



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMALARININ ÇOCUKLARIN DİL VE SOSYAL- DUYGUSAL GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMALARININ ÇOCUKLARIN DİL VE SOSYAL-
DUYGUSAL GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF INTERACTIVE BOOK READING PRACTICES ON
CHILDREN'S LANGUAGE AND SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT

Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ'n¼n hazırladığı “Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının Çocukların Dil ve Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Refika OLGAN	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Hakan DEDEOğLU	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Aysel ÇOBAN	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Sonnur İŞİTAN	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 30/05/2024 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışmada 48-66 aylık çocuklara etkileşimli kitap okuma tekniği ile yapılan uygulamalarının geleneksel okuma tekniğine kıyasla dil ve sosyal duygusal gelişimlerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma bağımsız anaokulunda 87 çocukla yürütülmüştür. Araştırma karma yöntem deneysel desendir. Veri toplama araçları olarak Aile Bilgi Formu, Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi ve Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Uygulamada deney gruplarına etkileşimli kitap okuma tekniği ile, kontrol grubuna ise geleneksel kitap okuma tekniği ile 30 kitap okunmuştur. Araştırma sonucunda 48-60 aylık gruplarda ve 60-66 aylık gruplarda dil gelişiminde istatistiksel olarak etkileşimli kitap okuma tekniğinin geleneksel okuma tekniğine göre dil gelişimini daha çok desteklediği bulunmuştur. Aynı gruplarda sosyal duygusal gelişimlerinin değerlendirilmesi sonucu 48-60 aylık çocukların OSGÖ toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmuşken; 60-66 aylık çocuklarda anlamlı farklılık bulunamamıştır. 48-60 ve 60-66 aylık çocukların OSGÖ toplam puanlarının ön test ve son test bağımlı örneklem t testi sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca bağlı olarak bu gruplarda her iki tekniğinde sosyal duygusal gelişimi desteklediği; 48-60 aylık grupta etkileşimli kitap okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ele alınan sosyal alt alanlarda 48-60 aylık grupta olumlu benlik imajı sergileme, hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme, çeşitli uyum becerileri alt boyutlarında anlamlı farklılık elde edilirken; bağımsızlık gösterme alt boyutu 48-60 ay ve 60-66 aylık çocuklarda anlamlı farklılık göstermiştir.

Anahtar sözcükler: etkileşimli kitap okuma, geleneksel kitap okuma, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim

Abstract

In this study, the effects of interactive book reading technique on the language and social emotional development of 48–66-month-old children compared to traditional reading technique were investigated. The study was conducted with 87 children in an independent kindergarten. The research is mixed method experimental design. Family Information Form, Attitude Toward Reading Scale, Denver II Developmental Screening Test, TEDIL and SEAM were used as data collection tools. In the application, 30 books were read to the experimental group with the interactive book reading technique and to the control group with the traditional book reading technique. It was found that the interactive book reading technique statistically supported language development more than the traditional reading technique in the 48-60-month-old and 60-66-month-old groups. As a result of the evaluation of the social emotional development of the same groups, a significant difference was found in the total scores of SEAM of 48-60-month-old children, while no significant difference was found in 60-66-month-old children. A significant difference was found in the pre-test and post-test dependent sample t-test results of 48-60 and 60-66-month-old children's SEAM total scores. It was found that both techniques supported social emotional development in these groups; interactive book reading technique was more effective than traditional book reading technique in the 48-60-month-old group. Significant differences were found in the sub-dimensions of displaying a positive self-image, regulating the level of mobility and attention, and various adaptation skills in the 48-60-month-old group, while the sub-dimension of showing independence showed significant differences in 48-60-month-old and 60-66-month-old children.

Keywords: interactive book reading, traditional book reading, language development, social-emotional development

Teşekkür

Pandemiler, savaşlar, küslükler, kırgınlıklar, barışlar, hastalıklar, sağlıklar geçirdiğimiz bu zorlu süreçte benden desteğini esirgemeyen başta Hacettepe Üniversitesi'ne adım attığım gün tanıma şerefine eriştiğim; bilgisiyle, hayat enerjisiyle, ışığıyla ve bütün geçirdiğim zorluklarda anaçlığıyla verdiği desteklerle kendime örnek bildiğim danışmanım Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Çalışma azmim kaybolduğunda tekrar motive olduysam sizin sayenizdedir. İyi ki varsınız!

Tez İzleme Komitesi'nde bulunarak ve destek olmaya yeterli sınavı ile başlayan Prof. Dr. Refika OLGAN'a; sosyal duygusal gelişim alanına farklı bir bakış açısı ile bakmamı sağlayan Prof. Dr. Aysel ÇOBAN'a bilgileriyle ufkumu genişlettikleri için teşekkürlerimi sunarım. Jürimde yer almayı kabul ederek beni onurlandıran sürekli kapısının açık olduğundan emin olduğum Prof. Dr. Sonnur IŞITAN'a ve kendisi ile çalışmaktan büyük keyif aldığım, fikirlerine değer verdiğim Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na teşekkür ederim.

"İyi ki Hacettepe Üniversitesi" deme sebeplerimden biri olan desteğini hiç esirgemeyen, bana kütüphaneleri sevdiren ve farklı bakış açısı katan Doç. Dr. Arif YILMAZ'a teşekkür ederim.

Uygulama sürecimde bana kapılarını açan uygulama anaokulumun tüm idarecilerine, öğretmenlerine, personeline, velilerine ve en çok da çocuklarına destekleri için çok teşekkür ederim.

Erken çocukluğun önemini bu kadar yazıp çizerken mükemmele yakın bir bakım veren nenem Fatma SARIDOĞAN'a; bu mesleği seçmemdeki en büyük etki sahibi anasınıfı öğretmenim Filiz TOY'a; bana oyunla öğrenmeyi zevkli kılan Mustafa ve Halime ERMİŞ'e; koltuğunda dersane sonraları uyuyakalıp soruları sayıkladığım, bu günümün hayallerini kurarken umutsuzluğa kapıldığımda beni güzel günlere inandıran Müşerref YURTDAKAI'a; beni evlerinde ikinci kızları olarak gören, sorgusuz sualsiz isteklerimi söyleyebildiğim, bana ilk çocuk şarkılarını öğreten Hamide-Kamil KALAYCI ve ailesine; okuma ve öğrenmenin

temellerini attığım; eğitim öğretim hayatım boyunca hayatıma dokunan sınıf öğretmenim Gülser TAŞKIN ve Hanım ÜNVER'e; öğretmen lisesinde bana öğretmenliğin kutsallığını bir kez daha aşıl原因an bütün Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi'ndeki öğretmenlerime; lisans eğitiminde yollarımın kesiştiği bütün hocalarıma minnettarım. İzlerini hep taşıdım ve taşımaya da devam edeceğim.

Yaşamımın önemli bir kısmında var olan, gerek eğitim gerekse özel hayatımda ne zaman kendime kızıp her şeye sırtımı dönssem her seferinde karşımda bulduğum ve beni en başta kendimle barıştıran Selim ÖKSÜZ'e, lisans eğitiminde pek iç açıcı geçirmediğim bir dönemde hayatıma katılan ve ablamdan çok aynı şehirde zaman geçirdiğim, can dostum, sırdaşım, dert ortağım, kimi zaman suç ortağım Özge KOCA'ya; Hacettepe Üniversitesi'ne aynı dönem başladığım çalışma arkadaşımından öte gördüğüm Kerem AVCI'ya ve aynı zamanda komşuluğu için Duygu ŞAHAN ULUBAY'a; bir gece ansızın samimiyet kurduğumuz ve kütüğümün Denizli'ye taşınması ile samimiyeti tescillediğimiz canım arkadaşım Ayşegül ÖĞÜTCEN'e; lisanstan bu yana lisansüstü eğitim dahil bir çok konuda derdi, tasayı, iyiyi ve güzeli miras bırakan kaderdaşım Alperen KOÇSOY'a; varlığıyla güzel üniversite günlerini hatırlatarak öğrencilik sürecine beni motive eden Muhammed Taha SÜRMEİ'ye teşekkür ederim. Hepiniz iyi varsınız!

Akademik anlamda desteklerini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Aysel KORKMAZ'a; halden anlayıp sürekli motive eden Öğr. Gör. Dr. Uygur BAYRAKTAR ve Dr. Naciye ÖZTÜRK'e; bu sıkıntılı süreçlerime hızır gibi yetişen Dr. Zübeyde Zeynep ÖZEN TUNCER'e ve Ar. Gör. Dr. Zehra Betül ALP'e; aynı ofisi paylaşmaktan mutluluk duyduğum Ar. Gör. Dr. Şadiye CAN GÜL; Ar. Gör. Sevil Meran; Ar. Gör. Dr. Tülay İYİ; Ar. Gör. Atilla Ayaz ÜNSAL ve Dr. Nuri Barış İNCE; Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer ZEYBEK'e; özellikle psikolojik destekleri için Arş. Gör. Dr. Ayça ÜLKER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Biliyorum ki yollarımız ayrılmıyor daha çok kesişecek.

Çocuklar "büyüyünce ne olacaksınız" sorusuna cevap verirken ya bir idol seçerler kendilerine ya da yakınında gördükleri meslekleri söylerler. Bu konuda kendime temelinde

vatana ve millete hayırlı biri olmayı daha sonrasında ise öğretmenliği yol bilmeme sebep olan dedem Mehmet ULUSOY'a ve babaannem Emine ULUSOY'a saygılarımı sunuyorum. Okuma yaşamım boyunca ne zaman düşsem, yalnızlıkla mücadele edemesem yanımda olan, ben dahil bütün arkadaşlarımın anneanesi olan AYŞE İLHAN'a varlığı için ne kadar şükretsem azdır. Dönem şartlarında kızlarını okutarak vizyonunu belli eden ve o vizyonun bizlere kadar gelmesine sebep olan dedem Mustafa İLHAN'a saygılarımı sunuyorum.

Bu yaşıma kadar hayatım sürekli bir sınav ve eğitim mücadelesi içinde geçti kimi zaman pes ettiğim ya da dinlenmek istediğim anlar da oldu. Bu süreçte desteklerini esirgemeyen ikinci ailem; annem Şemsi ÜNLÜ, babam Adnan ÜNLÜ, kız kardeşlerim Beyza, Zeynep ve Elif ÜNLÜ'ye ve arka planda bana hep güzel temennilerle desteklerini hissettiren ÜNLÜ ve PEHLİVAN ailesine teşekkür ederim. İyi ki sizin ailenize dahil olmuşum.

Sahip olunan en büyük zenginlik benim için sağlık; sonrasında ise ailedir. Bu aileye doğduğum için kendimi şanslı hissediyorum. Geniş ailemdeki büyük, küçük tüm fertlerimin bu zorlu süreçte bana çok desteği oldu. Yanımda olan bütün ULUSOY ve İLHAN ailesine çok teşekkür ederim.

Psikolojik yapı olarak bence ruh ikizim olan ve bu sebeple çatışmalarımızın eksik olmadığı ancak biliyorum ki çatıştıkça sevgi bağımızın güçlendiği, maddi ve manevi iyi günde, kötü günde yanımda olan canımın en derin içi babam Mustafa ULUSOY'a; bana verdiği destek ve varlığına binlerce şükrettiğim, yaptığı fedakarlıkların annelik ötesi olduğuna emin olduğum annem Emine ULUSOY'a; şu hayatta yalnız olmadığımın ilk ispatı, hep var olacağına emin olduğum, bana son dakikacılıkları ile gelecek kalp krizlerine antrenman yaptıran, ölçme ve değerlendirmede doktorasını yapmış olmasının çok reklamını yaptığım ve bu tez sürecimde bilgisizliğimin en çok kahrını çeken canımdan öte biricik ablam Emine Gülen ULUSOY'a güzel geçen ve geçecek tüm zamanlarımız için şimdiden teşekkür ederim.

En son teşekkürlerim ise kıymetlilerime; sevgili eşim Kemal ÜNLÜ, sen olmasaydın bu tez bitmezdi. Sen eğer ağır mantık kokan cümlelerinle düştüğümde kaldırmasan,

düşmenin de kıymetini anlatmasan bugün burada olmazdım. İyi ki seninle Briç Kulübünde yollarımız kesişmiş. Biliyorum ki daha çok düşeceğim ve kalkacağım günler olacak ama eminim sen oldukça güçleneceğim. Ve canımın içi oğlum Mustafa Şafak'ım; "ders odası"nda geçirdiğim "biirrr sürüüü" saat için senden çok özür dilerim. Tek tesellim bu süreçte emin ellerde olmandır. Hayatımızın dip yaptığı bir süreçte gökkuşağı gibi renk kattın. Karanlığımıza aydınlık oldun, şafağımız oldun. İyi ki ebeveynlerin olarak bizler seçilmişiz. Bu zamana kadar senin ve babanın feragat etmek zorunda kaldığı her şey daha iyilerini size sunabilmek için. Güzel günler yakın...

Bugün burada bu tezi noktalayabiliyorsam hayatımda emek veren binlerce kişinin ötesinde bize başta kadın olarak söz hakkı sağlayıp eğitim görme hakkını bizlere sunan, bilimin önemini yüzyıl öncesinde bile "...Gözlerimizi kapayıp mücerret yaşadığımızı farz edemeyiz. Memleketimizi bir çember içine alıp cihan ile alâkasız yaşayamayız... Bilâkis müterakki, mütemeddin bir millet olarak medeniyet sahasının üzerinde yaşayacağız. Bu hayat ancak ilim ve fen ile olur. İlim ve fen nerede ise oradan alacağız ve her ferd-i milletin kafasına koyacağız, ilim ve fen için kayıt ve şart yoktur ...". sözleri ile vurgulayan Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK ve silah arkadaşlarının sayesinde. Onlara ve ülkeme minnet borcumu ödeyemem.

YÖK 100/2000 Doktora Projesi ile doktora eğitim sürecimi destekleyen YÖK'e teşekkürlerimi sunarım.

Yeryüzündeki tüm çocukların eşit şartlarda yaşayacağı bir dünyaya...

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	xiii
Şekiller Dizini.....	xvi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xvii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Araştırma Problemi	8
Sayıtlılar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Çocuk Edebiyatının Tanımı	11
Çocuk Edebiyatının Önemi	14
Çocuk Edebiyatı Türleri.....	15
Yaş Grubuna Göre Resimli Kitapların Önemi.....	27
Resimli Öykü Kitapları.....	28
Resimli Öykü Kitaplarının Sahip Olması Gereken Özellikler	29
Kitap Okuma ve Öykü Anlatma Teknikleri.....	34
Gelişim ile İlgili Temel Kavramlar	43
Dilin Bileşenleri ve Dil Gelişimi ile İlgili Temel Kavramlar	46
Dilin Gelişim Evreleri.....	50

Sosyal Duygusal Gelişim ile İlgili Kavramlar.....	53
Sosyal Duygusal Gelişim Alanları	62
Aylara Göre Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri.....	97
Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	100
Resimli Çocuk Kitaplarının Çocuk Gelişimine Katkıları	108
İlgili Araştırmalar	117
Bölüm 3 Yöntem.....	132
Araştırmanın Türü	132
Çalışma Grubu	136
Veri Toplama Süreci.....	139
Veri Toplama Araçları	146
Araştırmanın Geçerliliği	152
Verilerin Analizi	159
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	163
Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişimine Etkisi ile İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	163
Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının 60-66 Aylık Çocukların Dil Gelişimine Etkisi ile İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	169
Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının 48-60 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi ile İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	174
Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının 60-66 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi ile İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	190
Çocukların Dönem Başındaki ve Dönem Sonundaki Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Dair Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	207
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	218
Kaynaklar	223
EK-A: Sosyal Duygusal Gelişimi Destekleyen Resimli Öykü Kitabı Kontrol Listesi	297

EK-B: Uygulama Değerlendirme Formu	299
EK-C: Etkinlik Örneği	300
EK-Ç: Demografik Değişkenlere Göre Kontrol Grubundaki 48-60 Aylık Çocukların Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem <i>t</i> Testi ve Tek Yönlü ANOVA Analizlerinin Sonuçları	308
EK-D: Uygulama Gruplarına Göre Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Normallik Analizi Sonuçları	312
EK-E: Uygulama Gruplarına Göre Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları	313
EK-F: Uygulama Gruplarına Göre Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin Alt Ölçeklerinin Son Test Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları	315
EK-G: Uygulama Gruplarına Göre Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin Alt Ölçeklerinin Kalıcılık Testi Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları	316
EK-Ğ: Uygulama Gruplarına Göre Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişimi Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları	317
EK-H: Uygulama Gruplarına Göre Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişimi Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Son Test Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları	321
EK-I: Uygulama Gruplarına Göre Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişimi Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Kalıcılık Testi Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları	325
EK-İ Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni	329
EK-J: Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni	330
EK-K: Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Kullanım Sertifikası	331
EK-L: Denver II Gelişimsel Tarama Testi Kullanım Sertifikası	332
EK-M: Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişim Testi Kullanım Sertifikası	333
EK-N: Öğretmen Onay Formu	335
EK-O: Veli Onay Formu	336
EK-Ö: Çocuk Onay Formu	338

EK-P: Aile Bilgi Formu	339
EK-R: Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni	340
EK-S: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	341
EK-Ş: Etik Beyanı	342
EK-T: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	343
EK-U: Thesis/Dissertation Originality Report.....	344
EK-Ü: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	345

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Çocuk Edebiyatı Türleri</i>	16
Tablo 2 <i>Etkileşimli Okumada Konuşmayı Başlatma Teknikleri</i>	39
Tablo 3 <i>Etkileşimli Okumada Konuşmayı Sürdürme Teknikleri</i>	40
Tablo 4 <i>Uygulamaya Katılan Çocuklara ve Ailelerine Dair Tanımlayıcı İstatistikler</i>	138
Tablo 5 <i>Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı MEB (2013) Kazanımlarının Etkinliklerde Kullanım Sıklığı</i>	142
Tablo 6 <i>Sosyal-Duygusal Gelişim Alanlarının Etkinliklerdeki Kullanım Sıklığı</i>	142
Tablo 7 <i>Tesadüfi Olarak Seçilen Etkinliklere Ait Uygulama Güvenirliği Değerleri</i>	145
Tablo 8 <i>Uygulama Takvimi</i>	146
Tablo 9 <i>Uygulama Gruplarına Göre Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Tek Yönlü ANOVA Sonuçları</i>	162
Tablo 10 <i>48-60 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	163
Tablo 11 <i>48-60 Ay Deney Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	164
Tablo 12 <i>48-60 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları</i>	165
Tablo 13 <i>48-60 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları</i>	167
Tablo 14 <i>60-66 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	169
Tablo 15 <i>60-66 Ay Deney Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	170
Tablo 16 <i>60-66 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları</i>	171
Tablo 17 <i>60-66 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları</i>	173

Tablo 18 48-60 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	175
Tablo 19 48-60 Ay Deney Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	176
Tablo 20 48-60 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi.....	178
Tablo 21 48-60 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.....	182
Tablo 22 60-66 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	190
Tablo 23 60-66 Ay Deney Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	191
Tablo 24 60-66 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi.....	192
Tablo 25 60-66 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.....	197
Tablo 26 Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergileme Kategorisine Ait Kodlar ...	207
Tablo 27 Çeşitli Duygularını İfade Etme ve Sosyal Duygusal Tepkilerini Düzenleme Kategorilerine ait Kodlar	209
Tablo 28 Başkalarına Empati Gösterir Kategorisine Ait Kodlar	211
Tablo 29 Bağımsızlık Gösterme Kategorisine Ait Kodlar	212
Tablo 30 Çeşitli Uyum Becerileri Sergileme Kategorisine Ait Kodlar	215
Tablo 31 Demografik Değişkenlere Göre Kontrol Grubundaki 48-60 Aylık Çocukların Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek Yönlü ANOVA Analizleri.....	308

Tablo 32 <i>Demografik Değişkenlere Göre Deney Grubundaki 48-60 Aylık Çocukların Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek Yönlü ANOVA Analizleri</i>	309
Tablo 33 <i>Demografik Değişkenlere Göre Kontrol Grubundaki 60-66 Aylık Çocukların Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek Yönlü ANOVA Analizleri</i>	310
Tablo 34 <i>Demografik Değişkenlere Göre Deney Grubundaki 60-66 Aylık Çocukların Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek Yönlü ANOVA Analizleri</i>	311
Tablo 35 <i>Uygulama Gruplarına Göre Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Normallik Analizi</i>	312
Tablo 36 <i>Uygulama Gruplarına Göre Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Normallik Analizi</i>	313
Tablo 37 <i>Uygulama Gruplarına Göre Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin Alt Ölçeklerinin Son Test Puanlarının Normallik Analizi</i>	315
Tablo 38 <i>Uygulama Gruplarına Göre Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin Alt Ölçeklerinin Kalıcılık Testi Puanlarının Normallik Analizi</i>	316
Tablo 39 <i>Uygulama Gruplarına Göre Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Normallik Analizi</i>	317
Tablo 40 <i>Uygulama Gruplarına Göre Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Son Test Puanlarının Normallik Analizi</i>	321
Tablo 41 <i>Uygulama Gruplarına Göre Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Kalıcılık Testi Puanlarının Normallik Analizi</i>	325

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Öykü Anlatma Teknikleri</i>	34
Şekil 2 <i>Kitap Okuma Teknikleri</i>	37
Şekil 3 <i>Gözlem Yoluyla Öğrenme Aşamaları</i>	105
Şekil 4 <i>Yakınsak Desenin Uygulama Süreci</i>	134

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

WHO: World Health Organization

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

KOYTÖ: Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişim Testi

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği

Bölüm 1

Giriş

Gelişim; bebeğin anne karnında başlayan ve bireyin yaşamı boyunca devam eden değişim sürecidir (Santrock, 2012). Bu gelişimsel süreç çevre ve biyolojik faktörlerin şekillendirmesi ile de devam etmektedir. Kimi zaman çevre ya da biyolojik faktörler kişinin gelişiminde olumlu kimi zaman da olumsuz etkilerde bulunabilmektedir. Bireyin tüm yaşam dilimi bir bütün olarak düşünülünce bu bütünde gelişimsel olarak kritik dönemler mevcuttur. Erken çocukluk dönemi de kişinin bilişsel, fizyolojik, sosyal duygusal gelişimi açısından kritik dönemdir. Kişinin bu kritik döneminde sağlıklı gelişim göstermesi için gerekenlerin çocuğa sağlanması gerekmektedir. Bu aynı zamanda kişinin en temel hakkıdır (Arı, 2003; Kartal, 2007). Doğum öncesi dönemden başlayarak yaşamın ilk sekiz yılı olarak kabul edilen erken çocukluk dönemi çocuğun gelişimi açısından çevresel risklerden etkilenebileceği bir süreçtir (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2012).

Kişinin yaşamında bu kritik dönemler bir zaman dilimi ya da süreç gibi düşünülse de aslında bunun bir zaman aralığı ya da biyolojik bir yaşa bağlı kalmanın yanı sıra kişinin bu dönemde karşılaştığı durumların içeriğinin, yaşadığı tecrübelerin, gelişimsel olarak hazırbulunuşluğun, öğrenme ihtiyacının da etkisi vardır. Alanyazında birçok çalışma çocukların bu süreçte nitelikli uyaran ve çevreye bağlı gelişimin de olumlu yönde desteklenebileceğini belirtmiştir (Anderson, v.d., 2002; Barnett, 1998; Burger, 2010; Campbell ve ark., 2002; Oden ve ark., 2000; Reynolds ve ark., 2011). Örneğin; bir bebek yürümek için genellenen aya geldiğinde yürümediği takdirde bir daha hiç yürümeyeceği anlamına gelmemektedir. Yürümek için gerekli kas yapısının hazır olması, gelişimsel olarak bir sorunun olmaması gerekmektedir. Bu nedenle gelişime dair söylenen klişe fakat önemli cümlelerden biri her çocuğun gelişiminin bireysel olduğudur (Bailey, 2002).

Çocuğun erken dönemdeki kritik süreçlerinde gelişimini doğru yollarla desteklemek çocuğun sinaptik bağlantılarını artırma açısından da oldukça önemlidir (Shonkoff, ve ark., 2012). Bu desteklemede ise nitelikli kullanılan araçlardan bir tanesi kitaplardır. Çocukların

gelişiminde kitapların rolü büyüktür. Özellikle çocuğu ilk dönemlerde dil gelişiminde oldukça destekleyen kitaplar, diğer gelişim alanlarına da katkı sağlamaktadır. Çocuğun bilişsel gelişimini, sosyal duygusal gelişimini de desteklemektedir.

Kitap okurken çocuğun elbette gelişimsel kazanımlar elde etmesi mümkündür ancak burada biz yetişkinlere düşen görev çocuğun en yüksek düzeyde faydalanabilmesidir. Bu nedenle çocuklarla okurken onların ilgisini çekecek, keyif alacakları farklı okuma tekniklerine başvurulmalıdır. Alanyazına etkileşimli kitap okuma olarak giren Whitehurst ve ark. (1988) çalıştığı bu teknik çocukları dil gelişimi açısından oldukça desteklemektedir. Okuma sırasına çocukla yetişkin aktif rollerdedir kimi zaman okuyucu ve dinleyici rolleri değişebilir. Yetişkinin bu noktada sorumluluğu çocuğu aktif tutmaktır (Justice & Pullen, 2003). Çocuklara kitap okumanın ve ayrıca bu teknikle yapılan okuma sonrasındaki dil gelişimine dair kazanımları ilgili araştırmalar kısmında bahsedilmiştir. Bu nedenle etkileşimli kitap okumanın sosyal duygusal gelişim üzerindeki etkisinin deneysel şekilde çalışıp tekniğin etkililiğın araştırılması önemlidir.

Bu çalışma etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal duygusal gelişimlerine etkisini incelemek için yürütülmüştür. Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problemi ve alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırma içerisindeki tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Gelişen teknoloji ve özellikle pandeminin hayatımıza getirdiği izole hayat tarzı özellikle küçük çocuklar üzerinde olumsuz etkileri de beraberinde getirmektedir. Çocuklarda uyku düzeninde sorun, düzensizlik, kitle iletişim araçlarını daha sık kullanma (Tarkoçin ve ark., 2020); bu dönemde çocukların birincil ihtiyaçlarının akran etkileşimi ve sosyallikte azalma olduğu ve buna bağlı sorunların meydana geldiği bilinmektedir (Gökçe ve ark., 2021).

Çocukların günümüz şartlarının getirdiği ya da kendi biyolojik etmenlerinden kaynaklanan gelişimini riske atacak şartları ortadan kaldırmalı ya da gelişimin riskli olduğu durumlarda çocukları desteklemeliyiz. Çocukların gelişimini destekleme konusunda kitaplar yetişkinin en büyük yardımcılarından birisidir. Teknoloji çağında çocukların kitap okumaya teşvik edilmesi ve bunun alışkanlık haline getirilmesi yetişkinler için zor bir görevdir ancak çocuğun en iyi arkadaşının kitap olabileceğini çocuklara anlatabilmek ve kitapların eşsiz dünyasını onlara sunabilmek yetişkinin sorumluluğundadır (Babayeva & Jumasheva, 2022).

Kitap okuma sayesinde çocuğun temel olarak dil gelişimi desteklenmektedir. Dil ise çocuğun erken yaşlardan itibaren kişilerle etkileşim kurmasına ve etkileşim aracılığı ile sosyal duygusal gelişim göstermesine, ileriki yaşlarda akademik başarı sağlamasına yarayan en temel iletişim aracıdır. Erken dönemdeki dil gelişiminde yaşanan geriliğin uzun ve kısa vadede etkileri bulunmaktadır (Pace ve ark., 2019). Dil gelişimi açısından geride olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde sorunlar, duygusal ve davranışsal problemler, sosyal etkileşimlerde güçlükler yaşadığı ve ileriki yaşamlarında daha az başarılı oldukları bulunmuştur (Blanden, 2006; Butler, 1999; Butler & Tomasello, 2016; Goodyer, 2013; Law ve ark., 2009; Lewis ve ark., 2000; Sette ve ark., 2022). Ayrıca dil gelişiminde gerilik yaşayan çocukların daha çekingen, asosyal, benlik saygısı düşük ve duygularını düzenleyemeyen bireyler olduğu saptanmıştır (Fujiki ve ark., 2002).

Çocuğun gelişiminde yardımcı araçlardan biri olan kitap okumanın niteliği oldukça önemlidir. Çocuğun yaşı, sosyoekonomik durumu, etnik kökeni çocuğun kitap okuma deneyimlerini yordayan değişkenlerdir. Çocuklarla okunan kitapların niteliği ve kitap okuma sıklığı çocukların gelişimini etkilemekte ve çocukların matematik ve okumaya bağlı becerilerini etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle çocukların kitapla etkileşimi oldukça önemlidir (Barnes & Puccioni, 2017).

Çocuğa kitap okumanın birçok tekniği bulunmaktadır. Burada önemli olan çocuğun en çok fayda sağladığı yöntemi bulmaktır. Günümüzde çocuğun gelişimsel açıdan fayda sağladığı tekniklerin başında etkileşimli kitap okuma gelmektedir. Etkileşimli kitap okumada çocukla aktif etkileşim halinde kitap okuma söz konusudur.

Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan (2015) etkileşimli kitap okuma ve geleneksel okumanın çıktıları karşılaştırdığı bir araştırma yürütmüş ve araştırma sonrasında ise etkileşimli kitap okumanın açık ara çocuklarda daha fazla olumlu sonuca yol açtığını bulmuştur. Yine Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan (2021) yılında kitap okuma tekniklerinin çıktıları değerlendirdikleri çalışmayı bu kez etkileşimli kitap okuma, geleneksel okuma ve dijital okuma teknikleri ile yapmıştır. Bu araştırma sonucunda da açık ara etkileşimli kitap okumanın olumlu sonuçlar doğurduğunu, dijital okuma ve geleneksel okuma arasında anlamlı fark olmadığını; bu sonucun ise çocukla olan aktif karşılıklı etkileşimin azlığından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Gaspik (2022) ise bu üç yöntem arasında dijital okuma ve etkileşimli kitap okuma arasında anlamlı fark bulamazken, bu iki yöntemin de geleneksel okumadan daha etkili olduğunu bulmuştur. Bu iki çalışma arasındaki en temel farklardan biri ise Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan (2021) yaş grubunu 48-66 aylık çocuklarla sınırlarken Gaspik (2022) ise 60-72 aylık çocuklarla sınırlandırmıştır. Çetin (2022) ise etkileşimli kitap okuma ile geleneksel kitap okumanın çıktıları değerlendirdiğinde etkileşimli kitap okumanın yapıldığı çocukların yazı farkındalığı becerilerinin daha çok geliştiğini, öykü ile ilgili soruları anlama, yanıtlama ve yeni öğrendikleri kelimeleri cümle içinde kullanmada daha başarılı olduklarını bulmuştur.

Uğur ve Barut (2023) 2014-2020 yılları arasında 3-6 yaş çocukları ile yapılmış etkileşimli kitap okuma ile ilgili yapılan çalışmaları derleyen araştırmalarında yapılan çalışmalarda etkileşimli kitap okumanın çocuklarda dil gelişimine, alıcı ve ifade edici dil becerisine, erken okuryazarlık, yazı farkındalığı ve okuma becerisine etkilerine bakıldığını; araştırmaların sonuçlarında ise kelime çeşitliliği, akademik başarı, erken okuryazarlık becerisi, okuma tutumu, alıcı ve ifade edici dil düzeyi, yazı farkındalığı becerisi ve dil gelişiminde olumlu sonuçlar bulduklarını belirtmiştir.

Schapira ve Aram (2019) çocuklarla evde yapılan etkileşimli kitap okumanın çocukların sosyal yeterliğine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn ve çocukların gün içinde sosyal duygusal konuları okumaya atıfta bulunarak tekrar

konuştuklarını, çocukların sohbete aktif katıldığını, başkalarını anlama konusunda çocukları desteklediğini ve bu okuma türünün hem ebeveyn hem de eğitimciler için bir müdahale olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu okuma planları ile çocukların sosyal duygusal yeterliliğini desteklemek için kitapların içeriğine de dikkat ederek destekleyici konular seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Çocukların dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişimi arasındaki bağlantı incelendiğinde bu iki gelişimin zihin teorisi ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışmalar sosyal duygusal gelişimi desteklemek için yapılacak müdahalelerin dil gelişimini destekleyecek müdahalelerle paralel olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle kitap okuma hatta çocukların dil gelişimini güçlü destekleyen tekniklerle kitap okumanın çocukların sosyal duygusal gelişimini de destekleyeceği düşünülmektedir (Kalland & Linnavali, 2022).

İlgili alanyazın incelendiğinde etkileşimli kitap okumaya dair çalışmaların çoğunun çocuğun dil gelişimi, gelişim geriliklerinde müdahale programı olarak etkisi ya da erken okuryazarlık becerileri ile alakalı olduğu görülmektedir (Asrifan ve ark., 2022; Balıkçı & Görgün, 2022; Bayraktar, 2018; Bellon Harn, 2014; Cabell ve ark., 2019; Cardenas ve ark., 2019; Dicataldo ve ark., 2022; Dillon & Newman, 2022; Ece Bülbül & Çuhadar, 2023; Ergin, 2023; Ergül ve ark., 2016; Erten Yaşa, 2024; Göncü, 2023; Hargrave & Senechal, 2000; Hidayatullah ve ark., 2023; Hindman & Wasik, 2012; İlhan & Canbulat, 2021; Jimenez & Saylor, 2017; Kavcar, 2022; Kennedy & McLoughlin, 2023; Lenhart ve ark., 2022; Lorio & Woods, 2020; Lowman ve ark., 2018; MCGee & Schickedanz, 2007; McMahan-Morin ve ark., 2021; Mol ve ark., 2009; Opel, ve ark., 2009; Özen Altınkaynak, 2019; Ramsey ve ark., 2023; Vaknin-Nusbaum & Nevo, 2017; Yurtbakan ve ark., 2020; Yüzbaşıoğlu & Akyol, 2022).

Gelişim birbirinden bu kadar bağımsız düşünülemezken elbette kitap okumanın diğer alanlara olan etkisi de alanyazında bulunmaktadır. Çocukların okuma ve sosyal duygusal gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda yaş, cinsiyet ve uygulamadan

bağımsız sosyal duygusal gelişimin kitap okumadan etkilendiği bulunmuştur (Batini ve ark., 2021).

Erken yaşlarda gelişen ve çocuğun yetişkinlik dönemindeki sosyal becerilerin de belirleyicisi olan erken yaşlardaki sosyal duygusal gelişim birçok gelişim alanı ile etkileşim içinde olmakla birlikte çocuğun maruz kaldığı çevre ve çevrenin niteliğinden oldukça etkilenmektedir. Günümüzde gerek pandemi gerekse hızla gelişen teknolojinin getirdiği izolasyon sosyal-duygusal gelişimi etkilemektedir. Kitap okumanın çocuğun farklı gelişim alanlarındaki etkisi bilinmekle birlikte gelişimi destekleyici bir müdahale aracı olarak da karşımıza çıkmaktadır. Resimli öykü kitaplarının çocukla etkileşimini sağlarken birçok teknik kullanılabilir. Özellikle dil gelişimindeki olumlu etkisi ile öne çıkan etkileşimli kitap okuma tekniğinin; çocuğun diğer gelişim alanlarındaki etkisi üzerine araştırmalar sınırlıdır (Akaroğlu ve ark., 2023; Bergman Deitcher, ve ark., 2020; Fettig ve ark., 2018; Halat, 2017; Özkurt, 2024).

Tüm bunlardan yola çıkarak etkileşimli kitap okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine kıyasla dil gelişiminde olduğu gibi sosyal duygusal gelişimde de fark yaratıp yaratmayacağı sonucunun önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Erken çocukluk döneminde çocuklara sunulan zengin çevre çocukların gelişiminde önemli bir etkidir. Bu süreçte çocuklara sunulan öğrenme ortamları ya da deneyim fırsatları gelişimlerine uygun ve nitelikli olmalıdır. Bu noktada yetişkine düşen rol çocuğunun tanıması, çevresinden onun gelişimini kötü etkileyecek ya da ket vuracak uyarınları kaldırması, gelişim seviyelerini bilip çocukları bir adım öteye taşıyacak yaşantılar imkanı vermesidir. Çocuğun hazırbulunuşluğuna göre kritik dönemlerinin farkında olarak çocuğun çevresinde düzenlemelerde bulunmak ya da uygun müdahaleleri gerçekleştirmek sağlıklı gelişimi de beraberinde getirecektir.

Çocuklarda okul öncesi eğitim yaş dönemi birçok gelişimin hızlı olduğu süreçlerden birisidir. Bu dönemde çocuğun gelişiminin zenginleştirilmiş çevre ile desteklenmesi oldukça önemlidir. Özellikle akran etkileşiminin arttığı ve buna bağlı olarak sosyalleşmenin gerçekleştiği kısacası sosyal duygusal gelişimin oldukça desteklendiği bu dönemde çocuğun artık kendini bağımsız ifade edebildiği, büyük ya da küçük grup içinde birey olarak bulunabildiği dönemdir. Bu süreç içerisinde çocuğa yapılabilecek destekleyici müdahaleler oldukça önemlidir.

Okul öncesi eğitim sürecinde çocuğun gelişimini destekleyici verimli araçlardan bir tanesi ise kitaptır. Kitaplar çocukların sadece dil gelişimini desteklemekle kalmaz; bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerine de gerek içerik gerekse karakter sayesinde katkıda bulunur. Bu noktada kitap okumanın sosyal duygusal gelişime katkısı bilinirken dil gelişimine olan güçlü desteği ile alanyazında bulunan etkileşimli kitap okumanın sosyal duygusal gelişime katkısı araştırılacaktır.

Kitap okuma ve sosyal duygusal gelişim arasındaki ilişki ve etkileşimli kitap okuma ile ilgili birçok çalışma mevcuttur (Al Otaiba, 2004; Betawi, 2015; Aram & Aviram, 2009; Cook, 2018; Dermata, 2019; Doyle & Bramwell, 2006; Heath ve ark., 2005; Kümmerling-Meibauer, 2014; Mendelsohn ve ark., 2018; Ng & Sun, 2022; Riquelme & Montero, 2013). Bu araştırmanın amacı etkileşimli kitap okumanın alanyazında bulunan dil gelişimi üzerindeki olumlu etkisini desteklemek ve etkileşimli kitap okumanın sosyal duygusal gelişim üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma kontrol grubuna da geleneksel yöntemle kitap okunacağı için yarı deneysel desende yürütülecektir. Bu sayede kitap okumanın etkisinden çok sosyal duygusal gelişim üzerinde tekniğin etkililiği araştırılacağı için araştırmanın önemli olduğu ve araştırma sonuçlarının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi “Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının 48-66 aylık çocukların dil ve sosyal-duygusal gelişimlerine etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın probleminden yola çıkarak belirlenen ve araştırma boyunca sonuç aranacak alt problemler ise şunlardır;

1. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının 48-66 aylık çocukların dil gelişimine etkisi var mıdır?
 - a. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki 48-60 aylık çocukların Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden aldıkları alıcı dil, ifade edici dil ve sözel bileşik dil puanlarının ön testleri, son testleri ve kalıcılık testleri arasında anlamlı fark var mıdır?
 - b. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarına deney ve kontrol grubundaki 60-66 aylık çocukların TEDİL'den aldıkları alıcı dil, ifade edici dil ve sözel bileşik dil puanlarının ön testleri, son testleri ve kalıcılık testleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının 48-66 aylık çocukların sosyal duygusal gelişimine etkisi nedir?
 - a. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarına deney ve kontrol grubundaki 48-60 aylık çocukların Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlarının ön testleri, son testleri ve kalıcılık testleri arasında anlamlı fark var mıdır?
 - b. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarına deney ve kontrol grubundaki 60-66 aylık çocukların OSGÖ'den aldıkları puanlarının ön testleri, son testleri ve kalıcılık testleri arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Öğretmenlerin dönem başında ve sonunda sınıflarındaki çocukların sosyal duygusal gelişimlerine dair görüşleri nasıldır?

Sayıtlılar

Ailelerden istenilen bilgilerde ailelerin verdiği yanıtların doğru olduğu varsayılmıştır.

Araştırmada çocukların gelişimsel taramalarını yapmayı ve dil gelişimlerini ölçmeyi hedefleyen araçların uygulamaların uygun şartlarda yapıldığı varsayılmıştır.

Araştırmada çocukların sosyal duygusal gelişimlerini ölçmek için uygulanan ölçekte öğretmen cevaplarının doğru olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sorulara samimi yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 güz döneminde Ankara ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir bağımsız anaokuluna bağlı 48-66 aylık 87 çocukla ve bu çocukların kayıtlı olduğu sınıfların öğretmenlerin çocuklara dair bilgileri ile sınırlıdır.

Araştırma bulguların elde edilme kaynağı olan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çocuk Edebiyatı: Erken çocukluk döneminden ergenliğin sonuna kadar çocukları dil gelişimi başta olmak üzere destekleyen ve anlama düzeylerine göre duygu ve düşünceleri sanatsal olarak aktaran ürünlerdir (Sever, 2015).

Resimli Öykü Kitapları: Genellikle çocuklar için hazırlanan çoğunlukla resimlerden oluşan, çocukların anlayabileceği konuları ele alan, giriş-gelişme-sonuç zincirine sahip, metin ve resmin dengede olup kurguyu desteklediği kitaplardır.

Etkileşimli Kitap Okuma: Okuyucu ve dinleyicinin etkileşimde olduğu, belirli tekniklerle yürütülen okuma türüdür. (Whitehurst ve ark, 1988; Whitehurst ve ark.,1994a; Whitehurst ve ark, 1994b).

Geleneksel Okuma: Kitabın çocukların görebileceği şekilde konumlandırılıp yetişkinin çocuklara kitabı doğrudan okumasıdır. Çocuklar pasif konumda, okuyucu aktif konumdadır.

Dil Gelişimi: Dilin kendine özgü kuralları ve sistemi ile kelime, sembol, sayı ve seslerin kullanımının gelişimidir.

Sosyal Duygusal Gelişim: Kişinin yaşına ve yeteneğine uygun şekilde çevresi ile sağlıklı etkileşimler kurmak ve sürdürmek için edindiği beceri sürecidir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Çocuk Edebiyatının Tanımı

Çocuk edebiyatı denildiği zaman çocuk ve edebiyat kavramlarını ayrı ayrı ele almak gerekmektedir. Edebiyat; “Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın.”, çocuk; “Küçük yaştaki erkek veya kız.”, çocuk edebiyatı ise “Çocukların hayatı kavramasına yardımcı olacak, hayal gücünü geliştirici, okuma sevgisini aşıl原因, eğitici bir edebiyat türü, çocuk yazını.” şeklinde Türk Dil Kurumu sözlüğünde tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Bu iki terimin sentezi olarak çocuk edebiyatını 2-14 yaşlarında olan bireylerin ihtiyaçlarına yönelik olan edebiyat alanı olarak tanımlamak mümkündür (Oğuzkan, 2013).

Sever (2015) alandaki tanım ve söylemlerden yola çıkarak çocuk edebiyatını erken çocukluk döneminden ergenlik döneminin sonuna kadar olan süreçte çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olan duygu ve düşüncelerini sanatsal olarak dilsel ve görsel öğelerle zenginleştiren ve çocukların beğeni algısını geliştiren ürünler olarak tanımlamaktadır.

Bir başka çocuk edebiyatı tanımı üzerine yaklaşım ise çocuklara özgü edebi ürünler olmaktan ziyade çocuğu konu alan edebi ürünler olarak karşımıza çıkmıştır. Bu ürünler yetişkinlerin beğeni, duygu, düşünce, arzularını karşılar nitelikte yazılmış; çocuğu konu alan eserlerdir (Oğuzkan, 2013).

Güleryüz (2013) çocuk edebiyatını çok bileşenli bir alan olarak nitelendirmektedir. Çocuk ve edebiyat değişkenlerine sahip olan bu alan çocuğun sosyokültürel yapısından etkilenmektedir. Ayrıca edebiyat ise felsefe, sosyoloji, psikoloji, tarih, etnografya vb. bilim dallarından da etkilendiği için çocuk edebiyatının sınırlarını net bir şekilde çizmek mümkün değildir (Baş, 2015).

Şirin (2007) de çocuk edebiyatını iki alanın sentezi olarak yorumlayıp temel kaynağını çocuk ve çocukluktan alan, çocukların bakış açısını ve var oluş gerçekliğini yansıtan, çocuğun algısına, ilgisine, hayal dünyasına, duygu ve düşüncelerine uygun, içerdği her unsur açısından çocuğa göre yalın ve içten, estetik ve sanat gelişimini destekleyen, okuma alışkanlığı kazandıran ve çocuğu yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı olarak tanımlamaktadır.

Edebiyatı tanımlarken tanıma nelerin dahil edilmesi gerektiği kültürden kültüre, eleştirmenden eleştirmene, okuyucudan okuyucuya göre zamanla değişmiştir. 19. yüzyıldan önce çocuklar için yazılmış sadece birkaç kitap bulunmaktaydı. Çocuklar, yetişkinler için yazılmış olan kitapları okurlar ve onlardan anladıkları kadarını alırlardı. Bu dönemde çocuk edebiyatı çocuğun okuduğu kitap, yetişkin kitabı ise yetişkinin ilgisini çeken kitaptı (Kiefer ve ark., 2007).

Günümüzdeki çocuk edebiyatı tanımlarının ortaya çıkmasında çocuğa görelilik tanımı şekillendirici olmuştur. Çocuk edebiyatı denildiğinde önceden yetişkinlere yazılmış eserlerin kısaltılmışı ya da sadeleştirilmiş halleri karşımıza çıkmaktadır. Bu durumu çocukları minyatür yetişkinler olarak görmek ve değerlendirmek de desteklemiştir. Bu nedenle çocuğa özgü bir edebiyattan pek bahsedilememektedir. Ancak çocukların gelişim özellikleri ve hayal dünyaları düşünülünce yetişkine yazılan edebi eserin çocuk için uygun olmayacağı aşıkardır (Oğuzkan, 2013).

Ülkemizde Çocuk Edebiyatının Tarihçesi

Ülkemizde çocuk edebiyatının tarihi Osmanlı İmparatorluğu döneminde 18. yüzyılın başlarına kadar uzanmakta ve ilk örnekler bu dönemde görülmektedir. Çocuk edebiyatına dair ilk örnek Nabi'nin oğluna öğüt vermek için Mısır'da Arap harfleriyle yazdığı "Hayriye"dir. Bu eseri ise Sümbülzade Vehbi'nin aynı amaçla yazdığı "Lütfiye-i Vehbi ve Tuhe-i Vehbi" eserleri takip eder. Bu eserler çocuklar için yazılmış olsa da aslında dili ve içeriği açısından çocuklara göre eserler değildir. (Baş, 2015; Gönen, 2015; Sınar, 2006).

Çocuk edebiyatının başlangıcı Tanzimat dönemi olarak kabul edilmektedir ve öncesinde çocuk edebiyatı çocukların hayatında pek fazla yer edememiştir. Sözlü edebiyat ürünleri olarak destanlar, ninniler, Karagöz, Battal Gazi vb. halk hikayeleri ise çocuklara verilmek istenen mesaja göre eğitimlerinde dolaylı olarak kullanılmıştır. Bu bahsedilen türlerden sadece ninniler çocuklara yönelik olup diğer türler çocuklar için ortaya çıkarılan eserler değildir. Çocuk edebiyatının ilk bağımsız ürünü olarak Kayserili Doktor Rüştü'nün Türkçe alfabe ile yazdığı "Nuhbetü'l-etfal (Çocukların Gözdesi) eseri karşımıza çıkmaktadır (Baş, 2015).

1839'da Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile gelişen çocuk edebiyatı çeviri eserleri de kapsamaktadır. Yusuf Kâmil Paşa Fenelon'dan çevirdiği "Terceme-i Telemak" adlı eser çocukların anlayabileceği dilde olmasa da çeviri eser olarak önem teşkil etmektedir. Şinasi'nin ve Rezaizade Mahmud Ekrem'in La Fontaine'den çevirileri de çeviri eserlere örnek sayılmaktadır. Münif Paşa ise "Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan" eserinde ailelere ve öğretmenlere çocukların artık bilinenin dışında farklı dünyalarda yaşadığını belirterek yetiştirme üzerine tavsiyelerde bulunur (Baş, 2015; Sınar, 2006).

Tanzimat Dönemi'nde çocuklar için süreli yayınlarda ortaya çıkmıştır. Bu yayınlara örnek olarak "Mümeyyiz, Çocuklara Rehber, Çocuk Bahçesi" örnek olurken Meşrutiyet Dönemi'nde "Çocuk Dünyası, Talebe Defteri, Çocuk Duygusu" ve Milli Mücadele Dönemi'nden sonra ise "Yeni Yol, Bizim Mecmua" basılan süreli yayınlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklara yönelik şiirler ise II. Meşrutiyet Dönemi ile gelişme yaşamış ve bu tarz şiirleri yazan şairlerimizin sayısı oldukça artmıştır (Baş, 2015).

1979 yılının Birleşmiş Milletlerce uluslararası çocuk yılı olarak kabul etmesinin ardından çocuk edebiyatı kapsamında üretilen yayınlarda artış meydana gelmiş ve günümüz çocuk edebiyatı temel şeklini almaya başlamıştır (Oğuzkan, 2001).

Çocuk Edebiyatının Önemi

Sever'e (2015) göre çocuklar için olan nitelikli yayınların çocuk-edebiyat-sanat üçlüsünün etkileşimini artırmak gibi önemli bir rolü vardır. Bu nitelikli ürünlerin çocuklara okuma kültürü kazandırabilme, okuma sevgisi ve alışkanlığını aşılama ve çocukları başka bir nitelikli ürüne yöneltme gibi önemli rolleri vardır.

Çocukların gelişim sürecinde bir takım ruhsal ihtiyaçları vardır. Bu ruhsal ihtiyaçların karşılanmasında sözlü ve yazılı edebi eserlerin rolü büyüktür. Özellikle basılı materyale ilgi duyan çocuklar desteklendiği takdirde gelişimlerinin daha hızlı olması muhtemeldir. Bu süreçte çocuklar sürekli olarak çocuk edebiyatı ürünlerine ihtiyaç duyarlar (Oğuzkan, 2001).

Çocukların çocuk edebiyatı ürünlerinden nitelikli bilgi edinmeleri onları okuma ve anlamaları sayesinde gerçekleşir. Bu noktada çocukların çocuk edebiyatı ile ilişkisi üç büyük amaca hizmet eder:

- Yaşadıkları kültürün bir parçası olan edebiyatı çocukların bilmesini sağlamak.
- Çocukların bilgilerini tazelemek, bilgilerin yenisini edinmek ve yeni bilgi arayışına girmelerini sağlamak
- Hafıza, sıra takibi, çözümlleme gibi dille ilişkili becerileri geliştirmek (Gönen, 2015).

Çocuklar, edebi ürünlerle etkileşim halindeyken öncelikli olarak onlardan keyif almalıdır. Çocuklar keyif almaya başladıktan sonra ise kitaplar amacını eğlendirmenin ötesine taşımalıdır (Kiefer ve ark. 2007). Hunt (2003) ise kitapları iyi zaman geçirmede, okuma yazma becerilerini desteklemede, hayal güçlerini geliştirmede, sosyal davranış geliştirmede, problemlerle baş etmeyi sağlamada, çocukların ilgisi çerçevesinde birçok konuyu tartışma olanağı sağlamada yardımcı araç olarak görmektedir.

Çocuk kitapları çocuklarda estetik algısı oluşturarak onları renklerle ve çizimlerle buluşturan eserlerdir. Kitaplar; çocukların her yaş döneminde gelişimlerini desteklediği gibi 0-2 yaş döneminde çocukların oyun ihtiyacını karşılamada, 2-4 yaş döneminde çevre ile ilişkiyi kurmada ve kavramları öğrenmede, 4-6 yaş döneminde ise iletişim kurmada aracı olarak rol oynar. İlköğretim çağında ise anadiline karşı sevgi ve saygının temelini atmada yardımcı olurlar. Çocuk kitapları ile çocuklar kendileri ile kahramanları özdeşleştirerek gündelik hayatta yaşadığı sorunların çözümlerini bulabilirler. Başlarından geçen bir olayın benzerini kitabın kurgusunda okuyup çıkarımlarda bulunabilirler (Sever, 2015).

Okumanın öğrenilmesi ve kitap sevgisinin kazanımı sonucu okuma alışkanlığı kazanmış kişiler düşünen, sorgulayan, öğrenmeyi devam ettiren, araştıran, kendi kendine çıkarımlarda bulunan, karar alabilen özgür bireyler olacaktır. Bu nedenle kitapların çocukların her alandaki gelişiminde rolü oldukça büyüktür (Ural, 2015).

Çocuk Edebiyatı Türleri

Çocukları kendileri için hazırlanmış kitaplarla tanıştırmak çevresindeki yetişkinlerin sorumluluklarından birisidir. Ancak daha önemli olan nokta ise çocuğun gelişimine uygun kitapla tanıştırmaktır. Çocukların gelişimlerine, ilgi ve beğenilerine göre kitapla etkileşimlerini sağlamak için öncelikle çocuk edebiyatı türlerini iyi tanımak, taşınması gereken özellikleri iyi bilmek gerekmektedir. Bu başlıkta çocuk edebiyatı türleri tanıtılacaktır.

Tablo 1*Çocuk Edebiyatı Türleri*

Bebek Kitapları	Çocuk Kitapları		
ABC kitapları (kavram kitapları)	Parmak oyunları, çocuk şarkıları, ninniler ve tekerlemeler	Elektronik kitaplar (e-kitaplar)	Tarihsel kurgu içeren eserler
Oyuncak kitaplar	Fabllar	Başvuru eserleri	Gerçekçi kurgu içeren eserler
Alfabe kitapları	Destanlar	Şiirler	Mizah içeren eserler
Sayma kitapları	Efsaneler	Çocuk gazete ve dergileri	Sessiz/yazısız/sözsüz kitaplar
Bez kitaplar	Fıkralar	Biyografiler	Fantastik eserler
Banyo kitapları	Bilmeceler	Bilim kurgu kitapları	Masallar

Bebek Kitapları

Bebekler için kitaplar genellikle onların çevrelerini tanımlamaları, gördükleri ya da görebilecekleri nesnelere neler olduğunu sorabilecekleri kitaplardır. Bu kitaplar çocuğun işaret ederek gösterebileceği resimler ve basit anlatım çizgilerinden oluşmaktadır. Bu yaşta kitap paylaşımını önemli kılan unsurlardan bir tanesi çocuğun yetişkinle “alış-veriş dili” yani etkileşimidir. Çocukların nesnelere tanıma ve adlandırmada ihtiyacını gideren bu kitaplar basit ve sağlam yapıdadır (Kiefer ve ark. 2007).

Bebek kitapları genellikle gerçek resimlerden oluşan, bazen nesnelere sadece isimlerinin olduğu, bazen kısa cümlelerin olduğu, bazen ise hiç yazıların olmadığı, dünya ve çevremiz ile ilgili belirgin şekillerin, parlak renklerin, sesli ya da ışıklı uyaranların, sayfadaki resme göre farklı dokuda kumaş veya materyallerin olduğu sağlam kumaş ya da karton yapıdaki kitaplardır (Gönen & Veziroğlu Çelik, 2016).

Bebeklerin dünyalarından konuları ele alan kitaplar kimi zaman yaşadıkları duygusal değişiklikleri, dış çıkarma, hastalık, ayrılma, taşınma gibi konuları da ele alabilmektedir. Bu kitaplar sayesinde ebeveynleri ile bu konuları konuşma fırsatı yakalayan çocuklar kendilerini

daha rahat hissetmektedirler. Ayrıca bebeklerin bu sayede yetişkin ile güvenli bağlanmasının temeli de atılmış olup ileride başka bireylerle düzgün ilişkiler kurabilmesini de sağlayabilir (Woolfolk, 2016).

ABC Kitapları (Kavram Kitapları). İlk olarak 1800'lü yıllarda çıkan bu kitapların ilk zamanlar hedefi alfabeyi öğretmek olsa da günümüzde daha çok nesnelere ve bebeklerin yakın çevrelerini tanıtmak için kullanılmaktadır. Bu tür kitaplarda nesnelere canlı, büyük ve gerçek resimleri yer alır. Eğer kavramlar ile ilgili ise bebeklerin hedef kavramı doğru anlayabileceği şekilde resimler bulunur. Kitaplarda meyveler, sebzeler, hayvanlar ...vb. varlıkların resimleri bulunur ve bu resimler sayesinde yetişkin ve bebeklerin etkileşim kurması sağlanarak bebeklerin alıcı ve ifade edici dil gelişimleri ve bellek gelişimi desteklenmiş olur (Gönen & Veziroğlu Çelik, 2016).

Kalın kartondan yapılan bu sağlam kitaplar sayesinde bebeklerde kitaplara dair farkındalık da oluşur. Kitabın kapağının sayfalarından farklı olduğunu, sayfaların çevrilmesi gerektiğini bebekler kitabı keşfederek öğrenir. Bu tür kitaplar sağlam yapıda olmazsa bu keşif sürecinde yırtılabilir. Bu durumda yırtılma eylemi bebeklerin dikkatini çekebilir ve bebekler bunu tekrarlayabilir. Zamanla bu durum diğer türde kitaplara da zarar vermesine sebep olabilir (Ural, 2015).

ABC kitapları içerdikleri nesnelere, resimlerin özellikleri, içerik yapısı, ele aldığı kavramların basitten karmaşığa ya da sınıflandırılmasına göre farklı türlerde bulunabilmektedir. 2-4 yaş grubu çocuklar için zaman, uzaklık, mevsimler gibi kavramları ele alan kitaplar da bulunmaktadır (Ural, 2015; Gönen & Veziroğlu Çelik, 2016). Kiefer ve ark. (2007) bu kitapları resim-kelime kitapları, basit öyküler, bilmeceler, güncel temalar olarak dört grupta ele almaktadır.

Oyuncak Kitaplar. Yarı kitap yarı oyuncak görünümüne sahip bu kitaplar; kedi, tren, telefon, araba...vb. şekillerinde karşımıza çıkmaktadır. Kapak ya da sayfalarında delikler veya açılan pencereler bulunan bu kitaplar sert karton yapıdadır. Bebeklerin küçük kaslarını desteleyecek açılır pencere, delikler, ses çıkaran butonlar, farklı kumaş yapılar gibi unsurlar

aynı zamanda çocukların beğenisine de hitap eder. Bu kitaplar bebeklerin oyuncaklar ve gerçek kitaplar arasında bir geçiş görevi de görmektedir (Kiefer ve ark, 2007; Ural, 2015; Gönen & Veziroğlu Çelik, 2016).

Alfabe Kitapları. Günümüzde alfabe kitapları vermek istediği mesaj ve kullanım amacı ile ABC kitaplarına dahil edilse de aslında bu kitapların amaçları oldukça nettir. Küçük çocuklara okuma-yazmayı öğretmek yerine erken okuryazarlık becerilerini destekleme amacı ile yazılan bu kitaplarda çocukların harfleri tanımları sağlanır. Çocukların günlük hayatta karşılaştıkları nesnelere, hayvanlar veya şekillerin anlaşılır görselleri konur ve alt kısmına ismi yazılır. Genellikle ilk harf çocuğun farkına varmasını sağlamak için daha büyük ve dikkat çekici yazılır. Örneğin, bir araba görselinin altına "Araba" şeklinde yazılır. Bu kitapların temel amacı burada arabaya ya da konan görsele dair bilgi vermek yerine nesnenin isminden yola çıkarak harf farkındalığı sağlamaktır (Kiefer ve ark., 2007).

Sayma Kitapları. Çocuklar oynadıkları bloklar, kapaklar veya araba gibi nesnelere oyun içinde saymayı öğrenirler. Zamanla dokuz bloğa bir blok daha eklendiğinde ya da altı kapağı iki eşit gruba ayırdıklarında her grupta kaç kapak olduğunu veya on arabayı ikişerli park ettiklerinde kaç park alanı yapmaları gerektiğini oyun içinde fark edebilirler. Bu süreçte çocukların kontrol edebileceği ebattaki somut nesnelere bu oyunların bir parçası olur. Sayma kitapları ise yine net görseller kullanılarak hazırlandığı zaman çocukların bu somut nesnelere desteklediği beceriyi görsele aktarmada aracı olarak çocuklara hizmet etmektedir (Kiefer ve ark., 2007).

Bez Kitaplar. Bu tür kitaplar henüz kitaba nasıl davranacağını, kitabı nasıl tutacağını bilemeyen motor becerileri henüz gelişmeye başlamış doğumdan sonra bebeklerin ilk karşılaştırılacağı kitap türüdür. Sayfaları bezden yapılan bu kitaplar yırtılmaz ve buruşmazlar. Bu kitap türünün kimilerinde sayfalarının arasında çocukların dikkatini çekmek için ses çıkaracak malzemeler de kullanılmaktadır. Bu yaş grubundaki bebeklerin keşfetmeleri ağız yolu ile olduğu için kitapların üretim malzemeleri dikkatli seçilmelidir. Ülkemizde bu kitap türüne sayıca az rastlanmaktadır (Ural, 2015).

Banyo Kitapları. Bu kitaplar bebeklerin banyoda eğlenceli vakit geçirmeleri sağlamak veya sulu oyunlarına eşlik etmek için üretilen kitaplardır. Su geçirmez malzemedeki yapılan bu kitaplar bebeklerin ısırılmalarına veya yırtmalarına karşı da dayanıklıdır. Ağıza götürme ihtimalleri düşünerek kullanılan boya veya yapı malzemesinin seçimi özenle olmalıdır (Ural, 2015).

Çocuk Kitapları

Masallar. Masallar; tekerlemeler, türküler gibi “folklor” olarak bilinen büyük anonim yaratım akışının bir parçasıdır. Aynı zamanda sıradan halkın birikmiş bilgeliği ve sanatıdır. Bu nedenle folklor “halkın aynası” olarak da ifade edilmektedir. Yüzyıllar boyunca nesilden nesile aktarılan yazılı veya sözlü her türlü anlatı tanımına destanlar, efsaneler gibi masallar da dahil olmaktadır. Masallar genellikle doğanın tuhaf olaylarını açıklama ve bunlarla baş etme, insanoğlunun ilişkilerini anlama, evrensel duyguları ifade etme gibi çabalardan doğmaktadır (Arbutnot & Sutherland, 1972; Kiefer ve ark, 2007). Ağızdan ağıza aktarımının evrenselliği sebebiyle de birçok kültürde çocuk edebiyatı türlerinin ilk örneklerinden kabul edilir (Tanju, 2015).

Giriş, gelişme ve sonuç olarak üç bölümden oluşurlar. Giriş bölümü; okuyucuya baş kahramanı, hikayenin zamanını, mekanını ve çözülmesi gereken sorunu yani çatışmayı sunar. Gelişme bölümünde ise girişte sunulan çatışma biraz daha ileriye taşınır, genişletilir ve kahraman göreve başlar. Bu bölümde engellerle karşılaşabilir, umutsuzluğa kapılabilir. Çatışma doruk noktasına çıkana kadar hikayede hareketlilik devam eder. Son olarak sonuç bölümünde ise girişte başlayan her şey biter, kahramanlar sorunlarına çözüm bulur ve çatışmalar sonuçlanır. Masallar mutlu sonla biter (Arbutnot & Sutherland, 1972). Masallar bizim kültürümüzde dikkat çekici bir tekerleme ile başlar ve tekerleme ile biter (Tanju, 2015).

Fabllar. Fabllar iyi ya da kötü davranışlara ilişkin soyut fikirleri anlaşılabilir kadar somut ve çarpıcı boyutta sunan anlatı türüdür. Karakterler genellikle soğukkanlı ve kişiliksiz olup ahlaki ders verme amacı güderler. Genellikle karakterler insan gibi davranan baskın

özelliğe sahip hayvan, bitki ya da cansız nesnelere (Arbuthnot & Sutherland, 1972; Kiefer ve ark, 2007).

Oğuzkan (2001) fablları 4 bölüme ayırmaktadır. İlk bölüm; masallarda olduğu gibi karakter ve olayların tanıtıldığı giriş bölümü, ikinci bölüm; olayların düğümlendiği, çatışmaların doruk noktasına çıktığı gelişme bölümü, üçüncü bölüm; olay ya da çatışmaların çözüldüğü sonuç bölümü, son bölüm ise olayların arkasına yatan ana fikirden çıkarılan dersin verildiği kıssadan hisse bölümüdür.

Fabllar aracılığıyla çocuklara dolaylı olarak öğütler verilebilir. Çocuklar bu tür ile hayvanları ya da konu olan diğer kahramanları tanıyabilir, sevebilir. Özveri, iyilik, saygı duyma gibi değerlere hâkim olabilir; düşmanlık, kin, cahillik gibi olumsuz tutum ve davranışları değerlendirebilir (Tanju, 2015).

Destanlar. Türk Dil Kurumu tarafından destan “Tarih öncesi tanrı, tanrıça, yarı tanrı ve kahramanlarla ilgili olağanüstü olayları konu alan şiir.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Destan, tek bir kahramanın yaşadığı olayları anlatan uzun bir anlatı ya da öykü biçimidir. Bu türde genellikle Tanrı’nın müdahalesi söz konudur. Kimi zaman ise Tanrı’nın yardımı ya da dokunuşları ile insanlar kahraman olurlar. Destanlar bir toplumun en yüksek ahlaki değerlerini konu edinir bu nedenle destanlar hakkında bilgi sahibi olmak çocukların kültürleri hakkında bilgi sahibi olmak demektir. Aynı zamanda da çocuklara rol model örnekleri de sunmaktadır (Arbuthnot & Sutherland, 1972; Kiefer ve ark, 2007).

Efsaneler. Efsaneler, varoluşun hayati ana hatlarını sembolizm içinde açıklamaya çalışır. Bu varoluşun tehlikelerini, acı gerçeklerini, hastalıkları, ölümleri kutsal bir düzenin içinde açıklayarak mantıklı kılmaya çalışır. Gerçekleştiğine inanılır çünkü ilkel insanların kutsallık anlayışı ile örtüşen konular ele alınır. Ancak olan olayların çoğu bilimle ters düşer. Efsaneler insanoğlunun yeryüzü, gökyüzü ve davranışlarına ilişkin açıklamaları aradıkça ortaya çıkan bir türdür. Efsaneleri okudukça özellikle çocuklar o dönemki şartlar ve inanışlarla aralarındaki benzerlik ve farklılıkları görebilir; bu durum çocukları da köklerine

dair sorgulayan birey olmaya teşvik edebilir (Arbutnot & Sutherland, 1972; Kiefer ve ark, 2007).

Fıkralar. “Kısa ve özlü anlatımı olan, nükteli, güldürücü hikâyecik.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Asırlardır sözlü aktarılan halk edebiyatı ürünüdür. Bu eserler konu ve anlatım itibari ile toplumun mizah anlayışını ortaya koyar. Genellikle konuları insanlar arası ilişkilerdir. Çatışmalar mizahi anlatımla ele alınır. Dinleyiciyi düşündürmeye ve ders çıkarmaya sevk eder. Çocukları eğlendirirken aynı zamanda mizah anlayışlarının gelişmesini ve olayları farklı bakış açıları ile değerlendirmesini destekler (Gönen & Veziroğlu Çelik, 2016).

Bilmeceler. Halk edebiyatının önemli ürünlerinden bir tanesidir. Yaşamın içinde var olan her şey belirgin özellikleri ön plana çıkarılacak şekilde sorularak bilmecelere konu olabilir. Toplumun kültürüne dair izler bulundurur. Özellikle üç yaşından sonra çocukların ilgisini çekmektedir. Çocukların eğlenmelerini aynı zamanda da öğrenmelerini sağlar. Akıl yürüterek, ip uçlarını izleyerek ve deneme yanılma yaparak sonuca ulaşmalarını destekler. Sadece çocuklara özgü bir ürün olmayıp yetişkinleri de eğlendirir (Gönen & Veziroğlu Çelik, 2016).

Parmak Oyunları, Çocuk Şarkıları, Ninniler ve Tekerlemeler. Parmak oyunları bebeklerin ve küçük çocukların müzik ya da şarkı eşliğinde karşılaştıkları sözel ifadelerdir. Kaynakları genellikle belli olmayan dilden dile aktarılan geleneksel oyun olarak toplumun kültürel bir ögesidir. Çocuklar kendi aralarında ya da yetişkinlerle oynayabilir. Parmaklara kimi zaman eller ya da vücudun herhangi bir parçası eşlik edebilir. Söyleyiş kolaylığı ve kelime tekrarları çocukların keyif almasını sağlar. Çocuk şarkıları ise konu itibari ile çocukların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumları ele alır. Bu nedenle çocukların yaşlarına göre zevk aldıkları şarkılar değişkenlik gösterebilir. Ninniler ise çocuk şarkılarından farklı olarak çocukları rahatlatan türkülerdir. Tekerlemeler de genellikle belli bir anlam içermeyen uyumlu söz dizeleridir. Çocukların söz tekrarları, kafiye ve uyaklar

aracılığıyla eğlenmesini sağlamakla birlikte dilin farklı kullanımını da görmelerini sağlar. Masalların başında ve sonunda karşımıza çıkmaktadır (Gönen &Veziroğlu Çelik, 2016).

Biyografiler. Yaşayışları ile ün kazanmış kişilerin hayatlarını belgelere dayanarak anlatan eserlerdir. Çocuklar tanınan kişilerin hayatlarını kendilerini model alıp kendileri ile özdeşleştirmek istedikleri zaman bu eserlerden faydalanabilirler. Sadece kendi kültüründen değil dünya çapında tanınmış kişileri de okuyarak genel kültürünü geliştirmiş olurlar (Oğuzkan, 2001).

Biyografilerde dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Biyografiler araştırmalarda kullanılan eserler olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle içinde bulunan bilginin doğruluğundan emin olunmalıdır. Yazar kendi görüş, öneri ve fikirlerini biyografiye yansıtmamalıdır. Nesnellik bu eserlerin en önemli özelliklerindedir. Eser oluşturulurken kullanılan belgeler açık bir şekilde belirtilmelidir. Ele alınan kişi ya da karakter gerçek yaşantısındaki olaylardan uzaklaştırılmamalıdır (Arbuthnot & Sutherland, 1972; Kiefer ve ark, 2007).

Başvuru Eserleri. Çocuklar dünyaya büyük bir merak ve keşif duygusu ile gelirler. Etraflarında olan biteni, canlı ve cansız varlıkları öğrenmek isterler. Yaş gruplarına ve ilgilerine göre öğrenmek istedikleri değişir. Çocukların bu ihtiyaçlarını karşılamak için verimli şekilde kullanılabilecek çocuk edebiyatı türü ise başvuru eserleri ya da diğer kullanım adı ile müracaat eserleridir. Bu eserlerden edinilen bilginin çocuklarda herhangi bir kavram yanılgısı ya da yanlış öğrenim yaratmaması için genellikle resimlendirmelerinde fotoğraflar kullanılır; ancak, ressam ya da çizerlerin resimlendirdikleri kitaplar da mevcuttur. Kitabın resimlendirmesi kadar çocuğu yanlış bilgi öğrenimine itmemesi için bu eserlerin yazarlarına da büyük roller düşmektedir. Yazar; metinleri çocuğa göre hazırlarken bilgi toplama aşamasında araştırmalarını güvenilir şekilde yapmalı ve çocuğa bilgileri doğru şekilde aktarmalıdır (Tanju, 2015; Gönen & Veziroğlu Çelik, 2016; Arbuthnot & Sutherland, 1972; Kiefer ve ark, 2007).

Oğuzkan (2001) bu eserlerin sahip olması gereken dört özellikten bahseder. Bu özelliklerden ilki işlenen konunun sade ve mantıklı bir düzen içerisinde çocuğa sunulması gerektiğidir. İkincisi, çocuğun merak edip incelemek istediği konunun bilimsellikten kopmadan çocuğa göre basitleştirilerek anlatılmasıdır. Üçüncüsü, eserin isminin hem konu hem de çocuğun ilgisini çekebilecek bir isme sahip olması gerektiğidir. Dördüncüsü ise, konu ile ilgili açıklayıcı ve gerçekçi resimlerin kullanılmasıdır.

Şiir. Çocuklara yönelik yazılan şiirler yetişkinlere yazılan şiirlerden kısmen farklılık göstermektedir. Çocuklara göre şiirler; çocukların yaşına göre gelişimleri göz önünde bulundurularak ağıdalı anlatım veya abartılı söz sanatlarından kaçınılan ancak, şiirin edebi yapısı ve değerinden de taviz verilmeden hazırlanan nitelikli edebiyat ürünü olarak tanımlanmaktadır (Veziroğlu Çelik, 2021).

Kiefer ve ark. (2007), çocuklar için yazılan şiirlerdeki metaforların çocukların anlayabileceği seviyede olması gerektiğini, anlatılmak istenen dışında bir anlam ifade etmemesi gerektiğini ve çocukların günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri konular üzerine olması gerektiğini vurgulamıştır.

Şiirler çocukların gelişimine birçok alanda katkıda bulunur. Topluluk karşısında ya da sınıf önünde arkadaşlarına okudukları için kendilerini ifade etme, heyecanını kontrol etme gibi becerilerini destekleyerek sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunur (Tanju, 2015). Ayrıca şiirler akılda kalıcı yapısı itibari ile çocukların hafıza gelişimini desteklediği gibi; ses tekrarları, kafiyeler gibi unsurları ile de çocukların dil gelişimini destekler (Machado, 2003). Oğuzkan (2001) ise şiirlerin çocukların ruhsal ve estetik ihtiyacını karşıladığını, çevresindeki olayları duygulu ve keyifli şekilde ele aldığı için hayal güçlerini desteklediğini ifade etmiştir.

Çocuk Gazeteleri ve Dergileri. Çocuklara yönelik hazırlanan gazete ve dergiler belli aralıklarla çıkan çocukların ilgi ve alakalarına uygun konuları ele alan içerisinde masallar, hikayeler, fıkralar, bilmece, gibi çocukların ilgisini çekebilecek başka edebi

türleri de barındıran süreli yayınlardır. Bu yayınlar çocukların ders kitaplarında yer alan bilgiler dışında güncel olaylara erişmelerini sağlayan eserlerdir (Oğuzkan, 2001).

Belli aralıklarla yayınlandığı için çocukların takip etmesini gerektiren bu eserler çocukların sorumluluk bilincini desteklemeye yardımcı olur. Bu eserler çocukların yaş gruplarına göre hazırlanmalıdır. Hazırlık sürecinde ilgili kişilerin çocukların gelişimlerine dair doğru bilgilere sahip olması gereklidir (Veziroğlu Çelik, 2021).

Elektronik Kitaplar (e-kitaplar). Çocukların öyküleri animasyonlar eşliğinde okumasına fırsat sunan bu eserler çocukların görme ve işitme duyularına hitap ederler. Basılı kitaplar gibi bu kitap türünde de çocuklarla etkinlikler yapılabilir. Kitaba önceden hâkim olan öğretmen çocuklara yönelik sorularını etkinliklerini ve kitabı sunuş şeklini önceden hazırlayarak çocukların zevk alacağı şekilde interaktif olarak okuyabilir. Günümüzde birçok çocuk teknolojiye hâkim olduğu için bu tür eserler çocukların ilgisini çekmektedir. Bu kitaplar animasyonlar ve seslerle desteklenerek çocukları aktif tutmayı sağlar. Sınıf içerisinde de kullanılabilen bu kitaplar çocukların gelişimini desteklemektedir (Tepetaş Cengiz, 2015).

Bilim Kurgu Kitapları. Bilimin ışığında gerçekleşmesi ihtimal dahilinde olan hayali karakter ve olayların yer aldığı eserlerdir. Çocukların ilgisine göre robotlar, uzay, gelişen ve değişen canlılar, gezegenler...vb. gibi birçok konuyu ele alabilir. Çocukların bilimsel etkinliklerinde yardımcı eserler olduğu gibi süreç içerisinde bilgi birikimlerinin de artmasını sağlar (Veziroğlu Çelik, 2021).

Bilim kurgu kitaplarında kurgusal bir durum bulunmak zorundadır. İçerisinde bilimsel bilgi ya da bilimsel araç bulunan her kitabı bilim kurgu kitabı diye nitelendirmek doğru değildir (Kiefer ve ark., 2007).

Fantastik Eserler. Fantastik eserler karakterlerinin insan, insanüstü varlıklar, insanlaştırılmış nesnelere olduğu konusunun ise çocuklar için ilgi çekici olan her tür konunun olabileceği eserlerdir. Bu eserlerde metnin kurgusu iyi planlanmalı karakterler net

bir şekilde okuyucuya sunulmalı ve mantıklı bir sıra ve temele oturtulmalıdır. Çocukların hayal gücünü destekleyen fantastik eserler çocukların zevklerine hitap eden çocuk edebiyatı ürünlerindedir (Arbuthnot & Sutherland, 1972; Kiefer ve ark. 2007).

Tarihsel Kurgu İçeren Eserler. Tarihsel olayları, mekanları, önemli karakterleri ele alan eserlerdir. Çocukların şimdiki zaman ve geçmiş arasında bağ kurmasını, karşılaştırma yapmasını, insan ve toplum arasında ilişki kurmasını, tarih bilincine sahip olmasını, zaman algısının oluşmasını, eleştirel düşünme becerisinin gelişmesini, yorum yapmasını, çıkarımda bulunmalarını destekleyen eserlerdir (Gönen & Veziroğlu Çelik, 2016; Veziroğlu Çelik, 2021).

Bu eserler hazırlanırken çocuğa görelilik her eserde olduğu gibi bu türde de temel ilke olmalıdır. Diğer çocuk edebiyatı türlerinden farklı olarak dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Gerçek olayları ele alabilse bile bu türdeki eserlerin kurgusunun iyi olması gerekmektedir. Aynı zamanda ele alınan olayın gerçekliği ve kurgusunun harmanlanması, kafa karıştırıcı olmaması gerekmektedir. Ele alınan konu ortaya çıktığı kültüre bağlı kalmalıdır. Bu bağlılık kapsamında görsellerdeki kıyafet, ortam gibi kullanılan detaylarda zamana ve kültüre uymalıdır. Kullanılan dil anlaşılabilir seviyede, gerçeklikten kopmamış ve yine döneme ve kültüre uygun olmalıdır. Yazar farklı bir bakış açısı sunsa da gerçeklikten kopmamalıdır (Arbuthnot & Sutherland, 1972; Kiefer & ark. 2007).

Gerçekçi Kurgu İçeren Eserler. Gerçekçi kurgu içeren eserler yazarın oluşturduğu bir kurguya sahiptir. Bu kurguyu diğer kurgusal türlerden ayıran nokta, metindeki kurgunun gerçek hayatta meydana gelebilme ihtimalinin olmasıdır. Çocukların fantezi eserleri tercih ettikleri bilinse de çocuklar gerçekçi kurguya daha çok ilgi duymaktadırlar. Gerçekçi kurgu içeren eserler diğerleri gibi esprili, romantik ya da yaratıcı unsurlar barındırabilir. Burada önemli olan bu unsurların gerçek hayatta bir karşılığının olabilme ihtimalinin göz önünde bulundurulmasıdır (Arbuthnot & Sutherland, 1972; Kiefer & ark. 2007).

Mizah İçeren Eserler. Çocuklar komiklikler barındıran metinleri ve resimleri keyifle okurlar. Bu nedenle mizah içeren eserler duygu durumlarına göre tercih sebepleri olabilir.

Görsellerde yer alan komik durumlar çocukların ilgisini çekerek karakterlere ya da olaylara daha dikkatli odaklanmalarını sağlayabilir. Mizah içeren eserler çocukların keyif almasını sağlar ve bu sayede çocuk edebiyatına olan ilgilerini de desteklemiş olur. Ayrıca mizah içeren eserlerde çocukların kelimelerin ya da cümlelerin üzerine daha çok düşünmelerini sağlamak, yapılan kelime oyunları çocukların dil gelişimini destekler (Veziroğlu Çelik, 2021; Machado, 2003).

Sessiz/Yazısız/Sözsüz Kitaplar. Sessiz kitaplar hikaye anlatımının tamamen resimlerden yola çıkarak yapıldığı çocuk edebiyatı ürünlerindedir. Kimi zaman çok az yazı da içerebilen bu kitap türü çocukların gelişimine birçok açıdan katkı sağlamaktadır. Ayrıca aile, öğretmen ya da arkadaş kısacası okuma esnasındaki etkileşimde olduğu kişiyle sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlar. Sessiz kitaplar çocukların bilgisayar ekranlarının egemen olduğu toplumda görsel okuryazarlığı yani görselleri yorumlayabilmeyi, kültürel okuryazarlığı ve okuryazarlığı destekler. Bu süreçte önce bazı becerilerin gelişmesini sağlar. Bunlardan ilki çocuğun kitabın nasıl kullanıldığını bilmesidir. Sessiz kitaplar çocukların bu öğretiyi sağlamasında oldukça önemlidir çünkü çocuklar yazıdan önce resimlerle kendilerini tanırlar, yorumlarlar ve ifade ederler. Ayrıca işitme yetersizliği olan kişilerle de resimlerle kurgu net şekilde verildiği için kullanıma elverişli kitaplardır (Jalongo ve ark., 2002). Sessiz kitaplar dil gelişimi açısından gerilik yaşayan çocukların özellikle resmi anlatmaya yönlendirdiği için ifade edici dil gelişimine katkı sağlar (Knudsen Lindauer, 1988).

Resimli Öykü Kitapları. Çocukların yaşlarına, ilgi ve becerileri düzeylerine, gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik bilgi veya kavramları içeren, çocukların meraklarına cevap verebilen yazı ve görsellerin uyumlu olduğu, konunun bir kurgu içerisinde verildiği kitaplardır (Veziroğlu Çelik, 2021). Çocuk edebiyatı ürünlerinin sayıca çoğunu oluşturan bu tür tezin ilerleyen bölümünde detaylıca ele alınacaktır.

Yaş Grubuna Göre Resimli Kitapların Önemi

0-3 Yaş Grubuna Göre Kitapların Önemi

Çocukların kitaba olan ilgileri konuşmadan önce başlamaktadır. Bu ilgi yeni bir ihtiyacı ve bu ihtiyaçta bu yaşa özgü yeni çocuk edebiyatı türlerini ortaya çıkarmıştır. Özellikle çocukların bağımsız şekilde kitapları tutabildikleri andan itibaren banyo kitapları, oyuncak kitapları gibi çocuk edebiyatı türleri ile etkileşime geçirilmelidir. Bebekler doğdukları andan itibaren çevrelerini keşfetme içgüdüğü ile duyularını kullanmaya başlarlar. Tatma, dokunma, duyma, görme gibi duyuları destekleyecek kitaplar bu yaş dönemi için oldukça uygundur. Çocukların dil gelişimlerinin hızlı olduğu 2-3 yaş döneminde çocuklar etrafındaki nesnelere ya da eylemleri içeren ABC kitapları, kavram kitapları ya da kartlarla etkileşime girmektedir. Bu dönem kitaplarında dikkat edilecek konuların başında kitapların sağlamlığı, boyar maddelerin güvenilirliği oldukça önemlidir. Çocuklar 3 yaşına geldiğinde artık tekerlemeler, basit bilmeceler, uyaklı metinler, ses tekrarları dikkatini çekmektedir. Okunabilecek kitaplarda bu ses oyunlarına yer verilebilir. Küçük yaşlardaki çocuklar yaşlarının getirdiği gelişimsel durum olarak özellikle ebeveynlerinden şefkat isterler. Çocuklarla beraber kitap okumak, özellikle ebeveynleri ile ebeveynlerinin kucağında kitap okumak çocukların bu ihtiyacını karşılamak için kitabı nitelikli bir araç haline getirmektedir. 3 yaş döneminde ise çocuklarda ortaya çıkmaya başlayan benlik algısı, kendilerini önemli hissetme durumu ise yine aynı şekilde onlarla kitap okuyarak desteklenebilir (İpek-Yükselen, 2015).

4-6 Yaş Grubuna Göre Kitapların Önemi

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin en çok desteklenebildiği bu yaş döneminde onlarla kitap okumak ya da kendilerinin kitapla etkileşim kurabilmelerine fırsat tanımak oldukça önemlidir. Bu süreçte ev ortamının zenginliği çocukların erken okuryazarlık becerilerini edinmesinde destekleyici faktörlerden birisidir (Akyüz & Doğan, 2017; Turan & Topçu, 2018; Işıtan ve ark., 2020).

4-6 yaş grubu çocuklar artık kelime kartları ile etrafındaki nesnelere tanımaktan öteye geçip olayları anlatan kartları kullanabilirler. Kelime oyunlarını daha çok anlamlandırıp bilmece, tekerleme ve ses tekrarlarına daha çok ilgi gösterebilirler. Hikaye kartları ya da kitaplardaki görseller ile kendi hikayelerini oluşturabilir ve bu şekilde ifade edici dillerini destekleyebilirler. Bu kitap okuma sürecinde ebeveynlerin soracağı 5N 1K (Ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim) soruları çocukların dil gelişimini desteklemeye yardımcı olacaktır. Ancak kitapların hem metin olarak hem de görsel olarak bu soruları sormaya olanak sağlaması gerekmektedir (İpek Yükselen, 2015).

