



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Programı

RESİMLİ ÖYKÜ KİTABI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN 3 YAŞ ÇOCUKLARININ DİL  
GELİŞİMLERİ VE SOSYAL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Gamze BİLİR SEYHAN

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Programı

RESİMLİ ÖYKÜ KİTABI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN 3 YAŞ ÇOCUKLARININ DİL  
GELİŞİMLERİ VE SOSYAL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ANALYZING EFFECTS OF PICTURE STORY BOOK READING ACTIVITIES ON 3-YEARS-  
OLD CHILDREN'S LANGUAGE DEVELOPMENT AND SOCIAL SKILLS

Gamze BİLİR SEYHAN

Doktora Tezi

Ankara, 2022

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Gamze BİLİR SEYHAN'ın hazırladığı “Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinliklerinin 3 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimleri ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Berrin AKMAN	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Refika OLGAN	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 01 / 04 / 2022 tarihinde uygun gör¼lm¼ş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Öz

Bu tezin amacı resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin 36-48 aylık çocukların dil gelişimlerine ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında, etkinliklerin çocukların dil gelişimlerine ve sosyal becerilerine etkisini belirleyebilmek için ön test - son test - kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın deney grubunda 27 çocuk ve kontrol grubunda 28 çocuk bulunmaktadır. Bu araştırmada, araştırmacı tarafından sosyal beceri konulu resimli öykü kitapları temel alınarak tasarlanan etkinlikler kullanılmıştır. Etkinlikler kapsamında kullanılacak kitapların belirlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen 50 etkinlik 50 gün boyunca araştırmacı tarafından deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Çocukların dil gelişimlerini değerlendirmek için Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi ve sosyal becerilerini değerlendirmek için ise Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler aracılığıyla toplanan veriler Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretsiz Sıralar testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, uygulanan etkinliklerin deney grubu çocuklarının dil gelişimleri ve sosyal becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye ve aynı zamanda kalıcılığa sahip olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** resimli öykü kitabı, dil gelişimi, çocuk edebiyatı, sosyal beceri

### **Abstract**

The purpose of this thesis is to investigate the impact of picture story book reading activities on the language development and social skills of 36-48 month-old children. The effects of activities on children's language development and social skills were investigated using a quasi-experimental approach including pre-test, post-test, and follow-up tests in this study. The study's participants were chosen using a homogenous sampling method. The experimental group included 27 children, and the control group included 28 children. In this study, activities based on picture books about social skills were planned and applied by the researcher. Children Picture Book Assessment Form, which was developed by the researcher, was used to choose the books used in the activities. The study included 50 activities which were applied with the experimental group by the researcher during 50 consecutive days. To assess children's language development, the researcher applied Turkish Expressive and Receptive Language Test. Furthermore, Preschool Social Skills Evaluation Scale was applied by classroom teachers to assess children's social skills. The data were analyzed by Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Rank Test. According to the results of the study, activities applied by the researcher had a statistically significant effect and permanence on children's language development and social skills.

**Keywords:** children picture book, language development, social skill, child literature

## Teşekkür

Uzun süren doktora sürecimin başlangıcından bitişine her aşamasında akademik birikimini, deneyimini ve desteğini her zaman hissettiğim, tatil zamanlarında Çeşme'de bile bana vakit ayıran, önce sen iyi olmalısın diyen, varlığından her zaman güç aldığım, çocuk edebiyatı konusunu çalışmak aklıma düşüğünden beri öğrencisi olmayı istediğim çok kıymetli danışmanım Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN'e tezime ve hayatıma kattığı her şey için teşekkürlerimi sunarım.

ODTÜ'deki son senemde öğrencisi olduğum, yeterlilik sınavımdan sonra tez izleme komitemde olmayı kabul eden, bilgisi ve yönlendirmeleriyle doktora tez sürecimi daha iyi bir yere taşımamı sağlayan Prof. Dr. Refika OLGAN'a teşekkür ederim. Yeterlilik sınavım ile tanıştığım, bilgisiyle ve katkılarıyla başta tez izleme komitelerimde ve tüm süreçte tezime olan destekleri ve insanı rahatlatan duruşu için Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimimde kendisinden ve derslerinden çok şey öğrendiğim, tez savunma sınavımdaki katkılarıyla daha güçlü hissetmemi sağlayan Prof. Dr. Berrin AKMAN'a ve aynı zamanda yüksek lisans tez danışmanım da olan Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ'e doktora tez savunmamdaki katkıları için teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitim sürecimde olduğu gibi doktora eğitim sürecimde de sağlamış olduğu finansal destek için Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı'na teşekkür ederim.

Tez uygulamamı gerçekleştirdiğim Kampüs Anaokulu yönetimine, öğretmenlerine, çalışmaya katılan çocuklara ve buna izin veren ailelere, mısıra darı diyen bir katılımcı çocuğumun nezdinde hepsine teşekkür ederim.

ODTÜ hikayelerim olarak hayatıma giren ve Ankara'dan ayrılısak da hayatımda kalmaya devam eden, önce arkadaşlıkları için, bana olan güvenlerini hiç yitirmedikleri için, her zaman yanımda olduklarını bildiğim için, sonra da erken çocukluk eğitimi alanındaki

akademik destekleri için Dr. Aysun TURUPCU'ya, Dr. Ayşın NOYAN ERBAŞ'a, Dr. İrem GÜRGAH OĞUL'a ve Uzm. Tuğçe KARADUMAN'a en içten minnetlerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Ege Üniversitesi'nin hayatıma kazandırmış olduğu en özel iki insan olan, her zaman her anımda yanımda olarak bana güç ve destek veren, beni ben olduğum için seven, tez sürecime benden çok inanan Uzm. Aslı Ceren ALAÇAM AKŞİT'e ve Uzm. Fulden GÜLER NALBANTOĞLU'na teşekkür ederim.

Kendileriyle tanıştığım zamandan beri tez sürecimin içinde olduğum, bu nedenle de tezimin tamamlanmasını en az benim kadar bekleyen ve her bunaldığımda yanımda olan Merve AFYONCU'ya, Fulden NEOMAN AKPOLAT'a, Ayşenur ve Yağmur ÇAKIRCA'ya teşekkür ederim.

Tez yazma süreci deneyimini paralel seyirlerde götürdüğümüz Gülece METİN'e ve Kader KARADENİZ AKDUMAN'a beni anladıkları ve bu deneyimi benimle paylaştıkları için teşekkürlerimi sunarım.

Uzun ve benim için zaman zaman çok zorlu olan hayat yolculuğumda, kendisinin desteğiyle tez sürecimi yeniden yoluna koyabildiğim, profesyonel olarak desteğini aldığım ve almaya devam ettiğim terapistim Uzm. Psk. Deniz ÖZER ERYILMAZ'a teşekkür ederim.

Doğduğum andan beri gözümün içine bakarak beni büyüten, emek veren, hala beni ufak bir kız çocuğu olarak gören, doktora sürecimin sağlıklı bitmesine herkesten çok isteyen canım annem Medine BİLİR'e ve canım babam İlyas BİLİR'e varlıkları, destekleri ve arkamda durdukları için teşekkür ederim.

Ve içimdeki o küçük Gamze... Seninle tekrar barışmam uzun zaman almış olsa da senin elini tutabildiğimden beri, çocuklara okuduğum kitapları önce sana okuduğumdan beri tüm tez sürecim ve hayatım değişmeye başladı. Benim için çok değerli ve özelsin.

Uzun uzun yazdım, tüm sürecin sonuna geldim, fakat yazmanın en zor olduğu bölüme geldim. Son 15 senedir hayatımda, yanımda, arkamda, sağımda, solumda olan,



beni benden çok seven, bana benden çok güvenen, tezimde emeği ve desteği ölçülemez miktarlarda olan, “tez yaz” cümlesinden asla bıkmayan, başarılarıma benden çok sahip çıkıp, başarılarımla gurur duyan ve başarılarımla gurur duymamı isteyen Ali Can SEYHAN, en özel teşekkürü sana etmek istiyorum. Teşekkür ederim. Sen olmasan bu tezi bitiremezdim. İyi ki...

Ali Can'a...

## İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	xii
Şekiller Dizini.....	xiv
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xv
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	13
Araştırma Problemi.....	16
Sayıtlar.....	20
Sınırlılıklar.....	20
Tanımlar.....	20
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	22
Çocuk Edebiyatı.....	22
Çocuk Edebiyatının Genel Hedefleri.....	24
Çocuk Edebiyatı Türleri.....	26
Resimli Çocuk Kitapları.....	31
Resimli Çocuk Kitaplarının Özellikleri.....	34
Çocukların Yaşamında Kitapların Önemi.....	39
0-3 Yaş ve Kitaplar.....	40
Resimli Çocuk Kitaplarının Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması.....	48
Dil Gelişimi.....	61
Dil Gelişimini Açıklayan Kuramlar.....	62
Dilin Temel Bileşenleri.....	66

Dil Gelişim Evreleri.....	68
Sosyal Beceriler .....	74
Sosyal Becerilerin Gelişiminin Desteklenmesi .....	78
İlgili Araştırmalar .....	82
Bölüm 3 Yöntem.....	96
Araştırmanın Modeli.....	96
Çalışma Grubu.....	97
Veri Toplama Araçları .....	102
Resimli Öykü Kitapları Aracılığıyla Uygulanan Etkinlikler.....	117
Verilerin Toplanması .....	127
Verilerin Analizi .....	129
Araştırmanın Geçerliliği .....	132
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	134
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	134
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	138
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	145
Sonuç ve Tartışma .....	145
Öneriler .....	156
Kaynaklar .....	160
EK-A: Bilgilendirilmiş Onam Formu .....	215
EK-B: Çocuk ve Aile Bilgi Formu .....	217
EK-C: TİFALDİ Kullanım İzni.....	218
EK-D: OSBED İzni.....	219
EK-E: OSBED Örnek Sayfaları.....	220
EK-F: Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Formu .....	221
EK-G: Kitapların Konularına Göre Dağılımı .....	223
EK-H: Gelişim Özellikleri ve Kazanımlar .....	224

EK-I: Örnek Etkinlik Planı .....	229
EK-İ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	231
EK-J: Etik Beyanı .....	232
EK-L: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	233
EK-M: Thesis/Dissertation Originality Report .....	234
EK-N: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	235

### Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b>	<i>Dil Kullanımını Destekleyeci Stratejiler</i> .....	56
<b>Tablo 2</b>	<i>Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler</i> .....	98
<b>Tablo 3</b>	<i>Araştırmadaki Çocukların Kardeşe Sahip Olup Olmama Durumlarının Dağılımı</i> .....	98
<b>Tablo 4</b>	<i>Araştırmadaki Çocukların Aileye Katılma Sırası</i> .....	99
<b>Tablo 5</b>	<i>Araştırmadaki Çocukların Aile Yapıları</i> .....	99
<b>Tablo 6</b>	<i>Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları</i> .....	100
<b>Tablo 7</b>	<i>Araştırmadaki Çocukların Ebeveynlerinin Demografik Bilgileri</i> .....	100
<b>Tablo 8</b>	<i>Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler</i> .....	102
<b>Tablo 9</b>	<i>Çocukların Evlerindeki Çocuk Kitabı Sayısı</i> .....	103
<b>Tablo 10</b>	<i>Çocuklara Kitap Alınma Sıklığı</i> .....	104
<b>Tablo 11</b>	<i>Çocuklara Kitap Alınma Şekli</i> .....	104
<b>Tablo 12</b>	<i>Ebeveynin Çocukla Birlikte Günlük Kitap Okuma Süresi</i> .....	105
<b>Tablo 13</b>	<i>Ebeveynin Çocukla Birlikte Kitap Okuma Sıklığı</i> .....	106
<b>Tablo 14</b>	<i>Ebeveynin Çocuğun Yanında Kendilerinin Kitap Okuma Durumu</i> .....	106
<b>Tablo 15</b>	<i>Seçilen Kitapların Yayınevlerine Göre Dağılımı</i> .....	113
<b>Tablo 16</b>	<i>Seçilen Kitapların Türkçe ve Çeviri Olma Durumuna Göre Dağılımı</i> ..	114
<b>Tablo 17</b>	<i>Seçilen Kitapların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı</i> .....	115
<b>Tablo 18</b>	<i>Seçilen Kitapların Sayfa Sayısına Göre Dağılımı</i> .....	115
<b>Tablo 19</b>	<i>Seçilen Kitapların Önerilen Yaş Gruplarına Göre Dağılımı</i> .....	116
<b>Tablo 20</b>	<i>Seçilen Kitapların Fiziksel Özelliklerine Göre Dağılımı</i> .....	116
<b>Tablo 21</b>	<i>Dil Kullanımını Destekleyici Stratejiler</i> .....	122
<b>Tablo 22</b>	<i>TİFALDİ Normallik Testi Sonuçları</i> .....	129
<b>Tablo 23</b>	<i>OSBED Normallik Testi Sonuçları</i> .....	131
<b>Tablo 24</b>	<i>Alt Problemler, Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi</i> .....	132
<b>Tablo 25</b>	<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların TİFALDİ Ön-Test Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	134
<b>Tablo 26</b>	<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların TİFALDİ Son-Test Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	135
<b>Tablo 27</b>	<i>Deney Grubundaki Çocukların TİFALDİ Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i> .....	136

<b>Tablo 28</b> <i>Deney Grubundaki Çocukların TİFALDİ Son ve Kalıcılık Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i> .....	137
<b>Tablo 29</b> <i>Kontrol Grubundaki Çocukların TİFALDİ Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i> .....	138
<b>Tablo 30</b> <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların OSBED Ön-Test Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	139
<b>Tablo 31</b> <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların OSBED Son-Test Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	140
<b>Tablo 32</b> <i>Deney Grubundaki Çocukların OSBED Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i> .....	141
<b>Tablo 33</b> <i>Deney Grubundaki Çocukların OSBED Son ve Kalıcılık Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i> .....	142
<b>Tablo 34</b> <i>Kontrol Grubundaki Çocukların TİFALDİ Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i> .....	144

**Şekiller Dizini**

<b>Şekil 1</b> <i>Kitapların Konularına Göre Dağılımı</i> .....	118
<b>Şekil 2</b> <i>0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programında Yer Alan Dil Gelişimi Alanındaki Gelişim Göstergelerinin Etkinliklerde Kullanımı</i> .....	119
<b>Şekil 3</b> <i>Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Dil Gelişimi Alanındaki Kazanımların Etkinliklerde Kullanımı</i> .....	120
<b>Şekil 4</b> <i>0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programında Yer Alan Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanındaki Gelişim Göstergelerinin Etkinliklerde Kullanımı</i> .....	120
<b>Şekil 5</b> <i>Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanındaki Kazanımların Etkinliklerde Kullanımı</i> .....	121
<b>Şekil 6</b> <i>Giriş Etkinliklerinin Dağılımı</i> .....	124



## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**TİFALDİ:** Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi

**OSBED:** Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

## **Bölüm 1**

### **Giriş**

Giriş bölümünde, araştırma kapsamında ele alınmış olan problem durumu, araştırmanın yürütülme amacı ve önemi, araştırma problemi ve alt problemleri ele alınmış, tanımlara yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Gelişim ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda yapılacak çalışmaların çocukların gerçek öğrenme ortamlarında yürütülmesi gerekmektedir. Erken dönemde, gerçek öğrenme ortamlarında edinilen deneyimler insan davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Fischer & Bidell, 2006). Bu etkinin dayandığı temel, insan beyninin bu tür deneyimlere karşı çok hassas olmasıdır (Rose, Daley & Rose, 2011). Bu durum sözlük anlamı yoğurulabilirlik ve kelime anlamı uyum yeteneği olarak ifade edilebilecek olan plastisite olarak ifade edilmektedir. Gelişim bağlamında ise gelişmekte olan çocuğun uyum yeteneği olarak kullanılan plastisite (Apak, 1984) beynin farklı durumlara ve yeni olaylara hızlı bir şekilde uyum göstermesini sağlamaktadır (Bauer, 2009; Diamond & Amso, 2008; Magnuson & Schindler, 2019; Twardosz, 2012). Beyin etkinliklerinin incelenmesini sağlayan yeni teknolojiler sayesinde sinirbilim uzmanları ve eğitimciler plastisite konusunda daha etkili bir şekilde birlikte çalışmaya başlayabilmüşlerdir (Fischer & Goswami, 2010).

Beyin araştırmalarının da gösterdiği üzere, erken dönemde çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygun uyaranlar sağlanması çocukların beyin gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, kaliteli uyaranlar içeren etkili bir erken çocukluk eğitimi almış olan bireylerin yaşama olumlu bir başlangıç yaptıkları ve erken çocukluk eğitiminin olumlu etkilerini deneyimledikleri belirlenmiştir (Anderson, v.d., 2003; Barnett, 1998; Burger, 2010; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling & Miller-Johnson, 2002; Lazar & Darlington, 1982; Oden, Schweinhart & Weikart, 2000; Reynolds, Temple, Ou, Arteaga & White, 2011). Erken çocukluk eğitimi alan çocukların yetişkinlikte kendi davranışlarını düzenleme konusunda da

beceri geliştirmiş oldukları görülmüştür (Fischer & Manstead, 2016). Bireyin kendi davranışlarını düzenleme becerisini kapsayan yürütücü işlevlerin erken çocukluk eğitimi alan çocuklara kazandırılabilirliği, çünkü bu dönemde çocukların bu becerileri kazanmaya hazır oldukları belirlenmiştir (Fuhs & Day, 2011; Welsh, Friedman & Spieker, 2005; Yeniad, Malda, Mesman, van IJzendoorn & Pieper, 2013). Yürütücü işlevler, bireyin çevresinde yer alan değişikliklere uyum sağlamasına izin veren ve çalışma belleği, dikkat ve tepki kontrolü, problem çözme ve planlama yapmayı içine alan amaca yönelik duygu, düşünce ve davranış kontrolünü sağlayan bir dizi nörobilişsel süreçler olarak tanımlanmaktadır (Ardilla, 2008; Shonkoff & Phillips, 2000; Willoughby, Blair, Wirth & Greenberg, 2010; Wong, Kacques & Zelazo, 2008; Zelazo & Carlson, 2012). Literatürde yer alan pek çok araştırmada, yürütücü işlevler ile akademik başarı, iyi olma hali, sağlık, okuryazarlık gibi bir dizi gelişimsel, akademik ve davranışsal sonuç arasında önemli ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Anderson, 2002; Bernier, Carlson, Deschenes & Matte-Gagne, 2012; Blair & Razza, 2007; Duncan, McClelland & Acock, 2007). Özellikle, 2-6 yaş arası dönemin bellek, kısıtlama, esneklik, duygusal kontrol, planlama ve organizasyon becerilerini geliştirmek için çok kritik olduğu ifade edilmektedir (Chano, 2019). Araştırmalar yürütücü işlevlerin 18 ay-5 yaş, 5-10 yaş ve 10-14 yaş olmak üzere 3 basamak şeklinde gelişim gösterdiğini ortaya koymakta ve bu ilerlemenin beyin gelişimiyle paralellik gösterdiğini ifade etmektedirler (Ahmed, Tang, Waters & Davis-Kean, 2019).

Bireylerin yaşamlarını etkileyecek temeller olan yürütücü işlevlerin erken dönemde geliştirilmesi yaşama olumlu bir başlangıç yapabilmek için büyük bir önem taşımaktadır. Aynı zamanda, Blair (2002) yürütücü işlevler ile okula hazırbulunuşluk için gerekli olan özelliklerin örtüştüğünü ortaya koymuştur. Bilgiyi akılda tutma, olayları çeşitli bakış açılarından görme, çeşitli bakış açıları arasında geçiş esnekliğine sahip olma, gerekli olan ilgi düzeyi için duygu ve düşünceleri yönetme gibi detaylandırılabilir bu örtüşen noktalar sayesinde çocukların okula hazır olmaları sağlanabilecektir. Türk Milli Eğitimin Genel Amaçlarının yanında, programda yer alan Okul Öncesi Eğitimin Genel Amaçları ve bununla

birlikte Temel İlkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan 0-36 Aylık Çocuklar için Güncellenen Eğitim Programı ve Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişimlerini desteklemek, iyi alışkanlıklar edinmelerini sağlamak, tüm çocuklar için eşit şartlara sahip bir ortam hazırlamak, çocukların Türkçeyi doğru kullanmalarını sağlamak ve onları ilkokula hazırlamak amacıyla geliştirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Çocukların erken çocukluk eğitiminde yer alan etkinliklere katılmaları yürütücü işlev becerilerini geliştirebilmeleri için uygun bir ortamda bulunmalarını sağlamaktadır. Erken çocukluk eğitiminde yürütücü işlevleri desteklemenin temel odaklarından biri de alıcı dil ve ifade edici dil gelişimidir. Zengin bir kelime ve söz dizimi hazinesinin geliştirilmesi, akıl yürütme ile deneyim ve bilgileri kullanma becerilerinin gelişmesi için bir temel sağlamaktadır.

Literatürdeki çalışmalar bebeklerin doğumdan itibaren dile ilişkin verileri alabilmek ve işleyebilmek için yeterli bir kapasiteye sahip olduklarını göstermektedir (Lust, 2006). Yaşamın en erken dönemlerinden itibaren kullanılmaya başlayan dil çocukların iletişim becerileri edinmeleri, akademik başarıya sahip olmaları ve sosyal duygusal gelişim göstermeleri açısından kullanılacak en temel araçlardandır. İlk yıllarda çocukların zayıf dil becerilerine sahip olmalarının çocuklar üzerinde uzun vadeli ve geniş kapsamlı etkileri olabileceği tespit edilmiştir (Pace, Alper, Burchinal, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2018). Zayıf dil becerilerine sahip çocukların okuryazarlık güçlüğü konusunda risk taşıdıkları (Butler, 1999; Butler & Tomasello, 2016; Lewis, Freebaim & Taylor, 2000), duygusal ve davranışsal problemler yaşadıkları (Goodyer, 2000), sosyal ilişkilerde güçlüklerle karşılaştıkları (Sette, Zava, Baumgartner, Laghi & Coplan, 2022) ve yetişkinlikte daha az başarı elde ettikleri (Blanden, 2006; Law, Rush, Schoon & Parsons, 2009) ifade edilmektedir. Dil becerilerinin gelişimi konusunda zorluk yaşayan çocukların daha çekingen, daha az sosyal, daha düşük benlik saygısına sahip ve duygularını düzenleme konusunda daha yetersiz oldukları tespit edilmiştir (Fujiki, Brinton & Clarke, 2002). Dilin bireyler arasındaki ilişkilerin kurulması için en gerekli mekanizma olması (Pence & Justice, 2007) nedeniyle bu konuda sorun yaşayan

çocukların sınıflarındaki akranları ve öğretmenleriyle ilişki kurmakta da zorlanacakları düşünülmektedir.

Dil becerisi yüksek çocukların anlamlı ilişkiler geliştirmek ve akranlarıyla ortaya çıkabilecek sorunları çözmek için dili etkili bir şekilde kullandıkları ve sahip oldukları olumlu akran ilişkilerinin kurulmasında dil becerilerinin etkin bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Justice, Petscher, Schatschneider & Mashburn, 2011; van den Bedem, Dockrell, van Alphen, Kalicharan & Rieffe, 2018). Aynı zamanda, dil becerilerinin artmasıyla çocukların sosyal etkileşimlerinin derinleşmesi ve bu derinleşen etkileşimlerle bilişsel becerilerinin de gelişmesi beklenmektedir. Böylelikle, çocuklar kendileri dışındaki insanların onlardan farklı duygulara sahip olabileceklerini ve düşünebileceklerini daha iyi anlayabilmektedirler (Bodrova & Leong, 2006).

Üç yaş civarında, çocukların dil becerileri hızla gelişmektedir (Hoff, 2006). Çocuklar eğitim kurumlarındaki rutinler, tercihler, oyunlar ve etkinlikler ile ilgili kendi gelişim düzeylerine uygun konuşmalarda bulunmak için dil becerilerini kullanmakta, kelime dağarcıklarını genişletmekte ve 5 yaşına geldiklerinde yetişkin biçim bilgisinin %90 kadarlık bir kısmını kazanmış olmaktadır (Owens, 2012). Erken dönemde edinilmiş olan dil becerileri çocukların okula hazır olma ve ileriki okuma becerilerinin temellerini oluşturmakta ve dil becerileri bağlamında çocuklar arasında önemli farklılıklar görülebilmektedir (NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Raviv, Kessenich & Morrison, 2004).

Çocukların içinde buldukları çevrenin dil becerileri üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir. Dil becerilerinin gelişimi esnasındaki değişimler çocukların günlük deneyimleri, gün içerisinde duydukları dilin miktarı ve çeşitliliği tarafından büyük ölçüde etkilenmektedir (Hoff, 2006; Tepetaş Cengiz, 2015). Ailenin gelir durumu, ebeveynlerin eğitim durumları ve okuryazarlık alışkanlıkları, çocukla birlikte geçirilen zaman gibi aile temelli özelliklerin çocukların dil becerilerini etkilediği tespit edilmiştir (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; Golinkoff, Hoff, Rowe, Tamis-LeMonda & Hirsh-Pasek, 2019; Matte-Gagne & Bernier, 2011; Weigel, Martin & Bennett, 2006; van der Pluijm, van Gelderen & Kessels,

2019). Örneğin, ailenin sosyoekonomik durumunun çocukların kelime haznelerinde ve dil işleme becerilerinde farklılık yarattığı belirlenmiştir (McGillion, Pine, Herbert & Matthews, 2017).

Zayıf dil becerilerine sahip olmanın bir çocuğun yaşamı üzerindeki önemli etkisi dikkate alındığında, tüm çocuklar için erişilebilir ve etkili olan dil becerilerini destekleme etkinliklerine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, kitap okuma etkinliklerinde eğitimcilerin çocuklara yüksek sesle kitap okuması esnasında detaylı konuşmalar içeren ve çocuklarında sürece aktif olarak dahil edildiği süreçler, çocukların dil becerilerini geliştirmek için önemli bir uygulama olarak görülmektedir (National Early Literacy Panel, [NELP], 2008). Çünkü çocukların bu süreçte dil becerisi edinme süreçleri çevrelerindeki dilsel uyarıların özelliklerinden büyük ölçüde etkilenmektedir (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine, 2002). Bu bilgiler ışığında, çocukların edindikleri dil becerilerinin sınıf ortamını oluşturan etmenlerin etkisi de göz önünde bulundurularak incelenmesinin (Justice, Logan, Lin & Kaderavek, 2014) önemli olduğu düşünülmektedir.

Vygotsky (1986) çocuklukta dil gelişimini özellikle yürütücü işlevlere odaklanarak açıklamakta, konuşmanın amacını ise çocuğun iletişim ve sosyal ilişki ihtiyacını karşılamak olduğunu belirtmektedir (Erdener, 2009). Ayrıca, Vygotsky sosyalleşmeye vurgu yaparak okumayla yazmanın da sosyal süreçler olduğunu (Kelly, 2010), düşünce ve dilin gelişiminin sosyal, benmerkezci ve içsel konuşma şeklinde sıralandığını (Erdener, 2009) ortaya koymuştur. Bebekliğinden itibaren iletişim ve sosyal ilişki amacıyla dili kullanmaya başlayan çocukların yaşamlarının en başından beri sosyal bireyler oldukları ifade edilebilir.

Sosyal bireyler olarak yaşama başlayan çocukların sosyal becerileri edinmeleri, bu becerileri davranış haline getirerek sosyal açıdan potansiyellerini gerçekleştirerek gelişim göstermeleri önemlidir. James ve Prout (1990) çocukluğun sosyal bir yapı olduğunu, içinde bulunulan çevrenin, sınıfın, kökenin, sahip olunan cinsiyetin sentezi sonucu şekillendiğini ve ilk yılları anlamlandırabilmek için bunların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, söz konusu olan sosyal beceriler iletişim, problem çözme,

duygusal duyarlılık, iş birliği yapma ve duygu düzenleme gibi sosyal davranışları yeterli bir şekilde yerine getirme yeteneğini ifade etmektedir (Kavale & Forness 1996; Spence 2003). Çocukların olumlu sosyal etkileşimleri başlatma ve sürdürme yeteneklerine katkıda bulunan sosyal beceriler onların karşılaştıkları sosyal durumlara nasıl tepkiler vereceklerini seçmelerine de yardımcı olmaktadır (Denham & Almeida 1987). Caldarella ve Merrell (1997), çocukların sahip olmaları beklenen sosyal becerilerin kendini gösterdiği beş davranışsal boyut ortaya koymuşlardır; bu boyutlar akran ilişkileri becerileri, özyönetim becerileri, akademik, uyum ve girişkenlik becerileri olarak sıralanmaktadır. Ayrıca, bu boyutların birbirinden tamamen bağımsız olmadığını, bazı becerilerin birden fazla boyutta da yer alabildiği geçirgen bir yapı olduğunu ifade etmektedirler.

Sosyal beceriler öğrenilebilir, etkileşimli ve duruma özgü belirli davranışlardan oluşmakta, çocukların sosyal etkileşimleri başlatma ve bu etkileşimlere yanıt verme, sosyal donatılarını en üst düzeye çıkarmaktadır (Merrell & Gimpel, 2014). Yürütülmüş olan çalışmalar sosyal becerilerin duygu düzenleme becerileri gibi gelişimsel yapılarla ilişkisini (Dougherty, 2006; Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001) iletişim ve katılımı olan etkileşimini vurgulamıştır (Luttrupp & Granlund, 2010).

Çocukların sahip olması beklenen sosyal beceriler kapsamında kurallara ilişkin bilgi sahibi olmaları ve bu kurallara uymaları yer almaktadır (Gill, Winters & Friedman, 2006). Kuralları bilme (Dockett & Perry, 2004), kurallara uyma, sırasını bekleme, oyuncaklarını paylaşma (Fabian, 2002) gibi becerileri de içeren sosyal beceriler çocukların yetişkinlerden gelen yönergeleri takip edebilmelerini ve bu yönergeler doğrultusunda grup içinde olabilmelerini sağlayacaktır. Grup içindeki birlikte çalışma deneyimleri çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmeleri, empati geliştirme, bağımsız ve bireysel olma (Lin, Lawrence & Gorrell, 2003) ve farklılıkları kabul etmeleri için bir ortam yaratmış olacaktır.

Sosyal becerileri edinmiş olan çocuklar diğerleriyle ilişkilerini yönetebilmekte ve çevrelerinde meydana gelen sosyal iletişime duyarlı olmaktadır (Howes & James, 2002). Çocuklar gelişim gösterdikçe iletişim, biliş, hafıza ve sosyal etkileşim kalıpları için gerekli

olan kapasiteleri daha karmaşık hale gelmektedir. Zamanla çocuklar yaşamda sosyal bir aktöre dönüşmekte ve çocukların çevreleriyle olan iletişimleri artmaktadır. Bu sürecin devam etmesiyle de çocuklar sosyal etkileşim kalıplarına kendi sembollerini ve paylaşılan anlamlarını eklemektedirler (Howes, 1996). Çocukların daha karmaşık etkileşimlerde bulunmaları karşılardakini de sosyal biri olarak algılamalarını sağlamak ve karşılıklı bir ilişki geliştirebilmeleri için bir ortam yaratmaktadır. Karşılıklı etkileşimin içeriği derinleştikçe kurulacak ilişkinin de kalitesinin artması beklenmektedir. Bu bağlamda, erken dönemde çocuklarla kurulacak kaliteli etkileşimlerin çocukların gelişim ve öğrenmelerini en üst düzeyde desteklemesi sağlanabilir (Howes & James, 2002).

Erken çocukluk döneminde çocukların sosyal etkileşimleri artmakta ve akranları ve yetişkinlerle oluşabilecek problemleri çözme becerisi de bir zorunluluk haline gelmektedir. Etkili ve uygun bir problem çözümü, sorunu çözmek için saldırgan olmayan, şiddet içermeyen stratejilerin kullanımını içermektedir (Offrey & Rinaldi, 2017). Bu sosyal etkileşim bağlamında, çocuğun sosyal becerilerini kullanarak bir problemi kendi bakış açısından tanımlayabilmesi, çatışmayı veya problemi çözebilmesi için önem taşımaktadır. Bunun için çocukların duygularını tanıyabilmesi ve etiketleyebilmesi gerekmekte, bu da duygu düzenlemesinin temelini oluşturmaktadır. Ayrıca, çocukların sosyal etkileşimlerini sağlıklı bir biçimde devam ettirebilmeleri için başkalarının bakış açısını anlama becerisine de sahip olmaları gerekmektedir (Caudle & Grist, 2016).

Literatürde yürütülmüş olan çalışmalarda, çocukların ve gençlerin edinmiş olduğu sosyal becerilerin ve yeterliliğin önemini ortaya koymaktadır (Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee & Marshall, 2012; Del Guidice, 2014; Elliot & Gresham, 1987; Halle, Hair, Wandner & Chien, 2012; Langeveld, Gundersen & Svartdal, 2012; Mooij, Fekkes, Scholte & Overbeek, 2020; Ogden, 2003; Sparapani, McDonald Connor, McLean, Wood, Toste & Day, 2018; Tersi & Matsouka, 2020). Sosyal becerileri edinme konusunda zorluk yaşamış olan çocukların çoğunlukla kişilerarası ilişkileri geliştirme ve bunları sürdürmede güçlük yaşadıkları, tamamlanmamış prososyal davranış kalıplarına sahip oldukları ve genellikle



düşük akademik başarı sergiledikleri görülmektedir. Literatür, kişilerarası sorunlara sahip ve sosyal becerileri gelişmemiş olan çocukların uzun vadede çocuk suçluluğu, okul bırakma ve depresyon gibi birçok zararlı durum içinde bulunma riski taşıdığını ortaya koymaktadır (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo & Trost, 1973; Gamst-Klaussen, Rasmussen & Svartdal, 2016; Langeveld, Gundersen & Svartdal, 2012; Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990; Tantam, 2000). Ayrıca, Kostelnik, Soderman ve Whiren (1993) sosyal becerilere sahip olmayan ve bu nedenle düşük sosyal yeterliliğe sahip çocukların akranlarına göre daha çekingen, işbirlikçi olmayan şekilde ve dürtüsel davrandıklarını belirtmektedirler. Bunlara ek olarak, sosyal beceri eksikliği nedeniyle çocukların eğitim kurumlarında kendi oyun etkinliklerini seçme ve yönetme konusunda da sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir (Cooney, Hutehison & Costigan, 1996). Sosyal becerilere sahip çocuklarınsa sorumluluk sahibi, arkadaş canlısı, bağımsız, işbirlikçi ve kendi kendini kontrol edebilen davranışlar sergilemesi beklenmektedir.

Uygun sosyal becerilere sahip olmayan çocuklar ilkokula geçiş sürecinde de çeşitli sorunlar yaşayabilmektedir. Bu çocukların yönergelere uyma, bireysel ve grup haline çalışma ve akademik becerilere sahip olma konularında daha sık sorun yaşadıkları ifade edilmektedir (Dockett & Perry, 2004; Fabian, 2002). Erken dönemde sosyal becerilerin geliştirilmesi çocukların içinde buldukları çevre ile etkili bir şekilde etkileşime geçmelerine, çevrelerindeki diğer kişilerle kişilerarası ilişkilerinin gelişmesine ve okul yaşamına düzgün bir şekilde uyum sağlamalarına olanak tanımaktadır (Besi & Sakellariou, 2019). Dolayısıyla, çocuklara sosyal becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar sunmak çocukların sosyal açıdan yetkin bireyler olma olasılıklarını artıracaktır.

Sosyalleşme sürecinde dil bir iletişim biçimi, bir diğer ifadeyle bireylerin sahip oldukları düşünceleri, duyguları ve fikirlerini diğerlerine aktarabildikleri bir araç olarak kabul edilmektedir (DeLamater, 2006; Gibson, Boulding, Stokes, Lozada & Hope, 2021; Von Salisch, Haenel & Denham, 2015). Çocukların birbiriyle iletişim kurabilecekleri ve var olan sosyal eylemlere yeni eklemeler yapabilmeleri için dile ihtiyaçları bulunmaktadır. Örneğin,

çocukların dili kullanarak iletişim kurabilmelerini sağlamak ve böylelikle sosyal becerilerini de geliştirmek için günlük rutin içinde kullanılabilir olan konuşmalar çocuklar için önemli kazanımlar sağlamaktadırlar. Çocuklarla yapılacak olan konuşmaların teşvik edilmesiyle çocukların kelime bilgilerini geliştirmeleri, kapsamlı dil becerileri edinmeleri, benlik saygısına sahip olmaları, duygularını uygun şekilde ifade etmeleri, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini kazanmaları (Massey, 2013) ve işbirlikli öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi (Kim & Darling, 2009) için bir ortam yaratılmış olacaktır.

Çocukların çevresinde bulunan yetişkinler olarak öğretmenler ve ebeveynlerin gelişim konusunda bilgi sahibi olmaları ve gelişimin her aşamasında çocuklara uygun tepkiler vermeleri çocuklarda gelişme ve öğrenmeyi teşvik etmek için önemli görülmektedir (Cooney, Hutchison & Costigan, 1996). Günümüzde tüm çocuklar çevrelerindeki yetişkinlerin yanı sıra içinde buldukları çevre ile de etkileşim içerisindedirler. Bu etkileşim, çocukların çevrelerinde bulunan bireyler ve nesnelere yoluyla gerçekleşerek çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini etkilemektedir. Bu etkileşim sürecindeki bireyleri; ebeveynler ve öğretmenlerin yanı sıra diğer aile bireyleri, arkadaşlar, okul çevresi başta olmak üzere çocukların sosyal yaşamında karşılaştıkları tüm kişiler oluşturmaktadır. Çocuklar bu etkileşimler yoluyla edindikleri yeni deneyimler ve önceki deneyimleri arasında bağlantılar kurmaktadır. Aktif bir şekilde kurdukları bu bağlantılar sayesinde, çevrelerindeki akranları ve yetişkinlerle birlikte iletişim içinde kalarak öğrenmeleri gerçekleşmektedir (Kelly, 2010). Etkileşimde buldukları nesnelere ise; oyuncak, oyun materyalleri, kitapların yanı sıra günlük yaşamı devam ettirebilmek için kullanılan tüm araç ve gereçlerdir. Özellikle, erken dönemde kullanılan kitaplar çocuklar için dünyayı somutlaştıran ve düşündüklerini şekillendiren bir role sahiptir. Kitaplar, çocuklar için çocuk edebiyatı dünyasında geniş bir yer kaplamaktadır. Çocuk edebiyatı ise çocukların sosyal – duygusal, dil, bilişsel ve motor gelişimlerini destekleyen, eğlendirerek öğreten yazılı ve sözlü kaynakların tamamını kapsayan bir edebî tür (Yalçın & Aytaş, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Literatürde pek çok farklı tanımla bulunan çocuk edebiyatı, Demiray (1979) tarafından da şöyle tanımlanmıştır;

sanat değeri bulunan, çocuk psikolojisinin ve eğitiminin temellerini esas alan ve sahip olduğu özelliklerle çocukların ilgisini çeken yapıtlardır. Eğitim bağlamında, okulda, eğitim programlarında ve etkinliklerinde büyük bir rolü olan çocuk edebiyatının etkili bir şekilde kullanılması çocukları alıcı ve ifade edici dil gelişimi, okuma yazma becerilerinin edinimi, algı gelişimi gibi alanlarda desteklemekte ve içinde yaşanılan çevre, dünya, zaman hakkında bilgi edinme gibi akademik öğrenmeler için de bir temel oluşturmaktadır (Gönen & Veziroğlu, 2015).

