düzenleyebilir, diğer insanlarla nasıl iletişime geçmesi gerektiğini öğrenerek sosyal becerilerini geliştirebilir. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi büyük önem arz etmektedir (Er, 2016). Okul öncesi dönem çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi açısından kritiktir. Çeşitli araştırmalar incelendiğinde, yüksek sosyoekonomik düzeyde ailelerden gelen öğrencilerin dil becerileri, düşük sosyoekonomik düzeyde ailelerden gelen akranlarına göre daha yüksek seviyededir. Bunun yanı sıra dil ve anlatım becerileri gelişmiş öğrencilerin öğrenmeye daha hazır bir durumda okul öncesi eğitime başladığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim ile farklı sosyal çevrelerden ve farklı ailelerden gelen tüm çocukların potansiyellerinin ortaya çıkması adına etkinlikler yürütülmektedir. Bu dönemde sınıflarda en yaygın kullanılan etkinliklerden biri de Türkçe etkinlikleridir (MEB,2013a; Zevenbergen, Whitehurst ve Zevenbergen, 2003).

Okul Öncesi Eğitimi Programı (MEB, 2013a), çocukların Türkçeyi akıcı ve doğru konuşabilmeleri, kelime hazinelerini geliştirmeleri ve iletişim becerilerini artırabilmeleri için dil etkinliklerinin planlanmasına ve uygulanmasına odaklanmaktadır. Programda hikâye öncesi, hikâyeyi okuma ve hikâye sonrası olarak yer alan bu etkinlikler ile çocukların dil becerilerinin gelişimi yanı sıra tüm diğer gelişim alanlarının desteklenmesi hedeflenmektedir. Türkçe dil etkinliklerin tümünde çocuklar çevresiyle, akranlarıyla ve öğretmeni ile iletişime geçmek durumundadır. Bu etkinliklerde çocukların akranlarıyla ve öğretmeniyle iletişiminin

yüksek olduğu, yaparak-yaşayarak ve kendi deneyimleriyle bağlantı kurarak öğrenmenin desteklendiği, yorumlarda ve tahminlerde bulunmasına fırsatlar tanıyan, sözlü veya sözsüz iletişim kurduğu bir yaklaşımın kullanılması temel ilke olarak benimsenmektedir (MEB, 2013a).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programına (MEB, 2013a) göre etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde yetişkin çocuğa sorular yönlendirerek olay veya resimlerle ilgili tahminlerini öğrenir. Çocuğun kitabın karakterlerine, içinde geçen olaylara özgürce yorum yapmasını ve tepki vermesini sağlar. Kitap içinde hedef kelimeler belirleyerek çocuklara bu kelimeleri tanıtır. Etkileşimli kitap okuma sürecinde kitabın okuyucusunun sorular sorması, çocukların bu sorulara farklı ve çeşitli cevaplar vermesi ve yetişkin-çocuk işbirliği içerisinde kitabın birlikte incelenmesi çocukların tüm gelişim alanlarına olumlu yönde etki etmektedir (Graham Doyle ve Bramwell, 2006; MEB, 2013a).

Çocuklara okul öncesi yaşlardan itibaren kitap okumanın önemi ve faydaları, bilimsel çalışmalar ve araştırmalarla kanıtlanmış bir gerçektir. Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile ilgili yapılmış çalışmalar genel anlamda çocukların çocukların sözel dil becerilerinin gelişimine odaklanmış olsa da, okul öncesi ve erken çocukluk yıllarında yetişkinler ve çocuklar arasında kitaplar aracılığı ile kurulan iletişimin ve yöntemin doğasından gelen etkileşimin birçok yararı vardır (Aram ve Shapira, 2012; Arnold ve diğ., 1994; Askeland, 2019; Ho ve Funk, 2018; İşlek, 2021; Kalb ve Van Ours, 2014; Niklas, Cohrssen ve Tayler, 2016; Turgut Bayram, 2009; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2017; Zevenbergen and Whitehurst, 2003).

2.8. Etkileşimli Kitap Okuma ve Geleneksel Kitap Okuma

EKO etkinliklerinin, geleneksel kitap okuma etkinliklerine kıyasla çocuğun gelişimine daha fazla katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bunun sebebi, bu uygulamaların yetişkin ile çocuğun etkileşimini artırması, çocuğun eğlenirken öğrenmesini sağlaması ve daha fazla öğrenme imkânı sunmasıdır (Ceyhan ve Yıldız, 2021; Ergül, 2016; Ergül vd., 2015). Etkileşimli kitap okuma yönteminin doğasından gelen verilere odaklanmış çalışmalar, bu yöntemin çocuğun hem dil ve okuryazarlık becerilerine hem de diğer gelişim becerilerine uygun olduğunu göstermektedir. EKO yöntemi uygulanırken sorulan açık uçlu sorular ve çocuğun sohbete katılmaya motive edilmesi ile okul öncesi çağındaki çocukların konuşma zenginliği, kelime dağarcığı ve problem çözme becerileri yoğun olarak desteklenmektedir (Aram & Shapira, 2012). Geleneksel kitap okuma yöntemi belirli bir metni sesli okumaya odaklandığı için günümüzde eğitim ortamlarındaki popülerliğini yitirmiştir. Çağdaş

araştırmalar metnin türü, okuma yöntemi, okuyucu ve okuryazarlık yararı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (Merga, 2017). EKO yöntemi ise birden fazla erken gelişim alanında çocukları desteklediği için önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan değerlendirildiğinde EKO yöntemi; az bir kaynak ile uygulanabilmesi, kitaplara erişimin kolay olması, çocuk-yetişkin ilişkilerine, çocukların dil gelişimi ihtiyaçlarına ve iletişim tarzlarına göre uyarlanabilmesi yönleriyle mevcut erken çocukluk eğitimde kullanılmaya çok müsaittir ve popüler bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Thomas, Colin ve Leybaert, 2020).

Geleneksel kitap okuma yönteminde okuyucunun metni çocuklara basitçe okuması ile çocuklar yeterli düzeyde kazanım elde edemezler. Kitap okuma sürecinin kalitesi okunan metinde yer alan kelimelerin sayısından daha fazla önem taşımaktadır (Scarborough & Dobrich, 1994). EKO yöntemi çocuk merkezli bir okuma yöntemidir. Çocukların kitabı okumaya dâhil edildikleri, ifadelerinin ve yorumlarının detaylandırıldığı, çocuğun okuyucudan aktif yanıtlar aldığı ve çocuğun sorulan sorulara verdiği yanıtların değerlendirildiği bir dizi müdahaleyi kapsamıyla geleneksel kitap okuma yönteminden ayrılmaktadır (Hemmeter & Kaiser, 1994).

Geleneksel kitap okuma yöntemi ile EKO yöntemi bilinmeyen kelimelerin tekrarı, dil gelişimi, çocukların yanıtlarının değerlendirilmesi gibi ortak stratejiler barındırmaktadır. Ancak EKO yöntemi çocukların okuma sürecinde nasıl daha aktif ve motive olabileceklerine dair özel ve sistematik bir çerçeveye sahiptir. EKO yöntemi ile çocuk yetişkinin soru sormasıyla başlayan planlı ve sistematik bir öğrenme süreci içine dâhil edilmektedir ve çocukların yetişkin ve ya hikâye ile etkileşime girmesi sağlanmaktadır (Flynn, 2011). Nitekim Elley (1989), geleneksel kitap okuma yöntemiyle hikâyeyi basitçe dinleyen çocukların kelime dağarcıklarının, kitap okuma sürecine dâhil edilen ve bilinmeyen kelimelerin anlamlarıyla ilgili açıklamalar alan çocuklara oranla daha az geliştiğini göstermiştir. Geleneksel kitap okuma yönteminde okuyucu hedef kelimeleri yalnızca tekrarlayarak ve işaret ederek vurgularken, EKO yönteminde hedef kelimeler ile ilgili çocuklara sorular sorulmakta ve yanıtları alınmaktadır. Bu yönüyle EKO yöntemi ile çocukların okuma sürecine aktif katılımının öğrenmeyi geliştirdiği, daha fazlasını anlamalarını ve üretmelerini sağladığı görülmektedir. Özet olarak konuşmaya teşvik etmeyen evet-hayır soruları yerine açık uçlu sorular sorulan, çocuğa geri bildirimler verilen, çocuğun cevaplarına daha fazla bilgi ekleyip genişleterek yorum yapılan, hataları düzeltmeye ve çocuğun kendini ifade etmesine fırsat tanıyan EKO yönteminin uygulanması çocukların öğrenme yaşantılarına önemli katkılarda bulunmaktadır (Hargrave ve Senechal, 2000).

2.9. Resimli Çocuk Kitapları

Resimli çocuk kitapları çocukları dil, bilişsel ve sosyal gelişiminin yanı sıra kişilik gelişimi gibi pek çok alanda destekleyen eğitim araçlarıdır. Erken çocuklukta seçilen kitaplar çocuğa göre olması yönüyle yetişkin kitaplarından ayrılmalı ve biçim, konu, anlatım özellikleri bakımından çocuğa uygun olmalıdır. Çocuk kitaplarında kullanılan dilin net ve anlaşılır olması, konunun seçimi ve ilerleyişinin doğru olması, içinde bulunulan toplumun özelliklerini barındırması, metnin kitabın içeriğine uygun olması ve en önemlisi de çocuğa hitap eden resimleri içermesi gerekmektedir (Bulut ve Kuşdemir, 2013). Resimli çocuk kitaplarının okunması sırasında çocuk bir taraftan okumayı dinlerken bir taraftan görselleri inceleyerek görme ve işitme duygularını bir arada kullanmaktadır. Bir anlamda kitapta yer alan resimler çocuğun duygu ve düşüncelerini uyarak akıllarında yer edinmektedir. Ancak çocukların zihinlerinde yer edebilecek olan bu resimlerin ve okunan metnin gerekli olan mesajları çocuklara nasıl ileteceği önemli bir husustur. Bu bağlamda çocukların kitapta yer alan kahramanın çocukların ilgisini çekmesini ve çocuk tarafından beğenilmesini sağlayan kitapların tercihi çocuğun kitap ile bağ kurmasını kolaylaştırmaktadır (Çatalcalı Soyer, 2009). Bu anlamda etkileşimli kitap okuma yönteminin uygulanmasında seçilen kitaplar da okuma süreci kadar önemli bir yere sahiptir.

Etkili bir kitap okuma süreci, öğretmenin bir kitabı açıp öğrencilere okumasından fazlasını içermektedir. Kitap okuma etkinliğinin etkileşimli olabilmesi için yetişkinin çocuklarla etkileşimde bulunmasını sağlamasının yanı sıra, kelime gelişimi, okuma akıcılığı ve anlama stratejilerini modelleyebildiği, çocukların ilgisini ve merakını diri tutabilen kitapların tercih edilmesi gerekmektedir. Harvey ve Goudvis (2007)'e göre bir öğretmenin etkileşimli kitap okuma uygulamasını yürütebilmesi için sınıfa girmeden çok önce okuyacağı kitabı araştırması ve incelemesi gerekmektedir. Öğretmen, kitapta yer alan metne veya resimlere dayalı tahminler yürütülebilen, yeniden okumaya uygun, çocukların kendi hayatları ile bağlantılar kurmasına izin veren, yeni kelimelerin bulunduğu kitapları tercih etmelidir (Johnston, 2016). Okul öncesi dönemde, çocuğa hangi yöntemle okuma yapılırsa yapılsın seçilen kitaplar büyük bir öneme sahiptir. EKO etkinlikleri kapsamında ilk yapılacak olan nitelikli ve uygun çocuk kitaplarının seçilmesidir. Bu kapsamda okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerine ve yaşlarına uygun, ilgilerini çekebilecek ve okul öncesi eğitim programındaki kazanımları destekleyen kitaplar tercih edilmelidir. Bunun yanında EKO yönteminin amaçlarından birisi olan bilinmeyen kelimelerin öğretilmesi çerçevesinde çocukların hem daha önceden bildiği düşünülen hem de henüz tanışmadıkları kelimeleri de olduğu kitaplar tercih edilmelidir. Okuma yazma bilmeyen okul öncesi çocukların okuma

sürecine dâhil olabilmeleri ve yorumlar yapabilmeleri adına detaylar içeren ve dikkat çeken resimlerin kitapta yer alması oldukça önemlidir.

Okul öncesi dönem çocuklarının dikkat sürelerinin ne kadar kısa olduğu düşünüldüğünde yaklaşık 30-40 dakikalık bir zaman alan etkileşimli kitap okuma uygulamalarının verimli ve eğlenceli geçmesi çok kritik bir öneme sahiptir. Yetişkinler, çocukların ilgisini çekmek için kitapta yer alan metne uygun sesler, anlamlı mimikler ve yüz ifadeleri kullanarak başarılı bir okuma gerçekleştirebilir. Yetişkinin akıcı bir okuma yapması ve çocukların hikâyeyi anlamalarını geliştirme fırsatları tanınması gerekmektedir. Okuma esnasında kitapta yer alan resimlere işaret ederek sözlü ya da sözsüz ipuçlarına atıfta bulunmak önemlidir (Ezell & Justice, 2000).

Çocukların gelişimlerini birçok alanda destekleyen kitapların yararları ise şu şekilde sıralanabilir;

- ✓ Sözel anlatımı ve dil gelişimini destekler
- ✓ Kitap okurken eğlenme fırsatları sunar
- ✓ Çocuklara okumanın bir amacı olduğunu gösterirken, okuyucuya çocuğa model olma fırsatı sunar
- ✓ Çocukların kitap ile kendi hayatları arasında bağ kurmalarını sağlarken, tahminlerde bulunmalarını destekler
- ✓ Çocukların problem çözme becerilerini destekler
- ✓ Çocuğun bir okuyucu gibi hissetmesini sağlar
- ✓ Kelime farkındalığı ve gelişimini destekler
- ✓ Metin ve resimler aracılığı ile çocuğa farklı yaşam deneyimleri sunar (Kaya, 2006).

Doğru okuma tekniklerinin uygulanması ve çocuklara faydalı bir okuma deneyimi sunulması için seçilen resimli çocuk kitapları bu süreçte kilit rol oynamaktadır. Kitap seçimi yapılırken tüm bu kriterlerin dikkate alınması ve bu kriterlere uygun kitapların seçilmesi oldukça önemlidir.

2.10. Etkileşimli Kitap Okumanın Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi

Erken çocukluk döneminin çocukların gelişimlerinin en hızlı çağı olması dolayısı ile bu yıllarda bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi çok önemlidir.

Gelişim alanlarının tümüyle desteklenmesi, çocukların gelecek yaşantılarında sahip olacakları görüşlerin, toplumsal bakış açılarının ve akademik becerilerinin desteklenmesini sağlamaktadır (Er, 2016). Çocukluk yıllarındaki bu hızlı gelişim sürecinin içerisinde çocukların; duygularını kontrol edebilme, sosyal beceriler kazanma, toplumun bir parçası olabilme ve benlik gelişimi gibi tamamlaması gereken bazı gelişimsel görevleri vardır. Bu gelişimsel görevler tamamlanırken çocuklar çevresel değişkenlere daha açık hale gelmektedirler (İlhan Ildız ve Bütün Ayhan, 2023). Gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi ve desteklenebilmesi adına bu yaşlarda çocuklara sunulan yaşantı ve deneyimler büyük bir role sahiptirler.

İnsanlar sosyal bir varlık olarak doğarlar. Bu nedenle, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemede aileler ve öğretmenler önemli roller üstlenmektedir (Saltalı, 2013). Donanımlı okul öncesi eğitim ortamları, çocukların diğer insanlarla ödüllendirici ve olumlu ilişkiler kurma becerilerini, ahlaki değerlerinin gelişimini, empati ve şefkat duygularının gelişimini teşvik etmektedir. Okul öncesi eğitimde sıklıkla kullanılan çocuk kitapları, duygusal ve sosyal deneyimleri sınıf ortamına taşıyarak çocukların bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal duygusal gelişimlerini de beslemektedir. Anlamlı yöntemlerle seçilerek çocuklara aktarılan bu kitaplar sayesinde çocuk sevildiğini ve doğrulandığını sözel de olsa benimseyebilir, kabul gördüğünü ve değerli olduğunu hissedebilir (Zeece, 2004).

Alanyazın incelendiğinde bugüne kadar yapılan araştırmaların çoğunun, kitap okumanın dil ve okuryazarlık becerilerine etkisi üzerine odaklandığı görülmektedir (Göncü, 2023; Melzi, Schick ve Wuest, 2023; Murphy, Pentimonti ve Chow, 2023; Türkyılmaz, 2023). Ancak, doğru yöntemlerle uygulanan kitap okuma süreci çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekleme potansiyeline sahiptir. Resimli çocuk kitapları okunurken çocuklar bir anlamda sosyal deneyimlerden geçmekte ve hikâyenin kahramanları aracılığı ile duyguları, güdeleri ve davranışları tanımaktadırlar. Kitapta yer alan karakterlerin davranışları ve duygularını düşünerek yetişkin ile yapılan sohbetler sayesinde çocuklar kendi duygularını ifade etmeye, anlamaya ve düzenlemeye bir adım daha yaklaşmaktadırlar (Aram & Shapira, 2012).

Kitap okumanın bilinen faydalarının yanı sıra son zamanlarda yapılan araştırmalar kitap okumanın çocukların sosyal yetkinliğine doğrudan etki ettiğini ve başkalarının duygularını anlama, sempati duyma, motivasyonlarını anlama gibi becerileri de desteklediğini göstermektedir (Kozak & Recchia, 2019). Sosyal duygusal gelişim ile okuma arasında var olan ilişki tüm yaşam dönemlerinde olduğu gibi erken çocukluk döneminde de açıktır. Etkileşimli kitap okuma yöntemi sayesinde çocuklar yakınlık kurma, bağlanma ve sosyal bağlar geliştirme

gibi sosyal süreçleri deneyimleyebilmektedirler. EKO sırasında yetişkin ile kurulan iletişim yoluyla çocuk, yeni sosyal deneyimlere uyarlanabilir yollar öğrenmeye başlamaktadır. Resimli çocuk kitapları ve hikayeler aracılığı ile çocukların sosyal-duygusal yeteneklerinin gelişimini teşvik eden çerçeve oluşmasının yanı sıra çocuğun gelecek okul başarısına da katkı sağlanmaktadır (Batini vd., 2020). Okul öncesi kurumlarının amacı çocuklara okuma yazma öğretmek değildir. Ancak bununla birlikte anasınıflarında çocuklara birçok öykü ve masal okuma etkinlikleri yapılır. Bu okumalar sayesinde çocuklar erken yaşlardan itibaren kitapların bireyler ve toplum için önemini anlamaya başlar. Etkileşimli okunan hikayeler aracılığı ile çocuk kendi düşünce ve duygularını anlamlandırarak, yaşantıları arasında bağlantılar kurmaya başlar. Bu sayede çocuklar, olaylar ve problemler karşısında çözümler üretebilme, sosyal uyum, hayal gücünü kullanma ve yaşam içerisindeki doğru yanlışların farkına varma gibi beceriler kazanabilirler. Etkileşimli kitap okuma özellikle de farklı aile yapılarından bir araya gelmiş olan okul öncesi çocuklara ortak bir çevre fırsatı sunarak hayata eşit bir başlangıç yapmalarını sağlamaktadır (Çelenk, 2003; Er, 2016).

Okul öncesi dönem çocukları, bakış açısı kazanma, öz farkındalık ve akıl yürütme gibi becerilerin çoğunu yeni geliştirmeye başlarlar. Ancak okul öncesi eğitime başlayan çocuklar, genel itibarıyla akademik öğrenmeye hazır olduğu kabul edilerek eğitim almaktadırlar. Bu anlamda çocukların, sosyoekonomik düzey, anne baba eğitim seviyesi ve sosyal olarak birçok farklı aile yapısından bir araya gelerek eğitim hayatına başlamış olmaları göz ardı edilmemelidir. Bu farklı yapıların ortak bir paydası da çocukların gelecek yaşantılarında başarılarının, sosyal ilişkilerinin ve sosyal becerilerinin desteklenmesi gerektiğidir (Bierman ve Motamedi, 2015). Tüm bu nedenlerle öğretmenler etkileşimli kitap okuma yöntemi gibi çeşitli müdahale yöntemleri ile çocukları sosyal ve duygusal olarak desteklemelidir.

2.11. Etkileşimli Kitap Okuma Basamakları

Etkileşimli Kitap Okuma yöntemi, okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla kullandığı bir yöntem olan geleneksel kitap okumadan farklı olarak kendi içerisinde bir sisteme ve planlı ilerlenmesi gereken bir yapıya sahiptir. Etkileşimli okuma yöntemi için hikayeyi okumadan önce, hikayeyi okuma sırasında ve sonrasında uygulanması ve takip edilmesi gereken üç basamak bulunmaktadır. Bu basamaklar ise şu şekildedir;

1.Basamak: Hikâye Okuma Öncesi

Etkileşimli kitap okuma öncesinde yetiştikine; yaş grubuna uygun resimli çocuk kitabının seçilmesi, kitabın önceden okunup hazırlık yapılması, çocukların anlamını bilmediği düşünülen hedef kelimelerin belirlenmesi, yöneltilecek olan soruların ve örneklerin belirlenmesi, çocukların dikkatinin çekilmesi, sınıf içinde fiziksel düzenlemelerin yapılması

ve uygun yollarla kitabın çocuklara tanıtılması gibi önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu hazırlıkların sağlanması etkileşimli kitap okuma yönteminin amacına ulaşmasında büyük bir role sahiptir (Acar Şengül, 2019; Akoğlu, 2016).

Yapılacak ilk iş olan kitabın belirlenmesinde en önemli nokta detaylı resimlemelere sahip ve çocukların ilgisini uyandırabilecek kitapların tercih edilmesidir (Whitehurst, 1992). Ayrıca uygulamanın gerçekleşeceği gruba ait yaş ve gelişimsel düzeyi göz önüne alınarak ve okul öncesi eğitim programına uygun kazanımlar içeren kitaplar tercih edilmelidir. Çocuklar seçilen kitabın içeriğinde yer alan karakter ve olaylarla kendi dünyalarını aydınlatacağından ve gerçek hayatla kitap arasında bir bağ oluşturacaklarından dolayı kitabın konusu çocukların gelişimsel ve yaş düzeylerine uygun olmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanması bir hayli uygun olan bu yöntemde seçilen kitap ile günlük eğitim akışı arasında bir bağlam kurularak çocukların başarılarını arttırmak mümkündür (Akoğlu, 2016).

