



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ 5 YAŞ ÇOCUKLARININ BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİSİ
VE DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ

Hilal KAROĞLU

Doktora Tezi

Ankara, 2022



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ 5 YAŞ ÇOCUKLARININ BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİSİ
VE DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF PICTURE STORYBOOKS ON PERSPECTIVE TAKING SKILLS AND
LANGUAGE DEVELOPMENT OF 5 YEARS OLD CHILDREN

Hilal KAROĞLU

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Hilal KAROğLU 'nun hazırladığı "Resimli Çocuk Kitaplarının 5 Yaş Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerisi ve Dil Gelişimine Etkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı ve J¼ri Üyesi
(Danışman)

Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

İmza

J¼ri Üyesi

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL

İmza

J¼ri Üyesi

Prof. Dr. Figen TURAN

İmza

J¼ri Üyesi

Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

İmza

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOğLU

İmza

Enstitü Yönetim Kurulunun
..../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırma Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin 5 yaş grubu çocukların dil ve bakış açısı alma becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada plasebo ve kontrol gruplu ön-test son-test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu 14 çocuk, kontrol grubu 13 çocuk ve plasebo grubu 12 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada ölçüt örnekleme yapılmış buna göre anne eğitim düzeyi lise ve altı olan çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir. TEDİL, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve Kişisel Bilgiler Formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Hikâye kitaplarının seçiminde Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubunda bulunan çocuklara resimli hikâye kitaplarıyla hazırlanan eğitim, plasebo grubunda bulunan çocuklara boyama etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubunda bulunan çocuklara herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Veriler Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların son test TEDİL toplam puanlarında ve alt test puanlarında, ÇBT toplam puan ve algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanlarında anlamlı farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda resimli hikâye kitaplarıyla uygulanan eğitimin çocukların bakış açısı alma ve dil puanlarını arttırmada etkili olduğu ve bu etkinin geniş olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: bakış açısı alma, dil, resimli hikâye kitabı, okul öncesi, gelişim, çocuk edebiyatı

Abstract

This research is conducted to examine the effect of Language Development and Perspective Taking Education on the language and perspective taking skills of 5 years old children. Pre-test post-test quasi-experimental design with placebo and control groups was used in this study. In experimental group 14 children, in control group 13 children and in placebo group 12 children are in this study group of the research. Criterion sampling was used and accordingly, children whose mother's maternal level was high school and below were included in the study. Data were collected by TEDIL, Perspective Taking Test for Children (CBT) and Personal Information Form. The Picture Story Assessment Scale was used to select storybooks. The training prepared with picture storybooks was applied in experimental group, painting activities were applied in placebo group and no application was done to the children in control group. Data were analyzed with Kruskal Wallis H test, Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Rank test. A significant difference was observed in post-test TEDIL total score and sub-test scores, the CBT total score and perceptual, cognitive and affective perspective taking scores of children in experimental, control and placebo groups. As a result of this research, it was seen that training prepared with picture storybooks was effective in developing children's perspective taking and language scores, and it was concluded that this effect was large.

Keywords: perspective taking, language, picture storybook, preschool, development, children's literature

Teşekkür

Doktora eğitimi sürecinde desteklerini, ilgilerini esirgemeyen, çalışmalarımı yönlendiren sayın danışman hocam Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN'e teşekkürlerimi arz ederim.

Tez izleme komitesinde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Fulya TEMEL'e ve Prof. Dr. Figen TURAN'a bu zorlu süreçteki destekleri, önerileri, görüşleri, akademik yönlendirmeleri için teşekkür ederim.

Tez jürisinde yer alan sayın hocalarım Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a ve Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU'na kıymetli görüşleri, önerileri için müteşekkirim.

Sayın Prof. Dr. Nuri DOĞAN'a görüşlerini sunduğu, değerli vaktini ayırdığı için teşekkürlerimi sunarım.

Her türlü desteği sunan yakınlarıma ve her zaman beni yüreklendiren, yardımcı olan, motivasyon kaynağı arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

Hayatım boyunca sevgiyi, güveni koşulsuz sunan, eğitim sürecimin her aşamasını benimle birlikte yaşayan aileme sonsuz teşekkürler...

Hilal KAROĞLU

Mart, 2022

Ankara

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	viii
Şekiller Dizini	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xi
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Araştırma Problemi	8
Sayıtlar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	10
Resimli Hikâye Kitapları	10
Resimli Hikâye Kitaplarının Zihin Kuramı ve Bakış Açısı Alma İle İlişkisi	22
Dilin Tanımı ve Önemi	25
Dilin Kural Sistemleri	26
Dil Gelişim Süreci	29
Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler	32
Dil Gelişim Kuramları	34
Dil Gelişimini Destekleme	40
Bakış Açısı Almanın Tanımı ve Önemi	46
Bakış Açısı Almanın Bileşenleri	48

Bakış Açısı Alma ve Bazı Kavramlar	52
Okul Öncesi Dönemde Bakış Açısı Alma Süreci	56
Bakış Açısı Alma İle İlgili Kuramlar	59
İlgili Araştırmalar	65
Dil Gelişimi ve Resimli Kitaplar İle İlgili Araştırmalar.....	65
Bakış Açısı Alma İle İlgili Araştırmalar	75
Bölüm 3 Yöntem.....	89
Araştırmanın Türü	89
Çalışma Grubu.....	90
Veri Toplama Araçları	92
Veri Toplama Süreci	94
Verilerin Analizi	102
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	106
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	138
Sonuç.....	138
Öneriler	139
Kaynaklar	142
EK-A: TEDİL Katılım Sertifikası.....	clxxxvi
EK-B: Kişisel Bilgiler Formu	clxxxvii
EK-C: Çalışmada Yararlanılan Resimli Hikâye Kitapları Listesi	clxxxviii
EK-Ç: Örnek Uygulama.....	clxxxix
EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	cxc
EK-E: MEB Uygulama İzni	cxcı
EK-F: Etik Beyanı	cxcii
EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cxciii
EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report	cxciv
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	cxcv

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Araştırmada Kullanılan Desen</i>	89
Tablo 2 <i>Çalışma Grubuna Ait Özellikler</i>	91
Tablo 3 <i>Pilot Uygulama Yapılan Çocuklara Ait Veriler</i>	100
Tablo 4 <i>Ölçme Araçlarının Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Göre Ön-Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	103
Tablo 5 <i>Deney, Kontrol ve Plasebo Grubu Çocukların Ön-Test ve Son-Test Dil Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	106
Tablo 6 <i>Deney, Kontrol ve Plasebo Grubu Çocukların Ön-Test ve Son-Test Bakış Açısı Alma Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	108
Tablo 7 <i>Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Ön-Test Dil ve Bakış Açısı Alma Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	110
Tablo 8 <i>Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Son-Test Dil ve Bakış Açısı Alma Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	111
Tablo 9 <i>Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Son-Test Dil Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	112
Tablo 10 <i>Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Son-Test Bakış Açısı Alma Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	113
Tablo 11 <i>Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Dil ve Bakış Açısı Alma Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	114
Tablo 12 <i>Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Ön-Test Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	115
Tablo 13 <i>Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Son-Test Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	116
Tablo 14 <i>Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Son-Test Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	117
Tablo 15 <i>Deney, Kontrol ve Plasebo Grubu Çocukların Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 16 <i>Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Ön-Test Algısal, Bilişsel ve Duygusal Bakış Açısı Alma Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	121
Tablo 17 <i>Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Son-Test Algısal, Bilişsel ve Duygusal Bakış Açısı Alma Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	122

Tablo 18 *Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Son-Test Algısal, Bilişsel ve Duygusal Bakış Açısı Alma Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları* 123

Tablo 19 *Deney, Kontrol ve Plasebo Grubu Çocukların Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları* 125



Şekiller Dizini

Şekil 1 *Dilin Kural Sistemleri*..... 27

Şekil 2 *Veri Toplama Süreci* 94



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

OBADER: Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi

SEGE: Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi Araştırması

TEDİL: Türkçe Erken Gelişim Dil Testi

ÇBT: Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Kişi sayısı

\bar{X} : Aritmetik ortalama

sd: Serbestlik derecesi

Q: Çeyrek sapma

Bölüm 1

Giriş

Doğumdan itibaren beş yaşına kadar çocuklar, sonraki gelişimlerinin temelini oluşturan yeteneklerini hızla geliştirirler. Dilsel ve bilişsel kazanımların yanı sıra duygusal, sosyal ve ahlaki kapasitelerinde belirgin ilerleme gösterirler. Erken gelişimin tüm bu kritik boyutları iç içe geçmiştir ve dikkatin odaklanmasını gerektirmektedir (Shonkoff ve Philips, 2000). İnsan hayatında okul öncesi dönem önemlidir ve bu dönemde çocuğun kişilik, bilişsel, duygusal, akademik ve dil gelişimi büyük ölçüde tamamlanmış olur (Kol, 2011). Bu nedenle çocukların gelişim süreçlerine destek olunmasının önemli olduğu bilinir. Gelişim alanlarından biri de dildir ve dil gelişimini desteklemenin, diğer gelişim alanlarının da desteklenmesine zemin oluşturduğu söylenebilir.

Dil soru sormayı, fikirleri anlatmayı, düşünmeyi, kavram oluşturmayı ve gelecek ile geçmiş arasında bağ oluşturmayı sağladığından bilişsel gelişim için kritiktir (Woolfolk-Hoy, 2015). Bununla beraber dil, çocuğu egosundan uzaklaştırarak sosyal bir birey olmasını destekler. Duygu, düşünce ve davranışlarını yavaş yavaş öğretir ve kendisini güvenli hissetmesine yardımcı olur (Yavuzer, 2014). Dil gelişimi doğum öncesi dönemde başlar ve doğumdan itibaren okul öncesi dönem boyunca desteklenmesi halinde bireyin ileriki yaşamında farklılaşmalar sağlar (Bağcı-Ayrancı, 2018). Bu dönemde, çocukların öğrenme ihtiyaçlarına karşı hassasiyet gösterilmesi gerekir. Çocukların ihtiyaçlarının gelişimlerini destekleyecek uyarılarla karşılanması sonraki yaşamlarının niteliğini belirlemede önemli bir çabadır (Sever, 2019). Çocukların dil gelişimlerini destekleme etkinlikleri üç farklı grup altında ele alınabilir. Bunlardan ilki; kelime hazinesini zenginleştirmeyi destekleyici etkinliklerdir. Bu etkinlikler; kitap okumayı, tekerlemeyi, parmak oyunlarını, dramatizasyonu, resim hakkında konuşmayı içerir. İkinci grupta, kendini uygun cümlelerle ifade edebilme becerilerinin gelişimini destekleyici etkinlikler yer alır. Yeni kelimelerin öğrenilmesini sağlayan etkinlikler ise bu sınıflamadaki son grubu oluşturur (Senemoğlu, 1989).

Okul öncesi dönemde yetişkinlerin kitap okuması ve çocukların kitapta yer alan resimlere bakması, çocuk ile yetişkin arasında duyuşsal ve fiziksel yakınlığı oluşturur. Çocuk, bir yandan sevdiği bireyle birlikte olmaktan mutluluk duyarken diğer taraftan da kitap sayesinde görsel ve dilsel olanaklar edinerek yeni yaşantılar oluşturmaya başlar (Sever, 2021). Çocuğa hikâye okuma, yeni kelimeler tanıtan, genişletilmiş düşünmeyi destekleyen, hikâyeyi çocuğun dünyasına bağlayan genişletilmiş konuşmalarla zengin dil öğrenme fırsatı sunar (Cohrssen ve diğerleri, 2015). Bunun yanı sıra küçük yaşlardan başlayarak çocuklara nitelikli kitapların okuması ve anlatılması, çocukların dile karşı hassasiyetlerini ve deneyimlerini arttırmakta, kelime bilgisini genişletmektedir (MEB, 2013). Alan yazında, kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır (Akoğlu ve diğerleri, 2014; Yıldız Bıçakçı ve diğerleri, 2018; Ergül ve diğerleri, 2016; Işıkoğlu-Erdoğan ve diğerleri, 2017; Opel ve diğerleri, 2009; Hargrave ve Sénéchal, 2000; Chow ve diğerleri, 2008; Debaryshe, 1993; Gönen ve Arı, 1989; Sénéchal, 1997).

Hikâye okurken sorular sorma, hikâyeyi dramatize etme veya farklı biçimde sonlandırma çocuğun hayal gücünün gelişmesini sağlar. Böylece çocuğun bilişsel gelişimi desteklenmiş olur. Yorum yapabilme ve okuduğunu anlama becerileri kadar dil gelişimlerinde de ilerleme yaşanır (Er, 2016). Çocuklarda zihin kuramı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada, zihin kuramının dili kolaylaştırarak dolaylı olarak okuduğunu anlamayı desteklediği bulgusu elde edilmiştir. Zihin kuramı bakımından dört yaşındaki yeterliklerin iki buçuk yıl sonra öğrenilecek okuma becerilerini yordadığı görülmüştür (Atkinson ve diğerleri, 2017). Zihin kuramı başkalarının bilgileri, inançları, niyetleri, arzuları gibi zihinsel durumlarını çıkarabilme yeteneği olarak tanımlanır (Ozonoff ve Miller, 1995). Bakış açısı alma, zihin kuramından farklı bir kavram olmakla birlikte, zihin kuramı ile yakından ilişkilidir (Kucirkova, 2019). Bakış açısı alma, başkalarının düşüncelerini, duygularını ve algılarını anlamamıza yardımcı olan temel becerilerden biridir (Emen ve Aslan, 2019). Başkalarının düşüncelerini ve duygularını düşündüğümüzde

kişilerle daha etkili ilişkiler kurabiliriz (Trawick-Smith, 2014). Önemli sosyal becerilerden olan bakış açısı alma, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya yardımcı olur. Ayrıca toplumda sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi açısından bu becerinin küçük yaştan itibaren desteklenmesi gerekmektedir (Aslan ve Köksal Akyol, 2016).

Problem Durumu

Dil, hem insanların birbirleriyle düşünce ve bilgi paylaşımı yapmalarını sağlamakta hem de duygularını ifade edebilmelerine ve düşüncelerini düzenleyebilmelerine fırsat sunmaktadır. Aynı zamanda dil, bellek, düşünme, planlama, muhakeme yapma, problem çözme gibi bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Yavuzer, 2014). Okul öncesi dönemde dil gelişimi hızlıdır ve bu gelişimin desteklenmesi çocuğun sosyal ve zihinsel gelişiminin de desteklenmesi anlamına gelir. Bu dönemde çocuğun dil gelişimini destekleme, çocuğun dikkatini çekebilecek yöntemlerin kullanılmasıyla mümkün olabilmektedir (Bağcı-Ayrancı, 2018).

Çocuğun gelişiminde, doğuştan sahip olunan özelliklerinin yanı sıra çevrenin de etkisi söz konusudur. Çocukların ebeveynleriyle kurdukları etkileşimlerle birlikte çocuğa sunulan kitaplar, materyaller, oyuncakların bulunduğu zengin çevre, çocukların gelişimlerine olumlu katkıda bulunacaktır. Çocuklar için zengin çevrede bulunan önemli uyarılardan biri çocuk edebiyatı eserleridir (Bozkurt-Yükçü ve diğerleri, 2019). Çocuk edebiyatı, çocukluk dönemi deneyiminde son derece önemlidir (Cartledge ve Kiarie, 2001). İyi edebiyat eserleri çocukların dünyaya farklı açılardan bakmalarını sağlayıp, onları farklı zamanlara götürerek yaşam çevrelerini genişletir (Gönen ve Veziroğlu, 2017). Çocuk edebiyatı ürünlerinden birinin de resimli çocuk kitaplarının olduğu bilinmektedir.

Resimli çocuk kitaplarının erken çocukluk sınıflarında giderek artan önemli bir yeri vardır (Mendoza ve Reese, 2001). Resimli çocuk kitapları, düş dünyasının kapılarını aralayan görsel unsurlardan ve dilsel metinlerden oluşan, çocuklara eğlenirken öğreten ve zevk veren kitaplardır. Bu kitaplar iletiyi, bazen az sözcük kullanıp bazen ise hiç sözcük

kullanmayıp sıralı resimler aracılığıyla iletirler (Şahin, 2014). Kaliteli resimli çocuk kitapları, yalnızca eğlenceli zaman geçirilmesini sağlamayıp çocukların gelişim alanlarının tümünün olumlu yönde desteklenmesine olanak sağlar (Kılıç ve diğerleri, 2017). Kitaplar; çocukların dil bilinci edinmelerine katkı sağlayabilir, dinleme, konuşma, okuma-yazma becerilerini destekleyebilir, toplum ilişkilerini tanıtır ve farklı kültürlerle karşılaştırma fırsatı sunabilir. Kitaplar aynı zamanda çocukların kitapta yer bulan kahramanlar aracılığıyla kişilerin farklı özelliklere, farklı duygu, düşüncelere sahip olabileceğini anlamalarına katkı sağlayabilir (Sever, 2021). Karakterlerin niteliklerini ve duygu durumlarını aktaran, anlatımla uyumluluk gösteren, neden-sonuç ilişkisinin takip edilmesine fırsat sunan resimli kitaplar, resimlere ilişkin yapılan tartışma ve yorumlar sayesinde çocukların sosyal biliş gelişimlerini desteklemede kullanılabilir (Yılmaz, 2014). Yani resimli kitap okuma, sosyo-bilişsel anlayışı iletmede önemli bir kaynaktır (Rollo ve Sulla, 2016). En önemli sosyal-bilişsel yetenekler arasında başka birinin bakış açısını alma yeteneği vardır (Moll ve Meltzoff, 2011). 4-5 yaşlar çocukların bakış açısı alma becerilerinin hızlı gelişim gösterdiği önemli bir dönemdir ve ayrıca bakış açısı alma becerilerinde yaş önemli bir faktör olabilir (Li ve diğerleri, 2019). Bununla birlikte başkalarını tanıma ve anlama yeteneklerini geliştirmede 5-8 yaş arası çocuklar zirvede yer almaktadır (Widyasari ve diğerleri, 2018). Erken çocukluk döneminde bakış açısı almayı geliştirmek için teknikler geliştirmek özellikle yararlı olabilir. Çünkü erken çocukluk yılları, bilişsel açıdan işlenebilirliğin yüksek olduğu bir dönem olarak ifade edilmektedir (Birch ve diğerleri, 2017). Erken yılların önemi göz önüne alındığında hem bakış açısı alma hem de dil becerilerini geliştirici çalışmaların yapılmasının, çocukların gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayacağına işaret etmektedir. Resimli hikâye kitaplarının her iki becerinin geliştirilmesinde kullanılabilir materyal olduğu düşünülebilir.

Alan yazında çocukların bakış açısı alma becerilerine yönelik uygulamaların yapıldığı, çocuklara programların, eğitimlerin veya etkinliklerin uygulandığı görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan bazı çalışmalara bakıldığında çizim, anlatım ve dramatizasyon yöntemi kullanarak uygulanan ekolojik eğitimin (Cigala ve diğerleri, 2015), fen eğitim

programının (Ölçer, 2015), Ben Sorun Çözebilirim Programı'nın (Aras, 2018), empati eğitim programının (Aslan, 2017), Duyguları Yönetme Becerileri Eğitimi Programı'nın (Cantekin, 2020) çocukların bakış açısı alma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bunun yanı sıra Şener (1996) inşa oyununun ve dramatik oyunun 4-5 yaş çocuklarının bakış açısı alma becerisine etkisini incelediği araştırmasında, dramatik oyun oynayan ve inşa oyun oynayan çocukların bakış açısı alma puanlarında ilerlemeler olduğunu tespit etmiştir. Burns ve Brainerd (1979) çalışmalarında üç grup oluşturmuşlardır. Grup 1 yapı-inşa oyun uygulaması almış, grup 2 dramatik oyun uygulaması almış, grup 3 ise herhangi oyun uygulaması almamıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocukların dramatik oyun ve yapı inşa etkinliklerine katılmalarının çocukların bakış açısı alma becerilerine olumlu etki sağladığına ulaşılmıştır. Buna karşın Chen (1992) 4 yaşında 44 çocukla yürüttüğü araştırmasında sosyal oyunla bakış açısı alma arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimine yönelik uygulanan bazı çalışmalara bakıldığında: Destekleyici Ebeveyn Programı'nın (Muslugüme, 2016), aile katımlı çevre eğitiminin (Kınık ve diğerleri, 2016), Dil Gelişimini Destekleyici Oyun Etkinlikleri Programı'nın (Ataseven, 2019), oyun temelli sosyal beceri eğitiminin (Acıbal, 2020), Montessori yöntemiyle yapılan eğitimin (Kayılı ve diğerleri, 2009), Baba Dil Destek Programı'nın (Ersan, 2013) çocukların dil gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayan çalışmalar arasında yer aldıkları görülmektedir.

Alan yazında yapılan taramalarda çocuklarda bakış açısı alma becerisini geliştirmeye ilgili çalışmalar yapıldığı ve programlar uygulandığı görülmüştür. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarında dil becerilerinin gelişimi de çok sayıda çalışmada incelenmiştir. Resimli hikâye kitapları kullanılarak uygulanan eğitimlerle çocuklarda dil becerileri ve bakış açısı alma becerilerinin gelişimini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ifade edilebilir. Sadece resimli hikâye kitapları ve çeşitli soru formları kullanılarak dil ve bakış açısı alma becerilerinin birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi

dönemde tüm gelişimin desteklenmesindeki önemi ve sonraki yıllarda çocuğun akademik yaşamına katkıları nedeniyle bu çalışmada, resimli hikâye kitapları ve çeşitli soru formları kullanılarak dil becerileri ve bakış açısı alma becerilerinin incelenmesi düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitime devam eden anne eğitim düzeyi lise ve altında olan 5 yaş grubu çocuklara resimli hikâye kitaplarıyla yapılan eğitimin, çocukların bakış açısı alma ve dil gelişimine etkisini incelemektir. Sosyal ve duygusal gelişim için çocuğun sahip olduğu sözcük dağarcığı önemlidir. Toplumda aktif olmak için çocuğun başkalarıyla anlaşması gerekir, sözcük dağarcığının yetersiz olması durumunda ise çocuk toplum dışı kalabilir (Yavuzer, 2014). Bu nedenle çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinin, geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönem çocukların sözlü dil becerileri sonraki akademik başarılarını öngörebilir. Bu yüzden erken yaşta çocukların becerilerini arttırmak, ortaokul ve lise dönemlerindeki başarılarını geliştirebilir (Kory ve Breazeal, 2014).

Resimli hikâye kitapları sayesinde çocuklar çevrelerindeki olayları kavramaya başlarlar. Resimli hikâye kitaplarının bu işlevi empati ve zihin okuma becerilerini geliştirmelerinde çocuklara katkıda bulunur (Hoş, 2018). Çocuklara hikâye okumak onların zihin kuramı geliştirmelerine destekleyici fırsatlar sunar. Çeşitli sosyal sorunların ve çözümlerin yer verildiği kitapların okunması, onların farklı kişilerin aynı durumla ilgili farklı bakış açılarına sahip olduğunu düşündürmesi bakımından önemlidir. Bu sayede çocuklar, başkalarının zihinlerinde bulunan düşünce, duygu ve davranışlarını kavrayabilir ve tahmin yürütebilirler (Gürleyik ve Gözün-Kahraman, 2021). Hikâyeler aracılığıyla çocuklar, farklı karakterleri, durumları ve ortamları tanıyıp hayata güven duyar. Yaşanabilecek problemlere karşın gösterilebilecek farklı tutumlara dair fikir edinirler. Bununla beraber çocukların olaylara ilişkin eleştirel bakabilme yetisi artar (Er, 2016). Zorluklarla karşılaşan çocuklar, okunulan kitaplarda benzer sorunları yaşayan ve bu sorunları çözen karakterlerle özdeşim

kurduklarında, alternatif çözümleri öğrenebilirler ve zorluklarla başa çıkmada bilgi sahibi olup bu yöntemleri kendi yaşamlarında uygulayabilirler. Başkalarının kişisel problemleri okunduğunda, o an için duygusal sıkıntı yaşanmasa da başkalarına ilişkin algı ve anlayış geliştirme fırsatı edinebilirler (Harper, 2016). Bunun yanı sıra görsel algılamayla çocuklara sözlü anlatım becerilerini geliştirme olanağı sunan resimli hikâye kitapları, çocukların duyuşsal algılarını da harekete geçirmektedir. Resimli kitaplar sayesinde çocuklar, tüm duyularını etkili kullanabilir, anlatılmak isteneni sezebilirler (Şahin, 2014).

Resimli hikâye kitaplarının ifade edilen bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda çocukların bakış açısı alma becerilerini geliştirmek için kullanılacak bir araç olabileceği düşünülmektedir. Çünkü resimli hikâye kitaplarında yer alan karakterler ve olaylar çocuklara yaşanan farklı düşünce ve duygulara ilişkin farkındalık kazandırabilir. Resimli hikâye kitabında bulunan görseller ise çocuklara, karakterlerin duygularını tahmin edilebilmesine, olayların olası neden-sonuçlarına dair ip ucu edinmelerine, görsel algılama ile görülen/görülemeyen nesne ve kişilerin var olma durumlarının ifade edilmesiyle algısal-görsel bakış açısı alma becerisinin desteklenmesine olanak sağlayabilir. Nitekim Pearson vd. (2013)'e göre görsel bakış açısı almanın incelenebileceği yollardan birinin, kişinin bir ögeyi görüp göremeyeceği hakkında sorular sormak olduğu belirtilmektedir.

Bakış açısı alan bireylerin daha fazla empatik davranış, (Cooke ve diğerleri, 2018) akran etkileşimlerinde daha fazla olumlu sosyal davranış (Cigala ve diğerleri, 2015) gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle çocukların hem bakış açısı alma hem de dil becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Toplumda etkin, empatik düşünen birey olmalarını desteklenebilir. Her iki becerinin gelişimine destek sağlamada ise resimli hikâye kitaplarının kullanımının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemini resimli hikâye kitaplarıyla yapılan “Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitiminin” çocukların bakış açısı alma ve dil gelişimine etkisi var mıdır? sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

1. Deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların alınan eğitim öncesinde dil ve bakış açısı alma puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların dil ve bakış açısı alma puanlarında etkili midir?
3. Deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların ön-test son-test dil ve bakış açısı alma puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların alınan eğitim öncesinde alıcı dil ve ifade edici dil puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların alıcı dil ve ifade edici dil puanlarında etkili midir?
6. Deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların ön-test son-test alıcı dil ve ifade edici dil puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
7. Deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların alınan eğitim öncesinde algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
8. Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarında etkili midir?
9. Deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların ön-test son-test algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?

Sayıtlar

Veri toplama sürecinde çocukların sorulan sorulara gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Bayburt il merkezinde yer alan MEB'e bağlı iki resmi anaokulunda okul öncesi eğitime devam eden, tipik gelişim gösteren ve anne eğitim düzeyi lise ve altı olan 5 yaş grubu çocuklar ile sınırlıdır.

Tanımlar

TEDİL: Türkçe Erken Gelişim Dil Testi

Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi: Araştırmada belirlenen resimli hikâye kitapları (48 adet) kullanılarak, dil kullanma stratejileri ile desteklenen, dil ve bakış açısı almayı geliştirmeye yönelik sorulardan oluşan 12 haftalık eğitim.

Bakış Açısı Alma: Başkasının bir durum karşısında nasıl hissettiğini ve düşündüğünü anlamanın bilişsel sürecini ifade eder (Sessa, 1996).

Zihin Kuramı: Başka birinin davranışlarını, arzu, inanç gibi bağımsız zihinsel durumlarla atfederek tahmin etme ve açıklamaktır (Gallagher ve Frith, 2003).

İlişkisel Çerçeve Kuramı: En karmaşık sözlü olaylardan bazılarının davranışsal olarak nasıl kurulabileceğinin ifade edilmesidir (Barnes-Holmes ve diğerleri, 2004).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; resimli hikâye kitapları, dil gelişimi ve bakış açısı alma ile ilgili kuramsal bilgilere ve araştırmalara yer verilmiştir.

Resimli Hikâye Kitapları

Okumayı öğrenmeden önce çocuklar kitapların resimlerine bakarak öğrenmeyi gerçekleştirebilirler. Kitaplara bakmak ve okunan kitabı dinlemek çocukların genel bilgilerini, dünyayı anlamalarını artırır ve dil edinimini destekler (Horst ve Houston-Price, 2016). Yüksek kaliteli resimli kitapların metinleri ve görselleri çocukları şaşırtan, güldüren, heyecanlandıran, merak ettiren ve düşündürten zengin hikâyeler içerir (Strasser ve Seplocha, 2007). Çocuk kitaplarında çeşitlilik yaş gruplarına göre gruplandırılır. Oyuncak kitaplar, kavram kitapları ve ABC kitapları 0-3 yaşın gelişimsel özelliklerine göre tercih edilen kitap türleri iken resimli hikâye kitapları 3-6 yaş çocukların gelişimlerine uygunluk gösteren kitaplardır (Akar ve diğerleri, 2021). Alan yazında resimli çocuk kitaplarının niteliklerinin incelendiği çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Işıtan, 2014; Güleç ve Gönen, 1997; Gönen ve diğerleri, 2016; Gönen ve diğerleri, 2012; Gönen ve diğerleri, 2014). Bu araştırmada resimli hikâye kitaplarının taşıması gereken özellikler; resimli hikâye kitaplarının içerik özellikleri, resimleme özellikleri ve fiziksel özellikleri başlıkları altında anlatılmıştır.

Resimli Hikâye Kitaplarının İçerik Özellikleri

0-3 Yaş Grubuna Yönelik Kitaplar. Dünyayı anlama ve tanıma, bebeklik döneminin ana gelişim görevleri arasındadır (Elibol, 2018). 2-3 yaş periyodunda dil gelişimi hızlıdır, çocuklar dilbilgisi açısından uygunluk göstermeyen üç-dört sözcükten oluşan birleşimler kurabilir. Çoğul, tekil kavramları, resimlerdeki hareketleri isimlendirebilirler (Yükselen, 2021). Yeni yürüyen çocuklar için uygun olan kitaplarda içerik; aile, yüzler, yiyecekler,

oyuncaklar, uyku zamanı ile ilgili tanıdık konuları içerebilir (Dwyer ve Neuman, 2008). Bu yaşlarda çocuklarla paylaşılan kitaplardan biri ABC kitaplarıdır. Çocuğun ilk yaşlarda tanıştığı, yakın çevresinde bulunan eşyaları, aile üyelerini, hayvanları vb. tanıtma amacı güden kitaplara ABC kitapları denilmektedir (Yılmaz ve Gönen, 2018). ABC kitapları, resimle birlikte bir kelime veya cümle içerirler. Bu kitaplar;

(a) kelime-resim formatı

(b) basit anlatım tarzı

(c) bulmaca ve oyun tarzı

(d) ana temalara dayanan tarz biçiminde dört teknikle hazırlanabilir (Yalçın ve Aytaş, 2008). Tercih edilebilen bir diğer kitaplar ise oyuncak kitaplardır. Oyuncak kitaplar, kısmen çocuğu manipülasyona dâhil eden kitaplardır. Bu kitaplardan bazıları çocuklara farklı dokuları hissetmelerine veya kitaptan ses çıkması için parçaları sıkıştırılmalarına olanak verir. Başka kitaplarda sayfa çevrildikçe açılır üç boyutlu figürler ya da sahneler ortaya çıkabilir. Ya da bu kitapların içinde kaldırma ve çekme için çeşitli bölmeler bulunur. Oyuncak kitapların kullanımı genelde yetişkin yardımı ile, tek seferde tek çocuk için uygunluk göstermektedir (Soundy, 1997). Kavram kitapları ise nesnelere veya renk, şekil, boyut, konum gibi soyut bir fikri tanımlamada kullanılabilir (Cullinan, 1989). Betimlenen nesnelere bakmak, onları işaret etmek ve adlandırmak erken dönem kavram kitaplarında tipik özelliktir. İlk kavram kitaplarında olay örgüsü, karakter veya diyalog yer almaz (Kummerling-Meibauer ve Meibauer, 2005). Hikâye yüksek sesle okunmalı, resim ve metin birbirini tamamlamalı, eser yüksek kalitede ve estetik açıdan hoş olmalıdır. Resimler metni genişletmeli, tamamlamalı ve çocuğun hayal dünyasını genişletmelidir. Tekrarlamalı ritmik dil küçük çocukların hikâyeyi dinlemelerine, takip etmelerine, hikâyeyi hatırlamalarına ve tahmin etmelerine yardımcı olur (Elkin, 2014). Dwyer ve Neuman (2008) küçük çocuklar için hazırlanan kitaplara ilişkin hususlar belirtmişlerdir. Onlara göre, küçük eller tarafından kolayca kullanılabilen küçük, sağlam format, kitabın her sayfasında basit resimler, çocukların katılımını desteklemede etiketleme/işaretleme fırsatı sunan resimler, günlük

yaşam aktivitelerini içeren içerik, kelimeyi öğrenme ve katılım için ritim, kafiye, tekrarı olan metinler kitaplarda yer almalıdır. Gönen vd. (2014) tarafından yapılan bir çalışmada 0-3 yaş çocuklara yönelik hazırlanmış 146 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Kitapların büyük çoğunluğunun çocukların sözcük dağarcığını geliştirici özelliğe sahip olduğu, dil/üslup açısından çocukların yaş ve gelişimlerine uygun olduğu, etnik köken, cinsiyet rolleri, dil, din, sınıf farklılıklarına dair önyargı yansıtmadığı; kitapların tamamında noktalama işaretlerinin doğru kullanıldığı incelenen kitapların içerik özelliklerine dair elde edilen bulgular arasında yer aldığı görülmüştür.

3-6 Yaş Grubuna Yönelik Kitaplar. Bilişsel ve dil gelişimi açısından okul öncesi dönemde ilerlemeler olur. Bu dönemde çocuklar, olay örgüsü daha karmaşık olan hikâyelerden hoşlanır, alıcı dillerinin yanı sıra ifade edici dil becerilere yönelik denemelerini artırır (Veziroğlu-Çelik, 2021). Küçük yaşlarda neden-sonuç ilişkileri sezgisel biçimde kavranır. Bununla birlikte beş yaşta olaya neden olabilecek etkiler göz önüne alınarak daha uygun tahminlerde bulunulur (Kasten, 2017). Bu yaş grubunda resimli hikâye kitapları kullanılır. Resimli hikâye kitaplarında hikâyeler, biri metin diğeri görseller olmak üzere iki türlü anlatılır (Agosto, 1999). Resimli kitabın içeriği; anlaşılır, kısa olmalı, olumlu değerleri içermeli ve mantıklı olay örgüsüne sahip olmalıdır (Hsiao ve Chang, 2016). Bu yaş grubu kitapların içerik özellikleri:

Kurgu/Olay/Çatışma. Hikâyenin kurgusu, başı sonu olan olaylar zincirinden meydana gelir. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine kurguda yer verilmeli, hikâyedeki sorun çözülmelidir (Ural, 2021). Olay kurgusunda çatışma türlerinden yararlanılabilir. Bu çatışma türleri; kişi-kişi çatışması, kişi-doğa çatışması, kişinin kendisiyle olan çatışması ve kişi-toplum çatışması biçiminde gruplandırılabilir. Bu çatışmalarla okurun merak duygusunun, ilgisinin canlı kalması sağlanabilir (Sever, 2021).

Konu. Okul öncesi dönem resimli hikâye kitapları çocukların gereksinimlerine, yaşlarına ve ilgilerine uygun bilgileri ve kavramları barındırır. Çocuğun merak ettiği ve dünyasında bulunan her şey konu olarak bu kitaplarda yer alabilir (Veziroğlu-Çelik, 2021).

2-7 yaş çocuklar için konunun anlaşılır ve açık olması gerekir. Konular; kardeş, anne, aile sevgisi, özellikle gizemli ve olağanüstü olayları, doğa olayları, hayvanlar vb. çocukların çevrelerinde yer alan olguların ve olayların içinden seçilebilir (Karatay, 2020). Çer (2016a)' e göre ise konular; insan, doğa ve yaşam sevgisi ile ilgili olmalıdır. Turan ve Ulutaş (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin en sık kullandıkları 100 resimli hikâye kitabı incelenmiş ve sonucunda kitaplarda çoğunlukla; aile, özgüven, yardımlaşma ve sosyal ilişkileri içeren konulara yer verildiğine ulaşılmıştır. Yılmaz ve Gönen (2018) ise inceledikleri 1152 resimli çocuk kitabının genellikle sevgi, paylaşma, dostluk, iş birliği, eğlenme, sorumluluk, prososyal davranış, duygular gibi sosyal gelişimi destekleyen konuları içerdiği bulgusunu elde etmişlerdir.

Resimli hikâye kitaplarının çeşitli konuları veya kavramları içermeye durumunun incelendiği çeşitli araştırmalar alan yazında mevcuttur. Bu çalışmalara bakıldığında; sosyal beceriler açısından (Aksoy, 2020), temel matematik becerileri açısından (Başdağ ve Dağlıoğlu, 2020), coğrafi kavramlar açısından (Kılıç ve diğerleri, 2014), bazı temel değerler açısından (Dirican ve Dağlıoğlu, 2014), çocuk hakları açısından (Büyükalın ve Harmankaya, 2019; Bağçeli-Kahraman ve diğerleri, 2020; Alpay ve Tuna, 2021), şiddet ve korku öğeleri açısından (Dağlıoğlu ve Çamlıbel-Çakmak, 2009), duygusal okuryazarlık açısından (Koçak, 2018), fene yönelik kavram, tema ve konu açısından (Yılmaz-Genç ve Özen-Uyar, 2016), baba figürü açısından (Bencik-Kangal ve diğerleri, 2018) resimli hikâye kitaplarında yer verilme durumlarının incelendiği görülmüştür. Yapılan bu çalışmalardan yola çıkarak; resimli hikâye kitaplarının farklı konuları veya kavramları içermeye ve çocuklara bilgi sağlamada önemli bir kaynak olduğu dikkat çekmektedir.

Toplumsal ve doğal çevre içerisinde yer alan konular, resimli hikâye kitaplarında yer bulabilir. Yaşanılan toplumda pek çok olumsuz konuların varlığı da söz konusudur. Bu olumsuzluklar ilk yaşlarda da çocukların yaşamlarında yer alabilmektedir. Çocukların çevrelerinde gördükleri, onlara tanıdık gelebilen ölüm, boşanma, savaş, engellilik, çevre

sorunları, farklı olmak gibi konulara sahip kitaplar da bulunabilir. Bu kitaplar zor konuları ele alan kitaplar veya olumsuz konuları ele alan kitaplar biçiminde sınıflandırılabilir (Ural, 2021).

Tema (İzlek). Tema, ele alınan konunun okurda uyandırılması istenen etkidir. Konunun işlenişinin, geliştirilişinin meydana getirdiği soyut anlamlar olarak ifade edilebilir (Sever, 2007). Temalar işlenirken ders verme kaygısının güdülmemesi gerekir, canlı ve cansız kavramları olumsuz olarak etiketlememeli, anlatım ve diyaloglar çocukları olumsuz yönlendirmemelidir (Başaran ve diğerleri, 2021). Vatan, millet, kişisel girişimin değeri, aile, yaşama ve doğa sevgisi, saygılı, dürüst, kibar olmanın erdemi gibi temalar çocuklar için yazılan eserlerde üzerinde durulan temalar arasında yer almaktadır (Oğuzkan, 2006).

Ana Fikir/İleti. İleti, yazar veya çizerin çocukla paylaşmak istediği düşünce ve duyguyu ifade eder (Sever, 2007). Kitapta ana fikir çocuğa farklı olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmasında yardımcı olmalı, esnek düşünmeyi ve yaratıcılığı desteklemeli, öğrenmeye yönelik motivasyon sağlamalıdır (Gülyüz, 2013). Çocuklara doğrudan bilgi aktarmayı çocukları bilgilendirmeyi ana hedef edinen kitaplar, öğretme amacı olan kitaplardır. Yazınsal niteliği olan kitaplarda ana hedef ise çocukların düşünme, duyma, sezme becerilerinin ilerlemesini, insana ait hassasiyet edinmelerini sağlamaktır. Dolayısıyla iletilerin aktarılışı açısından her iki metin farklılaşır (Sever, 2021).

Dil/ Anlatım/ Üslup. Hikâyedeki dil ve anlatım çocuğun gelişim düzeyine uygun olmalı, kitaplarda yer alan sözcüklerin çoğu günlük konuşmalarda yer verilen sözcüklerden oluşmalıdır. Bunun yanı sıra çocuğun sözcük dağarcığının gelişmesi için bu kitaplarda yeni sözcüklere de yer verilebilir. Ancak yer verilen bu sözcükler sayıca fazla olmamalı, çocuğun anlayamayacağı ve çocuğa çok yabancı özellikte olmamalıdır (Ural, 2021). Resimli çocuk kitaplarında dil yalın olmalı, somut sözcükleri içermeli, olumsuz ifadeleri ise içermemelidir (Başaran ve diğerleri, 2021). Cümlelerde birleşik zamanlı fiiller bulunmaması, mecazlı anlatımlara yer verilmemesi kelimenin ikinci ve üçüncü anlamını çağrıştıran cümlelerin kullanılmaması okul öncesi dönem yaş grubu için yazılacak eserlerde bulunması gereken temel nitelikler arasında yer almaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2008). Çocuğun anlayabileceği bir

Üslup, ocuk edebiyatı eserlerinde kullanılır. Üslubun ocuğa göre olması, karışık olmaması önem arz eder. Eserler duruluk, sadelik, açıklık, samimilik gibi özellikler içermelidir. Bu nitelikler sayesinde ileti ocuk tarafından daha kolay algılanır (abuk ve Bayraktar, 2011). ocuk eserlerinde yazıların dilbilgisi yönünden aksak ve yanlış yönleri olmamalı yazıda birlik sağlanmalı, noktalama işaretlerinde kullanım kurallarına riayet edilmelidir (Oğuzkan, 2006).

Plân. Konu, tema, kahramanlar belirlendikten sonra düşünce, duygu ve farklı yaşam durumları sıraya göre anlatılır. Dikkatle hazırlanmış bir planda eserin ana fikri kolaylıkla anlaşılır, ana olaylar ve kahramanlar ayrıntı içinde yok olmaz, lüzumsuz betimlemeler, çözümlenmeler, konuşmalar yer almaz, giriş, gelişme, sonuç bölümleri olağan biçimde birbirini takip eder (Oğuzkan, 2006).

Karakter/ Kahraman. Karakterizasyon, olay örgüsünde eylemde yer alan kişileri, hayvanları veya nesnelere belirtir. Betimleyici ifadeler karakterin görünümü, eylemi, konuşması veya düşünceleri hakkında nesnel yorumları içerir (Dodson, 1983). ocuk, kitaplarda farklı karakterlerle karşılaşır, karakterlerin davranışlarıyla sosyal, etik değerlere sahip olur. Hikâyedeki karakter gerçekçi ve çocuğun özdeşim kurabileceği nitelikleri taşıdığında çocuğun kişiliği gelişir, sosyalleşir hem kendini hem de başkalarını anlamaya başlar (Ural, 2021). Çocuklar karakter aracılığıyla insanları tanır, düşsel arkadaşlık oluşturur. Kitaplar başkalarının ve kendisinin başına gelebilecek olayların öğrenilmesinde aracıdır. Kahramanların problemleri çözme yollarından etkilenir, kahramana benzer davranış gösterme ve düşünme isteği duyar (abuk ve Bayraktar, 2011). Karakterler, merak isteği oluşturmalı, dinamik olmalı; çocukların sevgi, onay ve bakım, güven gibi ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Karakterler ocuğun algılamasını, değerlendirmesini, hissetmesini, kavramasını, sınıflandırmasını, karşılaştırmasını, değerlendirmesini, eleştirmesini, sebep-sonuç bağlantılarını öğrenmesini destekleyecek renkler, çizimler ve sözcüklerle görsel olarak betimlenmelidir (er, 2016a). ocuk kitaplarında çok sayıda kahramana yer vermektense az sayıda kahramana yer verilmesi uygun olur (Oğuzkan, 2006). er (2016)

e göre kitaplarda çocuk karakterlerine yer verileceği gibi kişileştirilmiş karakterlere (hayvan, nesne, bitki vb.) de yer verilebilir.

İmkânsız olayları veya hayvanların antropomorfik tasvirleri gibi gerçekçi olmayan içeriğe sahip kitaplar, çocuklara hangi yönlerin gerçek dünyaya uygulanacağını ve hangilerinin sadece kitaba ait olduğunu ayırt edebilmede zorluk yaşatabilir (Strouse ve diğerleri, 2018). Larsen vd. (2017) tarafından yapılan bir çalışmada 4-6 yaş arası 96 çocuk araştırmanın katılımcılarını oluşturmuş ve bu çocuklar, üç gruptan birinde yer almıştır. Bu gruplardan birinde, insan karakterinden oluşan prososyal içerikli bir kitap, diğer gruba antropomorfik (insan biçimcilik) hayvan karakterinden oluşan prososyal içerikli kitap okunmuş, kontrol grubunda yer alan çocuklara ise tohum hakkında kitap okunmuştur. Araştırma sonucunda küçük çocukların prososyal davranışlarını geliştirmede gerçekçi hikayelerin daha iyi olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca prososyal konuları içeren kitapların hikâye karakteri insan olduğunda, çocukların gerçek dünyadaki prososyal davranışlarının geliştiğine ulaşılmıştır.

Resimli Hikâye Kitaplarının Resimleme Özellikleri

0-3 Yaş Grubuna Yönelik Kitaplar. Çocukların görme alanı ortalama 6-12 aylık olduğunda yetişkin düzeyine ulaşır. Renk algısı gelişmiştir. En çok ilgisinin olduğu renkler arasında siyah-beyaz renkler yer alır ve canlı renkleri olan, hareket eden nesnelere gözleriyle izlerler (Şahin, 2014a). Küçük yaş grubundaki çocuklara yönelik kitaplardaki görseller, parlak, renkli çoğu zaman dokunsal ve basittir, ana öge merkezde yer alır (Wignell, 2011). Bir-üç yaşlarında kullanılan kitapların resimleri sade hatlı, parlak renkli ve gerçekçidir (Gönen, 2017). Sıfır-iki yaşa uygun resimli kitaplarda, bebeğin dikkat kapasitesi göz önünde bulundurularak çocuğa verilen kitaplarda tek sayfada tek nesne bulunmalıdır ve bu nesne çocuğun yakın çevresinde yer alan öğelerden olmalıdır (Çelik ve Uyanık, 2021). Hayali çizimlere ve figürlere bebeklik dönemi kitaplarında fazlaca yer verilmesinden daha çok gerçek fotoğraflara ve resimlere yer verilmektedir (Veziroğlu-Çelik, 2021).

Çer (2016) iki-dört yaş çocuklar için kullanılan çocuk kitaplarında olması gereken nitelikleri şöyle ifade etmektedir. Buna göre; resimler çocukların dikkatini çektiği ve çocukların kavramsal gelişimlerine önemli katkı sağladığı için görseller sade ve dinamik çizgilerle, zıt ve parlak renklerle fark edilir hale getirilmelidir. Çocukların algılama düzeyi ile renk, çizgi, boyut, şekil, boşluk gibi ögeler paralellik göstermelidir. Resimler çocuğun bilme, tanıma ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalıdır çünkü resimler ipuçlarıyla çocuğu heyecanlandırır, mutlu eder, hayrete düşürür, güldürür ve soruları yanıtlamaya çalışır. Resimli kitaplarda renk, çizgi, boşluk, desen, şekil, boyut gibi unsurların oluşturduğu bütünlük ve tutarlılık, çocukların ilgilerini çekmeli ve çocuğun doğasını yansıtmalıdır. Bu nedenle resimleri düzgün, kıvrımlı, girintili ve yuvarlak çizgilerle düzenlemeli; zıt, parlak, canlı renkleri kullanmalı; farklı boyutlarda nesne ve varlıklara yer vermeli; hareketi veya karakteri gösteren boşluklar, özgünlük hissi veren somut yüzeyler ve duygusal durumları ve eylemleri betimleyen şekiller kullanılmalıdır. Her sayfadaki resimler kitabın sonuna kadar kavramı veya hareketi ifade etmelidir. Düz çizgilerle oluşturulan resimlerde şeffaf renkler kullanılmalıdır.

3-6 Yaş Grubuna Yönelik Kitaplar. Çocuk edebiyatı metinlerinde yer alan resimler, çocukların görsel okuryazarlık becerisi kazanmalarına ve temel okuryazarlık eğitiminden önce kavram gelişimlerine temel oluşturur (Şimşek, 2020). Okul öncesi dönemdeki çocuk, kitabı resimlere göre değerlendirir. Bu nedenle resimleme önemlidir. Resimler pastel renkte, metnin yanında ve hikâyeyi anlatabilecek nitelikte olmalıdır (Gönen, 2017). Çocuk için resimli kitapta ikinci planda renk yer alır. Bunun nedeni gerçekçiliğin resimlerde renkten daha önemli bir yerde olmasıdır. Çocuklar siyah beyaz resme göre renkli resmi tercih ederler. Bununla birlikte siyah-beyaz resimle de anlatımı güçlü ve güzel resimler yapılabilmektedir (Gönen, 1989). Resimli kitaplarda yer alan resimler, çocuklara zevk vermek, dikkat çekmek, hikâyeyi anlatmak ya da genişletmek, kavram öğretmek, farkındalık geliştirmek için yer alır (Fang, 1996).

Nolen ve Goetz (1962)'e göre resimlerin üç işlevi vardır. Bunlar sayfayı süslemek, metni yorumlayıp açıklamak ve metni tamamlamaktır.