Bu dönem kitapları konu olarak 0-3 yaşa göre biraz daha olay akışı içermektedir. Kurgu ve karakter sayesinde çocuklar kendi yaşamlarından kesitleri kitaplarda görebilmelidir. Kurgu içinde ele alınan korkular, endişeler, mutluluklar vb. durumlara çocuklar kitaplar aracılığı ile tanık oldukları zaman kendi hayatlarında karşılaştıklarında benzer çözüm yollarına başvurabileceklerdir. 5-6 yaş grubu çocuk kitaplarında çocukların bilişsel seviyeleri göz önünde bulundurularak zıt kavramlar, zaman dilimleri (sabah, öğle, akşam), günün akışı (gece gündüz döngüsü) gibi olaylar konu olarak işlenebilmektedir (İpek Yükselen, 2015).

Resimli Öykü Kitapları

Resimli öykü kitapları çocukların zevk alabileceği, eğlenirken öğrenebileceği kitaplardır. Çocuklar bu kitaplar sayesinde kendi hayal dünyalarını keşfedebilirler ve bu keşfi metin ve resimler sayesinde yaparlar. Ayrıca bu kitaplar çocukların kendi içi dünyası ve dış dünyası arasında ilişki kurmaya yardımcı olur. Bu kitap türünde öykü genellikle metinle anlatılır ancak resimlerle de desteklenir. Resimler; karakterler, mekan, zaman, mimikler vb. detayları bize sunarken metin ise bize temel kurguyu vermektedir. Resimli öykü kitaplarında kurgu bu sebeple hem görsel hem yazınsal olarak iki şekilde anlatılmış olur. Yani hem resim hem de metin kitapta eşit işleve sahiptir (Bassa, 2015).

Resimli öykü kitaplarını resimli kitaplardan ayıran temel şey kurgudur. Norton (1995) resimli kitaplarda pek çok resim bazen yazı ya da az yazı bulunabileceğini ama resimli öykü kitaplarında temel olan şeyin kurgu olduğunu belirtmektedir. Her çocuk kitabında resimlerin olabileceğini, her kitabın resimli çocuk kitabı olabileceğini ama her resimli çocuk kitabının resimli öykü kitabı olamayacağını belirtmiştir.

Resimli Öykü Kitaplarının Sahip Olması Gereken Özellikler

Resimli öykü kitapları çocukların temel olarak eğlenmesini, zevk almasını hedeflerken kimi zaman öğreti hedefi de bulundurmaktadır. Bu nedenle belli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Resimli kitapların sahip olması gereken özellikler fiziksel, içerik ve resimleme olarak üç başlıkta incelenecektir.

Resimli Öykü Kitaplarının Sahip Olması Gereken Fiziksel Özellikleri

Kümmerling-Meibauer (2015) resimli öykü kitaplarının fiziksel özelliklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar kitaplarla karşılaştıklarında ilk olarak dış görünüşüne göre karar vermekte ve etkileşime ilk adımı bu şekilde atmaktadırlar bu nedenle resimli öykü kitaplarının fiziksel özellikleri kitabı ön plana çıkaran unsurlardan bir tanesidir. Bu bölümde resimli öykü kitaplarının biçimi, boyutu, kağıt türü ve kalitesi, ciltlenmesi, sayfa düzeni, yazı biçimi ve puntosundan bahsedilecektir.

Biçim ve Boyut. Oğuzkan (2013) resimli öykü kitaplarının biçim ve boyutunun yazı ile orantılı olması gerektiğini vurgulamıştır. Aynı zamanda bu tür kitaplarda biçim ve boyutun çeşitlilik göstermesi; çocukların sürekli aynı boyda kitapları okumaktan sıkılmasına engel olabileceğini vurgulamıştır.

Resimli öykü kitapları çocukların tek başlarına kolayca ellerinde tutabilecekleri, yardım almadan incelemeye şans tanıyacak büyüklükte ve ağırlıkta olmalıdır (Sever, 2015). Kimi zaman küçük yaş grubu için çocuk kitapları çocukların kontrol altında tutabilmesi için 15cm x 15cm, ebatlarında olmaktadır. Resimli öykü kitapları ise genellikle 1 kucak boyu denilen yetişkinle okurken kucağına okuyup açabileceği 24cm x 30 cm ebadında olmaktadır

(Ural, 2015). Kimi öykü kitabı ebatı için ise normal boyut 16 cm x 23 cm olarak kabul edilmektedir (Oğuzkan, 2013).

Biçim olarak ise resimli öykü kitapları genellikle yatay ya da dikey olarak konumlandırılıp dikdörtgen şeklinde basılmaktadır. Ancak kitapların şekli konusuna göre kimi zaman kare, kimi zaman bir araba ya da elma gibi şekillerde de olabilmektedir.

Kâğıt ve Kapak. Ülkemizde kitap basımında kullanılan kağıtlarda yayıncılar kitabın dikkat çekmesi adına parlak kağıtları tercih edebilmektedir. Ancak parlak kağıtlar okurken göz yoracağı için resimli öykü kitaplarının basımında mat kağıtlar tercih edilmelidir (Yılar & Celepoğlu, 2013). Seçilen kağıtların ince olmaması, arka sayfaya dair herhangi bir resim ya da yazıyı göstermemesi gerekmektedir. Seçilen kağıtların 1. kalite hamur kâğıt olması gerekmektedir. Çocukların tekrar tekrar okumasına, sayfa çevirmesine olanak sağlaması gerekmektedir. Kitapların kapaklarının ise sağlamlık açısından kalın karton kapak tercih edilmesi gerekmektedir (Oğuzkan, 2013; Ural, 2015).

Ciltleme. Çocuklar gelişimleri gereği kitaplara ilk başlarda yetişkinlerin beklediği kadar nazik davranamayabilirler. Burada alınması gereken önlem çocukları kontrol etmekten ziyade kitapların sağlam olmasını sağlamaktır. Bu noktada kitabın ciltlemesinin en sağlam şekilde olması kitabı büyük ölçüde koruyacaktır. Kitap ciltlemelerinde tel zımba, tel dikiş, yapıştırma ve iplik dikiş gibi birçok yöntem mevcuttur. Bunlardan en sağlam olanı iplik dikiş olup resimli öykü kitaplarında da bunlar tercih edilmelidir (Ural,2015).

Sayfa Düzeni (Mizanpaj). Resimli öykü kitaplarında yetişkin kitaplarından farklı olarak normal aralıklı ya da çok aralıklı düzen tercih edilmelidir. Sayfa kenarlarında geniş boşluklar (marjlar) bırakılmalıdır. Metin resimle orantılı olmalıdır. Yazıyı okuyucuya tek sütunda sunmak tercih edilmelidir (Oğuzkan, 2013). Sayfa düzenini belirleyen en önemli durum ise resim ile yazının oranı ve konumlandırılmasıdır.

Yazı Biçimi ve Punto. Resimli öykü kitaplarında çocukların dikkatini toplaması ve harf farkındalığını kazanabilmesi için oldukça sade harfler tercih edilmelidir. Eğik yazı

(italik), süslü harfler (Old English, Curiz) ya da tırnaklı harfler (Times New Roman, Serif) yerine harfleri olduğu gibi yansıtacak yazı tipleri tercih edilmelidir. Yaş grubu küçüldükçe yazı puntosunun büyütülmesi önerilirken, ideal yazı puntosu okul öncesi dönem çocukları için 18-22 arasındır (Ural, 2015). Okumaya yeni başlayan çocuklar içinse 16-18 punto arası önerilmektedir (Sever, 2015). Kimi zaman metin içinde belli kelimelerde yazı tipi ya da punto değişebilmektedir. Bu durum o kelimeye dikkat çekmek için yapılmaktadır.

Resimli Öykü Kitaplarının Sahip Olması Gereken İçerik Özellikleri

Resimli öykü kitaplarında kitabın kalitesi ve çocuğa yararından bahsedilirken içerik özelliklerinin de niteliklerinden bahsetmek gereklidir. Bu bölümde tema, konu, kahramanlar, plan, üslup, dil ve öykünün uzunluğundan bahsedilecektir.

Tema. Kitap yazarının eserde vermek istediği temel düşünce veya görüşe denir. Temaların her yaş grubuna hitap eden bütün kitaplarda açıkça belli olması gerekmektedir. Yazarlar okuyucuya neyi anlatmak istediğini kesin olarak bilmeli ve metinde de bunu belli etmelidir. Teması net olmayan metinler; değişik yorumlara veya yanlış anlaşılmalara sebep olabilir (Oğuzkan, 2013).

Konu. Kitapların konularını oluşturan düşünce kitabın teması ile oldukça ilişkilidir. Tema yazarın zihninde canlandıktan sonra konu ile detaylandırılarak metne dönüşür. Bu nedenle tema ve konunun ilişkisinin zayıf olması kitabın niteliğini zayıf kılar. Yazarlar genellikle konuları gerçek hayattan esinlenerek belirler ve hayal dünyalarında genişletirler (Oğuzkan, 2013; Ural, 2015).

Resimli öykü kitaplarının konuları çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarıyla, gündelik yaşamlarında karşılaşılabilecekleri olay ya da durumlarla ilgili olmalıdır. Yaşamlarında karşılaşılabilecekleri olumlu ya da olumsuz her şey kıskançlık, ölüm, boşanma, hayvan sevgisi, mevsimler...vb. birer konu olabilir. Yaşamlarında denk gelebilecekleri konular gibi mizah içeren çocukların eğlenmesinde yardımcı olacak konular da ele alınabilir. Okul öncesi

dönem kitaplarında işlenen konular açık ve anlaşılabilir olmalıdır (Sever, 2008; Karatay, 2011; Oğuzkan, 2013; Gönen, 2015; Ural, 2015).

Kahramanlar. Çocukların resimli öykü kitaplarında karşılaşacakları kahramanlar konu ile ilgili olmalıdır. Resimli öykü kitaplarında çok sayıda kahramandan ziyade az sayıda çocuğa hitap edecek şekilde kahramanlar bulunmalıdır. Çocuklar genellikle kendileri gibi küçük çocuk ya da hayvan kahramanlara ilgi duymaktadırlar. Bu kahramanlar insan ya da hayvan ne olursa olsun gerçeğe en uygun şekilde çocuğa yansıtılması oldukça önemlidir. Bu kahramanlar mükemmel de olmamalıdır. Gerçek hayattaki gerçekliğiyle okuyucuya yansıtılmalıdır (Oğuzkan, 2013; Ural, 2015).

Plan veya Kurgu. Resimli öykü kitaplarında yazar metni oluşturmaya bir plan çerçevesinde başlar. Bu plan giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Bu bölümler birbiri ile ilişkili olup birbirlerini tamamlar niteliktedir. Bu sıralama başlangıç, düğüm, sonuç olarak da adlandırılabilir. Bu basamaklar birbirini doğal akışında takip ettiğinde okuyucuyu kurgunun içine alabilir. Öyküler kahramanları ve olayı tanıtıcı kısa bir giriş bölümü ile başlar, ardından olayların hareketliliğinin arttığı gelişme ve en son problemin çözüme kavuştuğu sonuç bölümü ile biter (Karatay, 2011; Oğuzkan, 2013).

Üslup. Öykünün anlatım biçimine denmektedir. Yazardan yazara farklılık gösterebilmektedir. Her yazar olayı, kendi bakış açısı, dil bilgisi çerçevesinde okuyucuya aktarabilir. Üslubu nitelikli kılan kullanılan dil ve kelimelerdir. Cümle yapıları, ses tekrarları, kelimelerin anlamları, kullanılan deyimler hepsi üslubun birer parçasıdır (Oğuzkan, 2013). Üslup verilmek istenen mesajı çocuklara anlayabileceği şekilde aktarırken bu aktarım didaktik şekilde olmamalıdır (Sever, 2008).

Dil. Resimli öykü kitaplarında kullanılan dil oldukça önemlidir. Kitabın hitap ettiği yaş grubunun gelişimsel seviyesine göre kelimeler seçilmelidir. Elbette çocukların yeni kelimeler öğrenmesine fırsat tanınmalıdır ancak çocukların okuduğunu anlaması temel amaçlardan birisidir. Çocukların anlayabileceği ölçüde soyut kelimelere yer verilmelidir. Cümle uzunlukları anlamayı zorlaştırmamalıdır. Yalın bir dil tercih edilmelidir, ağırdan anlatımdan

uzak durulmalıdır. Yazım ve noktalama işaretlerine, anlatım bozukluklarına dikkat edilmelidir (Karatay, 2011; Oğuzkan, 2013).

Öykünün Uzunluğu. Çocukların gelişimsel seviyelerine göre dikkat süreleri göz önünde bulundurulduğunda uzun bir öyküyü birlikte okumanın onlar için zorlayıcı olacağı bir gerçektir. İyi bir yazar bu durumu düşünerek kısa metinle anlatmak istediğini anlatarak amacına ulaşmalıdır. Gereksiz ayrıntı vererek öyküyü uzatmak hem çocuğun dikkatini dağıtabilir hem de okumadan çocuğu soğutabilir. Bu nedenle az yazı ile mesajı vermek uzunca yazmaktan daha zor olabilir. Resimli öykü kitaplarında ideal olan küçük yaş grupları için 1 forma (16 sayfa) olmasıdır. Yaş grubu büyüdükçe uzunluk artabilir. Örneğin 5 yaşındaki çocuklar 2 forma (32 sayfa) resimli öykü kitabını tek seferde okuyabilirler (Ural, 2015).

Resimli Öykü Kitaplarının Sahip Olması Gereken Resimleme Özellikleri

Resimli öykü kitaplarında metin kadar resimlerinde rolü büyüktür. Bu sebeple resimlendiren kişilere de önemli sorumluluklar düşmektedir. Resimli öykü kitaplarında resimler anlatılan konuyu, olay zincirini çocukların anlamasına yardımcı olur. Metin içinde verilemeyen detaylar resimlerle verilmelidir. İyi çizilen resimler üzerine yapılan konuşmalar çocukların ifade ve alıcı dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca çocuklarla resim üzerine konuşmak kitap okumanın etkileşimli olmasını sağlamaktadır. Resimlere bakarak öyküyü anlayabilmek aynı zamanda görsel okuryazarlığı da desteklemektedir (Karatay, 2011; Sever, 2008).

Çocukların estetik algısını geliştirmek için resimli öykü kitapları özenle resimlendirilmelidir. Bu noktada çizen kişi ticari kaygı taşımamalı, resimlendirmede kompozisyonun, valörün, resim yüzeyinin kullanılmasının, dokunun, renklendirmenin, çizgilerin ve boşlukların okuyucuya verdiği anlamı bilerek, gerekli teknikleri kullanarak çizimlerini yapmalıdır (Bassa, 2015).

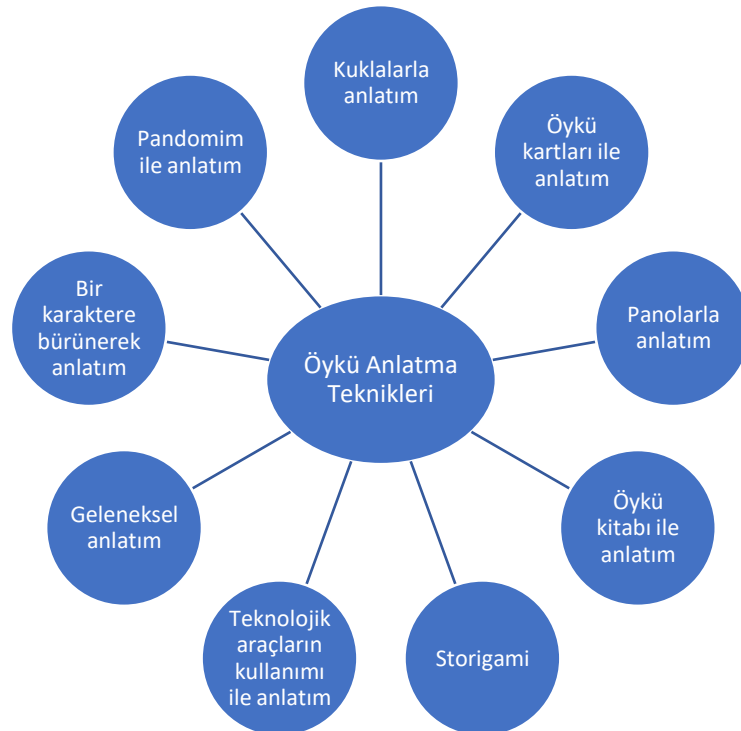
Resimlendirmenin her sayfada bir oranı olmalıdır. Resimlerle metin çok iç içine geçmemelidir. Genellikle sayfanın dörtte üçü (3/4) resimlerden oluşmalıdır. Bu oran yaş büyüdükçe azalmaktadır. Yaş gruplarına göre metin resim oranları şu şekildedir; 2-7 yaş arası kitaplar için üçte bir (1/3), 7-9 yaş arası için yarı yarıya (1/2), 9-12 yaş ve üzeri için ise üç katı (3/1) şeklindedir (Karatay, 2011).

Kitap Okuma ve Öykü Anlatma Teknikleri

Alan yazında öykü okuma ve anlatma kimi zaman aynı gibi düşünülüp karıştırılsa da aslında farklı olaylardır. Çocuklara öyküyü anlatma materyal kullanarak ya da kullanmayarak kurgusu olan bir öyküyü anlatmak iken, öykü okuma ise metne sadık kalarak farklı teknikler kullanarak gerçekleştirilen eylemlerdir. Gerek öykü anlatma ya da öykü okumada farklı teknikler kullanmak çocukların bu tür eylemlerden sıkılmalarını önler, zevk almalarını sağladıkça etkinliklere olan eğilimi artar ve gelişimleri desteklenir (Wilkerson ve ark., 2012).

Şekil 1

Öykü Anlatma Teknikleri



Kuklalarla Anlatım

Çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklemede, özel gereksinimli bireylerin iletişim becerilerini artırmada ve çocuk katılımını sağlamada kullanılmaktadır (Kröger & Nupponen, 2019). Çorap kukla, parmak kukla, kaşık kukla...vb. gibi birçok çeşidi vardır. Tasarlanması kolay olması sebebiyle öyküye göre okuyucu hazırlayabilir.

Panolarla Anlatım

Bu teknik farklı malzemelerden hazırlanmış panolara (keçe, tahta, mantar...vb.) öykü ile uyumlu farklı malzemelerden hazırlanabilen figürlerin (keçe, kumaş, karton...vb.) mıknatıs, yapıştırma gibi seçeneklerle tutturulması ile gerçekleştirilen anlatımdır (Bishop & Kimball, 2006). Anlatım sırasında öğretmen metni öykü kitabından da okuyabilir ya kendisi anlatabilir (Olgan, 2015).

Öykü Kartları ile Anlatım

Bu teknikte olayın kurgusunu verecek ve anlatıcıya kolaylık sağlayacak sıralı kartlar kullanılır. Bu kartlar dijital çıktı şeklinde, çizim, sulu boya...vb. gibi birçok şekilde hazırlanabilir (Şimşek, 2021).

Storigami

Öykü anlatımı (storytelling) ve kâğıt katlama sanatının (origami) birleşiminden meydana gelir. İnce motor kaslarını geliştirmeyi, sağ ve sol beyinin uyumunu desteklemeyi, yaratıcılığı artırmayı amaçlar (Mastin, 2007). Bu teknikte anlatıcı kâğıdın temsil edebileceği basit bir konu seçer (araba, tavşan, gömlek...vb). Anlatıcı kağıdı her katladığında bir adım daha hedeflediği konuya görsel olarak yaklaşır (Şimşek, 2021).

Öykü Kitabı ile Anlatım

Öykü kitabını kullanarak yapılan anlatımdır. Öğretmenin tüm sınıfı ya da küçük grubu uygun pozisyonda oturarak çocuklara kitap üzerinden öykü üzerinden anlatmasıdır (Olgan, 2015).

Teknolojik Araçların Kullanımı ile Öykü Anlatımı

Sınıf içerisinde ya da okulda bulunan teknolojik araçlarla yapılan öykü anlatımıdır. Projeksiyon aletleri, tepegözler, sesli anlatım yapan cihazlar, müzik çalarlar...vb. araçlar yardımı ile öğretmen öykü anlatımını yapabilir ya da anlatımını destekleyebilir (Olgan, 2015).

Geleneksel Anlatım

Anlatıcı ses tonunu, jest ve mimiklerini kullanarak yaptığı anlatım türüdür. Kişi ses tonunu aktif kullanarak ya da aralarda sorular sorarak dinleyiciyi aktif tutmalıdır. Çocukların alıcı dilini destekleyen anlatım türüdür (Isbell & ark., 2004).

Bir Karaktere Bürünerek Anlatım

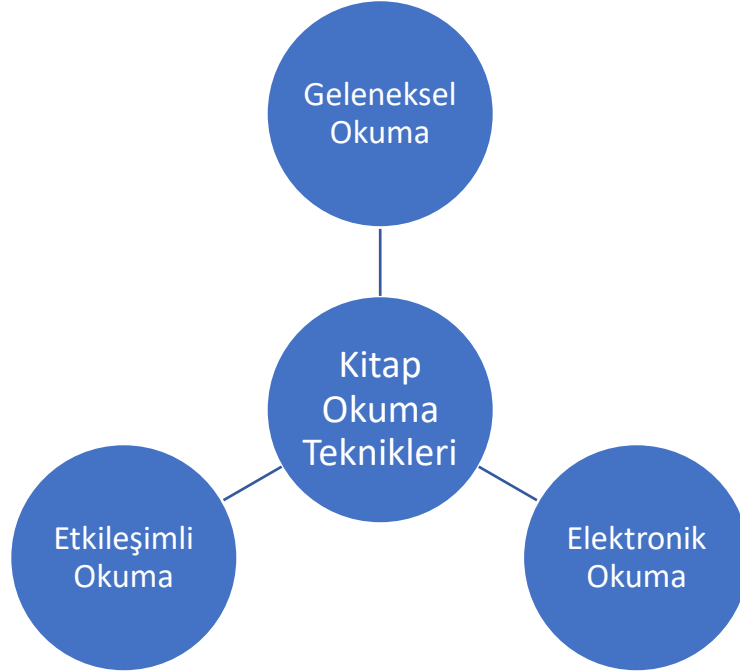
Anlatıcı çocukların ilgilerine yönelik kostüm, aksesuar gibi yardımcı parçalarla bir karaktere bürünerek anlatımı yapar. Bu karakter kimi zaman öykünün içinden olup kendi öyküsünü anlatabiliyorken kimi zaman da dış bir karakter olabilir (öykü anlatıcısı dede, dış ses gibi).

Pantomim ile Anlatım

Anlatıcının kelime kullanımı olmadan sadece jest ve mimikleri ile yaptığı anlatım türüdür. Çocuklar tarafından da rahatlıkla anlatım tekniği olarak kullanılabilir. Çocukların herhangi bir malzeme olmadan sadece jest, mimik ve motor becerilerini kullanarak yaptıkları bu anlatım doğal bir ifade aracı olmakla beraber çocuklara dramatik oyun oynama fırsatı da sunar (Trostle-Brand & Donato, 2001; Nespeca & Reeve, 2003).

Şekil 2

Kitap Okuma Teknikleri



Geleneksel Okuma

Geleneksel okuma, bir yetişkinin çocukların yaşlarına uygun olarak seçtiği bir resimli öykü kitabını çocukların görebileceği şekilde konumlandırıp çocuklara sesli bir şekilde aktarmasıdır. Yetişkin çocukların dikkatini dinç tutmak için ses tonunu, jest ve mimiklerini kullanarak doğrudan aktarır ya da önemli gördüğü yerlerde çocuklara sorular yöneltebilir. Bu okuma tekniğinde çocuklar tamamen pasiftir. Çocuklardan tek beklenen öyküyü dinlemesi ve anlamasıdır (Sénéchal ve ark. 1995; Morrow, 2013; Işıkoğlu Erdoğan & Akay, 2015; Işıkoğlu Erdoğan, 2018).

Doğrudan aktarımla yapılan okumanın ve yetişkinin çocuklara sorular yönelttiği okumanın çocukların dil gelişimine katkısı vardır. Doğrudan sesli okunan kitapların kelime hazinesi az olan çocukların yeni kelimeler edinmesinde katkısı olduğu ve alıcı dil becerilerini desteklediği araştırmalarca desteklenmiştir. Yetişkinin soru cevaplarla çocuğun dikkatini

diñç tuttuğu okumanın ise çocuğun alıcı dil becerileri ile ifade edici dil becerilerini desteklediği ortaya çıkmıştır (De Temple & Snow, 2003; Reese & Cox, 1999).

Elektronik Okuma

Dijital ortamda görüntülerin ve seslerin bir öyküyü anlatma amacıyla bir araya gelmesi sonucu oluşan elektronik ortamdaki kitaplardır (Zipke, 2017). Günümüzde ocuklar gelişen teknoloji ile seslerle, artırılmış gerçekliklerle ya da görüntülerle desteklenen birçok elektronik materyal ile karşılaşmaktadır. Bu durum da öykü okuma tekniklerinin içine elektronik okumayı alternatif teknik olarak dahil etmektedir (şimşek, 2021).

Yapılan araştırmalarla elektronik kitapların avantajları kadar dezavantajlarına da dikkat çekilmektedir (Willoughby ve ark., 2015; Zipke, 2017). Medyanın yüksek uyaran etkisi ile çocukların öyküyü kaçırabileceği, ekran sresinde artış ve bu artışa bağlı çocuklarda göz sağlığında bozulmaların olabileceği (Mangen ve ark., 2013; Al-Yaqout & Nikolojva, 2015; Jeong, 2012) . Bu dezavantajlı şüphelerin yanı sıra elektronik kitaplarla yapılan okumaların dikkat geliştirdiği, erken okuryazarlık becerilerinde artışa sebep olduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur (Flack ve ark., 2018; Niklas ve ark., 2016).

Yapılacak olan her tür okuma tekniğinde yetişkin desteği şarttır. Çocukların yeni kelime, sözcük öbeklerini açıklamak, kafalarında oluşabilecek kavram yanılgılarını önlemek için yetişkinin desteği gerekmektedir.

Etkileşimli Okuma

Alanyazında dil ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyen bir uygulama olarak karşımıza etkileşimli okuma olarak da çıkan bu tekniği diğerlerinden ayıran temel farklılıklar ve sistematik uygulamalar söz konusudur (Ergül, 2016). Geleneksel okumada yetişkin sorular sorarken herhangi bir yapıya uymak zorunda değildir ancak etkileşimli kitap okumanın belli yapılarda sorulması gereken soruları mevcuttur. Yetişkin ocuğun öyküde aktif katılımını sağlamak için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında sorular sormakla yükümlüdür (şimşek & Erdoğan, 2020).

Okuma esnasında yetişkinin sistematik yaklaşımı sayesinde yetişkin ile çocuk aktif rol oynar ve kimi zaman bu roller değişip çocuk okuyucu rolüne de bürünebilir. Yetişkin bu süreçte bu sistematikliği sağlayıp çocuğu aktif tutmak için çocuğa sorular sorarak konuşma fırsatı sağlama, bilmediğini düşündüğü kelimeleri açıklama, çocuğun verdiği cevapları pekiştirme ve genişletme gibi yollara başvurur (Justice & Pullen, 2003; Whitehurst ve ark., 1994b).

Etkileşimli okumanın üç temel uygulama ilkesi vardır (Hargrave ve Sénéchal, 2000; Justice & Pullen, 2003; Morgan & Meier, 2008). Bunlar; çocuğun etkinliğe katılmasına teşvik etmek, konuştukları ile ilgili dönüt vermek, ilgi ve alakasına uygun kitap seçmek ve konuşulacak konuları belirlemektir. Bu ilkelere dayanarak konuşmayı başlatmak ve konuşmayı sürdürmek için bazı teknikler uygulanmaktadır. Konuşmayı başlatma teknikleri CROWD ile kodlanmaktadır. Bunlar **C**ompletion-Tamamlama, **R**ecall-Hatırlatma, **O**pen-ended questions-Açık uçlu sorular sorma, **W**h-questions-5N soruları ve **D**istancing-İlişkilendirmedir. Konuşmayı sürdürmek için uygulanan teknikler ise PEER ile kodlanmaktadır. Bunlar ise **P**eer-Başlatma, **E**valuate-Değerlendirme, **E**xpand-Genişletme ve **R**epeat-Tekrarlamadır (Whitehurst ve ark., 1994a).

Tablo 2

Etkileşimli Okumada Konuşmayı Başlatma Teknikleri

Konuşmayı Başlatma Teknikleri	Uygulama	Örnek
Tamamlama (Completion)	Çocuktan öyküdeki bir cümle ya da kelime öbeğini tamamlaması istenir.	Yetişkin: "Memo, yürürken eve doğru, kendi kendine...." Çocuk: Bir şarkı mırıldanıyordu.
Hatırlatma (Recall)	Çocuğa karakterler ya da kurgu hakkına sorular sorulur.	Yetişkin: Memo kravatını kime vermişti? Çocuk: Zürafaya.
Açık uçlu sorular sorma (Open-ended questions)	Resimde görülen nesne ya da olayın açıklanması istenir.	Yetişkin: Bu resimde neler görüyorsun anlatır mısın, ne oluyor burada?

5N soruları (Wh-questions)	Resimlendirmede çocuğun gördüğü bir nesne ya da olay örgüsünün ifade edilmesi istenir.	Yetişkin: Memo kemerini kime verdi? Çocuk: Köpeğe. Yetişkin: Peki kemeri ne yaptılar? Çocuk: Bataklığa yol yaptılar.
İlişkilendirme (Distancing)	Çocuğun öykü ile kendi yaşamından bir ilişki kurması istenir.	Yetişkin: Sizler kendinizi hangi kıyafetlerinizle rahat hissediyorsunuz?

Tablo 3*Etkileşimli Okumada Konuşmayı Sürdürme Teknikleri*

Konuşmayı Başlatma Teknikleri	Uygulama	Örnek
Tamamlama (Completion)	Çocuktan öyküdeki bir cümle ya da kelime öbeğini tamamlaması istenir.	Yetişkin: "Memo, yürürken eve doğru, kendi kendine..." Çocuk: Bir şarkı mırıldanıyordu.
Hatırlatma (Recall)	Çocuğa karakterler ya da kurgu hakkına sorular sorulur.	Yetişkin: Memo kravatını kime vermişti? Çocuk: Zürafaya.
Açık uçlu sorular sorma (Open-ended questions)	Resimde görülen nesne ya da olayın açıklanması istenir.	Yetişkin: Bu resimde neler görüyorsun anlatır mısın, ne oluyor burada?
5N soruları (Wh-questions)	Resimlendirmede çocuğun gördüğü bir nesne ya da olay örgüsünün ifade edilmesi istenir.	Yetişkin: Memo kemerini kime verdi? Çocuk: Köpeğe. Yetişkin: Peki kemeri ne yaptılar? Çocuk: Bataklığa yol yaptılar.
İlişkilendirme (Distancing)	Çocuğun öykü ile kendi yaşamından bir ilişki kurması istenir.	Yetişkin: Sizler kendinizi hangi kıyafetlerinizle rahat hissediyorsunuz?

Etkileşimli kitap okuyacak yetişkinin kitabı çocukla buluşturmadan önce kendisinin kitaba hâkim olması ve hazırlanması oldukça önemlidir. Kitapta okurken sorulacak konuşmayı başlatma ve sürdürme sorularının önceden planlanması, hedef kelimelerin

belirlenmesi, okunacak ortamın düzenlenmesi okumanın verimli geçmesi açısından önemlidir. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarında okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında uygulanacak adımlar şu şekilde sıralanmaktadır (Akoğlu, 2016).

Okuma öncesinde yapılacaklar:

- Gelişimsel açıdan uygun bir resimli çocuk kitabının seçilmesi (Çocukların yaş grubuna, ilgi ve alakalarına göre nitelikli bir kitap seçilmelidir.).
- Hedef kelimenin/kelimelerin, sesbirim/sesbirimlerin seçilmesi (Kitap içerisinde çocuklarla çalışılacak ya da anlatılacak kelime ya da seslerin belirlenmesidir. Okumanın verimli olması için ne çok az ne de çok seçilmelidir.).
- Sorulacak soruların, açıklanacak durum ya da verilecek örneklerin belirlenmesi (Yetişkin okuma öncesi soru ve açıklamaları ile okumanın verimli geçmesi için hazır olmalıdır).
- Okuma alanında fiziksel düzenlemelerin yapılması (Dinleyici ya da okuyucunun dikkatini dağıtacak ses, ışık ya da herhangi bir hareketli nesne okuma alanında bulunmamalıdır.).
- Çocukların sınıf içinde uygun yerleşiminin sağlanması (Okuma ortamı sınıf içi ise her çocuğun kitabı görebileceği şekilde ya da bir ev ortamı ise çocuğun rahatlıkla kitabı görebileceği şekilde okuma düzeni planlanmalıdır.).
- Kitapla çocukların tanışması (Kitabın ön kapağı, arka kapağı, sırt kısmı, yazarı, çizeri, varsa çevirmeni, yayın evi, yayın yılı, kaçınıcı baskı olduğu gibi künnye bilgileri detaylı şekilde çocuklara tanıtılmalıdır.).
- Açık uçlu sorular sorarak çocukların tahminde bulunmalarına fırsat verme (Okuma öncesinde sorulacak sorularla kapak resmine bakarak kitabın konusu, kapaktaki resimler çocuklara sorularak çocuklarda merak duygusu uyandırılmalıdır.).

- Gelen cevaplara göre çocukların cevaplarının düzenlenmesi (Çocuğun verdiği cevap yanlışsa yeni sorular ya da ipuçları ile doğruya yöneltme ya da verdiği cevap doğru ise genişleterek tekrarlama gibi uygulamalar yapılmalıdır.).

Okuma sırasında yapılacaklar:

- Hedef kelime/kelimenin ya da sesbirimin/sesbirimlerin anlamlarının açıklanması (Yapılacak açıklamalar çocuğun anlayabileceği şekilde çocuk dostu kelimelerle yapılmalıdır.).
- Hedef kelime/kelimenin ya da sesbirimin/sesbirimlerin anlamlarını ek materyallerle destekleme (Anlamları açıklarken hedef birimi destekleyecek resim, müzik gibi materyaller tercih edilebilir.).
- Çocukların yaşamları ile ilişkili örnekler sunabilme (Kitapta geçen bir olay ya da karakteri çocukların yaşamından kesitlerle ilişkilendirerek kalıcı olmasını sağlama)
- Geçmiş tecrübelerle öyküyü destekleme (Okuyucu ya da dinleyicinin geçmişte başına gelenler ile kitaptaki olaylar ilişkilendirilmelidir.).
- Sesbilgisel ve yazı farkındalığı becerilerini destekleme (Okuyucu kitabı okurken cümlelerdeki büyük harflerle yazılı kelimelerde ses tonunu değiştirebilir, metnin akış yönü değişiyorsa parmak takibi ile dikkat çekebilir, sürekli aynı ses ile başlayan ya da biten tekrarlar varsa vurgulayabilir.).
- 5N1K sorularının sorulması (Olay, karakterler ya da olayın geçtiği yer ile ilgili okuyucu çocuklara hatırlamalarına yardımcı olacak veya beyin fırtınası yapmasını sağlayacak sorular sormalıdır.).
- Açık uçlu sorular sormak (Çocukların konuşmasını destekleyecek ve düşünmeye sevk edecek sorular sorulmalıdır.).

- Tekrarlama ve genişletme uygulamalarının yapılması (Çocuğun verdiği yanıtlar tekrarlanmalı veya cevaplar genişletilip çocuklara tekrarlatılmalıdır.).
- Cümle tamamlama yapılmalı (Metin içerisindeki olayla ilişkili cümleleri ya da tekrarlı cümleler eksik bırakılarak tamamlatılmalıdır.).

Okuma sonrasında yapılacaklar:

- Açık uçlu sorular sorularak öykü özetleme (Çocuğa açık uçlu sorular sorularak okunan kitabı çocuğun özetlemesi sağlanmalıdır.).
- Etkinlikler ile kazanımları pekiştirme (Okuma sonrasında hedeflenen kazanımlar pekiştirmeli ya da kalıcılığı sağlanmalıdır.).

Bu okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası yapılacaklar birbirinden ayrı süreçler olarak düşünülmemelidir. Bu süreçler ilişkili olmakla birlikte sorulacak sorular ya da adımlar birbiri ile bağlıdır. Etkileşimli kitap okumanın temel adımlarına sadık kalarak uygulayıcının mesleki gelişimi, çocukların gelişimine göre destekleyici uygulamalar yapılabilir (Akoğlu, 2016).

Gelişim ile İlgili Temel Kavramlar

Büyüme

Büyüme, bir canlının fiziksel yapısının zaman içinde kazandığı sayısal değişimi ifade eder. Örneğin, insan için büyüme boy ve kilodaki artış, organların ve sistemlerin hacimce büyümesi gibi olaylardır. Bu noktadan baktığımız da aslında büyüme insanoğlu için doğumdan önce hücrelerin çoğalması ile başlar ve devam eder. Büyüme insanların hepsinde ayrı hızlarda seyreder ancak bazı dönemlerde bazı bölgeler için hızlı bazı bölgeler için yavaş seyredebilir. Bir kişinin büyüme sürecinin sağlıklı olduğunu iddia edebilmek için büyümeyi etkileyen yaş, cinsiyet, kalıtım, çevre gibi faktörleri göz önünde bulundurmak gereklidir. Bu faktörleri göz önünde bulundurunca birey araştırmalara dayalı olarak verilen ortalama değerlere sahipse büyümenin normal olduğu söylenebilir. Büyümenin insan için

doğum öncesi dönem hariç tutulduğunda en hızlı ilk üç yılda gerçekleştiği söylenebilir. Bu ivme daha sonra yavaşlar ve ergenlik sürecinde tekrar hızlanır (Trawick-Smith, 2013; İnanç ve ark., 2020; Gönç ve ark. 2015; Senemoğlu, 2018; Ünüvar, & Karoğlu, 2020).

Olgunlaşma

Olgunlaşma, büyüme süreci devam eden bireyin bulunduğu yaşın ya da dönemin gerekliliği olarak beklenen yetileri gerçekleştirebilecek becerilere sahip olması demektir. Büyüme ile olgunlaşma ilişkili olup olgunlaşma kişinin kalıtsal yapısının izin verdiği kadar gerçekleşir. Olgunlaşmanın sonucu olarak meydana gelen davranış değişiklikleri kişinin gelişiminde bir biyolojik sıraya bağlıdır. Örneğin, bebeğin yürümesi için önce ayakta bağımsız durabilmesinin gerektiği gibi. Olgunlaşma süreci büyüme süreci gibi öğrenmeden bağımsız olarak gerçekleşmektedir. Yani bu iki kavram da öğrenilerek gerçekleşen olaylar değildir (İnanç ve ark., 2020; Senemoğlu, 2018; Ünüvar, & Karoğlu, 2020).

Gelişme

Gelişme insanlar için kişinin sosyal duygusal, bedensel ve bilişsel olarak düzenli büyümesi ve istenilenleri yapabilecek olgunluğa gelmesidir. Kişinin yeni yetiler kazanmasıdır. Büyüme ve olgunlaşmayı da kapsayan daha genel bir terimdir. Alanyazında döllenme ve ölüm arasında bedende ve davranışlarda meydana gelen değişimler olarak da tanımlanmaktadır (Santrock, 2012; Metindoğan Wise, 2015; Gür, 2018).

Doğum öncesi dönemden itibaren başlayıp evrensel olarak kabul edilmiş ilkeler çerçevesinde gelişme gerçekleşmektedir. Bu ilkeler gelişmenin;

- Kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucunda gerçekleştiğini,
- Süreğen ve aşamalı olduğunu,
- Düzenli ve evrensel bir sıraya sahip olduğunu,
- Bireysel farklılıklar gösterebileceğini,
- Yaşa göre değişebileceğini,

- Gerçekleştiği alanlarının birbiri ile ilişkisinin olduğunu,
- Baştan ayağa, içten dışa, genelden özele doğru olduğunu,
- Farklı dönemlerde farklı alanların ön plana çıkabileceğini söyler (Santrock, 2012; Bağcıoğlu Ünver, 2013; Genç, 2005; Erden & Akman, 2014; Tunç & Gündoğdu, 2013).

Kritik Dönem

Gelişim sürekli olarak devam eden bir durum olduğu için alanyazında incelenirken dönemlere ayrılır. Bu dönemler ve özellikleri evrenseldir yani kişinin gelişim sürecinde geçeceği dönemler ve sıralamalar aynıdır zamanı kişiye göre değişiklik gösterebilir. Zaman gelişimde önemli bir kavramdır; çünkü kişilerin gelişme sürecinde bulunduğu yaşta ya da spesifik dönemde, gösterdiği beceri ve davranış değişikliklerinde, hız ya da nitelik farklılık gösterebilmektedir. Bazı dönemler kimi değişimler için daha hassas olabilmektedir. Bu dönemde edinilmesi gereken beceriler kazanılmadığında telafisi ileriki dönemlerde zor kimi zaman imkansız olabilmektedir. Bu sebeple bu dönemler kritik dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde gelişme en üst verimle yaşandığı gibi aksi durumda da gelişme yavaşlayıp duradabilir (Erden & Akman, 2003; Senemoğlu, 2018).

Hazırbulunuşluk

Kişinin bulunduğu döneme dair gelişimsel getirileri olgunlaşma ve öğrenme süreci sonucunda yapabilecek duruma gelmesidir. Örneğin, çocukların ortalama 12 aylık iken emeklemesi gibi. Gelişimsel getiriler kendinden önceki getirinin tamamlanması sonucu oluşur; tamamlanan her getiri ise bir sonrakine hazırbulunuşluk sağlar. Hazırbulunuşluk üzerinde önceki öğrenmeler, sağlık durumları, kişiye gösterilen ilgi gibi birçok kalıtsal ve çevresel faktörün etkisi vardır (İnanç ve ark., 2020; Senemoğlu, 2018; Gür, 2018; Bağcı, 2019).

Öğrenme

Gelişimin kalıttımdan bağımsız kısmıdır. Yaşantı sonucu meydana gelen kalıcı davranış değışiklikleri olarak tanımlanır. Kişinin etrafını gözlemlemesi ve etkileşim kurması sonucu oluşur. Örneğın, çocuğun yemek yerken çatal kaşık kullanmayı denemesi gibi. Öğrenmenin gerçekleşmesi için hedeflenen davranış değışikliğine göre belli bir büyüme ve olgunlaşmanın gerçekleşmesi gerekmektedir (İnanç ve ark., 2020; Senemoğlu, 2018).

Dilin Bileşenleri ve Dil Gelişimi ile İlgili Temel Kavramlar

İnsanoğlunun iletişim kurmada kullandığı temel araç dildir. Kullandığımız bu araç TDK'de "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban; bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi; düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı" şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2023). Bu iletişimi kurmada kullanılan dili diğer canlılardan ayıran nokta ise sistematik yapıda bir dil kullanıyor olmamızdır. İletişim amaçlı kullanılan resmi dillerin 5 temel ortak bileşeni bulunmaktadır. Bu temel bileşenler sesbilgisi, biçimbilgisi, dizim bilgisi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisidir.

Sesbilgisi-Fonoloji (Phonology)

Dilde anlamı etkileyen en küçük yapıdır. Bu yapı ses, harf veya sesbirimi olabilir. Anlam yaratan bu birimlerin nasıl birleşmesi gerektiğini anlatan sistemdir. Her dilde sesler dile özgü olduğu gibi bu yapıların birleşme sistemleri de dile özgüdür (Kandemir, 2013; Roskos ve ark., 2015).

Biçimbilgisi-Morfoloji (Morphology)

Dildeki kelime yapılarını inceleyen, bu yapıların nasıl oluştuğunu, nasıl türetildiğini içeren kurallar bütünüdür. Dilin geldiği aileye göre ya da yapısına göre eki baştan mı sondan mı aldığı, kullanılan ek türleri gibi yapıları ele alır (Roskos ve ark., 2015; Bochner & Jones, 2003).

Dizim Bilgisi-Sözdizimi-Sentaks (Syntax)

Dildeki kelimelerin anlamı, cümlelerin anlamı, sözcüklerin bir araya gelmesi ile oluşan öbeklerin ne anlama geldiğini ele alır. Olumlu, olumsuz cümle, soru cümlesi gibi cümle yapılarının nasıl kurulması gerektiğini anlatır. Cümlelerin etken ya da edilgen yapısına dair kurallar birer dizim bilgisidir (Howard ve ark., 2011).

Anlam Bilgisi-Semantik (Semantics)

Sözcüklerin tek başına ya da bir araya geldiğinde nasıl anlam kazandığını, hangi kullanımlarda uygun olacağını anlatan kurallardır. Dil ve sözcükler arasındaki anlamsal ilişkiyi inceleyen yapıdır (Moskowitz, 1978; Berk, 2013).

Kullanım Bilgisi-Pragmatik (Pragmatics)

İletişim kurmak için kullanılan dilin günlük kullanım halidir. Kişinin içinde bulunduğu duruma göre ses tonunu, vurgularını ayarlaması, kelime seçimi kullanım bilgisidir. Dilin hangi ortamda nasıl kullanılacağını içerir (Moskowitz, 1978).

Dil Gelişimi

Dil; seslerin, işaretlerin ya da yazılı sembollerin kişinin kendini ifade etmesi, iletişim kurması için kullanıldığı geleneksel ve sistematik yapıdır. Dilin bu tanımı her ne kadar basit ve kısa olsa da aslında tanımının tam aksi dil karmaşık ve çok yönlüdür. Bir dili öğrenmeye çalışan çocuk tanıma ve anlama becerisi kazanır, bir dizi ses üretir. Bu sesleri, kelimeleri nasıl birleştirip birleştiremeyeceğini öğrenir (Crystal, 1994).

Dil gelişimi ise kelimelerin, sembollerin, seslerin, sayıların kurallarına uygun olarak kullanılabilmesidir. Dilin kendine özgü kurallarının bu kurallara bağlı sistemin öğrenilmesidir. Bu gelişim sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesi için deneyim gereklidir. Bu nedenle çocukların dili yetişkinleri rol model alarak öğrendikleri ileri sürülür. Bu gelişimin temelinde ise iletişim kurma duygu ve düşünceleri iletme isteği bulunmaktadır (Güleryüz, 1990; Aral ve ark., 2000).

Ana Dili

Kişinin dünyaya geldiği andan itibaren duyduğu iletişim kurmak için kullanacağı ilk edinilen dildir (Aksan, 1998). Bu dilin ediniminde anne önemli bir rol modelidir. Bir sonraki paydaş ise çevredir. TDK (2023) ise “Çocuğun ailesinden veya içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” şeklinde tanımlar.

Anne Dili (Bebeğe Yönelik Dil)

Aileler ilk başlarda bebeklerinin anlamayacaklarını düşünerek onlara karşı çok kısıtlı dil kullanırlar. Kısa cümleler, tekrarlı kelimeler seçerler. Ses tonlarını sıklıkla değiştirerek kullanırlar ve bebekler de buna göre tepki verir. Bu konuşma tarzı sadece anneye has olmaz o yüzden bebeğe yönelik dil ismiyle de karşımıza çıkabilir. Bu konuşma tarzı birçok dilde yaygındır ancak evrensel olarak kabul edilmez (Durmuş, 2013; Uluğ, 2019).

Beden Dili

Kişinin el, kol, baş, yüz gibi hareketlerle iç güdüsel ya da bilinçli olarak kendini anlatma durumudur. Bazı kalıplaşmış hareketler olabilir ve bunlara genel anlamlar yüklenebilir (örneğin kafa sallamanın onaylama olması gibi) (Aksoy & Baran, 2017).

İki Dillilik

Kişinin iki dili de konuşma durumudur. İki ayrı başlıkta incelenir. Bunlardan ilki bireysel iki dilliliktir. Kişi toplumdan konuşulan tek dile ek olarak kendi çevre ya da ailesinin benimsediği kültürel yapıdan ötürü bir dile daha hakimdir. Bu kişinin kendi yaşam tarzından kaynaklanan bir öğretileridir. Diğer ise toplumsal iki dilliliktir. Topluma bağlı olarak din, politika gibi etmenlere bağlı edinilen dildir. Her iki dile de toplumda eşit ağırlık verilmekle birlikte öğrenme süreci söz konusu değildir çünkü edinim toplumun getirisi olarak kendiliğinden gerçekleşir (Hoffman, 2014).

Alıcı Dil

Sözel uyarıların duyu-sinir ağları ve işitsel- algısal süreçler sayesinde anlaşılmasıdır (Trajkovska ve ark., 2010). Konuşmaya başlamadan önce sözcükleri anlama

yetisidir. Bebeklerin konuşma becerileri gelişmeden önce konuşmalarımıza farklı sesler çıkararak tepki vermesi bunun bir örneğidir (Aral & Doğan Keskin, 2016; Karaslan ve ark., 2015).

İfade Edici Dil

Duyu-sinir ağları ve motor-sinir işlevler ile zihinsel sürecin ses olarak ifadesidir (Trajkovska ve ark., 2010). Bireyin kendisini çevresine anlatabilme yetisidir. Ses çıkartabilme, ses üretebilme, kelimeleri doğru türeterek anlamına uygun kullanıp kendini cümle kurarak anlatabilme becerisidir. Alıcı dilden sonra gelişmeye başlar ve alıcı dilin gelişim durumundan etkilenir (Aral & Doğan Keskin, 2016).

Sözel İletişim

Bireyin duygu ve düşüncelerini, yaşantılarını sözlü olarak ifade etmesidir. Konuşma sözel iletişim yollarından ilk akla gelen olup okuma, yazma gibi eylemler de sözel iletişimdir. Sözel iletişimin niteliği iletişimi sağlayan iki tarafın hazırbulunuşluluğuna bağlıdır (Aksoy & Baran, 2017).

Sözel Olmayan İletişim

Bireyin göz teması, ses tonu, jest ve mimikler aracılığıyla kurduğu iletişim çeşididir. Bu iletişim tek başına iletişim kurmaya yeterken sözlü iletişimi de destekleyebilir (Aksoy & Baran, 2017).

Fonem (Fonetik, Sesbilim)

Dilin anlam taşıyan en küçük birimidir. Seslerin ya da harflerin birleşme sistemini içerir (Kandemir, 2013).

Morfem

Fonemlerin anlamlı bir araya gelmesinden oluşur. Kelimelerin anlam içeren en küçük birimi olup tek başına anlam ifade edenlere bağımsız morphem, anlam ifade etmeyenlere

bağımlı morfem denir. Gelişimsel olarak önce bağımsız morfemler ortaya çıkar daha sonra da bağımlı morfem üretimi gerçekleşir (Howard ve ark., 2011).

Dilin Gelişim Evreleri

Konuşmaya Hazırlık Dönemi

Bireylerde dil ediniminin tam olarak başladığı zaman; çalışmalarda farklı olarak vurgulansa da tek ortak kabul gören şey bebeklerin dil edinimi ile ilgili bir algı ile dünyaya gelmesidir. Anne karnındaki bebeklerle yapılan çalışmalarda 25. haftadan sonra dışarıdan gelen seslere tepki olarak fetüsün kalp atış hızlarında veya vücut hareketlerinde değişiklikler meydana geldiği incelenmiştir (Kisilevsky ve ark., 2003). Başka çalışmalarda ise 32-33. haftalarda fetüsün konuşma seslerine, gebeliğin son haftalarında ise bebeğin annesinin sesini diğer kadın seslerinden ayırabildiğine, erkek seslerinin yerine kadının sesini tercih ettiğine, anne karnındaki dinletilen seslerin doğumdan sonra dinletildiğinde tanıdığına rastlanılmıştır (DeCasper ve ark., 1994; Spence & Freeman, 1996; DeCasper & Spence, 1986; Kisilevsky ve ark., 2004).

Konuşma Öncesi Dönem

Konuşma belli bir olgunluğa sahip olmayı gerektirmektedir. Bu olgunluğun olduğu dönemde bebeklerde konuşma algısı oluşur. Bebekler konuşmayı anlamlandırmaya başladıktan sonra ise ses üretimi başlar (Kulh, 1994; Kulh ve ark., 1997; Kulh ve ark, 2005). Yapılan çalışmada bebeklerin yaşamının ilk altı ayında farklı ses ve hecelere tepki verdiği altı aydan sonra ise kendi ana diline ait ses ve hecelere tepki verdiği bulunmuştur (Kulh, 2007). Konuşma öncesi dönem altı ayrı süreçte incelenmektedir.

Yenidoğan Dönemi (Ağlama). Yaşamın ilk 3 haftasını kapsayan dönemdir. Bebeklerde istem dışı, refleks olarak ses üretimleri görülebilir. Bedende konuşmaya yarayan sistemler bu süreçte nefes alıp nefes verme görevini üstlenmektedir. Ağlamalar da bu nefes alıp verme sonucunda meydana gelen refleksif bir eylemdir. Bebekler genellikle gereksinimlerinin karşılanması için ağlarlar. Sıcak, soğuk, acı gibi durumlarda tepkileri farklı

değildir. Bu nedenle kimi kaynaklar bu döneme *farklılaşmamış ağlama dönemi* ismini de vermektedir (Aksoy & Baran, 2017; Aral & Doğan Keskin, 2016; Papalia ve ark., 1982).

Agulama Dönemi. Bebeklerin ses üretiminin artık ağlamadan harflerle ses üretimi dönemine geçtiği dönemdir. Çıkarılan sesler harflere dayalı olsa da bunlar öğrenilmiş sesler değildir. Evrensel olarak bebekler çevrelerinden duydukları dillerin sesli harflerini kullanarak bu sesleri üretirler. Bebekler ihtiyaçlarına göre farklı tonlarda ağlama sergileyebilir. Bu nedenle bu döneme *farklılaşmış ağlama dönemi ya da ağlama dönemi* de denmektedir. Bebekler ses üretmekten hoşlanırlar ve bu beğeni onları ses üretimini tekrarlamaya yönlendirir. Kimi zaman kendi seslerine ya da yetişkin seslerine gülümseme gibi hareketlerle karşılık verebilirler (Aksoy & Baran, 2017; Bee & Boyd, 2009).

Gııldama Dönemi. Bebeklerin yaşamının ortalama 6. hafta ve 3. ay arasını kapsamaktadır. Bu dönemde bebekler ağız kaslarını daha çok kontrol edebilirler. Ses üretimi refleksif olarak devam eder ama gırtlak seslerini çıkarmaya başlarlar. Çıkardıkları sesleri uzatabilirler. Çıkarılan seslerden duygu durumlarına dair çıkarımlarda bulunulabilir (Aksoy & Baran, 2017).

Mırıldanma Dönemi. Bebeklerin yaşamının 3 ile 6. ay dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde bebekler bir sesli ve sessiz harf birleştirerek mamama, bababa, dedede gibi ses tekrarları yaparlar. Artık kendi kendilerine konuşmaya başladıkları dönemdir. Etrafında konuşan olduğunda ya da ismi söylendiğinde gözleri ile ses kaynağını ararlar (Howard ve ark., 2011).

Babıldama Dönemi. Yaşamın 6.-9. ayı arasını kapsar. Ağız kaslarının kullanımı ve kontrolü arttığı için seslerde de çeşitlilik meydana gelir. “p,b,d” gibi sesler kullanılır, hece tekrarları çeşitlenerek artar. Çevre ile iletişim başlar ve gülümseme ya da ses çıkarma gibi anlamlı tepkiler artar. Bu dönemde bebekler çıkardıkları sestem memnun olurlarsa bilinçli olarak tekrar ederler. Bu dönemde hece tekrarının olmaması ya da tepkisizlik gibi belirtiler işitme kaybı veya zihinsel gerilik gibi sağlık sorunlarının işareti olabilir (Aksoy & Baran, 2017; Alisinanoğlu, 2004; Bee & Boyd, 2009).

Konuşma Dönemi

Belli bilişsel ve motor gelişimden sonra elde edilen önemli bir beceri olan konuşmanın başladığı dönemdir. Beş süreçte incelenir.

Ses-Sözcük Dönemi. 9 ile 12. ay arasını kapsar. Mırıldanmalar ve hece üretimi artar ve ana dile ait sesler çıkmaya başlar. Konuşmanın ön becerisi olarak hece birleştirmeleri görülmektedir. Dilbilgisi kurallarını, kelimelerin doğru kullanımlarını algılamaya başlarlar. Etrafındaki nesnelere her zaman doğru olmasa da hitap ederler. Konuşmalar çok anlaşılır olmasa da anlama becerileri daha gelişmiştir. Konuşulanları anlarlar ve söylenen basit komutları yerine getirirler. Bu durum alıcı dilin ifade edici dilden önce geliştiğinin kanıtıdır (Alisinanoğlu, 2004; Aral & Doğan Keskin, 2016; Werker & Yeung, 2005; Berk, 2013; Machado, 2012; Jusczyk & Hohne, 1997).

Tek Sözcük Dönemi. 12-18. ay arasını kapsar. Bu dönemde artık bebekler algıladıkları dili konuşmaya başlarlar. İlk sözcükleri genellikle çevrelerinde sık gördükleri nesnelere. Zamanla bu nesnelere yanına basit sıfat ya da fiiller eklenir. Basit seviyede sosyal sözcükler (bay bay, lütfen, güle güle gibi) de görülebilir. Bu dönemde jest ve mimikler iletişimin ve konuşmanın en büyük destekçisidir (Bukatko & Daehler, 2012; Tümkiye, 2011).

İki Sözcük Dönemi. 18-24 aylar arasındadır. Bu dönemde bebekler iki sözcüğü bir araya getirerek kullanmaya başlarlar ve iki sözcük ile tek sözcük arasındaki farkı ayırt ederler. İki sözcüklü oluşturdukları yapılar genellikle kullandıkları tek sözcüklerin birleşimidir. Bildikleri kelimelerin kombinasyonunu denerler. Kelimelerde birleşme kuralına uygun ekleri ya da fiil çekimlerini kullanmadıkları için konuşma telgraf konuşmasına benzer. Bu nedenle döneme *telegrafik konuşma dönemi* de denmektedir. Aşırı kurallaştırma bu dönemde sıklıkla yaptıkları kullanımdır. Tam tersi olup genellemeyi de yapamayabilirler. Bu dönemdeki tek kelimedenden iki kelimeye geçiş bilişsel gelişimin göstergelerinden biridir (Alisinanoğlu, 2004; Flavell ve ark., 1997; Kandemir, 2013; Trawick-Smith, 2013).

Üç ve Daha Fazla Sözcük Dönemi. 2-3 yaş arasını kapsar. Bu dönem çocuklarda kelime haznesinin en hızlı geliştiği dönemdir. Kelime öğrenme devam eder ve artık anlamına uygun kullanım başlar. Aitlik kelimeleri de kullanılmaya başlanır. Bu dönemin sonunda dilin beş temel bileşenine hakimiyet artar ve kullanıma yansır (Berk, 2013).

Dil Bilgisi Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi. 3-6 yaş arası dönemi kapsar. Bu dönemin başı ve sonu arasında dil gelişiminde farklılıklar çoktur. Yetişkin ile sağlıklı iletişimin kurulduğu dönemdir. Çocuklar duygularını, düşüncelerini, hayallerini ifade edebilir. Dili doğru şekilde kullanırlar. Özne-yüklem uyumu kullanımlarına yansır. Fiil çekimleri genellikle doğrudur. Soru eklerini kullanarak soru cümlesi kurabilirler. Dönemin sonlarına dair bağlaçlar, edatlar ya da miktar bildiren kelimeler kullanılmaya başlarlar (Howard ve ark., 2011).

Sosyal Duygusal Gelişim ile İlgili Kavramlar

Sosyal duygusal gelişim; kişinin yaşına, gelişimine ve yeteneğine uygun şekilde akranları ve yetişkinlerle sağlıklı iletişim kurmak bu iletişimi sürdürmek ve geliştirmek için duyguları anlamayı, düzenlemeyi ve ifade etmeyi içeren bir süreçtir. Günlük yaşamdaki etkileşimler, değişen duygu durumlara karşı taleplere esnek uyum sağlama becerisi, sosyal hayattaki zorlukların üstesinden gelme gibi durumların merkezinde yer alan bu gelişim alanı insanların birbirine bağlı olduğu bu sosyal dünyada kişilerin kendisine ve çevresine karşı aktif, özerk ve sorumlu bir duruş sergilemesini gerektirmektedir (Eisenberg, 2000; Malti & Noam, 2016).

Erken Öğrenmeler için Sosyal Duygusal Temeller Merkezi (The Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning-CSEFEL) erken sosyal ve duygusal gelişimi; çocuğun doğumdan 5 yaşına kadar olan süreçte, yakın ve güvenli yetişkin ve akran ilişkileri kurmak; uygun sosyal ve kültürel yollarla duyguları tecrübe etmek, düzenlemek ve ifade etmek; aile, topluluk ve kültür bağlamında çevreyi keşfetmek ve öğrenmek için kişinin kapasitesini geliştirmesi olarak tanımlar (Yates ve ark., 2008).

Sosyal duygusal gelişimin ortaya çıkışı doğumda başlar ve erken yaşanan deneyimlerden, çocukların kendilerini ve dünyalarını anlamaya başlamalarından etkilenir. Örneğin, bebekler ihtiyaçlarını karşılayan, duygularını düzenlemelerine yardım eden kişilerle güvenli ilişkiler kurmaya daha çok meyillidirler (Eisenberg ve ark, 2010).

Sosyal duygusal gelişimi tanımlarken kimi araştırmacılar tanıma sosyal ağırlıklı olarak yaklaşırken kimileri ise tanımlamaları duygusal ağırlıklı olarak yapmaktadır (Jennings & DiPrete, 2010; Denham ve ark, 2003). Fakat büyük bir grup araştırmacı bu ayrımı iki kavramın çok iç içe olmasından ötürü pek doğru bulmamaktadır (Rodker, 2013). Duygusal gelişim sosyal gelişiminin temelini oluşturan biyolojik temelli bir yapı olup olgunlaşma ve öğrenme sonucunda meydana gelir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için ise sosyal etkileşim şarttır. Bu nedenle bu iki kavram birbiriyle girift yapıda olup etkileşim halindedir (Kandır & Alpan, 2008). Bu birlikteliğe dayanarak Payton ve ark. (2000) sosyal duygusal gelişimi kişinin duygularını tanıma ve yönetmeyi, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmayı, pozitif hedeflere sahip olmayı, etik ve sorumlu hareket etmeyi, olumsuz davranışlardan kaçınmayı içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Sosyal duygusal gelişim ile ilgili alanyazında birçok tanım bulunmaktadır. Voinea ve Damian (2014) sosyal duygusal gelişimi insan gelişiminin anahtarı olarak nitelendirmektedir. Denham ve ark. (2009) ise sosyal duygusal gelişimi çocuklarda beş boyutta tanımlamış ve bu boyutlarda değerlendirilmesine ilişkin kolaylık ve zorlukları tartışmışlardır. Bu boyutlar; sosyal yeterlik, bağlılık, duygusal yeterlik, öz yeterlik ve mizaç/kişiliktir. Malti ve Noam (2016) ise sosyal duygusal gelişimin bireyin kendi ve başkalarında meydana gelen duygusal yaşantıları anlaması, duyguları gelişime uygun şekilde ifade etme ve duyguları düzenleme becerilerinden oluşması gerektiğini vurgular. Hatta bu becerilerin de duyguların çok boyutlu bir olgu olduğu görüşünü yansıttığını iddia eder.

Kostelnik ve ark. (2012) sosyal gelişimi tek başına ele almış ve altı kategoride incelemiştir. Bunlar toplumsal değerleri benimseme, kişisel kimlik duygusunun gelişimi,

kişilerarası bilgi ve becerilerin kazanılması, kişisel davranışların nasıl düzenleneceğini öğrenme, kişisel beklentileri öğrenme, kültürel yeterliği geliştirme, planlama ve karar vermedir. Ashdown ve Bernard (2012), sosyal gelişimi beş temel başlık altında incelemiştir. Bunlar; kendini tanıma, kendini yönetme, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve karar vermedir. Alanyazında ise duygusal gelişim duyguları tanıma, kendinin ve başkalarının duygularını anlama ve ifade etme, duygularını düzenleme, sosyal ortamlarda uygun beceriler sergileme gibi becerileri barındırdığı görülmektedir (Denham, 2007; Mayer ve ark, 2004).

Squires ve ark. (2014) sosyal duygusal gelişimi on beceri altında tanımlamışlardır. Bu on beceri; başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme, çeşitli duyguları ifade etme, sosyal duygusal tepkileri düzenleme, başkalarına empati gösterme, başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma, bağımsızlık gösterme, olumlu bir benlik imajı sergileme, hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme, kendisinden istenilenler ve günlük rutinde diğerleriyle iş birliği yapma ve çeşitli uyum becerileri göstermedir. Bu tanımlara bağlı kalarak Kalkan (2019) kişilerarası becerileri edinme, kimlik duygusu geliştirme, kişisel davranışlarını düzenleme, sosyal farkındalık, kendini yönetme, etkileşim ve iletişim becerileri, duyguları tanıma ve ifade etme, başkalarının ve kendisinin duygusunu anlama, duyguları düzenleme, sosyal ortamlarda bağlama uygun davranışlar sergileme gibi birçok becerinin sosyal duygusal gelişimin altında olduğunu ifade etmiştir.

Alanyazındaki bazı araştırmalar kişinin ilk yıllarda benlik saygısı, öz düzenleme, kendine güven, sosyal etkileşim, duygusal farkındalık gibi tecrübelerinin daha sonraki yaşantısındaki gelişim ve öğrenme süreci için oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır (Cristóvão ve ark., 2017; Durlak, 2011). Ayrıca sosyal duygusal gelişim ile bilişsel gelişim, okula hazırbulunuşluk ve akademik başarı arasında da ilişki araştırmalarla desteklenmiştir. Bu araştırmalar sosyal duygusal gelişimi destekleyici araştırmaların önemini ortaya koymaktadır (Bodrova & Leong, 2008; Cristóvão ve ark., 2017; Durlak, 2011; Denham,

2006; Han & Kemple, 2006; Hansen & Zambo, 2007; Hemmeter ve ark. 2006; Ostrosky & Meadan, 2010).

Sosyalleşme

Sosyalleşme bir bireyin becerilerinin, davranışlarının, tutumlarının bir toplum içinde bulunulan zamanda ya da gelecekte bireyin olması istenen konuma gelme sürecidir. Bu değişim sürecinde aileler, arkadaşlar, mahalle, okul, dini kurumlar, kitle iletişim araçları gibi birçok faktör rol oynar (Parke ve ark., 2009). Bir başka sosyalleşme tanımı ise kişinin toplumsal normlar doğrultusunda kendi tarzını oluşturma ve toplumda kabul görme süreci olarak yapılmaktadır. Bu süreç doğumla başlar yaşam boyu devam eder. Kişinin bu yolculuğuna katılan her kişi ile etkileşime bağlı gerçekleşen iki yönlü süreçtir. Etkileşime girilen sosyal ortamın özelliklerinin yanı sıra kişinin kendi bireysel özelliklerinin de etkilediği bu süreç karmaşık bir yapıdadır (Craig, 2011).

Dacey ve ark. (2008) sosyalleşmeyi kişinin başkalarıyla ilişki kurma, bu ilişkiyi koruma ve toplumsal normlara göre davranışlarını ayarlama ihtiyacı olarak tanımlamaktadır. Kağıtçıbaşı (1999) ise bireyin kendisinin aile, akraba, çevre, yaşadığı yerin bir parçası olduğunu kabullenme süreci olarak tanımlar.

Sosyalleşme süreci ile birey toplumun yapısına hâkim olur. Toplumsal davranışları ve duyguları paylaşmaya başlar (Bennett, 2005). Toplumun, toplumun küçük parçası grupların üyesi haline gelir ve diğer grupların ve üyelerin davranışlarını, değer ve inançlarını benimser ve saygı duyar (Gander & Gardiner, 2015).

Sosyal Beceri

Sosyal ilişkilerin ilk adımından başlayıp ilişki sürecinde yaşanan problemlerin çözüm sürecinde yaşanan sözlü ya da sözlü olmayan davranışların hepsidir (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal becerileri yüksek insanlar, toplum içinde veya daha küçük gruplarda kabul görürler, popülerdirler, arkadaş bulmada zorlanmazlar, girişken oldukları için sosyal etkinliklere katılıp insanlarla iyi anlaşırılar, kendilerine güvenirler, işbirlikçidirler. İletişim

becerileri kuvvetlidir bu sebeple karşıdakini dinler ve kendilerini dinlettirirler. Stres yönetimleri iyidir, öfkelerini kontrol edebilirler, empati kurabilirler, problem çözmeye başarılıdır. Sosyal becerileri yüksek insanların olduğu topluluklarda başarı oranının da yüksek olduğu bulunmuştur (Choi & Kim, 2003; Johnson & Johnson, 1997; Kemple, 1992; Lawson, 2003). Sosyal becerisi düşük kişiler yaşamın birçok döneminde başarısız olurlar; duygusal, akademik ya da davranışsal başarısızlıklar yaşayabilirler (Flanagan, 1994).

Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik çocuğun çevresi ile yakın ilişkiler kurabilme, kurduğu bu ilişkileri sürdürebilme kısacası sosyal etkileşimlerini yönetme becerisidir (Orpinas, 2010). Aynı zamanda sosyal yeterlik çocuğun kendi davranışını ve duygularını düzenleyebilme ve buna bağlı olarak çevrenin isteklerini karşılayabilme yeteneğini ifade eder (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Akt. Curby ve ark. 2008). Sosyal yeterlik, kişinin beklentileri karşılamak için gerekli beceriyi seçmesi ve bu beceriyi davranışa dökmek gibi birden fazla eylemin gerçekleşmesinden oluşur (Schumaker & Hazel, 1984; Akt. Wilkerson ve ark. 2013).

Çevrenin talebini karşılama becerisi olarak düşünülünce sosyal yeterlilik kişinin çevresinde olan bireyler ile kişinin sosyal etkileşiminin niteliği olarak da tanımlanabilmektedir (Gresham, 1986). Uygun davranış sergileyen bireyler sosyal olarak yetkin sayılırlar. Örneğin, bir iş yerinde beklenen, uygun davranışı sergileyen kişi sosyal olarak yetkin sayılır ve bu yetkinlik kişiye grup içinde kabulü getirir. Bu kabul ise kişiye başarıyı getirir (Ladd, 2005; Wilkerson ve ark., 2013).

Prososyal Davranışlar

Bir kişi ya da gruba avantaj sağlamayı amaçlayan baskı altında olmadan gönüllü olarak yapılan davranışlardır (Carlo ve ark., 2003). Prososyal davranışlar başkalarının yararına olsa bile kişi bencil çıkarlarını hedefleyerek bu davranışları sergileyebilir. Örneğin, terfi almak için iş arkadaşlarına yardım eden bir çalışanın asıl amacı terfi almaktır. Bu bencil

bir çıkardır ancak bulunduğu toplum ya da grubunun yararına davranışlar sergilemektedir (Eisenberg & Mussen, 1989). Bu davranışlar sadece gözle görülür sonuçları olan davranışlar olmak zorunda değildir. Kişinin yakınındaki bir bireyin kendisini iyi hissetmesi için yapılan psikolojik destekler de bu davranış grubuna girmektedir (Eisenberg ve ark., 2006).

Empati

Başkalarının duygularını, düşüncelerini, niyetlerini anlayıp benimseyip onların bakış açısını benimsemeye yönelik gerçekleşen bilişsel ve duyuşsal gelişim gerektiren bir yapıdır (Hogan, 1969; Premack & Woodruff, 1978). Ağlayan bir bebekten etkilenerek başka bir bebeğin ağlaması empatinin en ilkel göstergelerinden sayılabilir. Küçük yaşlarda çocuklar kişilerin duygularını anlayabilir bunu adlandırabilir ama doğru duygusal geribildirim veremeyebilirler. Çocuğun etrafı ile ilişkisi ile orantılı olarak 2-3 yaşlarda ortaya çıkan duygulardan birisidir. İlk yıllarda sosyalleşmeden bağımsız ortaya çıkan temel duygulardan ziyade başkalarıyla etkileşime ve başkasının duygusal tecrübelerine dayalı ortaya çıkan ve gerçekleşen bir deneyimdir (Eisenberg ve ark. 2006).

Duygu

Goleman (2006) duyguları bir dizi hareket eğilimi, psikolojik haller, biyolojik durumlar, bir his ve bu hisse yönelik düşünceler olarak tanımlamaktadır. Mayer ve ark. (1990) ise duyguları biliş, motivasyon ve tecrübeler dayalı psikolojik sistemler olarak görmektedir. Ekman (2007) duyguların birey için en iyi rehber olduğunu; kişinin bulunduğu durum içinde neyin doğru veya yanlış olduğunu belirlemesine ya da ne yapması gerektiğine yönelten bir güç olduğunu ifade eder. Feldman (1996) ise bu bağlamda duyguları bireyi harekete iten, bu harekete hazırlayan, bireyin gelecekteki davranışlarını ve sosyal ilişkilerini şekillendiren etmen olarak açıklamaktadır. Duygular kimi zaman bireyi bunaltabilir kimi zaman ise ferahlatabilir bu nedenle bireylerin düşünme ve hissetme şekillerini de etkileyebilmektedir (Gillespie & Beech, 2017).

Duygular doğuştan yapılandırılır ve yaşamın ilk yıllarından itibaren kendini gösterir (Thomann & Carter, 2009). Araştırmacılar hangi duyguların erken yıllarda ortaya çıkan ya da birincil duygu olarak kabul gören duygular olduğunu, hangilerinin bir sonraki duygu ya da duygu birleşimlerine neden olduğuna dair tartışmalarını sürdürmektedir. Ortak bir yargıya hala varılamamış olsa da temel duygular şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öfke: Hiddet, kızgınlık, kırgınlık, hırçınlık, düşmanlık, sıkıntı, sinirlilik, daha uç noktalarda yaşanırsa patolojik nefret ve şiddet
- Üzüntü: Keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, umutsuzluk ve patolojik boyutta olursa şiddetli depresyon
- Korku: Kaygı, endişe, gerginlik, şaşkınlık, kuşku, ihtiyat, tedirginlik, dehşet, korku, terör; bir psikopatoloji, fobi ve panik
- Keyif: Mutluluk, neşe, rahatlama, memnuniyet, zevk, eğlence, gurur, tensel zevk, heyecan, kendinden geçme, haz, tatmin, öfori, kapris, coşku ve en uçlarda yaşanırsa psikolojik mani durumları
- Sevgi: Kabul, samimiyet, güven, nezaket, yakınlık, bağlılık, hayranlık, merhamet
- Şaşırma: Şok, şaşkınlık, hayret, merak
- Tiksinti: Hor görme, küçümseme, tiksime, nefret etme, hoşnutsuzluk
- Utanç: Suçluluk, mahcubiyet, üzüntü, pişmanlık, aşağılanma, pişmanlık, ölüm (Goleman, 2006).

Duygusal Beceriler

Duygusal beceriler, çocukların sosyal ilişkiler kurmasını sağlayan ve çevreleriyle sağlıklı bir şekilde etkileşime girme, topluma uyum sağlamaya teşvik eden duyguları tanımlama, anlama ve ifade etme gibi birçok beceriyi içeren çoklu becerilerdir (Saarni, 1999).

Duyguları tanımlamayı Elksnin & Elksnin (2003) gülümseme, şaşırma, kaş çatma, ses tonu ile verilen ince mesajların ilettiği duyguların tanımlanması yeteneği olarak tanımlamaktadır. Duyguları anlama ise duygusal durumlar arasında neden sonuç yeteneği kurabilme ve sosyal çevrenin duygularını idrak edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Bohnert ve ark. 2003; Harris & Saarni, 1998). Garner (2010) ise duyguları anlamayı yüz ifadelerinin anlaşılması ve sözel olarak dışarıya ifade edilmesi olarak tanımlamaktadır. Duyguları ifade etmek ise, bireyin sosyal etkileşimde bulunduğu sırada duygularını karşıdakinin anlayabileceği ve iletişimin devamlılığını sağlayabilecek şekilde karşı tarafa aktarmasıdır (Denham, 1998). Bireyin ve başkasının duygularını, karşıdaki kişinin anlayabileceği şekilde davranışsal ifadeler kullanarak aktarma becerisi ise duyguları ifade etmenin bir başka tanımıdır (Gross ve ark., 2000)

Duygu Düzenleme

Duyguları kontrol edebilme, düzenleyebilme, bireye rahatsızlık veren duygu ve problemlerin bilişsel yollarla üstesinden gelebilme olarak tanımlanmaktadır. Yaşanılan bilişsel süreç, kişinin karşılaştığı sorunlar ve sonrasında ortaya çıkan endişe ve yaşam olaylarına bağlı olarak duyguları düzenleme ve kontrol etmeye yarar (Garnefski ve ark., 2001).

Duygu düzenleme bireyin kimi zaman yoğun ya da kimi zaman geçici olan duygusal tepkilerini izlemesini, değerlendirmesini ve değiştirmek için adımlar atmasını içeren bir süreçtir (Thompson, 1994). Duygular, insanların olaylara verdiği olumlu ya da olumsuz tepkiler olarak nitelendirilirken; insanlar duygu düzenlemede bu tepkilerine yön vermeye ya da verdikleri yönün getirilerine göre yeniden yön vermeye çalışır (Koole ve ark., 2009).

Benlik

Benlik, bireyin kişisel nitelikleri ile ilgili algı, fiziksel ve psikolojik özelliklerin bütünüdür (Shaffer, 2009). Bir başka tanım ise benliği bu özellikler üzerinde oluşan duygu ve düşünceler olarak tanımlamaktadır (Bee & Boyd, 2009). Benlik algısı ise bireyin yaşamı

boyunca tecrübe ettiği olumlu veya olumsuz deneyimlerin hepsi ve bu deneyimlere yüklediği algılardır (Demoulin, 1999).

Mizaç

Bireyin davranış şekli ve çevresini deneyimleyip bu deneyimlere verdiği tepkiler kişinin mizacını oluşturmaktadır. Kişilikle aynı anlama gelmemekle beraber kişiliğin büyük bir parçasını oluşturmaktadır (Thomas & Chess, 1984). Mizacın gelişimi bebeklikten itibaren çocukların davranışlarında görülebilmektedir. İlk aylarda yönelme, sıkıntı, korku, üzüntü, hayal kırıklığı gibi durumlarda bireysel farklılıklar gözlemlenebilmektedir. Ayrıca mizaç; aile, ebeveynlik tutumu veya diğer çevresel etmenlerle etkileşimde olduğu için yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyal-duygusal gelişim ve kişilik gelişimine de katkısı bulunmaktadır (Rothbart, 2011; Rothbart & Garstein, 2008).

Kişilik

Bireyi diğer bireylerden ayıran doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bütünüdür. Duygu, yetenek, mizaç, sosyal özellikler, bilişsel özellikler, fiziksel özellikler, inanç, tutum vb. bunların hepsi kişiliği oluşturur (Senemoğlu, 2018). Bee ve Boyd (2009) ise kişiliği çocuğu ya da yetişkini bir diğerinden ayıran ve ilişkilerinde gözlemlenen etkileşim dizileri olarak tanımlamaktadır.

Karakter

Karakter, kişileri diğerlerinden ayıran gerek ahlaki gerek zihinsel farklılıkların tümü olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma bağlı olarak karakteristik özellikler ise aklın kişiye özel yapısı olarak karşımıza çıkar (Kupperman, 1991). Karakter; kişinin doğruluk, dürüstlük gibi temel özelliklerini ifade ederken kullanılmaktadır. Karakter değerlendirmesi ise bu temel özellikler bağlamında kişinin çeşitli durumlarda nasıl davrandığını inceler (Magnavita, 2016).

Öz düzenleme

Öz düzenleme çocuğun gelişiminde önemli bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişinin bir amaca ulaşmak için belirli bilişsel ve motivasyonel yöntemler kullanarak sergilediği duygu, düşünce ve davranışlar bütünü olarak nitelendirilir (Schunk, 2001).

Çocuğun sosyalleştiği süreç içerisinde iş birliği yapma, problem çözme, plan yapma, duygu ve tepkilerini kontrol etme, yaptığı işe odaklanma, verilen yönergeleri izleme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu becerileri edinme çocuğun öz düzenlemesine bağlıdır (McClelland & Cameron, 2012). Bu becerileri edinim çocuğun sosyal duygusal gelişimine de destek olacaktır (McCoy, 2019; McClelland & Cameron, 2012).

Sosyal Duygusal Gelişim Alanları

Bu çalışmada çocukların sosyal duygusal gelişimlerini ölçmek amacı ile kullanılan Sosyal Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; sosyal duygusal ve davranışsal beceriler olarak 10 beceri alanını içermektedir. Bu alanlar; başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme, çeşitli duyguları ifade etme, sosyal-duygusal tepkileri düzenleme, başkalarına empati gösterme, başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma, bağımsızlık gösterme, olumlu bir benlik imajı sergileme, hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme, kendisinden istenilenler ve günlük rutinde diğerleriyle iş birliği yapma ve çeşitli uyum becerileri göstermedir. Tezin bu kısmında ölçekteki beceriler temel alınarak on alan açıklanmıştır.

Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergileme

Çocuklar doğumla beraber onları çevreleyen dünya ile etkileşim kurarak gelişimlerini devam ettirirler. Bu etkileşim önce küçük dünyaları, aileleri, birincil bakıcıları ile başlar daha sonra sosyal ağları büyüdükçe bu çevreye arkadaşları da dahil olur (Boyd & Bee, 2006; Slavin, 2012).

García-Carrión ve ark. (2019) yaptıkları çalışmada çocuk ve ergenlerin ruh sağlığını etkileyen faktörler üzerine yaptıkları sistematik çalışmada özellikle etkileşim temelli müdahale programlarının daha olumlu sonuçlar verdiğini ifade etmişlerdir. Özellikle okul ve

toplum içinde akran desteği ile kurdukları etkileşim bu müdahale programlarında da önemli rol oynamakta ve pozitif sonuçlar vermektedir. Ayrıca okul öncesi dönemde arkadaşına sahip olmak ve bu arkadaşlarla kurulan sağlıklı ilişkiler çocuğun o anki ve gelecekteki ruh sağlığı için de belirleyici olmaktadır. Bu süreçte ilişkilerinde başarısız olan çocuklar; gelecekte sosyal açıdan uyumsuz olmaya eğilimli olabilmektedir (Sebanc, 2003; Walker, 2004).

Buhs ve Ladd (2001) okul öncesi dönem çocuklarının akranları ile iletişimini inceleyen bir çalışma yürütmüş ve bu çalışmada akran reddinin çocuklarda uyumsal sorunlara yol açabileceğini iddia etmiştir. Reddedilen ya da olumsuz akran muamelesine maruz kalan çocukların uyum sağlamada sorun yaşadığı, sınıf etkinliklerine daha az katıldığı, yalnızlık bildiriminde bulunduğu ve okuldan kaçma isteğini ifade ettiği bulunmuştur. Ayrıca sosyal etkileşimde sorun yaşayan çocuklar, kendi gelişimleri açısından da sağlıklı bir süreç yürütmekte zorluk yaşayabilirler (McEvoy & Odom, 1987)

Çocukların akran ilişkileri yaşamlarının ilk yıllarında başlamakla beraber farklılıklar göstermektedir. Örneğin; 1,5 yaşındaki çocuklar oyun arkadaşı ya da kişisel arkadaşlık tercihleri yapabilirken 3 yaşından sonra bu tercihler daha çok sabit kişiler üzerine olmaktadır. 4 yaştan sonra ise çocuk vaktinin birazını başka akran birazını başka akran ile geçirmek isteyebilir. Bu sürecin içerisinde ise akranları ile kimi zaman da etraflarındaki yetişkin ile etkileşimi devam etmektedir. Bu etkileşimi kolaylaştıran sosyal beceriler okul öncesi dönemde pekişmekle beraber bu beceriler arkadaş grupları, cinsiyet ve kurulan baskın ilişkilerle yapılandırılır. Kimi zaman süreç içerisinde akran reddi yaşanabilir ve bu daha sonraki dönemde yalnızlık ve zorbalık gibi sorunlara neden olabilir (Hay & ark. 2004).

Gülay (2011) yaptığı çalışmada akran ilişkilerinin önemini vurgulayıp uzun ve kısa süreli etkilerini araştırmıştır. Yaptığı çalışmanın sonucu olarak çocukların asosyal davranışlarında, gruptan reddedilmelerinde ya da hiperaktivite sayılabilecek davranışlarında yaşa bağlı farklılıklar olduğunu; saldırganlık, prososyal davranış, akran zorbalığı, hiperaktivite sayılabilecek davranışlarda da cinsiyete bağlı farklılıklar bulunduğunu ifade etmiştir. Örneğin çalışmanın bulgularında 6 yaşındaki çocukların 5

yaşındaki çocuklara göre ve kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha olumlu akran ilişkileri sergilediği bulunmuştur.

McCallum ve Bracken (1999) çocukların, ebeveyn, akran ve öğretmenleri ile olan etkileşimlerinin kişiler arası akademik çıktıları değerlendirildikleri bir çalışma yürütmüşlerdir. Yaptıkları çalışmanın sonucunda sağlıklı etkileşimler çocuklarda okulu bırakma, suç işleme, ileriki yaşamda kurulan evlilik, çalışma ortamı gibi sosyal yapılarda uyumsuzluk gibi sonuçlara neden olurken; sağlıklı ilişkiler ise sosyal açıdan arzulama, karşılıklı güçlü ilişkilere neden olmaktadır.