Çocuk edebiyatı, yaşama ve insana dair gerçekleri ipuçlarıyla çocuklara sunmayı, dilin kullanımını geliştirmeyi ve çocukların yazılı kültürle etkili iletişim kurabilmesini amaçlamaktadır (Sever, 2003). Erken çocukluk döneminde, bu kazanımları çocuklara sağlayan en etkili araçlardan biri resimli çocuk kitaplarıdır. Bu dönemdeki çocuklar, karışık veya soyut kavramlara ilişkin konuları yetişkinler gibi rahatlıkla anlayamamaktadırlar. Bu noktadan hareketle çocuklar için hazırlanmış olan resimli kitapları, biçimsel ve içerik bakımından yalın olarak hazırlanmış, sade bir dil kullanılarak yazılmış ve görsellerle desteklenmiş basılı materyaller olmalıdır. Bu özelliklere sahip olarak hazırlanmış resimli çocuk kitapları, çocukların insan, hayvan ve doğaya ait yaşamları tanımalarını ve onlara saygı göstermelerini, bilgiyi keşfederek gerçek yaşamla bağ kurmalarını desteklemektedir (Dilidüzgün, 2003). Ayrıca, bu kitaplar içeriklerine göre tüm gelişim alanlarına hitap etmekte, çocukların hayal dünyalarıyla yaratıcılıklarını geliştirmekte ve eğitim sürecinde farklı etkinliklerin yapılmasına olanak sağlamaktadır (Ergöl, 2008). Çocuklar yeni bakış açıları edinmek, sahip oldukları anlayışları detaylandırarak derinleştirmek ve sosyal öğrenmelerini artırmak için kitaplara gereksinim duymaktadırlar (Gönen & Veziroğlu, 2015). Ayrıca, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmış olan kaliteli çocuk kitapları çocukların iyi zaman geçirmelerini, okuma yazma becerileri kazanmalarını, hayal güçlerini geliştirmelerini ve birçok konuyu ele almalarını sağlayan önemli araçlardır (Hunt, 1999).

Erken dönemde çocukların becerilerini ve potansiyellerini ortaya çıkaracak fırsatlarının yaratılması ve çocukların gelişim alanlarına uygun resimli çocuk kitaplarıyla,

farklı özelliklere sahip etkinliklerin sunulması önem taşımaktadır. Bu etkinliklerle, erken çocukluk dönemindeki çocukların dil ve sosyal becerilerini ve potansiyellerini ortaya çıkaracak fırsatların yaratılması gerekmektedir. Özellikle Türkçe etkinliklerinde kullanılan resimli çocuk kitapları, çocukların gelecekteki okuma tercihlerini de etkilemektedir. Bu nedenle çocukların, kitaplardan zevk almaları için çeşitli kitap temelli etkinliklerle tanıştırılması gerekmektedir. Çocukların resimli çocuk kitapları sayesinde hayata dair kavramları öğrenirken keyif almaları, çocukların yetişkin dünyasına daha olumlu adımlar atmasını sağlamaktadır (Kiefer, Hepler & Hickman, 2007). Çocukların, erken yaşta karşılaştıkları resimli çocuk kitapları iyi düzenlenip ifade edildikleri zaman, görsel ve yazının birlikte uyumu ortaya çıkmakta ve çocukların gelişim alanları birden fazla duyuşsal uyarana ile desteklenmektedir. Kaliteli çocuk kitaplarının ırk, etnik, cinsiyete dayalı kalıp yargılar içermemiş olması, dilin kullanımı, sanatsal kalitesi, içerik, biçim ve yapı bakımından da çocukların gelişim düzeylerine uygun olması beklenmektedir (Jalongo, 1988). Bunun yanında resimli çocuk kitapları çocuklara sadece dil gelişimi alanında destek olmamakta, aynı zamanda eleştirel bakışı kazandırmakta, empati, yardım etme, iş birliği içinde çalışma gibi sosyal becerilere yönelik yaşantıya dayalı örnekler sağlamakta ve yaratıcı düşüncenin gelişimine destek olmaktadır (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994; Gönen, 1984; Whitehurst ve diğerleri, 1994). Merak uyandıran çocuk kitapları, çocukların sosyal becerilerle ilgili gerçek yaşam durumlarını anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bir başka ifadeyle, kitaplar çocuklarda sosyal becerilerin doğrudan öğretilmesi için kullanılabilir (Olson & Friedman, 2008). Bu özelliklere sahip kitaplar kullanılarak farklı türde etkinliklerin yapılması bireysel farklılıklara sahip olan çocukların tümüne hitap edebilecek ve böylelikle etkinliklere katılan tüm çocukların gelişimleri desteklenebilecektir.

Çocuklar için hazırlanmış olan kitaplar genellikle insanların ve hayvanların hareketlerini ve etkileşimlerini tasvir etmekte, bunların duygusal sonuçlarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, kitapların kullanımı karakterlerin belirli eylemler ve olaylarla ilgili duygusal ve zihinsel durumlarını konuşmak ve bunları anlamlandırmak ve tartışmak için

zengin bir eğitim ortamı oluşturmaktadır (Dyer, Shatz & Wellman, 2000). Yürütülmüş olan çalışmalar, yetişkinlerin çocuklara hikaye kitaplarını okumak için ayırdıkları zaman ile çocukların dil gelişimi arasında bağlantıları olduğunu (Vukelich, Christie & Enz, 2012), aynı kitabın tekrarlayan şekilde okunmasının ise çocuklar için yeni anlamlar inşa etme konusunda bir temel sağladığını (Jalongo, 1988) ortaya koymaktadır.

Çocuklara kitap okurken onları da sürece dahil edecek şekilde süreci yönetmek çocukların kitapta ele alınmış olan hikayeye katılımlarını teşvik etmekte, içerik açısından zengin tartışmalara yol açmakta ve kitabı okuyan yetişkinin yeni kelimeleri öğretmesini ve daha üst düzey sorular sorması için bir ortam yaratılmaktadır (Flynn, 2011). Çocuklarla etkileşimli bir şekilde kitap okumak için farklı türde sorular kullanarak sürecin kalitesini artırılması sağlanabilmektedir. Bu bağlamda, tamamlama, hatırlama, açık uçlu, 5N1K soruları ve yaşamla ilişkilendirme soruları kullanılabilir (Pillinger & Wood, 2014).

Tüm bu bilgiler ışığında, resimli çocuk kitaplarının erken dönemde etkili bir şekilde kullanılması çocukların özellikle dil becerileri ve sosyal becerileri edinme süreçlerinde büyük bir önem taşımaktadır. Dilin aynı zamanda sosyalleşme amacıyla kullanılması nedeniyle dil becerilerinin ve sosyal becerilerin birlikte ele alınması birbirini etkileyen bu süreçlerin tüm bileşenleriyle ortaya koyulmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda, resimli çocuk kitaplarının kullanımının çocukların gelişimleri üzerindeki etkisinin kapsamlı bir şekilde ele alınması çocukların hayata olumlu bir başlangıç yapmalarını desteklemek adına büyük bir önem taşımaktadır. Resimli çocuk kitaplarının incelenmesi, resimli çocuk kitaplarının eğitimde kullanılması gibi çalışmaların ağırlıkla daha büyük yaş grubundaki çocuklara yönelik yürütüldüğü görülmüştür (Dönmezler, 2020; Kazancı Gül, 2018; Oran 2020; Somer, 2015; Yol, 2015). Özellikle daha küçük yaş gruplarının dil becerilerinin ve sosyal becerilerinin desteklenmesi amacıyla resimli çocuk kitaplarının kullanılması konusunun incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Erken çocukluk döneminde bulunan çocuklar çevrelerindeki uyarlardan, bireylerden ve olaylardan etkilenmektedirler. Olumlu bir çevrede yetişen çocuğun olumlu özellikler geliştirmesi, başarılı bir birey olması ve uygun davranışları alışkanlık haline getirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, çocuğun çevresinde bulunan yetişkinlerin içinde bulunulan çevreyi düzenlemeleri, çocuğu olumsuz uyarılardan korumaları, olumlu uyarılarda çocuğun gelişimini ve öğrenmesini desteklemeleri gerekmektedir. Çocuğun çevresindeki yetişkinlerin dikkat etmesi gereken uyarılardan biri de çocuk edebiyatı ürünleridir. Alanda çok fazla sayıda niteliksiz ürün olması, bu ürünlere kolaylıkla ulaşılabilir olması, çocukların bu ürünlerin olumsuz etkilerine karşı savunmasız olmaları yetişkinlere bu konuda büyük sorumluluklar yüklemektedir. Bu dönemde çocukların dil gelişimlerinin çok hızlı gelişim göstermesi gerekli kazanımları edinebilmeleri için kritik dönemlerin kaçırılmamasına önem atfetmektedir. Bu dönemde çocuklara etkisi olabilecek en önemli bireylerden biri de okul öncesi öğretmenleridir. Çocukların eğitim almaya başladıkları ilk resmi kurum olan okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin bulundurulması, ailelerin ve toplumun kaliteli çocuk edebiyatı ürünleri konusunda yönlendirilmeleri, çocuk edebiyatı eserlerinin çeşitli yöntemlerle kullanılması konularında öğretmenler sorumluluk almalıdırlar. Öğretmenler uygulamakta oldukları okul öncesi eğitim programının içerisine kaliteli çocuk edebiyatı ürünlerini adapte edebilmekte ve programlarını bu ürünlerle şekillendirebilmektedirler (Cullinan & Galda, 1994). Sınıflarında bulunan çocuklara kaliteli edebiyat ürünleri sunan okul öncesi öğretmenleri çocukların kitaplarla tanışmalarını, çocukların dinlemeyi öğrenmelerini, kelime haznelerini geliştirmelerini, dil bilinci ve duyarlılığı kazanmalarını sağlayacaktır (Aydoğan & Erbay, 2006). Bunun yanında, resimli kitapları kullanma çocukların kavram ve sözcük bilgilerini geliştirme, dilbilgisi kurallarını öğrenme, anlama, dinleme, soruları yanıtlama, öykü oluşturma, hafızada tutma, cümle oluşturma, dili kullanma, çözümlene yapabilme, dili

keşfedebilme gibi imkanlar tanırken aynı zamanda çocukların okuma zevki kazanmalarını da destekleyecektir (Ariyanto & Tanto, 2021; Donnelly & Kidd, 2021; Gönen, 1988).

Literatürde, kaliteli edebiyat eserleri arasında çocuklara yönelik olarak hazırlanmış eserler olduğu bilinmektedir. Çocuk edebiyatını oluşturan bu eserler çocukların yaşamı keşfederek kendi dünyalarını yapılandırmalarına olanak tanımaktadır. Bu eserler ile çocuk yaşayamayacağı şeyleri deneyimleme, problemlerin çözülme yollarını öğrenme, yeni dünyalar keşfetme, kendisinin ve diğerlerinin duygularını anlama ve öğrendiklerini pekiştirme imkanına sahip olmaktadır (Culligan & Galda, 1994). Bahsedilen bu kazanımların kaliteli eserler aracılığıyla olacağı, aksine niteliksiz ürünlerin ise çocukları olumsuz yönde etkileyeceği, kitaplardan uzaklaştıracağı ve edebiyata karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olacağı düşünülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının kullanılması konusunda dikkat edilmesi gereken noktalardan biri kitapların niteliğiyle ilgilidir. Kullanılacak olan resimli çocuk kitaplarının çocuklara üst düzeyde katkı sağlayacak, yanlış öğrenmelere yol açmayacak, içerik ve biçimsel olarak kaliteli kitaplar olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, çocuk edebiyatı ürünleri büyük bir titizlikle meydana getirilmelidir.

Literatürde yapılmış olan çalışmalar, doğumdan önce çocukların işitmeye başladığını (Bhamani, 2017) ve bir ses kapasitesine sahip olarak dünyaya geldiklerini göstermektedir (Oller, 2000). Bebekler henüz 18 aylıkken 20'ye yakın kelime kullanabilmekteyken, bu sayı çocuk 60 aya geldiğinde 2000'e ulaşmaktadır. Erken dönemlerde çocukların hızla artarak devam eden dil faaliyetleri biyolojik yaklaşımlar bağlamında ele alınmaktadır (Erden & Akman, 1997). Ayrıca, çocuğun dil edinimini sosyal ortamı bağlamında açıklayan bir çevresel yaklaşım ve dil edinimini bilişsel gelişime dayandıran çalışmacılar da bulunmaktadır (Ülgen, 1997). Dil gelişiminin 3 yaş civarında en hızlı olduğu (Binbaşıoğlu, 1982) belirtilmekle birlikte, bu dönemde çevresindeki bütün hayvanları bildiği bir hayvanın ismiyle adlandırdığı gözlenebilir. Chomsky dilin çocukla beraber doğduğunu belirtmekte, çocuğun doğumuyla birlikte dünyadaki bütün dilleri

konuşma yetkinliğine sahip olduğunu, ebeveynlerin çocuğa kendi ana dilini öğretmeye çalıştıklarını ve bu nedenle de çocuğun ana dilini öğrendiği ifade etmektedir (Bacanlı, 2002).

Erken dönemde çevrede bulunan uyaranlar çocukların dil gelişimlerini etkilemektedir. Çocukların dil gelişimlerinin yaklaşık %70'i ilk altı yılda tamamlanmaktadır. Bu nedenle, erken dönemde çocuklara sağlanacak kaliteli uyaranlarla, çocukların bu dönemde kazanacakları dil farkındalıkları da desteklenmelidir. Ayrıca, edinilecek deneyimler çocukların zihinsel şema geliştirmelerini sağlayacak ve gelişen şemalarla başarılı bir yaşamın temelleri atılabilecektir. Bu bağlamda, erken dönemde çocuklara kaliteli uyaranlarla sunulacak zengin bir uyarıcı çevre çocuğun yaşama sağlıklı bir başlangıç yapabilmesi için temel oluşturacaktır (Senemoğlu, 2011). Çocuğa bu dönemde sunulacak en etkili uyaranlardan biri de resimli kitaplardır. Çocuklar bir yaş civarında kitaplarla ilişki kurmaya başlamaktadır. Bu dönemden itibaren kitaplar çocukların dil gelişimlerini desteklemekte, kendilerini tanımalarına yardımcı olmakta ve okula başladıklarında da okumayı kolayca öğrenebilmelerini sağlamaktadır (Ömeroğlu, 1998). Etkileşimli kitap okuma ve hikaye anlatma gibi etkinliklere düzenli katılan çocukların dil gelişimleri ve erken okuryazarlıkları için bir temel oluşturmaktadır. Etkinlikler esnasında çocukların dil farkındalıklarının artması, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişmesi beklenmektedir (Snow, Burns & Griffin, 1998). Ayrıca, çocuklara tekrarlayan ve tanıdık etkinlikler sunarak diğerlerinin konuşmalarını izlemeleri ve yeni deneyimler için dille ilgili çıkarımlar yapmaları sağlanabilir (Rodriguez, v.d., 2009). Bunun yanında, bu etkinliklerin çocuklara eleştirel bakış açısı, empati, iş birliği gibi konularda destek olduğu, sosyal becerilerin gelişimi için elverişli bir ortam yarattığı (Olson & Friedman, 2008) düşünülmektedir.

Nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle tanışmak çocukların okuma kültürü edinmeleri için bir temel oluşturmaktadır. Özellikle okuma kültürünün öncelikle ailede, daha sonra okul öncesi eğitim kurumlarında desteklenmesi gerekmektedir. Böylelikle, çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre tarafından desteklenen bu süreç uzun vadede toplum refahını etkileme gücüne sahip olacaktır. Tüm bunların gerçekleşmesi için çocuk edebiyatı kültürüne



önem veren bir yapı gerekmektedir (Şirin, 2000). Çocuk edebiyatı ve bu alandaki eserlerin asıl sorumluluğu dil ve görsellerin gücüyle çocuğun çevresiyle ve çevresindeki insanlarla iletişim kurmasını sağlamaktır (Sever, 2013). Böylelikle, nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle sadece çocukların dil gelişimleri değil, sosyal gelişim alanları da desteklenebilecektir. Çocuğun sosyal gelişiminin desteklenerek yaşam için gerekli sosyal becerileri edinmesi için öncelikle kendini tanıması ve fark etmesi beklenmektedir. Daha sonra, kendisine yönelik farkındalığından yola çıkarak kendisinden farklı olanları ayırt etmesi gerçekleşecektir. Bu süreçlerin sonunda da çevresindeki farklı özelliklere sahip bireylerle bir araya gelerek arkadaşlık bağlarını ve kişiler arası ilişkileri kurabilecektir (Anthony, Elliott, DiPerna & Lei, 2020; Denham, vd., 2001; Kelly, 2017; Khazanchi, Khazanchi, Mehta & Tul, 2021; Pashevich, 2021). Bu bağlamda, erken dönemde çocukların dil gelişimlerini ve sosyal beceri kazanımlarını desteklemek amacıyla kaliteli edebiyat ürünleri kullanılarak hazırlanmış etkinlik süreçlerinin ve eğitim programlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, nihai olarak bu çalışmada resimli öykü kitapları okuma etkinliklerinin 36-48 aylık çocukların dil gelişim düzeylerine ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmanın konuyla ilgilenen akademisyenlere, edebiyatçılara, çocuk kitapları ile ilgilenen bireylere, öğretmen ve öğretmen adaylarına ve ebeveynlere resimli öykü kitaplarının çocukların dil gelişimlerini ve sosyal becerilerini desteklemesi konusunda ışık tutacağı düşünülmektedir.

### **Araştırma Problemi**

Resimli öykü kitapları aracılığıyla verilen eğitimin 36-48 aylık çocukların dil gelişim düzeylerine ve sosyal beceri düzeylerine etkisi nedir?

### **Alt Problemler**

- 1) “Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin 36-48 aylık çocukların dil gelişimlerine etkisi nedir?”

- a) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların TİFALDİ'den aldıkları alıcı dil alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - b) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların TİFALDİ'den aldıkları ifade edici dil alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - c) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların TİFALDİ'den aldıkları alıcı dil alt boyutuna ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - d) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların TİFALDİ'den aldıkları ifade edici dil alt boyutuna ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - e) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların TİFALDİ'den aldıkları alıcı dil alt boyutuna ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - f) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların TİFALDİ'den aldıkları ifade edici dil alt boyutuna ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - g) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların TİFALDİ'den aldıkları alıcı dil alt boyutuna ilişkin son test-kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - h) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların TİFALDİ'den aldıkları ifade edici dil alt boyutuna ilişkin son test-kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2) "Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin 36-48 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi nedir?"

- a) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları başlangıç becerileri alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- b) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları akademik destek becerileri alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- c) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları arkadaşlık becerileri alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- d) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları duygularını yönetme becerileri alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- e) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları başlangıç becerileri alt boyutuna ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- f) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları akademik destek becerileri alt boyutuna ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- g) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları arkadaşlık becerileri alt boyutuna ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- h) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları duygularını yönetme becerileri alt boyutuna ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

- i) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları başlangıç becerileri alt boyutuna ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- j) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları akademik destek becerileri alt boyutuna ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- k) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları arkadaşlık becerileri alt boyutuna ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- l) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları duygularını yönetme becerileri alt boyutuna ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- m) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları başlangıç becerileri alt boyutuna ilişkin son test-kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- n) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları akademik destek becerileri alt boyutuna ilişkin son test-kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- o) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları arkadaşlık becerileri alt boyutuna ilişkin son test-kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- p) Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılan ve katılmayan 36-48 aylık çocukların OSBED'den aldıkları duygularını yönetme becerileri alt

boyutuna ilişkin son test-kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

### **Sayıtlar**

Kullanılacak olan veri toplama araçlarının verileri toplamada, güvenilir ve geçerli olduğu varsayılmıştır.

Veri toplama sürecinde, çocukların dil becerilerini ve sosyal becerilerini değerlendirebilmek için yapılmış olan ölçek uygulamalarının uygun koşullar sağlanarak yapıldığı varsayılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin ölçeklerdeki sorulara samimiyetle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Elde edilmiş olan bulgular; “Resimli Kitapları Değerlendirme Formu”, “Çocuk ve Aile Bilgi Formu”, “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)” ve “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)”na verilen cevaplarla sınırlıdır.

Araştırma; İzmir ili merkezinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ege Üniversitesi’ne bağlı Kampüs Anaokulu 36-48 ay gruplarındaki çocuklar ve bu grupların öğretmenleriyle sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Resimli öykü kitabı:** Çocuklar için hazırlanmış, genellikle içinde yazıdan çok resim bulunan, ele aldığı konuyu ya da olayı çoğunlukla çocukların anlayabileceği düzeyde hazırlanmış resimlerle anlatan, giriş-gelişme-sonuç bölümlerinden oluşması beklenen edebiyat eseri.

**Resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri:** Eğitim kurumunda gerçekleştirilmiş olan, büyük grup etkinliği şeklinde yürütülen, yetişkinin çocuklara kitabı ya da öykü kartlarını kullanarak okuduğu etkinlikler.

**Dil becerileri:** Sözlü dilin anlaşılmasına imkan veren, bireyin kendisini sözcüklerle ifade etmesine hizmet eden ve sosyal iletişim ve etkileşimleri anlamayı sağlayan becerilerdir (Uyanık, 2013).

**Alıcı dil:** Bireylerin içinde bulunduğu çevrede konuşulanları anlama becerisidir. Seslerin farkında olma, kelimeleri algılama ve iletişime geçebilme için gereklidir (Kınık, Okyay & Aydoğan, 2016).

**İfade edici dil:** Bireylerin içinde bulunduğu çevreyle ve çevresinde bulunanlarla iletişime geçmek için kullandığı dildir. İfade edici dilde çeşitli seslerin çıkarılması, kelime ve tümce kullanımı olması beklenmektedir (Yapıcı, 2004).

**Sosyal beceri:** Bireylerin belirli bir sosyal bağlamda çevresiyle ve çevresindekilerle yetkin ve uygun bir şekilde etkileşime girmesini sağlayan atılganlık, başa çıkma, iletişim, arkadaşlık kurma, kişilerarası problem çözme, bireyin duygu, davranış ve düşüncelerini düzenleme becerilerini kapsayan öğrenilmiş bir dizi yetenektir (American Psychological Association, 2022).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Çocuk Edebiyatı

Literatürde çocuk edebiyatı kavramı incelendiğinde, çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şu şekilde ifade edilebilir; okul öncesi çocukları ve okul çocukları için hazırlanmış ve onların ihtiyaçlarını karşılaması beklenen edebiyat (Yardımcı & Tuncer, 2000); çocuğun özelliklerini dikkat alarak oluşturulmuş sanatsal ve bilimsel değeri olan eserler (Alpöge, 2003); çocukların hayal güçlerine, duygularına ve zihinlerindeki düşüncelerine seslenen sözlü ve yazılı eserler (Oğuzkan, 2001); çocukluktan ergenliğe bireylerin bilişsel ve duygusal dünyasını geliştiren sanat ürünleridir (Güleryüz, 2002). Ayrıca, çocukların okurken zevk aldığı, çocukları ruhsal ve akademik açıdan destekleyen, çocukların ilgi ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış, oyun ve ders amaçları dışında hazırlanmış olan edebiyat ürünleri çocuk edebiyatı bağlamında değerlendirilmektedir (Gönen, 2015). Bu bilgiler ışığında, çocuk edebiyatının çocukların ilgi, ihtiyaç ve özelliklerini dikkate alarak hazırlanmış, onların öğrenmelerini ve gelişmelerini destekleyici, nitelik açısından zengin edebiyat eserleri olduğu ifade edilebilir.

Çocuk edebiyatı, hedef kitlesi olan çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek, hayal gücü, duygu, düşünce, ilgi ve becerilerine hitap etmek, tüm bunları yaparken eğlenmelerini de sağlamak amacıyla üretilen “çocuksu bir edebiyat” olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca, çocuk edebiyatının çocuklara çocukluğu anlatarak kendini kısıtlayan bir tür olmadığı belirtilmekte, aksine çocukları çocukluğundan çıkararak kendi dünyasına götürmesi beklenmektedir. Önce edebiyat olduğu kabul edilmesi gereken çocuk edebiyatı herkesin dikkatini çekebilen, kullanılan dili, biçim ve içerik özellikleriyle edebiyatın bir türüdür (Şirin, 2000).

Çocuk edebiyatı, çocukluk dönemi boyunca bu yaştaki çocuklara ve onların ilgi alanlarına yönelik hazırlanmış olan kaliteli eserlerdir (Lynch-Brown, Tomlinson & Short,

2011). Çocuk edebiyatı eserleri yetişkinlerin kitaplarından farklıdır; farklı becerilere, ihtiyaçlara ve farklı biçimlerine sahip olan özel bir kitleye yazılmaktadırlar. Bu eserler ile teorinin gerçek hayatla karşılaştığı ve “bu eser hakkında ne söylenmeli, neden söylenmeli, nasıl söylenmeli, söylenenleri etkileri ne olacak” gibi birtakım sorulara yanıt verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Hunt, 1999).

Çocuklar için edebiyat kişisel doyum ve akademik kazanımların edinilmesini sağlamaktadır (Lynch-Brown, Tomlinson & Short, 2011). Sadece kişisel ilgi ve ihtiyaçları değil, aynı zamanda akademik yönden çocukların desteklenmesini sağlaması nedeniyle edebiyatın çocukların yaşamında çok yönlü bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Böylelikle, farklı çocuklar gereksinim duydukları farklı açılardan desteklenebilmektedir. Edebiyat sayesinde, çocuklar kişisel açıdan keyif, hayal gücü, esinlenme, bilgi ve bakış açısı (Işıtan & Gönen, 2006), anlayış ve empati, kültürel miras, ahlaki değerlendirme, edebi ve sanatsal beğeniler konusunda kazanımlar elde etmektedirler. Aynı zamanda, edebiyat çocukları okuma, yazma, kavram ve içerik bilgisi, sanatı değerlendirme gibi akademik açılardan (Barrs, 2000; Cassidy, Valadez, Garret, 2010; Glazer, 2000; Wilson, Martens, Arya & Altwerger, 2004) da desteklemektedir.

Çocukların her zaman eğlence, zevk alma ve öğrenme amaçlarıyla çocuk edebiyatı eserlerine ihtiyaçları bulunmaktadır. Jacobs (1955) edebiyat aracılığıyla çocukların maceralara atıldığını, güldüklerini, zaman ve mekanın ötesine geçtiklerini belirtmiştir. Ayrıca, çalışmasında çocukların neden edebiyata ihtiyaç duyduğunu maddelerle detaylandırarak açıklamıştır. Söz konusu çalışma incelendiğinde, çocukların hala benzer nedenlerle çocuk edebiyatına ihtiyaçları oldukları ifade edilebilir. Çocukların edebiyata ihtiyacı vardır; çünkü, edebiyat eğlence sağlar, edebiyat keşif ortamı yaratır, edebiyat estetik açıdan doyum sağlar, edebiyat rehberlik kaynağı olarak kullanılır, edebiyat bilgi verir, edebiyat yaratıcılık için uyarıcı sağlar, edebiyat dil gelişimini destekler (Jacobs, 1955).

Tüm bu ilgiler ışığında, çocuk edebiyatının içinde barındırdığı kaliteli eserler sayesinde çocuklara çok yönlü bir gelişim gösterme ve ilerleme fırsatı sağladığı, keyifli ve



neşe dolu bir öğrenme ortamı yarattığı söylenebilir. Böylelikle, çocukların her türlü farklı ihtiyacı için uygun şekillerde kullanılabileceği ifade edilebilir.

### **Çocuk Edebiyatının Genel Hedefleri**

Çocukların kendileri için hazırlanmış olan kaliteli edebiyat eserlerine erişebilmeleri çocuk edebiyatından yarar sağlayabilmeleri için oldukça önemli görülmektedir. Bu noktada, çocukların çevresindeki yetişkinlerin onlar için kaliteli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilmeleri ve çocuklara bu eserleri uygun biçimde sunabilmeleri gerekmektedir. Çünkü çocuk edebiyatı çocukların edebiyata yanıt vermelerini, kültürel miraslarını öğrenmelerini, başka kültürleri öğrenme ve onlara değer vermelerini, yaratıcılıklarını kullanmalarını, dil ve sosyal becerilerini geliştirmeyi sağlamakta ve kültürdeki önemli kavram ve öğeleri gelecek nesillere aktarmaktadır (Norton & Norton, 2007).

Çocuk edebiyatı çocukların yaşamında büyük bir yere sahiptir. Bu eserler, nesiller boyu çocuklara kültürel bilgi, duygusal zeka ve yaratıcılık, sosyal ve kişilik gelişimi ve edebiyata yanıt verme fırsatı sağlamaktadır. Çocukları kaliteli eserlerle buluşturabilmek sorumluluk sahibi, başarılı ve ilgili bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, çocuğun çevresindeki yetişkinler olarak ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara uygun edebiyat eserlerini sunabilmeleri için kaliteli ve vasat eserleri birbirinden ayırt etmeleri gerekmektedir (Crippen, 2012). Bu bağlamda, çocuk edebiyatının genel hedeflerinin bilinmesi, kaliteli çocuk edebiyatı eserleri seçmek için önemli bir yol gösterici olarak kullanılabilir.

Edebiyatın bir alt dalı olarak çocuklar için hazırlanmış olan eserleri içerisine alan çocuk edebiyatının genel hedefleri şu şekilde ifade edilebilir;

- Çocukların ruhsal ihtiyaçlarına yönelik eserler sunma,
- Çocukların ilgi duydukları konuları dikkate alma,
- Eserleri çocukla etkileşimli bir şekilde okuyarak alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine yardımcı olma,

- Çocukta kavram gelişimini sağlama,
- Çocuğa kitap sevgisi kazandırma,
- Çocuğa edebi ve estetik değerleri kazanma fırsatı sağlama,
- Çocukların iç ve dış dünyalarını zenginleştirme,
- Çocukları yaşama hazırlama,
- Çocukların hayal güçlerini geliştirme,
- Dinleme becerisi ve eleştiri yeteneği kazandırma,
- Eğlence ve bilgi kaynağı olarak edebiyat eserlerini kullanma,
- Çocuk kitaplarının farklı çeşitlerini tanıtmaya,
- Çocuklara içerik, resimleme ve fiziksel özellikler bakımında uygun kitaplar seçme,
- Farklı yöntemlerle çocuk edebiyatı ürünlerini kullanma,
- Okul öncesi eğitim programını destekleyen nitelikli kitaplar sağlama,
- Çocukların zamanlarını kaliteli bir biçimde değerlendirmelerini sağlama,
- İçinde bulunulan çevreye karşı duyarlılık sağlama,
- Çocuğun gelişim alanlarını destekleme (Göknil, 2000; Gönen, 2009; Jalongo, 2003; Şirin, 2016).

Çocuk edebiyatı eserlerinin bu hedefleri sağlayabilmesi için büyük bir dikkatle oluşturulmaları gerekmektedir. Bu ürünleri ortaya çıkaran bireylerin çocukların özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi, çocuklara hitap edebilir bir dille yazabilmesi, çocukların dünyasına inebilmesi gerekmektedir. Böylelikle, ortaya çıkarılan ürünlerin çocuk edebiyatı hedeflerine ulaşmaları beklenebilir.

## Çocuk Edebiyatı Türleri

Edebiyat kavramı altında yer alan sözlü ve yazılı edebiyat alt kavramlarını efsaneler, fıkralar, destanlar, ninniler, romanlar gibi çok fazla sayıda tür oluşturmaktadır. Özelliklerine, çıkış şekillerine, yazılı ve sözlü olmalarına göre değişik biçimlerde ortaya çıkan bu türler farklı amaçlar doğrultusunda kullanılmaktadır. Bu türlerin çocuklara yönelik olarak kullanılabilecek olanları çocuk edebiyatı türleri olarak ele alınmaktadır.

Edebi türler bağlamında çocuk edebiyatı incelendiğinde, destanlar, masallar, fabllar, bilmeceler, efsaneler, fıkralar, biyografiler, tekerlemeler, bilimsel konuları ele alan eserler, şiirler, çizgi romanlar, çocuklar için çıkarılmış gazete ve dergiler ve resimli çocuk kitapları gibi çok çeşitli bir sınıflandırmanın yapıldığı görülmektedir (Lynch-Brown, Tomlinson & Short, 2011; Oğuzkan, 2013; Tanju, 2010). Bu edebi türlerle ilgili bilgilerin edinilmiş olması, detaylarının bilinmesi, bu türleri kaliteli yapan unsurların anlaşılması çocuklara uygun edebiyat ürünleri sağlanabilmesi için bir temel oluşturacaktır. Bu bağlamda, yetişkinlerin çocuk edebiyatı türlerine ait bilgi sahibi olmaları ve bu konuda farkındalık geliştirmeleri önemli görülmektedir.

Masal Türk Dil Kurumu (2019) tarafından halkın yarattığı, hayale dayanan, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri vb. varlıkların bulunduğu olağan üstü olayları anlatan tür olarak tanımlanmaktadır. Genellikle ders verme amacı taşıyan masallar örnek niteliği taşıyan davranışların gösterilip öğretilmesinde yardımcı bir araç olarak ele alınmakta, çocukların gelişimlerini destekleme, kendilerini keşfetme ve değerlerin öğretilmesi alanlarında da etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Yılmaz, 2012). Ayrıca, masalların çocuklara dinleme, anlama, konuşma ve anlatma becerileri kazandırmak, algılama ve kendini ifade etmesini geliştirmek için anadil eğitimi amacıyla da kullanılabileceği belirtilmektedir (Karatay, 2007). Masallar barındırdıkları iletiler yardımıyla çocuklara verilmek istenen mesajları aktarabilmekte ve onları hayata hazırlayabilmektedir (Boratav, 1969).

Kahramanları genellikle hayvanlardan seçildiği, ders verme amacı ile oluşturulmuş manzum hikayeler, öykünceler olarak tanımlanan fabllar (TDK, 2019) çocuk edebiyatı türleri arasında yer almaktadırlar. Hayvan masalı olarak da anılan fabllar (Boratav, 1969), hayvanların kullanılmasıyla insanların hatalarını ve zayıflıklarını gösteren eserler olarak da nitelendirilmektedir (Kanık, 2009). Tarihi çok eskilere dayanan fabllarla çocukların eğlenerek öğrenebilecekleri bir ortam yaratılmaktadır (Ungan, 2015). Bunun yanı sıra fablların karakteri eğitimi için de kullanılabilceği belirtilmektedir (Afandi & Juanda, 2020). Çocukların dünyayı anlamlandırılmalarını sağlayabilmek amacıyla da kullanılan fabllar sahip oldukları evrensel doğrularla ve bunları dikkat çekici bir biçimde ele almalarıyla eğitim sürecinde çok sık kullanılmaktadırlar (Dervişcemaloğlu, 2014). Aytaş ve Yalçın'ın (2017) belirttiği üzere ise fablların çocuklar tarafından akılda tutulması diğer edebiyat türlerine göre daha kolay olmaktadır.

Destan ve efsaneler içerikleri gereği daha çok yetişkinlere hitap etmekteyken çocuklara yönelik olarak da kullanılabilir (Şimşek, 2014). Yükseköğretim Kurulu tarafından güncellenmiş olan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda zorunlu ders olarak bulunan Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı dersinin içeriğinde destan çocuklara hitap eden edebi yazınsal türlerin arasında yer almaktadır (2018). Destanlar tarih öncesi dönemlerde tanrılar ve kahramanlara ilişkin olağanüstü şeyleri anlatan şiir olarak tanımlanırken efsaneler eski çağlara dayanan, olağanüstü varlık ve olayları anlatan hayali hikaye olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Çok eskilere dayanması, olağanüstü olayları içermesi gibi ortak özellikler taşıyan destan ve efsaneler bazı yönleriyle birbirinden ayrılmaktadır. Destanlar genellikle bir millete özgü ve kahramanlığa dayalı iken efsanelerde bu durum genellikle görülmemektedir. Ayrıca, kültürel miras olarak da önem taşıyan bu edebi türlerin çocukluk döneminde kullanılması kültürel mirasın aktarılması amacını da taşımaktadır (Işık & Karakuş, 2017).

"Kısa ve özlü anlatımı olan, nükteli, güldürücü hikayecik" olarak TDK (2019) tarafından tanımlanan fıkraların çocuk edebiyatı türleri arasında yer aldığı görülmektedir.

Neşeli içerikleri nedeniyle çocukları mutlu ederek eğlendirecek olan fıkralar aynı zamanda dinleme yeteneklerinin artmasını ve kelime hazinelerinin zenginleşmesini sağlayacaktır (Çiçekler, 2006). Edebi kazanımının yanında, Güney (1997) ise çocukların gülmeye alıştırmaları için fıkraların kullanılmasını savunmuştur. Ayrıca, kültürün içinden ve yaşanmışlıklardan doğan fıkralar çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerini desteklemekte ve içinde barındırdığı kültürel öğelerle dil becerilerinin toplumsal açısından da gelişmesini sağlamaktadır (Sever, 2002).

TDK tarafından bir şeyin adını anmadan sahip olduğu özellikleri dolaylı yoldan ifade ederek o şeyi dinleyene veya okuyana buldurmayı hedefleyen oyun, muamma” olarak tanımlanan bilmeceler (2019) okul öncesi eğitimde en sıklıkla kullanılan çocuk edebiyatı ürünleri arasında yer almaktadır. Çocukların dil becerilerini geliştirmek ve bilişsel gelişimlerini desteklemek için bilmecelerin kullanılabileceği belirtilmektedir. Çünkü bilmecelerin cevabının bulunması için düşünme becerilerinin kullanılması, bulunan yanıtın ifade edilmesi, cevap arama esnasında hızlı ve etkili düşünmenin gerçekleşmesi gerekmektedir (Yangil & Kerimoğlu, 2014). Çünkü bilmecede üstü kapalı şekilde sorulmuş olan sorunun belirtilen özelliklerden yola çıkarak bulunması gerekmekte, bu da bireyde kafa karışıklığı meydana getirebilmektedir (Abrahams & Dundes, 2007). Bu nedenle, yanıtı bulabilmek için gerçekleştirilen düşünce süreci çocuklarda öğrenme ve gelişim alanlarının desteklenmesini sağlamaktadır.

Tekerleme için pek çok tanımlama yapılmıştır. Bu durum tekerlemelerin edebiyat alanında birden fazla amaçla kullanıldığını göstermektedir. TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2019) tekerlemeyi şu ifadelerle tanımlamaktadır; tekerlemek işi; genellikle basmakalıp söz; söz kalıbı; masalların girişinde yer alan “Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde.” gibi sözler; şairleri arasında yapılan yarış; Kavuklu'nun kullandığı sözler”. Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi (1998) ise tekerlemenin sıklıkla çocuklara yönelik olarak kullanılan bir tür olduğunu belirtmektedir. Çocuklara yönelik olarak kullanılan tekerlemelerin oyun tekerlemeleri ile eşya ve oyuncak yapımında kullanılan tekerlemeler olarak ikiye

ayrıldığı görülmektedir (Kaya, 1999). Etkinliklerde çocukların dikkatini çekebilmek ve ilgilerini canlı tutabilmek amacıyla tekerlemelerin kullanımı (Önal, 2002) tekerlemenin okul öncesi dönemde en sık kullanılan yöntemidir.