Süsleyici resimler. Süsleyici resimler, konunun anlamını açıklamaktan ziyade konunun sembolik yönünü ifade etmek amacıyla kullanılır. Süsleyici resimler genellikle kitabın ilgi çekici olmasına yardımcı olur bu nedenle iyi bir kitabın vazgeçilmez ögesi olarak düşünülebilir. Süsleyici resimler hayal gücünü uyarır.

Metni yorumlayıcı ve açıklayıcı resimler. Resimler bazen metni yorumlayarak, bazen sözcüklerin yerini alarak metni açıklayabilir. Belli başlı kelimelerin tanıtılmasında resimler kullanılır. Bu resimlere bazen anlamı çözmeye yarayan resimler denilmektedir. Bu tür resimler, okunması güç ve hareket ifade eden kelimelerin yerine kullanılabilir. Okumayı yeni öğrenen çocuk her sayfada ilk defa yer alan kelimelerle yeni bir düşünce bulmak ister. Yeni düşüncenin de resimlerle açıklanması gerekir. Bu tür resimler tek bir kavramı veya düşünceyi açıklar.

Metni tamamlayıcı resimler. Bu resimler, hiç bilinmeyen bazı kavramların veya hayvanların tanıtılmasına imkân sunar. Örneğin değişen çöl ve orman sahneleri bu resimlerle canlandırılabilir (Nolen ve Goetz, 1962). Çocukların hikâye kitabında bulunan resimleri yorumlamalarına yardımcı olan stratejiler:

- * Resimler hakkında bilgi sağlama
- * Çocuklara geçmiş bilgiyi kullanmalarında ya da edinmelerinde yardımcı olma
- * İlgili metni yeniden okuma ya da bahsetme
- * Muhakeme etmede model olma veya çocukların akıl yürütme girişimlerini destekleme olarak ifade edilmektedir (Schickedanz ve Collins, 2012, s.576-547)

Çizgi, doku, renk, şekil, valör gibi ögeler resmi oluşturur. Çizgiler sözcüklerle benzerdir; olay, kişi ve yeri betimler, duyguların derinliğini gösterir. Yatıştırıcı ve huzur veren yatay çizgiler, istikrar ve kuvvet belirten dikey çizgiler, doğallığı ifade ederken hareketi görebilmek için gözü uyaran diagonal çizgiler olmak üzere üç çeşit çizgi vardır. Organik ve

geometrik olmak üzere iki tür şekil bulunur. Organik şekiller kıvrımlı ve düzensiz şekillerdir, geometrik şekiller ise kare, üçgen, dikdörtgen ve daire şekillerini içerir. Sarı, kırmızı, mavi, turuncu, mor ve yeşilden oluşan altı renk, renk tekeri olarak adlandırılır. Parlak renkler canlılık ve hareketlilik, pastel ve soluk renkler duygusallık ve yumuşaklık oluşturur. Renkler, konu ve resmin ruh halini gösterdiğinden resimleyenlerin renk kullanımı önemlidir. Valör ya da tonlama, renklerin açık ya da koyu olmasıdır. Hacim, derinlik ve ruh katmak amacıyla resimlerde kullanılır (Bassa, 2021).

Çer (2016) dört-altı yaşa uygun kitapların resimleme özelliklerini ifade etmektedir. Buna göre, resimler çocuğun doğasına uygun nitelikleri taşımalı. Sıradan desen, çizgi, şekillerle düzenlenmiş ve kitabın gizemini bir anda ortaya seren resimler kitaplarda yer almamalıdır. Zıt renkler ve düz çizgilerle etkileyici olan resimler kurgusal ve bilişsel olarak da etkileyici olmalıdır. Resimler yoruma açık olarak çocuğun algılama ve düşünme sorumluluğunu üstlenmesine müsaade etmelidir. Resimler çocuğun görme duyusunu eğitmeli, estetik algıyı güçlendirmelidir.

Çocukların estetik bakış açılarının ve algılarının gelişiminin desteklenmesi, resimli çocuk kitaplarının görevlerindedir. Resimlendirmesi iyi olan kitaplar hem çocukların yaratıcılıklarını destekler hem sanatsal hassasiyet geliştirmelerine katkıda bulunur (Yükselen, 2021). Etkileşimli okuma yoluyla resimlerin, çocukların hikâyeyi hatırlamalarını geliştirdiği görülmüştür (Greenhoot ve diğerleri, 2014). Juhlin (1995) tarafından yapılan bir araştırmada ise çocukların hikâyeyi anlamalarında ve hikâyeyi yeniden anlatmalarında resimli kitaptaki resimleri yardımcı olarak veya yapı iskelesi olarak kullandıkları bulgusu elde edilmiştir. Arat vd. (2019) resimleme özellikleri bakımından inceledikleri resimli hikâye kitaplarında incelenen kitaplarda yer alan karakterlerin duygularının resimlere etkin olarak yansıtıldığı ve anlatıma uyan nitelikte karakterlerin hareketlerine yer verildiği; sıklık bakımından grafik tasarımı, guaj boya ve suluboya resimleme tekniklerine yer verildiği sonucunu elde etmişlerdir.

Resimli Hikâye Kitaplarının Fiziksel Özellikleri

0-3 Yaş Grubuna Yönelik Kitaplar. Küçük çocukların koordinasyonları iyi gelişmediğinden bu dönemde sağlam, dayanıklı sayfalara ihtiyaç duyulur. Bebekler için sağlam kitaplar kartondan, kumaştan, plastikten yapılabilir. Bu tür kitapların çiğneme, ağız akıntısı gibi kötü kullanımlara karşı dayanıklılığı olmalıdır (Cullinan, 1989). Özellikle 0-3 yaş grubuna yönelik kitaplar, farklı geometrik şekillerin yanı sıra hikâyedeki ortamı meydana getirmek için değişik nesne veya figür şeklinde olabilir. Bu değişik şekiller sayesinde bebekler/ çocuklar bu kitaplarla tanışma fırsatı elde eder, oyuncak gibi etkileşime girer (Eti, 2021). Çer (2016) iki-dört yaş çocuklar için kullanılan çocuk kitaplarında olması gereken nitelikleri ifade etmektedir. Buna göre; karton veya yazıların net, okunaklı, dikkat çekici olması için kaliteli kağıtlar kullanılmalı, ince, samanlık kağıtlarının yerine uzun ömürlü kaliteli malzemelerden yapılan kâğıtlar kullanılmalıdır. Kapak, çocukta merak ve keşfetme isteği uyandırmalı, neden? ve nasıl? sorularının yöneltmesine olanak verici olmalıdır. Kapak içerikle uyumlu olmalı zıt ve canlı renkleri içermeli, sade ve dinamik çizgilerle oluşturulan görseller tercih edilmelidir. Zemin-figür ilişkisi açısından görsel fark edilebilir olmalıdır. Ayrıca kitapların boyutlarında çeşitlilik olmalıdır. Çünkü aynı boyuta sahip kitapların kullanımı çocukların boyut algısını etkileyebilir, ilgilerinin azalmasına neden olabilir.

3-6 Yaş Grubuna Yönelik Kitaplar. Dört-beş yaş çocuklar dilbilgisine uygun cümleler kurmaya başlarlar. Bu yaştaki çocukların bilişsel gelişimlerine bakıldığında belli niteliklere göre nesnelere sınıflandırabilme yetilerinin olduğu görülür (Yükselen, 2021).

Kâğıt. Çocuk kitaplarında dayanıklı kağıtlar kullanılmalı, mat renkli kağıtlar olmalı, kitaplarda kullanılan kağıtların kaliteli en az ikinci hamur olması gerekir (Oğuzkan, 2006). Güleç ve Gönen (1997) ise kitabın dayanıklı olmasını belirleyen öğeler arasında iç sayfaların da yer aldığını belirtmektedirler. Bu nedenle resimli hikâye kitaplarında kullanılacak en uygun kâğıdın ağır gramajlı birinci hamur kâğıt olarak tercih edilmesinin faydalı olacağı görüşündedirler.

Boyut. Ağırlık ve hacim açısından kitaplar, çocukların kas gelişimine uygun olmalı, kolayca taşınabilir, kullanılabilir nitelikte olmalıdır (Körükçü, 2012). Genişlik bakımından,

kitabın iki tarafı açıldığı zaman kitabın çocuğun kucak boyutunun fazla olmamasına, normal aralığa sahip kitap rafına yerleşecek büyüklüğe sahip olmasına dikkat edilmelidir (Karatay, 2020). Yetişkin ve çocuğun kucağını kaplayacak iki kucak genişliği kitaplar da piyasada az da olsa bulunmaktadır.

Sayfa uzunluğu. Resimli kitaplarda sayfa uzunluğu genellikle 32 ya da 48 sayfa ile sınırlı olabilmektedir (Booth, 1966). Resimli hikâye kitaplarıyla tanışan 2.5-3 yaş çocuklar için uygun kitaplar azami bir forma yani 16 sayfa iken 5 yaş sonrası çocuklar için uygun kitaplar iki forma yani 32 sayfa olabilmektedir (Ural, 2021).

Kapak-Cilt. Kitabın ön kapağında başlık, yazarın adı, yayıncı bilgileri ve ilgili resim bulunur. Arka kapakta ise mevcut baskı bilgileri ve başka yazarların kitapla ilgili olası görüşlerine yer verilir. Ön kapak görseli kitabın içeriğiyle uyuşmalıdır (Uluğ ve Bayraktar, 2014). Kullanılan malzeme, kapak özelliklerinden biridir. Kalın mukavva, plastik, bez, ince karton, ahşap, farklı dokuları olan, tüylü ya da keçe kitap kapakları vardır (Eti, 2021). Ciltlemede en yaygın kullanılan teknikler tel dikiş, iplik dikiş, zımbalama ve yapıştırma'dır. Bunların arasından önerilen teknik iplik dikişi olan ciltlemedir (Uluğ ve Bayraktar, 2014).

Sayfa Düzeni. Çocuk kitaplarında sayfanın üstünde, metnin üstüne ya da metnin altına resim yerleştirilebilir. Bir sayfada resim bir sayfada metin karşılıklı biçimde yer alabilir. Metin ve resmin iç içe olduğu kitaplar da bulunmaktadır (Karatay, 2020). Bazı resimler sayfanın dışına çıkabilir. Bunun amacı bu resimlerle izleyeni ve okuyanı hikâyenin içine alabilmektir. Yarım kalan resimler ise çocukların bilişsel becerilerini ve hayal güçlerini uyarır. Bunun yanı sıra iki sayfada olacak biçimde resimlere yer verilebileceği gibi sayfanın farklı konumlarında kısa bir metinle de küçük olarak yer verilebilir. Bu özellikler kitabın türüne, hikâyeye ve sanatçının tarzına göre farklılaşma gösterir (Eti, 2021).

Resim yazı bütünlüğünü oluşturmada; yazının resme göre doğru biçimde bölümlenmesi, zaman, mekân ve şekillerin ilişkili olması ve tutarlı biçimde bir arada olması önemli husustur. Resim ve yazı birbirlerini desteklemeli, birbirlerinin etkilerini arttırmalıdır. Yazının resim üzerinde olması istendiğinde okumanın kolaylıkla yapılabilmesi için yazı ile

zemin arasında doku ve ton farklılığı bulunmalıdır (Kaya, 2007). Resimli kitaplarda sayfanın $\frac{3}{4}$ 'ü resme $\frac{1}{4}$ 'ü yazıya ayrılmalıdır (Güleç ve Gönen, 1997).

Yazı. Resimli kitaplarda yazı tipi boyutu büyük, iyi konumlandırılmış, basit ve okunuşu kolay olmalıdır. Göz önüne alınması gereken noktalardan biri büyük ve küçük harfler arasındaki farkın ayırt edilebilir olmasıdır. Bunun yanı sıra sayfanın arka planı ile yazı tipi renginin kontrast olması kitabın okunurluğunu etkileyebilir (Uluğ ve Bayraktar, 2014). Okul öncesi dönem çocuğa okunan kitapların punto büyüklüğünün 18-22 ve/veya 14-16, okumaya başlayan çocuklar için punto büyüklüğünün ise 16-18 olması önerilmektedir (Saxby, 1987, aktaran Ural, 2021, s. 54).

Resimli Hikâye Kitaplarının Zihin Kuramı ve Bakış Açısı Alma İlişkisi

Resimli hikâye kitaplarında metin ve resimler yer almaktadır. Metinlerdeki sözcüklerin zihinsel durum dili referanslarını içermesi zihin kuramını desteklemesi açısından, içsel durum dili referanslarını içermesi ise bakış açısı alma becerilerini desteklemesi açısından önemli olabilir. Yapılan bir çalışmada çocukların zihinsel durum dilini kullanmaları ile zihin kuramı arasında orta düzeyde, çocukların bu dili anlamaları ile zihin kuramı becerileri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (Grazzani ve Ornaghi, 2012). Başka bir çalışmada, öğretmenlerin zihinsel durum konuşmaları yapmalarının çocukların zihin kuramlarına olan etkisi incelenmiş, zihinsel durum konuşmalarını içeren hikâye anlatımı, günlük konuşmalar ve rol yapma etkinliklerinden oluşan 12 haftalık bir müdahale çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların zihin kuramı becerilerinde anlamlı gelişme olduğu görülmüştür (Wu ve diğerleri, 2021). Ruffman vd. (2002) ise daha fazla zihinsel durum konuşması kullanan annelerin okul öncesi dönemdeki çocukların, zihinsel durum konuşması yapmayan annelere göre zihin kuramı becerilerinin daha fazla gelişme gösterdiğine ulaşımlardır. Bu bulgular, çocukların zihinsel durum dilini anlamaları, kullanmaları veya zihinsel durum konuşmalarına dâhil olmaları onların zihin kuramı gelişiminde önemli olabileceğini göstermektedir. Başka insanların

davranışlarını anlamak için sadece gözlenebilir yöne güvenmek yeterli olmayabilir. Bunun yerine kişinin niyetleri, arzuları, hedefleri, inançları, duygusal durumlarını içeren kişinin içsel zihinsel durumlarına dair çıkarımda bulunmak gerekir (Birch ve diğ., 2017). Hem annelerin hem de çocukların içsel durumları önemlidir çünkü genelde annelerin içsel durum sözcüklerini konuşmaları çocukların içsel durum dilini edinmesiyle ilişkilidir (Olson ve Masur, 2020). Çocukların bakış açısı almaları ile içsel durum kelimeleri arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür (Chiarella ve diğerleri, 2013). Bu nedenle çocukların içsel durum sözcüklerini kullanmaları çocukların bakış açısı alma becerilerinin gelişimi açısından önemli yer tutabilir.

Alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında zihinsel durum dilini oluşturan sözcüklerin kategorilere göre incelendiği ifade edilebilir. Pinto vd. (2017) zihinsel durum konuşmasını; algısal, fizyolojik, bilişsel, isteklilik ve sosyo-ilişkisel durumlara gönderme yapan ifade ve terimler olarak; Dyer vd. (2000) zihinsel durum terimlerini; duygusal ifade, arzu/istek ve irade, bilişsel ifade, ahlaki değerlendirme ve yükümlülük/zorunluluk kategorileri olarak ele almışlardır. Zihinsel durum dili; biliş, ahlaki/sosyal yargı ve yükümlülük, duygu/duygulanım, istek/irade/yapabilirlik gruplarında yer alan ifadeler olarak; algı grubunda yer alan ifadelerin eklenmesi ile içsel durum dili olarak belirtilmiştir (Yılmaz, 2014). İçsel durum sözcükleri altı kategoride yer alır. Bu kategoriler ve sözcükler; algı (görmek, koklamak vb.), fizyoloji (aç, susuz, hasta vb.), duygusal/duygulanım (üzgün, mutlu, kızgın vb.), istem/irade ve yetenek (istemek, ihtiyaç duymak vb.), biliş (bilmek, düşünmek vb.) ve ahlaki yargı ve yükümlülük/zorunluluk (kötü, iyi, -e bilmek/izin almak vb.) şeklinde ifade edilmektedir (Bretherton ve Beeghly, 1982). Başka çalışmalarda da içsel durum sözcüklerinin ve bu sözcüklerin yer aldığı kategorilerin belirtildiği görülmektedir (Olson ve Masur, 2020; Kristen ve diğerleri, 2012). Bu sözcüklerin konuşulması, tartışılması, geliştirilmesi çocukların bakış açısı alma becerileri açısından önem taşıyabilir.

Ebeveynlerin niyet, arzu, inanç ve duygulara sıklıkla göndermede bulunması ve çocuklarla konuşmaları durumunda, zihinsel durum bilgileri erken oluşur, artış eğilimi

gösterir (Berk, 2013a). Kitaplarda yer alan karakterlerin duygu ve düşüncelerine dair zihinsel durum bilgilerini açıklayan sözcükleri içeren hikâye kitaplarının okunmasıyla, ebeveynlerin ve çocukların zihinsel durum konuşmalarına katılma ihtimalleri artar (Dyer ve diğerleri, 2000). Çocuk kitaplarında zihinsel durum ifadelerine yer verilmektedir. Çocuk kitaplarında zihinsel durum ifadelerinin incelendiği araştırmalar alan yazında yer almaktadır (Dyer ve diğerleri, 2000; Dyer-Seymour ve diğerleri, 2004; Farkas ve diğerleri, 2020; Yılmaz, 2014). Resimli hikâye kitaplarını zihin kuramı açısından inceleyen Yılmaz (2014) çalışması sonucunda incelediği 53 resimli hikâye kitabının yarısından fazlasının resimlerin zihinsel durumların aktarılmasına yeterli olduğuna ve zihin kuramı öğeleri açısından zengin olduğuna ulaşmıştır. Hoş (2018) tarafından yapılan bir araştırmanın bulgularından biri, amaçlı örnekleme ile belirlenen 13 resimli hikâye kitabının 6'sında yer alan resimlerin hikâyedeki karakterlerin zihinsel durumlarını anlamaya ve fark etmeye fırsat verdiği yönündedir. Resimli hikâye kitaplarının içsel durum dilini içermesi yönünden inceleyen Rodrigues ve Rubac (2008) inceledikleri 100 çocuk kitabının %92'sinde içsel durum diline yer verildiğine ulaşmışlardır. Bu bulgular neticesinde; resimli hikâye kitaplarının hem içsel durum sözcüklerini içermesi bakımından hem de zihin kuramını destekleme bakımından önemli bir eğitim aracı olduğu ifade edilebilir.

Resimli hikâye kitaplarında yer alan resimler çocukların olaylar karşısında karakterlerin yaşayabilecekleri duyguya dair tahminde bulunmalarına, belirli bir duyguya neden olabilecek farklı olayların üretilmesine olanak verebilir. Çocuklara bir olayın olası neden ve sonuçlarına dair farklı düşünceleri ifade etmelerine fırsat sunabilir. Tuğrul ve Feyman (2006)'a göre resimli hikâye kitaplarında bulunan görsel nitelikler çocukların düşüncelerinin, duygularının ve algılarının harekete geçmesine sebep olur. Kitaplarda bulunan resimler, çocukların kitaba yönelik ilgilerini çekmek ve korku, üzüntü, sevinç gibi durum kontekstlerinin altını çizmek, güçlendirmek soyut kavramları göz önüne getirmek amacıyla sunulur (Karatay, 2020). Bu nedenle çocuklar, bilmece, hikâye, masal kitaplarında bulunan değişik yüz ifadeleri hakkında konuşturulmalıdır. İfadelerde yer alan duyguları

tanıyabilmeleri için gerektiğinde ipucu sunulmalıdır. Bu sayede çocuklar başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı daha hassasiyetle yaklaşmayı öğrenebilir (Yükselen, 2021). Çocuk resimle karşılaştığında hem sanata ilişkin haz duyar hem de kavrama, yorum yapma ve anlama yetisini geliştirir. Sanatsal kaygı ile hazırlanan resimler çocukların düşünce ve duygu gelişimine katkıda bulunabilir (Karatay, 2020).

Çocukların algılarını harekete geçiren resimli hikâye kitaplardaki resimler, çocukların görme algısının gelişimde rol alabilir. Çocuklardan resimlerde yer alan karakterlerin görüp/göremedikleri şeyleri ifade etmeleriyle çocukların algısal bakış açısı alma becerileri desteklenebilir. Nitekim iki- yedi yaş çocuklarına yönelik nitelikli resimlerin temel görevi, çocukların işitsel ve görsel becerilerini eğiterek hayal güçlerini geliştirmektedir (Bassa, 2021). Resimli çocuk kitaplarını çocuklar görselleri gözleriyle izler, kulaklarıyla dinler. Bu sayede kitaplar, çocukların işitsel ve görsel duyularına seslenmiş olur. Duyuların gelişmesiyle çocuklar yeni yaşantılar ve kavramlar kazanır, böylece yaşam deneyimini artırır (Yılmaz ve Gönen, 2018). Bir kişinin öğeyi görüp göremeyeceği hakkında soruların sorulması, belli öğelerin konumu hakkında soruların sorulması, görsel bakış açısı almanın incelenebileceği yollar arasında yer almaktadır (Pearson ve diğerleri, 2013). Bu nedenle kaliteli görsel nitelik taşıyan resimlerin kullanılmasıyla sorular yöneltilerek çocukların görsel bakış açısı alma becerileri incelenebilir, desteklenebilir.

Dilin Tanımı ve Önemi

Dil, insanlar tarafından anlam paylaşımı için kullanılan düzenlenmiş işaret veya sembol sistemini kapsayan iletişim türlerindedir. Bu işaretler veya semboller; konuşma, yazılı sembol (metin), duyması veya görmesi zayıf olan kişiler için işaret dili, el hareketleri Braille'deki kabarıktır noktalar biçiminde olabilir (Bocher ve Jones, 2003).

Dil, düşüncelerin, bilgilerin ve eğilimlerin insanların birbirlerine aktarabilmesini sağlamayla birlikte duyguları ifade etmeye ve fikirleri düzenlemeye olanak tanır (Temel ve diğerleri, 2014). Çocuklar, dili kullanarak iletişimlerini ve sosyal etkileşimlerini

gerçekleştirirler. Dil gelişimi bakımından okul öncesi dönemin, dil yapılarının meydana getirildiği, dilin etkili kullanımına başlanıldığı, dil ve kavram gelişimi için gereken temellerin oluşturulduğu önemli süreç olarak ifade edilebilir (Dereobalı ve Özcan, 2018).

Beş yaşına kadar çocuklar yaklaşık iki bin kelimelik bir dağarcığa sahip olabilir ve yetişkin becerisinde anadilini konuşabilir (Kol, 2011). Howard ve diğerlerine (2010)'e göre aşağıda belirtilen dil gelişimi ilkeleri üzerinde dil bilimciler birleşmektedirler:

- Dil ediniminde insanlar belirli kapasitede dünyaya gelirler.
- Çocuklar dili, evrensel bir modele göre kazanırlar ve çevrelerindeki kültürü, dili, aileyi ve yetersizliği gözlem yoluyla öğrenirler.
- Genelde önce kavramların ne anlama geldiğini anlama gelişimi gösterilir daha sonra karşılıklı sözcük kullanımı öğrenilir. Çocukların alıcı dili çoğunlukla ifade edici dile kıyasla daha çok gelişir.
- Dil gelişiminde sosyal değişimler gereklidir.
- Yetişkinlerin model alınmasıyla, ses ve kelimelerin tekrarıyla ve ayrımlı pekiştirmeyle, çocukların dili kolay ilerler (Aktaran, Ülke-Kürkçüoğlu, 2014, s.154).

Dil, toplum tarafından kullanılan sözcüklerden ve onları birleştiren ve çeşitlendiren kurallardan meydana gelir. Okumak, yazmak, dinlemek ve konuşmak için dile ihtiyaç vardır. Dil, geleceğe dair plan yapmayı, geçmiş olayları ayrıntılarıyla anlatmayı, kuşaktan kuşağa bilgi aktarmayı ve kültürel miras oluşturmayı sağlar (Santrock, 2018a).

Dilin Kural Sistemleri

Dil öğrenilirken dilin beş farklı boyutu gelişir. Bu boyutlarda yer alan fonoloji, semantik, morfoloji, pragmatik ve sentaks birbirinden bağımsız olarak gelişmez (Otto, 2021). Dil beş kural sistemini içerir (Santrock, 2018b, s. 58).

Şekil 1

Dilin Kural Sistemleri



Ses Bilim (Fonoloji)

Ses birimi kendi başına anlamı olmamasına rağmen anlam değiştirme ve aktarma görevini yapan en küçük birimdir (Topbaş, 2017a). Kişinin sesleme düzeneğinin çıkardığı veya kulağının algıladığı değişik nitelikteki sesler ses biliminde incelenir. Bu incelemeyle çıkarılan, algılanan seslerin oluşturulma biçimi, akustik nitelikleri, aktarım biçimleri ve algılanışları ortaya çıkarılır. Bu süreçte kişinin anatomik, psikolojik, nörolojik, fizyolojik niteliklerinin incelenmesi ve konuşurken veya dinlerken davranışların izlenmesi gerekir (Temel ve diğerleri, 2014). Her dilin ses sistemi farklılık gösterdiğinden ses bilimsel gelişim aşamaları da hızı da dillere göre değişiklik göstermektedir. Bebeklikte seslenme aşamasından mırıldanmaya doğru ilerleyen ses bilimsel süreç, okul öncesi dönemde ses bilimsel farkındalık becerileri biçiminde gelişmeye devam eder (Akoğlu, 2015).

Biçim Bilim (Morfoloji)

Sözcük kurmak için gereken anlam birimidir. Bir morfem daha küçük anlamlı parçalara ayrılamayan anlamın en küçük birimidir. Bazı kelimeler bir morfemden, bazıları ise daha fazla morfemden meydana gelir (Santrock, 2018a). Biçimbirimler bağımsız

biçimbirimler ve bağımlı biçimbirimler olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir. Bağımsız biçimbirimler tek başına kullanılabilirler. Bağımlı biçimbirimler ise başka biçimbirimlere eklenerek kullanılabilirler. Eklendikleri biçimbirimden önce geliyorsa önek, sonra geliyorsa sonek denilir (Ege, 2017). Çocuklar, kelimeleri cümlelerde birleştirmeye başladıkça biçim birimleri, küçük kelimeleri ya da kelimelerin parçalarını edinmeye başlarlar. Çocuklar kelimeleri karmaşık cümlelerle birleştirdiklerinde hem kelime haznelerinde hem de genel dil becerilerinde hızlı artış gösterirler (Bocher ve Jones, 2003).

Söz Dizimi (Sentaks)

Söz dizimi, cümlede sözcüklerin kurallı olarak dizilme kurallarını kapsar. Sözcüklerin cümle içinde sıralanması, örgütlenmesi, cümle türleri, sözcükler arası bağlantılar gibi kurallardan oluşmaktadır ve ayrıca her dilin, kendine ait söz dizilimi kuralı bulunmaktadır. Örneğin Türkçe'de cümleler özne-tümleç-eylem biçiminde sıralanırken İngilizce'de özne-eylem-tümleç biçiminde sıralanır (Topbaş, 2017b). Cümlelerin yapıları ve cümle öğeleri arasındaki ilişki bu kapsamda incelenir. Söz dizimi kuralları vasıtasıyla kişiler, daha önceden rastlamadıkları cümleler oluşturabilirler ve anlayabilirler. Bu kuralları çocuklar dili öğrenirken edinirler (Ege, 2017). Anaokuluna giden ve gitmeyen çocukların kelime türleri açısından en sık isim, fiil ve zamiri kullandıkları en az ise edat ve ünlem türlerini kullandıkları, bunun yanı sıra iki sözcüklü ifadelerde sözcük düzeninin en sık isim-fiil sonra zamir-fiil yapıları biçiminde kullanıldığı en az kullanılan yapıların ise ünlem-fiil, isim-zamir ve fiil-ünlem biçiminde olduğu yapılan çalışma sonucunda elde edilmiştir (Bal, 1988).

Anlam Bilim (Semantik)

Cümlelerin ve kelimelerin taşıdığı anlamlarla ilgilidir. Kelimelerin düzgün kullanımı için gerekli durumu sağlar. Çocuklar eş sesli sözcüklerin anlamlarını öğrenirler (Tümkiye, 2021). Dil içeriği veya anlambilim, anlamın kelimeler, cümleler ve deyimler gibi dilbilimsel unsurlar tarafından nasıl aktarıldığını belirtir (Klee ve Stokes, 2011).

Kullanım Bilgisi (Pragmatik)

Dilin başkalarıyla iletişim kurma amacıyla kullanılabilmesi için bazı becerilerin kazanılması gerekir. Çocuklar, hedeflerini aktarma yolunu bilmeli, başkalarının bakış açısına dikkat etmeli, tonlama yoluyla da anlamın ifade edilebileceğini bilmeli, sözcüklerin gerçek anlamıyla mecazi anlamı arasında ayrımı yapabilmelidir. Tüm bu beceriler kullanım bilgisi olarak tanımlanır (Crowley, 2020). Kullanım bilgisi kapsamında dilin işlevleri ve sosyal bağlam anahtar kelimeleri bulunur. Dilin işlevleri, insanların niçin konuştuklarını ve neden konuşmaya ihtiyaçları olduğunu içerir. İletişimin amaç ve isteğine uygun biçimde neden konuşulduğunu kapsar. Sosyal bağlam ise farklı ya da aynı hedefe ulaşmada kişilerin dilin biçimsel seçenekleri arasından nasıl seçim yaptıklarını ifade eder. Samimi olunan kişiyle yapılan konuşma biçimiyle resmi olunan kişiyle yapılan konuşma biçimi farklılık gösterir (Topbaş, 2017b).

Alıcı ve İfade Edici Dil. Alıcı dil, çocukların 18 aya kadar dildeki sesleri başka seslerden ayırt edebilmesini ve ses ile uyarıcı arasındaki ilişkiyi kavramasını belirtirken ifade edici dil kendini anlatabilme becerisini ve dili kurallara uygun biçimde konuşabilmesini belirtir (Tümekaya, 2021). Konuşulan dili anlama alıcı dil, dilin üretilmesi ise ifade edici dil olarak tanımlanır ve dilin temel taşlarıdır. Bazı çocuklar bu yapıları kullanırken sorun yaşarlar. Alıcı dil bozukluğu olan çocuklar yönergeleri veya söylenen şeyleri anlamayabilir, ifade edici dil bozukluğu olan çocuklar ise düşüncelerini düzenleyip ifade etmede sıkıntı yaşayabilir (Ergül, 2014).

Dil Gelişim Süreci

Psikolinguistik bakış açısına göre; dil öncesi ve dilsel gelişim olmak üzere dil gelişiminin iki aşaması vardır. Dil öncesi dönem; ağlama, agulama ve cıvıldaama dönemlerinden oluşurken dilsel dönem; tek sözcük evresi, telgraf konuşma evresi ve tam cümleler evresi dönemlerinden oluşmaktadır (Arı, 2018).

Dil Öncesi Gelişim Dönemleri

Dilin kullanımından önceki dönemi belirten dil öncesi dönemde; jestlerin kullanılmasıyla, türlü seslerin çıkarılmasıyla ve diğer davranışların gösterilmesiyle iletişim kurma öğrenilir. Dil ediniminin sağlanmasında ise; seslerin, anlamların, dilbilgisinin ve dilin kullanımına dair kuralların öğrenilmesi gerekir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2014).

Birinci Evre: Ağlama. 0-2 ayda bebekler çevreleriyle etkileşimde bulunmak için ağlarlar. Ağlamanın, çocuğun dili kullanabilmesi için motor becerilerini geliştirici bir niteliği vardır. Ağlama genelde, bebeklerin acıktığında veya rahatsızlığı söz konusu olduğunda kullandıkları dildir (Tok, 2016). Ağlarken, sızlanırken yeni doğan konuşma için gereken çalışmaları yapar. Nefes alış-verişi konuşmanın ana unsurunu meydana getirir. Ağlama esnasında çene, dudak, dil hareketlerinin tekrarı olur, ses ve solunumu düzenleme yetisi gelişir (Yavuzer, 2015). Birinci aya kadar hapsirme, öksürme, yaygara gibi doğal sesleri çıkaran bebeklerin, refleks özelliği taşıyan bu seslerde kontrolü bulunmamaktadır ve bu sesler alıcı iletişim bakımından ihtiyaçları iletme niteliği barındırmaz. Konuşma düzeneğinin yapısıyla ilişkili olan bu sesler daha çok nefes alıp verme işlevi görmektedir (Yazıcı, 2018).

İkinci Evre: Agulama. Bir aylık olana kadar bebekler, geçirme, yaygara, tatmin sesleri ve çoğunlukla ağlama sesi çıkarırlar. Bebekler 1-2 ay civarında olduklarında ses dağarcıklarına gülme ve agulama -uuu gibi tekrar edilen ünlü sesleri dâhil ederler. Genelde bebeğin hoşnutluğunu gösteren bu sesler çok çeşitli olabilmektedir (Bee ve Boyd, 2009). İşitme engelli bebeklerin de agulaması bu dönemin doğuştan geldiğini düşündürmektedir (Gander ve Gardiner, 2015; Arı, 2018).

Üçüncü Evre: Cıvıldaama. Altı aylık oldukları zaman bebekler, ünsüz seslerin de yer aldığı türlü sesleri çıkabilmek için dudaklarını, dişlerini ve dillerini çokça kullanırlar. Bu sesleri psikolinguistikçiler cıvıldaama olarak nitelendirir. İlk cıvıldaama evresinin başlarında bebekler, çevrelerinde duyduğu ya da duymadığı herhangi sesi çıkarabilirler. Zaman geçtikçe, bebeğin çevresine yabancı olan sesler terk edilir. Son cıvıldaama evresinde ise bebekler sıkça duydukları sesleri üretirler. "Ga ga" "ba ba" gibi heceleri çıkarmak için ünsüz

ve ünlü sesleri yineleyerek birleştirirler, ritmin, tonlamanın, vurgulamanın kullanımını harekete geçirirler (Gander ve Gardiner, 2015).

Dilsel Gelişim Dönemleri

Bu dönem, çocukların ilk sözcüklerini söylemelerinden sonraki evreyi belirtir (Arı, 2018; Gander ve Gardiner, 2015).

Tek Sözcük. Bebeklerin bir yaş civarında ilk anlaşılır sözcüğü söylemeleri, cıvıldaama evresinin sona erdiğini, dil öncesi gelişim döneminden dilsel gelişime geçildiğini gösterir (Gander ve Gardiner, 2015). Tek sözcük evresinde çocuklar, bir eylemi tek sözcükle ifade ederler. İki yaşını bitiren çocuklar, tam cümleler üretemezler fakat başkalarının kurduğu basit tam cümleleri kavrayabilirler (Arı, 2018). 16-20 aylık olduklarında ise çocukların sözcük dağarcığı 50 veya daha fazla sözcüğe, 30. ayda ise çocukların ortalama sözcük dağarcığı 600'e ulaşır (Bee ve Boyd, 2009).

Telgraf Konuşma. Telgraf konuşma, 2-3 taşıyıcı kelime kullanarak çocukların düşünce ve arzularını anlatmasıdır. İki yaş çocukları, özne, fiil ve nesneden meydana gelen cümleler söylerler. Kullanılan kelimeleri birbirine bağlayan kelime ekleri ve kelimeler, söylenen cümlelerde yer almaz. (Arı, 2018). İki yaşa yakın zamanda çoğu çocuk genelde, büyük ölçüde taşıyıcılardan meydana gelen iki veya üç kelimeli cümleler kurmaya başlarlar. Taşıyıcılar bir cümlede taşınacak bilginin çoğunu taşıyan sözcüklerken, bağlayıcılar en az yarar sağlayan sözcüklerdir (Gander ve Gardiner, 2015).

Tam Cümleler. Çocukların dili öğrenmeleri 30. aydan sonra oldukça hızlanır ve önem kazanır. Çocuklar zaman çekim eklerini, fiil köklerini ve iyelik eklerini kullanabilirler. Bazen zaman çekimlerinde hata yapabilirler buna karşın olumsuzluk ve soru ekleriyle cümle kurmada başarı gösterirler (Arı, 2018). İki yaşında olan çocuklar, kendisiyle konuşulduğunda karşısındakini dinler, 50 veya daha çok sözcüğü kullanır, iki ya da daha fazla sözcüğü birleştirip basit cümleler kurar (Yavuzer, 2015).

Konuşmaya başlayan bebekler genelde iki çeşit hata yaparlar. Bunlar aşırı genelleme ve aşırı kısıtlamadır (Trawick-Smith, 2014).

Aşırı Genelleme. Bir kelimenin, olması gerekenden daha fazla anlamın ifade edilerek kullanılmasıdır. Örneğin, bir bebek baba kelimesini yetişkin erkekler, doktorlar, postacılar için de söyleyebilir. Çocuklar kelimeleri değişik kavramlar içinde duyup kullandıkça doğru anlamı yapılandırır ve genellemeden uzaklaşırlar (Trawick-Smith, 2014). Rescorla (1980)'ya göre çocukların bir yaşına gelinceye kadar edindikleri ilk yetmiş beş sözcüğün %60 kadarı bu tarz yanılgıdan meydana gelir (Aktaran, Maviş, 2017a, s. 134). Bu tür hata çocukların nesnelere arası benzerliğe odaklandığına, nesnelere arasında benzer olmayan durumları ise görmezden geldiklerine işaret eder (Yazıcı, 2018).

Aşırı Kısıtlama/ Anlam Daralması. 12-30 aylık çocuklarda görülen anlam daralması, sözcüklerin olay veya nesnelere belirtmede dar anlamlarının kullanılmasıdır (Maviş, 2017a). Çocuğun ayakkabı sözcüğünü yalnızca kendi ayakkabısını ifade etmek için kullanması veya kap kelimesini sadece kendi kırmızı su kabı anlamında kullanması bu duruma örnek olarak verilebilir. Bu yaşlarda görülen egosantrizm anlam daralmasının sebeplerinden biri olarak görülür (Trawick-Smith, 2014).

Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Sağlık

Normal işitme, uygun iletişim becerilerinin geliştirilmesi için çok önemlidir. İlk 18 ayın kritik önemi vardır çünkü konuşma dili bu dönemde ortaya çıkar (Cusson, 2003). Çocuk beyni, erişkin beynin 2/3'ü kadar olgunluğa ulaştığında çocuklar dili gerçek manada kullanabilirler. Çocukların beyin ağırlığı, erişkinin beyin ağırlığının 4/5'ine üç yaşta ulaşır. Bu ilerlemelerle çocukların hem konuşma hem dil merkezleri gelişir. Dil ve konuşmada işlevi olan organların ince motor becerileri edinmesi ise fiziksel gelişmeyle orantılı gösterir (Çiyiltepe, 2017).

Zekâ

2 yaşından sonra çocuklarda, IQ ile dil gelişimi arasında bağlantı olduğu görüşü hakimdir. Erken konuşan çocuklar genelde ya normal ya da normal üstü zekâyâ sahiptir. Dil ile zekâ arasında ilişki söz konusudur (Yavuzer, 2014; Temel ve diğerleri, 2014). Çocuğun çıkardığı ses ile zekâ arasında ilişki iki yaşından önce yokken, iki yaşından sonra zekâ ile dil arasında ilişki olduğu belirtilmektedir (Karacan, 2000 b).

Sosyo- Ekonomik Koşullar

Sosyo ekonomik düzeyi daha düşük olan çocuklar genellikle okulun gerektirdiği dil becerileri yönünden düşük seviyelerdedir. Çünkü sosyo ekonomik düzey açısından daha düşük olan ebeveynler çocuklarıyla daha az konuşma, kısıtlı kelime dağarcığı ve gramer yapısı kullanma eğilimi gösterirler (Hoff, 2013). Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların dil puanlarının alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Taner ve Başal, 2005). Bir çalışmada, iki farklı araştırma yapılmıştır. Birinci araştırma sonucunda yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip annelerin çocuklarıyla konuşurken orta sosyo-ekonomik düzeye sahip annelere göre daha zengin kelime dağarcığına sahip olduğu ve ifadelerin daha uzun olduğu; yapılan ikinci çalışmada anne eğitiminin çocuğun dil gelişimi ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, daha eğitilmiş annelerin çocuklarının, daha az eğitilmiş annelerin çocuklarına kıyasla daha geniş kelime dağarcığına sahip olduğu bulguları elde edilen bulgulardandır (Hoff ve Tian, 2005).

Cinsiyet

Cinsiyet konuşmayı öğrenmede önemlidir. Kız çocuklar erkek çocuklara göre konuşmayı erken öğrenirler. Yaşamın ilk yıllarında kızlara göre erkek çocukların gramer yapılarının yanı sıra söyleyişlerinin daha bozuk olduğu, daha kısa cümleler kurdukları ifade edilmektedir (Akın-Şenkal, 2018). Marjanovi vd. (2008) yeni yürümeye başlayan 16-30 aylık çocukların cinsiyetin dil yeterliliği üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğuna ulaşımlardır. 8-30 aylık kız ve erkek çocukların dillerinin incelendiği bir çalışmada, kızların erkeklerden

anlamalı düzeyde daha fazla kelime ürettikleri, ifadelerinin daha fazla gramer yapısı içerdiği ve söz dizimsel anlamda daha ileri oldukları görülmüştür (Bouchard ve diğerleri, 2009).

Aile İlişkileri

Ebeveynler, çocukların ilk dil kaynağını oluşturur ve ebeveynlerin sundukları deneyimler farklılık gösterir. Ebeveynlerin bireysel farklılıkları, çocukların dil gelişiminde değişken olmasında rol oynar (Hoff, 2006). Ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili olma düzeyi, okunan kitaplar ve oynanan oyunlar çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde destekler. Ayrıca bebekle erken yıllarda kurulan sözel iletişim çocukların dili öğrenmesinin temelini oluşturur. Özellikle annenin sunduğu zengin uyarıcı ortamın, çocukların dil gelişimlerine pozitif etkisi söz konusudur (Akın-Şenkal, 2018). Kendilerine daha fazla iletişimsel etkileşim sağlayan sosyal çevrelerde yetişen çocuklar, ilgi çeken karşılıklı iletişimlerle yetişkinler tarafından üretilmiş zengin kelime hazinesi olan ve karmaşık yapı kullanılan çocuk yönelimli konuşma ile dili daha hızlı edinirler (Hoff, 2006).

Dil Gelişim Kuramları

Dil gelişimini açıklayan kuramlardan Davranışçı Kuram, Psiko-Linguistik Kuram, Etkileşimci Kuram, Sosyo-Kültürel Yaklaşım, Bilişsel Gelişimsel Yaklaşım, Bilgi İşleme Kuramı ele alınmıştır.

Davranışçı Kuram

Davranışçı yaklaşım davranışların zihinsel süreçlerden ziyade gözlenebilir yaşantılarla açıklanmasının gerekli olduğunu savunur. Bu görüşe göre davranış; doğrudan gözlenebilen, duyulabilen sözlü olan ya da olmayan şeyleri içerir (Santrock, 2018b). Bu kuramda, konuşanların taklit edilmesi ve yetişkinlerin ödüllendirme yaparak bebeklerin seslerini desteklemeleriyle dil edinilir (Karacan, 2000a). Bebekler istenilen sonuçlara götüren sesleri tekrarlarken yetişkinler tarafından ödüllendirilirler. Pekiştirilen sesler çocuklar tarafından daha sık kullanılırken pekiştirilmeyen seslerin kullanımında azalma olur böylece konuşma şekillenir (Erden ve Akman, 2018). Bu görüşte dil, anlam ve sözcük,

sözcük ve tepki, ses birim ve sözcük arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır ve bu ilişkiler, uyarıcı- tepki arasındaki bağ yoluyla koşullandırılır ya da öğrenilir (Maviş, 2017b). Uyarıcı- tepki kuramının temel unsurları; ceza, pekiştirici, sönme, edimsel koşullanmadır. Skinner, insan davranışında özellikle karmaşık öğrenme sürecinde edimsel koşullanmanın daha çok rol oynadığını düşünmektedir. Edimsel koşullanmayla belli davranışın belli bir sonuca götürdüğü öğrenilmiş olunur, sonuç faydalıysa, hoşsa devam edilir değilse tekrarlama eğilimi olmaz (Erdiller, 2014). Dil gelişiminde çevrenin önemli olduğunu iddia eden Skinner dilin öğrenilmesinde pekiştiricilerin önemli işlevi olduğunu belirtir. Skinner dışında çevresel görüşü destekleyenler, pekiştirmeyle birlikte model almanın veya taklidin de etkili olduğunu ifade ederler (Senemoğlu, 1989).

Psiko- Linguistik Kuram

Psikolinguistik, bilişsel psikoloji ve dilbilim disiplinlerinin birleşiminden oluşmaktadır. Bilişsel psikoloji bilişsel yapıların, bilginin örgütlenmesinde ve edinilmesindeki önemini vurgularken; dilbilim, dilin örüntü ve yapılarını inceler. Psikolinguistikçiler, insanın doğumdan başlayarak konuşabildiği zamana kadar geçen süreler arasındaki sözel anlatımlarının incelendiği ve kayıt edildiği araştırma yöntemini kullanırlar. Bu kuramcılar, çeşitli kültürdeki bebeklerden veriler elde etmişler ve bu verileri dil ve kültürden bağımsız şekilde incelemişler sonuçta bebeklerin benzer basamaklardan geçerek dili edindiğini bulmuşlardır (Gander ve Gardiner, 2015). Psikolinguistik kuramcılarında Chomsky ve Lenneberg dil gelişiminde biyolojik özelliklerin önemli olduğunu ifade ederler.

Chomsky, çocukların dil edinimine doğuştan sahip olduklarını ileri sürer. Dil kazanım aracı olarak nitelendirilen beyin yapısıyla çocukların dünyaya geldiklerini belirtir. Bu kuramda, çocuklara dilbilgisinin öğretilmemesi dikkat çeker. Cümle ve kelimeleri işittiklerinde çocuklar, dil kazanım aygıtı aracılığıyla dillerin kurallarını öğrenmiş olur. Dil kazanım aygıtı, çocuğun dilindeki sözcüklerin sıralanma kuralıyla karşılaştığında kural sabit hale gelir ve sonraki konuşmaları anlamlandırmak amacıyla kullanılır (Crowley, 2020).

Biyolojik kuramda dil ediniminde doğuştan gelen becerilere önem verilir ve dilin öğrenilmesinde bebeğin programlanmış olduğu ifade edilir. Beyin gelişiminin önemi vurgulanır, kritik dönemlere işaret edilir (Karacan, 2000a). Yeni öğrenilmiş anlatımlar linguistik yapıda yüzeysel ve temel olmak üzere iki yapıya sahiptir. Yüzeysel yapı, konuşulan sözcükleri içerirken temel yapı, kavramların düşünsel seviyesiyle bağlantılıdır. Dili öğrenirken çocuklar önce düşünsel olarak seslerin anlamını anlarlar sonrasında yüzeysel yapıya dönüştürürler (Erden ve Akman, 2018). Lenneberg, dil gelişiminde birtakım biyolojik oluşumların kritik dönem içerisinde gözlemlendiğini ifade eder. Yetişkinlerin ve çocukların bu dönemin dışında kalması durumunda dil gelişimlerinin bir daha normal süreçte ilerlemeyeceğini ileri sürer (Maviş, 2017b). Kritik dil dönemi bebeklik ile gençlik dönemi arasında dilin en kolay öğrenildiği zamanı ifade eder. Ergenlik döneminden sonra ise dilin öğrenilmesi ise zorlaşır (Plotnik, 2020). Bu durum, dile yönelik yapılacak uygulamaların erken dönemde yapılmasının önemli olduğunu düşündürür.

Sosyo- Kültürel Yaklaşım

Vygotsky'nin kuramında iki görüş söz konusudur. Birincisi çocukların yaşadıkları kültür ve tarih onların zihinsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilecek bir faktördür. İkincisi ise gelişimin; iletişime, konuşmaya, problem çözmeye yardım eden dil, yazı veya hesaplama gibi semboller sistemiyle bağlantılı olmasıdır (Slavin, 2015). Dil, öncelikli olarak başka insanlar arasında sosyal iletişim aracı olsa da bu araç zihnin zeminine iner, düşünceyi yönlendirir, çocuğun davranışlarını kontrol eder, geleceği planlar ve geçmişini temsil eder. Çocuklar dili kullanırken anlam çıkarırken kültürleri tarafından yapılandırılmış anlamlar sistemini kullanırlar ve kültürleri tarafından sağlanan bu anlamlar sistemine dâhil olmayı öğrenirler (Miller, 2017).

Vygotsky'e göre davranışın gelişimi, potansiyel gelişim alanı sınırları içerisinde olmaktadır. Alt düzey, çocuğun kendi başına bağımsız biçimde yapabildiklerini veya bildikleri şeyleri ifade eder. Üst düzey ise, çocuğun yardım alarak yaptıklarını ifade eder.

Potansiyel gelişim alanı içindeki beceriler ve davranışlar sürekli olarak değişim gösterir (Bodrova ve Leong, 2013).

Çocuklar içsel olarak kendi düşüncelerine odaklanmadan önce başka insanlarla iletişim kurmalıdır. Dışsal iletişimde bulunmalı, dışsal konuşmadan içsel konuşmaya geçmeden önce dili yeterince kullanmalıdır. Bu geçiş 3-7 yaşlar arasında gerçekleşir ve kişinin kendi kendine konuşmasını barındırır. Bir zaman sonra, çocuklar sözcüklerle anlatmadan da davranışa geçmeye başlarlar. Bu beceriyi edindiklerinde, benmerkezci konuşmayı içsel konuşma olarak içselleştirirler ve düşünceleri haline getirirler (Santrock, 2018a).