Özyürek ve ark. (2014) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ile yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın sonucunda sosyal beceri açısından yeterli olan çocukların çocuk-ebeveyn-okul personeli üçgenindeki sözel ve davranışsal etkileşiminin yetersiz olanlara göre daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Çocukların etkileşim açısından gelişiminde yakın çevresinin rol model olmasının büyük etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Sebanc (2003) okul öncesi dönemde çocukların arkadaşlarından aldığı desteğin prososyal davranışlarla, arkadaşlarıyla çatışmanın saldırganlık, akran reddi ile pozitif ilişkili olduğunu; bu arkadaşlığın samimiyetinin ise akran kabulü ile pozitif, saldırganlıkla da negatif ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Bu çalışmada başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme alanında tanıdık yetişkinlere ve çocuklara yakınlık gösterme, onlarla konuşma ve oynama, paylaşma ve sırasını bekleme ve yardıma, ilgiye ya da rahatlatılmaya ihtiyaç duyduğunda yetişkine söyleme becerilerine yer verilmiştir.

Çeşitli Duyguları İfade Etme

Duyguları ifade etme becerisi, kişinin etrafına duygularını geçirebilme becerisi olmakla beraber duygusal yeterlilik için de temel gerekliliktir. Kişilerin günlük yaşamında yüz yüze iletişimlerinde temel görevlerinden bir tanesi başkalarının yüz ifadelerini, kişiye iletmeye çalıştığı mesajları okumaktır. Özellikle küçük yaş gruplarında kişiler arası

etkileşimde, okul yaşantılarında başarılı olmak için duygu ifadelerini ve mesajlarını doğru alıp vermeleri gerekmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarının duygusal ifade ve mesajları okuyabildiklerini göstermektedir (Bullock & Russel, 1984; Denham, 2006; Halberstadt ve ark., 2001).

Duyguları ifade etmede en önemli araç yüz ifadesidir. Her yüz ifadesinin ise karşı tarafa ilettiği birincil anlam vardır. Örneğin, gülen bir yüz gördüğünüzde onu mutlu olarak etiketleyebilirsiniz ancak kişinin yüz ifadesinin ardında yatan keder varsa bunu görmek mümkün değildir. Çocuklar üç yaşına geldiklerinde duyguları tecrübe etmeye ve dışarıya iletebilmeye başlarlar. Zamanla duygular çeşitlenir ve temel duygulara ek olarak öz bilinç duyguları da eklenir. Yapılan araştırmalarda yüz ifadeleri ile duyguları eşleştirmede ya da kategorize etmede 3 yaş grubunun hata oranının yüksek olduğu; eşleştirmede başarının yaşa bağlı arttığı ancak 4 ve 5 yaş gruplarının bu eşleştirmede anlamlı bir fark sergilemedikleri görülmüştür (Denham, 1998; Bullock & Russell, 1985).

Hughes ve ark. (2000) yaptıkları çalışmada antisosyal davranış ve olumsuz duygu gösterimi yüksek olan gruplarda prososyal davranışların da anlamlı derecede az olduğunu bulmuşlardır. Çocukların kişiler arası yaşadığı sorunların temelinde davranış kontrolündeki başarısızlıkların da olabileceğini iddia etmişlerdir. Ayrıca kendisinin ve başkalarının duygularını anlama ve ifadede zorluk yaşayan kişiler kimi zaman sosyal durumları da doğru yorumlayıp çözüm üretemeyebilirler. Bu duygu bilgisi eksikliği saldırganlık, empati yoksunluğu gibi davranışsal sorunlara da neden olabilir (Denham, 1998). Denham ve ark. (2003) yaptığı çalışmada çocukların duygusal yetkinlikleri ile sosyal yetkinlikleri arasında bir ilişki olduğunu, uzun vadede birbirleri üzerinde etkileri olduğunu belirtmiştir.

Izard ve ark. (2001) duygu bilgisinin olumlu ve olumsuz sosyal davranış ve akademik yeterliliğe etkisini araştırmışlardır. Duygu bilgisini duyguları tanıma ve etiketleme becerisi olarak tanımlamışlar ve 5 yaş grubu çocuklarla yaptıkları çalışmanın sonucunda duygu bilgisinin olumlu sosyal etkileşim kurmayı kolaylaştırıcı etkisi olduğunu bulmuşlardır. Duygu

bilgisinde olan herhangi bir eksikliğin ise davranış ve öğrenme sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabileceğini bulmuşlardır.

Russell ve Widen (2002) duyguları ifade etme üzerine yapılan çalışmalara duyguları ifade etme ve anlama biçimi üzerinden yaklaşmış ve yüz ifadesi ve kelime kullanımı ile duyguları anlama arasındaki farkı incelemiştir. Yapılan çalışmada altı farklı duygu seçilmiş ve bu duyguların nedenlerini anlatan hikayeler oluşturulmuştur. Hikâye anlatımında bir gruba sadece kelimelerle anlatım yapılırken diğer gruba ise duyguların evrensel temsili olan yüz ifadeleri gösterilmiştir. Araştırmanın sonucunda kelime ile anlatımın yüz ifadelerinden daha etkili sonuç gösterdiği bulunmuştur. Widen (2010) yaptığı duyguları ifade etme üzerine bir başka çalışmada çocukların ilk aşamada duyguları olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride isimlendirdiklerini bulmuştur. Daha sonra mutluluk, öfke, korku, üzüntü ve öğrenme üzerine yüz ifadeleri ve bu duyguların neden ve sonucu ile ilgili hikayeler için duygu etiketi sunmuştur. Küçük çocuklarda yüz ifadelerinin duygu etiketlerine göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Duyguları anlama konusunda kullanılan kanallar üzerine bir başka çalışma da Stifter ve Fox (1986) tarafından yapılmıştır. Çocukların mutluluk, üzüntü ve öfke duygularını tanımları incelenmiş ve bu duygular bir gruba yüz kanalı, bir gruba ses kanalı diğer gruba ise ses ve yüz kanalı ile verilmiştir. Araştırma 33-53 ay ve 54-68 ay grubu çocuklarla yürütülmüştür. Duyguları tanımlama da kanal sunumundan bağımsız duyguları tanımladıkları ancak küçük çocukların üç duyguyu tanımlamada eşit derecede doğru cevap verirken büyük çocukların üzüntü duygusunu tanımlarken daha çok yanlış yanıt verdikleri bulunmuştur.

Çocukların duygu düzenlemesi, kendilerinin ve başkalarının duygularını anlaması ile okula uyumları arasında da ilişki bulunmuştur. Okul öncesi eğitime uyum sağlayan çocukların kendi ve başkalarının duygusal bakış açılarına hakim olabildikleri bulunmuştur. Hatta bu bakış açısına sahip olmanın davranış sorunlarında ve sözel davranışlarda da olumlu etkisinin olduğu ifade edilmiştir (Shield ve ark., 2001).

van der Pol (2015) anne ve babaların duygusal konuşmalarının çocukların duyguları ifade etmelerine ve anlamalarına etkileri üzerine bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada 4 ve 2 yaşlarında iki çocuğa sahip ebeveynler ve çocukları katılmıştır. Çocuklarla öfke, korku, üzüntü ve mutluluk duygularını içeren resimli kitabı okumuşlar ve aynı kitapları 12 ay sonra tekrar okumuşlardır. Ebeveynler küçük çocukları için 3 yaşında iken duyguları 2 yaşa göre daha çok detaylandıklarını; büyük çocukları için ise 5 yaşında iken 4 yaşa göre daha az duygular üzerinde durduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca anneler babalara kıyasla duyguları daha çok detaylandırırken ebeveynlerin öfke duygusunu erkek çocuklarla, mutluluk ve üzüntüyü kız çocuklarla daha çok ilişkilendirdikleri bulunmuştur. Bu sonuç, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejilerini çocukların duygularını anlama düzeyine göre ayarladıklarını ve çocuklarla kitap etkileşimi sırasında cinsiyetçi kalıp yargıları da ilettiklerini göstermektedir.

Bu çalışmada çeşitli duyguları ifade etme boyutunda çocuğun gülebilmeye ve kahkaha atabilme, çeşitli duygularını birçok yolla ifade edebilme, çocuğun başkalarının duygularını tarif edebilme ve kendi duygularını tanımlayabilme becerileri yer almaktadır.

Sosyal Duygusal Tepkileri Düzenleme

Duygu düzenleme; duygu sistemini düzenli tutmaya yarayan ve bunun için tutarlı olarak değişmeye zorlayan nörolojik ve biyokimyasal yapıların oluşturduğu dinamik bir durumdur. Bu dinamizm duygu düzenlemeye ne zaman ihtiyaç duyulacağını, nasıl olması gerektiğini, düzenleme sonrasında varılacak hedef noktasını tanımlar (Hoeksma ve ark., 2004). Yapılan araştırmalarda genellikle olumsuz duygular üzerinde duygu düzenlemeye odaklanılsa da aslında duygu düzenleme hem olumlu hem olumsuz duygular için geçerli olan bir durumdur (Bridges ve ark., 2004). Duygu düzenleme; kişinin verdiği duygusal tepkileri değerlendirme ve değiştirme becerisini içermektedir. Bu beceriyi sergilemek kimi zaman kişinin kontrolünde, kimi zaman ise kontrol dışı gerçekleşir (Cole ve ark., 1994).

Duygular her zaman, her seviyede yararlı olmayabilir bu nedenle duygu düzenlemenin amacı duygunun yoğunluğunu artırmak ya da azaltmaktan ziyade duygulara

kişinin uyumunu kolaylaştırmak adına seviyesini ayarlamak ya da değiştirmektir. Duygular düzenleme sonucu değişmese bile sonucunda verilen tepkiler değişmektedir (Gross, 1999).

Duygu düzenleme becerisi küçük yaşlarda gelişmeye başlayan bir beceridir. Cole ve ark., (2009) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öfke ve üzüntü duygusunu düzenlemek için kullandıkları stratejileri belirli değişkenleri göz önünde bulundurarak incelemiştir. Yaptıkları araştırmanın sonucunda 4 yaşındaki çocukların 3 yaşındakilere kıyasla öfke duygusunu düzenlemek için daha fazla strateji kullandıklarını; üzüntü için ise 4 yaşındaki ve 3 yaşındaki çocukların benzer stratejileri kullandıklarını bulmuşlardır. Çocukların kullandıkları stratejilerde ifade edici dil açısından yaşları ve annelerinin onlara verdikleri destek etkileyen faktörler arasındadır. Yapılan bir çalışmada yaşları 4 ve 6 arası değişen çocuklarla duygu düzenleme ve engelleyici kontrolün bireysel farklılıklarla arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuçlarda bireysel farklılıklarla ilişki bulunmuş ve bu noktada yaş, sözel yetenek gibi ele alınan farklılıklar kontrol altına alındığında da çocukların engelleyici kontrol ve duygu düzenleme becerisi arasında ilişki çıkmıştır. Bu sonuçlar okul öncesi dönemden itibaren tepkilerin düzenlenebildiğini ve bu becerinin gelişmeye başladığını göstermektedir (Carlson & Wang, 2007). Alanyazında duygu düzenleme becerisinin etkilendiği bireysel farklılıklar arasında cinsiyetin de etkili olduğu bulunmuştur. Çocukların tepkilerini düzenlemede tercih ettikleri stratejiler cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir (Eisenberg ve ark., 1993). Sala ve ark., (2014) benzer şekilde 3-6 yaş arası çocuklarla duygu düzenleme stratejileri üzerine çalışmış ve bu stratejilerin yaş ve cinsiyete göre farklılıklar sergilediğini bulmuştur. Ayrıca çocuğun sözel becerilerinin, sözel olmayan zekâ ve duygu kavramalarının da tercih edilen stratejilerle ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Çocuklarda sosyal duygusal tepkileri düzenleme okul öncesi dönemde gelişmeye başlamaktadır. Yapılan birçok araştırma bu gelişimin birçok farklı etkene bağlı olduğunu ve bu etkenlerin desteklenmesi sonucu tepkileri düzenleme becerisinin kanıtlarına daha küçük yaşlarda da rastlanılmaya başlandığını iddia etmektedir. 3 ve 4 yaş çocukları ve yetişkinleri

ile yapılan bir çalışmada çocukların olumsuz duygularının yetişkin kontrolüne açık olduğunu gösteren çalışmaların anlayışına zıt olarak çocukların küçük yaşlardan itibaren sosyal duygusal uyum ve düzenlemeyi kendilerinin sağlayabildiklerine rastlanılmıştır (Dennis & Kelemen, 2009). Sosyal duygusal tepkileri düzenleme altında duygu düzenleme çocukların sosyal uyumunu artırma, davranış sorunlarını azaltma ve normalinde seyretmeyen olumlu olumsuz duyguları düzenleme olanağı sağlamaktadır. Bu beceri aynı zamanda çocuğun bilişsel gelişimi ile de eş zamanlı çalışmaktadır. Bu nedenle çocuğun gelişimine verilecek temel destek, okul öncesi eğitim, kurumlarda uygulanabilecek destekleyici programlar oldukça önemlidir (Durlak ve ark., 2011). Ayrıca yapılan araştırmalar duygu düzenleme becerilerinin çocukların öğretmenleri ile iyi bir ilişki kurmasının yanı sıra bilişsel işleme ve bağımsız öğrenme davranışını kolaylaştırma gibi akademik katkılarının olduğunu da göstermektedir (Graziano ve ark. 2007).

Çocukların dil gelişiminin duygu düzenleme becerileri ile ilişkisini inceleyen araştırmalar mevcuttur. Day ve Smith (2013) yaptıkları çalışmada çocukların hayal kırıklığı yaratan bir olay üzerine kendi kendine konuşmalarını kayda almış ve incelemiştir. Araştırma sonucunda olaya bağlı olarak çocukların verdikleri üzüntü ve öfke tepkisinin kendi kendilerine konuşarak zamanla azaldığını kaydetmişlerdir. Bu noktada tepki düzenlemelerinde çocukların dil gelişimi; bu gelişime bağlı olarak kendilerini ifade etme, kendisinin çevreden ve çevrenin kendisinden isteklerini anlama, empati yapabilme gibi bilişsel gelişime de dayanan becerilerin gelişimi etkilidir (Aytar Güngör, 2016). Duygu düzenlemenin gelişimden etkilenmesi iki taraflıdır. Aynı zamanda birçok alanda gelişimi de etkilemektedir. Çocuğun dil ve bilişsel becerilerinden etkilendiği gibi aynı zamanda bu gelişim alanlarını da etkilemektedir. Buna ek olarak yapılan araştırmalarda duygusal tepkileri düzenlemenin çocuklarda kısa ve uzun süreli ruh sağlığını da etkilediği bulunmuştur (Gross & Munoz, 1995; Wheeler Maegden & Carlson, 2000).

Çocuklarda duygu düzenleme becerisi çocukların ebeveynlerinin tutumuna göre gelişimi etkilenebilen bir durumdur. Kontrolcü ebeveyn yapısı çocukların tepkilerine olumlu

ya da olumsuz müdahalelerde bulunarak çocuğun kendi gelişimine ket vurabilmektedir. Çocuğun bireysel bu beceriyi edinebilmesi arkadaşlık kurmasında ve bu kurduğu arkadaşlıkları sürdürmesinde etkilidir. Çocukların akran tercihindeki yordayıcılar incelendiğinde de saldırgan davranışların, sosyal becerilerin ve duygu düzenlemenin de etkili olduğu görülmektedir (MCDowell & Parke, 2000; Keane & Calkins, 2004; Eisenberg ve ark., 1993). Calkins ve ark. (1999) laboratuvar ortamında 24 aylık bebekli 56 ebeveynle bir çalışma yürütmüşlerdir. Aynı cinsiyetten bir akranı ile hayal kırıklığı yaratan iki durum karşısında bebeklerin verdikleri tepkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda duygusal tepki vermek ve duygu düzenleme becerilerinin bebeklerin çatışma ve iş birliği olmak üzere iki sosyal davranışlarının belirleyicisi olduğunu bulmuşlardır. 4 yaş grubu 96 çocukla yapılan araştırmada ise çocukların duygu düzenleme ve sosyal etkileşimlerinin sosyal uyumu yordayacağı düşünülmüş ve sonuçlarda çocukların duygu düzenleme becerisi ve sosyal etkileşim seviyelerine göre grup içinde içselleştirme ya da dışsallaştırma gibi sorunlar yaşadıkları bulunmuştur. Bu araştırmada sonuçlar; duygu düzenlemede başarısızlığın psikolojik uyumsuzlukla ilişkili olduğunu ancak bu uyumsuzluğun sosyal etkileşim ile azaldığını göstermektedir (Rubin ve ark., 1995).

Bu çalışmada sosyal-duygusal tepkileri düzenleme alt boyutunda çocuğun kendini sakinleştirebilme, üzgünken akran ya da yetişkinin sakinleştirmesine izin verme, hayal kırıklığı yaşadığı durumlarda soğukkanlı durabilme becerisi yer almaktadır.

Başkalarına Empati Gösterme

Empati; üzüntü, endişe, kaygı içindeki kişilere yardım etmek için psikolojik bir motivasyon kaynağıdır. Empati, başka kişilerin duygusal deneyimini hissetme ya da hayal etme yeteneği olarak da tanımlanabilmektedir. Bireyin empati kurma becerisi, sosyal ve duygusal gelişimin önemli bir parçasıdır ve aynı zamanda sosyal duygusal gelişimini etkileyen bir faktördür. Bireyin başka kişilerle olan sosyal ilişkilerinin kalitesini ve başkalarına karşı olan davranışlarını da etkilemektedir (McDonald & Messinger, 2011; Spinrad ve ark., 2022; Simon & Nader-Grosbois, 2021).

Empatinin ilk göstergeleri bebeklik döneminde görülmekle birlikte gelişimi bir sürece bağlıdır. Kimi araştırmalar başkasına yönelik ilgi göstermenin 2 yaştan sonra başlayabileceğini; buna neden olarak da bebeklerin ben ve öteki arasında ayırım yapamayacağı, başkası için kaygı ve endişe duyamayacağı ve başkasının endişe ve kaygısını kendisininmiş gibi yorumlayacağı sunulmuştur. Ancak araştırmalar bebeklerin sosyal doğası gereği empati kurabilecekleri ve bunun belirtilerini gösterebileceklerini kanıtlarla sunmaktadır. Örneğin, yenidoğan bebeklerin olduğu bir odada bir bebek ağlamaya başladığında diğer akranlarının da ağlamaya başlaması uzun sürmeyecektir. Bebekler öncelikle karşıdakinin ne hissettiğini anlamak için onları taklit ederler. Zamanla bu taklit ortadan kalkar. Yaklaşık 2,5 yaşına geldikleri zaman karşıdaki kişinin hissiyatının, ihtiyacının kendisininkinden farklı olduğunu anlar. Empati becerisinin gelişimi bir sürece dayanır ve okul öncesi dönemde de bu gelişim hızla artar. (Spinrad ve ark., 2022; Roth-Hanania ve ark., 2011; Davidov ve ark., 2013; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990; Goleman, 1998; Soliman ve ark., 2021).

Duyguları ifade edebilme, başkasının duygularını anlayabilme, bu duygulara uygun tepkiler verebilme becerileri doğru iletişim kurmak ve ilişkilerin düzenlenebilmesi için önemlidir. Erken dönemde edinilecek olan bu beceriler ilerideki duyguları ifade etme ve onlara tepki verme becerisini de kısmen belirler. Dolayısıyla bireyin erken dönem ilişkileri kendisinin ve başkasının duygularını anlamada etkili olabilir (Kestenbaum ve ark., 1989).

Ball ve ark., (2017) yaptıkları çalışmada empati ve ahlaki yargının ilişkili olduğunu ve çocukların bu ilişkiyi kurabilmesi için belli bir bilişsel seviyede olması gerektiğini düşünmektedir. Belacchi ve Farina (2012) empatinin duygusal ve bilişsel bileşenlerinin hem çocuklarda prososyal/düşmanca tutum hem de anlama ile ilişkisini inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Yapılan çalışma sonucunda çocukların duygu anlama becerileri ve empati becerileri arasında düşük anlamlı ilişki bulmuşlardır. Ayrıca duygu anlama becerisi ile çocukların prososyal/düşmanca tutumları arasında da güçlü negatif ilişki bulmuşlardır. Bu

çalışmada cinsiyet empati becerisinde farklılık yaratan bir kriter olarak çıkmış ancak beklenenin aksine yaş anlamlı fark yaratmamıştır.

Çocukların empati gelişiminde ya da empati kaygı düzeylerinin belirlenmesinde etkili olan birçok faktör vardır. Bunlardan birisi de ebeveyn ve tutumlarıdır. Ebeveynlerin çocuk yetiştirmedeki empatik tutumları ya da empatiye olan eğilimleri ile çocukların empatik davranışları arasında bir ilişki vardır (Decety ve ark., 2016). 36 ile 56 aylık çocukların ağlayan akranlarına verdikleri tepkiler incelenmiş ve yaş, cinsiyet, mizaç, sosyal yeterlilik, bakıcının çocuk bakım deneyimi ve arkadaşlık durumları gibi bireysel farklılıklar açısından ele alınmıştır. Tepki vermedeki farklılıklar çocukların mizaç, arkadaşlık durumu ve akranlarıyla olumlu etkileşim kurabilmeleriyle ilişkilendirilmiştir (Farver & Branstetter, 1994; Simon & Nader-Grosbois, 2023).

Çocukların empati gelişiminde ya da empati kaygı düzeylerinin belirlenmesinde etkili olan birçok faktör vardır. Bunlardan birisi de ebeveyn ve tutumlarıdır. Ebeveynlerin çocuk yetiştirmedeki empatik tutumları ya da empatiye olan eğilimleri ile çocukların empatik davranışları arasında bir ilişki vardır (Decety ve ark., 2016). 36 ile 56 aylık çocukların ağlayan akranlarına verdikleri tepkiler incelenmiş ve yaş, cinsiyet, mizaç, sosyal yeterlilik, bakıcının çocuk bakım deneyimi ve arkadaşlık durumları gibi bireysel farklılıklar açısından ele alınmıştır. Tepki vermedeki farklılıklar çocukların mizaç, arkadaşlık durumu ve akranlarıyla olumlu etkileşim kurabilmeleriyle ilişkilendirilmiştir (Farver & Branstetter, 1994; Simon & Nader-Grosbois, 2023).

Çocukların empati gelişimleri sürecinde empatik davranışlar sergileyebilme beceri ile sosyal yetkinlikleri, sosyal duygusal tepkilerini düzenleyebilmeleri ve akademik becerileri arasında bir ilişki bulunmaktadır (Denham ve ark., 2002; 2003; 2012). Yapılan araştırmalarda okul çağındaki çocuklarda duygusal ifade becerisi ve öfkenin empati için önemli bir yordayıcı olduğu; empatinin öfke, saldırganlık ile negatif; prososyal davranışlarla pozitif ilişkisi olduğu bulunmuştur (Roberts & Strayer, 1996; Strayer & Roberts, 2004). Başka bir çalışmada ise düşük empatik becerinin saldırganlık ve sosyal geri çekilme ile

yüksek empatik becerilerin ise yüksek prososyal davranışlarla ilişkisi olduğu bulunmuştur. Buna bağlı olarak çocuklarda akranları arasında utangaçlık ve saldırganlık gözlemlenen davranışlar arasında bulunmaktadır (Findlay ve ark., 2006). Utangaçlık ve empati üzerine yürütülen bir çalışmada da utangaç olarak nitelendirilen çocukların empati becerileri ve prososyal davranışlarda zayıf olduğu; utangaç olmayanların ise daha sosyal, empati becerileri yüksek olduğu ve empatik davranışlarda bulunduğu belirtilmiştir (Zava ve ark., 2021).

Empatinin olumsuz duygu paylaşımları ya da olumsuz tepkileri azalttığına dair alanyazında araştırmalar bulunmaktadır. 4-6 yaş arası çocuklarla empatinin dışsallaştırılmış uyarılara bağlı olarak çocukların paylaşımları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırmada çocuklara üzgün, mutlu ve nötr duygular içeren videolar izletilmiş daha sonraki paylaşımları takip edilmiştir. Araştırmanın sonucunda yüksek empatiye sahip çocukların nötr duruma kıyasla mutlu videodan sonra paylaşımlarının arttığı, üzgün videodan sonra değişmediği; düşük empati sahip çocuklarda ise üzgün videodan sonra paylaşımın azaldığı bulunmuştur. Yani empatinin mutluluğun olumlu etkisini artırırken, üzüntünün de olumsuz etkisini azalttığı belirtilmiştir (Guo & Wu, 2021). Yapılan bazı çalışmalarda ise empatinin dışsallaştırma gelişiminde etkili olduğu ve bunun hem yaşa hem de cinsiyete bağlı olduğu bulunmuştur. Yeni yürümeye başlayan erkek çocuklarının dışsallaştırması düşük empati becerilerinden kaynaklanabilirken; kız çocuklarında ise fazla duyarlılık gibi nedenler bulunmuştur (Paz ve ark., 2021; Simon & Nader-Grosbois, 2021).

Bu alanda çocuğun başkalarının duygularına uygun tepkiler verebilme ve başkaları üzgün olduğunda onları teselli etme becerisi bulunmaktadır.

Başkalarıyla Paylaşma ve Yakın İlişkiler Kurma

Erken çocukluk döneminde akranlarla olumlu etkileşim ve arkadaşlıklar çocukların edindikleri iki önemli beceridir. Bu dönemde çocuklar birbirleriyle oynarlar, deneyimleri ya da günlük olan olaylar hakkında sohbet ederler, oyuncaklarını paylaşırlar, iş birliği yaparlar,

çatışmalarını bir yetişkin müdahalesi olmadan çözmeye çalışırlar. Yaklaşık 5 yaşında kadar sosyal etkileşim tarzlarını oturturlar ve bu çocukluk boyunca da sabit kalır (Chandler, 1998).

Okul öncesi dönem çocukları ile paylaşma üzerine yapılan çalışmada çocukların davranışı ediniminden sonra paylaşımında adil oldukları ve başkalarından da bu davranışı aynı şekilde bekledikleri bulunmuştur. Chernyak ve Sobel (2016) yaptıkları çalışmada çocukların paylaşımında sayılara ve nesnelerin değerine göre nasıl dağılım yaptıklarını incelemişlerdir. Çocuklara 4 adet çıkartma ve iki tane kukla sunmuşlar ve çıkartmaları bu kuklalarla paylaşmaları istenmiştir. İlk deneyde 4 ve 5 yaşındaki çocuklara çıkartmalar verilmiş ve bazıları nadir rastlanan çıkartma olarak sunulmuştur. İkinci deneyde ise çocuklara çıkartmalar eş değer sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda çocukların sayısal olarak adil paylaşımlar yaptığı ancak değerine göre kayırmacılık yaptığı bulunmuştur.

Paylaşımın gelişimsel kökenine dair araştırmalar sürerken şempanzelerle prososyal davranışları geliştirmek üzere yapılan çalışma yeni aşamalarla 18 ve 25 aylık bebeklerle yürütülmüştür. Bebeklere ellerindeki yiyecekleri tek başına tüketebilecekleri ya da kişisel bir fedakarlığa mecbur kalmadan hem kendilerinin hem de başkalarıyla paylaşma sonucu başkalarının da yiyebileceği şartlar sunulmuştur. Paylaşılacak kişi arkadaş canlısı bir yetişkin olup bir durumda istek ve ihtiyaçlarını belirtmemiş ve bir durumda ise açıkça belirtmiştir. Alıcının sessiz kaldığı durumda bebekler rastgele seçim yaparken istek ve ihtiyaçlarını belirttiği durumda 25 aylık bebekler paylaşım yapmış ancak 18 aylık bebekler yapmamıştır. Bu durum sonucunda çocuklar için değerli sayılabilecek şeyleri ikinci yılın sonunda paylaşmaya başladıkları ve bu paylaşımın ip uçlarının ise açık olması gerektiği bulunmuştur (Brownell ve ark.,2009). Paulus ve Moore (2014) ve Smith ve ark., (2013)ise alıcıya bağlı paylaşım davranışının 4 yaş civarında ortaya çıktığını, 5 yaşlarda ise kendi paylaşım davranışı ile başkalarının paylaşım davranışlarından beklentileri arasında ilişki olduğunu belirtmiştir.

Küçük çocukların yaşlarının getirdiği bencilce davranış zamanla yerini orta çocuklukta cömertliğe bırakmaktadır (Fehr ve ark., 2008). Okul öncesi dönem çocuklarında

yapılan paylaşım ile ilgili çalışmada paylaşımı kolaylaştırmada zihin teorisi ve yürütücü işlev becerilerinin rolü araştırılmıştır. Araştırmalar sonucunda yanlış inanç anlayışı ile paylaşma arasında ters ilişki olduğu, yürütücü işlev becerilerindeki yetersizliğin çocukların paylaşma becerisi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Cowell ve ark., 2015; Wu ve Su, 2014).

Fehr ve ark. (2008) çocukların paylaşım noktasında eşitlikçi bakış açısını kazanmasının yaklaşık 7-8 yaşlarını bulabileceğini belirtmektedir. Ancak Moore (2009) bu yaşların 4-5 yaşlarına kadar düşebileceğini belirtmektedir. Hatta çocukların erken yaşlarda paylaşmaya yakın çevreden başladıklarını, yakın ilişkiler kurdukları kişilerle öncelikli bu davranışları sergilediklerini; bu sonuca dayanarak da çocukların prososyal davranışları yakın kişilerden başlayıp daha sonra diğer insanlara karşı sergilediğini ifade etmiştir. Ayrıca paylaşma davranışının erken çocukluk gelişiminde güvenli bağlanma ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç da paylaşmanın yakın çevreden başlaması ile ilişkilendirilebilir (Paulus ve ark., 2015).

Okul öncesi çocuklarda paylaşım sözel ya da fiziksel olabilmektedir. Yapılan fiziksel paylaşımlar çocukların ilişki kurmasında etkili olsa bile sözel paylaşımlar kadar etkisinden bahsedilemez. Barton ve Ascione (1979) çocuklarla yaptıkları çalışmada çocukları dört gruba almış ve üç grupta sözel paylaşım, fiziksel paylaşım, hem sözel ve fiziksel paylaşım; bir grupta ise hiç paylaşım yapılmamıştır. Sonuçlarda ise paylaşımın kalıcılığı en çok hem sözel hem fiziksel paylaşımın olduğu grupta sağlanmıştır.

Çocukların paylaşma davranışında paylaşılan nesne ya da kişinin etkili olduğu ve buna ek olarak paylaşma davranışının niteliğinde cinsiyetin de etkili olduğu bulunmuştur. 3-5 yaş arası 57 çocukla yapılan çalışmada tercih edilen ve edilmeyen yiyecekleri arkadaşlarıyla ve bir kere görmüş olduğu kişilerle paylaşma davranışları incelenmiştir. Araştırmada cinsiyet ve ilişki arasında bir etkileşim bulunmuştur. Kız çocukları arkadaşları ile tanıdıklarına göre daha çok paylaşımında bulunurken erkeklerde bu fark etmemiştir. Arkadaş ve tanıdık arasındaki tercihte ise arkadaşlar daha aktif role sahip olduğu için tercih edildikleri belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada yiyecek paylaşılma potansiyeli olan kişinin

(arkadaş veya tanıdık) süreç içerisinde yaşadığı tecrübe ileriki paylaşma davranışını etkilediği, paylaşım yapan çocukların ise önceki tecrübelerinin paylaşım davranışını gösterme olasılıklarını etkilediği bulunmuştur (Birch & Billman,1986).

Okul öncesi dönemde çocuklar arasındaki etkileşimi teşvik etmek çocukların sosyal gelişimi için oldukça önemlidir. Çocuklar akranlarıyla etkileşime girerek birbirleriyle geçinmeyi toplum içinde ise uyum sağlamayı öğrenirler. Kişinin sadece sosyal gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra çocuklar arkadaşlarıyla sözel etkileşime girerek sözel becerilerini de geliştirebilirler. Bu dönemde etkileşim kurma üzerine edinilen beceriler ileriki yaşamda oluşacak olan akran ilişkileri için de temel oluşturur (Hollingsworth, 2005; Kohler & Strain, 1993).

Çocukların akran ilişkilerini kurmada en güçlü araçları oyundur. Oyun oynarken girdikleri roller, aldıkları sorumluluklar onlar için oldukça önemlidir. Brachfeld-Child ve Schiavo (1990) 4,5 ve 6 yaş arası çocukların akran öğretimi ve oyun oynama esnasındaki etkileşimlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Aynı cinsiyetten ve yaştan çocuklar arkadaş ve tanıdık birer çocukla eşleştirilmiş ve bir çocuğa öğretmen bir çocuğa ise öğrenci rolü verilerek yeni bir masa oyunu öğretmeleri istenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda yaşı büyük olan öğretmen çocukların küçük yaşta olanlara göre daha çok detay ve talimat verdiği gözlemlenmiştir. Arkadaş olan çiftler tanıdıklara göre daha duygusal, etkileyici ve rekabetçi olarak bulunurken aynı zamanda arkadaşına öğretim yaparken öğretmen çocukların daha otoriter oldukları arkadaşları tarafından eğitim alan öğrenci çocukların ise tanıdık öğrenciye kıyasla daha eğlenceli ve arkadaş canlısı olarak değerlendirildikleri ve bunun etkileşimlerine yansıdığı belirtilmiştir.

Çocukların kişiler arası etkileşime dair becerileri en iyi oyun ortamında gelişir. Gerek dramatik oyunlar gerek sorumluluk almayı gerektiren oyunlar çocukların sosyal becerilerini destekler ve sosyal uyum sağlamlarını kolaylaştırır. Çocuklar bu süreçte çatışmalar yaşayabilir ve bunu yetişkin desteği olmadan çözmeyi denerler. Bu baş etme ve problem çözme çabası çocuğun kendi potansiyelinin farkına varmasını da sağlar (McCabe &

Altamura, 2011; Mendez ve ark., 2002). Çocukların oyun içerisinde etkileşim kurma becerileri gelişmektedir. Oyun oynarken çocukların etkileşim kurmada tercihleri öncelikle kendi yaş grubundan arkadaşları olmaktadır. Ayrıca büyük yaş grubu çocuklar, küçük yaş grubuna göre nitelikli iletişim sağlamaya daha çok eğilimlidir (Roopnarine, 1981; Shim ve ark., 2001).

Okul öncesi dönem çocuklarının akranları ile kurdukları etkileşimin niteliği çocukların akademik başarısı ile ilişkilidir. Yapılan çalışma olumlu etkileşimli oyun içi davranışın sınıf içi öğrenme faaliyetlerini ve aktif katılımı etkilediğini, oyunda kopukluğun ise dikkatsizlik, hiperaktivite, pasiflik ve motivasyon düşüklüğü ile ilişkilendirildiğini bulmuştur. Yıkıcı davranışlar sergileyen çocukların sınıf içinde davranış sorunları ve hiperaktivite belirtileri gösterme olasılığının yüksek olduğu bulunurken; yaş olarak daha büyük çocukların, cinsiyet olarak ise kız çocuklarının daha yüksek seviyede akranları ile oyun etkileşimi kurdukları bulunmuştur. Ayrıca bu sınıf içi hiperaktivite davranışlarının erkek çocuklarında daha sıklıkla görüldüğü ve bunun için akran etkileşimini iyileştirici müdahaleler sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (Coolahan ve ark, 2000; Sjöman ve ark., 2020). Çocukların akran oyunlarını gözlemleyerek yürütülen çalışma sonrasında ise çocukların akran oyunlarının niteliğinin çocukların okul yeterliliklerine katkı sağladığı bulunmuştur (Eggum-Wilkens, 2014).

Okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenlerin etkileşim kurdukları süreci incelemek adına yapılan bir çalışmada 20 haftalık gözlem yapılmıştır. Gözlemler küçük grup oyun zamanı, büyük grup çember ve büyük grup kahvaltı zamanını içermektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en çok çember zamanında en az ise kahvaltı zamanında çocuklarla etkileşimde kaldığı gözlemlenmiştir. Çocuklarla konuşurken sık sık yüz yüze olduğu ancak çocukların öğretmenleri bilişsel olarak zorlayıcı bir konuşmaya çekmesi dahilinde etkileşimi kısa tuttuğu görülmüştür (Chen & Groot Kim, 2014). Aynı zamanda okul öncesi dönemde öğretmen çocuk ilişkisi nitelikli olan çocukların ileriki sınıflardaki sosyal becerilerine ve akademik başarısında da yetişkin ile ilişkisinin etkili olduğu bulunmuştur.

Öğretmenleri ile etkileşimi iyi olan, öğretmenlerinden olumlu dönüşler alan çocukların ileriye dönük sosyal becerileri, etkileşimleri ve akademik başarıları olumlu etkilenmektedir (Hamre & Pianta, 2001; Ladd & Burges, 2001; McCabe & Altamura, 2011; McClelland vd., 2000; McEvoy & Welker, 2000; Pianta & Stuhlman, 2004; Rojas & Abenavoli, 2021).

Öğretmenlerin çocuklarla kurduğu birebir etkileşimin çocukların gelişimine katkısının yanı sıra öğretmenler sınıf ortamında yaptıkları düzenlemeler ile de çocukların akran etkileşimlerini destekleyebilirler. Örneğin, fiziksel ortamın düzenlenmesi, çocukların oyuna katılımları ve içerisinde pasif konuma çekilmeleri, etkinlik anlarında sosyal etkileşimi desteklemek için konuşmanın kullanımı gibi stratejilerle çocuklar arası akran etkileşimi de desteklenebilir (Stanton-Chapman, 2014).

Bu çalışmada başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma alt boyutunda çocuğun yetişkin ve yaşlılarıyla selamlaşma, bir işi tamamlarken veya oyun oynarken işbirliği yapma ve grup etkinliklerine uygun bir şekilde katılma becerileri bulunmaktadır.

Bağımsızlık Gösterme

Özerklik (autonomy) kelimesi Latince benlik anlamına gelen (autos) ve kural anlamına gelen (nomos) kelimelerden türemiştir. Buna bağlı olarak bağımsızlık; bireyin kendi kendini yönetme kabiliyetini sergileyebilmesi olarak tanımlanabilir (Beckert, 2007). Bir başka bağımsızlık tanımı ise bireyin yaşamındaki gidişatı ve duyguları başkasının sosyal desteği olmadan kontrol edebilme yeteneğine inancı ve bu konudaki kendine güvenidir (Sessa & Sternberg, 1991).

Uyumun hâkim olduğu bir toplum için bireylerin sahip olması gereken belli başlıca sosyal beceriler vardır. Bu toplumun oluşması için bireylerin iş birliği içinde çalışmaları, kendilerini toplumun değerli bir üyeleri olarak görmeleri, bağımsız bir birey olmaları, yaşamın her alanında kendi içlerinde ya da kişilerle ilişkilerinde pozitif olmaları gerekmektedir (Atabey, 2018).

Merrell (2003)'e göre sosyal bağımsızlık; çocuğun kendi kendine oyun oynayabildiği, farklı gruplara katılıp kabul gördüğü, oluşabilen sorunları özgüvenle çözdüğü, iletişimi başlatıp sürdürebildiği, örneğin okula gitme gibi ayrılıklarda yakın çevresinden ayrılabilirdiği sosyal becerileri içermektedir (Akt. Ekinci Vural, 2014).

Çocuklar doğum itibari ile aktif olarak öğrenmeye istekli ve meraklı bireylerdir. Bu istek ve merakın gelişim süreci bağımsızlığı da beraberinde getirir. Önce emekleyerek, daha sonra yürüyerek fiziksel bağımsızlıklarını; etraflarını keşfederek, düşüncelerini tanıyarak, bireyselliklerini ilan ederek de sosyal bağımsızlıklarını sağlarlar. Çocuklar sosyal bağımsızlıklarını sağladıkça bireysel olarak sorumluluk alır, kişisel seçimlerini yapmaya başlar ve zorlayıcı görevleri deneme şansı ile başarı duygusunu tatma fırsatları yakalarlar. Bu noktada elde edilen bağımsızlık kişinin iyi oluşunda ve özsaygı ediniminde etkilidir (National Quality Standard, 2013).

Atabey (2018) çocukların etkili iletişim ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma sonrasında çocukların aktif iletişimde bulunmasının çocuklarda sosyal iş birliği, sosyal bağımsızlık, sosyal kabul ve sosyal etkileşim gibi becerileri olumlu etkilediğini bulmuştur. Çocukların iletişimde diğer kişileri dikkate alma, kurallara uyma ve karşısındakini dikkate alma gibi becerileri de çocuğun sosyal iş birliği, sosyal bağımsızlık, sosyal kabul ve sosyal etkileşim becerileri ile pozitif ilişkiye sahiptir. Rusmayadi ve Herman (2019) sosyal becerilerin çocukların bağımsızlığı üzerindeki etkiyi nicel bir araştırma ile incelemiştir. Çocukların sosyal becerilerinin bağımsızlık becerisini pozitif etkilediğini bulmuşlardır.

Çocukların yürütücü işlev becerileri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişki Benavides-Nieto ve ark. (2017) tarafından bir kez daha desteklenerek yürütücü işlev becerilerinin çocukların akran ilişkileri, sosyal etkileşim, sosyal iş birliği, sosyal bağımsızlık, yönerge takibi, yetişkinden ayrılma, arkadaşlarına karşı uyumlu davranış, başkalarını ve tepkilerini kabul etme gibi konularda olumlu etkisinin olduğunu belirtmektedir. Yulianto ve ark. (2019) prososyal davranışlar ile bağımsızlığın ve iş birlikçi öğrenmenin arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarında iş birlikçi öğrenme ve bağımsızlığın prososyal

davranışları etkilediği; buna bağlı olarak ev içerisinde ailenin, okul içerisinde ise öğretmenin iş birlikçi öğretimi desteklemesi gerektiğini belirtmiştir.

Ortalama ikinci yaş bir bebeğin yürümeye, konuşmaya, kendini fiziken ve benlik olarak da çevresinden ayrı hissetmeye başladığı; bağımsız isteme ve davranma gibi hareketleri geliştirdiği dönemdir. Bu davranışlar aslında bağımsızlığında ilk adımları olup bağımsızlığın gelişimi için oldukça önemlidir. Çocuğun bu konuda davranışları desteklenmezse, kendilerini yetersiz hissedebilir, kendilerine karşı kuşku duyabilir ve sosyal bağımlılık geliştirebilirler (Yavuzer, 2011; Ceyhan, 2000). 3,5 yaşından sonra çocuklara ebeveynlerin ilgi göstermesi, yaptıkları işlerde onları desteklemesi, ebeveynlerin özerklik destekleyici davranışları, demokratik ebeveyn tutumları daha sonraki bağımsızlıklarını destekler (Landry ve ark., 2000; Linkewich ve ark., 2021; Margaretha ve ark., 2018).

Çocuklar bağımsız sosyal bir varlık olmaya yaklaşık dört yaşında başlarlar. Bu oluş ile çevresindeki kişilerle iş birliği de artmaktadır. Çocukların daha küçük yaş dönemine göre bu süreçteki arkadaşlıkları da uzundur ancak sosyal anlamıyla gerçek arkadaşlık ortalama 7-8 yaşlarında ortaya çıkar (Atay & Şahin, 2004; Palut, 2003). Çocuğun bağımsız bir birey olması elbette yaşa bağlı gelişimsel olarak edinilen bir durumdur ancak bağımsız birey olma bazı durumlara ve bağlamlara göre değişebilir. Örneğin, çocuk bir olay içerisinde bağımsız davranış sergileyebilirken verilen zor bir görev ya da sorumlulukta aynı davranışı başarıyla sergileyemeyebilir (Lizhu & Xioyan, 2005).

Ghaye ve Pascal (1988) 4 yaşındaki çocukların bağımsızlıklarını geliştirme süreçleri üzerine bir araştırma yürütmüş ve üç ayrı süreç gözlemlemiştir. Bunlar; ayrılık, geçiş ve birleşme. Ayrılık; çocuğun yeni bir ortam için konforlu alanını bırakmasıdır. Örneğin, okula başlama olabilir ve bu süreç çocuk, ebeveyn ve öğretmen için ilk başlarda sancılı olabilir. Geçiş ise bir odadan başka bir odaya, binanın başka bölümüne ya da okuldaki etkinlikten etkinliğe geçiş olabilir. Günlük rutinler çocuğu rahatlatan bir planlamadır. Bu rutindeki değişiklik strese neden olabilir. Çocuklar ilk başlarda bu süreçlerde yetişkin desteğine ihtiyaç duyar. Birleşme ise çocuğun kendisini bulunduğu ortamın ya da grubun parçası

hissetmesi durumudur. Rutinleri öğrendikçe, olabileceklere hâkim oldukça bu aidiyet artar. Çocuklar sırada neyin olduğunu tahmin ettikçe ve bu durumu kontrol edebildikçe pasif alıcı olmaktan çıkar; aktif bir üye, bağımsız bir birey olurlar (Dowling, 2005).

Grosheva ve ark. (2022) 5 ile 7 yaşlarındaki çocukların bağımsızlık gelişimlerini ölçmeyi amaçladıkları bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada çocuklara konu ile ilgili animasyon filmler hazırlanmış ve izletilmiştir. Araştırma sonucunda ise bu yaş aralığında bağımsızlığın geliştiği ve yaşa bağlı bağımsızlık bileşenlerinin yaş arttıkça tamamlandığı bulunmuştur. Çocuğun aynı zamanda bilişsel bağımsızlığının gelişmesi için de yaratıcı düşünce becerisinin gelişmesi gerektiğini söyleyen Melnyk (2021); yaşa bağlı bilişsel gelişiminin bağımsızlık ediniminde önemini vurgulamıştır. Pantiuk ve ark. (2023) çocukların bağımsızlık becerilerinin gelişmesinde belirli bir olgunluğun olması gerektiğini, bağımsızlık geliştirme sürecinde çocuklara problem çözme, analiz etme, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi zihin esnekliğine neden olacak görevlerle bu bilişsel olgunluk desteklenebileceğini söylemişlerdir.

Özdemir (2012) bağımsız anaokulu ve anasınıfına giden çocukların sosyal becerileri arasındaki farkı incelerken bazı değişkenleri de ele almıştır. Bu değişkenler arasında cinsiyetin sosyal bağımsızlıkta etkili olmadığını, kurum türünün çocukların sosyal bağımlılıkları üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Suryaningsih ve Khoerunnisa (2024) çocukların bağımsız olabilmeleri ile sosyalleşme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda çocukların sosyalleşme becerilerinin bağımsız birey olabilme durumlarını büyük ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir.

Yiğit Gençten ve Aydemir (2023) çocuklarda keşfetme, iş birliği gibi becerileri temel alan bağımsızlığın; doğa temelli eğitim ile erken yaşlarda tanışıldığı takdirde bu becerilerde kalıcı davranış değişikliğinin daha kolay olabileceğini ifade etmektedir. Doğa temelli eğitimin çocuğun yaratıcılığını, motivasyonunu ve bağımsızlığını desteklediğini ve bu sebeple geleneksel okul yapısı ile birbirini destekleyen yaklaşımlar olarak görülüp çocukları bu tarz bir sisteme tabi tutmak gerektiğini vurgulamaktadır.

Bağımsızlık gösterme alt boyutu için bu çalışmada çocuğun yeni malzeme ve ortamları keşfedebilme, kaygılanmadan tanıdık yetiştikinden ayrılabilme, yeni verilen bir görevi yardım istemeden önce kendi deneme, çok zorlandığı etkinlikler devam etmeye çalışma ve bir süre sonra bu etkinliklere yeniden deneme becerileri bulunmaktadır.

Olumlu Benlik İmajı Sergileme

Kişinin kendinin ilgi, yetenek, tutum ve gereksinimlerini algılayıp değerlendirmesi benlik kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır (Kuzgun Meyvacıoğlu, 1983). Bir başka benlik tanımı ise kişinin deneyimleri sonucu oluşturduğu değer yargılarıdır (Demoulin 2000). Doğumdan itibaren kişi kendini, içinde bulunduğu çevreyi iç güdüsel olarak keşfetme eğilimindedir. Bu keşfetme eğilimi ile zamanla kültürü anlamaya başlar ve benliği de geliştirmeye başlar (Leibham ve ark., 2013)

Bireyin deneyimleri kişiliğini şekillendirmekle beraber benlik oluşumunda da yardımcı olmaktadır. Bu nedenle benlik kişinin tecrübelerinin yorumlanması olarak düşünülebilir (Sarica & Yazıcı, 2013). Kişinin tecrübeleri sonucu şekillenebilen benlik olumlu tecrübelerle olumlu, olumsuz tecrübelerle ise olumsuz şekilde şekillenebilir (Kuru-Turaşlı, 2006).

Benlikleri gelişmiş, benlik saygısı yüksek olan kişiler kendilerini daha mutlu olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle çevreleri ile daha sağlıklı etkileşimler sürdürebilecekleri varsayılmaktadır. Benlik gelişiminin kişi ya da grup tarafından kabul görme gibi olumlu çıktıları bulunmaktadır. Benlik saygısı yüksek olan kişiler; başarıma konusunda motivasyona, özgüvene sahip olup yeni fikirlere ve deneyimlere açık kişilerdir. Bu yapıları sayesinde ise zorluklara karşı daha çok mücadeleci bir yapı sergilerler (Bolat, 2015; Saygın, 2008).

Günümüzde olumlu benlik için eğitime yapılan vurgu oldukça büyüktür. Özellikle eğitimin hedefleri, pedagoji, özgür ve bağımsız bireyler yetiştirme çabası olumlu benlik oluşumunu desteklemektedir. Öğretmenlerin çocuklarla kuracağı iletişim, olumlu benlik

imajını teşvik edebilecek eğitim yöntem ve prosedürler; çocukların benlik oluşumunun sosyal ve akademik becerilerle de ilişkisini ortaya çıkaracaktır. Kısacası olumlu benlik hem geleneksek becerilere hem de doğru pedagoji ve eğitime dayanan kavramdır (Simel, 2013; Ganyushina & Shalaginova, 2021).

Turan (2018) yürüttüğü çalışmada benlik saygısının kişinin yaşı ile ilişkili olduğunu ve yaşa bağlı arttığını; bu artışa bağlı olarak da kişinin depresif davranışlarının azaldığını bulmuştur. Arslan (2021) 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının benlikleri ile davranış ve duygu durumu arasına; benlik kavramı ile de duygu düzenleme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç bize çocukların benlik gelişimi ile sosyal duygusal gelişimleri altında bazı becerilerinin ilişkili olduğunu göstermektedir (Simel, 2013).

de França (2016) sosyal gelişim bakış açısı ile sosyo-bilişsel benlik üzerine yaptığı çalışmada farklı yaşlardaki çocuklarla yapılan çalışmaları raporlamıştır. Bireyin benliklerinin yaşadığı sosyal çevre ile oldukça ilişkili olduğunu, sosyal çevrenin bireye verdiği rolün benliklerinin gelişiminde önemli etkisi olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın temel bulgusu ise bireyin yaşla beraber benlik gelişiminin arttığı ve zamanla kişinin benliğinin oturduğunu belirtmektedir.

Çocuklarda benlik kavramının gelişmesinde ve olumlu benlik imajının sergilenmesinde kalıtım ve çevre ortak iş birliğine sahiptir. Çocuğun bulunduğu aile ortamı, evdeki kardeşler, arkadaşlarının tutumları çocukların benlik gelişiminde etkilidir. Çocuk yakın çevresinde bir şeyleri başarabiliyorsa, onay görüyorsa, rahat iletişim kuruyorsa, oluşan problemler için kendi çözme fırsatı veriliyor ve dilediğinde destekleniyorsa, karşılaştırılmayıp yetersiz hissettirilmiyorsa çocukta olumlu benlik gelişimi gözlemlenmektedir (Kaya, 1997; Bozkurt Polat ve ark., 2021). Ergüden ve ark., (2020) ise çocuğun çevresi ile ilişkisinin benlik gelişimine etkisine vurgu yaparak aile katılımının benlik gelişimine katkısını araştırmış ve aile katılımının benlik gelişiminde çok büyük öneme sahip olduğunu vurgulamıştır.

Olumlu benlik algısına sahip çocuklar verilen bir sorumluluk ya da iş için dikkatlerini daha iyi toparlayabilir ya da daha iyi motive olabilirler. Bu durum da başarıyı getirebilmektedir. Aynı zamanda bu çocuklar çevreleri ile rahat iletişim kurma becerisi yüksek bireylerdir. Olumlu benlik gelişimi için gerekli olan pozitif ortamın aksini tecrübe eden çocukların akademik hayatta daha başarısız oldukları, sürekli endişeli ve gergin davrandıkları görülmüştür. Olumsuz düşüncelerde bulunan kişilerin benlik kavramlarında zayıflama, depresif tavırlar görülürken aksi bireyler daha mutlu, huzurlu olarak gözlemlenmektedir. Ayrıca anksiyete düzeyinin de çocuklardaki benlik gelişimini istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yordadığı da bulunmuştur (Stenner & Katzenmeyer, 1976; DeMoulin, 1999; Bakan & Özbey, 2022).

Çocuklarda benlik kavramının gelişmesinde ve olumlu benlik imajının sergilenmesinde kalıtım ve çevre ortak iş birliğine sahiptir. Çocuğun bulunduğu aile ortamı, evdeki kardeşler, arkadaşlarının tutumları çocukların benlik gelişiminde etkilidir. Çocuk yakın çevresinde bir şeyleri başarabiliyorsa, onay görüyorsa, rahat iletişim kuruyorsa, oluşan problemler için kendi çözme fırsatı veriliyor ve dilediğinde destekleniyorsa, karşılaştırılmayıp yetersiz hissettirilmiyorsa çocukta olumlu benlik gelişimi gözlemlenmektedir (Kaya, 1997; Bozkurt Polat ve ark., 2021). Ergüden ve ark., (2020) ise çocuğun çevresi ile ilişkisinin benlik gelişimine etkisine vurgu yaparak aile katılımının benlik gelişimine katkısını araştırmış ve aile katılımının benlik gelişiminde çok büyük öneme sahip olduğunu vurgulamıştır.

Benlik kavramı yaşla birlikte gelişiminde ivme kazanan bir kavramdır. Çocuklarda iki yaşından sonra kendilerine dair ilgilenme, başkaları hakkında ya da kendi hakkında söylenenleri anlama becerileri arttıkça benlikleri de gelişmeye başlar. Örneğin, aile içinde ya da akranları ile oyun oynarken doğası gereği gözlem yapar ve bu yaşlardan sonra gözlemlerine dayalı olumlu ya da olumsuz özelliklerini, güçlü ya da zayıf yönlerini söyleyebilirler. Bu çocuklarda olumlu benlik gelişimini destekleyen bir durumdur. Özellikle

yaptığı bir iş hakkında takdir görüyorsa, başarısı destekleniyorsa bu gelişim kaçınılmaz olabilir (Başaran, 1994; Marsh, 2002).

Çocuklardaki benlik gelişimi ebeveyn tutumuyla ilişkilendirilerek incelenmiş ve annelerin ebeveyn tutumu, eğitim düzeyi, çocukların cinsiyeti, ebeveynin çalışma durumu, çocukların gittiği kurum türü, yaşı, doğum sırası ve çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına göre benlik gelişiminin farklılaşmadığı bulunmuştur (Aydın, 2023; Mercan & Özbey, 2020). İlavlı (2022) da anne ve babanın eğitim durumunun, aktif meslek durumunun, yaşının, kardeş sayısının çocukların benlik gelişimi ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını; buna ek olarak çocukların sosyal becerilerinin, akademik destek becerilerinin, arkadaşlık becerilerinin ve duygu yönetme becerilerinin de benlik kavramı ile anlamlı ilişkisinin olmadığını bulmuştur.

Batool (2019) ise üniversite çağındaki bireylerle yürütülen araştırmada olumlu ebeveynlik tutumunun benlik saygısına etkili olduğunu, kişinin akademik başarısında da olumlu yönde aracılık oynadığını iddia etmiştir. Bir başka çalışmada ise akranına kıyasla düşük benlik algısı olan çocukların daha fazla içselleştirme sorunu yaşadığı, çevresi tarafından dışlandığı ve olumsuz ebeveyn tutumu ya da daha az olumlu ebeveyn tutumuna sahip ebeveyne sahip olduğu bulunmuştur (Coplan ve ark., 2004). Yapılan araştırmalarda bağlanma stilleri, ebeveynlik tutumu ve benlik arasındaki ilişkileri değerlendirirken kaçınmacı bağlanmanın ve kaygılı bağlanmanın demokratik tutumla ters, otoriter tutum ve aşırı hoş görülme tutumuyla doğru orantılı olduğu; kaçınmacı bağlanma ve kaygılı bağlanmanın ise çocukların benlik saygısı ile ters orantılı olduğu bulunmuştur (Derin, 2021; Evirgen Geniş & Gözün Kahraman, 2018; Şenol & Karaca, 2020).

Demir ve Çelebi Öncü (2022) çocukların mizaç özelliği ile akademik benlikleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemiş ve mizaç özelliklerinin alt boyutları (utangaçlık, aktivite düzeyi, olumsuz duygulanım, sebat) olan utangaçlık ve aktivite düzeyinin akademik benliğe negatif, sebat değişkeninin ise pozitif etki yarattığını belirtmiştir.

Cevher ve Buluş (2006) çocukların akademik benlik saygıları üzerine 5-6 yaş çocukları ile yaptığı çalışmada çocukların akademik benlik saygılarının ortalamasının altında olduğunu olmalı ama durumu anlamadım, bu durumun öğretmenin kıdem yılı, okul türü, çocuğun yaşına bağlı olmadığını belirtirken; kız çocukların benlik saygı düzeyinin erkeklere göre daha düşük olduğunu, anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin aylık toplam geliri arttıkça akademik benlik saygısının azaldığını belirtmiştir.

Colwell ve Lindsey (2003) çocukların öğretmenleri ile etkileşiminin benlikleri üzerindeki etkisini araştırmış ve kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha çok etkileşime girdiği ve bu etkileşimin ve etkileşim kalitesinin çocukların benlikleri ve akran algıları üzerinde etkisi olduğunu söylemiştir. Bu sonuca dayanarak benliğin kişinin kendi ve başkaları üzerindeki bilişle de ilgili olduğunu vurgulamıştır. Güven ve Doğanay Koç (2020) de cinsiyet farkına değinerek kız çocuklarının erkeklere göre benlik algısının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Olumlu benlik imajı sergileme alt boyutunda çocuğun yaptığı iş ile gururlanması, başarılarıyla övünmesi, kendisi ile ilgili olumlu ifadelerde bulunması, kişisel bilgilerini bilmesi becerileri bulunmaktadır.

Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenleme

Öz-düzenleme, çocukların çevreye uygun tepkiler vermesini sağlayan karmaşık süreçleri ifade eder (Bronson 2000). Derryberry ve Reed (1996) insanın öz düzenlemesini bir termostata benzetir. Termostat sıcaklığı algılar, ölçer ve bir eşik değerle karşılaştırır. Bu eşik geçildiğinde termostat ısıtma veya soğutma özelliğini açar ya da kapatır. Durum çocuklar için de aynıdır. Beş duyusu ile tecrübelerini değerlendirir ve bunu bildikleri ile karşılaştırır. Daha sonra da uygun bir tepki vermek için iletişim kurmak adına öz düzenlemeyi kullanmayı öğrenir (Florez, 2011).

Öz düzenlemeyi apayrı bir beceri gibi düşünmek doğru değildir. Çocukların tecrübelerini, düşüncelerini, duygularını, davranışlarını düzenlemek için kullanabilecekleri

bilgilere dönüştürebilme becerisidir. Öz düzenleme farklı alanları içerdiği için farklı gelişim alanlarını da içermektedir. Örneğin, duygusal ve bilişsel öz düzenleme birbirinden farklı beceriler gibi düşünülmemelidir. Aksine duygular, düşünceler kişinin bilişsel gelişimi ile de ilişkilidir (Blair & Diamond, 2008).

Çocuğun gelişiminde çevre en büyük destekçisidir ve bu çevrede ilk etkileşime aile ile girildiği için gelişimin temelini ailede atıldığı belirtilmektedir. Aile ve çocuğun öz düzenlemesi üzerine yapılan çalışmalarda ailenin olumlu ilgisinin (okulda zamanının nasıl geçtiği, başından geçen bir olay karşısında duyguları, ebeveynlik tutumları gibi) çocuğun öz düzenleme becerisinde olumlu etkisinin olduğu belirtilmiştir (Eren, 2022; Öztapak, 2017).

Çocukların başarıya ulaşması, duygu ve davranışlarını düzenlemesi ve dikkatlerini toplayabilmelerini öğrenmeleri gerekir (Raver ve ark.,2012). Bu öğrenilmesi gereken beceriler öz düzenleme olarak adlandırılır (Smith-Donald ve ark., 2007). Çocukların bu öz düzenleme becerilerini edinmeleri sosyal ortama uyumlarını da kolaylaştırabilir. Çocukların öğrenmeye olan tutumları hem akademik başarı hem de sosyal duygusal gelişim için önemlidir. Bu başarı ve gelişim çocukların hem bireysel hem de çevresel etkileşimlerinden etkilenmektedir. Çocuklarda öz düzenlemenin sağlanmasında öğretmenleri ile olan ilişkisi önemli bir yordayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır (Acar, 2022; Öngören, 2023; Savina, 2020) Williford ve ark. (2013) çocuğun hem öğretmen hem de akranları ile olumlu ilişkisinin bireysel gelişimini ve öz düzenlemesi desteklediğini belirtmektedir.

Dikkat ve dikkatle ilgili becerileri destekleyen nörolojik alandaki gelişmeler erken yıllardan itibaren başlamaktadır. Yaşları 3,5 ve 5,5 arası değişen çocuklarla kısa süreli görseller ve uyanlarla yapılan çalışmalar sonrasında çocukların dikkat ya da odak gerektiren becerilerinin (hızlı tepki verme, tepki seçme gibi) okul öncesi dönemde ortaya çıkmaya başladığı ancak bunların 4,5 yaşından sonra ölçülebileceği belirtilmiştir (Akshoomoff, 2002). Ayrıca dikkatini düzenleme becerisi çocuğun şu an ki ve gelecekteki başarılarını da etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Duncan ve ark., 2007).

Erken çocuklukta öz düzenleme gelişimi, duygu düzenleme ve dikkatin gelişimi ile ilişkilidir (Feldman, 2009; Posner & Rothbart, 1998). Öz düzenleme becerisi kişiler için hayati önem taşımakla beraber erken yaşlarda ortaya çıkan bir beceridir. 18 ve 24 aylık çocuklarla yapılan çalışma sonrasında odaklanma becerisi ve yürütücü işlev becerilerinden dikkat işlevinin 18 ve 24 aylık çocuklarda öz düzenleme becerisinin yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır (Stępień-Nycz ve ark., 2015)

Öz düzenlemenin yaşamın 4. yılında ortaya çıktığına dair yapılan birçok çalışmadan bir tanesi de Jones ve ark. (2003) tarafından yapılmıştır. Çocuklar öz düzenlemenin üç boyutu açısından değerlendirilmiştir. Bunlar eylemi engelleme, hata tespit-düzeltilimi, sözlü ve fiziksel kontroldür. Çocukların sözlü ve fiziksel kontrol tepkisi en çok tercih edilen davranış olarak çıkmakta ve çocuklar kendiliğinden fiziksel kontrolü öz düzenleme stratejisi olarak daha çok tercih etmektedirler.

Öz düzenlemenin çocukların sosyal duygusal gelişiminin yanı sıra akademik başarısına da etkisi bulunmaktadır. Anaokulunda yapılan bir çalışma sonrasında çocuklarda oyunun öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi araştırılmıştır. Sonuçlarsa oyunun öz düzenlemeyi ve akademik başarıyı teşvik etmek için aktif araç olarak etkili olduğu yönündedir (Becker ve ark., 2014; Bodrova & Leong, 2007; Korucu, 2022; Liu, 2023; Rudasill ve ark., 2010). Ayrıca çocuğun dikkat becerisi ile alıcı dil gelişimi ve okula hazırbulunuşlukları arasında pozitif ilişki de yapılan çalışma ile desteklenmiştir (Erşahin-Şafak, 2016; Sop, 2016)

Çocuğun bir işe odaklanması, zor bir iş karşısında mücadele etmesi akademik başarısı ile ilişkili bir durumdur. Çocuğun dikkatini toplama becerisi, dikkatini düzenlemesi, dikkat süresi anaokulu ve ilkokul birinci kademe çocukların bilişsel test sonuçlarında akademik başarıları ile ilişkili çıkmıştır (Andersson & Bergman, 2011; Deater-Deckard & ark., 2005). Ayrıca bu dikkate bağlı beceriler çocukların sosyal yetkinlik, uyum, sosyal davranış ve yüksek empati gösterme gibi becerilerle de ilişkili bulunmuştur (Eisenberg ve ark., 2010; Posner & Rothbart, 2009).

Blair ve Diamond (2008) çocuklarda öz düzenlemenin gelişiminde sadece sosyal etkiler değil biyolojik etkilerin de bulunduğunu iddia etmektedir. Bu iki etkinin karşılıklı ilişkisini ve bu ilişkinin de öz düzenleme ve okula adaptasyon süreci arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma belleği, engelleyici kontrol, duygu düzenleme süreçleri, dikkat verme, zihinsel esneklik gibi çaba gerektiren durumlar için bilişsel bir gelişim gerektiği ve bu gelişim için de biyolojik temelin de çevre kadar etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öz düzenleme ise bu bilişsel gelişim ve duygusal gelişim arasındaki dengeyi yansıtmaktadır. Bu araştırma sonucunda duygusal ve bilişsel uyarılmayı yürütücü işlevlerle destekleyen etkinliklerle ilişkilendiren erken çocukluk eğitim programlarının öz düzenleme ve okula hazırbulunuşluk, okula adaptasyon ve okul başarısını artırmada etkili olabileceği belirtmiştir.

Yapılan çalışmalarda çocukların öz düzenleme becerisinin sosyal etkileşimle desteklenmesine dayanarak akran zorbalığı ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularında öz düzenleme becerilerinin kardeş sayısı, doğma sırası, anne yaşı, öğrenim durumu ve çalışma durumuna, aile tipine, babanın öğrenim durumu ve çalışma durumuna göre farklılık gösterdiği; akran zorbalığına maruz kalmanın ise çocuğun aile yapısı, baba öğrenim durumu ve çalışma durumuna göre farklılaştığı bulunmuştur. Tüm bunlardan yola çıkarak da öz düzenleme ile akran zorbalığı arasında negatif ilişki bulunmuştur (İleri, 2009; Pazarbaşı & Cantez, 2019).

Palmer ve ark. (2013) ve Wood ve ark. (2020) yaptıkları çalışmalarda çocukların fiziksel egzersizlerinin bilişsel işlevleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çocukların belirli bir fiziksel egzersizden sonra hareketsiz kalan akranlarına göre dikkat toplamalarının daha kolay olduğu ve dikkat sürelerinin daha uzun olduğu bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda hareket aktivitelerinin de dikkat becerisi üzerinde etkisi olduğu çıkarılabilir.

Hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme alt boyutunda çocuğun hareketlilik düzeyini ortama uygun olarak düzenleme, okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerine katılma, hareketli etkinliklere yaşına ve gelişimine uygun sürede devam edebilme, bir etkinlikten

başka bir etkinliğe sorunsuz geçiş yapabilme ve başkalarının oyunlarına dahil olabilme becerileri yer almaktadır.

Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İş Birliği Yapma

İş birliği yapmak çok eski çağlardan beri hayatımızda var olan ve çok erken dönemlerde gelişen bir beceridir. Avcı toplumlardan itibaren insan zorlu koşullarla mücadele edebilmek, zorlukların üstesinden daha kolay gelebilmek için iş birliği yapmaya eğilimlidir. Küçük çocuklar oyun ya da etkinlik anında başkasıyla iş birliği dışında, ortak hedefe ulaşmada ve başarmada da akranlarıyla ya da yetişkinlerle iş birliği yapmayı denerler. Hatta çocukların iş birliği yapılan paylaşımcı etkinliklere talepleri daha fazladır (Butler & Walton, 2013; Svinth, 2012).

İnsan hayatının bütün döneminde sosyal ilişkileri kurma ve katılma eğiliminde olan bir sosyal varlıktır. Bu sosyalleşme süreci doğumla beraber başlar ve yaşamı boyunca edinilen sosyal becerilerle şekillenir. Çocuk bu becerilerle iş birliği yapmayı, olumlu olumsuz eleştiri kabul etmeyi, sırasını beklemeyi, kendini tanımayı, akranları veya başkalarıyla etkileşim kurmayı öğrenir (Çifci & Sucuoğlu, 2004).

Çocukların iş birliği yapma becerisini en iyi geliştirdiği an oyundur. Karşılıklı arkadaşlıklar gelişir, grup içinde kabul görme tecrübe edilir, oyun içinde takım halinde ya da yardımlaşmanın getirdiği iş birlikleri gündeme gelir. Hatta iş birliği konusunda yetkin olan çocuklar akranları tarafından daha çok tercih edilen çocuklar olurlar. Çocukların bu sayede geliştirdikleri olumlu tutumlar akademik başarılarında da etkili olabilir; ancak, çocukların elde edeceği yüksek akademik başarı kimi zaman akran reddi ya da başka türlü sosyal zorluklara da sebep olabilir (Endedijk ve ark., 2019; O'Neil ve ark., 1997; Ramani 2012; Ramani & Brownell, 2014).

Çocukların iş birliği yapmasına müsaade eden masa oyunları çok yaygın bir paylaşımlı etkinlik türüdür. Yapılan çalışmada çocuklara iş birliğine dayalı ve rekabetçi masa oyunları sunulmuştur. Çocukların iki oyun türünde de prososyal davranışlarının geliştirdiği

ancak iş birliğine dayalı masa oyunlarını oynamaktan daha çok zevk aldıkları belirtilmiştir (Eriksson ve ark., 2021). Rekabete dayalı ve iş birliğine dayalı oyunları oynayan çocuklar bakış açısı alma becerisi bakımından kıyaslandığında ise iş birlikçi oyun oynayan çocukların bu konuda daha çok geliştiği belirtilmiştir (Li & ark., 2019). Öte yandan bir başka çalışmada ise rekabetçi, iş birlikçi ve tek başına oyun oynama anlarında çocukların etkileşimini incelemiş ve rekabetçi oyunda fiziksel katılımın diğer iki türe göre daha fazla olduğunu bulmuştur (Toppe ve ark., 2021). Aynı zamanda çocukların etkileşim sağlamasına fırsat tanıyan, takım ya da grup halinde çalışmasına imkan veren etkinlik türleri de (örneğin, deneyler) iş birliği yapmalarını desteklemektedir (Karuk ve ark., 2022). Çocuklar iş birliği yapma konusunda da öncelikli olarak yakın çevrelerinden kişileri tercih etmekte; önce tanıdık akranları ile iş birliği yapma girişiminde bulunmaktadır (Rabinowitch & Meltzoff, 2017).

Çocukların iş birliği ve problem çözme becerileri üzerine 24,30,36 ve 42 aylık çocuklarla yapılan çalışmada 24 aylık çocukların bağımsız ve yetkin olamadığı, 30 ve 36 aylık çocukların nispeten daha bağımsız ve yetkin, 42 aylık çocukların ise iş birliği ve problem çözme konusunda yeterince bağımsız ve yetkin oldukları görülmüştür (Ashley & Tomasello, 1998) 3 ve 5 yaş grupları ile sürdürülen çalışmalarda ise 3 yaş grubunda iş birliği yapma konusunda anlamlı farklılıklar bulunurken 5 yaş grubunda bulunamamıştır (Cooper, 1980; Rassana ve ark., 2015). Bir başka çalışma ise 4 ve 5 yaşındaki çocukların benzer sonuçları verdiğini belirtip iş birliği ve problem çözme becerilerinin desteklendiğini vurgulamıştır (Ramani, 2005). Garnier ve Latour (1994) 2,3 ve 4 yaşlarındaki çocukları 30 dakikalık oturumlarla serbest oyun anında gözlemlemiş ve iş birliklerini değerlendirmiştir. Bulguları ise iş birliğinin her yaşta, yaşın gelişim özelliklerine uygun bir şekilde hep var olduğu ama belirli kritik yaşlarda iş birliği yapma becerisinin geliştiği yönündedir.

Çocukların etkileşim anında antisosyal bireylere karşı isteksizlik göstermesi son derece olağandır; ancak, grup faaliyetlerinde ya da sınıf içerisinde sosyal olan kişi kendini sorumlu hisseder ve gruba dair güçlü bir sadakat duygusuna sahip olur. Antisosyal bir

bireyle ortak iş birliği içerisinde çalışan çocukların antisosyal kişilere karşı tutum ve ahlaki yargıları incelendiğinde; aktif olan çocuklar ortaklarını pasif olarak görürler ve elde edilen kişisel faydalar bile onlara karşı olumsuz tutumu değiştirmez. Aktif olan çocukların antisosyal arkadaşlarını tercih etmeme, onlardan hoşlanmama, iş birliği yapmama gibi durumlar oluşurken ahlaki yargıları değişmemiştir. Çocuklar 4 yaşını geçtikçe durum biraz daha değişmekte ve iş birliği konusunda kendilerinde bir yükümlülük hissetmektedirler (Myslinska Szarek ve ark., 2020).

Atabey (2018) çocukların etkili iletişim becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. 160 çocukla yaptığı çalışmada iletişim becerilerini düşük, orta ve yüksek olarak değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda ise çocukların etkili iletişim düzeyleri ile iş birliği yapma becerisi arasında pozitif ilişki bulmuştur. Çocukların iş birliği yapma becerisini geliştirmede ev ve okul temelli müdahale programlarının etkisinin olduğu, çocuğun evde ve okulda gördüğü yetişkini örnek olarak gözlemlediği belirtilmiştir (Doescher & Sugawara, 1992; Pratt ve ark., 2015). Bu konuda Dönmez ve ark., (2020) yaptığı çalışmada sınıf içerisindeki çocuk sayısı ile çocukların iş birliği becerileri arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Sınıf mevcudu arttıkça çocukların öğretmenleriyle ve akranlarıyla iletişimi ne yazık ki sınırlı kalmaktadır.

Babaroğlu (2015) çocukların hayatlarında önemli etkiye sahip olan televizyon izleme ile iş birliği davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukların iş birliği yapmasında anne yaşı, eğitim düzeyi ile babanın çalışma durumunun etkisi olduğunu; anne çalışma durumu, babanın yaşı ve eğitim düzeyinin, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin, çocukların TV izleme süresinin, anne babanın kural koyma durumunun, TV'nin çocukların oyunlarına etkisinin, çocukların tercih ettikleri programların ve günlük yaşadıkları olayları paylaşım durumlarının ise iş birliği ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını bulmuştur.

Yapılan programlar ya da çocuklara sunulan rutinler; çocukların duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimini etkilemektedir. Okul öncesi sınıflarında sunulan tutarlı programlar çocukların kendini güvende ve rahat hissetmesini sağlar. Ayrıca programlar ve rutinler

çocukların çevrenin onlardan beklentisini anlamasına yardımcı olur. Bu sayede anlaşılabilirliğin verdiği öfke nöbetleri, saldırganlık eylemleri gibi sorunlu davranışların sıklığı da azalabilir (Ostrosky ve ark., 2008).

Çocuklar özellikle 3-4 yaşlarında kurallara bağlı kalmakta ısrarcı olabilirler. Kuralların bozulmasını kabullenemez, bozan ya da uymayan kişileri sık sık şikayet ederler. Zamanla tecrübeleri sayesinde kuralları içselleştirmeyi başarabilirler. Bu içselleştirme süreci öz düzenlemeyi de beraberinde getirir ve çocuklar için çevrelerine uyumunu ya da çevrelerinin çocuklara uyumunu kolaylaştırır (Bodrova & Leong, 2013). Kuralları öğrenme, rutin ve uyum için okul öncesi öğretimden ziyade öncül öğretimin, çocuğa verilecek ön hazırlığın daha etkili olduğunu belirtilmektedir. Ayrıca etkileşimsel rutinlerin çocuğun sosyal etkinliklere katılımı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve sosyal becerileri de yordadığı vurgulanmıştır (Beaulieu ve ark.,2012; Björk-Willen, 2008; Cunha ve ark., 2022)

5 yaşındaki çocuk kurallara uyabilir tavsiyeleri kabul eder. 6 yaşa doğru ise ikili ilişkilerini daha çok kendisi yönetmeye başlar. Diğerlerinin görüş, önerilerini dikkate alır, sırasını bekler. 5 yaşındaki çocuk kimi zaman bencilce davranabilir ancak kuralların farkındadır. 6 yaşındaki çocuk ise kurala bağlı bir grup içinde daha çok çalışabilir. Kurallara daha iyi uyum sağlar. Aksi durumda çocuklar arasında akran reddi görülebilen bir davranıştır (Helsingin, 2008; Nurmi ve ark., 2006; Vilen ve ark., 2013; Lee ve ark., 2004; Lee ve ark., 2008)

Annelerle yapılan bir çalışmada annelerden çocuklarına günlük davranışları için kurallar koymalarını ve bunlara uyum durumunu gözlemlemeleri istenmiştir. Annelerin kurallarda sosyalleştirmeye yönelik kuralların ortak olduğu, kuralların türü ve sayısının yaşa bağlı değiştiği, aileye de entegre ederek güvenliğe ve özerkliğe teşvik edecek kurallar koydukları görülmüştür. Ancak çocukların uyumu konusunda sonuçlar ayırdır. Çocukların güvenlik ve başkalarının hak sahibi olduğu kurallara karşı uyumun en yüksek olduğu, dış kontrolden iç kontrole doğru uyum gerektiren kurallarda yaşa bağlı bir değişim olduğu, uyumun yaş arttıkça gerçekleştiği bulunmuştur (Gralinski & Kopp, 1993).

Ev ya da okul ortamında yaşanan kaos durumları ev halkında ya da okulda dışsallaştırıcı davranışlara neden olabilmektedir. Aynı zamanda kaotik ortamda bulunan çocuklarda ileride problemlili davranış görülme olasılığı yüksektir. Ev ya da okul ortamında rutinler belirlemek ve bunlara uyum sağlamak bu ortamlardaki kaosu azaltabilme etkisine sahiptir. Ayrıca rutinler ebeveyn-çocuk ya da öğretmen-çocuk ilişkisinde de öz düzenlemeyi destekler bir role sahiptir (Larsen & Jordan, 2019; Ren & Fan, 2019; Bater & Jordan, 2017).

Bu çalışmada kendisinden istenilenler ve günlük rutinlerde diğerleriyle iş birliği yapma boyutunda rutine ve kurallara uyma, kendisinden istenileni yapma, yetişkin tarafından uyarıldığında uygun şekilde davranma becerileri yer almaktadır.

Çeşitli Uyum Beceriler Gösterme

Bireyin kendi çevresi ve kendisi ile içten içe tutarlı bir etkileşim kurma becerisi sosyal uyum becerisi olarak adlandırılabilir. Bir kişi bu beceriyi edindiye büyük ölçüde sosyal açıdan yeterli olduğu ve sosyal becerileri etkili kullandığı düşünülebilir. Sosyal uyumunun sağlanabilmesi için temel şart sosyal becerilerin edinilmesidir (Çifci & Sucuoğlu, 2004; Yavuzer, 2007; Bacanlı, 2008). Sosyal becerilerin erken yaşlarda edinilmesi kişinin hayat boyu ilişkilerinde göstereceği uyumun temelini oluşturmaktadır (İkesako & Miyamoto, 2015).

Sosyal uyum aynı zamanda kişinin kendi başarısını gösterme ve bireyselliğini çevresine ispat edebilme çabasıdır. Bu sebeple sosyal uyum farklı formlara bürünebilir. Örneğin, kendi yaşlılarına ek olarak yetişkinlere de uyum gösteren, karşılaştığı her farklı grupta uyum sağlayan kişiler farklı gruplara uyum sağlama becerisine sahiptir. Toplumun istek ve beklentilerine göre tavır ve tutum takınan kişiler sosyal uyumu sağlamış olurlar. Toplum ya da küçük grup içerisinde var olduğu konumdan yeterince haz alan doyum alan bireyler ise kişisel uyumunu sağlamış olurlar (Yavuzer, 2007; Allsopp & Santos, 2000). Kivunja (2015) ise uyumu değişime ayak uydurma becerisi olarak tanımlar ve bunu bilişsel esneklikle ilişkilendirir. Bu esneklik sayesinde, hayatımızdaki farklı rollere, sorumluluklara ve ortamlara uyum sağlarız.

Sosyal uyum becerisi erken çocukluk döneminde yaş ilerledikçe edinilen ve kişinin hayatına yansıtılabildiği bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda sosyal uyum becerilerinde yaş istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratan değişken olarak bulunmaktadır. Sosyal uyum becerisinin edinimi için fizyolojik, bilişsel ve nörolojik bir hazırbulunuşluğun olması gerektiği düşünülmektedir (Acun Kapıkıran ve ark., 2006; Deniz, 2019; Blair & Peters, 2003; Sandall, ve ark., 2000;).

Cinsiyet değişkeninde ise aynı durum söz konusu değildir. Kız çocuklarının cinsiyet rolleri gereği daha fazla etkileşim gerektiren faaliyetlerde bulunduğu; daha sosyalleşmeye müsait oldukları için erkeklere göre sosyal uyumu daha kolay sağladığı yönünde bulgular varken (Yılmaz, 2020; Karaoğlu, 2016; Seven, 2006; Bierhoff, 2002; Deniz, 2019; Eğin Işık, 2019; Elibol Gültekin, 2008; Tatlı, 2014; Yener Öztürk, 2014; Tutkun, 2012; Eğercioğlu, 2008) aksi yönde cinsiyetin sosyal uyum konusunda bir etkisinin olmadığını ispatlayan çalışmalar da bulunmaktadır (Özdemir, 2012; Yaşar Ekici, 2013; 2015).

Sosyal uyum becerisi edinmede öğretmenlere de büyük rol düşmektedir. Sınıf içerisinde çocuklara davranış edinimi için rol model olduklarından öğretmenler kritik görev görmektedir. Öğretmenler çocuklarla sağladıkları iletişime dayanarak onların sosyal uyum becerilerini destekleyebilmek için onlarla olumlu ilişkiler kurmalı, göz teması kurmalı ve bireysel ilgilenmelidir. Bu süreçte öğretmen çocuklarla etkileşimlerinde tutarlı olmalı, onların farklı düşünce tarzlarını göz önünde bulundurarak bireysel farklılıklarının bilincinde olmalıdır (Kılıç, 2015; Ersoy & Başer, 2009; Özen, 2012; Purnama ve ark., 2021).

Çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişmesinde kendi olgunlukları kadar çevrenin de etkisi vardır. Özellikle akranları ile olan etkileşimlerinin olumlu olması, aile ilişkileri ve ebeveynlerinin tutumları çocukların sosyal uyum becerilerini etkilemektedir (Gülay Ogelman ve ark., 2023a; Özbey, 2010; Özübek, 2019).

Erçakır ve Yurdakal (2023) okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların ilköğretim kademesine başladıkları zaman sergiledikleri sosyal uyumu incelediklerinde okul öncesi eğitim alanların daha kolay uyum sağlayıp bu beceriyi sergilediğini bulmuşlardır. Ayrıca bu

tarz geçişlerden önce uygulanan uyum programlarının ve uyum haftasının önemine ve çocukların öz düzenleme becerisini destekleyecek faaliyetlerin etkili olduğuna da vurgu yapılmıştır (Günindi, 2012; Rademacher ve ark., 2021; Shields ve ark., 2001). Erten (2012) de okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların sosyal uyumlarının dönem içerisinde artış gösterdiğini belirtmiştir.

Çocukların eğitim aldıkları okulların koşulları, sınıf ortamının kalitesi, öğretmenlerin sınıf içindeki etkili sınıf yönetimi becerilerinin çocukların sosyal uyum becerilerine etkisi araştırılmış ve bu fiziksel koşullarla beraber öğretmenin sınıf yönetim becerisi ve okul yönetiminin de etkili olduğu bulunmuştur (Rimm-Kaufman ve ark., 2009).

Kandır ve Orçan (2011) çocukların erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma 5-6 yaş çocukları ile yürütülmüş ve çocukların erken öğrenme becerisi ile sosyal uyum becerileri arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca çocukların sosyal uyum becerilerinin ile gerek dil gelişimi açısından gerek bilişsel gelişim açısından akademik başarılarında da etkisi vardır (Walker, 2016).

Gülay Ogelmen ve ark. (2023b) sosyal beceriler ile öz düzenleme arasındaki ilişkiye bakmış ve sosyal beceri kapsamında kişiler arası beceri, öfke kontrolü, değişime uyum, akran baskısıyla başa çıkma, sözel açıklama ve kendini kontrol becerisi, amaç oluşturma, dinleme ve görev tamamlama becerilerini ele almışlardır. Bu becerilerden biri olan uyum becerisinin çocukların öz düzenleme becerisini yordadığı bulunmuştur.

Aslan (2018) 4-6 yaş grubu çocuklarına beslenme konusunda sosyal uyum becerileri kazandırmayı amaçlamış ve bu öğrenme sürecini yaratıcı drama aracılığı ile desteklemiştir. Yaratıcı drama uygulamalarının sosyal uyum becerileri ediniminde yardımcı olduğu sonucuna varmıştır.

Bu çalışmada çeşitli uyum becerileri gösterme alt boyutunda çocuğun kendi ihtiyaçlarını karşılamak için problem çözme, çevresindeki ve yaşamındaki değişikliklere uyum sağlama, tehlikeli olabilecek durumlardan kendini koruma, kendi başına beslenir ve

çeşitli yiyeceklerden tüketebilme, kendi kendine giyinebilme, tuvaleti uygun kullanabilme, sorunsuz bir şekilde yatağa gidip uykuya dalabilme becerileri yer almaktadır.