Kitap seçiminin ardından öğretmenin, kitabı sınıfa gelmeden önce birkaç kez okuması gerekmektedir. Bu okumalar sırasında hedef sözcükler belirlenmeli, sorulacak olan sorular, verilebilecek örnekler belirlenerek yetişkin tarafından not edilmelidir. Okumanın yapılacağı ortam çocukların dikkatini dağıtabilecek olan uyaranlardan arındırılmalı, tüm çocukların kitabı görebilecekleri şekilde bir oturma düzeni oluşturulmalıdır. Tüm bu hazırlıkların ardından okumaya geçmeden önce yine geleneksel kitap okumadan farklı olarak kitabın kapağı, kitabın sırtı ve kitabın arka kapağı hakkında sohbetler başlatılmalıdır. Ve hatta kitabın arkasında yer alan barkod, etiket gibi görseller de çocuklara açıklanmalıdır. Kitabın adı, yayınevi, baskı sayısı, yazarı ve çizeri parmak takibiyle çocuklara gösterilmelidir (Akoğlu, 2016; Karadoğan, 2020).

2.Basamak: Hikâyeyi Okuma

EKO yönteminde yetişkinin doğru yönlendirmeleri ile çocuklar kitabın pasif birer dinleyicisi olmaktan çıkarak, aktif bir şekilde kitabın okuyucusu konumuna gelmelidir. Bu yöntem ilk olarak çocukların dikkatini kitaba çekerek başlamaktadır. Çocukların kitapla tanışmalarının hemen ardından kapakta yer alan resimler ve kitabın adı ile ilgili çocuklara; “Bu kitabın konusu ne olabilir?”, “Bu resimde neler görüyorsunuz?” gibi açık uçlu sorular yöneltilmelidir. Çocukların bu sorulara özgürce cevap vermelerine fırsat tanınmalıdır. Bu sayede çocukların daha önceden sahip olduğu bilgiler aktif hale gelerek öykünün anlaşılabilirliği artacaktır. Ayrıca tahminlerinin doğru olup olmadığını anlamak için öykünün sonuna kadar merakları taze kalan çocukların dikkat sürelerinin artması da mümkün olacaktır (Er, 2016). Bir sonraki adımda yetişkinin okuma öncesi yaptığı sistematik planda belirlenen hedef

kelimelerin anlamı çocuk dostu ve doğru bir tanımlama ile açıklanmalıdır. Hedef kelimeler gerekirse materyal ve resimlerle veya çocukların daha önceden bildiği kelimeler ile somut hale getirilerek açıklanabilir. Buradaki amaç çocuklara hedef kelimeleri ezberletmekten öte tam anlamıyla bu kelimenin veya söz öbeklerinin anlamını öğrenmesidir. Bu amaç için öykünün gidişatını engellemeyecek bir biçimde hedef sözcüğün bulunduğu sayfaya gelindiğinde hedef kelime, ait olduğu resim işaret edilerek tekrar edilebilir. Bunun yanı sıra öğrenmenin kalıcılığının artması için kazandırılacak olan kelimeyi çocukların günlük yaşamları ile ilişkilendirilebilecekleri şekilde örnekler vermek de faydalı olacaktır (Akoğlu, 2016; Ceyhan ve Yıldız, 2021).

Etkileşimli kitap okuma yönteminde çocukların konuşmalarına fırsat tanınmalıdır. Bu yöntem dâhilinde çocukların okuma sürecine etkin katılımlarını ve öyküyü anlama sürecinde kendilerini ifade etmelerini sağlamak amacıyla yetişkinin daha önceden hazırladığı sorular sorulmalıdır. Ancak sadece resimlerin gösterilip “bu ne?” veya “bu kim?” gibi soruların sorulması yerine, “ne?”, “ne zaman?”, “nerede?”, “nasıl?”, “neden?” ve “kim?” sorularını kapsayan 5N1K ifadeleri ile çocuğun düşünmesine şans verilmelidir (Aktaş, 2021). Bu yöntem kapsamında yetişkinin çocuğa sorması gereken en temel sorular ise açık uçlu sorulardır. Bu sorular genel anlamda daha uzun açıklamalar gerektirdiği için çocuklar bir yandan öyküye katılım sağlarken bir yandan da tahminlerde bulunabilir. Açık uçlu sorular öyküde geçen olay ve karakterlerle çocuğun kendi yaşamı arasında bir bağlantı kurmasını sağlamalıdır. Soru sormanın yanı sıra çocuklardan hikâyedeki bir cümlemin ya da ifadenin tamamlanması ve resimlerde anlatılmak istenen olayları anlatmasını istemek de faydalı olacaktır. Yetişkin çocuğun verdiği yanıtları çok büyük bir dikkatle dinlemeli ve tekrar etmelidir. Çocukların verdiği yanıtları tekrar etmenin yanında bu ifadeleri genişleterek tekrar etmek yani üzerine farklı dil bilgisel yapılar eklemek de etkileşimli kitap okumanın temel bir parçasıdır. Tüm bu yöntemlerin yetişkin tarafından kullanılması ile yetişkin-çocuk, çocuk-çocuk etkileşimi arttırılarak, okuma sorumluluğu çocuk ile paylaşılmış olmakta ve çocuk hikâyeyi anlatan, aktif okuyucu rolünü benimsemektedir (Akoğlu, 2016; Lonigan vd, 1999).

3.Basamak: Hikâye Okuma Sonrası

Etkileşimli kitap okuma sonrası gerçekleştirilen uygulamalar etkileşimli kitap okuma yöntemi içerisinde çok önemli bir yere sahiptir. Hikaye okuma sırasında çocuk ile yetişkin arasında kurulan duygusal bağın devam edebilmesinin yanı sıra hikaye okuma sonrasında kurulan diyaloglar ile çocuklar yetişkinin duygusal bakış açısı becerilerini anlamış olurlar. Okuma esnasında olduğu gibi okuma sonrasında da açık uçlu sorular aracılığı ile çocuklardan hikâyeyi özetlemeleri istenebilir. Bu sayede hedef sözcük kullanımını, öykü akışını ve

sonucunu çocukların kendi bakış açılarıyla anlatmalarına fırsat verilmiş olur. Yine uygulama sürecinde olduğu gibi hikâye sonrasında da her bir çocuğa eşit söz hakkı verilmeli ve etkin katılımları sağlanmalıdır. Öykü sonrası gecikme yaşamadan hemen açık uçlu sorular sorulmuş olsa da çocuklar hikâye ile ilgili ayrıntıları hemen hatırlayamayabilirler. Bu durumda çocuk asla eleştirilmemeli, gerekirse soru ile ilgili bölümün yer aldığı resimler gösterilerek ve hatırlatıcı sorular sorularak desteklenmelidir. Okuma sonrası kazanılan bilgilerin pekişmesi adına açık uçlu soruların yanı sıra başka etkinlikler kullanarak da çocukların hikâye ve kendi yaşamları arasında bağ kurmaları desteklenmelidir (Akoğlu, 2016; Thompson, Laible ve Ontai, 2003).

2.12. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde tez konusuyla bağlantısı olduğu tespit edilen yerli ve yabancı çalışmalara yer verilmektedir. Bu çalışmalar alan yazının detaylı olarak incelenmesi ile belirlenmiştir. Taramalar etkileşimli kitap okuma yöntemi ve sosyal beceriler konularında gerçekleştirilmiş olup bu kısımda ayrı başlıklar altında yer almaktadır. Tezin bağımlı ve bağımsız değişkenini ile ilgili araştırmaların yanı sıra literatür incelendiğinde etkileşimli kitap okuma yönteminin doğrudan sosyal beceriler üzerindeki etkisi üzerine yapılmış çalışmaların çok kısıtlı olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle etkileşimli kitap okuma yönteminin, sosyal beceriler üzerine etkisi ile ilgili yapılmış olan araştırmalar için ayrı bir başlık açılmıştır.

2.12.1. Etkileşimli Kitap Okuma ile İlgili Araştırmalar

Whitehurst ve arkadaşları 1988 yılında deneysel bir araştırma yürüterek sesli/düz kitap okuma yöntemine karşın etkileşimli diğer adıyla diyalojik kitap okuma yöntemini geliştirmişlerdir. Bu çalışma kapsamında 22 sınıf içerisinde rastgele belirlenen çocukların ebeveynlerine EKO yöntemine ilişkin eğitim verilmiştir. Eğitimin ardından okuma işlemi öncesinde her iki gruba bağlı anne-babalara ön testler uygulanmıştır. Ön testlere ait verilerin toplanmasının ardından deney grubuna bağlı ebeveynler 4 hafta süreyle EKO yöntemini kullanarak, kontrol grubuna bağlı ebeveynler ise geleneksel yöntemlerle çocuklarına kitap okumuşlardır. Gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma süreçleri ses kaydına alınmıştır. Böylece deney grubuna bağlı ebeveynlerin EKO yönteminin temelinde yer alan açık uçlu sorular sordukları ve çocukların bu sorulara verdiği yanıtlara uygun cevaplar verildiği ispat edilmiştir. EKO yönteminin uygulanmasının ardından da ebeveynlere son test uygulanmıştır. Araştırma sonunda yapılan analizler ile EKO yönteminin uygulandığı çocukların, geleneksel

kitap okuma yöntemi ile kitap okunan çocuklara kıyasla birçok gelişim alanında önemli farklar ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

Valdez-Menchaca ve Whitehurst 1992 yılında yapmış oldukları çalışma ile etkileşimli kitap okuma, diğer adıyla diyalojik okuma yönteminin düşük sosyoekonomik düzeyden gelen iki yaşındaki çocukların dil gelişimlerine etkisini incelemek istemişlerdir. Bu amaçla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda etkileşimli kitap okuma yönteminde kullanılan resimli kitapların çocukları dil kullanımına ve iletişim kurmaya teşvik ettiği ve bunun yanı sıra çocuklara geri dönütler verilmesi yolu ile dil gelişimi üzerinde büyük oranda etkili olduğu tespit edilmiştir.

Hargrave ve Senechal (2000), Kanada’da yer alan günlük bakım merkezlerine devam eden 3-5 yaşları arasındaki okul öncesi çocukları ile bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma ile sözcük dağarcığı bakımından yetersiz durumda olan 21 kız, 15 erkek öğrenci ile etkileşimli kitap okuma programı uygulanmıştır. Program kapsamında araştırmacılar deney grubunda yer alan çocuklara seçilen kitapları iki kez okumuş ve çalışmayı tamamlamıştır. Araştırma sonucunda programa katılan okul öncesi çocukların sözcük dağarcığının artmış olduğu tespit edilmiş olup bu artışın etkileşimli kitap okuma programına katılan öğrencilerde daha fazla olduğu görülmüştür.

Lever ve Sénéchal (2011), beş-altı yaş aralığında kırk çocukla yürütmüş oldukları çalışmada etkileşimli kitap okumanın çocukların sözlü anlatım becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Deneysel olarak yürütülen çalışma sekiz hafta sürmüştür. Etkileşimli kitap okumanın müdahale yöntemi olarak kullanıldığı çalışma kapsamında çocukların kurgusal anlatı becerilerinin gelişimi gözlemlenmiştir. Deney grubu çocuklarının son testte anlattıkları hikayelerin yapı ve içerik bakımından kontrol grubundaki çocukların hikayelerinden daha gelişmiş olduğu ve deney grubundaki çocukların anlamlı kelime kullanma becerilerinin de arttığı görülmüştür.

Aram ve Shapira (2012), ebeveynlerin okul öncesi dönemde çocuklarına ne sıklıkla etkileşimli kitap okuduklarının, çocukların empati, erken okuryazarlık becerileri ve dil gelişimlerini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırma 41-65 aylık toplam yetmiş sekiz çocuk ve bu çocukların anneleri ile birlikte yürütülmüştür. Çalışma başlatılmadan önce annelerle görüşmeler yapılmış ve çocukların hali hazırdaki empati, dil ve erken okuryazarlık becerileri ile ilgili anketlere cevaplar alınmıştır. Elde edilen veriler aracılığı ile anneler çocukları ile birlikte ev ortamında etkileşimli-paylaşımlı kitap okuma etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda etkileşimli kitap okuma yöntemi sayesinde anne-çocuk arasında oluşan zengin iletişimin çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkilere sahip

olduğu ve etkileşimli kitap okuma sıklığı ile çocuğun dil ve okuryazarlık becerileri gelişimi arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergül, Sarıca ve Akoğlu (2016), TÜBİTAK destekli bir proje kapsamında düşük sosyoekonomik tabandan gelen ailelerden gelen okul öncesi çocuklarla bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu araştırma kapsamında etkileşimli/paylaşımlı kitap okuma yönteminin çocukların erken okuryazarlık ve dil gelişimi becerilerinin gelişimine etkisi çocukların akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Sonuçların etkileşimli yöntemle kitap okunan çocukların birinci sınıfa geçtiklerinde okuma-yazma becerilerinin desteklediği ve okuduğunu anlama kapasitelerinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Bir diğer araştırmada Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral (2018), çalışmalarında çocukların dil gelişimi üzerinde ebeveynlerin öykü okumalarının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel desen kullanılan araştırmaya okul öncesi çocuklar ve anneleri dahil edilmiştir. Sonuç olarak etkileşimli kitap okuma uygulamaları ile çocukların dil gelişimlerine önemli katkılar sağlanabileceğini gösteren güçlü bulgular elde edilmiştir.

Efe (2018) ise araştırmasına, etkileşimli kitap okuma programının düşük sosyokültürel bölgelerde yaşayan 48-66 aylık çocukların yazı farkındalığına etkisini konu almıştır. Ebeveynlerden alınan öğrenim düzeyi, yaş ve meslek bilgileri doğrultusunda çocukların sosyokültürel seviyeleri belirlenmiştir. 23 çocukla yürütülen deneysel müdahale haftada üç gün olmak üzere 10 hafta sürmüştür. Araştırma sonucu elde edilen bulgular etkileşimli kitap okuma programının düşük sosyokültürel bölgelerden gelen çocukların yazı farkındalığı üzerinde güçlü etkileri olduğunu ve farklı anadile sahip bu çocukların yazı farkındalığını önemli oranda iyileştirdiği ortaya çıkmıştır.

Kılınçcı (2019) ise yapmış olduğu çalışmada geleneksel okuma yöntemi ve etkileşimli okuma yöntemi etkinliklerinin 6 yaş okul öncesi çağ çocuklarının resimleme ve hikaye oluşturma becerilerine etkisini incelemiştir. Bu amaçla yirmi iki okul öncesi öğrencisini 11 deney, 11 kontrol grubu olmak üzere gruplandırmıştır. Deney grubu öğrencilerine etkileşimli yöntemle, kontrol grubu öğrencilerine ise düz anlatım yöntemiyle 12 hafta boyunca 24 resimli kitap okunmuştur. Deneysel müdahalenin sonunda her iki grupta yer alan çocuklardan kendilerinin bir hikaye oluşturma ve bu hikayeyi resimlendirmeleri istenmiştir. Çocukların kendi kendilerine ortaya çıkardıkları hikaye ve resimler incelenerek rubrikler aracılığı ile incelenmiştir. Sonuç olarak, etkileşimli okuma yönteminin çocukların öykü oluşturma ve resimleme becerilerini, özellikle problem çözme ve olay kurma yeteneklerini geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Düz anlatımlı kitap okuma yönteminin uygulandığı grupta ise bu becerilerde önemli bir gelişme gözlemlenmemiştir.

Grolig vd. (2020), farklı okuma yöntemlerinin çocukların kelime hazinesi gelişimine katkısı ve hikâyedeki kavramsal anlamlandırmaları üzerine etkisini araştırmak amacıyla okul öncesi çocuklarla deneysel bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırma kapsamında 201 okul öncesi çağ çocuğu; etkileşimli kitap okunan, geleneksel kitap okunan ve rutin eğitim yöntemlerine devam edenler şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilerin analizlerinde ortaya çıkmıştır ki etkileşimli kitap okuma yöntemi ile çocukların kelime dağarcıkları ve anlamsal çıkarımları anlamlı bir şekilde artmaktadır. Böylece diğer kitap okuma yöntemlerine kıyasla etkileşimli kitap okuma yönteminin öğrenme ortamlarında önemli bir yere sahip olduğu ve çocukların gelişimine önemli katkılar sağladığı sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Dicataldo, L.Rowe ve Roch (2022), ebeveynlerin çocukları ile etkileşimli kitap okumalarının, çocukların dil ve okuryazarlık becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışma İtalya’da orta sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynler ve onların çocuklarını kapsamaktadır. Araştırmacıların geliştirmiş olduğu etkileşimli kitap okuma programı ebeveynlere tanıtılmış ve ardından bu deneysel araştırma kapsamında üç grup oluşturulmuştur. Bunlar; deney grubu, kontrol grubu ve bilgi grubu şeklindedir. Araştırmaya katılan bilgi grubundan elde edilen veriler incelendiğinde tekrarlı kitap okumanın bile çocukların erken dil ve okuryazarlık becerileri üzerinde önemli katkıları olduğu gibi sözcük dağarcıklarının da geliştiği görülmüştür. Ancak etkileşimli kitap okuma yönteminin uygulandığı çocuklardan elde edilen veriler incelendiğinde çocukların dil becerilerinde önemli gelişmelerin gözlenmesinin yanı sıra yetişkinin çocukları konuşmaya teşvik edici sorular yöneltmesi ve çocukların cevapları hakkında anlamlı geri bildirim sağlaması yoluyla çocukların daha iyi öğrendikleri vurgulanmaktadır (Dicalto, Rowe ve Rosch, 2022).

2.12.2. Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar

Dinç (2002), yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitimin dört-beş yaşlarındaki çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisini okul öncesi öğretmenlerin görüşlerini ele alarak incelemiştir. Elde edilen veriler ile okul öncesi eğitimin çocukların sosyal gelişimlerine önemli ölçüde katkılar sağladığı ve okul öncesi eğitim programının sosyal davranışları geliştirme konusunda güçlü etkileri olduğu görüşleri ortaya çıkmıştır.

Webster-Stratton ve Reid (2004), akademik başarı düzeyleri açısından yetersiz görülen, davranış problemleri olduğu tespit edilen ve sosyal-duygusal gelişim alanında eksiklikleri olan erken çocukluk dönemindeki öğrenciler ile bir araştırma yürütmüştür. Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından sosyal becerileri destekleyici bir program hazırlanmıştır. Geliştirilen bu eğitim programı, empati ve iletişim kurma becerileri, akran

ilişkileri, öfke yönetimi ve okul kuralları gibi konuları kapsamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ile aile ve öğretmen eğitiminin çocuklar üzerindeki etkisinin büyük bir role sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca olumlu davranışları geliştirmek ve uzun vadede etkilerini görmek amacıyla aile-öğretmen eğitim programlarının faydalı olduğu tespit edilmiştir.

Domitrovich vd. (2007) tarafından, 3-4 yaş grubu 246 çocukla, dokuz aylık bir süreci kapsayan ve çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirme amaçlı deneysel bir araştırma yürütülmüştür. Bu araştırma kapsamında “*PATHS (Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme Programı)*” öğrenme programının çocukların sosyal ve duygusal beceri gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda uygulanan programın çocukların sosyal becerilerini geliştirmede başarı oranının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kramer vd. (2010), “*Güçlü Başlangıç*” programının anaokulu öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenimleri üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma altmış yedi okul öncesi öğrencisi ile 12 haftalık, haftada bir gün, 45 dakika şeklinde yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, “*Güçlü Başlangıç Programı (Strong Start)*”nın çocukların sosyal-duygusal öğrenmeleri üzerinde önemli etkileri olduğu, çocukların akranlarıyla ilişkiler kurabilmesine ve bu ilişkileri sürdürmesine destek olduğu tespit edilmiştir.

Cheung ve Lee (2010), sosyal yeterliliği güçlendirme ihtiyacından yola çıkarak kullanılan karakter eğitiminin etkililiğini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma Hong Kong’da bulunan on farklı okulda yürütülmüştür. Bu kapsamda çalışmaya 8. ve 9. sınıflardan 920 öğrenci dahil olmuştur. Deneysel olarak yürütülen çalışmada belirlenen yedi okulda öğrenim gören 664 öğrenci karakter eğitimine maruz bırakılmış, diğer üç okulda öğrenim gören 256 öğrenciye ise karakter eğitimi programı uygulanmamıştır. Araştırmanın verileri beşli likert tipi anket ile elde edilmiş ve verilerin çözümlenmesi sonucunda deney grubuna uygulanan karakter eğitimi programının sosyal yeterliliği güçlendirmede anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Conner ve Fraser (2011), tasarlamış oldukları çok bileşenli bir program olan ve okul öncesi çocuklarının agresif ve olumsuz tutumlarını değiştirmeye yönelik “*Çoklu Seçimler Programı ve Güçlü Aileler Programı*”nı test etme amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, hazırladıkları programın okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi nasıl işlediklerini ve duygularını nasıl yönettiklerini geliştirmeye yardımcı olup olmadığını araştırmak istemişlerdir. Deneysel olarak yürütülen çalışmaya altmış yedi çocuk ve aileleri ile katılmışlardır. Araştırma sonucunda çocuklarda depresyon ve saldırganlık davranış puanları

ile sosyal ve akademik beceriler alanlarında deneye maruz kalan grup lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Neslitürk (2013), beş altı yaşlarındaki çocukların annelerine değerler eğitimi programı uygulanması ile çocukların sosyal beceri düzeylerine katkı sağlanıp sağlanamayacağını incelemek istemiştir. 48 anne ve çocuğunun katıldığı uygulama kapsamında deney grubu annelerine her bir oturumun 120-150 dakika arasında değiştiği, 18 oturumluk ve 9 hafta süren bir program uygulanmış olup, kontrol grubunda yer alan annelerle uygulama gerçekleştirilmemiştir. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda “Anne Değerler Eğitimi Programı”na maruz bırakılan annelerin çocuklarının, eğitim almayan annelerin çocuklarına kıyasla daha iyi sosyal becerilere sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Ogelman ve Sarıkaya (2014), okul öncesi eğitim alan beş-altı yaşlarında 70 çocukla gerçekleştirmiş oldukları çalışmada çocukların kardeş ilişkileri ile sosyal beceri, okula uyum ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak üzere bir araştırma yapmışlardır. Denizli il merkezinde yürütülen çalışma sonuçlarına göre çocukların kardeşi olup olmaması ile sosyal becerileri ve işbirlikli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ayrıca çocukların kardeş sayısı ile sosyal becerileri, kendini yönetebilme becerileri ve okuldan kaçınma değişkenleri arasında da anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır. Ancak çocukların kardeşlerinin cinsiyeti ile sosyal beceri gelişimleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmacılar; Samancı ve Diş (2014), sosyal beceri düzeylerinin düşük olduğu tespit edilen ilkökul öğrencilerinin sergilediği davranış ve tutumları, öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu amaçla araştırma kapsamında öğretmenlerin sosyal beceri düzeyi düşük olan öğrencilerle yaptıkları uygulamalar da tespit edilmiştir. Araştırma verileri yirmi altı sınıf öğretmeninden toplanmış olup, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler ile çalışmaya katılan sosyal beceri düzeyi zayıf öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu, akranları ve öğretmenleri ile iletişim kurmakta zorlandıkları ve kendilerini ifade etmekten çekindikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamına alınan bir diğer konu olan sosyal beceri düzeyleri düşük olan öğrenciler için öğretmenlerinin düzenlediği etkinlikler nelerdir sorusunun cevabı ise şu şekildedir; proje ve performans ödevleri, gezi, ev ziyareti, pekiştirme, oyunlar oynama, drama, tartışma ve sosyal kulüp çalışmaları.