Çocuk edebiyatı türleri arasında ele alınan türlerden biri de biyografilerdir. Yaşam öyküsü olarak da adlandırılan biyografilerde alanlarında çalışmaları ve yaptıklarıyla üne sahip olmuş tanınmış kişilerin yaşamları bilgi ve belgelere dayandırılarak anlatılmaktadır (Fırat, 2012). Çocuk edebiyatı bağlamında biyografilerin kullanılmasıyla çocuklara farklı insanların başarıları hakkında bilgi verilebilmekte ve kendilerine model alabilecekleri örnekler sunulabilmektedir (Dedeoğlu, Ulusoy & Alıcı, 2013). Bu bağlamda, biyografik eserlerin gerçekleri yansıtması ve kişilerin olumlu yönlerini vurgulaması beklenmektedir (Yalçın & Aytaş, 2003). Ayrıca, biyografik eserlerde farklı yaş gruplarına hitap edebilecek şekilde çeşitlenmeler olduğu görülmektedir. Resimlendirilmiş biyografiler, kısmi biyografiler, basitleştirilmiş biyografiler, tam biyografiler ve derleme biyografiler olarak sınıflandırılan biyografiler arasından resimlendirilmiş ve basitleştirilmiş biyografilerin (Huck & Hickman, 2004) çocuklara yönelik olarak daha rahat bir şekilde kullanılabilmesi ifade edilebilir (Dedeoğlu, Ulusoy & Alıcı, 2013).

Çocuk edebiyatı türleri arasında yer alan ve geniş bir kapsama sahip olan bir diğer tür bilimsel konuları ele alan eserlerdir. Çocukların doğayı, çevrelerini, çevrelerindeki canlı ve cansız varlıkları tanımalarına fırsat sunan, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik konularında bilgi edinmeleri için bir öğrenme ortamı yaratan ve çocukların bu tür konulara yönelik farkındalık kazanmalarını ve olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayan bilimsel konuları ele alan eserler erken çocuklukta sıklıkla kullanılmaktadır (Oğuzkan, 2013; Tanju, 2010). Bu tür eserler kullanılarak çocuklara bilimsel süreç becerilerinin öğretilmesi ve bu süreçlerin çocukların düzeyine getirilerek daha anlamlı bir bağlam yaratılması sağlanabilmektedir (Ostlund, 1998). Böylelikle, bilimsel konuları ele alan eserler aracılığıyla bilimsel süreç becerilerini edinmeleri için bir öğrenme ortamı yaratılabilecek ve çocuklar bu beceriler ile günlük yaşamları arasında bağlantı kurabileceklerdir (Monhardt & Monhardt,

2006). Mantık çerçevesinde tema ve kavrama uygun olarak seçilmiş eserlerle, çocuklara öğrenme ve gerçek yaşam becerileri kazandırma konusunda destek olunabileceği savunulmaktadır (Furner, 2017; Rozalski, Stewart & Miller, 2010). Mayer (1995) yapmış olduğu araştırmada, bilimi öğretmek için çocuk edebiyatının kullanılabilirliğini, bunu etkili şekilde yapabilmek içinse iyi kurgulanmış, gerçekçi çizimler ve bilimsel kavramların doğru şekilde temsil edilmesiyle oluşturulan eserlerin kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Şiir, Güncel Türkçe Sözlük'te "zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebi anlatım biçimi, manzume, nazım, koşuk" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Sahip olduğu dil yapıları ve içinde barındırdığı imgesel aktarımlarıyla çocuklara hitap eden, çocukların dinlemekten zevk aldıkları bir edebi tür olan şiirler uyaklı yapısı, farklı duygulara hitap etmesi ve anlatımı ile çocukların edebiyata karşı olumlu bir tutum oluşturmasını sağlamaktadır (Akyol, 2006; Sağsöz & Ural, 2017; Saltık, 2019). Çocukların her dönemde şiire olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları belirtilmektedir (Oğuzkan, 2001). Aynı zamanda çocuklar sadece kafiyeli yapıdaki şiirlere ilgi duymamakta, farklı duygularına yönelik yazılmış serbest ölçülü şiirlere karşı da ilgi göstermektedirler (Çakmak Güleç & Geçgel, 2006). Erken dönemde kullanılan şiirlerle, çocukların dil becerilerinin desteklenmesi, sözcük hazinelerinin geliştirilmesi ve dilin matematiğini kavramalarının sağlanması için bir ortam yaratılmakta (Açık Önkaş, 2009) ve çocuklara anadilin gücünü sezdirmek ve sözcüklerin uyumunun farkına varmalarını sağlamak amacıyla da önemli uyarılar sağlanmaktadır (Cousins, 2017; Deliligka & Calfoglou, 2022; Tanju, 2010).

Türkiye'de çocuk edebiyatının gelişmesinde önemli bir rol oynamış olan çocuk gazete ve dergileri çocuklara yönelik olarak hazırlanmış olmaları nedeniyle çocuk edebiyatı türleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk gazete ve dergileri, çocukların gelişim ve öğrenmelerini destekleyen, içinde barındırdığı genel kültür ve toplumsal olaylara ilişkin bilgilerle çocuklara bu konularda farkındalık kazanmalarını sağlayan süreli yayınlar olarak tanımlanmaktadır (Ciravoğlu, 1999). Bu tür yayınlarda yer alan farklı yazı türleri çocukların

kelime haznelerini zenginleştirmekte ve çocuklara taşıdıkları mesajlarla olumlu değerler kazandırmaktadır (Kavcar, Oğuzkan & Hasırcı, 2015). İçerdiği görsellerle çocuklar için ilgi çekici olan bu tür yayınlar çocukların görsel hafızalarını geliştirmekte ve hayal güçlerini zenginleştirmektedir (Gezmen, 2019). Belirli aralıklarla çıkarılan bu yayınlar, çocukların anadillerini öğrenmelerini desteklemekte, dil becerilerini geliştirmekte, yaratıcı olmalarını ve bilişsel açıdan ilerlemelerini sağlamaktadır (Demiray, 1979). Aynı zamanda, çocukların güncel olayları öğrenmeleri amacıyla da kullanılabilen (Oğuzkan, 2001) bu tür yayınlar çocuklara farklı konular sunarak merak duygularının gelişmesini desteklemektedir (Yalçın & Aytaş, 2003).

Konu ve anlatılan olaylar zincirini resimleme aracılığıyla anlatan roman olarak tanımlanan çizgi romanlar (TDK, 2019) görsel nitelik taşıyan yayınlar olması nedeniyle çocuklara yönelik olarak kullanılabilir. Alpin (2006) çizgi romanı resimleri belirten çizgi ve edebi yönünü belirten roman kelimelerinin birleşimi olarak ifade etmektedir. Ayrıca, çizgi romanlara eğitici bilgilerin eklenmesi eğitim amacıyla daha fazla kullanılmasını sağlamış ve böylelikle eğitici çizgi roman kavramı ortaya çıkmıştır (Karagöz, 2018). Eğitici çizgi romanların çocukların görsel dünyalarına hitap ettiği (Griffith, 2010), düşünme becerilerini geliştirdiği (Dougherty, 2006) ve önemli konuları kavramalarına yardımcı olduğu (Williams, 2014) ifade edilmektedir. Aynı zamanda çocukların anlama becerilerini desteklemekte ve resimlerle kelimeler arasında bağlantı kurmalarını sağlamaktadır (Oymak, 2018).

Çocuk edebiyatı türleri arasında ele alınacak olan ve bu çalışmanın da temelini oluşturan unsurlardan biri olan resimli çocuk kitapları tüm detaylarıyla aşağıdaki bölümde sunulmuştur.

### **Resimli Çocuk Kitapları**

Çocuklar üzerinde etkisi bulunan, gelecek yaşamlarını da şekillendiren ve eğitim etkinliklerini destekleyen en önemli faktörlerden biri de çocuk edebiyatı hedeflerine uygun



şekilde hazırlanmış kaliteli çocuk kitaplarıdır. Erken yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı bireyin ilerleyen yaşamında da etkisini gösterecektir. Bu bağlamda, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilmek için kaliteli çocuk kitaplarının hazırlanması önemli görülmektedir (Demircan, 2006). Kitapların gerek çocuklar gerekse yetişkinler için sağladığı katkılar literatürde sıklıkla kendisine yer bulmaktadır. Kitapların bireylerin bilgilerini geliştirmesi, deneyimlerini artırması, kişiliklerini ve bakış açılarını geliştirmesi (Işıtan & Gönen, 2006), çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemesi (Yavuzer, 1998) gibi katkılar okul öncesi dönem çocuklarının gelişimleri ve öğrenmeleri için önemli görülmektedir.

Çocuk kitaplarının kullanılmasıyla çocukların dilin kuralları ve örüntüleri ile deneyim kazanmaları, yeni kelimeler öğrenmeleri, anlam bilgilerini geliştirmeleri, tahmin edebilme ve problem çözebilme becerilerini geliştirmeleri, okuduklarını anlayabilmeleri sağlanabilmektedir (Hunt, 1999; Kiefer, Hepler & Hickman, 2007). Gerçek yaşamda deneyimleme fırsatı bulunamayan olayların veya yeniden deneyimlenmesi gereken olayların ele alınmasıyla çocuklara yaşam deneyimleri sunulabilmektedir. Ayrıca, okul öncesi dönemde kullanılacak olan eserlerde çocukların okumayı bilmemeleri nedeniyle görsellerin hikayeyi anlatır nitelikte olması, özenli hazırlanmış olması, birbirini takip etmesi, çocukların resimler üzerinden hikayeyi anlamalarını sağlaması gibi noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Kitapların görselleri hazırlanırken görsel tasarım ilkelerine dikkat edilmesi, görsellerde denge, uyum, birlik, ahenk bulunması, detaylara dikkat edilmesi gibi noktalar esas alınmalıdır (Gönen, 1989).

Gönen (2000) tarafından 1-7 yaş arasında bulunan çocukların okudukları ve başkaları tarafından onlara okunan kitaplar olarak tanımlanan resimli kitaplar küçük yaşlardaki çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmış, bir kısmı ya da tamamı görsellerden oluşan kitaplardan oluşmaktadır. Resimli kitapların en önemli özelliği en az metin kadar ya da metinden daha fazla olacak şekilde resimler içermesidir. Çünkü resimli kitaplar görseller aracılığıyla okuma bilmeyen çocuklara içerdiği hikayeyi aktarmaktadır.

Kaliteli çocuk kitaplarında resimlemeler aracılığıyla metnin geliştirilerek zenginleştirildiği ve okuyuculara estetik deneyimler kazandırıldığı ifade edilmektedir (Kiefer, Hepler & Hickman, 2007). Literatürde resimli kitapların yanında, resimli çocuk kitaplarının da çeşitli tanımlamaları yer almaktadır. Uzmen (2001) resimli kitapları okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanmış, içinde hikaye yer alan veya almayan şeklinde tanımlamaktayken, içinde özellikle hikaye barındırdığı vurgulanan kitapların ise resimli hikaye kitabı olarak isimlendirildiğini ifade etmektedir. Erken dönemde kullanılacak olan bu kitapların çocuklar açısından pek çok faydası bulunmaktadır. Resimli çocuk kitaplarının yararlarından bazıları şu şekilde ifade edilmektedir:

- Çocukların konuyla ilgili bilgilerini artırmaktadır,
- Çocukların konuyla ilgili var olan bilgilerini pekiştirmektedir,
- Çocuklara ilk kitap sevgisini aşılarmaktadır,
- Çocuklara çeşitli duyular aracılığıyla hitap ederek gerçek yaşam deneyimi kazandırmaktadır,
- Çocuklara yeni kavramlar ve yeni deneyimler kazandırmaktadır,
- Çocuklara edebi ve estetik bir bakış açısı kazandırmaktadır,
- Çocukların diğer çocuklarla ve çevrelerindeki yetişkinlerle iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır,
- Çocukların iç ve dış dünyalarını zenginleştirmektedir,
- Çocukları gerçek yaşama hazırlamaktadır,
- Çocukların yaratıcı hayal güçlerini geliştirmeye destek olmaktadır (Gönen, 1986).

## Resimli Çocuk Kitaplarının Özellikleri

Çocuklar ile etkileşimde bulunan ve çocuk edebiyatı konusunda çalışmalar yapan yetişkinlerin kaliteli resimli çocuk kitaplarını seçebilmeleri için bu kitapların değerlendirmelerinde kullanılan kriterleri bilmeleri gerekmektedir. Bu kriterler biçimsel, resimleme özellikleri ve içerik özellikleri olarak iki ana kategoride listelenmektedir. Bu kriterlere dikkat edilerek seçilen resimli çocuk kitapları çocukların istek ve ilgilerine yanıt verebilecek ve çocuklara hitap edebilecek düzeyde olacaktır.

Çocukların ilgisini çekebilmek, dikkatlerini kitap üzerinde tutabilmek ve anlatılanı anlayabilmelerini sağlamak için biçimsel ve resimleme özelliklerine büyük rol düşmektedir. Biçimsel özellikler bağlamında boyut, kağıt cinsi, kapak, punto, biçimsel düzenleme ve ciltleme özellikleri dikkate alınmaktadır (Gönen, 2000; Maltepe, 2009). Bunlara ek olarak kitabın resimleme özellikleri de bu bölümde ele alınmaktadır.

Resimli çocuk kitapları incelendiğinde çok farklı boyutlara sahip kitaplarla karşılaşılmaktadır. Bu durum hem yaş gruplarının farklılığından hem de kitapların kendi özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Kitaplar gelen olarak çocuğun kendisinin tutabileceği ve kitap okunurken çocuğun önüne açılarak tutulabilecek boyutlarda bulunmaktadır (Ural, 2013). Kitapların farklı boyutlarda olması, yatay veya dikey tasarımlar olarak yapılması, üç boyutlu ve hareketli yapıya sahip olması gibi değişik durumlar çocukların ilgilerini farklı kitaplara daha uzun süre çekebilmek için kullanılmaktadır. Öte yandan, çocuklara yönelik olarak hazırlanan resimli kitapların çocuklar tarafından kolaylıkla tutulabilecek ve kullanılabilir nitelikte olması da önemli görülmektedir (Sever, 2013). Çocukların rahatlıkla tutarak okuyabileceği kitapların genellikle 16x23 cm boyutundaki kitaplar olduğu belirtilmektedir (Konar, 2006).

Resimli çocuk kitaplarının biçimsel özelliklerinden ikincisi kitapta kullanılan kağıt cinsi olarak ifade edilebilir. Bu kitaplarda kullanılacak kağıt cinsleri de çok çeşitlilik gösterebilmektedir. Mat kağıtların kullanılması ışığı yansıtmayacağı için çocuklar için

okunabilirliği desteklemektedir (Kardaş & Alp, 2013; Yılar & Celepoğlu, 2013). Kağıtların kaliteli olması ve çok ince kağıtlardan yapılmamış olması kitapların uzun süre yıpranmadan dayanabilmesini, tekrar tekrar okunabilmesini ve çocukların kitaba ilgi göstermesini desteklemektedir. Kaliteli kağıda basılmış kitaplar iğerdiği resimleri de olması gerektiği gibi yansıtacak ve çocukların özellikle estetik algısının şekillenmesini sağlayacaktır (Öztürk Samur, 2011). Ayrıca, kaliteli kağıtlarda görseller gibi harfler de net bir şekilde seçilebilecektir. Bu durum da çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesini ve çocukların kitaba ilgisinin azalmamasını sağlamaktadır (Ural, 2015).

Çocukların resimli kitaplarda ilk karşılaştıkları yer genellikle kitapların kapaklarıdır. Dolayısıyla, çocukların kitaba ilgi göstermesinde ilk etapta kitapların çok büyük bir rolü bulunmaktadır. İlgi çekici, kitabın iğerini yansıtıcı ve görsel tasarım ilkelerine uygun (Karatay, 2011; Kıbrıs, 2000) hazırlanmış bir kapak nitelikli bir çocuk kitabında bulunması gereken temel biçimsel özelliklerdendir. Kitap kapaklarında kitabın konusuyla ilgili bir görsel, yazar, resimleyen, yayınevinin adı bilgileri yer almalıdır (Çakmak Güleç & Geçgel, 2006; Lynch-Brown, Tomlinson & Short, 2011). Kağıt özelliğinde olduğu gibi kapağın yapıldığı malzeme de dayanıklı malzemeden yapılmalıdır. Özellikle bez, kalın mukavva gibi dayanıklı malzemeden yapılan kapaklara sahip kitaplar daha uzun süre yıpranmadan kalabilmektedirler ve bu nedenle de erken çocukluk dönemi için özellikle tercih edilmektedirler (Gönen, 1993).

Kitapta kullanılan harflerin yazımında kullanılan punto dikkat edilmesi gereken özelliklerden biridir. En az 20 puntuyla yazılmış kitaplar çocuklar için uygun kitaplar olarak nitelendirilmektedir (Sever, 2013). Fakat kitabın özelliği gereği daha farklı boyutlarda puntolar da kullanılabilir. Özellikle dikkat çekilmek istenen bir kelime ya da kelime öbeği varsa, onun daha büyük puntuyla yazılabildiği kitaplar da bulunmaktadır. Bu farklılık çocukların ilgi ve dikkatini çekmek için kullanılabilir. Yaş grubu küçüldükçe harflerin boyutunun büyütülmesi önerilmektedir (Katzir, Hershko & Halamish, 2013). Öte yandan, erken çocukluk dönemi için okuma öncelikli hedef olmadığı için resim miktarının yazı

miktarına göre daha çok olması beklenmektedir. Çünkü çocuklar resimler aracılığıyla da anlatılan öyküyü anlamlandırmaktadırlar (Kardaş & Alp, 2013). Bu nedenle sayfa düzenlemesi büyük önem taşımaktadır. Kitaplardaki metinler sayfalara farklı şekillerde yerleştirilebilmektedir (Al-Yaqout & Nikolajva, 2015). Sayfa düzenlemesi yapılırken öykünün akışının bozulmadan korunması gerekmektedir.

Biçimsel özelliklerden en sonuncusu ise ciltlemedir. Özellikle kitabın dayanıklılığını etkilemesi nedeniyle bu özellik çocuk kitaplarında ayrıca önem taşımaktadır. Üç farklı ciltleme yöntemi bulunmakta ve bunlar ipe dikme, tel zimba ile dikme ve yapıştırma yöntemleri olarak sıralanmaktadır. Bu teknikler arasında en uygun maliyetli olanı tel zimba ile dikme olsa da en dayanıksız olanıdır (Ural, 2013).

Resimli çocuk kitaplarında resimleme özellikleri büyük bir önem taşımaktadır. Çocuklar kitapta anlatılan öyküyü resimler üzerinden takip edebilmekte, anlamlandırabilmekte ve kendileri anlatabilmektedirler. Bu nedenle, kitaptaki öyküye uygun resimlerin kullanılması gerekmektedir. Resimlemenin bu için uzmanları tarafından yapılması görsel tasarım ilkelerine uygun tasarımların yapılmasını ve çocukların estetik algılarının desteklenmesini sağlayacaktır (Gönen, 1993). Resimlerde çocuklara olumsuz örnek oluşturabilecek durumların olmamasına özellikle dikkat edilmelidir. Resimlemede kullanılan görseller çocukların öyküyü kendilerinin canlandırabilmesi için bir zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle ilgili sayfadaki görsel ve metin tutarlı olmalıdır (Bassa, 2013; Gönen, 2015). Kitaplardaki resim ve metin oranları çocukların gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde planlanmalıdır. Karatay (2011) metin resim oranlarını yaş gruplarına göre şu şekilde belirtmektedir; 7 yaşa kadar metin bir birim iken, resimler üç birim olmalı; 7-9 yaş arası için bu oran ikiye dört olmalı; 9 yaş üstü için bu oran üçe dörde çıkmaktadır. Ayrıca, çocukların birtakım kavramları anlayabilmesi için somut şeylere ihtiyaçları bulunmaktadır. Kitaplardaki görseller çocuklara somut şeyler sunarak bu amacı da gerçekleştirmektedir. Tüm bunlar çocukların görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Karatay, 2011).

Bir kitap biçimsel olarak istenilen özelliklere sahip olsa da içerik olarak da çocuklara uygun olmalıdır. Biçimsel, resimleme ve içerik özellikleri bir bütünlük içinde olmalıdır. Resimli çocuk kitaplarının değerlendirilmesinde kullanılacak içerik özelliklerine yönelik kriterler şunlardır: karakterler, dil ve anlatım, konu, tema, üslup, plan ve ileti. Karakter Türk Dil Kurumu (2019) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır; bir eserde duygu, his ve fikir açılarından ele alınan kişi". Kitapta anlatılan öyküde yer alanları ifade eden karakterlerin özelliklerinin belirlenerek, geliştirilmeleri beklenmektedir.

Bir diğer içerik unsuru olan dil ve anlatımda ise edebiyatın çocukların dil gelişimleri üzerindeki doğrudan etkisi göz önünde bulundurulduğunda hatasız olması gerektiği ifade edilebilir. Dilin yanlış kullanımı deneyimleyen çocuklar bunu model alarak taklit edebilirler ve yanlış davranış geliştirebilirler. Bunların önüne geçebilmek, çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde destekleyebilmek adına özellikle resimli çocuk kitaplarında kullanılan dilin ve anlatım tarzının çocukların gelişim özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Literatürde kaliteli bir çocuk kitabının aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiği savunulmaktadır:

- Kitaplarda kullanılan dil açık, anlaşılır, duru ve akılcı olmalıdır,
- Kullanılan anlatım çocuklar tarafından rahat anlaşılacak biçimde olmalıdır,
- Cümleler çocukların düzeyine uygun uzunlukta olmalıdır,
- Kurulan cümleler özne-nesne-yüklem biçimine uygun olarak yazılmalıdır,
- Uygunsuz sözcükler kullanılmamalıdır.
- Çocuklara uygun örnek olabilmek adına dil bilgisi kurallarına dikkat edilmelidir,
- Anlatımda tek özne ve yüklemden oluşan cümleler kullanılmalıdır,
- Etken çatılı fiillerin kullanılmasına dikkat edilmelidir,

- Kullanılan dil ve anlatımın çocukların yaşlarına, yaşamlarına ve algılama güçlerine uygun olmasına özen gösterilmelidir,
  - Çocukların kelime hazinelerini geliştirmelidir,
  - Gerek olmayan sıfatların kullanımından kaçınılmalıdır,
  - Kelimeler mecaz kullanılmadan, ilk ve doğru anlamlarıyla kullanılmalıdır,
  - Kitaplarda dizgileme yanlışlarına dikkat edilmelidir,
  - Noktalama işaretlerinin doğru biçimde kullanılmasına dikkat edilmelidir
- (Aslan, 2006).

İçerik başlığı altında dikkat edilmesi gereken bir diğer bileşen konudur. Kitapta ele alınan konu bir kitabı oluşturan öğelerin başında gelmektedir. Çocukların yaşamlarına, deneyimlerine, geçmişlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun konuların belirlenerek resimli çocuk kitaplarında konu olarak ele alınması önemli görülmektedir. Ayrıca, çocuklarla konuşulması zor olarak görünen boşanma, ölüm, engellilik (Akıncı, 2015) ve evlat edinme gibi konuların da konu olarak ele alınması önemlidir. Böylelikle, bu tür zor konuların çocuklara aktarılmasında resimli öykü kitapları bir araç olarak kullanılabilir.

Karakter, dil ve anlatım, konunun yanında içeriğin bileşenlerinden biri de temadır. Edebiyat eserlerinde kullanılan tema yazarlar tarafından eserlerinde kullanılan ve sürekli olarak belirtilen temel düşünce, görüş ve yönelim olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 2001). Resimli çocuk kitaplarında kullanılan konularda olduğu gibi temaların da çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygun olarak belirlenmesi önemli görülmektedir.

Kitaplar yazılırken yazarın belirlemiş olduğu konu kapsamında, iletmek istediği öyküyü ve mesajları bir plan yaparak vermesi beklenmektedir (Adam & Barratt-Pugh, 2020). Bu plan giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin birbirini tamamlamasını sağlamak ve böylelikle okuyucunun ilgisinin kitap boyunca öykü üzerinde toplanması için bir ortam yaratılmaktadır. Resimli öykü kitaplarında kullanılacak olan plandaki zamanın doğrusal olarak ilerlemesi çocukların öyküyü takip edebilmesi için önemli görülmektedir (Karatay,

2011). Yazarın kuracağı bu plan sayesinde kitapta vermek istediği iletiyi de okuyucuya daha rahat verebilecektir. İleti, yazarın öyküyü yazmasını sağlayan ve okuyucuya vermeyi istediği ana düşüncedir. Çocuklara yönelik yazılmış resimli çocuk kitaplarında ele alınan iletinin didaktik bir şekilde verilmesi istenmedik bir durumdur (Sever, 2008).

İçerik özelliklerinden sonuncu ise üsluptur. Üslubun şekillenmesini dil ve sözcükler belirlemektedir. Çocuklara uygun bir üslubun kullanılması, eski kelimelerin kullanılmaması ve sözcüklerdeki anlam ve ses arasındaki ilişkiye dikkat edilmesi gibi etmenler üslubun ortaya çıkarılmasında kullanılmaktadır (Oğuzkan, 2013). Yazarların üsluplarının şekillenmesinde kendi yaşam deneyimleri de etkili olmaktadır. Bu nedenle, her yazarın kendine has bir üslubu olmaktadır (Karatay, 2011). Ayrıca, yazarların kullanacakları üslupta çocukları yönlendirmeye neden olacak ve önyargılara sahip bir tutumdan uzak olmaları gerekmektedir (Gönen, Uygun, Erdoğan & Katrancı, 2012). Bu içerik özelliklerine dikkat edilerek yazılacak resimli öykü kitaplarıyla çocuklara daha kolay ulaşılması sağlanabilecektir. Böylelikle, çocuklara uygun kaliteli resimli çocuk kitapları üretilebilecektir.

### **Çocukların Yaşamında Kitapların Önemi**

Çocuklara uygun olarak hazırlanmış resimli çocuk kitapları ile çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri desteklenebilir. Çocuk gelişimi bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor, ahlak, duyuşsal ve cinsel gelişim gibi alanlara ayrılarak ele alınmaktadır. Öte yandan bu alanlar birbirinden ayrılarak ele alınmamakta, aksine birbirlerini etkileyerek ilerleme veya gerileme kaydetmektedirler. Ayrıca, her çocuğun her gelişim alanında aynı hızla değişim göstermesi beklenmemelidir. Her çocuk bir bireydir ve kendine özgü bireysel özellikleri bulunmaktadır. Bu noktada, çocuklar birbirlerine göre farklı gelişimler gösterebilirler. Çocukların gelişimlerini destekleyebilmek adına Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocukların edinmesi gereken kazanım ve göstergeler ele alınmıştır. Programda ele alınan gelişim alanları; bilişsel, sosyal ve duygusal, dil ve motor gelişimi ile öz bakım becerileri şeklinde ayrılmıştır. Bu alanlara yönelik olarak uygulanacak etkinliklerle



çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri desteklenebilir. Bu etkinliklerde kullanılacak materyallerden en önemlileri resimli çocuk kitaplarıdır. Okul öncesi eğitim programıyla birlikte kullanılacak resimli çocuk kitapları ile çocukların gelişimlerinde etkili bir yol izlenebilir.

Erken çocukluk yılları çocukların kitaplarla tanışması ve okuma alışkanlığı kazanması için önemli bir dönemi oluşturmaktadır (Dedeoğlu, 2013). Okuma alışkanlığı bireyin okuma ve bundan zevk alması anlamına gelmektedir (Sangkaeo, 1999). Çocukların model olarak ve yaparak yaşayarak öğrendikleri göz önünde bulundurulduğunda çocukların çevrelerinde kitapların ve kitap okuyan kişilerin bulunması çocuklar için yol gösterici olacaktır (Gönen & Uyanık Balat, 2002). Bu bağlamda, çocukların içinde buldukları ortamlarda kitapların olması çocuklar için erken dönemlerden itibaren fayda sağlayacaktır. Ayrıca, çocukların okuma alışkanlığını desteklemek için kullanılacak her türlü aracın da bu ortamlarda bulundurulması önerilmektedir (Gönen & Devrimci, 1993). Çocuklara rol model olunması gibi, yetişkinlerin çocuklarla kitap okuma etkinliklerinde bulunması çocuklar için pek çok alanda fayda sağlamaktadır. Bu tür etkinliklerin çocukların dil ve bilişsel gelişimlerini desteklediği, anlama ve yorum yapma yeteneklerini geliştirdiği, sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sağladığı tespit edilmiştir (Gibbons, 2021; Khisbiyah, Prihartanti, Thoyibi, Purwanto & Izza, 2021; Lenhart, Dangel & Richter, 2020). Bu tür çocuklarla kitap okuma etkinliklerinde, yetişkin kitabı okuyabilir, çocuklara sorular sorabilir, çocukların yeniden anlatmasını isteyebilir, çocuklara yeni kelimeler öğrenmesi için fırsat yaratabilir. Bunlara ek olarak, kitap okumak çocukların öğrenmelerini, hayal güçlerini kullanmalarını ve yeni şeyler keşfetmelerini sağlamaktadır (Dedeoğlu, 2013).

### **0-3 Yaş ve Kitaplar**

Kitaplar erken dönemden itibaren çocukları sanatçı duyarlılığıyla tanıştıran görsel ve dilsel uyaranlar olarak görülmektedir. Özellikle yaşamın ilk üç yılında kitaplar, çocukların kavramları öğrenmelerini, oyun oynamalarını, keşfetmelerini sağlamaktadır. Bu dönemde, çocuklar her şeyle ilk kez karşılaşmakta ve her şeyi keşfetmek istemektedirler (Levina &

Munsch, 2016). Çocuğa kitaplarla sunulan ortam sayesinde çocuk doğal bir deneyim edinme fırsatı bulmaktadır. Bu doğal deneyim ortamında çocuklar kendi öykülerini yazmayı ve kendilerini anlatmayı deneyimlemektedirler (Sever, 2013). Doğar doğmaz kitaplarla tanışan çocuklar okumaya ve eğitime karşı kitaplarla tanışmamış akranlarına göre daha olumlu bir tutum geliştirmektedirler (Lonigan, 2006).

Bebekler doğumdan önce anne karnında buldukları son aylarda kitaplara yönelik olan uyarılardan etkilenmektedirler (Yılar & Celepoğlu, 2011). Bebeklerle 3 aylıktan itibaren birlikte kitap okumak, ebeveynlerin bebekleri büyüdükçe okumaya devam etme şanslarını artırmaktadır. Kitaplarla etkileşimde bulunmaya erken dönemlerden itibaren başlamak önemli görülmektedir (Trelease, 2013). Çünkü dilin kökleri bir bebeğin beyinde bebek daha konuşmaya başlamadan gelişmeye başlamaktadır. Ayrıca, bebeklerin kitaplara dikkat ettiklerini ve dinlediklerine tepki verdiklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Collins & Safford, 2008). Bebeklerin büyürken duydukları kelimelerin sayısı ve çeşitliği dil gelişimlerini etkilemektedir. Bebeklerin gelişim özelliklerine göre okunacak kitaplar ve bu kitaplarla etkileşime geçme yolları çeşitlendirilebilmektedir. Doğumdan sonra ilk altı ay içerisinde bebeklerin kitaplarla tanıştırılabilmektedir. Bu aylarda, bebekler kitapla ne yapacaklarını bilmemektedirler. Bu nedenle, yetişkinlerin kitap ve bebek arasındaki etkileşimi sağlayarak kitap okumayı ve kitap okuma kurallarını bebelere öğretmeleri gerekmektedir (Lewis, 2001). Bu dönemde, kalın kartondan kitaplar, yumuşak bez kitaplar ve suya dayanıklı malzemelerden yapılmış banyo kitapları kullanılabilir. Bu tür kitaplar ABC kitapları olarak da adlandırılmaktadır (Sever, 2015). Öte yandan, çocuğun çevresinden nesnelere içeren ABC kitaplarında bulunan görsellerin anlaşılması için bebeğin şekil zemin arasındaki farkı, iki boyutlu bir yüzeydeki üç boyutlu bir nesneyi tanıması ve bu nesneyi fark etmesi gibi karmaşık stratejileri edinmesi gerekmektedir. Bunlar öğrenilen stratejilerdir (Nodelman, 1988). İlk altı ayda, bebekler temel olarak kitabı anlamasalar bile, yetişkinle vakit geçirmekten ve yetişkinin sesinden etkilenmekte, kitap paylaşma zamanına tepki verebilmekte ve kitabı duyuları aracılığıyla keşfetmek istemektedirler. İlk 1 aydan itibaren

bebeklerin renkli görselleri gri tonlu görsellere tercih ettikleri tespit edilmiştir (Adams, 1987). Renkler çocuklar için anlam taşımaktadır (Kress & van Leeuwen, 2002; Painter, 2008). Bu nedenle, bebek ve çocuklara yönelik kitapların görsellerinde renkli ve ilgi çekici çizimlerin bulunması gerekmektedir. Özellikle bu dönemde, bebekler sıkıldıklarında bu işaretleri fark edip kitap okumaya ara vermeye dikkat edilmelidir. Bebekler 6-9 ay arasındayken, renkli resimlerden oluşan basit ve kısa hikayelere ilgi göstermeye başlamaktadırlar. Özellikle kalın kartonlardan kitaplar bu dönemde de rahatlıkla kullanılabilir. Bu dönemde, bebekler kitapları duyuları aracılığıyla aktif bir şekilde tanımak isterler ve kendilerine sürekli okunan kitaplar arasında tercih ettikleri kitaplar olabilir. Ayrıca, bebekler kendi kendine kitap okumayı taklit etme davranışı gösterebilirler. Bu bebeklerin kitapları keşfetmeyi istediklerini gösteren önemli bir işaret olarak görülmektedir. Tekerlemeler ve tekrarlı ifadeler içeren hikayeler bebeklerin 9-18 aylar arasında iken ilgisini çekmeye başlamaktadır. Özellikle bu dönemde, diğer bebeklerin, tanıdık canlı ve cansız varlıkların resimlerini içeren hikayeler ilgi çekicidir. Basit sorulara işaretlerle yanıt vermeye başlayan bebekler bazı kitapların tekrar tekrar okunmasını isteyebilirler (Parlakian & MacLaughlin, 2022).

Çocuklar 1.5 yaşından sonra daha karmaşık hikayelere sahip uzun hikayelere ilgi göstermeye başlamaktadır. Bu dönemde özellikle mizah öğeleri ve komik tekerlemeler çocukların dikkatini çekmektedir (Jalongo, 2003). Hareket bağımsızlığını artık kazanmış olan çocuklardan kitap okurken kitaptaki hareketleri taklit etmesi ve sayfaları çevirmesi istenebilir, böylelikle çocukların enerjisi kitaptaki öykü ile bütünleştirilebilir. Çocukların kitaptaki görselleri işaret ederek basit ifadelerle bu görselleri etiketlemesi bu dönemde görülmeye başlar. Çocuklar iki yaşla birlikte oturup kitap okumaya hazır hale gelmektedirler. Bu dönemde ilgi çekici konulara ve görsellere sahip kitaplarla çocukların dikkati çekilebilmektedir. Araçlar, hayvanlar ve günlük yaşama ait olayları içeren kitaplar çocuklara yaşamı tanıtmak için kullanılabilir. İki yaşından sonra çocuklara kitapla ilgili sorular rahatlıkla yöneltilebilir ve kitapla çocukların kendi yaşantıları arasında bağlantı kurmaları sağlanabilir. Özellikle yaşamın ilk iki yılında çocuk kendisine sağlanan uyarıları tanımak

için bu uyarılara dikkatle bakabilir. Çünkü bu dönemde gelişim özellikleri gereği çocuklar duyuşal olarak yaşanı anlamlandırmaya çalışmaktadırlar (Piaget, 1979). Bu nedenle, çocukların yeni kitaplarla tanıştırılması önemli görölmektedir. Böylelikle, çocuklar kendilerine sağlanan bu yeni uyarılara dikkat edebilir ve bu uyarılar aracılığıyla yaşanı anlamlandırabilirler (May, 2010). Çocuklar 3 yaşına geldiğinde ise resimlere bakarak kitaptaki öyküyü kendileri anlatabilmektedir (Bamberg, 1997). Çocukların görsellere kitaptaki yazılardan daha çok dikkat ettikleri belirtilmektedir (Ann Evans & Saint-Aubin, 2005). Özellikle ilk 3 yaştaki her fırsat çocukları kitaplarla etkileşime geçirmek için kullanılmalıdır. Çocukların tekrar tekrar dinlemek istedikleri favori kitapları ortaya çıkmaya başlamaktadır (Trelease, 2013). Böylelikle, çocukların gelişimleri desteklenebilmekte ve çocukların okuma kültürü edinmeleri için bir temel oluşturmalarını sağlanabilmektedir (Armbruster, Lehr & Osborn, 2006; Parlakian & MacLaughlin, 2022). Ayrıca, bu yaşlardan itibaren kitaplar çocukların bilgi edinme ihtiyaçlarını karşılayan temel araçlardır.

0-3 yaş dönemindeki, kitap okuma ya da hikaye anlatma, kelime oyunları oynama, hayal kurma ve anlatma gibi etkinlikler çocukların içinde buldukları dünyayı gerçekçi ve özgün bir şekilde anlamalarına yardımcı olmaktadır. Çocukların yaratıcı ve özgün düşünme becerilerinin gelişmesini destekleyen bu tür deneyimler çocukların akranlarıyla birlikte çevrelerini anlamalarına ve içinde buldukları çevrenin kültürünü öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır (Rogoff, 1990). İlk 3 yılda çocuklar için kaliteli malzemedan yapılmış, sağlam ciltlenmiş, kolaylıkla temizlenebilir olması ve sağlığa zararlı boyalar ve yapıştırıcılar içermeyen malzemelerde yapılmış olması önerilmektedir (Neuman & Celano, 2001).

Erken dönemde kitap okuma, bebeklere ilk okuryazarlık tecrübelerini edinme fırsatı sunmaktadır (Gönen, vd., 2019). Özellikle, ilk üç yılda kendisine kitap okunan çocukların dil gelişimlerinin hızlandığı ifade edilmektedir (Yükselen, 2017). İlk üç yılda görsel uyarın olarak da kullanılabilir kitaplarla çocukların duyularına çoklu bir şekilde hitap edilmektedir. Çocuklar kitaplara dokunabilir, görsellerle anlatılan öyküyü görebilir, yetişkin tarafından okunan metni duyabilir ve daha küçük yaşlarda kitapların tadına bile bakabilirler.