Kendine yönelik konuşma, önce içsel konuşma daha sonra da sözel düşünme biçimini alır. İçsel konuşma ve sözel düşünme farklı zihinsel süreçleri ifade etmektedir. İçsel konuşma tamamen içseldir, duyulamaz ve bireyin kendisine yöneliktir, bazı dışsal konuşmanın özelliklerini içerir. İçsel konuşmayı kişiler kendi kendine konuşmak için kullandıkları zaman sözcükleri duyarlar ancak sesli söyleyemezler (Bodrova ve Leong, 2013).

Vygotsky, konuşma ile düşünmenin küçük çocuklarda aynı zamanda oluştuğuna inanır. Konuşma anında düşünen çocuk için zihninde olanları ifade etmek, anlamak, yoğunlaşmak için konuşma araç olur (Bodrova ve Leong, 2013).

Etkileşimci Kuram

Etkileşim kuramı savunucuları gelişim sürecinde pek çok faktörün etkili olduğunu; dilbilimsel, sosyal, bilişsel ve biyolojik gibi faktörlerin birbirini etkilediğini, birbirlerini destekleyerek, geliştirerek oluştuğunu iddia ederler. Sosyal etkileşimciler, dil ediniminin doğuştan gelen yetilerle olmadığını buna karşın doğuştan getirilen dil ve bilişsel yetilerin olduğunu kabul ederler. Dil ediniminde en önemli faktör, çevredeki sosyal ve iletişimsel etkileşimlerdir (Maviş, 2017b). Sosyal etkileşimde gözlem önemli yer tutar. Çocuk çevresini gözler, bireyleri model alır ve onların sesine sesini benzetir. Bu kuramda taklit, dil

ediniminde ana noktadır. Çevresinden duydukları, çocuk tarafından taklit edilir. Dolayısıyla çocuğun yaşadığı kültürel ve sosyal ortamın ve bu ortamda yaşayan bireylerin dilin öğrenilmesinde önemli katkısı bulunmaktadır (Aydoğan ve diğerleri, 2015).

Sosyal Bilişsel Kuram

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı, başkalarının davranışlarının pekiştirildiğini veya cezalandırıldığını görerek model almayı vurgulamaktadır. Sosyal bilişsel kuramda; beklenti, inanç gibi kişisel faktörler, fiziksel ortam, öğretmen gibi fiziksel ve sosyal çevre ve seçimler, bireysel eylemler gibi davranışlar etkilidir ve birbirlerini etkilemektedir (Woolfolk-Hoy, 2015). Sosyal öğrenmede öğrenmenin etkili olması, modelden gözlemlenen davranışın taklit edilme yeteneğine bağlıdır. Gözlemlenen davranışın neticesinde alınan ceza veya pekiştirici, gözlemleyen kişinin davranışı taklit edip etmeme kararını etkiler (Şahin, 2014a). Bandura sosyal bilişsel öğrenmede; dikkat, hafıza, taklit ve güdülenme olmak üzere dört süreçten bahseder. Bunlar kısaca; gözlem yapan birey, modelin söylediği veya yaptığı şeylere dikkat etmelidir. Gözleyen, gerekli gördüğü bilgiyi geri çağırabilmek için bilgiyi depolayıp zihinde tutmalıdır. Gözleyen, hatırladığı bilgiyi kullanıp davranışlarına yön vererek modelin davranışını taklit edebilmelidir. Model alınan davranışın taklit edilebilmesi için davranışın özendirici unsur taşıması gerekir (Plotnik, 2020, s. 225).

Gelişimsel Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşımın güçlü yönlerinden biri, çocukların gelişim dönemlerinin önemli olduğunun altını çizmesidir. Var olan bilgilerden yola çıkarak çocuklar yeni çıkarımlar yaparlar. Bilinenden yola çıkarak bilmedikleri deneyimlere ve nesnelere yönelik anlayış oluştururlar. Bu durum, çocuklarda edinilen tecrübelerle var olan bilgi arasında ilişkinin kurulabileceğini göstermektedir (Akoğlu ve Turan, 2015).

Piaget, bütün çocukların çevreleriyle etkileşim kurmalarında ve çevreyi anlamlandırmalarında doğuştan bir eğilim gösterdiklerini düşünür. Şema adı verilen yapılar, kişilerin görüşlerinin geliştirilmesini ve eylemlerde bulunmalarını sağlar. Piaget'e göre uyum

sağlama, uyma ve özümleme yaparak şemaların düzenlenmesini ifade eder. Özümleme yeni karşılaşılan olay ve nesnelere var olan şemalarla anlaşılmaya çalışılmasıdır yani bilinmeyen şeylerin öğrenilmesinde var olan şemaların kullanılmasıdır. Var olan şemaların işe yaramaması durumunda, edinilen yeni bilgilerle var olan şemaların düzenlenmesi veya değiştirilmesi gerekir, bu süreçle uyum gerçekleşmiş olur (Slavin, 2015).

Piaget, düşünce ve dil arasında sıkı ilişkinin olduğunu ve düşünce gelişiminin dil ediniminde en önemli faktör olduğunu iddia eder (Yazıcı, 2018). İşlem öncesi dönemin ilk yıllarında, dil oldukça hızlı gelişir. Çocukların sözcük dağarcığındaki sözcükler hızlanır, hızla gelişen bu kelimeler yeni zihinsel şemalara temel oluşturur. Ayrıca bu dönemde dil, çocukların düşüncelerini iletmelerine ve başka insanlardan bilgi almalarına imkân tanır (Ormrod, 2020). İşlem öncesi dönemin önemli özelliklerinden biri de çocukların benmerkezci olmalarıdır. Bu dönemde çocuk diğer insanlarda kendisinden farklı bir bakış açının ve algının olabileceğini fark edemez (Özgün, 2015). Ben-merkezci dil üç kategoriye ayrılabilir (Piaget, 2017, s. 9-10):

Tekrarlama: Bu kategoride çocuk hece veya kelimeleri tekrar eder. Bu tekrarları, birilerine söyleme veya anlamlı konuşma kaygısıyla gerçekleştirmez.

Monolog: Yüksek sesle düşünüyormuş gibi kendisi için konuşur, buradaki konuşma herhangi bir kişiye yönelik değildir.

İki kişilik ya da karşılıklı monolog: Çocuğun başkasının eylemine veya düşüncesine katılımı vardır ancak gerçek manada anlaşılmış olma kaygısı yoktur. Bir arada olunan kişi uyarıcıdır.

Piaget, ben merkezci konuşmanın, çocukların başkalarının gözüyle görememeleri, dolayısıyla dinleyicilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne almadan konuştuklarının bir işareti olarak düşünmüştür (Woolfolk-Hoy, 2015). Benmerkezci dili çocuk kendisi için kullanırken toplumsallaşmış dili başka biri için kullanmaya başlamaktadır. Bu aşamada çocuk dili kullanırken dinleyicinin bakış açısına ve düşüncesine dikkat eder (Tümkiye, 2021).

Toplumsallaşmış dilde; uygun bilgi, sorular ve cevaplar, emirler dilekler ve tehditler, eleştiri kategorileri yer almaktadır (Piaget, 2017).

Bilgi İşleme Kuramı

İnsan sınırsız sayıda bilgilerle karşılaşır ve karşılaşılan bu bilgilerin işlenmesi mümkün değildir. Kişi önemsiz bilgileri görmezden gelirken önemli olanları seçer. Seçilen bilgiler yorumlanıp anlamı çözümlenir. Sonrasında seçilip yorumlanan bilgilerden çıkarımlar yapılarak davranışlar uyarlanır ve düzenlenir (Özgün, 2015). Bilgi işleme kuramı zihnin çalışma biçimiyle ve zihinsel süreçlerle ilişkili bir kuramdır. Bu kuramda insan zihni bilgisayara benzetilir, öğrenme sürecinin bilgisayar gibi bilgi kaydetme, değiştirme ve tekrar çağırma sürecine benzer olduğunu iddia eder (Elibol, 2018). Çocuğun bilgiyi nasıl elde ettiği ve nasıl kullandığı, hafızaya nasıl kaydettiğine dair açıklamalar sunar. Bilgi kazanımında, dikkat, algı, duyum, kodlama, unutma, tekrar, hatırlama gibi öğelerin öneminden söz eder. Duyusal, kısa süreli, uzun süreli olmak üzere belleği üçe ayrılır (Kol ve Kölemen, 2020). Duyusal kayıt hemen hemen gelen tüm bilgileri kısa süreliğine saklar. Duyusal kayıta yer alan bilgiler işlenmezse hafızadan kaybolabilir. Taşınan bilginin işleneceği yer ise kısa süreli bellektir. Bu belleğin kısıtlı bir kapasitesi vardır ve burada saklanan bilgi işlenmezse yarım dakikadan daha az süre kalır. Uzun süreli bellek ise oldukça uzun zaman çok miktarda bilgiyi tutan bir kapasiteye sahiptir (Ormrod, 2020).

Dil Gelişimini Destekleme

Kalıtımsal özelliğin yanı sıra sunulan desteğin ve çevrenin dil gelişiminde etkisi oldukça önemlidir. Dolayısıyla çocuğa doğumdan başlanarak destek olmada öncelikli adım, çocuğa uygun yaklaşımların uygulanması ve ortamların sunulmasıdır (Hafizoğlu-Çelik ve diğerleri, 2020). Yetersiz uyaranların olması, fiziksel, duygusal desteğin verilmemesi ve yeni öğrenme fırsatlarının oluşturulmaması çocuğun beyin gelişimini negatif yönde etkiler. Böyle bir durum duygusal, dil, motor, sosyal, bilişsel gelişim alanlarında gecikmelere, davranış problemlerinin oluşmasına neden olur (MEB, 2013). Gelişimsel açıdan uygun etkinlikler

çocukların motor, bilişsel, dil, sosyal becerilerini destekler. Okul öncesi dönemde destekleyici eğitim programının önemli özellikleri arasında; materyallerle yaşantı oluşturma, dramatizasyonun, etkileşime dayalı kitap okumanın, blokları manipüle etmenin yer aldığı bilinmektedir (Akoğlu, 2015). Otto (2021)'ya göre okul öncesi eğitimde çocukların dil yeterliliklerini ve kazanımlarını desteklemek için kullanılacak etkileşim stratejileri vardır. Bu stratejiler şu şekilde belirtilmektedir:

- (a) Soru sorma: Bu temel strateji, öğretmenler tarafından çocuklardan cevap alabilmek adına kullanılır. Soru türünde ve soru sorma düzeyinde değişiklikler yapılarak sorular etkili olarak kullanılabilir.
- (b) Dilsel rehberlik: Dilsel rehberlik çocuklara, iletişim sürecinde mesajların etkili olarak gönderilmesinde ve alınmasında destek olur.
- (c) Aracılık: Öğrenme uyaranının veya görevinin basit hale getirilmesine; anlamayı, öğrenmeyi kolaylaştırmak adına dilin kullanımını merkeze alan stratejidir. Öğretmenler kitap okurken aracılık stratejisini kullanabilir, zor olan içeriğin anlaşılmasında metinde değişiklik yapabilir.
- (d) Çatışmaların çözümü: Bu stratejide, çocukların kendilerini anlatabilme, yaşanan sosyal çatışmalara çözüm sunabilme, düzeltebilme durumları dil kullanımını teşvik etmede kullanılır.

Öğretmenler, çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla dinleme merkezleri kurabilir. Kulaklıklara, sesli kitaplara, ses kayıt cihazlarına, yayınlara dinleme merkezinde yer verilebilir. Sesli kitaplar ise çocukların hikâyelerin dramatizasyonundan hoşlanmalarını sağlar ve ilgilerini yükseltir (Santrock, 2018b). 4-5 yaşındaki çocuklar, yazısız resimli kitapları kullanıp kendi hikâyelerini oluşturabilirler. Bu davranışın pekiştirilmesi önemlidir. Farklı olayları içeren resimli kartlar sunarak çocukların hikâye oluşturmalarına olanak tanımak çocukların gelişimlerine fayda sağlar (Yükselen, 2017). Bir çalışmada, yazısız resimli kitap veya metin içeren kitap okumanın yapıldığı iki farklı uygulama

gerçekleştirilmiştir. Yazısız resimli kitabın kullanıldığı gruptaki çocukların daha anlamlı şekilde fazla kelime ürettiklerine ve konuştuklarına ulaşılmış, bu eğitim süresince çocukların dil üretimi ile öğretmenlerin geri bildirim nitelikleri arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür (Chaparro-Moreno ve diğerleri, 2017). Yapılan bir başka çalışmada, resimli kart yoluyla yapılan hikâye anlatımının 5-6 yaş çocukların ifade edici dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu görülmüş, öğretmenlerin ilginç ve eğlenceli resimli kartlar aracılığıyla hikâye anlatımı kullanarak çocukların ilgisini çekecek görselleştirme araçlarından yararlanmaları önerilmiştir (Widiyaningrum ve diğerleri, 2018).

Konuşmalar, okul öncesi sınıflarında dil gelişiminde kullanılan araçlardan biridir. Konuşma İstasyonu, okul öncesi sınıflarda dil gelişimini desteklemek amacıyla uygulanabilir. Bu Konuşma İstasyonunda öğretmenler, çocuklarla dili geliştirmeye yönelik diyaloglar kurarlar, karşılıklı biçimde birbirlerini dinlerler (Bond ve Wasik, 2009). Ayrıca çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla ebeveynler hikâye saatleri düzenleyebilirler. Çocuklara hem hikayeler anlatılabilir hem de çocukların, kitaplardaki resimlerden faydalanarak kendi hikayelerini oluşturmaları desteklenebilir (Tok, 2016). Çıkarılan ses, en iyi bebekle konuşarak desteklenebilir. Ebeveynler çocukların konuşma durumlarına karşı kaygısız yaklaşıma sahip olmalı, düzenli konuşmaya devam etmeli, çocuğun cevap vermemesi durumunda yorumsuz kalmayı seçmelidir. Çocuklarla düzgün cümlelerle ve çokça konuşma çocukların dil gelişimleri ilerletir, kavram bilgisini artırır (Yavuzer, 2015). Ebeveynlerin sosyo ekonomik düzeyinin kitap okuma etkinlikleri üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Korat vd. (2018) tarafından düşük ve orta sosyo ekonomik düzeyden 90 anne ve yaşları 5-6 olan çocuklarıyla yürütülen bir çalışmada, çocukların kelime bilgi düzeyleri ile annelerin hikâye içeriğini metin dışına genişletmeleri arasında olumlu yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra çocukların dili kelime bilgisi ve annelerin hikâye içeriğini metin dışına genişletmeleri sosyo ekonomik düzeyle ilişkili bulunmuştur. Ailenin sosyo ekonomik düzeyi ne kadar yüksekse annelerin hikâye içeriğinin dışındaki konulara o kadar çok gönderme yapma eğilimi, ailenin sosyo ekonomik düzeyi ne

kadar düşükse annelerin hikâye kitabındaki resimlere o kadar çok gönderme yapma eğilimi gösterdikleri tespit edilmiştir.

Fonolojik Farkındalık ve Dil

Okul öncesi dönemde çocukların sözlü dil gelişiminin desteklenmesi çocukların ilerleyen yıllardaki okuma başarısında önemlidir (Whorrall ve Cabell, 2016). Erken çocukluk döneminde sözlü dil gelişiminde yaşanan gecikme ise sonraki okuma güçlüklerinin bir göstergesi olabilir, öğrencilerin lise boyunca genel okul başarılarını etkileyebilir (Gibbs ve Reed, 2020). Fonolojik farkındalık, çocukların ileriki yaşlarda heceleme, okuryazarlık, okuma başarılarını gösterir. Yetişkin-çocuk diyalogları ve informel okuma-yazma deneyimleri ise çocukların okuryazarlık gelişimini güçlendirir (Berk, 2013). Erken çocukluk döneminde ses örüntülerine ilişkin fonolojik farkındalığın gelişmesi okuma-yazma becerilerinde önemlidir. Çocuklar bu farkındalığı sözcük oyunları ile kazanabilir. Ses-harf karşılıklarına, sözcükle ilgili bölümlere ve kavrama stratejilerine ilişkin eğitim almalarıyla çocukların iyi okuyucu olabilmeleri sağlanabilir. Bunun yanı sıra çocukların, kitap okunmasına ve okuma-yazma becerilerine yönelik çalışmaların yapılmasına gereksinimleri vardır (Bee ve Boyd, 2009). Burgess (1997) tarafından yapılan çalışmada, paylaşımlı kitap okuma deneyimlerinin, fonolojik farkındalıktaki gelişmeyi etkilediği görülmüştür. Yapılan diğer bir çalışmada Farrar vd. (2005) hem dilin hem de zihin kuramı gelişiminin fonolojik farkındalığın ortaya çıkmasında ilişki gösterdiğini tespit etmişlerdir. Erken dil gelişiminin, daha sonraki fonolojik farkındalığı öngördüğü, neredeyse tüm zihin kuramı puanlarının çocukların kafiye becerileri ve fonolojik farkındalık puanları ile güçlü ilişki gösterdiği sonucunu elde etmişlerdir.

Çocukların okuma-yazma becerilerini desteklemek için; sınıfların dramatik oyun bölümlerinde telefon rehberi ve ofis yeri oluşturulabilir. Sınıfların yazma köşelerinde kaleme, kâğıda, yazma programı olan bilgisayarlara, tebeşirlere ve çeşitli boyalara yer verilebilir. Küçük gruplar halinde çocuklara kitap okunabilir, kendi kitaplarını kendilerinin seçmeleri sağlanabilir (Slavin, 2015). Çocuklara yüksek sesle kitap okuma hem evde hem okulda

çocukların çeşitli okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkili stratejilerden biri olarak nitelendirilir (Merga ve Ledger, 2019). Çocukların yüksek sesle okuma etkinliklerine katılabileceği durumlar oluşturulursa ve çocukların meşguliyeti sağlanırsa, sesli okumanın etkililiği arttırılabilir. Kitabı okumaya başlamadan önce kapak görseli kullanılarak karakter veya olaylar hakkında yorum yapma ve sorular sorma, çocukların meşguliyetini sağlar. Çocuklardan hikâyede ne olacağı hakkında tahminleri alınarak ve sonrasında kitap okunurken yapılan tahminlerin doğru olup olmadığına bakma ile de çocukların meşguliyetleri sağlayabilir. Hikâyede olup bitenlerle ilgili diyalog kurma, çocukları hikâyenin parçası haline getirir ve onları bu deneyime dâhil eder (Acosta-Tello, 2019).

Oyun ve Dil

Küçük yaş çocuklar oyun yoluyla öğrenmektedirler ve bu çocukların temel gelişimleri onların kelime ve dil dağarcığının gelişmesiyle ilintilidir (Lorenzo, 2012). Oyun temelli eğitimin, oyun becerileri ve anlatı yeteneğinin gelişmesine ayrıca dilbilgisi edinimi üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Stagnitti ve diğerleri, 2016). 5-6 yaş çocukların seçmiş oldukları oyun türleri ile dil kullanımının boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu, çocukların oyun türlerine göre dil kullanım düzeyleri ile alıcı dillerinin anlamlı biçimde farklılaştığı; serbest oyun zamanında dramatik oyun biçimini seçen çocukların genel dil kullanım seviyelerinin, fiziksel ve inşa-yapı oyun biçimini seçen çocuklardan daha yüksek olduğu; dramatik oyun biçiminin diğer oyun biçimlerini seçen çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Kaçar, 2016). Yapılan başka çalışmada, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların dil gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığına ulaşılmıştır (Acıbal, 2020). Moedt ve Holmes (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise paylaşımlı kitap okumadan sonra amaçlı oyunun çocukların okuduğunu anlama, yaratıcılık ve dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemiş, çocuklar hikâye okuma etkinliklerine katılmışlardır. Kontrol grubunda bulunan çocuklar oyun etkinliği almazlarken, deney grubunda bulunan çocuklar hikâyeyi yeniden canlandırarak oyun etkinlikleri almışlardır. Araştırmada, amaçlı oyunun çocukların okuduğunu anlama ve dil puanları üzerinde olumlu etkisinin olduğu, yaratıcılık

üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Küçük çocukların öğrenme deneyimlerinde amaçlı oyunun faydalı olduğu desteklemiştir. Toub vd. (2018) düşük geliri aileden gelen okul öncesi çocuklarda kelime kazandırma müdahalesinde oyunun rolünü incelemiştir. Çocuklar kitaplarla ilişkili oyuncaklarla birlikte serbest oyun, rehberlik eşliğinde oyun veya yönlendirilmiş oyuna rastgele atanmışlardır. Her üç koşulda bulunan çocukların kelime dağarcıklarında artış olduğu görülmüş, yetişkin destekli rehberlik eşliğinde oyun ve yönlendirilmiş oyun gruplarında bulunan çocukların, serbest oyunda bulunan çocuklardan anlamlı ölçüde daha fazla kazanım elde ettiklerine ulaşmışlardır.

Bu çalışmalardan yola çıkarak oyuna dayalı uygulamaların çocukların dil gelişimleri üzerinde olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Bu nedenle sınıflarda eğitimciler, evlerde ise ebeveynler çocukların dil gelişimlerine oyun etkinlikleri aracılığıyla destek sağlayabilirler. Çocukların sınıf ortamında serbest zaman etkinliklerinin olduğu anlarda çocukların oyun kurma girişimlerinin desteklenip, konuşma başlatma ve sürdürme becerilerinin geliştirilmesine fırsat sunulabilir.

Drama ve Dil

İletişim becerilerinde farklılık sağlamak yaratıcı dramanın hedeflerindedir. Çocuklar katıldıkları etkinliklerde düşünme, anlatma, dinleme, konuşma ve iletişim kurma becerisini edinmiş olurlar. Tüm bu beceriler drama çalışmalarında planlama yaparken, canlandırma yaparken, sorun çözerken, rol meydana getirirken ve gruptaki kişilerle iletişim kurarken gerçekleştirilir. Çocuklar dramaya dair kavramları, süreçte kullanılan kelimeleri öğrenirler, drama etkinliklerinde duygu ve davranış sayesinde sözcükler arasında bağ kurarlar ve bu sayede çocukların sözcük dağarcıklarında ilerleme olur (Adıgüzel, 2017). Yapılan bazı çalışmalarda; Koç (2009) altı yaş grubu çocuklara yönelik 12 haftalık drama etkinlikleri uygulamış, yapılan bu uygulama çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilemiş, eğitim alan çocukların dil puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan başka bir çalışmada Eti ve Aktaş-Arnas (2016) dört yaş grubu çocuklara hikâye temelli yaratıcı drama etkinliği hazırlayıp, uygulamışlardır. Bu etkinlikler, 10 farklı kitaptan hazırlanmıştır. Uygulama

sonucunda dört yaş çocuklarının zarf, bağlaç, isim, fiil kullanımlarında anlamlı artışın olduğuna çocukların cümle sayıları, sözcük sayıları ve sözcüklerin cümledeki ortalama sayılarının yükseldiğine, ifade edici dil gelişimlerine katkı sağladığına ulaşımlardır. Bunun yanı sıra, altı yaş çocuklarının dil gelişimlerine yaratıcı dramının etkisinin incelendiği başka bir çalışmada sekiz hafta süresince, haftada iki kez, on beş yaratıcı drama etkinliği uygulanmıştır. Sonuçta uygulamayı alan çocuklar, daha uzun ve karmaşık cümle kurmuşlar ve daha çok sözcük kullanmışlardır (Aktaş-Arnas ve diğlerleri, 2007).

Bakış Açısı Almanın Tanımı ve Önemi

Bakış açısı alma başkasının bakış açısından dünyayı hayal etme veya başkalarının düşüncesini, isteklerini, duygularını, niyetini, görsel bakış açısını anlamak için kendini başkasının yerine koymanın aktif bilişsel süreci olarak ifade edilmektedir (Ku ve diğlerleri, 2014). Batson (2009)'a göre iki tür bakış açısı vardır. Bunlardan ilki başka kişinin bir durumu nasıl gördüğünü ve sonucunda ne hissettiğini hayal etmedir. İkincisi ise diğler kişinin konumunda olduğumuzda durumu nasıl göreceğimizi ve bunun sonucunda nasıl hissedeceğimizi hayal etmedir. Bakış açısı alma, başkalarının bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerinin doğru şekilde yeniden açıklanmasına, tahmin edilmesine ve üretilmesine olanak verir (Sessa, 1996). Bakış açısı alma;

(a) belirli bir durumda bireyin davranışlarını gözlemlemeyi

(b) bireyin sonraki davranışlarını tahmin etmeyi veya başka bireyin tipik biçimde deneyimleyebileceği özel düşünce ve duygulara göre tepkide bulunmayı içermektedir (LeBlanc ve diğlerleri, 2003). Kişi, bakış açısı olarak başkalarının duygusal ve zihinsel durumlarını anlayabilir, çıkarım yapabilir ve öngörebilir buna benzer durumları paylaşabilir ve uygun biçimde yanıt verebilir (Fernandes ve diğlerleri, 2019).

Başkalarının görsel, bilişsel ve duygusal perspektifini üstlenme yeteneği biçiminde ifade edilen bakış açısı alma, çocukların sosyal, entelektüel ve duygusal gelişimi için önemlidir (Mori ve Cigala, 2015). Başarılı sosyal ve iletişimsel etkileşimler bakış açısı alma

becerilerinde önemlidir (Secora ve Emmorey, 2019). Gelişim psikologları, bakış açısı alma becerilerinin çocuklarda karmaşık akıl yürütme becerilerinde yarar sağladığını belirtirler. Bunun yanı sıra bu beceri çocukların arkadaşlık kurmalarında ve bu ilişkiyi sürdürmelerinde gereksinim duydukları önemli bir sosyal beceri olarak ifade edilmektedir (Heagle ve Rehfeldt, 2006). Okul öncesi dönem çocuklarda empatik bakış açısı alma becerilerinin, arkadaşları tarafından tercih edilmelerinde ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinde etkili olduğu; empatik bakış açısı almayı içeren hikâyeleri, senaryoları anlayan çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler kurdukları ve sınıf içerisinde kabul gördükleri görülmüştür (Yalçın, 2019). Akran sosyalliğinin, bakış açısı alma becerisiyle ilişki gösterdiği ve bu ilişkinin anaokuluna giden çocuklardan ziyade üçüncü sınıfa giden çocuklarda daha güçlü olduğu görülmüştür (LeMare ve Rubin, 1987). Akran ilişkilerinin yanı sıra sosyal becerilerin de bakış açısı alma üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Nitekim Khatchadourian (2010) çalışmasında, çocuklara günlük ilişkilerinde olumlu sosyal davranışları benimsemenin önemini anlamalarını sağlayan sekiz haftalık atölye çalışması uygulamıştır. Çocukların duygusal bakış açılarında, empati gelişimlerinde ve sosyal becerilerine ilişkin algılarında uygulanan sosyal beceri programının etkili olduğu belirlenmiştir.

Sosyal Bakış Açısı Alma

Sosyal bakış açısı alma, başka birinin sosyal durumunu anlamayı ifade eder (Wolgast ve Barnes-Holmes, 2018). Sosyal bakış açısı almanın kendi başına önemli olduğu düşünülmektedir ve genellikle kişilerarası çatışma çözümü gibi önemli diğer becerilerle ilişkilendirilir (Gehlbach, 2004). Burack vd. (2006) kötü muameleye maruz kalan okul çağındaki çocukların ve ergenlerin başkalarının düşüncelerini, duygularını ve bakış açılarını anlama yeteneklerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, kötü muameleye maruz kalan çocukların ve ergenlerin, sosyal bakış açısı alma gelişimlerinde muamele görmeyen akranlarına göre daha egosantrik oldukları ve öz-değerlerin daha düşük seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer çalışmada ise çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde

anlamli iliŒi olduğu ortaya konulmuŒtur (Bal, 2013). Yapılan baŒka bir alıŒmada, bakıŒ açısı alma eğitiminin kiŒilerarası problemleri çözme becerisine etkisi incelenmiŒtir. Bu alıŒmanın veri grubunu sekizinci sınıf öğrencileri oluŒturmuŒtur. Deneysel desende yrtlen araŒtırmada deney grubunda bulunan çocuklara, sosyal durumla ilgili bakıŒ açısı alma ve bu durumdaki bireylerin içsel durumlarını ifade etmelerinde rol yapma deneyimi eğitimi sunulmuŒtur. AraŒtırma sonucunda, alınan eğitimin kiŒilerarası problem çözme üzerinde önemli etkisi olduğu grlmŒtr (Marsh ve diğerleri, 1980).

BakıŒ Açısı Almanın BileŒenleri

BakıŒ açısı alma görsel-algısal, biliŒsel, duygusal bakıŒ açısı alma olarak üç farklı bileŒenlerden meydana gelen yapı olarak dŒnlebilir (Cigala ve diğerleri, 2015; Mori ve Cigala, 2015).

Algısal-Görsel BakıŒ Açısı Alma

Dünyaya gelen bebekler çevrelerinden fiziksel açıdan ayrı olduklarını algılayabilirler. BaŒka insanlar tarafından kendilerine dokunulduğunda bariz ve farklı refleksif tepkiler gösterirler (Acar-Œengl ve Yükselen, 2015). Görsel bakıŒ açısı alma, diğer bireylerin kendileri için farklı bakıŒ açısı olduğunu ve aynı nesneyi uzaydaki farklı noktalardan inceleyen iki veya daha fazla kiŒinin farklı Œeyler görebileceğini anlamayı ifade eder (Robins ve diğerleri, 2017). Çocuğun oturduğu sandalyeden farklı sandalyelere oturduğu zaman nesnelerin bu bakıŒ açısından farklı görüneceğini ayırt edebilme durumu görsel bakıŒ açısı almaya örnek olarak verilebilir (Heagle ve Rehfeldt, 2006). Flavell (1977) iki düzey bakıŒ açısı tanımlamıŒtır. Seviye 1’de ocuk, kendisine yeteri kadar ip uçları verildiği zaman baŒka birinin hangi nesneyi görüp görmediğini benmerkezci olmayan Œekilde anlayabilir. Seviye 2’yi geliŒtiren ocuk hem kendisi hem de baŒka kiŒi tarafından aynı anda görülebilen nesnenin, bakıŒ koŒulları farklıysa ikisinde de farklı görsel izlenimlere veya deneyimlere yol açacağını bilir (Flavell ve diğerleri, 1981). İki buçuk yaŒında olan çocuklar seviye 1 bakıŒ açısı almayı anlarlar. Seviye 2 bakıŒ açısı alma ustalığı ise genelde dört yaŒta edinilir (Miller,

2012). Bir yetişkin belirli bir nesneyi aramak için yardım istediğinde 24 aylık çocuklar, her ikisinin de görebileceği nesneyi değil sadece çocuğun görebileceği nesneyi aradığını anlamışlardır. 24 aylık çocuklar bazı seviye 1 bakış açısı alma becerilerini göstermişken, 18 aylıklar göstermemiştir (Moll ve Tomasello, 2006). Çocukların görsel algıları ile ilgili yapılan bir başka araştırma; 2,5, 3 ve 3,5 yaşındaki küçük çocukların bir nesneyi görebilmelerine karşın başka kişilerin de görebileceği anlamına gelmediğini anladıklarına işaret etmektedir (Flavell ve diğerleri, 1978).

Görsel bakış açısı alma, gelişim literatüründe Piaget ve Inhelder (1956)'ın çalışmasıyla ile başlayarak kapsamlı biçimde çalışılmıştır (Frick ve diğerleri, 2014). Üç dağ probleminde çocuğa önce çeşitli bakış açılardan modelin nasıl olduğunu görme fırsatı verilir. Sonra modelin bir tarafına oturup, modelin etrafının çeşitli noktalarına oyuncak bebek yerleştirilir. Çocuğun görevi, bebeğin bakış açısından ne gördüğünü gösteren resmi seçmek ya da dağları temsil eden karton parçalarıyla görüntüyü inşa etmektir. Piaget, yöntem ne olursa olsun 9 veya 10 yaşından küçük çocukların genellikle bu görevi yerine getiremediğini ifade eder. Test edilen 4-6 yaşındaki küçük çocuklar kendi görüşlerini yeniden üretmiş veya seçmişlerdir. Bu durum ise onların egosantrik şekilde tepki verdiklerini göstermektedir (Miller, 2012).

Gollin ve Sharps (1987) 4-7 yaş arasındaki çocukları, iki görsel bakış açısı alma görevi üzerinden test etmişlerdir. Bunların birinde, bir kukla gözlemcisi için oyuncak ev hakkında kendi görüşlerini oluşturmaları istenmiştir. Diğerinde ise katılımcılardan önce kendileri için ev hakkındaki görüşlerini kendileri üretmeleri daha sonra gözlemci için bu görüşü üretmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda deneysel koşul ve yaş etkisinin benmerkezci hatalar üzerinde anlamlı olduğuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki küçük çocuklar diğer çocuklardan anlamlı düzeyde daha fazla benmerkezci hatalar yapmış, deney grubunda bulunan küçük çocukların performansı ise istatistiksel açıdan büyük çocuklarla benzerlik göstermiştir.

Görsel-uzamsal bakış açısı alma yeteneği, uygun sosyal etkileşimler için başkalarının görsel algıları ve bilgileri hakkında çıkarım yapma ve mantık yürütme konusunda önem taşımaktadır (Secora ve Emmorey, 2019). Pearson vd. (2013) görsel bakış açısı alma çalışmalarının, kullanılan soru biçimlerine göre sınıflandırılabilirliğini belirtmektedirler ve görsel bakış açısı almanın incelenebileceği farklı yolları aşağıdaki biçimde ifade etmişlerdir:

- (a) Görüş hattı paradigmaları, bir kişinin ögeyi görüp göremeyeceği hakkında sorular sormak.
- (b) Ögenin görünüm paradigmaları, ögenin farklı bakış açılarından nasıl görüneceğine ilişkin sorular sormak.
- (c) Yanallık paradigmaları, belli ögenin konumu hakkında sorular sormak.
- (d) Öge konumu paradigmaları, ögelerin edat konumlarıyla ilgili sorular sormak.
- (e) Dizi paradigmaları, ögelerin birbirleriyle ilişkili olarak düzenlenmesi hakkında sorular sormak (dizinin görünme şekline ilişkin sorular).
- (f) Rotasyon paradigmaları, farklı yöne döndürülürse hangi ögelerin nasıl görüneceğine ilişkin sorular sormak.

Bilişsel Bakış Açısı Alma

Bilişsel bakış açısı alma, çocuğun başka bir kişinin düşüncelerini, tutumlarını ve niyetini anlama yeteneğini belirtir (Kurdek, 1977). Bu tür bakış açısı, başka birinin bir uyararı nasıl algıladığını ve bildiğini dikkate almayı ve de başkasının bakış açısını kişinin kendi deneyimine dâhil etmesini içerir (Hinnant ve O'Brien, 2007). Piaget'nin çalışmasına dayanan Flavell ve arkadaşlarının elma-köpek hikâyesi, bilişsel bakış açısı alma konusunda yapılan ilk araştırmaların çoğunun prototipini oluşturmuştur. Bu görevde çocuklara bir köpek tarafından kovalandıktan sonra elma ağacına tırmanan bir çocuğu gösteren karikatür sunulur. Hikâyeden köpeğin çocuğu kovaladığı bölüm çıkarılır ve çocuktan başka bir katılımcının hikâyede ne olacağını düşüneceğini (çocuğun elma ağacına tırmanmasına neyin sebep olabileceğini) belirtmesi istenir. Çocuğun, köpek kovalama sahnesine dair ayrıcalıklı bilgiyi bastırma ve başkalarının yalnızca psikolojik veya fizyolojik olarak

edinebileceği bilgilere dayanarak hikâye oluşturma yeteneği, bilişsel bakış açısı alma olarak ifade edilir (Stocks ve Lishner, 2012). Tjosvold ve Johnson (1977) kişinin fikirlerinin başkalarının sahip olduğu fikirlerden farklı olduğu algısını geliştirmek için tartışmalara ihtiyaç olduğunu ifade ederler. Tartışmaların, fikirler arasındaki çatışmaların bilişsel bakış açısı edinmenin doğru olmasına neden olduğunu belirtirler.

Resimli hikâye kitaplarını kullanarak tartışma ortamının oluşturulması çocukların farklı düşünceleri öğrenmelerinde etkili olabilir. Çünkü resimli hikâye kitaplarında karakterlerin fikirlerine veya problemleri nasıl çözdüğüne dair görüşlere yer verilebilmektedir. Bu çözüm yollarını öğrenen çocuk, kendince düşündüğü çözüm yollarıyla karşılaştırma imkânı bulabilir. Dolayısıyla çocuk, olayların farklı neden ve sonuçları üzerinde düşünme becerisi gösterebilir.

Duygusal Bakış Açısı Alma

Çocuğun başkalarının ne hissettiğini anlama yeteneği, duygusal bakış açısı alma olarak ifade edilebilir (Tan-Niam, 2003). Başkalarının duygularını anlama, yaşamın ilk yılında gelişim göstermektedir. 8-10 aylar arasındaki bebekler, belirli olmayan durumlarda duygusal bilgi aramaya ve sosyal referans almaya başlarken, ikinci yılın ortasında kendi tepkileri ile başkalarının tepkileri arasında fark olabileceğini anlamaktadırlar (Berk, 2013).

Duygusal bakış açısı almaya yönelik Denham (1986)'ın yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocukların duygusal ifadeleri tanımlarında ve açıklamalarında, durumlar ve duygular arasındaki bağları anlamaları için kukla görevi kullanılmıştır. Duyguları ifade etmede; çocuklar, mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş ifadelerin yer aldığı keçeden yapılmış dört yüzü incelemiştir. Çocuklardan bu yüzlerde betimlenen duyguları hem sözlü olarak adlandırmaları hem de işaret ederek sözsüz olarak tanımları istenmiştir. Daha sonra kuklalarla 14 kısa hikâye canlandırılmıştır. Uygulayıcı her bir kısa hikâyede sesli ve yüz duygulanım ipuçlarını kullanmıştır. Bu kısa hikâyelerin sekizinde kukla çoğu insanın hissedebileceği duyguları hissetmiştir. Altı hikâyede ise annelerin belirttiği duyguların tersi kukla tarafından gösterilmiştir. Bu kısım, çıkarım gerektirecek aynı zamanda çocukların

günlük deneyimlerini kapsayacak biçimde tasarlanmıştır. Değerlendirme yapılmadan önce ebeveynler kendi çocuklarının nasıl hissedebileceklerini belirlemişlerdir. Örneğin, ebeveyn çocukların anaokuluna gelmekten mutlu olacağını belirtirse, kukla üzgün olarak gösterilir. Farklı duygusal tepkilerin kullanılma amacı, çocukların kendi duygusal tepkilerinin ne olacağına göre cevap vermek yerine kuklanın duygusal bakış açılarına göre cevap verebilmektir.

Bakış Açısı Alma ve Bazı Kavramlar

Bakış açısı almanın empati, iş birliği, prososyal (olumlu sosyal) davranış, öz-farkındalık ve duygu düzenleme kavramlarıyla olan ilişkilerine yer verilmiştir.

Bakış Açısı Alma ve Empati

Bireyin başka insanların duygularını, kaygılarını, ihtiyaçlarını anlayabilmesi, duygularını okuyabilmesi ve yorum yapabilmesi empati olarak tanımlanır. Başka insanların bakış açılarının ve duygularının farkında olma, endişelerine dair ilgi gösterme ise başka insanları anlamayı ifade eder (Taylı, 2020). Ayrıca empati, başkasının niyetlerini anlamamıza, davranışlarını tahmin etmemize ve duyguları harekete geçiren duyguyu deneyimlemeye yarar (Baron-Cohen ve Wheelwright, 2004). Bakış açısı alma, başkalarına karşı empati duymayı sağlamada kritik öneme sahiptir (Hemer ve diğerleri, 2019) ve sosyal bilişin, yani empatinin temel bir bileşeni olan bir durumu algılama veya bir kavramı alternatif bir bakış açısıyla anlama eylemidir (Tokimoto ve Tokimoto, 2018). Bebeklerine karşı duyarlı davranan, bebeğin duygusuna düşüncesine, sağlıklı gelişimine önem vererek tutum ve davranış sergileyen ebeveynlerin bebekleri, diğerlerine göre gelişim bakımından öndedir. Başkalarının düşüncelerini ve duygularını anlayıp uygun davranış ve duygusal tepki gösterme olarak ifade edilen empati kurma, özellikle iki yaş dolaylarında bu nitelikteki çocuklarda gözlenebilir (Acar-Şengül ve Yükselen, 2015). Başarılı empati kurma yetisinde ilk basamakta, başka birinin bakış açısını alma becerisinin yer aldığı söylenebilir. Empati kurma sürecinde bu durum başarılı değilse karşımızdaki bireyi doğru anlamak mümkün

olmaz. Empati sürecinde bireyi doğru anlayana kadar bakış açısı alma yinelenmelidir (Acun-Kapıkıran, 2020). Bakış açısı almayı gerçekleştiren bireylerin yüksek düzeyde empati gösterdikleri görülmüştür (Cooke ve diğerleri, 2018). Dolayısıyla bakış açısı almayı desteklemenin aynı zamanda empatiyi de destekleyebileceği söylenebilir. Aslan (2017)'nin yaptığı çalışmada empati eğitimi programı hazırlanmış ve bu programı alan çocukların bakış açısı alma beceri puanlarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bensalah vd. (2016) çocuklarda empatinin bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerinin gelişimini, bilişsel empatinin zihin kuramı ve duygusal bakış açısı alma ile nasıl bir bağlantı gösterdiğini incelemiştir. 4-6 yaş arası 158 çocuktan oluşan katılımcılar, anlatıları dinleyip ve ardından kahramanların duygularına yönelik soruları cevaplamışlardır. Duygusal bileşen, küçük kızı/erkeği gördüğünüzde nasıl hissediyorsunuz? sorusuyla incelenmiş, bilişsel bileşen, neden (karakterle paylaşılan duygu) hissediyordunuz? sorusuyla incelenmiş, davranışsal bileşen ise küçük erkeğin/kızın yanında olsaydın (duygusal bir senaryo yaşıyor) ne yapardın? sorusuyla incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, bilişsel empatinin hem zihin kuramı hem de duygusal bakış açısı alma ile bağlantı gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Yapılan bir başka çalışmada Hinnant ve O'Brien (2007) empati ile duygusal bakış açısı alma arasında pozitif yönde, empati ile bilişsel bakış açısı alma arasında ise çok az bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Bu nedenle çocukların empati düzeyleri yükseldikçe bakış açısı almalarının da arttığı ifade edilebilir.

Bakış Açısı Alma ve İş Birliği

Başka insanların bakış açısını alma yeteneğinin, işbirlikçi etkileşimin en önemli yönlerinden biri olduğu varsayılır (Johnson, 1975). Bakış açısı alan bireylerin önemli ölçüde daha yaratıcı çözümler ürettiği, daha işbirlikçi oldukları ve etkili iletişimi kolaylaştırıcı olarak nitelendirildiği görülmüştür (Falk ve Johnson, 1977). Yapılan başka bir çalışmada Li vd. (2019) iş birliğine dayalı oyun ve rekabete dayalı oyun olmak üzere iki tür etkinliğin çocukların bakış açısı alma becerileri üzerinde etkisini incelemiştir ve sonucunda, iş birliğine dayalı etkinliğin çocukların başkalarının bakış açılarını almalarında esnekliği önemli

ölçüde arttırdığına ve 4-5 yaş çocukların bakış açısı almada bazı zorluklar yaşadıklarına ulaşılmıştır. Çocuklara doğru zamanda, uzun süreli sosyal etkileşim sağlayarak yapılacak bir eğitimin çocukların daha yüksek oranda bakış açısı almalarının beklenebileceğini ifade etmektedirler. Johnson (1975) ise işbirlikçi davranma eğilimi ile diğer bireylerin algısal bakış açılarını alma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığına ancak işbirlikçi davranma ile başkalarının duygusal bakış açısını alma becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğu fikrine ulaşmıştır. Bu nedenle iş birliği yapma becerisi yüksek olan çocukların bakış açısı alma yetilerinin de yüksek olabileceği ifade edilebilir.

Bakış Açısı Alma ve Prososyal (Olumlu Sosyal) Davranış

Prososyal davranış, başkalarıyla yardımlaşmak, paylaşmak, başkalarını rahatlatmak, kurtarmak, savunmak ve başkalarına rehberlik etmek gibi faydalı olduğu düşünülen davranışları içerir (Eagly, 2009). Bakış açısı alma becerisi fazla olan çocukların, akran etkileşimleri esnasında daha fazla prososyal davranış sergilediklerine ulaşılmıştır (Cigala ve diğerleri, 2015). Liao vd. (2014) tarafından yapılan bir çalışmada 4-6 yaş grubu çocuklar, önce duygu tanıma görevini tamamlamışlar daha sonra açık ve ilişkisel saldırganlık çatışma senaryolarına ilişkin uzlaşma ve duygusal bakış açısı alma ile ilgili sorulara cevap vermişlerdir. Çocukların öğretmenleri ise onlara günlük yaşamda görülen açık saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve olumlu sosyal davranışları anlatmışlardır. Başkalarının duygularını algılama ve tanıma yeteneğinin çatışma durumlarında uzlaşmayı destekleyebileceği ve olumlu akran etkileşimini kolaylaştırabileceği görülmüştür. Başka bir çalışmada Fang vd. (2019) dürüstlük-alçak gönüllülük ile prososyal davranış arasındaki ilişkide, bakış açısı alma ve suçluluk eğiliminin aracı etkisinin olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Dürüstlük-alçakgönüllülük düzeyi yüksek olan kişilerin yüksek düzeyde bakış açısı almaya sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuç bireylerin sosyal davranışlarını olumlu yönde yordamaktadır. Bir başka çalışmada, çocukların bakış açısı alma becerileri ile hiperaktivite-dağınıklık davranışları ve akranlarla prososyal ilişkileri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Karanfilci, 2019). Ayrıca bakış açısı almanın ve empatik ilginin,

olumlu sosyal davranışı geliştirerek saldırganlık üzerinde dolaylı olumsuz etkisi söz konusudur (Spataro ve diğerleri, 2020). Drupadi ve Ayriza (2020) erken çocukluk döneminde bakış açısı almanın olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 300 çocuk oluşturmuş, öğretmenler de görüşmelere katılmışlardır. Araştırmanın verileri gözlemler ve görüşmeler yoluyla elde edilmiş, erken çocukluk döneminde bakış açısı almanın çocukların prososyal davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bakış Açısı Alma ve Öz- Farkındalık

Sosyal-duygusal gelişimin merkezinde öz- farkındalık yer almaktadır. Öz farkındalık gelişimi başkalarının duygularını, görüşlerini ve duygularını anlamada zemin oluşturur (Acar-Şengül ve Yükselen, 2015). Öz-farkındalık ikinci yaşta öz bilinçli duyguların gelişiminde, sosyal referans almada temel oluşturur. Bunun yanı sıra çocukların başkalarının bakış açılarını anlamaya ve empati kurma becerilerinin ilk belirtilerine öncü olur (Berk, 2013). Scaffidi-Abbate vd. (2016) öz farkındalığın yetişkinlerin bakış açısı alma ve benmerkezciliği üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada, kendine odaklanmış dikkatin bakış açısı almayı arttırdığı aynı zamanda benmerkezciliği azalttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bakış Açısı Alma ve Duygu Düzenleme

Başarılı şekilde duygularını düzenleyen insanların, başkalarının bakış açısını alma girişiminde bulunma ve bu girişimlerde isabetli olma ihtimalleri yüksektir. Özellikle duygularını etkili düzenleyebilen kişiler, bilişsel süreçlere veya motivasyona müdahale edebilecek olumsuz duyguları aza indirebilirler (Gehlbach, 2004). Çocukların zihin kuramı veya insanların arzu, duygu, inanç gibi zihinsel durumlara sahip olmaları ve bu zihinsel durumlara göre davranışları konusundaki anlayış, çocukların duygu düzenleme süreçlerine katkı sağlayabilir (Hudson ve Jacques, 2014). Daha fazla gelişmiş bakış açısı alma becerilerinin orta düzeyde duygusal tepkisellikle ilişkili olduğu görülmüştür. Bakış açısı alma becerilerinde kazanım elde eden çocukların olumsuz duygu tepkiselliğinde daha ılımlı oldukları ve güçlü olumlu duygularını azaltarak düzenleme becerilerini geliştirdikleri

belirlenmiştir. Çocukların, duygusal tepkileri iyi şekilde düzenlemelerinde, bakış açısı alma becerilerinin araç olarak kullanıldığı fikri desteklenmiştir (Bengtsson ve Arvidsson, 2011).

Okul Öncesi Dönemde Bakış Açısı Alma Süreci

Başka bir kişinin bakış açısını alma, bir durumunun başka kişiye nasıl görüldüğünü o kişinin, bir duruma duygusal ve bilişsel olarak nasıl tepki verdiğini anlama yetisidir ve sosyal bilişsel gelişim literatüründe rol alma olarak bilinir (Johnson, 1975). Rol alma becerisi, dünyayı başka birinin bakış açısından görme yeteneğidir. Başkalarının yeteneklerini, potansiyel tepkilerini, duygularını, beklentilerini, niteliklerini çıkarma becerisidir. Bunun yanı sıra başkasının bakış açısını ele almak hem algısal hem de bilişsel veriyi değiştirme, değerlendirme ve dengeleme yeteneğini ifade ettiğinden bilişsel bir beceridir (Selman, 1971). Rol alma becerisi gelişmiş çocuklar daha çok temas kurarlar, başka çocuklar tarafından oyun arkadaşı olarak seçilirler. Bu çocukların sevilmesinde iyi iletişim kurabilme becerisine sahip olmalarının ilişkisi söz konusudur. Özellikle iş birliğine eğilim gösterdikleri ve sıkça sosyal davranış sergiledikleri görülür (Kasten, 2017).