Aylara Göre Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri

36-48 Ay Arası Sosyal Duygusal Gelişim

36-48 ay grubundaki çocuklar kendileri ile ilgili sorulara yanıtsız kalmaz, kendisi hakkında olumlu ifadeleri belirtebilir, kendi duygularını ifade edebilir ve başkalarının duygusal ifadelerini de fark edebilir, kendisine verilen basit sorumlulukları yerine getirir, nesnelere paylaşabilir, yetişkin denetiminde kurallara uyabilir ve gerektiği durumda izin ister, grup oyunlarına katılır, sıraya girer ve gerekli durumda sırasını bekler, nezaket sözcüklerini kullanabilir (MEB 2013).

Bu ay dönemlerinde çocuklar arkadaşlarıyla özellikle oyun içerisinde birleşerek etkileşim kurarlar, oyuncaklarını paylaşırlar, yardımlaşır, oyun içerisinde yardımla sıraya girerler. Dramatik oyun çeşidi bu dönemde görülür (Örn. hayvan taklidi yapan birinden kaçma vb.) (Senemoğlu, 2018).

Bu yaş grubunda çocuklar artık daha sakinler ve birçok sosyal yapının farkındadırlar. Örneğin, ailenin işlevinin farkındadır, her üyesini statü olarak da bilir ve kendisini de ailenin bir parçası olarak kabul eder. Kuralları daha içselleştirmişlerdir ve uyma da çok sorun yaşamazlar yani küçük yaşlardaki gibi sınırları test etme durumu ortadan kalkar. Kendilerinin ve diğer insanların duyguları konusunda daha bilinçlidirler. Kendileri dahil kimi neyin kızdıracığını ya da üzeceğini kestirebilir bu tarz davranışları en aza indirmek için çaba sarf ederler. Ayrıca bir kişiye örneğin kiskanç, utangaç, cimri, sevecen gibi etiketler verildiğinde bu etiketlerin sebebine dair çıkarımda bulanabilirler. Bu çıkarım düşünce ve duygunun bağlantılı olduğunun bilincine vardıklarını da gösterir. (Lewis & Granic, 2010; Heyman & Gelman, 1999; Cole ve ark., 2009; Lagattuta ve ark., 1997). Kendilerine özgü psikolojik duygu durumları anladıklarını belirtecek şekilde tipik tutum ve duygularını tanımlayıp ifade edebilirler. Örneğin, “arkadaşlarımla saklambaç oynadığımda

mutlu olurum, birisi izinsiz eşyama alırsa sinirlenebilirim” gibi cümleleri bilinçli kurabilirler (Eder & Mangelsdorf, 1997).

Sözel yetenekleri daha gelişmiştir, daha fazla kelime kullanırlar, konuşmaları olaylar, hikayeler ya da sosyal aktiviteler etrafında döner. Bu gelişen yetenekleri sosyodramatik oyunlarda da çocuklara yardımcı olur. Bebeklerin ya da diğer oyuncakların konuşulduğu oyunlar bu dönem çocuklarının en sevdiği oyunlardır. Çünkü başka birine ihtiyaç duymadan ya da dahil olması için çaba sarf etmeden kafalarındaki senaryoları canlandırır. Her oyuncağın kendi sesi, karakteri ve oyun içinde sosyal konumu vardır. Bu canlandırma ve verilen nitelikler çocuğun sevgi, yalnızlık, ayrılık kaygısı gibi baş etmeleri gereken durumlarda yardımcı olabilecek bir stratejidir. Gece kötü rüyaların ya da uyku terörlerinde artış görülebilir çünkü sosyal dünyaları hızla zenginleşmektedir. Giyinirken ya da yatmaya hazırlanırken rutinlerini ayrıntılı şekilde yerine getirmek isteyebilirler. Bu süreç biraz obsesif görünebilir bu nedenle ebeveynin çocuğu iyi tanıyıp okuması, onu rahatlatması, kendini güvende hissetmesini sağlaması, kaygılarına karşı duyarlı olması gerekmektedir (Lewis & Granic, 2010; Thompson & Goodvin, 2007).

Bu yaş grubundaki çocuklar arkadaşlık kurmak, ebeveynlerle iyi geçinmek, başka kişilere kibar davranmak, okulda bir şeyleri iyi öğrenmek için öğretmeni iyi dinlemek gibi kişisel değerlere sahip olurlar. Bu değerler kontrol edilmesi gerektiren durumların farkına varıp hakimiyetin artmasını da sağlar. Örneğin; beğenmediğiniz bir hediye aldığınızda verdiğiniz tepki neşe, mutluluk, sevinç gibi olumlu tepkilerle sınırlı kalır ve bu bir duygu kontrolü gerektirir. Kişinin yaşı kaç olursa olsun hoşnutsuzluk, öğrenme, beğenmeme gibi duygu ifadeleri kişinin kendi içinde de toplum içinde de kabul görmez ve adeta bir duygusal maskeleye iter. Bu maskeleye de insan ilişkilerini korumak için kişisel değerler adına gereklidir. Olumlu sosyal ilişkiler sağlamak ve güçlendirmek adına birçok kültürde çocuklara olumlu duygular sergilemeyi ve olumsuz bazı konularda saklamayı öğretiriz (Kieras ve ark., 2005; Denham, 1998; Marsh ve ark., 2002).

48-60 Ay Arası Sosyal Duygusal Gelişim

48-60 ay grubunda çocuklar adını, soyadını, yaşını söyleyebilir, duygularını jest ve mimiklerle ifade edebilir, başkalarının duygu durumlarına uygun tepkiler verebilir, başkalarına karşı yardım etmeye hevesli olurlar ve bir sorun oluştuğunda yardım isteyebilirler, sosyal problemleri çözmeye ve bir işe başladıklarında sürdürmek için çaba gösterirler ve gereken durumlarda bağımsız davranışlar sergileyebilirler (MEB, 2013)

Bu dönemde etkileşim artar, dramatik oyunlarda detay artar (mekan, zaman vb.) daha ayrıntılı ve dikkatli şekilde gerçeğe yakın oynamaya çalışırlar. Fiziksel görünümüne önem verirler. Giydikleri kıyafetlerin beğenilmesinden hoşlanırlar. Cinsiyet farkını keşfederler ve bu farklılığa ilgi duyarlar (Senemoğlu, 2018).

Bu yaş döneminde çocuklar öncelikle kendilerini daha çok somut, gözlemlenebilir özellikler açısından tanımlamaya meyilli olsalar da etrafındaki kişilerin psikolojik ve duygusal ifadelerle tanımlarını duydukça kendi tanımlarına da eklemeye başlarlar. Hatta bu tanımlama başka kişiler için de yapılmaya başlayabilir; örneğin, arkadaşım Ahmet iyi bir insan gibi. Bu süreçte çocuklarda gelişen bir diğer durum ise kişilerin istek ve inançlarına dair kesin bir bildirimde bulunmadıklarını fark etmeleridir. Araştırmacılar 4 yaşındaki çocukların bir kişinin istediğini elde etmek ya da yaşayacağını ön gördüğü sorundan kaçmak için doğru olmayan kasıtlı bildirimde bulduklarını anladığını bulmuşlardır (Gee & Heyman, 2007; Marsh ve ark., 2002).

Çocuklar artık düşünceler üzerine daha çok düşünmeye başladıkları bir sürece girerler. Aynı zaman diliminde aynı koşullarda farklı kişilerin farklı duygulara sahip olabileceklerini idrak ederler. Sosyal normlara uymak için duygularını yönetmeleri gerektiğinin farkındadırlar. Bu farkındalık ortalama 60 ayın sonuna geldiğinde çocuklarda görülmeye başlar ve çocuklar genellikle zorlu şartlarda ne hissedeceklerini, stres ve kaygıları ile nasıl baş edebileceklerini tanımlarlar (Cole ve ark., 2009).

60-72 Ay Arası Sosyal Duygusal Gelişim

60-72 ay grubu çocuklar evinin adresini, ebeveyninin telefon numarasını söyleyebilir, duygularını belli eder ve başkalarının duygularını açıklayabilir, kendini özgün yollarla ifade edebilir, duygularını kontrol edebilir, kurallara uyum sağlar, yeni ve alışılmamış durumlara uyum gösterebilir, kendine güven duyar, gerektiğinde liderlik sorumluluğunu alır ve aldığı sorumluluğu da yerine getirir, amaçları doğrultusunda davranış sergiler (MEB, 2013).

Artık kendi arkadaşlarının seçildiği ve grupların kurulduğu bir dönemdir. Basit masa oyunları oynanabilirler çünkü sabırlarında ve pasif oyun sürelerinde artmalar başlar. Yarışmalı oyunları oynayabilirler; rekabet, kazanmak, kaybetmek gibi durumlara alıştıkları süreçtir. İş birliğine dayalı grup oyunları oynayabilirler ve bu süreçte karar almada rol dağılımında fikir beyan ederler. Adil olmaya özen gösterirler (Senemoğlu, 2018).

Bu aylarda grup oyunlarında erkek çocukları kız çocuklarına göre daha kalabalık gruplar halinde oynama eğilimindedirler. Yapılan bir çalışmada altı kişilik erkek ve kız çocukları grubuna oyun kurmaları ve diledikleri malzemeler ile oyun oynayabilecekleri söylenmiş ve daha sonra erkek çocuklarının altısının beraber kız çocuklarının ise ikişer ya da üçer kişilik gruplar halinde etkileşime girdikleri gözlemlenmiştir (Benenson ve ark., 1997).

60 ay sonundan itibaren çocuklar; akranlarının kendilerini bir konuda uymaya ısrar etmeleri, çekiştirmeleri ya da vurmaları gibi davranışları uzlaşmaya dayandırarak çözme eğilimindedirler. Bu noktada eğer kullandıkları stratejileri işe yaramazsa alternatifini düşünüp onu deneyebilirler ve bu süreçte yetişkin desteğine pek başvurmazlar (Mayeux & Cillessen, 2003; Chen ve ark., 2001).

Araştırmanın Kuramsal Temeli

Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Döneminde Miller ve Dollard'ın (1998) Sosyal Öğrenme ve Taklit kitabından ve öğrenmeye olan bakış açısından oldukça etkilenen Bandura, bu kitapta bahsi geçen davranışçı yaklaşımın uzunca süre literatürdeki hakimiyetine farklı bir bakış açısı katarak

öğrenmenin taklit yoluyla gelişmesine eleştiriler getirmiş ve öğrenmenin sadece taklit değil gözlem yoluyla da gerçekleşebileceğini ortaya atmıştır (Senemoğlu, 2018).

Gözlem Yoluyla Öğrenmenin Doğuşu. İnsanların gözlem yoluyla öğrenebileceğine ilişkin bulgular Plato ve Aristo zamanına kadar dayanmaktadır. O dönemde en iyi eğitimin sağlanması için en iyi modelin sunulması gerektiği vurgulanmaktaydı. Gözlem yoluyla öğrenmeye ilk deneysel açıklamayı Thorndike denemiştir (Hergenhahn, 2001). Thorndike (1898) kediler, maymunlar, civcivler ve köpeklerle yaptığı deneylerde taklit yoluyla öğrenmenin gerçekleşebildiğini bulmuş ancak sadece gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşebildiğine dair bulgular edinmemiştir. Benzer deneyi Watson da maymunlarla yürütmüş ancak o da aynı şekilde gözlem yoluyla öğrenmeye dair bulguya erişememiştir.

Miller ve Dollard taklit yoluyla öğrenmeyi koşullanma ile de açıklamaktadır. Örneğin; babası eve gelince kapıya koşan ağabeye babası bir ödül verdiğinde tesadüf eseri kapıya koşan küçük kardeş de ödül alır. Bu her seferinde tekrarlanır. Küçük kardeş ağabeyi taklit etse de birisi babası geldiğine sevindiği için diğeri ise kapıya abisi gibi koştuğu için ödüllendirildiğini düşünür. Her iki davranış da pekiştirilme ile devam eder. Taklit etme bu şekilde alışkanlığa ve aynı zamanda öğrenmeye de dönebilir. Miller ve Dollard bu taklit etme eğilimine *genellenmiş taklit* adını vermektedir (Hergenhahn, 2001). Bu örnek ve yaklaşımdan yola çıkarak Miller ve Dollard; gözlem, net tepki ve pekiştireçlerin sonucunu taklit yoluyla öğrenme olarak açıklamaktadır. Taklit sonucu davranış sergilenmez ve pekiştirilemez ise öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini iddia etmişlerdir (Senemoğlu, 2018).

Bandura bu öğrenmeye farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bandura gözlemleyerek öğrenmenin bir kişinin başka bir kişinin davranışını sadece taklit etmesi ya da izlemesi sonucu oluşmayacağını; bundan önce bilişsel olarak davranışı işlemesi gerektiğini de iddia etmiştir. Bu nedenle bu kuram sosyal bilişsel öğrenme teorisini doğurmaktadır. Kimi zaman birbiri yerine kullanılsa da Bandura taklit yoluyla öğrenme ve gözlem yoluyla öğrenmenin farklı şeyler olduğunu açıklar. Taklit yoluyla öğrenme gözlemi içerir ancak gözlem yoluyla

öğrenme taklidi içermek zorunda değildir. Örneğin, oyun oynarken oyuncağını kıran bir çocuğa ailesi ceza verdiğinde kardeşi ceza almamak adına oyuncaklarını kırmadan oynamak için özen gösterir. Burada bir taklit söz konusu değildir (Senemoğlu, 2018).

Bandura (1977) davranışçı ekole yakın görülen bu kuramında davranışçılığın bazı sınırlıklarından bahsetmektedir. Bunlardan ilki davranışçılığın doğal ortamda kendiliğinden gelişen durumları temsil etmediğidir. İstendik davranışların artması için pekiştireçler verilmez. Örneğin, kimse yemek yediği için ya da ellerini yıkadığı bir olumlu pekiştireç almaz. Kişiler kendi davranışlarını kontrol edebilir. İkincisi ise davranışın meydana gelmesinde bir pekiştireç şart ise ilk tepkilerin ya da ilk davranışların nasıl kazanıldığı ve nasıl ortaya çıktığı açıklanamamaktadır. Son olarak ise davranışçılığın doğrudan öğrenme ile ilgili olmasıdır. Dolaylı öğrenmeyi açıklayamaz. Sonuçların hemen gerçekleştiği durumları açıklamakla kalıp, kişinin bilişsel olarak işleyip gerektiğinde eyleme döktüğü öğrenmeleri açıklayamaz.

Bandura (1965) ayrıca kuram içerisinde bu eleştirilerine bağlı kalarak öğrenme ve performans ayrımını da yapmaktadır. Bu ayrımı tanımlarken de oyuncak bebeklerle “Baby Doll” adıyla bilinen deneyi yapmaktadır. Çocuklar üç gruba ayrılır. İlk grup oyuncak bebeğe şiddet uygulayan ve pekiştirilen bir modeli izler, ikinci grup ise yetişkin grubunun davranış sonucu cezalandırıldığı, son grup ise yetişkine nötr davranıldığı bir film izler. Daha sonra çocukların saldırganlık davranışı ölçülür ve en yüksek saldırganlık davranışında birinci grup; en düşük ise ikinci grup bulunmuştur. Bu deney bize iki sonuç sunmaktadır: İkinci grubun saldırganlığı öğrendiğini ancak bir icraatta bulunmadığını; öğrenme ile gözlemlenebilir davranışa dökmeyi ayrı şeyler olduğunu gösterir. Bir diğer sonuç ise ikinci gruptaki cezalandırmanın diğer gruplara kıyasla davranışı engellediği; bir başka kişinin davranışından ya da dolaylı yaşantılarından etkilendiğini göstermektedir.

Bandura (1986) kişinin öğrenmesini etkileyen model ve modelin dolaylı yaşantılarına dair açıklamalarda bulunmuştur. Bunlardan bir tanesi dolaylı pekiştirilmedir (vicarious reinforcement). Yaptığı araştırma sonucu pekiştirilen model sonucu öğrenmenin ve

davranışın daha kısa sürede ve daha sıklıkla taklit edildiğini göstermektedir. Bir diğeri ise dolaylı cezadır (vicarious punishment). Modelin olumsuz davranışı sonucu cezalandırılması davranışı engellediği gibi, taklit edilme ihtimalini de ortadan kaldırabilir ya da sıklığını da azaltarak yok olmasına sebep olabilir. Genellikle bu durum toplum ya da topluluk içinde kişilerin kurallara uymasını sağlamada etkili bir yöntem olmaktadır. Eğer olumsuz davranış cezalandırılmaz ise kişi taklit etme eğiliminde olabilir; örneğin, çocuğuna saldırganca davranan anne ve babanın çocuğunun ilerideki ebeveyn tutumu kendi ebeveynlerine benzer olacaktır (Senemoğlu, 2018).

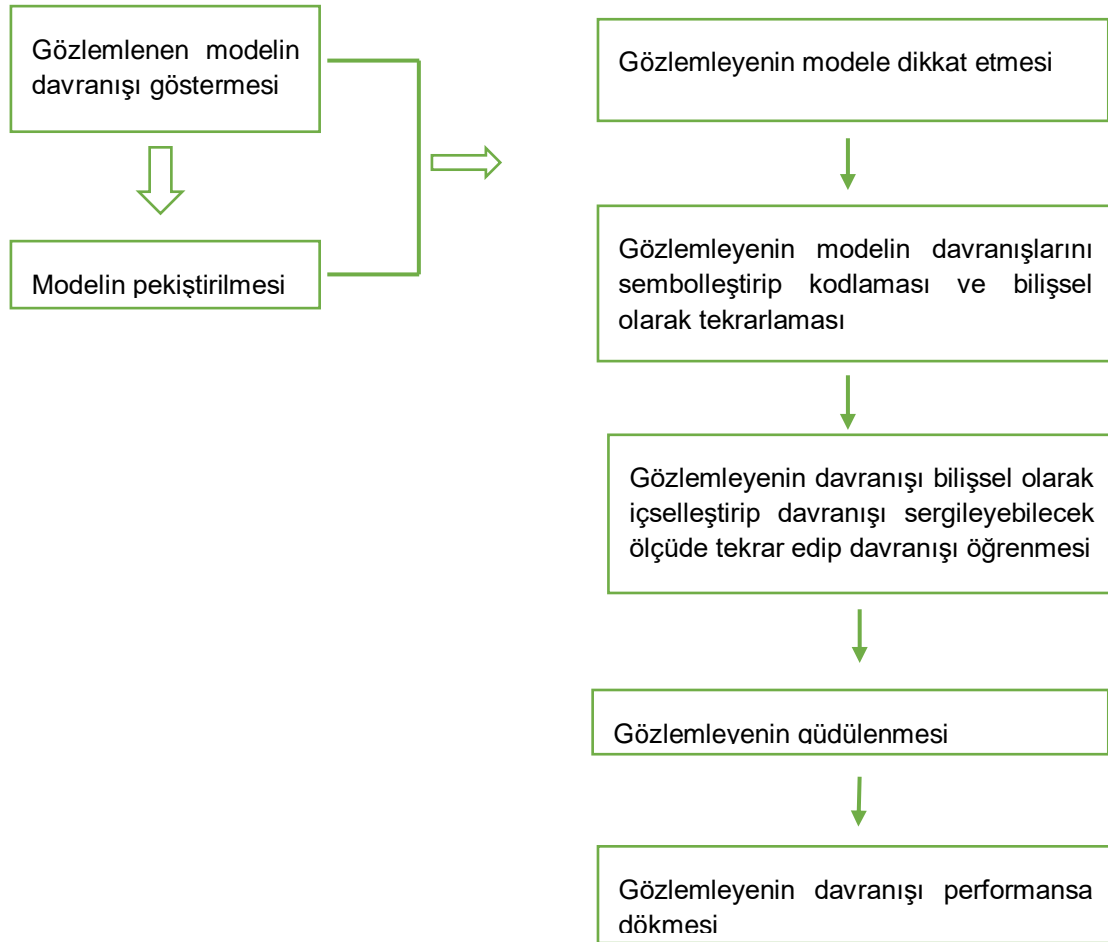
Bir diğeri değindiği nokta ise dolaylı güdülenmedir (vicarious motivation). Gözlem bireye sadece bir bilgi kazandırmaz onu içten motive de edebilir. Örneğin, edindiği başarı sonucu burs kazanan bir arkadaşını gören çocuk aynı şartlara sahip olduğunu ve kendisinin de başarıp bursu elde edebileceğini düşünerek kendini güdüleyebilir. Dolaylı duygu (vicarious emotion) ise kişinin başından bir olay geçmeden edindiği duygulardır. Örneğin, bir yetişkinin fareden korktuğunu ya da bir yemekten tiksindiğini gözlemleyen kişi aynı duyguları deneyimlemese bile edinebilir. Bu noktada model olan kişilerin sesleri, jestleri ve mimikleri büyük önem taşır. Son olarak Bandura (1986) modelin özelliklerinin de önemli olduğundan bahseder. Her zaman iyinin, başarılının, güçlünün veya popüler olanın gözlemlenme ve taklit edilme eğilimi daha fazladır (Senemoğlu, 2018).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı kendi içerisinde altı ilkeye dayanmaktadır (Bandura, 1977; 1986). Bunlardan ilki *karşılıklı belirleyicilik (reciprocal determinism) ilkesidir*. Bu ilke birey, davranış ve çevre arasında bir etkileşimli üçgen olduğundan bahseder. Bireyin özelliklerini çevre etkileyebilir; birey de çevreyi etkileyebilir. Davranış, çevreden şekillenebilir; çevre de davranıştan şekillenebilir. Aynı şekilde bireyin özellikleri davranışı belirleyebilirken; davranış da bireyin özelliklerini etkileyebilir. Bu üç etmen arasında bir döngüdür. Sonuç olarak insanlar çevreyi etkileyebilir, çevre insanları ve insanlar da davranışlarını belirler. İkincisi ise *sembolleştirme kapasitesi (symbolizing capability) ilkesidir*. Bu ilkede Bandura kişinin çevreden daha çok çevrenin bilişsel içerikleri ile

etkileşimde bulunduğunu iddia eder. Kişi düşünme ve dili kullanma becerisine sahip olduğu için geçmişi içselleştir ve geleceği test edebilir. Yaşanılan her şey insan beyininde var olduğuna göre her deneyimin de sembolü ya da bilişsel olarak temsil eden küçük kesitlerini kişinin hatırlama kapasitesi vardır. Bu durum sadece geçmişle alakalı düşünülmemelidir. Kişi bu sembolleri hatırlayarak yaşaması ihtimal olan olayları da kafasında tartar ve buna göre davranışlarını düzenler. Üçüncü ilke ise *öngörü kapasitesi (forethought capability) ilkesidir*. Bu ilke bir önceki ile bağlantılı olmakla birlikte kişinin sembolleştirme kapasitesini kullanmanın yanı sıra aynı zamanda gelecek için plan da yapabilme kapasitesine sahip olması gerektiğini; gelecekteki davranışlarını, hedeflerini planlayabilmelerini ve çıktılarını düşünmeleri gerektiğini savunur. Dördüncü ilke ise *dolaylı öğrenme kapasitesi (vicarious capability) ilkesidir*. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı için önemli bir ilkedir. Çocuklar genellikle başkalarını gözlemleyerek ya da taklit ederek öğrenirler veya kendileri bazı şeyleri deneme yanılma yaparak öğrenirler ancak bu durum onların öğrenmesini sadece kendi yaşamları ile sınırlı bırakır. Bu ilke kişinin başkalarının deneyim ve sonuçlarını gözlemleyerek ve çıkarım yaparak öğrenmenin de gerçekleşebileceğini savunur. Beşinci ilke ise *öz düzenleme kapasitesi (self regulation capability) ilkesidir*. Bu ilke kişinin kendi davranışlarını kontrol edebilme gücüne sahip olduğunu savunur. Kişinin ne yapacağı ne kadar uyuyacağı ne zaman yemek yiyeceği gibi fizyolojik davranışlardan toplum içinde nasıl davranması gerektiğine kadar olan bütün davranışları kontrol edebilme becerisine sahip olduğunu savunur. Buradaki kontrol mekanizması genellikle insanların kendi içgüdüsel mekanizmasıdır (Bandura, 1982). Son ilke ise *öz yargılama kapasitesi (self reflective capability) ilkesidir*. Bu ilke ise kişinin kendini yargılayabileceği kanısını savunur. Kişiler kendileri ile ilgili fikirleri bilir, etkinliklerini düşünür, sonuçlarını değerlendirir ve yeni yargılarına göre davranışlarının düzenler. Bu ilke kişinin etkinliklerini, bu süreçte karşılaşılabileceği güçlükleri ya da olumlu sonuçları değerlendirmesini ve süreç içerisindeki duygularını düzenlemesini etkiler.

Şekil 3

Gözlem Yoluyla Öğrenme Aşamaları



Not: Senemoğlu (2018).

Bu araştırmada kitaplarda kullanılan dili, etkileşimli kitap okuma sürecinde uygulayıcının ve süreç içerisinde çocuğun akranlarının kullandığı dili gözlemlemesinin çocuğun dil gelişimini destekleyici bir unsur olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada kullanılan resimli öykü kitaplarının çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklemeye yönelik konular içerecek şekilde seçilmesine özen gösterilmiştir. Kitaplardaki karakterlerin çocuğun gelişimine uygunluğu göz önünde bulundurulmuştur. Alanyazında resimli öykü kitaplarındaki karakterlerin çocukların davranış ediniminde ve kişilik gelişiminde etkisinin olduğu vurgulanmaktadır. Çocuklar kitaplardaki karakterlerle kendilerini özdeşleştirebilir, karakterin kurgu içerisindeki problem çözme tekniğini gözlemleyerek kendi problemlerine çözüm üretebilir (Dedeoğlu ve ark., 2013; Gönen ve ark., 2016; Kiefer ve ark., 2007;

Veziroğlu & Gonen, 2012; Turan & Ulutaş, 2016). Sosyal bilişsel öğrenme kuramında model olarak çocuklara sunulan yapının bu araştırmada çocuk kitaplarındaki karakterler olabileceği düşünölmektedir.

Sosyoköltürel Kuram

Çocuğun gelişimini ve öğrenmesini sosyal költürel yapıya dayandıran bu kuramın öncüsü Lev S. Vygotsky'dir. Çocuğun sosyal çevresinin gelişimine etkisine vurgu yapan bu kuram çocuğun çevresindeki bireylerden, bu bireylerin kendi sosyal dünyalarından, ebeveynlerin çocuk ve kendi aralarındaki ilişkiden kısacası çocuğun çevresi ile kurduğu bütün etkileşimden etkilendiğini savunmaktadır. Bu nedenle çocuk yaşadığı çevrenin içinde aktif rol oynamalıdır ve bu çevrenin çocuğa sunduğu uyaranlar ve niteliği çocuğun gelişiminde doğrudan etkilidir (San Bayhan & Artan, 2014; Senemoğlu, 2018; Topçiu & Myftiu, 2015).

Birçok psikoloji kuramcılarının aksine Vygotsky bu kuramda kişinin kendinden ziyade sosyal yapıyı, sosyoköltürel çevreyi, bu çevrenin sağladığı çeşitliliği ön plana çıkarmıştır (Mahn & John Steiner, 2012). Kuram çocuğun gelişimini doğumdan itibaren sosyal ve toplumsal yapının içinde költürel bağlamla ele almaktadır. Bu nedenle çocuğun gelişimine dair kararlar alırken çocuğun içinde bulunduğu sosyoköltürel yapının göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır (San Bayhan & Artan, 2014).

Sosyoköltürel çevre; çocukları gelişimsel süreçte belli sorulara maruz bırakır. Erken dönemde çocuk neyi, nasıl yapacağını bilmez ve bu konuda yönlendiren yetişkine bağımlıdır. Ancak gelişim devam ettikçe ve çocuk etkileşim kurmaya başladıkça öğrenmeye yardımcı olarak dil devreye girer (Topçiu & Myftiu, 2015). Sosyoköltürel kuramda dil öğrenmede kritik araçlardan bir tanesidir. Bu nedenle evrensel olarak öğrenme aracının da her toplumun kendi anadili olduğunu iddia eder (Öncü, 2018; San Bayhan & Artan, 2014). Vygotsky (1986) dili insanın sınırlarını genişletebildiği; geçmişini, bugününü ve yarınını değerlendirebileceği bir araç olarak gördüğünü belirtir (Özgün, 2015).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren toplumsal rehberlik çocuğun gelişimi için oldukça önemlidir. Öğretmenler, ebeveynler, kardeşler, akranlar veya çevrelerindeki yetişkinler çocukların sosyal etkileşim kurmasında; bu etkileşim kurmada dili kullanımında rehberdir. Bu süreçte de çocuğa gelişimine göre ihtiyacı kadar destek vermelidir. Bu destek çocuğun toplum içerisinde yer edinmesine ve aktif bir birey olmasına katkı sağlayacaktır (Trawick Smith, 2013). Bu kuram içerisinde Vygotsky çocukların rehberlik ya da destek sayesinde ulaşacağı nokta ile tek başlarına ulaştığı gelişimsel nokta arasındaki farkı *yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development)* olarak nitelendirmektedir. Yakınsak gelişim alanı çocukların daha yüksek seviyede becerilere ulaştığını göstermektedir. Örneğin; çocuğun çözmeye çalıştığı bir soruda ip ucu vermek, çözüme yöneltmek için ek sorular sormak gibi yardımlar bu konudaki desteklere örnektir (Küçükturan & Keleş, 2019; San Bayhan & Artan, 2014; Trawick Smith, 2013). Vygotsky bu kuramda *yapı iskelesi (scaffolding)* modelini de açıklamaktadır. Yapı iskelesi modeli ise çocuğa bir beceriyi edinmesi için desteğin verilmesi ve çocuğun beceriyi bağımsız şekilde yapar hale geldikten sonra desteğin aşamalı olarak azaltılmasıdır (Aydoğan ve ark., 2015)

Bu kuramda çocukların çevresinin gelişimine katkısı vurgulanmıştır. Çocukların çevresinde ve hayatında resimli öykü kitaplarının yeri ve önemi gelişimsel açıdan büyüktür. Kitapların özellikle çocukların dil gelişimindeki etkisi alanyazınla da desteklenmektedir (Korat & Shamir, 2008). Araştırmada kullanılan kitap okuma tekniklerinin çocuğun dil gelişimini destekleyeceği ve bu gelişim alanındaki becerileri geliştireceği düşünülmektedir. Bu araştırmada çocukların araştırmada seçilen resimli öykü kitaplarında çocukların yaşadığı çevrenin sosyokültürel yapısı göz önünde bulundurularak seçim yapılmış ve kitaplardaki kurgunun çocuğun günlük yaşamda karşılaşılabileceği olaylar olmasına dikkat edilmiştir. Çocukların okuma sırasında karakterlerin olaya yaklaşımı ve okuma sonrası yapılan etkinliklerde akran veya öğretmenin desteği ile sosyal duygusal gelişimine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Resimli Çocuk Kitaplarının Çocuk Gelişimine Katkıları

Erken çocukluk dönemi, çocuğun anne karnından itibaren başlayıp 8 yaşına kadar yeni beceriler geliştirdiği, beyin hücreleri arasındaki sinaptik bağlantıları artırdığı dönem olarak tanımlanmaktadır (Shonkoff ve ark., 2012). Özellikle yaşamın ilk bin günü çocuklarda kritik dönemlerden bir tanesi olup bedensel ve zihinsel gelişiminin oldukça hızlı olduğu aşamadır (De Onis & Branca, 2016). Bu dönemde çocuğu zengin çevre ile etkileşimde tutup, doğru şekilde desteklemek oldukça önemlidir. Bu desteklemede ise çocuk edebiyatı ürünlerinin yeri göz ardı edilemez. Çocuk kitapları ile çocukların bebeklikten itibaren etkileşimde kalması birçok gelişim alanını desteklemektedir.

Resimli Çocuk Kitaplarının Dil Gelişimine Katkıları

Resimli öykü kitaplarının çocukların dil gelişimine yönelik önemli bir etkisi olduğu literatürde kabul görmekte ve araştırmalarla da desteklenmektedir. Bus, van Ijzendoorn ve Pellegrini (1995) resimli öykü kitaplarının çocukların kelime dağarcığını genişlettiğini ve kelime anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra, resimli öykü kitaplarının çocukların anlatım yeteneklerini ilerlettiğini dil bilimsel yapıları anlamalarına katkı sağladığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Justice ve ark., 2005a; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal, 1997).

Çocukların dil gelişimi, bilişsel ve dilbilimsel becerilerinin erken yaşlarda desteklenmesinde büyük önem kazanır. Bu bağlamda, resimli öykü kitapları, çocukların dil gelişimine katkıda bulunabilecek etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (Korat & Shamir, 2008). Resimli öykü kitapları, çocukların yeni kelimeleri öğrenmeleri ve görsel ipuçlarını kullanarak kelime anlamlarını anlamaları konusunda etkili bir ortam sağlar (Justice ve ark., 2005b). Ayrıca, resimli öykü kitapları, çocukların öykü anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve onları öykü yapısını anlamaya teşvik eder (Nikolajeva ve Scott, 2013; Whitehurst ve ark., 1988). Bu nedenle, resimli öykü kitapları, çocukların dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olan etkili bir kaynak olarak değerlendirilebilir.

Resimli öykü kitapları, çocukların kelime öğreniminde de etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Resimler, yeni kelimelerin anlamını açıklamada çocuklara yardımcı olur ve kelime öğrenimini destekler. Ayrıca, resimler, çocukların kelimeleri daha etkili bir şekilde hatırlamalarına ve kullanmalarına yardımcı olur. Montag ve ark. (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada, çocukların resimli öykü kitaplarındaki resimleri kullanarak yeni kelimeleri daha hızlı ve doğru bir şekilde öğrendikleri bulunmuştur.

Resimli Çocuk Kitaplarının Bilişsel Gelişime Katkıları

Çocuklar çevrelerini keşfetme iç güdüsü ile doğarlar. Merak etme, keşfetme arzusu çocuklarda her zaman dinçtir. Etraflarını keşfetmede, öğrenmede çocuk edebiyatı ürünlerinin katkısı yadsınamaz. Çocuk edebiyatı ürünleri; çocukların gelişim özelliklerine, ilgilerine, alakalarına, yaşlarına göre hazırlandığı için çocukların sadece dil gelişimine değil bilişsel gelişimine de katkı sağlarlar. Ürünlerdeki karakterler ya da kurgu çocukları düşünmeye sevk edici biçimde yapılandırılabilir. Çocuklar kendi yaşamlarında deneyimledikleri ya da tanık olduğu olayları kitaplarda kurgu içerisinde okuduklarında olay üzerine düşünmeye, problem çözmeye fırsat bulabilirler. Bu tarz metinler çocukları çok boyutlu düşünmeye sevk eder, farklı çözüm yollarını görmelerini sağlar, eleştirel düşüncelerine fırsat verir (Shonkoff ve ark.,2012).

Çocuk edebiyatı ürünleri çocukların etkileşimde bulunması gereken zenginleştirilmiş çevrenin başlıca materyali olup zengin içeriğe sahip olabilmektedirler. Bu durum çocukların diğer gelişim alanları gibi bilişsel gelişimine de katkı sağlamaktadır (Kol, 2011). Bu içerikler sayesinde sadece alıcı, ifade edici dil gelişiminde değil çocuğun matematik becerisi gibi alanlarda da ilerlemesine katkı sağlar. Sayma becerisi, gruplama, eşleştirme, karşılaştırma gibi temel matematik becerilerini konu alan kitaplar olmakla beraber resim-metin uyumu olan kitaplarla da bu tarz konular çalışılabilir. Kitapların konu aldığı kavramlar, kurgusu izin verdiği sürece bu becerilere yönelik çocuklarla sohbetler edilebilir. Daha önce okunmuş benzer konuyu ele alan kitaplar ya da önceki deneyimleri ile ortak bir nokta üzerinden çocuklara hatırlatma yapıp kitap üzerine edilecek sohbetler çocukların

hafızalarını güçlendirecek ve okuma sürecinden de zevk almalarını sağlayacaktır (Başdağ & Dağlıoğlu, 2020).

Yang, Cheng ve Chou (2016) yaptıkları araştırmada sessiz kitapların çocukların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediğini ve yaratıcılığa dayalı performanslarını geliştirdiğini belirtmiştir. Hsiao (2010) ise yaptığı çalışmada resimli öykü kitaplarının çocukların sanatsal ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiğini ayrıca resimli öykü kitaplarının çocukların çizim becerilerine de olumlu katkısı olduğunu öne sürmüştür.

Resimli Çocuk Kitaplarının Ahlak Gelişime Katkıları

Çocukların ahlak gelişimlerinin şekillenmesinde çevrenin ve buna bağlı olarak deneyimlerinin etkisi büyüktür. Yapılandırmacı yaklaşım çocukta ahlaki gelişimi doğuştan gelen ve sonradan edinilen deneyimler olarak bir bütün halinde değerlendirir. Sonradan edinilen deneyimler için kişinin olumlu ya da olumsuz birçok tecrübe edinmesi gerekir (Hammond ve ark., 2017). Bu tecrübeleri edinmede ise etrafındaki kişilere çok görev düşmektedir. Çocuk etkileşim kurduğu her kişi sayesinde yaşanılanlara farklı bakış açısı ile bakar (Dahl & Killen, 2018).

Çocukların bu ahlaki gelişim sürecinde kendi yaşadıklarına ek olarak kitaplardaki karakterlerin içinde bulunduğu kurgudan çıkarımlar yaparak eleştirel düşünmesi de ahlaki gelişimlerini destekleyecektir. Çocuklar, karakterler üzerinden değerlendirme yaparak deneyimler kazanabilecek ve karakterlerle kendilerini özdeşleştirebileceklerdir. Bu durum onlara kurgudaki olay kendi başlarına geldiğinde örnek bir problem çözümüne ya da baş etme yoluna sahip olma avantajı da sunar (Özdemir Beceren & Arı Arat, 2021).

Resimli Çocuk Kitaplarının Motor Gelişime Katkıları

Çocuk edebiyatı ürünlerinin motor gelişime olan katkıları bebekler bağımsız şekilde kitapla etkileşim kurmaya başladığı andan itibaren başlar. Kalın sayfalı kitapların sayfalarını çevirirken parmak hareketleri ile ince motor becerilerini desteklerler. Ayrıca kimi dokun hisset kitabında ya da oyuncak kitaplarda çocukların dikkatini kitapta dinç tutmak için ufak

fermuarlar, çit çitler, aç kapa yapabilecekleri alanlar bulunmaktadır. Bu imkanlar çocukların küçük kaslarını kullanmalarını sağlayarak motor becerilerini destekleyecektir (Özdemir Beceren & Arı Arat, 2021).

E-kitaplar, çocukları motor gelişim açısından farklı noktada destekler. Basılı kitapla çocuklar sayfaları tutup çevirirken, e-kitaplarda kullandıkları teknolojik ekrana dokunarak müdahalede bulunmaları gerekmektedir. Bu durum da çocukların parmaklarını daha farklı şekilde kullanmalarını sağlar (Wastlund, 2007).

Kimi kitapların içerisindeki kurguda verilen hareket komutları ya da etkileşimli okumaya dayalı yapılabilecek etkinlikler çocukların motor becerilerini basit hareketler çerçevesinde desteklemeye yardımcı olur. Ayrıca hareket odaklı çocuk edebiyatı ile motor gelişimi destekleme sadece kitaplar aracılığı ile sağlanmak zorunda değildir. Tekerlemeler, şarkılar eşliğinde çocuklarla hareketler, beden farkındalığını artıracak beden perküsyonu gibi etkinlikler de motor becerilerini destekleyecektir (Gülşay Ogelman & Akman, 2009).

Resimli Öykü Kitaplarının Sosyal Duygusal Gelişime Katkıları

Erken okuryazarlık ve sosyal-duygusal gelişim arasında bir denge kurmak, çocukların gelişimini oldukça destekler ve daha güçlü öğrenme deneyimleri yaratır (Doyle & Bramwell, 2006). Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklemede en az yaşantıları kadar etkisi olan araçlardır. Ayrıca bu alandaki gelişimlerini hızlandırıcı etkisi de mevcuttur (Aram & Aviram, 2009; Riquelme & Montero, 2013). Çocuklar, resimli öykü kitapları sayesinde farklı bakış açıları kazanabilir, duyguları ve düşünceleri tanıyabilirler. Kitap içerisindeki karakterler ya da kurgu yardımı ile zorluklarla başa çıkabilme konusunda farklı yolların olduğunu okuyup içselleştirebilirler (Heath ve ark., 2005).

Çocukların kitap içerisindeki karakterlerle kendini özdeşleştirme, gerçek hayattaki deneyimlerine ek olarak bunlara kitaplarda tanık olması duygu ve düşüncelerinin pekişmesine yardımcı olacaktır. Deneyimlemeyip kurgu içerisinde gördüğü olaylar ise

gerçek hayatta karşısına çıktığında çocuğun baş etmesi için bir fırsat sağlayacaktır (Al Otaiba, 2004; Cook, 2018; Dermata, 2019; Kümmerling-Meibauer, 2014). Ayrıca çocuk kitapları çocuklara ebeveyn ya da çevrelerinden aktarılan ek olarak farklı sosyal davranış kalıpları da sunabilmektedir. Bu durum da çocuğun olaylara farklı çerçevelerden bakabilmesine ve empati kurabilmesine olanak sağlar (Betawi, 2015).

Eroğlu (2022) kitapların gelişimsel ve kültürel açıdan birçok farklılıklara sahip olabileceğini ve çocukları etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin tüm çocukların gelişimini doğru yansıtan kitaplar seçmesinin; görsel ve dil özelliklerine, hikâye yapılarına bakmasının; yazar ve çizerleri değerlendirmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar her ne kadar normal gelişim gösterse de bu konuda kapsayıcılığı ele alan kitaplar çocukların sosyal duygusal gelişimi açısından oldukça önemlidir. Çocukların normal gelişim göstermeyen ya da farklılıklara sahip olan bireylere bakış açısı bu kitaplarla desteklenecektir.

Çocuklarla yapılan kitap okuma aktivitelerinin çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklediği bilinmektedir. 0-3 ve 3-5 yaş arası çocuklardaki etkisini araştıran çalışmada her iki grupta da çocukların sosyal duygusal gelişiminin desteklendiği ancak 0-3 yaş grubunda yapılan okumanın etkisinin daha uzun süreli devam ettiği bulunmuştur (Mendelsohn ve ark., 2018).

Ebeveyn ve çocuk etkileşiminin sosyal duygusal gelişime etkisini incelemek için yürütülen bir çalışmada bir grup kitap okuma yaparken diğer grup ise hikaye anlatımı ve müzik etkinliği yapmıştır. Araştırma sonucunda kitap okuma yapan grupta hiperaktivite ve duygusal anksiyete sorunları azalmıştır. Hikaye anlatımı ve müzik etkinliğinde ise erkek çocuklarında fiziksel ve dolaylı saldırganlık azalmış; kız çocuklarına dair bir fark bulunmamıştır. Ayrıca kız çocukları için bu grupta hiperaktivite ile düşük negatif ilişki bulunmuştur (Wong ve ark., 2022).

Dyer ve ark., (2000) yarısı 3-4 yaş için diğer yarısı 5-6 yaş için uygun olan 90 kitabı ruhsal durum temsili açısından incelemiştir. Yapılan inceleme metindeki ifadeler,

resimler ve ironik durumlar aracılığı ile yapılmıştır. Büyük çocuklara yönelik olan resimli öykü kitapları daha uzun olmaları sebebiyle daha yüksek sıklıkta ruhsal durum temsillerine sahip olarak bulunmuştur. Bu nedenle resimli öykü kitaplarının küçük çocuklarda bile sosyal duygusal gelişimlerine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

Peker (2023) resimli öykü kitaplarında akran ilişkilerine dair inceleme yaptığı çalışmasında öğretmenlerden resimli öykü kitaplarındaki akran ilişkilerine dair görüşlerini almış ve bu görüş alma sonucunda öğretmenlerin bu konuda kitapların içeriklerini yeterli bulduğunu saptamıştır. Kitaplar incelendiğinde meraklı, cesur, huysuz, arkadaş sever ve kıskanç olma gibi özelliklerin çok; komik, inatçı, utangaç, nazik, bilmiş, öfkeli, yalnız, güçsüz ve üzgün olma özelliklerinin ise az yer aldığı bulunmuştur. Kitaplarda bulunan karakterler; paylaşma, yardımlaşma, iletişim, dostluk ve farklılıklara saygı değerlerine sahip oldukları bulunmuşken; karakterlerin duygular arası geçiş yaptıkları görülmüştür. Çalışmada kullanılan kitaplar okunan çocuklar tarafından değerlendirilmiş ve değerlendirme sonucu çocukların kitapları olumlu bulduğu, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, problem çözme, arkadaş çeşidini artırma ve birlikteliği artırma gibi önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmanın genel sonucu olarak resimli öykü kitapları akran ilişkileri geliştirme konusunda önemli bir araç olarak kabul edilmiştir.

Turan ve Ulutaş (2016) resimli öykü kitaplarının karakter eğitimindeki rolünü değerlendirmiş ve bu konuda öğretmenlerden görüşler almışlardır. Öğretmenler; karakter eğitimini destekleyen konulara sahip kitapları kullandıklarını ancak kendilerini kitaplar aracılığıyla eğitim verme konusunda kısmen yeterli bulduklarını, kendilerinin karakter eğitiminde çocuklara rol model olmaları gerektiğini ve kitapların karakter eğitiminde etkili bir araç olduğunu belirttiğini vurgulamışlardır.

Çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde erken çocukluk eğitimcilerinin önemi büyüktür. Bu süreçte erken çocukluk eğitimcilerine çocukların sosyal duygusal koşullarına dair fikir edinebilmesi için etkileşimli kitap okuma tekniği güzel bir fırsat olarak sunulmaktadır. Erken çocukluk eğitimcileri; çocukların sosyal duygusal gelişimlerini

destekleme konusunda içeriğin açık olduğu ve mesajların net olduğu kitapların seçilmesi gerektiğini ve bu tarz kitapların sosyal duygusal öğrenmeyi de kolaylaştırdığını belirtmiştir (Ng & Sun, 2022).

Tümbül (2023) resimli öykü kitaplarındaki problem çözme becerisini incelemiştir. 3-6 yaş grubuna uygun 20 kitapta inceleme yapmış ve yaparken de problem çözmenin beş basamağı olan problem durumu, problem durumunu araştırma, alternatif çözüm yolları deneme, problemin çözülmesi ve çözüm yollarının değerlendirilmesi göz önünde bulundurmıştır. Sonuçlarda problem durumunu araştırma, alternatif çözüm yollarını deneme, problemin çözümü ve çözüm yollarının değerlendirmesi basamaklarının resim ya da metin bazen de her ikisinde de yanıtızsız kaldığı ancak problem durumu basamağının ise resim veya metinde karşılık bulduğunu saptamıştır.

Resimli öykü kitaplarının okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları üzerine yapılan araştırmada çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde etkili olduğu; yapılan müdahalenin kız çocuklarında yardım etme davranışlarında; erkek çocuklarında ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur (Uzmen & Mağden, 2002).

Ülker Erdem ve ark. (2017) resimli çocuk kitaplarında en çok karşılaşılan olumsuz duyguların hangi sıklıkla yer aldığı ve karakterlerin bu duygularla hangi stratejilerle baş ettiğini araştırmışlardır. 61 resimli çocuk kitabının incelenmesi sonucunda araştırmacılar en sık rastlanan olumsuz duyguların sırasıyla üzüntü, korku ve öfke olduğunu, baş etme stratejisi olarak da genellikle işlevsel stratejileri kullandığını ve bunların başında akran veya yetişkin desteği arama olduğunu saptamışlardır.

Zohrabi ve ark. (2019) yaptıkları çalışma sonunda resimli öykü kitaplarında karakterlerin insan ve hayvan olması arasındaki tercihleri araştırdığında çocukların özellikle insan karakterini tercih ettiklerini; çünkü, kendilerini insan karakterlerle daha kolay özdeşleştirdiklerini, baş ettikleri sorun veya problem çözme stratejilerini kendi hayatlarına daha kolay adapte edebildiklerini belirtmişlerdir.

Özcan (2023) biyografik resimli çocuk kitaplarının etkileşimli kitap okuma ile çocuklara katkısını incelemiştir. Biyografi kitapları yapısı itibari ile daha çok kişisel bilgiler ve kişinin yaşamındaki başarılarını, ürünlerini anlatan eserlerdir. Etkileşimli kitap okuma ile yapılan müdahale sonucunda biyografik eserlerin MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında bulunan sosyal duygusal gelişim alanı kazanımlarından “Kendisine ait özellikleri tanıtır/ Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.” kazanımlarına katkı sağladığı bulunmuştur. Okuma sonrasında çocuklar kendilerine ait kendilerine ve ebeveynlerine ait isim, soy isim, yaş, ebeveynlerinin mesleği, fiziksel özellikleri, akrabalarına ait demografik bilgiler verebildiklerini tespit etmişlerdir ancak; cinsiyet, boy, duyuşsal özellikleri, ebeveynlerine yönelik fiziksel özellik ve bir kişiye ait telefon bilgisi verebilmeye dair bir gelişime rastlanmamıştır.

Etkileşimli kitap okumanın çocuklarda kültürlerarası duyarlılığa, kültüre duyarlı bir birey olmalarına, kendilerini ve farklı yaşamları tanımalarına katkısı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocuklarda kültür bilgisinin arttığı ve çocuğun sosyal duygusal öğrenme yetkinliklerinde de bir artış meydana geldiği bulunmuştur (Garces-Bacsal, 2022; Özkurt, 2024).

Piştav Akmeşe ve ark. (2023) kapsayıcı eğitim uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda dil gelişimini desteklemek için yapılan etkileşimli kitap okuma uygulamalarının etkisine dair öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda aile ve okul ortamı farkı, akran etkileşiminde deneyimler, sosyal katılım becerileri ve dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde öğretmen yeterlikleri olarak dört ana tema bulunmuştur. Öğretmenler etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerisi açısından önemine vurgu yaparken kendilerinin de bu konuda ve diğer dil gelişimini destekleme stratejileri konusunda mesleği eğitime ihtiyaç duyduklarını; ailenin de okuma konusunda evde çocuğu erken yaştan itibaren desteklemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Akaroğlu ve ark. (2023) etkileşimli kitap okuma temelli kıskançlık duygusu üzerine hazırlanan programın 5 yaş çocuklarının resimlerine yansımalarını incelemiş ve araştırma

sonucunda yaptıkları eğitim programının çocukların yaratıcılığını desteklemediği ancak duygulara yönelik ve kıskançlık kavramını anlama konusunda çocukları desteklediği ortaya çıkmıştır. Van der Bolt ve Tellegen (1994) çocuklarda kitap okumanın empati ve sempati gelişimine katkı sağladığını, sık kitap okuyanlarda bu iki konuda gelişimin daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Halat (2017) etkileşimli kitap okumanın çocuklarda paylaşma, iş birliği ve sorumluluk alma becerileri üzerindeki etkisine bakmıştır. Yapılan çalışma sonucunda çocuklardaki davranış değişikliğini hem öğretmen hem de ebeveynler değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda ebeveyn ve öğretmen değerlendirme formları arasında fark çıkmamakla beraber çocukların paylaşma, iş birliği ve sorumluluk alma becerileri üzerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Blair ve ark. (2018) anaokulu çocukları ile yaptığı kitap okuma oturumları sonrasında çocukların davranış sorunları ve saldırganlık davranışında azalma; öz düzenleme, duygusal yeterlik, öğretmen çocuk ilişkisi konusunda olumlu yönde ilerleme olduğunu belirtmiştir. Çocukların akademik yeterlikleri bakımından herhangi bir fark bulunmazken çocuklar ilköğretim birinci sınıf kademesine geldiğinde yapılan izlemede ise sadece saldırganlık ve davranış sorunlarındaki azalmanın devam ettiği belirtilmiştir.

Çocukların ebeveynleri ile kitap okumasının çocukları sosyal duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediğine bulgular bulunmaktadır (Lee & Lee, 2016). Ev ortamında annelerle yapılan kitap okuma uygulamasının anaokulu çağındaki çocuklara olan katkısı incelenmiştir. Çalışmada kitap okuma sıklığı annenin kitap seçimindeki yetkinliği değişkenlerden olup sosyal duygusal ve dil gelişimi açısından çıktılarına bakılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda kitap okuma sıklığının dil gelişimi ile ilişkili olduğu; annenin kitap seçimindeki yetkinliğinin ise çocukların sosyal duygusal gelişimini etkilediği bulunmuştur (Aram & Aviram, 2009).

Etkileşimli kitap okumanın çocukların kendi düşünce ve duygularını ifade etme ve sosyal anlayışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda etkileşimli

kitap okumaya maruz kalan çocukların duygularını ifade etme, duygularını düşünceleri ile bağdaştırma; sosyal sorunları açıklama ve çözüm üretme becerilerinin olumlu yönde geliştiği bulunmuştur. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının sosyal duygusal gelişimi desteklemesine ek olarak çocukların akademik gelişimini de desteklediği belirtilmektedir (Bergman Deitcher, ve ark., 2020; Fettig ve ark., 2018).

24 ile 36 aylık bebeklerin sosyal duygusal gelişimlerini desteklemek için günlük rutinlerine hikaye zamanı eklenmiştir. Kitap okumalar sonrasında küçük yaş grubu çocukların günlük rutinlerine eklenen kitap okumalar sonucunda çocukların sosyal duygusal becerilerinin olumlu yönde etkilendiği bulunmuştur (Betawi, 2015).

Çocukların sosyal duygusal gelişimi ile okuma arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için 50 araştırma incelenmiştir. Araştırmalar sonucunda yaş, cinsiyet ve uygulama ortamından bağımsız olarak okumanın sosyal duygusal gelişim üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir (Batini ve ark., 2021).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde resimli öykü kitapları ve etkileşimli kitap okuma ile ilgili yapılmış çalışmalardan bazıları paylaşılacaktır.

Resimli Öykü Kitapları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Agosto (1999) resimli öykü kitapları ile yaptığı çalışmada resimli öykü kitaplarını “iki kez anlatılan masallar” olarak nitelendirmektedir. Çünkü okuyucunun kitabı önce metinle daha sonra da resimleriyle okuduğunu ve bu yüzden okuyucunun iki elementi de bir denge içinde bir arada görmek istediğini savunmaktadır.

2008-2020 yılları arasında piyasada bulunan okul öncesi dönem çocukları için olan resimli öykü kitaplarında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda bulunan kavramları içerme durumu araştırılmış ve araştırma sonucunda 50 kitapta 21870 kelime taranmış ve bunların sadece 2157 tanesinin kavram olduğu tespit edilmiştir. Bu kavram olarak tespit edilen kelimelerden ise sadece %9,9’u resimlendirmede temsil edilmiştir. Araştırma

sonucunda kitaplarda kavramlara yer verme durumunun yetersiz olduğu bulunmuştur (Akbulut, 2021).

Resimli öykü kitaplarında bulunan mizah unsurlarını incelemek için yapılan çalışmada 2003-2025 yılları arası piyasada bulunan okul öncesi döneme uygun 54 kitap değerlendirilmiştir. Değerlendirme aracı olarak Johnson (2010)'ın geliştirdiği "Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Mizahi Unsurları İnceleme Formu" araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanıp kullanılmıştır. Görsel, sözel ve durumsal mizah olarak üç boyutta incelenen kitaplarda mizah içeren unsurların küçük yaş grubuna uygun kitaplarda daha az büyük yaş grubuna uygun olanlarda daha çok olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu ise bulunan unsurların çocukların gelişimine uygun olduğudur (Akıncı, 2015).

2003-2011 yılları arasında piyasada bulunan 250 resimli öykü kitabı içerdiği değerler açısından "Değerler Kontrol Listesi" ile değerlendirilmiş ve en fazla kişisel değerlere daha sonra kişiler arası en az ise toplumsal değerlere yer verildiği bulunmuştur. Kişisel ve kişiler arası değerlerde mutluluk, kibarlık, sevgi, arkadaşlık, iş birliği, duyarlılık değerleri yüksek iken; samimiyet, dürüstlük, alçakgönüllülük, saygı ve uyum değeri düşük oranda çıkmıştır. Araştırma sonucunda ise kitaplarda barış, vatanseverlik gibi toplumsal değerlere daha çok yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Akyol, 2012).

Arıcı ve Işıtan (2021) 3-8 yaş arası çocuklara yönelik göç ve mültecilik konulu resimli öykü kitaplarını içerik ve resimle özellikleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan nitel çalışmada 20 kitap bulunmuş; Deniz ve Gönen (2020)'nin "Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği" ve Temur (2019)'un "Kitap Analiz Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda canlı renklerle göç ve mültecilik konusunun doğrudan ele alındığı ve karakterlerin çoğunlukla insan olduğuna rastlanılmıştır. Araştırmacılar sınıf içerisinde bu konularda nitelikli kitapların bulunup yapılan okumalarla farkındalık sağlanması ve bu farkındalığın araştırılması gerektiğini belirtmiştir. İnal (2021) ise kitaplarda göç ve kültürlerarası duyarlılık temsillerini incelediğinde anlatıcıların genellikle kahraman karakter olduğunu ve eşit cinsiyet dağılımının bulunduğunu; anlatı da ise "korku, veda, bavul, çanta,

gece, dalga, tekne, bot, umut, savaş, bomba, deniz feneri, dil ve sıralanmış insanlar” gibi kullanımların sık olduğunu belirtmiştir.

Aulliah ve Maisarah (2023) ve Batmaz (2021) çocuk kitaplarında cinsiyet önyargısı üzerine çalışmalar yapmıştır. Çalışmalarında çocukluğun insanın temel bilgileri edindiği ve karakterinin oluştuğu dönem olması sebebiyle resimli öykü kitaplarında verilen mesajların önemine değinmişlerdir. Nitel desenle yürüttükleri çalışmada resimler ve metinler analiz edilmiş kitaplarda her ikisinde de cinsiyet yanlılığı ve toplumsal cinsiyet baskısının olduğu saptanmıştır.

Bireysel farklılıkları ele alan resimli öykü kitaplarına dair yapılan çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemde Bireysel Farklılıkları Ele Alan Resimli Öykü Kitaplarını İnceleme Formu” kullanılmış ve kitaplar hem konu açısından hem de fiziksel özellikleri açısından incelenmiştir. Kitapların çoğunun dış yapı olarak okul öncesi döneme uygun olduğu bulunmuş; konu olarak ise en çok dış görünüşe bağlı bireysel farklılıkların kullanıldığı ve bu farklılıkların ana karakter üzerinden işlendiği bulunmuştur. Kitapların temalarının ise sosyal kabul, ve dış görünüş, düşünce, yetersizlik ve farklılıklara saygı olduğu bulunmuştur (Ayhan, 2022).

Gönen ve ark. (2012) resimli öykü kitaplarını içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri bakımından incelemişlerdir. 2005-2010 yılları arasındaki kitaplardan 120 kitap seçilmiştir. Araştırma sonucunda kitaplarda konu çeşitliliğinin olmadığı, dayanıklı cilt kullanılmadığı, resimlerin dörtte üçünün hayali öğelerden oluştuğu ve resim yazı dengesinin istenilen düzeyde olmadığı bulunmuştur. Ancak bu kitaplarda dil bilgisi kurallarına uyulduğu ve resim ve metinlerin ilişkili olduğu saptanmıştır. Yine Gönen ve ark. (2014) 0-3 yaş arası çocuklara uygun 146 kitabı hazırladıkları kontrol listesi ile değerlendirmiş ve bu kitapların çoğunun fiziksel, resimleme ve içerik açısından alanyazında kabul gören özelliklerde olduğunu; ancak, geliştirilebilecek yönlerinin de olduğunu vurgulamıştır.

Bağçeli Karaman ve ark., (2020) resimli öykü kitaplarında çocuk haklarına ne kadar yer verildiğini tespit etmek amaçlı 64 kitabı değerlendirmişlerdir. Değerlendirmede çocuk haklarının alt temalarını belirlerken Karaman Kepenekci ve Aslan’ın (2011) çalışmalarındaki

alt temalara bağılı kalınmıştır. 64 kitap içerisinde 1063 adet çocuk haklarına dair cümle bulunmuş ve çocukların katılım ve yaşamsal haklarına daha çok; gelişimsel ve korunma haklarına ise daha az yer verildiği bulunmuştur. Çocukların haklarına dair bilgilenmeleri amacıyla çocuk kitaplarında bu konulara daha çok yer verilmelidir. Büyükalın ve Harmankaya (2019) ise ödüllü resimli öykü kitapları ile yaptığı benzer çalışmada çocukların sırasıyla en çok yaşamsal haklarına, gelişimsel haklarına, korunma haklarına ve katılım haklarına yer verildiğini bulmuştur. Polatlar ve Öztapak (2021) ise çocuk haklarının ihlalini resimli öykü kitaplarında yaşama, koruma, katılım ve gelişim hakları olarak dört boyutta araştırmışlardır. Çalışmada sırası ile en çok gelişim, hayatta kalma ve koruma ihlalleri gelmiş ve katılım hakkında bir ihlal gözlenmemiştir.

Başaran ve ark., (2021) çocuk kitaplarındaki olumsuz öğeleri incelemeyi amaçladığı çalışmasında 100 resimli öykü kitabını araştırmacıların oluşturduğu “Resimli Çocuk Kitaplarındaki Olumsuz Öğelerin İncelenmesi Formu” ile incelemiştir. Olumsuz öğe olarak sırasıyla en çok biçimsel, içerik, tema, dil ve anlatım, karakter ve zaman konusunda olumsuz öğelere rastlanılmıştır. Bu nedenle ailelerin çocuklarına kitap seçerken çocukların gelişimsel özelliklerine, kitapların içeriğine dikkat etmesi gerektiği; yayınevlerinin ise kitabı piyasaya hazırlarken uzman kişilerle çalışması gerektiği vurgulanmıştır.

Çelik ve Sezer Arıç (2022) 1950-1997 yılları arasında basılan kitaplarda Atatürk ve cumhuriyet değerleri açısından incelemiş ve bu kitaplarda demokrasi, insan hakları, adalet, özgürlük, vatan, milliyetçilik, inkılapçılık vb. konuların kitaplarda nasıl ele alındığını araştırmışlardır. Araştırmada kendi oluşturdukları ‘Resimli Çocuk Kitaplarını Atatürk ve Cumhuriyet Değerleri Yönünden İnceleme Formu ’nu kullanmışlar ve araştırma sonucunda Atatürk ve cumhuriyet değerlerine dair çok az içerik bulunduğunu saptamış ve 4-12 yaş arasındaki çocuklar için uygun olan kitaplarda bu konuların ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

Daristin ve Fajarina (2022) çocukları resimli öykü kitabı okumaya teşvik etme konusunda resimli öykü kitaplarının önemini ortaya koyan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çocukların okumaya teşvik edilebilmesi için erken yaşta okuma alışkanlığı kazanmalarının

gerektiğini vurgulamışlardır. Resimli öykü kitaplarının okumaya teşvik edici bir rolü vardır. Öğretmenler resimlerin çocuklar için bilmedikleri kelimeler için ipucu olduğunu, hikayeyi anlatmada rehber rolü gördüğünü ve eleştirel düşünmede bilişsel yönlerini geliştirmeye de destek olduğunu belirtmişlerdir.

Dedeoğlu ve ark., (2021) resimli öykü kitaplarının Türk kültürünü yansıtma düzeyini incelemek amaçlı 15 kitaplık bir seçkiyi olayların geçtiği yer, karakter, ele alınan tema açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda kültürel temsil öğelerinin kıyafet, yemek, konut/işyeri ve cinsiyet rolleri şeklindeki sembollerle yapıldığı bulunmuştur. Erhan (2019) da resimli öykü kitaplarını incelemeye yönelik yaptığı çalışmada kültürel farkındalıklara yönelik anlatım ve görsellere çok az yer verildiğini belirtmiştir.

Dockett ve ark., (2006) okul ile ilgili kitapların okul öncesi dönemde tercih edilme sebeplerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarında çocukların okula dair kafalarındaki soruların ve beklentilerin bu kitaplarla karşılandığı ve ebeveynlerin de bu durumdan yararlandıkları bulunmuştur. Bu noktada çocukların talep ettikleri ya da günlük hayatlarında faydalanabilecekleri konuları içeren kitapları daha çok tercih ettikleri sonucuna varılabilmektedir. Gönen ve ark. (2013) 3-6 yaş grubu resimli öykü kitaplarını inceleme sonucu kitaplarda ele alınan konuların çocukların bilgi dağarcığını geliştirici yönde olduğunu ancak bu konuların ise çok sınırlı olduğunu vurgulamıştır.

Sandefur ve Moore (2004) okulu tanımlayan ve okul imgesinin oluşmasında önemli bir role sahip olan öğretmenlerin tasvirini resimli öykü kitaplarında araştırmışlardır. Yapılan etnografik çalışma sonucunda öğretmenleri çoğunlukla beyaz, İspanyol olmayan kadın olarak bulmuşlardır. Duyarlı ve sınıfı yetkin bir şekilde yönetebilen öğretmenler azınlık olarak bulunmuştur. Öğretmenlere dair olumsuz imgeler olumlulardan çok bulunurken, öğretmen, statik ve değişmez bir karakterdir. Kitaplardaki öğretmenler kutuplaşmış rollerde olup çocukların eleştirel sorgulama becerisini de destekler bir rolde değildir.

Ergüder (2022) 1987-2022 yılları arasında bulunan 50 resimli öykü kitabını dil oyunları açısından incelemiştir. İnceleme sırasında "Dil Oyunu Kategorileri/ Metin İnceleme

Formu” kullanılmıştır. Bu form dil oyunlarını fonolojik, morfolojik, sentaktik, semantik ve pragmatik açıdan değerlendirmektedir. Değerlendirme sonucunda kitaplarda sırasıyla en çok morfolojik, fonolojik, semantik, sentaktik ve pragmatik oyuna yer verildiği bulunmuştur. Araştırmaya katılan kitapların bazılarının yazarları ile yapılan nitel görüşme sonucunda ise yazarların da yazım esnasında özellikle morfolojik oyuna yer vermeye çalıştıkları bulunmuştur.

Gönen ve Güler (2011) 2-12 yaş arası çocuklara yönelik yayımlanan resimli öykü kitaplarını çevre temaları açısından inceleyen betimsel bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada 1995-2010 yılları arasında yayımlanmış kitaplardan 80 kitap seçilmiş ve kendi oluşturdukları form ile değerlendirilmiştir. Değerlendirilen kitapların %80’inde çevre ana tema olarak bulunmuş ve alt temalar olarak düzen, mevsimler, doğa ve suyun önemi çıkmıştır. 6 yaş ve üzeri kitaplarda özellikle bu konulara insan ve hayvan karakterler yardımıyla rastlanmıştır. Buna ek olarak ise resimli öykü kitaplarının çevresel bilgi, çevreye yönelik sorumluluklarımız gibi çocuğa kazandırılması gerekenler açısından önemli bir potansiyele sahip olduğu vurgulanmaktadır (Özgül, 2022).

3-6 yaş arası çocuklara yönelik resimli öykü kitapları sürdürülebilirliğin küresel amaçları açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında 363 kitap incelenmiş ve sadece 85 kitapta küresel amacın bulunduğu saptanmıştır. Bu 85 kitabın 40 tanesi yerli, 45 tanesi ise çeviri kitaptır. Çeviri kitaplarda küresel amaçlara yönelik çalışmaların yerli kitaplardakine göre daha gelişmiş olduğu; yerli kitaplarda ise yazarların farkındalıkların mevcut olduğu bulunmuştur (Erdoğdu, 2023). Günşen ve Uyanık (2021) fen temalı çocuk kitaplarının çocukların fen eğitimi konusunda faydalı olabileceğini; bu kitapların seçiminde uzmanlardan yardım alarak seçilip çocukların herhangi bir kavram yanılgısı ile karşılaşmaması gerektiği düşünülmelidir. Çocukların fen konusunda bilgi ediniminde resimli öykü kitapları verimli kaynak ve araçlardan bir tanesidir. Kelemen ve ark. (2014) ise doğal seçim konusunun ediniminin okul öncesi dönemde resimli öykü kitapları ile çocuklara herhangi bir bilgi

karmaşası ya da kavram yanılgısı yaratmadan verilebileceğini yaptığı deneysel araştırma ile sonuçlandırmıştır.

Öztürk ve Feyman Gök (2021) okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarını cinsel eğitim unsurları açısından incelemişlerdir. İncelenen 30 kitap sonucunda cinsel eğitim unsurlarından en çok kadın ve erkek vücutlarına en az ise beden değerine yer verildiğine rastlanmıştır. Çalışma sonucunda ise cinsel organların anatomik isimlerinin kullanılması ve beden değeri unsurunun daha çok ele alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Bencik Kangal ve ark. (2018) resimli öykü kitaplarında baba figürü üzerine yaptığı çalışmada baba figürlerine anne figürlerine göre daha az yer verildiği, genellikle babanın çocukla evin dışında bir mekanda ilgilendiği, kitaplarda çocuk bakımını üstlenene figürde bile olsa ikinci planda olduğu, genellikle gazete okuyan bir profilde verildiği, toplumda erkeğe atfedilen rengin mavi olmasına rağmen babaların giyiminde bir çok rengin kullanıldığı, toplumsal kalıp yargılara ters düşen özellikler bulunsa da genellikle kitaplardaki baba figürlerinin kalıp yargılarımızla paralellik gösterdiği bulunmuştur. Şahin ve Özaydın (2023) ise toplumsal cinsiyet kalıpları açısından kitapları incelemiş ve sonuçlarında karakterlerin meslek, eylem ve buldukları mekân açısından toplumsal kalıp yargılara uyduğunu; nadiren bu yargıların dışında örneklere rastlandığı belirtmişlerdir. Tüfekçi (2022) resimli öykü kitaplarının anne ve çocukların toplumsal cinsiyet kalıpları üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada çocuklarda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının yüksek olduğu, bu sahip oldukları kalıp yargılarda annelerinin cinsiyet rollerinden ziyade gündelik yaşamdaki etkinliklerinin etkisi olduğu bulunmuştur. Eşitlikçi ve alternatif tutuma sahip resimli öykü kitapları ile uygulanan müdahale sonrasında çocukların toplumsal cinsiyet kalıplarında pozitif yönde bir değişiklik olduğu ve daha eşitlikçi tutum sergiledikleri bulunmuştur.

Mansur ve ark. (2021), Strasser ve Seplocha (2007) resimli öykü kitaplarının çocukların ilgisini çekecek konularda olması gerektiğini ve resimli öykü kitaplarının okuma ilgisi üzerinde ve okuryazarlık becerilerinde olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir. Sapsağlam

ve ark. (2020) ise resimli öykü kitapları ile elektronik kitapların çocukların hatırlama becerisi üzerindeki etkisini deneysel olarak araştırmış ve araştırma sonucunda resimli öykü kitaplarının çocukların hatırlama konusundaki becerisini daha çok desteklediğini bulmuştur. Syafiqoh ve ark. (2023) de iki dille yazılan kitapların çocukların gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Günümüzde popülerliği artan bu kitapların psikoloji, dil gelişimi, öğrenme ve fiziksel gelişim konusunda faydalı olabileceği bulunmuştur.

Yapılan bir çalışmada 41 çocuğa ekranda metin sunulmuş ve 4 grup çocuğa metnin yanına eklemeler yaparak okuma gerçekleştirilmiştir. İlk grupta metnin yanında sadece sözlü anlatım yapılmış, ikinci grupta sözlü anlatım ile anlatımla uyumlu bir resim gösterilmiş, üçüncü grupta ise metinle uyumsuz resim gösterilmiş ve son grupta ise sadece resim gösterilip sözlü anlatım yapılmamıştır. Göz hareketleri göz izleyici ile kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların hikayeyi yeniden anlatması konusunda ikinci grup açık ara önde çıkmıştır. Bu araştırma sonucunda kitaplarda resimlendirmenin uyum ve önemi ayrıca çocuklarla kitabı etkileşimli okumanın da önemine değinilmiştir (Takacs & Bus, 2018).

Uyanık Balat ve ark. (2017) 300 resimli öykü kitabı incelemiş ve bu kitaplarda geçen temel kavramları değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda kitaplarda kitabın kaç yaş grubuna yönelik olduğuna dair bir bilginin olmadığı, kitaplarda temel kavramların çok fazla yer almadığı ve çeviri kitaplarda matematik ve fen kavramlarının daha çok yer aldığını bulmuşlardır.

Etkileşimli Kitap Okuma ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alanyazın taraması sonucu elde edilen çalışmalar etkileşimli kitap okumanın çocukların erken dil ve okuryazarlık becerileri, yazı farkındalığı, ses bilgisel farkındalıkları, fonemik farkındalıkları, ifade edici dil becerileri, kelime dağarcığının artması, okuma arzusu, eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerisi, konuşma becerisi, dil ve konuşma bozukluğunu düzenleme ve dil gelişiminde gerilik üzerine olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir (Asrifan ve ark., 2022; Balıkçı & Görgün, 2022; Bayraktar, 2018; Bellon Harn, 2014; Cabell ve ark., 2019; Cardenas ve ark., 2019; Dicaldo

ve ark., 2022; Dillon & Newman, 2022; Ece Bülbul & Çuhadar, 2023; Ergin, 2023; Ergül ve ark., 2016; Erten Yaşa, 2024; Göncü, 2023; Hargrave & Senechal, 2000; Hidayatullah ve ark., 2023; Hindman & Wasik, 2012; İlhan & Canbulat, 2021; Jimenez & Saylor, 2017; Kavcar, 2022; Kennedy & McLoughlin, 2023; Lenhart ve ark., 2022; Lorio & Woods, 2020; Lowman ve ark., 2018; MCGee & Schickedanz, 2007; McMahon-Morin ve ark., 2021; Mol ve ark., 2009; Opel, ve ark., 2009; Özen Altinkaynak, 2019; Ramsey ve ark., 2023; Vaknin-Nusbaum & Nevo, 2017; Yurtbakan ve ark., 2020; Yüzbaşıoğlu & Akyol, 2022). Ayrıca çocukların etkileşimli kitap okuma sırasında kendi sordukları sorular, konuşmayı genişletmeleri ve konuşmaya katkıları çocuklar için öğrenme fırsatı olarak düşünülmeli ve öğretmen için bu durum avantaja çevrilmelidir (Church ,2010).

Grolig ve ark. (2020) diyaloga dayalı sessiz kitaplarla yaptıkları çalışmada çocukların çıkarımsal, gerçek anlatıyı anlama ve kelime dağarcığı üzerinde olumlu etkilerin olduğunu ve çıkarımsal anlatı konusundaki etkinin son test üzerinden beş ay geçtikten sonra yapılan kalıcılık testinde de devam ettiği sonucunu bulmuştur. Gerçek anlatıyı anlama ve kelime dağarcığı konusunda etkilerin olduğu ancak diyaloga dayalı okumanın çıkarımsal anlatı beceri konusunda oldukça etkili olduğu bulunmuştur. Robb (2010) ise ebeveynlerle yapılan etkileşimli okumanın hikayeyi anlama, serbest hatırlama veya sıralama becerilerinin gelişiminde bir etkisi olmadığını bulmuştur.

Blom Hoffman (2008) video aracılığıyla ebeveyn ve birinci bakıcılara etkileşimli kitap okuma eğitimi verilmiş ve daha sonra çocukları izlenmiştir. İzlenme sonucunda eğitim alan ebeveyn ve bakıcıların çocuklarının daha sonraki okumalarda kitap hakkında daha çok konuştukları bulunmuştur. Etkileşimli kitap okuma eğitimi alan ebeveynlerin çocuklarının daha fazla kitaba odaklandıkları, ifade edici dil becerilerinin arttığı kelime edindikleri ve ailelerin okuryazarlık etkileşimlerinin arttığı kısacası erken dil ve okuryazarlık becerilerini desteklediği alanyazındaki başka çalışmaların sonuçlarıdır (Brannon & Dauksas, 2014; Kim & Riley, 2021; Noble ve ark, 2020). Birincil bakıcılarla yapılan benzer bir çalışmada etkileşimli kitap okuma için sayfa sayısından bağımsız daha karmaşık hikayeleri tercih

ettikleri çünkü bu durumun okuma öncesi ve sonrasında çocukla sohbeti uzatmakta etkili olduğu bulunmuştur (Muhinyi ve ark., 2020).

Efe ve Temel (2018) etkileşimli kitap okumanın 48-66 ay çocukların yazı farkındalığına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda etkileşimli kitap okumanın yazı farkındalığına olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki ve anadili eğitim dilinden farklı olan çocuklarda daha çok desteklediğini belirtmiştir. Düşük sosyoekonomik düzeyde yapılan başka çalışmalarda ise çocukların ebeveynleri ile kitap okumaları sağlanmış ve program sonucunda ebeveynlerin çocuklarla okuma sıklığının arttığını ve çocukların gelişimsel açıdan daha çok fayda gördüğü bulunmuştur. (Elias ve ark., 2006; Lingwood ve ark., 2020; Thomas ve ark., 2020).

Seçkin Polat (2023) anadili Türkçe olmayan kişilerin dil ediniminde etkileşimli kitap okumanın etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularında etkileşimli kitap okumanın dil edinimi üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşırken yaratıcı yazma becerisinde de olumlu etkisine ulaşmıştır. Etkileşimli kitap okumanın çocukların okumaya aktif katılımını, okuma motivasyonunu, yaratıcılıklarını geliştirdiği ise araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Pillinger ve Vardy (2022) etkileşimli kitap okumanın çocuklarda dil ve okuryazarlık becerilerine olumlu yönde etki edebileceğini; çocukların okuma zevkine, motivasyonuna, ebeveyn çocuk bağlanmasına ve ebeveyn üzerinde stres ve güvene dair olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Ancak; çalışmanın sınırlılıkları sebebiyle daha geniş kapsamlı araştırmalarla benzer sonuçların araştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Okyay ve Kandır (2021), Rahn ve ark. (2016) çocuklarla etkileşimli kitap okumanın çocukların bilimsel ve tematik kelime edinimi üzerindeki etkisini deneysel bir araştırma ile araştırmışlardır. Araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha fazla bilimsel ve tematik kelime edindiklerini bulmuştur.

Kabadayı (2023) öğretmen ve öğretmen adaylarının etkileşimli kitap okumanın çocukların gelişimine katkısı konusunda görüşlerini toplamıştır. Yaptığı çalışma sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının tamamı çocuğun dil, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimine olumlu etki edeceği konusunda hem fikirlidir. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konuda bilgi sahibi olması ve kendilerini geliştirmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlerle etkileşimli kitap okumaya dair yapılan eğitimlerin; öğretmenlerin okuma oturumlarındaki yetkinlikleri ve çocuklara sordukları soru türlerinde olumlu katkısı olduğu bilinmektedir (Lennox, 2013; Rezzonico ve ark., 2015; Towson ve ark., 2020; Towson ve ark., 2023).

Öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma sırasında çocuklarla okuma öncesi yaptığı sohbet süresinin artmasının, sorulan soruların çocukların kelime dağarcığını, alıcı dil ve ifade edici dil gelişimini desteklediği bulunmuştur. Bu nedenle çocuğu okuma sürecine aktif dahil etmek çocuğun gelişimini destekleyecektir. Bu noktada etkileşimli kitap okumanın önemi tekrar ortaya çıkmaktadır (Gonzalez ve ark., 2014; Milburn ve ark., 2013).

Akça ve Tanju Aslışen (2022) 48-66 aylık okul öncesi eğitimi alan Suriyeli çocuklara etkileşimli kitap okuma programı uygulamışlardır. Araştırma sonucunda etkileşimli kitap okumanın çocukların alıcı dilini olumlu etkilediğini ancak yaş ve cinsiyete göre bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Akoğlu ve ark. (2014) normal gelişim göstermeyen korunmaya muhtaç çocuklar ile etkileşimli kitap okuma programı sonrasında çocukların sahip olduğu farklı sözcük kullanımı ile program arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Etkileşimli kitap okuma programının çocukların problem çözme becerileri üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında çocukların problem çözme becerilerinde ve neden sonuç ilişkisi kurma becerilerinde etkileşimli kitap okumanın olumlu etkisi olduğunu bulmuştur (Aktaş, 2021; Çetinkaya Özdemir & Kurnaz, 2022; Makdissi & Boisclair, 2006). Cingi (2022) ise etkileşimli kitap okumanın çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisini araştırmış ve araştırma sonucunda etkileşimli kitap okumanın çocukların yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Etkileşimli kitap okumanın yürütücü işlev becerileri ve

gömülü bilişsel becerilere olumlu etki sağladığı ise araştırmalarla kanıtlanmıştır (Howard ve ark., 2017; Ruffini ve ark., 2021).

Yürütücü işlev becerileri ve dil gelişimi üzerine başka bir araştırmada ise etkileşimli kitap okuma ve ekrana maruz kalarak yapılan müdahaleler karşılaştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda etkileşimli kitap okumanın ekran maruziyetine göre yürütücü işlev becerileri ve dil gelişimi konusunda daha olumlu çıktılar sunduğu görülmüştür (Twait ve ark., 2019).

Okul öncesi dönem çocuklarının çıkarım yapma becerisini geliştirmek için yapılan müdahalede bir gruba çıkarım yapma becerisini geliştirecek bir program diğer gruba ise günlük eğitim akışları uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda çıkarım yapma becerisine müdahalenin etkili olmadığı; ancak, çıkarım yapma becerisi ile çocukların dil becerilerinin alakalı olduğu bulunmuştur. Bu araştırmaya dayanarak çocukların dil becerilerini geliştirecek, kelime hazinelerini artıracak etkileşimli kitap okumanın çocukların çıkarım yapma becerisine etkili olacağı düşünülmüştür (Davies ve ark., 2020). Benzer çalışmalar çocuklarla bilişsel bakış açısı alma becerisi üzerindeki etkisi konusunda yapılmıştır. Çalışmalarda etkileşimli kitap okumanın doğrudan bilişsel bakış açısı alma istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Tuncer, 2023; Yurdakul ve ark., 2023).

Akyol (2024) etkileşimli kitap okumanın normal gelişim gösteren 48-72 aylık çocuklarda dil gelişimi ve zihin kuramı becerilerine etkisini araştırmıştır. Yapılan etkileşimli kitap okumalar sonucunda deney ve kontrol grubu arasında zihin kuramı, alıcı dil becerisi, ifade edici dil becerisi ve TEDİL toplam puanlarında ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Martucci (2016) ise yaptığı çalışmada etkileşimli kitap okumanın çocukları zihin kuramı açısından da desteklediğini bulmuştur. Çocuklarla başka bir araştırmada ise etkileşimli kitap okuma, odaklanmış dikkatle kitap okuma ve zihin haritası kullanarak kitap okuma şeklinde üç farklı müdahale yapılmış ve sonuçlarında önemli bir fark olmadığı bulunmuştur. Ancak etkileşimli kitap okumanın

müdahaleye dahil edilmesinin dil gelişimini olumlu etkilediği belirtilmiştir (Boerma ve ark., 2022).

Suer ve Bayraktar (2023) etkileşimli kitap okuma konusunda annelerin becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki annelerin çocuklarını kitapla farklı yaşlarda tanıştırdıklarını; etkileşimli kitap okumanın bir çok alanda çocuğun gelişimine katkı sağladığını, kitap seçerken çocuklarla birlikte seçmeye çalıştıklarını; çocukların kitaplarının resimli olmasına, içeriğine, yaşına ve gelişimine uygun olmasına, konusunun dikkat çekici olmasına, kitabın iç ve dış yapı özelliklerinin uygun olmasına dikkat ettiklerini; okurken ses tonlamalarına, jest ve mimiklerine özen gösterdiklerini; fiziksel ortamın uygun olmasına; resim ve yazı üzerinde konuşma konusunda hassasiyet gösterdiklerini belirtmişlerdir. Çocuğun isteme durumunda da kitabı tekrar okuduklarını söylemişlerdir. Etkileşimli kitap okumanın çocuk üzerindeki olumlu etkileri bilinirken bu noktada ebeveynlerle yapılan uygulamaların da önemine vurgu yapılmaktadır (Taş, 2022; Yumuş, 2018).

Chacko ve ark. (2018) babaların çocukların gelişimindeki etkisini incelemek için bir müdahale programı düzenlemiş ve babaları çocukların gelişimine etkileşimli kitap okuma programı ile dahil etmiştir. Baba ve çocukların birlikte yaptığı etkileşimli kitap okuma sonrasında babaların ebeveynlik tutumlarında, çocukların davranışlarında, çocukların standartlaştırılmış dil puanlarında olumlu yönde artış ve babaların kendilerinin bildirdiği ebeveynlik stresi ve depresif semptomlarda azalış görülmüştür. Ayrıca babaların çocuklarla yaptığı ortak okumaların çocuklarda sadece dil değil, bilişsel ve sosyal duygusal açıdan da olumlu sonuçlar yaratma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir (Cutler & Rob, 2020). Er (2016) ve Işık (2022) öğretmenlerin etkileşimli kitap okumaya dair bilgiye bir şekilde eriştiklerini ya da bildiklerini ancak bu okuma yönteminin ev ortamında anne ve baba ile devam etmesinin önemli olduğunu, çocuğun sadece dil değil; sosyal duygusal ve bilişsel gelişimini de desteklediğini vurgulayarak anne ve babaların bu konudaki ebeveyn rolünün önemini vurgulamıştır.