Çocukların yaşamın ilk yıllarında kitapla ilgilenmelerini sağlamak için o yaş grubuna yönelik olarak hazırlanacak kitapların çocuklar tarafından kolay tutulabilir, taşınabilir olması ve ilgi çekici öğelere sahip olması beklenmektedir (Gönen, vd., 2019). Ayrıca, bebeklik döneminde çocukların ağızlarıyla dünyayı tanımaya çalışmaları nedeniyle kitapların ısırılmaya ve ıslanmaya uygun olması önerilmektedir (Matulka, 2008). Bebeklik döneminde temel kavramları içeren tek sözcüklü kitapların kullanımı ağırlıktayken, bir yaşın dolmasıyla birlikte resimli çocuk kitaplarında çocuklara gerçek yaşama dair öyküler anlatan kitaplar ağırlık kazanmaktadır. Bu yaşta çocuk kendisi kitapla ilgilenebilmekte, görselleri takip edebilmektedir. Çocuğun çevresindeki olan bitenleri anlaması için gerekli olan zihinsel becerilerin gelişimi olarak tanımlanan bilişsel gelişimdeki ilerlemeyle birlikte kitaplar üzerinden çocukların akıl yürütme, düşünme, problemlere çözüm bulma, soruları yanıtlama gibi bilişsel becerilerini kullanmaları beklenmektedir (Sever, 2008; Sever, 2015).

Özellikle bir yaşından sonra, çeşitli kitaplarla çocukların kitaplarla iletişimi ve etkileşimi devam ettirildiği takdirde, çocuğun görsel okuma yapabilmesi, kendi öyküsünü anlatabilmesi ve çocuğun okuma alışkanlığını kazanması için bir ortam yaratılmaktadır. Bu yaşta çocuklar tekil ve çoğul kavramlarını, resimleri anlamayı ve adlandırmayı öğrenmektedirler. Bu nedenle, çocuğun günlük yaşamındaki eylemlere, nesnelere atıfta bulunan kitapların kullanılması çocuğun bunları tanıyabilmesine ve adlandırabilmesine olanak sağlar (Yükselen, 2017). Çocukların kitaplarla etkileşimi devam ederken kitap okuma sürecinde birlikte olduğu yetişkinlerle de nitelikli zaman geçirmesi sağlanmaktadır. Böylelikle, çocuğun yetişkinden görerek öğrenmesi, onu rol model alması ve yeni kelimeleri öğrenmesi devam etmektedir (Berk, 2013; Sever, 2015; Trawick-Swith, 2013). Buna ek olarak, bakım vereniyle güvenli bağlanma ilişkisi geliştirmiş olan bebek ve çocukların kitaplara daha ilgili oldukları, kendiliğinden okuma yazma öğrenmeye daha yatkın oldukları ve daha az dikkat dağınıklığı gösterdikleri tespit edilmiştir (Yükselen, 2017). Kitaplarla erken dönemlerde tanışan ve nitelikli zaman geçiren çocukların ilerleyen zamanlarda okumayı

kitaplarla yeterince vakit geçirememiş akranlarına göre daha hızlı öğrendikleri tespit edilmiştir (Beck & McKeown, 2007; Öztürk Samur, 2011).

Çocuklar üç yaşla birlikte bileşik cümle kullanmaya başlar, bu cümlelerle kendilerini ifade ederler. Ses tekrarları, tekerlemeler, uyaklı ifadeler çocukların dikkatini çeker. Bu yaş grubunda tekerlemeler, kısa şiirler, bilmeceler çocukların ilgisini kitap okuma etkinliklerine çekmek için özellikle kullanılabilir. Ayrıca, bu yaş ile birlikte gelişmeye başlayan bir diğer alan benlik kavramı ile ilgilidir. Çocukların benlik kavramının oluşmasıyla birlikte, etraflarındakilerden etkilenmeye başlamaktadırlar. Bu nedenle, çocuklarla olan iletişimde buna dikkat edilmeli ve çocuklarla kitap okurken benlik saygısını geliştirecek şekilde özenli davranılmalı ve sıcak bir ortam oluşturulmalıdır (Yükselen, 2017). Öte yandan, hane halkının refahının yüksek olduğu ortamlarda çocuklara daha fazla kitap okunduğu, düşük hane halkı refahına sahip evlerde ise çocuklara 3 yaşına kadar neredeyse hiç kitap okunmadığı tespit edilmiştir (AÇEV, 2018). Bu durum, çocuk gelişimi için kritik bir öneme sahip kitap okuma etkinliğine erişemeyen büyük bir çocuk grubunun varlığına işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, sosyoekonomik düzeyi düşük olmasına rağmen ev ortamında çocuk kitapları ve okuma materyalleri bulunan çocukların kelime dağarcıklarının gelişimi bu araçlar vasıtasıyla desteklenebilmektedir (Baydar, vd., 2014). Çocukların kendilerini ifade etmeye başlamalarıyla birlikte bu dönemde yaşamı anlamlandırmaya çalışmaları için çok fazla soru sordukları görülmektedir. Bir gün içerisinde ortalama yüz soru sorabilen çocuklar yaşamı anlamak için büyük bir çaba içerisinde bulunmaktadır (Smith, Cowie & Blades, 2015). Bu bağlamda, bu dönemde çocukların soru sormasını teşvik etmek için kitapların kullanılması ve kitapların çocuklara sorular sormak için kullanılması önem taşımaktadır. Yetişkinin çocuklara yönelteceği soruların kitaptaki öyküyle ve görsellerle ilişkili olması önerilmektedir (Ural, 2013).

İlk 3 yaşından ardından gelen, bu dönemdeki kitaplarla deneyim okuryazarlık becerileri için temel oluşturmaktadır. Bu dönem, okumaya hazırlık dönemi olarak da adlandırılmaktadır. Kitapları tutmayı, sayfaları çevirmeyi, görselleri sırasıyla takip etmeyi

öğrenmiş olan bu yaş grubu çocuklarda okuma yönü, yazı ve harf farkındalıkları gelişmeye başlar. Çocuklara yaşam tecrübeleri sunan kitaplar (Hayes, 2001) ile çocukların yeni kelimelerle tanışarak kelime haznelerinin hızla artması sağlanır. Özellikle, çocukların günlük yaşamlarına ilişkin konuları ele alan kitapların kullanılması çocukların dinlediklerini kendi deneyimleriyle de ilişkilendirmelerini sağlamaktadır (Machado, 2003). Bu yaş grubuna okunacak kitaplarla çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, çocukların güven ve bir gruba ait olma gibi ruhsal ihtiyaçlarını karşılamak, dinleme becerilerini desteklemek, eğlenmelerini sağlamak ve çocukların ilgilerini belli konulara çekmek amaçlanmaktadır (Gönen, 2015; Lynch-Brown, Tomlinson & Short, 2011). Bu yaşla birlikte çocukların kendilerini çevrelerinden ayrı olarak algılamaya başlamaktadırlar. Bu nedenle, çevresiyle etkileşime girmesi, sosyal ilişkiler kurmaya başlaması da 3 yaşla birlikte hızla gelişmeye başlamaktadır. Çocuğun sosyalleşmesini oynadığı oyunlar, akran etkileşimi ve uyaranlar sağlamaktadır (Shaffer, 2009). Çocuğa nitelikli uyaranlar olarak sosyalleşmesi için destek olabilecek sosyal beceri içerikli kitapların sunulması önemli bir imkan sunmuş olacaktır (Songer, 2009).

Resimli çocuk kitapları çocukların dil ve okuma-yazma becerilerini destekleme niteliğine sahip önemli araçlar olarak görülmektedir. Bu kitaplarla yapılacak etkinliklerle ise bu becerilerin desteklenmesini sağlayan etkinlikler olmaktadır. Çocukta kendiliğinden gelişen dil ve okuma yazma becerilerinin resimli kitap okuma deneyimiyle ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Çocukların bu dönemde dilbilgisine uygun cümleler kurmaya başlamasıyla, resimli çocuk kitaplarındaki görseller aracılığıyla anlatılan öyküleri kendileri de anlatabilmeye başlamaktadırlar. Bunun desteklenmesi için çocuklara bu tür fırsatların sunulması gerekmektedir.

Gelişim özelliği gereği çocukların sordukları sorularda bu dönemde artış yaşanmaktadır. Bu nedenle, çocukların meraklarını gidermeye ve sorularını yanıtlamaya yarayan kitapların kullanılması çocukların soru sorma ihtiyaçlarına yanıt verilmesini sağlamaktadır. Hayal dünyasının gelişmesiyle birlikte çocuklar birtakım şeylerden korkmayı

da öğrenebilirler. Bu nedenle, çocukların sahip olabilecekleri korkulara yönelik kitaplarla bu korkularının üstesinden gelmeleri sağlanabilir. Artan yaş ve sahip oldukları gelişim özellikleriyle birlikte çocuklar neden sonuç ilişkilerini anlamaya başlamaktadırlar. Bu nedenle kitaptaki olayların neden olduğunu, nasıl çözüldüğünü anlar ve ifade edebilirler (Yükselen, 2017). İlerlemiş olan dil, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri sayesinde kendilerini ifade etmek isterler. Bu dönemde, kendilerini ifade edebilecekleri etkileşimde bulunmak isteyen çocuklarla kitap okuma, canlandırmalar, soru cevaplar, yeniden anlatmalar gibi kitap sonrası etkinlikler yapılabilir. Ayrıca, çocukların kendilerini ifade etmelerini, kitaptaki karakterler özdeşim kurabilmelerini sağlayacak kitapların kullanılması çocukların kendilerine dair şeyleri anlamlandırabilmelerini de sağlayacaktır.

Erken çocuklukta başlatılan okumaya ilişkin deneyimler taklit edici okuma olarak adlandırılmakta ve hikayeyi resimler üzerinden okuma, okunmuş olan sayfaları hatırlama, bu sayfalar ile ilgili konuşma şeklinde gerçekleşmektedir (Copperman, 1986). Bu dönemdeki okuma deneyimlerinin desteklenerek çocukların cesaretlendirilmesi için şu öneriler sıralanabilir:

- Çocuklara düzenli biçimde resimli kitap okuma,
- Daha önceden okunmuş ve beğenilmiş olan resimli kitapların yeniden okunmasına yönelik etkinlikler planlama,
- Okuma sonunda, hikaye esnasında beğenilen bölümleri tekrar etme,
- Etkili bir okuma gerçekleştirebilmek için çocukların ihtiyaçlarına karşı dikkatli ve cevap verebilir olma,
- Çocuklarla edinilen kitap okuma deneyiminin önemli ve keyif verici olduğunu çocuklara ifade etme,
- Çocukların okunmakta olan hikayeden ayrılarak hikayede yaratıcı ve orijinal farklılıklar yapmalarını sağlama ve bunu sürdürmelerini destekleme,
- Bu etkinlikleri okur yazarlık deneyimleri olarak görme,



- Etkinliklere gerektirdiği değeri gösterme (Machado, 2003).

### **Resimli Çocuk Kitaplarının Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması**

Okul öncesi dönemde çocukların büyük çoğunluğu kelime dağarcıklarının kayda değer bir bölümünü edinmektedirler (Anglin, 1993). Etkili bir okul öncesi eğitimin çocukların bu dönemdeki edinimlerini olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Bu dönemdeki bireysel farklılıkların uzun vadeli sonuçları olabilmektedir. Dil gelişiminin bir parçası olan ve uzun vadede çocukların okuryazarlık düzeylerini de etkileyecek olan kelime dağarcığındaki gecikmeler erken dönemde çocukları destekleyecek girişimleri önemini ortaya çıkarmaktadır. Özellikle sosyo ekonomik düzeyi düşük olan çevrelerden gelen, okul öncesi eğitim alamayan veya kaliteli bir okul öncesi eğitime erişimi olamayan çocuklar bu alanda dezavantajlı konumda yer almaktadırlar. Bu dezavantajlı durum ileri düzey bilişsel becerilerin edinimini ve okuldaki akademik başarıyı da olumsuz yönde etkileyeceği için bu çocuklar eğitimin getirilerinden faydalanamayacak ve uzun vadede işgücü piyasalarının talep ettiği gerekli becerileri de geliştiremeyeceklerdir (Abadzi, 2017; Montenegro & Patrinos, 2014). Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumlarının çocukları destekleyebilmek için bilişsel, dil ve sosyal gelişimlerini de kapsayacak şekilde uygulamalar yapmaları gerekmektedir. Böylelikle, çocukların kuracakları sözel etkileşimler artacak, kelime hazineleri genişleyecek, çocuklara kitaplarla deneyim kazanma ve okuryazarlık için temel becerileri geliştirmeleri sağlayabilmek için uygun bir eğitim ortamı yaratılabilecektir (Baydar, vd., 2014; Snow, Burns & Griffin, 1998).

Resimli çocuk kitaplarının okul öncesi eğitimde kullanılmasıyla birlikte çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılması, çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesi, hayal güçlerinin gelişmesi, erken okuryazarlık becerilerinin kullanılarak kazanılması ve çocuğun gelişim alanlarının desteklenmesi sağlanır. Erken dönemde nitelikli çocuk kitaplarıyla etkileşim fırsatı olan çocukların edinecekleri bu çok yönlü kazanımlar onların yaşama hazırlanması için de uygun bir deneyim ortamı sunmaktadır. Gelişim hızının çok

yüksek olduğu okul öncesi dönem çocukların birtakım alışkanlıkları edinmesi ve bunları davranış haline dönüştürebilmesi için en uygun dönemdir. Bu nedenle, kitaplarla büyüyen çocuklar kitapları ve kitap okumayı öğrenebilirler, okuma alışkanlığını bu şekilde edinebilirler (Glazer, 2000). Benzer şekilde, okul öncesi dönemde kitapların kullanımı çocukların yürütücü işlev becerileri üzerinde de bir etkiye sahiptir. Çocukların kitaplarla etkileşim içinde olması bilişsel kapasitelerini geliştirmekte ve yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesini sağlamaktadır (Howard, Powell, Vasseleu, Johnstone & Melhuish, 2017; Ruffini, vd., 2021). Özellikle yürütücü işlevlerin dil gelişimi ile yakın bir ilişki içinde olması bu durumu açıklamaktadır. Araştırmalar, dil gelişimi ile yürütücü işlev becerilerinin birbirini etkilediğini ortaya koymaktadır (Bierman, Nix, Greenberg, Blair & Domitrovich, 2008; Espy, Bull, Martin & Stroup, 2006; Hughes & Ensor, 2007; Nilsen & Graham, 2009). Bu durum, kitap okumanın çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisini de açıklamaktadır.

Okul öncesi dönemde kavramları somutlaştırabilmek amacıyla materyal kullanımı gerekmektedir. Materyal kullanarak ve kavramları somutlaştırarak çocuklara ulaşılabilir ve çocukların gelişim ve öğrenmeleri desteklenebilir. Bu dönemde, çocuklar için kullanılacak materyallerden biri de resimli çocuk kitaplarıdır. Böylelikle, çocuklar için soyut olan kavramların kitaplar aracılığıyla somutlaştırılarak bu kavramları öğrenmeleri kolaylaştırılabilir. Ayrıca, hikaye kitabı okumanın dil gelişimi üzerindeki etkisi ilişkisel, deneysel ve çeşitli müdahaleleri konu alan bilimsel çalışmalarla kanıtlanmış (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994; Cabell, vd., 2019; Dowdall, vd., 2020; Lake & Evangelou, 2019; Noble, vd., 2019; Scarborough & Dobrich, 1994; Wasik & Bond, 2001; Whitehurst vd., 1988; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992), hikaye kitabı okuma etkinliklerinin okul öncesi çocukların ifade edici ve alıcı kelime haznelerinde benzersiz bir etkisi olduğu (Senechal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996; Senechal, Pagan, Lever & Quелlette, 2008) ve yetişkinler ve çocuklar arasında paylaşılan kitap okumanın çocuklara yeni kelime hazinesi edinme fırsatı sağladığı tespit edilmiştir (Elley, 1989; Senechal &

Cornell, 1993; Senechal, Thomas & Monker, 1995). Ayrıca bu çalışmalar, çocukların sürece aktif katılım göstermelerinin öğrenmelerini de olumlu yönde etkilediğini öne sürmektedirler.

Çocuklarla yüksek sesle hikaye kitabı okumak, okumayı öğrenme sürecine bir temel oluşturmakta, çocukların okuyucu gibi davranmayı öğrenmelerini sağlamakta ve onları kitaplara yönelik ilgi gösteren okuyucular haline getirmektedir. Literatürde, ev veya okul ortamında çocuklarla kitap okumanın öneminin uzun yıllar önce vurgulanmaya başladığı görülmektedir. Huey (1908) evde çocukla birlikte kitap okumanın başarıya giden yol olduğu ifade etmiş ve başarının sırrının ebeveynin çocuğa veya çocukla yüksek sesle kitap okumasında yattığını belirtmiştir. Yaklaşık 100 yıl sonra ise, yüksek sesle çocukla birlikte kitap okuma üzerine yapılmış araştırmalar incelendiğinde bu eylemin erken okuryazarlığı ve dil gelişimini desteklediği ve çocuğa kitap okuma sevgisi aşıladığı sonucuna ulaşılmıştır (Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2008). Bu doğrultuda yapılmış pek çok çalışma da çocuklarla birlikte kitap okumanın etkisini ve önemini ortaya koymaktadır (Arnold & Whitehurst, 1994; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Sonnenschein, v.d., 1997; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Evde hikaye kitaplarıyla etkileşim fırsatı olmayan çocuklar için kitaplara tanışabilecekleri, etkileşim kurabilecekleri ve bu fırsata sahip akranlarıyla benzer deneyimler yaşayabilecekleri öğrenme ortamları oluşturabilmek için okul ortamında hikaye kitapları temel alınarak geliştirilmiş olan eğitim programlarının çocuklara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okulda çocuklara kitap okumanın diğer etkinlikler ya da yemek saati gibi bir rutin haline getirilmesi önerilmektedir (Moustafa, 1997). Çocuklarla gerçekleştirilecek sesli kitap okuma etkinlikleri çocukların sözlü ve kavramsal becerileri edindiği ve bu becerileri uygulama şansı bulduğu etkileşimli bir sosyal bağlam sağlamaktadır (Roskos & Neuman, 1998). Bu tür etkinlikler, çocukların okuma yazma etkinliklerine nasıl katılacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmakta (Sulzby & Teale 1996) ve çeşitli nitelikteki hikayeleri dinlemek çocukları okuryazarlık içeren gelecekteki sosyal etkileşimlere hazırlamaktadır (Pentimonti & Justice, 2010). Böylelikle çocuklar bu süreçten farklı

şekillerde faydalanabileceklerdir. Burada çocuklara kitapları okuyacak yetişkinlere çok büyük sorumluluk düşmektedir. Kitapları etkin bir şekilde çocuklar için kullanarak onların öğrenme becerilerini destekleyecek ve ömür boyu sürecek okuma alışkanlığı ve sevgisi oluşturacak yetişkinlere ihtiyaç bulunmaktadır. Strickland ve Morrow (1989) okuma eylemini çocuk ve yetişkin arasındaki iş birlikçi anlam oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu işbirlikçi anlam oluşturma sürecinde okul öncesi öğretmenleri çocukların dil becerilerini desteklemek için sağlayabilecekleri zengin uyarılar ve kaliteli öğrenme ortamlarıyla bu konuda önemli bir rol oynamaktadırlar (Barnes, Dickinson & Grifenhagen, 2017; Deshmukh, vd., 2019; Dickinson & Smith, 1994; Hindman, Wasik & Bradley, 2019; Lipsky & Adelman, 2016; Snow, Burns & Griffin, 1998; Toub, vd., 2018).

Etkili bir şekilde yürütülecek olan çocuklara hikaye kitabı okuma etkinliğinde, çocuk ve yetişkin arasındaki etkileşim kitabın kendisinin okunmasından daha uzun vakit alacaktır. Bir önceki gün okunmuş olan hikaye kitabının çocuklara hatırlatılması, çocukların hikayeye ilişkin duygularının yeniden canlandırılmasını ve yeni kitaba geçiş yapılması için bir zemin oluşturulmasını sağlayacaktır. Ayrıca, bu tür hatırlatmalar ve kitabın tekrar okunması çocukların hikayeye kendi başlarına anlatabilmeleri için hikayeyi iyice özümsemelerini, olayların akış sırasını öğrenmelerini, görselleri içselleştirmelerini ve yeni kelimeler öğrenmelerini kolaylaştırıcı yollar olarak kullanılmaktadır (Campbell, 2004; Morrow, 1988; Sheridan & Gjems, 2017). Bu tür etkinliklerde yetişkin sadece metni okumamakta, çocuklarla metin ve görseller aracılığıyla bir etkileşim de kurmaktadır. Bununla birlikte, bu etkinlikler yetişkinlerin ve çocukların ortak bir konu odağını paylaştıkları bir bağlam sağlamakta ve bu da çocuklara kavramsal odaklı tartışmalar yapma, odaklanma ve giderek daha karmaşık konuşmalara katılma fırsatı vermektedir (Dickinson & Tabors, 2001).

Hikaye kitabı okuma etkinliğinden sağlanacak faydanın artırılmasının temel koşullarından biri çocuklara uygun ve kaliteli hikaye kitabını seçmektir. Bu noktada yetişkinlerin çocukların yaş ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak, çocuklara uygun içerik ve biçimleme özelliklerine sahip kitapları seçmeleri önemlidir. Kitapta ele alınan

hikaye ve bu hikayenin ele alınış şekli çocukların bu süreçle olan etkileşimlerini şekillendirmektedir (Moschovaki & Meadows, 2005). Öte yandan, bu süreçteki ilk adımlarından biri olarak nitelendirilebilecek olan kitabın seçilmesi başarılı bir hikaye kitabı okuma etkinliğinin de temelini oluşturmaktadır (Lennox, 2013). Çocuklara uygun bir kitabın seçilmesi çocuklarla kitap arasındaki etkileşimi artıracak ve çocukların süreçten daha üst düzeyde faydalanmalarını sağlayacaktır (Bartan, 2018; Aram, Bergman Deitcher & Adar, 2017; Hsiao & Chang, 2016; Trelease, 2013). Bir diğer önemli koşul, kitabı okuyacak yetişkinin kitap okumak için hazırlık yapmasıdır. Wade ve Moore (2000) hikaye kitaplarının tanıtılmasını, sunulmasını, önerilmesini, üzerinde konuşulmasını ve tadının çıkarılmasını savunmaktadırlar. Danis, Bernard ve Leproux (2000) ise hikaye kitabı okuma etkinliği esnasında çocukların düşünme becerilerini destekleyerek daha üst düzeye çıkarabilmek için yetişkinlere ihtiyaç duyulduğunu tespit etmişler ve bu süreçte okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için bir "yakınsal gelişim alanı" (Vygotsky & Cole, 1978) oluşturduklarını öne sürmüşlerdir. Özellikle etkileşimli hikaye kitabı okuma etkinlikleri esnasında yetişkin ve çocuk arasında geçen konuşmalar yoluyla çocukların o içerikle ilgili yeni kelimeleri öğrenmesi sağlanmakta (Neuman & Dwyer, 2011; Pollard-Durodola, vd., 2016, 2018; Spycher, 2009), çocukların metnin etrafında ve ötesindeki etkileşimlere aktif katılımlarını teşvik eden uygulamalar yapılmaktadır (Ezell & Justice, 2005; Wasik, Bond & Hindman, 2006). Bunları yapabilmek için de kitabı okuyacak yetişkinin hazırlık yapması gerekmektedir. Graham ve Kelly (2018) ise etkili bir hikaye kitabı okuma etkinliği için dört başlık altında toplanan bir liste hazırlamışlardır. Seçim, plan, uygulama ve mesaj iletme olarak sıraladıkları bu başlıklar çerçevesinde yetişkinin kitap okumaya hazırlanması beklenmektedir. Yetişkinin çocuklara uygun kitabı seçtiği ilk basamağın ardından gelen plan basamağında yetişkinin süreçte kullanabileceği kaynakları, kitabın ne kadarını okuyacağı, kitabın nasıl tanıtılacağı, kitapta özellikle vurgulanmak istenen noktaların neler olacağı, okumanın nasıl sonlandırılacağı ve sonrasında neler yapılacağı noktalarını planlaması gerekmektedir (Graham & Kelly, 2018). Bu basamakta yapılacak hazırlıkla uygulama ve

mesaj iletme basamaklarının da temeli oluşturulmuş olacaktır. Böylelikle sürecin daha etkili bir şekilde ilerlemesi sağlanır.

Hikaye kitabı okuma sürecine çocukların ilgisi çekilerek başlanması önemli görülmektedir. Roskos ve Neuman (1998) hikayeye bir şarkı, parmak oyunu veya tekerlemeyle başlanmasını önermektedir. Ayrıca, çocukların dikkatlerini çekebilmek ve bunu sürdürebilmek için kitabın ilk cümlesinin vurucu bir ses tonuyla okunması etkileyici bir yol olarak kullanılabilecekken, okuyucun ses tonuyla yapabileceği sert ve yumuşak, hızlı ve yavaş, yüksek ve alçak ve duraklama eylemleri de bu amaçla kullanılabilir (Fox, 2001). Kitabın uygun bir hızla okunması da çocukların dikkatlerinin dağılmasını engelleyecektir. Ses tonunun kullanılması gibi okuyucunun jest ve mimiklerini de kullanması kitap okuma sürecinin sorunsuz işlemesine yardımcı olacaktır. Erken çocukluk döneminde bulunan çocuklarla kullanılan bu tür araçlar kitap okuma etkinliğinin etkililiğini artıracak etmenler arasında sayılabilir.

Çocuklarla birlikte bir hikaye okumak başlı başına bir eğlence kaynağı olabileceken, aynı zamanda çocukların hikayeye tepki vermesi, hikayeye katılması ve hikayeye ilgili sorulara yanıt vermesi aracılığıyla bu eğlence kaynağından alınan keyfin uzamasını sağlamaktadır. Çocuklarla birlikte hikaye okumak çocukların okuma üzerine odaklanabilmeleri ve bu hikayeden yola çıkarak yapılabilecek etkinliklere katılabilmeleri için bir öğrenme ortamı yaratmaktadır (Campbell, 2009). Ayrıca, çocuklarla kitap okumak çocukların sadece kitabın nasıl kullanılmasını görmelerini veya keyif almalarını sağlamamakta (Butler, 1998), çocukların harfleri görmelerini (Campbell, 2004; Strickland & Morrow, 1989), çocukların bir hikayenin yapısını anlamalarını, giriş – gelişme – sonuç sıralamasını öğrenmelerini (Campbell, 2004), yeni kelimeler ve cümlelerle tanışmalarını (Dombey, 2010), kendi hayatları dışındaki dünyayı öğrenmelerine bir fırsat tanıdığı için kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini (Trelease, 2013) ve kendi hikayelerini yaratmalarını (Fox, 2001) desteklemektedir. Çocuklarla yapılacak hikaye kitabı okuma etkinliklerinde ise çocukların hikayeler aracılığıyla edindikleri bilgilerle hikayede birazdan ne

olacağını tahmin etmeye çalışmaları çocukların çıkarım yapma stratejileri geliştirmelerini sağlamaktadır (Campbell, 2004). Bunu destekleyebilmek için kullanılabilir en etkili araçlardan biri de uygun sorulmuş sorulardır. Çocuklara süreçle ilgili doğru anlarda doğru soruların sorulması çocukların bu etkinlikten en üst düzeyde faydalanmalarını sağlayacaktır. Öğretmenlerin bu süreçte bilişsel olarak daha az zorlayıcı nitelikte sorular sordukları ve daha çok hikaye okuma etkinliğini yönetme konusuna odaklandıkları görülmüştür (Dickinson, McCabe & Anastasopoulos, 2003). Öte yandan, okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynlere göre daha yüksek düzeyde hatırlama, tahmin etme ve çıkarım yapma konuşmalarını kullanmalarına rağmen çocukların üst düzey sorgulama yapmaları için uygun soruları sorma konusunda yüksek performans gösteremedikleri sonucuna varılmıştır (Hindman, vd., 2008). Hikaye kitabı okuma etkinliklerinde yetişkinlerin sürece dair soracakları uygun sorularla çocukların sürece aktif katılımlarını sağlaması beklenmekte ve böylelikle çocukların dil becerilerini desteklemek için kaliteli bir eğitim ortamı yaratmaları önemli görülmektedir (Bus 2001; Bus, Ijzendoorn & van Pellegrini, 1995; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2003; Hindman, Connor, Jewkes & Morrison, 2008; Justice & Ezell 2002; Senechal & Cornell 1993; Senechal 1997; Wasik, Bond & Hindman, 2006; Zavenbergen, Whitehurst & Zavenbergen, 2003). Böylelikle, çocuklar kelimeler, hikayeler ve karakterler hakkında konuşmayı öğrenmekte ve bu etkileşim yoluyla hikayeye ilişkin soruları yanıtlamaktadır (Pellegrini & Galda 2003). Çocukların bu soruları yanıtlarken düşünmeleri, yanıt aramaları, buldukları yanıtları uygun kelimelerle ifade etmeleri gerekecektir.

Çocuklara hikaye kitabı okuyacak yetişkinlerin bu süreci en etkili şekilde yönetebilmek, uygun soruları bulabilmek ve böylelikle çocukların dil becerilerini destekleyebilmek için kullanabilecekleri bir takım stratejiler bulunmaktadır. Yetişkinlerin çocukların gelişim ve öğrenme düzeylerini artırmak amacıyla bu stratejileri kullanması çocuklara geçici olarak bir destek sağlamakta ve daha sonra çocuklar yetişkinden bağımsız bir şekilde bu görevleri yerine getirmeye başladıkça bu stratejiler azaltılabilmektedir (Wood,

Bruner & Ross, 1976). Böylelikle, çocukların üzerinde çalışılan bu konuda bir uzmanlık kazanması ve yetişkinden bağımsız şekilde hareket etmesi için bir zemin hazırlanmaktadır. Bu stratejilerin kullanılarak çocuklara bu şekilde destek olunması Vygotsky'nin düşüncelerine dayanmaktadır. Öğretim, çocukların henüz ustalaşmadıkları becerileri geliştirmelerine yardımcı olmalıdır; öğretmenler tarafından sağlanan yönergeler, sorulan sorular çocukların belirli görevleri tamamlamak için gerekli becerileri geliştirmeleri için bir ortam hazırlanmasını sağlamaktadır (Vygotsky & Cole, 1978). Bir başka ifadeyle, yetişkinlerin çocukların öğrenme ve gelişimlerini desteklemek için "yakınsal gelişim alanı"ni kullanmaları beklenmektedir. Böylelikle, çocukların sahip oldukları potansiyele ulaşmaları için bir fırsat yaratılmış olacaktır.

Yetişkinler yakınsal gelişim alanını çocukların çocukların dil kullanımını desteklemek için kullanabilmektedirler. Bunun için bir takım destek stratejileri bulunmaktadır. O'Connor, Notari-Syverson ve Vadasy (2005) düşük destek stratejilerini minimum düzeyde yetişkin yardımı içeren ve çocuğun belirli bir gelişim veya beceri alanında olgunlaşmaya yaklaştığında sağlanan stratejiler olarak nitelendirmiş ve bunları genelleme, akıl yürütme ve tahmin etme olarak sıralamışlardır. Daha çok yardıma ve yönlendirmeye ihtiyaç duyulan durumlarda kullanılacak olan yüksek destek stratejileri ise çocuğun bir beceriyi sergilemeye başladığında ve bir görevi tamamlaması için daha yapılandırılmış yetişkin yardımı içeren stratejilerdir, bunlar ise katılımına yardım etme, seçenekleri azaltma ve cevap sağlama olarak belirtilmiştir (Norris & Hoffman, 1990).

Erken çocukluk döneminde, çocukların dil kullanımını destekleyen stratejiler olarak kullanılacak olan düşük destek ve yüksek destek stratejileri Pentimonti ve Justice (2010) tarafından yapılan bir çalışmada derlenmiştir. Araştırmacılar tarafından yürütülmüş olan bu çalışmadan alıntılanmış olan aşağıdaki tabloda ise düşük destek ve yüksek destek stratejileri tanımları ve örnekleriyle eşleştirilmiş bir biçimde (Pence, Justice & Wiggins, 2008) aşağıda sunulmuştur.



**Tablo 1***Dil Kullanımını Destekleyeci Stratejiler*

		Tanım	Örnek
Düşük destek stratejileri	Genelleme	Çocuklardan, ders içeriğini dersin ötesinde, geçmiş veya gelecekteki kişisel deneyimlerine doğru genişletmeleri istenir.	Bana kendini gergin hissettiğin bir zamandan bahset. Neredeydin ve ne olmuştu?
	Akıl yürütme	Çocuklardan bir şeyin neden olduğunu veya olabileceğini ya da bir şeyin neden öyle olduğunu açıklamaları istenir.	Bazı hayvanların büyük, bazılarının küçük çeneleri vardır. Bunun nedenini söyleyebilir misin?
	Tahmin etme	Çocuklardan sonra ne olabileceğini açıklamalarını veya bir olayın sonucunu tahmin etmeleri istenir.	Sence ne bulacaklar?
Yüksek destek stratejileri	Katılımına yardım etme	Çocuklardan, bir göreve doğru cevap vermeleri için başka bir kişiyle (öğretmen veya akran) birlikte bu görevi tamamlamaları istenir.	Jose, yarasa ve masa kafiyeli. Birlikte söyleyelim: yarasa, masa.
	Seçenekleri azaltma	Seçeneklerin sayısını azaltarak çocuklardan bir görevi tamamlamaları istenir.	Hayvanın bu kısmına ne denir? Diş mi yoksa çene mi?
	Cevap sağlama	Çocuklara doğru yanıtın tam bir örneği verilerek onlardan bir soruya doğru cevap vermeleri istenir.	Bu kelime nasıl söyleniyor? Bu kelime, tehlike. Rashoun, 'tehlike' de.

Yetişkinlerin dil kullanımını destekleyen stratejileri ve tekniklerini kullanmaları çocukların hikaye kitabı okuma etkinliklerine aktif katılmalarını sağlayacaktır. Çocuklar bu aktif katılım sayesinde süreci deneyimleyerek yaşama fırsatı edinmiş olacaklardır. Çocuklar sosyal ilişkileri aileleri ve toplumları içindeki çeşitli deneyimler yoluyla öğrenmektedirler (Denham, 1998; 2007). Erken dönemde hikaye kitabı okuma konusu üzerine yapılan araştırmalar genellikle bu etkinliklerin çocukların dil becerileri ve erken okuryazarlık düzeyleri üzerindeki etkisine odaklanmaktadır (Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008), öte yandan kitapların kullanıldığı ve üzerinde konuşulduğu etkinliklerde gerçekleşen

etkileşimler çocukların gelişen sosyal yeterlilikleri için de kullanılabilir bir eğitim ortamı sağlamaktadır (Schapira & Aram, 2020). Çocuklar sosyal ilişkileri aileleri ve toplumları içindeki çeşitli deneyimler yoluyla öğrenmekte ve bu şekilde sosyal beceriler kazanmaktadırlar (Denham, 1998, 2007; Saarni, 1999).

Erken çocuklukta edinilen sosyal beceriler çocukların sosyal yeterlilik kazanmaları için bir temel oluşturmakta ve bu sosyal yeterlilikler çocukların sosyal etkileşimlerini etkilemektedir (Rose-Krasnor, 1997). Edebiyat ürünleri aracılığıyla çocukların sosyal kazanımlar elde ettikleri ifade edilmektedir (Mar, Oatley & Peterson, 2009). Özellikle erken çocukluk dönemi edebiyat ürünlerinde çocuklara çeşitli sosyal deneyimler sunulmakta ve genellikle insanlar, insan gibi davranan hayvanlar veya yaratıklar arasındaki etkileşimler ele alınmaktadır. Bu nedenle, çocuklara sosyal becerileri gözleme ve eserlerdeki karakterler üzerinden bunları deneyimleme için bir fırsat sunulmaktadır (Cassidy vd., 1998). Ayrıca, kişilerin arasında gerçekleşen bir süreç olarak görülmesi gereken ve kişilerin bakış açılarını da içeren bir etkinlik olarak tanımlanan çocuklara kitap okuma etkinlikleri sosyal bir etkileşim fırsatı olarak görülmektedir. Bruner (2020) anlamlı bir kitap okuma etkinliğinin iki boyut içerdiğini ve bu boyutların olay örgüsünü, hikayenin geçtiği yeri, karakterlerin açıklamaları ve davranışlarını içeren eylem boyutu ve karakterlerin davranışlarının altında yatan düşünceleri, inançları, arzuları, duyguları ve niyetleri içeren bilinç boyutu olduğunu belirtmiştir. Bu noktadan hareketle çocukların hikayenin kendi ve hikayenin içerdiği diğer tüm öğelerle etkileşim kurabileceği ve içinde bulunduğu yaşamın ve sosyal dünyanın benzetimini deneyimleyeceği düşünülmektedir.

Erken dönemde edinilmiş sosyal beceriler, çocukların yaşamları boyunca sahip olacakları sağlığı, mutluluğu ve istikrarı etkileyebilmektedir. Sosyal beceriler ve bu sayede kurulacak olan sosyal ilişkiler, çocukların çabaları ve özellikle öğretmenler ve ebeveynler olmak üzere çocukların çevrelerindeki yetişkinlerin çabaları yoluyla geliştirilebilmektedir (Lawhon & Lawhon, 2000). Erken çocukluk eğitiminde kullanılan oyun temelli, yetişkin eğitimi içeren, drama temelli, işbirlikli ve proje temelli ve hikaye etkinliklerini içeren

programlar gibi farklı nitelikteki programların çocuklara sosyal beceri kazandırmak için kullanıldığı görülmektedir (Aksoy & Baran, 2010). Bu bağlamda, çocukları bu konuda desteklemek için nitelikli çocuk edebiyatı eserleri kullanılmakta ve bu eserler içerisinde kullanılan öykülerin, çatışmaların ve kahramanların çözümlerinin çocuklarla birlikte ele alınmasıyla etkili bir araç görevi üstlenmektedirler. İletişim, problem çözmeye, işbirliği içinde çalışma, karar alma, kendini yönetme ve arkadaşlık gibi sosyal ilişkileri başlatma ve bu ilişkileri sürdürme için gerekli olan beceriler olarak tanımlanabilecek olan sosyal becerileri (Chandler, Lubeck & Fowler, 1992; Hurley, Wehby & Feurer, 2010; Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2006) çocuklara nitelikli çocuk edebiyatı eserleri ile gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla kazandırmak önemli görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde resimli çocuk kitaplarını kullanırken yetişkinlerin uygulayabileceği çeşitli tekniklerle bu etkinliklerin amacına ulaşması ve çocukların dikkatlerinin etkinlikte tutulması sağlanabilecektir. Resimli çocuk kitaplarını etkinliklerde kullanma süreci sadece kitabın okunması sürecini kapsamamaktadır. Yetişkinlerin uygulama öncesinde planlama yapması, kullanacağı hikaye öncesi etkinlikleri ve hikaye sonrası etkinlikleri ile etkinlik sürecine hazırlık yapması ve etkinliğin değerlendirmesini yapması beklenmektedir. Hikaye öncesi etkinlikleri arasında grupta sohbet, bilmeceler, parmak oyunları, tekerlemeler ve şiirler yer almaktadır, hikaye sonrası etkinliklerde hikaye oluşturma/hikaye tamamlama, hikayeye farklı isim bulma, pantomim, taklit oyunları, rol oynama, doğaçlama ve dramatizasyon bulunmaktadır (MEB, 2013a). Benzer şekilde, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Türkçe etkinliklerinin planlaması esnasında öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullanması önerilmekte ve etkinlik örnekleri olarak şunlar sıralanmaktadır; tekerleme, parmak oyunu, şiir, bilmece, sohbet, resimli kitap okuma, etkileşimli ve paylaşımlı şekilde okuma, öykü, taklit, dramatizasyon (canlandırma), öykü tamamlama, öykü oluşturma, öyküyü tekrar anlatma, resimlendirme ve resimlerden yeni bir öykü oluşturma gibi etkinliklerdir (MEB, 2013a). Bu bağlamdan hareketle yetişkinlerin çocuk

edebiyatı eserleri kullanarak planlayacakları etkinlikler için hazırlık yapmaları ve bu farklı örnekleri planlamalarına dahil etmeleri beklenmektedir.