Rol alma kavramı, Piaget'nin bilişsel gelişim teorisinde köklere sahiptir. Ana kavramlardan ikisi doğrudan rol alma ile ilgilidir. Bunlar egosantrizm ve merkezden kayma kavramlarıdır. İşlem öncesi dönem düşünmeyi karakterize eden egosantrizm, kişinin kendi görüşünden kaçamamasını ifade etmektedir. İşlemsel düşünmenin diğer özelliği olan merkezden kayma ise bir durumun birden çok perspektifini veya yönünü dikkate alma yeteneğini belirtir. Bu kavramlar kişisel olmayan alana uygulanabilirken, aynı zamanda kişilerarası alana da uygulanır ve kendini başka birinin yerine koyma ve dünyayı onun gözünden görme yeteneğindeki gelişmeye işaret eder (Selman ve Byrne, 1974). Benmerkezcilik söz konusu olduğunda kişi olaylara kendi bakış açısıyla bakacağından empati oluşmayacaktır. Kişi benmerkezcilikten kurtulduğu kadar başkalarının bakış açısıyla bakabilir (Acun-Kapıkıran, 2020). İşlem öncesi dönemde çocukların benmerkezci olduğu kabul görse de çocuklar duyu-hareket dönemine kıyasla daha az benmerkezci özellik

gösterirler. İlk-duyu hareket süreci, çocukların kendi hareketiyle nesnelere özellikleri arasında fark olmadığını göstermektedir. İşlem öncesi dönemden sonra çocuklarda benmerkezci düşünme azalmayı sürdürür ancak yetişkinlikte bile tamamen yok olmaz (Miller, 2017).

Okul öncesi dönem çocukların işlem öncesi dönem özelliği gösterdiği ifade edilebilmektedir. Bu nedenle işlem öncesi dönem özelliklerinin bakış açısı alma becerileri üzerinde etkisinin olabileceği düşünülebilir. Bununla beraber bakış açısı alma becerilerinin okul öncesi yaşlarda geliştiği ve bazı bakış açısı alma görevlerinde başarılı olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir (Bigelow ve Dugas, 2009; Moll ve Meltzoff, 2011).

Bakış açısı alma becerisi yaşın ilerlemesiyle artar. Çocuk başlangıçta başkaları ve ben ayrımını yapamazken sonraları bu ayrımı yapabilir duruma gelir. Ben ve başkaları ayrımı, sekiz yaş dolaylarında oluşurken bakış açısı alma yaklaşık iki yaş civarında gelişmeye başlar (Acun-Kapıkıran, 2020). 3, 4, 5, 6, ve 7 yaş gruplarına eşit dağılan 100 çocuğa bakış açısı alma görevleri uygulanmıştır. Egoantrik tepkilerin yalnızca 3 yaş grubundaki çocuklarda yaygın olduğu, çok küçük çocukların bile kendinin ve diğerlerinin olayları farklı görebileceğinin farkında oldukları ancak bu farkındalığı mekânsal ve karmaşık görevlerde yerine getiremedikleri belirlenmiştir (Liben, 1978). Moll ve Meltzoff (2011) araştırma sonuçlarının 4 buçuk ile 5 yaş arası çocukların genellikle bir nesnenin kendi dışındaki bakış açılarından nasıl görüldüğünü belirleme konusunda başarılı olduklarını ifade etmektedirler. Tipik gelişim gösteren çocuklar genelde 4 veya 5 yaş dolaylarında başkalarının bakış açısını anlama yeteneğini sergilerler (Tran, 2020). 3 ile 5 yaş arasındaki çocuklar ise başkalarının bakış açısı ile kendi bakış açısı çelişse de anlama becerisi geliştirirler. Çocuklar insanların olayları farklı görebileceğini ve olaylara çocukların doğru olarak bildiğinden farklı şekilde inanabileceğini kavrarlar (Bigelow ve Dugas, 2009).

Selman'ın Kişilerarası Anlayış Düzeyleri

Kişilerarası anlayış, başka kişilerle hangi düzeyde ve nasıl ilişki kurulacağını belirler. Kişi başkalarını algıladığında ilişki kurar ve onları nasıl anladıysa ilişkilerinde verdiği yer ona

bağlı olarak farklılaşır (Bacanlı, 2006). Selman'a göre kişilerarası anlayış dört düzeyde ifade edilmektedir (Bacanlı, 2006, s.98):

Düzyey 0: Çocuk henüz kendisi ile başkasını ayıramamaktadır veya kendisini merkeze alan başkasının bakış açısını kavrayamayan bir anlayışa sahiptir. Selman'a göre bu düzey 3 ile 6 yaş arasını kapsamaktadır.

Düzyey 1: Bu düzyeye öznel bakış açısı alma denilmiştir ve bu düzyeyin 5-9 yaş arası olduğu kabul edilmiştir. Bu düzyeyde çocuk başkasının da canının acıyabileceğini anlar, kendisiyle başkasını ayırt edebilir.

Düzyey 2: Bu düzyeyin 7-12 yaşlar arasında olduğu iddia edilir ve çocuk bu düzyeyde başkalarının onu gördüğü gibi kendini görebilir.

Düzyey 3: 10-15 yaşlar arasında edinilen bu düzyeyde karşılıklı bakış alma söz konusudur. Karşıdaki kişinin yerine kendini koyabilir, başkasının diğer bir kişinin bakış açısını aldığıı anlayabilir.

Bu evrelerden ilki, düzyey 0 benmerkezci bakış açısı almadır. Bu düzyey, çocuğun sosyal eylemin kişisel yorumu ile gerçek veya doğru bakış açısı olarak gördüğü şey arasında ayırım yapamamasıyla nitelendirilir. Bu nedenle, çocuk varlık olarak kendini ve başkalarını ayırt edebilse de onların bakış açısını ayırt edemez. Çocuk bakış açılarını farklılaştırmadığı gibi bakış açılarını da ilişkilendiremez (Selman ve Byrne, 1974; Selman, 1973). Selman'ın kuramı Piaget'nin benmerkezçiliğin dağılması düşüncesine yakındır. Öğretmenlerin öğrencinin bulunduğu düzyeye dikkat etmeleri ve düzyeylere göre bakış açısı almaya yönelik etkinliklere yer vermesi faydalı olur. Diğer bir ifadeyle 5-6 yaşlar arasında başkalarının farkına varmaya, 7-9 yaşlar arasında başkalarının duygularının olduğunu onaylamaya ve 10-12 yaşlar arasında olayları onların açısından anlamaya yönelik etkinlikler yapılmalıdır (Bacanlı, 2006). Okul öncesi dönem çocuğun yaşamında önemli yerde olan öğretmenler rol yapma çalışmaları yaparak, çocukların başka insanların bakış açılarını düşünmelerini sağlayabilirler (Gürleyik ve Gözün-Kahraman, 2021).

Bakış Açısı Alma İle İlgili Kuramlar

Bakış açısı almaya atıf yapan en önemli kuramlar gelişimsel bakış açısı alma veya zihin kuramı ve davranışsal yaklaşım olan ilişkiyel çerçeve kuramı yaklaşımıdır. Bu iki kuram, bakış açısı alma becerilerinin tam olarak nasıl kurulduğu ve bu becerileri eksik olan çocuklara uygulanabilecek müdahale geliştirmenin en verimli ve etkili yolunun ne olduğu konusunda farklıdır (Heagle ve Rehfeldt, 2006). Bu araştırmada zihin kuramı ve ilişkiyel çerçeve kuramlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Zihin Kuramı

Zihin Kuramı'nın Tanımı. Zihin kuramı, zihinsel durumları anlama, bakış açısı alma ve başkalarının davranış, niyet ve davranışlarını tahmin edebilme olarak tanımlanır (Brock ve diğerleri, 2018). Zihin kuramı, çocukların somut davranış, zihinsel durum ve dünya arasındaki ilişkileri nasıl anladıklarını ve bunu anlarken meydana gelen değişimleri inceler (Karakelle ve Ertuğrul, 2012). Biliş ve sosyal gelişimde zihin kuramı gelişiminin oldukça önemli yere sahip olduğu kabul edilmektedir (Demir ve Kılınc, 2018). Çocuklar zihin kuramına başka insanların davranışlarını anlayabilmek için gereksinim duyarlar. Zihin kuramı geliştirdikleri zaman başka insanların da amaçları olduğunu anlayabilirler. Olgunlaşmayla birlikte başkalarının niyetlerini değerlendirebilirler (Woolfolk-Hoy, 2015). Başkalarının bakış açılarını almada okul öncesi dönemde başlıca üç tür değişim yaşanır. Bunlar; görsel bakış açısı alma, yanlış inanç anlayışı ve kasıtlı yalandır (Bigelow ve Dugas, 2009). İnançları anlamak istemenin; davranışı açıklamak, tahmin etmek ve manipüle etmek olmak üzere üç ana nedeni bulunmaktadır (Doherty, 2009). Çocukların yanlış inançları anlama becerilerinde ise 3-5 yaş arası çocuklarda belirgin gelişmeler görülür (Wellman ve diğerleri, 2001). Zihin kuramında çeşitli zihin kuramı görevleri mevcuttur. Bunlardan birinci derece zihin kuramı 4-5 yaş arasında gelişir, başkasının ne düşündüğünü veya hissettiğini düşünmeyi içerir. Tipik gelişim gösteren çocuklarda birinci derece zihin kuramından kısa bir süre sonra ikinci derece zihin kuramı gelişir. İkinci derece zihin kuramı, birinin başkasının ne hissettiğine veya düşündüğüne ilişkin ne düşündüğünü veya hissettiğini düşünmeyi

içerir. İkinci derece zihin kuramının ötesinde bulunan üst-düzey duygusal ve bilişsel zihin kuramı ise mecazi anlatımları, yalanı, alayı ya da çoklu gömülü bilgileri anlamayı gerektiren görevleri kapsamaktadır. Bu beceriler ise 8-12 yaş arasında gelişir (Westby ve Robinson, 2014). Birinci düzey zihin kuramı görevleri, çocuğun yanlış inançları anlama ve aldatma içeren senaryolarda bakış açısı alma becerisini değerlendirir. Bu görevin çoğunda 3 yaşındaki çocuklar başarısız olurken 4 ve 5 yaşındaki çocukların çoğu başarılı olur (Walz ve diğerleri, 2009). Erken çocukluk döneminde en az üç farklı türde zihin kuramı olduğu görülmektedir (Trawick-Smith, 2014 s. 243-244):

İçsel Duygusal Durumlar Hakkındaki Kuramlar. Bu kuramlar çocukların sosyal etkileşimlerinde önemlidir. Duyguları okuyan çocuklar yetişkin ve akranlarla olan ilişkilerin nasıl kurulduğuna daha iyi karar verirler.

Güdüler ve Kasıtlar Hakkındaki Kuramlar. Çocuklar üç yaşından sonra güdüleri kavrayabilir ve olumsuz-olumlu güdüleri ayırt edebilirler. Okul öncesi dönemin sonlarına doğru ise çocuklar, davranışın kasten yapıp yapılmadığını ifade edebilirler.

Bilme ve Anımsama. Bilme ve anımsamaya ilişkin kuramlar genelde oyun esnasında gerçekleşir. Çocuklar hatırlamak, bilmek gibi sözcükleri kullandıklarında düşünce süreçlerine dair bilgilerini göstermektedirler.

Zihin kuramına ilişkin yer alan kuramlardan teori-teori, modüler teori ve simülasyon teorisi aşağıda ifade edilmiştir.

Teori-Teori. Çocukların teorilerinin olduğu gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Çocuklar geliştikçe dünya teorilerini değiştirirler ve bu değişikliği aldıkları girdilere göre yaparlar. Gelişimin herhangi bir yerinde, çocuğun teorisi ham veriyi yorumlamasına ve yeni olaylar hakkında tahminlerde bulunmasına izin verir. Çocukların başladıkları teoriler yanlış denilebilir. Fakat sonra yetişkin bir bilim adamı gibi sosyal çevrede elde ettikleri bilgileri anlamlandırmaya çalışırlar (Meltzoff, 1999).

Çocuklar kuramlarını test ederler. Kuramın desteklenmemesi durumunda bilişsel açıdan kısa süreli bir karmaşa yaşayabilirler. Bununla birlikte kuramlarını değiştirmeye direnç gösterirler. Örneğin, öğretmen dünyanın yuvarlak olduğuna dair kanıtlar sunsa da çocuklar günlük deneyimlerinden yola çıkarak dünyanın düz olduğuna inanabilir. Çocukları eski kuramlardan vazgeçirmek onlara yeni kuram tanıtmak kadar önem taşır (Miller, 2017).

Modüler Teori. Bu kuram doğuştan gelen yeteneği vurgular (Meltzoff, 1999). Bu görüşe göre zihin kuramı muhakemesinin, yalnızca zihin kuramı görevine ayrılan beyinde doğuştan belirlenmiş bölüm tarafından yapılması mümkündür. Modülerliğe ilişkin kuram oluşturmanın merkezinde iki iddia vardır. Bunlar; zihin kuramının güçlü biyolojik temelini olması ve bu zihin kuramının büyük ölçüde diğer bilişsel becerilerden bağımsız olmasıdır (Miller, 2012).

Simülasyon Teorisi. Simülasyon teorisi başkalarının zihinsel süreçlerini tahmin etmek ve hesaplamak için kendi zihinsel mekanizmalarının kullanıldığını iddia eder (Gallese ve Goldman, 1998). Harris (1992)'e göre simülasyon kuramında çocuklar, kendi zihinsel durumlarının içsel açıdan farkındadırlar ve bu farkındalıklarını rol üstlenme veya simülasyon süreciyle başka insanların zihinsel durumlarını anlamak için kullanabilirler (Aktaran, Flavell, 1999, s. 26).

Zihin Kuramı'nın Gelişimi. İnsanlar, zihinsel yaşama dair ipuçlarını bulmak için genellikle diğer insanların yüz ifadelerini ve beden duruşunu gözlemler. Zihin kuramının erken gelişimi üzerinde yapılan çokça araştırma bebeklerin sözel olmayan ipuçları yorumlama becerilerine odaklanmıştır (Harris ve diğerleri, 2005). Zihin kuramı bebeklik döneminde ortaya çıkar, sezgisel sosyal becerilerle yavaş yavaş gelişir ve daha sonra yürümeye başlayan çocukluk döneminde ve okul öncesi yıllarda yansıtıcı sosyal bilişle gelişim gösterir (Astington ve Edward, 2010). Yaklaşık 3 veya 4 yaşlarında çocuklar düşünce, inanç gibi zihinsel durumları başkalarına ve kendilerine yöneltmeye başlarlar. Yeni yürümeye başlayan çocuklar, insan davranışları ve zihinleri hakkında akıl yürütürler, fakat bunu algıları, arzuları ve duyguları içeren sınırlı zihinsel durum kavramlarıyla

gerçekleştirirler. 14 aya kadar bebekler hem kişinin amacını anlamak hem de kendi davranışlarını yönlendirmek için kişinin bakışları ve duygularına ilişkin bilgileri birleştirebilirler (Saxe ve diğerleri, 2004). 2 yaşındaki çocuklar istekler ve duygular hakkında konuşurlar, 3 ve 4 yaşındaki çocuklar duygulardan bahsederler (Wellman, 2010). 3 yaşındaki çocuklar farklı insanların farklı şeyler isteyebileceğini, beğenebileceğini ve hissedebileceğini bilirler. 4 veya 5 yaşlarındaki çocuklar insanların farklı şeyler düşünebileceğini bilirler (Astington ve Edward, 2010). Yapılan bir çalışmada, ana dili Türkçe olan 3-5 yaş arasındaki çocukların zihin kuramının yaşa göre gelişiminde diğer dillerle benzerlik taşıdığı bununla birlikte farklılıklarının söz konusu olduğu görülmüştür. 3 yaş çocuklarının kendi yanlış inançlarını anladıkları, başkalarının yanlış inançlarını anlamada ise 3 yaşın ikinci ve 4 yaşın ilk döneminde farklılığın olduğu fakat kazanımın 4.6 yaşta edinildiği tespit edilmiştir (Keçeli-Kaysılı ve Acarlar, 2011).

Zihin kuramındaki gelişmeyi; engelleyici kontrol, duygu bilgisi ve ifade edici dilin öngördüğü sonucu elde edilmiştir (Brock ve diğerleri, 2018). Dilin, zihin kuramı gelişiminde etken olduğu, dil ve zihin kuramı arasındaki bağlantıların incelendiği çalışmalar alan yazında görülmektedir. Nitekim zihin kuramı ile dil gelişimi arasındaki bağlantının incelendiği çalışmada çocukların dil becerilerinin onların sonraki zihin kuramı performanslarını öngörmeye etkin olduğu görülmüştür (Astington ve Jenkins, 1999). Hem zihin kuramının dil gelişimiyle ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların olduğu (Charman ve Shmueli-Goetz, 1998; Farrar ve Maag, 2002; Slade ve Ruffman, 2005; Karakelle ve Ertuğrul, 2012; de Villiers ve Pyers, 2002), hem de bakış açısı alma ile dil gelişimi arasında anlamlı ilişkinin olduğu (Emen ve Aslan, 2019), çocukların kişi zamirlerini edinmeleri ile bakış açısı alma arasında ilişki olduğu (Ricard ve diğerleri, 1999) yapılan çalışmalarla elde edilmiştir. Ebert (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, zihin kuramında yaşanan değişimlerin dil becerileriyle özellikle de cümle anlama alıcı dil bilgisi, çocukların alıcı dil kelime dağarcıklarının zihin kuramı tarafından yordandığı ve zihin kuramının dinlediğini anlama yoluyla okuduğunu anlama üzerinde küçük dolaylı etkiye sahip olduğu sonucu elde

edilmiştir. Ayrıca dil gelişimi ile yanlış inanç arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (Ruffman ve diğerleri, 2003). Dilin yanlış inanç anlayışının gelişiminde yani zihin kuramının gelişiminde önemli rolü vardır. Dilin zihin kuramı üzerindeki etki büyüklüğü, alıcı kelime dağarcığı %12, genel dil becerisi için %27, anlambilim %23, söz dizimi için ise %29 dur (Milligan ve diğerleri, 2007).

Zihin kuramının ve bakış açısı almanın dil gelişimiyle ilişkili olduğunun görülmesi, dili geliştirici çalışmalar yapmanın çocukların zihin kuramı ve bakış açısı alma becerilerini de geliştirmesinin mümkün olacağını düşündürmektedir. Berk (2013a) zihin kuramının gelişimini etkileyen etmenler arasında dil gelişiminin, zihinsel durumlarla ilgili ebeveyn-çocuk konuşmalarının, -mış gibi yapma oyununun, bilişsel yeteneklerin ve arkadaş, kardeş, yetişkinlerle olan toplumsal etkileşimlerin yer aldığı belirtmektedir.

İlişkisel Çerçeve Kuramı

İlişkisel çerçeve kuramı, insanların bebeklik döneminden başlayarak sembolleştirme becerilerini kazandıklarını ve bu kazanımın zamanla dil sistemi olarak geliştiğini ve ilerleyen davranış kalıplarını düzenleyici özellik kazandırdığını iddia eder. Çok küçük yaştaki çocuklar davranışlarını düzenlemek için dış araçlara ihtiyaç duyarlar fakat orta çocukluk dönemine kadar davranışlarını kendi kendilerine düzenlemelerine olanak sağlayacak toplumsal kuralları öğrenirler (Strosahl ve diğerleri, 2019). İlişkisel çerçeve kuramına göre biliş ve dil, ilişkisel çerçevelere bağlıdır. Düşündüğümüzde, akıl yürüttüğümüzde, anlamlı şekilde konuştuğumuzda veya anlayarak dinlediğimizde bunları; sözcükler ve olaylar, sözcükler ve sözcükler, olaylar ve olaylar arasında ilişkiler üreterek gerçekleştiririz (Hayes, 2004). Temel ilişkisel çerçeveler, dilin üretken ve değişken olduğunu ileri sürer ve bu çerçeveler dil gibi kompleks sembolik sistem oluşturabilir. Her düşündüğünde çerçeveleme yapılır, bu sayede andaki deneyime ortak olabilir, geçmiş deneyimlerle ilişkilendirme yapabilir ve gelecekteki deneyimlere dair öngörülerde bulunabilir (Strosahl ve diğerleri, 2019). İlişkisel çerçevelerin önemini gösteren iki bağlam bulunmaktadır. Bunlar ilişkisel ve işlevsel bağlamlardır. Bireyin ne düşündüğü ilişkisel bağlamı, düşünülenin bireydeki psikolojik etkisi

ise işlevsel bağlamı belirlemektedir. İlişkilendirme ile öğrenme gerçekleştirildikten sonra yok olmaz yalnızca ilişkilendirilen uyaranların bireydeki etkisi kaybolabilir (Yavuz, 2015). İlişkisel öğrenmede üç özellik vardır: Birincisi karşılıklı ilişki çıkarmadır. Kişi bir bağlamda A'nın belirli şekilde B ile ilişkili olduğunu öğrenirse, bu bağlamda B ve A arasında bir tür ilişki gerektirmelidir. Örneğin, bir kişiye sıcaklığın kaynamakla aynı şey olduğu öğretildiğinde kişi kaynamanın sıcaklıkla aynı olduğunu çıkaracaktır. İkincisi, kombinasyonel ilişki çıkarmadır. Eğer belirli bağlamda A'nın belirli şekilde B ile ilişkili olduğunu ve B'nin belirli şekilde C ile ilişkili olduğunu kişi öğrenirse, A ve C arasında bir tür ilişkinin olduğu düşünülür. Üçüncüsü ise işlevlerin dönüşümüdür. İlişkisel ağlardaki olayların işlevleri altında yatan ilişkiler açısından düşünülebilir (Hayes, 2004). İlişkisel çerçeveleme kuramı araştırmacıları, ilişkisel çerçevelemenin bebeklik yıllarında başladığını belirtirler. İlişkisel çerçeveler olmadan çocukların normal dil gelişimine sahip olamayacağını, ilişkisel çerçevelemede zayıflığın bilişsel eksikliklerle ilişkili olduğunu, bazı klinik bozukluklarda çerçevelemede eksikliklerin olduğunu belirtirler. Ayrıca ilişkisel çerçeveleme eğitiminin, dil edinimini, bakış açısı alma ve empati gibi becerileri geliştirebileceğini ifade ederler (Hayes ve diğerleri, 2013).

Bakış açısı almanın gelişiminde kritik üç deiktik çerçeve vardır. Bunlar; ben-sen, burada-orada ve şimdi-sonra çerçeveleridir. İlişkisel çerçeve kuramı kendinin ya da başkasının bakış açısını almadaki deiktik ilişkilere göre cevap vermeyi içerir. İlişkisel çerçeve kuramına göre, bakış açısı alma yüksek düzeyde ilişkisel karmaşıklığı içerir ve yanlış inanç ve aldatmacayı anlama beceriyle anlamlı ölçüde örtüşebilir (Barnes-Holmes ve diğerleri, 2004). Bu yaklaşıma göre ben-sen, burada-orada ve şimdi-sonra ilişkisel çerçeveleri, karmaşık bakış açısı alma gelişiminin merkezinde bulunmaktadır (Mchugh ve diğerleri, 2004). İlk olarak belirli bir şeye değil, çocuğun bakış açısıyla bir ilişkiye atıfta bulunan burada ve orada gibi kelimeler edinilir. İkinci olarak, çocuklara kendi bakış açılarını diğerlerinden ayırmaları öğretilir. Küçük çocuklar bakış açısı alma konusunda zorluk yaşarlar. Örneğin; oyuncak bebeğin karşısında oturan küçük çocuklar, bebeğin ne gördükleri sorulduğunda kendi gördüğünü anlatacaklardır. Ancak daha sonra yavaş yavaş

bakış açısı duygusu ortaya çıkar. Benzer şekilde, küçük çocuğa ne yediği sorulduğunda, erkek kardeşinin ne yediğini söyleyerek cevap verebilir. Daha büyük çocuklar ise böyle hata yapmazlar (Hayes, 1984).

Barnes-Holmes vd. (2004) çocukların başkalarının bakış açısını alabilmelerinde beş seviye belirtirler. Her seviyenin karmaşıklığı artar. İlk seviye basit görsel bakış açısı alma becerileri ve farklı insanların aynı şeye baksalar da farklı şeyleri görebileceklerini anlamayı içerir. İkinci seviye insanların aynı şeyleri görebileceğini anlamayı kapsar. Örneğin, iki çocuk karşılıklı otururlar. Masaya konan bir kediyi biri kedinin yukarı baktığını görürken diğeri baş aşağı olduğunu görecektir. Üçüncü seviye, görmenin bilmeye yol açtığı fikrini içerir. Örneğin, çocuğun gözlerini kapatması istenir ve boş bir kutunun içinde ne olduğu çocuğa sorulur. Cevap, çocuğun kutunun içinde ne olduğunu görmediği için bilemeyeceğini bilmeyi içerir. Sonra kutunun içindekini görür. Kutunun içinde ne olduğu sorulduğunda cevap, kutunun içinde ne olduğunu bildiğini çünkü önceden gördüğünü içerir. Dördüncü düzey ise bir durum hakkında bilinenlere dayanarak başka kişinin eylemlerini tahmin etmeyi içerir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sırasıyla bakış açısı alma, dil gelişimi ve resimli kitaplar ile ilgili araştırmalar olmak üzere iki ayrı başlıkta ayrı ayrı yer verilmiştir. Zihin kuramının resimli hikâye kitapları ve kitap okuma etkinlikleriyle ilişkili çalışmalara da bakış açısı alma ile ilgili araştırmalar bölümü içerisinde yer verilmiştir.

Dil Gelişimi ve Resimli Kitaplar İle İlgili Araştırmalar

Gönen ve Arı (1989) 80 çocukla yürüttükleri çalışmalarında veri toplama araçları olarak Denver Gelişim Tarama Testi'ni uygulamış sonrasında Peabody Resim Kelime Testi, Stanford Binet Zekâ Testinin Dil Gelişimi Basamakları kullanmışlardır. Çocuklara resimli hikâye kitaplarından hazırlanan sorular yöneltilmiştir ve araştırma sonucunda çocukların dil gelişim puanlarının anlamlı düzeyde deney grubu lehine farklılaştığı belirlenmiştir.

S n chal (1997) hikâye kitabı okunurken kullanılan didaktik tekniklerin, k  k çocukların kelime dağarcığı edinmelerine etkisini değerlendirmek amacıyla çalışma yapmıştır. 3 ve 4 yaşındaki çocuklardan oluşan her grup için 30 çocuğa ayrı ayrı birer hikâye kitabı okunmuştur. Çalışma, tek okuma, tekrar okuma ve sorgulama yapılarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, bir hikâye kitabının birden çok okunduğunda dinlenilmesinin, çocukların ifade edici ve alıcı dil kelime dağarcığı edinmelerini kolaylaştırdığı, birden çok okuma sırasında soruları cevaplamının alıcı sözcük dağarcığından çok ifade edici sözcük dağarcığının edinilmesine yardımcı olduğu elde edilmiştir.

Wasik ve Bond (2001) etkileşimli kitap okuma tekniğinin düşük gelirli ailelerden gelen 4 yaşındaki çocukların dil ve okuryazarlık gelişimleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öğretmenler,  ocuklara kitap okumuşlar ve kelimeleri temsil eden somut nesnelere sunarak ve çocuklara kitapla ilgili kelimeleri kullanmaları için birden fazla fırsat sağlayarak çocukların kelime dağarcığını pekiştirmişlerdir. Ayrıca,  ğretmenler açık uçlu soru sormaları, çocukları kitap ve etkinliklerle ilgili konuşmalara dâhil etmeleri için eğitim almışlardır. Bu eğitim çocuklara, dili kullanma ve anlamlı kelime öğrenme fırsatı sağlamıştır. Etkileşimli kitap okuma müdahalesini alan  ocukların Peabody Resim Kelime Testi-III ve alıcı ve ifade edici dilin diğer ölümleri sonucunda, karşılaştırma grubunda bulunan çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Marjanovi-Umek vd. (2003) okul öncesi kurumlarda seçilen  ocuk kitaplarının düzenli ve sistematik biçimde okunmasının kız ve erkek çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın katılımcılarını yaşları 4-5 olan 70  ocuk oluşturmaktadır. Deney grubunda bulunan çocuklar,  ocuk kitaplarının sistematik ve planlı okunmasına dayanan programı almışlardır. Kontrol grubunda bulunan çocuklar ise ulusal okul öncesi programını almışlardır. Okul  ncesi gruplarında sistematik kitap okuma uygulamasına katılan çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre toplam puanları anlamlı

derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca deney grubunda bulunan çocukların ifade edici dil puanlarının yanı sıra alıcı dil puanlarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Isbell vd. (2004) hikâye anlatımı ve hikâye okumanın 3-5 yaş arası çocukların dil gelişimini ve hikâye anlamayı nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla çalışma yapmışlardır. Bir gruba hikâye anlatılmış, diğer gruba ise kitaptan hikayeler okunmuştur. Katılımcılardan duydukları bir hikâyeyi yeniden anlatarak ve sözsüz resimli kitap kullanarak hikâye oluşturmaları istenmiştir. Hem hikâye anlatıcılığı hem de hikâye okumanın sözlü dilde olumlu kazanımlar sağladığı bulunmuştur. Anlatılan hikayeleri dinleyen küçük çocukların yeniden anlatırken hikâyeyi daha iyi kavradıkları, hikâye okuma grubundaki çocukların ise kendi dil karmaşıklığını geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Justice vd. (2005) küçük grupla hikâye kitabı okuma uygulamaların risk altında bulunan anaokulu çocukların sözcük edinimleri ve sözcük ediniminin öğrenme üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 57 anaokulu çocuğu çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Bu çocuklar rastgele deney veya kontrol gruplarına atanmıştır ve deney grubu 29 çocuk, kontrol grubu ise 28 çocuktan oluşmuştur. Deney grubundaki çocuklara 20 küçük grup hikâye kitabı okuma oturumu uygulanmıştır ve rastgele seçilen 60 yeni kelimeye maruz kalmışlardır. Çalışma sonucunda, deney grubundaki çocukların daha çok ayrıntılı sözcük öğrenmede anlamlı ölçüde kazanım elde ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıntılı olmayan kelimelerin kazanımında hikâye kitabı okumanın etkisi görülmemiştir. Bunun yanı sıra, sözcük dağarcığı düşük olan çocuklar, ayrıntılı sözcüklerde en fazla kazanımı elde etmişlerdir.

Wasik vd. (2006) yaptıkları çalışmada, Head Start sınıfına dil ve okuryazarlıkla ilgili müdahale uygulamışlardır. Öğretmenlere kitap okuma ve konuşma stratejileri hakkında eğitim verilmiştir. Müdahalenin odak noktasını, öğretmenlerin küçük çocukların dil ve kelime dağarcığını geliştirmeleri için fırsatları nasıl arttıracakları konusunda eğitilmesi oluşturmaktadır. Müdahale grubunda bulunan çocuklara öğretmenler, kitap okuma sırasında ve diğer sınıf etkinliklerinin uygulandığı esnada dil gelişimini destekleyen

stratejileri kullanmışlardır. Sene sonunda, müdahale grubundaki çocukların Peabody Resim Kelime Testi -II ve İfade Edici Tek Sözcük Kelime Testi'den elde ettikleri puanlar açısından kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı ölçüde daha iyi performans gösterdiklerine ulaşılmıştır.

Chow vd. (2008) çalışmalarında morfoloji eğitimi ile diyaloga dayalı okuma, diyaloga dayalı okuma, tipik okuma ve kontrol grubu olmak üzere dört grup oluşturmuşlardır. 12 hafta çocuklara uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda; diyaloga dayalı okumanın kelime haznesinin kazanımında daha fazla kazanım sağladığı, morfoloji eğitimi ile diyaloga dayalı okumanın morfolojik farkındalığa katkı sağladığı bulgusu elde edilmiştir.

Opel vd. (2009) kırsal bölgede yaşayan Bangladeşli okul öncesi çocukların ifade edici kelime dağarcıklarını arttırmak amacıyla çalışma yapmışlardır. Deney grubunda bulunan çocuklara sekiz kitap öğretmenler tarafından diyaloga dayalı okuma yapılarak okunmuştur. Kontrol grubundaki çocuklara ise sekiz kitap aynı temel programla her zamanki alışagelmış şekilde okunmuştur. Araştırmada 4 haftalık diyaloga dayalı okuma müdahalesi uygulanan grubun puanları ile normal dil programına katılan çocukların puanları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, diyaloga dayalı okumanın çocukların ifade edici kelime dağarcığını arttırdığına ulaşılmıştır.

Lever ve Senechal (2011) 5-6 yaşlarında 40 çocukla yürüttükleri araştırmalarında deney grubundaki çocuklara diyaloga dayalı okuma yapmışlardır. Ayrıntılı sorgulama tekniklerini içeren ortak okuma etkinliği olan diyaloga dayalı okuma, okuma sırasında çocukları sözlü etkileşime dâhil etmek ve hikâyenin unsurlarını vurgulamak için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 8 hafta diyaloga dayalı okuma uygulanan gruptaki çocukların ifade edici kelime kullanımında artış olduğu görülmüştür.

Nielsen ve Friesen (2012) küçük-grup hikâye kitabı tabanlı müdahalenin anaokulu çocukların kelime dağarcığı ve anlatı gelişimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yoksulluğun yüksek olduğu bir şehir okulundan standartlaştırılmış dil gelişimi ve anlatı ölçütlerinde akranlarından önemli ölçüde geride olan 28 anaokulu çocuğu belirlenmiş ve bu

çocuklar deney veya kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Deney grubundaki çocuklar, haftada üç kez olmak üzere 12 hafta süresince 30 dakikalık kelime dağarcığı ve anlatı geliştirmeye odaklanan hikâye kitabına dayalı uygulamalara katılmışlardır. Araştırma sonucunda hem standartlaştırılmış hem de standartlaştırılmamış değerlendirme sonuçlarına göre deney grubunda yer alan çocukların kelime haznesi ve anlatı başarılarında daha fazla kazanımlar elde ettiklerine ulaşılmıştır.

Tetik (2015) diyaloga dayalı hikâye okuma yöntemiyle çocuklara hikâye okuma yapmanın dil gelişimleri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmasının çalışma grubunu 4-5 yaş çocuklar oluşturmuştur. Çocukların dil düzeylerini ölçmede; Peabody Resim-Kelime Testi ile Marmara Dil Gelişim Ölçeği (MDGÖ) kullanılmıştır. 10 hafta deney grubundaki çocuklara diyaloga dayalı okuma yöntemiyle kitap okuma yapılmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklara ise geleneksel yöntemle hikâye okunmuştur. Bu araştırma sonucunda, her iki gruptaki çocukların dil puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. 4-5 yaş çocuklara diyaloga dayalı hikâye okuma tekniği ile kitap okumanın, geleneksel yöntemle dayalı hikâye kitabı okuma yapmaya kıyasla çocukların dil gelişimlerini arttırmada daha fazla etkili olduğu elde edilen diğer bir sonuçtur.

Tepetaş-Cengiz (2015) 48-60 aylık çocukların resimli hikâye kitabı okuma etkinlikleri ile dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Peabody Resim Kelime Testi, Öğretmen Bilgi Formu ve Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi Ölçeği çalışmada kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini beş bağımsız anaokulunda eğitimini sürdüren 48-60 aylık 208 çocuk ile 10 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıfta resimli hikâye kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil puanları arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Gölcük vd. (2015) araştırmalarında sosyo-ekonomik düzey bakımından düşük ailelerden gelen okul öncesi çocukların hikâye anlama ve alıcı dil becerilerinin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Çocukların dil becerilerini arttırmak için 16 çocuğa beş oturumdan oluşan kitap okuma müdahale programı kapsamında hikâye kitapları

okunmuştur. 16 çocuğun 11'inden son-test puanı elde edilmiştir. Hikâye kitaplarında bulunan sözcüklerden meydana gelen kelime testi ile çocukların alıcı dil becerileri değerlendirilmiştir. Hikâyeyi anlama becerileri ise hikâyeyi anlamayla bağlantılı sorular ve hikâye kartlarla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, hikâyeyi anlama ile alıcı dil puanlarında anlamlı şekilde bir artışın olduğu görülmüş, ayrıca kitap okuma müdahale programının sosyo-ekonomik düzey bakımından düşük ailelerden gelen çocukların dil gelişimlerini arttırmada etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Muslugüme (2016) çalışmasında Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Programı hazırlamıştır. Hazırlanan bu program, 10 haftalık etkinliklerden oluşmaktadır ve 5-6 yaş çocuklara ve ebeveynlere uygulanmıştır. Araştırmada TEDİL, Peabody Resim Kelime Testi kullanılarak çocukların dil gelişimleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, ailelerin bu programa katılmalarının çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Ebeveynlerin çocuklarıyla uyguladıkları etkinliklerin çocukların dil gelişimleri üzerinde pozitif katkısının olduğu tespit edilmiştir.

Kınık vd. (2016) çocukların dil gelişimlerine Aile Katılımlı Çevre Eğitim Programı'nın etkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 24-36 aylık 11 çocuk ve anne-babaları oluşturmuştur. TİFALDİ ve ailelerin doldurduğu Doğa Yürüyüşü Gözlem Formları ile veriler toplanmıştır. Çocuklara hazırlanan programda haftalara göre temalar belirlenmiş, temalara göre etkinlikler hazırlanmıştır. Her bir tema için kelimeler ve kavramlar yazılmıştır. Araştırma karma desenedir ve program 10 hafta uygulanmıştır. Araştırmada, çocukların ifade edici ve alıcı dil puanlarında anlamlı farklılığın olduğu bulgusu elde edilmiştir. Hazırlanan programın 24-36 aylık çocukların dil gelişimlerinde etkililiği ortaya konmuştur.

Van Druten-Frietman vd. (2016) çocuklara erken okuryazarlık etkinlikleriyle birleştirilmiş diyaloga dayalı kitap okuma müdahalesi uygulamışlardır. 32 anaokulu sınıfından olmak üzere kontrol grubunda 359 çocuk deney grubunda 324 çocuk toplamda 683 çocuk bu çalışmada yer almıştır. Deney grubundaki çocuklar 16 haftalık bir etkileşime dayalı hikâye-temelli müdahale eğitimi almışlardır. Araştırma sonucunda, müdahalenin

ifade edici sözcük dağarcığının gelişimini arttırmada ek katkı sağladığı fikrine ulaşılmıştır. Alıcı sözcük dağarcığı ve fonolojik farkındalıkta ise alışılmış /normal erken çocuk eğitimi (ECE) programıyla benzer etkisi olduğu görülmüş, müdahale programının beklenenin aksine alıcı dil ve fonolojik farkındalığa etkisi bulunamamıştır. Çocukların dile ilişkin konuşmaya teşvik edildiği aktif katılımın, dil gelişimi desteklemede faydalı olduğu görülmüştür.

St. Peter (2017) iki anaokulu sınıfının her birinden risk altındaki grup olarak tanımlanan altışar çocuk toplam 12 çocukla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Sesli okumaya dayanan diyaloga dayalı yaklaşım kullanılarak hazırlanan müdahale deney grubunda yer alan çocuklara uygulanmıştır. Müdahale 12 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda sistematik teknikler kullanarak yüksek sesle okuma yapmanın, küçük çocukların sözlü dilini, fonolojik ve yazı farkındalığını desteklediğine ulaşılmıştır.

Karakuş (2017) diyaloga dayalı okuma yöntemine göre Türkçe etkinlikleri hazırlamıştır. Hazırlanan bu etkinlikler 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanmış ve dil puanlarına olan etkisini araştırmıştır. Sosyo-ekonomik düzey bakımından alt-orta seviyede olan anasınıfında eğitime devam eden 23 çocuk, çalışmanın veri grubunu oluşturmuştur. Sekiz tane resimli hikâye kitabından, 21 oturumluk Türkçe etkinlik planları hazırlanmış deney grubunda yer alan çocuklara 10 hafta uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında TEDİL, doğal dil örnekleri ve kontrol listeleri kullanılmıştır. Diyaloga dayalı okuma metoduna göre hazırlanmış Türkçe etkinlikleri uygulanmış araştırma sonucunda 5-6 yaş çocukların sözel dil, alıcı dil ve ifade edici dil puanlarında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Işıkoğlu-Erdoğan vd. (2017) ev merkezli diyaloga dayalı kitap okuma yapmanın çocukların ifade edici ve alıcı dil gelişimleri üzerine etkisini araştırmışlardır. 32 ebeveyn ve onların çocukları çalışma grubunu oluşturmuştur. Karma desende yürütülen bu çalışmada TEDİL, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve okuma günlükleri ile veriler toplanmıştır. 6 hafta süresince ebeveynler çocukları ile birlikte diyaloga dayalı okuma yapmışlardır. Ebeveynlerin

kitap okuma etkinliklerinde, çocuklara soru sorma ve geri bildirim verme stratejileriyle kurdukları diyalogların çocukların dil gelişimlerini olumlu etkilediği ortaya koyulmuştur.

Şimşek ve Işıkoğlu-Erdoğan (2017) çocukların ifade edici dil gelişimleri üzerine diyaloga dayalı okuma yapmanın etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın veri grubunu, 48-66 ay 18 çocuk oluşturmuştur. Deneysel desende yürütülen bu çalışmada, çocuklara 24 kitap diyaloga dayalı yöntemle okunmuştur. Araştırma sonucunda, diyaloga dayalı okumanın çocukların ifade edici dil gelişimlerini pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada; çocukların kullandığı biçimbirimlerde artış olduğu saptanmıştır.

Wesseling, vd. (2017) yaşları 3 ile 4 yıl 8 ay arasında olan 69 Alman çocukla yürüttükleri araştırmalarında, paylaşımlı kitap okumanın çocukların ifade edici kelime dağarcığı ve yazı birim farkındalığı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Dört grup oluşturulmuştur. Grup 1: okuryazarlık zenginleştirme, Grup 2: öğretmen eğitimi, Grup 3: kombinasyon grup (grup 1 ve grup 2), Grup 4: kontrol grubu. Okuryazarlık zenginleştirmede: paylaşımlı kitap okuma yapabilmek için çok sayıda uygun kitaplar sağlanmış, çocuklar bu kitapları eve götürmüş ve ebeveynleriyle birlikte okuma yapmışlardır. Öğretmen eğitiminde ise: öğretmenler diyaloga dayalı okuma stratejileri konusunda eğitim almışlardır. Her iki yöntemin, 6 aylık süre boyunca çocukların ifade edici dil dağarcığı ve yazı birim farkındalığı üzerinde olumlu etkilere neden olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu nedenle erken dönemde paylaşımlı kitap okumanın, yalnızca ifade edici kelime dağarcığının gelişimini teşvik etmek için kullanılan bir araç olmadığı aynı zamanda yazı birim farkındalığı için de yararlı olduğu ifade edilmektedir.

Şimşek (2017) kitap okuma tekniklerinin 48-66 aylık çocukların dil gelişimlerine etkisini araştırmak amacıyla bu çalışmayı yapmıştır. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi TELD-3, Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu, Kişisel Bilgi Formu, Türkçe Dil Örneği Analizi ile veriler toplanmıştır. Araştırmada, diyaloga dayalı teknik kullanılarak kitap okumanın çocukların alıcı, ifade edici dil, toplam dil puanlarını arttırdığı, E- kitap uygulamanın dil puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Geleneksel yöntemeye dayalı okuma

yapmanın çocukların alıcı dil puanlarını olumlu yönde arttığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra içerik analizi sonucunda öğretmenlerin hikâye okuma esnasında hikâyeyi tanıtan, kitapta geçen karakterleri hatırlatan kapalı uçlu soruları sordukları görülmüştür. Bu durumun ise çocukların dil gelişim düzeylerini etkilediğine ulaşılmıştır.

Okyay ve Kandır (2017) etkileşimli hikâye okumanın çocukların ifade edici ve alıcı dile dayanan kelime haznesi üzerine etkisini incelemişlerdir. Ankara ilinde öğrenim gören 48-72 aylık 52 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında TİFALDİ, Öğretmen Görüşme Formu, Genel Bilgi Formu, Aile Görüşme Formu ve Öğretmen Gözlem Formu kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlere etkileşimli kitap okumaya yönelik yöntem ve tekniklere dair eğitimler verilmiş, ailelere ve öğretmenlere etkileşimli kitap okumanın amaç ve içerikleri ve nasıl uygulanacağı hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubundaki öğretmenler, bilimsel kavramlarla ilgili 9 hikâyeyi etkileşimli okuma yöntemiyle okumuş ve etkinlikler uygulamış, araştırmacı ise bu süreçte rehberlik etmiştir. Kontrol grubunda ise öğretmen mevcut müfredatı geleneksel akışta sürdürmüştür. Deney ve kontrol gruplarının son test alıcı dil puanlarında anlamlı farklılaşma görülmezken, son test ifade edici dil puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı; bu anlamlı farklılaşmada deney grubunda yer alan çocukların aldıkları ifade edici dil puanlarının kontrol grubundaki çocuklara göre yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Deney grubu çocukların hem alıcı hem ifade edici dil puanlarının ön-test son-test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı; kontrol grubunda yer alan çocukların hem alıcı dil hem ifade edici dil ön-test son-test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca etkileşimli hikâye okuma Yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin sergiledikleri performans araştırmacı ve bağımsız bir gözlemci tarafından değerlendirilmiş ve uyum iyi/çok iyi olduğu saptanmıştır.

Yıldız-Bıçakçı vd. (2018) ebeveynlerin çocuklara etkileşimli hikâye okuma yapmalarının çocukların dil gelişimlerine olan etkisini incelemek amacıyla araştırma yapmışlardır. 46-62 aylık çocuklar (7 kontrol, 7deney) toplam 14 çocuk ve onların anneleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Annelere üç oturumluk seminer verilmiştir. Bu seminer

çocuklara yönelik yapılacak kitap okuma süreçlerine dair bilgi içermektedir. Anneler çocuklarına haftada üç kez, dokuz hafta süresince kitap okumuşlardır. Araştırmanın verileri Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin dil gelişim alt boyutu, Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda annelerin etkileşimli kitap okuma yaptığı deney grubundaki çocukların dil ortalama puanlarında artış olduğu görülmüştür. Çocuklarla etkileşimli kitap okuma yapılmasının onların dil becerilerine pozitif yönde yansıdığına işaret etmektedir.

Lake ve Evangelou (2019) araştırmalarında 3 ve 4 yaş çocuklarının sözlü dil gelişimlerini desteklemek amacıyla müdahale geliştirip, uygulamışlardır. Uygulanan müdahalenin ilk haftalık oturumu, kukla ile yapılan grup paylaşımlı hikâye kitabı okuma uygulamalarından, ikinci haftalık oturum ise, o haftanın ilk oturumunda okunan hikâye kitabına göre planlanan hayali oyun bölümünün planlanması, canlandırılması ve gözden geçirilmesinden oluşmuştur. Hazırlanan bu müdahale 10 hafta boyunca haftada iki kez deney grubunda yer alan çocuklara uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise deney grubunda uygulanan aynı strateji veya pedagojii içermeyen etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara, yaşlarına uygun aritmetik etkinlikler ve oyunlar sunulmuştur. Rastgele gruplara atanan 94 çocuk, bir dizi kelime ve anlatı değerlendirmeleri üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu çocukların alıcı kelime dağarcığı ve üretici kelime dağarcığının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve farklılaşmanın orta etki büyüklüğünde olduğu görülmüştür.

Hafizoğlu-Çelik vd. (2020) çalışmalarında 20-32 aylık çocuklarda, etkileşimli kitap okuma yapılmasının çocuk gelişimine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 5 çocuk ve anneleri ile çalışma yürütülmüştür. Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ile çocukların dil gelişimleri belirlenmiştir. Kitapların her birinin okunması tamamlandıktan sonra Öykü Kitabı Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu form kitapların her biri için anneler tarafından doldurulmuştur. On hafta etkileşimli kitap okuma yaparak toplam 30 hikâye kitabı

okunmuştur. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sonucunda, çocukların dil gelişiminde anlamlı farklılık görülmemiştir.

Bakış Açısı Alma İle İlgili Araştırmalar

Bakış açısı alma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; çocukların bakış açısı alma becerisini değerlendiren, bakış açısı alma becerilerini belirleyen ve bakış açısı alma becerilerini kitaplar üzerinden zihin kuramı ile ilişkilendiren çalışmalara rastlanmıştır.