Ekici (2015), okul öncesi öğrencilerinin aile özellikleri ile sosyal beceri gelişimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için bir araştırma yürütmüştür. Aile özellikleri; anne-baba yaşı, ebeveynlerin mesleği, anne ve babanın eğitim durumu, aile gelir düzeyi ve kardeş sayısı olarak

sınıflandırılmıştır. Araştırmanın bulguları, çocukların sosyal becerileri ile ailelerinin sosyoekonomik statüleri veya aile yapıları arasında herhangi bir bağlantı olmadığını göstermiştir. Buna rağmen, okul öncesi öğrencilerinin sosyal becerilerinin yaş, cinsiyet, babanın çalışıp çalışmama durumu ve annenin eğitim düzeyi ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Son olarak Samancı ve Uçan (2017), çocukluk döneminde sosyal becerilerin önemini ve okul, aile ve çevrenin bu becerilerin oluşumuna nasıl katkıda bulunduğunu araştırmak amacıyla "Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi" adlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal beceri kazanımı konusunda çevresel faktörlerin yanı sıra çocukların en yakınlarında yer alan kişilerin (aile, öğretmen ve yakın çevredeki diğer yetişkinler) bu dönemde çocuklara doğru rol model olmalarının sosyal gelişim üzerinde önemli derecede etkili olduğu vurgulanmıştır.

2.12.3. Etkileşimli Kitap Okumanın Sosyal Becerilere Etkisi İlgili Araştırmalar

Kerigan (2018), yapmış olduğu çalışma ile etkileşimli kitap okuma yönteminin 4-5 yaş okul öncesi çocukların prososyal beceri gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Etkileşimli kitap okuma programı planına 4 resimli çocuk kitabı seçilmiş ve 8 hafta süren, her bir kitabın üçer kez okunduğu bir müdahale programı planlanmıştır. EKO yönteminin etkisinin incelendiği prososyal beceriler ise yardımlaşma, empati, paylaşma ve arkadaşlık olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde çocukların değerlendirme kartlarına verdiği cevaplar üzerinden yapılan ölçümlerde anlamlı derecede farklılıklara rastlanmazken, sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden elde edilen ölçümlerde çocukların prososyal davranış becerilerinde anlamlı derecede farklılıklar tespit edilmiştir.

Çelebi Öncü (2016)'nın yapmış olduğu araştırma ile ebeveynlerin çocuklarına EKO yöntemini kullanarak okumalar gerçekleştirmesinin, çocukların hikâyesinin ana fikrini anlayarak ve karakterlerin sosyal özelliklerini anlamlandırarak sosyal becerileri üzerinde gelişim sağlayıp sağlamadığı sorusuna cevap aramaktadır. Bu bağlamda kırk okul öncesi çocuğu ile deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde anne-babaları ile EKO yöntemi ile kitap okuyan çocukların; problemler karşısında olumlu çözüm yöntemleri ortaya koyma, sosyal durumları anlamlandırma ve hikâyelerin içinde yer alan sosyal durumlara bağlı olarak hikâyeyi olumlu anlamda sonlandırma gibi alanlarda daha fazla başarı gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Bilir Seyhan (2022), yürütmüş olduğu araştırma ile resimli çocuk kitaplarının yaşları 36 ve 48 aylar arası olan çocukların sosyal becerilerine ve dil gelişimlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda 50 günlük deneysel bir çalışma yürütülmüş ve toplam elli beş çocuk ile çalışılmıştır. Müdahale sonunda elde edilen bulgular ile resimli öykü kitapları ile gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubundaki çocukların sosyal beceri ve dil gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Yayla (2023), yarı deneysel desende yürütmüş olduğu çalışmasında etkileşimli kitap okuma yönteminin okul öncesi çocuklarının bilişsel temposuna etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda deney grubuna bağlı 15, kontrol grubuna bağlı 15 olmak üzere toplam 30 okul öncesi dönem çocuğu ile araştırma tamamlanmıştır. 10 hafta süren ve 10 çocuk kitabı ile sürdürülen deneysel müdahale sonunda etkileşimli kitap okuma etkinlikleri kullanılarak yürütülen programın deney grubundaki çocukların bilişsel tempolarına etkisinin anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiş ve kalıcılık izleme testinde de bu etkinin kısmen devam ettiği ortaya çıkmıştır.

Demirci (2023), çalışmasında 5-6 yaş çocuklarının benlik algıları üzerine etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 26 çocukla, 8 hafta süreyle ve 10 kitap ile yürütülen araştırma sonucunda benlik algısı puanlarının etkileşimli okuma müdahale programı uygulanan çocuklar lehine çıkmış olup, etkileşimli/paylaşımlı okuma etkinliklerinin 5-6 yaş çocukların benlik algıları üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna varılmıştır.

Son olarak Ergin (2023), etkileşimli kitap okuma programının 5 yaş çocuklarının bakış açısı alma ve eleştirel düşünme potansiyellerine etkisini ortaya çıkarmak üzere nicel boyutunu yarı deneysel desende, nitel boyutunu ise deney grubu çocukların anneleri ve öğretmenleri ile görüşmeler yaparak çalışmasını yürütmüştür. Son test ve izleme testinden elde edilen sonuçlar ile programa katılan çocukların eleştirel düşünme ve bakış açısı alma beceri puanlarında kontrol grubundaki çocuklardan daha önde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan anneler ve öğretmenler ile görüşmeler sonunda araştırmanın nitel boyutuna ait içerik analizleri tamamlanmış ve eleştirel düşünmeye ait temalar oluşturulmuştur.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde etkileşimli kitap okuma yönteminin, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için oldukça etkili bir araç olduğunu söylemek mümkündür. Ebeveynler ve eğitimciler, çocuklara kitap okurken bu yöntemi kullanarak onların sosyal becerilerini geliştirmelerine ve onları daha empatik ve iletişim kurma becerisine sahip bireyler haline gelmelerine yardımcı olabilirler.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği ve araştırmacının rolü açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Bu bölümde daha sonraki araştırmalara yol göstermesi amacıyla araştırma modeli detaylı bir biçimde açıklanmaktadır.

Bu araştırmanın modeli çalışmanın nicel araştırma türlerinden deneysel araştırma olarak belirlenmiştir. Deneysel araştırmalar bir araştırmada ortaya çıkan sonuçların nedensel ilişkilerini ölçmek amacıyla kullanılan en etkin tekniklerdendir. Bunun sebebi ise sonuçların neden ortaya çıktığı, zaman sırası, başka hiçbir olası açıklamanın olmaması ve ilişkili olma gibi temel koşulları bu araştırma modelinin yerine getirebilmesidir (Neuman, 2014). Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan araştırma desenleri arasında yer alan deneysel araştırmalarda, araştırmacının doğrudan kontrolü ile sistemli ve planlı bir biçimde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri etkilemesi sonucunda gözlenmek istenen veriler üretilmektedir. Araştırmanın konusu olan bağımsız değişkenlerde yaratılan sistemli değişikliklerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği gözlenerek ortaya çıkan sonuçlar incelenmektedir (Karasar, 2011). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni okul öncesi dönem (60-72 aylık) çocuklarının sosyal beceri düzeyleri iken, bağımsız değişkeni Etkileşimli Kitap Okuma etkinlikleridir. Tablo 1’de bu araştırmanın deneysel deseni sunulmuştur;

Tablo 1. *Araştırmanın Deneysel Deseni*

Gruplar	ÖNTEST	UYGULAMA	SONTEST
DENEY GRUBU	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu	-Müdahale var- 8 Hafta/24 Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliği	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu

		- Müdahale yok	Sosyal
		MEB	Temel
		Eğitim	Genel
KONTROL GRUBU	Sosyal Becerileri	Müdürlüğü	Okul
	Değerlendirme Ölçeği-	Öncesi	Eğitim
	Ebeveyn Formu	Programı (2013)	Formu

Campbell ve Stanley (1963)'e göre deneysel araştırma modelleri “Deneme öncesi model”, “Gerçek deneme modeli”, “Yarı deneme modeli” olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Karasar, 2011).

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak yarı deneme modellerinden ön-test-son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu model bir deney grubu bir kontrol grubu olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Bu tasarım özellikle öğrenme sürecinde yaratılan değişikliklerden kaynaklı sonuçları inceleyen eğitim odaklı çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. En basit haliyle deney grubu rastgele bir kontrol durumuna tabi tutularak deneysel manipülasyon öncesi ve sonrasında test puanları incelenir. Ön-testlerde deney ve kontrol gruplarından alınan veriler ile ön-test son-test kontrol gruplu modelin istatistiksel gücü ve tercih edilme potansiyeli arttırılmaktadır (Dugard ve Todman, 1995; Karasar, 2011).

Mevcut araştırma kapsamında seçilen araştırma gruplarında kontrol ve deney grubu içerisinde yer alan tüm öğrencilerin yaşları 60-72 ay aralığındadır ve deney, kontrol gruplarının her ikisi de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda yer alan anasınıfı öğrencilerinden oluşmaktadır. Ayrıca çalışma grubunda belirtildiği üzere çalışmacının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir köy okulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapması sebebiyle, deney grubunu kendi öğrencilerinin oluşturması uygun görülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Manisa ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıflarına devam eden 60-72 aylık okul öncesi öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmaya dahil olan çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Manisa ili Selendi ilçesine bağlı köylerde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullara kayıtlı olan 60-72 aylık anasınıfı öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma, çocukların anasınıfına devam ettikleri süreçte 20 çocuk ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılımlarının gönüllülük ilkesine dayandığı, elde edilen verilerin

sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin korunacağı ile ilgili bilgiler araştırma öncesinde ifade edilmiştir. Deneysel uygulamanın gerçekleşmesi için Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Çalışmaya ebeveynler ve çocukların tümü isteyerek ve gönüllü katılmışlardır. MEB tarafından hazırlanan aydınlatılmış veli onam formu ile ebeveynlerin çalışma öncesi izinleri alınmıştır (**EK1**). Sonuç olarak nüfusun az olduğu köylerde yer alan anasınıflarında sınıf mevcutları göz önüne alınarak deney ve kontrol gruplarında 10'ar çocuk olmak üzere toplam 20 çocuk ile çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmada yer alan çocukların; cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, çocuğa evde kitap okuma süresi gibi demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de bulunmaktadır.

Tablo 2. *Demografik Özellikler*

Çalışma Grubuna Ait Özellikler		Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	4	40,00	7	70,0	11	55,0
	Erkek	6	60,00	3	30,0	9	45,0
	Toplam	10	100,00	10	100,0	20	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu	6	60,00	2	20,0	8	40,0
	Ortaokul mezunu	2	20,00	7	70,0	9	45,0
	Lise mezunu	0	0,00	1	10,0	1	5,0
	Üniversite mezunu	2	20,00	0	0,0	2	10,0
	Toplam	10	100,00	10	100,0	20	100,0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu	4	40,00	4	40,0	8	40,0
	Ortaokul mezunu	3	30,00	2	20,0	5	25,0
	Lise mezunu	1	10,00	3	30,0	4	20,0
	Üniversite mezunu	2	20,00	1	10,0	3	15,0
	Toplam	10	100,00	10	100,0	20	100,0
Kardeş Sayısı	Kardeş yok	1	10,00	0	0,0	1	5,0
	1 kardeş	5	50,00	3	30,0	8	40,0
	2 kardeş	3	30,00	3	30,0	6	30,0
	3 ve üstü kardeş	1	10,00	4	40,0	5	25,0
	Toplam	10	100,00	10	100,0	20	100,0
Çocuğa Evde Kitap	Hiç Kitap Okumam	8	80,00	4	40,0	12	60,0

Okuma Süresi	Haftada 3 Günden Az	2	20,00	5	50,0	7	35,0
	Her Gün Kitap Okurum	0	0,00	1	10,0	1	5,0
	Toplam	10	100,00	10	100,0	20	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan deney grubundaki çocukların %70'inin kız, %30'unun erkek olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise %40'ı kız, %60'ı erkektir. Anne eğitim düzeyi ilkokul olan çocuklar deney grubunda %20 iken; kontrol grubunda %60'tır. Ortaokul mezunu deney grubunda %70 iken; kontrol grubunda %20'dir. Lise mezunu deney grubunda %10 iken; kontrol grubunda bulunmamaktadır. Üniversite mezunu deney grubunda bulunmazken kontrol grubunda %20'dir. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan çocuklar hem deney hem kontrol grubunda %40'tır. Ortaokul mezunu deney grubunda %20 iken; kontrol grubunda %30'dur. Lise mezunu deney grubunda %30 iken; kontrol grubunda %10'dur. Üniversite mezunu deney grubunda %10 iken; kontrol grubunda %20'dir. Deney grubunda kardeşi olmayan çocuk bulunmazken kontrol grubunda %10'dur. Deney grubunda 1 kardeşi olan çocuk %30 iken; kontrol grubunda %50'dir. Hem deney hem kontrol grubunda çocukların %30'unun 2 kardeşi bulunmaktadır. Deney grubunda 3 ve üstü kardeşi olan %40 çocuk var iken; kontrol grubunda %10'dur. Deney grubunun %40'ı çocuklarına hiç kitap okumaz iken; kontrol grubunun %80'i çocuklarına hiç kitap okumamaktadır. Deney grubunun %50'si çocuklarına haftada 3 günden az kitap okur iken; kontrol grubunun %20'si haftada 3 günden az kitap okumaktadır. Deney grubunun %10'u çocuklarına her gün kitap okurken kontrol grubunda her gün kitap okuyan bulunmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmaya ait problem ve alt problemlere bir yanıt bulabilmek adına araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu” olmak üzere iki ölçme aracından faydalanılmıştır.

3.3.1.Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu

Okul Öncesi Dönem Çocukları için “Sosyal becerileri değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu” Aksoy ve Baran (2020) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek 5 alt boyuttan ve toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlar ve içerdikleri madde sayıları şöyledir:

1. İletişim (12 madde)
2. Uyum (9 madde)
3. Kendini kontrol (9 madde)
4. Prososyal davranışlar (9 madde)
5. Atılganlık (5 madde)

Aksoy (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin öğretmen formunun ebeveyn formuna dönüştürülmesi için yapılan çalışmada, ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği araştırılmıştır. Çalışmaya 60-72 aylık 838 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi için AMOS programı kullanılmıştır. Analizler sonucunda, ölçeğin yapı geçerliğinin ve birinci ve ikinci düzey modellerin uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, Cronbach Alpha (α) katsayısı kullanılarak ölçeğin güvenirliği değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, tüm boyutlar için α katsayıları kabul edilebilir düzeydedir (iletişim boyutu için $\alpha=.79$, uyum boyutu için $\alpha=.82$, kendini kontrol boyutu için $\alpha=.73$, prososyal davranışlar boyutu için $\alpha=.75$, atılganlık boyutu için $\alpha=.74$ ve toplamda $\alpha=.89$). Sonuç olarak, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun okul öncesi çocuklarda sosyal becerileri geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek için literatüre kazandırılmıştır.

3.3.2.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Kişisel Bilgi Formu” deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Bu formla çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, anne baba eğitim durumu ve evde kitap okunma süresi gibi bilgilere ulaşılması amaçlanmıştır (EK2).

3.3.3.Etkileşimli Okuma Etkinliklerinde Kullanılacak Olan Kitapların Seçimi

Eko yöntemi kapsamında bir okuma programı oluşturmada önce kitap seçiminin tamamlanmış olması gerekmektedir. Araştırma kapsamında 8 haftalık bir etkileşimli kitap okuma programı hazırlanmıştır. Çalışma için gereken etkileşimli kitap okuma uygulaması çeşitli kaynaklardan (Aydın ve Uzun, 2020; Bayraktar, 2019; Bekkaya ve Güven, 2020; Çelebi Öncü, 2016; Erdoğan, 2020; Gönen vd., 2012; Kerigan,2018; Kutlu, 2011; Şimşek, 2017; Towson,2015; Uzmen, 2001) yararlanılarak geliştirilmiştir. Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin yöntem olarak altmış-yetmiş iki aylık çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisinin

gözlemlenmesi planlandığından, etkinlikler sırasında kullanılmak üzere teması olan resimli hikâye kitapları incelenmiştir. Okul öncesi çağı çocuklarına yönelik hazırlanmış, içerik ve biçim olarak Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) yer alan gelişim alanlarındaki kazanımları temel alan resimli hikâye kitapları seçilmiştir. Kitaplarda aranan biçimsel özellikler ve içerik özellikleri aşağıda sıralanmıştır.

BİÇİM ÖZELLİKLERİ

- Kitapta yer alan resimlerin ve yazıların rahat bir şekilde görülebileceği büyüklükte kitaplar tercih edilmelidir.
- Kitapların uzun ömürlü kullanılabilir olması amacıyla kaliteli ciltlemeye sahip, dikişli kitaplar tercih edilmelidir.
- Kitap kapağı çocukların dikkatini çekebilecek nitelikte ve kitabın içeriğiyle ilişkili olmalıdır.
- Yazar, resimleyen ve yayınevi bilgileri kitap kapağında bulunmalıdır.
- Kitapta mat ve dayanıklı kâğıt kullanılmalıdır.
- Kitap sayfalarındaki yazılar ile resimler birbiri ile ilişkili olmalıdır.
- Çocuk kitaplarında yazı büyüklüğü ortalama 14-24 punto aralığında olmalıdır.
- Çocukların kitapta yer alan yazıları farkedebilmesi adına resimler fon olarak kullanılmamalı, sayfa düzeni çocukların dikkatini yazılara çekebilecek şekilde düzenlenmelidir (Gönen, 2012; Kutlu, 2011; Şimşek, 2017).

İÇERİK ÖZELLİKLERİ

- Kitabın içeriği okul öncesi dönemde kazandırılması hedeflenen kazanım ve göstergelere uygun olmalıdır.
- Çocukların güven duygularını pekiştiren, onları mutlu edebilecek ve kesinlikle bir teması olan resimli kitaplar seçilmelidir.
- Çocukların kitaplarında yer alan karakterlerle bağ kurabilmesi adına gerçek hayata uyumlu, kusurları olan ve hata yapabilen kahramanların yer aldığı kitaplar tercih edilmelidir.
- Noktalama ve yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

- Kitapta yer alan yazıların merak uyandırabilmesi için farklı puntolarda ve ya renklerde olduğu kitaplar tercih edilebilir.
- Çocukların günlük hayatları içerisinde kullanıldığına şahit olabilecekleri, fakat anlamını bilmedikleri düşünülen olayların, kelimelerin ve tümce yapılarını barındıran hikayeler öncelikli tercih edilmelidir.
- Mantık çerçevesinde ilerleyen bir olay örgüsü sırası olmalıdır (Gönen, 2012; Kutlu, 2011; Şimşek, 2017)

Tüm bu bilgiler ışığında araştırmacı tarafından 28 adet resimli çocuk kitabı belirlenmiştir. EKO programı kapsamında toplam 24 etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılacağından bu kitapların seçiminde çocuk edebiyatı alanında uzman 2 akademisyenin görüşleri alınmıştır (**EK3**). Bu bilgilerden yola çıkılarak seçilen kitaplara ait künye bilgileri aşağıda yer alan Tablo 3’ de gösterilmiştir.

Tablo 3. *Programa Ait Kitap Listesi*

Kitap İsmi	Yazar	Yayınevi
Endişeli Barışın Eğlenceli Hikayesi	Kate Hindley	Pearson
Avucundaki Öpücük	Audrey Penn	Butik
Dünyayı Gezmek İsteyen Horoz	Eric Carle	Mavi Bulut Yayıncılık
Yapraklarımı Kim Aldı?	Alice Hemming	İş Bankası Kültür Yayınları
Sevginin Gücü	Caroline Richards	İş Bankası Kültür Yayınları
Değnek Adam	Julia Donaldson	İş Bankası Kültür Yayınları
Utangaç Ayı Monti	Duncan Beedie	İş Bankası Kültür Yayınları

Kavanozda Bir Yıldız	Sam Hay	İş Bankası Kültür Yayınları
Mutlu Su Aygırı	Richard Edwards	İş Bankası Kültür Yayınları
Üç Kedi Bir Dilek	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Yayınları
Kaybolan Eldiven	Sharon Harmer	İş Bankası Kültür Yayınları
Dedektif Zebra	Gill Mclean	İş Bankası Kültür Yayınları
Babamın Battaniyesi	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Yayınları
Eyvah Kalbim Kırıldı!	Elif Yemenici	Redhouse Kidz Yayınları
Köpekler Bale Yapamaz	Anna Kemp	Altın Kitaplar
Gergedanlar Krep Yemez	Anna Kemp	Altın Kitaplar
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Yayınları
Nokta	Peter H. Reynolds	Altın Kitaplar
Altın Meşe Palamudu Avı	Katy Hudson	Timaş Çocuk

Hiç Hata Yapmayan Kız	Gary Rubinstein	1001 Çiçek
Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
Çok Gri Bir Gün	Marie Lamba	İş Bankası Kültür Yayınları
Küçük Meşe Palamudu	Melania Joyce	İş Bankası Kültür Yayınları
Beni Görebiliyor Musun?	Gökçe İrten	Doğan ve Egmont Yayıncılık

3.3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı veri toplamaya geçmeden önce Etkileşimli Kitap Okuma etkinliklerinin uygulanması ile ilgili detayları öğrenmek ve okuma planlarını hazırlama süreciyle ilgili bilgi sahibi olmak amacıyla konuyla ilgili eğitime katılmıştır. Sonrasında uygulama kapsamında okunacak 24 kitap için etkinlik planı hazırlanmıştır. Bu kapsamda uygulanan örnek etkinlik planı sunulmuştur. Bu planlarda etkileşimli kitap okuma sürecinin doğasında olan okuma öncesi hazırlıklar, okuma sırasında yöneltilecek sorular ve okuma sonrası etkinliklere yer verilmiştir. Hazırlanan etkinlik planları bir alan uzmanından görüşler alınarak son haline getirilmiştir. Sonrasında pilot uygulama sürecine geçilmiştir. Pilot uygulamanın tamamlanmasının ardından ön-testler kontrol ve deney grubu ebeveynlerine ulaştırılmış ve gerekli veriler toplanmıştır. Daha sonra araştırmacı öğretmeni olduğu sınıfta öğrencileriyle birlikte haftada 3 kitap okumak üzere, 8 haftalık uygulama sürecini başlatmıştır. Deneysel uygulamanın bitiminde son-testler de her iki gruba bağlı ebeveynlere ulaştırılmış ve gerekli son veriler elde edilmiştir.