Yetişkinler çocuk edebiyatı eserlerini kullanarak uygulayacakları etkinliklerde sıklıkla kullandıkları hikaye kitaplarını herhangi bir araç kullanmadan çocuklara düz bir şekilde anlatabilmektedirler. Fakat bu durum çocukların süreçten sıkılıp kopmalarına, dikkatlerini toplamakta zorlanmalarına ve bu etkinliklerden faydalanamamalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle de yetişkinlerin hikaye öncesi ve sonrası etkinlikler gibi etkinlik uygulama sürecinde de farklı hikaye anlatma teknikleri, kitap okuma modelleri ve yöntemleri kullanarak süreci çocuklar için canlı tutmaları gerekmektedir. Olgan (2017) hikaye kitabı ve farklı materyaller kullanarak hikaye anlatma yöntemlerini öykü kitabı ile anlatma, pazen tahta kartı ve figürler ile anlatma, kukla ile anlatım, teknolojik araçlar kullanarak anlatma, hikaye kartı ile anlatma ve televizyon şeridi ile anlatma olarak sıralamıştır. Bunlara ek olarak kitap okuma yöntem ve modelleri dinleme modeli, birlikte okuma, grup olarak okuma/konuşma, tekrar ederek okuma, sesli kitap okuma, tahmin ederek okuma ve katılımlı okuma olarak belirtilmiş ve bir diğer kitap okuma yöntemi sınıflandırmasının sesli okuma, diyaloga dayalı okuma ve dijital okuma yöntemini içerdiği ifade edilmiştir (Işıtan, 2017). Ayrıca, daha önce öykü tabanlı öğrenme, öyküleştirme yöntemi isimleriyle kullanılmış olan Storyline Yöntemi de konuyla ilgili literatürde kendisine yer bulmuştur (Tepetaş Cengiz, 2017). Bu tür hikaye öncesi ve sonrası etkinlikler, farklı teknik, yöntem ve modellerle etkinliklerin çeşitlendirilmesi çocukların ve yetişkinlerin süreçten daha fazla keyif almalarını ve sürecin amacına ulaşmasını sağlayacaktır.

Yetişkinlerin okul öncesi eğitimde çocuk edebiyatı eserlerini kullanabilecekleri farklı etkinlikler, teknik, yöntem ve modellerin yanında etkinliklerini çeşitlendirebilmeleri için kullanabilecekleri bir diğer araç ise ortamlardır. Okul öncesi eğitimde düzenlenecek öğrenme merkezleriyle özelleştirilmiş eğitim ortamları yaratılabilmektedir. Bu öğrenme merkezlerinden olan kitap merkezleri ile çocukların kitaplara için olumlu tutumlar geliştirmeleri, dil gelişimlerinin ve iletişim becerilerinin desteklenmesi sağlanacaktır. Ayrıca,

aydınlık ve sessiz bir alanda oluşturulacak olan bu merkezlerde çocukların basılı materyalleri inceleyebileceği, rahatça kitap/dergi vb. bakabileceği alanlar oluşturulabilecektir. Bu merkezlerde çocuk boyuna uygun raflar, resimli kitaplar, sandalye-koltuk, minderler, masa, çeşitli basılı materyaller, farklı içerikte yazılı materyaller, çocukların hazırladığı kitaplar, maketler, kostümler, kavram oyuncakları gibi çok çeşitli materyal bulundurulması önerilmektedir (MEB, 2013a). Bu tür farklı materyallerle zenginleştirilen kitap merkezleri aracılığıyla çocukların merak duygularının desteklenmesi, araştırma yapmalarının sağlanması, sorgulama becerilerinin kullanılması sağlanmaktadır (Morrow, 1996). Kitap merkezlerinin nitelikli çocuk edebiyatı eserleri içermesi ve çeşitli planlamalarla bu merkezin eğitim sürecinin içine katılmasıyla çocuklar etkili bir deneyim yaşama fırsatı sunulmuş olacaktır (Gönen, Ertürk & Özen Altınkaynak, 2011; Veziroğlu & Gönen, 2012).

Gelişen teknolojiyle birlikte resimli çocuk kitaplarının kullanım şekilleri çeşitlenmeye başlamıştır. Bunlardan biri de elektronik kitaplardır. Elektronik kitapların yurtdışında yaygın bir şekilde kullanıldığı ve kullanıcı sayısının da giderek arttığı ifade edilmektedir (Gönen & Uyanık Balat, 2002). Bu tür elektronik kitaplara internet kütüphanelerinden, yayınevlerinden ve yazarların internet sitelerinden ulaşılabilmektedir. Son yıllarda Türkçe elektronik resimli çocuk kitaplarının yaygınlaşmasıyla birlikte yayınevleri ve resimli çocuk kitapları yazarlarının daha fazla ebeveyne, okul öncesi eğitim kurumuna, eğitimcilere ve çocuklara hizmet ulaştırabildikleri düşünülmektedir. Literatürde resimli çocuk kitaplarının etkin kullanıma ilişkin kavramlardan biri de Öykü Çantaları (story bag)'dır. Bu çantaların içinde öykünün kendisi, küçük ve büyük öykü kartları, araştırmacılar ve öğrenciler tarafından öykü okunarak oluşturulmuş öykü ses kayıtlarını içeren CD'leri, karakterlerin kuklaları, konu ile ilgili bilgilendirici kitap, kitapta geçen konulara ilişkin masa ve kart oyunları, aile bilgilendirme mektupları ve aile oyunları, boş kağıt ve boya kalemleri bulunmaktadır. Çocuklar bu materyalleri kullanarak öyküleri daha kolay öğrenmekte, öyküleri yaşamakta, öykülerin içinde geçen kavramlar ile gerçek yaşamı ilişkilendirebilmektedir. Ayrıca öykü kitaplarına

yönelik hazırlanan materyallerin eve gönderilmesi ile çocukların aileleri ile etkileşimleri kitaplar sayesinde arttırılmaktadır (Levy & Hall, 2021; Sharp, 2005).

Tüm bu bilgiler ışığında, nitelikli çocuk edebiyatı eserleri ile planlanacak bu sürecin çocuklar için keyif verici olması tüm diğer kazanımların çocuklar tarafından edinilmesi için sağlam bir zemin oluşturacaktır. Bu nedenle, resimli çocuk kitabı okumanın, hikayeler hakkında konuşmanın, hikayelerle ilgili sorulara cevap aramanın, çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmasının temelinde çocukların bu süreçten keyif almaları olmalıdır. Tüm bu sayısız kazanımlar nedeniyle, resimli çocuk kitabı okuma günlük eğitim sürecinin bir parçası olarak kullanılmalıdır.

### **Dil Gelişimi**

Dil, o dili konuşanların duygu, düşünce ve hayal güçlerini belirlemekte (Kaplan, 1984) ve bireylerin bilgi, düşünce ve duygularını birbirlerine aktarabilmelerini, düşüncelerini düzenleyebilmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda dil düşüncelerin görünen düzeyden daha derinlerde birbiriyle iletişim içinde bir zincir oluşturmasıyla ortaya çıkmaktadır (Piaget, 1979). Daha geniş bir tanımla dil, bireylerin bilgi edinmesini, duygu ve düşüncelerini ifade etmesini, toplumda sosyalleşmeyi sağlayarak kültürel mirasın bir sonraki nesle aktarılmasını sağlayan belli kurallara sahip, sistemli sözcüklerden oluşan bir sistem bütünüdür (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Bir başka tanım ise insanın sosyal bir varlık olma durumuna vurgu yaparak dili ve dil becerilerini açıklamaktadır. Bu tanım, insanların toplumsalmaya başlamasıyla birlikte, karşısındakiyle iletişim kurduğunu, çok çeşitli iletişim yollarının ardından bu iletişim ihtiyacının dil becerilerini ortaya çıkardığını belirtmektedir (Correll, 2008).

Dil aracılığıyla çocuklar çevrelerini keşfeder, kendilerini ifade eder ve içinde yaşadığı topluma ait tüm değerleri edinir. Çocuğun dili öğrenmesi için ise etrafında bu dili kullanan, konuşan, kendisiyle iletişime geçen bireylerin olması gerekmektedir (Chomsky, 1965). Dil ve dile ait tüm kurallar yaşanılan deneyimler ile doğal olarak öğrenilmektedir. Çocuklar dil

gelişimleri ilk olarak ailelerinden ve sosyal çevrelerinden etkilenmektedir (Keklik, 2015). Gelişimin tüm alanlarında olduğu gibi dil gelişimi için de çocukların yaşamlarında kritik dönemler bulunmaktadır. Özellikle ilk üç yılda dil ediniminin çok hızlı bir şekilde gerçekleştiği ve daha sonraki yıllarda yavaşlayarak devam ettiği belirtilmektedir (Berk, 2013). Dil gelişimini daha iyi açıklayabilmek için farklı görüşlere dayanan kuramlar geliştirilmiştir. Kuramlar dil gelişimini açıklamakta bazı ortak noktaları paylaşmakta, kendilerine ait farklı noktaları da ortaya koymaktadır.

### **Dil Gelişimini Açıklayan Kuramlar**

**Davranışçı Kurama Göre Dil Gelişimi.** Davranışçı kuram, bireyin dil becerisi kazanma sürecini uyaran-tepki ve davranış-pekiştirme ilişkisine indirgemekte ve bu ilişki aracılığıyla bireyin çevresinden edindiği bir davranış örüntüsü olarak açıklamaktadır. Davranışçı kuramın öncülerinden olan Skinner, bir bebeğin çevresindeki yetişkinlerin seslerini dinlediğini, bu sesleri taklit edince ödüllendirildiğini ve bu ödüllendirilme sonucunda da dili öğrendiğini ileri sürmüştür (Harris, 1992; Morris, 2002). Bu nedenle, dil gelişiminde çocuğun içinde bulunduğu çevrenin etkisi büyüktür (Berk, 2013). Ayrıca, tekrar ve pekiştirme bu kuramın temel bileşenlerindedir (Morris, 2002).

Davranışçı kurama göre, çocuk boş bir levha olarak görülmekte (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001) ve dil gelişimi uyaran, yanıt olarak verilen davranış ve bu davranışın ardından meydana gelen olaylar arasındaki etkileşim sayesinde gerçekleşmektedir. Çocuğun dil öğrenme sürecindeki sözel ve sözel olmayan davranışlarına verilen pekiştirmeçler dil gelişiminin temel sorumlusu olarak görülmektedir. Çocuk, diğerlerinin konuşmalarını taklit ettiğinde ve sözel ifadeler ile nesnelere arasında bir bağlantı kurduğunda pekiştirilirse dil öğrenilmektedir (Harris, 1992; Senemoğlu, 2011). Bu pekiştirme yetişkinin dikkatini çekme, yetişkinin çocuğun söylediği kelimeyi tekrarlaması ve onaylaması olabilir (Puckett & Black, 2001). Dil gelişimi esnasında çocuğun söylediklerinin yetişkin tarafından

tekrarlanması, yanlışlarının düzeltilerek doğrusunun söylenmesi sadece pekiştirmeye değil, çocuk için doğruyu modellemeye de imkan tanımaktadır (Herschensohn, 2007).

Davranışçı kuram dil gelişiminin bazı yönlerini açıklasa da dilin diğer bileşenlerinin nasıl kazanıldığını açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Otto, 2014). Bu kuram, özellikle çocukların çevresindekilerden duymadan, doğrudan onlar tarafından türetilen sesleri ve kelimelerin nasıl öğrenildiğini açıklayamamaktadır (Nor & Ab Rashid, 2018). Ayrıca, bu kuram sadece gözlenebilir şeylere odaklanmaktadır, bir diğer ifadeyle dil gelişiminin gözlemlenebilir kısmıyla ilgilenmektedir (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Bu şekildeki yetersiz açıklamaları nedeniyle davranışçı kuramın açıklayamadığı noktalara odaklanan başka kuramlar da geliştirilmiştir.

**Psikolinguistik Kurama Göre Dil Gelişimi.** Davranışçı kurama karşı gelen kuramlardan biri psikolinguistik kuramdır. Chomsky davranışçı kuramda destekleyecek bir nokta bulamadığını ifade etmiştir (Chomsky, 1959). Chomsky'nin öncülerinden olduğu bu kuram, çocukların hiç pekiştirilmemiş cümleleri kurarak dil öğrendiklerini savunmaktadır. Bu kurama göre, çocuklar hiç duymadıkları cümleleri üretmektedirler (Goldstein, 2013). Chomsky'nin temel görüşlerinden biri doğmadan önce dili kullanmaya programlanarak dünyaya gelen çocukların doğuştan bir dil öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Çocukların doğuştan getirdiği bu yapı doğal bir dil kazanım aracı olarak tanımlanmaktadır (Otto, 2014).

Psikolinguistik kurama göre, çocukların sahip oldukları dil kazanım aracı çocuklara onların uyarınları anlaması, bunları çözümlemesi, uygun bir şekilde dili kullanması için bu süreci kolaylaştıracak bir yetenek sağlamaktadır (Chomsky, 1975). Dil gelişiminin odağında bu yer almakta ve dil gelişimi için çocuğun çevresine vurgu yapılmamaktadır (Gander & Gardiner, 2007). Dil gelişimi çocukların dilin yapısını keşfederek dili öğrenmeleri şeklinde gerçekleşmekte ve bu doğuştan gelen bir özellik olarak görülmektedir (Cairns, 2008). Bu keşif sürecinde, çocuklar deneyerek, çevresindekilerle konuşarak kelimeleri ve dilbilgisi kurallarını öğrenmekte ve bunları kurallara dönüştürmektedir (Benson, 2013).



Chomsky, dünya üzerindeki tüm dillerin eşit olduğunu savunmaktadır. Bu diller arasındaki evrensellik özelliğini ortaya koymaktadır. Dillerin kendilerine göre birtakım özellikleri olmasına rağmen, evrensel ortak özellikleri de bulunmaktadır. Tüm dillerde harfler, sesli sessiz harfler, isimler, filler, zaman çekimleri gibi yapılar yer almaktadır (Chomsky, 1976). Ayrıca, insan zihninde evrensel tek bir dil bilgisi bulunduğu da Chomsky'nin savunduğu düşüncelerden biridir.

**Sosyokültürel Kurama Göre Dil Gelişimi.** Bu kuram Vygotsky tarafından geliştirilmiştir. Öğrenme, sosyal etkileşim yoluyla kültürlenme süreci olarak tanımlanmakta ve gelişim üzerinde çevrenin ve bu çevrenin kültürünün çok büyük bir etkisi bulunduğu ifade edilmektedir (Donato & McCormick, 1994). Sosyokültürel kurama göre, çocuğun gelişimi içinde bulunduğu kültürden ve tarihsel durumlardan ayrı düşünülemez. Ayrıca, bu süreçteki gelişim dil, yazı sistemleri gibi semboller sistemine bağlıdır (Slavin, 2015). Kültürlenme olarak adlandırılan süreç topluma ait düşünce, inanç ve özelliklerin çocuğa aktarılması olarak betimlenmektedir. Bu kültürlenme sürecinin en önemli aracı ise dildir (Aydın, 2000). Dil sayesinde çocuk çevresindekilerle etkileşime girmekte, onlarla konuşmakta ve onları dinlemektedir. Böylelikle, kültür aktarımı gerçekleştirilmektedir (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Bu nedenle, dil bireyin içinde yaşadığı sosyal yaşamın ve sosyalleşmesinin temel gerekliliklerindedir (Berk, 2013).

Vygotsky, bu kuram kapsamında yakınsak gelişim alanı kavramını tanımlamıştır. Çocuğun bir problem durumuyla karşılaştığında bu problemi tek başına çözmemesi, problemi çözebilmek için yetişkinle etkileşime geçerek destek alması ve bu destekle problemi çözebilmesi durumunda yakınsak gelişim alanının varlığından söz edilebilir. Yakınsak gelişim alanı çocuğun kendi yapabileceği düzey ile yetişkin desteğiyle yapabileceği düzey arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Berk, 2013; Bodrova, Germeroth & Leong, 2013; Lightbown & Spada, 1999). Öğrenme bu aradaki farkın kullanılması sayesinde gerçekleşmektedir (Slavin, 2015). Yetişkinin vereceği desteği

zamanla azaltmasıyla çocuk tek başına yapabildiklerini bir üst düzeye taşıyabileceklerdir (Bodrova, Germeroth & Leong, 2013). Bu nedenle yetişkin desteği önemli görülmektedir.

**Bilişsel Kurama Göre Dil Gelişimi.** Dilin bilişsel bir beceri olduğunu ve birbiriyle paralel gelişim gösterdiğini savunan bilişsel kuram Piaget tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre, bilişsel gelişim belli aşamalarla gerçekleşmekte ve bu süreç de dil gelişimi de bu aşamalara eşlik etmektedir. Bir diğer ifadeyle, bilişsel gelişimdeki ilerleme dil gelişiminin de nasıl olacağını belirlemektedir (Ferrand & Bloom, 1997; Santrock, 2004). Bu kurama göre, çocuğun dil öğrenmesi için kullandığı mekanizma diğer tüm öğrenmeleri için kullandığı mekanizmayla aynıdır. Çocuklar, dil gelişimi için ayrı bir mekanizma kullanılmamaktadır (Otto, 2014).

Bilişsel kuram, sadece çocuğun içsel yapılarına değil, aynı zamanda çocuk-çevre arasındaki etkileşime de vurgu yapmaktadır. Dil gelişiminde çevrenin de çocuk üzerinde etkisi bulunmaktadır. Piaget, dilin kendisinden daha büyük bilişsel yetiler üzerine kurularak geliştiğini savunmaktadır. Bu bilişsel yetilerdeki yetersizliklerin olması çocuğun dil gelişimini de olumsuz etkilemektedir (Cüceloğlu, 1998; Corbalis, 2002). Dil gelişimi için önkoşul ve temel olan şeyin bilişsel gelişim olduğu savunulmaktadır (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). Bu iki gelişim alanı arasındaki ilişki çocuk için ilerleyen yaşlarda da devam etmektedir (Senemoğlu, 2011).

Bilişsel gelişimin ilk yılları dil gelişimi öncesi dönem olarak görülmektedir. Yaşamın ilk iki yılına denk gelen ve duyuşsal motor dönem olarak adlandırılan bu dönemde çocuk yaşamı anlamak için dili kullanmamakta, duyuşlarını kullanarak her şeyi tanımaktadır. Dili kullanmaya başlamanın ilk öncüsü çocukta nesne sürekliliğini gelişmeye başlamasıdır. Dil gelişim öncesinde, her şeyi duyuşlarıyla yürüten çocuk, nesne sürekliliğiyle birlikte, ortamda bulunmayan, duyuşlarıyla algılayamadığı nesnelere de sembollerle ifade etmek ihtiyacıdır (Neaum, 2010; Otto, 2014; Paciorenk & Munro, 1999). Duyuşsal motor dönemin ardından gelen, işlem öncesi dönem ile çocuklar dünyayı kelimelerle, görsellerle ve çizimlerle anlatmaya başlamaktadırlar (Santrock, 2004).

Piaget, çocukların dili aktif olarak kullanmaya başlamasıyla iki tür konuşma yaptıklarını savunmaktadır. Bunlar benmerkezci konuşma ve sosyalleşmiş konuşmadır. Gelişim, benmerkezci konuşmadan başlayarak sosyalleşmiş konuşmaya doğru devam etmektedir (Aksoy & Baran, 2017). Benmerkezci konuşmada konuşma sadece çocuk için anlamlı olabilmektedir, çünkü çocuk bu konuşmayı kendisi için yapmaktadır. İlerleyen süreçle birlikte, etrafındakilerle etkileşime geçtikçe başka insanların kendisinden başka şekilde düşünebildiklerini görmekte ve böylelikle benmerkezci konuşmada azalma başlamaktadır. Bu etkileşim arttıkça da sosyalleşmiş konuşmaya doğru bir geçiş gerçekleşmektedir (San Bayhan & Artan, 2011).

Bilişsel kuramı savunan bir başka isim olan Bloom (1974) ise, çocukların dili belirli anlamlara göre yapılandırıldığını savunmaktadır. Anlamlar çocuğun zihninde oluşmakta ve çocuklar dilin anlama ait bilgilerini dil yapısına ait bilgilerden önce kullanmaktadırlar (Ferrand & Bloom, 1997). Çocuklar, kavramlar ve olaylar arasındaki ilişkiyi önce anlamakta ve daha sonra dilin yapısına ait bilgileri edindikçe bunları ifade etmektedirler (Joyce, 2011; Otto, 2014). Dil gelişimi anlam temelinde kurulmaktadır. Çocuklar önce anlamlandırmakta, dil deneyimleyerek öğrendikçe de bu anlamları ifade edebilmektedirler.

### **Dilin Temel Bileşenleri**

Dilin temel bileşenleri Bloom ve Lahey (1978) tarafından biçim, içerik ve kullanım olarak tanımlanmıştır. Biçim bileşeni sesbirimi, biçimbirimi ve söz dizimini içermekteyken, içerik anlam bilgisini ve kullanım ise edimbilim olarak adlandırılan kullanım bilgisini kapsamına almaktadır. Geleneksel dilbilim ise bu üçlü sınıflandırmayı, biçim bileşeninin içinde yer alan sesbirimi ve söz dizimini de ayrı birer bileşen olarak tanımlayarak beş bileşenden oluşan bir sınıflama ortaya koymuştur. Öte yandan, dil incelenirken bu beş bileşenin birbirinden ayrılmayan bir yapıda olduğu da görülmektedir.

**Sesbirim.** En basit düzeyde konuşma sesi olarak tanımlanan sesbirim konuşmada anlam değişikliğine neden olan en küçük anlamlı birimlerdir. Çocuk dili öğrenirken, o dildeki

sesbirimleri, sesbirimlerin bir araya gelişlerini ve bunların kurallarını da öğrenmektedir. Bir dilde, alfabedeki harf sayısından daha fazla sesbirim bulunur, Türkçe de bu dillerden biridir (Eker, 2007). Biz ve bir sözcüklerindeki z ve r harfleri iki kelimenin farklı anlama sahip olmasını sağlamaktadır. Sesbirimler birleşerek sözcükleri meydana getirmektedirler.

**Biçimbirim.** Dildeki en küçük birimdir. Dilin bu bileşeni sözcüklerde yer alan kök ve bu köke gelen ekleri, bu eklerin geliş kurallarını içermektedir (Topbaş, 2001). Sesbirimlerin oluşmasıyla biçimbirimler meydana gelmektedir (San Bayhan & Artan, 2011). Bu sesbirimlerin sıralanışına ait ise yayılım/dağılım ve sıralanma kuralı bulunmaktadır. Bu kurallar birlikte kullanılmaktadır.

**Söz Dizimi.** Cümlede yer alan sözcüklerin sıralanması, cümlenin düzeni ve sözcüklerin arasındaki ilişkilerin düzenlendiği kurallar sistemine söz dizimi (sentaks) adı verilmektedir (Goldstein, 2013). Bu kurallarla, cümledeki hangi dizilimin uygun olup olmadığı değerlendirilmektedir. Türkçe özne-nesne-fiil yapısında bir dildir ve sözcüklerin sıralanmasında belli bir düzeye kadar esneklik bulunmaktadır (Demir, 2006; Owens, 2019).

**Anlam bilgisi.** Kelimelerin ve kelimelerin bir araya gelerek oluşturdukları yapıların anlamını ve içeriğini düzenleyen kurallar sistemidir. Semantik olarak da adlandırılan anlam bilgisinin inceleme alanı dilin sözcük dağarcığıdır. Dildeki kelimelere yüklenen anlamları bu başlık altında incelenmektedir (Aksoy & Baran, 2017). Ayrıca, anlam tek başına bir anlamı olan sözcükleri de ifade etmektedir (Topbaş, 2001). İki kelimenin paylaştıkları özelliklerin yüksek olması, bu kelimelerin birbirine benzer olmasını sağlamaktadır. Aynı anlamı taşıyan sözcükler eş anlamlı sözcükler olarak tanımlanmaktadır.

**Kullanım.** Dil iletişim, davranış düzenleme, paylaşma ve yorumlama gibi çok farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Dil sadece sembollerden oluşan bir sistem değil, temel bir iletişim aracıdır. Dilin bu bileşeni, sosyal ortamlardaki dil kullanımı üzerine çalışmaktadır. Bu nedenle yapısal özelliklerden çok işlevsel özellikler ele alınmaktadır (Gleason, 2005; Owens, 2012).

## Dil Gelişim Evreleri

Her çocuğun farklı özelliklere ve koşullara sahip olması nedeniyle gelişim biriciktir. Her çocuk birbirinden farklı gelişim özelliklerini farklı yaş dönemlerinde gösterebilmektedir. Gelişim zamanlama olarak farklılık gösterse de bu süreçte takip edilen basamaklar birbirini aynı sıralamayla takip etmektedir. Bu tüm gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişimi için de geçerlidir. Çocuklar farklı hızlarda dil gelişim aşamalarını izleseler de bu aşamaları aynı sıralamayla kendi hızlarında takip ettikleri görülmektedir (Berk, 2013; Gönen, 1988; Trawick-Swith, 2013).

Erken çocuklukta dil gelişimi incelendiğinde, dil gelişiminin ifade edici dil gelişimi ve alıcı dil gelişimi olarak iki ana grupta toplandığı görülmektedir. Bazı kaynakları bu sınıflamaları konuşma öncesi dönem ve konuşma dönemi olarak da isimlendirmektedir. Bebekler dili konuşmaya başlamadan çok önce anlamaya başlamaktadırlar (Bruce & Hansson, 2008). Bu nedenle alıcı dil ile başlayan dil gelişimi, daha sonra ifade edici dil ile devam etmektedir. Dil gelişimini desteklemek için bebeklik döneminde itibaren çocukla konuşmak, çocuğa dilsel uyaranlar sağlamak bu nedenle dil gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Bebekler konuşmaya başlamadan önce dili kullanarak yanıt veremeseler de kendilerine sorulan soruları işaret yoluyla cevaplayabilmektedirler (Bernardis, Bello, Pettenati, Stefanini & Gentilucci, 2008).

**Alıcı Dil Gelişimi.** Alıcı dil gelişimi altı farklı aşamada ele alınmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla şu şekildedir; yeni doğan dönemi, gııldama-agulama dönemi, mırıldanma-cııldama dönemi, mırıldanmanın tekrarı dönemi, başkalarının seslerini taklit dönemi ve ses-sözcükler dönemidir. Bu aşamalar, zamanlama olarak belirli aralıklara sahip olsa da bu her bebekte farklılık gösterebilmektedir.

Doğumla birlikte başlayan yeni doğan dönemi ilk sekiz haftalık dönemi kapsamaktadır. Bu dönemin en temel özelliklerinden biri çocuğun ağlama yoluyla iletişim kurmasıdır. Ağlamanın bir çeşit erken kişisel iletişim yöntemi olduğu ifade edilmektedir

(Southgate, van Maanen & Csibra, 2007). Ağlama esnasında kullanılan ses perdesindeki farklılıklar, ağlamanın uzunluğu ve aradaki duraklamalar bebeklerin farklı ihtiyaçlarını ifade etmeye çalışmalarından kaynaklanmaktadır (Cecchini, Lai & Langher, 2007). Bakım verenler bu farklılıkları anlayabilmekte ve bebeklerin ihtiyaçlarına yanı verebilmektedirler (San Bayhan & Artan, 2011). Bu dönemde ağlamasına bakım verenler tarafından daha hızlı şekilde yanıt verilen bebeklerin daha sonra daha az ağladıkları ve iletişim kurmaya daha açık oldukları tespit edilmiştir (Bell & Ainsworth, 1972). Bu dönemin sonlarına doğru, çıkarılmaya başlayan sesler bebeğin çevresindekilere tepki gösterme amacıyla kullanmaya başladığı sesle olmaya başlamıştır (Aksoy & Baran, 2017). Ağlama ile çıkarılan sesler dil gelişiminin daha sonraki aşamaları için temel oluşturmaktadır (Aydoğan, Özyürek & Gültekin Akduman, 2017).

Yeni doğan döneminin ardından gelen gııldama-agulama dönemi 2-4 aylar arasında gerçekleşmektedir. Bu dönemde ağlamanın yanında çıkarılmaya başlayan sesler dünyadaki tüm bebekler tarafından çıkarılmakta, bir diğer ifadeyle evrensel nitelik taşımaktadır. Kendiliğinden ses üretiminin başladığı bu dönemde seslerin anlam içeren, bebeğin keyif aldığı veya almadığı şeyleri belirten sesler olduğu görülmektedir (Machado, 2003; San Bayhan & Artan, 2011). Bebeklerin bu dönemde sesle oynadıkları, refleksif olarak tesadüfen çıkardıkları sesleri sevdikleri ve bu sesleri tekrar çıkarmaya çalıştıkları düşünülmektedir (Herschensohn, 2007). Agulama bebeklerin çevresindekilerle sözlü iletişim kurmalarını sağlayan oyunsu bir süreçtir (Trawick-Swith, 2013).

Bebekler agulama döneminin ardından, mırıldanma-cııldama dönemine geçiş yapmaktadırlar. Bu dönem 4-6 aylar arasında gerçekleşmektedir. Bir önceki dönemde refleksif olarak çıkarılan sesler, bebeğin ses çıkarma üzerindeki kontrolünün artması nedeniyle bilinçli çıkarılmaya başlamıştır. Bebek bilinçli çıkardığı bu seslerden keyif almaktadır. Bu süreç vokal jimnastik olarak adlandırılmaktadır (San Bayhan & Artan, 2011). Bu dönemde, ses ve sesin anlamı arasındaki ilişki bebek tarafından anlaşılmaya başlar (Hoff, Neuman & Dickinson, 2002). Dudak sesleri olan b, m, p seslerinin çıkarılmasıyla

birlikte ma-ma-ma, ba-ba-ba gibi sesler çıkarılır ve bebeklerin bundan keyif aldığı görülür. Ayrıca, bu dönemde bebeğin seslere dönüp bakarak tepki verdiği ve tanıdıklarına gülümsemeye başladığı da görülmektedir (Aksoy & Baran, 2017).

Bebeğin yaklaşık 7-9 ayları arasına denk gelen mırıldanmanın tekrarı dönemi babıldama olarak da adlandırılmaktadır. Bu dönem ses ve işitmenin birleştirildiği dönemdir. Hece tekrarlarının görülmeye başladığı bu dönemde, dudak seslerini içeren hecelerin tekrarları yapılır (Eliason & Jenkins, 2003). Bu tekrarlar bilinçli söz üretimleri olarak yapılmamaktadır (Hayes, 2001). Bebeğin bu hece tekrarları yetişkinler tarafından teşvik edilmelidir. Böylelikle, bebeğin öğrenmesi desteklenebilir. Mırıldanmanın tekrarı döneminde bebeğin gelişim özelliği gereği yapması beklenenleri gerçekleştirmemesi durumunda bakım verenlerin iyi bir gözlemci olması ve erken müdahale için girişimlerde bulunmaları önemlidir (Topbaş, 2015).

Başkalarının seslerini taklit dönemi 9-11 aylar arasında görülmektedir. Bu dönemde, bilinçli ses çıkarma ve başkalarını taklit etme gerçekleşmektedir (San Bayhan & Artan, 2011). Bebek çıkardığı farklı seslere çevresindekilerin farklı tepkiler verdiğini anlar. Bu dönemdeki taklitler sadece dil becerileri için değil, sosyal becerilerin edinilmesi için de önem taşımaktadır. İlk anlamlı kelimenin söylenmesinden önce taklitlerle sesler çıkarılmaktadır (Topbaş, 2015). Bebeklerin kendi dillerini öğrenmek için ihtiyaç duyacakları ses repertuvarları artık kullanılmaya hazır hale gelmiştir.

Alıcı dil döneminin en son aşaması ses-sözcükler dönemidir. Bu dönemde, önceki dönemlerdekinin aksine birbirine benzemeyen hecelerin tekrarlar yapılmaya başlamıştır. Kullanılan sözcükler anlaşılmaz haldedir ve bu tür konuşmalara jargon adı verilmektedir (San Bayhan & Artan, 2011). Bu jargonlar, çocuk için sözcük ve cümlelerin yerini tutmaktadır (Berk, 2013). Bu dönemde, çocuk söylediği sözcüğün bir anlamı olduğunu artık bilmektedir. Ses-sözcükler döneminde seslerin, jest ve mimiklerin bilinçli bir şekilde tekrar edilmesinin görülmesi nedeniyle bu dönem tekrarlama dönemi olarak da anılmaktadır (Berk, 2013; Hoaf, Neuman & Dickinson, 2002). İlk sözcüklerin söylendiği dönem olan ses-

sözcükler dönemi, dil bilimciler tarafından “dilin başlama noktası” olarak nitelendirilmektedir (Trawick-Swith, 2013).

**İfade Edici Dil Gelişimi.** Yaşamın ilk yılını kapsayan alıcı dil gelişiminin ardından gelen ifade edici dil gelişimi tek sözcüklü cümleler dönemi, iki sözcüklü cümleler ve birleşimler dönemi, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi ve dilbilgisi kurallarına uygun konuşma dönemi olarak sıralanmaktadır. Çocuk artık sözcükleri kullanarak kendisini ifade etmeye başlamaktadır (Berk, 2013; Neaum, 2010; Trawick-Swith, 2013). Bu sürecin desteklenmesi, çocukların kendilerini ifade etmelerini ve dolayısıyla ifade edici dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle, çocukların ifade edici dil becerilerini kullanabilecekleri deneyimlere ihtiyaçları bulunmaktadır.

**Tek sözcüklü cümleler dönemi.** Bebekliğin ardından 12-18 ay arası dönemi kapsayan tek sözcüklü cümleler döneminde çocuk ilk kez gerçek sözcük kullanımına geçmektedir (Bloom, 1998). Bu dönemde, cümleler tek sözcükten oluşmakta ve çocuk 1-30 arası sözcük dağarcığına sahiptir (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Bebekler tarafından kullanılan ilk sözcüklerin genellikle insanlar, hareketli nesnelere, yiyecekler, hayvanlar, bildik eylemler ve sosyal ifadeler ile ilgili olduğu görülmektedir (Hart, 2004; Owens, 2012; Pinker, 2001). İfade edici dil gelişimi başlamış olsa da, bu dönemde alıcı dildeki gelişim hala ifade edici dildeki gelişime göre daha ileri düzeydedir (Otto, 2014; Reese & Cox, 1999; Trawick-Swith, 2013). Bu dönemde, kullanılan sözcükler arasında isimlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir (Hoaf, Neuman & Dickinson, 2002). Bu dönemin son aylarında sözcük sayısında bir artış yaşanmaktadır. Yapılan bir çalışmada, Türk çocuklarının 12-24 aylar arasında söyledikleri ilk 10 sözcüğün aile bireyleri, nesne, hayvan, yiyecek, hareket, sosyal sözcükler ve ünlemler olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Baykoç-Dönmez & Arı, 1987).

**İki sözcüklü cümleler ve birleşimler dönemi.** Tek sözcüklü cümleler döneminin ardından gelen iki sözcüklü cümleler ve birleşimler dönemi 18-24 ay arasında gerçekleşmektedir. İki sözcüklü bileşenlerin görüldüğü bu dönemde çocuğun 20-100 arası sözcük dağarcığına sahip olması beklenmektedir (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Bu



dönemle birlikte sözcük dağarcığında hızlı bir artış yaşanmaktadır. Daha önce sözü edilen ve Türk çocuklarının 12-24 aylar arasında söyledikleri ilk 10 sözcüğün tespit edildiği çalışmada, çocukların 15-24 aylar arasında ürettiği ilk 50 sözcüğün ise dağılımının şu şekilde olduğu görülmektedir; cins isim, eylem, ünlem, özel isim, sosyal sözcükler, sıfat, zarf, zamir (Baykoç-Dönmez & Arı, 1987). Bu kullanılan ilk sözcüklerin bir durumu ve olayı tanımlamak üzere kullanıldığı ve yetişkin kullanımına benzer yapıların olduğu görülmektedir (Stange, 2009). İki sözcüklü cümleler ve birleşimler döneminin sonuna yaklaşıldıkça kullanılan sözcüklerin farklılaştığı ve çeşitlendiği ifade edilebilir. İlkel dilbilgisi kurallarının kullanılmaya başlandığı dönemdir (Hayes, 2001; Tompkins, Guo & Justice, 2012). Çocuk ses tonunu kullanarak istek ve sorularını ifade edebilmektedir. Ayrıca bu dönem telgraf konuşmaların da görülmeye başladığı dönemdir (Topbaş, 2005). Bu konuşmada, yokluğunun anlamı bozmadığı kelimelerin ve bağlaçların olmadığı, iki ya da daha fazla sayıda sözcüğün anlamlı bir bütün oluşturduğu bir konuşma görülmektedir. Bu konuşmada sadece anlam taşıyan sözcükler bulunmakta (San Bayhan & Artan, 2011), daha küçük ve anlamsız kelimeler atılmaktadır (Berk, 2013).

**Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi.** Çocuk 2-3 yaşları arasında üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler kullanabilmektedir. Bu dönemde, tipik gelişim gösteren bir çocuk 300 üzerinde sözcük dağarcığına sahiptir. Bu dönem, çocuklarda sözcük dağarcığı ve dilbilgisinin en hızlı ilerlediği dönemdir (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Bu dönemde, yeni bir nesneden bahsederken nesnenin gösterilerek isminin söylenmesi çocukların bu yeni sözcüğü öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Gershoff-Stowe & Hahn, 2007). Bu dönemin sonuna kadar, çocukların belleği kullanma, hatırlama, sınıflama becerileri ve dil becerileri zenginleşmektedir (Deak, Yen & Pettit, 2001).

**Dilbilgisi kurallarına uygun konuşma dönemi.** Konuşmanın artık yetişkin konuşmasına en yakın olmaya başladığı dönem dilbilgisi kurallarına uygun konuşma dönemidir ve bu dönemin 3-6 yaş arasında gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu dönemde, çocuklar konuştukları ana dillerinin temel dilbilgisi yapılarını bilmekte ve ifade edici dil

becerileriyle bu yapıları kullanabilmektedirler. Bu dönemde, çocuğun sözcük dağarcığının 900-1000 kelime arasında olması beklenmektedir (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Ayrıca, kurulan cümlelerde zaman kullanımı, zıt sözcüklerin kullanımı ve çoğul eklerinin doğru kullanımı da görülür (Jaeger & Norcliffe, 2009; Neaum, 2010). Neden-sonuç ilişkilerinin anlaşılması da bu dönemde gerçekleşmektedir (MEB, 2013a). Tipik gelişim gösteren çocukların 6 yaşına kadar yaklaşık 10.000 sözcük öğrenmesi beklenmektedir (Bloom, 1998).