Chen (1992) oyun etkileşimleri ile bakış açısı alma arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada 4 yaşında 44 çocuk araştırmanın veri grubunu oluşturmuştur. Çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma yeteneklerini değerlendirmek için dokuz bakış açısı alma görevi uygulamıştır. Araştırma sonucunda; sözlü anlama ile bakış açısı almanın algısal ve bilişsel yönleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu bulgusu elde edilmiştir. Sosyal oyun ile bakış açısı alma arasında ise anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Dyer vd. (2000) araştırmasında 90 çocuk kitabını incelemiştir. Bu kitapların yarısı 3-4 yaş grubu diğer yarısı ise 5-6 yaş grubu için hazırlanan kitaplardan oluşmaktadır. Bu çalışmada, zihinsel durumlara yapılan atıflar üç biçimde analiz edilmiştir. Bu analizler; metinde yer alan kelimeler ve ifadeler üzerinden, resimler üzerinden ve ironik durumlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, duygu referanslarına bilişsel durumları belirten referanslardan daha fazla yer verildiği, bilişsel durum içeren bilgilerin ise kitaplarda mevcut olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Guajardo ve Watson (2002) araştırmalarında zihinsel durumlarla bağlantılı kavramlar hakkında sosyal ifadelere maruz kalmanın, çocukların zihin anlayışında değişikliği destekleyip desteklemeyeceğini araştırmışlardır. 3-4 yaş grubu çocuklara, 5 hafta boyunca 15-25 dakikalık 12-15 arası oturum düzenlenmiştir. Bu oturumlar iki deney yürütücüsünden biri (hikâye anlatıcısı) tarafından yapılmıştır. Bu oturumların her biri, çocukların meşguliyetini sağlamak için soruyla başlamış ardından hikâye kitabının okunmasını, zihinsel referansları içeren bölümlerin vurgulanıp tartışılmasını ve çocukların

ilgi aktivitede yönlendirilmesini içermektedir. Araştırma sonucunda konuşmalara katılım yoluna dâhil olan çocukların diğer çocuklara göre daha iyi performans gösterdikleri, sosyal söylemin çocukların zihin kuramı gelişimi üzerindeki etkisini desteklediğine ulaşmıştır.

Tan-Niam (2003) araştırmasında tematik hayali oyunların okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma becerisindeki etkililiğini incelemiştir. Ortalama yaşı 5 olan 54 çocuk toplam katılımcıları oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan çocuklara peri masalları okunmuştur. Daha sonra hikâye hakkında sorular sorulmuş, aktif tartışma ortamına teşvik sağlanmış ve rol oynama etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda tematik hayali oyunların oynandığı grubun bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Algısal bakış açısı alma puanlarında anlamlı farklılık söz konusu iken bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Pelletier ve Astington (2004) yaşları 46-70 ay arası değişen 66 çocukla yürüttükleri araştırmalarında, zihin kuramı becerileri ile sözlü hikâye anlatılarında karakterlerin eylemlerini ve zihnini anlamaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bağlamında çocuklardan hem uygulayıcının hem de öğretmenin hikâye anlatımından sonra hikâyeleri yeniden anlatmaları istenmiştir. Bu araştırmada yazısız resimli kitaplar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların hikâyeleri anlama becerilerinin zihin kuramı ile benzer gelişim yolu izlediği bulgusu elde edilmiştir. İleri düzeyde zihin kuramına sahip çocukların hikâyeyi daha tutarlı biçimde anlamaya yatkın oldukları görülmüştür.

Symons vd. (2005) araştırmalarında zihin kuramını zihinsel durum söylemleriyle ilişkilendiren üç çalışma yapmışlardır. Çalışma birde, 5-7 arası çocuklar ebeveynleriyle birlikte kitap okuma sürecinde yer almıştır. Ana karakterin kimliğinin sonu sürprizle biten hikâye kitabı okunurken zihinsel durum söylemleri incelenmiştir. Kitap okuma bittikten sonra hikâye karakterlerinin zihinsel durumlarına ve söylemlerine özgü yapılan yorumların çocukların zihin kuramıyla olumlu yönde ilişkili olduğu bu durumun ebeveynlerin hikâyeye ilişkin yorumları detaylandırmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Çalışma ikide ve üçte hikâye anlatılırken çocukların zihinsel durum söylemlerinin zihin kuramı performansı ile

eşzamanlı olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ebeveynleriyle kitap okuduklarında, ebeveynlerin zihinsel durum söylemleri gerçekleştirmelerinin çocukların yanlış inanç performansı ile ilişki göstermiştir.

Adrian vd. (2005) araştırmalarında ebeveyn-çocuk kitap okuması ve bunun zihin kuramı gelişimiyle olan bağlantısı incelenmiştir. İlk olarak, ebeveynlerden evde ebeveyn-çocuk (birlikte) hikâye kitabı okuma sıklığını bildirmeleri istenmiştir. İkinci olarak, annelerden 4-5 yaş arasında 34 çocuğa dört resimli kitabı okumaları istenmiştir. Hem evde ebeveyn-çocuk hikâye kitabı okuma sıklığı hem de annenin resimli kitap okuma yaparken zihinsel durum terimlerini kullanmaları, çocukların yanlış inanç görevlerinde başarılı olma durumları ile anlamlı ölçüde ilişkili bulunmuştur.

Harwood ve Farrar (2006) 3-5 yaşlarında 42 çocuktan oluşan katılımcılar üzerinde yürüttüğü çalışmada zihin kuramı ile duygusal bakış açısı alma arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcılar 3-5 yaşında 42 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda yaş ve dilden bağımsız olarak çocukların alıcı dil yeteneği ve zihin kuramı performansı ile duygusal bakış açısı alma arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Oğuz (2006) araştırmasında ebeveynlerin empatik beceri ile çocukların bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler, Bakış Açısı Alma Testi, Kişisel Bilgiler Formu, Empatik Beceri Ölçeği-B Formu ile toplanmıştır. Çocukların bakış açısı alma becerileri ile ebeveynlerin empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Bu çalışmada ayrıca bakış açısı alma becerisinin ve anne-babanın empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Buna göre bakış açısı almanın; anne babanın eğitim düzeyi ve yaşı, kardeş sayısı, okula devam etme süresi, cinsiyet, doğum sırası değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı araştırmanın diğer bulgularındandır.

Ünüvar (2006) zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin çocukların ifade edici dil ve bakış açısı alma becerilerine etkisini araştırmıştır. 4 ve 5 yaş gruplarından olmak üzere; deney

grubunda bulunan 20 çocuk, kontrol grubunda bulunan 20 çocuk araştırmanın veri grubunu oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan çocuklara Türkçe dil etkinlikleri sekiz hafta uygulanmıştır. Etkinlikler sırasında kukla, tepegöz, VCD, şimşek kart, pazen tahta ve hikâye kitapları kullanılmıştır. Zenginleştirilmiş Türkçe dil programında bilmece, tekerleme, şiir, parmak oyunları ve hikâye yer almaktadır. Araştırmanın verileri; Limbosh ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testi, Kişisel Bilgi Formu ve Bakış Açısı Alma Testi ile toplanmıştır. Bu çalışma sonucunda zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerini alan çocukların algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma ve ifade edici dil puanlarında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Adrian vd. (2007)'nin çalışmalarında, yaşları 3.3-5.11 arasında olan 41 çocuğa anneleri resimli hikâyeler okumuştur. Ardından çocuklardan iki yanlış inanç görevini tamamlamaları istenmiştir. Bir yıl sonra anneler bu çocukların 37'sinin zihinsel durumları anlamalarını değerlendirmek için dört görevi olan hikâye okumuşlardır. Annelerin resimli kitap okurken bilişsel fiilleri erken kullanmalarıyla, çocukların daha sonraki zihinsel durumları anlamaları arasında ilişki olduğu araştırma sonucunda elde edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, zihinsel durumlarla ilgili söyleme maruz kalmanın, 4 yaştan sonra çocukların zihin anlayışı gelişimini kolaylaştırabileceği fikrini desteklemektedir.

Dege (2008) 6 yaş çocuklara resimli hikâye kitaplarıyla yapılan dramatik etkinlikleri uygulamanın onların bakış açısına olan etkisini incelemiştir. Veri toplamak amacıyla Genel Bilgi Formu, Bakış Açısı Alma Testi kullanmıştır. Pantomim, taklidi oyun ve dramatizasyon etkinliklerine göre hikâye kitapları gruplandırılarak 36 dramatik etkinlik hazırlanmıştır. Deney grubunda 40 çocuk, kontrol grubunda ise 30 çocuk yer almaktadır ve deney grubunda yer alan çocuklara en az 20'şer dakikadan oluşan dramatik etkinlik eğitim programı uygulanmıştır. Bu uygulama haftada üç gün yapılmakla birlikte 12 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda, dramatik etkinlik programının uygulandığı deney grubunda bulunan çocukların bakış açısı kazanmalarında anlamlı farklılığın olduğu; verilen eğitimin çocukların bakış açısı kazanmalarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Bigelow ve Dugas (2009) çalışmalarını 3-5 yaş arasında olan 40 çocukla yürütmüşlerdir. Yapılan bu araştırmada, çocukların başka insanların onlardan farklı görebildiklerini, başkalarının onların doğru bildiklerinden farklı şekilde inanabileceklerini ve kasıtlı yalanlarla başkalarının inançlarına yönlendirme yapabileceklerini anlama becerileri ile ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda, görsel bakış açısı alma, yanlış inanç anlayışı ve aldatıcı oyunların ayrımcı kullanımındaki ilerlemenin ilişkili olduğu ve eş zamanlı meydana geldiğine ulaşılmış, dil puanlarıyla ise ilişkili bulunmamıştır.

Davlin vd. (2011) yaşları 5-7 arasında değişiklik gösteren tipik gelişim gösteren 3 çocuğun katılımcı olduğu deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada 21 çocuk kitabı materyal olarak kullanılmıştır. Kitapların tümü, çocukların gelişimsel yaşına uygun olarak seçilmiştir. Deney grubunda bulunan çocuklara, her protokoldeki her bir madde bir deneme iki soru içeren örneğin; "Benimle kitap okuyorsun, Kükedisi ev işleri yapıyor. Ne yapıyorsun? Kükedisi ne yapıyor? Biçiminde sorular yöneltilmiştir. Ben-karakter, burada-orada ve şimdi-sonra arasındaki bakış açısı alma ilişkilerindeki eksiklikler için çoklu örnekler kullanılarak eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda, çoklu örnek eğitiminin çocuğun yeni bakış açısı alma ilişkilerine uygun şekilde yanıt vermesine olanak tanıyacak geçmiş bilgiyi sağlamada etkili olduğu görülmüştür.

Aldrich vd. (2011) çocukların duyguları anlama, bakış açısı alma ve anlatı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla araştırma yürütmüşlerdir. 5-6 yaşlarında 23 çocuk ve 7-8 yaşlarında 24 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çocuklar kıskançlık duygusunu yaşayan kurbağa hakkında yazısız resimli kitap kullanarak kurgusal anlatılar üretmişler. Araştırma sonucunda yaşı ileri olan çocukların duyguları anlamada ve bakış açısı almada yaşça daha küçük olan çocuklara göre daha ileride olduğu bulgusu elde edilmiştir. 5-6 yaş çocukları basit hikâyeler, basit bakış açısı ifade etmişler ve anlatılarında kıskançlık kavramını büyük ölçüde yansıtmamışlardır. 7-8 yaş çocukları ise hikâyeyi anlatma, duyguları anlama ve bakış açısı alma konusunda önemli beceriler sergilemişlerdir.

Dodd vd. (2011) veri grubunu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış yaşları 9-12 arasında olan 18 çocuğun oluşturduğu araştırma yürütmüşlerdir. Bir grup öğrenci, karakterlerin duygularına ve bakış açısına odaklanan anlatı temelli müdahaleden yararlanarak bakış açısı alma müdahalesi (PTI) almıştır. Diğer grupta yer alan çocuklar ise duygu ve karakterlerin zihin durumuyla ilgisi olmayan kelime bilgisine odaklanan müdahale (NBLI) almıştır. 6 hafta boyunca her seans 30 dakika olmak üzere haftada üç kez toplanılmıştır. Her iki haftada bir çocuklara yeni hikâyeye okunmuş bunun için üç farklı kitap kullanılmıştır. Araştırma sonucunda PTI alan çocukların NBLI'ya katılanlara kıyasla hikâyeyi farklı karakterler açısından yeniden anlatma becerilerinde daha fazla ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir.

Ziv vd. (2013) kitapların zihinsel durumları içermesinden faydalanarak çocukların zihin kuramı geliştirmelerinde annelerin hikâyeye kitaplarını araç olarak nasıl kullandıklarını incelemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu orta-üst sosyo ekonomik düzeyden 4-6 yaş 72 çocuk ve onların anneleri oluşturmuştur. Annelerin çocuklarıyla iki tür etkileşim sırasında (hikâyeye kitabı okuma ve yazısız hikâyeye kitabı anlatma) zihinsel durum söylemleri karşılaştırılmıştır. Aynı hikâyeleri okurken ya da anlatırken annelerin zihinsel durum konuşmaları karşılaştırılmıştır. Her iki durumun, zihinsel durum konuşmaların tetiklediği yazısız hikâyeye kitabı anlatımı sırasında annelerin hikâyelerin zihinsel temaları üzerinde daha fazla ayrıntıya girdikleri görülmüştür. Özellikle daha çok bilişsel terimler kullandıkları ve hikâyedeki karakterlerinin yanlış inançlarına atıfta bulunup daha fazla ayrıntıya girdikleri bulgusu elde edilmiştir. Bunun yanı sıra anneler, hikâyeye kitabı okumaktan ziyade karakterlerin bilişsel durumlarına ve yanlış inançlarına atıf yapmışlardır. Bu sonuçlar, yazısız hikâyeye kitabı anlatımının anne-çocuk arasında konuşma ortamı oluşturmaya olan katkısını vurgulamaktadır.

Bal (2013) ilişki tarama modelinde çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın örneklemini normal gelişim gösteren 180 çocuk oluşturmuştur. Örneklemini oluşturan çocukların yaşları 4, 5, 6 yaş gruplarının her birini içermektedir. Veriler, Bakış Açısı Alma Testi ve Kişiler Arası

Problem Çözme Testi (OKPÇ) ile toplanmıştır. Kişilerarası problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Çocukların yaşının ilerlemesiyle bakış açısı alma becerileri artmıştır. Orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların bakış açısı alma becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiş ancak duygusal bakış açısı alma ile sosyo-ekonomik düzey arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Yılmaz (2014) araştırmasında, okul öncesi döneme uygun hazırlanmış resimli hikâye kitaplarını zihin kuramına yer verme açısından değerlendirmiş ve bu bağlamda 53 kitap incelemiştir. Araştırma sonucunda; incelenen tüm hikâyelerde zihinsel durum anlatımına yer verildiği, kitapların %28'inin ironi, %26'sının yanlış kanı atfı içerdiği belirlenmiştir. Zihinsel durumlara yapılan gönderimlerin büyük çoğunluğunun duygu ve biliş ifadeleri olduğu, zihinsel durumları aktarmada kitapların yarısından fazlasının yeterli olduğu saptanmıştır. Bulgular, zihin kuramı öğeleri açısından resimli hikâye kitaplarının zengin bir kaynak olduğunu göstermektedir.

Tsunemi vd. (2014) okul çağındaki otizmlili çocukların sosyal bakış açısı alma becerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçladıkları bir araştırma yapmışlardır. Bu amaç doğrultusunda, ebeveynler, çocuklarına hemen hemen bir haftaya boyunca hikâye kitabı okumada anlatı yapmış ve her okumadan sonra karakterlerin zihinsel durumları hakkında sorular sormuşlardır. Müdahale grubunda bulunan çocukların sosyal bakış açısı alma puanlarında artış olduğu bulgusu elde edilmiş, 4 ay sonra tekrar test yapıldığında ise bu etki doğrulanmıştır.

Frick vd. (2014) tarafından görsel bakış açısı almaya ilişkin yapılan bu çalışmada, 4-5-6-7-8 yaş gruplarının her bir yaş grubundan 16'şar çocuk olmak üzere toplam 80 çocuk araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmacılar, farklı açılardan nesnelere yerleşimlerinin fotoğrafını çeken oyuncak fotoğrafçılardan sahneler oluşturmuşlardır. Çocuklardan dört fotoğraf arasından oyuncak fotoğrafçısının bakış açısını seçmeleri

istenmiştir. Araştırma sonucunda, bakış açısı almada en dramatik ilerlemenin 7-8 yaş arasında olduğu belirlenmiştir.

Değirmenci (2014) bakış açısı alma ile görsel algı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 48-60 aylık 126 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Frostig Görsel Algı Testi, Aile Bilgi Formu ve Bakış Açısı Alma Testi kullanarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında; bakış açısı alma ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki varken yaşları, doğum sıraları, kardeş sayıları, anne öğrenim durumları, anne çalışma durumları arasında anlamlı ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Çocukların görsel algılamaları ile bakış açısı almaları arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Pelletier ve Beatty (2015) okuduğunu anlama ve zihin kuramıyla ilgili iki çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma 1, okuduğunu anlama becerileri ile Ezop'un masalında yer bulan sözlü anlatılanları anlama arasındaki ilişkinin incelenmesiydi. Bu çalışma 1'de anaokulu ile 6. sınıf arasında bulunan 172 çocuk araştırmanın veri grubunu oluşturmuştur. Çalışma 2' de ise yaşları 4-5 olan 186 anaokulu çocuğunun zihin kuramı ile masal anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma 1'in sonucunda, masalların anlaşılmasında gelişimsel bir ilerleme olduğu, genel kelime dağarcığından sonra metni anlamının, masalları anlamayı yordadığına ulaşılmıştır. Çalışma 2'nin sonucunda ise, küçük çocukların zihin kuramı gelişimi ile masalı anlamaları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Genel kelime dağarcığından sonra zihin kuramı, çocukların masalı anlamalarını yordamıştır. Bulgular, çocukların masallardaki karakterlerin niyetlerini yargılama ve masallarda gömülü mesajları anlama becerilerinde, zihinsel durum farkındalığı geliştirmenin önemine işaret etmektedir.

Ölçer (2015) araştırmasında, Fen Eğitim Programı hazırlayıp bu programın bakış açısı alma üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Kontrol ve deney gruplarının her birinde beş yaş grubu 30'ar çocuk yer almaktadır. Hazırlanan program 10 hafta boyunca deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Fen Öğreniminin Değerlendirilmesi Testi, Bakış Açısı Alma Testi kullanılmıştır. Fen

Eğitim Programının bilişsel bakış açısı alma, algısal bakış açısı alma ve toplam puanda, deney grubunda yer alan çocuklar lehine anlamlı farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır.

Cigala vd. (2015) çalışma grubunu 3-5 yaş arası 30 çocuğun oluşturduğu yarı deneysel desende bir araştırma yürütmüşlerdir. Deney grubunda yer alan çocuklara bakış açısı almayı geliştiren ekolojik etkinlikler uygulanmıştır. Uygulamada çizim, anlatım ve dramatazasyon yöntemleri kullanılmıştır. Eğitim 15 gün 45 dakikalık 9 farklı ders olarak uygulanmıştır. Uygulanan ekolojik eğitimin çocukların bakış açısı alma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Tompkins (2015) kitaplarda yer alan karakterlerin zihinsel durumlarına odaklanan hikâye kitabı etkileşimlerinin zihin kuramı eğitiminin etkinliğini ve eğitimin sosyal yeterliliğe aktarılıp aktarılmadığı bu çalışmada incelemiştir. Düşük gelirli aileden gelen (Head Start sınıflarında) 73 okul öncesi çocuk araştırmanın veri grubunda yer almaktadır. Deney grubunda bulunan çocuklarla, karakterlerin yanlış inanç ve duygularını tartışılmıştır. İlk kontrol grubundaki çocuklara kitap okuma etkinliği yapılmış ancak tartışmalar yapılmamıştır. İkinci kontrol grubundaki çocuklara ise kitap okunmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların, yanlış inanç anlayışlarında her iki kontrol grubundaki çocuklara göre daha iyi düzeyde performans gösterdiklerine ulaşılmışken sosyal yeterlilik veya duygu anlamada ilerleme görülmemiştir.

Martucci (2016) araştırmasını 18 kız 23 erkek toplam 41 okulöncesi çocukla yürütmüş, çocuklarla düzenli ilişkisi bulunan 5 personel bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma, grupta paylaşımlı kitap okuma yapıldığında okul öncesi çocukları ile öğretmenleri arasındaki konuşmaları incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, okul öncesi ortamda paylaşımlı hikâye okumanın, zihinsel durumlara özellikle duygulanıma, arzuya ve bilişsel durumlara atıfta bulunan zengin bir konuşma kaynağı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin konuşmalarda nedensel sorgulamayı kullanması, çocukların zihin kuramı yeteneklerini kullanmaları ve geliştirmeleri için önemli tartışma alanı oluşturulabilir. Öğretmenler ve çocuklar tarafından en sık kullanılan sözcüklerin “düşünme” ve “bilme”

olduğu, toplam 4227 ifade olduğu belirlenmiştir. İfade sayılarının analizi, çocukların neredeyse öğretmenler kadar çok sözlü ifade kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Yıldız (2016) bakış açısı alma ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 90 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu çocuklar 60-66 aylıktır. İlişkisel tarama modelinde yürütölen araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Testi A, Demografik Bilgi Formu ve Bakış Açısı Alma Testi ile veriler toplanmıştır. Yaratıcı düşünme becerisi ile bakış açısı alma arasında anlamlı ilişkinin olduğu bulgusunu elde etmiştir. Bakış açısı alma ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe çocukların bakış açısı alma becerisinin arttığı bu çalışmada görölmüştür. Daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların bakış açısı alma puanlarının yüksek olduğu, babaların eğitim düzeyi arttııkça çocukların bakış açısı alma becerilerinin arttığı belirlenmişken bakış açısı alma ile anne eğitim düzeyi arasında ise ilişki bulunmamıştır.

Aslan (2017) çalışmasında empati eğitim programı hazırlayıp bu programın çocukların bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. 17 çocuk deney grubunda, 17 çocuk kontrol grubunda yer almaktadır. Toplam 34 çocuk araştırmanın veri grubu oluşturmuştur. Araştırma deneysel desende planlanmıştır. Genel Bilgi Formu ile Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (BT) kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, empati eğitimi alan deney grubu çocukların bakış açısı alma son-test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğunu göstermiştir.

Aras (2018) deneysel deseni kullandığı çalışmasında Ben Sorun Çözebilirim Programı'nın (BSÇ) çocukların bakış açısı alma becerisindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu beş yaş grubu 51 çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklar üç grupta yer almaktadır. Deney grubunda 19 çocuk, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarında 16'şar çocuk bulunmaktadır. Veriler Genel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi aracılığıyla toplanmıştır. Haftada dört gün, üç ay boyunca deney grubunda bulunan çocuklara 59 etkinliği içeren program uygulanmıştır. Uygulanan programın çocukların bakış açısı alma becerilerinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Sarı ve Altun (2018) çocukların hikâye anlamaları ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anaokulunda eğitime devam eden 133 çocuk araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmada verileri, Zihin Kuramı Ölçeği ve Hikâye Anlama Soruları ile elde edilmiştir. Bu çalışmada çocuklara iki kitap okunmuştur. Bu hikayelerden biri Ağustos Böceği ile Karınca diğeri ise Frederick'tir. Bu kitapların seçilme nedeni benzer temaların farklı bakış açısı sunmasıdır. Cinsiyet değişkenine göre hikâye anlama ve zihin kuramının kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Zihin kuramı ile hikâye anlama arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

Widyasari vd. (2018)'nin çalışmalarında 5-8 yaş arası 20 çocuk katılımcı olarak yer almaktadır. Çalışma yarı deneysel desende yürütülmüştür. Bağımsız değişken resimli hikâye kitabı okuma iken bağımlı değişken bakış açısı alma becerisidir. Hikâye kitabı okuma etkinliği, 6 kere yüz yüze gerçekleştirilen, senaryolarda tasarlanmış diyalog okuma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, 5-8 yaş arası çocukların bakış açısı alma becerilerinde anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Genal (2018) çocukların sosyal duygusal yeterliklerini ve bakış açısı alma becerilerini incelemiştir. Araştırmaya 5-6 yaş grubu 210 çocuk ve öğretmenleri katılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Sosyal-Duygusal Yeterlikleri Derecelendirme Ölçeği ve Bakış Açısı Alma Testi ile veriler toplanmıştır. Bakış açısı almaya ilişkin bulgulara bakıldığında; çocukların bakış açısı alma becerilerinin yaşa, kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamışken, cinsiyet ve doğuş sırası değişkenlerin sadece algısal bakış açısı almada anlamlı fark olduğu bulgusu elde edilmiştir. Okul öncesinden yararlanma durumlarına göre toplam ve algısal bakış açısı alma puanlarında anlamlı derecede farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bakış açısı alma becerisi anne yaşı, anne eğitim düzeyi, anne mesleğine göre, baba yaşı ve baba mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşma yokken baba öğrenim düzeyine göre fark olduğu bulgusu elde edilmiştir. Çocukların sosyal duygusal yeterlik puanları ile bakış açısı alma puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Şahin (2018) okul öncesi eğitimi alma durumunun çocukların bakış açısı alma becerisindeki etkisini incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. Görüşme Kayıt Formu ve Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) kullanılarak veriler toplanmıştır. Okul öncesi eğitimi alma durumuna göre dört, beş ve altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığını elde etmiştir. Bu farklılaşmanın okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimlerin bu beceriye fayda sağladığı söylenebilir. Ancak üç yaş grubu çocuklarda okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının bakış açısı almada anlamlı fark oluşturmadığı ortaya konmuştur.

Halavurt (2019) anne tutumu ile çocukların bakış açısı almaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Dört-beş yaş grubu 200 çocuk ve anneleri araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT), Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, anne tutumları ile çocukların bakış açısı almaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte annesi demokratik tutuma sahip çocukların duygusal ve bilişsel bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Anlamlı farklılığın olmaması ile birlikte erkek çocukların bilişsel ve algısal bakış açısı alma puanının; kız çocukların ise duygusal bakış açısı alma puanının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Coşkun (2019) çocukların sosyal problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Dört-beş yaş grubu okul öncesi eğitime devam eden 153 çocuk çalışma grubunda yer almaktadır. Araştırmanın verileri Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT), Kişisel Bilgiler Formu ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların genel sosyal problem çözme puanları ile genel bakış açısı alma puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Önem (2020) bakış açısı alma becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ebeveyn Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma

Testi veri toplama araçları olarak araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın rneklemi 256 anneden ve 256 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların bakış açısı alma becerilerinin; aşırı koruyucu tutumla negatif yönde anlamlı ilişkisi varken otoriter tutum ve izin verici tutumla anlamlı bir ilişkisi görülmemiş, demokratik tutumla ise anlamlı pozitif yönlü düşük ilişkinin olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Yılmaz vd. (2020) araştırmalarında çocukların duyguları anlamaları üzerinde ev merkezli etkileşimli kitap okumanın etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın veri grubunu 48-60 aylık 49 ocuk oluşturmaktadır. Deney grubunda 26, kontrol grubunda 23 ocuk yer almaktadır. Gruplarda bulunan çocuklar okul öncesi eğitimine devam etmemektedir. Denham Duygu Anlama Testi ile çocuklardan veri toplanmışken Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile annelerin görüşleri alınmıştır. Araştırmada her iki gruba altı haftada 12 kitap okunmuştur. Deney grubundaki çocuklara etkileşimli kitap okuma yapılmışken kontrol grubundaki çocuklara geleneksel yöntemle okuma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, etkileşimli kitap okunan çocukların duyguları anlama becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur. Deney grubundaki çocuklara okuma yapan annelerin görüşleri; duygu ifadelerinin öğrenilmesinde, ifade edilmesinde, başkalarının duygularının anlaşılmasında etkileşimli kitap okumanın çocuklar üzerinde olumlu katkısının olduğu biçimindedir.

Anem (2020) bakış açısı alma becerilerine anne tutumunun etkisini incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 256 ocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Kişisel Bilgi Formu, ocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (BT), Ebeveyn Tutum lėėi çalışmada veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Demokratik anne tutumunun çocukların bakış açısı alma becerilerini olumlu biçimde etkilediği, otoriter ve izin verici anne tutumunun anlamlı etkilemediği, aşırı koruyucu anne tutumunun ise bu becerileri olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bununla beraber aile gelir düzeyinin, anne-baba mezuniyet durumunun, anne yaşının, anne-baba mesleğinin, okul öncesi eğitime devam sresinin bakış açısı alma ile anlamlı olarak ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyet,

çocuğun doğum sırası, baba yaşı, ailedeki çocuk sayısı, değişkenleri ile bakış açısı alma becerisi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Cantekin (2020) çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerin üzerinde hazırladığı Duyguları Yönetme Becerileri Eğitimi Programı'nın etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 40 çocuk (20 deney 20 kontrol) yer almaktadır. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)- Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği, Çocuk ve Aile Bilgi Formu ile araştırmanın verileri toplanmıştır. Deneysel desende yürütülen araştırmada program 20 çocuktan oluşan deney grubundaki çocuklara hazırlanan program uygulanmıştır. 12 hafta süresince uygulanan eğitim, 24 oturum biçiminde uygulanmıştır. Hazırlanan programın deney grubunda yer alan çocukların duygusal ve genel bakış açısı alma puanlarında olumlu yönde anlamlı farklılığa neden olduğuna ve bu etkinin kalıcı olduğuna ulaşılmıştır.

Wee vd. (2021) zorbalık temalı resimli çocuk kitapları okumanın ve bu kitaplara dayanan rol oynamanın, çocukların zorbalığı anlamalarının yanı sıra bakış açısı alma ve empati becerisine nasıl yardımcı olduğunu incelemek amacıyla araştırma yapmışlardır. 5 yaşında 21 çocuk ve öğretmenleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Zorbalık temalı kitaplara dayanan altı rol oynama etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinliklerde; hikâyeyi okuma ve tartışma, rol oynamayı planlama, rol oynama ve yansıtma olmak üzere dört adım uygulanmıştır. Araştırmada, rol oynama ve kitap okuma etkinlikleri ilerledikçe çocukların farklı bakış açısı edindikleri ve bunu kendi deneyimleriyle ilişkilendirdikleri ve sempati gösterdikleri bulgusu elde edilmiştir. Zorbalıkla ilgili sorunların çözümüne dair hangi önlemlerin alınması gerektiğine dair kendi düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın türü, çalışma grubu, ölçme araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada plasebo ve kontrol gruplu ön-test son-test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneme modeliyle yapılan çalışmalarda mutlaka karşılaştırma vardır (Karasar, 2017). Deneysel çalışma araştırmacılar tarafından kullanabilen en güçlü araştırma yöntemleri arasında yer alır. Deneysel çalışma, iki yönden iyidir. Bunlar; belirli bir değişkeni doğrudan etkilemeye çalışan araştırma türü olması ve uygun biçimde kullanıldığında neden-sonuç ilişkisiyle kurulan hipotezleri test etmede en iyi tür olmasıdır (Fraenkel ve diğerleri, 2015). Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Desen

Gruplar	İlk ölçüm (ön-test)	Uygulama	Son ölçüm (son-test)
<i>Deney</i> (n=14)	TEDİL (A FORM) ÇBT	Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi	TEDİL (B FORM) ÇBT
<i>Kontrol</i> (n=13)	TEDİL (A FORM) ÇBT	-----	TEDİL (B FORM) ÇBT
<i>Plasebo</i> (n=12)	TEDİL (A FORM) ÇBT	Boyama Etkinlikleri	TEDİL (B FORM) ÇBT

n = 39

Bu araştırma; deney, kontrol ve plasebo grupları üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubunun; deney grubunda 14 çocuk, kontrol grubunda 13 çocuk ve plasebo grubunda 12 çocuk olmak üzere toplam 39 çocuktan oluştuğu Tablo 1’de görülmektedir. Her üç grupta bulunan çocukların her birine ayrı ayrı ön-test olarak TEDİL (A form) ve ÇBT uygulanmıştır.

Deney grubunda bulunan çocuklara mevcut okul öncesi eğitim programına ilave olarak “Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi”, plasebo grubunda bulunan çocuklara mevcut okul öncesi eğitim programına ilave olarak boyama etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan çocuklar ise mevcut okul öncesi eğitim programını almıştır. Okul öncesi eğitim programında sanat etkinlikleri; kâğıt çalışmaları, yoğurma maddeleriyle çalışma, kolaj çalışmaları ve boya çalışmaları biçiminde gruplandırılmıştır (Aral ve Can-Yaşar, 2015, s. 258). Plasebo grubunda yer alan çocuklara sanat etkinlikleri kapsamında boyama çalışması uygulanmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra son-test olarak TEDİL (B form) ve ÇBT tüm gruplarda bulunan çocuklara ayrı ayrı uygulanmıştır. TEDİL A ve B formları paralel formlar olarak tanımlandığından (Topbaş ve Güven, 2013) bu çalışmada A form ön test B form son test olarak kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bayburt il merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 39 çocuk oluşturmuştur. T.C Sanayi Teknoloji Bakanlığı Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü tarafından yapılan (2019), SEGE -2017 verileri ile illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamaları belirlenmiştir. Bu sıralamada 81 il, gelişmişlik seviyesine göre 6 kademeye ayrılmıştır. Bayburt ilinin 5. kademenin son sırasında yer aldığı, sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması açısından 81 il arasından 65. sırada bulunduğu belirtilmektedir. Bu nedenle Bayburt ilinin sosyo-ekonomik gelişmişlik açısından alt düzeylerde yer aldığı söylenebilir. Sosyo-ekonomik açıdan alt düzey özellik gösteren illerde daha fazla dezavantajlı çocukların bulunabileceği düşünülmektedir. Bu durum bu özellikteki illerde çocuklar için yapılacak eğitim uygulamalarının daha kritik değer taşıdığını gösterebilmektedir. Sosyo-ekonomik düzey açısından alt düzeyden gelen çocuklara (Gölcük ve diğerleri, 2015), düşük gelirli aileden gelen çocuklara (Lonigan ve Whitehurst, 1998; Wasik ve Bond, 2001; Nielsen ve Friesen, 2012) uygulanan kitap okuma müdahalelerinin çocukların dil gelişimlerinde olumlu etkilerinin olduğu çeşitli araştırmalarda görülmektedir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aileden gelen çocukların ifade edici

dil kelime dağarcıklarının sosyo-ekonomik düzeyi orta olan aileden gelen çocuklara göre daha fazla olduğu belirtilmektedir (Hoff, 2003). Bu araştırmanın çalışma grubunu, Bayburt il merkezinde MEB'e bağlı iki anaokulunda okul öncesi eğitime devam eden beş yaş grubu çocuklar oluşturmuştur. Ölçüt örnekleme yapılmış, anne eğitim düzeyi lise ve altı olan çocuklar araştırmada yer almıştır. Her iki okula ait sınıflarda uygulamalar yapılmış, ölçütleri karşılayan çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir. Bir okuldan ölçütleri karşılayan ve araştırmaya dâhil edilen katılımcı sayısı 18 iken diğer okuldan araştırmaya dâhil edilen katılımcı sayısı 21'dir. Çalışma grubunu oluşturan 39 çocuk üç ayrı grupta yer almıştır. Birinci grupta yer alan çocuk sayısı 14 ve yaş ortalaması, $\bar{X} = 62,21$ aydır. İkinci grupta 13 çocuk yer almaktadır ve yaş ortalaması, $\bar{X} = 62,23$ aydır. Üçüncü grup 12 çocuktan oluşmuş ve yaş ortalaması $\bar{X} = 62,58$ aydır. Bu gruplar random yolla deney, kontrol ve plasebo grubu olarak atanmıştır. Bu atama sonucunda 1. grup deney (14; $\bar{X} = 62,21$), 2. grup kontrol (13; $\bar{X} = 62,23$) ve 3. grup ise plasebo (12; $\bar{X} = 62,58$) grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubuna Ait Özellikler

		Deney	Kontrol	Plasebo	Toplam	Yüzde
<i>Cinsiyet</i>	Kız	6	8	9	23	58, 97
	Erkek	8	5	3	16	41, 03
<i>Kardeş sayısı</i>	1	-	1	4	5	12, 82
	2	9	8	4	21	53, 85
	3 ve üzeri	5	4	4	13	33, 33
<i>Anne eğitim düzeyi</i>	İlkokul	4	6	5	15	38, 46
	Ortaokul	4	4	3	11	28, 21
	Lise	6	3	4	13	33, 33

n=39

Çalışma grubunda yer alan çocukların tamamının cinsiyet dağılımına bakıldığında %59'u kız, %41'i erkektir. Çocukların %13'ünün tek çocuk olduğu, %54'ünün iki kardeş %33'ünün ise üç ve üzeri kardeş olduğu Tablo 2'de görülmektedir. Çocukların annelerinin; %38'inin eğitim düzeyi ilkokul, %28'inin eğitim düzeyi ortaokul ve %33'ünün eğitim düzeyi ise lisedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada; TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişim Testi), Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve Kişisel Bilgiler Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişim Testi)

Bu test, Test of Early Language Development- Third Edition (TELD-3)'ün Türkçe'ye uyarlanmış halidir. Türkçe uyarlama ve geçerlilik/güvenirlilik çalışmaları Topbaş ve Güven (2013) tarafından yapılmıştır. 2005 yılında Türkçeye uyarlama çalışmaları başlamış 2007 yılında test son şeklini almıştır (Güven ve Topbaş, 2014).

2 yıl 0 ay ve 7 yıl 11 ay arası çocukların, dil gelişimlerini değerlendirmeyi hedefleyen bu testin altı genel amacı vardır. Bunlar; (1) erken dil becerileri açısından geride kalan çocukları tespit etmek, dil bozukluğunun öncül davranışlarını tahmin etme (2) bireysel sözel dil yeterliliğinin zayıf ve güçlü taraflarını belirlemek (3) olası dil terapisinin sürecini ve programını belirlemek (4) dil becerilerinin erken çocukluk döneminde araştırılmasına yönelik ölçek niteliği taşımak (5) başka klinik/gelişimsel değerlendirme yöntem ve araçlarını desteklemek (6) dil bozukluğu olan çocukların erken yaşta terapi almasını sağlama veya dil konuşma bozukluğunu önlemeye fırsat sağlama. Puanlama, soruya doğru cevap verilmişse 1, yanlış cevap verilmişse 0 biçiminde yapılır. A ve B formlarından oluşan bu testin alıcı ve ifade edici dil olmak üzere iki alt testi mevcuttur (Topbaş ve Güven, 2013).

TEDİL'in alıcı dil alt testi için korelasyon katsayısı .64 ile .96 arasında; ifade edici alt test korelasyon katsayısı ise .60 ile .97 arasında değişkenlik göstermektedir. TEDİL A ve B formları için test-tekrar test güvenirliliğinin A ve B formlarının alıcı dil alt test güvenirliliğinin .92, ifade edici dil alt test için A form güvenirliliğinin .91, B form güvenirliliğinin ise .94 olduğu

tespit edilmiştir. Toplam puan madde Cronbach Alfa katsayıları ise A form alıcı dil alt test 39 madde için .88, B form alıcı dil alt test 37 madde için .90, A form ifade edici dil 39 madde için .90, B form ifade edici dil 39 madde için .90 olarak bulunmuştur. Ayrıca puanlayıcılar arası güvenirlik .99 dur (Topbaş ve Güven, 2013).

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)

Aslan ve Köksal-Akyol (2016) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) üç boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlar; algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı almadır. Bilişsel bakış açısı alma ve algısal bakış açısı alma 8 maddeden, duygusal bakış açısı alma boyutu; üzülme, mutlu olma, korkma, kızma duygularının her birinden dörder madde olmak üzere 16 maddeden toplamda ise test 24 maddeden oluşmaktadır. Bu testte, verilen doğru cevap karşılığında 1, yanlış cevap karşılığında 0 puan alınmaktadır. ÇBT'nin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları normal gelişim gösteren ve yaşları 3-5 yaş grubunda olan 236 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. İç tutarlığı K-20 katsayısının .71 olduğu hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirliğinin ise .91 olduğu tespit edilmiştir.

Algısal bakış açısı alma boyutu dört maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin her birinde farklı resimler yer alır. Her bir resim için çocuğa görseldeki karakterin ne gördüğü sorulara cevaba göre puanlama yapılır. Bilişsel bakış açısı alma boyutunda, günlük yaşamda çocukların karşılaşılabilecekleri türlü durumlara yer veren resimler yer alır. Farklı olayları ifade eden, en çok beş-altı karttan oluşan hikâye kartları çocuğa gösterilir. Gösterilen kartlar arasından olayın nedenine, sonucuna, can alıcı noktaya yer veren kartlardan biri çıkarılır. Sonrasına testin uygulandığı çocuğa, sınıftaki arkadaşlarından birini buraya çağırırsak resimlere bakıp sonunda ne olduğunu veya neden böyle olduğunu sorduğumuz zaman ne der? Diyerek soru yöneltilir. Duygusal bakış açısı alma boyutunda, ana karakterin yüzünün boş bırakıldığı farklı on altı tane resim vardır. Resimde yer verilen olay kısaca ifade edilir. Ardından çocuğa karakterin ne hissetmiş olabileceği sorular (Aslan ve Köksal-Akyol, 2016).

Kişisel Bilgiler Formu

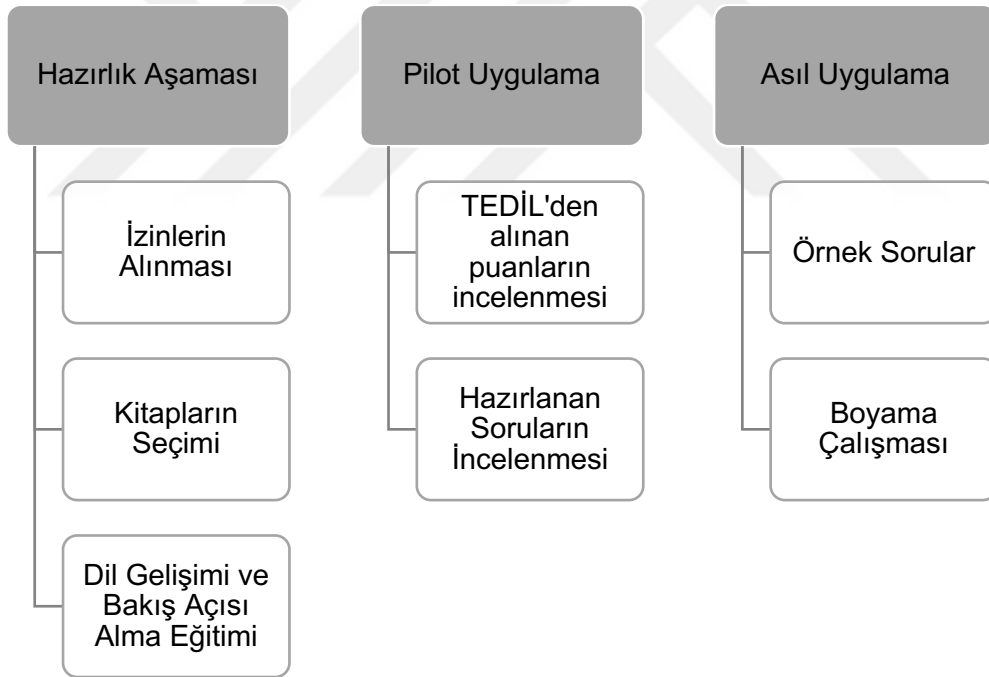
Bu formda çocukların cinsiyetleri, kardeş sayıları, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi gibi bilgilere yer verilmiştir. Form EK B'de belirtilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada toplama süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar hazırlık çalışmaları, pilot uygulama ve asıl uygulama şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Veri toplama süreci ve her bir süreçte yer alan çalışmalar şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Veri Toplama Süreci



Hazırlık Aşaması

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan TEDİL'i uygulayabilmek için araştırmacı eğitime katılmış ve sertifikasını almıştır (EK-A). Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul İzni (EK-D) ve MEB Uygulama İzni (EK-E) alınmıştır. İzinler alındıktan sonra araştırmacı çalışma grubunda yer alan her üç grupta bulunan çocuklarla tanışmıştır. Bu

tanışmalar, çocukların uyum haftasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yapılacağı okul müdürlerine ve velilere yapılacak uygulama hakkında bilgi verilmiş ve çocukların velilerinden izin alınmıştır. Çocuklarla belli düzeyde tanışıklık sağlandıktan sonra okullarda ayrılmış özel alanda, her çocuk ile birebir görüşmeler yapılarak araştırmanın ön-test verileri toplanmıştır.

Eğitimde Kullanılacak Kitapların Seçimi. Çalışmada ilk olarak okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış ve çalışma için kullanılabileceği düşünülen 215 resimli hikâye kitabı belirlenmiştir. Bu resimli hikâye kitaplarına yayınevlerinin online katalog taraması yapılarak ve çeşitli kitabevlerinden bakılarak ulaşılmıştır. Resimli hikâye kitapları üzerinde araştırmacı tarafından yapılan okumalar ve görsel incelemeler sonrasında 76 resimli hikâye kitabı seçilmiştir. Eğitimin 12 hafta uygulanacağı planlanmış ve her hafta için 4-5 resimli hikâye kitabının okunması hedeflenmiştir. Bu nedenle 76 resimli hikâye kitabından kullanılabileceği düşünülen 48 resimli hikâye kitabı seçilerek uzman incelenmesine sunulmuştur. Bu incelemeler; resimli hikâye kitaplarının bakış açısı alma becerileri bakımından kullanımının uygun olup olmadığına karar verme ve kitapların niteliğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Kitapların incelenmesi için; Deniz ve Gönen (2018) tarafından geliştirilen Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği kullanılarak uzmanlar tarafından değerlendirme yapılmıştır. Benzer özelliklerde olan 48 resimli hikâye kitabı, bu araştırma için kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimi alanında 5 akademisyen tarafından 10 kitap kriterlere göre incelenmiş, yapılan inceleme neticesindeki uyuşum yüzdesinin; Miles ve Huberman (1994) güvenirlilik=görüş birliği/(görüş birliği +görüş ayrılığı) x100 formülünün hesaplanması neticesinde %96,85 olduğu tespit edilmiştir.

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği. Bu ölçekte kitapların resimleme ve içerik özelliklerine ilişkin maddeler yer almakta ve toplam puan belirlenmektedir. Bu ölçek 3'lü likert tipindedir. Resimli öykü kitaplarının niteliğini ortaya çıkaracak biçimde maddeler düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan maddeler yeterli, kısmen yeterli ve yetersiz biçiminde sınıflandırılmıştır. Ölçek, yeterli -3 puan-, kısmen yeterli -2 puan- ve yetersiz -1 puan

biçiminde puanlanmaktadır. Toplam puanı; 21-34 arası olan kitaplar “Yetersiz”, 35-49 puan arası olan kitaplar “Kısmen Yeterli” ve 50-63 puan arası olan kitaplar ise “Yeterli” olarak belirlenmektedir. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. 21 maddeden oluşan ölçekte en düşük puan 21 iken en yüksek puan 63’tür. Ölçekten alınan puan düşük olduğunda öykü kitabının niteliğinin yetersiz olduğu, alınan puanın yüksek olması ise öykü kitabının niteliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. İki puanlayıcı arasında korelasyon katsayısı ise .92 olarak tespit edilmiştir (Deniz, 2018; Deniz ve Gönen, 2020).

Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi. Hazırlanan eğitimin uygulanmasından önce, belirlenmiş olan 48 resimli hikâye kitabından dili geliştirmeye yönelik sorular ve bakış açısı alma becerilerine yönelik sorular oluşturulmuştur.

Dili Kullanma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Soruların Hazırlanması. Dili kullanma becerilerine yönelik soruların hazırlanmasında Tough (1976)’un sınıflaması ve bu sınıflamaya göre oluşturulmuş olan stratejiler kullanılmıştır. Bu sınıflama 7 aşamadan oluşmaktadır. Bunlar;

- (1) Kendini ispat
- (2) Yön verme
- (3) Şimdiki ve geçmişteki deneyimleri rapor etme
- (4) Akıl yürütme
- (5) Tahmin etme
- (6) Yansıtma
- (7) Hayal etme (Aktaran: Shafer, 1978, s. 312) şeklindedir.

Bu sınıflamaya göre belirlenmiş dili kullanma stratejilerine başvurulmuştur. Bu stratejiler;

Kendini ispat: Fiziki ve psikolojik ihtiyaç ve isteklerini belirtmek, kişiyi ve kişinin çıkarlarını korumak, davranış ve iddiaları ispat etmek, başkalarını tenkit etmek, başkalarını tehdit etmek

Yön verme: Kendi hareketlerini gözleme, kişinin kendi hareketlerine yön verme, başkalarının hareketlerine yön verme, başkaları ile hareketlerde iş birliği yapma

Şimdiki ve geçmiş deneyimleri rapor etme: Görüntüdeki elemanları etiketleme, detaya inme (ebat, renk vs.), olayları açıklama, olayları sıralama, karşılaştırma yapma, önemli olay ve detayları fark etme, yukarıdaki maddelerin birkaçı ile analiz yapma, anafikri çıkarma, kendi bilgi veya deneyimlerini hatırlama (daha önceki bilgileri ile bağdaştırma)

Akıl yürütme: Süreci açıklama, nedensel ve bağıli ilişkileri tanıma (bazı ilişkileri fark etme), problemleri ve çözümleri tanıma, hareket ve kararları doğrulama (olaylara göre hüküm verme), olaylara yansıtarak sonuç çıkarma, prensipleri tanıma

Tahmin etme: Olayları sezinleyerek tahmin etme, olayların detaylarını tahmin etme, olayların sırasını tahmin etme, problemleri ve onların sonuçlarını tahmin etme, çeşitli hareket tarzlarını tanıma ve tahmin etme (duruma ilgili seçenekleri fark etme, hareket ve olayların sonuçlarını tahmin etme)

Hayal etme: Gerçek hayata dayalı hayali durum geliştirme, fanteziye dayalı hayali durum geliştirme, orijinal bir öykü geliştirme (Gönen ve Uyar-Dalkılıç, 2017, s.11-12).