3.3.5. Pilot Uygulama

Araştırma kapsamında deneysel süreci başlatmadan önce araştırmacının etkileşimli kitap okuma uygulamalarını denemesi ve sürece yönelik bilgi edinmesi amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Çalışmanın pilot uygulaması tıpkı deney ve kontrol grupları gibi Milli

Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve yine köy yerleşiminde bulunan bir anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Uygulama 2022-2023 eğitim öğretim yılında toplam 2 hafta süreyle, 7 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulama sürecine dahil edilen kitaplardan 8 tanesi ile yürütülen pilot uygulama ile araştırmacı süreç ile ilgili deneyim kazanmış olup esas uygulama sürecinde meydana gelebilecek sorunları tespit etmiş ve etkinlik planlarında gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmiştir. Böylece deneysel uygulama süreci en ideal haline getirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya ait deneysel çalışma süreci tamamlandıktan ve gerekli veriler toplandıktan sonra araştırmanın problemlerine cevap bulmak adına analiz aşamasına geçilmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcıların bilgilerine göre gerekli kodlamalar yapıldıktan sonra Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun analizine geçilmiştir. Buna göre, olumlu sosyal beceri davranışlarını ifade eden sosyal beceri maddelerinin değerlendirilmesi “her zaman” (5), “sık sık” (4), “ara sıra” (3), “nadiren” (2) ve “hiçbir zaman” (1) olarak kodlanmıştır. Ancak ölçeğe ait 14 sosyal beceri maddesi için tersten kodlama uygulanmıştır. Yani her zaman” (1), “sık sık” (2), “ara sıra” (3), “nadiren” (4) ve “hiçbir zaman” (5) şeklinde kodlanmıştır. Verilerin analizi SPSS 20.0 istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi öncelik olarak ele alınmıştır. Kontrol ve deney gruplarının her birinde 30'dan düşük sayıda veri olmasından ve bazı verilerin normal dağılım şartını taşımadığından nonparametrik testler kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Deney ve kontrol grupları arasında Mann-Whitney U testi ve grupların ön test ile son test sonuçları arasındaki bulgular için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenin 2'den fazla grup içerdiği durumlarda da Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Alınan örnek grubunun ön testlerinde anlamlı farklar bulunduğu için deney ve kontrol grubundaki ön test ve son test farklar ön test sabitlenerek (covariate) analiz edilmiştir. Bu bağlamda ölçek puanlarının ön test ve son testlerine ilişkin değişimleri ANCOVA analizi ile alt boyutlardaki değişimler için ise MANCOVA analizi kullanılmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu araştırma kapsamında ölçme aracı olarak geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiş olan “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu” kullanılmıştır. Aksoy (2014)

tarafından geliştirilen “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu”nun 2020 yılında Aksoy ve Baran tarafından tekrar geliştirilerek “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu” haline getirilirken geçerlik-güvenirlik işlemlerinde 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmek üzere ebeveynlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Ebeveynlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ölçeğin test-tekrar test güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu ve zamana bağlı kararlı bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir (Aksoy, 2014).

Ayrıca araştırma sürecinde deneysel uygulama yapılmadan önce araştırmacı tarafından yapılmış olan pilot uygulamada araştırmacının geçerlilik ve güvenilirliğine katkılarda bulunmuştur. Bunun yanı sıra deney grubunda etkileşimli kitap okuma yöntemi kapsamında okunacak olan kitapların seçiminde ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 8 haftalık kitap okuma programının oluşturulmasında uzman görüşlerinden yararlanılması araştırmacının geçerlilik ve güvenirliği arttırmaktadır. Yine çalışma kapsamında araştırmacının geçerliliği ve güvenirliği için araştırma sürecinde deneysel tasarım ilkelerine uyulmuş ve analizlerde en doğru istatistiklerin kullanılması amaçlanmıştır. Bunların yanı sıra kontrol grubu öğrencilerine Türkçe etkinlikleri kapsamında geleneksel düz okuma yöntemi dışında bir yöntemin uygulanmadığının kontrolü sağlanmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Çalışmaya geçmeden önce araştırmacı Etkileşimli Kitap Okuma etkinliklerinin uygulanması ile ilgili bir eğitime katılmıştır. Araştırma kapsamında gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı hazırlamış olduğu kitap okuma etkinlikleri ile birlikte 2 hafta süreyle pilot uygulama gerçekleştirmiştir. Ardından kontrol ve deney grubuna ait ön-test formlarının ebeveynlere ulaşmasını sağlamıştır. Ön-test formları toplandıktan sonra deney grubunda 8 haftalık uygulama sürecini yürütmüş ve son-testler ebeveynlere iletilmiştir. Gerekli verilerin toplanmasının ardından verilerin analizi süreci gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacından yola çıkılarak bu bölümde, nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin her bir alt problemle ilgili analizleri ve elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu amaçla öncelikle verilerin analizinde uygun istatistiksel yöntemlerin belirlenebilmesi için verilerin dağılımları tespit edilmiştir. Normallik analizleri sonuçlarına Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4. *Ön Test ve Son Test Toplam Puanları için Normallik Testi*

	Grup	n	Shapiro-Wilk		
			p	Bas.	Çarp.
Ön Test	Kontrol	10	,024	,311	-1,320
	Deney	10	,622		
Son test	Kontrol	10	,004	-2,494	7,574
	Deney	10	,120		

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubu puanlarının Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Deney grubu puanları normal dağılım göstermesine rağmen eğitim bilimlerinde örneklem grubunun 30’dan küçük olduğu durumlarda nonparametrik testler uygulandığı için bu çalışmada nonparametrik testler tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Ayrıca Tabachnick ve Fidell (2013)’e göre dağılımın normal olabilmesi için grupların basıklık ve çarpıklık değerleri ± 1.50 aralığında olması gerekmektedir. Tablo 4 incelendiğinde, son test puanlarının normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Tablo 5’te değişkenlere göre normallik testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5. *Değişkenlere Göre Normallik Testi Sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Cinsiyet	Kız	0,194	11	0,200	0,909	11	0,235
	Erkek	0,345	9	0,003	0,755	9	0,006
Anne Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	0,296	8	0,037	0,817	8	0,043
	Ortaokul mezunu	0,257	9	0,087	0,900	9	0,254
	Üniversite mezunu	0,260	2				
Baba Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	0,317	8	0,017	0,652	8	0,001
	Ortaokul mezunu	0,372	5	0,023	0,818	5	0,113
	Lise mezunu	0,163	4		0,998	4	0,993
	Üniversite mezunu	0,310	3		0,900	3	0,384
Kardeş Sayısı	1 kardeş	0,217	8	,200	0,859	8	0,116
	2 kardeş	0,312	6	0,070	0,744	6	0,017
	3 ve üstü kardeş	0,269	5	,200	0,931	5	0,603
Kitap Okuma Süresi	Hiç	0,322	12	0,001	0,723	12	0,001
	Haftada 3 günden az	0,275	7	0,119	0,864	7	0,164
	Her gün						

Tablo 5 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından kızların puanları normal dağılım gösterirken ($p < 0,05$), erkeklerin puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p > 0,05$). Bu nedenle cinsiyete göre Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn

Formu'ndan alınan puanlar arasında fark olup olmadığını anlamak için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U kullanılmıştır.

Anne eğitim durumu açısından ilkokul mezunu olanlar normal dağılım göstermezken ($p<0,05$), ortaokul mezunları normal dağılım göstermektedir ($p>0,05$). Üniversite mezunları için ise yeterli veri olmadığı için hesaplama yapılamamıştır. Baba eğitim durumu açısından ilkokul mezunu olanlar normal dağılım göstermezken ($p<0,05$), ortaokul, lise ve üniversite mezunları normal dağılım göstermektedir ($p>0,05$). Buna rağmen eğitim bilimlerinde örneklem grubunun 30'dan küçük olduğu durumlarda nonparametrik testler uygulandığı için anne ve baba eğitim durumlarına göre Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan alınan puanlar arasında fark olup olmadığını anlamak için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis-H testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Kardeş sayısı ise 2 kardeşe sahip olanlar normal dağılım göstermezken ($p<0,05$), 1 kardeş veya 3 kardeşten çok sayıda kardeşi olanlar normal dağılım göstermektedir ($p>0,05$). Kitap okuma durumunda ise çocuğuna hiç kitap okumayan çocukların puanları normal dağılım göstermezken ($p<0,05$), haftada 3 günden az kitap okuyan çocukların puanların ise normal dağılım gösterdiği saptanmıştır ($p>0,05$).

4.1. Grupların Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 6'da deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	X	ss	Sıra Ort.	p
Ön Test	Kontrol	10	193,20	28,780	13,850	,011
	Deney	10	160,30	9,410	7,150	
	Toplam	20	176,75	26,820		

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Kontrol grubunun ortalamasının (193,20) deney grubunun ortalamasından (160,30) anlamlı olarak yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre sıra ortalamaları arasında anlamlı olarak kontrol grubu lehine farklar

vardır. Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olması nedeniyle son test puanlarına ilişkin analizlerde ön test sonuçları kontrol altına alınarak analizler yapılmıştır.

4.2. ANCOVA Analizine İlişkin Bulgular

Ön test puanları kontrol altına alınarak son testler varyans analizi (ANCOVA) kullanılarak tekrar hesaplanmıştır. ANCOVA analizi bir değişkeni sabitleyerek o değişkenin etkisini kaldırmaya çalışır (Büyüköztürk, 1998). Bu analize ait veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. *Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin ANCOVA Analizi*

	sd	F	p	R ²	Kontrol x	Deney x
Model	2	26,109	,000	,754	199,200	204,000
Ön Test	1	50,968	,000	,750		
Grup	1	28,755	,000	,628		

Tablo 7’de yapılan ANCOVA analizinde, ebeveynlere uygulanan ön test puanları eş değişken olarak (covariate) düşünülmüş, bu ön test puanlarının son test puanları üzerindeki etkisi giderilmeye çalışılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde gruplar arasında hesaplanan $F=28,755$ ve $p=,00<0,05$ değerleri deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde ise deney grubu ortalamasının ($x=204$) kontrol grubu ortalamasından ($x=199,200$) yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak deney grubuna uygulanan etkileşimli kitap okuma etkinlikleri bu grubun ortalamasında anlamlı yükselişlere yol açtığı ifade edilebilir. Bu etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun ise son test ve ön test puanları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

4.3. MANCOVA Analizine İlişkin Bulgular

Ön test sonuçlarında anlamlı farkların olmasından dolayı ön test sonuçları sabitlenerek alt boyutlardaki deney ve kontrol grupları arasındaki ilişkilere bakabilmek amacıyla MANCOVA analizi uygulanmıştır. Tablo 8’de alt boyutlara göre deney ve kontrol grupları MANCOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8. *Alt Boyutlara Göre Deney ve Kontrol Grupları MANCOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Grup	Ort.	S. S.	N	sd	K. Ort.	F	p	R ²
İletişim	Kontrol	54,600	10,341	10	1	412,257	23,070	0,000	0,576
	Deney	56,600	2,503	10					
Uyum	Kontrol	42,100	4,725	10	1	53,600	8,672	0,009	0,338
	Deney	42,200	2,261	10					
Kendini Kontrol	Kontrol	38,400	3,921	10	1	26,430	2,805	0,112	0,142
	Deney	39,300	2,452	10					
Prososoyal	Kontrol	42,800	4,780	10	1	55,220	8,463	0,010	0,332
	Deney	43,000	1,886	10					
Atılganlık	Kontrol	21,600	4,169	10	1	92,010	29,596	0,000	0,635
	Deney	23,200	1,229	10					

Tablo 8 incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanları arasında iletişim, uyum, prososyal davranışlar ve atılganlık alt boyutları arasında anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Kendini kontrol alt boyutunda ise anlamlı bir fark görülmemiştir ($F=2,805$; $p>0,05$). İletişim alt boyutu açısından bakıldığında ($F=23,070$; $p<0,05$) deney grubunun puan ortalamasının ($x=56,600$) kontrol grubundan ($x=54,600$) yüksek olduğu görülmektedir. Uyum alt boyutu açısından incelendiğinde ($F=8,672$; $p<0,05$) deney grubunun puan ortalamasının ($x=42,200$) kontrol grubundan ($x=42,100$) yüksek olduğu görülmektedir. Kendini kontrol alt boyutu açısından bakıldığında ($F=2,805$; $p>0,05$) deney grubunun puan ortalamasının ($x=39,300$) kontrol grubundan ($x=38,400$) yüksek olduğu görülmektedir. Prososyal davranışlar alt boyutu açısından incelendiğinde ($F=8,463$; $p<0,05$) deney grubunun puan ortalamasının ($x=43,000$) kontrol grubundan ($x=42,800$) yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak atılganlık alt boyutu açısından bakıldığında ($F=29,596$; $p<0,05$) deney grubunun puan ortalamasının ($x=23,200$) kontrol grubundan ($x=21,600$) yüksek olduğu görülmektedir.

Tabloda R^2 olarak belirtilen etki güçlerine bakıldığında iletişim alt boyutunda $R^2=0,576$; atılganlık alt boyutunda ise $R^2=0,635$ olarak hesaplanmış olup bu sonuçlar ışığında uygulanan programın bu alt boyutlarda yüksek bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Diğer taraftan uyum ($R^2=0,338$) ve prososyal davranışlar ($R^2=0,332$) alt boyutlarındaki etki

güçlerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kendini kontrol alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı için hesaplanan etki gücü geçerli değildir.

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. *Deney Grubu Alt Boyutlara Göre Ön Test Son Test Sonuçları*

Alt Boyut	Test	Ort.	Ort. Fark	S.S	N	S. S.	t	sd	p
İletişim	Son	56,600	11,600	2,503	10	2,503	8,744	9	0,000
	Ön	45,000		4,690	10	4,690			
Uyum	Son	42,000	9,100	2,260	10	2,261	10,716	9	0,000
	Ön	32,900		3,478	10	3,479			
Kendini Kontrol	Son	39,300	9,400	2,451	10	2,452	9,178	9	0,000
	Ön	29,900		3,900	10	3,900			
Prososyal	Son	43,000	8,700	1,885	10	1,886	6,782	9	0,000
	Ön	34,300		4,643	10	4,644			
Atılganlık	Son	23,200	4,600	1,229	10	1,229	6,273	9	0,000
	Ön	18,600		3,160	10	3,169			

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanlarının tüm alt boyutlarda, ön test ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır ($p<0,05$). Deney grubu için ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda tüm alt boyutlar için son testler lehine farklar tespit edilmiştir. Ortalama farklar incelendiğinde iletişim alt boyutu için bu fark 11,6, uyum alt boyutu için 9,1, kendini kontrol alt boyutu için 9,4, prososyal davranışlar alt boyutu için 8,7 ve atılganlık alt boyutu için 4,6 puan son testler lehine farklar ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak yapılan deneysel çalışmanın deney grubunun puanlarında anlamlı olarak bir artışa yol açtığı görülmüştür.

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. *Kontrol Grubu Alt Boyutlara Göre Ön Test Son Test Sonuçları*

Alt Boyut	Test	Ort.	Ort. Fark	S. S.	N	S. S.	t	sd	p
İletişim	Son	54,600	2,000	10,340	10	2,503	1,455	9	0,180
	Ön	52,600		11,393	10	4,690			

Uyum	Son	42,100	0,700	4,724	10	2,261	1,172	9	0,271
	Ön	41,400		5,521	10	3,479			
Kendini Kontrol	Son	38,400	-1,000	3,921	10	2,452	-0,671	9	0,519
	Ön	39,400		3,777	10	3,900			
Prososyal	Son	42,800	2,300	4,779	10	1,886	1,781	9	0,109
	Ön	40,500		5,930	10	4,644			
Atılganlık	Son	21,600	2,000	4,168	10	1,229	1,762	9	0,112
	Ön	19,600		5,015	10	3,169			

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanlarının hiçbir alt boyutunda, ön test ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlılık gözlenmemesine rağmen kontrol grubunun ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda iletişim boyutu için son test puan ortalamasının ($x=54,600$) ön test ortalamasından ($x=52,600$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Uyum, prososyal davranışlar ve atılganlık alt boyutları için de son test ortalamaları ön test ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Öte yandan kendini kontrol alt boyutunda son test ortalamasının ($x=38,400$) ön test ortalamasından ($x=39,400$) düşük olduğu tespit edilmiştir. Ortalama farklar incelendiğinde iletişim alt boyutu için bu fark 2, uyum alt boyutu için 0,7, kendini kontrol alt boyutu için 1, prososyal davranışlar alt boyutu için 2,3 ve atılganlık alt boyutu için 2 puan farklar ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun puanlarında küçük miktarlarda artış gözlenmiş olsa da bu gruba bir deneysel program uygulanmadığı için ön test ve son test puanlarında anlamlı farklar gözlenmemiştir.

4.4.Grupların Ön Test ve Son Test Bulguları

Okul öncesi eğitimde etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla araştırma kapsamında uygulama yapılan deney grubu ve herhangi bir müdahale programı almadan okul öncesi eğitimine devam eden kontrol grubuna ait tüm ön-test ve son-test verileri Tablo 11’ de ifade edilmiştir.

Kontrol	Son	199,500	6,000
	Ön	193,500	

Tablo 11 incelendiğinde Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları görülmektedir. Bu bağlamda iletişim alt boyutunda deney grubunun son test puanları($x=56,6$) ön test puanlarından ($x=45$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Kontrol grubunun ön test ($x=52,6$) ve son test puan ortalamaları ($x=54,6$) arasında fark bulunsa da bu fark anlamlı değildir ($p>0,05$). Uyum alt boyutunda deney grubunun son test puanları($x=42$) ön test puanlarından($x=32,9$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Kontrol grubunun ön test ($x=42,10$) ve son test puan ortalamaları ($x=41,4$) arasında fark bulunsa da bu fark anlamlı değildir ($p>0,05$). Aynı durumda kendini kontrol alt boyutunda deney grubunun son test puan ortalamaları ($x=39,30$) ön test puan ortalamasından ($x=29,9$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Kontrol grubunun ön test ($x=39,4$) ve son test puan ortalamaları ($x=38,4$) arasında ön test lehine fark bulunsa da bu fark anlamlı değildir ($p>0,05$). Bir diğer alt boyut olan prososyal davranışlarda deney grubunun son test puan ortalamaları ($x=43$) ön test puan ortalamasından ($x=34,3$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Kontrol grubunun ön test ($x=40,5$) ve son test puan ortalamaları ($x=42,8$) arasında son test lehine fark bulunsa da bu fark anlamlı değildir ($p>0,05$). Son olarak atılganlık alt boyutunda deney grubunun son test puan ortalamaları ($x=23,2$) ön test puan ortalamasından ($x=18,6$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Kontrol grubunun ön test ($x=19,6$) ve son test puan ortalamaları ($x=21,6$) arasında som test lehine fark bulunsa da bu fark anlamlı değildir ($p>0,05$).

Toplam puan ortalamalarına bakıldığında ise deney grubunun son test ortalaması ($x=204,10$) ön test ortalamasından ($x=160,70$) yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Bu bağlamda uygulanan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların sosyal beceri düzeylerini geliştirdiği söylenebilir. Öte yandan kontrol grubunun son test puan ortalamaları ($x=199,50$) da ön test puan ortalamalarından ($x=193,50$) yüksek bulunmuştur. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,168>0,05$).

Araştırmanın birinci alt problemi, “Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki okul öncesi dönem çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’ndan aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır? ” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 12’de deney grubundaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12. *Deney Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Grup	n	X	ss	z	p
Deney Ön Test	10	160,300	9,410		
Deney Son Test	10	204,000	7,470	-2,805	,005

Tablo 12’ye göre deney grubu çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’nun ön test ve son test puanlarından aldıkları puanlarının arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ortalamalar incelendiğinde deney grubunda, son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin deney grubunun puan ortalamasını yükselttiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’ndan aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır? ” şeklinde ifade edilmiştir.

Kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 13. *Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Grup	n	X	ss	z	p
Kontrol Ön Test	10	193,200	28,780		
Kontrol Son Test	10	199,200	25,290	-1,378	,168

Tablo 13 incelendiğinde kontrol grubuna uygulanan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun analizine göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p=,168>0,05$). Öte yandan bu grubun son test puanlarının ortalamasının (199,2) ön test puanlarının ortalamasından (193,2) yüksek olmasına rağmen anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları son-test puanlarına Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 14’de deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 14. *Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	X	ss	Sıra Ort.	p
Son Test	Kontrol	10	199,200	25,290	11,250	,569
	Deney	10	204,000	7,470	9,750	
	Toplam	20	201,600	18,310		

Tablo 14’e göre deney ve kontrol grubu çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p=0,569>0,05$). Bunun sebeplerinden birisi seçilen örneklem arasında da belirgin farkların bulunmuş olmasıdır. Deney grubuna etkileşimli kitap okuma etkinlikleri uygulanmasına, kontrol grubuna uygulanmamasına rağmen yine de son testler arasında farkın olmaması yapılmış olan ön testin kontrol altına alınmasının ardından netleşmiştir. Kontrol grubunun ortalaması $x=199,20$ ’ye yükselmiş olup deney grubunun ortalaması da artarak $x=204$ olarak bulunmuştur. Fakat genel ortalamalar dikkate alındığında son test puan ortalamasının ($x=201,60$) ön test puan ortalamasından ($x=176,75$) yüksek olduğu görülmüştür.