Dil gelişim evrelerine göre, ifade edici dilin dilbilgisi kurallarına uygun konuşma döneminde bulunan çocukların 36-48 ay arasındaki tipik gelişim özellikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenmiş olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda şu şekilde sıralanmıştır; “sesin geldiği yönü söyleme; 3-4 sözcüklü cümleler kurma; neden, nasıl, kim gibi sorular sorma; geçmiş zaman ifadeleri kullanma; isim ve filleri kullanma; kişi zamirlerini kullanma; sıfatları kullanma; çoğul eklerini kullanma; sohbete katılma; duygularını sözel şekilde ifade etme; nesnelere işlevlerini anlama; anlaşılır ifadeler kullanma; art arda verilen iki veya üç yönergeyi yerine getirme; kendi kendine şarkı ve tekerleme söyleme; günlük işlerle ilgili olarak sorulara cevap verme ve iki olayı oluş sırasına göre anlatma” (MEB, 2013a).

Güncellenmiş 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre, bu dönemdeki tipik gelişim gösteren çocukların dil gelişimine dair şu özelliklere sahip olması beklenmektedir; “sesin özelliğini söyleme; sesin kaynağını söyleme; birleşik cümleler kurma; 4-5 sözcüklü cümle kurma; bağlaçları kullanma; olumsuz sözcük yapıları kullanma; edat kullanma; zıt anlamlı sözcükleri kullanma; sözcüklerin anlamlarını sorma; nesnelere işlevlerini sorma; nesnelere işlevleriyle ilgili soruları yanıtlama; neden, nasıl, kim gibi sorulara yanıt verme; art arda verilen iki veya üç yönergeyi yerine getirme; görüş alanı dışındaki nesnelere ilgili yönergeleri yerine getirme; kısa, basit öykülerle ilgili soruları yanıtlama; az sayıda ses hatasıyla konuşma ve deneyimleriyle ilgili konuşma” (MEB, 2013a). Çocukların yaşı ilerledikçe, göstermeleri gereken gelişim özellikleri de artmakta ve tüm gelişim alanları daha

fazla iç içe geçmektedir. Özellikle dil gelişimi ile bilişsel gelişim sıklıkla birlikte anılmakta ve bu iki gelişim alanının birbirine paralel gittiği ifade edilmektedir. Çocuklardaki dil gelişimini sadece bilişsel gelişim etkilememekte, bilişsel gelişim dilin karmaşıklığını tek başına açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Dil gelişiminin desteklenmesinde, çocukların sosyal becerileri ve tanık oldukları dil çevreleri de önem taşımaktadır (Cochet & Byrne, 2016). Bu nedenle dil gelişimi paralelinde sosyal becerilerin de göz önünde bulundurulması önemli görülmektedir.

### **Sosyal Beceriler**

İnsan, doğası gereği bir sosyalleşme süreci içerisinde yaşamını sürdürmektedir. Bebeğin kendisinin farkında olması ve sonrasında çevresiyle ev çevresindekilerle etkileşime girmesiyle sosyalleşme süreci başlamakta ve bu süreç insan yaşamında devamlılık göstermektedir (Cüceloğlu, 1998). Çocukların aileleri, çevreleri, okul ortamları ve içinde buldukları topluma ait kültürle etkileşim içerisinde gerçekleşen sosyalleşme sosyal gelişimin ve sosyal becerilerin varlığını zorunlu kılmaktadır. Çocuğun sosyal gelişimi çevresindekilerle sağlıklı bir iletişim kurması, toplumda uygun hareketlerde bulunması, karşılaştığı problemleri çözmesi, kültürel değerleri önemsemesi, kendisiyle ve çevresindekilerle olumlu bir iletişime sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Aksoy, 2014). Bu nedenle, sosyal gelişim çocuğun içinde bulunduğu çevreden doğrudan etkilenmektedir (Berk, 2013). Sosyal gelişim bağlamında, sosyal becerilerin öğrenilmesi ve bu becerilerin kuracakları sosyal ilişkilerde kullanılması çocukların sosyal açıdan yeterli olmasını gerektirmektedir (Elias vd., 1997). Sosyal açıdan yeterli olmak kişinin sahip olduğu sosyal görevleri ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyebilmesi anlamına gelmektedir (Topping, 1998). Sosyal yeterliliğe sahip çocukların sosyal süreçleri başlatabilmek için sadece sosyal becerilere değil, alıcı ve ifade edici dil becerilerine de ihtiyaçları bulunmaktadır. İletişim kurabilmek ve sosyalleşebilmek çocuğun sahip olması beklenen bu dil becerilerine bağlıdır (Thompson & Twibell, 2009). Ayrıca dil

ve sosyalleşme arasındaki bu ilişki nedeniyle, dil gelişimini etkileyen yaş ve bilişsel gelişim sosyal becerileri de benzer şekilde etkilemektedir (Aslan & Köksal Akyol, 2019).

Sosyal beceri kişinin sosyal özellik taşıyan ortamlarda bulunan diğerleriyle ve çevresiyle iletişim kurabilmesi, etkileşime geçebilmesi ve bu ortamlarda uygun davranışlar gösterebilmesi için gerekli olan becerilerdir (Gresham, 1986; Gresham & Elliott, 2008; Little, Swangler & Akin-Little, 2017; Doesum, Van Lange & Van Lange, 2013). Bir diğer tanıma göre sosyal beceri, kişinin kendisinde olumlu tepkilerin oluşmasını ve olumsuz durumlardan kaçınmasını sağlayan, çevresindekilerle etkileşime girmesini kolaylaştıran, sosyal açıdan kabul edilebilir davranışların bütünüdür (Akduman, Günindi & Türkoğlu, 2015; Elliot, Busse & Gresham, 1993). Sosyal beceri tanımları üç temel boyutta altında sınıflandırılabilir. Bunlar akran kabulünün temel alındığı tanımlar, davranışsal bakış açısıyla yapılan tanımlar ve sosyal geçerlilik temel alınarak yapılan tanımlardır (Gresham & Elliot, 1984).

Sosyal beceriler pek çok etmen tarafından etkilenen bir yapıya sahiptir. Bu etmenler; çocuklara ilişkin bireysel etmenler, aileye ilişkin etmenler, okul ve okul ortamına ilişkin etmenler ile toplum ve kültüre ilişkin etmenler olarak sıralanmaktadır. Çocuklara ilişkin bireysel etmenlerin altında ise bilişsel-duygusal-davranışsal entegrasyon, önceki yaşantılar, kişilik özellikleri, modelle öğrenme, öz-düzenleme ve dil becerileri yer almaktadır (Guralnick, 1986; Longobardi, Spataro, Frigerio & Rescorla, 2016; Önder & Değirmenci, 2018). Doğası gereği, sosyal beceriler çocuğun içinde bulunduğu çevreye ait faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler ise başında aile, okul ve okul ortamına ilişkin etmenler ile toplum ve kültüre ait etmenler olarak sıralanmıştır.

Okul ve okul ortamının çocukların sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olmasının en temel nedeni, bu kurumların çocuklar için ev ortamından sonra içinde buldukları ilk sosyal ortam olmasıdır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar kendi yaşlılarıyla, öğretmenleriyle ve diğer yetişkinlerle uygun şekilde iletişime ve etkileşime geçmeyi yaşayarak öğrenmektedirler. Bu öğrenme süreci kendilerini ortama ve şartlara göre düzenleyebilmelerini de içermektedir (Fabes, Martin & Hanish, 2003).

Sosyal becerilere sahip çocuklar eşyalarını paylaşma, birbirine yardım etme, sınıftaki ve toplumdaki kurallara uyma, yönergeleri takip etme, iş birliği, arkadaş edinme, duygularını kontrol etme ve bağımsız çalışma gibi davranışları zorlanmadan göstermektedir (Çubukçu & Gültekin, 2000; Kamaraj, 2004; Khusnidakhon, 2021). Çünkü sosyal beceriler bu davranışların ortaya çıkması için temel oluşturmaktadır (Gresham & Elliott, 1990). Gelişimdeki kritik dönemler kavramı sosyal becerilerin kazanılması için de geçerli görülmektedir. Sosyal beceriler zamanında edinilmediğinde, bu becerilerin çocuklar tarafından daha sonraki yıllarda edinilmesi daha zor olmakta ve sosyal açıdan sorun yaşayabilmektedirler. Sosyal açıdan yaşanan sorunlar duygusal sorunlardan kariyer başarısızlığına kadar uzanan geniş bir alan oluşturmaktadır (Buhs, Ludd & Herald, 2006; Derosier & Lloyd, 2011, Nissen & Hawkins, 2010; O'Brennan, Bradshaw & Sawyer, 2009). Ayrıca, çocuğun bağımsızlığını kazanabilmesi de geliştireceği sosyal becerilere bağlıdır (Rusmayadi & Herman, 2019). Bu nedenle, erken dönemlerden itibaren çocukların sosyal becerilerinin gelişiminin desteklenmesi önemli görülmektedir. Kişilerin sosyal becerilere sahip olması toplumdaki kişilerin aralarındaki ilişkilerin de sağlıklı kurulmasını sağlayacak ve bu da sağlıklı bir toplum yapısının kurulmasına zemin oluşturacaktır. Çünkü, kişiler arasındaki ilişkilerin sağlıklı olması, toplumsal yapının da aynı yönde şekillenmesini sağlamaktadır (Samancı & Uçan, 2017). Ayrıca, güçlü sosyal beceriler motivasyon, istikrar ve öz düzenleme becerilerini de artırmaktadır (Brackett & Rivers, 2013; Jones, Greenberg & Crowley, 2015). Sosyal becerilerin temelinde bazı varsayımlar yer almaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır; sosyal becerilerin öğrenilmesi; tüm davranışları içermesi; sosyal pekiştireci kullanması; etkili tepkiler gerektirmesi; çevrenin özelliklerinden etkilenmesi ve bazı uç durumlarda müdahaleye ihtiyaç duymasıdır (Elliot, Sheridan & Gresham, 1989).

**Sosyal becerilerin sınıflandırılması.** Sosyal beceriler başlangıç becerileri, akademik beceriler, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme ve kontrol etme becerileri başlıkları altında sınıflandırılmaktadır.

Başlangıç becerileri, çocukların kolayca öğrendikleri becerilerdir. Bu beceriler diğer sosyal becerilerin öğrenilmesi için temel oluşturmaktadırlar. Bu nedenle de kritik bir öneme sahiptirler. İkinci sosyal beceriyi akademik beceriler oluşturmaktadır. Akademik beceriler, çocukların akademik becerilerini destekleyen ve ilkokula geçiş ve uyum sürecinde kullanılan becerilerden oluşmaktadır. Arkadaşlık becerileri ise sosyal becerilerin bir diğer alanını oluşturmaktadır. Bu beceriler, çocukların olumlu akran ilişkileri kurabilmelerini ve olumlu etkileşimler sürdürebilmelerini sağlayan becerilerdir. Duygularını yönetme becerileri çocukların duygularını tanıma ve kontrol etmeleri için gerekli olan beceriler iken, duygularını kontrol etme becerileri ise çocukların günlük yaşantılarında karşılaştıkları durumlar nedeniyle yaşadıkları zorlu duyguları kontrol etmelerini, bu zorlu duyguların saldırganlığa dönüşmeden olumlu sosyal tepkiler vermelerini sağlayan becerileri içermektedir (Ömeroğlu, vd., 2014).

**Sosyal becerilerde yetersizlik.** Çocuğun çeşitli nedenlerle sosyal becerilerinde yetersizlik olması durumunda çocuk sosyal beceriyi davranışlarına dönüştürememektedir. Bu yetersizlikler, çeşitli problem durumlarına neden olabilmektedir. Öte yandan, sosyal becerilerinde yetersizlik olan veya bu becerileri bilerek kullanmayan çocuklar bunu problem davranışlara dönüştürebilmektedirler (Seven, 2008).

Sosyal beceri yetersizlikleri dört başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği ve beceriyi ortaya koyma yetersizliği olarak sıralanmaktadır. Beceri yetersizliği sosyal becerinin yokluğu nedeniyle ortaya koyulamaması anlamına gelmekteyken, performans yetersizliği ise sosyal becerilerin var olmasına rağmen uygun şekillerde kullanılamamasını ifade etmektedir. Kendini kontrol yetersizliği çocuğun kendini engellenmiş hissetmesi nedeniyle yoğun tepkiler yaşaması ve bunları kontrol edememesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Son beceri yetersizliği alanı olan beceriyi ortaya koymada yetersizlik ise çocuğun sosyal becerileri edinmiş olmasına rağmen, duygusal tepkilerindeki artış sebebiyle, uygun olarak göstermede zorluk yaşanmasıdır (Seven, 2007; Ömeroğlu vd., 2012).

## Sosyal Becerilerin Gelişiminin Desteklenmesi

Sosyal becerilerin gelişimi ilk olarak çocuğun yakın çevresinden etkilenmektedir. Bu nedenle aile ve okul ortamındaki öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerinin gelişimini desteklemekte birtakım sorumlulukları bulunmaktadır. Bu yetişkinlerin çocuklara sosyal beceriler konusunda model olması, destekleyici bir tutuma sahip olmaları ve iletişime açık olmaları sosyal becerilerin desteklenmesi için gerekli görülmektedir (Kandır & Alphan, 2008). Çocuk sosyal becerileri görerek ve deneyimleyerek bu yetişkinlerden öğrenmektedir.

Okul ortamında çocukların sosyal becerilerini öğretmenleri kadar akranları da etkilemektedir. Çocuklar akranlarıyla olan iletişimleri ve etkileşimleri esnasında sosyal becerilerini kullanmakta, bu becerilerini denemekte ve akranlarından bunlara yanıt almaktadır. Çocuk uygun sosyal becerilere sahip olmadığı durumlarda, ilk olarak akranlarıyla sorun yaşamaktadır. Akranlarıyla yaşadığı sorunlar ve akranları tarafından reddedilme daha büyük sorunlara yol açmaktadır (Daraee, Salehi & Fakhr, 2016). Sahip olunan sosyal beceriler çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin niteliğini belirlemektedir. Akranlarla iletişim kurma, bu iletişimi sağlıklı bir şekilde sürdürme, duyguları düzenleme, akranlarını kabul etme, öfke ve çatışmayı yönetme gibi süreçler temelde sosyal becerilerin varlığına dayanmaktadır (Tietjen, 2006).

Eğitim bağlamında, çocuklara sosyal becerileri kazandırmak için özellikle okul öncesi öğretmenlerinin şu adımları kullanmaları önerilmektedir; sosyal beceriyi belirleme, bu becerinin önemini açıklama, bu beceriyi çocuklara göstermek için model olma, bu beceriye ilişkin örnek verme, çocukların bu beceriyi uygulamalarını sağlama ve çocukların ilerlemelerini değerlendirme (Miller, Fenty, Scott & Park, 2010). Bunların yanında, öğretmenler günlük akıştaki etkinlikleri sosyal becerileri desteklemek için kullanabilirler, çocukların sosyal becerileri deneyimleyebilecekleri oyunları teşvik edebilirler, özellikle olumlu akran ilişkilerinin kurulması için fırsat yaratabilirler, çocukların seçim yapmaları ve problem çözmeleri için uygun ortamlar sunabilirler, çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için rahat ve güven dolu bir iklim yaratabilirler.

**Sosyal Beceri Eğitimi.** Eğitim çocukları toplum yaşamına hazırlamayı hedeflemektedir. Çocukların toplumun bir üyesi olarak toplum yaşamına hazır olmaları için sosyal becerilere sahip ve sosyal gelişimlerinin tamamlanmış olması gerekmektedir. İlk yıllardaki sosyal gelişimin düzeyi ve sosyal becerilerin varlığı çocukların daha sonraki yıllardaki sosyal davranışlarının da temelini oluşturmaktadır (Çubukçu & Gültekin, 2006). Sosyal becerilerin eksikliği durumunda ise çocuğun içinde bulunduğu topluma uyumu zorlaşmakta ve sorun davranışlar ortaya çıkmaktadır. Çevresiyle etkileşime geçmekte zorlanan, sağlıklı iletişim kuramayan çocuklar sahip oldukları yetersiz sosyal beceriler nedeniyle yaşam boyu ilişkilerinde problemler yaşayabilir, akademik açıdan başarısız olabilir, sosyal ve mesleki yaşamlarında sorunlarla karşılaşabilir. Bu nedenle, erken dönemde çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi için sosyal beceri eğitimine önem verilmeli ve böylelikle çocukların içinde yaşadıkları toplumla bütünleşebilmeleri sağlanmalıdır (Durualp & Aral, 2010).

Çocukların sosyal becerileri edinebilmeleri için öncelikle bu becerileri öğrenmeleri gerekmektedir. Bu becerilerin edinilememe nedenleri varsa yetişkinler tarafından öncelikle bunların ortadan kaldırılması sağlanmalıdır. Böylelikle, çocuklar için sosyal beceri eğitimi verilebilecek uygun bir eğitim ortamı hazırlanabilecektir. Sosyal beceri eğitimi desteğiyle çocuklara kazandırılacak sosyal beceriler çocukların davranışsal, duygusal ve bilişsel sorunlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, çocuklar akranları, ebeveynleri ve çevrelerindeki diğer yetişkinlerle olumlu sosyal ilişkiler kurabilirler. Erken dönemde edinilen bu sosyal becerilerin çocukların ruh sağlığı, duygusal ve davranışsal uyum ve sonraki yıllardaki akademik başarı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Gülây & Akman, 2009).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğretmenler çocukların sosyal becerilerini desteklemek amacıyla bu becerileri doğrudan öğretme, sosyal gelişimi desteklemek adına sınıf için ortamlarda düzenlemeler yapma ve sosyal işlevselliğin kullanılması için oyun fırsatları yaratma gibi yolları kullanabilmektedirler. Sosyal becerilerin doğrudan öğretilmesi



esnasında öğretmenlerin bu süreci daha kolay yaşamalarını sağlayacak birtakım adımlar bulunmaktadır. Bu adımlar sosyal beceriye uygun davranışın modellenmesi, davranışın çocukla beraber tekrarlanması, hedef becerinin doğru ve yanlış hallerinin öğretmen tarafından gösterilmesi, çocukların doğru davranışı seçmesi, bu doğru davranışın çocuklar tarafından tekrarlanması ve bu tekrarlanan becerinin genellenmesini desteklemek amacıyla bu becerinin öğretmen tarafından gerekli durumlarda hatırlatılması olarak sıralanmaktadır (Lynch & Simpson, 2010).

Çocuklara örneklerin verildiği, beceriyi edinmek için gerekli davranışların pekiştirildiği, çocuğun günlük yaşantısından örneklerin kullanıldığı, ailenin desteğinin alındığı, bireysel ve iletişim temelli grup çalışmalarını içeren uygulamalar tasarlanabilir (Carter & Ford, 2013; Cartledge & Milburn, 1995; Çetin, Bilbay & Kaymak, 2001). Öğretmenler, bu uygulamaların planlanmasında öğretmenlerin ilk olarak beceriyi çocuklara tanıtmaları, ikinci olarak çocukların bu beceriyi kolayca öğrenmesi ve kullanması için akıcı bir süreç yaratması ve son olarak da becerinin ortaya çıkmasıyla bu becerinin pekiştirilerek genellemesinin sağlanması adımlarını izlenmeleri önerilmektedir (Fox & Lentini, 2006). Özellikle, çocuğun kendini ifade edebilmesine ve iletişim becerilerini kullanarak bunları da geliştirmesine fırsat tanıyan etkinlikler ve eğitimler kullanılmalıdır. Dil becerisi yüksek olan çocukların daha kolay sosyal beceriler edindiği ve sosyalleşebildiği görülmektedir (Reynolds, Stagnitti & Kidd, 2011). Eğitimler esnasında kullanılacak materyallerle çocukların bu kavramı somutlaştırması sağlanabilir. Çeşitli posterler, görseller, videolar ve çocuk kitapları bu süreçte çocuklara sosyal becerilerin anlatılması için araç olarak kullanılmaktadır.

**Sosyal Beceri ve Çocuk Kitapları İlişkisi.** Erken çocuklukta sosyal becerilerin gelişimini desteklemek için çocuk kitaplarının kullanılması en etkili yöntemlerden biridir (Gönen, Aydos & Ertürk, 2012). Çocuk kitaplarında yer alan arkadaş edinme, iş birliği içinde çalışma ve problem çözme temaları kullanılarak sosyal becerilerin geliştirilmesi için bir eğitim ortamı yaratılabilecektir. Bu amaçla kullanılan kitaplar okunurken, çocuklara sosyal

bir problem durumunun varlığında ne yapabilecekleri sorulabilir, hikayedeki soruna birlikte çözüm bulunabilir ve hikaye çocuklarla birlikte yeniden yazılabilir.

Çocuk edebiyatı sayesinde çocuklar keşiflerde bulunmakta ve hayatlarını şekillendirmektedirler (Cornell, Senechal & Broda, 1988; Cullinan & Galda, 1994). Ayrıca, çocukların hayal gücünün teşvik ettiğini ve çocukların hayata dair deneyimlerini ve görüşlerini farklı ve yeni bir şekilde ele almalarının sağlanması çocuk edebiyatı aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Öz saygı, sosyal bakış açısı, ahlaki muhakeme ve değerler gibi evrensel temaları içeren çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitime dahil edilmesinin oldukça etkili olduğu ifade edilmektedir (Kiefer, Hepler & Hickman, 2007).

Resimli çocuk kitapları ve etkinlik kitapları kullanılarak okul öncesi dönemdeki sosyal beceri gelişimi desteklenebilmektedir. Bu tür çocuk edebiyatı eserlerinin sosyal becerileri desteklemek için kullanılması çocukların kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yeniden değerlendirmelerini, bakış açılarını değiştirmelerini, sosyal ilişkilerde yaşanan sorunları anlamalarını ve bu sorunları çözmek için çözümler bulmalarını sağlayacak bir eğitim ortamı yaratılmasını sağlamaktadır (Heath, Sheen, Leavy, Young & Money, 2005).

Sosyal becerileri desteklemek için kullanılacak çocuk kitaplarıyla sosyal beceriler için temel gerekliliklerden biri olan dil becerileri de desteklenmektedir. Dilin temel iletişim aracı olması ve sosyalleşmenin de iletişim ile gerçekleşmesi nedeniyle dil gelişimindeki ilerleme sosyal becerilerin de desteklenmesini sağlamaktadır. Çocuk sözel ve sözel olmayan dil becerilerine sahip oldukça etrafıyla sosyalleşmesi artmakta ve çevresiyle daha uyumlu hale gelmektedir (Berman & Smith, 2021). Çocuklar kitaplarda ele alınan olaylar hakkında farklı bir bakış açısına sahip olacak, kitaptaki karakterlere ve diğer insanlara da empati kurabilecek ve kendi hayatlarıyla ilgili durumları düşünebilecek ve ifade edebileceklerdir.

## İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi eğitimde çocuk edebiyatı ve resimli öykü kitapları, resimli öykü kitapları ve dil gelişimi, resimli öykü kitapları ve sosyal beceriler konularını ele alan, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır. İlgili araştırmalar tarihsel sıralama içerisinde sunulmuştur.

**Çocuk Edebiyatı ve Resimli Öykü Kitaplarıyla İlgili Araştırmalar.** Türkçe öğretmeni adayları ile yürütülmüş olan bir çalışmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ve bu alandaki derse yönelik tutumları değerlendirilmiştir (Bağcı, 2007). Çalışmada, Çocuk Edebiyatı Tutum Ölçeği kullanılarak 180 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının genelde çocuk edebiyatına yönelik olumlu bir tutumları olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmeni adaylarının tutumlarının cinsiyetlerine ve öğretim türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öte yandan, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumları ise çocuk edebiyatı dersi başarı puanlarına göre farklılık göstermiştir.

Eğitim Fakültelerindeki lisans programlarında çocuk edebiyatına yönelik bir ders bulunmaktadır. Ayrıca, bazı fakültelerde konuyla ilişkili olabilecek bazı seçmeli dersler yer almaktadır. Büyükkavas Kuran ve Ersözlü 2009 yılında çocuk edebiyatına ilişkin sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları görüşleri tespit etmeye yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya 159 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada, Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri anketi ile veriler elde edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin çocuk edebiyatının gerekliliğine inandıkları, çocuk edebiyatına yönelik ideal uygulamaların özelliklerini bildikleri fakat yeni çıkan eserleri takip etmedikleri ve farklı eserleri kullanmadıkları belirlenmiştir.

Çocuk edebiyatına yönelik bir başka çalışma Çocuk Gelişimi Programı öğrencileri ile yürütülmüştür (Özözen, 2014). Bu çalışmada, Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin aldıkları çocuk edebiyatı dersinin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak

hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında, 12 hafta boyunca yetişkin edebiyatı örnekleri incelenmiştir. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ile veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin çocuk edebiyatı dersiyle ilgili genel bilgi puan ortalamalarında anlamlı derecede bir artış gerçekleştiği, fakat kitap okuma alışkanlıkları tutum ölçeğine ilişkin puan ortalamalarında anlamlı bir artış bulunmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, kitap okuma alışkanlıklarının geliştirilebilir olması nedeniyle etkili çocuk edebiyatı dersinin okutulmasının önemli olduğu ve bu ders sayesinde öğrencilerin konuyla ilgili bilgi sahibi olabilecekleri ortaya çıkarılmıştır.

Sofuoğlu (1979) tarafından yürütülmüş olan bir çalışmada okul öncesi çocukları için hazırlanmış olan kitapların içerik, fiziksel ve resimleme özelliklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada, okul öncesi çocuklarına önceden belirlenmiş olan ve özelliklerine göre iyi ve kötü olarak nitelendirilebilecek olan altı resimli kitap sunulmuştur. Böylelikle, çocukların bu kitaplara yönelik beğenilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların kitapları iyiden kötüye olacak şekilde değer verdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda, çocukların iyi kitapları kötü kitaplardan ayırabildikleri belirlenmiştir.

Yürütülmüş olan bir başka çalışmada, Türkiye’de 1996-1998 yılları arasında ilk kez yayımlanmış olan çocuklara yönelik çıkarılmış kitaplar içerik analiziyle incelenmiştir (Erdoğan, 1999). Bu çalışma kapsamında toplam 286 kitaba ulaşılmıştır. Analiz sonucunda, çocuk kitapları alanında niceliksel ve niteliksel açıdan yetersizliklerin yer aldığı belirlenmiştir.

Alpöge (2003) yapmış olduğu çalışmada 1991 ve 2000 yılları arasında Türkiye’de var olan durumdaki çocuk edebiyatının yapısını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışma kapsamında, çocuk kitapları basan yayınevlerinin kataloglarını incelemiştir. İncelemenin sonucunda çocuk yayınlarının türlerini saptamıştır. Daha sonra, bu kitaplar arasından bir örneklem belirleyerek, bu kitapların içerik özelliklerini incelemiştir. Araştırmanın son bölümünde ise yayınevlerine bir anket uygulayarak basılan kitap sayısı, satış süresi gibi bilgiler toplamıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, 1990’lı yıllarda basılan kitapların 1980’li

yıllarda basılan kitaplara göre daha az ama daha nitelikli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, 1990'lı yılların sonunda içerik bakımından daha zengin kitapların piyasaya sürüldüğünü belirlemiştir.

Gönen ve Işıtan (2006) yürütmüş oldukları bir çalışmada 1980-2003 yılları arasında basılmış 250 adet resimli öykü kitabının çocukların benlik kavramına etki edip etmediğini belirlemeyi hedeflemiştir. Geliştirilmiş olan Benlik Kavramı Kontrol Listesi ile seçilmiş olan resimli öykü kitapları incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, kitaplarda ele alınan konuların akran ilişkileri, çevre ilişkileri, mutluluk ve doyum başlıkları altında yoğunlaştığı, akademik durum ve fiziksel görünümün ise en az ele alınan konular olduğu tespit edilmiştir.

Demircan 2006 yılında yapmış olduğu bir araştırmasında TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapları incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma kapsamında, 34 çocuk kitabı araştırmacı tarafından amaca yönelik olarak hazırlanan beş farklı araçla incelenmiştir. Araştırma sonunda, 34 kitabın 31'inin tasarım ve düzenleme ölçütlerini, 34 kitabın yazar ve kitap bilgileri ölçütlerini, 34 kitabın 23'ünün dil ve anlatım ölçütlerini, 34 kitabın 33'ünün konu-plan ölçütlerini ve 34 kitabın 20'sinin ise resimlendirme ölçütlerini taşıdıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, TÜBİTAK çocuk kitaplığında bulunan kitapların büyük ölçüde bir çocuk kitabının taşıması gereken ölçütleri karşıladıkları ifade edilebilir.

Yapılmış olan bir diğer çalışmada, 1995-2005 yılları arasında basılmış olan 52 çeviri ve 122 yerli, toplam 174 resimli çocuk kitabında yer alan şiddet ve korku öğeleri incelenmiştir (Dağlıoğlu & Çamlıbel Çakmak, 2009). Araştırmacıların geliştirdiği bir değerlendirme formu ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, kitapların metin ve resimlerinde ortalama %8 oranında şiddet ve %11 oranında korku öğesi bulunduğu görülmüştür. Öğelerin genellikle çeviri kitaplarda bulunduğu belirlenmiştir.

Çatalcalı Soyer (2009) yürütmüş olduğu bir çalışmada resimli hikaye kitapları, kalıp yargılar ve kimlikler konusunu ele almıştır. Çalışmanın amacı çocuklar için hazırlanmış olan kitaplarda kullanılan kalıp yargıları ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda, kitaplarda yer alan kalıp yargılar; içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada 50 hikâye kitabı

incelenmiştir. Araştırmada, toplumsal cinsiyet ayrımı, aile yapısı, kent ve kır ayrımı, canlı ve cansız varlıkların insansılaştırılmaları, oyuncakların seçimi, mesleğe ait kalıp yargılar, dine yönelik kalıp yargılar ve hayal dünyası kategorileri aracılığıyla bir inceleme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kitaplardaki kalıp yargıların modern yaşamdaki toplum ve insan kimliklerini tanımladıkları ortaya çıkarılmıştır.

Şahin, Çelik ve Çelik 2012 yılında yaptıkları çalışmada ise anne-babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Çalışma kapsamında, 118 ebeveyne ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından konuyla ilgili hazırlanan bir anket aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, anne babaların çocuk edebiyatına yönelik görüşlerinde cinsiyetleri, aylık gelir durumları ve kütüphaneye sahip olup olmama durumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öte yandan, çocukları bir yıl içinde 21'den fazla kitap okuyan anne-babaların ise kitapların biçimsel özelliklerine yönelik algıları ile çocuklarıyla okuma paylaşımları düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sapsağlam, Aydın ve Toksoy (2020) e-kitaplar ve resimli kitaplar aracılığıyla anlatılan öykülerin çocukların hatırlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırma, nicel araştırma modelinin gerçek deneysel desenlerinden son test kontrol gruplu deseni ile yürütülmüştür. Gruplar basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve her grup 10 çocuktan oluşmuştur. Araştırma verileri, çocuklara e-kitap ve resimli kitap aracılığıyla hikaye anlatımı yapıldıktan sonra araştırmacılar tarafından hikayeler ve hikayelerdeki karakterler hakkında çeşitli sorular sorarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, hikayenin resimli kitap kullanılarak anlatıldığı gruptaki çocukların hatırlama düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çocuk edebiyatı ve resimli öykü kitaplarıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde çalışmaların çocuk edebiyatı kavramını ve çocuk edebiyatı derslerini (Bağcı, 2007; Büyükkavas Kuran & Ersözlü, 2009; Özözen, 2014; Şahin, Çelik & Çelik 2012); kitapların sahip oldukları özelliklerin incelenmesini (Alpöge, 2003; Çatalcalı Soyer, 2009; Dağlıoğlu &

Çamlıbel Çakmak, 2009; Demircan, 2006; Erdoğan, 1999; Gönen & Işıtan, 2006; Sofuoğlu, 1979) ve kitapların çocuklar üzerindeki etkisini (Sapsağlam, Aydın & Toksoy, 2020) konu aldıkları görülmüştür. Bu doğrultuda, çocuk edebiyatına ilişkin farklı konulara odaklanan çalışmalar yapılmış olduğu ifade edilebilir.

**Resimli Öykü Kitapları ve Dil Gelişimiyle İlgili Araştırmalar.** Karweit (1989) tarafından çocuklarla yapılan bir araştırmada hikâye kitapları, bu kitapların kullanım şekillerini anlatan kılavuzlar ve konuya ilişkin oyun materyalleri kullanılmıştır. Bu çalışmada çocukların bireysel ve grup olarak kitap etkinliklerine katılmaları ve bu kitapları anlatmaları desteklenmiştir. Araştırma kapsamında çocuk kitaplarının, öğretmenlerin okuması dışında farklı etkinlikler ile desteklenmesi, ayrıca bir kopyasının ailelere gönderilmesi çocukların kitaplardan en üst düzeyde faydalanmalarını sağlamıştır. Araştırma, uygulanmış olan bu sürecin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini desteklediğini ile çocukların anlama becerileri üzerinde olumlu bir etki ortaya çıkardığını göstermiştir (Karweit, 1989).

Barone, Fougere & Pin (2021) okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerini hedef alan bir müdahale programının hem birlikte kitap okuma sıklığı hem de çocukların alıcı sözcük dağarcığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 853 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin, çocuklarının dil gelişimi üzerinde önemli etkileri olan müdahale programına daha çok yanıt verdikleri görülmüştür. Ayrıca, ev ortamında gerçekleştirilen informal öğrenme etkinliklerinin yetersizliği erken çocukluk döneminde sosyal eşitsizliklere neden olmaktadır.

Dowdall ve arkadaşları (2020) resimli kitapları etkileşimli okuma konusunda ebeveyn müdahale programlarını içeren çalışmaların meta analizini gerçekleştirmişlerdir. İncelenen çalışmaların ortak özelliği bu programların çocukların dil gelişimlerini desteklemek için kullanılmış olmasıdır. Çalışma kapsamında, alan yazın taramasından elde edilen 20 çalışma analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, paylaşımlı kitap okumayı içeren müdahale programlarının çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Çalışmalarda ele alınan çocukların yaş düzeylerinin ve bakım

verenlerin eğitim düzeylerini çocukların dil becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirtilmiştir. Çocukların dil gelişimlerini desteklemek için etkileşimli kitap okumayı içeren müdahale programlarının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Thomas, Colin ve Leybaert (2020) düşük sosyoekonomik statüye ve dil-azınlık geçmişine sahip çocuklar da dahil olmak üzere anaokulu sınıflarında etkileşimli bir kitap okuma müdahalesinin etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu, Brüksel şehir merkezinde farklılaştırılmış öğretime sahip sekiz okul oluşturmuştur. Etkileşimli okuma seanslarından yararlanan deney grubu 11 sınıftan (N = 194) ve kontrol grubu sekiz sınıftan (N = 91) oluşmaktadır. Deney grubunun öğretmenleri 30 seanslık etkileşimli okuma (3 seans/hafta) etkinliklerinde sınıfları ile çalışmışlardır. Program sonrasında, deney grubundaki çocukların, kontrol grubuna kıyasla dil (kelime bilgisi, biçim sözdizimi) ve okuryazarlık becerileri (yazı farkındalığı, harf bilgisi ve fonolojik farkındalık) konusunda anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Knauer, Jakiela, Ozier, Aboud ve Fernald (2020) ebeveynler tarafından çocuklarda bilişsel uyarımı artırmak ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek için potansiyel olarak ölçeklenebilir, uygun maliyetli bir müdahalenin çeşitli varyantlarını incelemiştir. Müdahale, düşük okuryazarlık seviyesine sahip bir grup için uyarlanmış, kültürel ve dilsel olarak uygun kitapları kullanan, etkileşimli bir okuma programından oluşmaktadır. Kenya kırsalında ebeveynler (n = 357) ve onların 24- 83 aylık çocuklarından (n = 510) oluşan bir örnekleme çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk deney grubuna hikaye kitapları verilirken, diğer gruplara ebeveynler için değişen miktarlarda farklılaştırılmış etkileşimli kitap okuma eğitimi ile eşleştirilmiş hikaye kitapları verilmiştir. Araştırmanın her bir grubunun ana etkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, kültürel olarak uygun çocuk kitaplarının sağlanmasıyla eşleştirilmiş ebeveyn eğitimi, okul öncesi çağındaki çocuklar arasında okuma sıklığını artırmış ve ebeveyn-çocuk okuma etkileşimlerinin kalitesini iyileştirmiştir. Uygulanmış olan eğitim, çocuklarda hikaye kitabına özgü ifade edici kelime dağarcığını geliştirmiştir.



Kotaman (2020) ebeveynlerin etkileşimli hikaye kitabı okumalarının, çocuklarının alıcı kelime dağarcığı ve okuma tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya katılan 40 ebeveyn rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubuna etkileşimli hikaye kitabı okuma eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubunda bulunan çocuklar, alıcı dil, kelime dağarcığı ve okuma tutumu puanlarında önemli artışlar göstermiştir. Öte yandan, okuma tutumu ile alıcı sözcük gelişimi arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Şimşek ve Işıkoğlu-Erdoğan (2021) dijital, etkileşimli ve geleneksel okumanın 48-66 aylık çocukların dil gelişimi üzerindeki etkilerini karşılaştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaya Türkiye'de bir devlet anaokulunda üç farklı sınıfa kayıtlı rastgele seçilmiş 56 çocuk katılmıştır. Üç sınıf tesadüfi yöntemle dijital, diyalogik ve geleneksel okuma grupları olarak atanmıştır. Okuma etkinlikleri sırasında her grup tarafından 8 haftada 3 kez toplam 24 hikaye kitabı okunmuştur. Çocukların alıcı dil ve ifade edici dil puanları etkileşimli okumada önemli bir artışa neden olurken, çocukların dijital ve geleneksel okuma grubundaki dil puanları müdahale sırasında daha az değişim göstermiştir. Alternatif olarak, nitel veriler, dijital ve geleneksel okuma grubunda öğretmen ile çocuklar ve çocuklar ile çocuklar arasındaki etkileşimin çok sınırlı olduğunu ve çocukların dil puanlarındaki önemsiz artışın altında yatan nedenin okuma sırasındaki sınırlı etkileşim olduğunu ileri sürmüştür.

Deniz ve Gönen (2021) kitap okuma etkinliklerinin ve kitapların niteliği ile okul öncesi eğitim alan çocukların alıcı dil ve ifade edici dil sözcük bilgileri ve dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 181 çocuk ve 21 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Çalışma kapsamında TİFALDİ ve TEDİL ölçekleri, Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu (KOD) ve Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çocuklara okunan resimli öykü kitaplarının nitelikleri, kitap okuma etkinliklerinde dil becerilerini desteklenmesi ve etkinliğin gerçekleştirildiği ortamın niteliği ile çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerileri ve dil gelişimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Turan ve Yüksel Doğan (2022) erken dönemde işitilen sözcük sayısı, ebeveynin çocuğa yönelttiği dil ve paylaşımlı kitap okuma gibi çocuk ve ebeveyn arasındaki etkileşim alanlarında sosyoekonomik durumdan kaynaklanan farklılıkların tespit edilmesini amaçlamıştır. Yazarlar, ebeveynler arasında çocuklara yöneltilen dilin niceliği ve niteliği arasında farklılıklar olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada, gelir düzeyindeki düşüklüğün neden olabileceği risk faktörlerine değinilmiş ve risk altındaki çocukların gelişimlerini en uygun seviyeye ulaştırmak için bu çocukların ebeveynlerini desteklemeye yönelik çalışmalar yapan erken çocukluk dönemine ilişkin girişimler ve organizasyonlara yer verilmiştir.