Bakış Açısı Alma Desteklemeye Yönelik Soruların Hazırlanması. Bakış açısı alma becerilerinin desteklenmesine yönelik soruların hazırlanmasında literatür taraması yapılmıştır. Bakış açısı alma becerisine yönelik hangi soru biçimlerinin yöneltildiği, bakış açısı alma becerisinin değerlendirilmesinde soruların nasıl kullanıldığı çeşitli çalışmalarda (Shanahan ve Shanahan, 1997; Anastassiou-Hadjicharalambus ve Warden, 2008; Aslan ve Köksal Akyol, 2016; Hodges ve diğerleri, 2018) incelenmiştir. Bu çalışmaların birinde, üçüncü sınıf çocuklarına hikâyedeki karakterlere ilişkin sorular sorulmuştur. Oluşturulan sorular, bakış açısı anlama soru kökleri ve hikâye konusunu anlama soru köklerinden oluşmaktadır. Bakış açısı alma soru köklerinin: Karakter niçin harekete geçti? Karakter

olaya ilişkin ne hissetti? Olay gerçekleştiğinde karakter ne düşündü? Karakter olaydan ne istedi? biçiminde olduğu görülmüştür (Hodges ve diğ., 2018). Shanahan ve Shanahan (1997) araştırmalarında karakter bakış açısı çizelgesi kullanmışlardır. Bu çizelgede;

Ana karakter kimdir?

Ortam: Hikâye nerede ve ne zaman geçer?

Problem: Ana karakterin problemi nedir?

Amaç: Ana karakterin amacı ne-ne istiyor?

Girişim: Ana karakter problemi çözmek ya da amacına ulaşmak için ne yaptı?

Sonuç: Girişimin sonucu ne oldu?

Tepki: Sonuçta karakterler nasıl hissetti?

Ana fikir: Yazarın vurgulamak istediği nokta ne?

Şeklinde sorulara yer verildiği görülmüştür. Bir başka çalışmada, ikinci dereceden yanlış inanç hikâyesi oluşturulduğu ve hikâye sonlarında çocuklara; anlama soruları, bilişsel bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı almaya yönelik soruların yöneltildiği görülmüştür. Bilişsel bakış açısı alma soruları karakterlerin düşüncelerine, duygusal bakış açısı alma soruları ise bu düşüncelerin ürettiği duygulara ilişkindir. Bu sorularda; bilişsel bakış açısı alma sorusunun “niçin” ile yöneltildiği, duygusal bakış açısı alma sorusunun “nasıl hissetti/ neden” biçiminde sorulduğu görülmüştür (Anastassiou-Hadjicharalambus ve Warden, 2008). Görsel bakış açısı almaya yönelik sorular; görüş hattı paradigmaları, ögenin görünüm paradigmaları, yanallık paradigmaları, öge konumu paradigmaları, dizi paradigmaları, rotasyon paradigmaları soruları biçiminde incelenebilir ve görsel bakış açısı almanın incelenebileceği yollardan birinin, görüş hattı paradigmaları yani bir kişinin bir ögeyi görüp göremeyeceği hakkındaki sorular olduğu belirtilmektedir (Pearson ve diğerleri, 2013).

İncelenen bu araştırmalar neticesinde; resimli hikâye kitaplarındaki görseller üzerinden algısal bakış açısı almaya yönelik hazırlanan sorularda kahramanın/karakterin

nesneleri/kişileri görüp-göremediği ve/veya ne gördüğüne ilişkin sorulara yer verilmiştir. Bilişsel bakış açısı almaya yönelik hazırlanan sorularda, olayın nedeni/problem durumu veya karakterin ne düşündüğüne ilişkin sorulara yer verilirken, duygusal bakış açısı almaya yönelik sorularda karakterin olay veya durum karşısında ne hissettiğine yönelik sorulara yer verilmiştir.

Pilot Uygulama

Pilot çalışma iki amaç için yapılmıştır. Bunlardan birincisi resimli hikâye kitaplarından hazırlanan soruları uygulayıp, yapılması gereken noktaları gözden geçirmek ikincisi ise çocukların TEDİL'den aldıkları puanları incelemektir. Pilot uygulamaların her ikisi de üç haftada tamamlanmıştır. Pilot çalışmanın uygulandığı çocuklar daha sonra araştırmaya dâhil edilmemiştir.

İlk olarak seçilen kitaplardaki metinler ve görseller kullanılarak oluşturulan soruların çocuklara uygunluğunun ve çocuklar tarafından anlaşılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla iki çocuk ile çalışılmıştır. Bu çocuklara 48 kitabın %30'unu karşılayan 15 kitaptan oluşturulmuş ve araştırma sürecinde kullanılacak olan dil becerilerini ve bakış açısı alma becerilerini geliştirmeye yönelik sorular sorularak anlaşılabilirliği test edilmiştir. Uygulama, belirlenmiş ayrı bir alanda, her bir kitabın her bir çocuğa ayrı ayrı okunmasıyla yapılmıştır. Okuma sırasında akışı bozan cümle, kelime veya soruların sorulma sırası değerlendirilmiştir. Uygulama sonucunda;

- * Hikâye kitabının okunmasının sağlıklı olabilmesi adına araştırmacının vurgu, tonlama ve olay bütünlüğünü bozmayacak biçimde resimli hikâye kitabını okumasının önemli olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle kitapların çocuklara okunmadan önce araştırmacı tarafından ön okumanın yapılmasının gerektiği belirlenmiştir.
- * Hikâye okuma etkinliklerinde okuma işleminden sonra her bir kitap için ayrı ayrı sorular oluşturulabilir ve çocuklara yöneltilir. Soruların hikâye kitabındaki olay

akışıyla birlikte sayfaları takip ederek sırayla sorulmasının uygun olduğu görülmüştür. Resimli hikâye kitaplarının resimleme özelliklerine dayanan algısal-görsel bakış açısı almayı destekleyici soruların sayfalara göre sırayla sorulabilir olduğu belirlenmiştir.

Pilot uygulamanın diğerinde ise TEDİL, cinsiyetleri farklılık gösteren dört çocuğa uygulanmıştır. TEDİL ön test olarak dört çocuğa uygulanmıştır. Aldıkları ön test dil puanlarına ilişkin veriler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Pilot Uygulama Yapılan Çocuklara Ait Veriler

	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4
<i>Cinsiyet</i>	Kız	Erkek	Kız	Erkek
<i>Anne eğitim düzeyi</i>	Üniversite	Lisans üstü	İlkokul	İlkokul
<i>Baba eğitim düzeyi</i>	Üniversite	Lisans üstü	İlkokul	Üniversite
<i>Alıcı dil ham puan</i>	28	33	22	23
<i>İfade edici ham puan</i>	30	35	25	24
<i>Alıcı dil standart puan</i>	98	112	80	83
<i>İfade edici dil standart puan</i>	98	114	81	78
<i>Toplam dil puan</i>	196	226	161	161

Pilot uygulama 2’si kız 2’si erkek olmak üzere dört çocukla yürütülmüştür. Bu çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeyleri de farklılık göstermektedir. Pilot uygulamada çocukların TEDİL’den aldıkları toplam puanlarının ve alt test puanlarının heterojen olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan kız ve erkek çocukların dil puanlarının oldukça yüksek olduğu Tablo 3’te görülmektedir. Alan yazında anne eğitim düzeyi ile çocukların dil puanları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalar incelenmiştir. Muluk vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada çevresel faktörler arasında anne eğitim düzeyinin kontrol edilebilir en önemli faktör olduğu belirtilmektedir. Dereli ve Koçak (2005) katılımcıların yaşları 4-6 olan 265 çocuktan oluşan çalışmalarında, çocukların ifade edici dil düzeyleri

üzerinde anne eğitim düzeyinin önemli farklılığa neden olduğu ancak baba eğitim düzeyinin önemli farklılığa neden olmadığı bulgusunu elde etmişlerdir. Altun (2019)'un yaptığı çalışmada elde edilen bulgulardan biri; 60-71 aylık okul öncesi çocukların alıcı dil ve ifade edici dil kelimelerinin annelerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği anne eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların aldıkları puanların arttığıdır. Basilio vd. (2005) anne eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimlerinde önemli olduğu sonucuna, anne eğitim düzeyi ile çocukların dil gelişimleri arasında ilişkili olduğuna ulaşmışlardır. Buna göre uygulama sonucunda;

- * Alanda yapılan çalışmaların sonuçları ve pilot uygulamadan elde edilen veriler sonucunda çalışma grubunun seçiminde ölçüt belirlenmesi gerektiğine karar verilmiştir. Anne eğitim düzeyi ölçüt olarak alınmış, bu çalışmada anne eğitim düzeyi lise ve altı olan çocuklar çalışmaya dâhil edilmiştir.

Asıl Uygulama

48 resimli hikâye kitabından hazırlanan sorular büyük grup etkinliği biçiminde sınıf ortamında çocuklara uygulanmıştır. Öğretmenlerin önerileri doğrultusunda; uygulamalar genellikle çocukların yemek saatlerinden sonra yapılmış, sınıflarda çocukların katılımlarını sağlamak, dikkat dağınıklığını önlemek için çocukların sınıf içi oturma düzenlerine dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından önce resimli hikâye kitabı okunmuş ardından hazırlanan sorular çocuklara yöneltilmiştir. Her bir kitap için araştırmacı tarafından yapılan uygulama; resimli hikâye kitabından oluşturulan soruların yoğunluğuna göre yaklaşık 20-30 dakika arası değişiklik göstermiştir. Deney grubuna uygulanan eğitimde kullanılan resimli hikâye kitaplarından hazırlanan sorulara örnek olarak şunlar verilebilir:

“Sincabın çantasındaki hediyeler nelerdir?” (R.E. Görüntüdeki elemanı etiketleme)

“Kaplumbağa o sırada ne yapıyordu?” (R.E. Olayı açıklama)

“Elmayı gören tavşan ne hissetti?” (A.Y. Nedensel ve bağlı ilişkileri tanıma (Bazı ilişkileri fark etme/Duygusal bakış açısı alma)

“Resimde çoban neyi/kimi görüyor?” (R.E. Görüntüdeki elemanı etiketleme/Algısal bakış açısı alma)

“Sincap tavşanın evine neden gitmişti?” (A.Y. Problemleri ve çözümlerini tanıma/ Bilişsel bakış açısı alma)

Plasebo grubunda yer alan çocuklar, sınıf ortamında büyük grup etkinliği biçiminde boyama çalışmaları yapmışlardır. Kontrol grubunda yer alan çocuklara ise herhangi uygulama yapılmamıştır. 12 haftalık eğitim sürecinden sonra çocuklarla okullarda belirlenen alanlarda tek tek görüşülerek TEDİL (B Form) ve ÇBT son-test verileri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Okul öncesi eğitime devam eden çocuklara resimli hikâye kitaplarıyla yapılan eğitimin öncesinde ve sonrasında TEDİL ve ÇBT aracılığıyla toplanan veriler SPSS paket programıyla çözümlenmiştir. Grup sayısı, bazılarına göre 30 bazılarına göre 15'in altında olduğunda verilerin normal dağıldığını varsaymak zor olur. Buna karşın küçük gruplarla yapılan deneysel araştırmalarda verilerin uygun dağılması durumunda, parametrik istatistiklerin kullanıldığı görülmüştür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu araştırmada her bir grubun (deney, kontrol, plasebo) n değeri göz önüne alınmış ve non-parametrik test teknikleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Bu çalışma yarı deneysel desende yürütülmüştür. Deneysel bir işlemin hassaslığını ve deneysel etkinin boyutunu ise etki büyüklüğü göstermektedir (Thalheimer ve Cook, 2002). Bu nedenle bu araştırmada etki büyüklükleri hesaplamaları yapılmış r veya eta kare değeri analiz sonuçlarının verildiği tablolarda sunulmuştur. Etki büyüklüğü hesaplamalarında Kruskal Wallis H testi ile elde edilen analiz sonuçlarında eta kare (η^2) değeri kullanılmışken, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testinde ile elde edilen analiz sonuçlarında r değeri kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda ulaşılan eta kare ve r değerleri, kesim noktalarına göre yorumlanmıştır. Cohen (1998)' e göre η^2 için kesim noktalarının düşük: 0,01, orta: 0,06, geniş: 0,14 olduğu; r değerinin yorumlanmasında ise düşük: 0.10, orta:0.30, geniş: 0,50

olarak belirtilmektedir (Aktaran, Kilmen, 2020 ss. 360-361). Bu araştırmada yapılan istatistiksel testlerin anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Parametrik olmayan post hoc test yapmanın yollarından biri Mann-Whitney U testinin kullanılmasıdır. Çok sayıda Mann-Whitney U testi kullanıldığında ise 1. tip hata oranı artar. Kruskal Wallis testini izleyen çok sayıda Mann-Whitney U testi kullanılacaksa 1. tip hatanın önüne geçmek için düzenleme yapılabilir. Bunun en kolay yöntemi Bonferroni düzeltmesi yapmaktır. Bu düzeltme her test için anlamlılık düzeyini .05 kritik değerin test sayısına bölünmesiyle kullanılan kritik değeri ifade eder. Bu nedenle bu araştırmada Mann Whitney U testinin anlamlılık düzeyinin kritik değeri .05 yerine $.05/3=.0167$ olarak belirlenmiştir (Field, 2009). TEDİL ve ÇBT'den deney, kontrol ve plasebo gruplarının aldıkları ön-test puanlarının betimsel istatistiklerine bakılmış elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Ölçme Araçlarının Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Göre Ön-Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Ölçme aracı	Grup	\bar{X}	Mod	Medyan	ss	Çarpıklık	Ç-H	Basıklık	B-H
TEDİL	Toplam	193, 89	180	196	18, 34	-,627	,378	,528	,741
	Deney	193, 64	200	197	18, 44	-1, 045	,597	1,726	1,154
	Kontrol	194, 46	180	200	17, 41	-,673	,616	-,183	1,191
	Plasebo	193, 58	149	194,50	20, 69	-,352	,637	1,178	1,232
ÇBT	Toplam	12, 17	11	12	2, 39	-, 660	,378	, 536	,741
	Deney	12, 50	11	13	2, 87	-,815	,597	, 406	1,154
	Kontrol	11, 46	11	12	2, 25	-1,094	,616	1,694	1,191
	Plasebo	12, 58	15	12, 50	1, 88	, 041	,637	-1,411	1,232

Deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki çocukların TEDİL'den aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te görülmektedir. Dil puanlarına ait betimsel istatistikler göz önüne alındığında; deney grubunda bulunan çocukların ortalama puanlarının medyan değerine göre düşük olduğu, kontrol grubunun medyan değerinin mod değerine göre

yüksek olduğu görülmektedir. Plasebo grubunun ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın olmasına rağmen mod değerinden oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki çocukların ÇBT'den aldıkları puanlar incelendiğinde kontrol grubunda yer alan çocukların ortalama puanlarının, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Plasebo grubunda yer alan çocukların ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın olmasına rağmen mod değerinin yüksek olduğu Tablo 4'te görülmektedir.

Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği. Araştırma bulgularında genelleme yapılması dış geçerliliği; bağımlı değişkende istendik değişikliğe neden olabilecek diğer değişkenleri kontrol altına alıp bağımlı değişken üzerindeki değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığını göstermek ise iç geçerliliği ifade eder (Tekin-İftar, 2018). Gruplar yansız atama yapılarak belirlenmiştir. Deneysel işlem öncesi Kruskal Wallis H testi ile dil ve bakış açısı alma puanları analiz edilmiş gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durum; deney, kontrol ve plasebo grubunun dil ve bakış açısı alma puanları açısından benzer olduğunu göstermektedir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının hepsi Bayburt il merkezinde bulunan MEB'e bağlı iki anaokulundaki çocuklardır. Özellikle küçük yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda çocuklarda görülen fizyolojik, duyuşsal ya da bilişsel büyümenin ve olgunlaşmanın bağımlı değişken üzerinde etkisi olabilir (Tekin-İftar, 2018). Kontrol grubu ve plasebo grubuna yer vererek olgunlaşmaya bağlı değişimlerin kontrol edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte zaman faktörü göz önüne alınarak, bu araştırmanın verilerinin makul sürede toplanılması düşünülmüş, yapılan uygulama ön-test son-test verileriyle birlikte güz döneminde tamamlanmıştır. Bu çalışma, gelişim özelliği bakımından tipik gelişim gösteren herhangi bir tanı almamış çocuklarla yürütülmüştür. Veri toplama araçlarında uygulama öncesi ve sonrasında değişiklik yapılmamış, aynı ölçme araçları ile araştırmanın son test verileri toplanmıştır. Bu çalışmada anne eğitim düzeyinin çocukların dil puanlarında etkili olabileceği görülmüş, bu durumun araştırmayı etkilememesi açısından anne eğitim düzeyi lise ve altı olan çocuklarla yürütülmüştür. Deneyde

gözlemleniyor olma veya sadece deneye katılma hissi bireylerin davranışlarını etkileyebilir. Bu durum ise Hawthorne etkisi olarak tanımlanır (Schwartz ve diğerleri, 2013). Bu çalışmada kontrol grubuna ek olarak plasebo grubuna yer vererek Hawthorne etkisinin önlenmesi amaçlanmıştır.



Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde; araştırmanın bulguları ve yorumları dil ve bakış açısı alma puanları açısından incelenmiş alt problemlere göre bulgular düzenlenmiştir. Alt problemlere ait bulguların öncesinde TEDİL ve ÇBT'den deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 5'te ve Tablo 6'da verilmiştir.

Deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların dil puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Deney, Kontrol ve Plasebo Grubu Çocukların Ön-Test ve Son-Test Dil Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Ölçme aracı	Gruplar	\bar{X}	Mod	Medyan	ss	Q	
TEDİL	Deney	193, 64	200	197	18, 44	11,50	
	Ön-test	Kontrol	194, 46	180	200	17, 41	14
		Plasebo	193, 58	149	194,50	20, 69	14,12
		Toplam	193, 89	180	196	18, 34	13,5
	Son-test	Deney	215,07	226	223	20,22	12,50
		Kontrol	199,69	196	196	12,82	10
		Plasebo	197,50	190	196,50	15,41	9,37
		Toplam	204,53	226	205	18,03	14,5
Alıcı Dil	Deney	98, 14	87	95, 50	12, 61	11,37	
	Ön-test	Kontrol	94	86	90	11, 14	9,75
		Plasebo	93	83	93	13,07	11,25
		Toplam	95,17	87	93	12,18	10,5
	Son-test	Deney	110,92	121	114	11,27	6, 25
		Kontrol	100,07	101	101,19	8,44	6,5
		Plasebo	99,58	92	100	10,33	7,87
		Toplam	103,82	104	104	11,22	9,5

İfade Edici Dil		Deney	95,50	101	95,50	9,03	4,37
	Ön-test	Kontrol	100,46	90	101	10,23	9,75
		Plasebo	100,58	98	102,50	10,83	5,75
		Toplam	98,71	101	98	10,04	6
	Son-test	Deney	104,14	111	107,50	9,85	5,25
		Kontrol	99,61	105	99	6,27	5
		Plasebo	97,91	98	98	5,99	3,75
		Toplam	100,71	96	101	7,95	5,5

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının ön-test son-test ortalama toplam dil puanlarına bakıldığında her üç grupta artışın olduğu; alıcı dil boyutunda yine üç grubun ön-test son-test ortalama puanlarına bakıldığında alıcı dil puanlarında artış olduğu Tablo 5'te görülmektedir.

İfade edici dil ön-test son-test ortalama puanlarına bakıldığında, deney grubunun ifade edici dil ortalama puanında artış söz konusu iken kontrol ve plasebo gruplarının ortalama ifade edici dil puanlarında böyle bir artışın olmadığı görülmektedir.

Kontrol ve plasebo grubunda yer alan çocukların ön-test son-test ortalama ifade edici dil puanlarında artış görülmemesi, buna karşın deney grubunda yer alan çocukların ön-test son-test ortalama ifade edici dil puanlarında artışın görülmesi süreçte çocukların ifade edici dil becerilerini destekleyecek etkinliklere yer verilmesinin önemini düşündürülebilir.

Bakış açısı alma puanlarının deney, kontrol ve plasebo gruplarına ait betimsel istatistikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6*Deney, Kontrol ve Plasebo Grubu Çocukların Ön-Test ve Son-Test Bakış Açısı Alma**Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Ölçme aracı	Gruplar	\bar{X}	Mod	Medyan	ss	Q		
ÇBT	Deney	12,50	11	13	2,87	2,12		
	Ön-test	Kontrol	11,46	11	12	2,25	1,5	
		Plasebo	12,58	15	12,50	1,88	1,87	
		Toplam	12,17	11	12	2,39	1,5	
	Son-test	Deney	16,14	17	17	2,28	1,5	
		Kontrol	12,30	10	12	2,52	2	
		Plasebo	13,58	14	14	2,06	1,37	
		Toplam	14,07	15	14	2,78	2	
	Algısal	Deney	1,78	2	2	,578	0,5	
		Ön-test	Kontrol	1,69	1	1	1,031	1
			Plasebo	1,75	1	2	,753	0,5
			Toplam	1,74	2	2	,785	0,5
Son-test		Deney	2,85	3	3	,363	0	
		Kontrol	2,23	2	2	,599	0,5	
		Plasebo	2,33	3	2,5	-,778	0,5	
		Toplam	2,48	3	3	,643	0,5	
Bilişsel	Deney	,42	,00	,00	,755	0,5		
	Ön-test	Kontrol	,15	,00	,00	,375	0	
		Plasebo	,08	,00	,00	,288	0	
		Toplam	,23	,00	,00	,536	0	
	Son-test	Deney	1,71	2	2	,726	0,5	
		Kontrol	,38	,00	,00	,650	0,5	
		Plasebo	,33	,00	,00	,492	0,5	
		Toplam	,84	,00	1	,904	1	

Duygusal		Deney	10,28	11	11	2,55	1,25
	Ön-test	Kontrol	9,61	10	10	1,38	0,75
		Plasebo	10,75	11	11	2,00	1,75
		Toplam	10,20	10	10	2,05	1
	Son-test	Deney	11,57	13	12	1,55	1,5
		Kontrol	9,69	11	10	1,702	1,5
		Plasebo	10,91	12	11	1,443	1
		Toplam	10,74	11	11	1,72	1

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının ön-test son-test ortalama toplam bakış açısı alma puanlarına bakıldığında, ortalama algısal bakış açısı alma puanlarında, ortalama bilişsel bakış açısı alma puanlarında ve ortalama duygusal bakış açısı alma puanlarında artış olduğu Tablo 6'da görülmektedir.

Deney, kontrol, plasebo gruplarında olan bu artış, çocukların aldıkları Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin yanı sıra okullarda verilen okul öncesi eğitim programının katkısının olabileceğini düşündürmektedir.

Deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların ön-test dil ve bakış açısı alma puanlarının karşılaştırılması. Deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların dil ve bakış açısı alma ön-test puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Ön-Test Dil ve Bakış Açısı Alma Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	x ²	p
TEDİL	Deney	14	20, 11	2	,067	,967
	Kontrol	13	20, 50			
	Plasebo	12	19, 33			
ÇBT	Deney	14	22, 00	2	1, 810	,405
	Kontrol	13	16, 58			
	Plasebo	12	21, 38			

Deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan çocukların ön-test dil puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı x^2 (sd=2, n=39) = .067, $p>.05$ Tablo 7'de görülmektedir. Bu durumda; deney, kontrol ve plasebo gruplarının toplam dil puanları açısından birbirlerine denk olduğu söylenebilir.

Deney öncesi yapılan ölçümlerde; deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan çocukların bakış açısı alma puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir x^2 (sd=2, n=39) = 1, 810, $p>.05$. Dolayısıyla, deney, kontrol ve plasebo gruplarının toplam bakış açısı alma puanlarının birbirlerine denk olduğu söylenebilir.

Deney, kontrol, plasebo grubu çocukların son-test dil ve bakış açısı alma puanlarının karşılaştırılması. Deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan çocukların dil ve bakış açısı alma son-test puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeye dair yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Son-Test Dil ve Bakış Açısı Alma Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	η^2
TEDİL	Deney	14	27,32	2	9,174	,010	0,199
	Kontrol	13	16,73				
	Plasebo	12	15,00				
ÇBT	Deney	14	28,86	2	14,362	,001	0,343
	Kontrol	13	12,85				
	Plasebo	12	17,42				

Tablo 8’de görüldüğü üzere; deney, kontrol ve plasebo gruplarının TEDİL’den aldıkları son-test puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı χ^2 (sd=2, n=39) =9.174, $p<.05$, $\eta^2 =0,199$ görülmektedir. Her bir grubun sıra ortalaması düşünüldüğünde uygulama sonrası en yüksek dil puanının deney grubuna ait olduğu, bunu kontrol ve plasebo gruplarının izlediği söylenebilir.

Deney, kontrol ve plasebo grubundaki çocukların bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı χ^2 (sd=2, n=39) = 14,362, $p<.05$, $\eta^2 =0,343$ görülmektedir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının sıra ortalamaları göz önüne alındığında, uygulama sonrasında en yüksek bakış açısı alma puanına deney grubunun yani Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi’ne katılanların sahip olduğu görülmektedir.

Dil ve bakış açısı alma son-test puanlarında görülen anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar halinde Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9

Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Son-Test Dil Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p	r
<i>Deney</i>	14	17, 82	249, 50	37, 50	-2,601	,009	0,500
<i>Kontrol</i>	13	9, 88	128, 50				
<i>Deney</i>	14	17, 00	238, 00	35, 00	-2, 529	,011	0,495
<i>Plasebo</i>	12	9, 42	113, 00				
<i>Kontrol</i>	13	13, 85	180, 00	67, 00	-,599	,549	
<i>Plasebo</i>	12	12, 08	145, 00				

Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'ni alan deney grubu çocuklarla, böyle bir eğitimi almayan kontrol grubu çocuklar arasında dil puanları açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U=37, 50, z=-2, 601, p<0.016, r=0, 50.) Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu çocukların, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla dil puanlarının daha yüksek olduğu Tablo 9'da görülmektedir. Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin çocukların dil becerilerini arttırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi alan deney grubu çocuklarla, böyle bir eğitimi almayan plasebo grubu çocuklar arasında dil puanlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=35, 00, z=-2,529 p<0.016, r=0,495). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu çocukların, plasebo grubundaki çocuklara göre dil puanlarının daha yüksek olduğu Tablo 9'da görülmektedir. Uygulamanın etki büyüklüğünün orta olduğu ifade edilebilir.

Kontrol grubunda yer alan çocuklarla, plasebo grubunda yer alan çocuklar arasında dil puanları yönünden anlamlı bir fark olmadığı bulgusu elde edilmiştir (U=67,00, z=-,599, p>0.016).

Tablo 10

Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Son-Test Bakış Açısı Alma Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p	r
<i>Deney</i>	14	18,79	263,00	24,00	-3,281	,001	0.631
<i>Kontrol</i>	13	8,85	115,00				
<i>Deney</i>	14	17,57	246,00	27,00	-2,961	,003	0.580
<i>Plasebo</i>	12	8,75	105,00				
<i>Kontrol</i>	13	11,00	143,00	52,00	-1,426	,154	
<i>Plasebo</i>	12	15,17	182,00				

Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'ni alan deney grubu çocuklarla, böyle bir eğitimi almayan kontrol grubu çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu Tablo 10'da görülmektedir (U= 24, 00, z=-3, 281, p<0.016, r=0,631). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu çocukların, eğitime katılmayan çocuklara göre bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin çocukların bakış açısı almalarını arttırmada etkili olduğu, uygulamanın etki büyüklüğünün geniş olduğu görülmektedir.

Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'ni alan deney grubu çocuklarla, böyle bir eğitimi almayan plasebo grubu çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu bulgusu elde edilmiştir (U= 27, 00, z=-2,961, p<0.016, r=0,580). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu çocukların, eğitime katılmayan plasebo grubuna göre bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Plasebo grubunda yer alan çocuklarla, kontrol grubundaki çocuklar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu elde edilmiştir (U= 52, 00, z=-1,426, p>0.016).

Anlamlı olmamakla birlikte sıra ortalamaları dikkate alındığında, plasebo grubu çocukların, kontrol grubunda yer alan çocuklara kıyasla bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Plasebo grubunda yer alan çocuklara uygulanan boyama

etkinlikleri, çocukların motivasyonunu arttırmış olabilir. Bu motivasyon artışı plasebo grubunun bakış açısı alma puanlarına yansımış olabilir.

Deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların dil ve bakış açısı alma ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması. Deney, kontrol, plasebo grubu çocuklarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası aldıkları dil ve bakış açısı alma puanların Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Dil ve Bakış Açısı Alma Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Son-test ön-test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p	r
TEDİL (Deney)	Negatif sıra	2	1, 50	3,00	-3, 108	,002	0,830
	Pozitif sıra	12	8, 50	102,00			
	Eşit	0					
ÇBT (Deney)	Negatif sıra	1	1, 00	1,00	-3, 246	,001	0, 867
	Pozitif sıra	13	8, 00	104,00			
	Eşit	0					
TEDİL (Kontrol)	Negatif sıra	5	5, 40	27,00	-1,294	,196	
	Pozitif sıra	8	8	64,00			
	Eşit	0					
ÇBT (Kontrol)	Negatif sıra	3	7, 00	21,00	-1, 429	,153	
	Pozitif sıra	9	6, 33	57,00			
	Eşit	1					
TEDİL (Plasebo)	Negatif sıra	3	7,00	21,00	-1,414	,157	
	Pozitif sıra	9	6,33	57			
	Eşit	0					
ÇBT (Plasebo)	Negatif sıra	3	8,00	8	-1,736	,083	
	Pozitif sıra	9	4, 63	37			
	Eşit	0					

Deney grubu çocukların TEDİL'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu Tablo 11'de görülmektedir ($z=-3, 108, p<0.05, r=0,830$). Fark puanlarının sıra ortalama ve toplam puanları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar dolayısıyla son-test puanı lehine olduğu görülmektedir.

Deney grubunun ÇBT'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu Tablo 11' de görülmektedir ($z=-3, 246, p<0.05, r=0,867$). Fark puanlarının sıra ortalama ve toplamları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar dolayısıyla son-test puanı lehine olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular ile Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin çocukların dil ve bakış açısı alma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu çocukların TEDİL'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($z=-1,294, p>0.05$), kontrol grubu çocuklarının ÇBT'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($z=-1, 429, p>0.05$) Tablo 11'de görülmektedir.

Plasebo grubu çocukların TEDİL'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı Tablo 11'de görülmektedir ($z=-1, 414 p>0.05$). Plasebo grubu çocukların ÇBT'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($z=-1, 736, p>0.05$) Tablo 11'de görülmektedir.

Deney, kontrol, plasebo grubu çocukların ön-test alıcı dil ve ifade edici dil puanlarının karşılaştırılması. Deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan çocukların ön-test alıcı dil ve ifade edici dil puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 12'te sunulmuştur.

Tablo 12

Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Ön-Test Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TEDİL (Alt ölçekler)	Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	x^2	p
<i>Alıcı dil</i>	Deney	14	22,89	2	1,420	,492
	Kontrol	13	18,58			
	Plasebo	12	18,17			
<i>İfade edici dil</i>	Deney	14	16,43	2	2,283	,319
	Kontrol	13	21,23			
	Plasebo	12	22,83			

Deney, kontrol ve plasebo grubu çocukların alıcı dil puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı x^2 (sd=2, n=39) =1,420, $p>.05$; ifade edici dil puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı x^2 (sd=2, n=39) =2,283, $p>.05$ Tablo 12'de görülmektedir. Uygulama öncesinde gruptaki çocukların alıcı dil ve ifade edici dil puanları açısından denk oldukları söylenebilir.

Deney, kontrol, plasebo grubu çocukların son-test alıcı dil ve ifade edici dil puanlarının karşılaştırılması. Deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan çocukların son-test alıcı dil ve ifade edici dil puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur

Tablo 13

Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Son-Test Alıcı Dil ve İfade Edici Dil

Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TEDİL (Alt ölçekler)	Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	x^2	p	η^2
<i>Alıcı dil</i>	Deney	14	27,64	2	9,870	,007	0.218
	Kontrol	13	15,77				
	Plasebo	12	15,67				
<i>İfade edici dil</i>	Deney	14	26,93	2	8,328	,016	0.175
	Kontrol	13	17,15				
	Plasebo	12	15				

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının alıcı dil son-test puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir χ^2 (sd=2, n=39) =9.870, $p<.05$, $\eta^2 =0.218$). Deney, kontrol ve plasebo gruplarının ifade edici dil son-test puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir χ^2 (sd=2, n=39) =8.328, $p<.05$, $\eta^2 =0.175$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, uygulama sonrasında en yüksek alıcı dil ve ifade edici puanına deney grubunun yani Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'ni alan grubun sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Alıcı dil ve ifade edici dil son-test puanlarında görülen anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar halinde Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Son-Test Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p	r
Alıcı dil	Deney	14	18,14	254	33	-2,823	,005	0.543
	Kontrol	13	9,54	124				
	Deney	14	17	238	35	-2,531	,011	0.496
	Plasebo	12	9,42	113				
	Kontrol	13	13,23	172	75	, -164	,870	
	Plasebo	12	12,75	153				
İfade edici dil	Deney	14	17,36	243	44	-2,287	,022	
	Kontrol	13	10,38	135				
	Deney	14	17,07	239	34	-2,583	,010	0.506
	Plasebo	12	9,33	112				
	Kontrol	13	13,77	179	68	-,546	,585	
	Plasebo	12	12,17	146				

Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'ni alan deney grubu çocuklarla, böyle bir eğitimi almayan kontrol grubu çocuklar arasında alıcı dil puanlarında anlamlı fark olduğu ve

uygulamanın etki büyüklüğünün geniş olduğu Tablo 14'te görülmektedir ($U= 33, 00$, $z=-2, 823$, $p<0.016$, $r=0.543$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu çocukların eğitime katılmayan çocuklara göre alıcı dil puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin çocukların alıcı dil becerilerini arttırmada etkili olduğu görülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların alıcı dil puanları ile plasebo grubu çocukların alıcı dil puanları arasında anlamlı fark olduğu ($U=35$, $z=-2,531$, $p<0.016$, $r=0.496$) Tablo 14'te görülmektedir.

Kontrol grubu ile plasebo grubu arasında alıcı dil puanları bakımından ise anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=75$, $z=-,164$, $p>0.016$).

İfade edici dil puanları açısından deney grubu çocuklarla kontrol grubu çocuklar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=44$, $z=-2, 287$, $p> 0.016$). Deney grubundaki çocuklarla plasebo grubunda bulunan çocuklar arasında ifade edici dil puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve uygulamanın etki büyüklüğünün geniş olduğu görülmektedir ($U=34$, $z=-2, 583$, $p<0.016$, $r=0.506$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda deney grubu çocukların ifade edici dil puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu çocuklarla plasebo grubu çocuklar arasında ise ifade edici dil puanları açısından anlamlı farklılığın olmadığı Tablo 14'te görülmektedir ($U=68$, $z=-,546$, $p>0.016$).

Deney, kontrol, plasebo grubu çocuklarının alıcı dil ve ifade edici dil ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması. Deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan çocukların ön test ve son test alıcı dil ve ifade edici dil puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile bakılmış elde edilen analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Deney, Kontrol ve Plasebo Grubu Çocukların Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Son-test ön-test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p	r
<i>Alıcı dil (Deney)</i>	Negatif sıra	1	1,50	1,50	-3,210	,001	0.857
	Pozitif sıra	13	7,96	103,50			
	Eşit	0					
<i>İfade edici dil (Deney)</i>	Negatif sıra	2	2,50	5,00	-2,984	,003	0.797
	Pozitif sıra	12	8,33	100,00			
	Eşit	0					
<i>Alıcı dil (Kontrol)</i>	Negatif sıra	4	3	12	-2,121	,034	0.566
	Pozitif sıra	8	8,25	66			
	Eşit	1					
<i>İfade edici dil (Kontrol)</i>	Negatif sıra	7	7,21	50,50	-,350	,727	
	Pozitif sıra	6	6,75	40,50			
	Eşit	0					
<i>Alıcı dil (Plasebo)</i>	Negatif sıra	3	2	6	-2,591	,010	0.747
	Pozitif sıra	9	8	72			
	Eşit	0					
<i>İfade edici dil (Plasebo)</i>	Negatif sıra	8	6,56	52,50	-1,061	,288	
	Pozitif sıra	4	6,38	25,50			
	Eşit	0					

Deney grubu çocukların; alıcı dil ön-test ve son-test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($z=-3,210$, $p<0.05$, $r=0.857$), ifade edici dil ön test son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($z=-2,984$, $p<0.05$, $r=0.79$) bulguları elde edilmiştir. Anlamlı farklılığın yönü pozitif sıralar lehine çıkmıştır. Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin çocukların alıcı ve ifade edici dil puanlarını arttırmada etkili olduğu görülmektedir. Uygulamanın etkisi geniştir.

Kontrol grubu çocukların alıcı dil ön test son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($z=-2,121$, $p<0.05$, $r=0.56$), ifade edici dil puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($z=,350$, $p>0.05$) Tablo 15'te görülmektedir.

Plasebo grubu çocukların alıcı dil ön test son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($z=-3,591$, $p<0,05$, $r=0.74$), ifade edici dil puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($z=-1,061$, $p>0.05$) bulguları elde edilmiştir.

Kontrol ve plasebo grubunda yer alan çocukların ön-test son-test alıcı dil puan karşılaştırmalarında farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu durum gruplar içinde yer alan çocukların alıcı dil gelişimlerini etkileyen farklı etkenin yer alabileceği fikrini düşündürebilir. Kontrol ve plasebo grubunda bulunan çocuklar mevcut okul öncesi eğitim programını almaktadırlar. Alıcı dilin ifade edici dilden önce geliştiği, ifade edici dilin gelişmesinin ön koşulunun alıcı dilin gelişmesinin olduğu belirtilmektedir (Yazıcı,2018). Bu nedenle çocukların öncelikle olarak alıcı dil gelişimlerinde ilerleme görülebilir. Bir zaman sonra bu ilerleme çocukların ifade edici dil puanlarına etki edebilir.

Alıcı beceriler aynı zamanda pasif beceriler olarak bilinir okuma ve dinleme ile ifade edilir. Aktif beceriler olarak tanımlanan üretken/ ifade edici dil becerilerinde ise konuşma ve yazma yer alır (Golkova ve Hubackova, 2014). Çocukların hikâyeyi dinlerken alıcı dil becerilerinin gelişim gösterebileceği, hikâyeyi dinledikten sonra sorulara maruz kalmalarıyla konuşma becerilerinin yani ifade edici dil becerinin etkilenebileceği düşünülebilir.

Deney, kontrol, plasebo grubu çocukların ön-test algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarının incelenmesi. Deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan çocukların ön-test algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeye dair yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Ön-Test Algısal, Bilişsel ve Duygusal Bakış Açısı Alma Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ÇBT (Alt ölçekler)	Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
<i>Algısal</i>	Deney	14	20,89	2	,197	,906
	Kontrol	13	19,08			
	Plasebo	12	19,96			
<i>Bilişsel</i>	Deney	14	22,29	2	2,153	,341
	Kontrol	13	19,35			
	Plasebo	12	18,04			
<i>Duygusal</i>	Deney	14	21,64	2	3,426	,180
	Kontrol	13	15,38			
	Plasebo	12	23,08			

Deney, kontrol, plasebo grubu çocukların algısal bakış açısı alma puanlarının ön testte anlamlı düzeyde farklılaşmadığı χ^2 (sd=2, n=39) = ,197, $p > .05$; bilişsel bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı χ^2 (sd=2, n=39) = 2,153, $p > .05$ ve duygusal bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı χ^2 (sd=2, n=39) = 3,426, $p > .05$ Tablo 16'da görülmektedir. Deney, kontrol, plasebo gruplarının algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerinde benzer oldukları ifade edilebilir.

Deney, kontrol, plasebo grubu çocukların son-test algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarının incelenmesi. Deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan çocukların son-test algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeye dair yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Son-Test Algısal, Bilişsel ve Duygusal Bakış Açısı Alma Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ÇBT (Alt ölçekler)	Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	η^2
<i>Algısal</i>	Deney	14	25,93	2	8,078	,018	0.168
	Kontrol	13	15,38				
	Plasebo	12	18,08				
<i>Bilişsel</i>	Deney	14	30,04	2	19,491	,000	0.485
	Kontrol	13	14,58				
	Plasebo	12	14,17				
<i>Duygusal</i>	Deney	14	25,54	2	8,085	,018	0.169
	Kontrol	13	13,31				
	Plasebo	12	20,79				

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının son test algısal bakış açısı alma puanlarında anlamlı farklılığın olduğu (χ^2 (sd=2, n=39) =8,078, $p<.05$, $\eta^2 =0.168$), bilişsel bakış açısı alma puanlarında anlamlı farklılığın olduğu (χ^2 (sd=2, n=39) =19,491, $p<.05$, $\eta^2 =0.485$), duygusal bakış açısı alma puanlarında anlamlı farklılığın olduğu (χ^2 (sd=2, n=39) =8,085, $p<.05$, $\eta^2 =0.169$) Tablo 17’de görülmektedir. Sıra ortalama puanlar düşünüldüğünde en yüksek algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanına deney grubunun yani Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi’ne katılan grubun sahip olduğu görülmektedir.

Algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma son-test puanlarında görülen anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek maksadıyla ikili gruplar halinde Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Deney, Kontrol, Plasebo Grubu Çocukların Son-Test Algısal, Bilişsel ve Duygusal Bakış Açısı Alma Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p	r
Algısal	<i>Deney</i>	14	17,64	247	40	-2,873	,004	0.55
	<i>Kontrol</i>	13	10,08	131				
	<i>Deney</i>	14	15,79	221	52	-2,031	,042	
	<i>Plasebo</i>	12	10,83	130				
	<i>Kontrol</i>	13	12,31	160	69	-,539	,590	
	<i>Plasebo</i>	12	13,75	165				
Bilişsel	<i>Deney</i>	14	19,04	266,5	20	-3,629	,000	0.69
	<i>Kontrol</i>	13	8,58	111,5				
	<i>Deney</i>	14	18,5	259	14	-3,798	,000	0.73
	<i>Plasebo</i>	12	7,67	92				
	<i>Kontrol</i>	13	13	169	78	,00	1,00	
	<i>Plasebo</i>	12	13	156				
Duygusal	<i>Deney</i>	14	17,79	249	38	-2,610	,009	0.50
	<i>Kontrol</i>	13	9,92	129				
	<i>Deney</i>	14	15,25	213,5	59,5	-1,294	,196	
	<i>Plasebo</i>	12	11,46	137,5				
	<i>Kontrol</i>	13	10,38	135	44	-1,883	,060	
	<i>Plasebo</i>	12	15,83	190				

Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'ni alan deney grubu çocuklar ile böyle bir eğitim almayan kontrol grubu çocukların son test algısal bakış açısı alma puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve uygulamanın etki büyüklüğünün geniş olduğu (U=40, z=-2, 873, p<0.016, r=55) Tablo 18'de görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu çocukların eğitime katılmayan çocuklara göre algısal bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin çocukların algısal bakış açısı alma becerilerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney ve plasebo grubunda yer alan çocukların son test algısal bakış açısı alma puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($U=52$, $z=-2,031$, $p>0.016$) görülmüştür.

Kontrol ve plasebo grubu çocukların son test algısal bakış açısı alma puanları arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($U=69$, $z=-,539$, $p>0.016$).

Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların son test bilişsel bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($U=20$, $z=-3,629$, $r=0.69$) Tablo 18'de görülmektedir. Uygulamanın etki büyüklüğü ise geniştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu çocukların, eğitime katılmayan kontrol grubu çocuklara kıyasla bilişsel bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve plasebo grubu çocukların son test bilişsel bakış açısı alma puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu ve uygulamanın etkisinin geniş olduğu bulgusu elde edilmiştir ($U=14$, $z=-3,798$, $p<0.016$, $r=0.73$).

Kontrol ve plasebo grupları arasında ise son test bilişsel bakış açısı alma puanlarında anlamlı farklılaşma görülmemiştir ($U=78$, $z=,00$, $p>0.018$). Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinde etkilidir.

Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'ni alan deney grubu çocuklarla kontrol grubu çocukların son test duygusal bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($U=38$, $z=-2,610$, $p<0.016$, $r=0.50$) Tablo 18'de görülmektedir. Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubu çocuklar ile plasebo grubu çocuklar arasında son test duygusal bakış açısı alma puanlarında anlamlı fark olmadığı ($U=59,50$, $z=-1,294$, $p>0.016$), kontrol ve plasebo grubu çocukların son test duygusal bakış açısı alma puanlarında anlamlı fark olmadığı ($U=44$, $z=-1,883$, $p>0.016$) görülmektedir.

Deney, kontrol, plasebo grubu çocukların algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma ön test son test puanlarının karşılaştırılması. Deney, kontrol, plasebo grubu çocukların algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma ön test ve son test puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Deney, Kontrol ve Plasebo Grubu Çocukların Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Son-test ön-test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p	r
Algısal (Deney)	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,035	,002	0.811
	Pozitif sıra	11	6,00	66,00			
	Eşit	3					
Bilişsel (Deney)	Negatif sıra	1	3	3	-2,886	,004	0.771
	Pozitif sıra	11	6,82	75,00			
	Eşit	2					
Duygusal (Deney)	Negatif sıra	3	4,67	14	-2,229	,026	0.595
	Pozitif sıra	10	7,70	77			
	Eşit	1					
Algısal (Kontrol)	Negatif sıra	1	4	4	-2,111	,035	0.585
	Pozitif sıra	7	4,57	32,00			
	Eşit	5					
Bilişsel (Kontrol)	Negatif sıra	1	2	2	-1,134	,257	
	Pozitif sıra	3	2,67	8			
	Eşit	9					
Duygusal (Kontrol)	Negatif sıra	4	4,25	17	-,142	,887	
	Pozitif sıra	4	4,75	19			
	Eşit	5					
Algısal (Plasebo)	Negatif sıra	1	3	3,00	-1,933	,053	
	Pozitif sıra	6	4,17	25,00			
	Eşit	5					
Bilişsel (Plasebo)	Negatif sıra	1	3	3,00	-1,342	,180	
	Pozitif sıra	4	3	12,00			
	Eşit	7					
Duygusal (Plasebo)	Negatif sıra	5	4,30	21,50	-,122	,903	
	Pozitif sıra	4	5,88	23,50			
	Eşit	3					

Deney grubu çocukların ön test son test algısal bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($z=-3,035$, $p<0.05$, $r=0.81$), bilişsel bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($z=-2,886$, $p<0.05$, $r=0.77$) ve duygusal bakış açısı alma puanlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı ($z=-2,229$, $p<0.05$, $r=0.59$) Tablo 19'da görülmektedir. Deney grubunun algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma fark puanlarının sıra ortalama ve toplamları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar dolayısıyla son-test puanı lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgu ile Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı almada etkili olduğu ifade edilebilir. Uygulamanın etki büyüklüğü ise geniştir.

Kontrol grubu çocukların algısal bakış açısı alma puanlarında anlamlı farklılaşma olduğu ($z=-2,111$ $p<0.05$, $r=0.585$), bilişsel bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($z=-1,134$, $p>0.05$) ve duygusal bakış açısı alma puanlarında anlamlı farklılaşmadığı ($z=-,142$, $p>0.05$) Tablo 19'da görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların algısal bakış açısı alma puanlarındaki bu farklılaşmada kontrol edilemeyen değişkenin etkisinin olabileceği düşünülebilir.

Plasebo grubu çocukların algısal bakış açısı alma ön test son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($z=-1,933$, $p>0.05$), bilişsel bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($z=-1,342$, $p>0.05$), duygusal bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($z=-,122$, $p>0.05$) Tablo 19'da görülmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada resimli hikâye kitapları ile yapılan "Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin" çocukların bakış açısı alma ve dil gelişimindeki etkililiği incelenmiştir. Resimli hikâye kitapların hem içerik hem resim özelliklerinden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yapılmış ve anne eğitim düzeyi lise ve altı olan 39 çocuk bu araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Tartışma bölümü; dil bulgularına ilişkin tartışma ve bakış açısı alma bulgularına ilişkin tartışma olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Dil Bulgularına İlişkin Tartışma. Deney, kontrol ve plasebo grubundaki çocukların ön-test toplam dil (Tablo 7) alıcı dil ve ifade edici dil (Tablo 12) puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Buna göre deneysel müdahale öncesinde üç grubun toplam dil, alıcı dil ve ifade edici dil puanları açısından benzer özelliklere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Üç gruptaki çocukların (deney, kontrol, plasebo) toplam dil ortalama puanlarında artış olduğu görülmüştür (Tablo 5). Bu durum, okullarda verilen okul öncesi eğitim programının çocukların dil becerilerinde etkisinin söz konusu olabileceğini düşündürmüştür. Okul öncesi eğitim veren kurumlarda yapılan eğitimin çocukların dil gelişimlerini olumlu biçimde etkilediği (Temiz, 2002) okul öncesi eğitimi alan çocukların dil gelişimlerinin okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğu yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Taner ve Başal, 2005). Başka bir çalışmada anaokuluna giden çocukların kullandıkları sözel ifadelerde sözcük sayısının okula gitmeyen çocuklara göre daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir (Bal, 1988). Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında verilen mevcut okul öncesi eğitim programının çocukların dil gelişimlerine katkı sağladığı bu durumun alınan dil puanlarına yansiyebileceği söylenebilir.