Whitehurst ve ark. (1988) etkileşimli kitap okuma üzerine çalışmaları 2-5 yaş arası çocuklarla yürütmüşlerdir. Chang ve ark. (2023) 12 aylık bebeklerle etkileşimli kitap okumanın sonuçlarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma stratejilerini kendiliğinden uygulayarak etkileşimde bulduklarını, bazı stratejileri diğerlerinden daha sık uyguladıklarını, iletişimsel jest ve mimikleri iyi olan bebeklerin ebeveynlerinin kitap okuma sırasında kitap hakkında konuşmaya teşvik için kitap hakkında daha çok soru sorduğu, kapak hakkında daha fazla konuşulduğu bulunmuştur. Küçük çocuklarla yapılan etkileşimli kitap okumalar sonucunda ortaya çıkan çocuğun gelişiminin altından okuma esnasında sürekli diyalog kurmayı destekleme çıkmıştır (Cohrssen ve ark., 2015).

Çelik Şahin ve Özmen (2021) tipik gelişim gösteren, otizm spektrum bozukluğu olan ve zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin etkileşimli kitap okuma sırasındaki kullandığı stratejileri incelemiş ve her grup arasında farklılık olduğunu; kimisinin bazı stratejileri daha sık kullandığını belirlemiş ve dili anlama ve üretme becerilerini destekleme konusundaki stratejilerde otizm spektrum bozukluğu olan annelerin lehine sonuçlara erişmişlerdir. Ayrıca otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerle yapılan etkileşimli kitap okuma sonrasında bireylerin bağımsız olarak okuma öncesine göre daha fazla sosyal etkileşim başlatabildikleri de görülmüştür (D'Agostino ve ark. 2020; Westerveld ve ark., 2021).

Etkileşimli kitap okumanın işitme yetersizliği olan çocukların dikkat ve anlama seviyelerini inceleyen bir çalışma yürütülmüştür. Beyin sinyallerini ölçen teknik ekipmanlarla yapılan çalışma sonucunda etkileşimli kitap okumanın geleneksel okumaya kıyasla dikkat ve anlama becerilerinde anlamlı fark yarattığı bulunmuştur. Ayrıca ölçümler sonucunda etkileşimli kitap okuma sırasında beynin daha aktif çalıştığı ölçümlerle bulunmuştur (Kuduz, 2023; Trussell ve ark., 2017).

Dil ve konuşma terapistleri küçük çocukların dil ve konuşma becerilerini desteklemek için etkileşimli kitap okumanın önemli olduğunu ve bu durumun çocukların akademik

başarısını da etkileyebileceğini belirtmektedir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan ya da öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini etkili şekilde desteklemek için de etkileşimli kitap okumanın verimli bir teknik olduğu vurgulanmaktadır (Murphy ve ark., 2023). Yapılan bir başka çalışmada ise dil gelişiminde gerilik olan çocukların annelerinin tipik gelişim gösterenlere göre okuma sırasında daha hassas davrandığı bulunmuştur. Bu nedenle annelerin bu konuda yetkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmıştır (Skibbe ve ark., 2010). Gelişimsel gerilik gösteren çocuklarda da etkileşimli kitap okumanın çocukların dil ve okuma yazma becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur (Towson ve ark., 2016; Towson ve ark., 2017).

Etkileşimli kitap okumanın çift dilli çocukların dil becerilerine etkisi ve sosyal kültürel geçerliğe sahip olup olmadığını bulmak için araştırma yapılmıştır. Bu araştırma çift dilli Latin çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda müdahale grubundaki çocuklarda farklı kelime sayısı üretme ve cümle içinde kullanılan kelime uzunluklarında farklılıklara rastlanılmıştır. Standartlaştırılmış dil puanlarında iki grup arasında bir fark görülmezken anneler müdahalenin sosyal kültürel geçerliği olduğunu vurgulamıştır (Hammer & Sawyer, 2016).

Farklı etnik, dilsel ve sosyoekonomik geçmişe sahip 700 aile ile etkileşimli kitap okuma müdahale çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda da ailelerin geriplandaki özelliklerinin farklı olmasına rağmen her grupta etkileşimli kitap okumasının temel dil ve okuryazarlık becerisine katkı sağladığı bulunmuştur (Hindman ve ark., 2013).

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların dil ve sosyal-duygusal gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla yürütülen araştırmanın modeline, araştırmanın evreni, örnekleme ve örneklemin belirlenme sürecine, veri toplama araçlarına, etkinliklerin hazırlanması ve uygulanmasına, verilerin toplanma sürecine ve analizlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların dil ve sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma karma araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır.

Karma yöntem araştırması hem nicel hem de nitel veri toplamayı içeren bir sorgulama yaklaşımıdır. İki veri biçimini de içeren ve bütünleşmeleri sonucu ortaya çıkan bir teorik çerçeveden oluşur. Bu sorgulama biçiminin temel varsayımı, nitel ve nicel verilerin birleştirilmesidir. Bu sayede sadece nitel veya nicel verilerin sağladığı bilgilerin ötesinde içgörü sağlar (Creswell & Creswell, 2018).

Karma yöntemlerde araştırmacı hem nitel hem de nicel verileri toplar ve analiz eder. Araştırma sorularına ve hipotezlerine titizlikle yanıt ararken iki veri türünün sonuçlarını birleştirir ya da karşılaştırır. Bu birleştirme ya da karşılaştırma araştırma sorularının derinlemesine yanıt bulması için yapılmaktadır. Araştırmacı bu süreci belirlediği araştırma türünün felsefi ve teorik çerçevesine uygun planlar (Creswell & Plano Clark, 2018; Johnson ve ark, 2007).

Creswell ve Plano Clark (2018) üç karma yöntem çekirdek desenden bahsetmektedir. Bu desenler açıklayıcı sıralı desen (explanatory sequential design), keşfedici sıralı desen (exploratory sequential design) ve yakınsayan (convergent design) desendir. Açıklayıcı sıralı desen; iki ayrı etkileşimli aşamada gerçekleşir. Bu desen önce

nicel verilerin toplanması ile başlar. Bu aşamayı nicel verileri açıklamak ya da genişletmek için toplanan nitel veriler takip eder. Bu nitel verileri toplama süreci nicel verilerin sonuçlarından etkilenecek şekilde ortaya çıkar. Keşfedici sıralı desen (Exploratory sequential design) zamanın sıralı kullanımını içerir. Açımlayıcı sıralı desenin aksine bu desende nitel veri toplanmasına öncelik verilir. Araştırmacı nitel verilerin ortaya koyduğu sonuçlardan yola çıkarak nicel bir tasarım geliştirerek araştırmaya devam eder. Bu tasarım bir araç tasarımı, müdahale programının geliştirilmesi veya bir uygulama planlaması gibi olabilir. Sonrasında ise araştırmacı bu tasarımı nicel olarak test eder. Araştırmacı nicel sonuçların nasıl oluştuğunu ilk başta elde ettiği nitel sonuçlara dayandırarak sağlar. Diğer bir desen ise yakınsayan desendir. Yakınsayan desen (convergent design) daha önce terimsel olarak eş zamanlı ya da paralel desen olarak adlandırılmıştır. Bu desen nicel ve nitel yöntemlerin zayıf ve güçlü yönlerini bir araya getirerek araştırmacının nitel verilerin ve nicel verilerin sonuçlarını birleştirme veya karşılaştırmayı amaçlaması halinde planlanır. Bu birleştirme veya karşılaştırmadaki amaç araştırma problemlerini daha geniş şekilde anlayıp sonuç bulma, nicel verileri nitel verilerle ya da nitel verileri nicel verilerle doğrulama ve katılımcıların nicel tasarımdaki araçlara ve nitel tasarımdaki araçlara benzer yanıtlar verip vermediklerini belirlemektir (Creswell & Plano Clark, 2018). Yakınsak desenin işleyiş sürecine dair ayrıntılı bilgi Şekil 5.'de verilmiştir.

Şekil 4

Yakınsak Desenin Uygulama Süreci

ADIM 1	<p>Nicel bölümün tasarlanması</p> <p>Nicel araştırma sorularını belirtmek ve nicel yaklaşımı belirlemek</p> <p>Nicel verileri toplamak</p> <p>İzinleri almak</p> <p>Nicel örnekleme belirlemek</p> <p>Araçlarla kapalı uçlu veriyi toplamak</p>	<p>Nitel bölümün tasarlanması</p> <p>Nitel araştırma sorularını belirlemek ve nitel yaklaşımı belirlemek</p> <p>Nitel verileri toplamak</p> <p>İzinleri almak</p> <p>Nitel örnekleme belirlemek</p> <p>Araçlarla kapalı uçlu veriyi almak</p>
ADIM 2	<p>Nicel veriyi analiz etmek</p> <p>Betimsel ve çıkarımsal istatistikleri yapmak</p>	<p>Nitel veriyi analiz etmek</p> <p>Nitel yaklaşıma özgü süreci kullanarak nitel verileri analiz etmek</p>
ADIM 3	<p>İki veri sonuçlarını birleştirmek için stratejiler kullanmak</p> <p>Her veri setindeki içerikleri belirlemek ve sonuçları bir tartışma metni veya tablo ile kıyaslamak ve/ya da sentezlemek</p> <p>Bir veri setindeki farklılık ve benzerlikleri diğer setteki boyutlara göre belirlemek</p> <p>Nicel ve nitel sonuçları sıralamak için ortak bir görüntü oluşturmak veya</p> <p>Karma yöntem raporu için bir karşılaştırma tartışması oluşturmak veya</p> <p>Veri türünün sonucunu diğer veri türünün sonucuna dönüştürmek için yöntemler geliştirmek ve dönüştürülmüş veriler için diğer verilerle ilişki kurabilmek adına ileri analizler yapmak</p>	
ADIM 4	<p>Birleştirilmiş sonuçları yorumlamak</p> <p>Ayrı sonucu özetlemek ve yorumlamak</p> <p>İki veri türünden elde edilen sonuçların ne ölçüde birbiri ile örtüştüğünü, ayrıştığını, ilişkili olduğunu ve/ya da daha eksiksiz bir sonuç ortaya koyduğunu tartışmak</p> <p>Meydana gelirse farklılığı açıklamak</p> <p>Farklılığı açıklamak için daha fazla analiz ve/ya da veri toplama planı yapmak</p>	

Not: (Delice, 2015)

Creswell ve Plato Clark (2018) bu üç çekirdek desen karma yöntemlerin temelini oluşturup her biri bir araştırmmanın temel çerçevesini oluşturabileceğini söylese de bazı araştırmalarda araştırmaya eklenen uygulamalar karma yöntem çalışmasını üç çekirdek desenin ötesine taşıyabileceğini belirtmekte ve bu tür araştırmaları kompleks karma yöntem deseni olarak adlandırmaktadır. Kompleks karma yöntem desenlerinde; karma yöntemlerin üç çekirdek deseni başka araştırma yaklaşımı ve çerçeveleriyle kesişmektedir.

Creswell ve Plato Clark (2018) her ne kadar yeni kompleks karma yöntem desenleri düzenli olarak ortaya çıkmaya devam etse de en yaygın olarak kullanılan dört tanesini açıklamıştır. Bunlardan ilki karma yöntem deneysel desendir (the mixed method experimental (intervention) design). Bu desende deneysel nicel tasarım sürecine nitel ve nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sentezlenip yorumlanması dahildir. Burada birincil desen nicel tasarım iken ikincil desen olarak araştırmmanın nitel tasarımı dahil olur. Nitel veri toplama süreci, nicel veriyi desteklemek ve deneysel sürecin işleyişi hakkında bilgi sahibi olmak içindir. Nitel verilerin sürece nasıl dahil olacağını ise araştırmmanın çekirdek tasarımı belirler (açımlayıcı sıralı, keşfedici sıralı, yakınsayan).

İkinci kompleks karma yöntem ise karma yöntemler vaka çalışması tasarımıdır (the mixed methods case study design). Bu tasarım tek veya çoklu vaka çerçevesi içinde üç çekirdek tasarımdan birinin kullanılmasıdır. İki veri türünün de bir veya daha fazla vakayı açıklamak ya da karşılaştırmak amacıyla toplanması sonucu oluşan desendir. Üçüncü kompleks karma yöntem ise karma yöntemler katılımcı sosyal adalet desendir (the mixed methods participatory-social justice design). Bu desende araştırmacı katılımcı ve/veya sosyal adalet kavramları içinde teorik ya da kavramsal bir çerçeve ile çekirdek desenlerden bir tanesini uygular. Son kompleks karma yöntem ise karma yöntemler değerlendirme tasarımıdır (the mixed methods evaluation design). Bu tasarım tipik olarak bir proje ya da müdahale programının başarısını değerlendirmeye odaklanır. Bir veya daha fazla çekirdek tasarımın değerlendirme sürecine yeni basamakların eklenmesiyle oluşan desendir (Creswell & Plano Clark, 2018).

Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal duygusal gelişimlerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma karma yöntem deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın temel deseni olarak deneysel nicel tasarım sürecinde çocuklardan nicel ölçme araçları ile veri toplanmıştır. Bu süreçte diğer eğitim araştırmalarında da genellikle yapılamadığı gibi deney ve kontrol gruplarına katılanların rastgele seçim veya rastgele atama ile belirlenmesi mümkün olmamıştır. Cohen ve ark.'nın (2007) da belirttiği gibi bu durumda araştırma deneysel desen olmaktan uzaklaşıp yarı deneysel desen olarak uygulanmıştır. Bu araştırmada yarı deneysel desen türlerinden de ön test-son test eşleştirilmemiş gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. İkincil desen olarak ise nitel tasarım sürecinde öğretmenlerden nitel veri toplama tekniklerinden görüşme soruları ile veriler toplanmıştır. Bu iki desenin sonuçlarının karşılaştırılması; karma yöntem çekirdek desenlerinden yakınsayan desen ile yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli Altındağ İlçesine bağlı bir bağımsız anaokuluna devam eden 48-66 aylık çocuklar oluşturmuştur. Çalışmanın yaş grubu seçilirken yaşın bağımlı değişken olarak kabul edilip 4 ve 5 yaş sınıflarında çalışılması uygun bulunmuştur. 5 yaş sınıflarına kayıtlı olan 66 ay üzeri çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir. 66 ay ile sınırlı kalınma sebebi ise OSGÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının orijinal formunda 36-66 aylık çocuklarla, uyarlama formunda ise 48-66 aylık çocuklarla sınırlı kalınmış olmasıdır. Bu çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi; rastgele atamanın ya da sistematik rastgele atamanın mümkün olmadığı durumlarda araştırmanın devamlılığı ve hızliliğini sağlamak için gönüllü katılım yoluyla ulaşılabilen grubun örnekleme olarak belirlenmesidir. Bu yöntemin en büyük avantajı örnekleme erişimin kolay olmasıdır; ancak, en büyük dezavantajı ise yanlılığın olabileceği olmasıdır. Bu dezavantajı en aza indirmek için araştırmadaki diğer değişkenler kontrol altına alınmalıdır (Fraenkel ve ark., 2022).

Uygulamaya katılan 87 çocuğa ve ailelerine ait tanımlayıcı istatistikler çocukların yer aldığı yaşa göre ayrılmış deney ve kontrol gruplarına göre ayrı ayrı olarak tablo 4'te verilmiştir.

Çalışma grubu toplam 87 çocuktan oluşmaktadır. 87 çocuğun bulunduğu 4 sınıftan ikisi deney ikisi kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu oluşturacak sınıflar rastgele atama ile seçilmiştir. Kontrol grubunun 48-60 ay grubunda 7 oğlan 13 kız; 60-66 ay grubunda 11 oğlan, 12 kız çocuk bulunmaktadır. Deney grubunda ise 48-60 ay grubunda 11 oğlan, 11 kız; 60-66 ay grubunda ise 10 oğlan, 12 kız çocuk bulunmaktadır.

Tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı tablo 16'da yer alan ki-kare analizi sonuçlarına göre demografik özellikler bakımından yaşa göre oluşturulan kontrol ve deney grupları arası istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). 48-60 ay için oluşturulan kontrol grubunda yer alan çocukların yaşları 4 ile 5 arasında değişmektedir ve ortalaması 4,10'dur ($ss=0,45$). Annelerinin yaşları 25 ile 38 arasında değişmektedir ve ortalaması 30,84'tür ($ss=3,24$). Babalarının yaşları 29 ile 42 arasında değişmektedir ve ortalaması 34,47'dir ($ss=3,27$). 48-60 ay için oluşturulan deney grubunda yer alan çocukların yaşları 4 ile 5 arasında değişmektedir ve ortalaması 4,09'dur ($ss=0,29$). Annelerinin yaşları 24 ile 42 arasında değişmektedir ve ortalaması 31,50'dir ($ss=5,37$). Babalarının yaşları 26 ile 49 arasında değişmektedir ve ortalaması 35,42'dir ($ss=6,26$). 60-66 ay için oluşturulan kontrol grubunda yer alan çocukların yaşları 5 ile 6 arasında değişmektedir ve ortalaması 5,39'dur ($ss=0,50$). Annelerinin yaşları 29 ile 40 arasında değişmektedir ve ortalaması 33,58'dir ($ss=3,69$). Babalarının yaşları 30 ile 45 arasında değişmektedir ve ortalaması 37,79'dur ($ss=4,93$).

Tablo 4

Uygulamaya Katılan Çocuklara ve Ailelerine Dair Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler		Kontrol Grubu (48-60 Ay - n=20)		Deney Grubu (48-60 Ay - n=22)		Kontrol Grubu (60-66 Ay - n=23)		Deney Grubu (60-66 Ay - n=22)		X ²
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Cinsiyet	Kız	13	65	11	50	12	52,2	12	54,5	0,78
	Erkek	7	35	11	50	11	47,8	10	45,5	
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	-	-	2	10	2	10,5	2	11,1	0,24
	Ortaokul	6	31,6	4	20	8	42,1	2	11,1	
	Lise	8	42,1	7	35	9	47,4	10	55,6	
	Yüksekokul /Üniversite	5	26,3	7	35	2	10,5	4	22,2	
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	1	5,3	1	5	1	5,3	2	11,1	0,50
	Ortaokul	6	31,6	4	20	1	5,3	6	33,3	
	Lise	6	31,6	9	45	7	36,8	6	33,3	
	Yüksekokul /Üniversite	6	31,6	6	30	10	52,6	4	22,2	
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	10	52,6	7	35	5	27,8	6	35,3	0,45
	Çalışmıyor	9	47,4	13	65	13	72,2	11	64,7	
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	19	100	20	100	18	100	18	100	-
	Çalışmıyor	-	-	-	-	-	-	-	-	
Aylık Gelir Düzeyi	Düşük	-	-	-	-	1	5,3	1	5,6	0,63
	Orta	18	100	20	100	17	89,5	16	88,9	
	Yüksek	-	-	-	-	1	5,3	1	5,6	
Evde Yaşayan Kişi Sayısı	3	4	21,1	7	35	4	22,2	5	29,4	0,88
	4	8	42,1	7	35	7	38,9	5	29,4	
	5	6	31,6	3	15	5	27,8	3	17,6	
	6	-	-	2	10	1	5,6	1	5,9	
	7	1	5,3	1	5	1	5,6	3	17,6	
Kardeş Sayısı	Yok	3	15,8	7	35	6	31,6	6	33,3	0,94
	1	10	52,6	8	40	7	36,8	7	38,9	
	2	5	26,3	3	15	5	26,3	4	22,2	
	3	1	5,3	2	10	1	5,3	1	5,6	
Kitap Okuma Sıklığı/Hafta	Hiç	1	5,3	3	15,8	2	11,1	9	50	0,40
	1-2 defa	7	36,8	5	26,3	10	55,6	3	16,7	
	3-5 defa	8	42,1	5	26,3	2	11,1	4	22,2	
	6-7 defa	2	10,5	5	26,3	2	11,1	2	11,1	
	7'den fazla	1	5,3	1	5,3	2	11,1	9	50	
Evdeki Çocuk Kitabı Sayısı	1-10 adet	6	31,6	10	50	3	15,8	6	33,3	0,33
	11-25 adet	5	26,3	4	20	6	31,6	5	27,8	
	26-50 adet	8	42,1	3	15	8	42,1	4	22,2	
	51-75 adet	-	-	2	10	-	-	1	5,6	
	75'ten fazla	-	-	1	5	2	10,5	2	11,1	

Aynı tabloda 60-66 ay için oluşturulan deney grubunda yer alan çocukların yaşları 5 ile 6 arasında değişmektedir ve ortalaması 5,23'tür (ss=0,43). Annelerinin yaşları 24 ile 44

arasında değişmektedir ve ortalaması 32,22'dir (ss=5,05). Babalarının yaşları 24 ile 45 arasında değişmektedir ve ortalaması 36,11'dir (ss=5,83). Gruplarda yer alan çocukların annelerinin ve babalarının yaşları arasında farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre annelerinin ($F(3,72)=1,34$; $p>0,05$) ve babalarının ($F(3,71)=1,38$; $p>0,05$) yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Uygulama yapılan sınıfların öğretmenlerin hepsinin cinsiyeti kadındır. Hepsi lisans mezunu olup yaşları 26 ile 36 arasında değişmektedir. Öğretmen olarak aktif çalışma süreleri ise 3 ile 10 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma süreci için Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyon'undan ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra çocuklarla uyum sağlamak için okulun sabahçı kademesinde 1 adet 48-60 ay ve 1 adet 60-66 ay sınıfında (pilot grup), öğlenci kademesinde 2 adet 48-60 ay ve 2 adet 60-66 ay yaş sınıfında (uygulama grubu) 4 gün olmak üzere yaklaşık 3 hafta boyunca okulda gözlem yapmış; sınıf içi etkinliklere katılmıştır. Gözlem sonrası 2 hafta boyunca sabahçı grupta 48-60 ay ve 60-66 ay sınıflarının birer tanesinde aynı olmak şartı ile toplam 16 etkinlik ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmanın sonucunda etkinliklerde aksayan noktalar belirlenmiş ve uzman görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından hazırlanan Aile Bilgi Formu ve Gönüllü Katılım Formu velilere dağıtılmıştır. Bu formlara ek olarak ailelerin kitap okumaya yönelik tutumlarını belirlemek adına Doğan ve Çermik (2016) tarafından geliştirilen Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği de ailelere gönderilmiştir. Katılım onaylarının alınmasının ardından çocuklara Denver II Gelişimsel Tarama Testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda örnekleme normal gelişim gösteren çocuklar dahil edilmiştir. Daha sonra Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) uygulanmıştır.

Öğretmenlerden Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği (OSGÖ) doldurulması istenmiştir. Bu süreçte deney ve kontrol gruplarının sınıf öğretmenlerinden araştırmacı tarafından hazırlanan nitel görüşme soruları ile nitel veriler alınmıştır. Nitel görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve 3 uzman görüşüne sunulmuş son hali verilmiştir. Nitel görüşme sorularının pilot çalışması ise anaokulunda uygulama yapılmayan bir sınıfın öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Toplanan nitel ve nicel veriler sonrasında araştırmacının ön test kısmı tamamlanmış olup uygulama sürecine geçilmiştir.

Araştırmacı 2010 yılından sonra piyasada güncelliğini koruyan 2000 kitap taramış ve başkalarıyla sağlıklı etkileşim sergileme, çeşitli duygularını ifade etme, sosyal duygusal tepkilerini düzenleme, empati gösterme, başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma, bağımsızlık gösterme, olumlu benlik imajı sergileme, hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme, kendisinden istenilenler ve günlük rutinlerde iş birliği yapma ve çeşitli uyum becerileri gösterme alt boyutlarına yönelik 30 kitap seçmiştir. Seçilen 30 kitap Deniz ve Gönen (2020) tarafından gerçekleştirilen “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Ölçekten kitaplara verilen puanlar 55-63 arasında değişmektedir. Bu sonuca göre araştırmada kullanılacak bütün kitaplar nitelik bakımından “yeterli” bulunmuştur ($\bar{X}=61,47$). 30 kitap araştırmacı tarafından hazırlanan “Sosyal Duygusal Gelişimi Destekleyen Resimli Öykü Kitabı Kontrol Listesi” (EK-A) ile uzman görüşüne sunulmuştur.

Uygulamada kullanılan kitapları değerlendirmek için hazırlanan uzman görüşü formunun uygunluğunu belirlemek için 5 alan uzmanından görüş alınmıştır. Sosyal duygusal gelişimi destekleyen resimli öykü kitabı kontrol listesine görüş veren uzmanlar arası tutarlılık için Gwet'in AC1 katsayısı hesaplanmıştır ve AC1 katsayısı 0,93 (güven aralığı [0,87; 0,99]) olarak hesaplanmıştır. Bu form hazırlanırken ele alınan sosyal duygusal gelişim alt boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Forma son hali verilmeden formun dilsel açıdan anlaşılabilirliği ve ele alınan alt boyutları içermesi bakımından da ayrıca uzman görüşüne sunulmuş son hali verilmiştir. Hazırlanan sosyal duygusal gelişimi destekleyen resimli öykü

kitabı kontrol listesi ile 4 uzman 10 kitabı, tez danışmanı ise okunacak 30 kitabı değerlendirmiştir.

Uygulamada kullanılan 30 tane kitaptan rastgele seçilen 10 tanesi için 4 ayrı alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlar arası tutarlılık için Gwet'in AC1 katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre uygulamada kullanılan 4 numaralı kitap için AC1 katsayısı 0,41 (güven aralığı [0,25; 0,56]); 5 numaralı kitap için AC1 katsayısı 0,58 (güven aralığı [0,43; 0,74]); 6 numaralı kitap için AC1 katsayısı 0,47 (güven aralığı [0,31; 0,63]); 7 numaralı kitap için AC1 katsayısı 0,39 (güven aralığı [0,21; 0,56]); 8 numaralı kitap için AC1 katsayısı 0,59 (güven aralığı [0,46; 0,71]); 9 numaralı kitap için AC1 katsayısı 0,65 (güven aralığı [0,50; 0,80]); 12 numaralı kitap için AC1 katsayısı 0,62 (güven aralığı [0,50; 0,74]); 15 numaralı kitap için AC1 katsayısı 0,64 (güven aralığı [0,48; 0,82]); 20 numaralı kitap için AC1 katsayısı 0,21 (güven aralığı [0,04; 0,38]) ve 21 numaralı kitap için AC1 katsayısı 0,55 (güven aralığı [0,37; 0,72]) olarak hesaplanmıştır. 20 numaralı kitap için oldukça düşük hesaplanmıştır; ancak, anlamlı bir uyum gösterdiği için uygulamada bu sınırlılık dahilinde bu kitap kullanılmıştır.

Daha sonra bu 30 kitap ile etkileşimli kitap okuma etkinlikleri hazırlanmıştır. Hazırlanan bu etkinliklerde sosyal duygusal gelişim kazanımlarına dengeli bir biçimde yer vermeye çalışılmıştır. Ölçekteki maddelerin Milli Eğitim Programındaki kazanımları karşılama durumu beş uzmana hazırlanan bir tablo ile sunulmuş ve bu uzman görüşü sonrasında kültürel kazanımlara (Örn; "Kazanım 11. Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır." gibi) ölçme aracının bu kazanımları değerlendirmeyeceği göz önünde bulundurularak yer verilmemiştir. Tablo 5'te etkinliklerde kullanılan MEB (2013) okul öncesi eğitim programında yer alan ve uzman görüşü sonrası kullanılması uygun görülen sosyal-duygusal gelişim alanı kazanımlarının etkinliklerdeki kullanılma sıklığı yer almaktadır. Tablo 6'da ise uygulanan etkinliklerin araştırmada ele alınan sosyal-duygusal gelişim alanlarına göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 5*Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı MEB (2013) Kazanımlarının Etkinliklerde Kullanım Sıklığı*

Kazanım	Etkinlik sayısı	Kazanım	Etkinlik sayısı
1	5	10	5
2	2	11	0
3	5	12	4
4	4	13	0
5	6	14	0
6	2	15	4
7	6	16	0
8	5	17	3
9	0		

Tablo 6*Sosyal-Duygusal Gelişim Alanlarının Etkinliklerdeki Kullanım Sıklığı*

Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı	Etkinlik Sayısı
Başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme	6 (E4, E5, E11, E17, E21, E23)
Çeşitli duyguları ifade etme	6 (E4, E6, E11, E12, E15, E22)
Sosyal-duygusal tepkileri düzenleme	3 (E1, E16, E30)
Başkalarına empati gösterme	3 (E8, E19, E26)
Başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma	8 (E7, E9, E10, E12, E13, E18, E19, E27)
Bağımsızlık gösterme	7 (E6, E9, E14, E18, E20, E21, E28)
Olumlu benlik imajı sergileme	4 (E1, E2, E17, E23)
Hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme	4 (E3, E10, E13, E29)
Kendisinden istenilenler ve günlük rutinde diğerleriyle iş birliği yapma	4 (E2, E3, E20, E24)
Çeşitli uyum becerileri gösterme	8 (E5, E7, E8, E14, E15, E16, E22, E25)

Hazırlanan kitap okuma etkinliklerinden sonra sosyal duygusal gelişimi destekleyecek birer etkinlik uygulanmıştır. Araştırmacının hazırladığı 30 etkinlik uzman

görüşüne sunulmuştur. Hazırlanan etkinlikler; sınıf içi etkinlikler ve okulun planlı sosyal etkinlikleri sebebiyle okulun öğlenci kademesinde eğitim gören 48-60 aylık ve 60-66 aylık çocuklarıyla ortalama haftada 4 gün olacak şekilde yaklaşık 8 haftalık süreçte uygulanmıştır. Son haftada etkinlik sayısı okulun programı sebebi ile ikiye düşmüş ve etkinlik sayısı 30 ile sonlanmıştır. Her bir etkinlik sınıfın hazırlanması dahil olmak üzere ortalama 45 dakika ile 1 saat arası sürmüştür. Uygulama süreci boyunca uygulama sınıflarında öğretmenler programları içindeki kitapları geleneksel okuma yöntemi ile okumuşlardır.

Öğretmenlerin eğitim akışlarını aksatmayacak şekilde uygun gördüğü aralıklarda dört sınıfa da aynı gün içerisinde kitap okunmuştur. Kitap okuma etkinlikleri sırasında okumaya başlamadan önce sınıf, etkinlik planlarında da yer verildiği gibi bütün çocukların kitabı görebileceği, uyaranların az olduğu ve dikkatlerini toplayabilecekleri şekilde hazırlanmıştır. Deney gruplarında kitabın kapağı hakkında sorular sorularak okuma uygulamalarına başlanmıştır. Sorulan sorular kitabın görselleri ve metin içinde kurgu ile alakalı olmakla birlikte en başında kitabın fiziksel kısımları (kitabın kapağı, sırtı, arkası), yazar ve varsa çizeri, yabancı yazara sahipse çevirmeni, yayınevi, kaçınıcı basım olduğu tanıtılmıştır. Uygulamalar boyunca çocuklara etkileşimli kitap okumada uygulanan konuşmayı başlatma (tamamlama, hatırlatma, açık uçlu sorular sorma, 5N soruları ve ilişkilendirme) ve konuşmayı sürdürme (başlatma, değerlendirme, genişletme, tekrarlama) tekniklerine uygun sorular sorulmuştur. Bu sorulara örnek uygulama literatürdeki Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir. Okuma sırasında metin içerisindeki yazılarda olan değişime (büyük-küçük harf), sayfa numaralarına ve noktalama işaretlerine dikkat edilmiştir. Araştırmacı kitabı okurken karakterlere göre farklı ses tonu ile okumalar yapmıştır. Okuma sonrası sorular sorulduktan sonra araştırmacı tarafından hazırlanan MEB (2013) okul öncesi eğitim programından seçilen kazanımlar kullanılarak hazırlanan sosyal duygusal gelişime yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Okuma sırasında ve sonrasında, etkinlik sonu değerlendirmelerinde çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklemeye yönelik, seçilen

sosyal beceri ile ilgili sorular sorulmuş ve kitaplarda belirlenen hedef kelimeler tekrar edilmiştir.

Uygulama Justice ve Sofka'nın (2010) önerdiği okuyucunun cevabı kendi kendine konuşarak mümkün olduğunca açık hale getirdiği *cevabı modelleme stratejisi*, okuyucunun istenene doğrudan dikkat çektiği ve çocuktan aynı yanıt ve etiketleri vermesini istediği *cevabı ortaya çıkarma stratejisi*, çocuktan kitapta bir şeyi göstermesini isteme veya bir soruya cevap vermesini isteme gibi *ortak katılım stratejisi*, çocuğa içinde doğru cevabında bulunduğu; alternatifleri kıyaslayabileceği *seçenekler sunma stratejisi*, çocukların en çok tercih ettiği metinde sonuca varılmadan ya da bir sorunun cevabı verilmeden hemen önceki *tahmin etme stratejisi*, etkileşimli kitap okumanın basamaklarıyla da örtüşen, bir kavram ya da beceriyi daha net anlatabilmek için okuyucunun ve çocuğun bilgi ekleyerek yanıtı genişlettiği *açıklama stratejisi*, MEB (2013) okul öncesi etkinlik planı etkinlik sonrası değerlendirme türleri ile de örtüşen; çocuğun yaşamı ve kendi deneyimleri ile soru ya da olayı ilişkilendirmesine olanak sağlayan *çocuğun deneyimleriyle ilişkilendirme stratejisi* ve son olarak çocuğun daha önce verdiği doğru cevaplardan yola çıkarak onu yeniden cevaplamaya ve katılıma teşvik eden *cesaretlendirme stratejisi* uygulama boyunca kullanılmıştır.

Deney gruplarına aynı şekilde 30 uygulama yapılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel okuma yöntemi ile kitaplar araştırmacı tarafından okunmuştur. Okuma sadece kitabın, yazarın, çizerin ve basım yılı tanıtılarak yapılmış; öncesinde ve sonrasında çocuklara herhangi bir soru sorulmamıştır. Uygulama esnasında araştırmacının uyguladığı 5 etkinlik deney grubu sınıf öğretmenleri tarafından, 3 etkinlik ise okul müdürü ve rehberlik öğretmeni tarafından araştırmacının hazırladığı Uygulama Değerlendirme Formu (EK-F) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 7*Tesadüfi Olarak Seçilen Etkinliklere Ait Uygulama Güvenirliği Değerleri*

Puanlayıcılar	Etkinlik Adı	Uygulama Güvenirliği	Uygulama Güvenirliği Ortalaması
Öğretmen 1	2	%84	%96,8
	7	%100	
	13	%100	
	18	%100	
	25	%100	
Öğretmen 2	2	%80	%92,2
	7	%96	
	13	%98	
	18	%87	
	25	%100	
Öğretmen 3	2	%80	%91
	13	%93	
	25	%100	
Öğretmen 4	2	%96	%97
	13	%100	
	25	%95	

Tablo 7’de yer alan değerlere göre öğretmen 1’den elde edilen uygulama güvenirligi ortalaması %96,8’dir (aralık, 84 – 100); öğretmen 2’den elde edilen uygulama güvenirligi ortalaması %92,2’dir (aralık, 80 – 100); öğretmen 3’ten elde edilen uygulama güvenirligi ortalaması %91’dir (aralık, 80 – 100) ve öğretmen 4’ten elde edilen uygulama güvenirligi ortalaması %97’dir (aralık, 95 – 100). Uygulama güvenirligi ortalaması her öğretmen için %90’nın üzerindedir ve uygulayıcının uygulamaları tutarlı bir şekilde gerçekleştirdiği söylenebilir.

8 haftalık uygulama sonrasında çocuklara TEDİL testi araştırmacı tarafından tekrar uygulanmıştır. Öğretmenler de bu süreçte OSGÖ’yü doldurmuştur. Nitel verileri tekrar toplamak için görüşmeler deney ve kontrol grubunun sınıf öğretmenleri ile yapılmış ve araştırmacının son test süreci tamamlanmıştır. Son test sürecinden 6 hafta sonra kalıcılığı ölçmek için TEDİL ve OSGÖ uygulaması tekrar yapılmış; uygulamanın etkisinin devamlılığı kontrol edilmiştir.

Tablo 8*Uygulama Takvimi*

Haftalar	Etkinlikler	Haftalar	Etkinlikler
12.09.2022		28.11.2022	Etkinlik 13,14,15,16
19.09.2022	Gözlem 1	05.12.2022	Etkinlik 17,18,19,20
26.09.2022	Gözlem 2	12.12.2022	Etkinlik 21,22,23,24
03.10.2022	Gözlem 3	19.12.2022	Etkinlik 25,26,27,28
10.10.2022	İzin formu+pilot çalışma	26.12.2022	Etkinlik 29,30
17.10.2022	Ön test+pilot çalışma	02.01.2023	Son test
24.10.2022	Ön test	09.01.2023	Son test
31.10.2022	Etkinlik 1,2,3,4	16.01.2023	
07.11.2022	Etkinlik 5,6,7,8	27.02.2023	Kalıcılık testi
21.11.2022	Etkinlik 9,10,11,12	06.03.2023	Kalıcılık testi

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Aile Bilgi Formu, ailelerin kitap okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Doğan ve Çermik (2016) tarafından geliştirilen Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, çocukların gelişim düzeylerini belirlemek ve örnekleme dahil olacak her çocuğun normal gelişim gösterdiğinden emin olmak için Frankenburg ve Dodds (1967) tarafından geliştirilen ve uyarlaması Yalaz ve Epir (1980) tarafından yapılan Denver II Gelişimsel tarama Testi, çocukların dil gelişimlerini ölçmek için Hresko ve ark. (1999) tarafından geliştirilip Güven ve Topbaş'ın (2009) uyarladığı Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ve etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin etkisini belirlemek için Squires ve arkadaşlarının (2014) geliştirdiği ve Türkçe'ye Arslan-

Çiftçi'nin (2015) uyarladığı Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının genel özellikleri bu bölümde verilmiştir.

Aile Bilgi Formu

Ailelerden demografik yapıları ile ilgili bilgiler edinmek ve ev içi bazı koşulları öğrenmek amacıyla doldurulması istenmiştir. Form anne ya da baba tarafından doldurulmuştur. Bu form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği

Bu ölçme aracı Deniz ve Gönen (2020) tarafından geliştirilmiş resimli öykü kitaplarının resimleme ve içerik açısından değerlendirilmesi için hazırlanan üçlü likert tipi bir ölçektir. Ölçekte 1-yetersiz, 2-kısmen yeterli, 3-yeterli şeklinde kodlanmaktadır. Ölçek 21 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam korelasyon katsayıları .379 ve .832 arasındadır ve Cronbach alfa katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar 0-34 puan arasında ise değerlendirilen kitap yetersiz; 35-49 puan arasında kısmen yeterli, 50-63 puan arasında ise yeterli olarak kabul edilmektedir. Ölçekten kitaplara verilen puanlar 55-63 arasında değişmektedir. Bu sonuca göre araştırmada kullanılacak bütün kitaplar nitelik bakımından "yeterli" bulunmuştur ($\bar{X}=61,47$).

Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Bu ölçek Doğan ve Çermik (2016) tarafından 1228 öğretmen adayı araştırmaya dahil edilerek geliştirilmiştir. Ölçeğin, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sonucunda dört boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir. Bu boyutlar kitap okuma sevgisi, kitap okumanın yararları, kitap okumada isteksizlik ve stres ile kitap okumada sorunlar ve engellerdir. Ölçekte toplam 36 madde yer almakta ve ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği incelenmiş, pozitif yönde ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise iç tutarlığı, iki yarı güvenilirliği ve madde analizi kullanılmıştır. Ölçeğin tamamının iç tutarlık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin hem alt boyutlar hem de toplam puan açısından iki yarı güvenilirliğe sahip olduğu bulunmuştur. Kitap Okumaya

Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışma sonuçlarının iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin geliştirildiği örneklem grubu öğretmen adaylarıdır. Bu sebeple araştırma içerisinde yeniden bir pilot çalışma yapıp yapı geçerliği incelenmiştir. Yapılan çalışma sonrasında ölçeğin okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlere uygulanabileceği bulunmuştur (Ulusoy Ünlü ve ark., Yayım Aşamasında).

Bu çalışma için kitap okumaya yönelik tutum ölçeğine ait iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's alpha değeri 0,90 olarak bulunmuştur.

Denver II Gelişimsel Tarama Testi (Denver Developmental Screening Test – DDST, Frankenburg ve Dodds, 1967)

Denver II Gelişimsel Tarama Testi, 0-6 yaş arasındaki sağlıklı olduğu düşünülen çocukların yaşına uygun sergilemesi beklenen becerileri değerlendiren, çocuğun genel gelişimi konusunda bilgi vermeyi amaçlayan, risk altındaki çocukları belirlemeye ve izlemeye yarayan dünya genelinde yaygın kullanılan bir tarama testidir. Kişi tarama testinde doğrudan değerlendirilir. Denver II, 0-6 yaş arasındaki çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimlerini değerlendirmek üzere Kişisel-Sosyal, İnce Motor, Dil ve Kaba Motor olmak üzere 4 alt alandan ve 134 maddeden oluşmaktadır. Test uygulanacak olan çocuğun yaşı; yıl, ay, gün olacak şekilde hesaplanarak formun üzerine yaş çizgisi çizilir. Test maddeleri geçer, kalır, olanak dışı ve reddetme şeklinde değerlendirilir. Maddelerin yorumlanması ise ileri, normal, uyarı, gecikme ve olanak dışı şeklinde puanlanır. Çocuk, akranlarının %90'ının geçer aldığı bir maddeden başarısız olup kalır puanını alır ise, çocuk için o madde gecikme maddesi olarak kabul edilir. Akranlarının %75-90'ının geçer aldığı bir maddeden kalır puanı alır ise, o madde uyarı maddesi olarak yazılır. Testin sonucuna değerlendirilirken, alınan uyarı ve gecikme maddeleri ve maddelerin sayısı göz önüne alınır. Uyarı ve gecikme maddelerinin sayısına göre test sonucu normal, şüpheli ya da anormal olarak yorumlanmaktadır. Herhangi bir alanda iki ya da daha fazla ve bir diğer alanda bir tane gecikme belirlenmesi durumunda değerlendirilen çocuk "şüpheli"; alanlarda beş veya

daha fazla gecikme varsa “anormal” olarak nitelendirilir (Yalaz ve ark., 2010). Bu çalışmada “normal” olarak değerlendirilen çocuklar dışında kalanlar örnekleme alınmamıştır.

Türkçe'ye uyarlama ve standardizasyon çalışmaları Yalaz ve Epir tarafından 1980 yılında gerçekleştirilmiş ve 2009 yılında tekrar gözden geçirilmesi tamamlanmıştır. Testin uygulayıcılar arası güvenirliği .90, test- tekrar test güvenirliği ise .86 olarak saptanmıştır. Testi uygulayabilmek için, testin eğitimini almış ve yeterli sayıda pratik uygulamalarını başarılı şekilde yapmış olmak gerekmektedir (Yalaz ve ark., 2010).

Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)

Asıl adı Test of Early Development-Third Edition (TELD-3) olan bu ölçme aracı Hresko, Reid ve Hammill tarafından 1999 yılında geliştirilmiştir. 2005 yılında ise Türkçeye uyarlanmaya başlanmış ve geçerliliği ve güvenirliği Güven ve Topbaş (2009) tarafından yapılmıştır. Testin; yaşlılarından erken dil becerilerinin gelişimi açısından geri kalmış çocukları tespit etmek ve erken müdahaleye dahil olmasını sağlamak, çocukların bireysel olarak sözel açıdan kuvvetli ve zayıf yanlarını belirlemek, çocuğun varsa alacağı dil terapi ve program sürecini belirlemek, erken çocukluk dönemi dil becerilerini ölçmek için araştırmalara ölçek olarak hizmet etmek ve başka değerlendirme yöntemlerini desteklemek olmak üzere beş amacı vardır (Güven & Topbaş, 2014).

76 maddeden oluşan bu test 2 yaş 0 ay -7 yaş 11 ay arası çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil becerilerini ölçmektedir. Testin A Formu ve B Formu olmak üzere iki paralel formu bulunmaktadır. Test alıcı dil ve ifade edici dil olarak iki alt beceriyi içerirken dilin beş temel bileşeninden anlam bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimi olmak üzere üçünü kapsamaktadır. A formunun alıcı dil bölümünde 24 anlam bilgisi ve 13 biçim bilgisi ve söz dizimi; ifade edici dil bölümünde ise 22 anlam bilgisi ve 17 biçim bilgisi ve söz dizimini ölçen madde bulunmaktadır. B formunun alıcı dil bölümünde 25 anlam bilgisi ve 12 biçim bilgisi ve söz dizimi; ifade edici dil bölümünde ise 24 anlam bilgisi ve 15 biçim bilgisi ve söz dizimini ölçen madde bulunmaktadır. (Güven & Topbaş, 2009).

TEDİL'in belirlenen yaş grubundaki çocukları temsil etmesi için gerekli geçerlik, güvenilirlik ve standardizasyon çalışmaları yapılmıştır. Bu süreçte Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden toplamda 1627 çocuk katılımcı olarak bulunmuştur. TEDİL'in güvenilirliğini değerlendirmek için iç tutarlık, eşdeğerlik ve test-tekrar test tutarlık analiz yöntemleri uygulanmış ve sonuçlarında TEDİL'in ileri derece güvenilirliğe sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca TEDİL'in kapsam geçerliği, içerik geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliğine de sahip olduğu belirtilmiştir (Topbaş & Güven, 2014).

Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği (OSGÖ)

“Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure-Preschool (SEAM)” (Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği) adlı ölçeğin uyarlaması Arslan-Çiftçi (2015) tarafından yapılmıştır. Değerlendirme aracının orijinali Amerika Birleşik Devletleri'nde Squires ve arkadaşları (2014) tarafından 36-66 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini değerlendirmek ve risk altında olan çocukları belirlemek için ebeveynlerin değerlendirmesi ile yapılan bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Arslan-Çiftçi (2015) ölçeğin dilsel eş değerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını yapmıştır. Tarama modelinde planlanan uyarlama çalışması 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında, İstanbul ili Avrupa yakasından Kağıthane, Gaziosmanpaşa ve Beşiktaş ilçeleriyle, Asya yakasından Kartal, Üsküdar, Ataşehir, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasının çalışma grubu, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 4'ü özel, 8'i resmi olmak üzere 12 okuldan, 48-66 aylık 394 çocuk oluşturmuştur. Dilsel eşdeğerlik için gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda ölçekteki tüm maddelerin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Ölçekte yer alan maddeleri araştırmacı 16 uzman görüşüne sunarak ölçeğin kapsam geçerliğini sağladığı belirtmiştir. Ölçeğin kriter geçerliği ise “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” kullanılarak sağlanmıştır. İki ölçek arasında Pearson Korelasyon katsayısına göre pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,770$, $p<.01$).

Araştırmada madde analiz işlemleri yapılmış ve tüm maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, ölçeğin güvenirliğini belirlemek için tutarlık katsayısı hesaplanmış, ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı 0,92 olarak bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test sonuçları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuş ve Pearson korelasyon katsayısının 0,908 olduğu saptanmıştır. Ayrıca ANOVA ve T-testi analizleri uygulanarak, çocukların OSGÖ puan ortalamalarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmiştir. Yapılan analizler doğrultusunda, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği (OSGÖ)'nin Türkçe dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu ve alanda kullanıma uygun geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin; çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde herhangi bir gerilik ya da risk durumunu tanılama özelliği ile çocuklara uygulanan herhangi bir müdahalenin etkisini ölçebileceği de belirtilmiştir (Arslan-Çiftçi, 2015).

Bu çalışma için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğine ait iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's alpha değeri 0,93 olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's alpha değerleri başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergiler için 0,71; çeşitli duyguları ifade eder için 0,81; sosyal-duygusal tepkilerini düzenler için 0,67; başkalarına empati gösterir için 0,53; başkalarıyla paylaşır ve yakın ilişkiler kurar için 0,77; bağımsızlık gösterir için 0,70; olumlu bir benlik imajı sergiler için 0,81; hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenler için 0,82; kendisinden istenenler ve günlük rutinlerde diğeriyle işbirliği yapar için 0,91 ve çeşitli uyum becerileri gösterir için 0,56 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması veliler ile yapılmıştır; ancak, orijinal formunda veli ya da öğretmenin doldurulabileceği belirtilmiştir. Bu araştırma için de veli ve öğretmen için puanlayıcı tutarlığı hesaplanmıştır. Veli ve öğretmenin ayrı ayrı puanladığı sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeğinde puanlayıcı tutarlılığı için hesaplanan sınıf için korelasyon katsayısı (ICC (3, k); k=2) tek ölçümle elde edilen sonuçlara dayanmaktadır ve

puanlayıcılar arasında %95 güven aralığında 1 olarak bulunmuştur. Puanlayıcılar arasında mükemmel güvenilirliği işaret etmektedir.

Nitel Görüşme Soruları

Araştırmacı tarafından hazırlanan sınıfın genel yapısı ve çocukların sosyal duygusal gelişimlerine dair fikir edinmeyi amaçlayan sorulardır. Hazırlanan nitel görüşme soruları öğretmenlerin sınıf içerisinde geçen bir günleri ve bu süreç içerisinde çocukların; kendi akranları ve yetişkinleri ile etkileşimleri, çocukların duyguları ifade etme ve anlama yöntemleri, çocukların gün içerisinde karşılaştıkları sorunları nasıl çözdüğünü, çocukların birbirlerinin davranışına nasıl tepki verdikleri ile ilgili bilgi edinmek amaçlı soruları içermektedir. Toplamda 8 ana sorudan oluşmaktadır. Bu sorular araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra 3 uzman görüşüne sunulmuş gelen dönütlere göre düzenlemeler yapılmıştır. Nitel görüşme soruları araştırmanın başında ve sonunda öğretmenlere sorulmuştur. Ön görüşme ve son görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Alınan ses kayıtları dikte edilerek yazıya dökülmüş ve çalışmada ele alınan sosyal-duygusal gelişim alanları ve bu alanların altındaki beceriler göz önünde bulundurularak kodlamaları yapılmıştır. Bu kayıtlar başka bir araştırmacı tarafından daha kodlanmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası görüş birliği formülü ile %87 olarak bulunmuştur. Bu oran kodlayıcılar arası uyumun sağlandığını göstermektedir (Patton, 2002).

Araştırmanın Geçerliliği

Karma yöntem araştırmaları hem nitel hem de nicel aşamaları içerir. Bu nedenle karma yöntem araştırmalarında hem nitel hem de nicel araştırma türlerinde ele alınan geçerlik kavramından bahsetmek gerekmektedir. Karma yöntem araştırmalarındaki geçerlik tehditleri tasarımın türü, çekirdek tasarım ya da karmaşık tasarım olmasına bağlı olarak değişmektedir. Bu araştırma karma yöntem deneysel desende tasarlanmıştır. Bu tasarıma bağlı olarak Creswell ve Plano Clark (2018) geçerlik tehditlerini; deneysel tasarıma ait iç geçerlik ve dış geçerlik unsurlarını ele almamak, nitel kısmın deneysel kısımda nerede ve

neden yer aldığını belirtmemek, uygulama sırasında toplanan nitel veriler toplanınca önyargının oluşması şeklinde sıralamaktadır. Bu tehditleri en aza indirmek için ise deneysel tasarımla ilgili literatürde yer verilen tehditleri ele almak, nitel verilerin toplanması ve deneysel tasarımda kullanılmasının açıkça belirtilmesi, deneysel sonuçlardan sonra yanlılığı ortaya çıkarmayacak sorunsuz veri toplama yöntemleri gibi stratejilerin göz önünde bulundurulmasını önermiştir.

Creswell ve Creswell (2018) çalışmalarda manipüle edilen değişkenlerin sonucu etkilediğini ancak bir diğer değişkene etkisinin olmadığını belirtmektedir. Bu nedenle bu değişkenleri tehdit eden unsurları en aza indirmek gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktada geçerliğe yönelik iki tür tehdit vardır; iç tehditler ve dış tehditler.

İç geçerliği tehdit eden unsurlar deneysel süreçte, katılımcıların deneyimlerinde ya da uygulamalarda araştırmacının örnekleme ile ilgili verilerden doğru çıkarım yapmasını engelleyecek tehditlerdir (Creswell & Creswell, 2018). İç geçerlik tehditleri ve alınabilecek önlemler aşağıda açıklanmıştır.

Tarih

Deneysel süreç boyunca zamana bağlı olarak olaylar gelişebilir ve araştırmacının uygulamasından bağımsız olarak bu durumdan sonuç etkilenebilir. Bu tehdit unsurundan minimum etkilenmek için araştırma deney ve kontrol gruplarına aynı süreçte uygulanmalıdır (Creswell & Creswell, 2018). Bu çalışmada uygulamalar deney ve kontrol grubuna eş zamanlı yapılmıştır

Olgunlaşma

Deneysel süreç içerisinde katılımcılar olgunlaşabilir ve bu durumdan sonuç etkilenebilir. Bunun için araştırmacı deneysel süreç için katılımcıları aynı olgunlaşma veya değişim oranına sahip olacak şekilde seçmelidir (Creswell & Creswell, 2018). Bu araştırma için katılımcılar deney ve kontrol grupları için aynı yaş grubundan seçilmiştir.

Ortalamaya Gerileme

Araştırmacı genelde iyi yönde uç puanlar alan katılımcıları seçme eğiliminde olmaktadır. Ancak bu katılımcıların puanları zamanla ortalamaya yaklaşabilmektedir. Bu durumda araştırmacı deney için aşırı uç değerleri ya da özellikleri olmayan katılımcıları seçebilir (Creswell & Creswell, 2018). Bu araştırmada araştırmacı örneklemini normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlı tutmuştur. Bu aşamada Denver II Gelişimsel Tarama Testi uygulanmıştır.

Seçim

Araştırmacı deney sonucunda belli sonuçları almayı hedefler ve bu hedeflere yönelik katılımcılar seçme eğiliminde olabilir. Bu tehdit karşısında araştırmacı katılımcıları rastgele seçmeli ve daha sonra deney ve kontrol grubu arasındaki dağılımı rastgele yapmalıdır (Creswell & Creswell, 2018). Bu araştırmada çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Katılımcılar rastgele seçilememiş ancak deney ve kontrol grubu rastgele atanmıştır.

Çalışma Yıpranması

Katılımcılar deneysel süreç içinde neden belirtme zorunlulukları olmadan çalışmayı bırakabilir ya da bırakmak zorunda olabilirler. Bu bireylerin araştırma sonuçları değerlendirilememektedir. Araştırmacının bu noktada olabildiğince büyük örneklem seçerek çalışmasını sürdürmesi bu tehdidi minimuma indirecektir (Creswell & Creswell, 2018). Bu araştırma için çalışma grubu seçilen anaokuluna kayıtlı olan 48-66 aylık çocuklarla sınırlı kalmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun katılımcı sayısında herhangi bir veri kaybı yaşanmamıştır.

Gruplar Arası Etkileşim

Deney ve kontrol grubundaki katılımcılar birbirleri ile deneysel sürece dair etkileşim kurup birbirlerinin puan durumlarını etkileyebilirler. Araştırmacı süreç boyunca bu iki grubu

olabildiği kadar ayrı tutmalıdır (Creswell & Creswell, 2018). Bu araştırmada deney ve kontrol grupları aynı gruptan (öğlenci) farklı iki yaş grubundan iki sınıf olarak seçilmiştir.

Dengeleyici Telafi

Deneysel süreç içinde müdahaleyi sadece deney grubu almaktadır. Bu durum kontrol grubu için adil bir ortam oluşturmamaktadır. Araştırmacı deneysel süreç sonunda eğer deney grubu fayda gördüyse aynı uygulamayı kontrol grubuna da uygulamalı ya da süreç içinde fayda göreceğini düşündüğü başka bir müdahaleyi kontrol grubuna uygulamalıdır (Creswell & Creswell, 2018). Bu araştırmada uygulama sonrası deney grubunun fayda görmesi sonucunda aynı uygulama kontrol grubuna da gönüllülük esaslı olarak uygulanmıştır.

Dengeleyici Rekabet

Kontrol gurubundaki katılımcılar müdahale almadıkları için kendilerini deney grubuna kıyasla değersiz hissedebilirler. Araştırmacı kontrol grubunun beklentisini azaltarak ya da araştırma için kontrol grubunun önemini anlatarak iki grup arasında eşitlik sağlayabilir (Creswell & Creswell, 2018). Bu araştırma içerisinde her iki grup birbirlerine uygulanan müdahalenin detaylarını bilmemekte sadece iki gruba da kitap okunduğunu bilmektedirler.

Test Etme

Katılımcılar uygulamada yapılan testleri tekrar uygulama sırasında anımsayıp cevaplarını bu doğrultuda verebilirler. Araştırmacı iki test arasında müdahaleyi etkilemeyecek kadar uzun bir aralık bırakabilir ya da ilk uyguladığı testten farklı bir test uygulayabilir (Creswell & Creswell, 2018). Bu araştırmada çocuklara uygulanan TEDİL testinin ön test ve son test uygulamaları için A ve B olmak üzere iki farklı formu bulunmaktadır. Bu sayede bahsedilen bu tehdit ortadan kaldırılmıştır. OSGÖ ise öğretmenler tarafından çocukların davranışları göz önünde bulundurularak doldurulmuştur.

Ölçme aracı

Ölçme aracının ön test ve son test uygulamalarında değişmesi sonuç üzerinde değişiklik yaratmaktadır. Araştırmacı süreç içerisinde ölçme aracını değiştirmemelidir (Creswell & Creswell, 2018). Bu araştırmada ön test ve son testlerde aynı ölçme araçları kullanılmıştır.

Dış geçerliği tehdit eden unsurlar araştırmacının örneklemden başka kişilere, ortama, geçmiş ya da gelecekteki durumlara ithafen yanlış çıkarımlar yapması sonucu ortaya çıkar. Örneğin araştırmacının sonuçları diğer ırkları veya sosyal grupları göz önünde bulundurmadan örneklemden genelleme yapması araştırmacının dış geçerliği için bir tehdit unsuru oluşturur (Creswell & Creswell, 2018). Dış geçerlik tehditleri ve alınabilecek önlemler aşağıda açıklanmıştır.

Örneklem ve Müdahalenin Etkileşimi

Araştırmacı katılımcıların belirlenen sınırlı karakteristik özellikleri sebebiyle araştırmacının sonucunu aynı özellikleri taşımayan bireyler için genellemez. Bu tehdit karşısında araştırmacı hipotezlerini genelleme yapamayacağı grupları düşünerek kısıtlar. Farklı özelliklere sahip olan gruplar için hipotezde bulunulması gerekiyor ise bu gruplara yönelik müdahaleler uygular (Creswell & Creswell, 2018). Bu araştırmada sonuçlar örneklem özellikleri göz önünde bulundurularak genellemeler yapılmış, genelleme yapılamayan durumlar için ise önerilerde bulunulmuştur.

Ortam ve Müdahalenin Etkileşimi

Araştırmacı katılımcıların bulunduğu ortamın özelliklerine bağlı olarak elde edilen sonuçları başka ortamda bulunan kişiler için genellemez. Bu tehdit karşısında araştırmacı farklı ortam koşulları söz konusu ise müdahaleleri tekrarlamalıdır (Creswell & Creswell, 2018).

Zaman ve Müdahale Etkileşimi

Deneysel bir araştırma süreci içinde gerçekleştirildiği için elde edilen sonuçlar o an için geçerlidir. Araştırmacı geçmiş ya da gelecek zaman için genellemede bulunamaz. Bu tehdit karşısında araştırmacı genelleme yapmak istediği her zaman diliminde müdahaleyi tekrarlamalıdır (Creswell & Creswell, 2018).

Deneysel araştırmalarda bir diğer geçerlik tehdidi olarak ise istatistiksel sonuçların geçerliğinden bahsedilmektedir. Bu tehdit verilerin istatistiksel gücünde yetersiz istatistiksel güç ya da istatistiksel varsayımların ihmal sonucu araştırmacının verilerden yanlış çıkarımlar yapması sonucu ortaya çıkar. Bu yapı geçerliğine tehdit araştırmacının değişkenlere karşı yetersiz tanımlama ve ölçümleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Creswell & Creswell, 2018).

Nitel araştırmalarda geçerlik ölçmeyi amaçladığımız olgunun doğru ölçülmesidir. Nitel araştırmalarda ise araştırılan olduğunun yansız şekilde araştırılmasıdır. Nitel araştırmalarda geçerlik kendi paradigmasının doğasına uygun terminolojiler ile açıklanmaktadır. İç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine ise aktarılabilirlik kavramları kullanılmaktadır (Erlandson ve ark., 1993).

İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda araştırma sürecinin açık, sonuçlarının tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından da doğrulanabilir olması inandırıcılığı sağlamaktadır. Araştırmacı verilerin sonuçlarının gerçekliği, benzer ortamlarda aynı sonuçların geçerli olması, süreçlerin tutarlı olması ve veri toplama dahil sürecin nesnelliği ile ilgili kanıtlar sunmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). İnandırıcılığı artırmak için katılımcılarla uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi gibi stratejiler kullanılmalıdır (Erlandson ve ark., 1993). Araştırmanın nitel çalışma kısmında verilerin toplandığı öğretmenlerle dönem boyunca etkileşimde kalınmıştır. Veriler uzman incelemesinden geçtikten sonra katılımcı teyidi alınmıştır.

Aktarılabirlik

Nitel araştırmalarda nicel araştırmalar gibi sonuçlar doğrudan genellenemez. Nicel araştırmalarda sonuçlar verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılarak belli bir hata payı ile örneklemeden evrene genellenebilir. Bu durum nitel araştırmalar için söz konusu olamaz nk seçilen örneklemin başka bir örnekleme seçiminde temsil edilme durumu yüzde yüz mümkün değildir. Genellemenin yapılamadığı durumda sonuçların başka örneklemler üzerinde uygulanabilirliği ile ilgili geçici yargılar oluşturulabilmektedir. Bu durum test edilebilecek denencelerin ortaya çıkması demektir (Yıldırım & şimşek, 2018).

Nicel araştırmaların amacı sonuçların evrene genellenebilir olması iken, nitel araştırmaların amacı ise sonuçların benzer ortamlara aktarılabirlik olmasıdır. Araştırmanın aktarılabirliğini artırmak için ise ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri önerilmektedir (Erlandson ve ark., 1993). Bu araştırmada araştırma süreci ayrıntılı olarak belirlenmiş ve uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tutarlık

Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmalarda tekrar edilebilirliği vurgulayan güvenirlik kavramı yerine tutarlık kavramını alanyazında kullanmayı önermiştir. Nitel araştırmalarda güvenirliği sağlamak olay ve olguların zamana bağlı değişimleri göz önüne alındığında tekrar edilebilirliği mümkün olamayacağı için pek mümkün olmamaktadır. Bu noktadan bakılınca güvenirlik geçerlik olmadan da elde edilebilen bir durumdur. Hatalı bir araçla ölüm tekrarlanabilir ve aynı sonuç tekrar elde edilebilir ve güvenirlik sağlanmış olur. Bu nedenle nicel araştırmalar için güvenirlik geçerliliğin bir ön koşulu olarak sayılmaktadır. Aynı şeyi nitel araştırmalar için söylemek pek mümkün değildir; nk nitel araştırmalarda tekrar edilebilirlik söz konusu değildir. Bu nedenle nitel araştırmalar güvenirliğe değil tutarlığa önem vermektedir. Erlandson ve ark., (1993) bu noktada tutarlık incelemesini önermektedir. Tutarlık incelemesi araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılıp araştırmanın içerisinde tutarlı davranılıp davranılmadığını incelemektir. Bu tutarlık veri toplama araçlarını oluştururken, toplarken ve analiz sürecinde kendini göstermelidir. Bu araştırma içinde araştırma soruları

uzman görüşüne sunulmuş, görüşme yöntemi ile toplanan veriler ses kaydına alınmış, kodlaması araştırmacı dışında bir araştırmacı tarafından daha yapılmıştır.

Teyit edilebilirlik

Bilimsel araştırmalardan beklenen sonuçların araştırmacının yargılarından uzak gerçeği yansıtmasıdır. Nicel araştırmalarda araştırmacının veri toplama süreci ve raporlama sürecinde nesnelliği sağlamak adına gerekli önlemleri alması beklenir. Ancak nesnelliğin nitel araştırmalarda tam anlamı ile sağlanması pek mümkün görünmemektedir. Bu noktada Lincoln ve Guba (1985) nesnellik terimi yerine nitel araştırmalar için teyit edilebilirlik terimini önermektedir. Bu noktada araştırmacıdan beklenen toplanan verilerle ulaşılan sonucun teyit edilmesidir. Erlandson ve ark. (1993) bu durumu sağlamak için teyit incelemesini önermektedir. Burada amaç ulaşılan sonuçtan ham veriye gidince sonuçların teyit edilemediğine bakabilmektedir. Başka bir araştırmacı sonuçtan yola çıkarak ham veriye, kodlamalara baktığında aynı sonucu görüyorsa bu teyit mekanizmasının çalıştığını gösterir. Bu nedenle araştırmacı nitel araştırmaya dair her belgesini saklamakla yükümlüdür.

Verilerin Analizi

Erken Dil Gelişim Testinin kullanıldığı deneysel desen çalışma için %80 güç ve %95 güven aralığında yapılan güç analizi sonucuna göre çalışmadaki gruplarda en az 8'er kişinin kullanılması uygundur.

Uygulamada kullanılan ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek için iç tutarlık katsayısı olan Cronbach's Alpha hesaplanmıştır.

Puanlayıcılar arası uyum katsayısını araştırmak için sürekli verilerde sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) hesaplanmıştır. Uygulama güvenilirliğini hesaplamak için "gözlenen uygulayıcı davranışı puanı/planlanan uygulayıcı davranışı puanı*100" formülü yardımıyla uygulayıcıya, gözlemcilerin verdikleri puan yüzdeleri hesaplanmış ve ortalaması alınmıştır. Uzmanlar arasındaki uyumu hesaplamak için yüksek uyumlarda düşük güvenilirlik sorunsalını çözen GWET'in AC1 katsayısı tercih edilmiştir (Soysal, 2021). AC1 katsayısı,

tesadüfi anlaşma eğiliminin, tesadüfi anlaşmaya sebep olabilecek puanlamaların bir kısmıyla orantılı olabileceğini göz önüne alarak, tesadüfi anlaşmayı uygun büyüklüğe getirerek hesaplamaya olanak sağlamaktadır (Gwet, 2008). AC1 katsayısı R'da tanımlı irrCAC paketi yardımıyla hesaplanmıştır. Bu pakete <https://cran.r-project.org/web/packages/irrCAC/irrCAC.pdf> adresinden erişilebilir (Gwet, 2019).

Uygulama kapsamında toplanan verileri analiz etmek için SPSS 27 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Örnekleminin dağılımını belirlemek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Grupların demografik özelliklere göre dağılımında farklılık olup olmadığını belirlemek için ki-kare istatistiği ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Ön test puanlarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Gruplar arası istatistiksel farklılık olmadığı için demografik değişkenlerin ön test puanları üzerinde etkisi olmadığına karar verilmiş ve kovaryans analizine dahil edilmesine ihtiyaç duyulmamıştır. Analiz sonuçları EK-Ç'de yer almaktadır.

Uygulamada kullanılacak hipotez testine karar vermek için deney ve kontrol gruplarının verilerinin normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Normal dağılıma uygunluğu araştırmak için kullanılacak ölçütlerden biri çarpıklık ve basıklık katsayılarıdır. Çarpıklık ve basıklık değerleri +2,0 ve -2,0 değerleri arasında ise dağılımın normalliğinden söz edilebilir (George & Mallery, 2010). Ancak çarpıklık değeri +2 ile -2 arasında olduğu zaman basıklık değeri +7 ile -7 arasında olduğu zaman da normal dağılımdan söz edilebilir (Hair ve ark.,2009; Byrne, 2009).

Uygulamada kullanılan ölçeklerin ön test puanlarının kontrol ve deney grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Deneysel desende uygulamanın etkisini belirlemek için ön test puanlarını kontrol altında tutarak kontrol ve deney grubunun son test puanları arasındaki farklılığı incelemek için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına yapılan uygulamanın etkisinin farklılaşmaya sebep olup olmadığını belirlemek için ön test ve son test puanlarına bağımlı

örneklem *t* testi uygulanmıştır. Uygulamanın etkisinin kalıcılığını belirlemek için kontrol ve deney gruplarında son test ve kalıcılık testi arasındaki farklılığı araştırmak için bağımlı örneklem *t* testi kullanılmıştır.

Etki büyüklüğü hesaplarken bağımsız örneklem *t* testinde ve bağımlı örneklem *t* testinde Cohen's *d* değeri, tek yönlü ANOVA ve ANCOVA'da η^2 (eta-kare) kullanılmıştır. Güven aralığının 0 (sıfır) değerini içermesi analizin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstergesi olarak yorumlanabileceği için (Shrout & Bolger, 2002) etki büyüklüğünün anlamı, güven aralığının sıfır değerini içerip içermemesine göre belirlenmiştir.

Uygulama gruplarına göre Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden alınan değerler normal dağılım göstermektedir. Normallik analizi sonuçları EK-D'de bulunmaktadır. Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alt ölçeklerinin ön test puanları normal dağılım göstermektedir. Normallik analizi sonuçları EK-E'de verilmiştir. Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alt ölçeklerinin son test puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Normallik analizi sonuçları EK-F'de verilmiştir. Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alt ölçeklerinin kalıcılık test puanları normal dağılım göstermektedir. Normallik analizi sonuçları EK-G'de verilmiştir. Uygulama gruplarına göre Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin ve alt ölçeklerinin ön test puanlarının normal dağıldığı söylenebilir. Normallik analizi sonuçları EK-Ğ'de verilmiştir. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin ve alt ölçeklerinin son test puanlarının normal dağıldığı söylenebilir. Normallik analizi sonuçları EK-H'da verilmiştir. Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin ve alt ölçeklerinin kalıcılık test puanlarının normal dağıldığı söylenebilir. Normallik analizi sonuçları EK-I'da verilmiştir.

Tablo 9

Uygulama Gruplarına Göre Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Gruplar	\bar{x}	ss	F	p	η^2
KOYTÖ	KG – 48-60 ay	145,72	14,27	3,41	0,02*	0,12
	DG – 48-60 ay	155,60	14,74			
	KG – 60-66 ay	159,04	13,73			
	DG – 60-66 ay	157,38	13,94			

* $p < 0,05$.

KOYTÖ: Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği; KG: Kontrol Grubu; DG: Deney Grubu.

Tablo 9'da yer alan sonuçlara göre velilere yapılan kitap okumaya yönelik tutum ölçeği uygulama gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F(3, 78)=2,56$; $p < 0,05$). Uygulama gruplarının velilerde kitap okumaya yönelik tutum üzerine zayıf etkisi bulunmaktadır ($\eta^2=0,11$; %95 güven aralığı [0,00;0,23]). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan post hoc testlerinden Scheffe testi sonuçlarına göre 48-60 ay kontrol grubu ve 60-66 ay kontrol grubu velileri arasındaki 13,32 puanlık fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Ancak, uygulamada karşılaştırmalar aynı yaş grupları üzerinden yapılacağı için bu farklılık araştırma sonuçlarını etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmamaktadır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulgularına, bulgulara dair yorumlara ve tartışmalara yer verilecektir.

Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişimine Etkisi ile İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Tablo 10'da 48-60 ay grubundaki çocuklarda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alıcı dil, ifade edici dil ve sözel bileşik dil ön test puanlarının kontrol ve deney grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Uygulama boyunca çocukların dil gelişimini desteklemek amacıyla bilmedikleri ya da az duydukları düşünülen hedef kelimeler seçilmiştir. Çocuklara okuma sırasında ya da etkinlik anında kitaptaki olay, karakter ya da resimlendirmelerle alakalı çocuklara etkileşimli kitap okuma tekniğinin tamamlama, hatırlatma, açık uçlu sorular sorma, 5N soruları, ilişkilendirme, başlatma, değerlendirme, genişletme, tekrarlama teknikleri ve Justice ve Sofka (2010)'nın önerdiği cevabı modelleme, cevabı ortaya çıkarma, ortak katılım, seçenekler sunma, tahmin etme, açıklama, çocuğun deneyimleriyle ilişkilendirme ve cesaretlendirme stratejileri kullanılmıştır.

Tablo 10

48-60 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçekler	Kontrol Grubu (n=20)		Deney Grubu (n=22)		sd	T	p	Cohen's d
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss				
Alıcı Dil	86,95	8,82	92,50	11,67	40	-1,72	0,09	-0,53
İfade Edici Dil	87,35	4,89	90,24	6,74	39	-1,56	0,13	-0,49
Sözel Bileşik Dil	174,30	10,19	183,00	15,81	39	-2,08	0,04*	-0,65

* $p < 0,05$

Tablo 10'da yer alan 48-60 ay grubundaki çocuklarda kontrol ve deney grubunda olma durumuna göre yapılan bağımsız örneklem *t* testi sonuçlarına göre Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin sözel bileşik dil ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p<0,05$). Sözel bileşik dil puanlarının 48-60 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,65$; %95 güven aralığı [-1,28; -0,02]). Bu sebeple, uygulamada yapılan müdahalenin etkililiğini test edebilmek amacıyla son test puanlarındaki değişimi incelemek için ön test puanlarının etkisinin kontrol altına alındığı kovaryans analizi yapılmıştır ve son test puanlarına ait sonuçlar tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

48-60 Ay Deney Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Son Test Puanların Kovaryans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Alıcı Dil	Ön test	1116,97	1	1116,97	10,23	0,00**	0,21
	Grup	1572,33	1	1572,33	14,40	0,00***	0,27
	Hata	4258,67	39	109,20			
	Düzeltilmiş Toplam	7896,98	41				
İfade Edici Dil	Ön test	27,73	1	27,73	0,28	0,60	0,01
	Grup	2147,79	1	2147,79	21,43	0,00***	0,36
	Hata	3807,88	38	100,21			
	Düzeltilmiş Toplam	6245,56	40				
Sözel Bileşik Dil	Ön test	1715,56	1	1715,56	5,59	0,02*	0,13
	Grup	7047,26	1	7047,26	22,95	0,00***	0,38
	Hata	11666,48	38	307,01			
	Düzeltilmiş Toplam	23848,39	40				

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$.

Tablo 11'de yer alan sonuçlara göre kontrol ve deney grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alıcı dil ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(1, 39)=14,40$; $p<0,001$). Kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=100,33$) deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasından ($\bar{X}=113,02$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulaması alıcı dil puanlarındaki değişkenliğin %27'sini açıklamaktadır ($\eta^2=0,27$). İfade edici dil puanlarında kontrol ve deney grubu için ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(1, 38)=21,43$; $p<0,001$). Kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=95,11$) deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasından ($\bar{X}=110,04$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulaması ifade edici dil puanlarındaki değişkenliğin %36'sını açıklamaktadır ($\eta^2=0,36$). Sözel bileşik dil puanlarında kontrol ve deney grubu için ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(1, 38)=22,95$; $p<0,001$). Kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=195,96$) deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasından ($\bar{X}=223,61$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulaması sözel bileşik dil puanlarındaki değişkenliğin %38'ini açıklamaktadır ($\eta^2=0,38$).

Tablo 12'de 48-60 ay grubundaki çocuklarda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden alınan ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12

48-60 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçekler		Ön Test		Son Test		sd	T	p	Cohen's d
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss				
Alıcı Dil	KG	86,95	8,82	98,85	10,54	19	-5,10	0,00*	-1,14
	DG	92,50	11,67	114,36	12,47	21	-8,25	0,00*	-1,76
İfade Edici Dil	KG	87,35	4,89	94,90	6,95	19	-5,12	0,00*	-1,15
	DG	90,24	6,74	110,24	12,08	20	-6,49	0,00*	-1,42
Sözel Bileşik Dil	KG	174,30	10,19	193,75	16,09	19	-6,12	0,00*	-1,37
	DG	183,00	15,81	225,71	20,57	20	-8,93	0,00*	-1,95

KG: Kontrol Grubu ($n=20$); DG: Deney Grubu ($n=22$).

* $p<0,001$.

Tablo 12’de yer alan 48-60 ay grubundaki çocuklarda kontrol ve deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki bağımlı örneklem t testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alıcı dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(19)=-5,10$; $p<0,001$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=98,85$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=86,95$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının alıcı dil puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen’s $d=-1,14$; %95 güven aralığı $[-1,70; -0,56]$). Kontrol grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin ifade edici dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(19)=-5,12$; $p<0,001$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=94,90$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=87,35$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının ifade edici dil puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen’s $d=-1,15$; %95 güven aralığı $[-1,71; -0,57]$). Kontrol grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin sözel bileşik dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(19)=6,12$; $p<0,001$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=193,75$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=174,30$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının sözel bileşik dil puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen’s $d=-1,37$; %95 güven aralığı $[-1,98; -0,74]$). Deney grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alıcı dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-8,25$; $p<0,001$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=114,36$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=92,50$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının alıcı dil puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen’s $d=-1,76$; %95 güven aralığı $[-2,43; -1,08]$). Deney grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin ifade edici dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(20)=-6,49$; $p<0,001$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=110,24$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=90,24$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının ifade edici dil puanları üzerine 48-

60 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-1,42$; %95 güven aralığı $[-2,02; -0,80]$). Deney grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin sözel bileşik dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(20)=-8,93$; $p<0,001$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=225,71$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=183,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının sözel bileşik dil puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-1,95$; %95 güven aralığı $[-2,68; -1,20]$).

Tablo 13

48-60 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçekler	Son Test		Kalıcılık Testi		sd	T	p	Cohen's d	
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss					
Alıcı Dil	KG	98,85	10,54	96,20	9,81	19	2,77	0,01*	0,62
	DG	114,36	12,47	113,68	12,97	21	0,38	0,71	0,08
İfade Edici Dil	KG	94,90	6,95	92,65	8,27	19	1,84	0,08	0,41
	DG	110,24	12,08	110,71	13,62	21	-0,34	0,74	-0,07
Sözel Bileşik Dil	KG	193,75	16,09	188,85	16,67	19	2,98	0,01**	0,67
	DG	225,71	20,57	225,67	23,40	21	0,02	0,99	0,01

KG: Kontrol Grubu ($n=20$); DG: Deney Grubu ($n=22$).

* $p<0,05$; ** $p<0,01$.

Tablo 13'te yer alan 48-60 ay grubundaki çocuklarda kontrol ve deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki bağımlı örneklem t testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alıcı dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(19)=2,77$; $p<0,05$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=98,85$) kalıcılık testi puan ortalamasına göre ($\bar{X}=96,29$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının alıcı dil kalıcılık puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=0,62$; %95 güven aralığı $[0,13; 1,09]$). Kontrol grubunda Türkçe Erken Dil

Gelişim Testinin sözel bileşik dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(19)=2,98$; $p<0,01$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=193,75$) kalıcılık testi puan ortalamasına göre ($\bar{X}=188,85$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının sözel bileşik dil kalıcılık puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=0,67$; %95 güven aralığı [0,17; 1,15]). Kontrol grubunun Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin ifade edici dil puanları ortalamaları son test ve kalıcılık testi için benzerdir ($p>0,05$). Deney grubunun Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alıcı dil, ifade edici dil ve sözel bileşik dil puanları ortalamaları son test ve kalıcılık testi için benzerdir ($p>0,05$).

Araştırmanın yapıldığı 48-60 aylık çalışma grubunun TEDİL ön test puanlarında alıcı dil ve ifade edici dil puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken sözel dil bileşik puanlarında farklılık bulunmuştur. Bu sebeple ön testin etkisini kontrol etmek amaçlı yapılan son testlerdeki kovaryans analizi sonucunda deney grubunun son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Aynı ay grubunun ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında her iki grupta anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak bu ay grubunda her iki okuma türünün de dil gelişimine katkı sağladığı ancak etkileşimli kitap okuma tekniğinin daha çok gelişimi desteklediği söylenebilir. Aynı çalışma grubunun son test ve kalıcılık testi arasında kontrol grubunda sözel dil bileşik puanlarında ve alıcı dil puanlarında anlamlı bir düşüş varken ifade edici dil puanında sonuçlar benzer çıkmıştır. Deney grubunun alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil bileşik puanlarında son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlara dayanarak etkileşimli kitap okumanın geleneksel kitap okuma tekniğine göre 48-60 aylık çocuklarda dil gelişiminde olumlu etki yarattığını söylemek mümkündür.

Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının 60-66 Aylık Çocukların Dil Gelişimine Etkisi ile İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Tablo 14'te 60-66 ay grubundaki çocuklarda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alıcı dil, ifade edici dil ve sözel bileşik dil ön test puanlarının kontrol ve deney grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 14

60-66 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçekler	Kontrol Grubu (n=20)		Deney Grubu (n=22)		sd	t	p	Cohen's d
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss				
Alıcı Dil	92,65	9,19	88,36	11,95	43	1,35	0,18	0,40
İfade Edici Dil	90,09	6,18	93,45	13,54	43	-1,08	0,29	-0,32
Sözel Bileşik Dil	182,74	12,04	181,82	24,29	43	0,16	0,87	0,05

* $p < 0,05$

Tablo 14'te yer alan 60-66 ay grubundaki çocuklarda kontrol ve deney grubunda olma durumuna göre yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alıcı dil, ifade edici dil ve sözel bileşik dil ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Uygulamada yapılan müdahalenin etkililiğini test edebilmek amacıyla son test puanlarındaki değişimi incelemek için ön test puanlarının etkisinin kontrol altına alındığı kovaryans analizi yapılmıştır ve son test puanlarına ait sonuçlar tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

60-66 Ay Deney Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Alıcı Dil	Ön test	949,28	1	949,28	14,45	0,00**	0,26
	Grup	2137,99	1	2137,99	32,54	0,00**	0,44
	Hata	2759,54	42	65,70			
	Düzeltilmiş Toplam	5378,00	44				
İfade Edici Dil	Ön test	288,65	1	288,65	6,46	0,01*	0,13
	Grup	1296,26	1	1296,26	29,01	0,00**	0,41
	Hata	1876,76	42	44,68			
	Düzeltilmiş Toplam	3709,24	44				
Sözel Bileşik Dil	Ön test	1957,60	1	1957,60	13,67	0,00**	0,25
	Grup	6596,23	1	6596,23	46,05	0,00**	0,52
	Hata	6016,07	42	143,24			
	Düzeltilmiş Toplam	14397,24	44				

* $p<0,01$; ** $p<0,001$.

Tablo 15'te yer alan sonuçlara göre kontrol ve deney grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alıcı dil ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(1, 42)=32,54$; $p<0,001$). Kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=99,12$) deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasından ($\bar{X}=113,20$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulaması alıcı dil puanlarındaki değişkenliğin %44'ünü açıklamaktadır ($\eta^2=0,44$). İfade edici dil puanlarında kontrol ve deney grubu için ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(1, 42)=29,01$; $p<0,001$). Kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=100,19$) deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasından ($\bar{X}=111,07$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulaması ifade edici dil puanlarındaki değişkenliğin %41'ini açıklamaktadır ($\eta^2=0,41$). Sözel bileşik dil puanlarında kontrol ve deney grubu için ön test puanlarına göre

düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(1, 38)=46,05$; $p<0,001$). Kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=199,67$) deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasından ($\bar{X}=223,89$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulaması sözel bileşik dil puanlarındaki değişkenliğin %52'sini açıklamaktadır ($\eta^2=0,52$).

Tablo 16

60-66 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçekler	Ön Test		Son Test		sd	t	p	Cohen's d	
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss					
Alıcı Dil	KG	92,65	9,19	100,04	11,70	22	-3,84	0,00*	-0,80
	DG	88,36	11,95	112,23	5,76	21	-	0,00**	-2,23
İfade Edici Dil	KG	90,09	6,18	99,78	8,92	22	-5,46	0,00**	-1,14
	DG	93,45	13,54	111,50	4,45	21	-7,16	0,00**	-1,53
Sözel Bileşik Dil	KG	182,74	12,04	199,83	16,98	22	-6,51	0,00**	-1,36
	DG	181,82	24,29	223,73	8,81	21	-9,48	0,00**	-2,02

KG: Kontrol Grubu ($n=23$); DG: Deney Grubu ($n=22$).

* $p<0,01$; ** $p<0,001$.

Tablo 16'da yer alan 60-66 ay grubundaki çocuklarda kontrol ve deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki bağımlı örneklem t testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alıcı dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(22)=-3,84$; $p<0,01$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=100,04$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=92,65$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının alıcı dil puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,80$; %95 güven aralığı [-1,27; -0,32]). Kontrol grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin ifade edici dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(22)=-5,46$; $p<0,001$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=99,78$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=90,09$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının ifade edici dil puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi

bulunmaktadır (Cohen's $d=-1,14$; %95 güven aralığı [-1,66; -0,60]). Kontrol grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin sözel bileşik dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(22)=6,51$; $p<0,001$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=199,83$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=182,74$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının sözel bileşik dil puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-1,36$; %95 güven aralığı [-1,92; -0,78]). Deney grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alıcı dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-10,48$; $p<0,001$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=112,23$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=98,36$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının alıcı dil puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-2,23$; %95 güven aralığı [-3,02; -1,44]). Deney grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin ifade edici dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-7,16$; $p<0,001$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=111,50$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=93,45$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının ifade edici dil puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-1,53$; %95 güven aralığı [-2,14; -0,90]). Deney grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin sözel bileşik dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-9,48$; $p<0,001$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=223,73$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=181,82$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının sözel bileşik dil puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-2,02$; %95 güven aralığı [-2,75; -1,25]).