Literatürdeki resimli öykü kitaplarını ve dil gelişimini konu alan çalışmalar incelendiğinde resimli öykü kitaplarının çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimleri üzerindeki etkisi (Dowdall vd., 2020; Karweit, 1989; Thomas, Colin & Leybaert, 2020; Şimşek & Işıkoğlu-Erdoğan, 2021) çocukların kelime dağarcıklarının desteklenmesi (Knauer, Jakiela, Ozier, Aboud & Fernald, 2020; Kotaman, 2020), kitap okuma ortamlarının incelenmesi (Barone, Fougere & Pin, 2021; Deniz & Gönen, 2021; Turan & Yüksel Doğan, 2022) gibi konuların ele alındığı tespit edilmiştir. Özellikle, resimli öykü kitaplarının çocukların dil becerileri ve kelime edinimleri üzerine gerçekleştirilen çalışmaların çocukların lehine sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Ayrıca, kitap okuma ortamlarının niteliğinin çocukların dil gelişimlerini destekleyen bir başka boyut olduğu da ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda, çocukların dil gelişimlerini destekleyebilmek adına resimli öykü kitaplarının etkili araçlar olarak kullanılabileceği ifade edilebilir.

**Resimli Öykü Kitapları ve Sosyal Becerilerle İlgili Araştırmalar.** Uzman ve Mağden (2002) tarafından resimli çocuk kitaplarının çocukların prososyal davranışlarını destekleyip desteklemediğini ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma kapsamındaki tüm altı yaş çocuklarına bir ön-test uygulanmış, deney grubundaki çocuklara iki hafta boyunca sekizer resimli çocuk kitabı okunmuş ve son olarak tüm çocuklara son-test uygulanmıştır. Bu arada, çocukların ebeveynlerine ve öğretmenlerine de konuyla ilgili

bir soru formu iletilmiştir. Ön-test ve son-test kapsamında, çocukların yardım etme davranışlarını incelemek için bir kutu bilerek düşürülmüş ve çocukların bu duruma tepkileri gözlenmiştir. Bir diğer prososyal davranış olan paylaşma davranışları için ise çocuklara beşer adet çıkartma sağlanmış, hastanede yatmakta olan bir çocuğa istedikleri sayıda çıkartmayı verebilecekleri belirtilmiş ve çocukların tepkileri gözlenmiştir. Ayrıca, deney grubuna yardım etme ve paylaşmayı konu alan resimli çocuk kitapları okunmuş, kitaplar ile ilgili sorular sorulmuş, kitaplar üzerinde tartışılmış ve birtakım etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, resimli hikaye kitaplarının deney grubundaki çocukların prososyal davranışları üzerinde etkileri olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, ebeveynler ve öğretmenlerin yanıtları arasında tutarlılık olmadığı, bu yetişkinlerin yanıtları ile çocukların prososyal davranışları arasındaki uyumun düşük düzeylerde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek ve Alisinanoğlu (2009) yürütmüş oldukları bir çalışmada, Ana Dili Etkinlikleri Programı'nın çocukların okuma hazırbulunuşluk düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında geliştirilmiş olan Ana Dili Etkinlikleri Programı'nın içerisinde hikaye öncesi, hikaye sırası ve hikaye sonrası etkinlikleri, çeşitli hikaye okuma tekniklerini, twister, şiirler, tekerlemeler ve parmak oyunları gibi etkinlikleri ve resimli çocuk kitaplarının kullanılmasını içermektedir. Çalışma kapsamında, 30 çocuk deney grubuna ve 30 çocuk kontrol grubuna dahil edilmiştir. Araştırmanın başında, çocukların genel hazırbulunuşluk ve okuma hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek amacıyla Metropolitan Hazırbulunuşluk Testi uygulanmıştır. Daha sonra program uygulanmış ve program sonucunda son-test uygulamaları yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, eğitim alan grubun genel hazırbulunuşluk ve okuma hazırbulunuşluk düzeylerinde bir artış olduğu belirlenmiştir.

Baş (2011) hikaye temelli olarak geliştirilmiş olan eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada 60 okul öncesi çocuğuyla çalışmıştır. Çalışma kapsamında, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Sorumluluk ve İşbirliği Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Eğitim programı ise sorumluluk ve işbirliği becerilerini konu alan 10 hikaye ve bu kapsamdaki etkinliklerden

oluşmaktadır. Birinci deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca Hikaye Temelli Eğitim Programı uygulanmışken, ikinci deney grubuna ise sadece bu eğitim programında yer alan hikayeler okunmuştur. Kontrol grubuna ise bir müdahalede bulunulmamıştır. Elde edilen sonuçlara göre, hikaye temelli eğitim programı araştırmaya katılan çocukların sorumluluk ve işbirliği becerileri üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır.

Yurtseven (2011) anneler ile bir çalışma yürütmüş ve bu çalışmada çocuklara kitap okuma sıklığı, çocukların okul öncesi eğitimi alma durumu ve annelerin kitap seçimlerinin çocukların sosyal becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya, 4 okul öncesi öğretmeni, 6 yaş grubu 91 çocuk ve anneleri dahil edilmiştir. Öğretmenler, çocukları Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla değerlendirmişlerdir. Anneler ise demografik bilgi formunu ve Annelerin Çocuk Kitapları Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerini Belirleme Anketini tamamlamışlardır. Çalışma kapsamında, çocukların okul öncesi eğitim alma, annelerin anketten aldığı puanı ve kitap okuma sıklığı değişkenleri ile çocukların sosyal becerileri arasında bulunan ilişki değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, çocukların sahip olduğu sosyal beceri düzeylerinin, annelerin kitap okuma sıklığı ve çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ile çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarından olumlu bir şekilde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Resimli çocuk kitaplarının incelendiği bir başka çalışma Veziroğlu ve Gönen tarafından 2012 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında, incelenen resimli çocuk kitaplarının MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlara uygunluğu konusu ele alınmıştır. Çalışmada, kitapların programda yer alan amaç ve kazanımlar doğrultusunda incelenmesi ve bu kitaplar kullanılarak yürütülen eğitimin uygulanan programı destekleme düzeyinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Hikaye türündeki 250 resimli çocuk kitabının incelendiği çalışmada MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bulunan kazanım değerlendirme formu veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, incelenmiş olan 250 resimli çocuk kitabının MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki 264 kazanımın %18.5'ini karşıladığı tespit edilmiş ve bu oran oldukça

düşük olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, sosyal-duygusal alandaki hedef davranışların %28'inin bu kitaplar tarafından karşılandığı tespit edilmiştir. Bu oranın diğer gelişim alanlarıyla karşılaştırıldığında en yüksek yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, sosyal gelişim dikkate alındığında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda kendini tanıyabilme, duygularını fark edebilme ve öz-kontrol becerilerinin öne çıktığı belirtilmiştir.

Gönen, Aydos ve Ertürk (2012) yaptıkları araştırmada Türkiye'de erken çocukluk eğitimi dönemindeki çocuklara yönelik farklı yayınevleri tarafından basılan öykü kitaplarında yer alan sosyal beceri düzeylerini incelemiştir. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, literatür taraması yapılarak değerlendirme aracı olarak Calderrella ve Merrell'in (1997) belirlemiş olduğu sosyal beceri kategorileri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, 40 farklı yayınevine ait 100 resimli hikaye kitabının genellikle akran kategorisiyle ilgili becerilerde belirli becerilere odaklandığını, ancak diğer kategorilerle ilgili becerilere daha az odaklandığını göstermiştir.

Pekdoğan (2016) çalışmasında Hikaye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, deneysel desen kullanılmış ve 60 çocuk sürece dahil edilmiştir. Deney grubunda bulunan çocuklara 5 hafta süresince haftada 2 kere olmak üzere geliştirilmiş olan program araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, programın çocukların sosyal becerilerini desteklediği ve eğitim programının etkisinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Ilıcak ve Bal (2019) masal terapi adı verilen eğitimin çocukların sosyal becerilerine etkisini araştırmışlardır. Yürütülmüş olan bu yarı deneysel çalışmaya 4-6 yaşları arasında olan 32 çocuk dahil edilmiştir. Çocuklara uygulanan masal terapi eğitiminin çocukların sosyal iletişim becerilerini anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Aksoy ve Baran (2020) hikâye anlatma temel alınarak geliştirilen sosyal beceri eğitimine, oyun temel alınarak geliştirilen sosyal beceri eğitimine katılan ve herhangi bir müdahale almayan okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerini incelemiştir. Çalışmada 120

çocuk yer almıştır. Deneysel desen ile yürütülen çalışmada, Deney 1 grubunda bulunan çocuklara Brigman, Lane ve Lane (1994) tarafından geliştirilmiş olan ve Aksoy (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Öğrenmeye Hazırım" adlı hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Deney 2 grubunda bulunan çocuklara "Eğlenceye katıl, Duyguları önemse, Rahatla, Deneylebileceğini söyle, Cesaretli ol, Eğitime katıl, Cesur olmayı unutma!, Mutlu kal" adlı oyun temelli olarak geliştirilmiş olan sosyal beceri eğitimi (Pahl & Barrett, 2007) verilmiştir. Bu iki eğitim on iki hafta boyunca ve haftada iki saatlik oturumlarda verilmiştir. Çalışmada Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu (Aksoy, 2014) kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi alan çocukların "iletişim", "uyum", "prososyal davranışlar" boyutlarında ve toplam sosyal becerilerde bir müdahalede bulunulmayan çocuklara göre daha iyi seviyede oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, oyun temelli sosyal beceri eğitimi alan çocukların da "iletişim", "uyum", "kendini kontrol", "prososyal davranışlar", "atılganlık" boyutlarında ve toplam sosyal becerilerde kontrol grubu çocuklarına kıyasla daha iyi düzeyde oldukları ortaya çıkarılmıştır.

Kılınçcı & Can (2020) 3-6 yaş arası çocuklar için hazırlanmış olan resimli çocuk kitaplarında yer alan karakterleri sosyal ve duygusal beceriler yönünden incelemiştir. Nitel bir araştırma olarak yürütülen bu çalışmada, Uşak İl Halk Kütüphanesinde bulunan, ele alınan yaş grubuna uygun ve içinde bulunulan yılda en fazla ödünç alınmış olan 56 resimli çocuk kitabı belirlenmiş ve bu kitaplar incelenmiştir. Veri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan 'Karakterlerin Sosyal ve Duygusal Becerilerini İnceleme Formu' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, incelenmiş olan kitaplardaki karakterlerin çocuklardan beklenmekte olan sosyal ve duygusal becerilere sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Öte yandan, kitaplarda yer alan karakterlerin, sadece bazı becerilerin kazandırılması yönünde çocuklara örnek olabileceği sonucuna varılmıştır. İncelenen kitapların büyük çoğunluğunda, 'Bir olay veya durumla ilgili olumlu/ olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.' kazanımına yer verildiği tespit edilmiştir.

Weihrauch (2021) çocukların bir yıl sonraki sosyal-duygusal becerilerinin bir yordayıcısı olarak kitap okuma sırasında anne babaların çocuklarla zihinsel durum konuşmalarını incelemiştir. Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocuklarını daha fazla zihinsel durum konuşması (duygu, biliş ve arzu) ve daha kaliteli ile meşgul eden ebeveynlerin bir yıl sonra daha düşük problem davranışları ve daha yüksek olumlu sosyal davranış puanları olan çocukları olacağı hipoteziyle yola çıkılmıştır. Araştırmaya, 50 ebeveyn katılmış ve bu ebeveynlere 4-5 yaşlarındaki çocuklarına okumaları için iki hikaye kitabından biri gönderilmiştir. Ebeveynler kendilerine gönderilen bu kitabı çocuklarına okumuşlar ve ardından bu okumanın bir kaydını araştırmacıya ilemişlerdir. Bir yıl sonra, ebeveynlere gönderilen anketle, çocuklarının sorunlu davranışlarını ve olumlu sosyal becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Okuma esnasında çocuklarıyla konuşan ebeveynlerin, çocuklarının problem davranış puanlarının diğer çocuklara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, ebeveynlerin çocuklarla birlikte kitabı okumalarının küresel bir salgın gibi benzeri görülmemiş bir olayın neden olduğu duygusal zorluklar için koruyucu bir faktör olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Wening, Rahmanto ve Satyawan (2022) erken çocukluk döneminde duygusal okuryazarlık ve sosyal beceri geliştirmede dijital hikaye anlatımı kullanımının etkisini araştırmışlardır. Veriler doküman incelemesi ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, erken çocukluk döneminde bir öğrenme biçimi olarak dijital hikaye anlatımının kullanılmasının, çocukların arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kurma veya etkileşim kurmada sözlü yeteneklerini kullanmalarına, hikayenin içeriğini daha iyi hatırlamalarına, hikayeyi başkalarıyla yeniden anlatmalarına destek olduğu belirlenmiştir.

Resimli öykü kitapları ve sosyal becerilerle ilgili yürütülmüş olan çalışmalar incelendiğinde kitapların çocukların sosyal davranış ve becerileri üzerindeki etkileri (Aksoy & Baran, 2020; Baş, 2011; Gönen, Aydos & Ertürk, 2012; Ilıcak & Bal, 2019; Pekdoğan, 2016; Uzmen & Mağden, 2002; Weihrauch, 2021; Yurtseven, 2011), hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkileri (Şimşek & Alisinanoğlu, 2009; Wening, Rahmanto & Satyawan,

2022), kitapların sosyal gelişim bağlamında değerlendirilmesi (Kılınçcı & Can, 2020; Veziroğlu & Gönen, 2012) gibi konuların ele alındığı belirlenmiştir. Çalışmalar, resimli öykü kitaplarının çocukların sosyal becerileri ve sosyal duygusal gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, küçük yaş gruplarıyla çok fazla çalışmanın yapılmadığı, kitaplar ve dil gelişiminin birlikte, kitaplar ve sosyal becerilerin birlikte ele alındığı çalışmaların olduğu görülmüştür. Öte yandan, resimli öykü kitaplarının çocukların dil ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin birlikte ele alınmadığı ve özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışılmadığı belirlenmiştir.



## **Bölüm 3**

### **Yöntem**

Çalışmanın bu bölümünde, resimli öykü kitapları okuma etkinliklerinin 36-48 aylık çocukların dil gelişim düzeylerine ve sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek amacıyla kullanılan araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, etkinliklerin hazırlanmasına ve uygulanmasına, yürütülen işlemlere, veri toplama sürecine ve veri analizi basamaklarına yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Resimli öykü kitapları okuma etkinliklerinin 36-48 aylık çocukların dil gelişim düzeylerine ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırma nicel yöntem ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, resimli öykü kitapları aracılığıyla verilmiş olan eğitimin 36-48 aylık çocuklarının dil gelişimlerine ve sosyal becerilerine etkisini belirleyebilmek için ön test - son test - kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Yürütülen deneysel araştırmalarda, araştırmacı kontrol altındaki koşullarda uygulanan müdahalenin problem durum üzerindeki etkisini ve bu etkinin ne derece olduğunu belirlemeyi amaçlar. Bu nedenle, çalışmada çeşitli koşullar kontrol altında tutulur ve kullanılan bağımsız değişkenin belirlenmiş olan bağımlı değişkenleri hangi oranda etkilediği araştırılır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu araştırmada, bağımlı değişken 36-48 aylık çocukların dil gelişimi ve sosyal beceri düzeyi iken araştırmanın bağımsız değişkeni ise resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerdir.

Araştırmanın yürütülmesi için kullanılan deneysel desende seçkisiz atama yolu kullanılarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney grubuna resimli öykü kitapları okuma etkinlikleri uygulamadan önce deney ve kontrol gruplarına ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel işlemi olan etkinlikler sadece deney grubu ile yürütülmüş ve ardından ölçme araçları her iki grup için yeniden kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ölçme araçlarının deneysel işlem sonrasında yeniden uygulanması ile

bağımlı değişkene ait ölçümler tekrarlanmış olmakta ve böylelikle deneysel işlemin bir fark yaratıp yaratmadığı gruplar arası karşılaştırma yapılarak tespit edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmada, çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında İzmir’de bulunan Ege Üniversitesi Anaokuluna devam eden 36-48 aylık grubunda bulunan çocuklar oluşturmuştur. Bu okul seçilirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Amaca yönelik bilgi açısından zengin durumların incelenmesine imkan tanıyan amaçsal örnekleme yöntemi altında yer alan benzeşik örneklemede, belirlenmiş amaca ulaşmak için benzeşik alt gruplar seçilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Çalışmaya dahil edilecek grup belirlenirken, çocukların yaş grubunun 36-48 aylık arasında olmasına, anne babaların benzer öğrenim durumlarına ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Etik kurul izinlerinin alınmasının ardından, çalışma grubunun oluşturulması sırasında, Ege Üniversitesi Rektörlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Kurum yöneticileri ve öğretmenlerine çalışmayla ilgili bilgi verilmesi için bir toplantı düzenlenmiştir. Bu kurumlara devam eden 36-48 ay gruplarından deney ve kontrol grubunu oluşturacak sınıflar tesadüfi örnekleme yolu kullanılarak belirlenmiştir. Ayrıca, kurum yöneticileri ile yapılan ön görüşmelerde Kampüs Anaokulu’nun çalışmaya katılma konusunda istekli olduğu da gözlenmiştir. Bunlara ek olarak, kurumda Milli Eğitim Bakanlığı 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı’nın (MEB, 2013b) uygulanıyor olması nedeniyle bu kurum çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca, deneysel çalışmaların alanla sürekli etkileşimde bulunmayı gerektirmesi ve araştırmacının daha önce bu kurumda çalışma yapmış olması nedeniyle deney sürecine daha kolay uyum gösterebilecek olması ve çalışma grubu üzerinde etkili olacak değişkenleri kontrol altına alabilmek için araştırmacının çalışma ortamına yakın olması nedeniyle de bu kurum tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturacak sınıfların öğretmenleriyle yeniden görüşülerek çalışmaya gönüllülük esasıyla katılıp katılmak istemedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerden de izin alınmasının ardından,

bu sınıflarda bulunan çocukların çalışmaya dahil edilebilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan bilgilendirilmiş onam formuyla (EK-A) ailelerden izin alınmıştır.

Bu bölümde, çocukların demografik bilgilerini verebilmek için elde edilmiş olan bilgiler tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Tablo 2'de çocukların cinsiyetlerine ilişkin bilgiler deney ve kontrol gruplarına ayrılarak sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler*

Cinsiyet	Deney		Kontrol		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kız	14	51,85	13	46,43	27	49,09
Erkek	13	48,15	15	53,57	28	50,91
Toplam	27	100	28	100	55	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam çocuk sayısının 55 olduğu ve çocukların %49,09'unun kız (n=27), %50,91'inin erkek (n=25) olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney grubunda 27 çocuk, kontrol grubunda ise 28 çocuk yer almaktadır. Çocukların tamamınının 36-48 aylık arasında olduğu ve yaş ortalamalarının ise 41 ay olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3'te araştırmadaki çocukların kardeş sayıları verilirken, Tablo 4'te ise çocukların aileye katılma sıralarına ait bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 3**

*Araştırmadaki Çocukların Kardeşe Sahip Olup Olmama Durumlarının Dağılımı*

Durum	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Kardeşi var	13	48,15	18	64,29
Kardeşi yok	14	51,85	10	35,71
Toplam	27	100	28	100

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların %48,15'inin (n=13) kardeşi olduğu, %51,85'inin (n=14) ise kardeşi olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise,

çocukların %64,29'unun (n=18) kardeşi bulunmaktayken, %35,71'inin (n=10) ise tek çocuk olduğu görülmektedir.

**Tablo 4**

*Araştırmadaki Çocukların Aileye Katılma Sırası*

Durum	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Kardeşi yok	14	51,85	10	35,71
1.çocuk	5	18,52	10	35,71
2.çocuk	7	25,93	6	21,43
3.çocuk	1	3,70	2	7,15
Toplam	27	100	28	100

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların %18,52'sinin (n=5) ilk çocuk, %25,93'ünün (n=7) ikinci çocuk ve %3,7'sinin ise üçüncü çocuk olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise, çocukların %35,71'inin (n=10) ilk çocuk olduğu, %21,43'ünün (n=6) ikinci çocuk olduğu ve %7,15'inin (n=2) ise üçüncü çocuk olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te araştırmadaki çocukların aile yapılarına ait bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 5**

*Araştırmadaki Çocukların Aile Yapıları*

Durum	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Çekirdek aile	25	92,59	28	100
Geniş aile	2	7,41	-	-
Toplam	27	100	28	100

Tablo 5'e göre, deney grubundaki çocukların %92,59'unun (n=25) anne-baba-çocuktan oluşan çekirdek aile yapısına sahip olduğu, sadece %7,41'inin (n=2) geniş aile ile yaşadığı görülmektedir. Kontrol grubundaki tüm çocukların (n=28) ise çekirdek aile yapısına sahip bir evde yaşadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 6'da araştırmada yer alan çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma durumları deney ve kontrol gruplarına ayrılarak verilmiştir.

**Tablo 6***Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları*

Durum	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Eğitim aldı	20	74,07	23	82,14
Eğitim almadı	7	25,93	5	17,86
Toplam	27	100	28	100

Tablo 6’da deney grubunda bulunan çocukların %74,07’sinin (n=20) daha önce okul öncesi eğitim aldıkları, %25,93’ünün (n=7) ise okul öncesi eğitim almadıkları görülmektedir. Kontrol grubunda ise, çocukların %82,14’ünün (n=23) daha önce okul öncesi eğitim aldıkları ve %17,86’sının (n=5) okul öncesi eğitim almadıkları belirlenmiştir.

Tablo 7’de araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinin demografik bilgilerine ilişkin betimleyici bulgular sunulmuştur.

**Tablo 7***Araştırmadaki Çocukların Ebeveynlerinin Demografik Bilgileri*

		Deney		Kontrol	
		n	%	n	%
Anne Yaş	26-30	7	25,93	4	14,28
	31-35	18	66,66	20	71,43
	36-40	2	7,41	3	10,71
	41-45	-	-	1	3,58
Baba Yaş	26-30	2	7,41	1	3,58
	31-35	8	29,63	10	35,71
	36-40	7	25,93	10	35,71
	41-45	10	37,03	7	25
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	-	-	-	-
	Ortaokul	-	-	-	-
	Lise	5	18,52	3	10,71
	Yükseköğrenim	22	81,48	25	89,29
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	-	-	-	-
	Ortaokul	-	-	-	-
	Lise	2	7,41	1	3,58
	Yükseköğrenim	25	92,59	27	96,42

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubundaki annelerin %25,93'ünün (n=7) 26-30 yaş, %66,66'sının (n=18) 31-35 yaş ve %7,41'inin (n=2) 36-40 yaş aralığında olduğu; kontrol grubundaki annelerin ise %14,28'inin (n=4) 26-30 yaş, %71,43'ünün (n=20) 31-35 yaş, %10,71'inin (n=3) 36-40 yaş ve %3,58'inin (n=1) 41-45 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Babaların durumu incelendiğinde, deney grubundaki babaların %7,41'inin (n=2) 26-30 yaş, %29,63'ünün (n=8) 31-35 yaş, %25,93'ünün (n=7) 36-40 yaş ve %37,03'ünün (n=10) 41-45 yaş aralığında olduğu, kontrol grubundaki babaların ise %3,58'inin (n=1) 26-30 yaş, %35,71'inin (n=10) 31-35 yaş, %35,71'inin (n=10) 36-40 yaş ve %25'inin (n=7) ise 41-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyleri incelendiğinde tüm anne ve babaların lise veya yükseköğrenim mezunu olduğu görülmektedir. Annelerin eğitim düzeyi incelendiğinde deney grubundakilerin %18,52'sinin (n=5) lise mezunu ve %81,48'inin (n=22) yükseköğrenim mezunu olduğu, kontrol grubundakilerin ise %10,71'inin (n=3) lise mezunu ve %89,29'unun (n=25) yükseköğrenim mezunu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubunda bulunan çocukların babalarının %7,41'inin (n=2) lise mezunu ve %92,59'unun (n=25) yükseköğrenim mezunu olduğu, kontrol grubundaki babaların ise %3,58'inin (n=1) lise mezunu ve %96,42'sinin (n=27) yükseköğrenim mezunu olduğu görülmektedir.

Tüm aileler B sosyoekonomik statü grubuna dahildirler. Asıl gelir getiren kişinin mesleği ve gelirinin sosyoekonomik düzeyi belirlediği Türkiye Sosyo-Ekonomik Statü Gruplarına göre, asıl gelir getiren ebeveynlerin lise ve yükseköğrenim mezunu olmaları ve üniversite personeli olmaları çalışmadaki çocukların ailelerinin B sosyo-ekonomik statü grubuna ait olduğunu ortaya koymuştur (Türkiye Araştırmacılar Derneği, 2012). Bu bilgiler ışığında araştırma dahil edilmiş olan deney grubundaki ve kontrol grubundaki tüm çocukların ailelerin B sosyoekonomik statü grubuna dahil oldukları tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle, çocukların benzer sosyoekonomik aile yapılarından geldikleri ifade edilebilir.

**Tablo 8***Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler*

		Deney		Kontrol	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	2	100	2	100
Yaş	26-30	1	50	2	100
	31-35	1	50	-	-
Mezun olunan alan	Çocuk Gelişimi Önlisans	2	100	2	100
Mesleki deneyim	0-5 yıl	1	50	2	100
	6-10 yıl	1	50	-	-

Tablo 8’de deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin demografik bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin kadın olduğu ve çocuk gelişimi ön lisans programından mezun olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğretmenlerin birinin 26-30 yaş arasında, diğerinin 31-35 yaş arasında olduğu, kontrol grubundaki öğretmenlerin ise 26-30 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki bir öğretmenin 0-5 yıl arasında mesleki deneyime sahip olduğu, diğer öğretmenin 6-10 yıl arasında deneyime sahip olduğu görülmekteyken, kontrol grubundaki öğretmenlerin 0-5 yıl arasında mesleki deneyime sahip oldukları belirlenmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Belirlenmiş olan araştırma soruları kapsamında, araştırmanın amacına ulaşabilmek ve bu sorulara yanıt bulabilmek amacıyla veriler elde edilmiştir. Bu bölümde, araştırmada kullanılmış olan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Çocuk ve Aile Bilgi Formu dışındaki veri toplama araçları tüm gruplara ön test, son test ve ayrıca deney grubuna kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ön testler uygulama öncesi, son testler uygulama bitiminde ve kalıcılık testleri ise son test uygulamasından 1 ay sonra uygulanmıştır.

**Gönüllü Katılım Formu.** Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bu form (EK-A) çocukların çalışmaya katılmaları için ailelerinden izin almak adına hazırlanmıştır.

**Çocuk ve Aile Bilgi Formu.** Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan form (EK-B) çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerini tanımlayacak soruları kapsamaktadır. Böylelikle, deney ve kontrol gruplarında yer alacak çocukların aile profillerinin birbirine denk olup olmadığı kontrol edilebilmiştir. Bu formda yer alan bilgiler;

- Çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti
- Ailenin gelir durumu
- Ebeveynlerin eğitim durumu
- Evde yaşayan bireyler
- Okul dışında çocuğun resimli öykü kitaplarını kullanma durumu
- Çocuğa kitap alma sıklığı
- Çocukla veya çocuğa kitap okuma sıklığı ve evde sahip olunan çocuk kitabı

sayısıdır.

Bu bölümde ise formun ikinci bölümünde yer alan ve çocukların ev ortamlarındaki resimli kitaplara ilişkin bilgilerine yönelik olan soruların yanıtlarına ait tablolar yer almaktadır. Çocukların evlerindeki çocuk kitabı sayısı, çocuklara kitap alınma sıklığı, çocuklara kitap alınma şekli, ebeveynin çocukla birlikte günlük kitap okuma süresi ve sıklığı, ebeveynlerin çocuğun yanında kendi kitap okuma durumlarına ilişkin bilgiler sırayla tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

**Tablo 9**

*Çocukların Evlerindeki Çocuk Kitabı Sayısı*

Çocuk kitabı sayısı	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
1-10 adet	5	18,52	6	21,43
11-25 adet	15	55,55	13	46,43
26-50 adet	5	18,52	5	17,86
50'den fazla	2	7,41	4	14,28
Toplam	27	100	28	100



Tablo 9'da çocukların evlerindeki çocuk kitabı sayıları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların %18,52'sinin (n=5) 1-10 adet, %55,55'inin (n=15) 11-25 adet, %18,52'sinin (n=5) 26-50 adet arası ve %7,41'inin (n=2) 50'den fazla kitabı olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların ise %21,43'ünün (n=6) 1-10 adet, %46,43'ünün (n=13) 11-25 adet, %17,86'sının (n=5) 26-50 adet arası ve %14,28'inin (n=4) ise 50'den fazla kitabı olduğu görülmektedir. Her iki grupta da evdeki kitap sayısının çoğunlukla 11-25 adet arasında olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 10**

*Çocuklara Kitap Alınma Sıklığı*

Çocuklara kitap alınma sıklığı	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Ayda 1 adet	18	66,66	16	57,14
Ayda 4 adet	5	18,52	7	25
Ayda 4 adetten fazla	4	14,82	5	17,86
Alınmıyor	-	-	-	-
Toplam	27	100	28	100

Tablo 10'da çocuklara kitap alınma sıklığına ait veriler sunulmuştur. Bu tablo incelendiğinde, deney grubundaki çocukların %66,66'sına (n=18) ayda 1, %18,52'sine (n=5) ayda 4 ve %14,82'sine (n=4) ayda 4 adetten fazla kitap alındığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise çocukların %57,14'üne (n=16) ayda 1, %25'ine (n=7) ayda 4 ve %17,86'sına (n=5) ise ayda 4 adetten fazla kitap alındığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara çoğunlukla ayda 1-4 arasında kitap alındığı belirlenmiştir.

**Tablo 11**

*Çocuklara Kitap Alınma Şekli*

Kitap alınma şekli	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Çocukla birlikte alma	25	92,59	27	96,43
Çocuk olmadan onun için alma	2	7,41	1	3,57
Toplam	27	100	28	100

Tablo 11’de çocuklara kitap alınma şekline dair verilere yer verilmiştir. Bu tabloya göre, deney grubundaki çocukların %92,59’una (n=25) çocukla birlikte kitap alınırken, %7,41’ine (n=2) ise çocuk olmadan sadece ebeveynler tarafından kitap alınmaktadır. Kontrol grubunda ise, çocukların %96,43’üne (n=27) çocukla birlikte kitap alındığı ve %3,57’sine (n=1) sadece ebeveynler tarafından kitap alındığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların büyük bir çoğunluğuna çocuğun kendisiyle birlikte kitap alındığı görülmektedir.

**Tablo 12**

*Ebeveynin Çocukla Birlikte Günlük Kitap Okuma Süresi*

Çocukla birlikte kitap okuma süresi	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
5 dakika	2	7,41	4	14,28
10 dakika	18	66,66	15	53,58
10 dakikadan fazla	5	18,52	8	28,57
Hiç	2	7,41	1	3,57
Toplam	27	100	28	100

Tablo 12’de araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerin onlarla birlikte günlük kitap okuma sürelerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, deney grubundaki çocukların %7,41’inin (n=2) günde 5 dakika, %66,66’sının (n=18) 10 dakika, %18,52’sinin (n=5) günde 10 dakikadan fazla ailesiyle kitap okuduğu ve %7,41’inin (n=2) ise gün içinde ailesiyle hiç kitap okumadığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise çocukların %14,28’inin (n=4) günde 5 dakika, %53,58’inin (n=15) 10 dakika, %28,57’sinin (n=8) 10 dakikadan fazla ailesiyle kitap okuduğu ve %3,57’sinin (n=1) ise gün içinde ailesiyle hiç kitap okumadığı görülmüştür. Çalışmaya dahil edilmiş olan deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocukların büyük çoğunluğunun bir gün içerisinde 5-10 dakika arasında değişen sürelerde aileleriyle kitap okuduğu ifade edilebilir. Bu noktadan hareketle, süre bilgisinin yanında ebeveynlerin çocukla birlikte kitap okuma sıklıklarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 13***Ebeveynin Çocukla Birlikte Kitap Okuma Sıklığı*

Çocukla birlikte kitap okuma sıklığı	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Hiçbir zaman	2	7,41	1	3,57
Haftada 1-2 kez	18	66,66	17	60,71
Haftada 3-5 kez	5	18,52	5	17,86
Haftada 6-7 kez	2	7,41	5	17,86
Toplam	27	100	28	100

Tablo 13'te ebeveynlerin çocukla birlikte kitap okuma sıklığına ilişkin veriler sunulmuştur. Buna göre, deney grubundaki çocukların %7,41'i (n=2) ebeveyniyle hiç kitap okumazken, çocukların %66,66'sı (n=18) haftada 1-2 kez, %18,52'si (n=5) haftada 3-5 kez, %7,41'i (n=2) ise haftada 6-7 kez ebeveynleriyle birlikte kitap okumakta oldukları görülmüştür. Kontrol grubunda ise çocukların %3,57'si (n=1) ebeveyniyle hiç kitap okumazken, %60,71'i (n=17) haftada 1-2 kez, %17,86'sı (n=5) haftada 3-5 kez ve yine %17,86'sı (n=5) haftada 6-7 kez ebeveyniyle birlikte kitap okumaktadır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların büyük çoğunluğunun haftada 1-5 kez arası ebeveynleriyle kitap okudukları belirtilebilir.

**Tablo 14***Ebeveynin Çocuğun Yanında Kendilerinin Kitap Okuma Durumu*

Çocuğun yanında kendilerinin kitap okuma durumu	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Okuyoruz.	26	96,30	28	100
Okumuyoruz.	1	3,70	-	-
Toplam	27	100	28	100

Tablo 14'te ebeveynlerin çocuğun yanında kendilerinin kitap okuma durumuna ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bu tabloya göre, deney grubundaki çocukların %96,30'unun (n=26) yanında kitap okunmaktayken, sadece %3,7'sinin (n=1) yanında kitap okunmadığı görülmüştür. Kontrol grubundaki tüm çocukların (n=28) yanında ise ebeveynlerin kitap

okudukları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklardan bir tanesinin dışında diğer hepsinin yanında ebeveynlerinin kitap okuduğu ifade edilebilir.

**Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ).** Bu test, Güven ve Berument tarafından, 2010 yılında Türkçe konuşmakta olan 2-12 yaş arası çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmek amacıyla Türk dilini esas alarak geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir ölçme aracıdır (Kazak Berument & Güven, 2013). TİFALDİ alıcı dil ve ifade edici dil olmak üzere iki alt testi içermektedir. İfade edici dil alt testinde basitten zora doğru sıralanmış seksen adet kart bulunmaktadır. Her kartta tek olan siyah-beyaz resimli kart yer almaktadır. Çocuğa sırasıyla bu kartlar gösterilmekte ve kartlardaki bu resimleri isimlendirmesi beklenmektedir. Teste başlama noktası çocuğun kronolojik yaşı hesaplanarak tespit edilmektedir. İfade edici kelime alt testi çocuk art arda sekiz soru içinde altı resmi doğru şekilde adlandıramadığında bitirilmektedir.

TİFALDİ alıcı dil alt testi Türkçe'de yer alan soyut ve somut niteliğe sahip kelimelerden oluşturulmuştur. Alıcı dil alt testinde 104 kelime kartı bulunmakta ve her kartta biri cevap, üçü çeldirici olan dört resim yer almaktadır (Kazak Berument & Güven, 2013). Çocuğa sırayla bu kartlar gösterilmekte ve hedef kelimeyi uygulayıcıya parmağıyla işaret ederek göstermesi söylenmektedir. Alıcı dil kelime alt testi için çocuğun art arda on hedef kelimedenden sekizine doğru cevap veremediği durumda test sona erdirilmektedir. Her iki alt test için ayrı ayrı hazırlanmış kullanma kılavuzunda yer alan tablolar ile standart bir puan ve teste ait yaş eş değeri hesaplanmaktadır (Güven & Kazak Berument, 2010).

TİFALDİ için test-tekrar test güvenilirlik değerlerinin farklı yaşlar için .70 ile .94 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik değeri 3 yaş için .85 olarak hesaplanmıştır. Yarıya bölme (split-half) güvenilirlik analizinde ise bütün örneklem için Spearman-Brown değeri .99 olarak elde edilirken, yaşlara göre hesaplandığında bu değer .96 ile .88 arasında değiştiği görülmüştür. Yarıya bölme güvenilirlik analizine göre 3 yaş için Spearman-Brown değeri .95 olarak belirlenmiştir. Testteki maddelerin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa .99 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayılarını Cronbach alfa değerlerinin

farklı yaş grupları için .88 ile .96 arasında değişmekte olduğu tespit edilmiştir. İç tutarlılık katsayısı için hesaplanmış olan Cronbach alfa değeri ise 3 yaş için .95 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı testi kullanarak veri toplayabilmek için testin eğitimini almış, eğitimin gerekliliklerini yerine getirerek test kullanım sertifikasına hak kazanmıştır. Araştırmada testin kullanılması için izin alınmıştır (EK-C). Veri toplama sürecinde, okulda hazırlanmış olan sessiz bir ortamda araştırmacı her çocuğa testi bireysel olarak uygulamıştır.

**Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED).** Bu ölçek, 36-72 ay arasında olan çocukların sosyal becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Ömeroğlu vd., 2014). Ölçek aracılığıyla hesaplanan puanlar, çocukların sosyal becerileri düzeylerini belirlemek için kullanılacak verilerin elde edilmesini sağlamaktadır. Türkiye'deki çocuklar için norm çalışmalarının gerçekleştirilmiş olduğu OSBED, çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından doldurulmak üzere iki ayrı form şeklinde düzenlenmiştir, bu çalışma kapsamında ölçeğin öğretmen formu kullanılmıştır. Öğretmen formunda demografik bilgiler ve 36-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan beşli likert şeklinde 49 sosyal beceri maddesi yer almaktadır. Ölçeği puanlamak için değerlendirme yapılan çocuk söz konusu beceriyi kullanmada hiç iyi değilse 1 puan, bu beceriyi kullanmada nadiren iyi ise 2 puan, bazen iyi bazen iyi olmadığı durumlarda 3 puan, çoğu zaman iyi olduğu durumlarda 4 puan ve hemen hemen her zaman iyi olduğu durumlarda ise 5 puan almaktadır. Ölçekten toplam alınabilecek en düşük puan 49 iken, en yüksek puan 245'tir. Bu ölçekten elde edilen puanın yüksekliği çocuğun sosyal becerilerinin gelişmiş olduğunu, puanın düşüklüğü ise bu becerilerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin her bir çocuk için ölçeği ayrı ayrı doldurması istenmiştir.