Deney, kontrol, plasebo grubunun son-test toplam dil puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı (Tablo 8) bu farklılaşmanın deney ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine, deney ile plasebo grubu arasında deney grubu lehine olduğu görülmüşken, kontrol ile plasebo grubu arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (Tablo 9), deney, kontrol ve plasebo grubunun son test alıcı ve ifade edici dil puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı (Tablo 13) bu anlamlı farklılığın alıcı dil puanları açısından bakıldığında deney ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine, deney ile plasebo grubu arasında deney grubu lehine olduğu görülmüş kontrol ile plasebo grubu arasında ise anlamlı farklılık görülmemiştir. İfade edici dil puanları açısından bakıldığında deney ile kontrol grubu arasında ve kontrol ile plasebo grubu arasında anlamlı farklılık görülmezken deney ile plasebo grubu arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Tablo 14). Ön-test son-test toplam dil puanları

karşılaştırıldığında; deney grubunun puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı, kontrol grubunun ve plasebo grubunun anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 11). Alıcı dil ön test son-test puanları karşılaştırıldığında deney grubunun, kontrol grubunun ve plasebo grubunun anlamlı farklılaşma gösterdiğine; ifade edici dil puanları açısından bakıldığında deney grubunda anlamlı farklılaşma söz konusu iken kontrol ve plasebo gruplarında anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmüştür (Tablo 15). Araştırmanın bulguları Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanlarında etkili olduğunu göstermektedir.

Literatüre bakıldığında kitap okumanın çocukların dil gelişimleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir (Sénéchal, 1997; Gönen ve Arı, 1989; Marjanovi-Umek ve diğerleri, 2003; Tepetaş-Cengiz, 2015). Hem hikâye anlatmak hem de hikâye okumak 3-5 yaş çocukların sözlü dil becerilerini olumlu yönde etkilemiştir (Isbell ve diğerleri, 2004). Diyaloğa dayalı kitap okumanın çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediği (Chow ve diğerleri, 2008; Lever ve Senechal, 2011; Tetik, 2015; Şimşek, 2017; Işıkoğlu-Erdoğan ve diğerleri, 2017; Şimşek ve Işıkoğlu-Erdoğan, 2017) paylaşımlı kitap okumanın dil gelişimlerini hem de yazı birim farkındalığını olumlu yönde etkilediği (Wesseling ve diğerleri, 2017), düşük gelirli ailelerden gelen 3-4 yaş çocuklara uygulanan paylaşımlı kitap okumanın çocukların dil gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı (Lonigan ve Whitehurst, 1998) görülmektedir. Etkileşimli kitap okumalarının çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği (Wasik ve Bond, 2001; Yıldız-Bıçakçı ve diğerleri, 2018; Okyay ve Kandır, 2017; Akoğlu ve diğerleri, 2014; van der Wilt ve diğerleri, 2019) etkileşimli kitap okumanın sözlü dil becerileri üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğü gösterdiği belirlenmiştir (Mol ve diğerleri, 2009). Tekrarlı kitap okuma ise çocukların hem hikâyeye ilgili kelimeleri anlamalarını hem de hikâyeyi anlamalarını etkilemiştir (Trivette ve diğerleri, 2012). Hazırlanan müdahale kapsamında kitap okuma etkinliklerinin yapılmasının çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Lake ve Evangelou, 2019; İşlek, 2021). Kitap okumaya dayalı uygulamaların çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde

etkilediğine dair elde edilen bulguların, bu araştırmada elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

Yüksek sesle kitap okumak veya anlatmak çocuk gelişiminde eğitimsel araç olarak kullanılabilir. Okul öncesi dönem çocukların konuşma ve dil gelişimlerini desteklemek amacıyla sesli kitap okuma ve anlatma yapılabilir (Brodin ve Renblad, 2020). Sesli okuma etkinliğine aktif katılan çocuklar, çevrelerine dair bilgileri öğrenirken aynı zamanda kelime dağarcıklarını da güçlendirirler. Dikkatlice planlanmış soruların sorulması ve yorumlarla birlikte çocuklara sesli okuma yapılması, okul öncesi çocukların kelime dağarcığını, yazı yazma ve anlama becerilerini etkileyebilir (Cesar, 2013). Öğretmenler çocuklarla karmaşık sözcükleri içeren, çocukların ilgilerini çeken çok amaçlı konuşmalar yaparak, onlara açık uçlu sorular sorarak, bilişsel kapasitelerini zorlayıcı konuları içeren konuşmalar yaparak, çocukların sözlü dil gelişimine katkı sağlayabilirler (Whorrall ve Cabell, 2016). Sınıflarda konuşmayı teşvik etmek çocukların dil kullanımlarını arttırsa bile kelime dağarcığını geliştirmek için öğretmenlerin çocukların kelime haznesini geliştirmeye odaklanan ve birden fazla aktivitelerle ve deneyimlerle kelime anlamlarını oluşturmalarına yardımcı olan amaçlı stratejik konuşmaların yapılması önerilmektedir (Wasik ve Iannone-Campbell, 2012). Çünkü çocukların sözcükleri kullanarak amaçlı konuşmalar yaptığı ortamın oluşturulması ve bu sözcüklerin anlamlarını deneyimlerle keşfetmek, çocukların sözcük bilgisini geliştirebilir (Wasik ve Iannone-Campbell, 2012). Cabell vd. (2015) 44 çocukla yürütmüş oldukları araştırmalarında okul öncesi sınıflarda öğretmen-çocuk konuşmalarını değerlendirmişlerdir. Çocuk tarafından başlatılan konuşmaların ve öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin öğretmen-çocuk katılımını aktifleştirdiği ve yüksek oranda öğretmen-çocuk diyalogları ile çocukların kelime hazinelerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada Wasik vd. (2006) öğretmenlerin kitap okuma esnasında dil gelişimini destekleyici strateji kullanmalarına dayanan müdahale programının çocukların dil gelişimlerini pozitif yönde etkilediğine ulaşmışlardır. Öğretmenlerin ve çocukların hikâye kitabı okumadan önce ve okurken aktif katılımının çocukların kelime dağarcığına olan kazanımlarını anlamlı biçimde arttırdığını bulmuşlardır. Bir diğer çalışmada ise Koreli

annelere verilen dili kolaylaştırıcı teknikler eğitiminin çocukların dil performanslarına olumlu katkı sağladığına ulaşılmıştır (Lim ve Cole, 2002). Bu çalışmada sesli okuma yapılarak stratejilere dayalı olarak sorulara yer verilmiş, stratejiye dayanan soruların yöneltilmesinin çocukların dil gelişimlerine olumlu katkısının olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu sonucun desteklendiği görülmüştür.

Bu araştırma ile sosyo-ekonomik düzey bakımından alt sıralarda yer alan bir ilde çocuklara yapılan kitap okumanın çocukların dil puanlarına olumlu etki sağladığı ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olarak görülen yerlerde kitap okuma müdahalelerin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü bu bölgelerde yaşayan çocuklar, dil gelişimi bakımından gecikme yaşayabilir, gelişimsel risk taşıyabilir, karşılaştıkları uyarıcı niteliği ve sayısı yeterli olmayabilir. Orçan (2021) sosyo ekonomik açıdan üst düzeyde yer alan ailelerin, kullanabilecekleri kaynakların fazla olmasından dolayı çocuklarını okula hazırlamada daha iyi olduklarını belirtmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında; düşük gelirli aileden gelen çocuklara etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği (Wasik ve Bond, 2001), risk altında bulunan çocuklara kitap okuma etkinliğinin dil gelişimini olumlu yönde etkilediği (Justice ve diğerleri, 2005), kırsal bölgede yaşayan dil gelişimi açısından geri olan çocuklara uygulanan hikâye tabanlı müdahalenin dil gelişimde etkili olduğu (Nielsen ve Friesen, 2012), kırsal bölgede bulunan çocuklara diyaloga dayalı kitap okumanın etkili olduğu (Opel ve diğerleri, 2009) görülmüştür. Düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen çocuklara uygulanan kitap okumanın dil gelişimini olumlu yönde etkilediği (Gölcük ve diğerleri, 2015), orta-alt düzeyde bulunan çocuklara uygulanan diyaloga dayalı Türkçe etkinliklerinin (Karakuş, 2017) çocukların dil gelişimlerinde etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yapılan çalışmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Sosyo-ekonomik düzey bakımından alt sıralarda yer alan bölgelerde çocuklara uygulanan okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimlerinde etkili olduğu sonucunu göstermektedir. Ayrıca yaşanan dilsel gecikmelere karşı kitap okuma müdahalelerine yer verildiği ve müdahalelerin olumlu katkıları olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmektedir (Acar-Şengül, 2019; Dale ve diğerleri, 1996).

Bakış Açısı Alma Bulgularına İlişkin Tartışma. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının ön-test toplam bakış açısı alma, algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (Tablo 7 ve Tablo 16). Buna göre müdahale öncesinde üç grubun toplam bakış açısı alma, algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanları açısından benzer niteliklere sahip olduğu sonucu elde edilmiştir.

Toplam bakış açısı alma puanlarının ön-test son-test ortalama puanlarına bakıldığında üç grupta (deney, kontrol, plasebo) artış olduğu görülmüştür (Tablo 6). Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarda verilen mevcut okul öncesi eğitim programının çocukların bakış açısı alma becerilerini geliştirmede etkisinin olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Şahin (2018) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada, anlamlı olmamakla birlikte mevcut okul öncesi eğitim programının çocukların bakış açısı alma puanlarını arttırabileceği düşünülebilir.

Deney, kontrol, plasebo gruplarının son test toplam bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı (Tablo 8), bu anlamlı farklılaşmanın deney ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine, deney ile plasebo grubu arasında deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Kontrol ile plasebo grubu arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (Tablo 10). Son test algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı (Tablo 17); algısal bakış açısı alma son test puanları açısından deney ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu, deney ile plasebo grubu ve kontrol ile plasebo grubu arasında anlamlı farklılık olmadığı; bilişsel bakış açısı alma puanları açısından deney ile kontrol grubu arasında ve deney ile plasebo grubu arasında anlamlı farklılık olduğu buna karşın kontrol ile plasebo grubu arasında anlamlı fark olmadığı; duygusal bakış açısı alma puanları açısından deney ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılık varken deney ile plasebo grubu arasında ve kontrol ile plasebo grubu arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (Tablo 18). Deney, kontrol, plasebo gruplarının algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma ön test son test puan

karşılaştırmaları sonucunda deney grubunun algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma ön test son test puanlarında anlamlı farklılık olduğu, kontrol grubunun bilişsel ve duygusal bakış açısı alma ön test son test puanlarında anlamlı farklılık görülmezken algısal bakış açısı alma ön test son test puanlarında anlamlı farklılığın olduğu; plasebo grubunun algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarının ön-test son test puanlarında ise anlamlı farklılığın olmadığı bulgusu elde edilmiştir (Tablo 19). Bu araştırmada “Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin” çocukların toplam bakış açısı alma, algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanları üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında; resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinliklerinin (Dege, 2008), zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin (Ünüvar, 2006), peri masalları okunup ardından rol oynama etkinliklerinin yapılmasının (Tan-Niam, 2003), hikâye kitabının okunmasında çoklu örnek eğitiminin verilmesinin (Davlin ve diğerleri, 2011) çocukların bakış açısı alma becerilerini olumlu yönde desteklediği bulguları elde edilmiştir. Bu bulgular, bu araştırmada resimli hikâye kitaplarının kullanımıyla yapılan uygulamanın çocukların bakış açısı alma becerileri üzerindeki olumlu etkisiyle örtüşmektedir. Yapılan başka bir çalışmada Wee vd. (2021) zorbalık konulu hikâye okuma ve rol oynama etkinlikleri uygulamış, uygulama ilerledikçe çocukların farklı bakış açısı alma davranışı gösterdiklerine ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra Wolgast vd. (2018) çocukların sosyal bakış açısı almaları ile okuma deneyimleri arasında ilişkinin olup olmadığına dair yaptıkları araştırmalarında çocukların kitap ve gazete okumalarının onların sosyal bakış açısı almalarını olumlu yönde etkilediğine ulaşmışlardır. Widiasari vd. (2018)'in çalışmasında ise diyaloga dayalı okuma yapılmış ardından empati değerlendirme aracı kullanılmış ve sonucunda çocukların bakış açısı almaları ile anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra farklı gelişim özellikleri gösteren otizmliler çocuklar üzerinde kitaplarla yapılan müdahalelerin çocukların bakış açısı alma becerileri üzerinde olumlu katkısı olduğunu gösteren çalışmaların da yer aldığı görülmektedir (Dodd ve diğerleri, 2011; Tsunemi ve diğerleri, 2014). Ulaşılan bu bulgular, hikâye kitapların

kullanılmasının kitap okuma etkinliklerinin çocukların bakış açısı alma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucunu desteklemektedir.

Bilişsel bakış açısı alma yaygın olarak zihin kuramı altında incelenmiştir (Barnes-Holmes ve diğerleri, 2004, s.15). Bakış açısı almaya yönelik yapılan çalışmalarda zihin kuramı becerilerine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesinin bu araştırmada çoklu bakış açısı sunabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle zihin kuramının resimli hikâye kitabı ve okuma etkinlikleriyle bağlantı gösteren çalışmaları bu araştırmada yer bulmuştur. Zihin kuramının okuduğunu anlamayı desteklediğini (Atkinson ve diğerleri, 2017), zihin kuramı ile hikâye anlama becerileri arasında ilişki olduğunu (Pelletier ve Astington, 2004; Pelletier ve Beaty, 2015; Sarı ve Altun, 2018) gösteren çalışmalar görülmektedir. Okul öncesi ortamlarında paylaşımlı hikâye kitabı okuma, zihinsel durumlara, duygulanıma, arzuya ve bilişsel durumlara referans içeren zengin konuşma kaynağını oluşturur (Martucci, 2016). Kitap okuma etkinliklerine yönelik yapılan bazı çalışmalarda hikâye kitapları okunup ardından zihinsel durum referanslarını içeren kısımların konuşulmasının veya maruz kalınmasının çocukların zihin kuramı gelişimlerini desteklediğine ulaşılmıştır (Guajardo ve Watson, 2002; Symons ve diğerleri 2005; Adrian ve diğerleri, 2005). Annelerin resimli kitap okurken bilişsel fiilleri kullanmaları çocukların sonraki zihinsel durumları anlamaları arasında ilişki göstermiştir (Adrian ve diğerleri, 2007). Çocukların olay örgüsü hakkında çıkarımlarda bulunma ve sonuçlar hakkında değerlendirme yapabilme becerileri, karakterlerin, yazarın ve okuyucunun bakış açılarından konuşabilme ve düşünebilme becerisiyle ilişkili olabilir (Pelletier ve Astington, 2004). Tompkins vd. (2013) tarafından yapılan bir çalışmada 4-5 yaş çocukların çıkarım sayısının hikâyeyi anlamaları ile ilişkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Hikâyeyi anlama ile anlamlı ilişki gösteren üç tür çıkarım vardır. Bunlar ise: karakterlerin amaçları, amaçlara ulaştıran eylemler ve karakterlerin durumlarıdır. Çocukların bakış açısı alma becerilerini değerlendiren bir çalışmada yazısız kitap kullanılarak çocukların anlatı becerilerinden yararlandığı görülmüştür. Nitekim Aldrich vd. (2011)'in yaptıkları çalışmada farklı iki yaş grubunda yer alan çocuklardan, yazısız kitap

kullanarak kıskançlık duygusu yaşayan kurbağaya ilişkin kurgusal anlatı üretmeleri istenmiştir. Bu noktada onlardan kendilerini karakterin yerine koyarak hikâye anlatmaları beklenmiştir. Araştırma sonucunda büyük çocukların küçük çocuklara göre duyguları anlamada ve hikâyenin karmaşık duygusal temasını anlamada daha iyi olduğu görülmüştür.

Yu (2012)'a göre çocukların resimli kitaplarla etkileşimleri, görsel algı ile ilişkilerini gösterir. Resimli kitaplardaki anlatılar ve görseller çocukların görsel algılarını geliştirmede kaynak oluşturabilir. Görsel algı, resimli kitaplarla etkileşim kurarak ulaşılan bilgilerin yorumlanmasına ve hikâyeleri yeniden anlatarak ve görsel niteliklerini belirleyerek çocuğun bilişsel sürecini kodlamasına yardımcı olur. Bunun yanı sıra resimli kitaplar bilginin işlenmesi ve anlamın yorumlanmasında etkisi olan görsel algıyı geliştirebilir. Değirmenci (2014) tarafından yapılan bir çalışmada çocukların görsel algıları ile hem toplam bakış açısı alma puanları ile hem de algısal bakış açısı alma puanları arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle görsel becerileri geliştirici uyarıların aynı zamanda algısal bakış açısı alma becerilerini de destekleyeceği söylenebilir. Bu uyarılardan birinin de resimli hikâye kitapları olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada resimli hikâye kitaplarıyla yapılan eğitim neticesinde deney grubundaki çocukların duygusal bakış açısı alma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu ile resimli hikâye kitaplarındaki kahramanların duygularına dair soruların yöneltilmesinin çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerini desteklediği ifade edilebilir. Duyguları isimlendirmede kitap okumanın olumlu katkısının olduğu düşünülebilir. Duyguların bilinmesi ise çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerine yardımcı olabilir. Doyle ve Bramwell (2006)'e göre duyguları ifade eden sözcük dağarcığı sosyal-duygusal temalara yer veren kitapların diyaloga dayalı okumasıyla geliştirilebilir. Vajcner (2015) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi çocukların sözcük dağarcığını ve sosyal duygusal becerilerini geliştirmek için okuma müdahalesinin etkililiği incelenmiş, Head Start sınıflarına altı haftalık okuma müdahalesi uygulanmış çocukların bir kısmı okulda ve evde diğer kısmı ise sadece okulda müdahale almışlardır. Sınıflara göre

farklılık olmasına rağmen her iki grupta bulunan çocukların kelime ve duygu bilgisi puanlarında artış olduğu görülmüştür. Diğer çalışmalara bakıldığında; Yılmaz-Genç vd. (2020) ev merkezli etkileşimli kitap okumanın çocukların duyguları anlama becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı bulgusunu elde etmişlerdir. Yapılan bir başka çalışmada, küçük gruplar halinde duygular hakkında konuşmaya dayalı müdahalenin, 2-3 yaş çocuklara etkisi incelenmiştir. Hazırlanan müdahale; çocukların zihinsel durum konuşmalarını, duygu anlayışlarını ve olumlu sosyal davranışlarını geliştirmeye yöneliktir. Deney grubundaki çocuklar duygusal senaryoya dayalı resimli hikâye dinlemişler sonrasında hikâyede öne çıkan duygu hakkında konuşmalara katılmışlardır. Kontrol grubundaki çocuklar ise aynı hikâyeyi dinlemiş, konuşmalara katılmamış, onlara lego, yapboz gibi oyuncaklar sunulmuş, serbest oyun oynamışlardır. Eğitim alan grubun, kontrol grubuna göre; zihinsel durum dili, özellikle duygusal durum sözcük dağarcığı, duygu anlayışı ve olumlu sosyal davranış açısından anlamlı düzeyde daha iyi performans sergilediklerine ulaşılmıştır (Grazzani ve diğerleri, 2016). Başka bir çalışmada açıklayıcı konuşmaların çocukların duygu anlayışına olan etkisi incelenmiştir. Yaşları 5 ile 8 arasında değişen 93 çocuk, duygu anlayışını geliştirmek için planlanmış eğitim almışlardır. Çocuklar, dokuz farklı hikâyede kahramanların gizli ve çelişkili duygularının nedenlerini ya kendileri açıklamışlardır ya da uygulayıcının açıklamasını dinlemişlerdir. Kontrol grubunda yer alan çocuklar ise kısa hikâyeleri dinlemiş ve duygularla ilgisi olmayan soruları cevaplamışlardır. Kontrol grubuna göre kıyaslandığında kendisi açıklayan ve uygulayıcının açıkladığı koşullarda bulunan çocukların duygu anlayışlarının son testte artış gösterdiği bulgusu elde edilmiştir (Tenenbaum ve diğerleri, 2008). Garner vd. (1997)'in çalışmalarında, annelerin duyguların nedenlerini ve sonuçlarını açıklamaları ile çocukların duygusal rol-alma becerileri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların duygularla ilgili yorumlarının annelerin empatiyle ilgili ifadeleriyle olumlu yönde ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Alan yazında yapılmış bu çalışmaların bulgularından yola çıkarak; resimli hikâye kitaplarında yer alan karakterler üzerinden çocuklara duygulara ilişkin soruların yöneltilmesi ve çocukların konuşmalara katılımlarının sağlanması onların duyguları tanımalarını, başkalarının

duygularını anlamalarını desteklemesi açısından olumlu katkıda bulunması bu araştırmada elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Sorular algıda önemlidir ve bilginin hatırlanmasını, merak duygusunun artmasını, uzun süreli ilginin devamını sağlar, bilişsel karmaşaya neden olup bilgideki dengesizliği ortadan kaldırır (Woolfolk-Hoy, 2015). Öğretme ve öğrenme oturumlarında soru sormak, bilginin gelişmesinde önemlidir. Soru sorma teknikleri, motivasyonu arttıracak ve öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecektir. Soru sorma teknikleri sayesinde öğretmenler, öğrencilerin anlamalarını sağlayıcı önemli içerikleri açıklayabilir ve düşüncelerini bir üst düzeye çıkarmalarını sağlayabilir. Bu teknikler hem hedefe ulaşmak için hem de zihinsel aktiviteleri harekete geçirmek için kullanılan araçlardan biridir (Shanmugavelu ve diğerleri, 2020). Eleştirel düşünme becerisi ve sorgulayıcı tutumları geliştirme, öğretimin amaçlarının ve hedeflerinin gerçekleştirilmesini değerlendirme, soru sormanın amaçları arasında yer almaktadır (Cotton, 1988). Kitap okuma etkinliklerinin ardından hikâyenin hatırlanması amacıyla betimleme soruları yöneltilebilir. Bunun yanı sıra, sorgulamaya, farklı düşünmeye yönelik çocukların yeni son yazmalarını veya farklı çözüm bulmalarını teşvik edecek sorular yöneltilebilir (Gönen, 2021). Bu araştırma ile çocuklara sorular yöneltilerek onların hem dil gelişimleri hem de bakış açısı alma becerilerinin desteklenebileceği görülmüştür. Sorularla çocukların türlü becerileri geliştirilmeye, desteklenmeye çalışılır. Bu nedenle soruların oluşturulması ve soru sorma etkinliklerinin ve/veya stratejilerin uygulanmasının çocukların gelişimleri açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve araştırmanın sonuçları göz önüne alınarak bazı önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu araştırmanın sonucunda, resimli hikâye kitaplarıyla yapılan Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin çocukların toplam dil, alıcı ve ifade edici dil puanlarında etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Resimli hikâye kitaplarıyla yapılan Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi'nin çocukların toplam bakış açısı alma, bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanlarında etkili olduğu elde edilen diğer bir sonuçtur.

Kontrol ve plasebo gruplarının alıcı dil ön-test son test puan karşılaştırmalarında puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların algısal bakış açısı alma ön-test son-test puanları karşılaştırıldığında ise anlamlı düzeyde farklılaştığı elde edilmiştir. Bu araştırma yarı deneysel desende yürütülmüştür. Yarı deneysel desende yürütülen çalışmalarda atanan grup bireylerinde deneyde kontrol edilemeyen faktörler yer alabilir (Creswell, 2020). Bu faktörler arasında çocuğun sahip olduğu aile bireylerinin özellikleri yer alabilir. Evde çocukla ilgilenen başka bireyler çocukların dil gelişimlerini etkileyebilir. Bunun yanı sıra çocukların bireysel farklılıkları, bu süreçte elde edilen puanlarda etkili olabilir.

Sosyo-ekonomik açıdan alt sınıflarda bulunan yerlerde yapılan kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dil kullanımını destekleyici stratejilerin kullanımının çocukların dil gelişimlerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu stratejilerin aynı zamanda çocukların bakış açısı alma becerilerinde de etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu stratejiler aracılığıyla sorular

sorulmuştur. Bu nedenle çocuklara soru sormanın, sorgulama temelli öğrenmenin, eleştirel düşünmenin öğrenmede önemli olduğu ifade edilebilir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları düşünülerek bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler araştırmacılara yönelik öneriler, eğitimcilere yönelik öneriler, ailelere yönelik öneriler olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- * Bu araştırmada resimli hikâye kitaplarıyla yapılan Dil Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi çocuklara uygulanmış ve bu eğitimin çocukların dil ve bakış açısı alma becerilerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu eğitimin farklı yaş grubunda bulunan çocuklar üzerindeki etkisi incelenebilir.
- * Bu araştırmada resimli hikâye kitapları kullanılmıştır. Yazısız kitaplar kullanılarak çocukların anlatı becerileri üzerinden çocukların hem ifade edici dil gelişimleri hem de bakış açısı alma becerileri incelenebilir.
- * Sosyo-ekonomik düzey bakımından alt sınıflarda yer alan bölgelerde yaşayan, TEDİL ile dil gelişimi bakımından ortalama altı, zayıf ve çok zayıf olarak tespit edilen çocuklara dil müdahale programları hazırlanabilir. Gelişimsel gecikmesi olan çocuklara kitap temelli müdahale programları hazırlanabilir.
- * Sınıf ortamında olumsuz davranışları azaltmak, çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemek için spesifik konular belirlenip, bu konulara uygun resimli hikâye kitaplarıyla yapılan müdahalenin bakış açısı almada etkililiği araştırılabilir.
- * Araştırmada ölçüt örnekleme yapılmış ve örneklem sayısı buna göre belirlenmiştir. Daha geniş örneklemler üzerinde çalışmalar yapılabilir.

- * Çocukların bakış açısı alma ve zihin kuramı becerilerini geliştirmeye yönelik strateji geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- * Bakış açısı alma becerilerini geliştirmeye yönelik geliştirilen stratejilere uygun etkinlikler hazırlanıp etkinliklerin bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir. Çocuklara bakış açısı alma becerilerini öğreten programlar hazırlanabilir.
- * Bakış açısı alma becerilerinde kullanılmak üzere farklı materyallerin kullanımına dayanan uygulamalar yapılabilir. -mış gibi yapma oyunlar, rol yapma etkinlikleri oluşturulabilir, kuklalar kullanılabilir.
- * Dil ve bakış açısı alma ile ilişkili farklı değişkenlerle ilişkisel ve yordamaya dayalı çalışmalar yapılabilir.
- * Bakış açısı alma ile ilişkili üç boyutlu nesnelere veyahut görseller kullanarak algısal-görsel bakış açısı almaya dayalı çalışmalar yürütülebilir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- * Eğitimcilerin resimli hikâye kitaplarının seçimine dikkat etmeleri, kitapları içerik, resimleme özellikleri bakımından öncelikli olarak inceleyip, değerlendirmeleri önerilebilir.
- * Eğitimciler çocukların dil becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalarda çeşitlilik oluşturabilir. Hazırlanan etkinlik planlarında bakış açısı alma becerilerine yer verilebilir.
- * Bakış açısı alma ve dil gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen eğitim programlarının hazırlanması durumunda bu eğitimlere katılmaları önerilebilir.
- * Eğitimcilere, çocuklara amaçlı soru sorabilmeleri için soru sorma stratejileri ve teknikleri eğitimi verilebilir. Sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin önemi göz önüne alınarak çocukların farklı becerilerinin gelişimi desteklenebilir.

- * Eğitimciler tarafından OBADER kapsamında ev ziyaretleri yapılmaktadır. Bu ev ziyaretleriyle çocuğun gelişim sürecine dair ebeveynlerle paylaşım sağlanabilir.

Ailelere Yönelik Öneriler

- * Ebeveynlerin ocuklarla birlikte evde kitap okuma etkinlikleri yapmaları önerilebilir.
- * Ebeveynler evlerde ocuk kütüphaneleri oluşturabilir.
- * Ebeveynlere, ocukların dil veya bakış açısı alma becerilerine katkıda bulunabilmeleri için, çocuklara amaçlı ve/veya nitelikli soruların nasıl sorulacağına dair eğitimler verilebilir.
- * Ebeveynler, okuma etkinliği bittikten sonra resimli hikâye kitaplarında yer alan resimler aracılığıyla çocuklardan karakterlerin yaşadıkları duygu durumuna dair tahminde bulunmalarını isteyebilir. Kahraman/karakterlerin duygularının neden ve sonuçlarına dair karşılıklı konuşmalar yapılabilir.
- * Ebeveynler, resimli kitaplar aracılığıyla olayın olası neden ve sonuçları üzerinde çocuklara tartışma ortamı sağlayabilirler. Böylece ocukların, bir olayın farklı neden ve/veya sonucu olabileceğine dair bilgilerinin genişlemesi desteklenebilir.
- * Ebeveynler, ev ortamında çocuklarıyla konuşurken içsel durum dilini içeren ifadeleri kullanma sıklıklarını arttırabilirler. Bu sözcükler, vurgulanıp, tartışılabilir ve bu sözcüklerin kullanımını içeren sorular sorulabilir.
- * Ebeveynler ocuklarla empatik dil kullanmayı tercih edebilirler.
- * Ebeveynlerin gezici kütüphaneleri, kitap fuarlarını takip etmeleri önerilebilir.

Kaynaklar

- Acar-Şengül, E. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerinde etkililiğinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acar-Şengül, E. ve Yükselen, A. İ. (2015). Bebeklikte sosyal ve duygusal gelişim. F. Turan ve A. İ. Yükselen (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim-1*(2. basım) içinde (s. 186-202). Hedef Cs.
- Acıbal, G. (2020). *Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin 60-72 aylık çocukların dil gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- AcostaTello, E. (2019). Reading aloud: Engaging young children during a read aloud experience. *Research In Higher Journal*, 37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1233113.pdf>
- Acun-Kapıkıran, N. (2020). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde empati. A. Kaya (Ed.), *İnsan ilişkileri ve iletişim* (15.basım) içinde (s.115-140). Pegem Akademi.
- Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde yaratıcı drama*. (6.baskı). Pegem Akademi.
- Adrian, J.E., Clemente, A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children' s understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development*, 78(4), 1052-1067.
- Adrian, J., Clemente, R., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent- child picture- book reading, mothers' mental state language and children' s theory pf mind. *Journal Of Child Language*, 32(3), 673-686. <https://doi.org/10.1017/S0305000905006963>
- Agosto, D.E. (1999). One and inseparable: Interdependent storytelling in picture storybooks. *Children's Literature in Education*, 30(4), 267-280.

- Akar, A. S., Mercan, H., Yılmaz, İ.E., ve Yükselen, A. (2021). 3-6 yaş çocuklarına yönelik olarak yayımlanan resimli öykü kitaplarında kullanılan karakterlerin prososyal davranışlarının incelenmesi, *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 5(1), 31-49.
- Akın-Şenkal, Ö. (2018). *Dil gelişimi dil gecikmesi*. Akademisyen kitabevi.
- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *Elementary Education Online*, 13(2), 622-639.
- Akoğlu, G. (2015). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve erken okuryazarlık. F. Turan ve A. İ. Yükselen (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim-1* (2. basım) içinde (s. 256-271). Hedef Cs.
- Akoğlu, G. ve Turan, F. (2015). Bebeklikte iletişim ve dil gelişimi. F. Turan ve A. İ. Yükselen (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim-1* (2. basım) içinde (s. 168-183). Hedef Cs.
- Aksoy, P. (2020). Üç-altı yaş çocuklarına yönelik öykülerin sosyal beceriler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 505-534.
- Aktaş-Arnas, Y., Cömertpay, B., ve Sofu, H. (2007). Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına yaratıcı dramının etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 7-26.
- Aldrich, N. J., Tenenbaum, H. R., Brooks, P. J., Harrison, K., & Sines, J. (2011). Perspective taking in children's narratives about jealousy. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(1), 86-109. <https://doi.org/10.1348/026151010X533238>
- Alpay, B., ve Tuna, C. (2021). Okul öncesine yönelik hikâye kitaplarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-14.
- Altun, D. (2019). 60-71 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1158-1182.

- Anastassiou-Hadjicharalambous, X., & Warden, D. (2008). Cognitive and affective perspective-taking in conduct-disordered children high and low on callous-unemotional traits. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 2, 16, <https://doi.org/10.1186/1753-2000-2-16>
- Anem, A. (2020). *Okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine anne tutumunun etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aral, N., ve Can-Yaşar, M. (2015). 36-72 aylık çocuklar için eğitim programı. *Her Yönüyle okul öncesi eğitim* 7, (2. basım) içinde (s.237-274). Hedef Cs.
- Aras, C.Y. (2018). *Okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine "Ben sorun çözebilirim programı" nın etkisi"* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Arat, H., Demir, K., Şahin, N., Çiçek, Z., Küpeli, H. ve Okyay, Ö. (2019). Resimli çocuk kitaplarında resimleme özelliklerinin incelenmesi. *14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı*, Maltepe Üniversitesi.
- Arı, R. (2018). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme* (7. Basım). Nobel Akademik.
- Aslan, D. ve Köksal-Akyol, A. (2016). Çocuklar için bakış açısı alma testi (ÇBT)'nin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 17(3), 207-221.
- Aslan, D. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine empati eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Astington, J.W., & Edward, M.J. (2010). The developmet of theory of mind in early childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/588/the-development-of->

[theory-of-mind-in-early-childhood.pdf](#) sitesinden 6 Temmuz 2020 tarihinde alınmıştır.

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.

Ataseven, H. (2019). *Dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Atkinson, L., Slade, L., Powell, D., & Levy, J.P. (2017). Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effect. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 164, 225-238.

Aydoğan, Y., Özyürek, A. ve Gültekin-Akduman, G. (2015). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Vize yayıncılık.

Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve öğrenme* (12. Basım). Nobel Yayın.

Bağcı-Ayrancı, B. (2018). 0-12 yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.

Bağçeli-Kahraman, P., Kartal, T., ve Yıldız, S. (2020). Resimli çocuk kitaplarında çocuk hakları. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3(2), 138-163.
<https://doi.org/10.47935/ceded.801810>

Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bal, S. (1988). *Kütahya il merkezinde anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaşlar arasındaki çocukların kullandıkları ifadelerin sözdizimi yönünden incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., & McHugh, L. (2004). Teaching derived relational responding to young children. *Journal Of Early And Intensive Behavior Intervention*, 1(1), 3-12. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100275>
- 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), 15-25.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
- Bassa, Z. (2021). Çocuk kitaplarında resimleme. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (6.baskı) içinde (s. 193-236). Vizetek.
- Basilio, C.S., Puccini, R.F., da Silva, E. M. K., & Pedromonico, M.R.M. (2005). Living conditions and receptive vocabulary of children aged two to five years. *Revista De Saude Publica*, 39(5), 725-730.
- Başaran, M., Çelik, N., ve Güngör-Aytar, A. (2021). Resimli çocuk kitaplarının olumsuz öğeler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1247-1272. <https://doi.org/10.17152/gefad.826424>
- Başdağ, D.A., ve Dağlıoğlu, H.E. (2020). Resimli öykü kitaplarının temel matematik becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 233-253.
- Batson, C.D. (2009). Two forms of perspective taking: Imagining how another feels ad imagining how you would feel. In K.D. Markman, W.M.P.Klein, & J.A. Suhr (Ed.), *Handbook of imagination and mental simulation* (pp.267-279). Psychology Press.

- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (1. Baskı). (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Bencik-Kangal, S., Karaaslan, A., ve Arslan, S. (2018). Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında yer alan baba figürünün incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 18-31.
- Bengtsson, H., & Arvidsson, A. (2011). The impact of developing social perspective-taking skills on emotionality in middle and late childhood, *Social Development*, 20(2), 353-375.
- Bensalah, L. Caillies, S., & Anduze, M. (2016). Links among cognitive empathy, theory of mind, and affective perspective taking by young children. *The Journal Of Genetic Psychology*, 177(1), 17-31. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1106438>
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar* (7.basım). N. Işıkoğlu Erdoğan (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Berk, L. (2013a). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.). İmge Kitabevi.
- Bigelow, A.E., & Dugas, K. (2009). Relations among preschool children's understanding of visual perspective taking, false belief, and lying, *Journal Of Cognition And Development*, 9(4), 411-433. <https://doi.org/10.1080/15248370802678299>
- Birch, S.A.J., Li, V., Haddock, T., Ghrear, S.E., Brosseau Liard, P., Baimel, Z., & Whyte, M. (2017). Perspectives on perspective taking: How children think about the minds of others. *Advances in Child Development and Behavior*, 52, 185-226. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2016.10.005>
- Bocher, S., & Jones, J. (2003). *Child language development learning to talk* (Second Edition). Whurr Publishers.
- Bodrova, E., & J. Leong, D. (2013). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (2. basım). (T. Güler, A. Yılmaz, F. Şahin ve E. Kalkan, Çev.). Anı yayıncılık.

- Bond, M. A., & Wasik, B.A. (2009). Conversation stations: Promoting language development in young children. *Early Childhood Education Journal*, 36 (6), 467-473. DOI 10.1007/s10643-009-0310-7.
- Booth, G. C. (1966). *The development of a children's picture book* (Order No. EP58065). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1626392040). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/development-childrens-picture-book/docview/1626392040/se-2?accountid=11248>
- Bouchard, C.,Trudeau, N., Sutton, A., Boudreault, M.C., & Deneault, J. (2009). Gender differences in language development in French Canadian children between 8 and 30 months of age. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 685-707.
- Bozkurt-Yükçü, Ş., İzoğlu-Tok, A., ve Bencik-Kangal, S. (2019). Çocuk edebiyatının geldiği son nokta: Okul öncesi dönem resimli e-kitaplara gelişimsel bir bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 139-164.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18(6), 906-921.
- Brock, L.L, Kim, H., Gutshall, C.C., & Grissmer, D.W. (2018). The development of theory of mind: Predictors and moderators of improvement in kindergarten. *Early Child Development And Care*, 189(12), 1914-1924.
- Brodin, J., & Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2205-2213. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>
- Burack, J. A., Flanagan, T., Peled, T., Sutton, H. M., Zygmuntowicz, C., & Manly, J. T. (2006). Social perspective-taking skills in maltreated children and adolescents. *Developmental Psychology*, 42(2), 207-217. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.207>

- Burgess, S. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: A longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development And Care*, 127(1), 191-199. <https://doi.org/10.1080/0300443971270116>
- Burns, S. M., & Brainerd, C. J. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*, 15(5), 512-521.
- Büyükalın, F.S., ve Harmankaya, T. (2019). Ödüllü resimli çocuk kitaplarında çocuk haklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 769-791.
- Büyükoztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Cabell, S.Q, Justice, L.M., McGinty, A.S.,ve DeCoster, J., & Forston, L.D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development, *Early Childhood Research Quarterly*, 30 80-92.
- Cantekin, D. (2020). *Duyguları yönetme becerileri eğitim programının çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cartledge, G., & Kiarie, M.W. (2001). Through literature for children and adolescents. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 40-47.
- Cesar, R. (2013). *Read alouds in the preschool classroom: A tool for developing pre-emergent vocabulary, print awareness, and comprehension skills* (Order No. 3578578). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1499837395). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/read-alouds-preschool-classroom-tool-developing/docview/1499837395/se-2?accountid=86196>

- Chaparro Moreno, L.J., Reali, F., & Maldonado Carreno, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading, *Early Childhood Research Quarterly* 40, 52-62.
- Charman, T., & Shmueli Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language and narrative discourse: an experimental study. *Current Psychology of Cognition*, 17(2), 245-271.
- Chen, S. (1992). *Play interactions and perspective-taking in preschoolers* (Order No. 9221473). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304033511). Retrieved from <https://search.proquest.com/dissertations-theses/play-interactions-perspective-takingpreschoolers/docview/304033511/se2?accountid=11248>
- Chow, B. W.Y., McBride Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S.L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233–244. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.233>
- Chiarella, S.C., Kristen, S., Poulin-Dubois, D., & Sodian, B. (2013). Concurrent relations between perspective-taking skills, desire understanding, and internal-state vocabulary. *Journal Of Cognition And Development*, 14(3), 480-498.
- Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). Learning others' point of view: perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1199-1215.
- Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2015). "Is that what we do?" Using a conversatioanalytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator-child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal Of Early Childhood Literacy*, 16, 361-382 <https://doi.org/10.1177/1468798415592008>.

- Cooke, A.N., Bazzini, D.G., Curtin, L.A., & Emery, L.J. (2018). Empathic understanding: Benefits of perspective-taking and facial mimicry instructions are mediated by self-other overlap. *Motivation And Emotion*, 42(3), 446-457.
- Cotton, K. (1988). Classroom questioning. *School Improvement Research Series*, 5, 1-22.
- Coşkun, E. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş grubu çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (3.baskı). H. Ekşi (Çev. Ed.). Edam Yayın.
- Crowley, K. (2020). *Çocuk gelişimi*. Ş. Ceylan (Çev. Ed). Nobel Akademik.
- Cullinan, B. E. (1989). Literature for young children. In D. Stricklang & L.M. Morrow (Ed.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 35-51). International Reading Association: Newark, DE. ERIC Number: ED305602.
- Cusson, R.M. (2003). Factors influencing language development in preterm infants. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 32(3), 402-409. <https://doi.org/10.1177/0884217503253530>.
- Çabuk, B., ve Bayraktar, A. (2011). Öğretmen adayları öğrencilerine kitap okuyor mu? Öykü kitaplarının okuma yazma öğretiminde kullanımı. 3. *Ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu 05-07 Ekim 2011*. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM) S. Sever ve diğ., (Yay. haz.). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çelik, B., ve Uyanık, G. (2021). Ebeveynlerin çocuk-kitap ilişkisindeki rolü ve kitap seçimi. M. Gönen ve G. Uyanık (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri* içinde (s.347-373). Nobel Akademik.

- Çer, E. (2016). Preparing books for children from birth to age six: The approach of appropriateness for the child. *Journal Of Education and Practice*, 7(6), 78-99.
- Çer, E. (2016a). Preparing books for children from birth through age six: A new children's reality approach. *Universal Journal Of Educational Research*, 4(5), 1024-1036.
- Çiyiltepe, M. (2017). Dil ve konuşma gelişiminde sorunlara yol açan nedenler. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi (7.basım)* içinde (s. 191-226). Kök Yayıncılık.
- Dağlıoğlu, H. E., ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Dale, P.S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics In Early Childhood Special Education*, 16(2), 213-235.
- Davlin, N.C., Rehfeldt, R.A., & Lovett, S. (2011). A relational frame theory approach to understanding perspective-taking using children's stories in typically developing children. *European Journal Of Behavior Analysis*, 12, 403-430.
- Debaryshe, B.D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20(2), 455-461.
<https://doi.org/10.1017/S0305000900008370>
- Dege, Ö. (2008). *Resimli hikaye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Değirmenci, G. Y. (2014). *Ankara il merkezinde bağımsız anaokullarına devam eden 48-60 aylık çocukların görsel algı becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, E. ve Kılınç, F.E. (2018). Anasınıfına devam eden çocuklara verilen drama eğitiminin çocukların zihinsel becerilerine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 284-308.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior and emotion in preschoolers: Contextual validation, *Child Development*, 57(1), 194-201. <https://doi.org/10.2307/1130651>.
- Deniz, A., ve Sara Gönen, M. (2020). Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 88-116.
- Dereli, E., ve Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne-baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 245-253.
- Dereobalı, N., ve Özcan, M. (2018). Erken çocukluk döneminde yapılandırılmamış materyallerle hikaye oluşturma'nın önemi. *Dil Dergisi*, 169(1), 51-66.
- de Villiers, J., & Pyers, J. E. (2002) Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complement syntax and false belief understanding. *Cognitive Development*, 17, 1037-1060.
- Dirican, R., ve Dağlıoğlu, H.E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 44-69.

- Dodd, J.L., Ocampo, A., & Kennedy, K.S. (2011). Perspective taking through narratives: An intervention for students with ASD. *Communication Disorders Quarterly*, 33(1), 23-33. <https://doi.org/10.1177/1525740110395014>
- Dodson, J. S. (1983). *A Content Analysis Of Children's Picture Story Book Reviews Published In Selected Journals During The Year 1981* (Order No. 8321434). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303175484). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/content-analysis-childrens-picture-story-book/docview/303175484/se-2?accountid=86196>
- Doherty, M.J. (2009). *Theory of mind: How children understand other's thoughts and feelings*. Psychology Press.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social–emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Drupadi, R., & Ayriza, Y. (2020). The effects of perspective-taking on prosocial behavior in early childhood. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 454, Proceedings of the international conference on early childhood education and parenting (ECEP 2019).
- Dwyer, J., & Neuman, S. B. (2008). Selecting books for children birth through four: A developmental Approach. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 489-494
- Dyer, J.R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children' s storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15(1), 17-37.
- Dyer Seymour, J.R., Shatz, M., Wellman, H.M., & Saito, M.T. (2004). Mental state expression in US and Japanese children's book. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6),546-552.
- Eagly, A. H. (2009). The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist*, 64(8), 644–658. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.64.8.644>

- Ebert, S. (2020). Theory of mind, language, and reading: Developmental relations from early childhood to early adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191, <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104739>
- Ege, P. (2017). Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişim. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (7. Basım) içinde (s. 109-127). Kök yayıncılık.
- Elibol, F. (2018). 0-36 aylık çocuklarda bilişsel gelişim. P. Ünüvar (Ed.), *Bebeklik döneminde gelişim ve eğitim* içinde (s.150-172). Anı Yayıncılık.
- Elkin, J. (2014). Babies need books in the critical early years of life. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 20(1), 40-63. <https://doi.org/10.1080/13614541.2014.863666>
- Emen, M., & Aslan, D. (2019). The relationship between perspective taking skills and language development in preschool children. *Journal Of Education and Educational Development*, 6(1), 25-42.
- Erden, M., ve Akman, Y. (2018). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme* (24. basım). Arkadaş yayınevi.
- Erdiller, Z. B. (2014). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. (3.basım). İ.H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s.55-92). Pegem Akademi.
- Ergül, C. (2014). Sık rastlanan yetersizlikler. (3.basım). İ.H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s.248-274). Pegem Akademi.
- Ergül, C., Sarıca, A.D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Ersan, C. (2013). *Baba dil destek programının çocukların dil gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı.

- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal Of Education*, 3(2), 156-160.
- Eti, İ., ve Aktaş Arnas, Y. (2016). Hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların ifade edici dil gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 17-32.
- Eti, İ. (2021). Çocuk kitaplarında fiziksel özellikler ve resimlendirme. M. Gönen ve G. Uyanık (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri* içinde (s. 85-111). Nobel Akademik.
- Falk, D.R., & Johnson, D.W. (1977). The effects of perspective-taking and egocentrism on problem solving in heterogeneous and homogeneous groups, *The Journal Of Social Psychology*, 102(1), 63-72. <https://doi.org/10.1080/00224545.1977.9713241>
- Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader: What are pictures in children's storybooks for? *Reading Horizons: A Journal Of Literacy And Language Arts*, 37(2), 130-142.
- Fang, Y., Dong, Y., & Fang, L. (2019). Honesty-humility and prosocial behavior: The mediating roles of perspective taking and guilt-proneness. *Scandinavian Journal Of Psychology*, 60(4), 386-393.
- Farkas, C., Santelices, M.P., Vallotton, C.D., Brophy-Herb, H.E., Iglesias, M., Sieverson, C., del Pilar Cuellar, M., & Álvarez, C. (2020). Children's storybooks as a source of mental state references: Comparison between books from Chile, Colombia, Scotland and USA. *Cognitive Development*, 53, 100845. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2019.100845>
- Farrar, M.J., Ashwell, S., & Maag, L. (2005). The emergence of phonological awareness: Connections to language and theory of mind development. *First Language*, 25(2), 157-172.
- Farrar, M. J., & Maag, L. (2002). Early language development and the emergence of a theory of mind. *First Language*, 22(2), 197-213.

- Fernandes, C., Gonçalves, A.R., Pasion, R., & Ferreira-Santos, F., Barbosa, F., Martins, I.P. & Marques-Teixeira, J. (2019). Age-related decline in emotional perspective-taking: its effect on the late positive potential. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 19(1), 109-122. <https://doi.org/10.3758/s13415-018-00648-1>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss: (and sex and drugs and rock "n" roll)* (Third Edition). Sage Publications.
- Flavell, J.H. (1977). The development of knowledge about visual perception. *Nbr Symp Motiv*, 25, 43-76.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind, *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J.H., Everett, B.A., Croft, K., & Flavell, E.R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: further evidence for level 1-level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 17(1), 99-103.
- Flavell, J. H., Shipstead, S.G., & Croft, K. (1978). Young children's knowledge about visual perception: Hiding objects from others. *Child Development*, 49(4), 1208-1211. <https://doi.org/10.2307/1128761>
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9. Basım). Mc-Graw Hill Education,
- Frick, A., Möhring, W., & Newcombe, N.S. (2014). Picturing perspectives: development of perspective-taking abilities in 4-to 8 year old. *Frontiers In Psychology*, 5, 396.1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00386>
- Gallagher H.L., & Frith, C.D. (2003). Functional imaging of "theory of mind". *Trends In Cognitive Sciences*, 7(2), 77-83.
- Gallese, V., & Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends In Cognitive Sciences*, 2(12), 493-501.