4.5. Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’ndan aldıkları puanları anne-babanın eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Kontrol ve deney gruplarının anne eğitim düzeyine göre Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Tablo 15’de kontrol grubunun anne eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis-H sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15. *Kontrol Grubunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Test	Anne Eğitim	N	Sıra Ort.	H	sd	p
Ön Test	İlkokul	6	4,83	0,759	2	0,684
	Ortaokul	2	6,25			
	Üniversite	2	6,75			
Son Test	İlkokul	6	4,58	1,939	2	0,379
	Ortaokul	2	8,00			
	Üniversite	2	5,75			

Tablo 15’deki analize göre kontrol grubunun anne eğitim düzeyleri ile ön test ve son testte Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formundan alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($H=0,759$ ve $H=1,939$; $p>0,05$). Ön testteki puanların sıra ortalamaları dikkate alındığında üniversite mezunu olanların puan ortalamaları ($x=6,75$) diğer eğitim düzeylerine göre yüksektir. Ayrıca ilkokul mezunlarının sıra ortalamaları ($x=4,83$) ortaokuldan ($x=6,25$) daha düşüktür. Son testte ise ortaokul mezunlarının ortalaması ($x=8$) diğer eğitim düzeylerinden yüksek olup ilkokul düzeyindeki puanlar ($x=4,58$) en düşüktür.

Tablo 16’da deney grubunun anne eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 16. *Deney Grubunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Test	Anne Eğitim	N	Sıra Ort.	H	sd	p
Ön Test	İlkokul	2	4,00	3,577	2	0,167
	Ortaokul	7	6,57			
	Üniversite	1	1,00			
Son Test	İlkokul	2	5,50	2,587	2	0,274
	Ortaokul	7	6,14			
	Üniversite	1	1,00			

Tablo 16 incelendiğinde deney grubunun anne eğitim düzeyleri ile ön test ve son testte Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formundan alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($H=3,577$ ve $H=2,587$; $p>0,05$). Ön testteki puanların sıra ortalamaları dikkate alındığında ortaokul mezunu olanların puan ortalamaları ($x=6,57$) olup diğer eğitim düzeylerine göre yüksektir. Ayrıca ilkokul mezunlarının sıra ortalamaları ($x=4$) üniversite ortalamasından ($x=1$) daha yüksektir. Son testte ise ortaokul mezunlarının ortalaması ($x=6,14$) diğer eğitim düzeylerinden yüksek olup üniversite düzeyindeki puanlar ($x=1$) en düşüktür.

Kontrol ve deney gruplarının baba eğitim düzeyine göre Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Kontrol grubunun baba eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis-H sonuçlarına Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17. *Kontrol Grubunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Test	Baba Eğitim	N	Sıra Ort.	H	sd	p
Ön Test	İlkokul	4	5,63			

	Ortaokul	3	5,33	1,045	3	0,790
	Lise	1	3,00			
	Üniversite	2	6,75			
Son Test	İlkokul	4	6,75			
	Ortaokul	3	3,83	1,642	3	0,650
	Lise	1	5,00			
	Üniversite	2	5,75			

Tablo 17’deki analize göre kontrol grubunun baba eğitim düzeyleri ile ön test ve son testte Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formundan alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($H=1,045$ ve $H=1,642$; $p>0,05$). Ön testteki puanların sıra ortalamaları dikkate alındığında üniversite mezunu olanların puan ortalamaları ($x=6,75$) diğer eğitim düzeylerine göre yüksektir. Ayrıca ilkokul puanları ortalaması ($x=5,63$) ortaokul mezunlarının ortalamasından ($x=5,53$) daha yüksektir. Lise mezunlarının ortalaması ($x=3$) ise en düşüktür. Son teste göre ise ilkokul puanları ortalaması ($x=6,75$) üniversite mezunlarının ortalamasından ($x=5,75$) daha yüksektir. Ortaokul mezunlarının ortalaması ($x=3,83$) ise en düşüktür.

Tablo 18’de deney grubunun baba eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 18. *Deney Grubunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Test	Baba Eğitim	N	Sıra Ort.	H	sd	p
Ön Test	İlkokul	4	6,25			
	Ortaokul	2	4,50	1,591	3	0,661
	Lise	3	4,33			
	Üniversite	1	8,00			
Son Test	İlkokul	4	6,75			
	Ortaokul	2	5,00	2,134	3	0,545
	Lise	3	5,33			
	Üniversite	1	2,00			

Tablo 18'deki analize göre deney grubunun baba eğitim düzeyleri ile ön test ve son testte Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formundan alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($H=1,591$ ve $H=2,134$; $p>0,05$). Ön testteki puanların sıra ortalamaları dikkate alındığında üniversite mezunu olanların puan ortalamaları ($x=8$) diğer eğitim düzeylerine göre yüksektir. Ayrıca ilkokul puanları ortalaması ($x=6,25$) ortaokul mezunlarının ortalamasından ($x=4,50$) daha yüksektir. Lise mezunlarının ortalaması ($x=4,33$) ise en düşüktür. Son teste göre ise ilkokul puanları ortalaması ($x=6,75$) lise mezunlarının ortalamasından ($x=5,33$) daha yüksektir. Üniversite mezunlarının ortalaması ($x=2$) ise en düşüktür.

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’ndan aldıkları puanları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Kardeş sayısına göre kontrol ve deney gruplarının ön test ve son testten aldıkları Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Tablo 19’da kontrol grubunun kardeş sayısına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19. *Kontrol Grubunun Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Test	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	H	sd	p
Ön Test	Yok	1	3,00	2,996	3	0,392
	1	5	5,40			
	2	3	5,00			
	3+	1	10,00			
Son Test	Yok	1	5,00	0,772	3	0,856
	1	5	4,80			
	2	3	6,67			
	3+	1	6,00			

Tablo 19 incelendiğinde kardeş sayısı değişkenine göre kontrol grubundaki Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu ön test ve son test puanları arasında anlamlı

bir fark bulunmamıştır ($H=2,996$ ve $H=0,772$; $p>0,05$). Ön testteki sıra ortalamaları ve ortalamalar dikkate alındığında kardeşi olmayanların ortalamaları ($x=3$) en düşük bulunmuştur. 3 ve daha fazla kardeşi olanların ortalamaları ($x=10$) en yüksek bulunurken 1 kardeşi olanların ortalamaları ($x=5,40$) 2 kardeşi olanların ortalamasından ($x=5$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son teste göre ise 2 kardeşi bulunanların ortalaması ($x=6,67$) 3 ve daha yüksek kardeşi olanlardan ($x=6$) yüksektir. 1 kardeşe sahip olanların ortalaması ($x=4,80$) ise en düşüktür.

Tablo 20’de deney grubunun kardeş sayısına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20. *Deney Grubunun Kardeş Sayısına Wallis-H Testi Sonuçları*

Test	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	H	sd	p
Ön Test	1	3	2,67	3,836	2	0,147
	2	3	6,33			
	3+	4	7,00			
Son Test	1	3	4,67	0,494	2	0,781
	2	3	5,33			
	3+	4	6,25			

Tablo 20’ye göre kardeş sayısı değişkeni düzeyinde deney grubundaki Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($H=3,836$ ve $H=0,494$; $p>0,05$). Ön testteki sıra ortalamaları ve ortalamalar dikkate alındığında 1 kardeşi olanların ortalamaları ($x=2,67$) en düşük bulunmuştur. 3 ve daha fazla kardeşi olanların ortalamaları ($x=7$) en yüksek bulunurken 2 kardeşi olanların ortalamaları ($x=6,33$) olarak tespit edilmiştir. Son teste göre ise 3 ve daha fazla kardeşi bulunanların ortalaması ($x=6,25$) 2 kardeşi olanlardan ($x=5,33$) yüksektir. 1 kardeşe sahip olanların ortalaması ($x=4,67$) ise en düşüktür.

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’ndan aldıkları puanları çocuğa evde kitap okuma süresine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çocuğa evde kitap okuma süresine göre kontrol ve deney gruplarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu ön test ve son test puanlarının farklılaşıp

farklılaşmadığını görmek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Tablo 21’de kontrol grubunun çocuğa kitap okuma süresine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 21. *Kontrol Grubunun Çocuğa Kitap Okuma Süresine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Test	Kitap Ok. Süresi	N	Sıra Ort.	H	sd	p
Ön Test	Hiç	8	5,19	0,429	1	0,513
	Haftada 3ten az	2	6,75			
Son Test	Hiç	8	5,44	0,017	1	0,896
	Haftada 3ten az	2	5,75			

Tablo 21 incelendiğinde evde kitap okuma süresi değişkenine ilişkin kontrol grubunun ön test ve son test Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($H=0,429$ ve $H=0,017$; $p>0,05$). Ön testin sıra ortalamaları dikkate alındığında evde hiç kitap okumayanların sıra ortalamaları ($x=5,19$) haftada 3’ten az kitap okuyanlardan ($x=6,75$) düşüktür. Son teste göre ise evde hiç kitap okumayanların sıra ortalamaları ($x=5,44$) haftada 3’ten az kitap okuyanlardan ($x=5,75$) düşüktür.

Tablo 22’de deney grubunun çocuğa kitap okuma süresine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 22. *Deney Grubunun Çocuğa Kitap Okuma Süresine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Test	Kitap Ok. Süresi	N	Sıra Ort.	H	sd	p
Ön Test	Hiç	4	7,25	3,682	2	0,159
	Haftada 3ten az	5	5,00			

	Hergün	1	1,00			
	Hiç	4	7,00			
Son Test	Haftada 3ten az	5	5,20	3,320	2	0,190
	Hergün	1	1,00			

Tablo 22'ye göre evde kitap okuma süresi değişkenine ilişkin deney grubunun ön test ve son test Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($H=3,682$ ve $H=3,320$; $p>0,05$). Ön testin sıra ortalamaları dikkate alındığında evde hiç kitap okumayanların sıra ortalamaları ($x=7,25$) haftada 3'ten az kitap okuyanlardan ($x=5$) yüksektir. Her gün kitap okuyanların sıra ortalaması ise ($x=1$) en düşüktür. Son teste göre ise evde hiç kitap okumayanların sıra ortalamaları ($x=7$) haftada 3'ten az kitap okuyanlardan ($x=5,20$) yüksektir. Her gün kitap okuyanların sıra ortalaması ise ($x=1$) en düşüktür.

Araştırmanın yedinci alt problemi, "Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları puanları çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 23'de kontrol grubunun cinsiyete göre ön test ve son test puanlarının Mann Whitney-U Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 23. *Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Test	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Son Test	Kız	4	7,13	28,50	5,500	0,165
	Erkek	6	4,42	26,50		
Ön Test	Kız	4	7,50	30,00	4,000	0,087
	Erkek	6	4,17	25,00		

Tablo 23 incelendiğinde kontrol grubundaki cinsiyet gruplarının ön test ve son testten aldıkları Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=5,5$ ve $U=4$; $p>0,05$). Son testte sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında kızların puanlarının ortalamasının ($x=7,13$) erkeklerden

($x=4,42$) yüksek olduğu görülmektedir. Ön testte de kızların sıra ortalamaları ($x=7,50$) erkeklerden yüksek olduğu saptanmıştır ($x=4,17$).

Deney grubunun cinsiyete göre ön test ve son test puanlarının Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. *Deney Grubunun Cinsiyete Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Test	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Son Test Toplam	Kız	7	5,14	36,00	8,000	0,564
	Erkek	3	6,33	19,00		
Ön Test Toplam	Kız	7	6,14	43,00	6,000	0,305
	Erkek	3	4,00	12,00		

Tablo 24 incelendiğinde deney grubundaki cinsiyet gruplarının ön test ve son testten aldıkları Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=8$ ve $U=6$; $p>0,05$). Son testte sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında kızların puanlarının ortalamasının ($x=5,14$) erkeklerden ($x=6,33$) düşük olduğu görülmektedir. Ön testte de kızların sıra ortalamaları ($x=6,14$) erkeklerden yüksektir ($x=4$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde araştırmaya ait alt problemler araştırma bulguları ışığında tartışılmış olup yorumlamalar sunulmuştur. Bunun yanı sıra çalışma süreci içerisinde elde edilen sonuçlar ele alınmıştır. Bu sonuçlar bağlamında araştırmacılara ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik tavsiyelere yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmanın ilk alt problemine ait bulgular incelenmiş olup, deney grubunda yer alan çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu ile toplanan ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı derecede farklılıklar olduğu, aynı zamanda deney grubunda, son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ortaya çıkan bu farkın EKO Yöntemi' nin 60-72 aylık okul öncesi çocukların sosyal becerileri düzeylerini önemli ölçüde artırıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, okul öncesi eğitim kapsamında uygulanan günlük planlar içerisinde büyük bir yere sahip olan hikâye okuma etkinliklerinde etkileşimli okuma yöntemi kullanılarak çocukların sosyal beceri düzeylerini geliştirmek mümkün olmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmanın bulgularıyla tutarlı olarak etkileşimli kitap okumanın çocukların sosyal beceri ve sosyal gelişim üzerinde anlamlı etkiler yarattığını destekleyen araştırmalar (Baker, 2013; Bilir Seyhan, 2022; Çelebi Öncü, 2016; Ergül vd., 2015; Kerigan, 2018; Lowter, 2004; Mağden ve Uzmen, 2002; Schapira ve Aram, 2019) elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Etkileşimli kitap okuma yönteminin doğasında var olan yetişkin-çocuk iletişiminin çocuklar üzerindeki etkisi düşünüldüğünde akla Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel gelişim kuramı gelmektedir. Bu teori bağlamında çocukların gelişim ve öğrenme süreçleri sosyal etkileşimin ön planda olduğu, zengin uyarıcılarla donatılmış yaşantı deneyimlerinin sunulduğu, akran etkileşiminin olduğu ve deneyimli bir öğreticinin bulunduğu sosyal ortamlarda gerçekleşmektedir. Bu araştırmada olduğu gibi öğretmenin çocuklara sunmuş olduğu anlamlı etkinlikler ve çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrenin etkisi ile birlikte var olan potansiyelleri ortaya çıkmış ve gelişimlerinin temelleri desteklenmiştir. Bu da Vygotsky'nin Piaget'den farklı olarak bilişsel gelişimin doğuştan değil de yetişkinin planlı ve sistematik bir biçimde çocuğun bilişsel gücünü ortaya çıkarabileceği fikrini öne çıkarmaktadır. Yani yetişkininin çocuklarla etkileşime girerek onlara içinde bulundukları sosyal çevre içerisinde,

donanımlı bilişsel süreçler yaşatması ve planlı, istendik bir biçimde çocukların bilişsel gelişimlerini destekler ve pekiştirir (Ünveren Kapanadze, 2019).

Deney grubunun son test puanlarında görülen anlamlı artışın deney sürecinde kullanılan etkileşimli kitap okuma yönteminden kaynaklanmış olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim süreçleri üzerinde önemli derecede etki yaratabilirler. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi eğitimde kullanılan farklı yöntemlerin çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiği ve öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği önemli bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Göllü, 2018). Okul öncesi eğitime başlayan çocuklar gelmiş oldukları sosyo-ekonomik düzey ve çevre ne olursa olsun sahip oldukları potansiyellerinin ortaya çıkarılması için etkili ve yeterli bir eğitim alma hakkına sahiptirler (Chiatovich, T.ve Stipek, 2016). Erken çocukluk döneminde öğretmen tarafından başlatılan çeşitli ve donanımlı etkinliklere dahil edilmek, çocukları düşünmeye yönlendiren problem durumları sunmak onları gelecek yaşantılarında karşılaşacakları sosyal durumlara karşı hazırlamaktadır ve böylece hem bilişsel gelişimleri hem de sosyal-duygusal gelişimleri desteklenmektedir. Bu araştırma da deney süreci boyunca uygulanmış olan ve geleneksel yöntemlerden farklı olarak karşımıza çıkan etkileşimli kitap okuma yönteminin bu anlamda okul öncesi dönem çocuklarına destek olduğunu ortaya koymaktadır. Bilindiği üzere bu çalışmada kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir müdahale programı uygulanmamış ve geleneksel düz okuma yöntemi ile kendi öğretmenlerinin belirlemiş olduğu günlük eğitim akışlarına devam etmişlerdir. Ancak deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kitap okuma programı kapsamında uzman görüşü alınarak seçilen kitaplar ile etkileşimli kitap okuma yöntemi uygulanmıştır. Bu bağlamda değerlendirilecek olursa çocuklara bir kitabı sesli ve baştan sona düz okuma yöntemi ile okumak yerine çocuğu aktif bir şekilde hikaye okuma sürecine dahil ederek, çocuğun dikkatini kitap içindeki resimlere çekerek, o resimler ile ilgili konuşarak, karakterler ve olaylar ile ilgili sorulara sorarak çocukların meraklarını uyandırmak çocukların düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemektedir. Yani etkileşimli kitap okuma, çocukların farklı gelişim alanlarını besleyen ve onları daha iyi birer birey olmaya hazırlayan etkili bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Er, 2016). Tüm bu bilgiler ışığında kıyaslama yapılacak olursa, düz anlatım yöntemine göre etkileşimli kitap okuma yönteminin sosyal-duygusal gelişimi destekleyici bir yöntem olarak çocuklara önemli kazanımlar sağladığı söylenebilir.

5.1.2.İkinci Alt Probleme Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya ait bu alt probleme ait bulgular incelendiğinde ise kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu ile elde edilen ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bunun yanı sıra kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir müdahale programı uygulanmadığı ve öğretmenin her zamanki gibi programa uygun biçimde günlük eğitim akışına devam ettiği halde son test puanlarında ön test puanlarına göre bir miktar artış oluşmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin testleri arasında ortaya çıkan fark anlamlı olmasa dahi bazı etkenler nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Çocukların anasınıflarında eğitim alırken doğal olarak bir yandan akranlarıyla bir yandan öğretmenleriyle etkileşim içinde olması, öğretmenlerin kullanmış olduğu mevcut eğitim programı ve bu program kapsamında kullandıkları etkinlikler aracılığı ile edindikleri kazanımlar bu etkenlerin başında sayılabilir. Okul öncesi çağın bir çocuğun yaşamında en önemli dönemlerinden olduğu ve başlı başına hayati bir öneme sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Okul öncesi dönem verilen eğitim çocukların sosyal gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahiptir (Maleki vd., 2019). Bir eğitim-öğretim yılı içerisinde okul öncesi dönem çocukları birçok etkene maruz kalmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin, okul ortamının, uygulanan öğretim programlarının, akran ilişkilerinin, materyal çeşitliliğinin çocukların sosyal gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahip olduğu bilinmektedir. Kaliteli ve etkili eğitim programlarına katılan okul öncesi çocuklar, gelişimsel ve akademik alanlarda önemli ilerleme kaydetmektedirler (Barnett, 2008; Erten, 2012). Okul öncesi çocukların sosyal gelişimleri yalnızca okul ortamından değil, aile yaşantısı, çevre, cinsiyet, okula devam etme süresi gibi değişkenlerden de etkilenmektedir. Tüm çocuklar farklı gelişim özellikleri ve farklı yaşantılarla okul öncesi eğitime başlamış olsalar dahi bu dönemde maruz kaldıkları eğitim çocukların bütün gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal-duygusal gelişimlerine de destek olmaktadır (Kapıkıran vd., 2006; Kök, Tuğluk ve Bay, 2005). Bu araştırmada da kontrol grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen sonuçlar da onların doğal gelişim süreçlerinin sonuçlarını göstermekle birlikte, okul öncesi eğitim almanın çocukların sosyal gelişimini desteklediğini göstermektedir. Bu sonuçlar da bize yine Sosyo-Kültürel gelişim teorisini işaret etmektedir. Vygotsky, öğrenme sürecini kültürel hedefler tarafından yönlendirilerek gerçekleşen toplumsal bir etkinlik olarak ele almaktadır (Öncü, 2018). Okul öncesi eğitime başlayan çocuklar içerisinde bulunduğu toplumun ve çevrenin etkilerini barındıran yeni bir ortama dâhil olmaktadır. Öğretmenler anasınıflarında toplumun belli başlı davranış beklentilerini öğrencilerine aktarmakla görevlidirler. Çocukların okul öncesi eğitime başlar

başlamaz doğru ve kabul edilebilir davranışları sergilemesi pek de mümkün değildir. Bu bağlamda çocuklar, okul öncesi eğitim kapsamında çoğu sınıfta kullanılan işbirliğine dayalı etkinliklere katılmak ve akranlarının oynadığı oyunlara dahil olmak adına sosyal becerilere ihtiyaç duyarlar. Çocuk arkadaşlarına ve öğretmenine karşı nazik ve saygılı davranışlar sergilediği sürece olumlu geri dönütler alır ve sosyal davranışlarını bu dönütlere göre düzenleme eğilimi gösterirler (McArthur, 2002). Okul öncesi eğitim ile başlı başına sosyal beceriler üzerinde olumlu etkiler sağlanabileceği bilinse de eğitim ve öğretim sürecinde hedeflenen kazanımların ve gelişimin desteklenmesi için kullanılan yöntemler çok önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi eğitimin çocuklar üzerinde istenilen düzeyde bir oranda verim kazandırabilmesi için hazırlanmış olan eğitim ortamları ve etkinlikler eğitimin kalitesini artırarak çocuk davranışlarında olumlu gelişimlere destek olacaktır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin eğitim uygulamalarında; çocukların gelişimlerini destekleyici, hızlandırıcı, kazanım-göstergelere uygun, onları toplumsal boyutta bir yaşama hazırlayıcı yöntem ve etkinlikleri tespit ederek uygulaması çok önemlidir (Özkubat, 2013; Yalçın ve Uzun, 2018). Tüm bu bilgiler ışığında, kontrol grubundaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası elde edilen puanları arasında ortaya çıkan anlamlı olmayan bu artışın yaşa bağlı olarak çocuk gelişiminin doğası gereği ve mevcut okul öncesi eğitim sayesinde gerçekleştiği düşünülmektedir.