Tablo 17

60-66 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Türkçe Erken Dil Gelişim Testinden Alınan Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçekler		Son Test		Kalıcılık Testi		sd	t	p	Cohen's d
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss				
Alıcı Dil	KG	100,04	11,70	98,57	8,32	20	1,00	0,33	0,21
	DG	112,23	5,76	109,50	7,26	22	1,60	0,13	0,34
İfade Edici Dil	KG	99,78	8,92	96,00	8,97	20	3,26	0,00**	0,68
	DG	111,50	4,45	110,18	8,96	22	0,77	0,45	0,16
Sözel Bileşik Dil	KG	199,83	16,98	194,57	14,98	20	2,53	0,02*	0,53
	DG	223,73	8,81	219,68	15,08	22	1,42	0,17	0,30

KG: Kontrol Grubu (n=23); DG: Deney Grubu (n=22).

*p<0,05; **p<0,01.

Tablo 17'de yer alan 60-66 ay grubundaki çocuklarda kontrol ve deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki bağımlı örneklem t testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin ifade edici dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(20)=3,26$; $p<0,01$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=99,78$) kalıcılık testi puan ortalamasına göre ($\bar{X}=96,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının ifade edici dil kalıcılık puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=0,68$; %95 güven aralığı [0,22; 1,13]). Kontrol grubunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin sözel bileşik dil puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(20)=2,53$; $p<0,05$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=199,83$) kalıcılık testi puan ortalamasına göre ($\bar{X}=194,57$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının sözel bileşik dil kalıcılık puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=0,53$; %95 güven aralığı [0,09; 0,94]). Kontrol grubunun Türkçe Erken Dil Gelişim Testinin alıcı dil puanları ortalamaları son test ve kalıcılık testi için benzerdir ($p>0,05$). Deney grubunun Erken Dil Gelişim Testinin alıcı dil, ifade edici dil ve sözel bileşik dil puanları ortalamaları son test ve kalıcılık testi için benzerdir ($p>0,05$).

Araştırmanın yapıldığı 60-66 aylık çalışma grubunun TEDİL ön testlerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken son test puanlarına yapılan kovaryans analizi sonucunda alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil bileşik puanlarında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık vardır. Son test ve kalıcılık testi arasında ise ifade edici dil becerisinde kontrol grubunun kalıcılık testinde anlamlı bir düşüş varken; alıcı dil ve sözel dil bileşik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Deney grubunun son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu sonuçlara dayanarak etkileşimli kitap okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine göre 60-66 aylık çocukların dil gelişimini daha çok desteklediğini söylemek mümkündür. Bulunan tüm bu sonuçlara göre etkileşimli kitap okumanın tekniğinin çocukların dil gelişiminde olumlu sonuçlara yol açtığını alanyazınla destekleyerek söylemek mümkündür. Çocuklarla okuma sırasında yapılan karşılıklı aktif etkileşim çocukların gelişimini desteklemektedir (Çetin, 2022; Gaspik, 2022; Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2015, 2021).

Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının 48-60 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi ile İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Tablo 18'de yer alan 48-60 ay grubundaki çocuklarda kontrol ve deney grubunda olma durumuna göre yapılan bağımsız örneklem *t* testi sonuçlarına göre Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinde ve başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergiler, çeşitli duyguları ifade eder, sosyal-duygusal tepkilerini düzenler, başkalarına empati gösterir, başkalarıyla paylaşır ve yakın ilişkiler kurar ve kendisinden istenilenler ve günlük rutinlerde diğerleriyle işbirliği yapar alt ölçeklerinde ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p<0,05$).

Tablo 18

48-60 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçekler	Kontrol Grubu (n=20)		Deney Grubu (n=22)		sd	t	p	Cohen's d
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss				
OSGÖ	90,10	18,50	107,23	15,91	40	-3,22	0,00**	-1,00
BSES	11,25	2,71	13,14	2,32	40	-2,43	0,02*	-0,75
ÇDİE	7,80	2,78	10,68	1,91	33,26	-3,87	0,00***	-1,22
SDTD	8,45	2,37	11,00	1,80	40	-3,95	0,00***	-1,22
BEG	3,65	1,35	5,09	1,27	40	-3,57	0,00***	-1,10
BPYİK	8,20	2,61	10,82	2,38	40	-3,40	0,00**	-1,05
BG	9,25	2,24	10,41	2,46	40	-1,59	0,12	-0,49
OBİS	7,10	2,15	7,64	1,97	40	-0,84	0,40	-0,26
HDDD	11,85	4,52	13,00	2,88	31,69	-0,97	0,34	-0,31
KİGRDİY	7,00	3,11	8,55	1,10	23,30	-2,10	0,05*	-0,68
ÇUBG	15,55	2,87	16,91	1,60	29,13	-1,87	0,07	-0,59

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİY: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Bu sebeple, uygulamada yapılan müdahalenin etkililiğini test edebilmek amacıyla son test puanlarındaki değişimi incelemek için ön test puanlarının etkisinin kontrol altına alındığı kovaryans analizi de yapılmıştır ve son test puanlarına ait sonuçlar tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19'da yer alan sonuçlara göre Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin kontrol ve deney grubu için ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(1, 39)=4,83$; $p < 0,05$). Kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=103,21$) deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasından ($\bar{X}=113,86$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulaması Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin puanlarındaki değişkenliğin %11'ini açıklamaktadır ($\eta^2=0,11$).

Tablo 19

48-60 Ay Deney Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
OSGÖ	Ön test	2130,04	1	2130,04	38,83	0,00***	0,50
	Grup	265,18	1	265,18	4,83	0,03*	0,11
	Hata	2139,53	39	54,86			
	Düzeltilmiş	6017,83	41				
	Toplam						
BSES	Ön test	34,97	1	34,97	11,56	0,00**	0,23
	Grup	7,73	1	7,73	2,56	0,12	0,06
	Hata	117,95	39	3,02			
	Düzeltilmiş	180,50	41				
	Toplam						
ÇDİE	Ön test	8,91	1	8,91	1,71	0,20	0,04
	Grup	9,71	1	9,71	1,87	0,18	0,05
	Hata	202,61	39	5,20			
	Düzeltilmiş	242,12	41				
	Toplam						
SDTD	Ön test	37,92	1	37,92	6,42	0,02*	0,14
	Grup	0,99	1	0,99	0,17	0,68	0,00
	Hata	230,53	39	5,91			
	Düzeltilmiş	293,62	41				
	Toplam						
BEG	Ön test	9,89	1	9,89	6,17	0,02*	0,14
	Grup	2,62	1	2,62	1,64	0,21	0,04
	Hata	62,52	39	1,60			
	Düzeltilmiş	85,62	41				
	Toplam						
BPYİK	Ön test	16,63	1	16,63	13,47	0,00***	0,26
	Grup	0,17	1	0,17	0,14	0,71	0,00
	Hata	48,18	39	1,24			
	Düzeltilmiş	71,90	41				
	Toplam						
BG	Ön test	1,69	1	1,69	1,48	0,23	0,04
	Grup	10,94	1	10,94	9,60	0,00**	0,20
	Hata	44,47	39	1,14			
	Düzeltilmiş	60,12	41				
	Toplam						
OBİS	Ön test	8,62	1	8,62	14,08	0,00***	0,27
	Grup	2,54	1	2,54	4,16	0,05*	0,10
	Hata	23,86	39	0,61			
	Düzeltilmiş	36,48	41				
	Toplam						
HDDD	Ön test	14,75	1	14,75	9,27	0,00**	0,19
	Grup	9,77	1	9,77	6,14	0,02*	0,14
	Hata	62,04	39	1,59			
	Düzeltilmiş	90,98	41				
	Toplam						
KİGRDİY	Ön test	30,97	1	30,97	13,89	0,00**	0,26
	Grup	6,93	1	6,93	3,11	0,09	0,07
	Hata	86,98	39	2,23			
	Düzeltilmiş	140,12	41				
	Toplam						

Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
ÇUBG	Ön test	25,08	1	25,08	8,80	0,01**	0,18
	Grup	14,55	1	14,55	5,10	0,03*	0,12
	Hata	111,12	39	2,85			
	Düzeltilmiş	166,48	41				
	Toplam						

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİY: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Aynı tabloda bağımsızlık gösterir alt ölçeğinde kontrol ve deney grubu için ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(1, 39)=9,60$; $p < 0,01$). Kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=10,85$) deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasından ($\bar{X}=11,91$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulaması bağımsızlık gösterir alt ölçeği puanlarındaki değişkenliğin %20'sini açıklamaktadır ($\eta^2=0,20$). Olumlu bir benlik imajı sergiler alt ölçeğinde kontrol ve deney grubu için ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(1, 39)=4,16$; $p < 0,05$). Kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=8,26$) deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasından ($\bar{X}=8,76$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulaması olumlu bir benlik imajı sergiler alt ölçeği puanlarındaki değişkenliğin %10'unu açıklamaktadır ($\eta^2=0,10$). Hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenler alt ölçeğinde kontrol ve deney grubu için ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(1, 39)=6,14$; $p < 0,05$). Kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=13,80$) deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasından ($\bar{X}=14,78$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulaması hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenler alt ölçeği puanlarındaki değişkenliğin %14'ünü açıklamaktadır ($\eta^2=0,14$). Çeşitli uyum becerileri gösterir alt ölçeğinde kontrol ve deney grubu için ön test puanlarına göre düzeltilmiş son

test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(1, 39)=5,10$; $p<0,05$). Kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=16,55$) deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasından ($\bar{X}=17,78$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulaması çeşitli uyum becerileri gösterir alt ölçeği puanlarındaki değişkenliğin %12'sini açıklamaktadır ($\eta^2=0,12$).

Tablo 20

48-60 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi

Ölçekler	Ön Test		Son Test		sd	t	p	Cohen's d	
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss					
OSGÖ	KG	90,10	18,50	104,40	13,86	19	-4,95	0,00***	-1,11
	DG	107,23	15,91	117,32	5,43	21	-4,04	0,00**	-0,86
BSES	KG	11,25	2,71	12,65	2,37	19	-2,05	0,05	-0,46
	DG	13,14	2,32	14,27	1,49	21	-3,83	0,01**	-0,82
ÇDİE	KG	7,80	2,78	9,70	2,79	19	-2,06	0,05	-0,46
	DG	10,68	1,91	11,41	1,74	21	-3,17	0,01**	-0,68
SDTD	KG	8,45	2,37	9,95	3,47	19	-2,05	0,05	-0,46
	DG	11,00	1,80	11,50	1,37	21	-1,22	0,24	-0,26
BEG	KG	3,65	1,35	4,65	1,81	19	-2,30	0,03*	-0,51
	DG	5,09	1,27	5,77	0,69	21	-3,58	0,01*	-0,76
BPYİK	KG	8,20	2,61	10,95	1,70	19	-5,12	0,00***	-1,14
	DG	10,82	2,38	11,77	0,69	21	-2,37	0,03*	-0,51
BG	KG	9,25	2,24	10,41	2,46	19	-3,01	0,01**	-0,67
	DG	10,80	1,54	11,95	0,21	21	-2,92	0,01**	-0,62
OBİS	KG	7,10	2,15	7,64	1,97	19	-2,40	0,03*	-0,54
	DG	8,20	1,11	8,82	0,66	21	-3,78	0,01**	-0,81
HDDD	KG	11,85	4,52	13,70	1,95	19	-2,16	0,04*	-0,48
	DG	13,00	2,88	14,86	0,47	21	-3,00	0,01**	-0,64
KİGRDİY	KG	7,00	3,11	7,50	2,48	19	-0,82	0,43	-0,18
	DG	8,55	1,10	8,95	0,21	21	-1,82	0,08	-0,39
ÇUBG	KG	15,55	2,87	16,30	2,68	19	-1,20	0,24	-0,27
	DG	16,91	1,60	18,00	0,00	21	-3,20	0,01**	-0,68

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİY: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir; KG: Kontrol Grubu ($n=20$); DG: Deney Grubu ($n=22$). * $p<0,05$.

Tablo 20'de yer alan 48-60 ay grubundaki çocuklarda kontrol ve deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki bağımlı örneklem t testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubunda Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(19)=-4,95$; $p<0,001$). Kontrol grubunun son test

puan ortalaması ($\bar{X}=104,40$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=90,10$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-1,11$; %95 güven aralığı [-1,66; -0,54]). Kontrol grubunda başkalarına empati gösterir alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(19)=-2,30$; $p<0,05$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=4,65$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=3,65$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının başkalarına empati gösterme puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,51$; %95 güven aralığı [-0,98; -0,04]). Kontrol grubunda başkalarıyla paylaşır yakın ilişkiler kurar alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(19)=-5,12$; $p<0,001$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=10,95$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=8,20$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının başkalarıyla paylaşma yakın ilişkiler kurma puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-1,14$; %95 güven aralığı [-1,70; -0,57]). Kontrol grubunda bağımsızlık gösterir alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(19)=-3,01$; $p<0,01$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=10,41$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=9,25$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Kontrol grubunda olumlu bir benlik imajı sergiler alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(19)=-2,40$; $p<0,05$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=7,64$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=7,10$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının bağımsızlık gösterme puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,67$; %95 güven aralığı [-1,15; -0,18]). Kontrol grubunda hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenler alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(19)=-2,16$; $p<0,05$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=13,70$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=11,85$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme

puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,48$; %95 güven aralığı $[-0,94; -0,01]$). Kontrol grubunda diğer alt ölçekler için son test ve ön test puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Deney grubunda Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-4,04$; $p<0,01$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=117,32$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=107,23$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,86$; %95 güven aralığı $[-1,35; -0,36]$). Deney grubunda başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergiler alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-3,83$; $p<0,01$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=14,27$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=13,14$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,82$; %95 güven aralığı $[-1,30; -0,33]$). Deney grubunda çeşitli duyguları ifade eder alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-3,17$; $p<0,01$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=11,41$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=10,68$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının çeşitli duyguları ifade etme puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,68$; %95 güven aralığı $[-1,13; -0,20]$). Deney grubunda başkalarına empati gösterir alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-3,58$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=5,77$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=5,09$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının başkalarına empati gösterme puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,76$; %95 güven aralığı $[-1,23; -0,28]$). Deney grubunda başkalarıyla paylaşır yakın ilişkiler kurar alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-2,37$;

$p < 0,05$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 11,77$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X} = 10,82$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının başkalarıyla paylaşma yakın ilişkiler kurma puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d = -0,51$; %95 güven aralığı $[-0,95; -0,06]$). Deney grubunda bağımsızlık gösterir alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21) = -2,92$; $p < 0,01$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 11,95$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X} = 10,80$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının bağımsızlık gösterme puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d = -0,62$; %95 güven aralığı $[-1,07; -0,16]$). Deney grubunda olumlu bir benlik imajı sergiler alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21) = -3,78$; $p < 0,01$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 8,82$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X} = 8,20$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının olumlu benlik imajı sergileme puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d = -0,81$; %95 güven aralığı $[-1,28; -0,32]$). Deney grubunda hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenler alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21) = -3,00$; $p < 0,01$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 14,86$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X} = 13,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d = -0,64$; %95 güven aralığı $[-1,09; -0,17]$). Deney grubunda çeşitli duyguları ifade eder alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21) = -3,20$; $p < 0,01$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 18,00$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X} = 16,91$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının çeşitli duyguları ifade etme puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d = -0,68$; %95 güven aralığı $[-1,14; -0,21]$). Deney grubunda diğer alt ölçekler için son test ve ön test puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0,05$).

Tablo 21

48-60 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçekler	Son Test		Kalıcılık Testi		sd	t	p	Cohen's d	
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss					
OSGÖ	KG	104,40	13,86	105,20	12,81	19	-2,32	0,03*	-0,52
	DG	117,32	5,43	117,41	5,02	21	-0,49	0,63	-0,10
BSES	KG	12,65	2,37	12,65	2,37	-	-	-	-
	DG	14,27	1,49	14,27	1,49	-	-	-	-
ÇDİE	KG	9,70	2,79	9,85	2,66	19	-1,37	0,19	-0,31
	DG	11,41	1,74	11,41	1,74	-	-	-	-
SDTD	KG	9,95	3,47	10,05	3,32	19	-1,45	0,16	-0,32
	DG	11,50	1,37	11,50	1,37	-	-	-	-
BEG	KG	4,65	1,81	4,90	1,48	19	-1,42	0,17	-0,32
	DG	5,77	0,69	5,77	0,69	-	-	-	-
BPYİK	KG	10,95	1,70	10,95	1,61	-	-	-	-
	DG	11,77	0,69	11,82	0,66	21	-1,00	0,33	-0,21
BG	KG	10,80	1,54	10,85	1,39	19	-0,37	0,72	-0,08
	DG	11,95	0,21	11,82	0,50	21	1,37	0,19	0,29
OBİS	KG	8,20	1,11	8,35	1,04	19	-1,37	0,19	-0,31
	DG	8,82	0,66	8,95	0,21	21	-1,37	0,19	-0,29
HDDD	KG	13,70	1,95	13,75	1,80	19	-0,57	0,58	-0,13
	DG	14,86	0,47	14,95	0,21	21	-1,45	0,16	-0,31
KİGRDİY	KG	7,50	2,48	7,60	2,23	19	-1,00	0,33	-0,22
	DG	8,95	0,21	8,95	0,21	-	-	-	-
ÇUBG	KG	16,30	2,68	16,25	2,65	19	1,00	0,33	0,22
	DG	18,00	0,00	17,95	0,21	21	1,00	0,33	0,21

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİY: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir; KG: Kontrol Grubu ($n=20$); DG: Deney Grubu ($n=22$). * $p<0,05$.

Tablo 21'de yer alan 48-60 ay grubundaki çocuklarda kontrol ve deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki bağımlı örneklem t testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubunda Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(19)=-2,32$; $p<0,05$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=104,40$) kalıcılık testi puan ortalamasına göre ($\bar{X}=105,20$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşüktür. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin kalıcılık

puanları üzerine 48-60 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,52$; %95 güven aralığı $[-0,98; -0,05]$). Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin alt ölçeklerinde kontrol ve deney grubunda son test ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaması ($p>0,05$) son test ve kalıcılık testi ortalamalarının benzer olduğuna ve farkın olduğu grupta da zamana bağlı olarak artış olması kalıcılığın sağlandığına işaret etmektedir.

Başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme alt boyutunda çocukların arkadaşları ve tanıdığı yetişkinlerle oyun oynama, konuşma ve onlara yakınlık gösterme, yardıma ya da ilgiye ihtiyaç duyduğunda yetiştikine söyleyebilme, akranlarıyla paylaşma ve sıra olmasını gerektiren durumlarda sırasını bekleme becerileri bulunmaktadır. Bu alt boyutta kovaryans analizinde geleneksel kitap okuma ile etkileşimli kitap okuma teknikleri ile yapılan uygulamaların sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t testinde deney gruplarında anlamlı bir fark bulunurken; kontrol gruplarında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu testin sonucuna göre etkileşimli kitap okuma tekniğinin uygulandığı gruplarda başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme alt boyutunda gelişim gösterdiği söylenebilirken geleneksel kitap okuma tekniğinin uygulandığı gruplarda aynı durumdan bahsedilememektedir. Buna rağmen etkileşimli kitap okuma tekniği ve geleneksel kitap okuma tekniğinin arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasının sebebi oluşan gelişimin bu grup örneklerindeki kovaryans analizine yansıtacak kadar yeterli olmadığı düşünülmektedir. Uygulamanın aralıklarla daha uzun süre yapılması gibi farklı metotlarla etkinliğin artırılmasının veya sapmaların daha az olduğu gruplarla kovaryans analizinin hassasiyetinin artırıldığı durumların iki tekniğin yarattığı gelişim farklılıklarını kovaryans analizine yansıtılabileceği düşünülmektedir. Bu alt boyutta son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İki test sonucunun benzer olması yapılan uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Çeşitli duyguları ifade etme alt boyutunda gülme, kahkaha atma, çeşitli duyguları farklı yollarla ifade edebilme, başkasının duygusunu tarif edebilme, kendi duygusunu

tanımlayabilme becerileri yer almaktadır. Bu beceriler boyutunda kovaryans analizinde geleneksel kitap okuma ile etkileşimli kitap okuma teknikleri ile yapılan uygulamaların sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, 48-60 aylık çocuklarda ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t testinde deney gruplarında anlamlı bir fark bulunmuş ve kontrol gruplarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Pek çok etkenin gelişimi desteklediği bu dönemde tek bir müdahale ya da uygulamanın etkisini görmek oldukça zor olacaktır. Bu nedenle kovaryans testinde etkileşimli kitap okuma tekniği ile geleneksel kitap okuma tekniği arasında anlamlı fark bulunamamasının sebebinin dönemsel olarak gelişimi etkileyen etmenlerin bu tekniklerin gelişime etkisini oransal olarak azaltmış olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarında son test ve kalıcılık testi puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında herhangi anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç yapılan müdahalenin etkisinin değişmeden devam ettiğini göstermektedir.

Sosyal duygusal tepkileri düzenleme alt boyutunda çocuğun kendini sakinleştirebilmesi, akran ya da yetişkin desteği ile sakinleşebilmesi, hayal kırıklığı yaşadığı durumlara karşı soğukkanlı kalabilmesi gibi beceriler bulunmaktadır. Bu alt boyutta kovaryans analizinde geleneksel kitap okuma ile etkileşimli kitap okuma teknikleri ile yapılan uygulamaların sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna ek olarak 48-60 aylık çocuklarda ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t testinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın son test ve kalıcılık test puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında 48-60 aylık çocuklarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Son test ve kalıcılık testlerindeki bu benzerlikler uygulamanın etkisinin devam ettiğini gösterirken zamana bağlı meydana gelen artış sosyal duygusal tepkileri düzenleme alt boyutunda çocukların gelişiminin devam ettiğini göstermektedir.

Başkalarına empati gösterme alt boyutu çocuğun başkalarının duygularına uygun tepkiler verme ve onlar üzgün olduğunda teselli edebilme becerisini içermektedir. Belacchi ve Farina (2012), Farver ve Branstetter (1994) 3-6 yaş arası çocuklarla empati üzerine yaptıkları çalışmada yaşın empati üzerinde bir etkisi olmadığını bulmuştur. Simon

(2021,2023) 3-6 yaş arası çocuklarla yaptığı çalışmalarda cinsiyete göre empati becerisinin değişebildiğini, yaşın genel beceri üzerinde etkili olmadığını ancak empatinin bilişsel, davranışsal ve duygusal empati alt boyutlarında etkili olduğunu bulmuştur. Roth-Hanania ve ark. (2011) empati gelişiminin 2 yaşından itibaren çocukta gözlenebildiğini iddia etmiştir. Bu araştırmalarla tutarlı olarak başkalarına empati gösterme alt boyutunda 48-60 aylık çocuklarda kontrol ve deney grubunda bağımlı değişken t testi analizine göre anlamlı bir gelişim görülmektedir. Ancak, bu iki teknik arasındaki kovaryans analizinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu noktadan yola çıkarak her iki kitap okuma tekniğinin de çocuğun başkalarına karşı empati gösterme yeteneğine de benzer şekilde katkı sağladığını söylemek mümkündür. Her iki ay grubunun son test ve kalıcılık test puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Son test ve kalıcılık testinin benzer sonuçlar göstermesi yapılan uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma alt boyutunda ise desteklenmesi hedeflenen beceriler çocukların etkinlikte katılım sağlaması, yetişkin ve yaşlıları ile selamlaşması, bir işi yaparken ya da oyun sırasında iş birliği kurmasıdır. Paulus ve ark. (2015) ve Moore (2009) erken yaşlarda paylaşmanın yakın ilişkilere dayanarak yakın çevreden başladığını ve bu sebeple çocukların prososyal davranışları yakın oldukları kişilerden başlayıp daha sonra diğer insanlara karşı sergilediklerini belirtmiştir. Bu araştırma sonucuna dayanarak başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma alt boyutunda 48-60 aylık çocukların kontrol ve deney gruplarında ön test ve son test bağımlı örneklem t testi sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yukarıdaki araştırmalar göz önüne alındığında birbirini tanımayan çocuklarla başlayan eğitim öğretim döneminde çocukların birbirini tanıması ve karşılıklı güven ilişkisi kurmasının başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma yetkinliğini geliştiren ana sebep olduğu iddia edilebilir. Bu durumda bağımlı örneklem t testinde çıkan gelişimin ana sebebinin bu olduğu ve kitap okuma tekniklerinin bu alt başlıktaki gelişime etkilerini gölgelediği söylenebilir. Yine 48-60 aylık çocuklarda deney ve

kontrol gruplarının kovaryans analizinde iki kitap okuma tekniği arasında anlamlı bir farklılık çıkmaması bu sebeple açıklanabilir. Son test ve kalıcılık puanları arasında yapılan bağımlı örneklem t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu iki test puanlarının benzerliği ise uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Bağımsızlık gösterme alt boyutunda çocukların yeni ortam ve malzemeleri keşfetmesi, kaygılanmadan yakın gördüğü yetişkinden ayrılması, verilen görevi tamamlarken yardım istemeden başarmak için çabalaması, denemesi, zorlandığı etkinlik için uğraşması ve bu etkinliğe bir süre sonra tekrar dönmesi becerileri bulunmaktadır. Bu alt boyutta 48-60 aylık çocukların kovaryans analizinde geleneksel kitap okuma ile etkileşimli kitap okuma teknikleri ile yapılan uygulamaların sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuç bize etkileşimli kitap okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine göre bağımsızlık gösterme becerisinde çocukları daha çok desteklediğini göstermektedir. 48-60 aylık çocukların ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında deney ve kontrol gruplarında anlamlı farklılık vardır. Bağımlı örneklem t testi ve kovaryans analiz sonuçları her iki okuma tekniğinin de bağımsızlık gösterme alt boyutunda çocukları desteklediğini ancak etkileşimli kitap okumanın desteğinin daha fazla geliştirici yönde olduğunu göstermektedir. Bu ay grubunda son test ve kalıcılık test puanlarının bağımlı örneklem t testinden elde edilen sonuçlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç ise bize etkileşimli kitap okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine göre bağımsızlık gösterme alt boyutunda yarattığı farkın devam ettiğini göstermektedir. Yulianto ve ark. (2019) prososyal davranışlar ile bağımsızlığın ve iş birlikçi öğrenmenin arasındaki ilişkiyi araştırmış ve sonucunda iş birlikçi öğrenmenin ve bağımsızlığın prososyal davranışları etkilediğini bulmuştur. Bu iş birlikçi öğrenme tutumunun ev içerisinde ve okulda desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Etkileşimli kitap okumanın çocuklarla karşılıklı etkileşim içerisinde yürütülen bir okuma tekniği olduğunu düşünürsek iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklediğini söylemek mümkündür. Etkileşimli

kitap okuma tekniğinin bu özelliği ile elde edilen kazanımlar yukarıdaki araştırmayı destekler niteliktedir.

Olumlu benlik imajı sergileme alt boyutunda çocuğun yaptığı iş ile gururlanma, başarısıyla övünme, kendine dair olumlu ifadeler kullanma ve kişisel bilgilerini bilme becerileri bulunmaktadır. Bu becerilerin bulunduğu alt boyutta 48-60 aylık grubun kovaryans analizinde geleneksel kitap okuma ile etkileşimli kitap okuma teknikleri ile yapılan uygulamaların sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuç bize etkileşimli kitap okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine göre olumlu benlik imajı sergileme becerisinde çocukları daha çok desteklediğini göstermektedir. 48-60 aylık çocukların ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında deney ve kontrol gruplarında anlamlı farklılık vardır. Bağımlı örneklem t testi ve kovaryans analiz sonuçları her iki okuma tekniğinin de olumlu benlik imajı sergileme alt boyutunda çocukları desteklediğini ancak etkileşimli kitap okumanın desteğinin daha fazla geliştirici yönde olduğunu göstermektedir. 48-60 aylık çocukların son test ve kalıcılık testi arasında yapılan bağımlı örneklem t testi sonuçlarında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç ise etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin devam ettiğini göstermektedir.

Hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme alt boyutunda çocuğun bulunduğu ortama göre hareketliliğini düzenleme, okuma yazma etkinliklerine katılma, hareketli etkinliklere yaşına uygun ölçüde devam etme, etkinlikten başka bir etkinliğe sorunsuz geçme, başka bir grubun oyununa dahil olma gibi becerileri içermektedir. 48-60 aylık çocukların kovaryans analizi sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu sonuç bize etkileşimli kitap okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine göre çocukların gelişimi üzerinde bu alt boyutta daha etkili olduğunu göstermektedir. 48-60 aylık çocuklarda her iki grubun da ön test ve son test bağımlı örneklem t testi sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kovaryans analizi ve t testi sonucuna dayanarak her iki tekniğin 48-60 aylık çocukların gelişiminde etkili olduğu ancak etkileşimli kitap okumanın gelişimsel olarak daha çok desteklediğini söylemek mümkündür. Yapılan son test ve kalıcılık test puanlarının

bağımlı örneklem t testi sonuçlarında her iki ay grubunda da anlamlı farklılık bulunamamıştır. Son test ve kalıcılık testinin benzer olması yapılan uygulamanın etkililiğinde bir farklılık olmadan etkinin devam ettiğini göstermektedir.

Kendisinden istenilenler ve günlük rutinlerde diğerleriyle iş birliği yapma alt boyutunda çocuğun rutine, kurallara uyma, kendisinden istenileni yapma, yetişkin tarafından uyarıldığında uyarıyı dikkate alıp uygun şekilde davranma becerileri bulunmaktadır. Bu alt boyutta 48-60 aylık grupta kovaryans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yine bu ay grubunun deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test, son test ve kalıcılık testi puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ashley ve Tomesello (1998), Garnier ve Latour (1994) çocuklarda iş birliği becerisinin erken yaşta geliştiğini yaş büyüdükçe daha bilinçli iş birliği kurduklarını ancak 4 yaşına geldiklerinde çocuklarda iş birliği yapma becerisinin halihazırda büyük ölçüde geliştiğini belirtmiştir. İş birliği ve problem çözme becerileri ile ilgili 24,30,36 ve 42 aylık çocuklarla yapılan çalışmanın sonucunda 24 aylık çocukların bağımsız ve yetkin olmadığı, 30 ve 36 aylık çocukların nispeten daha bağımsız ve yetkin, 42 aylık çocukların ise iş birliği ve problem çözme konusunda yeterince bağımsız ve yetkin oldukları görülmüştür. Yine olumlu benlik imajı sergilemede olduğu gibi bu alt boyutta da ön test, son test ve kalıcılık testlerinde alınan puan ortalamalarının hem kontrol hem de deney gruplarında birbirine çok yakın olması da bu görüşü desteklemektedir. Ön test ve son test puanları arasında her iki grupta da anlamlı gelişimin gözlenememesi; kovaryans analizindeki sonuçları da açıklamaktadır.

Çeşitli uyum becerileri gösterme alt boyutunda ihtiyaçlarını gidermek için ihtiyacı oluşturan problemi çözme, çevresindeki ve yaşamındaki değişikliklere uyum sağlama, tehlikeli olabilecek durumlarda kendini koruma, sorunsuz şekilde çeşitli besinlerle kendi başına beslenebilme, kendi kendine giyinebilme, tuvaleti uygun şekilde kullanabilme ve sorunsuz şekilde yatağa gidip uykuya dalabilme becerilerini içermektedir. Bu alt boyutta 48-60 aylık gruplarda kovaryans analizinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Aynı ay grubunda ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t testi sonucunda deney grubunda anlamlı

bir gelişim gözlemlenirken kontrol grubunda gözlemlenememektedir. Bu sonuçlara göre etkileşimli kitap okuma tekniğinin çeşitli uyum becerileri gösterme alt boyutunda gelişim sağladığı ve bu gelişimin geleneksel kitap okuma tekniği uygulanan grupla yapılan kovaryans analizinde de etkileşimli kitap okuma tekniği lehine bir fark olarak ortaya çıktığı söylenebilir. 48-60 aylık çocuklarda deney ve kontrol gruplarının son test ve kalıcılık testi puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu sonuç ise bize etkililiğin devam ettiğini göstermektedir.

48-60 aylık çocukların okul öncesi dönem sosyal duygusal gelişimi değerlendirme ölçeğinden aldıkları toplam puanların kovaryans analizi sonucunda etkileşimli kitap okuma tekniğinin uygulandığı grubun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu ay grubunun ön test ve son test bağımlı örneklem t testi sonuçları arasında her iki grup içinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak her iki grupta da uygulanan kitap okuma çocukların sosyal duygusal gelişimini olumlu etkilediğini; buna ek olarak etkileşimli kitap okuma tekniğinin daha gelişimi daha çok desteklediğini söylemek mümkündür.

Analizlerin tamamı incelendiğinde 48-60 aylık çocuklarda on alt boyuttan bağımsızlık gösterme, olumlu benlik imajı sergileme, hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme ve çeşitli uyum becerilerini gösterme alt boyutlarında etkileşimli kitap okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine göre anlamlı olarak daha iyi sonuç verdiği görülmüştür. Ayrıca başkalarıyla sağlıklı etkileşim sergileme ve çeşitli duyguları ifade etme alt boyutlarında ön test ve son test bağımlı örneklem t testi sonuçlarında geleneksel kitap okuma tekniğinin aksine etkileşimli kitap okuma tekniğinin anlamlı bir iyileştirme gösterdiği görülmüştür. Diğer alt boyutların herhangi birinde geleneksel kitap okuma tekniğinin etkileşimli kitap okuma tekniğinden daha etkili olduğunu gösteren herhangi bir sonuca ulaşamamıştır. Her iki tekniğin de gelişimi desteklediği birçok sonuçta görülmekle beraber gelişimin tek bir müdahale ile açıklanması mümkün değildir. Ancak bazı alt boyutlarda ön test ve son test bağımlı örneklem t testi ve kovaryans analizine dayanarak etkileşimli kitap okumanın daha etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak OSGÖ toplam

puanında da etkileşimli kitap okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine göre anlamlı olarak daha etkili olduğu düşünülmektedir.

Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının 60-66 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi ile İlgili Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Tablo 22

60-66 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçekler	Kontrol Grubu (n=20)		Deney Grubu (n=22)		sd	t	p	Cohen's d
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss				
OSGÖ	110,17	6,37	102,55	9,46	3,16	36,61	0,00**	0,95
BSES	14,70	0,63	12,82	2,36	23,89	3,60	0,00**	1,10
ÇDİE	10,91	1,04	9,45	1,68	34,74	3,48	0,00**	1,05
SDTD	9,65	2,10	9,55	2,04	43	0,17	0,86	0,05
BEG	5,57	0,79	4,59	1,33	43	3,00	0,00**	0,89
BPYİK	11,22	0,67	10,14	1,61	27,81	2,91	0,01**	0,88
BG	9,70	2,30	9,45	1,90	43	0,38	0,70	0,11
OBİS	8,91	0,29	8,82	0,39	43	0,92	0,36	0,28
HDDD	14,04	0,93	13,18	1,30	43	2,57	0,01*	0,77
KİGRDİY	9,00	0,00	8,64	1,00	21	1,70	0,10	0,52
ÇUBG	16,48	1,47	15,91	1,54	43	1,27	0,21	0,38

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİY: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir.

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$.

Tablo 22'de yer alan 60-66 ay grubundaki çocuklarda kontrol ve deney grubunda olma durumuna göre yapılan bağımsız örneklem *t* testi sonuçlarına göre Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinde ve başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergiler, çeşitli duyguları ifade eder, başkalarına empati gösterir, başkalarıyla paylaşır ve yakın ilişkiler kurar ve hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenler alt ölçeklerinde ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p < 0,05$). Bu sebeple, uygulamada yapılan müdahalenin etkililiğini test edebilmek amacıyla son test puanlarındaki değişimi

incelemek için ön test puanlarının etkisinin kontrol altına alındığı kovaryans analizi yapılmıştır ve son test puanlarına ait sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

60-66 Ay Deney Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
OSGÖ	Ön test	504,01	1	504,01	26,38	0,00***	0,39
	Grup	18,18	1	18,18	0,95	0,33	0,02
	Hata	802,50	42	19,11			
	Düzeltilmiş Toplam	1344,58	44				
BSES	Ön test	2,79	1	2,79	4,06	0,05	0,09
	Grup	2,52	1	2,52	3,67	0,06	0,08
	Hata	9515,00	42				
	Düzeltilmiş Toplam	39,24	44				
ÇDİE	Ön test	5,35	1	5,35	8,52	0,01**	0,17
	Grup	0,16	1	0,16	0,26	0,61	0,01
	Hata	26,35	42	0,63			
	Düzeltilmiş Toplam	34,58	44				
SDTD	Ön test	18,29	1	18,29	7,68	0,01**	0,15
	Grup	7,06	1	7,06	2,96	0,09	0,07
	Hata	100,04	42	2,38			
	Düzeltilmiş Toplam	124,80	44				
BEG	Ön test	4,21	1	4,21	12,47	0,00**	0,23
	Grup	0,46	1	0,46	1,35	0,25	0,03
	Hata	14,20	42	0,34			
	Düzeltilmiş Toplam	21,24	44				
BPYİK	Ön test	5,34	1	5,34	7,91	0,01**	0,16
	Grup	0,35	1	0,35	0,53	0,47	0,01
	Hata	28,36	42	0,68			
	Düzeltilmiş Toplam	36,58	44				
BG	Ön test	5,64	1	5,64	8,32	0,01**	0,17
	Grup	3,45	1	3,45	5,09	0,03*	0,11
	Hata	28,50	42	0,68			
	Düzeltilmiş Toplam	37,11	44				
OBİS	Ön test	0,10	1	0,10	0,84	0,36	0,02
	Grup	0,42	1	0,42	3,42	0,07	0,08
	Hata	5,17	42	0,12			
	Düzeltilmiş Toplam	5,64	44				
HDDD	Ön test	3,44	1	3,44	9,45	0,00**	0,18
	Grup	1,33	1	1,33	3,65	0,06	0,08
	Hata	15,28	42	0,36			
	Düzeltilmiş Toplam	18,98	44				

Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
KİGRDİY	Ön test	13,85	1	13,85	62,94	0,00***	0,60
	Grup	0,05	1	0,05	0,23	0,64	0,01
	Hata	9,24	42	0,22			
	Düzeltilmiş Toplam	24,58	44				
ÇUBG	Ön test	7,01	1	7,01	7,76	0,01**	0,16
	Grup	0,58	1	0,58	0,64	0,43	0,02
	Hata	37,92	42	0,90			
	Düzeltilmiş Toplam	46,58	44				

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİY: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Tablo 23'de yer alan sonuçlara göre Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin bağımsızlık gösterir alt ölçeğinde kontrol ve deney grubu için ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(1, 42)=5,09$; $p < 0,05$). Kontrol grubunun düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=11,28$) deney grubunun düzeltilmiş son test puan ortalamasından ($\bar{X}=11,84$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulaması bağımsızlık gösterir alt ölçeği puanlarındaki değişkenliğin %11'ini açıklamaktadır ($\eta^2=0,11$).

Tablo 24

60-66 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi

Ölçekler		Ön Test		Son Test		sd	t	p	Cohen's d
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss				
OSGÖ	KG	110,17	6,37	116,52	3,78	22	-5,29	0,00***	-1,10
	DG	102,55	9,46	114,68	6,88	21	-8,31	0,00***	-1,77
BSES	KG	14,70	0,63	14,91	0,42	22	-2,01	0,06	-0,42
	DG	12,82	2,36	14,09	1,15	21	-2,56	0,02*	-0,55
ÇDİE	KG	10,91	1,04	11,87	0,34	22	-4,49	0,00***	-0,94
	DG	9,45	1,68	11,36	1,18	21	-5,81	0,00***	-1,24

SDTD	KG	9,65	2,10	10,70	2,03	22	-2,19	0,04*	-0,46
	DG	9,55	2,04	11,45	1,14	21	-4,84	0,00***	-1,03
BEG	KG	5,57	0,79	5,96	0,21	22	-2,24	0,04*	-0,47
	DG	4,59	1,33	5,45	0,91	21	-3,74	0,00**	-0,80
BPYİK	KG	11,22	0,67	11,87	0,34	22	-4,38	0,00***	-0,91
	DG	10,14	1,61	11,36	1,22	21	-3,74	0,00**	-0,80
BG	KG	9,70	2,30	11,30	1,06	22	-3,49	0,00**	-0,73
	DG	9,45	1,90	11,82	0,66	21	-6,97	0,00***	-1,49
OBİS	KG	8,91	0,29	9,00	0,00	22	-1,45	0,16	-0,30
	DG	8,82	0,39	8,82	0,50	21	-	-	-
HDDD	KG	14,04	0,93	14,35	0,65	22	-2,30	0,03*	-0,48
	DG	13,18	1,30	14,50	0,67	21	-4,67	0,00**	-1,00
KİGRDİY	KG	9,00	0,00	9,00	0,00	22	-	-	-
	DG	8,64	1,00	8,64	1,05	21	-	-	-
ÇUBG	KG	16,48	1,47	17,57	0,66	22	-4,09	0,00***	-0,85
	DG	15,91	1,54	17,18	1,30	21	-3,71	0,00**	-0,79

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİY: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir; KG: Kontrol Grubu ($n=23$); DG: Deney Grubu ($n=22$). * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$.

Tablo 24'te yer alan 60-66 ay grubundaki çocuklarda kontrol ve deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki bağımlı örneklem t testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubunda Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(22)=-5,29$; $p<0,001$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=116,52$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=110,17$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-1,10$; %95 güven aralığı [-1,62; -0,57]). Kontrol grubunda çeşitli duyguları ifade eder alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(22)=-4,49$; $p<0,001$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=11,87$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=10,91$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının çeşitli duyguları ifade etme puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,94$; %95 güven aralığı [-1,42; -0,44]). Kontrol grubunda sosyal-duygusal tepkilerini düzenler alt

ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(22)=-2,19$; $p<0,05$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=10,70$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=9,65$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının sosyal-duygusal tepkileri düzenleme puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,46$; %95 güven aralığı [-0,88; -0,02]). Kontrol grubunda başkalarına empati gösterir alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(22)=-2,24$; $p<0,05$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=5,96$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=5,57$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının başkalarına empati gösterme puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,47$; %95 güven aralığı [-0,89; -0,03]). Kontrol grubunda başkalarıyla paylaşır yakın ilişkiler kurar alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(22)=-4,38$; $p<0,001$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=11,87$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=11,22$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının başkalarıyla paylaşma yakın ilişkiler kurma puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,91$; %95 güven aralığı [-1,40; -0,42]). Kontrol grubunda bağımsızlık gösterir alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(22)=-3,49$; $p<0,01$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=11,30$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=9,70$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının bağımsızlık gösterme puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,73$; %95 güven aralığı [-1,18; -0,26]). Kontrol grubunda hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenler alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(22)=-2,30$; $p<0,05$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=14,35$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=14,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,48$;

%95 güven aralığı [-0,91; -0,04]). Kontrol grubunda çeşitli uyum becerileri gösterir alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(22)=-4,09$; $p<0,001$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=17,57$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=16,48$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının çeşitli uyum becerileri gösterme puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,85$; %95 güven aralığı [-1,32; -0,37]). Kontrol grubunda diğer alt ölçekler için son test ve ön test puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Deney grubunda Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-8,31$; $p<0,001$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=114,68$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=102,55$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-1,77$; %95 güven aralığı [-2,44; -1,09]). Deney grubunda başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergiler alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-2,56$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=14,09$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=12,82$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,55$; %95 güven aralığı [-0,99; -0,09]). Deney grubunda çeşitli duyguları ifade eder alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-5,81$; $p<0,001$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=11,36$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=9,45$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının çeşitli duyguları ifade etme puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-1,24$; %95 güven aralığı [-1,79; -0,67]). Deney grubunda sosyal-duygusal tepkilerini düzenler alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-4,84$; $p<0,001$). Deney grubunun son test puan ortalaması

($\bar{X}=11,45$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=9,55$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının sosyal-duygusal tepkileri düzenleme puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-1,03$; %95 güven aralığı [-1,55; -0,50]). Deney grubunda başkalarına empati gösterir alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-3,74$; $p<0,01$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=5,45$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=4,59$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının başkalarına empati gösterme puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,80$; %95 güven aralığı [-1,27; -0,31]). Deney grubunda başkalarıyla paylaşır yakın ilişkiler kurar alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-3,74$; $p<0,01$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=11,36$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=10,14$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının başkalarıyla paylaşma yakın ilişkiler kurma puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,80$; %95 güven aralığı [-1,27; -0,31]). Deney grubunda bağımsızlık gösterir alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-6,97$; $p<0,01$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=11,82$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=9,45$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının bağımsızlık gösterme puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-1,49$; %95 güven aralığı [-2,09; -0,87]). Deney grubunda hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenler alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-4,67$; $p<0,01$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=14,50$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=13,18$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-1,00$; %95 güven aralığı [-1,50; -0,47]). Deney grubunda çeşitli duyguları ifade eder alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-3,71$; $p<0,01$). Deney grubunun son test puan

ortalaması ($\bar{X}=17,18$) ön test puan ortalamasına göre ($\bar{X}=15,91$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının çeşitli duyguları ifade etme puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda yüksek etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,79$; %95 güven aralığı [-1,27; -0,30]). Deney grubunda diğer alt ölçekler için son test ve ön test puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Tablo 25'te 60-66 ay grubundaki çocuklarda Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin ve alt ölçeklerinin son test ve kalıcılık testi puanlarının kontrol ve deney gruplarında ayrı ayrı farklılaşıp farklılaşmadığına ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 25

60-66 Ay Deney ve Kontrol Grubu için Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Alınan Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçekler		Son Test		Kalıcılık Testi		sd	t	p	Cohen' s d
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss				
OSGÖ	KG	116,77	3,66	117,18	2,67	21	-1,34	0,20	-0,28
	DG	114,68	6,88	115,32	6,06	21	-2,19	0,04*	-0,47
BSES	KG	14,91	0,42	14,96	0,21	22	-1,00	0,33	-0,21
	DG	14,09	1,15	14,09	1,15	-	-	-	-
ÇDİE	KG	11,87	0,34	11,87	0,34	-	-	-	-
	DG	11,36	1,18	11,36	1,18	-	-	-	-
SDTD	KG	10,70	2,03	11,17	1,34	22	-2,31	0,03*	-0,48
	DG	11,45	1,14	11,50	1,01	21	-0,37	0,71	-0,08
BEG	KG	5,96	0,21	6,00	0,00	22	-1,00	0,33	-0,21
	DG	5,45	0,91	5,68	0,65	21	-2,02	0,06	-0,43
BPYİK	KG	11,87	0,34	11,87	0,34	-	-	-	-
	DG	11,36	1,22	11,45	1,01	21	-1,45	0,16	-0,31
BG	KG	11,30	1,06	11,13	0,92	22	1,28	0,21	0,27
	DG	11,82	0,66	11,73	0,55	21	1,00	0,33	-0,21
OBİS	KG	9,00	0,00	9,00	0,00	-	-	-	-
	DG	8,82	0,50	8,86	0,47	21	-1,00	0,33	-0,46
HDDD	KG	14,36	0,66	14,50	0,60	21	-1,37	0,19	-0,29
	DG	14,50	0,67	14,68	0,65	21	-2,16	0,04	-0,46
KİGRDİY	KG	9,00	0,00	9,00	0,00	-	-	-	-
	DG	8,64	1,05	8,64	1,05	-	-	-	-
ÇUBG	KG	17,57	0,66	17,61	0,58	22	-0,57	0,58	-0,12
	DG	17,18	1,30	17,32	1,09	21	-1,14	0,27	-0,24

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİY: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir; KG: Kontrol Grubu ($n=23$); DG: Deney Grubu ($n=22$). * $p<0,05$.

Tablo 25'te yer alan 60-66 ay grubundaki çocuklarda kontrol ve deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki bağımlı örneklem t testi sonuçları incelendiğinde deney grubunda Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(21)=-2,19$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=114,68$) kalıcılık testi puan ortalamasına göre ($\bar{X}=115,32$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşüktür. Etkileşimli kitap okuma uygulamasının Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin kalıcılık puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,47$; %95 güven aralığı [-0,90; -0,02]). Kontrol grubunda sosyal-duygusal tepkilerini düzenler alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(22)=-2,31$; $p<0,05$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=10,70$) kalıcılık testi puan ortalamasına göre ($\bar{X}=11,17$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşüktür. Geleneksel teknikle kitap okuma uygulamasının sosyal-duygusal tepkileri düzenlemenin kalıcılık puanları üzerine 60-66 ay grubundaki çocuklarda orta düzey etkisi bulunmaktadır (Cohen's $d=-0,48$; %95 güven aralığı [-0,91; -0,04]). Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin, sosyal-duygusal tepkilerini düzenler alt ölçeği dışındaki diğer alt ölçeklerde kontrol ve deney grubunda son test ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaması ($p>0,05$) son test ve kalıcılık testi ortalamalarının benzer olduğuna ve farkın olduğu grupta da zamana bağlı olarak artış olması kalıcılığın sağlandığına işaret etmektedir.

Başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme alt boyutunda çocukların arkadaşları ve tanıdığı yetişkinlerle oyun oynama, konuşma ve onlara yakınlık gösterme, yardıma ya da ilgiye ihtiyaç duyduğunda yetişkine söyleyebilme, akranlarıyla paylaşma ve sıra olmasını gerektiren durumlarda sırasını bekleme becerileri bulunmaktadır. Bu alt boyutta 60-66 aylık grupta kovaryans analizinde geleneksel kitap okuma ile etkileşimli kitap okuma teknikleri ile

yapılan uygulamaların sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t testinde deney gruplarında anlamlı bir fark bulunurken; kontrol gruplarında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu testin sonucuna göre etkileşimli kitap okuma tekniğinin uygulandığı gruplarda başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme alt boyutunda gelişim gösterdiği söylenebilirken geleneksel kitap okuma tekniğinin uygulandığı gruplarda aynı durumdan bahsedilememektedir. Buna rağmen etkileşimli kitap okuma tekniği ve geleneksel kitap okuma tekniğinin arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasının sebebi oluşan gelişimin bu grup örneklerindeki kovaryans analizine yansiyacak kadar yeterli olmadığı düşünülmektedir. Uygulamanın daha uzun bir süreçte belli aralıklarla yapılması gibi farklı metotlarla etkinliğin artırılmasının veya sapmaların daha az olduğu gruplarla kovaryans analizinin hassasiyetinin artırıldığı durumların iki tekniğin yarattığı gelişim farklılıklarını kovaryans analizine yansıtılabileceği düşünülmektedir. Bu alt boyutta son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İki test sonucunun benzer olması yapılan uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Çeşitli duyguları ifade etme alt boyutunda gülme, kahkaha atma, çeşitli duyguları farklı yollarla ifade edebilme, başkasının duygusunu tarif edebilme, kendi duygusunu tanımlayabilme becerileri yer almaktadır. Bu beceriler boyutunda kovaryans analizinde geleneksel kitap okuma ile etkileşimli kitap okuma teknikleri ile yapılan uygulamaların sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. 60-66 aylık çocuklarda ise ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t testinde deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur 60-66 aylık çocuklarda her iki grupta da çocukların gelişim gösterdiği görülmektedir. Howard ve ark. (2011) 60 aydan sonra çocukların dili bir yetişkin gibi kullanabildiğini; duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiğini belirtmiştir. Bu durumda çeşitli duyguları ifade etme alt boyutunun geliştirmesi açısından çocuklar pek çok uygun ortamla karşılaşma şansına sahiptir. Örneğin, akranları ile oyunlarında karşılıklı duygularını ifade edebilir, ev ortamında aile bireyleri ile gün içinde oluşan duygu durumlarını konuşabilirler. Bunu destekleyecek şekilde ön test ve son test bağımlı örneklem t testi

sonuçlarında deney ve kontrol grubunun her ikisinde de en yüksek seviyede anlamlı fark bulunmaktır. Yukarıdaki örneklerdeki gibi pek çok etkenin gelişimi desteklediği bu dönemde tek bir müdahale ya da uygulamanın etkisini görmek oldukça zor olacaktır. Bu nedenle kovaryans testinde etkileşimli kitap okuma tekniği ile geleneksel kitap okuma tekniği arasında anlamlı fark bulunamamasının sebebinin dönemsel olarak gelişimi etkileyen etmenlerin bu tekniklerin gelişime etkisini oransal olarak azaltmış olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarında her iki ay grubunda da son test ve kalıcılık testi puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında herhangi anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç yapılan müdahalenin etkisinin değişmeden devam ettiğini göstermektedir.

Sosyal duygusal tepkileri düzenleme alt boyutunda çocuğun kendini sakinleştirebilmesi, akran ya da yetişkin desteği ile sakinleşebilmesi, hayal kırıklığı yaşadığı durumlara karşı soğukkanlı kalabilmesi gibi beceriler bulunmaktadır. Bu alt boyutta her iki ay grubunda da kovaryans analizinde geleneksel kitap okuma ile etkileşimli kitap okuma teknikleri ile yapılan uygulamaların sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocukların sosyal duygusal tepkilerini düzenlemede 3 ve 4 yaşlarında iken yetişkin müdahalesine ihtiyaç duyduklarını; bu müdahalenin 5 yaş itibari ile yavaş yavaş ortadan kalktığını; daha özerk stratejilerle bu beceriyi geliştirebildikleri alanyazında belirtilmiştir (Sala ve ark., 2014). Bu araştırmayı destekleyecek şekilde 60-66 aylık çocuklarda ise ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t testinde her iki grubun da anlamlı gelişim gösterdiği görülmektedir. Bu analizde dikkat çeken bir nokta da ön test ortalamalarında kontrol grubu daha yüksek iken son test ortalamalarında deney grubunun daha yüksek olmasıdır. Ön test ortalamalarının standart sapmaları her iki grup için de benzer iken son test sonuçlarında kontrol grubunun standart sapmasının deney grubuna göre çok yüksek olması fark edilmiştir. Kovaryans analizlerinin bu tarz sapmalara yüksek seviyede duyarlı olduğu göz önüne alındığında ortalamalardaki değişim farkına rağmen kovaryans analizinde anlamlı bir fark çıkmamasını açıklayabilir. Araştırmanın son test ve kalıcılık test puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarına bakıldığında 60-66 aylık çocuklarda kontrol grubunda deney grubunun ortalaması daha yüksek olmasına rağmen anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. Son test ve kalıcılık testlerindeki bu benzerlikler uygulamanın etkisinin devam ettiğini gösterirken zamana bağlı meydana gelen artış sosyal duygusal tepkileri düzenleme alt boyutunda çocukların gelişiminin devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca 60-66 aylık çocukların kontrol grubundaki anlamlı artışın öğretmenin uyguladığı etkinlikler ve bu beceriyi geliştirmeye yönelik çocuğa sunmuş olabileceği fırsatlardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Başkalarına empati gösterme alt boyutu çocuğun başkalarının duygularına uygun tepkiler verme ve onlar üzgün olduğunda teselli edebilme becerisini içermektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda empatinin 2 yaş itibari ile çocuklarda gözlemlenebildiği ve sonrasında yaşa bağlı bu becerinin değişim göstermediği bulunmuştur (Belacchi ve Farina, 2012, Farver ve Branstetter, 1994; Roth-Hanania ve ark., 2011; Simon, 2021, 2023). Bu araştırmalarla tutarlı olarak başkalarına empati gösterme alt boyutunda kontrol ve deney grubunda bağımlı değişken t testi analizine göre anlamlı bir gelişim görülmektedir. Ancak, bu iki teknik arasındaki kovaryans analizinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu noktadan yola çıkarak her iki kitap okuma tekniğinin de çocuğun başkalarına karşı empati gösterme yeteneğine de benzer şekilde katkı sağladığını söylemek mümkündür. Bu ay grubunun son test ve kalıcılık test puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Son test ve kalıcılık testinin benzer sonuçlar göstermesi yapılan uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma alt boyutunda ise desteklenmesi hedeflenen beceriler çocukların etkinlikte katılım sağlaması, yetişkin ve yaşlıları ile selamlaşması, bir işi yaparken ya da oyun sırasında iş birliği kurmasıdır. Alanyazın çocuklarda paylaşma ve yakın ilişkilerin gelişiminin çevreden başlayarak geliştiğini ve prososyal davranışları da yakın oldukları kişilere sergileyerek başladıkları bulunmuştur (Moore, 2009; Paulus ve ark., 2015). Bu araştırmayı da destekler nitelikte başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma alt boyutunda kontrol ve deney gruplarında ön test ve son test bağımlı örneklem t testi sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Araştırmalar

dikkate alındığında birbirini tanımayan çocuklarla başlayan eğitim öğretim döneminde çocukların birbirini tanması ve karşılıklı güven ilişkisi kurmasının başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma becerisini geliştiren ana sebep olduğu iddia edilebilir. Bu durumda bağımlı örneklem t testinde çıkan gelişimin ana sebebinin bu olduğu ve kitap okuma tekniklerinin bu alt başlıktaki gelişime etkilerini gölgelediği söylenebilir. Kovaryans analizinde ise iki kitap okuma tekniği arasında anlamlı bir farklılık çıkmaması bu sebeple açıklanabilir. Son test ve kalıcılık puanları arasında yapılan bağımlı örneklem t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu iki test puanlarının benzerliği ise uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Bağımsızlık gösterme alt boyutunda çocukların yeni ortam ve malzemeleri keşfetmesi, kaygılanmadan yakın gördüğü yetiştikenden ayrılması, verilen görevi tamamlarken yardım istemeden başarmak için çabalaması, denemesi, zorlandığı etkinlik için uğraşması ve bu etkinliğe bir süre sonra tekrar dönmesi becerileri bulunmaktadır. Bu alt boyutta kovaryans analizinde geleneksel kitap okuma ile etkileşimli kitap okuma teknikleri ile yapılan uygulamaların sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuç bize etkileşimli kitap okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine göre bağımsızlık gösterme becerisinde çocukları daha çok desteklediğini göstermektedir. 60-66 aylık çocukların ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında deney ve kontrol gruplarında anlamlı farklılık vardır. Bağımlı örneklem t testi ve kovaryans analiz sonuçları her iki okuma tekniğinin de bağımsızlık gösterme alt boyutunda çocukları desteklediğini ancak etkileşimli kitap okumanın desteğinin daha fazla geliştirici yönde olduğunu göstermektedir. Bu ayda son test ve kalıcılık test puanlarının bağımlı örneklem t testinden elde edilen sonuçlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç ise bize etkileşimli kitap okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine göre bağımsızlık gösterme alt boyutunda yarattığı farkın devam ettiğini göstermektedir. Alanyazında prososyal davranışlar ile bağımsızlığın işbirlikçi öğrenme ile olumlu etkilendiği bulunmuştur (Yulianto ve ark., 2019). Uygulanan müdahalede etkileşimli kitap okumanın iş birliğine

dayalı bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda çocukların bağımsızlık gösterme becerisinin desteklemesi beklenebilecek bir sonuçtur.

Olumlu benlik imajı sergileme alt boyutunda çocuğun yaptığı iş ile gururlanma, başarıyla övünme, kendine dair olumlu ifadeler kullanma ve kişisel bilgilerini bilme becerileri bulunmaktadır. 60-66 aylık çocuklarda ise ön test ve son test puanlarına yapılan bağımlı örneklem t testi ve kovaryans analizi sonuçlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu durumun sebebi araştırılırken ölçekteki bu alt boyutta bulunan soruların MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 48-60 ay ve daha küçük ay kazanımlarına yönelik sorular olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple ölçekte bu alt boyutta bulunan becerilerin 60-66 aylık çocuklarda halihazırda tamamlandığı ve bu yaş grubunda gelişimin gözlemlenemediği düşünülmüştür. 60-66 aylık çocuklarda her iki grup içinde ön test, son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen puanların ortalamalarının çok yakın olması ve standart sapmalarının çok düşük olması da bu gruplardaki çocukların daha uygulama başlamadan önce bu sorular açısından belirli yeterlikte olduğunu işaret etmektedir.

Hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme alt boyutunda çocuğun bulunduğu ortama göre hareketliliğini düzenleme, okuma yazma etkinliklerine katılma, hareketli etkinliklere yaşına uygun ölçüde devam etme, etkinlikten başka bir etkinliğe sorunsuz geçme, başka bir grubun oyununa dahil olma gibi becerileri içermektedir. 60-66 aylık çocuklarda ise kovaryans analizinde bu alt boyutta anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Aynı ay grubunda deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu alt boyutta ön test ortalamalarında kontrol grubu daha yüksek iken son test ortalamalarında deney grubunun daha yüksek olması sosyal duygusal tepkileri düzenleme alt boyutunda da olduğu gibi dikkat çekmektedir. Sosyal duygusal tepkileri düzenleme alt boyutunda olduğu gibi diğer sekiz alt boyuttan farklı olarak ön test ve son test standart sapmaları oranlarında bağımsız bir hareket gözlemlenilmiştir. Son test sonuçlarında standart sapmalar birbirine yakın iken ön test sonucunda deney grubunun standart sapması kontrol grubuna göre oldukça yüksek

çıkmaktadır. Yine sosyal duygusal tepkileri düzenleme alt boyutunda da belirtildiği gibi kovaryans analizinin bu tarz sapmalara duyarlı olduğu düşünüldüğünde kovaryans analizinde fark çıkmamasının sebebinin bu durum olabileceği düşünülmektedir. Yapılan son test ve kalıcılık test puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında her iki ay grubunda da anlamlı farklılık bulunamamıştır. Son test ve kalıcılık testinin benzer olması yapılan uygulamanın etkililiğinde bir farklılık olmadan etkinin devam ettiğini göstermektedir.

Kendisinden istenilenler ve günlük rutinlerde diğerleriyle iş birliği yapma alt boyutunda çocuğun rutine, kurala uyma, kendisinden istenileni yapma, yetişkin tarafından uyarıldığında uyarıyı dikkate alıp uygun şekilde davranma becerileri bulunmaktadır. Bu alt boyutta 60-66 aylık gruplarda kovaryans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test, son test ve kalıcılık testi puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocuklarda iş birliği becerisinin çocuklar 4 yaşına geldiklerinde halihazırda gelişmiş olduğunu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Çocuklarda iş birliğinde yetişkin desteğinin zamanla azalıp 4 yaşa geldiklerinde bağımsız ve yetkin oldukları görülmüştür (Ashley ve Tomesello, 1998; Garnier ve Latour, 1994). Bir başka çalışmada ise çocuklarda 4 ve 5 yaş arasında iş birliği becerisinde fark olmadığı belirtilmiştir (Ramani, 2005). Bütün bu çalışmalar göz önüne alındığında bu yetkinliğin 4 yaşına kadar geliştiği, 4 yaşından sonra ise anlamlı bir gelişimin görülmediği anlaşılmaktadır. Bu sebeple 60-66 aylık çocuklarda olumlu benlik imajı sergileme alt boyutunda olduğu gibi kendisinden istenilenler ve günlük rutinlerde diğerleriyle iş birliği yapma alt boyutundaki kazanımların 48 ayda halihazırda yeterince gelişmiş olduğu ve bu sebeple daha sonra gelişim görülemediği düşünülmektedir. Olumlu benlik imajı sergileme alt boyutunda olduğu gibi bu alt boyutta da ön test, son test ve kalıcılık testlerinde alınan puan ortalamalarının hem kontrol hem de deney gruplarında birbirine çok yakın olması da bu görüşü desteklemektedir. Kovaryans analizi arasında farkın olmaması da bu sebeple desteklenmektedir.

Çeşitli uyum becerileri gösterme alt boyutunda ihtiyaçlarını gidermek için ihtiyacı oluşturan problemi çözme, çevresindeki ve yaşamındaki değişikliklere uyum sağlama, tehlikeli olabilecek durumlarda kendini koruma, sorunsuz şekilde çeşitli besinlerle kendi başına beslenebilme, kendi kendine giyinebilme, tuvaleti uygun şekilde kullanabilme ve sorunsuz şekilde yatağa gidip uykuya dalabilme becerilerini içermektedir. Bu alt boyutta 60-66 aylık grupta kovaryans analizinde anlamlı bir fark görülmemektedir. Aynı ay grubunun ön test ve son test bağımlı örneklem t testi sonucunda ise hem deney hem kontrol grubunda çeşitli uyum becerileri gösterme becerisinde önemli bir gelişim kaydedildiği görülmektedir. Çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişmesinde bir çok faktörün etkili olduğu belirtilmiştir (Gülay Ogelman ve ark., 2023a; Özbey, 2010; Özübek, 2019; Rimm-Kaufman ve ark., 2009). Bu araştırmalar ve 60-66 aylık çocuklarda iki gruptaki ön test ve son test arasındaki yüksek gelişim seviyesi dikkate alındığında bu gruplarda akranlarıyla olan olumlu etkileşim, aile ilişkileri, ebeveyn tutumları, öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri gibi etkenlerden bazılarının bu gelişime yüksek ölçüde katkı sağlamış olabileceği değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme ile bu etkenlerin katkısının her iki kitap okuma tekniğinin katkısına göre daha yüksek olabileceği ve bu yaş grubunda iki teknik arasındaki farkları gölgelemiş olabileceği düşünülmektedir. Bu ay grubunda kovaryans analizinde iki teknik arasında anlamlı bir fark görülmemesinin sebebinin bu etkenler olabileceği değerlendirilmektedir. Bu ay grubunda da son test ve kalıcılık testi puanlarının bağımlı örneklem t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

60-66 aylık çocukların okul öncesi dönem sosyal duygusal gelişimi değerlendirme ölçeğinden aldıkları toplam puanların kovaryans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. 60-66 aylık çocukların ön test ve son test bağımlı örneklem t testi sonuçlarında ise deney ve kontrol grubunun sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna bağlı olarak hem geleneksel kitap okuma tekniğinin hem de etkileşimli kitap okuma tekniğinin 60-66 aylık çocuklarda sosyal duygusal gelişimi olumlu yönde etkilediği ancak iki teknik arasında kovaryans analizinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenemeyecektir. Bu

analizin alt boyutların tamamından etkilendiği düşünülürken 60-66 aylık çocuklarda kovaryans analizlerinde anlamlı farklılık gösteren alt boyutların sayısının 48-60 aylık çocukların kovaryans analizindeki anlamlı farklılık gösteren alt boyutlara göre daha az olması toplam puan boyutunda farkı da doğal olarak azaltacaktır. Bunun sebebi olarak daha önce diğer alt boyutlarda tartışılan sebeplerin tamamı gösterilebilir.

60-66 aylık çocuklara yönelik verilerin analizi incelendiğinde bağımsızlık gösterme alt boyutunda anlamlı olarak fark görülmüştür. Başkalarıyla sağlıklı etkileşim sergileme alt boyutunda ön test ve son test bağımlı örneklem t testi sonucunda etkileşimli kitap okuma tekniği uygulanan grubun lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal duygusal tepkileri düzenleme, hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme alt boyutlarında ise ön test ortalamalarında kontrol grubu daha yüksek puan alırken son testlerde ise deney grubu ortalamaları daha fazla artarak kontrol grubundan daha yüksek seviyelere çıkmıştır. Bu ay aralığında 48-60 ay grubunda olduğu gibi herhangi bir alt boyutta geleneksel kitap okuma tekniğinin etkileşimli kitap okuma tekniğine göre anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu sonucu bulunmamıştır. 60-66 aylık grupta 48-60 ay grubundan farklı olarak OSGÖ toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Batini ve ark. (2021) çocukların sosyal duygusal gelişimine kitap okumanın etkisini araştıran alanyazından 50 araştırmayı incelediklerinde; okumanın yaş, cinsiyet ve uygulama ortamından bağımsız olarak sosyal duygusal gelişime olumlu etki ettiğini bulmuşlardır. Bu alanyazındaki araştırmanın bulgusuna dayanarak etkileşimli kitap okuma tekniğinin ve geleneksel kitap okuma tekniğinin gelişime destek verdiği bulunmuştur ancak bazı alt boyutlarda yukarıda tartışıldığı gibi ön test ve son testler arası gruplar arasında etkileşimli kitap okumanın lehine gelişim bulunmuştur.

Çocukların Dönem Başındaki ve Dönem Sonundaki Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Dair Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Öğretmenlerle uygulama öncesinde ve sonrasında çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerine dair sorulan sorulara verdikleri yanıtlarda bağımsızlık gösterme duygularını ifade etme ve tepkilerini düzenleme, empati sergileme, etkileşim sergileme, uyum becerileri temaları bulunmuştur.

Tablo 26

Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergileme Kategorisine Ait Kodlar

Öğretmen	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Ö (48-60 ay) Kontrol	<ul style="list-style-type: none"> - Tek başına oyun oynama - Çekingenlik - Şartlı paylaşma (materyalde sayı azlığı ya da yönerge sebebiyle) 	<ul style="list-style-type: none"> - Küçük grupla oynama - Birlikte oynama - Paylaşımçı
Ö (48-60 ay) Deney	<ul style="list-style-type: none"> - Sağlıklı iletişim - Konuşkan 	<ul style="list-style-type: none"> - Yardımlaşma - Kaynaşma - İş birliği - Paylaşma
Ö (60-66 ay) Kontrol	<ul style="list-style-type: none"> - Bireysel vakit geçirme - Tek başına başarma çabası - Çekingenlik (örn. özbakım gerektiren durumlar utangaç) 	<ul style="list-style-type: none"> - İşbirlikçi oyun - Beraber hareket etme - Yakın arkadaşlarla gruplaşma - Grup halinde oyun
Ö (60-66 ay) Deney	<ul style="list-style-type: none"> - Kendi kendine oyun oynama - Bireysel zaman geçirme isteği - Öğretmenden yardım isteme - Çekingenlik 	<ul style="list-style-type: none"> - İşbirlikçi oyun oynama - Oyun kurma - Oyun yönetme - Paylaşma - Sohbet etme - Yardımlaşma - Birlikte karar alma

Öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrasında yapılan görüşmelerden anekdotları şöyledir:

Ö (48-60 ay) Kontrol:

... Eğer materyal konusunda sorun olmazda genelde bir bilemediniz iki kişi oynarlar...

.... Artık arkadaş grupları ile oynuyorlar biraz daha yine tek oynayanlar da var ama birbirlerini tanıdılar alıştılar. Artık grup halinde oynadıkları oluyor ama süresi baya kısa

Ö (48-60 ay) Deney:

.... İşte hani oyuncakların aparatlarını falan gösteriyorlar, birbirlerini yaklaşımları iyi...

.... Birbirlerinin sandalyelerini taşıma ya da konumlandırmada yardım ediyorlar. Masaları ben çekerdim şimdi mesela 4 kişi olup çekebiliyorlar. Çağırıyorlar falan birbirlerini....

Ö (60-66 ay) Kontrol:

.... Genelde her şeyi tek başlarına yapmaya alıştıkları için tek başlarına halledebilecekleri bir şey ise tek başlarına yapıyorlar...

.... Artık biraz daha beraber bir şey yapmaya gayret ediyorlar....

Ö (60-66 ay) Deney:

..... Bireysel zaman geçirme isteği çok çocuklarda ya da tek başına oyun kurmak istiyorlar henüz pek iş birliği paylaşma falan yok....

..... Yani dönemin başında tek kişiyken bireysel oynarken dönemin sonunda birlikte oyun, paylaşma çok arttı. Oyun kurabiliyorlar, yönetebiliyorlar. Nadiren de olsa birlikte karar alıyorlar...

Bu anekdotlardan yola çıkarak kitap okuma uygulamalarının her grupta da çocuklara başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme alt boyutunda etki ettiğini söylemek mümkündür. Bu anekdotlardan yola çıkarak kitap okuma uygulamalarının her grupta da çocuklara başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme alt boyutunda etki ettiğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerden dönem başında ve dönem sonunda görüşme tekniği ile alınan nitel verilerin sonuçlarına göre başkalarına göre sağlıklı etkileşimler sergileme alt boyutunda her grupta gelişim olduğunu çıkan kodlardan söylemek mümkündür. Ancak son görüşme göz önüne alındığında 48-60 aylık ve 60-66 aylık çocukların deney gruplarında etkileşime dair çıkan olumlu olarak nitelendirilebilecek kod sayısının kontrol gruplarına göre daha fazla olduğunu

söylemek mümkündür. Araştırmanın nicel verilerinde bu alt boyutta her iki ay grubunda da ön test ve son test bağımlı örneklem t testi sonuçlarında deney gruplarının kendi içerisinde gelişim göstermiştir. Bu elde edilen bulgular araştırmada toplanan nicel ve nitel verilerin bu alt boyutta birbirini desteklediğini göstermektedir.

Tablo 27

Çeşitli Duygularını İfade Etme ve Sosyal Duygusal Tepkilerini Düzenleme Kategorilerine ait Kodlar

Öğretmen	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Ö (48-60 ay) Kontrol	- Bağıırma - Ağlama - Tepinme (yere vurma)	- Bağıırma - Tepinme - Ağlama - Şikayet etme - Fiziksel müdahale
Ö (48-60 ay) Deney	- Duygularını öğretmene ifade etme - Küsme - Öğretmene şikayet etme - Fiziksel müdahale (itekleme)	- Drama etkinlikleri ile duygularını yansıtırma - Şikayet etme - Kötü söz söyleme
Ö (60-66 ay) Kontrol	- Duyguların farkında olma - Ağlama - Bağıırma - Öğretmene şikayet	- Karşı tarafın duygularını anlama - Şikayet etme
Ö (60-66 ay) Deney	- Ağlama - Sarılma - Kahkaha atma - Birbirlerine karşı değişken tutum (örn. bir etkinlikte iyi davranırken diğerinde aynı kişiyi dışlama)	- Bir arkadaşına başka bir arkadaşının duygularını anlatma - Birbirlerine duygularını ifade etme

Öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrasında yapılan görüşmelerden anekdotları şöyledir:

Ö (48-60 ay) Kontrol:

.... Bağıyorlar ya da ağlıyorlar böyle elini ayağını sıkıp yere vurma falan hareketi yapıyorlar....

.... Bence bu sinir harpleri, bağırmaları, ayaklarını yere vurmaları falan olumsuz davranış....

Ö (48-60 ay) Deney:

..... Sert tepkiler olabiliyor itiş kakış olabiliyor, fiziksel olarak evet. Kızlarda da şikayet ya da ağlama, kiminde küsme....

.... Bir de mesela sizle yaptığımız etkinliklerdeki dramaları deniyorlar bazen ya da sınıfça yapmamızı istiyorlar. Örneğin, şöyle olsaydı ne olurdu falan gibi ufak çaplı açık oturum ortamları yaratıyoruz....

Ö (60-66 ay) Kontrol:

..... Ağlayarak net bir şekilde. Ya da seslerini yükselterek tepki veriyorlar, şikayet ediyorlar sürekli....

.... Bizim sınıfın ifade biçimi şikayet tabi ki o hiç değişmeyen fiks hareket (gülüyor)...

Ö (60-66 ay) Deney:

... Çocuklar tuhaf sesler çıkararak veya bazıları ağlar sesle oyuncağını aldı. Ben ve benimle paylaşmıyor gibi ağlama tarzında sesler çıkartıyor....

.... Hiç çekinmeden söylüyorlar hatta bana bile öğretmenim ama ben üzüldüm sen böyle yaptığın için, beni iyi hissettirmede gibi....

Bu anekdotlardan yola çıkarak çocukların sosyal duygusal tepkilerini düzenleme ve çeşitli duyguları ifade etme alt boyutunda gelişim gösterdiklerini söylemek mümkündür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çocukların çeşitli duyguları ifade etme ve sosyal duygusal tepkilerini düzenleme becerilerini bir arada değerlendirdikleri görülmektedir. 48-60 aylık kontrol grubunun öğretmeni duyguları ifade etme ya da sosyal duygusal tepkileri düzenleme konusunda çocukların herhangi bir gelişim göstermediklerini

bağırma, ağlama, tepinme gibi davranışların dönem boyunca devam ettiğini belirtmiştir. Deney grubunun öğretmeni ise çocukların duygularını drama etkinlikleri yoluyla ifade edebildiklerini ancak sosyal duygusal tepkileri düzenleme becerisine dair dönem başındaki olumsuz davranışların devam ettiğini söylemektedir. 60-66 aylık kontrol grubunun ve deney grubunun öğretmenlerinin beyanlarından her iki grubunda çeşitli duyguları ifade etme becerisinde gelişim gösterdiğini; sosyal duygusal tepkileri düzenlemede çıkan kodlarda ise bir azalış olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu alt boyutunda elde edilen bulgularda her iki ay grubunda da deney grubunun kendi içerisinde gelişim gösterdiği bulunmuş, 60-66 aylık grupta ise çeşitli duyguları ifade etme alt boyutunda kontrol grubunun da kendi içerisinde gelişim gösterdiği bulunmuştur. Sosyal duygusal tepkileri düzenleme alt boyutu içinse her iki ay grubunda da deney ve kontrol grubunda gelişim görüşmemiştir. Araştırmada kitap okumanın çocukların gelişiminde etkili olduğu elde edilen nicel ve nitel bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Tablo 28

Başkalarına Empati Gösterir Kategorisine Ait Kodlar

Öğretmen	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Ö (48-60 ay) Kontrol		
Ö (48-60 ay) Deney		
Ö (60-66 ay) Kontrol	- Başkalarının duygularının farkında olamama	- Karşı tarafın duygularını anlama
Ö (60-66 ay) Deney	- Empati yoksunluğu	- Karşısındakinin duygularını anlama - Arkadaşına 3. kişinin duygusundan bahsetme

Öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrasında yapılan görüşmelerden anekdotları şöyledir:

Ö (60-66 ay) Kontrol:

..... Birkaç çocuk anca anlıyorsa anlıyor karşı tarafı bence onların da yakın yaşta kardeşleri var ondan öyle ama genelde az....

.... Dönem başına göre biraz daha iyi anlıyorlar duygularını evet, büyüdüler çünkü bir noktada da....

Ö (60-66 ay) Deney:

.... Kimi zaman ama çok değil genelde benim yönlendirmem oluyor hep sen olsan ne hissederdin gibi. Ama bu da az oluyor çünkü sorun çözüldüğü an etkinliğe dönüyorlar konuşup beyin fırtınası yapamıyoruz....

..... Mesela bir sorunda başka bir 3. Kişi dahil olup bak senin dediğin şeye üzüldü. Onu almamalıydın elinden öyle gibi tepkiler veriyor....

Bu anekdotlara dayanarak etkileşimli kitap okuma uygulamalarının empati gösterme becerisinde 60-66 aylık çocuklarda etkili olduğu görülmektedir. Başkalarına empati gösterme alt boyutu için nitel verilerden elde edilen bulgularda 48-60 aylık çocuklarda deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerden görüşmede herhangi bir veri elde edilememiştir. 60-66 aylık çocukların ise deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin beyanlarına göre kontrol grubunda karşı tarafın duygularını anlayabilme gibi becerilerin çocuklarda gözlemlendiği belirtilmiştir; deney grubunda ise bu beceriye ek olarak çocukların üçüncü bir kişinin becerisini de anlayabildikleri beyan edilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularında her iki ay grubunda da deney ve kontrol gruplarının kendi içerisinde gelişim gösterdikleri bulunmuştur ancak nitel bulgularında 48-60 aylık grupların öğretmenleri herhangi bir kod sağlanabilecek veri vermemişlerdir. 60-66 aylık çocuklar için elde edilen bu nitel bulgular ile nicel bulgular birbirini desteklemektedir.

Tablo 29

Bağımsızlık Gösterme Kategorisine Ait Kodlar

Öğretmen	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
----------	-----------------	------------------

Ö (48-60 ay) Kontrol	- Tek başına sorunu çözememe	- Öğretmen yönlendirmesi ile çözebilme
Ö (48-60 ay) Deney	- Öğretmene şikayet etme - İtekleme	- Konuşarak çözmeyi deneme
Ö (60-66 ay) Kontrol	- Öğretmene şikayet etme	- Öğretmenden sorun çözümünde yardım isteme
Ö (60-66 ay) Deney	- Öğretmene şikayet etme - Öğretmenden destek isteme	- Kendi aralarında çözmeye çaba gösterme

Öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrasında yapılan görüşmelerden anekdotları şöyledir:

Ö (48-60 ay) Kontrol:

.... Doğrudan şikayet ve bana geliyorlar hocam hatta çoğunlukla biri bağılıyor...

.... Hala şikayet kısmı devam ediyor ancak ben sorunu çözmeye yönlendirince işte mesela ben diyorum siz bunu halledebilirsiniz bi konuşun gibi o zaman çözebiliyorlar ...

Ö (48-60 ay) Deney:

..... canı acıdığında öğretmenim benim canımı acıttı şeklinde. Söylüyorlar yani bu hani belli edebiliyorlar. Gelip genelde bana diyorlar ama....

.... şimdi gidip arkadaşınla sorun neyse bunu konuşarak hallet diyorum ya da mesela bir oyuncak istiyor karşı taraftaki de vermiyor diyorum ki sen ondan izin iste bence izin istersen verir çektiği zaman vermiyor ama izin istediği zaman veriyor. Hani bunu daha çok anlatmaya çalıştım, siz de desteklediniz bazı etkinliklerle çocuklara sonra da keza buna ulaştık. Yani bir şey olduğu zaman alabilir miyim kelimesini kullanıyor, çocuklar istiyorlar isteyerek en azından alıyorlar yani....

Ö (60-66 ay) Kontrol:

.... İlk etapta bana bir geliyorlar. Yani hep benim müdahale etmem....

....işte atıyorum. Mesela biri diğerine kötü bir söz ya da işte kaba davrandı Öğretmenim hemen gelip bu bana şunu dedi ya da şunu yaptı, bende diyorum, hani sene başında da böyleydi? Şimdi de böyle. Ben bu konuda nasıl yardımcı olabilirim? Sana bana onu söyle ona göre yardımcı olayım diyorum. Aynen hiç bu da hiç değişmedi....

Ö (60-66 ay) Deney:

..... direk bana arkadaşlarla geçen masaya çok hızlı vurduğu için başı ağrımış arkadaşım masaya vurduğu için başım çok ağrıdı diye gelip söylüyor....

.... Birbirlerine söylüyorlar dertlerini artık. Çok çözemezlerse bazen arkadaşları da dahil oluyor en son bana geliyorlar. Ben de onları çözüme ulaştırmaya çalışıyorum doğrudan çözmek yerine.....

Bu anekdotlardan yola çıkarak çocuklara yapılan etkileşimli kitap okumanın bağımsızlık gösterme alt boyutunda çocuklara katkı sağladığı görülmektedir. Deney grubu öğretmenlerinin uygulama öncesi ve sonrası beyanlarında çocukların davranışlarındaki değişim görülmektedir. Bağımsızlık gösterme alt boyutunda dört grupta dönem başında problemlerini çözme konusunda ya da oluşan bir sorun karşısında öğretmene şikayet etme şeklinde öğretmenin sorunu çözmesini bekledikleri beyan edilmiştir. Dönem sonunda ise kontrol grupları öğretmenleri kendilerinden yardım isteyerek çocukların çözüm yolları aradıklarını; deney grubu öğretmenleri ise çocukların konuşarak sorunu çözmeye çalıştıklarını beyan etmiştir. Araştırmanın nicel bulgularında her iki ay grubunun deney ve kontrol grubunun kendi içerisinde geliştiği görülmekle birlikte kovaryans analizi sonuçlarında da etkileşimli kitap okumanın lehine bir farklılık bulunmuştur. Bu alt boyuttaki nitel bulgular araştırmanın nicel bulguları ile birbirini desteklemektedir.

Tablo 30*Çeşitli Uyum Becerileri Sergileme Kategorisine Ait Kodlar*

Öğretmen	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
Ö (48-60 ay) Kontrol	<ul style="list-style-type: none"> - Öğretmeni görmezden gelme - Birbirine zarar verme - Haklarını korumama 	<ul style="list-style-type: none"> - Kurala uyma - Etkinlik akışını bozmama - Öğretmeni dinlememe - Nezaket sözcükleri kullanma
Ö (48-60 ay) Deney	<ul style="list-style-type: none"> - Ağlama - İtme - Şikayet etme - Küsme 	<ul style="list-style-type: none"> - Kurallara uyma - Kendini sakinleştirme - Nezaket sözcükleri söyleme
Ö (60-66 ay) Kontrol	<ul style="list-style-type: none"> - Hareketli 	<ul style="list-style-type: none"> - Sınıf rutinlerine uyma - Kurallara uyma - Nezaket sözcükleri kullanma
Ö (60-66 ay) Deney	<ul style="list-style-type: none"> - Birbirlerinin sınırlarını ihlal etme (oyun bozma, rol çalma) - Birbirlerini rahatsız etme 	<ul style="list-style-type: none"> - Başkalarını rahatsız etmeme - İhtiyaçlarını söyleme - Nezaket kurallarına uyma - Nezaket sözcükleri kullanma

Öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrasında yapılan görüşmelerden anekdotları şöyledir:

Ö (48-60 ay) Kontrol:

.... Birbirlerine zarar verdikleri, beni görmezden geldikleri, haklarını korumadıkları davranışlar var...

.... Kurallara uyum, birbirlerine saygı sevgi göstermeleri, nazik olmaları gibi davranışlar var...

Ö (48-60) Deney:

..... Erkekler fiziksel itme gibi şeyler yapıyorlar, kızlar genelde ağlama ve şikayet etme modundalar ama sınıfın genelinde bir küsme huyu hakim....