- Gander, M.J., & Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi* (8.basım), (A. Dönmez ve N. Çelen, Çev.). İmge Kitabevi.
- Garner, P.W., Jones, D.C., Gaddy, G., & Rennie, K.M. (1997). Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development*, 6(1), 37-52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00093.x>.
- Gehlbach, H. (2004). A new perspective on perspective taking: a multidimensional approach to conceptualizing an aptitude, *Educational Psychology Review*, 16 (3), 207-234.
- Genal, S. (2018). *Okul öncesi eğitimden yararlanan 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal yeterlilikleri ile bakış açısı alma becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Gibbs, A.S., & Reed, D.K. (2020). Shared reading and guided play for vocabulary instruction with young children. *TEACHING Exceptional Children*, 53(4), 280-288.
- Golkova, D., & Hubackova, S. (2014). Productive skills in second language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 477-481. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.520>.
- Gollin, E. S., & Sharps, M. J. (1987). Visual perspective-taking in young children: Reduction of egocentric errors by induction of strategy. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 25(6), 435-437.
- Gölcük, M., Okur, Ş., ve Berument, S.K. (2015). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikaye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal, Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale" 11-13 Mayıs H.Ü. Kültür Merkezi, Ankara*.
- Gönen, M. (1989). Beş ve altı yaş anaokul çocuklarının resimli çocuk kitaplarındaki değişik resimleme tarzlarına tepkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 32-35.

- Gönen, M., ve Arı, M. (1989). Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 13(72), 21-30.
- Gönen, M., Uludağ, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E., ve Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarında yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 126-139.
- Gönen, M., ve Uyar Dalkılıç, N. (2017). *Çocuk eğitiminde yaratıcı drama*. Eğiten kitap.
- Gönen, M. (2017). Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 15-31). Eğiten Kitap.
- Gönen, M. (2021). Drama eğitiminde resimli çocuk kitaplarının kullanımı. M. Gönen ve G. Uyanık (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri içinde* (s. 183-209). Nobel Akademik.
- 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. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 724-735.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö., ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272.
- Gönen, M., ve Veziroğlu, M. (2017). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 1-11). Eğiten Kitap.
- Guajardo, N.R., & Watson, A.C. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *The Journal Of Genetic Psychology*, 163(3), 305-325.
<https://doi.org/10.1080/00221320209598686>
- Güleç, H., ve Gönen, M. (1997). 1974-1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirilme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 11(1), 42-53.

- Gülyüz, H. (2013). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Edge Akademi
- Gürleyik, S., ve Gözün Kahraman, Ö. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (1), <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019055015>
- Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2012). How do use and comprehension of mental-state language relate to theory of mind in middle childhood? *Cognitive Development*, 27(2), 99-111. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2012.03.002>
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., & Brazzelli, E. (2016). How to foster toddlers' mental-state talk, emotion understanding, and prosocial behavior: A conversation-based intervention at nursery school. *Infancy*, 21(2), 199-227. <https://doi.org/10.1111/infa.12107>.
- Greenhoot, A.F., Beyer, A.M., & Curtis, J. (2014). More than pretty pictures? How illustrations affect parent-child story reading and children's story recall. *Front. Psychol.* 5, 738 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00738>
- Güven, S., ve Topbaş, S. (2014). Erken dil gelişimi testi-üçüncü versiyonu'nun (Test of early language development) Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik ön çalışması. *International Jurnal Of Early Childhood Special Education*. 6(2), 151-176.
- Hafizoğlu-Çelik, G., Er, S., ve Yıldız Bıçakçı, M. (2020). Etkileşimli kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimlerine etkisi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Halavurt, H. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocukların bakış açısı alma düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Bursa.
- Hargrave, A.C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading.

Early Childhood Research Quarterly, 15(1), 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)

- Harper, L.J. (2016). Preschool through primary grades: Using picture books to promote social-emotional literacy. *Young Children*, 71(3), 80-86.
- Harris, P. L., de Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 69-73.
- Harwood, M.D., & Farrar, M.J. (2006). Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal Of Developmental Psychology*, 24(2), 401-418. <https://doi.org/10.1348/026151005X50302>
- Hayes, C.S. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies, *Behavior Therapy* 35, 639-665.
- Hayes, S.C. (1984). Making sense of spirituality. *Behaviorism*, 12(2), 99-110.
- Hayes, S.C., Levin, M.E., Plumb-Villardaga, J., Villatte, J.L., & Pistorello, J. (2013). Acceptance and commitment therapy and contextual behavioral science: Examining the progress of a distinctive model of behavioral and cognitive therapy. *Behavior Therapy*, 44(2), 180-198.
- Heagle, A.I., & Rehfeldt, R.A. (2006). Teaching perspective-taking skills to typically developing children through derived relational responding. *Journal Of Early And Intensive Behavior Interventions*, 3(1), 1-34. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100321>
- Hemer, K.M., Perez, R.J. & Harris Jr, L.W. (2019). An examination of factors that contribute to the development of perspective taking. *Journal Of College and Character*, 20(2), 144-162. <https://doi.org/10.1080/2194587X.2019.1591283>
- Hinnant, J. B., & O'Brien, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 301-322.

- Hodges, T.S., McTigue, E., Wright, K.L., Franks, A.D., & Matthews, S.D. (2018). Transacting with characters: Teaching children perspective taking with authentic literature. *Journal Of Research in Childhood Education*, 32(3), 343-362.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development, *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low ses and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Dev Psychol*, 49(1), 4-14.
- Hoff, E., & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language, *Journal Of Communication Disorders*, 38(4), 271-278.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Horst, J.S., & Houston Price, C. (2016). An open book: What and how young children learn from picture and story books. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/978-2-88919-728-6.
- Hoş, G. (2018). *Bilişsel edebi yaklaşım açısından resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadelerinin incelenmesi ve 60-72 aylık çocuklara bu duyguların yansımaları* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hsiao, C.Y., & Chang, Y.M. (2016). A study of the use of picture books by preschool educators in outlying islands of Taiwan. *International Education Studies*, 9(1), 1-19.
- Hudson, A., & Jacques, S. (2014). Put on a happy face! Inhibitory control and socioemotional knowledge predict emotion regulation in 5-to7-year olds. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 123, 36-52.

- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Educational Journal*, 32(3), 157-163.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C., ve Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
- Işıtan, S. (2014). Caillou çizgi film karakteri ile ilgili Türkçe resimli öykü kitaplarının biçimsel ve içerik özelliklerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 13(1), 191-204.
- İşlek, S. (2021). *Sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: Ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, D.W. (1975). Cooperativeness ans social perspective taking, *Journal Of Personality And Social Psychology*, 31(2), 241-244.
- Juhlin, J. M. (1995). *How picture book illustrations influence children's meaning making* (Order No. 9705236). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304208504). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/how-picture-book-illustrations-influence/docview/304208504/se-2?accountid=8619>.
- Justice, L.M., Meier, j., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech and Hearing Services In Schools*, 36(1), 17-32.
- Kaçar, S. (2016). *Okul öncesi normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karacan, E. (2000a). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263-268.

- Karacan, E. (2000b). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler, *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 9(7), 254-358. <https://www.ttb.org.tr/STED/sted0700/6.html> sitesinden 30 Haziran 2020 tarihinde alınmıştır.
- Karakelle, S., ve Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 1-21.
- Karakuş, C. (2017). *Okul öncesi eğitimde diyaloga dayalı okuma yöntemlerine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin sözel dil becerisine etkisi* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karanfilci, S. (2019). *Bakış açısı alma becerilerinin 60-72 aylık okul öncesi çocuklarının davranışlarını yordama güçlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayın.
- Karatay, H. (2020). Çocuk edebiyatından bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (6. Baskı) içinde (s.79-127). Grafiker Yayınları.
- Kasten, H. (2017). *4-6 yaş çocuk gelişimi: Gelişim psikolojisinin temel esasları II*. (O. Emre, Z. Çalışkan, A. Ulutaş ve M. Sağlam, Çev.). Anı yayıncılık.
- Kaya, İ. (2007). Çocuk kitabı resimlerinde estetik boyut. II. Ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu (Gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri) 04-06 Ekim 2006. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. S. Sever ve diğ., (Yay. haz.)*. Yayın no: 203. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., & Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 347-355

- Keçeli-Kaysılı, B., ve Acarlar, F. (2011). Zihin kuramının 3-5 yaşları arasındaki çocuklarda gelişiminin yanlış inanç performansına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1809-1826.
- Khatchadourian, M. (2010). *The influence of a social skills program on children's social behaviour, affective perspective-taking, and empathy skills* (Order No. MR67127). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (807687119). Retrieved from <https://search.proquest.com/dissertations-theses/influence-social-skills-program-on-childrens/docview/807687119/se-2?accountid=11248>
- Kılıç, Z., Değirmenci, Ş., Ünsal, F.Ö. & Uyanık Balat, G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarında yer alan temel kavramların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(44), 424-441.
- Kılıç, Ö., Güleç, H., ve Genç, S. Z. (2014) Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 35-52.
- Kınık, B., Okyay, Ö., ve Aydoğan, Y. (2016). 24-36 aylık çocuklarda aile katılımlı çevre eğitiminin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2143-2156.
- Kilmen, S. (2020). Spss uygulamalı istatistik (3.basım). Anı yayıncılık.
- Klee, T., & Stokes, S.F. (2011). Language development. In D.Skuse, H. Burce, L. Dowdney & D. Mrazek (Eds). *Child psychology and psychiatry (Second edition)* (pp. 45-50) <https://doi.org/10.1002/9781119993971.ch8>.
- Koçak, D.C. (2018). *Ankara ilindeki üniversitelere bağlı anaokullarında bulunan 2005-2017 yılları arasında basılmış resimli öykü kitaplarının duygusal okuryazarlık açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Koç, N. (2009). *Eğitimde dramanın altı yaş çocuklarının dil gelişimleri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Kol, S., ve Kölemen, E.B. (2020). Bilişsel kuramlar. E. Aslan (Ed.), *Erken çocuklukta öğrenme yaklaşımları içinde* (s.54-73). Hedef CS.
- Korat, O., Segal Drori, O., & Spielberg, L. (2018). Word explanation and content expansion during storybook reading: relation to ses and children's language. *Early Child Development And Care*, 188(6), 691-708. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1230107>.
- Kory, J., & Breazeal, C. (2014). Storytelling with robots: Learning companions for preschool children's language development. *The 23rd IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication*. Edinburgh, 643-648.
- Körükçü, Ö. (2012). Okulöncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 243-254.
- Kristen, S., Sodian, B., Licata, M., Thoermer, C., & Poulin-Dubois, D. (2012). The development of internal state language during the third year of life: A longitudinal parent report study. *Infant and Child Development*, 21(6), 634-645. <https://doi.org/10.1002/icd.1767>
- Kucirkova, N. (2019). How could children's storybooks promote empathy? A conceptual framework based on developmental psychology and literary theory, *Frontiers in Psychology*, 10, 121. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00121>
- Ku, G., Wang, C.S., & Galinsky, A.D. (2014). The promise and perversity of perspective-taking in organizations. *Research In Organizational Behavior*, 35, 79-102. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2015.07.003>.

- Kummerling Meibauer, B., & Meibauer, J. (2005). First pictures, early concepts: Early concept book. *The Lion and the Unicorn*, 29(3), 324-347. DOI: <https://doi.org/10.1353/uni.2005.0039>.
- Kurdek, L. (1977). Structural components and intellectual correlates of cognitive perspective taking in first-through fourth-grade children, *Child Development*, 48(4), 1503-1511.
- Lake, G., & Evangelou, M. (2019). Let's talk! An interactive intervention to support children's language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 221-240. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579549>.
- Larsen, N.E., Lee, K., & Ganea, P.A. (2018). Do storybooks with anthropomorphized animal characters promote prosocial behaviors in young children? *Developmental Science*, 21(3), 1-9.
- Leblanc, L. A., Coates, A. M., Daneshvar, S., Charlop Christy, M. M., Morris, C., & Lancaster, B. M. (2003). Using video modeling and reinforcement to teach perspective-taking skills to children with autism, *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 253-257.
- LeMare, L., & Rubin, K. (1987). Perspective taking and peer interaction: Structural and developmental analyses. *Child Development*, 58(2), 306-315.
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Liao, Z., Li, Y., & Su, Y. (2014). Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers. *International Journal Of Behavioral Development*, 38(2), 111-117. <https://doi.org/10.1177/0165025413512064>
- Liben, L.S. (1978). Perspective-taking skills in young children: Seeing the World through rose-colored glasses. *Developmental Psychology*, 14(1), 87-92.

- Lim, S.Y., & Cole, K.N. (2002). Facilitating first language development in young Korean children through parent training in picture book interactions. *Bilingual Research Journal*, 26(2), 367-381. <https://doi.org/10.1080/15235882.2002.10668716>
- Li, P., Jin, X, Liao, Y., Li, Y., Shen, M., & He, J. (2019). Cooperation turns preschoolers into flexible perspective takers. *Cognitive Development*, 52, <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2019.100823>
- Lonigan, C.J., & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Lorenzo, J. (2012). *The effects of storytelling and play on vocabulary acquisition and retention in young children* (Order No. 1510414). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1016169882). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-storytelling-play-on-vocabulary/docview/1016169882/se-2?accountid=11248>.
- Marjanovi Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S., & Lešnik Musek, P. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 125-135. <https://doi.org/10.1080/13502930385209111>
- Marjanovi Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S., & Bajc, K. (2008). The effect of children's gender and parental education on toddler language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 325-342. <https://doi.org/10.1080/13502930802292056>
- Marsh, D.T., Serafica, F.C., & Barenboim, C. (1980). Effect of perspective-taking training on interpersonal problem solving. *Child Development*, 51(1), 140-145.

- Martucci, K. (2016). Shared storybook reading in the preschool setting and considerations for young children' s theory of mind development. *Journal Of Early Childhood Research*, 14 (1), 55-68.<https://doi.org/10.1177/1476718X14523750>
- Maviş, İ. (2017 b). Çocukta dil edinim kuramları. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (7. Basım) içinde (s. 39-70). Kök yayıncılık.
- Maviş, İ. (2017a). Çocukta anlambilgisi gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (7. basım) içinde (s. 129-146). Kök yayıncılık.
- Mchugh, L., Barnes Holmes, Y., & Barnes Holmes, D. (2004). Perspective-taking as relational responding: a developmental profile. *The Psychological Record*, 54, 115-144.
- MEB. (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi çocuk edebiyatına giriş. Ankara. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Çocuk%20Edebiyatına%20Giriş.pdf
- Meltzoff, A.N. (1999). Origins of theory of mind, cognition and communication. *Journal Of Communication Disorders*, 32(4), 251-269.
- Mendoza, J.& Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for early childhood classroom: possibilities and pitfalls.*Early Childhood Research and Practise*, 3(2), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458040.pdf>
- Merga, M. K., & Ledger, S. (2019). Teachers' attitudes toward and frequency of engagement in reading aloud in the primary classroom. *Literacy*, 53(3), 134-142.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook Qualitative Data Analysis* (Second Edition). Sage Publications.
- Miller, P.H. (2017). *Gelişim psikolojisi kuramları* (2. basım). (Z. Gültekin, Çev.). İmge Kitapevi.

- Miller, S.A. (2012). *Theory of mind beyond the preschool years*. New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203122730>.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development, 78*(2), 622-646.
- Moedt, K., & Holmes, R.M. (2020). The effects of purposeful play after shared storybook readings on kindergarten children's reading comprehension, creativity, and language skills and abilities. *Early Child Development And Care, 190*(6), 839-854. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1496914>.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review Of Educational Research, 79*(2), 979-1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>.
- Moll, H., & Meltzoff, A.N. (2011). How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months of age. *Child Development, 82*(2), 661-673.
- Moll, H., & Tomasello, M. (2006). Level 1 perspective-taking at 24 months of age. *British Journal Of Developmental Psychology, 24*(3), 603-613.
- Mori, A., & Cigala, A. (2015). Perspective taking: training procedures in developmentally typical preschoolers. Different intervention methods and their effectiveness. *Educational Psychology Review, 28*(2), 267-294. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9306-6>
- Muluk, N.B., Bayoğlu, B., ve Anlar, B. (2014). Language development and affecting factors in 3-to 6-year-old children. *European Archives Of Oto-Rhino-Laryngology, 271*(5), 871-878.
- Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Nolen, B., & Goetz, D. (1962). *Eğitim malzemelerini hazırlamada yazarın el kitabı*. (A. Akgün, R. Taşçioğlu, F. İrfaner ve S. Tura, Çev.). A. Çakmakçioğlu ve F. Oğuzkan (Ed.), Milli Eğitim Bakanlığı Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi. Mars Matbaa. (Orijinal eserin yayın tarihi 1959).
- Nielsen, D.C., & Friesen, L. D. (2012). A study of the effectiveness of a small-group intervention on the vocabulary and narrative development of at-risk kindergarten children. *Reading Psychology*, 33(3), 269-199. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.508671>
- Oğuzkan, A. F. (2006). *Çocuk edebiyatı*. (8. basım). Anı yayıncılık.
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okyay, Ö., & Kandır, A. (2017). Impact of the interactive story reading method on receptive and expressive language vocabulary of children. *European Journal Of Educational Research*, 6(3), 395-406.
- Olson, J., & Masur, E. (2020). Mothers' talk about perceptions, wants, feelings, and thoughts during play: General or specific relations to infants' internal state vocabularies and gender?, *Language Learning And Development*, 16(2), 196-209. <https://doi.org/10.1080/15475441.2020.1722129>
- Orçan, M. (2021). Sosyal gelişim. M.E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 124-175) (10.baskı). Pegem Akademi.
- Ormrod, J. E. (2020). *Öğrenme psikolojisi*. (6. Basım). M. Baloğlu (Çev. Ed.). Nobel Akademik.
- Opel, A., Ameer, S.S., & Aboud, F.E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Banladeshi children. *International Journal Of Educational Research*, 48, 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.008>

- Otto, B. (2021). *Erken çocukluk eğitiminde dil gelişimi* (5. Basımdan çeviri). F. Turan ve G. Akoğlu (Çev. Ed.). Nobel Akademik.
- Ozonoff, S., & Miller, J.N. (1995). Teaching theory of mind: a new approach to social skills trainin for individuals with autism. *Journal Of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 415-433.
- Ölçer, S. (2015). *Fen eğitim programının beş yaş çocuklarının fen öğrenimi ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önem, A. (2020). *Okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine anne tutumunun etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Özgün, Ö. (2015). Çocuk gelişimi kuramları. F. Turan ve A. İ. Yükselen (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim-1*(2. basım) içinde (s. 46-78). Hedef Cs.
- Pearson, A., Ropar, D., & de C Hamilton, A. F. (2013). A review of visual perspective taking in autism spectrum disorder. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 652. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00652>
- Pelletier, J., & Astington, J. W. (2004). Action, consciousness and theory of mind: children's ability to coordinate story characters' actions and thoughts. *Early Education And Development*, 15(1), 5-22. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1501_1
- Pelletier, J., & Beatty, R. (2015). Children' s understanding of Aesop's fables: relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontiers in Psychology*, 6,1448.
- Piaget, J. (2017). Çocukta dil ve düşünme. (S.E. Siyavuşgil, Çev.). Günümüz Türkçesine uyarlayan Y. T. Günaydın. Palme yayıncılık.
- Pinto, G., Primi, C., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2017). Mental state talk structure in children's narratives: A cluster analysis. *Child Development Research*, <https://doi.org/10.1155/2017/1725487>

- Plotnik, R. (2020). *Psikoloji'ye giriş*. (4.Basım). (T. Geniş Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Ricard, M., Girouard, P., & Gouin-Décarie, T. (1999). Personal pronouns and perspective taking in toddlers. *Journal of Child Language*, 26(3), 681-697. <https://doi.org/10.1017/S0305000999003943>
- Robins, B., Dautenhahn, K., Wood, L., & Zarakı, A. (2017). Developing interaction scenarios with a humanoid robot to encourage visual perspective taking skills in children with autism- Preliminary proof of concept test. *International Conference on Social Robotics*, 147-155.
- Rodrigues, M.C., & Rubac, J.S. (2008). Children's storybooks: a resource to the understanding of mental states. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 13(1), 31-37.
- Rollo, D., & Sulla, F. (2016). Maternal talk in cognitive development: Relations between psychological lexicon, semantic development, empathy, and temperament. *Frontiers in Psychology*, 7, 394. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00394>
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00435>
- Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C., & Garnham, A. (2003). How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive Development*, 18(2), 139-158.
- Santrock, J.W. (2018b). *Eğitim psikolojisi* (5. basım). D.M. Siyez (Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Santrock, J.W. (2018a). *Yaşam boyu gelişim* (13.basım). G. Yüksel (Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.

- Saxe, R., Carey, S., & Kanwisher, N. (2004). Understanding other minds: Linking developmental psychology and functional neuroimaging. *Annual Review Psychology, 55*, 87-124.
- Sarı, B., ve Altun, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 945-960.
<https://doi.org/10.16916/aded.441307>
- Scaffidi-Abbate, C., Boca, S., & Gendolla, G.H.E. (2016). Self-awareness, perspective-taking and egocentrism. *Self And Identity, 15*(4), 371-380.
- Schickedanz, J. A., & Collins, M. F. (2012). For young children, pictures in storybooks are rarely worth a thousand words. *The Reading Teacher, 65*(8), 539-549.
<https://doi.org/10.1002/TRTR.01080>.
- Schwartz, D., Fischhoff, B., Krishnamurti, T., & Sowell, F. (2013). The Hawthorne effect and energy awareness. *Proceedings Of The National Academy Of Sciences, 110*(38), 15242-15246.
- Secora, K., & Emmorey, K. (2019). Social abilities and visual-spatial perspective-taking skill: Deaf signers and hearing nonsingers. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education, 24*(3), 201-213.
- Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (2000). (Eds). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington, DC: National Academey Press.
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK225557/pdf/Bookshelf_NBK225557.pdf
- Selman, R.L. (1973). A structural analysis of the ability to take another's social perspective: Stages in the development of role-taking ability.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED081486.pdf>.
- Selman, R.L., & Byrne, D.F. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development, 45*(3), 803-806.

- Selman, R.L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42(6), 1721-1734.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123-138.
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin  nemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21-22.
http://www.nuraysenemoglu.com/FileUpload/bs678778/File/okul_onesi_egitimde_dilin_onemi.pdf
- Sessa, V. I. (1996). Using perspective taking to manage conflict and affect in teams. *The Journal Of Applied Behavioral Science*, 32(1), 101-115.
- Sever, S. (2019). * ocuk edebiyatı ve okuma kültürü* (3.basım). Tudem.
- Sever, S. (2021). * ocuk ve edebiyat* (11. basım). Tudem.
- Sever, S. (2007).  ocuk edebiyatı  ğretimi nasıl olmalıdır? II. Ulusal  ocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu (Gelişmeler, sorunlar ve üzüm  nerileri) 04-06 Ekim 2006. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. S. Sever ve diğ., (Yay. haz.).* Yayın no: 203. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Shafer, R. E. (1978). The work of Joan Tough: A case study in applied linguistics. *National Council Of Teachers Of English*, 55(3), 308-314.
- Shanahan, T., & Shanahan, S. (1997). Character perspective charting: helping children to develop a more complete conception of story. *The Reading Teacher*, 50(8), 668-677. URL: <https://www.jstor.org/stable/20201844>.
- Shanmugavelu, G., Ariffin, K., Vadivelu, M., Mahayudin, Z., & Sundaram, M. A. R. (2020). Questioning techniques and teachers' role in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 45-49.

- Slade, L., & Ruffman, T. (2005). How language does (and does not) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 117-141. <https://doi.org/10.1348/026151004X21332>
- Slavin, R. E. (2015). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama*. (10. Basım). G. Yüksel (Çev. Ed.), Nobel Akademik.
- Soundy, C.S. (1997). Nurturing literacy with infants and toddlers in group settings. *Childhood Education*, 73 (3), 149-153. <https://doi.org/10.1080/00094056.1997.10522673>
- Spataro, P., Calabro, M., & Longobardi, E. (2020). Prosocial behaviour mediates the relation between empathy and aggression in primary school children. *European Journal Of Developmental Psychology*, 15(5), 727-745.
- Stagnitti, K., Bailey, A., Hudspeth Stevenson, E., Reynolds & Kidd (2016). An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 389-406.
- Stocks, E.L., & Lishner, D.A. (2012). Empathy. *Encyclopedia of Human Behavior (Second Edition)*, 32-37. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00148-8>
- St. Peter, K. (2017). *Understanding the role of dialogic read alouds in developing language and literacy skills* (Order No. 10745840). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2033422600). Retrieved from <https://search.proquest.com/dissertations-theses/understanding-role-dialogic-read-alouds/docview/2033422600/se-2?accountid=11248>.
- Strasser, J., & Seplocha, H. (2007). Using picture books to support young children's literacy. *Childhood Education*, 83(4), 219-224. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522916>

- Strosahl, K., Robinson, P.A.& Gustansson, T. (2019). *Radikal değişimler için kısa müdahaleler yoğunlaştırılmış kabul ve kararlılık terapisi (ACT)(2.baskı)*. Litera yayıncılık.
- Strouse, G. A., Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2018). The Role of Book Features in Young Children's Transfer of Information from Picture Books to Real-World Contexts. *Frontiers in psychology*, 9, 50. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00050>.
- Symons, D.K., Peterson, C.C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal Of Developmental Psychology*, 23(1), 81-102. <https://doi.org/10.1348/026151004X21080>.
- Şahin, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *Turkish Studies*, 9(3), 1309-1324.
- Şahin, M. (2018). *Çocukların bakış açısı alma becerilerine okul öncesi eğitim alma durumunun etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Şahin, S. (2014a). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim. İ.H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (3.basım) içinde (s.170-208). Pegem Akademi.
- Şener, T. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyunun bakış açısı alma becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, T. (2020). Çocuk edebiyatı ile ilgili temel kavramlar. H. Karatay (Ed.). *Dil eğitimini temel kavramları* (2. Baskı) içinde (s.287-312). Asos Yayınları.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Denizli.

- Şimşek, Z.C., ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-66 ay grubu çocuklarının ifade edici dil becerilerine olan etkisi. *Turkish Studies*, 12(34), 381-394.
- Taner, M., ve Başal, H.A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tan-Niam, C. (2003). Thematic fantasy play: effects on the perspective-taking ability of preschool children. *International Journal Of Early Years Education*, 2(1), 5-16.
- Taylı, A. (2020). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde duygusal zekâ. A. Kaya (Ed.). *İnsan ilişkileri ve iletişim* (15.basım) içinde (s.250-278). Pegem Akademi.
- Tran, N. H. (2020). *Teaching perspective-taking skills to children with autism using video modeling and reinforcement* (Order No. 27833567). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2399695731). Retrieved from <https://search.proquest.com/dissertations-theses/teaching-perspective-taking-skills-children-with/docview/2399695731/se-2?accountid=11248>.
- T.C Sanayi Teknoloji Bakanlığı Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü (2019). İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması SEGE 2017, T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Yayını, Araştırma raporu sayı 3, https://www.bebka.org.tr/admin/datas/sayfas/89/sege-2017_1581687211.pdf
- Tekin-İftar, E. (2018). Geçerlik. E. Tekin İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (2. Basım) içinde (s. 134-152). Anı yayıncılık.
- Temel, Z. F., Bekir, H., ve Yazıcı, Z.G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Vize Basın Yayın.
- Temiz, G. (2002). *Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Tenenbaum, H.R., Alfieri, L., Brooks, P.J., & Dunne, G. (2008). The effects of explanatory conversations on children's emotion understanding. *British Journal Of Developmental Psychology*, 26(2), 249-263. <https://doi.org/10.1348/026151007X231057>
- Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tetik, G. (2015). *Diyaloğa dayalı hikaye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocukların dil gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1, 1-9.
- Tjosvold, D., & Johnson, D.W. (1977). Effects of controversy on cognitive perspective taking. *Journal Of Educational Psychology*, 69(6), 679-685.
- Tok, E. (2016). Okul öncesi dönemde gelişim. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (2.basım) içinde (s. 115-132). Hedef.
- Tokimoto, S., & Tokimoto, N. (2018). Perspective-taking in sentence comprehension: time and empathy. *Frontiers in Psychology*, 9, 1574. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01574>
- Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L.M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, 26, 403-429. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9374-7>
- Tompkins, V. (2015). Improving low-income preschoolers' theory of mind: A training study. *Cognitive Development*, 36, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.07.001>
- Topbaş, S. (2017a). Sesbilgisel gelişim. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi* içinde (7.Basım) (s. 75-108). Kök yayıncılık.

- Topbaş, S. (2017b). Dilin bileşenleri. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi* içinde (7.Basım) (s. 29-38). Kök yayıncılık.
- Topbaş, S., ve Güven, S. (2013). *TEDİL Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Kullanım Kılavuzu*. Detay Yayıncılık.
- Toub, T.S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K.T., Ilgaz, H., Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Nicolopoulou, A., & Dickinson, D.K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.010>
- Tsunemi, K., Tamura, A., Ogawa, S., Isomura, T., Ito, H., Ida, M., & Masataka, N. (2014). Intensive exposure to narrative in story books as a possibly effective treatment of social perspective-taking in schoolchildren with autism, *Front.Psychol.* 5, 2. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00002>
- Trawick Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. B. Akman (Çev. Ed). Nobel Akademik.
- Trivette, C.M., Simkus, A., Dunst, C.J., & Hamby, D.W. (2012). Repeated book reading and preschoolers' early literacy development. *Center For Early Literacy Learning*, 5(5),1-13.
- Tuğrul, B., ve Feyman, N. (2006). Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. II. Ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu (Gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri) 04-06 Ekim 2006. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. S. Sever ve diğ., (Yay. haz.)*. Yayın no: 203. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Turan, F., ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi.

Hacettepe University Graduate School Of Educational Sciences The Journal Of Educational Research, 2(1), 21-45.

Tümkiye, S. (2021). Dil gelişimi. M.E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (10.basım) içinde (s. 28-52). Pegem Akademi.

Uluğ, E., & Bayraktar, A. (2014). Determination of the required features of children's picture books, *Journal Of Education And Future*, 6, 25-42.

Ural, S. (2021). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Ed), *Çocuk edebiyatı* (6.baskı) içinde (s. 35-60). Vizetek.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İ.H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (3.basım) içinde (s. 136-162). Pegem Akademi.

Ünüvar, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarında, zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin bakış açısı alma becerisine ve ifade edici dil düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

van der Wilt, F., Boerma, İ., van Oers, B., & van der Veen, C. (2019). The effect of three interactive reading approaches on language ability: an exploratory study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 566-580.

Van Druten-Frietman, L., Strating, H., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2016). Interactive storybook-based intervention effects on kindergartners' language development. *Journal Of Early Intervention*, 38(4), 212-229. <https://doi.org/10.1177/1053815116668642>

Vajcner, T. J. (2015). *Dialogic reading using social-emotional themed storybooks: Impact on preschoolers' emergent literacy and emotion knowledge* (Order No. 10145267). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1830780584). Retrieved

from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/dialogic-reading-using-social-emotional-themed/docview/1830780584/se-2?accountid=86196>

- Veziroğlu Çelik, M. (2021). Erken çocukluk dönemi çocuk edebiyatı türleri. M. Gönen ve G. Uyanık (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri içinde* (s.53-83). Nobel Akademik.
- Walz, N.C., Yeates, K.O., Taylor, H.G., Stancin, T., & Wade, S.L. (2009). First-order theory of mind skills shortly after traumatic brain injury in 3 to 5-year old children. *Developmental Neuropsychology*, 34(4), 507-519. <https://doi.org/10.1080/87565640902964490>
- 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.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>
- Wasik, B.A., & Iannone Campbell, C. (2012). Developing vocabulary through purposeful, strategic conversations. *The Reading Teacher*, 66(2), 321-332.
- Wee, S.J., Kim, S.J., Chung, K., & Kim, M. (2021). Development of children's perspective-taking and empathy through bullying-themed books and role-playing. *Journal Of Research In Childhood Education*, <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1864523>
- Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Wellman, H.M. (2010). Developing a Theory of Mind. In *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, U. Goswami (Ed.). (pp.258-284). <https://doi.org/10.1002/9781444325485.ch10>

- Westby, C., & Robinson, L. (2014). A developmental perspective for promoting theory of mind. *Topics In Language Disorders*, 34(4), 362-382.
- Wesseling, P.B.C., Christmann, C.A., & Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in German kindergarden children. *Frontiers in Psychology*, 8, 364, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00364>
- Whorrall, J., & Cabell, S.Q. (2016). Supporting children's oral language development in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44, 335-341.
- Widiyaningrum, N., Masitoh, S., & Hasibuan, R. (2018). The influence of storytelling method on children language development. *Advances in Social Science Education and Humanities Research 2nd international conference on education innovation (ICEI 2018)*, Atlantis Press <https://doi.org/10.2991/icei-18.2018.62>
- Widyasari, C., Ariatmi, S. Z., & Zainuddin, A. (2018). Developing taking perspective skills of children aged 5-8 years through story book reading. *Early Childhood Research Journal (ECRJ)*, 1(1), 39-44. <https://doi.org/10.23917/ecrj.v1i1.6580>
- Wignell, P. (2011). Picture books for young children of different ages: The changing relationships between images and words. In Kay L.O'Halloran & Bradley A. Smith (Eds) *Multimodal Studies* (pp. 202-219).
- Wolgast, A., & Barnes Holmes, Y. (2018). Social perspective taking and metacognition of children: A longitudinal view across the fifth grade of school. *The Humanistic Psychologist*, 46(1), 74-90. <https://doi.org/10.1037/hum0000077>
- Wolgast, A., Barnes-Holmes, Y., Hartmann, U & Decristan, J. (2018). Interrelations between perspective taking and reading experience: A longitudinal view on students in the fifth year of school. *Psychology Of Language And Communication*, 22(1), 417-440.
- Woolfolk-Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi*. (D. Özen, Çev.). Kaknüs yayınları.

- Wu, J., Liu, M., & Lin, W. (2021) Impact of teacher's mental state talk on young children's theory of mind:A quasi-experiment study. *Frontiers in Psychology* 12, 668883. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.668883>
- Yalçın, M. (2019). *Çocukların empatik bakış açısı alma becerisinin akran kabulü ve öğretmenleri ile olan iletişimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yalçın, A., ve Aytaş, G. (2008). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Yavuzer, H. (2015). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk 6 yılı* (32. Basım). Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2014). *Çocuk psikolojisi* (37.basım). Remzi Kitabevi.
- Yavuz, K.F. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT) genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Journal Of Psychiatry Special Topics*, 8(2), 21-27.
- Yazıcı, Z. (2018). 0-36 aylık çocuklarda dil gelişimi. P. Ünüvar (Ed.), *Bebeklik döneminde gelişim ve eğitim içinde* (s. 174-204). Anı Yayıncılık.
- Yıldız-Bıçakçı, M., Er, S., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Yıldız, C. (2016). *60-66 aylık çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A., ve Gönen, M. (2018). Halk kütüphanelerindeki resimli çocuk kitaplarının konu yönünden incelenmesi. 1. Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu Bildirileri 14-17 Kasım Nevşehir. *A. K. Yıldız (Yay. haz.)*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları 3625.

- Yılmaz-Genç, M. M., ve Özen-Uyar, R. (2016). Resimli çocuk kitaplarının fene yönelik kavram, konu ve temalar açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 600-607.
- Yılmaz-Genç, M. M., Özen-Uyar, R., ve Aktaş-Arnas, Y. (2020). Ev merkezli etkileşimli kitap okumanın 48-60 aylık çocukların duyguları anlama becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 159-181.
- Yılmaz, Ş. (2014). *Resimli öykü kitaplarının zihin kuramı açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı, Edirne.
- Yu, X. (2012). Exploring visual perception and children's interpretations of picture books. *Library & Information Science Research*, 34, 292-299.
- Yükselen, A. İ. (2017). Yaş gruplarına göre çocuk kitapları. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 57-71). Eğiten Kitap.
- Yükselen, A.İ. (2021). Yaş gruplarına göre çocuk kitapları. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (6. Baskı) içinde (s. 61-80). Vizetek.
- Ziv, M., Smadja, M.L., & Aram, D. (2013). Mother's mental-state discourse with preschoolers during storybook reading and wordlessstorybook telling. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 177-186.

EK-A: TEDİL Katılım Sertifikası

KATILIM SERTİFİKASI

Sayın; **HİLAL KAROĞLU**

**Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
(TEDİL)**

Uygulama ve Puanlama Eğitimi

Medipol Üniversitesi, İstanbul

14 Ekim 2018

Prof. Dr. Seyhun TOPBAŞ

EK-B: Kişisel Bilgiler Formu

Çocuğun yaşı:

Çocuğun cinsiyeti:

Kardeş sayısı:

Anne eğitim düzeyi: İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Önlisans () Üniversite () Lisansüstü ()

Baba eğitim düzeyi: İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Önlisans () Üniversite () Lisansüstü ()

Annenin mesleği:.....

Babanın mesleği:.....

Anne çalışma durumu: Evet

Hayır

EK-C: Çalışmada Yararlanılan Resimli Hikâye Kitapları Listesi

K	Adı	Yayınevi	Yazar	Resimleyen	B. yılı
1	Küçük hasır şapka	Yapı Kredi Yayınları	Celine Lamour-Crochet	Feridun Oral	2019
2	Bir kedi olsaydım	Nesin Yayınevi	Paloma Sanchez Ibarzabal	Anna Llenas	2018
3	Minik kuzucuk şapkasını arıyor	Pearson	Jedda Robaard	Jedda Robaard	2019
4	Sen bir robot değilsin	Redhouse Kidz Çocuk Kitapları	Aysun Berktaş Özmen	Aysun Berktaş Özmen	2016
5	Yediyur nerede uyur?	Uçanbalık	Susanna Isern	Marco Soma	2019
6	Ay'a yolculuk	Mandolin	Jill Murphy	Jill Murphy	2016
7	Çok özel posta	Yapı Kredi Yayınları	Philip C. Stead	Matthew Cordell	2019
8	Peynirli börek	Uçanbalık	Ayla Çınaroğlu	Mustafa Delioğlu	2017
9	Yağmurlu bir gün	Yapı Kredi Yayınları	Feridun Oral	Feridun Oral	2019
10	Kirpi masalı	Can Çocuk	Can Göknil	Can Göknil	2013
11	Işıkları seven böcek	Can Çocuk	Gülçin Alpöge	Mustafa Delioğlu	2018
12	Dünyayı gezmek isteyen horoz	Mavi Bulut	Eric Carle	Eric Carle	2018
13	Kelebeğini arayan Ayşe	Redhouse Kidz Çocuk Kitapları	Tülin Kozikoğlu	Burcu Musselwhite	2018
14	Dilek Ağacı	Redhouse Kidz Çocuk Kitapları	Kyo Maclear	Chris Turnham	2019
15	Utku'nun Kalemi	Yapı Kredi Yayınları	Filiz Özdem	Ayşın Delibaş Eroğlu	2019
16	Küçük Ay ile Ahlat Ağacı	Yapı Kredi Yayınları	Yalvaç Ural	Feridun Oral	2019
17	Yavru timsah Çipiti	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	Catherine Rayner	Catherine Rayner	2019
18	Kırmızı Kanatlı Baykuş	Yapı Kredi Yayınları	Feridun Oral	Feridun Oral	2019
19	Ay'ın anlatacak bir hikâyesi var	Yapı Kredi Yayınları	Philip C. Stead	Erin E. Stead	2019
20	Kayıp Köpek Üzüm	Pearson	Claire Freedman	Kate Hindley	2019
21	Zürafalar ne sever? Bir kıtırtı, şıptı, mırıltı hikâyesi	Pearson	Kristyna Litten	Kristyna Litten	2019
22	Süper Kurti	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	Julia Donaldson	Axel Scheffler	2018
23	Kardaki Fısıltı	Yapı Kredi Yayınları	Kate Westerlund	Feridun Oral	2019
24	Tom'un Olağanüstü Makineleri	Beta Kids	Linda Sarah	Ben Mantle	2018
25	Şuşu, Can ve Dörtteker	Redhouse Kidz Çocuk Kitapları	Yıldıray Karakiya	Başak Günaçan	2018
26	Gergedanlar Krep Yemez	Pearson	Anna Kemp	Sara Ogilvie	2019
27	Kirpi ve sergi	Redhouse Kidz Çocuk Kitapları	Özge Bahar Sunar	Ceyhun Şen	2019
28	Tembel Balık Sefa	Redhouse Kidz Çocuk Kitapları	Tülin Kozikoğlu	Sedat Girgin	2018
29	Babamın Battaniyesi	Yapı Kredi Yayınları	Sara Şahinkanat	Ayşe Inan	2019
30	Meraklı Portakal Fanfan	Pötkare	Nihan Yatman	Nihan Yatman	2017
31	Kırmızı Elma	Yapı Kredi Yayınları	Feridun Oral	Feridun Oral	2019
32	Hiçbir şey yapmama günü	Aylak Kitap	Beatrice Alemagna	Beatrice Alemagna	2018
33	Ama Bu Balığın Parmakları Var!	Pearson	Sue Hendra	Sue Hendra	2017
34	Annemin Çantası	Yapı Kredi Yayınları	Sara Şahinkanat	Ayşe Inan	2018
35	Kırılmayı Sevmeyen Koyun	Pearson	Gemma Merino	Gemma Merino	2018
36	Tembel Hayvan Uykuda	Pötkare	Frann Preston-Gannon	Frann Preston-Gannon	2018
37	Köpekler Bale Yapmaz	Pearson	Anna Kemp	Sara Ogilvie	2018
38	Üç Kedi Bir Dilek	Yapı Kredi Yayınları	Sara Şahinkanat	Ayşe Inan	2018
39	Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Yapı Kredi Yayınları	Sara Şahinkanat	Feridun Oral	2018
40	Bir Dostluk Masalı	Uçanbalık	Susanna Isern	Marco Soa	2018
41	Kolları Ayaklarında Bay Fi'nin Klarneti	Yapı Kredi Yayınları	Gülây Gül	Buket Topakoğlu	2018
42	Gökkuşuğunu Kovalayan Kedi	Yapı Kredi Yayınları	Filiz Özdem	Seçil Çokan	2019
43	Dev Tavşan	Uçanbalık	Can Göknil	Can Göknil	2017
44	Bu Kış kimse üşümeyecek	Yapı Kredi Yayınları	Feridun Oral	Feridun Oral	2018
45	Eşek ve Berk	Can Çocuk	Serpil Ural	Mustafa Delioğlu	2015
46	Guguklu saatin küçük kuşu	Yapı Kredi Yayınları	Feridun Oral	Feridun Oral	2018
47	Babaannem kime benziyor	Yapı Kredi Yayınları	Feridun Oral	Feridun Oral	2018
48	Farklı ama aynı	Yapı Kredi Yayınları	Feridun Oral	Feridun Oral	2019

EK-Ç: Örnek Uygulama

Dili Kullanma Stratejilerine Göre “Kırmızı Elma” Adlı Kitaptan Hazırlanan Sorular (Dil

Gelişimi ve Bakış Açısı Alma Eğitimi)

1. Tavşan, niçin dışarı çıktı? (A.Y Problemleri ve çözümlerini tanıma/Bilişsel bakış açısı alma)
2. Hangi mevsimdi? (R.E. Görüntüdeki elemanları- etiketleme)
3. Dolaşırken yiyecekler yerde neden yoktu? (A.Y. Nedensel ve bağlı ilişkileri tanıma (Bazı ilişkileri fark etme)
4. Dolaşırken ne gördü? (R.E. Görüntüdeki elemanları- etiketleme)
5. Elmayı gören tavşan ne hissetti? (R.E Olayı açıklama/Duygusal bakış açısı alma)
6. Elmayı almak için ne yaptı? (A.Y Problemleri ve çözümlerini tanıma)
7. Alamayınca koşarak nereye gitti? (R.E. Olayları sıralama)
8. Kır faresi neredeydi? (R.E. Görüntüdeki elemanları- etiketleme)
9. Ağacın yanına geldiklerinde, fare ağaca çıkabildi mi? TE (Neticeyi tahmin etme)
10. Niçin çıkamazmış ağaca? (A.Y. Nedensel ve bağlı ilişkileri tanıma (Bazı ilişkileri fark etme)
11. Ağaca çıkamayınca ne yaptılar? (A.Y Problemleri ve çözümlerini tanıma)
12. Tavşan ve fare sonrasında kimi görüyor? (R.E Olayları sıralama)
13. Tavşan ve fare, tilkiyi gördükleri için ne hissettiler? (A.Y Nedensel ve bağlı ilişkileri tanıma (Bazı ilişkileri fark etme/Duygusal bakış açısı alma)
14. Tilki nasıldı? (R.E Olayı açıklama)
15. Tavşanla fare, tilkiden ne yapmasını istediler? (R.E Olayı açıklama)
16. Tilki neden ağaca çıkamadı? (RE. Detaya inme)
17. Tilki iki ayağının üstüne doğrulup ne yaptı? (A.Y. Nedensel ve bağlı ilişkileri tanıma (Bazı ilişkileri fark etme)
18. Tilki, elmayı koparabilmek için ne yaptı? (A.Y. Problemleri ve çözümlerini tanıma)
19. Kır faresinin aklına ne geldi? (A.Y. Problemleri ve çözümlerini tanıma/Bilişsel bakış açısı alma)
20. Saatlerce ağacın altında ne yaptılar? (R.E. Olayı açıklama)
21. Yaptıkları gürültüden kim uyandı? (R.E. Görüntüdeki elemanları etiketleme)
22. Ayı, fareyi gördü mü? (R.E. Görüntüdeki elemanları- etiketleme/Algısal bakış açısı alma)
23. Tavşan kimleri görüyor? (R.E. Görüntüdeki elemanları- etiketleme/Algısal bakış açısı alma)
24. Ayı neden ağaca çıkamadı? (A.Y. Nedensel ve bağlı ilişkileri tanıma (Bazı ilişkileri fark etme)
25. Ayı ağaca çıkamayınca ne yaptılar? (A.Y. Problemleri ve çözümlerini tanıma)
26. Tam elmayı alacakları sırada ne oldu? (R.E Olayı açıklama)
27. Hapşırın kimdi? (R.E. Görüntüdeki elemanları- etiketleme)
28. Hapşırıktan sonra elma nere düştü? (A.Y. Nedensel ve bağlı ilişkileri tanıma (Bazı ilişkileri fark etme)
29. Sonra elmayı ne yaptılar? (R.E Ana fikri çıkarma)
30. Elmayı yiyenler kimdi? (R.E. Görüntüdeki elemanları- etiketleme)
31. Elmayı yedikten sonra nerde uyudular? (R.E. Görüntüdeki elemanları- etiketleme)

EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 26.07.2019 18:49
Sayı: 35853172-300-E.00000697939

0000697939

Sayı : 35853172-300
Konu : Hilal KAROĞLU (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 18.07.2019 tarihli ve 51944218-300/00000686094 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden **Arş. Gör. Hilal KAROĞLU**'nun **Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN** danışmanlığında yürüttüğü "**Resimli Çocuk Kitaplarının 5 Yaş Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerisi ve Dil Gelişimine Etkisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **23 Temmuz 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden **B669e1b680e54-4842-b6c3-d859866a9668** kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

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

Sevda TOPAL



EK-E: MEB Uygulama İzni

T.C.
BAYBURT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67155047-100-E.15500896
Konu : Hilal KAROĞLU'nun
Uygulama İzin Talebi

28.08.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB Bağılı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 21.08.2019 tarih ve 734583 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Hilal KAROĞLU, Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN'in danışmanlığında yürüttüğü "Resimli Çocuk Kitaplarının 5 Yaş Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerisi ve Dil Gelişimine Etkisi" konulu tez çalışması hakkında Müdürlüğümüze bağlı EK-1 Listede isimleri yazılı okullarda araştırma/uygulama yapmak için ilgi (b) yazı ile izin verilmesini istemektedir.

Uygulanmak istenen çalışmasına ilişkin ölçme araçları ilgi (a) Yönetmeliği'nin 5'inci maddesinin (b) bendi çerçevesine göre Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup, söz konusu çalışmasının uygulanmasında bir sakınca olmadığı belirtilmiştir.

Bu bağlamda; söz konusu olan araştırmayı/uygulamayı, Müdürlüğümüze bağlı EK-1 listede isimleri yazılı okullarda; Okul İdaresinin izni doğrultusunda eğitim ve öğretimi aksatmadan tamamen gönüllülük esasına göre uygulamasında Müdürlüğümüzce bir sakınca bulunmamaktadır.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İsa AKGÜN
Şube Müdürü

- Ek:
1-İlgi yazı ve ekleri (53 sayfa)
2-Tutanak (1 sayfa)
3-Ek-1 Okul Listesi (1 sayfa)

OLUR
28.08.2019

Mehmet GÜVEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır

28.08/2019

Alim ATEŞ
Şef

EK-F: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

31/03/2022

(İmza)

Hilal KAROĞLU

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

31/03/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Resimli Çocuk Kitaplarının 5 Yaş Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerisi ve Dil Gelişimine Etkisi

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
31/03/2022	203	325,112	04/03 /2022	%10	1797760718

Uygulanan filtreler:

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

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

Ad Soyadı: Hilal KAROĞLU

Öğrenci No.: N15243943

Ana Bilim Dalı: İlköğretim

İmza

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

(İmza)

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report

31/03./2022

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

Thesis Title: The Effect of Picture Storybooks on Perspective Taking Skills and Language Development of 5 Years Old Children

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

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
31/03/2022	203	325,112	04/03 /2022	%10	1797760718

Filtering options applied:

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

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

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Hilal KAROĞLU

Student No.: N15243943

Department: Primary Education

Program: Early Childhood Education

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

Signature

ADVISOR APPROVAL

(Signature)

APPROVED
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

31 /03/2022

(imza)

Hilal KAROĞLU

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

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

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