5.1.3.Üçüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocuklarının ölçekten aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Seçilen deney ve kontrol grupları arasında belirgin farklar olması dolayısı ile ön-testler kontrol altına alınarak tekrar bir değerlendirme yapılmıştır. Ön test puanları kontrol altına alınarak yapılan ANCOVA analizleri sonuçlarına göre deney grubuna uygulanmış olan Etkileşimli Kitap Okuma Etkinlikleri'nin bu grubun ortalamasında anlamlı bir yükselişe sebep olduğu ifade edilebilmektedir. Herhangi bir müdahale programının uygulanmadığı kontrol grubunun ise son-test ve ön-test puanları arasında anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte elde edilen diğer veriler incelendiğinde ise deney grubu son test ortalamasının, kontrol grubu son test ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulguların daha detaylı değerlendirilebilmesi ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun alt boyutlarına göre değerlendirme yapabilmek adına ön test sonuçları sabitlenerek alt boyutlardaki deney ve kontrol grupları arasındaki ilişkilere

bakabilmek amacıyla MANCOVA analizi uygulanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda kontrol ve deney gruplarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu ön test puanları ile iletişim, uyum, prososyal davranışlar ve atılganlık alt boyutları arasında anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Kendini kontrol alt boyutunda ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak elde edilen verilere detaylı bakıldığında tüm alt boyutlarda deney grubunun ön test puan ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Ortaya çıkan bu sonuçlar incelendiğinde kontrol grubuna bağlı çocukların ön test puan ortalamalarının deney grubuna göre daha yüksek olması kendini kontrol alt boyutunda gruplar arasında fark görülmemesi olarak da açıklanabilir. Kendini kontrol alt boyutunu; öfkesini kontrol edebilme, bağımsız davranışlar sergileyebilme, diğer bireylerin de kendilerine ait fikirleri olduğunu anlama ve bu fikirleri hoşgörü ile karşılama, farklı fikirlerle uzlaşma yoluna gidebilme ve işbirlikli çalışma vb. davranış özellikleri ile genişletmek mümkündür (Calderalla ve Merrell, 1997). Bu bağlamda deney ve kontrol grubuna bağlı çocukların kendini kontrol alt boyutunda aralarında fark olmaması her iki grubun da deneysel müdahale öncesinde okul öncesi eğitimin bir dönemini tamamlamış ve sınıf kurallarını benimsemiş olmaları ile açıklanabilir.

Bu bulgunun diğer sebeplerinin de çevresel faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu faktörlerden ilki kontrol grubunun bağlı olduğu okulun ve mahallenin ilçe merkezine yakınlığı sayılabilir. Alanyazında yapılan araştırmalar kent merkezinde yaşayan çocukların kırsalda yaşayan çocuklara oranla daha fazla sosyal becerilere sahip olduğunu kanıtlamaktadır (Basun ve Erden, 2020; Temel ve Türkoğlu, 2019). Her ne kadar iki grup da köy okullarında yer alan anasınıflarından seçilmiş olsa da kontrol grubunun yer aldığı okul ortamının kent merkezine ulaşımının daha kolay olması, çocukların ve ailelerinin sosyal beceri deneyimlerini kazanabilecekleri bir ortama daha yakın olması gibi sebeplerin ön test puanları arasında farka yol açtığı düşünülmektedir. Ayrıca kontrol grubuna ait Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanlarının hiçbir alt boyutunda, ön test ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Yani kontrol grubuna bağlı çocukların sosyal beceri düzeylerinin araştırma sürecinin başından itibaren yaşadıkları ortamın deney grubuna göre daha avantajlı bir bölgede yer alması sebebiyle daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Öte yandan deney grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanlarının tüm alt boyutlarda, ön test ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır. Sonuç olarak yapılan deneysel

çalışmanın deney grubunun sosyal beceri düzeylerinde anlamlı olarak bir artışa yol açtığı görülmüştür. Burada da uygulanan kitap okuma programının deney grubu çocuklarını daha düşük bir sosyal beceri düzeyinden daha yüksek ve yeterli sosyal beceri düzeyine sahip çocuklar haline getirdiği sonucunu çıkarmak mümkündür.

Elde edilen bu sonuçlar deney grubuna uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Yönteminin çocukların sosyal beceri kazanımının etkisini ve hızını arttırmış olduğunu göstermektedir. Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi'nin birçok gelişim alanını desteklediği gibi sosyal beceri kazanımını ve sosyal duygusal gelişimi desteklediği görülmektedir (Kerigan, 2018; Kerigan ve Çelebi Öncü, 2022). EKO yöntemi teorik olarak Vygotsky'nin (1978), çocukların öğrenmesinin yakın çevresiyle ve yetenekli bir partnerle oluşturulan sosyal etkileşimlerden kaynaklandığını savunan çalışmasına dayandırılmıştır (Zevenbergen vd., 2018). Etkileşimli kitap okuma yöntemi sözel dili kullanma, sözel dili kullanırken geri bildirimler verme ve resimli kitapların tekrar tekrar okunması temeline dayanması ve yetişkin-çocuk etkileşimini barındırmaktadır. Bu noktada etkileşimli kitap okurken çocukların öğretmenleriyle kurduğu iletişimin ve ilişkinin de elde edilen sosyal beceri puanlarında etkisi olduğu düşünülmektedir (Gürgeç, 2019).

5.1.4.Dördüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar ve Tartışma

Dördüncü alt probleme gelindiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları puanlar annelerin ve babaların eğitim durumuna göre incelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen testler sonucunda kontrol grubuna bağlı anne-baba eğitim düzeyleri ile ön test ve son testte Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formundan alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Alanyazın incelendiğinde anne öğrenim durumunun sosyal beceri ve sosyal duygusal gelişim üzerinde anlamlı etkiler yaratmadığını destekleyen araştırmalar (Atmaca, Gültekin Akduman ve Sarıbaş, 2020; Cuartas, 2022; Kurtulan,2015; Karaoğlu vd., 2023; Özbey, 2009; Seçer, Çeliköz ve Yasa, 2008) olduğu gibi sosyal beceri gelişiminin annenin eğitim seviyesine göre pozitif yönde farklılaştığını ispat eden araştırmalar da (Günindi,2008; Mavi Dervişoğlu, 2007; Özabacı,2006; Sarı, 2007) karşımıza çıkmaktadır. İlgili araştırmalar incelendiğinde anne eğitim seviyesinin çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerinde değişken etkilere sahip olduğunu ancak annelerin eğitim seviyeleri arttıkça, daha düşük eğitim düzeyine sahip annelere oranla, çocuklarının duygularına daha duyarlı olma ve daha olumlu iletişim kurma eğiliminde olduklarını söylemek mümkündür (Davis-Kean, Tighe ve Waters, 2021).

Aynı şekilde yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen bulgularla paralellik göstererek anne-baba öğrenim durumunun sosyal beceri ve sosyal gelişim üzerinde anlamlı farklar yaratmadığını destekleyen araştırmalar (Atmaca, Gültekin Akduman ve Sarıbaş, 2020; Ekici, 2015) olduğu kadar babanın öğrenim durumunun çocuklarının sosyal gelişimi ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı üzerine de araştırmalar da (Gülay Ogelman, Yüce ve Yüce, 2022; Tatlı, 2014; Uzun ve Baran, 2022; Yuvacı, 2019) bulunmaktadır. Bu nedenle; anne-baba öğrenim durumu ile çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin değişkenlik gösterdiği; çocuklarda sosyal beceri kazanımının çevresel faktörler, çalışma durumları gibi değişkenlere göre farklılık gösterebileceği söylenebilir. Bu sonuçlara göre anne-baba öğrenim durumunun tek başına sosyal beceriler üzerinde etkisinin düşük olabileceğini söylemek mümkündür. Her ne kadar bu araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin eğitim düzeyleri çocukların sosyal becerileri üzerinde anlamlı etkilere sahip olmasa da anne-baba eğitim düzeyi arttıkça annelerin ve babaların çocukları ile geçirdikleri vaktin kalitesi ve çocuğun eğitimine olan merakı ve ilgisi artmaktadır (Gülay Ogelman, Yüce ve Yüce, 2022). Bu bulgularla uyumlu araştırmalar mevcut olsa dahi, ebeveynlerin eğitim seviyesinin çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde belirleyici bir rol oynayabileceğini gösteren çalışmalar da oldukça fazladır.

5.1.5.Beşinci Alt Probleme Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemine ait veriler incelendiğinde kardeş sayısı değişkenine göre grupların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaya benzer bulgular elde ederek, kardeş sayısının sosyal beceri ve sosyal gelişim üzerinde anlamlı etkiler yaratmadığını destekleyen araştırmalar (Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Atmaca, Gültekin Akduman ve Sarıbaş, 2020; Ogelman ve Sarıkaya, 2014; Tüfekçi, 2023) olduğu kadar kardeş sayısının çocuklarının sosyal gelişimi ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı üzerine de araştırmalar da bulunmaktadır (Bal, 2022; Downey, Condrón ve Yücel, 2015; Temel ve Türkoğlu, 2019; Liman, 2020).

Bu bilgilere ek olarak kardeşler arası ilişkilerin, özellikle sosyal ve duygusal gelişim alanında benzersiz bir rol oynadığını ve kardeş ilişkilerinin kalitesinin çocukların sosyal davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu söylemek mümkündür (Ben-Itzhak, Nachshon ve Zachor, 2019; Smorti ve Ponti, 2018). Kardeş ilişkilerinin bireylerin hayatında kurduğu diğer ilişkilerden daha uzun sürmesi muhtemeldir ve aile yaşantılarında, deneyimlerinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Howe ve Recchia, 2006). Dünyanın çoğuna baktığımızda

doğurganlık oranının son yüzyılda büyük oranda bir düşüş yaşadığını söylemek mümkündür. Bu noktada özellikle kentlerde yaşayan çocukların kardeşleriyle kurduğu sosyal bağların ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu ve kardeşe sahip olmanın onları yetişkinlikte karşılaştacağı bazı sosyal durumlara hazırladığı söylenebilir (Merry, Bobbitt-Zeher ve Downey, 2020; Temel ve Türkoğlu,2019).

Bu bağlamda kardeş sayısının sosyal beceriler üzerinde etkisi olduğunu söyleyen araştırmalar olduğu kadar bir etkisini gözlemlemeyen araştırmalar olduğuna göre kardeş sayısının çocukların sosyal duygusal ve sosyal beceri gelişimi üzerindeki etkisinin birçok değişkenden etkilendiğini söylemek mümkündür. Bu noktada kardeş yapısının, kardeş ilişkilerinin yalnızca bir kardeşe sahip olmanın ötesinde, bu kardeşlerin daha büyük veya daha küçük olup olmadıkları ve aynı veya karşı cinsten olup olmadıkları gibi etkenlerin çocukların sosyal beceri gelişimleri üzerinde etkisini incelemekte fayda vardır (Downey, Condrion ve Yücel, 2015).

5.1.6.Altıncı Alt Probleme Ait Sonuçlar ve Tartışma

Altıncı alt probleme ait soruyu cevaplamak adına; evde kitap okuma süresine göre kontrol ve deney gruplarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Ortaya çıkan verilere göre evde kitap okuma sayısı değişkenine ilişkin her iki grubun ön test ve son test Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak bu alt probleme ait alt boyutlar incelendiğinde kontrol grubuna bağlı çocuklardan evde hiç kitap okunmayanların puan ortalamaları, evde haftada en az üç kitap okunan çocuklara oranla hem ön-test hem son-test sonuçlarına göre daha düşüktür. Kontrol grubundan elde edilen verilerden farklı olarak deney grubuna bağlı çocukların altıncı alt probleme ait alt boyutlarda farklı puan ortalamaları gösterdiği söylenebilir. Buna göre deney grubundaki çocukların hem ön-test hem son-test sonuçlarına göre evde hiç kitap okunmayanların puan ortalamaları en yüksek bulunurken, evde her gün kitap okunan çocukların puanları en düşük bulunmuştur. Bu sonuçlara göre anne-babaları tarafından evde hiç kitap okunmayan çocukların sadece okulda yürütülen etkileşimli kitap okuma etkinliklerinden sosyal beceri gelişimleri üzerinde daha fazla kazanç elde ettiklerini söylemek mümkündür. Evde her gün kitap okunan çocukların en düşük puan ortalamalarına sahip olması ise bize kitap okuma zamanı kadar kitapların nasıl okunduğunun da oldukça önemli olduğunu işaret etmektedir. Evde ebeveynleri tarafından doğru olmayan yöntemlerle

kitap okuma süreçleri yaşayan çocukların EKO yönteminin kullanıldığı deneysel müdahaleden yarar sağlama olasılığının daha düşük olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen bulgulara benzerlik gösteren ve ya kitap okuma süresinin sosyal beceri ve sosyal gelişim üzerinde etkilerini değerlendirmiş yayınlar oldukça kısıtlıdır. Bu kısıtlı verilere rağmen evde çocuklara kitap okumanın çocuklar üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalar aşağıda sunulmuştur;

Baker (2013), ebeveynlerin kitap okuma süreçlerini araştırmıştır. Çalışmaya iki yaşındaki çocuklar ve anne babaları katılım göstermişlerdir. Yapılan incelemeler neticesinde, küçük yaşlardan itibaren kitap okunan çocukların daha iyi huylu oldukları, ilgi alanlarının genişlediği ve konsantrasyon sürelerinin uzadığı gözlemlenmiştir.

Foster vd. (2016), çocukların evde öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan araştırmaların genellikle annelerin bakış açısıyla değerlendirildiği fikrinden yola çıkarak okul öncesi çağındaki 767 çocuğa hem annelerin hem de babaların sağladığı öğrenme ortamlarının ve uygulamalarının çocukların erken dönem akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre annelerin babalara göre daha sık evde öğrenme ortamları oluşturduğu tespit edilmiştir. Ancak özellikle anne eğitim düzeyinin düşük olduğu ailelerde babaların rolünün oldukça önemli olduğu ve tüm ailelerde babaların küçük çocuklarına çeşitli evde öğrenme etkinlikleri sağladığı ortaya çıkmıştır. Babaların gerçekleştirdiği bu etkinlikler annelerin uygulamalarından daha az sıklıkla gerçekleşse de, özellikle annenin lisans derecesinden düşük öğrenime sahip olduğu çocukların akademik başarılarının daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Polat, Baran ve Uzak (2023), annelerin 60-72 aylık çocuklarına kitap okuma alışkanlıkları ile problem çözme becerileri arasındaki bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Nicel desende ilişkisel tarama modeli kullanılan araştırma sonuçlarına göre annelerin çocuklara kitap okuma alışkanlıklarının, çocukların problem çözme becerilerine önemli düzeyde bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışma çerçevesinde evde kitap okuma süresinin sosyal beceriler üzerindeki etkisi incelenirken, anne babaların kitap okuma anında çocukları ile kurdukları etkileşimler, etkili bir okuma tekniği kullanıp kullanmadığı ve ailelerin kitap okumaya karşı tutumları bilinmemektedir. Oysa okul öncesi dönemde kitap okumanın çocukların gelişimlerine etkisini incelemek üzere yapılmış olan araştırmalarda; ebeveynlerin kitap okumaya karşı tutumları, yetişkinin kitap okuma sürecinde çocuğa destek olup olmadığı, doğru okuma etkinlikleri

düzenleyebilme, doğru kitap seçimi yapabilme, ailenin sosyoekonomik düzeyi gibi değişkenler üzerinde durulmuştur. Genel anlamda bu değişkenlerin çocukların dil gelişimine ve sosyal duygusal gelişimine etkileri araştırılmıştır (Deniz, 2023; Fletcher ve Reese, 2005; Kalb ve Van Ours, 2014; Sonnenschein ve Munsterman, 2002; Skibbe vd., 2010; Suer ve Bayraktar, 2023; Turan ve Yüksel Doğan, 2022; Vural, 2021).

5.1.7.Yedinci Alt Probleme Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın son alt problemi “Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’ndan aldıkları puanları çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu problemin cevabını bulmak adına deney ve kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları Mann Whitney-U Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda hem deney hem de kontrol grubundaki cinsiyet gruplarının ön test ve son testten aldıkları Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak detaylı analizlere bakıldığında kontrol grubu çocuklarından kızların ön test ve son test puan ortalamalarının her ikisinin de erkek çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu çocuklarının puan ortalamaları detaylıca incelendiğinde ise kız çocuklarının ön test puan ortalamalarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu ancak son testlerde kız çocukların puan ortalamalarının erkeklerden daha düşük olduğu sonucu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak deney grubuna bağlı kız çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin deneysel müdahale öncesi erkek çocuklarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sosyal beceri düzeyleri daha düşük olan erkek çocuklarının etkileşimli kitap okuma etkinliklerinden büyük oranda kazanç elde ettiklerini söylemek mümkündür. Kız çocuklarının hem ön testlerde hem de son testlerde daha yüksek ortalamalara sahip olması erkek çocuklarına oranla daha yüksek sosyal beceri düzeyi ile araştırmaya dahil olduklarını ve erkek çocuklarının daha fazla sosyal duygusal gelişime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Kontrol grubuna ait son testlerde erkek çocuklarının puan ortalamalarının kız çocuklarından daha yüksek olması ise erkek çocuklarının herhangi bir müdahale olmadan almış oldukları okul öncesi eğitim programından daha fazla olumlu etki sağladıklarını göstermektedir.

Yapılan araştırmalar bu bağlamda incelendiğinde cinsiyet faktörünün çocukların sosyal beceriler üzerinde etkisi olduğunu söyleyen araştırmalar (Abanoz, Ogelman ve Saraç; 2022; Bando vd., 2024; Hajovsky, Caemmerer ve Mason, 2021) olduğu kadar, anlamlı bir etkisini gözlemlemeyen araştırmalar da (Aktaş, 2021; Polat, Baran ve Uzak, 2023; Rani ve Dhanda, 2018; Tüfekçi, 2023) olduğuna göre cinsiyetin çocukların sosyal duygusal ve sosyal

beceri gelişimi üzerindeki etkisinin birçok farklı değişkenden etkilendiğini söylemek mümkündür.

Aktaş Özkafacı, (2012), annelerin çocuklarını yetiştirme tutumlarının, sosyal beceri gelişimini nasıl etkilediğini incelemektedir. Araştırmadan elde edilen verilerde anne davranışları ile çocukların cinsiyeti arasında önemli bir ilişkiye ratlanmamıştır. Ancak araştırmaya ait bulgular ve araştırma sorularının alt boyutları detaylıca incelendiğinde annelerin erkek çocuklarına kız çocuklarına göre daha otoriter davrandıkları tespit edilmiştir. Bu ve farklı ebeveyn tutumlarıyla yetiştirilen çocukların cinsiyetlerine göre anneden gördükleri tutumlar farklılaştığından sosyal beceri gelişimlerinin de farklılaşabileceğini söylemek mümkündür.

Toplumsal yaşam içerisindeki bireysel farkları anlayabilmek adına çocuğun cinsiyetinin yetişkinler ve bakım verenler tarafından sosyalleşme bakış açısındaki etkisine bakmakta fayda vardır. Bunun yanı sıra çocuklar cinsiyetlerine ve içinde bulundukları topluma göre öz düzenleyici davranışlar geliştirirler. Bandura (1977)'nin Sosyal Öğrenme Teorisi'nde yer alan toplumsal cinsiyet rollerinin sosyalleşme aracılığı ile oluştuğu fikri, cinsiyete göre sosyal beceri gelişim farklılıklarını açıklar niteliktedir (Akt; Hajovsky, Caemmerer ve Mason, 2021). Tüm bu bilgiler de bize her ne kadar çocukların cinsiyetinin tek başına sosyal beceri gelişimleri ile ilişkisi anlamlı bulunmasa dahi önemli bir etken olduğunu işaret etmektedir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Tez çalışmasının sonuçlarına genel anlamda bakıldığında geleneksel düz anlatım yönteminden farklı olarak etkileşimli kitap okuma yöntemi ile hikâye okunan çocukların etkinliğe geçmeden önce; kitabın kapağı, yazarı, resimleyeni, yayınevi, kaç yılında basıldığı, barkodu, etiketi, kitabın içeriği, hikâyede yer alan karakterler ve olayları detayları incelemeyi öğrenmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca daha önceden belirlenmiş hedef kelimelerin okuma sonrasında ve günlük etkinlikler içerisinde çocuklar tarafından kullanılması hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra sınıf arkadaşlarının önünde konuşmalar yapmaları, öğrencilerin süreç içerisinde kendiliğinden sorular sormaları ve yaratıcılıklarını sergilemeleri desteklenmiştir. Çalışmada uygulanan etkileşimli okuma programının sonrasında deney grubu için ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda iletişim, kendini kontrol, uyum, atılganlık ve prososyal davranışlar olmak üzere tüm alt boyutlarda son testler lehine farklar tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise alt boyutlarda ön testler ve son testler arasında anlamlı farklara rastlanmamıştır. Sonuç olarak yapılan deneysel çalışmanın deney grubunun puanlarında anlamlı olarak bir artışa yol açtığı görülmüştür. Tüm bu gözlemler ve elde edilen nicel veriler incelendiğinde

Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi ile çocukların sosyal beceri düzeylerini arttırmanın mümkün olduğunu söylemek doğru bir ifade olmaktadır.

5.2.1.Öneriler

- Bu araştırmada köy okullarında öğrenim gören 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri seviyeleri incelenmiştir. Erken çocukluk döneminde 3-4 yaşlar gibi küçük yaş grupları ile etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin sosyal beceriler üzerine etkisi çalışılabilir.
- Okul öncesi dönem çocukları olan anne babalara etkileşimli kitap okuma yöntemi hakkında eğitimler verildikten sonra aynı deneysel süreç ev ortamında yürütülebilir ve böylece sosyal becerilerin ev ve okul ortamında farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada elde edilen sonuçlar nicel verilerden elde edilmiştir, daha sonraki araştırmalarda nicel ve nitel veriler bir arada kullanılabilir. Bunun yanı sıra çocukların sosyal beceri gelişimlerinin üzerine etkilerini incelemek adına EKO yönteminin yanına başka yöntemler de eklenebilir. Ayrıca araştırma kapsamında ebeveyn formunun yanı sıra öğretmen formu kullanılarak toplanan veriler güçlendirilebilir.
- EKO yöntemi kullanılan bu araştırmadan farklı olarak başka okuma yöntemleri kullanılarak çocukların sosyal beceri gelişimleri incelenebilir.
- Okul öncesi yaşlar sosyal-duygusal gelişimin desteklenebileceği hassas bir dönemdir. Bu anlamda sosyal beceri kazanımını destekleyeceği düşünülen farklı yöntemler kullanılarak deneysel araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırma köy okullarında öğrenim gören çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ilgilenmiştir. Benzer bir araştırma köy ve kentlerde veya yalnızca kentlerde öğrenim gören çocuklar ile yürütülerek farklar incelenebilir.
- Bu uygulama 8 haftalık bir kitap okuma süreci ile kısıtlıdır. Tam bir okul dönemine veya tam bir okul yılına yayılmış EKO programlarının çocukların gelişimlerine daha fazla katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.
- Okul öncesi dönem çocukların birinci sınıfa başladıklarında aynı etkinliklerle müdahale yapılması ile gelişimsel süreçlerine daha fazla katkılarda bulunulabilir. Bunun yanı sıra okul öncesi dönemde başlatılan EKO etkinliklerinin çocuklar birinci sınıfa geçtiğinde de çocukların sosyal becerileri üzerinde etkilerinin devam edip etmediği boylamsal olarak incelenebilir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sosyal gelişimlerinin nasıl geliştirilebileceği, sosyal becerilerini artırma yolunda eğitim ortamlarının düzenlenmesine ilişkin okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri sınıflarında etkileşimli kitap okuma yöntemine daha fazla yer vererek öğrencileri ile olan iletişimlerini kuvvetlendirebilir ve gelişimlerine destek olabilir.