.... Dönem başında daha hırçınlardı o konuda birbirlerine Hemen girebiliyorlardı ama Merve hocamın da desteğiyle rehber öğretmenimizin de desteğiyle burada verdiği hani konuşma yaptığı konuşmadan da herhangi sinirlendiğimde hırçınlaştığına ya ayaklarınızı yumruklayın ya da minderlere yumruk atın şeklinde söylemişti. Öfke anlarında onları yaptırmaya özen gösterdim. Sakinleştiğini zamanda sorun yaşadıkları arkadaşıyla gidip konuşmalarını önerdim. Bu yönde olumlu gelişmeler oldu. Bir de mesela sizle yaptığımız etkinliklerdeki dramaları deniyorlar bazen ya da sınıfça yapmamızı istiyorlar. Örneğin, şöyle olsaydı ne olurdu falan gibi ufak çaplı açık oturum ortamları yaratıyoruz....

Ö (60-66 ay) Kontrol:

..... Ama sabah tabi ilk başta enerjik oluyorlar. Hareketli oluyorlar. Bu biraz devam ediyor. Hatta bazen tüm gün....

.... Yemek sonrası falan artık ben demeden eline sağlık gibi şeyleri otomatik diyorlar bu tarz rutinler falan oturdu....

Ö (60-66 ay) Deney:

.....Birbirlerinin sınırlarını görmeme, rahatsız etme gibi bir sorunumuz var

... Başkasını rahatsız etmemesi kendi ihtiyaçlarını da söyleyebilmesi gibi gelişmeler var.

Bu anekdotlara ve kodlara dayanarak uygulamanın çocukların çeşitli uyum becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Çeşitli uyum becerileri gösterme alt boyutunda 48-60 ay grubunun kontrol grubu öğretmeni çocukların kurallara uyma konusunda gelişim gösterdiğini ancak kendisini dinlemediğini söylemiştir. Bu konudaki uyum becerilerinin dönem boyunca sınıf rutinlerinin sağlanması ile de oluşabileceği düşünülmektedir. Deney grubu öğretmenleri ise çocukların yemekhane, okul giriş ve çıkışları gibi farklı ortamlarda kurallara uyduklarını ve nezaket sözcükleri kullandıklarını

ifade etmişlerdir. 60-66 aylık çocukların deney ve kontrol grubu öğretmenleri ise çocukların nezaket kurallarına artık uyduklarını ve nezaket sözcüklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen nicel bulgularda 48-60 aylık çocuklarda deney grubu kendi içerisinde gelişim göstermekle birlikte kovaryans analizinde de etkileşimli kitap okumanın lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. 60-66 aylık grupta ise deney ve kontrol grubu kendi içerisinde gelişim göstermiş ancak bu gelişim kovaryans analizine yansımamıştır. Bu grupta her iki tekniğinde gelişimi desteklediğini söylemek mümkündür. Ortaya çıkan bu nicel bulgular araştırmada öğretmenlerden elde edilen nitel bulgular ile örtüşmektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışma sonrasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine göre 48-60 aylık ve 60-66 aylık çocuklarda dil gelişiminde alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil bileşik puanlarında olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı bulunmuş alanyazın bir kez daha desteklenmiştir.

Etkileşimli kitap okuma tekniğini ile kitap okumanın geleneksel kitap okuma tekniği ile kitap okumaya göre çocukların sosyal duygusal gelişimine etkisi incelendiğinde 48-60 aylık çocuklarda bağımsızlık gösterme, olumlu benlik imajı sergileme, hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme ve çeşitli uyum becerilerini gösterme alt boyutlarında etkileşimli kitap okuma tekniği ile yapılan kitap okuma çalışmalarının geleneksel kitap okuma tekniği ile yapılan kitap okuma çalışmalarına göre daha etkili sonuçlar verdiği bulunmuştur. Buna ek olarak başkalarıyla sağlıklı etkileşim sergileme ve çeşitli duyguları ifade etme alt boyutlarında ön test ve son test bağımlı örneklem t testi sonuçlarında geleneksel kitap okuma tekniğinin uygulandığı grubun aksine etkileşimli kitap okuma tekniğinin uygulandığı grupta anlamlı bir iyileştirme gösterdiği görülmüştür. Diğer alt boyutların hiçbirinde geleneksel kitap okuma tekniğinin lehine bir sonuç bulunmamıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak bu ay grubunda okul öncesi sosyal duygusal gelişimi değerlendirme ölçeği toplam puanında etkileşimli kitap okuma tekniği uygulanan grubun lehine bir farklılık göstermiştir.

Araştırmanın sonucunda 60-66 aylık çocuklarda ise bağımsızlık gösterme alt boyutunda anlamlı olarak fark görülmüştür. Başkalarıyla sağlıklı etkileşim sergileme alt boyutunda ön test ve son test bağımlı örneklem t testi sonucunda etkileşimli kitap okuma tekniği uygulanan grubun lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal duygusal tepkileri düzenleme, hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme alt boyutlarında ise ön test ortalamalarında geleneksel kitap okuma tekniğinin uygulandığı grup daha yüksek puan alırken son testlerde ise etkileşimli kitap okuma tekniğinin uygulandığı grubun ortalamaları daha fazla artarak geleneksel kitap okuma tekniğinin uygulandığı gruptan daha yüksek

seviyelere çıkmıştır. Bu ay aralığında 48-60 ay grubunda olduğu gibi herhangi bir alt boyutta geleneksel kitap okuma tekniğinin etkileşimli kitap okuma tekniğine göre anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu sonucuna rastlanmamıştır. 60-66 aylık grupta; 48-60 ay grubundan farklı olarak okul öncesi sosyal duygusal gelişim değerlendirme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Araştırmanın sonucunda etkileşimli kitap okuma tekniği ile kitap okumanın çocukların sosyal duygusal gelişime en az geleneksel kitap okuma tekniği ile kitap okuma kadar fayda sağladığı; 48-60 aylık gruplarda bağımsızlık gösterme, olumlu benlik imajı sergileme, hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme, çeşitli uyum beceriler gösterme; 60-66 aylık çocuklarda ise bağımsızlık gösterme alt boyutlarında ise etkileşimli kitap okuma tekniğinin gelişimi daha çok desteklediği bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerden dönem başında ve sonunda çocukların sosyal duygusal gelişimine yönelik elde edilen nitel verilerinin bulguları ise her iki ay grubu için araştırmanın nicel bulguları ile örtüşmektedir.

Bu noktada yapılacak yeni araştırmacılara öneriler şöyledir:

- Fraenkel ve ark. (2022) kimi zaman araştırmacının çalışmak için uygun örnekleme dışında seçeneğinin olmadığını örneklemin uygun örnekleme olduğu durumlarda araştırma sonucunun tek seferliğini düşürmek için benzer özelliklerde birden çok grupta yapılmasını önermektedir. Bu nedenle benzer özelliklerde farklı gruplarda araştırmanın tekrarı önerilmektedir.
- Araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır. Alanyazında etkileşimli kitap okumanın farklı gelişim geriliği olan gruplarda müdahale boyutunda etkisi bulunmaktadır. Normal gelişim göstermeyen gruplarla da çalışılması önerilmektedir.
- Araştırmada deney grubuna etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmış, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle kitap okuma uygulaması yapılmıştır. Çalışmada kitap okumanın ve etkileşimli kitap okumanın etkisini çocukların gelişimindeki etkisini görebilmek adına herhangi bir müdahalenin yapılmadığı (plasebo grubu) üçüncü bir grup örnekleme dahil edilebilir.

- Örnekleme 48-66 ay ile sınırlı olup toplamda dört sınıfta uygulama yapılmıştır. Örnekleme sayısı artırılabilir ve farklı yaş grupları ile araştırma tekrarlanabilir.
- Sosyal duygusal gelişim altında başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme, çeşitli duyguları ifade etme, sosyal-duygusal tepkilerini düzenleme, başkalarına empati gösterme, başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma, bağımsızlık gösterme, olumlu bir benlik imajı sergileme, hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme, kendisinden istenilenler ve günlük rutinlerde diğerleriyle işbirliği yapma, çeşitli uyum becerileri gösterme becerileri incelenmiştir. Becerilerin birbirleriyle etkileşimi göz önünde bulundurularak daha az ve spesifik becerilerle çalışma sağlanabilir.
- Bu çalışmada geleneksel okuma ve etkileşimli kitap okuma tekniği uygulanarak dil ve sosyal duygusal gelişim üzerindeki iki tekniğin etkisine bakılmıştır. Bilinen farklı kitap okuma teknikleri ile çalışma tekrarlanabilir.
- Kitap seçkisi hazırlanırken alt boyutlar için en az iki tane kitap seçilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan etkinliklerde ise belirlenen kazanımların en az iki kere kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bu seçkide daha çok eşit dağılım göz önünde bulundurularak çalışma tekrarlanabilir. Bir kitabın farklı birden fazla beceriye odaklanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Bu çalışmanın örnekleme düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından oluşmuştur. Farklı sosyoekonomik düzeylerde çalışma tekrarlanıp bu değişkenin etkisine bakılabilir.
- Araştırmaya başka aile eğitim düzeyi, cinsiyet, kardeş sayısı vb. dil ve sosyal duygusal gelişime etki edebileceği düşünülen değişkenler dahil edilerek tekrarlanabilir.
- Araştırmacı uygulama sürecinde kitap okuma teknikleri dışında; çalıştığı boyutlara olumlu etki edebilecek diğer etkinliklerin miktarının kitap okuma etkinliklerine oranla daha düşük sayıda tutulduğu ortamlarda araştırmayı tekrarlayarak bu durumun etkisini azaltabilir.

- Tartışmada da bahsedildiği gibi dönem başında birbirini tanımayan çocukların daha sonradan birbirini tanıyıp karşılıklı güven ilişkisi kurmasının özellikle başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma alt boyutundaki gelişimin ana etkeni olabilir. Bu durumun etkisini azaltmak adına araştırmacı birbirini daha uzun süredir tanıyan çocukların olduğu gruplarla araştırmayı tekrarlayabilir.
- Kontrol grubu ve deney grubu arasında uygulanan kitap okuma teknikleri dışında günlük eğitim akışındaki diğer etkinliklerin uygulama miktarlarında iki grup arasında bir dengesizlik olmasının sonuçları etkileyebileceği düşünüldüğünden oluşabilecek dengesizliği ortadan kaldırmak adına araştırmacı çalışmayı her etkinlik türünün iki grupta eşit sayıda uygulanmasını sağlayarak tekrarlayabilir.
- Üstte önerilen çalışmanın sonucunda çocukların başlangıç seviyelerinin etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkinliğini değiştirdiği bulunursa etkileşimli kitap okuma tekniği ile geleneksel kitap okuma tekniği arasındaki kovaryans analizine bu durumun etkisini azaltmak adına ön test sonuçlarının birbirine yakın olduğu deney ve kontrol grupları ile araştırmanın tekrarlanması önerilebilir.
- Araştırmanın nitel bulgularında her alt boyuta yönelik kod ve kategoriye rastlanamamıştır. İleriki araştırmalarda nitel soruların öğretmenlerin daha derinlemesine cevaplar verecek ve her alt boyuta dair öğretmeni cevap vermeye itecek şekilde kurgulanması önerilmektedir.
- Araştırmanın tekrarlanması halinde çocukların aileleri ile de görüşme yaparak ev ortamındaki sosyal duygusal gelişimlerine dair nitel veriler elde edilebilir.
- Araştırma 3 ve 4 yaş grubu ile tekrarlanıp aynı grup 4 ve 5 yaşına gelince kalıcılık testi tekrar toplanarak boylamsal bir araştırma yürütülebilir.

Aile ve öğretmenlere ise öneri olarak;

- Araştırma içerisinde geleneksel kitap okuma ve etkileşimli kitap okuma tekniğinin dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişim alanında çocuklara etkisine bakılmıştır.

Araştırmanın en genel sonucu ise temel olarak kitap okumanın çocukların dil ve sosyal duygusal gelişimine katkı sağladığı sonucudur. Bu sonuçtan yola çıkarak ailelere ev ortamında çocukları ile yapacakları resimli öykü kitabı okumaların sayısının ve niteliğinin artırılması; benzer şekilde öğretmenlerin de sınıf içerisinde yapacakları resimli öykü kitabı okuma sayısının ve niteliğinin artırılması önerilmektedir.

- Etkileşimli kitap okuma tekniğinin dil ve sosyal duygusal gelişime katkısı alanyazınla da desteklenerek sunulmuştur. Aile ve öğretmenlerin bu teknik hakkında bilgi sahibi olup ev içerisinde ve okullarda yapılacak kitap okumalarda bu tekniği kullanmaları önerilmektedir.

Kaynaklar

- Acun Kapıkıran, N., Bora İvrendi, A., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 19-27.
- Agosto, D. E. (1999). One and inseparable: Interdependent storytelling in picture storybooks. *Children's Literature in Education*, 30(4).
- Akaroğlu, E. G., Şen, H. N., & Tekbaş, U. (2023). Etkileşimli kitap okuma temelli kıskançlık eğitim programının 5 yaş çocukların resimlerine yansımaları. *The Journal of Academic Social Science*, 141(141), 260-292.
- Akbulut, F. (2021). *Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programı'ndaki kavramlara yer verme durumunun incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akça, A., & Tanju Aslışen, E. H. (2022). Etkileşimli kitap okuma programı ve Suriyeli çocuklar: Gaziantep ili Nizip ilçesinde pilot bir çalışma. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(84), 1529-1545.
- Akıncı, Ş. (2015). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan mizahi unsurların incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Piştav Akmeşe, P., Uğurlu, N. I., & Kayhan, N. (2023). Kapsayıcı eğitim uygulamaları yürütülen sınıflarda dil gelişimini desteklemede etkileşimli kitap okuma uygulamaları: okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1017-1039.
- Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): Uygulama adımları. C. Ergül (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP) içinde* (25-53).

- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Dialogic reading: Its effectiveness on receptive and expressive language of children in need of protection. *Elementary Education Online*, 13(2), 622-39.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil, ana dili çizgileriyle dilbilim*. TDK Basımevi.
- Akshoomoff, N. (2002). Selective attention and active engagement in young children. *Developmental Neuropsychology*, 22(3), 625-642.
- Aksoy, P. & Baran, G. (2017). Dil gelişimi. Aysel K.A. (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim I (0-36 ay) içinde* (268-294). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İstanbul.
- Akyol, G. (2024). *Etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık normal gelişim gösteren çocukların dil gelişimlerine ve zihin kuramı becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, E., & Doğan, Ö. (2017). Ev okuryazarlık ortamı: Tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57.
- Al Otaiba, S. (2004). Weaving moral elements and research-based reading practices in inclusive classrooms using shared book reading techniques. *Early Child Development and Care*, 174(6), 575-589.
- Alisinanoğlu, F. (2004). Bebeklik dönemi (0-2 yaş) ve yeni yürüme döneminde (2-3 yaş) gelişim. A. Ataman (Ed.), *Gelişim ve öğrenme içinde* (s. 79-99). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Allsopp, T. & Santos, D. H. (2000). Colaborating to teach prosocial skills. *Intervention in School and Clinic*, 35 (3), 141-147.
- Altınkaynak, S. Ö. (2019). The effect of interactive book reading activities on children's print and phonemic awareness skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 88-99.
- Al-Yaqout, G., & Nikolajva, M. (2015). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 6(1), 26971. doi:10.3402/blft.v6.26971
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Andersson, H., & Bergman, L. R. (2011). The role of task persistence in young adolescence for successful educational and occupational attainment in middle adulthood. *Developmental Psychology*, 47(4), 950.
- Aral, N., & Doğan Keskin, A. (2016). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. N. Aral (Ed.), *Çocuk gelişimi içinde* (s. 96-126). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3267, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 2130.
- Aral, N., Gürsoy, F. (2000, 20-21 Ocak). *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. (Sorunlar ve çözüm yolları)*
- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30(2), 175-194.
- Arbuthnot, M. H., & Sutherland, Z. (1972). *Children and books* (4th ed.). Scott, Foresman and Company
- Arı, M. (2003). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 31-35). İstanbul: Morpa Yayınları

- Arıcı, M. R., & Işıtan, S. (2021). Göç ve mülteci konulu resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 683-713.
- Arslan, E. (2021). Investigation of pre-school childrens' self-concept in terms of emotion regulation skill, behavior and emotional status. *Anales de psicología/Annals of psychology*, 37(3), 508-515.
- Arslan Çiftçi, H. (2015). *Sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarlama çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405.
- Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers. *Social Development*, 7(2), 143-163.
- Aslan, B. (2018). *Yaratıcı drama uygulamalarının okul öncesi dönemi öğrencilerinin besinler konusundaki öğrenmelerine ve sosyal uyum becerileri kazanmalarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Asrifan, A., Setiawan, I., Ping, M. T., Syamdianita, S., & Nurchalis, N. F. (2022). Dialogic reading to promote the underprivileged pre-school children's expressive language ability. *Script Journal: Journal of Linguistics and English Teaching*, 7(2), 380-397.
- Atabey, D. (2018). A Study into the Effective Communication and Social Skills of Preschool Children. *Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 185-199.
- Atay, M. ve Şahin, S. (2004). Erken Çocukluk Dönemi (3-6 Yaş) Gelişim. Ataman, A. (Ed.), *Gelişim ve öğrenme içinde* (s. 99-133). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Aulliah, N. D., & Maisarah, I. (2023). An analysis of gender bias in bilingual thematic children's picture storybooks. *Journal of English for Specific Purposes in Indonesia (JESPI)*, 2(2), 24-30.
- Aydın, D. (2023). *Okul öncesi dönem çocukların annelerinin ebeveyn tutumları ile çocuklarının benlik algısı ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A., & Gültekin Akduman, G. (2015). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Vize Yayıncılık.
- Ayhan, R. N. (2022). *Okul öncesi dönemde bireysel farklılıkları ele alan resimli öykü kitaplarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Aytar Güngör, A. (2016). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (ss.139-178). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Babaroğlu, A. (2015). Televizyonun okul öncesi dönem çocuklarının işbirliği davranışlarına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32(1), 335-355.
- Babayeva, D. R., & Jumasheva, G. H. (2022). Children of preschool age awakening interest in the book. *Current Research Journal of Pedagogics*, 3(02), 42-46.
- Bacanlı, H. (2008). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Asal Yayınları.
- Bağçeli Kahraman, P., Kartal, T., & Yıldız, S. (2020). Child rights in illustrated children's books. *Journal of Children's, Literature & Language Education*, 1(1), 138-163.
- Bağcı, S. (2019). Gelişimde temel kavramlar ve ilkeler. S. Seven (Ed.), *Bebeklik dönemi gelişim ve eğitim* içinde (s. 2-12). Pegem Akademi
- Bağcıoğlu Ünver, G. (2013) Gelişim ile ilgili temel kavramlar ve gelişimi etkileyen etmenler. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s. 1-17). Anı Yayıncılık.

- Bailey Jr, D. B. (2002). Are critical periods critical for early childhood education?: The role of timing in early childhood pedagogy. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 281-294.
- Bakan, M., & Özbey, S. (2022). 60-72 aylık çocukların akademik benlik saygısı ile anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pearson Journal*, 7(21), 224-235.
- Balıkçı, Ö., & Görgün, B. (2022). Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 23-44.
- Ball, C. L., Smetana, J. G., & Sturge-Apple, M. L. (2017). Following my head and my heart: Integrating preschoolers' empathy, theory of mind, and moral judgments. *Child Development*, 88(2), 597-611.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall inc.
- Barnes, E., & Puccioni, J. (2017). Shared book reading and preschool children's academic achievement: Evidence from the early childhood longitudinal study—Birth cohort. *Infant and Child Development*, 26(6), e2035.
- Barnett, W. S. (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty. *Preventive Medicine*, 27(2), 204-207.
- Barton, E. J., & Ascione, F. R. (1979). Sharing in preschool children: Facilitation, stimulus generalization, response generalization, and maintenance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(3), 417-430.

- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (1974). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Gül Matbaası.
- Başaran, M., Çelik, N., & Aytar, A. G. (2021). Resimli çocuk kitaplarının olumsuz öğeler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1247-1272.
- Başdağ, D. A., & Dağlıoğlu, H. E. (2020). Resimli öykü kitaplarının temel matematik becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 233-253.
- Bassa, Z., (2015). Çocuk kitaplarında resimleme. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 179-221). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bassett, H. H., Denham, S., Wyatt, T. M., & Warren-Khot, H. K. (2012). Refining the Preschool Self-regulation Assessment for use in preschool classrooms. *Infant and Child Development*, 21(6), 596-616.
- Bater, L. R., & Jordan, S. S. (2017, April). Child routines and self-regulation serially mediate parenting practices and externalizing problems in preschool children. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 46, pp. 243-259). Springer US.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021). The association between reading and emotional development: A systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 12-50.
- Batmaz, Ö. (2021). Resimli çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet eşitliğine bir bakış. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Batool, S. S. (2020). Academic achievement: Interplay of positive parenting, self-esteem, and academic procrastination. *Australian Journal of Psychology*, 72(2), 174-187.

- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41.
- Beaulieu, L., Hanley, G. P., & Roberson, A. A. (2012). Effects of responding to a name and group call on preschoolers' compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(4), 685-707.
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education & Development*, 25(1), 56-70.
- Beckert, T. E. (2007). Cognitive autonomy and self-evaluation in adolescence: A conceptual investigation and instrument development. *North American Journal of Psychology*, 9(3).
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. O. Gündüz (Ed.). Kaktüs Yayınları.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive behavior*, 38(2), 150-165.
- Bellon Harn, M. L., Byers, B. A., & Lappi, J. (2014). Treatment intensity: Effects of interactive book reading on narrative abilities in preschool children with SLI. *Communication Disorders Quarterly*, 35(4), 226-236.
- Benavides-Nieto, A., Romero-López, M., Quesada-Conde, A. B., & Corredor, G. A. (2017). Basic executive functions in early childhood education and their relationship with social competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 471-478.
- Benenson, J. F., Apostoleris, N. H., & Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental psychology*, 33(3), 538.
- Bennett, M (2017). Socialization. Hopkins, B., Geangu, E., & Linkenauer, S. (Eds.). (2017). *The Cambridge encyclopedia of child development*. Cambridge University Press 383-386..

- Bergman Deitcher, D., Aram, D., Khalaily-Shahadi, M., & Dwairy, M. (2021). Promoting preschoolers' mental-emotional conceptualization and social understanding: A shared book-reading study. *Early Education and Development, 32*(4), 501-515.
- Berk, L. (2013). *Çocuk gelişimi* (Çev. A. Dönmez). İmge.
- Betawi, I. A. (2015). What effect does story time have on toddlers' social and emotional skills. *Early Child Development and Care, 185*(4), 594-600.
- Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial behavior*. Hove, UK: Psychology Press.
- Birch, L. L., & Billman, J. (1986). Preschool children's food sharing with friends and acquaintances. *Child Development, 57*(2) 387-395.
- Bishop, K., & Kimball, M. A. (2006). Engaging students in storytelling. *Teacher Librarian, 33*(4), 28.
- Björk-Willén, P. (2008). Routine trouble: How preschool children participate in multilingual instruction. *Applied Linguistics, 29*(4), 555-577.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology, 20*(3), 899-911.
- Blair, C., & Peters, R. (2003). Physiological and neurocognitive correlates of adaptive behavior in preschool among children in Head Start. *Developmental neuropsychology, 24*(1), 479-497.
- Blair, C., McKinnon, R. D., & Daneri, M. P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly, 43*, 52-61.
- Blanden, J. (2006). *'Bucking the Trend': what enables those who are disadvantaged in childhood to succeed later in life?* Corporate Document Services.

- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2007). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. *Journal of Applied School Psychology, 23*(1), 117-131.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in young children: Can we keep all the crickets in the basket? *Young Children, 63*(2), 56–58.
- Bodrova, E., & J. Leong, D. J. (2013). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (2. basım). (T. Güler, A. Yılmaz, F. Şahin ve E. Kalkan, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Boerma, I., van der Wilt, F., Bouwer, R., van der Schoot, M., & van der Veen, C. (2022). Mind mapping during interactive book reading in early childhood classrooms: Does it support young children's language competence?. *Early Education and Development, 33*(6), 1077-1093.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A., & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*, 79-91.
- Bolat, A. (2015). *Okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyi ile motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: İstanbul ili örneklemi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boyd, D. ve Bee, H. (2006). *Lifespan development* (4.baskı). Boston, MA: Pearson Education.
- Bozkurt-Polat, E., Özbey, S., Köyceğiz-Gözeler, M., & Türkmen, S. (2021). Okul öncesi dönemdeki göçmen çocuklarda benlik algısı: Sosyal uyum ve beceri eğitiminin etkisi. *Göç Dergisi, 8*(2), 291-309.

- Brachfeld-Child, S., & Schiavo, R. S. (1990). Interactions of preschool and kindergarten friends and acquaintances. *The Journal of Genetic Psychology, 151*(1), 45-58.
- Brannon, D., & Dauksas, L. (2014). The Effectiveness of Dialogic Reading in Increasing English Language Learning Preschool Children's Expressive Language. *International Research in Early Childhood Education, 5*(1), 1-10.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development, 75*(2), 340-345.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., & Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs?. *Infancy, 14*(1), 117-130.
- Buhs, E. S. ve Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examining of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*, 550-560.
- Bukatko, D., & Daehler, M. W. (2012). *Child development: A thematic approach*. Cengage Learning.
- Bülbül, N. E., & Çuhadar, S. (2023). Etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam çocukların sesbilgisel farkındalıkları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(3), 1992-2005.
- Bullock, M., & Russell, J. A. (1984). Preschool children's interpretation of facial expressions of emotion. *International Journal of Behavioral Development, 7*(2), 193-214.
- Bullock, M., & Russell, J. A. (1985). Further evidence on preschoolers' interpretation of facial expressions. *International Journal of Behavioral Development, 8*(1), 15-38.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children

- from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Butler, L. P. & Tomasello, M. (2016). Two-and 3-year-olds integrate linguistic and pedagogical cues in guiding inductive generalization and exploration. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 64-78.
- Butler, L. P., & Walton, G. M. (2013). The opportunity to collaborate increases preschoolers' motivation for challenging tasks. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(4), 953-961.
- Butler, L. S. J. (1999). *Registering the difference: Reading literature through register*. Manchester University Press.
- Büyükalan, F. S., & Harmankaya, T. (2019). Ödüllü resimli çocuk kitaplarında çocuk haklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 769-791.
- Byrne, B. M. (2009). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed.)*. New York: Routledge/Taylor & Francis
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18.
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8(3), 310-334.

- Campbell, F. A. Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science, 6*(1), 42-57.
- Cárdenas, K., Moreno-Núñez, A., & Miranda-Zapata, E. (2020). Shared book-reading in early childhood education: Teachers' mediation in children's communicative development. *Frontiers in Psychology, 11*, 531924.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 23*(1), 107-134.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development, 22*(4), 489-510.
- Çelik Şahin, A. Ç., & Özmen, E. R. (2021). Paylaşımlı kitap okuma sırasında tipik gelişim gösteren, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin kullandıkları etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(1), 38-52.
- Çelik, N. N., & Arıç, A. S. (2022). Resimli çocuk kitaplarında Atatürk ve Cumhuriyet değerlerinin incelenmesi (1950-1997). *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR), 5*(2), 58-76.
- Çelik, Y. (2022). *Etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil gelişimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çetin, İ. N. (2022). *Okul öncesi dönemde etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin etkisinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya Özdemir, E., & Kurnaz, E. (2022). Developing problem solving skills of students studying in multigrade class: Interactive book reading activity. *Journal of Kırşehir Education Faculty, 23*(3).

- Cevher, F. N., & Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(19), 28-39.
- Ceyhan, A. (2000). *Bebeklik Döneminde Gelişim, Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi 1*. Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Chacko, A., Fabiano, G. A., Doctoroff, G. L., & Fortson, B. (2018). Engaging fathers in effective parenting for preschool children using shared book reading: A randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(1), 79-93.
- Chandler, L. (1998). Promoting positive interaction between preschool-age children during free play: The PALS Center. *Young Exceptional Children*, 1(3), 14-19.
- Chang, C. S., Hsieh, F. J., Chen, T. Y., Wu, S. C., Tzeng, O. J., & Wang, S. (2023). Revisiting dialogic reading strategies with 12-month-old infants. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1413-1426.
- Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M., & Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12(4), 523-544.
- Chen, J. J., & de Groot Kim, S. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years*, 34(3), 271-288.
- Chernyak, N., & Sobel, D. M. (2016). Equal but not always fair: Value-laden sharing in preschool-aged children. *Social Development*, 25(2), 340-351.
- Choi, D. H., & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31, 41-46.
- Church, A. (2010). Opportunities for learning during storybook reading at preschool. *Applied Linguistics Review*, 1(1), 225-251.

- Çifci, I., & Sucuoğlu, B. (2004). *Bilimsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cingi, M. A. (2022). *Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. routledge.
- Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversation-analytic 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(3), 361-382.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of The Society for Research In Child Development*, 73-100.
- Colwell, M., & Lindsey, E. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 249-258.
- Cook, A. L., Fettig, A., Morizio, L. J., Brodsky, L. M., & Gould, K. M. (2018). Culturally relevant dialogic reading curriculum for counselors: Supporting literacy and social-emotional development. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(1), 67-80.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458.

- Cooper, C. R. (1980). Development of collaborative problem solving among preschool children. *Developmental Psychology, 16*(5), 433.
- Coplan, R. J., Findlay, L. C., & Nelson, L. J. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 399-408.
- Cowell, J. M., Samek, A., List, J., & Decety, J. (2015). The curious relation between theory of mind and sharing in preschool age children. *PLoS ONE, 10*(2), e0117947.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-12.
- Crystal, D. (1994). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cunha, A. I., Major, S., Alves, M. P., & Coroado, M. (2022). Assessing preschool child routines in the family: A preliminary study of the Portuguese version of the Child Routines Questionnaire-Preschool. *Journal of Research in Childhood Education, 36*(2), 310-326.
- Curby, T. W., Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., & Konold, T. R. (2008). The role of social competence in predicting gifted enrollment. *Psychology in the Schools, 45*(8), 729-744.
- Cutler, L., & Palkovitz, R. (2020). Fathers' shared book reading experiences: Common behaviors, frequency, predictive factors, and developmental outcomes. *Marriage & Family Review, 56*(2), 144-173.

- D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., & Plavnick, J. B. (2020). Increasing social initiations during shared book reading: An intervention for preschoolers with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 39*(4), 213-225.
- Dacey, J., Travers, J. & Fiore, L. (2008). *Human development across the lifespan*. McGraw-Hill Education.
- Dahl, A. & Killen, M. (2018). Moral reasoning: theory and research developmental science. J.T. Wixtedand & S. Ghetti (Eds), *The Stevens' handbook of experimental psychology and cognitive neuroscience* (4th Eds) içinde (s. 323-353). NY: Wiley.
- Daristin, P. E., & Fajarina, M. (2022). Encouraging reading interest using picture story books to young learners. *Jurnal Bastra (Bahasa dan Sastra), 7*(2), 393-398.
- Davidov, M., Zahn-Waxler, C., Roth-Hanania, R., & Knafo, A. (2013). Concern for others in the first year of life: Theory, evidence, and avenues for research. *Child Development Perspectives, 7*(2), 126-131.
- Davies, C., McGillion, M., Rowland, C., & Matthews, D. (2020). Can inferencing be trained in preschoolers using shared book-reading? A randomised controlled trial of parents' inference-eliciting questions on oral inferencing ability. *Journal of Child Language, 47*(3), 655-679.
- Day, K. L., & Smith, C. L. (2013). Understanding the role of private speech in children's emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 405-414.
- de França, D. X. (2016). From a sense of self to understanding relations between social groups. J Vala (Ed.), *The social developmental construction of violence and intergroup conflict* içinde (s. 35-53). Switzerland: Springer International Publishing.
- De Onis, M., & Branca, F. (2016). Childhood stunting: a global perspective. *Maternal & Child Nutrition, 12*, 12-26.

- De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. A. Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* içinde (s. 16–36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deater-Deckard, K., Petrill, S. A., Thompson, L. A., & DeThorne, L. S. (2005). A cross-sectional behavioral genetic analysis of task persistence in the transition to middle childhood. *Developmental Science*, 8(3), F21-F26.
- DeCasper, A. J., & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development*, 9(2), 133-150.
- DeCasper, A. J., Lecanuet, J. P., Busnel, M. C., Granier-Deferre, C., & Maugeais, R. (1994). Fetal reactions to recurrent maternal speech. *Infant Behavior and Development*, 17(2), 159-164.
- Decety, J., Meidenbauer, K. L., & Cowell, J. M. (2018). The development of cognitive empathy and concern in preschool children: A behavioral neuroscience investigation. *Developmental Science*, 21(3), e12570.
- Dedeoğlu, H., İnce, N. B. & Ulusoy Ünlü, A. (2021). Türkiye'de yayımlanmış resimli çocuk kitapları üzerine kültürel bir analiz. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 561-576.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M. & Alıcı, M. (2013). Çocuklar için hazırlanmış biyografik eserler üzerine bir içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 116-131.
- Delice. A. (2015). Karma yöntem desen seçimi. Y. Dede & S. B. Demir (Eds.), *Karma yöntem araştırmaları* (2. baskı, s. 61-116) içinde. ANI yayıncılık.
- Demir, B. & Çelebi Öncü, E. (2022). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların mizaç özelliklerinin akademik benlik saygısına etkisi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 886-909.
- Demoulin, D. F. (1999). A personalized development of self-concept for beginning readers. *Education*, 120(1), 14-26.

- Demoulin, D.F. (1999). A personalized development of self concept for beginning readers. *Journal of Education, 20*(1), 14.
- Demoulin, F. D., (2000). I like me: Enhancing self concept in kindergarten-age children through active school/business partnerships. *NASP Communiqué, 27*(8) 90-95.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57–89.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1–48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology, 173*(3), 246-278.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., ... & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(7), 901-916.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health, 63*(Suppl 1), i37-i52.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development, 74*, 238-256.
- Deniz, A., & Gönen, M. (2020). Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(2).

- Deniz, U. H. (2019). *60- 72 aylık çocukların sosyal becerilerinin problem çözme becerilerini yordama gücü*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Dennis, T. A., & Kelemen, D. A. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 33*(3), 243-252.
- Derin, E. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bağlanma stilleri, benlik saygıları ve çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Dermata, K. (2019). "My BEST friends, the books" Discussing with preschoolers about picture book characters' social-emotional skills. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 12*(2), 151-163.
- Derryberry, D., & M. Reed. (1996). Regulatory processes and the development of cognitive representations. *Development and Psychopathology, 8*, 215-34.
- Dicataldo, R., Rowe, M. L., & Roch, M. (2022). "Let's read together": A parent-focused intervention on dialogic book reading to improve early language and literacy skills in preschool children. *Children, 9*(8), 1149.
- Dillon, C., & Newman, D. (2022). Supporting intervention fidelity of dialogic reading to support preschool children's early literacy skills. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education, 7*(2), 139-165.
- Dockett, S., Perry, B., & Whitton, D. (2006). Picture storybooks and starting school. *Early Child Development and Care, 176*(8), 835-848.
- Doescher, S. M., & Sugawara, A. I. (1992). Impact of prosocial home-and school-based interventions on preschool children's cooperative behavior. *Family Relations, 41*(2), 200-204.

- Doğan, B., & Çermik, H. (2016). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 11(3), 168-183.
- Dönmez, Ö., Sözen, G., & Demirkaya-Demirdaş, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerler kazanımlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 4(1), 59-71.
- Dowling, M. (2005). *Young children's personal, social and emotional development* (2.baskı). London: Paul Chapman Publishing.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., BrooksGunn, J., Sexton, KH. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durmuş, M. (2013). *Türk dili sözlü ve yazılı anlatım el kitabı*. Grafiker.
- 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.
- Eder, R. A., & Mangelsdorf, S. C. (1997). The emotional basis of early personality development: Implications for the emergent self-concept. R. Hogan, J. Johnson & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* içinde (s. 209-240). Academic Press.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.

- Eğercioğlu, N. (2008). *Akran kabulünü etkileyen faktörler: Cinsiyet, yaş ve sosyal beceriler*. (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 345-356.
- Eğın Işık, T. (2019). *Okul öncesi dönemi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal yetkinlik ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665–697. doi:<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology Vol. 3, Social, emotional and personality development* içinde (s 646-718). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development, 64*(5), 1418-1438.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495–525.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development, 21*(5), 681-698.

- Ekinci Vural, F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmaları ve bu çalışmalara ilişkin yönetici öğretmen ve veli görüşleri. *İZU Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 75-106.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Macmillan.
- Elias, G., Hay, I., Homel, R., & Freiberg, K. (2006). Enhancing parent-child book reading in a disadvantaged community. *Australasian Journal of Early Childhood*, 31(1), 20-25.
- Elibol Gültekin, S. (2008). 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education*, 124(1), 63-76.
- Endedijk, H. M., Cillessen, A. H., Bekkering, H., & Hunnius, S. (2020). Cooperation and preference by peers in early childhood: A longitudinal study. *Social Development*, 29(3), 854-870.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Erden, M., & Akman, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M., & Akman, Y. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, F. D. (2023). 3-6 yaş dönem çocuklarına yönelik resimli öykü kitaplarının sürdürülebilirliğin küresel amaçları bakımından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, S. (2022). *Anne baba ilgisinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa

- Ergin E. (2023). *Etkileşimli kitap okuma programı'nın 5 yaş çocuklarının eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerisine etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergüden, N., Doğan, A., & Hastaoğlu, Z. Ş. (2020). Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. *Nesne*, 8(17), 297-309.
- Ergüder, K. (2022). *Erken çocukluk eğitimi çağındaki çocuklar için yayınlanmış resimli öykü kitaplarının dil oyunları yönünden incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ergül, C. (Ed.). (2016). *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Erhan, G. (2020). Resimli çocuk kitaplarının barış eğitimi bileşenlerinden "kültürel farkındalık" bileşeni açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37(1), 24-46.
- Eriksson, M., Kenward, B., Poom, L., & Stenberg, G. (2021). The behavioral effects of cooperative and competitive board games in preschoolers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(3), 355-364.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Eroğlu, E. (2022). Kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının okul öncesi eğitimde kullanılması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 60-73.
- Ersoy, E., ve Başer, N. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 128-137.

- Erşahin Şafak, N. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri, alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erten Yaşa, M. (2024). *Etkileşimli kitap okuma süreçlerinin çocukların dil gelişimine olan etkisi: bir meta-analiz çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Evirgen-Geniş, N., & Gözün-Kahraman, Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2446-2454.
- Farver, J. A. M., & Branstetter, W. H. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology*, 30(3), 334.
- Fehr, E., Bernhard, H., & Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454(7208), 1079-1083.
- Feldman, R. (2009). The development of regulatory functions from birth to 5 years: Insights from premature infants. *Child Development*, 8, 544-461.
- Feldman, R. S., (1996) *Understanding psychology*. McGraw Hill Inc.:ABD.
- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K., & Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 436-448.
- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.

- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 54*(7), 1334.
- Flanagan, D. P. (1994). *The effectiveness of a social skills intervention with minority kindergarten students*. <http://www.vincenter.org>
- Flavell, J., Miller, P. H., & Miller, S. S. (2002). *Cognitive development*. Prentice- Hall
- Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children, 66*(4), 46-51.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2022). *How to design and evaluate research in education*, (11th Ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Frankenburg, W. K., & Dodds, J. B. (1967). The Denver developmental screening test. *The Journal of Pediatrics, 71*(2), 181-191.
- Fromkin, V., Krashen, S., Curtiss, S., Rigler, D., & Rigler, M. (1974). The development of language in genie: A case of language acquisition beyond the "critical period". *Brain and Language, 1*(1), 81-107.
- Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33*, 102-111.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Ganyushina, E. V., & Shalaginova, K. S. (2021). Başarılı sosyalleşmesinin bir koşulu olarak okul öncesi çocuğun "ben" inin olumlu bir imajının oluşum modeli. *Modern metodolojik yaklaşımlar ve çocukların yaş değerleri perspektifinde okul öncesi eğitim içinde* (s. 86-90). (Ганюшина, Е. В., & Шалагинова, К. С. (2021). Модель формирования позитивного образа «Я» дошкольника как условие его успешной социализации. In Дошкольное образование в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей детей (pp. 86-90)).

- Garces-Bacsal, R. M. (2022). Diverse books for diverse children: Building an early childhood diverse booklist for social and emotional learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 22(1), 66-95.
- García-Carrión, R., Villarejo-Carballido, B., & Villardón-Gallego, L. (2019). Children and adolescent's mental health: A systematic review of interaction-based interventions in schools and communities. *Frontiers in Psychology*, 10, 918.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22, 297-321.
- Garnier, C., & Latour, A. (1994). Analysis of group process: Cooperation of preschool children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 26(3), 365.
- Gaspik, E. N. (2022). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 60-72 aylık çocukların dil edinimine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İstanbul.
- Gee, C. L., & Heyman, G. D. (2007). Children's evaluation of other people's self-descriptions. *Social Development*, 16(4), 800-818.
- Genç, Ş. (2005) Okul öncesi dönemde gelişim alanları. M. Sağlam (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri içinde*, (s. 19-48). Anadolu Üniversitesi (AÖF) Yayınları
- George, D. and Mallery, P. (2010) *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update*, 10th Edition. Boston: Pearson.
- Ghaye, A., & Pascal, C. (1988). Four-year-old Children in Reception Classrooms: participant perceptions and practice. *Educational Studies*, 14(2), 187-208.

- Gillespie, S. M., & Beech, A. R. (2017). Theories of emotion regulation. A. R. Beech & T. Ward (Ed.), *The Wiley handbook on the theories, assessment and treatment of sexual offending* içinde, (s.245-263). Wiley Blackwell.
- Gökçe, N., Erdoğan, B. M., Yatmaz, A. K., Avaroğlu, N., & Çok, Y. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının COVID-19 salgını süreci ve etkilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 101-113.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir* (B.Seçkin, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam books.
- Gönç, E. N., Özön, Z. A., Alikasıfoğlu, A., & Kandemir, N. (2015). Çocuklarda büyümenin değerlendirilmesi ve boy kısalığında tanınal yaklaşım. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 58, 80-85.
- Göncü, F. M. (2023). *Etkileşimli okuma faaliyetinin, dil ve konuşma bozukluğu olan veya olmayan okul öncesi çocuklarının iletişim becerilerine olan etkisinde ebeveyn uygulama ve görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kapadokya Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Nevşehir.
- Gönen, M. (Ed.) (2015). Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyatı. *Çocuk edebiyatı* içinde (3. Baskı, s. 15-31). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M. ve Veziroğlu Çelik, M. (2016). Çocuk edebiyatı ve gelişimsel uygunluk I- Bebeklik Dönemi. S. Erdoğan ve M. Ören (ed.), *Çocuk edebiyatı ve medya* içinde, (s. 28-70). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Gönen, M., & Aydos, E. H. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1).
- Gönen, M., & Güler, T. (2011). The environment and its place in children's picture story books. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3633-3639.

- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., & 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., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F., & Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1).
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö., & Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226.
- Gralinski, J. H., & Kopp, C. B. (1993). Everyday rules for behavior: Mothers' requests to young children. *Developmental Psychology*, 29(3), 573.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Grolig, L. (2020). Shared storybook reading and oral language development: A bioecological perspective. *Frontiers in Psychology*, 11, 555603.
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203.
- Grosheva, T., Shukshina, T., & Kasko, Z. (2022). Animation as a means of forming independence in older preschool children. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, e022149-e022149.

- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151.
- Gross, J.J., John, O.P. & Richards, M.J. (2000). The dissociation of emotion expression from emotion experience: A personality perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 712.
- Gülay Ogelman, H., & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Pegem Akademi.
- Gülay, H. (2011). The peer relations of 5-6 year old children in relation to age and gender. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 43, 107-124.
- Gülay-Ogelman, H., Saraç, S., & Özbilen, A. E. (2023b). Okul öncesinde sosyal becerilerin öğrenmede öz düzenleme düzeyini yordayıcı etkisi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(2), 1-11.
- Gülay-Ogelman, H., Göktaş, İ., & Beyzanur, O. K. (2023a). Okul öncesi dönemde öğrenmede öz düzenleme açısından akran ilişkileri. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 7(2), 185-206.
- Güleryüz, F. F. (1990). *48-60 aylar arasındaki türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. (Uzmanlık Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güleryüz, H. (2013). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Pegem A. Yayınları.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Günşen, G., & Uyanık, G. (2021). Fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının fen öğrenmedeki önemi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1573-1598.

- Guo, R., & Wu, Z. (2021). Empathy as a buffer: How empathy moderates the emotional effects on preschoolers' sharing. *British Journal of Psychology*, 112(2), 412-432.
- Gür, Ç. (2018). Erken çocukluk dönemi ve gelişim. Ç. Gür (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim (36-72 ay) içinde*. Pegem Akademi
- Güven, S. ve Topbaş, S. (2009). Türkçe erken dil gelişim testi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176.
- Güven, S., & Topbaş, S. (2014). Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu'nun (Test of Early Language Development-) Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2).
- Güven, Y. & Doğanay Koç, E. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1391-1406.
- Gwet, K. L. (2008). Computing inter-rater reliability and its variance in the presence of high agreement. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 61, 29-48.
- Gwet K. L. (2019). irrCAC: Computing Chance-Corrected Agreement Coefficients. R package version 1.0. Online document at: <https://cran.csiro.au/web/packages/irrCAC/irrCAC.pdf>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Halat, A. A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.

- Hammer, C. S., & Sawyer, B. (2016). Effects of a culturally responsive interactive book-reading intervention on the language abilities of preschool dual language learners: A pilot study. *HS Dialog: The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 19(2), 59-79.
- Hammond, S. I., Al-Jbouri, E., Edwards, V., & Feltham, L. E. (2017). Infant helping in the first year of life: Parents' recollection of infants' earliest prosocial behaviors. *Infant Behavior and Development*, 47, 54-57.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246. 144
- Hansen, C. C., & Zambo, D. (2007). Loving and learning with Wemberly and David: Fostering emotional development in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 273-278.
- 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.
- Harris, P. L., & Saarni, C. (1989). Children's understanding of emotion: An introduction. C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* içinde (s. 3-24). Cambridge University Press.
- Hay, D., Payne, A. ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 45, 84-108.

- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International, 26*(5), 563-580.
- Helsingin, K.S. (2008). *Havainnointi Ja Pedagoginen Tuki 3–5-Vuotiaiden Lasten Varhaiskasvatuksessa [Verkkajulkaisu]*. Helsinki: Helsingin Kaupunki Sosiaalivirasto. [Viitatt 2017-02-07.] Saatavissa: [Http://www.socca.fi/files/486/Havainnointi_Pedagoginen_Tuki_Varhaiskasvatuksessa_2008.pdf](http://www.socca.fi/files/486/Havainnointi_Pedagoginen_Tuki_Varhaiskasvatuksessa_2008.pdf)
- Hemmeter, M. L., Corso, R., & Cheatham, G. (2006). *Issues in addressing challenging behaviors in young children: A national survey of early childhood educators*. Paper presented at the Conference on Research Innovations in Early Intervention, San Diego, CA.
- Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H. (2001). *An introduction to theories of learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Heyman, G. D., & Gelman, S. A. (1999). The use of trait labels in making psychological inferences. *Child Development, 70*(3), 604-619.
- Hidayatullah, S., Mulyati, Y., Damaianti, V. S., & Permadi, T. (2023). Effectiveness of dialogical reading literacy programs in improving language skills and literacy of early students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 22*(8), 233-252.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort. *Reading and Writing, 27*, 287-313.

- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education & Development, 23*(4), 451-474.
- Hoeksma, J. B., Oosterlaan, J., & Schipper, E. M. (2004). Emotion regulation and the dynamics of feelings: A conceptual and methodological framework. *Child Development, 75*(2), 354-360.
- Hoffman, C. (2014). *Introduction to bilingualism*. Routledge.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting And Clinical Psychology, 33*(3), 307.
- Hollingsworth, H. L. (2005). Interventions to promote peer social interactions in preschool settings. *Young Exceptional Children, 9*(1), 2-11.
- Howard, S. J., Powell, T., Vasseleu, E., Johnstone, S., & Melhuish, E. (2017). Enhancing preschoolers' executive functions through embedding cognitive activities in shared book reading. *Educational Psychology Review, 29*, 153-174.
- Howard, V. F., Williams, B., & Lepper, C. E. (2011). İnsan gelişimi: 0-6 yaş. G. Akçamete (Ed.) Ş. Demir (Çev.), *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar: Eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç [Very young children with special needs: A foundation for educators, families, and service providers]* içinde (s. 139-187). Nobel Yayıncılık.
- Hresko, W.P., Reid, D.K., Hammill, D.D. (1999). The Test Of Early Language Development (Teld-3). Austin, Tx, Pro-Ed.
- Hsiao, C. Y. (2010). Enhancing children's artistic and creative thinking and drawing performance through appreciating picture books. *International Journal of Art & Design Education, 29*(2), 143-152.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J., & Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: "Hard-to-manage" preschoolers' peer problems and possible cognitive

influences. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(2), 169-179.

Hunt, P. (Ed.). (2003). *Understanding children's literature*. Routledge.

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 Education Journal*, 32, 157-163.

Işık, B. S. (2022). *Ebeveynlerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Işıkoğlu Erdoğan, N. & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.

Işıkoğlu Erdoğan, N. (2018). Edebiyat uygulamaları. S. Erdoğan ve M. Ören (Eds), *Çocuk edebiyatı ve medya* içinde. Eskişehir: Açık Öğretim Yayınları.

Işıtan, S., Saçkes, M., & Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298.

Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99 (3), 561-565.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.

İkesako, H., & Miyamoto, K. (2015). Fostering social and emotional skills through families, schools and communities: Summary of international evidence and implication for Japan's educational practices and research. *OECD Education Working Papers*, No. 121. Paris: OECD Publishing.

- İlavlı, F. G. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin benlik kavramlarını yordayıcı etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, E., & Canbulat, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının (EKOP) ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 40-56.
- İnal, E. (2021). Resimli çocuk kitaplarında göç teması ve kültürlerarası duyarlılık bağlamında anlatı unsurlarının kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö9), 166-173.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M., & Atıcı, M. K. (2020). Temel kavramlar, ilkeler ve gelişim dönemleri. *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi içinde*. Pegem Akademi.
- İpek Yükselen, A., (2015). Yaş gruplarına göre çocuk kitapları. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., & Zhang, A. (2002). Using wordless picture books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 167-177.
- Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010). Teachers effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 82, 135-159.
- Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390-408.
- Jimenez, S. R., & Saylor, M. M. (2017). Preschoolers' word learning and story comprehension during shared book reading. *Cognitive Development*, 44, 57-68.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1997). Social skills for successful group work. *MAA Notes*, 201-204.
- Johnson, M. A. (2010). *Humor in children's picture books*. (Unpublished Master Thesis). The University of North Carolina, USA.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133
- Jones, L. B., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2003). Development of executive attention in preschool children. *Developmental Science*, 6(5), 498-504.
- Jusczyk, P. W., & Hohne, E. A. (1997). Infants' memory for spoken words. *Science*, 277(5334), 1984-1986.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B., & Wiggins, A. (2005b). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the meanings of novel words. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1258-1273.
- Justice, L. M., Skibbe, L. E., Canning, A., & Lankford, C. (2005a). Pre-schoolers, print and storybooks: an observational study using eye movement analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1340-1354.
- Justice, L. M., & Sofka, A. E. (2010). *Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds*. Guilford Publications.
- Kabadiyi, A. (2023). The effects of interactive book reading activities on the development of preschool children. *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution–Pre-University Training–Higher Education Institution*, 1(3), 8–21.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Kültürel Psikoloji*. İstanbul YKY.
- Kalkan, S. (2019). *Sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarına yönelik piramit modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalland, M., & Linnavalli, T. (2023). Associations between social-emotional and language development in preschool children. Results from a study testing the rationale for an intervention. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 791-804.
- Kandemir, M. (2013). Bilişsel gelişim. Ş. I. Terzi (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s.75–132). Pegem Akademi.
- Kandır, A., & Alpan, Y. (2008). Sosyal duygusal değerlendirme aracının (ITSEA) farklı ekonomik düzeylerde uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 41-61.
- Kandır, A., & Orçan, M. (2011). A comparative study into early learning skills of five-six-year old children and their social adaptation skills. *Elementary Education Online*, 10(1), 40-50.
- Kangal, S. B., Karaaslan, A., & 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.
- Karaman Kepenekci, Y. K., & Aslan, C. (2011). *Okulöncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları*. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara.
- Karaslan, T., Beyazıt, U., & Bütün Ayhan, A. (2015). Gelişimsel dönemler açısından hasta çocuklar ve hastane ortamının düzenlenmesi. A. Bütün Ayhan (Ed.), *Hasta çocukların gelişimi ve eğitimi içinde* (s. 27-57). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (s. 77-125) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karoğlu, H. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Kartal, H. (2007). The effect of mother-child education program which is one of the early childhood education programs on cognitive development of six age children. *Elementary Education Online*, 6(2), .239-240.
- Karuk, I., Kolesnik, K., Prysiazniuk, L., Kryvosheya, T., Shykyrynska, O., Vyshkivska, V., & Komarivska, N. (2022, May). The development of cooperation skills of senior preschoolers in the experimentation process. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference (Vol. 1)*, 404-414.
- Kavcar, S. (2022). *Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine etkisi*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-204. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuifd/issue/20306/215606>'den alınmıştır.
- Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 409-423.
- Kelemen, D., Emmons, N. A., Seston Schillaci, R., & Ganea, P. A. (2014). Young children can be taught basic natural selection using a picture-storybook intervention. *Psychological Science*, 25(4), 893-902.
- Kemple, K. M. (1992). Understanding and Facilitating Preschool Children's Peer Acceptance. ERIC Digest.

- Kennedy, C., & McLoughlin, A. (2023). Developing the emergent literacy skills of English language learners through dialogic reading: A systematic review. *Early Childhood Education Journal*, 51(2), 317-332.
- Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: relation to attachment history. *New Directions for Child Development*, 44, 51–64
- Kiefer, B.Z., Hepler, S., Hickman, J. (2007). *Charlette Huck's children's literature*. The McGraw-Hill Companies: ABD:
- Kieras, J. E., Tobin, R. M., Graziano, W. G., & Rothbart, M. K. (2005). You can't always get what you want: Effortful control and children's responses to undesirable gifts. *Psychological Science*, 16(5), 391-396.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kim, Y., & Riley, D. (2021, October). Accelerating early language and literacy skills through a preschool-home partnership using dialogic reading: A randomized trial. *Child & Youth Care Forum* içinde, (s. 1-24). Springer US.
- Kisilevsky, B. S., Hains, S. M. J., Jacquet, A.-Y., Granier-Deferre, C., & Lecanuet, J. P. (2004). Maturation of fetal responses to music. *Developmental Science*, 7(5), 550–559.
- Kisilevsky, B. S., Hains, S. M., Lee, K., Xie, X., Huang, H., Ye, H. H., Zhang, K., & Wang, Z. (2003). Effects of experience on fetal voice recognition. *Psychological Science*, 14(3), 220-224.
- Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1–11.

- Knudsen Lindauer, S. L. (1988). Wordless books: An approach to visual literacy. *Children's Literature in Education, 19*(3), 136-142.
- Kohler, F. W., & Strain, P. S. (1993). The early childhood social skills program: Making friends during the early childhood years. *Teaching Exceptional Children, 25*(2), 41-42.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(21), 1-21.
- Koole, S. L., Van Dillen, L. F., & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications, 2*, 22-40.
- Korat, O., & Shamir, A. (2008). The educational electronic book as a tool for supporting children's emergent literacy in low vs. middle SES groups. *Computers & Education, 51*(4), 1777-1791.
- Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J. K., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S. L., & Schmitt, S. A. (2022). Self-regulation in preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence. *Frontiers in Psychology, 12*, 717317.
- Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A., Rupiper, M. L., & Gregory, K. (2012). *Guiding children's social development and learning*. Cengage Learning.
- Kröger, T., & Nupponen, A. M. (2019). Puppet as a pedagogical tool: A literature review. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11*(4), 393-401.
- Küçükturan, A. G., & Keleş S. (2019). Sosyal Duygusal Gelişim. Erken çocukluk döneminde gelişim I (0-36 ay), A. Köksal Akyol (Ed.). Anı Yayıncılık.
- Kuduz, B. (2023). *Etkileşimli kitap okuma programının işitme yetersizliği olan 6 yaş grubu çocukların dikkat ve anlama seviyelerine etkisinin mobil EEG cihazı kullanılarak ölçülmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karatay Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.

- Kulh, P. K. (1994). Learning and representation in speech and language. *Current Opinion in Neurobiology*, 4(6), 812-822.
- Kulh, P. K. (2007). Is speech learning "gated" by the social brain?. *Developmental Science* 10(1), 110-120.
- Kulh, P. K., Andruski, J. E., Chistovich, I. A., Chistovich, L.A., Kozhevnikova, E. V., Ryskina, V. L., Stolyarova, E. I., Sundberg, U., & Lacerda, F. (1997). Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. *Science*, 277(5326), 684-686.
- Kulh, P. K., Conboy, B. T., Padden, D., Nelson, T., & Pruitt, J. (2005). Early speech perception and later language development: Implications for the "critical period". *Language Learning and Development*, 1(3-4), 237-264.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2014). What goes on in strangers' minds? How reading children's books affects emotional development. *Narrative Works*, 4(2), 64-85.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2015). From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. *Word & Image*, 31(3), 249-264.
- Kupperman, J. J.,(1991). *Character*. New York: Oxford University Press.
- Kuru Turaşlı, N., (2006). *6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun Meyacıoğlu, Y., (1983). Benlik ve ideal benlik kavramlarının tercih edilen meslek" kavramı ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-10.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development*, 72(5), 1579-1601.

- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373-1400.
- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M., & Flavell, J. H. (1997). Preschoolers' understanding of the link between thinking and feeling: Cognitive cuing and emotional change. *Child Development, 68*, 1081-1104.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Miller-Loncar, C. L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development, 71*(2), 358-375.
- Larsen, K. L., & Jordan, S. S. (2020). Organized chaos: Daily routines link household chaos and child behavior problems. *Journal of Child and Family Studies, 29*, 1094-1107.
- Law, J., Rush, R., Schoon, I., & Parsons, S. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: Literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR, 52*(6), 1401-1416. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0142\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0142))
- Lawson, C. (2003). Social skills and school. *Center for Development and Learning*. <http://www.cdl.org/articles/social-skills-and-school/>
- Lee, D. L., Belfiore, P. J., & Budin, S. G. (2008). Creating a momentum of school success. *Teaching Exceptional Children, 40*(3), 65-70.
- Lee, D. L., Belfiore, P. J., Scheeler, M. C., Hua, Y., & Smith, R. (2004). Behavioral momentum in academics: Using embedded high-p sequences to increase academic productivity. *Psychology in the Schools, 41*(7), 789-801.
- Lee, K., & Lee, J. S. (2016). Parental book reading and social-emotional outcomes for Head Start children in foster care. *Social Work in Public Health, 31*(5), 408-418.

- Leibham, M. B., Alexander, J. M., & Johnson, K. E. (2013). Science interests in preschool boys and girls: Relations to later self-concept and science achievement. *Science Education, 97*(4), 574-593.
- Lenhart, J., Suggate, S. P., & Lenhard, W. (2022). Shared-reading onset and emergent literacy development. *Early Education and Development, 33*(4), 589-607.
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds—An avenue for enhancing children’s language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal, 41*, 381-389.
- Lewis, B. A., Freebairn, L. A., & Taylor, H. G. (2000). Academic outcomes in children with histories of speech sound disorders. *Journal of Communication Disorders, 33*(1), 11-30.
- Lewis, M. D., & Granic, I. (2010). Phases of social–emotional development from birth to school age. M. Ferrari & L. Vuletic (Eds.) *The Developmental Relations Among Mind, Brain and Education: Essays in Honor of Robbie Case*, 179-212.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lingwood, J., Billington, J., & Rowland, C. (2020). Evaluating the Effectiveness of a ‘Real-World’ Shared Reading Intervention for Preschool Children and Their Families: A Randomised Controlled Trial. *Journal of Research in Reading, 43*(3), 249-271.
- Linkewich, D., Martinovich, V. V., Rinaldi, C. M., Howe, N., & Gokiert, R. (2021). Parental autonomy support in relation to preschool aged children’s behavior: Examining positive guidance, negative control, and responsiveness. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 26*(3), 810-822.
- Liu, X. (2023). How to improve self-regulation among preschoolers. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 8*, 1892-1898.

- Lizhu, Y., & Xiaoyan, Z. (2005). A study of the cross-situational stability of three-to five-year-old children's independence. *International Journal of Early Years Education*, 13(2), 171-178.
- Lorio, C. M., & Woods, J. J. (2020). Multi-component professional development for educators in an Early Head Start: Explicit vocabulary instruction during interactive shared book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 86-100.
- Lowman, J., Stone, L. T., & Guo, J. (2018). Effects of interactive book reading for increasing children's knowledge of instructional verbs. *Communication Disorders Quarterly*, 39(4), 477-489.
- Machado, J. M. (2003). *Early childhood experiences in language arts: Emerging literacy*. Delmar Cengage Learning.
- Machado, J. M. (2012). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy*. Cengage Learning.
- Magnavita, J. J. (2002). *Theories of personality: Contemporary approaches to the science of personality*. John Wiley & Sons Inc.
- Mahn, H., & John-Steiner, V. (2012). Vygotsky and sociocultural approaches to teaching and learning. *Handbook of Psychology, Second Edition*, 7.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006). Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. *Written Language & Literacy*, 9(2), 177-211.
- Malti, T., & Noam, G. G. (2016). Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 652-665.
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.

- Mansur, S., Sahaja, R., & Endri, E. (2021). The Effect of Visual Communication on Children's Reading Interest. *Library Philosophy & Practice*, 1-10.
- Margaretha, L., Kurniah, N., Dharmayana, I. W., Sasongko, R. N., & Firdaus, M. L. (2018). The influence of parents' parenting style towards the independence of preschool children. *Indian Journal of Science and Technology*, 1-6.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376.
- 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.
- Mastin, M. (2007). Storytelling+ origami= storigami mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 14(4), 206-212.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayeux, L., & Cillessen, A. H. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153-173.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.

- McCallum, R. S., & Bracken, B. A. (1993). Interpersonal relations between school children and their peers, parents, and teachers. *Educational Psychology Review*, 5(2), 155–176. doi:10.1007/bf01323158
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- McClelland, M. M. & Cameron, C.E. (2012). Self-regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.
- McCoy, D. C. (2019). Measuring young children's executive function and self-regulation in classrooms and other real-world settings. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 63-74.
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. J. J. Sanguinetti, A. Acerbi, J. A. Lombo (Eds.), *Free will, emotions, and moral actions: Philosophy and neuroscience in dialogue* içinde, (s.. 333-359). IF Press.
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2000). Differential knowledge of display rules for positive and negative emotions: Influences from parents, influences on peers. *Social Development*, 9(4), 415-432.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- Mcevoy, M. A., & Odom, S. L. (1987). Social interaction training for preschool children with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 12(4), 242–251. doi:10.1177/019874298701200406
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.

- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N., & Croteau, C. (2021). Interactive book-reading to improve inferencing abilities in kindergarten classrooms: A clinical project. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(1), 63-84.
- Melnyk, V. A. (2021). The originality of the manifestation of the cognitive independence of the personality of a child of senior preschool age. *Image of the Modern Teacher*, 3(198), 106-109. (Мельник, В. А. (2021). Своєрідність вияву пізнавальної самостійності особистості дитини старшого дошкільного віку. Імідж сучасного педагога, (3 (198)), 106-109.)
- Mendelsohn, A. L., Cates, C. B., Weisleder, A., Berkule Johnson, S., Seery, A. M., Canfield, C. F., ... & Dreyer, B. P. (2018). Reading aloud, play, and social-emotional development. *Pediatrics*, 141(5), e20173393.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Mercan, M., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygıları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 473-494.
- Metindoğan Wise, A. (2015). Gelişim bilimi: Tanımı, kapsamı, tarihsel temelleri, araştırma konusu ve yöntemleri. F. Turan, A. İpek Yükselen (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim: Çocuk gelişimi 1 bebeklik döneminde gelişim içinde*, (s. 18-44). Hedef CS Yayıncılık ve Mühendislik
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 105-140.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- Miller, N. E., & Dollard, J. (1998). *Social learning and imitation*. New Haven: Yale University Press.
- Miller, P.H. (1983). *Theories of Development Psychology*. San Fransisco. W.H: Freeman and Co.
- Milli Eğitim Bakanlığı, MEB. (2013). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- 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.
- Molina, M. F., (2015). Perceived parenting style and self-perception in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *International Journal of Psychological Research, 8*(1), 61-74.
- Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2015). The words children hear: Picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science, 26*(9), 1489-1496.
- Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 52*(4), 11-16.
- Morrow, L. M. (2013). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. Pearson
- Moskowitz, B. A. (1978). The acquisition of language. *Scientific American, 239*(5), 92-109.

- Muhinyi, A., Hesketh, A., Stewart, A. J., & Rowland, C. F. (2020). Story choice matters for caregiver extra-textual talk during shared reading with preschoolers. *Journal of Child Language, 47*(3), 633-654.
- Murphy, K. A., Pentimonti, J. M., & Chow, PhD, J. C. (2023). Supporting children's language and literacy through collaborative shared book reading. *Intervention in School and Clinic, 58*(3), 155-163.
- Myslinska Szarek, K., Bocian, K., Baryla, W., & Wojciszke, B. (2021). Partner in crime: Beneficial cooperation overcomes children's aversion to antisocial others. *Developmental Science, 24*(2), e13038.
- National Quality Standard Professional Learning Program (2013). *Promoting independence and agency*. <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wp-content/uploads/2013/10/NQS_PLP_E-Newsletter_No64.pdf> adresinden 16.03.2024 tarihinde alınmıştır.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2005). *Children's emotional development is built in to the architecture of their brains*. Working Paper II. Retrieved November 16, 2023 (<https://developingchild.harvard.edu/resources/childrens-emotional-development-is-built-into-the-architecture-of-their-brains/>).
- Nespeca, S. M., & Reeve, J. B. (2003). *Picture books plus: 100 extension activities in art, drama, music, math, and science*. American Library Association.
- Ng, S. C., & Sun, H. (2022). Promoting social emotional learning through shared book reading: Examining teacher's strategies and children's responses in kindergarten classrooms. *Early Education and Development, 33*(8), 1326-1346.
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). The sooner, the better: Early reading to children. *Sage Open, 6*(4), 2158244016672715.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013). *How picturebooks work*. Routledge.

- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R., & Rowland, C. F. (2020). The impact of interactive shared book reading on children's language skills: A randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63*(6), 1878-1897.
- Norton, D. E. & Norton, S. E., (1995) *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature* (4. ed.). Columbus, Ohio: Merrill.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. (2006). *Ihmisen Psykologinen Kehitys*. Porvoo: Wsoy.
- O'neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S., Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*(3), 290-303
- Oden, S., Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (2000). *Into adulthood: A study of the effects of Head Start*. MI: High/Scope Press
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okyay, O., & Kandir, A. (2021). The impact of interactive storybook reading programme on scientific vocabulary acquisition by children. *Early Child Development and Care, 191*(13), 2067-2077.
- Olgan, R., (2015). Öykü kitabı ve farklı materyaller kullanarak öykü anlatım yöntemleri. M. Gönen (Editör), *Çocuk Edebiyatı içinde*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research, 48*(1), 12-20.
- Orpinas, P. (2010). Social competence. *The Corsini Encyclopedia of Psychology, 1-2*.

- Ostrosky, M. M., & Meadan, H. (2010). Helping children play and learn together. *YC Young Children*, 65(1), 104-110.
- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., Hemmeter, M. L., ve Thomas, D. (2008). *Helping children understand routines and classroom schedules*. Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning.
- Öncü, T. (2018). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı, *Ankara Dil Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2).
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 9-18.
- Özcan, Z. (2023). *Biyografik resimli çocuk kitapları ve etkileşimli okuma*. (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Özdemir Beceren, B. & Arı Arat, C. (2021). Çocuk edebiyatının çocuğun gelişim alanlarına katkıları. M. S. Gönen ve G. Uyanık (Editör), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri*. Ankara: Nobel
- Özdemir, A. D. (2012). *Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- .
- Özen, Y. (2012). Genel olarak okul öncesi öğretmen yeterlikleri. Gülaçtı, F. ve Tümkaya, S. (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde*, (s. 252-290). Ankara: Pegem Akademi
- Özgül, T. (2022). *Representations of environmental literacy: A content analysis of picture storybooks for 48-72-month-old children*. (Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.

- Özgün, Ö. (2015). Çocuk Gelişim Kuramları. F. Turan, A. İ. Yükselen (Ed.), *Bebeklik döneminde gelişim*. Hedef Yayıncılık.
- Özkurt, N. (2024). *Etkileşimli okuma uygulamalarının kültürlerarası duyarlılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce
- Öztabak, M. E. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Öztürk, G. M., & Gök, N. F. (2021). Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarında cinsel eğitim unsurlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 403-419.
- Özübek, A. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal uyum ve becerisi ile annelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Özyürek, A., Begde, Z., & Yavuz, N. F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 16(2).
- Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 112-125.
- Palmer, K. K., Miller, M. W., & Robinson, L. E. (2013). Acute exercise enhances preschoolers' ability to sustain attention. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(4), 433-437.
- Palut, B. (2003). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. Sevinç, M. (Ed.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Pantiuk, T., Nevmerzhytska, O., Horodyska, V., Sharan, O., & Bereza, S. (2023, July). Formation of independence of children of senior preschool age by means of problem

- tasks *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 15-24.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2014). *A child's world: Infancy through adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Parke, R. D. Leidy, M. S., Schofield T. J., Miller M. A., & Morris, K. L. (2009). Socialization. Benson, J. B., & Haith, M. M. (Eds.), *Social and emotional development in infancy and early childhood* içinde. Academic Press.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Paulus, M., & Moore, C. (2014). The development of recipient-dependent sharing behavior and sharing expectations in preschool children. *Developmental Psychology*, 50(3), 914.
- Paulus, M., Becker, E., Scheub, A., & König, L. (2016). Preschool children's attachment security is associated with their sharing with others. *Attachment & Human Development*, 18(1), 1-15.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Paz, Y., Orlitsky, T., Roth-Hanania, R., Zahn-Waxler, C., & Davidov, M. (2021). Predicting externalizing behavior in toddlerhood from early individual differences in empathy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(1), 66-74.
- Pazarbaşı, H., & Cantez, K. E. (2019). Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 267-283.

- Peker, A. (2023). *Resimli öykü kitaplarında yer alan akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533-548.
- Polatlar, D. Y., & Oztabak, M. Ü. (2021). The analysis of picture storybooks aimed at pre-school children in terms of child rights violations. *Educational Research and Reviews*, 16(11), 407-417.
- Posner, M.I., & Rothbart, M.K. (1998). Developing attentional skills. J. Richards (Ed.), *Cognitive neuroscience of attention: A developmental perspective* içinde, (s. 317-323). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pratt, M. E., Lipscomb, S. T., & McClelland, M. M. (2016). Caregiver responsiveness during preschool supports cooperation in kindergarten: Moderation by children's early compliance. *Early Education and Development*, 27(4), 421-439.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.
- Purnama, T., Ngatemi, I. F., & Widiyastuti, R. (2020). Model mentoring teachers and parents as an effort for brushing teeth behavior in preschool children. *Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology*, 14(4), 3511-3516.
- Rabinowitch, T. C., & Meltzoff, A. N. (2017). Synchronized movement experience enhances peer cooperation in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, 21-32.
- Rademacher, A., Goagoses, N., Schmidt, S., Zumbach, J., & Koglin, U. (2022). Preschoolers' profiles of self-regulation, social-emotional and behavior skills and its prediction for a successful behavior adaptation during the transitional period from

- preschool to elementary school. *Early Education and Development*, 33(7), 1137-1151.
- Rahn, N. L., Coogle, C. G., & Storie, S. (2016). Preschool children's use of thematic vocabulary during dialogic reading and activity-based intervention. *The Journal of Special Education*, 50(2), 98-108.
- Ramani, G. B. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children*. (Doctoral Dissertation). University of Pittsburgh.
- Ramani, G. B. (2012). Influence of a playful, child-directed context on preschool children's peer cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982), 159-190.
- Ramani, G. B., & Brownell, C. A. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92-108.
- Ramsey, W. R., Bellom-Rohrbacher, K., & Saenz, T. (2021). The effects of dialogic reading on the expressive vocabulary of pre-school aged children with moderate to severely impaired expressive language skills. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 279-299.
- Raver, C. C., Carter, J. S., McCoy, D. C., Roy, A., Ursache, A., & Friedman, A. (2012). Testing models of children's self-regulation within educational contexts: Implications for measurement. *Advances in Child Development and Behavior*, 42, 245-270.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20.
- Ren, L., & Fan, J. (2019). Chinese preschoolers' daily routine and its associations with parent-child relationships and child self-regulation. *International Journal of Behavioral Development*, 43(2), 179-184.

- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Arteaga, I. A., & White, B. A. (2011). School-based early childhood education and age-28 well-being: Effects by timing, dosage, and subgroups. *Science*, 333(6040), 360-364.
- Rezzonico, S., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Improving preschool educators' interactive shared book reading: Effects of coaching in professional development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(4), 717-732.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958.
- Riquelme, E., & Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: Short term effects of a children's literature program. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 226-239.
- Robb, M. B. (2010). *New ways of reading: The impact of an interactive book on young children's story comprehension and parent-child dialogic reading behaviors*. (Doctoral Dissertation). UC Riverside.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470.
- Rodker, J.D. (2013). *Promoting social-emotional development of children during kindergarten: A Zippy's Friends program evaluation*. (Doctoral Dissertation). Pace University, New York, ABD.
- Rojas, N. M., & Abenavoli, R. M. (2021). Preschool teacher-child relationships and children's expressive vocabulary skills: The potential mediating role of profiles of children's engagement in the classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 225-235.

- Roopnarine, J. L. (1981). Peer play interaction in a mixed-age preschool setting. *The Journal of General Psychology, 104*(2), 161-166.
- Roskos, K. A., Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2015). *Oral language and comprehension in preschool: Teaching the essentials*. Guilford Publication.
- Rothbart, M. K. & Gartstein, M. A. (2008). Temperament. In M. Haith & J. Benson (Eds.) *Encyclopedia of infant and early childhood development* içinde (s. 318-332). Academic Press.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Guilford Press.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development, 34*(3), 447-458.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology, 7*(1), 49-62.
- Rudasill, K. M., Gallagher, K. C., & White, J. M. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology, 48*(2), 113-134.
- Ruffini, C., Spoglianti, S., Bombonato, C., Bonetti, S., Di Lieto, M. C., & Pecini, C. (2021). Dialogic reading to empower executive functions in preschoolers. *Children, 8*(5), 373.
- Rusmayadi, R., & Herman, H. (2019). The effect of social skill on children's independence. *Journal of Educational Science and Technology (EST), 5*(2), 159-165.
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002). Words versus faces in evoking preschool children's knowledge of the causes of emotions. *International Journal of Behavioral Development, 26*(2), 97-103.

- Saarni, C. (1999) *The development of emotional competence*. New York, Guilford Press.
- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440-453.
- San Bayhan, P. & Artan, İ. (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Morpa Yayıncılık
- Sandall, S., McLean, M. E., & Smith, B. J. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Sopris West, 4093 Specialty Pl., Longmont, CO 80504.
- Sandefur, S. J., & Moore, L. (2004). The "nuts and bolts" of teacher images in children's picture storybooks: a content analysis. *Education*, 125(1).
- Santrock, J. W. (2012). *Life-Span development*. Mc Graw Hill Education
- Sapsaglam, Ö., Aydin, D., & Toksoy, N. (2020). Comparisons of children's level of recall: stories told through e-book and picture book. *Educational Research and Reviews*, 15(3), 123-128.
- Sarıca, E., Zeliha Y., (2013). Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocukların benlik algısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 91-103.
- Saygın, Y., (2008). *Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schapira, R., & Aram, D. (2020). Shared book reading at home and preschoolers' socio-emotional competence. *Early Education and Development*, 31(6), 819-837.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed)* içinde, (s. 125-151). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Sebanc, A. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development, 12*, 249-268.
- Seçkin Polat, Ö. (2023). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde etkileşimli okuma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerisine etkisi*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73(2)*, 445-460.
- Sénéchal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 10(3)*, 317-337.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Sessa, F. M., & Steinberg, L. (1991). Family structure and the development of autonomy during adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 11(1)*, 38-55.
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Laghi, F., & Coplan, R. J. (2022). Exploring the role of play behaviors in the links between preschoolers' shyness and teacher-child relationships. *Early Education and Development, 33(2)*, 187-203.
- Seven, S. (2006). *Altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayınları.

- Shaffer, D. R. (2008). *Social and personality development*. Wadsworth Publishing
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, *12*(1), 73-96.
- Shim, S. Y., Herwig, J. E., & Shelley, M. (2001). Preschoolers' play behaviors with peers in classroom and playground settings. *Journal of Research in Childhood Education*, *15*(2), 149-163.
- Shonkoff, J. P., Richter, L., van der Gaag, J., & Bhutta, Z. A. (2012). An integrated scientific framework for child survival and early childhood development. *Pediatrics*, *129*(2), e460-e472.
- Shrout, P. E. and Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological methods*, *7*(4), 422.
- Sinar, A. (2006). Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (7), 175-226.
- Simel, S. (2013). Education for a positive self-image in a contemporary school. *The Journal of Education, Culture, and Society*, *4*(2), 108-115.
- Simon, P., & Nader-Grosbois, N. (2021). Preschoolers' empathy profiles and their social adjustment. *Frontiers in Psychology*, *12*, 782500.
- Simon, P., & Nader-Grosbois, N. (2023). Empathy in Preschoolers: Exploring Profiles and Age-and Gender-Related Differences. *Children*, *10*(12), 1869.
- Sjöman, M., Granlund, M., Axelsson, A. K., Almqvist, L., & Danielsson, H. (2021). Social interaction and gender as factors affecting the trajectories of children's engagement and hyperactive behaviour in preschool. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(2), 617-637.

- Skibbe, L. E., Moody, A. J., Justice, L. M., & McGinty, A. S. (2010). Socio-emotional climate of storybook reading interactions for mothers and preschoolers with language impairment. *Reading and Writing, 23*, 53-71.
- Slavin, R.E. (2012). Sosyal, ahlaki ve duygusal gelişim (N.Özabacı, Çev), G.Yüksel (ed.), *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama içinde*, (s.52-67). Ankara: Nobel
- Smith, C. E., Blake, P. R., & Harris, P. L. (2013). I should but I won't: Why young children endorse norms of fair sharing but do not follow them. *PLoS ONE, 8*(3), e59510.
- Smith, P. K., & Craig, H. H. (Eds.). (2011). *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*. John Wiley & Sons.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(2), 173–187. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>.
- Soliman, D., Frydenberg, E., Liang, R., & Deans, J. (2021). Enhancing empathy in preschoolers: A comparison of social and emotional learning approaches. *The Educational and Developmental Psychologist, 38*(1), 64-76.
- Sop, A. (2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Soysal, S. (2021). Puanlayıcılar arası yüksek uyumun puanlayıcı güvenirlik katsayısı üzerindeki etkisi. *7th International Congress on Measurement and Evaluation in Education and Psychology*
- Spence, M. J., & Freeman, M. S. (1996). Newborn infants prefer the maternal low-pass filtered voice, but not the maternal whispered voice. *Infant Behavior and Development, 19*(2), 199-212.

- Spinrad, T., Eisenberg, N. & Sadovsky, A. (2022). Empathy-related responding in children. Melanie Killen and Judith G. Smetana (Eds.) *Handbook of moral development* içinde, (s. 253-320). Routledge Press.
- Squires, J., Bricker, D., Waddell, M., Funk, K., ve Clifford, J. (2014). *Social emotional assessment/evaluation measure (SEAM): Research edition*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Stanton-Chapman, T. L. (2014). Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: The role and the responsibility of the teacher in supporting children's sociodramatic play. *Early Childhood Education Journal*, 43, 99-107.
- Stenner, A. J., & Katzenmeyer, W. G. (1976). Self-concept development in lining children. *The Phi Delta Kappan*, 58(4), 356-357.
- Stępień-Nycz, M., Rostek, I., Byczewska-Konieczny, K., Kosno, M., Białecka-Pikul, M., & Białek, A. (2015). Emotional and attentional predictors of self-regulation in early childhood. *Polish Psychological Bulletin*.
- Stifter, C. A., & Fox, N. A. (1986). Preschool children's ability to identify and label emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 10(4), 255-266.
- Strasser, J., & Seplocha, H. (2007). Using picture books to support young children's literacy. *Childhood Education*, 83(4), 219-224.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Suer, F., & Bayraktar, V. (2023). Okul öncesi dönemde bulunan çocukların annelerinin etkileşimli kitap okuma becerilerinin incelenmesi. *Euroasia Journal Of Social Sciences & Humanities*, 10(35), 43-57.
- Svinth, L. (2013). Children's collaborative encounters in pre-school. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1242-1257.

- Syafiqoh, D., Susanti, D., & Khalawi, H. (2023, February). The analysis of illustrated bilingual storybooks used in childrens' literacy development. *Proceeding English National Seminar "Critical Thinking in English Education for A Just Society"(2023)* içinde, (s. 98-102). English Education Study Program Stkip Pgrı Pacitan.
- Şahin, D., & Özaydınlı, B. (2023). TÜBİTAK resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 255-285.
- Şenol, F. B., & Karaca, N. H. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının benlik kavramı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-19.
- Şimşek, Z. C. & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758.
- Şimşek, Z. C. (2021). Çocuk edebiyatında hikaye anlatma ve okuma teknikleri. M. S. Gönen ve G. Uyanık (Editör), *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Etkinlik Örnekleri* içinde. Ankara: Nobel
- Şimşek, Z. C., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2021). Comparing the effects of different book reading techniques on young children's language development. *Reading and Writing*, 34(4), 817-839.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış: -çocuk edebiyatı nedir ne değildir?-*. Kök Yayıncılık.
- Takacs, Z. K., & Bus, A. G. (2018). How pictures in picture storybooks support young children's story comprehension: An eye-tracking experiment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 174, 1-12.
- Tanju, E. H. (2015). Edebi türler açısından çocuk edebiyatı. M. Gönen (Editör). *Çocuk edebiyatı* içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

- Tarkoçin, S., Alagöz, N., & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (Covid-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).
- Taş, E. A. (2022). *Ebeveyn destekli etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temur, A. G. (2019). Çocuk edebiyatında göç ve göçmenlik. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 451-466.
- Tepetaş Cengiz, Ş. G. (2015). Elektronik çocuk kitapları. M. Gönen (Editör). *Çocuk edebiyatı* içinde. Ankara: Eğiten Kitap
- Thomann, C. R. & Carter, A. S. (2009). Social and Emotional Development Theories. J. B. Benson & M. M. Haith (Eds.), *Social and emotional development in infancy and early childhood* içinde, (s. 420-429). Academic Press.
- Thomas, A., & Chess, S. (1984). Genesis and evolution of behavioral disorders: from infancy to early adult life. *The American Journal of Psychiatry*, 141(1), 1-9.
- Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 549-560.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 25-52.
- Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot. C.A. Brownell & C. B. Kopp (Eds), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* içinde, (s. 320-341).

- Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. *The Psychological Review: Monograph Supplements*, 2(4), i.
- Topbaş, S., & Güven, S. (2013). *TEDİL Türkçe erken dil gelişim testi kullanım kılavuzu*. Detay Yayıncılık.
- Topçiu, M. & Myftiu, J. (2015). Vygotsky theory on social interaction and its influence in the development of pre-school children. *European Journal of Social Science Education and Research* 2(3), 172-179.
- Toppe, T., Hardecker, S., Zerres, F., & Haun, D. B. (2021). The influence of cooperation and competition on preschoolers' prosociality toward in-group and out-group members. *Royal Society Open Science*, 8(5), 202171.
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132-146.
- Towson, J. A., Gallagher, P. A., & Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 230-246.
- Towson, J. A., Green, K. B., & Abarca, D. L. (2020). Reading beyond the book: Educating paraprofessionals to implement dialogic reading for preschool children with language impairments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(2), 68-83.
- Towson, J. A., Macy, M., Abarca, D. L., Myers, K., & FitzPatrick, E. (2023). Examining teachers' use of dialogic reading strategies following a multiple component professional development intervention. *Early Childhood Education Journal*, 1-13.
- Trajkovska, D. A., Cvetkova, B. ve Atanasoska, T. (2010). Language development of 1 to 2 years old child in macedonian context: Morphological and semantic approach (case study). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3094-3098

- Trawick-Smith, J. (2013). Early childhood development: A multicultural perspective. (Çev. Ed. B. Akman). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bakış açısı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Trostle-Brand, S. L., & Donato, J. M. (2001). *Storytelling in emergent literacy: Fostering multiple intelligences*. Wadsworth Publishing Company.
- Trussell, J. W., Dunagan, J., Kane, J., & Cascioli, T. (2017). The effects of interactive storybook reading with preschoolers who are deaf and hard-of-hearing. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(3), 147-163.
- Tüfekci, E. (2022). *Resimli öykü kitaplarının çocukların ve annelerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tümbül, H. (2023). *3-6 yaş çocuklarına yönelik resimli öykü kitaplarında yer verilen problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tümkiye, S. (2011). Dil gelişimi. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s. 27-53). Ertem Basım Ltd. Şti.
- Tunç, A. & Gündoğdu, M. (2013). Eğitim psikolojisine giriş. B. Gündüz, B. Çapri (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde. (s. 1-12). Karahan Kitabevi.
- Turan, F., & Topçu, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 5*(1), 11-33.
- Turan, F., & Ulutas, I. (2016). Using Storybooks as a Character Education Tools. *Journal of Education and Practice, 7*(15), 169-176.
- Turan, N., (2018). *Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları ile depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Türk Dil Kurumu (2023). *Genel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tutkun, C. (2012). *60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Twait, E., Farah, R., Shamir, N., & Horowitz-Kraus, T. (2019). Dialogic reading vs screen exposure intervention is related to increased cognitive control in preschool-age children. *Acta Paediatrica*, 108(11), 1993-2000.
- Uğur, M., & Barut, Y. (2023). 3-6 yaş grubu çocuklarda etkileşimli ve diyaloga dayalı kitap okuma çalışmalarının incelenmesi: sistematik derleme. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 9(116), 9000-9007.
- Uluğ, E. (2019). Çocuklarda dil gelişimi. S. Seven (Ed.), *Bebeklik dönemi gelişim ve eğitim* içinde. Pegem Akademi.
- Ulusoy Ünlü, A., Gönen, M. S. & Ulusoy, E. G. (Yayımlı Sürecinde). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin ebeveyn örnekleme ile yapılan geçerlik güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi cilt(sayı), sss-sss*
- Ural, S. (2015). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Editör), *Çocuk edebiyatı* içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Uyanık Balat, G. (2005). Erken çocuklukta benlik saygısının gelişimi ve önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde, (s.330-337). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Uyanık Balat, G., Kılıç, Z., Değirmenci, Ş., & Ünsal, F. Ö. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Temel Kavramların İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal Of Education Faculty*, (44), 424-441.

- Uzmen, S., & Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 193-212.
- Ülker Erdem, A., Aydos, E. H., & Çoban, A. (2017). Resimli çocuk kitaplarında yer alan olumsuz duygular ve karakterlerin kullandığı baş etme stratejileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 914-931.
- Ünüvar, P. & Karoğlu, H. (2020). Bebeklik döneminde gelişim ile ilgili temel kavramlar ve ilkeler. P. Ünüvar (Ed.), *Bebeklik döneminde gelişim ve eğitim* içinde. Anı Yayıncılık
- Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2017). A joint interactive storybook intervention program for preschool and kindergarten children. *Reading Psychology*, 38(3), 231-261.
- Van der Bolt, L., & Tellegen, S. (1994). The connection between the reading of books and the development of sympathy and empathy. *Imagination, Cognition and Personality*, 14(3), 247-260.
- van der Pol, L. D., Groeneveld, M. G., van Berkel, S. R., Endendijk, J. J., Hallers-Haalboom, E. T., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mesman, J. (2015). Fathers' and mothers' emotion talk with their girls and boys from toddlerhood to preschool age. *Emotion*, 15(6), 854.
- Veziroğlu Çelik, M. (2021). Erken çocukluk dönemi çocuk edebiyatı türleri. M. S. Gönen ve G. Uyanık (Editör). *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Etkinlik Örnekleri*. Ankara: Nobel
- Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 226-238
- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S., Kurvinen, A. 2013. *Lapsuus Erityinen Elämänvaihe*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

- Voinea, M., & Damian, M. (2014). The role of socio-emotional development in early childhood. *Journal Plus Education, 1151*, 388-392.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. A. Kozulin, (Ed. and Trans.). Cambridge, MA.: MIT Press.
- Walker, M. A. (2016). *Social and emotional functioning and academic skills in preschool: Attention problems, anxiety and adaptability*. (Master's Thesis). University of Alberta.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal, 34*(1), 13-28.
- Wästlund, E. (2007). *Experimental studies of human-computer interaction: Working memory and mental workload in complex cognition*. (Doctoral Dissertation). Göteborg University. Faculty of Social Science Department of Psychology.
- Werker, J. F., & Yeung, H. H. (2005). Infant speech perception bootstraps word learning. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(11), 519-527.
- Westerveld, M. F., Wicks, R., & Paynter, J. (2021). Investigating the effectiveness of parent-implemented shared book reading intervention for preschoolers with ASD. *Child Language Teaching and Therapy, 37*(2), 149-162.
- Wheeler Maedgen, J., & Carlson, C. L. (2000). Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(1), 30-42.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., ve Fischel, J. E. (1994b). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., ve Fischel, J. E. (1994a). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology, 86*, 542–555.

- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., ValdezMenchaca, M. C., ve Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24(4)*, 552-559.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2010). Differentiation in preschooler's categories of emotion. *Emotion, 10(5)*, 651.
- Wilkerson, K. L., Gagnon, J. C., Melekoglu, M. A., & Cakiroglu, O. (2012). Reading instruction in secondary day treatment and residential schools for youth with emotional or behavioral disorders. *Remedial and Special Education, 33(2)*, 78-88.
- Wilkerson, K. L., Perzigian, A. B. & Schurr, J. L. (2013). *Promoting social skills in the inclusive classroom*. Guilford Press.
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development, 24(2)*, 162-187.
- Willoughby, D., Evans, M. A., & Nowak, S. (2015). Do ABC eBooks boost engagement and learning in preschoolers? An experimental study comparing eBooks with paper ABC and storybook controls. *Computers & Education, 82*, 107-117.
- Wong, T. K., Konishi, C., & Kong, X. (2022). A longitudinal perspective on frequency of parent-child activities and social-emotional development. *Early Child Development and Care, 192(3)*, 458-469.
- Wood, A. P., Nocera, V. G., Kybartas, T. J., & Coe, D. P. (2020). Physical activity and cognitive aspects of self-regulation in preschool-aged children: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(18)*, 6576.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology*. Pearson.

- World Health Organization, (2012). *Early childhood development and disability: Discussion paper*. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065_eng.pdf
Erişim tarihi: 15.04.2024.
- Wu, Z., & Su, Y. (2014). How do preschoolers' sharing behaviors relate to their theory of mind understanding?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 120, 73-86.
- Yalaz, K., Anlar, B., ve Bayoğlu, B. (2010). *Denver II gelişimsel tarama testi: Türkiye standardizasyonu*. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği.
- Yang, C.H., Cheng, J.C., & Chou, M. J., (2016). Empowering children's creativity with the instruction of wordless picture books. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(7), 2-14.
- Yaşar Ekici, F. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-33.
- Yates, T., Ostrosky, M.M., Cheatham, G. A., Fettig, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. (2008). *Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence*. Retrieved from Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning (http://csefel.vanderbilt.edu/documents/rs_screening_assessment.pdf)
- Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yener Öztürk, P. (2014). *Okul öncesi eğitimi alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yılar, Ö., & Celepoğlu, A. (2013). Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar. Yılar, Ö. ve Turan, L. (Ed.). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* içinde (4. Baskı). Pegem.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11 baskı: 1999-2018).
- Yılmaz, M. (2020). *Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygıları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Malatya.
- Yulianto, D., Yufiarti, Y., & AKBAR, M. R. (2019). A Study of Cooperative Learning and Independence: Impact on Children's Prosocial Behavior. *International Journal of Education*, 12(1), 49-55.
- Yumuş, M. (2018). Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimlerine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakal, İ. H., & Erçakır, M. Ç. (2023). Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokula uyumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Temel Eğitim*, (18), 30-40.
- Yurdakul, Y., Beyazıt, U., & Ayhan, A. B. (2023). The effect of dialogic book reading on preschool children's perspective taking skills. *Early Childhood Education Journal*, 1-14.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö., & Erdoğan, T. (2021). Impact of dialogic reading on reading motivation. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161-180.
- Yüzbaşıoğlu, Y., & Akyol, C. (2022). The effect of a dialogic reading program on the early literacy skills of children in preschool period. *Education Quarterly Reviews*, 5 (Special Issue 2: Current Education Research in Turkey), 557-563.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107-130.

- Zava, F., Sette, S., Baumgartner, E., & Coplan, R. J. (2021). Shyness and empathy in early childhood: Examining links between feelings of empathy and empathetic behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*, 39(1), 54-77.
- Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712.
- Zohrabi, M., Dobakhti, L., & Pour, E. M. (2019). Interpersonal meanings in children's storybooks. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(2), 39-64.

EK-A: Sosyal Duygusal Gelişimi Destekleyen Resimli Öykü Kitabı Kontrol

Listesi

Sayın uzmanımız,

Aşağıdaki kitap seçme kriterleri Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN danışmanlığında yürüttüğüm “Etkileşimli Kitap Okuma Programının 48-66 Ay Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” tez çalışması için oluşturulmuştur. Maddelerin kitaplarda bulunma durumu değerlendirilerek çalışma için kitap seçkisi hazırlanacaktır. Sizden ricam aşağıdaki maddelerin uygunluk durumunu değerlendirmenizdir.

Kitap Adı		EVET	KARARSIZIM	HAYIR
	Karakterin diğer karakter(ler)le etkileşim sergilediği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin diğer karakter(ler)e sevgi gösterdiği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin diğer karakter(ler)e sözlü iletişim kurduğu durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin diğer karakter(ler)e sözsüz iletişim kurduğu durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin diğer karakter(ler)e oynadığı durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin sırasını bekleme davranışı sergilediği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin başkasının konuşmasını bitirmesini beklediği davranış örneği bulunuyor.			
	Karakterin yardıma ihtiyaç duyduğunda söylediği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin ilgiye ihtiyaç duyduğu durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin paylaşma davranışı sergilediği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin olumlu ya da olumsuz duygularını ifade edebildiği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin farklı yollarla duygularını ifade edebildiği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin diğer karakterlerin duygularını tanımlayabildiği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin sosyal-duygusal tepkilerini düzenleyebildiği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin kendini sakinleştirebildiği durum örneği bulunuyor (hayal kırıklığı, komik durum, heyecanlı ya da hareketli anlar sonrası vb.).			

	Karakter diğer karakter(ler)in kendisini sakinleştirmesine izin verdiği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin empati gösterdiği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin diğer karakter(ler)in duygusal tepkilerine yanıt verebildiği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin diğer karakter(ler)i teselli etmeye çalıştığı durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin diğer karakter(ler)le iş birliği içerisinde bulunduğu durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin bağımsızlık gösterdiği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin yaptığı işi çeşitli şekilde anlattığı durum örneği bulunuyor.			
	Karakter kendisi ile ilgili olumlu ifadelerde bulunuyor.			
	Karakter kendisi ile ilgili olumsuz eleştirilerde bulunuyor.			
	Karakterin kendine ve ailesine ait kişisel bilgilerini verebildiği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin hareketlilik düzeyini ortama uygun olarak düzenlediği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin kurallara uyma davranış örneği bulunuyor.			
	Karakterin rutini takip etme davranış örneği bulunuyor.			
	Karakterin kendinden istenileni yapma durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin kendinden yaşça büyüklerin uyarılarını dikkate aldığı durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin ihtiyaçlarını karşılamak için problem çözdüğü durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin çevresindeki ya da yaşamındaki değişikliklere uyum sağladığı durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin diğer canlılara saygı gösterdiği durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin tehlikeli olabilecek durumlardan kendini koruduğu durum örneği bulunuyor.			
	Karakterin öz bakımını sağladığı davranış örneği bulunuyor.			

EK-B: Uygulama Değerlendirme Formu

Gözlemcinin Adı-Soyadı:

.../.../202

Uygulayıcının Adı-Soyadı:

Oturum Sayısı:

		1: Çok Zayıf	2: Zayıf	3: Orta	4: İyi	5: Çok İyi
ÖLÇÜTLER		1	2	3	4	5
Uygulayıcı,	gruba hâkimdir.					
	kitap okuma sürecine hâkimdir.					
	kitap okuma planı doğrultusunda etkinliği yürütmüştür.					
	kitap okuma planında belirtilen sürede okuma sürecini tamamlamıştır.					
	çocukların kitap okuma sürecine aktif katılımını sağlamıştır.					
	kitap okuma sürecini istekli bir şekilde yürütmüştür.					
Çocuklar,	uygulayıcının yönergelerini takip edebilmiştir.					
	kitap okuma sürecine aktif olarak katılmıştır.					
	kitap okuma planının materyallerini uygun şekilde kullanabilmiştir.					
Etkinlik Uygulaması,	kitap okuma planına uygun bir şekilde yürütülmüştür.					
	kitap okuma planında belirtilen sürede yürütülmüştür.					
	kitap okuma belirlenen sosyal duygusal gelişim alanlarına vurgu yapılarak yürütülmüştür.					
	çocuklar için ilgi çekicidir.					
	çocuklar için uygundur.					
	uygulayıcı tarafından eksiksiz temin edilmiştir.					
	etkinlik planında belirtildiği bir şekilde kullanılmıştır.					
	ilgi çekicidir.					
Değerlendirme	Kitap okuma sürecinde uygulayıcı aktifti.					
	Kitap okuma sürecinde çocuklar aktifti.					
	Kitap okuma süreci plan doğrultusunda ilerledi.					

EK-C: Etkinlik Örneği

YAŞ GRUBU: 48-66 Ay

ETKİNLİK TÜRÜ: Sanat (Büyük Grup Etkinliği)

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.

Gösterge:

Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.

Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.

Gösterge:

Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.

Bilişsel Gelişim

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Gösterge:

Nesne/durum/olayla ilgi tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.

Gösterge:

Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

MATERYALLER

Okunması planlanan kitap, hedef kelimelere uygun görseller, çocukların evden getirdiği artık materyaller, beş litrelik pet şişeler, ponponlar, yapıştırıcı

Kitabın Adı: İyi Yürekli Dev Memo

Yazar: Julia Donaldson

Resimleyen: Axel Scheffler

Çeviren:

Yayınevi: Türkiye İş Bankası

Yaş Grubu: 4-5 yaş

SÖZCÜKLER

Hedef Sözcük	Anlamı
Pasaklı (Sayfa 1)	Giyimine veya eşyanın temizliğine, düzenine önem vermeyen (kimse)
Yamalı (Sayfa 1)	Yama vurulmuş, yama ile onarılmış olan
Harabe (Sayfa 13)	Yıkılmış veya yıkılmaya yüz tutmuş yapı
Kamping (Sayfa 17)	Kamp kurma yeri
Eşik (Sayfa 28)	Kapı boşluğunun alt yanında bulunan alçak basamak
Emektar (Sayfa 29)	Bir görevde uzun süre kalıp o işe emeği geçmiş olan

Hedef Sesbirim: //

KAVRAMLAR

ÖĞRENME SÜRECİ

Okumaya Başlamadan Önce

Kitap okunacak ortamda çocukların dikkatinin dağılmasına sebep olacak uyarılar ortadan kaldırılır. Tüm çocukların okuma esnasını daha az bölmek adına su ve tuvalet gereksinimlerini karşılamaları için zaman tanınır. Çocukların, kitabı rahatça görebilmeleri için U şeklinde oturma düzeni hazırlanır. Kitap tüm okuma boyunca çocuklara doğru tutularak çocukların kitabı görebilmeleri için okuyucu kitabı yanda tutarak okumaya çalışır. Kitabın ön kapağı, arka kapağı ve sırt kısmı tanıtılır. Daha sonra başlığına ve kapak resmine dikkat çekerek kitabın ne hakkında olabileceğine dair sorular sorulur.

Ön kapağında neler görüyorsunuz?

Hangi hayvanlar var?

Ne yapıyorlar?

Ayakları görünen ne olabilir?

Ne yapmaya hazırlanıyor acaba? Çocukların verdikleri yanıtlar doğrultusunda ifadeler genişletilir. Örneğin; çocuklar “balon” dediğinde, “Evet, kırmızı bir balon var.” şeklinde genişletmeler yapılır. Arka kapaktaki resimlere de dikkat çekilir. Ön kapakla ilgili benzer sorular çocuklara arka kapak için de yönlendirilir. Arka kapaktaki kitap ile ilgili yazı okunarak çocuklarla hikayeye “Bakalım, acaba tahminlerimiz doğru muymuş” gibi merak uyandırıcı bir cümle ile geçiş sağlanır. Daha sonra çocukların kitabın ön kapağındaki resme bakmaları istenir ve başlık okunur. Kitabın yazarı, çizeri, varsa çevirmeni tanıtılır. Mümkün ise burada kişilerin görselleri ile dikkat çekilebilir. Yayınevi amblemi ile tanıtılır varsa kitabın kaçınıcı baskı olduğu, basım yılları söylenir. Yayınevinin ne olduğu, işlevi ve baskı sayısının ne demek olduğu çocuklara açıklanır. Kitabın adı tekrar okunur. Kaç kelimedenden oluştuğu, kaç hece olduğu çocukların seviyesine göre konuşulur. Çocuklarla kelime sayısı kadar zıplanır, daha sonra o kelime ile ilgili hece sayısı kadar ayaklar yere vurulur.

Kitabın ismi “İyi Yürekli Dev Memo”dur. Çocuklardan kitabın adı ve kapaktaki görseller düşünülerek kitabın konusuna dair tahminde bulunmaları istenir. Neden bu tahminde buldukları sorulur. Daha sonra kitabın ilk sayfasına geçilir.

Okuma Sırasında

Kitabın metinden önceki teknik bilgilerinin yazılı olduğu sayfa çocukların seviyesine göre içindeki bilgiler ve işlevi ile kısaca anlatılır. Oradaki bilgilerin neden var olduğu ve ne işe yaradığından bahsedilir. Kitap okunurken cümlelerin büyük harfle başladığına, büyük harf-küçük harf farkındalığına dikkat çekilir. Noktalama işaretlerine dikkat çekilir, tanıtılırlar. Yazılarda değişen puntolar varsa (heyecan ifade eden sözcüklerin büyük yazımı gibi) ses tonu ona göre ayarlanır. Parmak takibi yapılarak okunur. Metnin akış yönü parmakla gösterilir. Kitabın uygun sayfalarında önceden hazırlanan sorular sorulur.

1-2. sayfa

1. sayfadaki yazılar okunmadan önce aşağıdaki sorular sorulur.

- Resimde neler görüyorsunuz?
- Siz hiç dev gördünüz mü?
- Dev kelimesinin zıttı nedir?
- Peki siz hiç cüce gördünüz mü?
- Burası nereye benziyor?
- İnsanların yüz ifadeleri nasıl?
- Bu evlerin sizce devlerin mi değilse kimin olabilir?
- Dev burada dikkatli yürümezse neler olabilir?

3-4. sayfa

- Memo'nun kıyafet aldığı dükkânın adı ne olabilir?
- Memo neden yeni kıyafetler almak istedi?
- Memo kıyafetleri nasıl almış olabilir, parası var mıdır, nasıl para kazanıyor olabilir?

5-6. sayfa

- Zürafanın sorunu neydi?
- Memo zürafanın sorununa nasıl çözüm buldu?

9-10. sayfa

- Keçi neden yeni bir yelkene ihtiyaç duyuyor olabilir?

11-12. sayfa

- Memo nasıl bir çözüm buldu?
- Keçi için başka nasıl bir çözüm bulunabilir?
- Keçi yelkeninin parçalanmaması için nasıl bir önlem alabilir?

13-14. sayfa

- Farelerin evi neden yanmış olabilir?

15-16. sayfa

- Memo zıplarken neden arkasındaki kişiler kulaklarını kapatıyor olabilir?

17-18. sayfa

- Kamp alanında tilki neden uyku tulumuna ihtiyaç duymuş olabilir?
- Kamp alanında nelere ihtiyaç duyuyorlar?

21-22. sayfa

- Köpeğin balçığa saplanmaması için nasıl bir yol yapılmalı?

25-26. sayfa

- Memo pantolonun düşmesini nasıl engelleyebilir?

27-28. sayfa

- Memonun kıyafet aldığı dükkan neden kapanmış olabilir?

30. sayfa

- Siz olsanız Memo'ya teşekkür etmek için ne hazırlardınız?

Okuma Sonrasında

Çocuklara okuma sonrasında öyküyü hatırlamalarına yardımcı olacak özetleyici nitelikte sorular yöneltilir.

Kitapta neler olmuştu?

Memo kendine neler aldı?

Sırası ile hangi hayvanlarla karşılaştı?

Onlara neler verdi?

Keçinin yelkenine ne olmuştu?

Farelerin evine ne olmuştu?

Tilkinin uyku tulumuna ne olmuştu?

Hayvanlar Memo'ya nasıl teşekkür ettiler?

Memo'nun söylediği şarkıyı hatırlıyor musunuz?

Memo kendisini nasıl övüyor?

Pasaklı ne demektir? Bir cümle kurmayı dener misin?

Yamalı ne demektir? Bir cümle kurmayı dener misin?

Harabe ne demektir? Bir cümle kurmayı dener misin?

Kamping ne demektir? Bir cümle kurmayı dener misin?

Eşik ne demektir? Bir cümle kurmayı dener misin?

Emektar ne demektir? Bir cümle kurmayı dener misin?

Etkinlik Süreci

Öğretmen çocukları kitap okuma sonrasında yarım ay şeklinde oturtur. Memo'nun yaptığı iyiliklerden konuşurlar. Öğretmen çocuklarla insanların sahip olduğu yaşam hakkının ne demek olduğu ve bu hakkın içinde bulunan temel haklardan (beslenme ve barınma) bahseder. Çocuklarla başka hangi hakka sahip olmak istediklerini ve bu hakların var olup olmaması hakkında konuşurlar. Beslenme ve barınma hakkına başka kimin ya da kimlerin ihtiyaç duyabileceğini sorulur ve bu konuda sohbet edilir. Özellikle barınma ihtiyacının soğuk havalarda daha önemli olduğuna vurgu yapılarak soğuk havaların başladığının ve sokaktaki hayvanlar için de soğuk havanın biz insanlar gibi onlara da etki etmesinden bahseder. Soğuk havalarda sokak hayvanları için neler yapılabilir onları konuşurlar. En çok ihtiyaç duydukları şeyin su, yemek ve barınma olduğu ve onların sokaklarda bu ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri alanların kısıtlı olduğunu vurgular. Daha sonra sokak hayvanlarına nasıl yardım edebileceklerini düşünürler. Kuşlar için ağaçlara asılabilecek yemlik, pet şişelerden su kabı, karton kutulara yalıtımı sağlayabilecek şekilde barınma alanı...vb. sokak hayvanlarına kış aylarında yapılabilecek yardımlar sıralanır. Sunulan önerilerden hangilerini gerçekleştirebilecekleri düşünülür ve verilen kararlara göre okulun bahçesinde bir alan hazırlamaya karar verirler. Öğretmen çocuklar üç ya da dört kişilik gruplara ayırır. Daha sonra

artık materyaller ve okuldaki ponpon, sim gibi bulunan materyallerle grup sayısı kadar önceden hazırlanmış ve yaklaşık 25-30 cm uzunluğunda tabak şeklinde kesilmiş beş litrelik pet şişelerin tabanı çocuklara verilir. Bu kapları çocukların diledikleri gibi tasarımları istenir. Çocuklara bu kaplara su ya da mama konulacağı ve hayvanların gıdalarına herhangi bir materyalin bulaşmaması için sadece dışını süslemeye özen göstermeleri istenir. Sonrasında çocuklar sokak hayvanlarına su ve mama kabı tasarlarlar. Kaplar hazır olduktan sonra çocuklarla birlikte belirlenen yerlere yerleştirilir.

DEĞERLENDİRME

Betimleyici sorular

- Etkinlikte yaşam hakkından ayrı hangi haklardan bahsettik?
- Bu haklar sizce sadece insan ve hayvanlar için mi geçerlidir?
- Başka neyin yaşam hakkı olabilir?

Duyuşsal sorular

- Soğuk havalarda sizi en zorlayan ne oluyor?
- Başka kimler soğuk havalarda zorluk çekiyor olabilir?
- Hayvanlar soğuk havalarda ne gibi zorluklarla karşılaşır?
- Aynı zorluklar sıcak havalar için de geçerli midir?

Kazanıma yönelik sorular

- Hayvanlara karşı başka ne gibi sorumluluklarımız olabilir?
- Sadece mama vermek onlar için yeterli midir?
- Hazırladığımız mama ve su kaplarını başka nereye koyabiliriz?
- Koyduğumuz yerde yağmur ya da başka kaplara zarar verecek şeylerden koruyabiliyor muyuz? Bunun için ne yapmalıyız?
- Bitkilerin yaşam hakkını nasıl sağlayabiliriz?
- Bitkiler için barınma hakkı var mıdır, sizce nedir, nasıl sağlanır?

Yaşamla ilişkilendirme soruları

- Sadece hayvanları mı düşünmeli ve korumalıyız?
- Başka nelere karşı korumacı olmalıyız? Neden?
- Evimizde tüketemediğimiz gıdaları hayvanlar için nasıl değerlendirebiliriz?
- Evdeki gıdalar bitkiler için faydalı bir hale dönüştürülebilir mi?

Kitap ile ilgili sorular

- Okuduğumuz kitabı hatırlayalım pasaklı ne demektir? Bir cümle kurmayı dener misin?
- Yamalı ne demektir? Bir cümle kurmayı dener misin?
- Harabe ne demektir? Bir cümle kurmayı dener misin?
- Kamping ne demektir? Bir cümle kurmayı dener misin?
- Eşik ne demektir? Bir cümle kurmayı dener misin?
- Emektar ne demektir? Bir cümle kurmayı dener misin?







EK-Ç: Demografik Değişkenlere Göre Kontrol Grubundaki 48-60 Aylık

Çocukların Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem *t* Testi ve Tek Yönlü ANOVA

Analizlerinin Sonuçları

Tablo 31

Demografik Değişkenlere Göre Kontrol Grubundaki 48-60 Aylık Çocukların Ön Test

*Puanlarının Bağımsız Örneklem *t* Testi ve Tek Yönlü ANOVA Analizleri*

Değişkenler	Cinsiyet		Anne Eğitim Düzeyi		Baba Eğitim Düzeyi		Anne Çalışma Durumu		Evde Yaşayan Kişi Sayısı		Kardeş Sayısı		Kitap Okuma Sıklığı		Evdeki Çocuk Kitabı Sayısı	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Ölçekler	0,9	0,34	0,5	0,6	0,7	0,5	-	0,5	1,5	0,2	1,1	0,3	0,7	0,5	4,5	0,0
Alıcı Dil	9		3	0	9	2	0,6	6	8	4	0	8	3	9	3	3*
İfade Edici Dil	-	0,89	0,5	0,5	0,9	0,4	0,8	0,4	0,6	0,6	0,2	0,8	0,4	0,7	1,2	0,3
	0,1		4	9	1	6	1	3	4	0	8	4	9	4	2	2
Sözel Dil	0,7	0,45	0,2	0,7	0,6	0,6	-	0,9	1,2	0,3	0,8	0,5	0,9	0,4	2,7	0,0
	8		4	9	3	1	0,1	1	7	2	2	0	7	6	5	9
OSGÖ	2,5	0,02	1,8	0,1	0,1	0,9	-	0,8	0,2	0,8	0,0	0,9	1,8	0,1	2,4	0,1
	1	*	3	9	5	3	0,2	4	1	9	3	9	9	7	1	2
BSES	3,7	0,00	1,6	0,2	0,0	0,9	-	0,5	0,9	0,4	0,1	0,9	0,9	0,4	1,2	0,3
	7	**	2	3	6	8	0,6	0	3	5	7	1	3	8	9	0
ÇDİE	1,4	0,15	3,4	0,0	0,8	0,4	-	0,1	1,8	0,1	1,0	0,4	1,1	0,3	0,3	0,7
	9		3	6	4	9	1,5	3	9	8	2	1	3	8	7	0
SDTD	1,4	0,16	0,1	0,8	0,5	0,6	-	0,3	0,5	0,6	0,4	0,7	1,3	0,3	3,1	0,0
	5		9	3	0	9	0,8	9	4	6	0	5	6	0	3	7
BEG	0,5	0,60	0,7	0,5	0,1	0,9	0,2	0,8	0,9	0,4	0,2	0,8	0,3	0,8	1,5	0,2
	3		1	1	4	4	2	3	6	4	3	7	0	8	6	4
BPYİK	1,3	0,19	2,4	0,1	0,3	0,7	-	0,2	0,7	0,5	0,2	0,8	2,8	0,0	3,0	0,0
	6		3	2	6	8	1,0	9	1	6	2	8	6	6	3	8
BG	1,4	0,16	3,1	0,0	0,5	0,6	0,5	0,5	0,3	0,8	0,8	0,5	0,4	0,7	0,2	0,7
	5		2	7	2	8	8	7	2	1	2	1	2	9	4	9
OBİS	-	0,79	1,5	0,2	0,5	0,6	-	0,2	1,3	0,3	0,6	0,6	3,7	0,0	0,5	0,5
	0,2		7	4	9	3	1,1	9	2	1	0	3	6	3*	6	8
HDDD	1,8	0,08	0,8	0,4	2,3	0,1	0,9	0,3	1,9	0,1	2,2	0,1	1,2	0,3	1,4	0,2
	7		7	4	7	1	4	6	2	7	7	2	5	4	1	7
KİGRDİ Y	2,1	0,05	0,0	0,9	0,7	0,5	0,4	0,6	0,7	0,5	0,6	0,5	0,9	0,4	2,7	0,0
	3	*	7	3	1	6	3	8	0	7	6	9	2	8	8	9
ÇUBG	1,8	0,08	1,7	0,2	1,0	0,4	0,8	0,4	0,2	0,8	0,4	0,7	0,6	0,6	1,3	0,2
	8		7	0	2	1	0	3	6	5	1	5	3	5	4	9

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİY: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tablo 32

Demografik Değişkenlere Göre Deney Grubundaki 48-60 Aylık Çocukların Ön Test

Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek Yönlü ANOVA Analizleri

Değişkenler	Cinsiyet		Anne Eğitim Düzeyi		Baba Eğitim Düzeyi		Anne Çalışma Durumu		Evde Yaşayan Kişi Sayısı		Kardeş Sayısı		Kitap Okuma Sıklığı		Evdeki Çocuk Kitabı Sayısı	
	t	p	F	p	F	p	t	p	F	p	F	p	F	p	F	p
Ölçekler	0,8	0,4	0,7	0,5	0,5	0,6	0,5	0,5	0,7	0,5	0,0	0,9	1,6	0,23	0,3	0,8
Alıcı Dil	5	0	4	5	4	6	5	9	4	8	6	8	1		9	2
İfade Edici Dil	0,1	0,9	2,2	0,1	0,7	0,5	-	0,8	2,2	0,1	2,8	0,0	6,1	0,01	1,9	0,1
	0	2	3	3	5	4	0,1	7	7	1	9	7	7	**	1	6
	0,7	0,4	1,5	0,2	0,5	0,6	-	0,3	0,7	0,5	0,5	0,6	3,7	0,03	0,7	0,6
Sözel Dil	7	5	9	3	5	5	1,0	3	9	5	9	3	6	*	0	1
	0,7	0,4	1,1	0,3	0,8	0,4	-	0,8	0,5	0,7	0,6	0,6	0,6	0,67	1,0	0,4
OSGÖ	4	7	0	8	6	8	0,2	3	1	3	1	2	0		5	2
	-	0,5	1,1	0,3	3,1	0,0	-	0,2	0,5	0,7	0,7	0,5	1,4	0,27	1,2	0,3
BSES	0,6	2	7	5	2	6	1,2	4	2	2	3	5	4		6	3
	-	0,1	1,5	0,2	1,4	0,2	0,8	0,4	0,5	0,7	0,5	0,6	1,0	0,43	2,3	0,1
ÇDİE	1,6	2	0	5	1	8	2	2	4	1	1	8	2		3	0
	-	0,2	0,3	0,7	0,8	0,5	-	0,5	2,2	0,1	0,7	0,5	0,3	0,82	0,4	0,8
SDTD	1,2	3	6	8	0	1	0,6	1	5	1	7	3	8		0	1
	-	0,4	2,0	0,1	0,3	0,8	-	0,1	0,3	0,8	1,1	0,3	0,7	0,57	0,5	0,6
BEG	0,7	9	1	5	1	2	1,3	9	4	5	2	7	6		7	9
	-	0,7	0,8	0,5	0,6	0,6	-	0,4	0,5	0,6	0,4	0,7	0,3	0,87	1,1	0,3
BPYİK	0,3	5	1	0	4	0	0,7	6	7	9	1	5	1		8	6
	0,3	0,7	0,5	0,6	0,4	0,7	-	0,0	1,1	0,3	0,3	0,7	0,7	0,60	0,4	0,7
BG	5	3	7	4	7	1	1,9	6	8	6	5	9	0		5	7
	-	0,8	1,2	0,3	0,7	0,5	-	0,1	1,1	0,3	0,8	0,5	0,9	0,48	1,2	0,3
OBİS	0,2	0	5	3	6	3	1,4	8	6	7	3	0	2		0	5
	-	0,5	0,5	0,6	0,7	0,5	-	0,2	0,4	0,7	0,5	0,6	0,4	0,80	0,8	0,5
HDDD	0,6	3	2	7	8	2	1,1	7	6	6	2	7	0		6	1
	-	0,3	0,3	0,7	0,3	0,8	0,2	0,8	4,4	0,0	0,6	0,5	1,0	0,44	0,3	0,8
KİGRDİ Y	0,8	9	6	8	1	2	0	4	5	1*	6	9	1		5	4
	1,6	0,1	0,8	0,5	1,4	0,2	-	0,2	0,8	0,5	0,7	0,5	0,6	0,63	1,3	0,2
ÇUBG	1	2	2	0	2	7	1,3	0	4	2	7	3	6		9	9

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİ Y: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tablo 33

Demografik Değişkenlere Göre Kontrol Grubundaki 60-66 Aylık Çocukların Ön Test

Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek Yönlü ANOVA Analizleri

Değişkenler	Cinsiyet		Anne Eğitim Düzeyi		Baba Eğitim Düzeyi		Anne Çalışma Durumu		Evde Yaşayan Kişi Sayısı		Kardeş Sayısı		Kitap Okuma Sıklığı		Evdeki Çocuk Kitabı Sayısı	
	t	p	F	p	F	p	t	p	F	p	F	p	F	p	F	p
Ölçekler	-	0,0	2,7	0,0	1,9	0,1	-	0,4	1,5	0,2	1,4	0,2	0,1	0,9	1,0	0,41
Alıcı Dil	1,9 7	6	4	9	7	6	0,7 5	6	9	3	1	8	7	5	2	
İfade Edici Dil	- 0,8 8	0,3 9	3,4 7	0,0 6	1,3 5	0,3 0	0,1 9	0,8 5	0,6 7	0,6 2	2,4 2	0,1 1	0,9 2	0,4 8	0,8 0	0,51
Sözel Dil	- 1,9 9	0,0 6	3,6 8	0,0 5*	1,8 4	0,1 8	- 0,4 3	0,6 7	1,4 8	0,2 6	2,9 7	0,0 7	0,0 6	0,9 9	1,3 7	0,29
OSGÖ	- 0,7 2	0,4 8	3,5 7	0,0 5	0,3 4	0,8 0	- 0,3 1	0,7 6	0,6 6	0,6 3	0,8 4	0,4 9	0,2 3	0,9 2	2,8 4	0,07
BSES	1,0 9	0,2 9	2,8 3	0,0 9	0,3 1	0,8 2	- 0,0 4	0,9 7	0,9 6	0,4 6	1,2 3	0,3 3	1,4 3	0,2 8	0,7 1	0,56
ÇDİE	0,4 1	0,6 9	2,0 5	0,1 6	1,3 3	0,3 0	0,1 2	0,9 0	0,5 2	0,7 2	0,3 5	0,7 9	0,3 3	0,8 5	0,2 1	0,89
SDTD	0,2 3	0,8 2	2,8 3	0,0 9	0,4 8	0,7 0	0,4 2	0,6 8	0,8 6	0,5 1	1,1 7	0,3 5	0,2 8	0,8 8	2,1 4	0,14
BEG	- 0,4 1	0,6 9	0,7 5	0,4 9	0,3 5	0,7 9	- 0,6 9	0,5 0	0,4 7	0,7 6	0,3 4	0,8 0	0,5 0	0,7 3	7,1 5	0,00 **
BPYİK	- 2,5 0	0,0 2*	0,7 5	0,4 9	1,9 2	0,1 7	- 2,5 8	0,0 2*	0,8 3	0,5 3	0,9 1	0,4 6	0,6 5	0,6 4	0,1 6	0,92
BG	- 1,1 6	0,2 6	1,1 8	0,3 3	0,3 8	0,7 7	- 0,4 0	0,7 0	0,4 1	0,8 0	0,2 7	0,8 5	0,2 5	0,9 1	2,3 5	0,11
OBİS	- 1,4 2	0,1 7	1,2 0	0,3 3	5,4 4	0,0 1	- 0,7 1	0,4 9	0,2 4	0,9 1	0,2 9	0,8 3	0,8 8	0,5 0	1,7 1	0,21
HDDD	0,2 1	0,8 4	0,5 1	0,6 1	2,6 1	0,0 9	- 0,3 7	0,7 2	0,2 0	0,9 4	0,3 7	0,7 8	0,1 7	0,9 5	1,9 9	0,16
KİGRDİ Y	- 1,0 6	0,3 0	-	-	-	-	0,1 6	0,8 8	0,7 9	0,5 5	-	-	-	-	-	-
ÇUBG	- 1,9 7	0,0 6	2,2 2	0,1 4	0,3 6	0,7 9	- 0,7 5	0,4 6	1,4 4	0,2 8	0,8 7	0,4 8	0,3 7	0,8 2	3,5 3	0,04 *

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİY: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tablo 34

Demografik Değişkenlere Göre Deney Grubundaki 60-66 Aylık Çocukların Ön Test

Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek Yönlü ANOVA Analizleri

Değişkenler	Cinsiyet		Anne Eğitim Düzeyi		Baba Eğitim Düzeyi		Anne Çalışma Durumu		Evde Yaşayan Kişi Sayısı		Kardeş Sayısı		Kitap Okuma Sıklığı		Evdeki Çocuk Kitabı Sayısı	
	t	p	F	p	F	p	t	p	F	p	F	p	F	p	F	p
Ölçekler	-	0,6	0,8	0,4	2,0	0,1	-	0,6	0,9	0,5	1,1	0,3	0,7	0,5	0,8	0,5
Alıcı Dil	0,4	4	7	8	1	6	0,4	8	3	0	2	7	8	2	4	3
	7						2									
İfade Edici Dil	-	0,3	1,1	0,3	1,2	0,3	0,0	0,9	1,3	0,3	2,0	0,1	1,3	0,3	0,4	0,7
	0,9	3	9	5	9	2	4	7	2	3	7	5	3	0	6	6
	9															
Sözel Dil	-	0,4	0,9	0,4	1,9	0,1	-	0,8	0,3	0,8	1,8	0,1	1,0	0,3	0,6	0,6
	0,7	4	9	3	0	8	0,1	6	6	6	8	8	8	9	5	4
	8						9									
OSGÖ	0,5	0,5	0,3	0,7	0,8	0,5	1,5	0,1	0,8	0,5	0,6	0,5	1,1	0,3	1,5	0,2
	5	9	5	9	3	0	7	4	6	4	5	9	3	7	6	4
BSES	0,0	0,9	0,3	0,8	0,7	0,5	0,4	0,6	0,5	0,7	0,7	0,5	0,7	0,5	0,6	0,6
	3	7	4	0	6	3	0	9	8	2	1	6	9	2	8	2
ÇDİE	-	0,5	0,1	0,9	0,1	0,9	0,9	0,3	0,9	0,4	2,0	0,1	0,7	0,5	0,6	0,6
	0,6	5	4	3	7	2	1	8	6	8	1	6	9	2	4	4
	2															
SDTD	-	0,6	0,2	0,8	1,1	0,3	0,9	0,3	0,3	0,8	0,1	0,9	0,8	0,4	0,3	0,8
	0,5	1	3	7	0	8	9	4	2	9	6	2	8	7	8	2
	2															
BEG	0,6	0,5	0,3	0,7	0,7	0,5	1,9	0,0	0,4	0,8	2,1	0,1	0,6	0,5	1,6	0,2
	0	5	5	9	4	4	3	7	2	3	3	4	9	7	0	3
BPYİK	2,1	0,0	0,7	0,5	4,6	0,0	1,5	0,1	0,3	0,8	0,9	0,4	0,3	0,7	2,2	0,1
	1	5*	7	3	5	2*	2	5	4	8	8	3	8	7	4	2
	2															
BG	-	0,7	0,2	0,8	0,1	0,9	-	0,7	0,6	0,6	0,1	0,9	1,5	0,2	1,9	0,1
	0,3	5	9	3	9	0	0,3	2	4	7	2	5	9	4	7	6
	2						7									
OBİS	0,1	0,8	1,3	0,2	0,3	0,8	0,0	0,9	0,3	0,9	1,0	0,4	2,4	0,1	1,9	0,1
	9	5	8	9	1	2	7	4	0	0	3	1	0	1	4	6
HDDD	0,9	0,3	0,1	0,9	1,8	0,1	1,6	0,1	0,5	0,7	0,2	0,8	0,9	0,4	1,7	0,1
	3	6	1	5	1	9	2	3	8	1	4	7	9	3	8	9
KİGRDİ	1,0	0,3	1,9	0,1	0,8	0,5	1,3	0,2	0,4	0,8	0,5	0,6	0,5	0,6	0,5	0,6
Y	1	2	6	7	4	0	0	1	3	2	8	4	7	4	8	8
ÇUBG	1,1	0,2	1,5	0,2	0,5	0,6	1,0	0,3	0,9	0,5	0,0	0,9	0,3	0,7	0,4	0,7
	5	7	9	4	8	4	5	1	3	0	8	7	9	6	6	7

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİY: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

**EK-D: Uygulama Gruplarına Göre Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin
Normallik Analizi Sonuçları**

Tablo 35

Uygulama Gruplarına Göre Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Normallik Analizi

	n	En		\bar{X}	ss	Çarpıklık		Basıklık		
		düşük puan	yüksek puan			İstatistik	SH	İstatistik	SH	
KG										
– 48- 60 Ay	KOYTÖ	18	120	168	145,72	14,27	-0,27	0,54	-0,60	1,04
DG										
– 48- 60 Ay	KOYTÖ	20	122	176	155,60	14,74	-0,62	0,51	0,36	0,99
KG										
– 60- 66 Ay	KOYTÖ	23	135	178	159,04	13,73	-0,37	0,48	-1,02	0,93
DG										
– 60- 66 Ay	KOYTÖ	20	117	176	157,38	13,94	-1,39	0,50	2,39	0,97

KOYTÖ: Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği; KG: Kontrol Grubu; DG: Deney Grubu

EK-E: Uygulama Gruplarına Göre Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları

Tablo 36

Uygulama Gruplarına Göre Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Normallik Analizi

		n	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	ss	Çarpıklık		Basıklık	
							İstatistik	SH	İstatistik	SH
KG – 48- 60 Ay	Alıcı Dil	20	71	103	86,95	8,82	-0,18	0,51	-0,51	0,99
DG – 48- 60 Ay	Alıcı Dil	22	71	119	92,50	11,67	0,77	0,49	0,52	0,95
KG – 60- 66 Ay	Alıcı Dil	23	77	109	92,65	9,19	0,13	0,48	-1,00	0,93
DG – 60- 66 Ay	Alıcı Dil	22	74	121	88,36	11,95	1,51	0,49	2,05	0,95
KG – 48- 60 Ay	İfade Edici Dil	20	78	97	87,35	4,89	0,15	0,51	-0,37	0,99
DG – 48- 60 Ay	İfade Edici Dil	21	79	112	90,24	6,74	1,63	0,50	4,86	0,97
KG – 60- 66 Ay	İfade Edici Dil	23	78	101	90,09	6,18	-0,32	0,48	-0,32	0,93
DG – 60- 66 Ay	İfade Edici Dil	22	74	129	93,45	13,54	1,19	0,49	2,14	0,95
KG – 48- 60 Ay	Sözel Bileşik Dil	20	153	188	174,30	10,19	-0,65	0,51	-0,70	0,99
DG – 48- 60 Ay	Sözel Bileşik Dil	21	155	226	183,00	15,81	1,02	0,50	1,71	0,97
KG – 60- 66 Ay	Sözel Bileşik Dil	23	163	203	182,74	12,04	0,21	0,48	-1,22	0,93

DG – Sözel										
60- Bileşik	22	152	246	181,82	24,29	1,59	0,49	2,76	0,95	
66 Dil										
Ay										

KG: Kontrol Grubu; DG: Deney Grubu

EK-F: Uygulama Gruplarına Göre Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin Alt Ölçeklerinin Son Test Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları

Tablo 37

Uygulama Gruplarına Göre Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin Alt Ölçeklerinin Son Test Puanlarının Normallik Analizi

			<i>n</i>	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	<i>ss</i>	Çarpıklık		Basıklık	
								İstatistik	SH	İstatistik	SH
KG	-										
48-60	Alıcı Dil		20	74	113	98,85	10,54	-1,11	0,51	0,73	0,99
Ay											
DG	-										
48-60	Alıcı Dil		22	80	131	114,36	12,47	-1,09	0,49	1,59	0,95
Ay											
KG	-										
60-66	Alıcı Dil		23	82	118	100,04	11,70	0,18	0,48	-1,53	0,93
Ay											
DG	-										
60-66	Alıcı Dil		22	98	127	112,23	5,76	0,13	0,49	2,10	0,95
Ay											
KG	-										
48-60	İfade Edici Dil		20	76	103	94,90	6,95	-1,42	0,51	1,65	0,99
Ay											
DG	-										
48-60	İfade Edici Dil		21	92	129	110,24	12,08	0,17	0,50	-1,48	0,97
Ay											
KG	-										
60-66	İfade Edici Dil		23	86	117	99,78	8,92	-0,02	0,48	-0,74	0,93
Ay											
DG	-										
60-66	İfade Edici Dil		22	104	120	111,50	4,45	0,12	0,49	-0,54	0,95
Ay											
KG	-										
48-60	Sözel Bileşik Dil		20	150	213	193,75	16,09	-1,34	0,51	1,46	0,99
Ay											
DG	-										
48-60	Sözel Bileşik Dil		21	172	256	225,71	20,57	-0,77	0,50	0,55	0,97
Ay											
KG	-										
60-66	Sözel Bileşik Dil		23	98	127	112,23	5,76	0,13	0,49	2,10	0,95
Ay											
DG	-										
60-66	Sözel Bileşik Dil		22	202	247	223,73	8,81	0,19	0,49	2,50	0,95
Ay											

KG: Kontrol Grubu; DG: Deney Grubu

EK-G: Uygulama Gruplarına Göre Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin Alt Ölçeklerinin Kalıcılık Testi Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları

Tablo 38

Uygulama Gruplarına Göre Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin Alt Ölçeklerinin Kalıcılık Testi Puanlarının Normallik Analizi

		<i>n</i>	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	ss	Çarpıklık		Basıklık	
							İstatistik	SH	İstatistik	SH
KG	–									
48-60	Alıcı Dil	20	71	111	96,20	9,81	-0,76	0,51	1,12	0,99
Ay										
DG	–									
48-60	Alıcı Dil	22	87	133	113,68	12,97	-0,16	0,49	-0,71	0,95
Ay										
KG	–									
60-66	Alıcı Dil	23	86	112	98,57	8,32	-0,02	0,48	-1,45	0,93
Ay										
DG	–									
60-66	Alıcı Dil	22	94	124	109,50	7,26	0,26	0,49	0,05	0,95
Ay										
KG	–									
48-60	İfade Edici Dil	20	79	112	92,65	8,27	0,41	0,51	0,07	0,99
Ay										
DG	–									
48-60	İfade Edici Dil	21	93	146	110,71	13,62	0,72	0,50	0,53	0,97
Ay										
KG	–									
60-66	İfade Edici Dil	23	84	117	96,00	8,97	0,74	0,48	0,27	0,93
Ay										
DG	–									
60-66	İfade Edici Dil	22	92	129	110,18	8,96	0,31	0,49	-0,12	0,95
Ay										
KG	–									
48-60	Sözel Bileşik Dil	20	150	219	188,85	16,67	-0,33	0,51	0,47	0,99
Ay										
DG	–									
48-60	Sözel Bileşik Dil	21	189	279	225,67	23,40	0,29	0,50	-0,22	0,97
Ay										
KG	–									
60-66	Sözel Bileşik Dil	23	175	229	194,57	14,98	0,48	0,48	-0,52	0,93
Ay										
DG	–									
60-66	Sözel Bileşik Dil	22	195	246	219,68	15,08	0,42	0,49	-0,63	0,95
Ay										

KG: Kontrol Grubu; DG: Deney Grubu

**EK-Ğ: Uygulama Gruplarına Göre Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişimi
Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Normallik Analizi
Sonuçları**

Tablo 39

Uygulama Gruplarına Göre Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Normallik Analizi

		n	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	ss	Çarpıklık İstatistik	SH	Basıklık İstatistik	SH
KG 48- 60 Ay	OSGÖ	20	57	118	90,10	18,50	-0,46	0,51	-0,62	0,99
DG 48- 60 Ay	OSGÖ	22	48	120	107,23	15,91	-2,67	0,49	8,97	0,95
KG 60- 66 Ay	OSGÖ	23	93	119	110,17	6,37	-1,13	0,48	1,00	0,93
DG 60- 66 Ay	OSGÖ	22	81	115	102,55	9,46	-0,65	0,49	-0,56	0,95
KG 48- 60 Ay	BSES	20	4	15	11,25	2,71	-0,84	0,51	1,14	0,99
DG 48- 60 Ay	BSES	22	6	15	13,14	2,32	-1,65	0,49	2,98	0,95
KG 60- 66 Ay	BSES	23	13	15	14,70	0,63	-1,99	0,48	2,93	0,93
DG 60- 66 Ay	BSES	22	7	15	12,82	2,36	-1,26	0,49	0,80	0,95
KG 48- 60 Ay	ÇDİE	20	4	12	7,80	2,78	0,13	0,51	-1,16	0,99
DG 48- 60 Ay	ÇDİE	22	4	12	10,68	1,91	-2,20	0,49	6,29	0,95

KG 60- 66 Ay	ÇDİE	23	7	12	10,91	1,04	-2,46	0,48	8,95	0,93
DG 60- 66 Ay	ÇDİE	22	6	12	9,45	1,68	-0,61	0,49	-0,02	0,95
KG 48- 60 Ay	SDTD	20	2	12	8,45	2,37	-1,13	0,51	2,23	0,99
DG 48- 60 Ay	SDTD	22	6	12	11,00	1,80	-1,78	0,49	2,23	0,95
KG 60- 66 Ay	SDTD	23	5	12	9,65	2,10	-0,84	0,48	-0,29	0,93
DG 60- 66 Ay	SDTD	22	5	12	9,55	2,04	-0,46	0,49	-0,31	0,95
KG 48- 60 Ay	BEG	20	0	6	3,65	1,35	-0,86	0,51	2,16	0,99
DG 48- 60 Ay	BEG	22	2	6	5,09	1,27	-1,11	0,49	0,04	0,95
KG 60- 66 Ay	BEG	23	3	6	5,57	0,79	-2,07	0,48	4,36	0,93
DG 60- 66 Ay	BEG	22	2	6	4,59	1,33	-0,35	0,49	-1,29	0,95
KG 48- 60 Ay	BPYİK	20	2	12	8,20	2,61	-0,66	0,51	0,22	0,99
DG 48- 60 Ay	BPYİK	22	2	12	10,82	2,38	-2,83	0,49	8,92	0,95
KG 60- 66 Ay	BPYİK	23	9	12	11,22	0,67	-1,27	0,48	4,44	0,93
DG 60- 66 Ay	BPYİK	22	7	12	10,14	1,61	-0,47	0,49	-0,69	0,95
KG 48- 60 Ay	BG	20	4	12	9,25	2,24	-0,66	0,51	-0,21	0,99

DG 48- 60 Ay	BG	22	3	12	10,41	2,46	-1,85	0,49	2,96	0,95
KG 60- 66 Ay	BG	23	3	12	9,70	2,30	-1,86	0,48	3,38	0,93
DG 60- 66 Ay	BG	22	5	12	9,45	1,90	-0,91	0,49	-0,01	0,95
KG 48- 60 Ay	OBİS	20	1	9	7,10	2,15	-1,34	0,51	1,92	0,99
DG 48- 60 Ay	OBİS	22	1	9	7,64	1,97	-2,13	0,49	5,36	0,95
KG 60- 66 Ay	OBİS	23	8	9	8,91	0,29	-3,14	0,48	8,61	0,93
DG 60- 66 Ay	OBİS	22	8	9	8,82	0,39	-1,77	0,49	1,25	0,95
KG 48- 60 Ay	HDDD	20	3	15	11,85	4,52	-1,16	0,51	-0,52	0,99
DG 48- 60 Ay	HDDD	22	2	15	13,00	2,88	-2,91	0,49	10,30	0,95
KG 60- 66 Ay	HDDD	23	12	15	14,04	0,93	-0,84	0,48	0,17	0,93
DG 60- 66 Ay	HDDD	22	10	15	13,18	1,30	-0,66	0,49	0,31	0,95
KG 48- 60 Ay	KİGRDİY	20	0	9	7,00	3,11	-1,13	0,51	-0,39	0,99
DG 48- 60 Ay	KİGRDİY	22	5	9	8,55	1,10	-2,48	0,49	5,43	0,95
KG 60- 66 Ay	KİGRDİY	23	9	9	9,00	0,00	-	-	-	-
DG 60- 66 Ay	KİGRDİY	22	5	9	8,64	1,00	-2,91	0,49	8,43	0,95

KG 48- 60 Ay	ÇUBG	20	8	18	15,55	2,87	-1,37	0,51	1,40	0,99
DG 48- 60 Ay	ÇUBG	22	11	18	16,91	1,60	-2,60	0,49	8,58	0,95
KG 60- 66 Ay	ÇUBG	23	12	18	16,48	1,47	-1,50	0,48	2,66	0,93
DG 60- 66 Ay	ÇUBG	22	12	18	15,91	1,54	-0,95	0,49	0,97	0,95

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİY: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir; KG: Kontrol Grubu; DG: Deney Grubu

EK-H: Uygulama Gruplarına Göre Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişimi

Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Son Test Puanlarının Normallik Analizi

Sonuçları

Tablo 40

Uygulama Gruplarına Göre Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Son Test Puanlarının Normallik Analizi

		<i>n</i>	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	<i>ss</i>	Çarpıklık İstatistik		Basıklık İstatistik	
							SH	SH	SH	SH
KG 48- 60 Ay	OSGÖ	20	79	120	104,40	13,86	-0,38	0,51	-1,18	0,99
DG 48- 60 Ay	OSGÖ	22	95	120	117,32	5,43	-3,61	0,49	14,72	0,95
KG 60- 66 Ay	OSGÖ	23	106	120	116,52	3,78	-1,36	0,48	1,34	0,93
DG 60- 66 Ay	OSGÖ	22	97	120	114,68	6,88	-1,68	0,49	1,77	0,95
KG 48- 60 Ay	BSES	20	7	15	12,65	2,37	-0,88	0,51	-0,01	0,99
DG 48- 60 Ay	BSES	22	9	15	14,27	1,49	-2,62	0,49	7,32	0,95
KG 60- 66 Ay	BSES	23	13	15	14,91	0,42	-4,80	0,48	23,00	0,93
DG 60- 66 Ay	BSES	22	11	15	14,09	1,15	-1,22	0,49	0,98	0,95
KG 48- 60 Ay	ÇDİE	20	4	12	9,70	2,79	-0,90	0,51	-0,38	0,99
DG 48- 60 Ay	ÇDİE	22	4	12	11,41	1,74	-4,06	0,49	17,58	0,95
KG 60- 66 Ay	ÇDİE	23	11	12	11,87	0,34	-2,35	0,48	3,86	0,93

66 Ay											
DG 60- 66 Ay	ÇDİE	22	9	12	11,36	1,18	-1,57	0,49	0,73	0,95	
KG 48- 60 Ay	SDTD	20	1	12	9,95	3,47	-1,66	0,51	1,59	0,99	
DG 48- 60 Ay	SDTD	22	7	12	11,50	1,37	-2,74	0,49	6,67	0,95	
KG 60- 66 Ay	SDTD	23	5	12	10,70	2,03	-1,72	0,48	2,31	0,93	
DG 60- 66 Ay	SDTD	22	8	12	11,45	1,14	-2,09	0,49	3,54	0,95	
KG 48- 60 Ay	BEG	20	0	6	4,65	1,81	-1,18	0,51	0,58	0,99	
DG 48- 60 Ay	BEG	22	3	6	5,77	0,69	-3,58	0,49	13,73	0,95	
KG 60- 66 Ay	BEG	23	5	6	5,96	0,21	-4,80	0,48	23,00	0,93	
DG 60- 66 Ay	BEG	22	3	6	5,45	0,91	-1,51	0,49	1,22	0,95	
KG 48- 60 Ay	BPYİK	20	6	12	10,95	1,70	-1,77	0,51	2,68	0,99	
DG 48- 60 Ay	BPYİK	22	9	12	11,77	0,69	-3,58	0,49	13,73	0,95	
KG 60- 66 Ay	BPYİK	23	11	12	11,87	0,34	-2,35	0,48	3,86	0,93	
DG 60- 66 Ay	BPYİK	22	8	12	11,36	1,22	-1,83	0,49	2,20	0,95	
KG 48- 60 Ay	BG	20	8	12	10,80	1,54	-0,87	0,51	-0,74	0,99	
DG 48- 60 Ay	BG	22	11	12	11,95	0,21	-4,69	0,49	22,00	0,95	

60 Ay											
KG 60- 66 Ay	BG	23	9	12	11,30	1,06	-1,17	0,48	-0,11	0,93	
DG 60- 66 Ay	BG	22	9	12	11,82	0,66	-4,07	0,49	17,19	0,95	
KG 48- 60 Ay	OBİS	20	6	9	8,20	1,11	-0,96	0,51	-0,63	0,99	
DG 48- 60 Ay	OBİS	22	6	9	8,82	0,66	-4,07	0,49	17,19	0,95	
KG 60- 66 Ay	OBİS	23	9	9	9	0	-	-	-	-	
DG 60- 66 Ay	OBİS	22	7	9	8,82	0,50	-2,91	0,49	8,43	0,95	
KG 48- 60 Ay	HDDD	20	1	9	7,50	2,48	-1,61	0,51	1,57	0,99	
DG 48- 60 Ay	HDDD	22	8	9	8,95	0,21	-4,69	0,49	22,00	0,95	
KG 60- 66 Ay	HDDD	23	9	9	9,00	0,00	-	-	-	-	
DG 60- 66 Ay	HDDD	22	5	9	8,64	1,05	-2,99	0,49	8,25	0,95	
KG 48- 60 Ay	KİGRD İY	20	1	9	7,50	2,48	-1,61	0,51	1,57	0,99	
DG 48- 60 Ay	KİGRD İY	22	8	9	8,95	0,21	-4,69	0,49	22,00	0,95	
KG 60- 66 Ay	KİGRD İY	23	9	9	9,00	0,00	-	-	-	-	
DG 60- 66 Ay	KİGRD İY	22	5	9	8,64	1,05	-2,99	0,49	8,25	0,95	
KG 48- 48-	ÇUBG	20	8	18	16,30	2,68	-1,97	0,51	3,95	0,99	

60 Ay										
DG										
48- 60 Ay	ÇUBG	22	18	18	18,00	0,00	-	-	-	-
KG										
60- 66 Ay	ÇUBG	23	16	18	17,57	0,66	-1,29	0,48	0,62	0,93
DG										
60- 66 Ay	ÇUBG	22	13	18	17,18	1,30	-1,96	0,49	4,16	0,95

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİY: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir; KG: Kontrol Grubu; DG: Deney Grubu

**EK-I: Uygulama Gruplarına Göre Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişimi
Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Kalıcılık Testi Puanlarının Normallik
Analizi Sonuçları**

Tablo 41

Uygulama Gruplarına Göre Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Kalıcılık Testi Puanlarının Normallik Analizi

		<i>n</i>	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	<i>ss</i>	Çarpıklık İstatistik		Basıklık İstatistik	
							SH	SH	SH	SH
KG 48- 60 Ay	OSGÖ	20	81	120	105,20	12,81	-0,51	0,51	-1,01	0,99
DG 48- 60 Ay	OSGÖ	22	97	120	117,41	5,02	-3,50	0,49	13,93	0,95
KG 60- 66 Ay	OSGÖ	23	109	120	117,18	2,67	-1,77	0,49	3,16	0,95
DG 60- 66 Ay	OSGÖ	22	98	120	115,32	6,06	-1,80	0,49	2,51	0,95
KG 48- 60 Ay	BSES	20	7	15	12,65	2,37	-0,88	0,51	-0,01	0,99
DG 48- 60 Ay	BSES	22	9	15	14,27	1,49	-2,62	0,49	7,32	0,95
KG 60- 66 Ay	BSES	23	14	15	14,96	0,21	-4,80	0,48	23,00	0,93
DG 60- 66 Ay	BSES	22	11	15	14,09	1,15	-1,22	0,49	0,98	0,95
KG 48- 60 Ay	ÇDİE	20	4	12	9,85	2,66	-1,07	0,51	0,29	0,99
DG 48- 60 Ay	ÇDİE	22	4	12	11,41	1,74	-4,06	0,49	17,58	0,95
KG 60- 66 Ay	ÇDİE	23	11	12	11,87	0,34	-2,35	0,48	3,86	0,93

66 Ay											
DG 60- 66 Ay	ÇDİE	22	9	12	11,36	1,18	-1,57	0,49	0,73	0,95	
KG 48- 60 Ay	SDTD	20	2	12	10,05	3,32	-1,66	0,51	1,40	0,99	
DG 48- 60 Ay	SDTD	22	7	12	11,50	1,37	-2,74	0,49	6,67	0,95	
KG 60- 66 Ay	SDTD	23	8	12	11,17	1,34	-1,47	0,48	1,00	0,93	
DG 60- 66 Ay	SDTD	22	8	12	11,50	1,01	-2,43	0,49	6,28	0,95	
KG 48- 60 Ay	BEG	20	1	6	4,90	1,48	-1,21	0,51	0,77	0,99	
DG 48- 60 Ay	BEG	22	3	6	5,77	0,69	-3,58	0,49	13,73	0,95	
KG 60- 66 Ay	BEG	23	6	6	6,00	0,00	-	-	-	-	
DG 60- 66 Ay	BEG	22	4	6	5,68	0,65	-1,92	0,49	2,63	0,95	
KG 48- 60 Ay	BPYİK	20	6	12	10,95	1,61	-1,86	0,51	3,62	0,99	
DG 48- 60 Ay	BPYİK	22	9	12	11,82	0,66	-4,07	0,49	17,19	0,95	
KG 60- 66 Ay	BPYİK	23	11	12	11,87	0,34	-2,35	0,48	3,86	0,93	
DG 60- 66 Ay	BPYİK	22	9	12	11,45	1,01	-1,69	0,49	1,56	0,95	
KG 48- 60 Ay	BG	20	8	12	10,85	1,39	-0,89	0,51	-0,34	0,99	
DG 48- 60 Ay	BG	22	10	12	11,82	0,50	-2,91	0,49	8,43	0,95	

60 Ay											
KG 60- 66 Ay	BG	23	10	12	11,13	0,92	-0,28	0,48	-1,84	0,93	
DG 60- 66 Ay	BG	22	10	12	11,73	0,55	-1,99	0,49	3,50	0,95	
KG 48- 60 Ay	OBİS	20	6	9	8,35	1,04	-1,43	0,51	0,78	0,99	
DG 48- 60 Ay	OBİS	22	8	9	8,95	0,21	-4,69	0,49	22,00	0,95	
KG 60- 66 Ay	OBİS	23	9	9	9,00	0,00	-	-	-	-	
DG 60- 66 Ay	OBİS	22	7	9	8,86	0,47	-3,62	0,49	13,27	0,95	
KG 48- 60 Ay	HDDD	20	10	15	13,75	1,80	-1,38	0,51	0,71	0,99	
DG 48- 60 Ay	HDDD	22	14	15	14,95	0,21	-4,69	0,49	22,00	0,95	
KG 60- 66 Ay	HDDD	23	13	15	14,50	0,60	-0,74	0,49	-0,31	0,95	
DG 60- 66 Ay	HDDD	22	13	15	14,68	0,65	-1,92	0,49	2,63	0,95	
KG 48- 60 Ay	KİGRD İY	20	3	9	7,60	2,23	-1,39	0,51	0,54	0,99	
DG 48- 60 Ay	KİGRD İY	22	8	9	8,95	0,21	-4,69	0,49	22,00	0,95	
KG 60- 66 Ay	KİGRD İY	23	9	9	9,00	0,00	-	-	-	-	
DG 60- 66 Ay	KİGRD İY	22	5	9	8,64	1,05	-2,99	0,49	8,25	0,95	
KG 48- 60 Ay	ÇUBG	20	8	18	16,25	2,65	-1,97	0,51	4,03	0,99	

60 Ay											
DG											
48- 60 Ay	ÇUBG	22	17	18	17,95	0,21	-4,69	0,49	22,00	0,95	
KG											
60- 66 Ay	ÇUBG	23	16	18	17,61	0,58	-1,22	0,48	0,68	0,93	
DG											
60- 66 Ay	ÇUBG	22	14	18	17,32	1,09	-1,94	0,49	3,63	0,95	

OSGÖ: Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği; BSES: Başkalarıyla Sağlıklı Etkileşimler Sergiler; ÇDİE: Çeşitli Duyguları İfade Eder; SDTD: Sosyal-Duygusal Tepkilerini Düzenler; BEG: Başkalarına Empati Gösterir; BPYİK: Başkalarıyla Paylaşır ve Yakın İlişkiler Kurar; BG: Bağımsızlık Gösterir; OBİS: Olumlu bir Benlik İmajı Sergiler; HDDD: Hareketlilik Düzeyini ve Dikkatini Düzenler; KİGRDİY: Kendisinden İstenilenler ve Günlük Rutinlerde Diğerleriyle İşbirliği Yapar; ÇUBG: Çeşitli Uyum Becerileri Gösterir; KG: Kontrol Grubu; DG: Deney Grubu

EK-İ Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni

24.04.2024 18:12

Gmail - ölçek kullanım izni



ölçek kullanım izni

3 ileti

15 Şubat 2021 12:08

Sayın Hocam merhabalar,
Ben Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ. 2017 yılında Boğaziçi Üniversitesi'nden mezun olup eğitime Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Programı Bütünleşik Doktora öğrencisi olarak devam etmekteyim. Doktora yeterliğimi almış olup tezimin uygulamasında Hülya Çermik hocamızla beraber çalışmış olduğunuz "Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum. Örneklem grubum velilerden oluşacağı için ön bir pilot çalışma ve yapı geçerliliği çalışması da yapacağım. Sizden ricam eğer izniniz olursa ölçeğin tam hali, kullanım ve puanlandırmaya dair bilgileri ve etik kurul onayım için kullanımı onayladığınızı içeren bir mail ile dönüş yapmanızı istiyorum.
Şimdiden ilginiz için teşekkür ederim.
Kolaylıklar dilerim.
Saygılarımla.

--
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Bütünleşik Doktora Programı

Hacettepe University
Education Faculty
Early Childhood Education
Ankara/TURKEY

1 Mart 2021 11:24

Ayşenur Hanım merhaba,
İstemiş olduğunuz ölçek ve değerlendirilmesine ilişkin form ekte sunulmuştur. Çalışmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum.

--
Prof.Dr. Birsen Doğan
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

[Alınılan metin gizlendi]

2 eklenti

EK-J: Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni

24.04.2024 18:12

Gmail - ölçek izni

**ölçek izni**

2 ileti

31 Ocak 2022 16:07

Merhabalar Hocam,
Ben Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Programı doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN danışmanlığında "Etkileşimli Kitap Okuma Programının 48-66 Ay Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi" konulu tez çalışmamı yürütmekteyim. Tez çalışmam kapsamında seçtiğim kitapları sizin geliştirmiş olduğunuz "Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği" ile değerlendirmek istiyorum. Sizden ricaım ölçeği kullanmamı uygun görüyorsanız bu maili yanıtlanmaz ve yönergeleri iletmeniz olacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Bütünleşik Doktora Programı

Hacettepe University
Education Faculty
Early Childhood Education
Ankara/TURKEY

31 Ocak 2022 16:45

Merhaba,
Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'ni tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Ölçeğin ve yönergenin olduğu belge ile ölçeğin makalesini ekte iletiyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

[Ayrıntıların metin gözetimi] , 31 Oca 2022 Pzt, 17:07 tarihinde şunu yazdı:

Arş. Gör. Dr. Ayşegül DENİZ
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

2 eklenti

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ve Yönergesi.pdf
665K

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=e0c6680cd3&view=pt&search=all&permthid=thread-a:r-3739700485951848184&simpl=msg-a:r2310043228913500797&simpl=msg-f:1723481828104612420>

1/2

EK-K: Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Kullanım Sertifikası



EK-L: Denver II Gelişimsel Tarama Testi Kullanım Sertifikası

**YETERLİLİK BELGESİ**No: **2019-469**Sayın **AYŞENUR ULUSOY ÜNLÜ**

DENVER II GELİŞİMSEL TARAMA TESTİ*
uygulamalı eğitim programını başarıyla tamamlamıştır.



Prof. Dr. Banu ANLAR
Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı
Çocuk Nörolojisi Bölümü



Prof. Dr. Kalbiye YALAZ
Gelişimsel Çocuk Nörolojisi
Derneği Başkanı

* Zeka testi olarak uygulanamaz.

EK-M: Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişim Testi Kullanım Sertifikası



Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Post Office Box 10624, Baltimore, Maryland 21285-0624

TO: Ayşenur Ulusoy Ünlü, Ph.D. candidate
 RE: Permission to access the existing Turkish-language SEAM™ Preschool Interval, for use in research
 INVOICE #: PB21098 (Please reference this number in all correspondence and with payment.)

PERMISSION AGREEMENT

This Permission Agreement ("Agreement") is made this 10th day of January 2022, by and between Paul H. Brookes Publishing Co., Inc., of P.O. Box 10624, Baltimore, Maryland, 21285, U.S.A., a body corporate, incorporated under the laws of the State of Maryland, U.S.A. ("Brookes"), of the one part, and Ayşenur Ulusoy Ünlü, Ph.D. candidate, of Yaşamkent neighborhood, 304. street, Yeşiltepe Koçlar Apartment Number: 20 Flat number: 30 Çankaya/Ankara, TURKEY ("Ünlü") of the other part.

Brookes is in receipt of Ünlü's request to access the existing Turkish-language SEAM Preschool Interval ("SEAM-P") from Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure (SEAM™), Research Edition, by Squires et al. ("Turkish SEAM-P") for use in research.

The permission granted below and by this Agreement is for access and use of only the Turkish SEAM-P described above, and does not apply or extend to any other items from or portions of SEAM. Ünlü must request and receive permission from Brookes to access and/or use any other portion or product of SEAM.

Brookes grants Ünlü non-exclusive, non-transferable permission to access the Turkish SEAM-P for one-time, not-for-profit, limited use in the research study titled "Investigation of the Effect of Interactive Book Reading on the Social Emotional Development of 48-66 Monthly Children" ("Study"), provided the Ünlü accepts the following terms and conditions, which also apply to all staff associated with the study:


1. **OWNERSHIP OF SEAM** For this permission to be valid, Ünlü must own at least 1 Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure (SEAM™), Research Edition (ISBN 978-1-59857-280-3) ("Product"). In fulfillment of this requirement, Ünlü provided to Brookes proof of purchase in the form of an invoice from Brookes with an order number of 67009. Use of the CD-ROM that is included with the Product must follow the End User License Agreement that accompanies the Product and CD-ROM.
2. **PROVISION OF FILE** Once this Agreement is signed by both Ünlü and Brookes, Brookes shall provide to Ünlü the PDF file ("PDF") of the Turkish SEAM-P. This PDF represents a carefully prepared translated and back translated adaptation for the Turkish-speaking population of SEAM and is provided as is. Ünlü is asked to report to Brookes any questions or concerns Ünlü may have with the provided Turkish SEAM-P.
3. **USE OF TURKISH FORMS IN STUDY** Ünlü may photocopy and distribute paper copies of the Turkish SEAM-P only as part of the Study with 100 to 120 children in Kindergarten classrooms throughout Ankara, Turkey, beginning in the Spring of 2022 for the duration of a ten (10)-week interactive book reading program implemented by Ünlü, ending no later than December 31, 2022. Ünlü:
 - a. May save the PDF on a single secure computer for use in the Study from which to print and photocopy the Turkish SEAM-P.
 - b. May not make any changes to the Turkish SEAM-P, unless Ünlü receives explicit written permission of Brookes.
 - c. May make photocopies as follows: approximately 240, but no more than 270, copies of the Turkish SEAM-P.
 - d. Will use the Turkish SEAM-P with Study participants free of charge.

Invoice #: PB21098 • January 10, 2022 • Page 2 of 2

4. **PERMISSION & PROVISION OF FILE FEE** In exchange for the permission granted herein, as well as the provision of electronic files (see Paragraph 2), a non-refundable **permission and provision file fee of U.S. \$120.00** is due to Brookes. Payment must be made in U.S. dollars, drawn on a U.S. bank and reference the above invoice number.
- The permission and provision of file fee must be paid in full by February 15, 2022. If payment is not received by the date indicated, the permission granted herein shall be automatically revoked.**
 - Make a check payable to Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. (TAX ID: 52-1135006), and send it to Subsidiary Rights, P.O. Box 10624, Baltimore, Maryland 21285 USA.
 - Or payment by wire transfer; contact rights@brookespublishing.com. If making payment by wire transfer, deductions of any kind are not permitted; all bank charges shall be paid by Ünlü.
5. **ADDITIONAL PERMISSION** If Ünlü needs more time (in other words, beyond December 31, 2022) and/or more copies of the Turkish SEAM-P (in other words, more than the number of copies permitted in Paragraph 3.c) to complete the Study, Ünlü shall write to Brookes to request additional time and/or copies. Brookes and Ünlü shall agree upon the extension needed. **Otherwise, this Agreement shall automatically expire after December 31, 2022, or when Ünlü has made the number of copies permitted in Paragraph 3.c, whichever comes first.**
6. **NON-EXCLUSIVE, NON-TRANSFERABLE, ONE-TIME PERMISSION** (See Page 1.)
- "Non-exclusive" means that Brookes may allow at any time other persons, organizations, and/or companies to make and use Turkish-language versions of part or all of the SEAM-P and/or other items in the SEAM product line.
 - "Non-transferable" means the permission described in this Agreement is only for Ünlü. Ünlü may not give this permission to another person, organization, or company unless Ünlü asks Brookes and Brookes provides that approval in writing.
 - "One-time" means that Ünlü may use the Turkish SEAM-P in and for the single research study described above.
7. **INTELLECTUAL PROPERTY** The intellectual property associated with the SEAM-P, the Turkish SEAM-P, and SEAM is held by Brookes. All rights not explicitly described in this Agreement are retained by Brookes; however, Brookes holds no rights to data collected with the Turkish SEAM-P for and during the Study.

To indicate Ünlü's agreement to the terms and conditions outlined above, sign and date below, and return 1 copy to Brookes. A fully executed Agreement will be sent to Ünlü.

I, Ayşenur Ulusoy Ünlü, Ph.D. candidate, agree to the terms and conditions outlined above:


 Ayşenur Ulusoy Ünlü, Ph.D. candidate
ayseurulusov92@gmail.com

11.01.2022

Date


 Morgan Dietrich, Rights & Licensing Manager
rights@brookespublishing.com

11 January 2022

Date

EK-N: Öğretmen Onay Formu**ÖĞRETMEN ONAY FORMU**

Sayın Öğretmen,

Bu formun hazırlanma amacı yürütülecek araştırma konusunda sizi bilgilendirmek ve yazılı izniniz almaktır. Ben Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Mübeccel Sara Gönen'in danışmanlığında doktora tezimi hazırlamaktayım. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

Bu çalışma kapsamında, sınıfınızda kitap okuma oturumları düzenleyecek ve sınıftaki oturumlara katılan çocuklara ölçekler uygulayacağım. Bu uygulamaların yazılı izinleri çocukların velilerinden alınacaktır. Çocuklara uygulayacağım ölçeklerin toplam süresi bir çocuk için yaklaşık 30 dakikadır. Çocuklar ölçeklerin uygulamasına devam etmek istemediğinde uygulama bitecektir.

Araştırma sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Velileri, çocukları ve sizlerle ilgili herhangi bir bilgi açıkça paylaşılmayacak verdiğiniz bilgiler sadece araştırmada kullanılacaktır. Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayanmaktadır.

Araştırma sürecinde sizlerden uygulama sürecine dair uygulama güvenilirlik formu, size dair bilgi edinmek için demografik form ve araştırma kapsamında çocuklara yönelik "Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği"ni doldurmanızı rica edeceğim. Araştırma sürecinde araştırmacıya destek olmanız oldukça önemlidir.

Bu araştırmaya katılma konusunda gösterdiğiniz ilgi için size teşekkür ederim. Aşağıdaki bilgileri doldurarak imzalamanızı rica ediyorum. Araştırmam ile ilgili sormak istediğiniz bir soru varsa sormaktan çekinmeyiniz. Bana aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz. Çalışma bittikten sonra da sonuçlar hakkında bilgi alabilirsiniz.

Saygılarımla,

Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ

Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi ABD Beytepe/ANKARA

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve bilgi edindim.

Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ'nün yaptığı araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Tarih:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

EK-O: Veli Onay Formu**VELİ ONAY FORMU**

Sayın Veli,

Bu formun hazırlanma amacı yürütülecek araştırma konusunda sizi bilgilendirmek ve yazılı izniniz almaktır. Ben Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Mübeccel Sara Gönen'in danışmanlığında doktora tezimi hazırlamaktayım. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış; çocuğunuzun öğretmene araştırma ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tezimin araştırması kapsamında çocuklara Denver-II Gelişimsel Tarama Envanteri ve Türkçe Erken Dil Gelişim Ölçeğini (TEDİL) uygulamak istiyorum. Ayrıca araştırma kapsamında çocuğunuzla ilgili demografik bilgilere (ebeveynlerin yaşı, mesleği, kardeş sayısı) ve sizlerin kitap okumaya yönelik görüşlerinize dair bilgi edinmek için birkaç bilgiye de ulaşmam gerekmektedir. Sizlerden ricam "Aile Bilgi Formu" ve sizlere ileteceğim "Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"ni doldurmanızdır.

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmakta olup çocuğunuzun araştırmaya katılıp katılmaması sizin kararınıza bağlı bir durumdur. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasına izin verdikten sonra istediğiniz zaman araştırmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Çocuğunuz ve sizle ilgili herhangi bir bilgi araştırmada açıkça belirtilmeyecektir. Eğer çocuğunuz istemezse ölçeklerin uygulaması çocuğunuza yapılmayacaktır. Çocuğunuz ölçeğin uygulamasına devam etmek istemediğinde uygulama bitirilecektir. Araştırma sonunda elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırma ile ilgili sormak istediğiniz bir soru varsa sormaktan çekinmeyiniz.

Çocuğunuza araştırmam kapsamında ölçeklerin uygulanmasına izin vermenizi ve aşağıdaki bilgileri doldurarak imzalamanızı rica ederim. Bana aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz. Çalışma bittikten sonra da sonuçlar hakkında bilgi alabilirsiniz.

Saygılarımla.

Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ

Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi ABD Beytepe/ANKARA

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve bilgi edindim. Velisi olduğum
'nın Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ'nün yaptığı
araştırmaya katılması için izin veriyorum.

Tarih:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve bilgi edindim. Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ'nün yaptığı
araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Adı, soyadı:

İmza:

EK-Ö: Çocuk Onay Formu

ÇOCUK ONAY FORMU

Sevgili.....

Benim adım Ayşenur.

Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 ay çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisinin incelenmesi konusunda bir araştırma yapıyoruz. Amacımız, etkileşimli kitap okumanın sosyal-duygusal gelişimine etkisinin olup olmadığını incelemektir.

Bu araştırmayı sürdürebilmek için senin ve arkadaşlarının bizlere yardımı gerektir. Araştırmaya ben katılacağım. Eğer sen de bu araştırmaya katılmayı istersen sana bazı resimler gösterip sorular soracağız ve arkadaşların ile beraber sana kitap okuyacağız.

Bu araştırmanın sonuçlarını başkaları ile senin adın ve diğer bilgilerin olmadan paylaşacağız.

Bu araştırma hakkında anne ve babana bilgi vereceğiz ve senin bu çalışmaya katılımın konusunda onlardan izin alacağız. Sen de bu konuyu anne ve/veya baban ile konuşabilirsin. Eğer katılmak istemezsen hiç kimse sana kızmaz veya küsmez. Katıldıktan sonra istediğin zaman çıkabilirsin. Bunu bana söylemen yeterli.

Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek soruları bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim aşağıda yazıyor.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan bunu bana sözlü bir şekilde belirtmeni istiyorum. Bizler senin cevabını burada belirtip sınıf öğretmenin/rehber öğretmenin ile beraber bu kağıdı imzalayıp saklayacağız.

Çocuğun adı- soyadı:

Tarih/İmza:

Velisinin adı- soyadı:

Sınıf Öğretmeninin adı-soyadı:

Tarih/İmza:

Uygulayıcı adı, soyadı:

Sorumlu Araştırmacı

Araştırmacı

Adı, Soyadı: Prof. Dr. Mübeccel Sara
GÖNEN

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Temel
Eğitim Bölümü, Beytepe Kampüsü, Ankara

İmza:

Adı, Soyadı: Ayşenur ULUSOY

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Temel
Eğitim Bölümü, Beytepe Kampüsü, Ankara

İmza:

EK-P: Aile Bilgi Formu

1. Çocuğun cinsiyetini belirtiniz:

a. Kız b. Erkek

2. Çocuğun annesinin yaşı _____

3. Çocuğun babasının yaşı _____

4. Çocuğun annesinin öğrenim durumu nedir?

a. Okur-yazar değil

b. İlkokul mezunu

c. Ortaokul/İlköğretim okulu mezunu

d. Lise mezunu

e. Yüksekokul/üniversite veya üstü

5. Çocuğun babasının öğrenim durumu nedir?

a. Okur-yazar değil

b. İlkokul mezunu

c. Ortaokul/İlköğretim okulu mezunu

d. Lise mezunu

e. Yüksekokul/üniversite veya üstü

6. Çocuğun annesinin mesleği nedir?: _____

7. Çocuğun babasının mesleği nedir?: _____

8. Ailenin aylık gelirini nasıl tanımlarsınız?

a. Düşük b. Orta c. Yüksek

9. Çocuğun evinde kimler yaşıyor? (Lütfen uygun olanların tümünü seçin.)

a. Anne b. Baba c. Erkek Kardeş(ler) d. Kız Kardeş(ler) e. Dede

f. Anneanne/Babaanne f. Hala/Teyze g. Amca/Dayı

10. Kardeş sayısı: _____

11. Genel olarak çocuğunuza bir haftada kitap okuma sıklığınız nedir?

a. Hiç b. 1-2 kez c. 3-5 kez d. 6-7 kez e. Daha fazla

12. Evinizde anaokuluna giden çocuğunuz için yaklaşık kaç adet çocuk kitabı bulunmaktadır?

a. 1-10 b. 11-25 c. 26-50 d. 50-75 e. 75'ten daha fazla

EK-R: Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 13/05/2022
Sayı: E-E-14588481-605.99-49609323-
00002182636

Sayı : E-14588481-605.99-49609323
Konu : Araştırma İzni

13.05.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 11.05.2022 tarihli ve 217690 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ'nün "Etkileşimli Kitap Okuma Programının 48-66 Ay Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında İlimize bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerimizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (32 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:
B Planı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby> Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby>
Telefon No: 0 (312) 306 89 06 Bilgi için: info@meb.gov.tr
E-Posta: iletisim@meb.gov.tr Uzman: Şafak
Kep Adresi: meb@ke01.kep.tr İnternet Adresi: www.meb.gov.tr Faks: [+903123068906](tel:+903123068906)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinden 6f4c-1a16-3620-b9e3-fab4 koda ile teyit edilebilir.

EK-S: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Tarih: 27/02/2022
Sayı: E-35853172-300-00002061928
00002061928



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002061928
Konu : Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ Hk. (Etik Komisyon İzni)

27.02.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 04.02.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002017814 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi doktora programı öğrencilerinden Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ'nün Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN danışmanlığında yürüttüğü "Etkileşimli Kitap Okuma Programının 48-66 Ay Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 22 Şubat 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 721DB8B7-EBCE-453C-8DA6-5FF3532A62EE

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

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Memur

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: .

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-Ş: 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.

30/05/2024

(İmza)

Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ

EK-T: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

16/06./2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının Çocukların Dil ve Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi

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
16/06 /2024.	372	561,244	30/05/2024	%10	2403396952

Uygulanan filtreler:

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

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama 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: Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ

Öğrenci No.: N16267789

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN

EK-U: Thesis/Dissertation Originality Report

16/06./2024

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

Thesis Title: Investigation of The Effect of Interactive Book Reading Practices on Children's Language and Social-Emotional Development

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
16/06 /2024.	372	561,244	30/05/2024	%10	2403396952

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: Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ
Student No.: N16267789
Department: Primary Education
Program: Early Childhood Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN

EK-Ü: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

Tezin kendi orijinal çalışmam 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⁾

24 /06/2024

(imza)

Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ

"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 tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarda yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere 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