KAYNAKÇA

- Abanoz, T., Ogelman, H. G. ve Saraç, S. (2022). Küçük çocuklarda cinsiyete göre sosyal ve duygusal yeterlik. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 11(3), 95-104.
- Aktaş Özkafacı, A. (2012). Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (3), 93-103.
- Aydın, İ. ve Uzun, M. (2020). Çocuk kitaplarının taşınması gereken özellikler: Cemil Kavukçu'nun Bir Öykü Yazalım Mı? ve Masal Anlatma Oyunu adlı eserlerine eleştirel bir bakış. Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö7), 315-340.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim Ortamları Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 1313-1330. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471118>
- Baker, C.E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. Applied Developmental Science, 17(4), 184-187
- Bal, H. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bando, R., Lopez-Boo, F., Fernald, L., Gertler, P., & Reynolds, S. (2024). Gender Differences in Early Child Development: Evidence from Large-Scale Studies of Very Young Children in Nine Countries. Journal of Economics, Race, and Policy, 1-11.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi Ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği . Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi , (8) , 27-44 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47962/606822>

- Barber, E. D. (2017). Social development and language development: what is the relationship? Master Theses, University of Canterbury, New Zealand.
- Barnes-Holmes, Y., McHugh, L., & Barnes-Holmes, D. (2004). Perspective-taking and Theory of Mind: A relational frame account. *The Behavior Analyst Today*, 5(1),
- Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications.
- Barnett, W.S., & Yarosz, D.J. (2004). Who Goes to Preschool and Why Does it Matter? NIEER Preschool Policy Matters, Issue 8.
- Basun, B.ve Erden, Ş. (2020). Kent Merkezi Ve Kırsalda Yaşayan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 271-288.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021). The association between reading and emotional development: A systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 12-50.
- Bayraktar, V. (2019). Annelerin Çocuk Kitaplarının İç ve Dış Yapı Özellikleri ile İlgili Görüşleri¹. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(1), 24-34.
- Bekkaya, K. ve Güven, G. (2021). 0-6 yaş arası çocuk kitaplarının yapısal özelliklerinin incelenmesi: Kesitsel bir alan yazın analizi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 1-14.
- Bellack, A. S., Hersen, M., & Lamparski, D. (1979). Role-play tests for assessing social skills: Are they valid? Are they useful? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(2), 335–342. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.2.335>
- Ben-Itzhak, E., Nachshon, N., & Zachor, D. A. (2019). Having siblings is associated with better social functioning in autism spectrum disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 47, 921-931.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 135-151.
- Bilir Seyhan, G. (2022). Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinliklerinin 3 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimleri ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). The importance of play: Why children need to play. *Early Childhood Today*, 20(1), 6-7.
- Bodrova, E., & Leong, D.J.(2005) High Quality Preschool Programs: What Would Vygotsky Say?, *Early Education and Development*, 16:4, 435-444, DOI: 10.1207/s15566935eed1604_4
- Boz, M., Uludağ, G. ve Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 137-158.
- Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2013). Tübitak tarafından yayınlanan çocuk kitaplarının içerik özelliklerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(12), 215-226
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans Analizi (Varyans Analizi ile Karşılaştırmalı Bir İnceleme). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31(1).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods](24th Edition). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264–278.
- Ceyhan, S. ve Yıldız M. (2021). İlkokulda Etkileşimli Sesli Okuma. Pegem Akademi.
- Ceyhan, S., & Yıldız, M. (2021). The effect of interactive reading aloud on student reading comprehension, reading motivation and reading fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4).
- Cheung, C. K., & Lee, T. Y. (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation and program planning*, 33(3), 255-263.
- Chiatovich, T., & Stipek, D. (2016). Instructional approaches in kindergarten: What works for whom?. *The Elementary School Journal*, 117(1), 1-29.
- Conner, N. W., & Fraser, M. W. (2011). Preschool social–emotional skills training: A controlled pilot test of the making choices and strong families programs. *Research on Social Work Practice*, 21(6), 699-711.

- Corso, R. M. (2007). Practices for Enhancing Children's Social-Emotional Development and Preventing Challenging Behavior. *Gifted Child Today*, 30(3), 51-56. <https://doi.org/10.4219/gct-2007-42>
- Cuartas, J. (2022). The effect of maternal education on parenting and early childhood development: An instrumental variables approach. *Journal of Family Psychology*, 36(2), 280.
- Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuk Hikâye Kitapları: Stereotipler ve Kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0 (1) , 13-27.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 4(4), 489-503.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 36(1-2), 75-80.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilig*(37), 155-174.
- Davis-Kean, P. E., Tighe, L. A., & Waters, N. E. (2021). The role of parent educational attainment in parenting and children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 30(2), 186-192.
- Demirci, Ş.(2023).Etkileşimli Kitap Okuma Programının 5-6 Yaş Dönem Çocukların Benlik Algısına Etkisinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi).
- Deniz, S. (2023). Okul öncesi dönemde çocuğun evdeki dil ortamının ve ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi.
- Dicataldo, R., Rowe, M. L., & Roch, M. (2022). "Let's Read Together": A Parent-Focused Intervention on Dialogic Book Reading to Improve Early Language and Literacy Skills in Preschool Children. *Children*, 9(8), 1149.
- Dickson, D.; Hargie, O. & Saunders, C.(1994). *Social Skills in Interpersonal Communication: Third Edition*. Routledge.
- Dinç, B. (2002). Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi).

- Doğan, A. ve Keskinçiliç, A. U. (2022). Diyalojik Okumanın Beş-Altı Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 16, 189–207. <https://doi.org/10.51293/socrates.213>
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28, 67-91.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2019). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*. doi:10.1111/cdev.13225
- Downey, D. B., Condon, D. J., & Yucel, D. (2015). Number of siblings and social skills revisited among american fifth graders. *Journal of Family Issues*, 36(2), 273–296.
- Dugard, P. & Todman J. (1995) Analysis of Pre- test- Post- test Control Group Designs in Educational Research, *Educational Psychology*, 15:2, 181-198, DOI: 10.1080/0144341950150207
- Duman, A. (2003). Bazı Eğitim Bilimi Kavramlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(10).
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (2001). Understanding Others, and Individual Differences in Friendship Interactions in Young Children. *Social Development*, 8(2), 201–219. doi:10.1111/1467-9507.00091
- Dunn, J., Cutting, A. L., & Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 159–177. doi:10.1348/026151000165625
- Efe, M. (2018). Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*.

- Ekici, F.Y. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Epstein, J. L. (1995). School-Family-Community Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Eray Alışkan, E. ve Güneyli, A. (2016) Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.
- Erbay, E. (2008). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erdoğan, F. (2020). Çocuklar için yazmak. Binbirkitap.
- Ergin, E. (2023). Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın 5 Yaş Çocuklarının Eleştirel Düşünme Ve Bakış Açısı Alma Becerisine Etkisi. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ergül, C. (Ed.). (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP). Ankara: Eğiten.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Ersözlü, Z. N., Aydoğan, İ., İskender, M., Helvacı, M. A. ve Turhan, M. (2009). Eğitim bilimine giriş. M. Arslan (Ed.). *Gündüz Eğitim ve Yayıncılık*.
- Erten, H. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi (Yüksek Lisans Tezi).

- Espinosa, Linda M. (2002). High-Quality Preschool: Why We Need It and What It Looks Like. NIEER Preschool Policy Matters, Issue 1.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of SpeechLanguage Pathology*, 9(1), 36–4
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental review*, 25(1), 64-103.
- Fligstein, N. (2001). Social Skill and the Theory of Fields. *Sociological Theory*, 19(2), 105–125. doi:10.1111/0735-2751.00132.
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. *Teaching exceptional children*, 44(2), 8-16.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58, 48–52.
- Genç, S. (2005). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41 - 54.
- Göllü, Ö. (2018). Anaokulunda Kullanılan Öğretim Yöntem Ve Teknikler, *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 3(3)
- Göncü, F. M. (2023). Etkileşimli Okuma Faaliyetinin, Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Veya Olmayan Okul Öncesi Çocuklarının İletişim Becerilerine Olan Etkisinde Ebeveyn Uygulama Ve Görüşlerinin Belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Kapadokya Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü).
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z. ve Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.
- Graham Doyle B. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59 (6), 554-564.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training with children: Social learning and applied behavioral analytic approaches. In *Handbook of child behavior therapy* (pp. 475-497). Boston, MA: Springer US.

- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25(4), 367–381. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(87\)90038-0](https://doi.org/10.1016/0022-4405(87)90038-0)
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203.
- Gülay Ogelman, H., Yüce, G. & Yüce, A. (2022). Anne Baba Eğitim Düzeylerine Göre Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal-Duygusal Yeterliliği. *Aurum Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 143-159.
- Gültekin Akduman, G. (2010). Okul Öncesi Eğitime Giriş. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi* (s. 2-15). Pegem Akademi.
- Gültekin Akduman, G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(37).
- Günel, A. (2007). Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği). Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Konya.
- Günindi, N. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri İle Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız Anaokullarına Ve Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 133-144 .
- Gürgeç, F. (2019). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişki ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Hajovsky, D.B., Caemmerer J. M., & Mason B. A. (2021). Gender differences in children's social skills growth trajectories, *Applied Developmental Science*, DOI: 10.1080/10888691.2021.189059

- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Stenhouse publishers.
- Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching: Effects of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 269-289.
- Ho, J., & Funk, S. (2018). Preschool: Promoting young children's social and emotional health. *YC Young Children*, 73(1), 73-79.
- Howe, N., & Recchia, H. (2006). Sibling relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-8.
- Hudson, M. E., & Test, D. W. (2011). Evaluating the Evidence Base of Shared Story Reading to Promote Literacy for Students with Extensive Support Needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 34-45. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.34>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Hikaye Okuma ve Öğretmen Sorularının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (36), 34-46. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19409/206337>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Şimşek, Z. C. (2020). Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hikâye anlatma/kitap okuma uygulamaları tercihleri ve nedenleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1519-1533.
- İlhan Ildız ve Bütün Ayhan (2023). DENİZ, Ü. (Ed.). *Okul öncesi Dönemde Büyüme ve Gelişme. Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım*. Akademisyen Kitabevi.
- İlhan, E. (2019). Etkileşimli kitap okuma programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- İlhan, E. ve Canbulat, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının (EKOP) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 40-56.

- İnci, M. A. ve Deniz, Ü. (2015). Anasınıfı Ve İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- İşlek, S. (2021). Sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Johnny L. M., Virginia E. F., David A. C., & Danielle S. (1991) A Social Skills Program for Developmentally Delayed Preschoolers, *Journal of Clinical Child Psychology*, 20:4, 428-433, DOI: 10.1207/ s15374424jccp2004_11
- Johnston, V. (2016). Successful Read-Alouds in Today's Classroom, *Kappa Delta Pi Record*, 52:1, 39-42.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy. *TEACHING Exceptional Children*, 34(4), 8–13.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in early childhood special education*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. M., Pence, K. L., Beckman, A. R., Skibbe, L. E., & Wiggins, A. K. (2005). Scaffolding with Storybooks: A Guide for Enhancing Young Children's Language and Literacy Achievement. International Reading Association. 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.
- Kalb, G., & Van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life?. *Economics of Education Review*, 40, 1-24.
- Kapıkıran, N. A., Acun Kapıkıran, N., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Karadoğan, Z. (2020). Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Karaoglan, D., Sagir, S., Dayioglu, M., & Saracoglu, D. S. (2023). The Impact of Maternal Education on Early Childhood Development: The Case of Turkey (No. 2023-02).
- Karaoglu, H. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri Ve Sosyal Beceri Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayın Evi.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (43), 231-254.
- Kaya, M.(2006). Okuma Yazma Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Öğretim Amaçlı Kullanımındaki Yöntem Ve Teknikler. 2.Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Kitabı, ss:117-122. 04-06 Ekim 2006.Ankara
- Kerigan, B. & Çelebi Öncü, E. (2022). The Effectiveness of Dialogic Book Reading Technique in Order to Develop Social Skills to 4-5 Years Old Children. Theory and Practice in Child Development, 2(2), 37-57. <https://doi.org/10.46303/tpicd.2022.16>
- Kerigan, B. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Etkileşimli Okuma Yöntemiyle Sosyal Becerilerin Kazandırılması. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınççı, E. (2019). Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kozak, S., & Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. The Reading Teacher, 72(5), 569-577.
- Kök, M., Tuğluk, M. N. ve Bay, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (11), 294-303.
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the strong start curriculum. Early Childhood Education Journal, 37, 303-309.

- Kundakçı, S. (2013). Tokat İli Örneğinde Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat
- Kurtulan, B. (2015). Erken çocukluk döneminde (4–7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kutlu, S. (2011). Okulöncesi çocuk edebiyatı yapıtlarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Eskişehir ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- La Greca, A. M. (1993). Social Skills Training With Children: Where Do We Go From Here? *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(2), 288–298. doi:10.1207/s15374424jccp2202_14
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Lam, C. B., McHale, S. M., Lam, C. S., Chung, K. K. H., & Cheung, R. Y. M. (2021). Sibling relationship qualities and peer and academic adjustment: A multi-informant longitudinal study of Chinese families. *Journal of Family Psychology*, 35(5), 584–594. <https://doi.org/10.1037/fam0000744>
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology*, 108(1), 1-24.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York Bantam.
- Liman, B. (2020). Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Düzeyinin 66-77 Aylık Okul Öncesi Çocukların Duyguları Tanıma ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 209-222.
- Lin, A.S. (1996). The effects of curriculum-based peer-mediated social skills training on the possible peer interactions of preschool children with special needs. Ph. D. Theses, The Ohio State University, USA.

- Lin, C. S. (1996). The effects of curriculum-based peer-mediated social skills training on the positive peer interactions of preschool children with special needs. The Ohio State University.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322
- Lonigan, C. J., Bloomfield, B. G., Anthony, J. L., Bacon, K. D., Phillips, B. M., & Samwel, C. S. (1999). Relations Among Emergent Literacy Skills, Behavior Problems, and Social Competence in Preschool Children From Low- and Middle-Income Backgrounds. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 40-53. <https://doi.org/10.1177/027112149901900104>
- Lowter, T. L. (2004). The impact of a social skills intervention on the development of resiliency in preschool children. Master's thesis, Available ProQuest Dissertations Theses Database. (UMI No: 1424930).
- Mağden, D. ve Uzmen, S. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193212
- Maleki, M., Chehrzad, M. M., Kazemnezhad Leyli, E., Mardani, A., & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in preschool children from teachers' perspectives. *Children*, 6(5), 64.
- Manigo, C.C., & Allison, R.B. (2017). Does Pre-School Education Matter? Understanding the Lived Experiences of Parents and Their Perceptions of Preschool Education.
- Mar, R., Djikic, M. & Oatley, K. (2008). Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood: Theory and empirical studies. In I. S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova & J. Auracher (ed.), *Directions in Empirical Literary Studies: In honor of Willie van Peer*. John Benjamins.
- Mathur, S. R., & Rutherford, R. B. (1996). Is Social Skills Training Effective for Students with Emotional or Behavioral Disorders? *Research Issues and Needs. Behavioral Disorders*, 22(1), 21–28. doi:10.1177/019874299602200106

- Mavi Dervişoğlu, C. (2007). Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- McArthur, J. R. (2002). The Why, What, and How of Teaching Children Social Skills. *The Social Studies*, 93(4), 183–185. doi:10.1080/00377990209599907
- MEGEP, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (2007), Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Türkçe Dil Etkinlikleri.
- MEGEP, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (2009), Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Çocuğun Gelişimi.
- Melzi, G., Schick, A. R., & Wuest, C. (2023). Stories beyond Books: Teacher Storytelling Supports Children's Literacy Skills. *Early Education and Development*, 34(2), 485–505. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2024749>
- Merga, M. K. (2017). What would make children read for pleasure more frequently?. *English in Education*, 51(2), 207-223.
- Merry, J. J., Bobbitt-Zeher, D., & Downey, D. B. (2020). Number of siblings in childhood, social outcomes in adulthood. *Journal of Family Issues*, 41(2), 212-234.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013a). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013b). 0-36 aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Morgan, H. (2019). Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows. *Education Sciences*, 9(1), 19. doi:10.3390/educsci9010019
- Murphy, K. A., Pentimonti, J. M., & Chow, P. (2023). Supporting Children's Language and Literacy Through Collaborative Shared Book Reading. *Intervention in School and Clinic*, 58(3), 155-163. <https://doi.org/10.1177/10534512221081218>

- Neslitürk, S. (2013). Anne değerler eğitimi programının(ADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi. Unpublished doctorate dissertation thesis, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Neuman, W. (2014). Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches. Teaching Sociology. Pearson Education Limited.
- Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2018). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(4), 545–569.
- Niklas, F., Cohrsen, C., & Tayler, C. (2016). The Sooner, the Better: Early Reading to Children. *Sage Open*, 6(4). <https://doi.org/10.1177/2158244016672715>
- Ogelman, H. G. ve Sarıkaya, H. E. (2014). 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Beceri, Akran İlişkileri Ve Okula Uyum Düzeyleri İle Kardeş Değişkenleri Arasındaki İlişkiler. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (41).
- Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen Rehber Kitabı [OSBEP], 2014. ANKARA.
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi.
- Öncü, T. (2018). Lev S. Vygotsky'nin Gelişim Kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2), 227-236.
- Öz, A.Ş. 2016. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Öğretim Programı- Sosyal Beceri Öğretim Öncesi Rehberi. McGinnis, E. (Ed.), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların Sosyal Becerileri İle Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Journal of Social Science*, 163.
- Özbey, S. (2009). Anaokulu Ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgenel, S. (2023). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Oyun Tercihleri ile Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Master's thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi).

- Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2), 58-66.
- Pankey, J. C. (2000). The Benefits of Reading Aloud to Pre-School Children.
- Pettersen H, Landheim A, Skeie I, et al. How Social Relationships Influence Substance Use Disorder Recovery: A Collaborative Narrative Study. Substance Abuse: Research and Treatment. 2019;13. doi:10.1177/1178221819833379
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. Psychological science in the public interest, 10(2), 49-88.
- Polat, F., Baran, G. ve Uzak, N. (2023). Annelerin Çocuklarına Hikâye Okuma Alışkanlıkları İle Çocukların Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. In 1st International Positive Schools & Well-Being Congress (p. 180).
- Rani, P., & Dhanda, B. (2018). Gender Difference on Social Skills among Children of Haryana. Int. J. Curr. Microbiol. App. Sci, 7(9), 1211-1213.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. Journal of Personality and social Psychology, 51(3), 649.
- Rinn, R. C., & Markle, A. (1979). Modification of social skill deficits in children. In Research and practice in social skills training (pp. 107-129). Boston, MA: Springer US.
- Saltalı, N. D. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 3(6), 107-120.
- Samancı, O. ve Diş, O. (2014). Evaluation Of The Students Who Are Unsociable In Primary School According To Teacher's Views. Kastamonu Education Journal, 22(2), 573-590.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (1) , 281-288. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/35347/425790>

- Sarı, E. (2007). Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların, Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the Efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245–302. doi:10.1006/drev.1994.1010
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Schapira, R. & Aram, D. (2019): Shared Book Reading at Home and Preschoolers' Socio-emotional Competence, Early Education and Development, DOI: 10.1080/10409289.2019.1692624
- Seçer, S., Çeliköz, N. ve Yasa, S. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Annelerinin Ebeveynliğe Yönelik Tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14, 414–428.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). Social Competence in Children. *Social Competence in Children*, 1–9. doi:10.1007/978-0-387-71366-3_1
- Sezer, T. ve Yoleri, S. (2010). Okul Öncesi Eğitime Giriş. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi Dönemde Çocuğun Temel Gereksinimleri ve Gelişimsel Özellikleri* (s. 44-76). Pegem Akademi.
- Sidat, E. ve Bayar, A. (2018). Köy Okullarında Yaşanılan Problemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253-261.
- Skibbe, L. E., Moody, A. J., Justice, L. M., & McGinty, A. S. (2010). Socio-emotional climate of storybook reading interactions for mothers and preschoolers with language impairment. *Reading and Writing*, 23, 53-71.
- Smorti, M., & Ponti, L. (2018). How Does Sibling Relationship Affect Children's Prosocial Behaviors and Best Friend Relationship Quality? *Journal of Family Issues*, 39(8), 2413-2436. <https://doi.org/10.1177/0192513X18755195>
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337.

- Suer, F., & Bayraktar, V. (2023). Okul Öncesi Dönemde Bulunan Çocukların Annelerinin Etkileşimli Kitap Okuma Becerilerinin İncelenmesi. *Euroasia Journal Of Social Sciences & Humanities*, 10(35), 43-57.
- Sürmen, Y. G. (2011). Türk milli eğitiminde örgün eğitimin yeri ve okul öncesi eğitim (Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 9-19.
- Şahin, M. ve Aytaç, T. (2019). Eğitime giriş. Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar (M. Şahin ve T. Aytaç, Ed.). Pegem Yayıncılık.
- Şen, B. ve Özbey, Ş. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Education Sciences*, 12(1), 40-57. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.1.1C0668>
- Şimşek, Z. C. (2017). Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tanju, E.H. (2010).Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığı'na Genel Bir Bakış. *Aile ve Toplum*, Yıl: 11 Cilt: 6 Sayı: 22. Sayfa 30-39.
- Tatlı, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi.
- Temel, D. ve Türkoğlu, B. (2019). Yerleşim Yerlerine Göre Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 843-871. <https://doi.org/10.17152/gefad.447017>
- Tercanlı Metin, G. ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Kitap Okuma: Çocuk Sağlığı İzlemlerinde Etkili Bir Gelişim Önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14 (3), 89-94. DOI: 10.5222/j.child.2014.089
- Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 549-560.

- Thompson R., Laible D., & Ontai L. (2003): Early understanding of emotion, morality, and self: Developing a working model. In: R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior*. San Diego: Academic Press, pp. 139-172.
- Towson, J. (2015). Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities.
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132-146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- Tuncer, B. (2023). Sosyal gelişim. *Eğitimin Kavramsal Temelleri-8: Eğitim Psikolojisi*, 115.
- Tuncer, M. (2023). Beş Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerilerine Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinliklerin Etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Turan, F. ve Topcu, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 5(1), 11-33.
- Turan, F. ve Yüksel Doğan, R. (2022). Sosyoekonomik risk faktörlerinin ebeveyn-çocuk etkileşimindeki rolü: Paylaşımlı kitap okuma, çocuğa yöneltilen dil, sözcük dağarcığı farkı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 15-31
- Turgut Bayram, Z. (2009). Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tüfekçi, Y. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları ile aile içi iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Türkyılmaz, T. H. (2023). Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerine Katılan Öğrencilerle Okul Öncesi Eğitime Katılamayan Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Süreci (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying

the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368–387. doi:10.1080/02619768.2016.1171314

Uzmen, F. S. (2001). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. Doktora Tezi.,Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Uzmen, S. ve Mağden, D. (2013). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 193-212.

Uzun, H. ve Baran, G. (2022). Do Fathers Effects the Social Skills of Preschool Children: An Experimental Study. *Participatory Educational Research*, 9(5), 222-242. <https://doi.org/10.17275/per.22.112.9.5>

Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygostky'nin Sosyo- Kültürel ve Bilişsel Gelişim Teorisi Bağlamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195. <https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193>

Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2017). A Joint Interactive Storybook Intervention Program for Preschool and Kindergarten Children. *Reading Psychology*, 38, 231 - 261.

Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental psychology*, 28(6), 1106.

Vural, D. E. (2006). Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İzmir.

Vural, E. S. (2021). Aile katılımlı etkileşimli kitap okuma programının 5-6 yaş grubu çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve ev erken okuryazarlık ortamına etkisinin incelenmesi.

- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250. doi:10.1037/0022-0663.93.2.243
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 33(1), 105-124.
- Whitehurst, G. J. (1992). Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers. <https://www.dyslexicadvantage.org/wp-content/uploads/2016/10/Dialogic-ReadingAn-Effective-Way-to-Read-to-Preschoolers-Reading-Rockets.pdf>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30, 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542–555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., ValdezMenchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24(4), 552-559.
- Yağın Güder, S. (2019). Dikenli Gül: Türkiye’de Kırsal Kesimde Okul Öncesi Öğretmeni Olmaya İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 912-941.
- Yalçın, H. ve Karoğlu, R. İ. (2023). Annelerin Kitap Okuma Özyeterlilikleri ile Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 18(3).
- Yalçın, H.(2010). *Çocuk Gelişimi*. Nobel Yayıncılık.

- Yalçın, V. ve Uzun, H. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kilis ve Gaziantep İli Örneği). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 42-54.
- Yalçın, V. ve Uzun, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kilis ve Gaziantep İli Örneği). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 42-54.
- Yayla, R. (2023). Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Çocukların Bilişsel Stillerine Etkisi (Master's Thesis, Selçuk Üniversitesi).
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2017). Annelerin Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Sürecine İlişkin Görüşleri. *Eğitim Ve Bilim*, 42(191).
- Yurtseven, L. ve Kurt, G. (2014). Okul Öncesi Eğitimin ve Annelerin Hikâye Kitabı Okumasının Çocukların Sosyal Beceri Gelişimi ile İlişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(2), 99-119.
- Yuvaci, M. (2019). Baba katılımı ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve davranış problemleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Yüksel, G. (1998). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2 (9), 39-48. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21429/229805>
- Yüksel, G. (1999). Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 37-45.
- Zeece, P. D. (2004). Promoting empathy and developing caring readers.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1–15. doi:10.1016/s0193-3973(03)00021-2
- Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D., & Travers, K. (2018). Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care*, 188(6), 862–874. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1241775>

EKLER

EK 1:

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Melis İMAL		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller			
Uzmanlık Alanı	Okul Öncesi Öğretmeni		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	2011-2015
Tez Başlığı	ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ		
Tez Danışmanı	DOÇ. DR. DUYGU ÇETİNGÖZ		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2: Aydınlatılmış Veli Onam Formu ve Ebeveyn Onam Formu

GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Melis İMAL tarafından yürütülen "Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi" başlıklı araştırmaya davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz sorabilirsiniz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: **Etkileşimli Kitap Okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemek**
- Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi: 8 hafta
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: **24**
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): 1)Pınarlar Şehit Savcı Ethem Ekim İlkokulu(Deney Grubu)
2) Şehirlioğlu İlkokulu (Kontrol Grubu)
3)Çortak Ömer-Nimet Kahraman İlkokulu(Pilot Uygulama)

Çalışmaya Katılım Onayı:

"Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce gönüllüye / katılımcıya verilmesi gereken bilgileri gösteren Aydınlatılmış Onam Formu adlı metni kendi anadilimde okudum ya da bana okunmasını sağladım. Bu bilgilerin içeriği ve anlamı, yazılı ve sözlü olarak açıklandı. Aklıma gelen bütün soruları sorma olanağı tanındı ve sorularıma doyurucu cevaplar aldım. Çalışmaya katılmadığım ya da katıldıktan sonra çekildiğim durumda, hiçbir yasal hakkımdan vazgeçmiş olmayacağım. Bu koşullarla, söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Bu metnin imzalı bir kopyasını aldım."

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

EBEVEYN ONAM FORMU

Sayın Ebeveyn;

Bu çalışma **Etkileşimli Kitap Okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemek** amacıyla planlanmıştır. Bu çalışmada çocuğunuza **etkileşimli kitap okuma etkinlikleri** uygulanacaktır. Çocuğunuzun araştırmaya katılımı sizin olur vermenize ve çocuğunuzun isteğinize bağlıdır. Araştırma sürecinde istediğiniz zaman, bir cezaya ya da yaptırıma maruz kalmaksızın ve hiçbir hakkınızı kaybetmeksizin, çocuğunuzun araştırmaya katılmasını reddedebilir veya çocuğunuzun araştırmadan çekebilirsiniz. Çocuğunuzun ve sizi ortaya koyacak kayıtlar gizli tutulacaktır; kamuoyuna açıklanamaz; araştırma sonuçlarının yayımlanması halinde bile kimliğiniz gizli kalacaktır.

Araştırma Süresince 24 saat ulaşılabilir kişi Adı / Soyadı / Telefonu:

Melis İMAL

GÖNÜLLÜ OLURU

“Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen sorumlu araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya çocuğumun gönüllü olarak katıldığını, istediğimiz zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğini ve kendi isteğimize bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın çocuğumun benim rızamla katılmasını kabul ediyorum.”

Ebeveyn Adı Soyadı :

İmzası :

Tarih :

Açıklamaları Yapan Kişinin Adı Soyadı : Melis İMAL

İmzası :

Tarih :

Yasal Temsilcinin Adı Soyadı (gerekliyse):

İmzası :

Tarih :

EK 3:

Kişisel Bilgi Formu

1)Çocuğun Cinsiyeti: Kız() Erkek()

2)Annenin eğitim durumu: a)Okur-yazar değil

b)İlkokul mezunu

c)Ortaokul mezunu

d)Lise mezunu

e)Üniversite mezunu

f)İşans üstü

3)Babanın eğitim durumu: a)Okur-yazar değil

b)İlkokul mezunu c)Ortaokul mezunu

d)Lise mezunu e)Üniversite mezunu

f)İşans üstü

6) Kardeş Sayısı: (öğrenci dahil değil):

() Kardeş yok () 1 kardeş

() 2 kardeş () 3 ve üstü kardeş

7)Çocuğa Evde Kitap Okunma Süresi:

()Çocuğuma hiç kitap okumam

()Çocuğuma haftada 3 günden az kitap okurum

()Çocuğuma haftada 3 günden fazla kitap okurum

()Çocuğuma her gün kitap okurum

EK 4:

Uzman Görüş Formu

Etkileşimli Kitap Okuma Etkinlikleri Uzman Görüş Formu

Sayın Hocam;

Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulanacağı 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisini inceleneceği Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi adlı tez çalışmasında aşağıdaki tabloda isimleri verilen kitaplardan 24 adedinin kullanılması planlanmaktadır. Bu kitapların etkileşimli kitap okuma etkinliklerine uygun olup olmadığını

→ **Uygun:** Kitapların etkileşimli kitap okuma etkinliklerine göre değerlendirmeye uygunsa,

→ **Kısmen uygun:** Kitapların etkileşimli kitap okuma etkinliklerine göre değerlendirmeye uygunsa, ancak geliştirilmesi gerekiyorsa

→ **Uygun değil:** Kitapların etkileşimli kitap okuma etkinliklerine göre değerlendirmeye uygun değilse işaretlenmelidir.

Değerli katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

KİTAP İSMİ	UYGUN	KISMEN UYGUN	UYGUN DEĞİL	AÇIKLAMA
Endişeli Barışın Eğlenceli Hikayesi				
Avucundaki Öpücük				
Dünyayı Gezmek İsteyen Horoz				
Nokta				
Babamın Battaniyesi				
Rengarenk Bir Ses				
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor				
Değnek Adam				
Çok Gri Bir Gün				
Dedektif Zebra				
Yapraklarımı Kim Aldı?				
Kavanozda Bir Yıldız				

Bu Kış Kimse Üşümeyecek				
Altın Meşe Palamudu				
Belki				
Eyvah Kalbim Kırıldı				
Hiç Hata Yapmayan Kız				
Beni Görebiliyor Musun ?				
Hiçbir Şey Yapmama Günü				
Utangaç Ayı Monti				
Küçük Meşe Palamudu				
Elmer				
Sevginin Gücü				
Köpekler Bale Yapamaz				
Mutlu Su Aygırı				
Gergedanlar Krep Yemez				
Kaybolan Eldiven				
Ormanın Yeni Kralı: Su Samuru				

EK 5:**Etik İzin Belgeleri**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-500434
Konu : Araştırma İzni- Melis İMAL

26.01.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 06.01.2023 tarihli ve E-87347630-659-478416 sayılı yazımız.
b) Manisa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 25/01/2023 tarih ve 69245571 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazımız ile bildirilen Enstitünüz öğrencisi Melis İMAL'ın, "Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi" konulu çalışma kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin olarak tarafımıza gönderilen ilgi (b)'de kayıtlı cevabi yazı ve ekleri, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri. (5 Sayfa)





T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-69170159
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Melis İMAL)

24.01.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği'nin 06/01/2023 tarih ve 478416 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Melis İMAL'ın "Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İli Selendi İlçesi Pınarlar Şehit Savcı Ethem Ekim İlkokulu, Şehirlioğlu İlkokulu, Çortak Ömer-Nimet Kahraman İlkokulunda yapmak istediği araştırma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri incelenmiş olup;

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılında uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fevzi YÜKSEL
Müdür Yardımcısı

OLUR

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Nişancıpaşa Mh.Atatürk Blv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA

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

Bilgi için: Strateji Geliştirme - C.Sunay BULUT

Telefon No : _____

E-Posta : _____

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : manisa.meb.gov.tr

Unvan : Memur

Faks : _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır, <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3959-205b-34b4-a25b-ec9e kodu ile teyit edilebilir.

EK 6: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu Kullanım İzni

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu İzin İsteği

Gelen Kutusu x

 **Melis Dönmezler** <

Alıcı: pınar.aksoy ▾

11 Kasım Cum 09:03 ☆ ↶ ⋮

Saygıdeğer Hocam merhabalar.

Ben Melis İMAL, Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun oldum. 6 yıldır MEB'de öğretmenim. Şu anda Manisa iline bağlı bir köy okulunda çalışmaktayım. Aynı zamanda Dokuz Eylül Üniversitesine bağlı olarak yüksek lisans yapmaktayım. "Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi " konulu tezimi hazırlıyorum. Geliştirmiş olduğunuz "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu " ölçeğinin kullanımı konusunda sizin izninizi rica ediyorum. Bu konuda yardımınızı esirgemezseniz çok sevinirim. Saygılarımla.

 **Pınar Aksoy** ▾

Alıcı: ben ▾

12 Kasım Cmt 10:50 ☆ ↶ ⋮

Sevgili Melis,

"Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu"nu bahsi geçen çalışmada kullanabilirsin, tez çalışman kapsamında kullanmak üzere ölçek iznine sahip olduğunu beyan ederim. Ölçeğe ait maddeler ile ölçeği kaynak göstereceğin ve ölçeğe ait bilgileri bulabileceğin makale de ektedir. Çalışman sonuçlandığında paylaşmanı rica ediyorum. İyi çalışmalar ve başarılar dilerimle.

Pınar Aksoy

EK 7: Etkileşimli Kitap Okuma Eğitimi Katılım Sertifikası



İstanbul
GEDİK
Üniversitesi

KATILIM SERTİFİKASI

“MELİS İMAL”

SÜREKLİ EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ tarafından gerçekleştirilen
“ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA SEMİNER PROGRAMI”nı
 tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

BARKOD NO: UN_041057378318924503937

KİMLİK NO: [REDACTED]

TANZİM TARİHİ: 19.10.2022




DR. ÖĞRT. ÜYESİ İSMAIL ÖZDEMİR
İGÜNSEM MÜDÜRÜ



Bu belgenin doğruluğu <https://www.turkiye.gov.tr/belge-dogrulama> adresinde veya mobil cihazlarınıza yükleyebileceğiniz e-Devlet Kapısı'na ait Barkodlu Belge Doğrulama uygulaması vasıtası ile üstteki barkod okutularak kontrol edilebilir.

EK 8: Örnek Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliği

Kitabın Adı: Kavanozda Bir Yıldız



Kitabın Yazarı/Çevirmeni: Sam Hay/Ülker Yıldırımcan

Resimleyen: Sarah Massini

Yayınevi: İş Bankası Kültür Yayınları

Hedef Sözcük	Anlamı
Hazine	Değerli şeylerin saklandığı yer
Olağanüstü	Gerçek olamayacak kadar güzel
Şerif	Amerika’da görev yapan polis
Mesaj	Yazı veya sözle anlatılması amaçlanan duygu, düşünce.
Başucu lambası	Yatarken başucumuzda yer alan lamba, ışık kaynağı

Okuma Öncesinde

Ön kapak resminde neler görüyorsunuz?

Resimde kaç tane çocuk var?

Bu çocukların isimleri ne olabilir?

Bu çocuklar ne yapıyorlar?

Sizce bu kitap ne hakkında?

Sizce bu öyküde neler anlatılıyor olabilir?

Okuma Sırasında

1-2.Sayfa

Resimde gördükleri hakkında konuşulur.

Sizce bu çocuklar neredeler?

Ne yapıyorlar?

Diğer insanlar neler yapıyorlar?

Sizce hava nasıl?

Sizce kendilerini nasıl hissediyorlar?

Siz parka gitmeyi seviyor musunuz?

Parka ve ya oyun oynamaya dışarı çıkmayı seviyor musunuz?

Daha önce hiç uçurtma uçurdunuz mu?

Okumanın Ardından;

Çocuklar sizce *hazine* ne demektir? Anlamı açıklanır.

Sizce küçük çocuk neden hazine aramayı seviyor?

Siz yeni bir şeyler aramayı, yeni keşifler yapmayı seviyor musunuz?

3-4.Sayfa

Resimde gördükleri hakkında konuşulur.

Sizce kızın kardeşi bu resimlerde ne yapıyor?

Sizce ne arıyor olabilir?

Ablası ve kardeşi sizce bankta oturmuş ne yapıyorlar?

Sizce küçük çocuk elinde ne tutuyor?

Siz daha önce hiçbir yıldıza dokundunuz mu?

Sizce *olağanüstü* ne demektir? Anlamı açıklanır.

Daha önce olağanüstü olduğunu düşündüğünüz bir şey gördünüz mü?

Okumanın Ardından;

Sizce bu yıldızın bir sahibi var mıdır?

Sizce yıldızın sahibi kim olabilir?

Siz olsanız ne yapardınız?

5-6.Sayfa

Resimde gördükleri hakkında konuşulur.

Sizce abla ve kardeşi neredeler?

Sizce ne yapıyorlar?

Resimde gördüğünüz mutfak tabelalarında ne yazıyor olabilir?

Okumanın Ardından;

Sizce okulda herkese yardım eden kızın ismi ne olabilir?

Siz herkese yardım eden birini tanıyor musunuz?

Yıldız okuldakilere ait değilse sizce kimin olabilir?

7-8.Sayfa

Resimde gördükleri hakkında konuşulur.

Bu resimde abla ve kardeşini görebiliyor musunuz?

Sizce şu an neredeler?

Sizce bu kalabalıktakiler ne yapıyorlar?

Okumanın Ardından;

Çocuklar sizce *şerif* ne demektir? Anlamı açıklanır.

Kayıp bir şey bulduğunuzda ve sahibini bulamadığınızda o eşya sizin mi olur?

Sizce bundan sonra ne olmuştur?

Ablası ve kardeşi yıldızın sahibini aramaya devam etmiş midir?

9-10.Sayfa

Resimde neler gördükleri hakkında konuşulur.

Küçük kardeş ne yapıyor sizce?

Yıldızı görebiliyor musunuz?

Normalde yıldızları nerede görürüz?

Peki ya yıldız sizce bir kavanozun içinde yaşamaktan mutlu mudur?

Okumanın Ardından;

Sizce küçük kardeş bu yıldızı neden bu kadar çok sevmişt?

Siz parlak, minik bir yıldızınız olsun ister miydiniz?

11-12.Sayfa

Resimde neler gördükleri hakkında konuşulur.

Yıldız sizce kendini nasıl hissediyor olabilir?

Sizce yıldızın da arkadaşları var mıdır?

Küçük kardeş pencereden nereye bakıyor?

Okumanın Ardından;

Yıldız sizce neden mutsuz?

Sizce *mesaj* ne demektir? Anlamı açıklanır.

Gökyüzündeki mesajda ne yazıyor olabilir?

Sizce bu mesajı gökyüzüne kim yazmış olabilir?

Peki ya küçük kardeş karanlıkta bu mesajı nasıl görüyor olabilir?

13-14.Sayfa

Resimde neler gördükleri hakkında konuşulur.

Gökyüzünde neler görüyorsunuz?

Yıldızların yaptığı bu şekil neye benziyor sizce?

Peki ya sizce ne yazıyor gökyüzünde?

Küçük kardeş ve yıldızı görebiliyor musunuz?

Ne yapıyorlar?

Okumanın Ardından;

Yıldızlar neden küçük kardeşi duyamadılar?

Peki, siz olsanız onlara arkadaşları yıldızın sizde olduğunu nasıl anlatırdınız?

Sizce yıldızın eve dönmesi için ne yapılabilir?

15-16.Sayfa

Resimde neler gördükleri hakkında konuşulur.

Sizce abla ve küçük kardeşi bu resimlerde ne yapıyorlar?

Ağaca tırmanmak yıldızı gökyüzüne ulaştırır mı?

Peki ya zıplasak yıldızı gökyüzüne ulaştırabilir miyiz?

Siz olsanız ne yapardınız?

Okumanın Ardından;

Sizce küçük yıldız bundan sonra hep kavanozda mı yaşayacak?

17-18.Sayfa

Resimde neler gördükleri hakkında konuşulur.

Sizce abla ve küçük kardeşi bu resimlerde ne yapıyorlar?

Resimdeki oda nasıl görünüyor?

Sizce bu oda neden bu kadar dağılmış?

Abla ve kardeşi yerde hangi şeklin üzerinde uzanmışlar?

Okumanın Ardından;

Sizce başucu lambası ne demektir? Anlamı açıklanır.

Sizce abla ve kardeşi gökyüzüne nasıl bir mesaj göndermiştir?

Siz olsanız nasıl bir mesaj gönderirdiniz?

19-20.Sayfa

Okumanın ardından devamını çocukların getirmesi beklenir.

Gökten bahçemize kadar inip...

21-22.Sayfa

Resimde neler gördükleri hakkında konuşulur.

Küçük kardeş elinde ne tutuyor?

Sizce küçük kardeş, yıldız gittiği için kendini nasıl hissediyor?

Peki, sizce yıldız arkadaşlarının yanına gidebilmiş midir?

Okumanın Ardından;

Sizce yıldız arkadaşlarının yanına gittiği için kendisini nasıl hissediyor olabilir?

Siz olsanız küçük kardeş gibi üzülür müydünüz?

23-24.Sayfa

Resimde neler gördükleri hakkında konuşulur.

Gökyüzünde ne görüyorsunuz?

Peki, gökyüzünde nasıl bir mesaj yazıyor olabilir?

Daha önce hiç bu kadar çok yıldız bir arada gördünüz mü?

Okuma tamamlanır.

25-26.Sayfa

Resimde neler gördükleri hakkında konuşulur.

Sizce burası neresi?

Abla ve kardeşin odasında neler görüyorsunuz?

Küçük kardeşin penceresinden bakınca ne görüyorsunuz?

Okuma tamamlanır.

27.Sayfa

Okuma tamamlanır.

‘İyi geceler,yıldız.’

Okuma Sonrasında

Hikâye tamamlandıktan sonra çocuklar tarafından özetlenmesi istenir. Çocuğa özetleme yaparken yardımcı olmak için yönlendirmeler yapılır. Okunan kitabın ismini, hikâyede geçen kahramanları hatırlatma amacıyla çocuklara sorular sorulur. Çocuklar, öğretmenlerinin sorduğu sorular yardımıyla kitabı özetledikten sonra çocuklara bu hikâyenin yazarının kendileri olduğunu hayal etmeleri istenir ve hikâyenin sonunu kendileri yazmış olsaydı neler yazabilecekleri ile ilgili sohbet edilir. Her çocuğun tasarladığı hikâye sonları dinlenir. Ardından çocuklara hikâyede en çok hangi kısımdan hoşlandıkları sorulur ve duygularını ifade etmesi beklenir. Etkinliği takip eden saatlerde hikâye içinde öğrenilen kelimeler tekrar edilerek pekiştirilir.