Ölçek her bir çocuk için 4 ayrı boyutta veri sağlamaktadır. Bu alt boyutlar, başlangıç, akademik, arkadaşlık ve duyguları yönetme olarak belirlenmiştir. Başlangıç becerilerinde 12 madde, akademik destek becerilerinde 12 madde, arkadaşlık becerilerinde 13 madde ve duygularını yönetme becerilerinde 12 madde yer almaktadır. Başlangıç becerileri çocukların

kolaylıkla öğrendiği ve daha sonraki sosyal beceriler için temel oluşturan becerileri içermektedir. Akademik destek becerileri çocukların akademik temelli becerilerini destekleyen ve okula uyum sağlamalarını kolaylaştırması beklenen becerileri kapsamaktayken, arkadaşlık becerileri de çocukların özellikle akranlarıyla iletişime ve etkileşime geçmesini sağlayacak becerileri kapsamaktadır. Bu ölçeğin son alt boyutu olan duygularını yönetme becerileri ise duyguları anlama, tanıma ve düzenleme becerilerini içermektedir (Ömeroğlu, vd., 2014). Ölçeğin 4 alt boyutuna ilişkin elde edilmiş olan Alpha güvenirlik katsayılarının .88 - .92 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu değer, başlangıç becerileri için .89, akademik destek becerileri için .88, arkadaşlık becerileri için .92 ve duygularını yönetme becerileri için .92 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, ölçeğin çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilmektedir. Araştırmada ölçeğin kullanılması için izin alınmıştır (EK-D). Testin örnek sayfaları ekte (EK-E) sunulmuştur.

**Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Formu.** Hazırlanmış ve deney grubuna verilmiş olan eğitim kapsamında çeşitli resimli öykü kitapları kullanılmıştır. Bu bağlamda, kitapların değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından bir değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bu değerlendirme formundaki kriterler oluşturulurken Gönen, Burçak, Uysal ve Bediz tarafından yazılmış olan 0-3 Yaş Dönemi Kitapları isimli kitap bölümü temel kaynak olarak ele alınmıştır. Oluşturulmuş olan bu kriterler 0-3 Yaş Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Formunun tasarlanmasında kullanılmıştır. Formun ilk taslağı oluşturulduktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünün alınmasının ardından bazı ifadeler yeniden düzenlenmiş ve forma son hali (EK-F) verilmiştir.

0-3 Yaş Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Formu kitapların içerik ve resimleme özelliklerine ait maddeler içermektedir. Formdaki içerik özelliklerine yönelik maddeler şunlardır:

- Kitapta dili sade ve anlaşılır metinler yer almaktadır.
- Kitap eğlenceli bir dille yazılmıştır.

- Kitap içerisinde merak uyandırıcı öğeler barındırmaktadır.
- Kitaptaki öykü çocuğun yaşantısıyla ilişkilendirilebilir.
- Kitap çocukların gelişim alanlarını destekleyecek öğelere sahiptir.
- Kitapta mecaz anlatımlara yer verilmemiştir.
- Öykü anlatılırken kullanılan cümlelerde tek zamanlı yüklem kullanılmıştır.
- Kitap tekrarlı kelimeler içermektedir.
- Kitapta yabancı kelimeler yer almamaktadır.
- Kitap çocukların öyküyle etkileşime geçmesini sağlamaktadır.
- Kitaptaki öykü giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine sahiptir.
- Kitaptaki öykünün ana fikri vardır.
- Kitaptaki kelimeler yazılırken 14 ve üzeri punto kullanılmıştır.
- Kitabın öyküsü çocuklar için ilgi çekicidir.
- Kitap çocuğun yaş düzeyine uygundur.
- Kitaptaki öykü hareketlidir.

0-3 Yaş Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Formu kitapların resimleme özelliklerine ait maddeler ise şunlardır:

- Kitabın kapağı çocuklar için ilgi çekicidir.
- Kitabın içindeki görseller çocuklar için ilgi çekicidir.
- Kitaptaki sayfa düzeninin  $\frac{1}{4}$ 'ü yazı,  $\frac{3}{4}$ 'ü görseller için ayrılmıştır.
- Kitap hikayenin içeriğine uygun renklerle boyanmış görseller içermektedir.
- Kitaptaki görseller çoğunlukla "gerçek dünyadaki" olayları temsil etmektedir.
- Kitaptaki görseller çoğunlukla "gerçek dünyadaki" nesnelere temsil etmektedir.

- Kitaptaki görseller ve metinler birbiriyle örtüşmektedir.
- Kitabın her sayfasında sade ve anlaşılır tasarımlı görseller yer almaktadır.
- Kitap çocukların görsellerle etkileşime geçmesini sağlamaktadır.
- Kitaptaki öykü ve görsellerde cinsiyetçi bir yaklaşım bulunmamaktadır.
- Kitap çocukların metin ile görseller arasında bağlantı kurmasına imkan tanımaktadır.
- Kitaptaki görselle öyküdeki hareketi verebilmektedir.

İlk aşamada, araştırmacı İzmir ilindeki kitapevlerinin çocuk kitapları bölümünde 2019 yılında satılan kitapları alarak bir inceleme gerçekleştirmiştir. Bu inceleme esnasında geliştirilmiş olan form kullanılmış ve incelenmiş olan 283 resimli öykü kitabının 82'sinin 36-48 aylık çocuklar için uygun olduğu, 90'ının bu yaş grubu için uyarlanabilir olduğu ve 101'inin ise uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu ilk inceleme aşamasında, kitapların 3 ana tema çerçevesinde kümelendiği tespit edilmiştir. Bu 3 ana tema şu şekilde sıralanmaktadır; kendinin farkında olma/kendini tanıma, farklılıkların önemi ve arkadaşlık. Bu temalar araştırmacının sosyal beceri boyutunun oluşturulmasını sağlamıştır.

İkinci aşamada, 36-48 aylık çocuklar için uygun olduğu düşünülen ve kendinin farkında olma/kendini tanıma, farklılıkların önemi ve arkadaşlık konulu kitaplar arasından seçkisiz olarak belirlenmiş 10 resimli öykü kitabının çocuk edebiyatı konusunda çalışmaları olan 5 akademisyen tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. İncelenen bir kitabın uygunluğu konusunda tüm uzmanlar arasında görüş birliği sağlanması hedeflenmiştir. Böylelikle birbirinden bağımsız olarak kitapları inceleyen uzmanların hepsi tarafından uygun görülen kitaplar araştırmaya dahil edilmiştir. Uzman görüşlerinin arasında sağlanan tutarlılık dikkate alınarak üzerinde tüm uzmanların üzerinde görüş birliğine vardığı kitaplar araştırmada kullanılmaya uygun kitaplar olarak belirlenmiştir. Bu kitapların etkinliklerde kullanılmak üzere uygun oldukları tespit edilmiştir. Listedeki diğer kitaplar da bu süreç göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme



sonucunda uygun olduğu belirlenen 40 kitap da etkinlikler kapsamında kullanılacak kitaplar arasına eklenmiştir.

Çalışmaya dahil edilen kitapların belirlenmesinde çocuk edebiyatı ve sosyal gelişim konusunda çalışmaları olan 2 okul öncesi eğitimi, çocuk edebiyatı ve dil gelişimi alanında çalışmaları olan 2 okul öncesi eğitimi ve 1 sınıf eğitimi alan uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca, bu uzmanlar kitapların seçiminde çocukların dil gelişimlerinin ve sosyal becerilerinin desteklenmesine yönelik de incelemelerde bulunmuşlardır. Bu araştırmada, hazırlanan etkinliklerin çocukların dil gelişimlerine ve sosyal becerilerine olan etkisini ortaya çıkarmak amaçlandığı için seçilen resimli öykü kitaplarının çocukların dil gelişimlerini ve sosyal becerilerini destekleyici yönde olmasına da özen gösterilmiştir. İlk aşamadaki kitap inceleme sonucunda ortaya çıkan kendinin farkında olma/kendini tanıma, farklılıkların önemi ve arkadaşlık konuları kitapların seçimlerinde ve etkinliklerin oluşturulmasında yol gösterici olmuştur. Özellikle çocukların ilk olarak kendilerini tanımalarına ve farkında olmalarına, daha sonra bunun üzerine farklılıkları fark etme ve bunlara saygı duyma konuları çalışılmış, son olarak da bu iki konu temel alınarak arkadaşlık konusuna yer verilmiştir. Böylelikle kitaplar ve etkinliklerle çocuklara basitten zora ve kendilerinden başkalarına doğru giden bir akış sağlanmış, bu şekilde sosyal becerilerinin desteklenmesi için bir bağlam oluşturulmuştur.

Çocukların sosyal becerilerini destekleyecek şekilde kitapların kendinin farkında olma/kendini tanıma, farklılıklar ve arkadaşlık temalarından birini içermesine dikkat edilmiştir. Böylelikle, çocukların sosyal becerilerle ilgili bir hikaye dinlemeleri, bu tema çerçevesinde hikayeye ilgili kendilerine sorulacak sorulara yanıt vermeleri ve bu konuda grup olarak sohbet ortamında bulunmaları sağlanmıştır. Ayrıca, kitapların seçiminde 36-48 aylık çocukların dil gelişimi ve sosyal ve duygusal gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak çalışmanın amacı doğrultusunda çocukların dil ve sosyal becerilerinin desteklenmesi için uygun seçimler yapılmaya özen gösterilmiştir. Örneğin, çocukların dil gelişimlerini desteklemek için kitapların seçiminde hikayelerin bir akış içermesi, gerçek

dünyadaki olayları içermesi, tek zamanlı yüklem kullanılması ve anlaşılır ifadeler kullanılması gibi özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Sosyal becerilerin desteklenmesi içinse kitapta duyguların ifade edilmiş olması, başkalarının duygu ve düşüncelerini içeren bir öykü içermesi, çocuğun kendi yaşamıyla da bir bağlantı kurabileceği durumlar olmasına ve çocukların öyküyle etkileşime geçmesini sağlayacak bağlamlar sunmasına dikkat edilmiştir.

Bu bölümde Resimli Öykü Kitapları Aracılığıyla Uygulanan Etkinlikler için seçilmiş olan 50 öykü kitabının, "Kitap İnceleme Formu"yla incelenmesi sonucunda elde edilmiş olan bulgular sunulmaktadır. Kitaplarının yayınevlerine göre dağılımı Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15**

*Seçilen Kitapların Yayınevlerine Göre Dağılımı*

Yayınevi	Kitaplar	
	n	%
Pearson Yayınları	11	22
1001 Çiçek Kitaplar	9	18
Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	7	14
Redhouse Kidz Yayınları	7	14
Mavibulut Yayıncılık	3	6
Elma Çocuk Yayınları	2	4
Hep Kitap	2	4
Kök Yayıncılık	2	4
Beta Kids	1	2
Büyülü Fener Yayınları	1	2
Can Çocuk Yayınları	1	2
Final Kültür Yayınları	1	2
Formül Yayınları	1	2
Mikado Çocuk	1	2
Yapı Kredi Yayınları	1	2
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 15 incelendiğinde, kullanılan kitapların farklı yayın evlerinden çıkarılmış olduğu görülmektedir. Bu yayınevleri arasında kitapların en çok %22 (n=11) oranında Pearson Yayınları, %18 (n=9) oranında 1001 Çiçek Kitaplar, %14 (n=7) oranında Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları ve %14 (n=7) oranında Redhouse Kidz Yayınları tarafından basılmış olduğu tespit edilmiştir. Bu yayın evlerini Mavibulut Yayıncılık (n=3), Elma Çocuk Yayınları (n=2), Hep Kitap (n=2), Kök Yayıncılık (n=2), Beta Kids (n=1), Büyülü Fener Yayınları (n=1), Can Çocuk Yayınları (n=1), Final Kültür Yayınları (n=1), Formül Yayınları (n=1), Mikado Çocuk (n=1) ve Yapı Kredi Yayınları'nın (n=1) takip ettiği görülmüştür. Kitaplar incelenirken, çalışma kapsamında farklı yayınevlerine ait kitaplara yer verilmeye dikkat edildiği ifade edilebilir.

Çalışmada kullanılmak üzere seçilmiş olan 50 resimli öykü kitabı Türkçe ve çeviri olma durumlarına göre de incelenmiştir. Bu doğrultuda, kitapların Türkçe ve çeviri olma durumuna ilişkin veriler Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16**

*Seçilen Kitapların Türkçe ve Çeviri Olma Durumuna Göre Dağılımı*

Özellik	Kitaplar	
	n	%
Çeviri kitaplar	45	90
Türkçe kitaplar	5	10
Toplam	50	100

Tablo 16'da seçilen kitapların Türkçe ve çeviri olma durumlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Kitapların %90'ının (n=45) çeviri olduğu ve %10'unun (n=5) ise Türkçe kitaplar olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya dahil edilmiş olan ve çocukların gelişimlerine uygun olduğu belirlenen kitapların büyük çoğunluğunun çeviri kitaplardan oluştuğu, Türkçe yazılmış kitapların seçilmiş olan kitaplar arasında çok az bir yer teşkil ettiği görülmektedir.

**Tablo 17***Seçilen Kitapların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı*

Yayın Yılı	Kitaplar	
	f	%
2005-2009	2	4
2010-2014	13	26
2015-2019	35	70
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 17'de seçilen kitapların yayın yıllarına göre dağılımı verilmiştir. Kitapların %4'ünün (n=2) 2005-2009 yılları arasında, %26'sının (n=13) 2010-2014 yılları arasında ve %70'inin (n=35) 2015-2019 yılları arasında yayınlamış olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında, sürece dahil edilecek kitaplar belirlenirken gerçekleştirilmiş olan kitap incelemesi ve seçiminde yayın yılları güncel olan kitapların ağırlıkta yer aldığı ifade edilebilir.

**Tablo 18***Seçilen Kitapların Sayfa Sayısına Göre Dağılımı*

Sayfa Sayısı	Kitaplar	
	n	%
16 - 25 sayfa arası	6	12
26 - 40 sayfa arası	38	76
40 sayfa üstü	6	12
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 18'de seçilen kitapların sayfa sayılarına göre dağılımları verilmiştir. Kitapların %12'sinin (n=6) 16-25 sayfa arası, %76'sının (n=38) 26-40 sayfa arası ve %12'sinin (n=6) ise 40 sayfa üstü olduğu tespit edilmiştir. Seçilen kitapların ortalama sayfa sayısının 32,26 olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan kitapların çoğunluğu 26-40 sayfa arasındaki kitaplardır.

**Tablo 19***Seçilen Kitapların Önerilen Yaş Gruplarına Göre Dağılımı*

Yaş Grubu	Kitaplar	
	n	%
Kitabın üzerinde yayınevinin yaş grubu önerisi var.	7	14
Kitabın üzerinde yayınevinin yaş grubu önerisi yok.	43	86
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 19 incelendiğinde seçilen kitapların yayın evleri tarafından önerilen yaş gruplarına göre dağılımlarına ait bilgiler görülmektedir. Kitapların %14'ünde (n=7) yayın evi tarafından verilen "Bu kitabı çocuğunuza 7 yaşına kadar siz okuyabilirsiniz. Çocuğunu okumayı öğrendikten sonra kendisi okuyabilir" önerisinin yer aldığı tespit edilmiştir. Öte yandan, kitapların %86'sında (n=43) herhangi bir yaş grubu önerisi bulunmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 20***Seçilen Kitapların Fiziksel Özelliklerine Göre Dağılımı*

Fiziksel Özellik Maddeleri		Kitaplar	
		n	%
Ebat	Küçük boy [12-15 cm]	0	0
	Orta boy [16-22 cm]	6	12
	Büyük boy [22 cm'den büyük]	44	88
	<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100</b>
Cilt özelliği	Spiral/zımba	4	8
	Yapıştırma	16	32
	Dikiş	30	60
	<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 20’de seçilen kitapların fiziksel özelliklerine göre dağılımına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Çocuklara yönelik hazırlanmış resimli öykü kitaplarında 12-15 cm boyutundaki kitaplar küçük kitaplar, 16-22 cm boyutundaki kitaplar orta boy kitaplar ve 22 cm’den daha büyük kitapların ise büyük kitaplar olarak gruplandırıldığı belirlenmiştir (Çakmak Güleç & Geçgel, 2006). Bu nedenle, kitapların ebatlarına ilişkin bilgiler incelendiğinde, kitapların arasında küçük boy kitapların yer almadığı, %12’sinin (n=6) orta boy kitaplar olduğu ve %88’inin (n=44) büyük boy kitaplar olduğu görülmektedir. Ayrıca, kitapların cilt özellikleri incelendiğinde, kitapların %8’inin (n=4) spiral/zımba yoluyla, %32’sinin (n=16) yapıştırma yoluyla ve %60’ının (n=30) ise dikiş yoluyla ciltlendiği belirlenmiştir. Seçilen kitapların çoğunluğunun büyük boy kitaplar olduğu ve daha çok dikiş yoluyla ciltlenmiş kitapların olduğu ifade edilebilir. Özellikle büyük boy kitapların kullanımı büyük grup etkinliklerinde tüm çocukların kitaplardaki görselleri görebilmesi için daha etkili olabilmektedir.

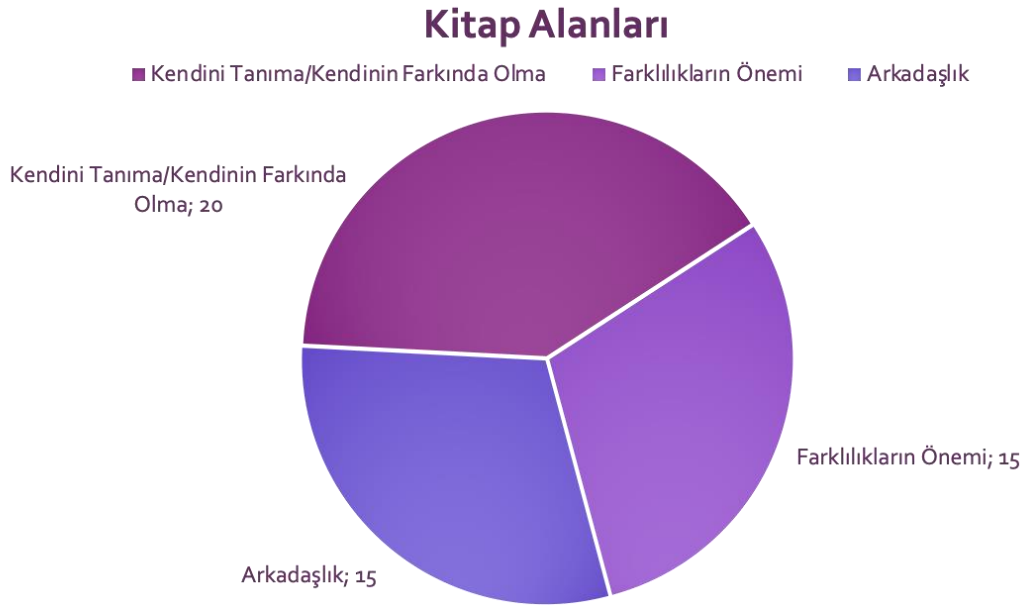
### **Resimli Öykü Kitapları Aracılığıyla Uygulanan Etkinlikler**

Araştırmacı tarafından 50 farklı oturumda, 50 farklı resimli öykü kitabının kullanılacağı bu çalışmada için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Yapılan bu literatür taraması, resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler için bir temel oluşturmuştur. Resimli öykü kitaplarının incelenmesi sonucunda kitaplar 3 ana konu altında toplanmış olup bu ana konular kendinin farkında olma/kendini tanıma, farklılıkların önemi ve arkadaşlık şeklinde sıralanmaktadır. Tesadüfen incelenen kitaplarda ortaya çıkan bu konular çalışmanın dil gelişimin yanında sosyal beceri gelişimine de odaklanan etkinlikler içererek bu konuda da derinleşmesini desteklemiştir. Araştırmacı tarafından 36-48 ay grubu çocuklarına için resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler bu temalar çerçevesinde hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler 10 haftalık bir uygulama içermiş olup bu araştırma kapsamında ilk dört hafta kendinin farkında olma/kendini tanıma başlığı altında, ikinci üç hafta farklılıkların önemi başlığı altında ve son üç hafta arkadaşlık başlığı altında yapılandırılmıştır. Özellikle ilk dört hafta temel olarak çocukların kendilerini tanımaları ve farkında olmaları sağlanarak sosyal beceri konusuna giriş yapılmıştır. Dört haftanın

ardından, farklılıkları görme ve bunlara saygı duyma konusuna geçilerek çocukların kendileri dışında da başkalarının da farkına varmaları desteklenmiştir. Farklılıkların ele alındığı üç haftanın ardından ise son olarak kendinin farkında olma/kendini tanıma ve farklılıkların önemi konularıyla temel oluşturularak çocukların kendileri ve diğerleriyle aralarındaki ilişkiyi temel alan arkadaşlık konusuna yer verilmiştir. Bu bilgiler ışığında, on hafta boyunca kitaplar ve etkinliklerle çocuklara basitten zora ve kendilerinden başkalarına doğru giden bir akış içinde sürece katılmaları sağlanmış, böylelikle de çocukların dil gelişimleri yanında sosyal becerileri de desteklenmiştir. İlgili haftalar boyunca okunacak tüm resimli öykü kitapları o haftaların konusunu içermektedir. Çalışma kapsamında sürece dahil edilmiş olan kitapların konularına göre dağılımı ekte (EK-G) ve aşağıdaki grafikte görsel olarak sunulmuştur.

### Şekil 1

#### Kitapların Konularına Göre Dağılımı



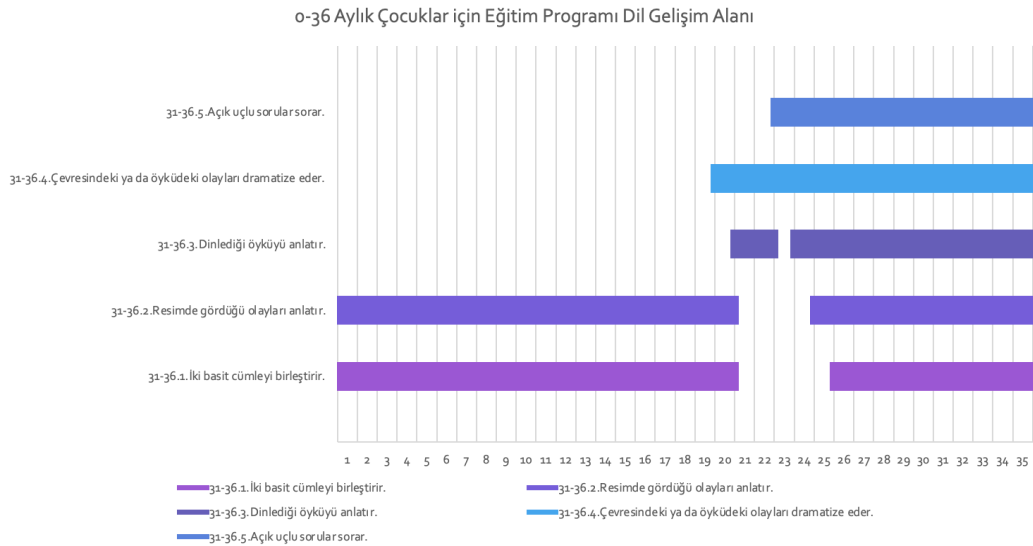
Etkinlikler hazırlanırken üzerinde çalışılan en temel kaynaklar Milli Eğitim Bakanlığı 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı (2013) ve Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) olmuştur. Etkinliklerin hazırlanmasında 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı'ndan

alınmış olan gelişim göstergeleri ile öğrenme süreçleri ve Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan alınmış olan dil gelişimi özellikleri, dil gelişimiyle ilgili kazanımlar ve sosyal duygusal gelişim özellikleri ve kazanımlar ekte (EK-H) sunulmuştur.

Etkinliklerin ilk oturumları (ilk 4 hafta) 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı'ndan alınan gelişim göstergeleri ve öğrenme süreçleri üzerinden, son oturumları (son 6 hafta) ise bunlara ek olarak Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan alınan gelişim özellikleri ve kazanımları üzerinden planlanmıştır. Buradaki amaç, çocuklardan beklenen dil alanındaki ve sosyal duygusal alandaki gelişimleri doğrultusunda etkinliklerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının gerisinde kalmamasını sağlamaktır. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişim alanı ile ilgili olan gelişim özellikleri ve kazanımların hepsi listeye alınmıştır. Hangi maddeye kadar kazanımların sürece dahil edileceği çocukların ilgi ve ihtiyaçları tarafından belirlenmiştir. Kullanılan gelişim göstergeleri ve kazanımların etkinliklerde kullanım durumu aşağıdaki grafiklerde sunulmuştur.

## Şekil 2

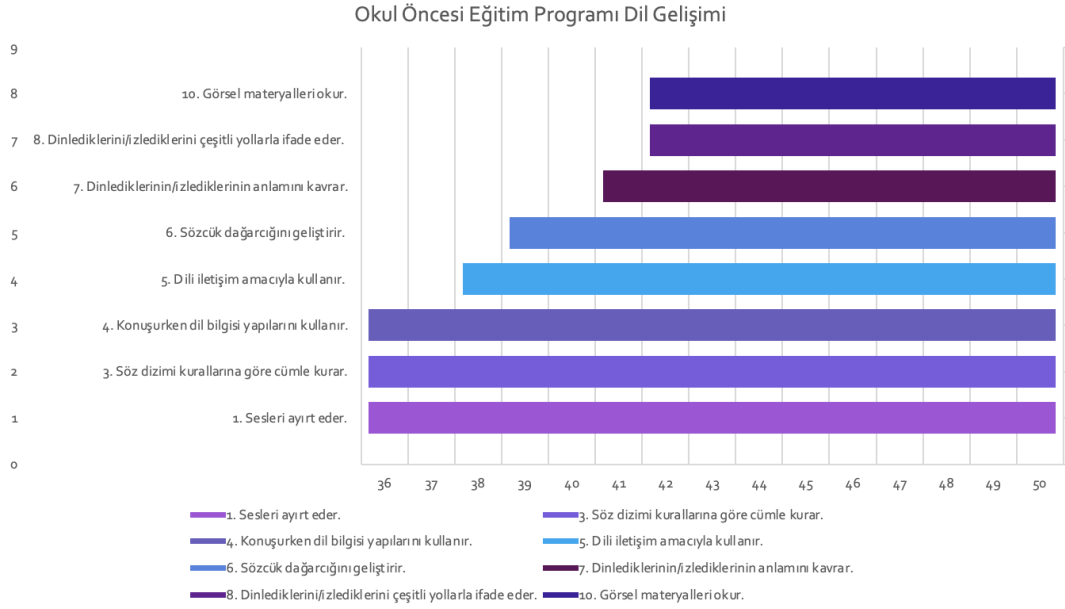
### 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programında Yer Alan Dil Gelişimi Alanındaki Gelişim Göstergelerinin Etkinliklerde Kullanımı





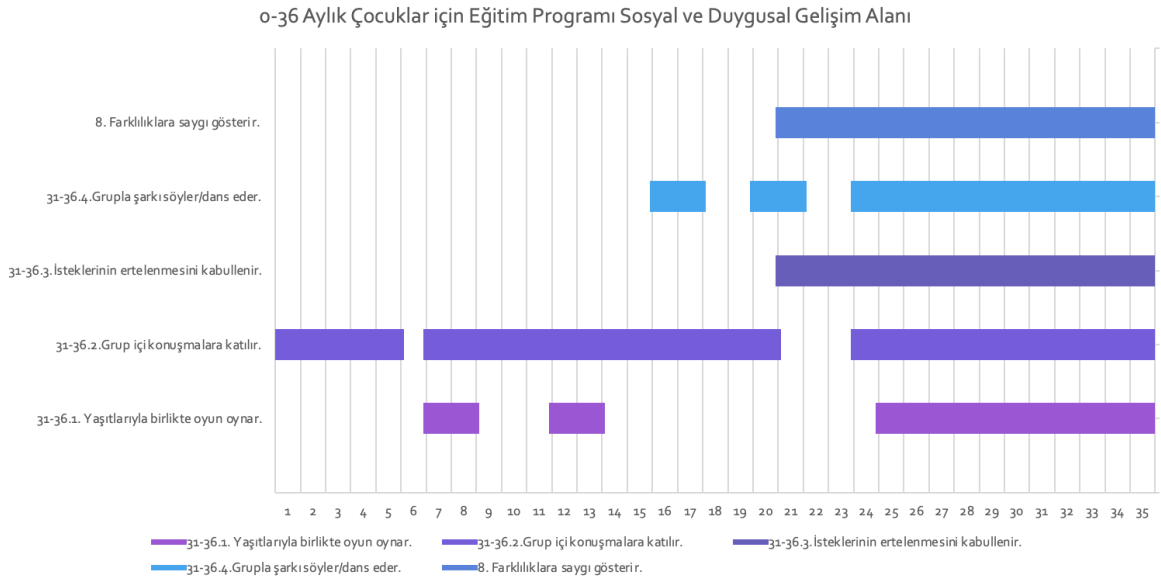
### Şekil 3

#### Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Dil Gelişimi Alanındaki Kazanımların Etkinliklerde Kullanımı



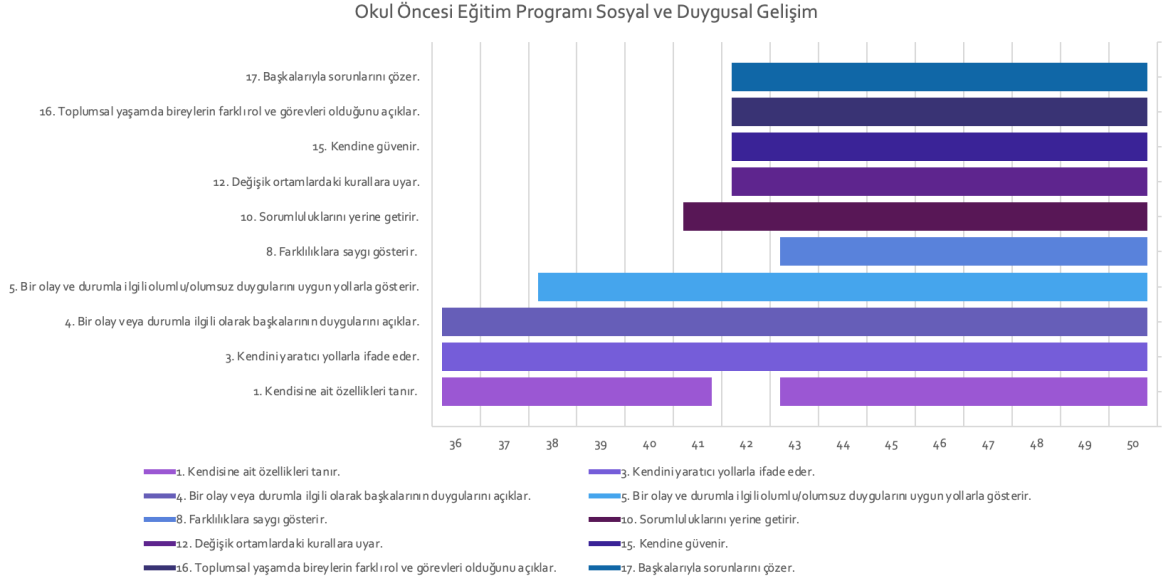
### Şekil 4

#### 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programında Yer Alan Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanındaki Gelişim Göstergelerinin Etkinliklerde Kullanımı



## Şekil 5

### Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanındaki Kazanımların Etkinliklerde Kullanımı



Kazanım ve göstergeler 36-48 aylık çocukların gelişim özellikleriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda çocukların içinde bulunduğu dönemdeki gelişim özelliklerini yansıtmayan kazanım ve göstergeler çalışma dışında bırakılmıştır. Bir diğer ifadeyle, Dil Gelişimi ve Sosyal Duygusal Gelişim alanında kullanılmış olan kazanımlar çocukların gelişim özelliklerine göre seçilerek etkinlikler bunlara göre planlanmıştır. Deney grubundaki çocukların ilgi, ihtiyaç ve düzeyleriyle ilgili öğretmenden bilgi alınarak ve gözlem yapılarak etkinliklerin çocuklara daha uygun hale getirilmesi için çalışmalar süreç boyunca devam ettirilmiştir.

Seçilen kitaplar temel alınarak ve çocukların gelişim özellikleriyle, 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı ve Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan alınan gelişim göstergeleri ve kazanımlar göz önünde bulunarak her etkinlik için bir etkinlik planı hazırlanmıştır. Her etkinlik planında etkinliğin adı, kullanılacak resimli öykü kitabının adı ve tanıtımı, resimli öykü kitabı okuma ve anlatma yöntemi, etkinliğe hazırlık, gelişim göstergeleri/kazanımlar, kullanılacak materyaller, kavram ve sözcükler, öğrenme süreci, güvenlik önlemleri ve etkinliği bitiriş başlıkları yer almaktadır. Ayrıca, öğrenme süreci de

hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt başlıklarını kapsamaktadır. Bir örnek etkinlik planı ekte (EK-I) sunulmuştur.

Uygulanmış olan etkinliklerle çocukların nitelikli resimli öykü kitaplarıyla etkileşime geçmeleri, bu nitelikli edebiyat ürünleri ile deneyim kazanmaları, etkinliklere aktif olarak katılmaları, dil becerilerini kullanarak bu alanda gelişim göstermeleri ve sosyal beceriler bağlamında kitaplarda ele alınmış konular hakkında konuşarak sosyal becerilerinin de desteklenmesi hedeflenmiştir. Değerlendirme sürecinde çocukların dil gelişimlerini desteklemek için resimli öykü kitabında yer alan öykünün ana hatlarını ve detaylarını ortaya çıkarmaya çalışan sorular hazırlanmıştır. Çocukların dili kullanımlarını desteklemek ve soruları çeşitlendirebilmek için dil kullanımını destekleyen stratejilerden faydalanılarak değerlendirme soruları ve süreci yapılandırılmıştır. Etkinliklerin değerlendirme süreci yapılandırılırken kullanılan dil kullanımını destekleyen stratejiler aşağıda Tablo 21'de sunulmuştur.

**Tablo 21**

*Dil Kullanımını Destekleyici Stratejiler*

	Tanım	Örnek	
Düşük destek stratejileri	Genelleme	Çocuklardan, ders içeriğini dersin ötesinde, geçmiş veya gelecekteki kişisel deneyimlerine doğru genişletmeleri istenir.	Bana kendini gergin hissettiğin bir zamandan bahset. Neredeydin ve ne olmuştu?
	Akıl yürütme	Çocuklardan bir şeyin neden olduğunu veya olabileceğini ya da bir şeyin neden öyle olduğunu açıklamaları istenir.	Bazı hayvanların büyük, bazılarının küçük çeneleri vardır. Bunun nedenini söyleyebilir misin?
	Tahmin etme	Çocuklardan sonra ne olabileceğini açıklamalarını veya bir olayın sonucunu tahmin etmeleri istenir.	Sence ne bulacaklar?
Yüksek destek stratejileri	Katılımına yardım etme	Çocuklardan, bir göreve doğru cevap vermeleri için başka bir kişiyle (öğretmen veya akran) birlikte bu görevi tamamlamaları istenir.	Jose, yarasa ve masa kafiyeli. Birlikte söyleyelim: yarasa, masa.
	Seçenekleri azaltma	Seçeneklerin sayısını azaltarak çocuklardan bir görevi tamamlamaları istenir.	Hayvanın bu kısmına ne denir? Diş mi yoksa çene mi?
	Cevap sağlama	Çocuklara doğru yanıtın tam bir örneği verilerek onlardan bir soruya doğru cevap vermeleri istenir.	Bu kelime nasıl söyleniyor? Bu kelime, tehlike. Rashoun, 'tehlike' de.

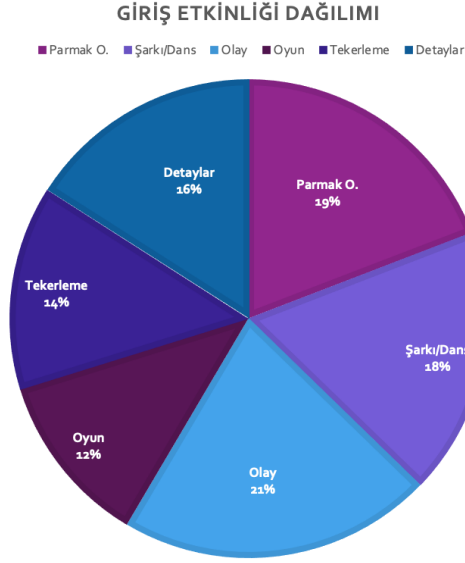
Oluşturulan etkinliklerin ilk oturumlarının denenmesi ve ölçme araçlarının pilot çalışmaları uygulamalardaki aksaklıkları ortaya çıkarması açısından çalışma grubunda yer almayan çocuklar ve öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmalar araştırmacının uygulamaya hakimiyetinin sağlanması ve etkinliklerde aksayan yönlerin tespit edilmesini sağlamıştır. Pilot çalışmalar sonrasında ilk oturumlarına son halleri verilmiştir.

Çalışmada yer alan tüm etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Deney grubunda 10 hafta boyunca 30 dakika olacak şekilde uygulamalar haftanın her günü gerçekleştirilmiştir. Dikkat çekici bir şekilde (şarkı, parmak oyunu, bilmece, detay...) etkinliğe başlanmıştır.

Giriş etkinlikleri belirlenirken çocukların gelişim düzeyine uygun ve günün kitabıyla ve kitaptaki konuyla örtüşecek parmak oyunları, tekerlemeler ve şarkılar/danslar seçilmiştir. Hafta boyunca her gün farklı bir giriş etkinliği türü seçilmesine dikkat edilmiştir. Olay olarak nitelendirilen giriş etkinliğinde o günkü kitabın konusuyla ilgili araştırmacının veya kukla Leyla'nın başına gelen bir olay anlatılmış ve çocukların dikkati bu olayla toplanmıştır. Örneğin, bir gün araştırmacı çocukların dikkatini Leyla'ya çekmiştir Leyla'nın o gün biraz üzgün olduğunu, sınıfa gelirken bir hata yaptığı söylenmiştir. Bu hatanın ne olabileceği konusunda çocuklarla fikir yürütülmüş ve çocukların tahminleri alınmıştır. Daha sonra kitaba geçiş yapılmıştır. Oyun olarak tanımlanmış giriş etkinliğinde araştırmacı kitaba geçmeden önce çocukların o günkü kitapla ilgili olarak sınıfta saklanan bir nesneyi aramaları, aynı renkten veya şekilden farklı nesnelere bulmaları gibi çocukların aktif katılımlarını gerektiren oyunlu süreçler yapılandırılmış ve bu süreçleri kullanmıştır. Diğer giriş etkinliklerinden olan detaylarla giriş yapmada çocukların dikkati kitabın kapağındaki bir detaya çekilmiş ve bu detay üzerinden ilerlenmiştir, konuşmalar gerçekleştirilmiş, çocukların ilgilerini kitaba ve o günün etkinliğine çekmek için girişimlerde bulunulmuştur. Etkinliklerde 50 gün boyunca kullanılmış olan giriş etkinliklerinin kategorilere göre dağılımı aşağıdaki grafikte görsel olarak sunulmuştur.

## Şekil 6

### Giriş Etkinliklerinin Dağılımı



Etkinlikler çocukların kendi sınıflarında, okulun günlük akışını bozmayacak şekilde, her gün 10.30-11.30 saatleri arasında, kendi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerini yapma düzeninde uygulanmıştır. Araştırmacı süreç boyunca kullanacağı bir rutin oluşturmuştur. Erken çocukluk döneminde bulunan çocukların öğrenmesi için rutinler ve planlamaların önemli olduğu savunulmaktadır. Rutinler ve planlamalar tekrarlayıcı olduğundan, çocuklar için şu faydaları sağlamaktadır; (1) çocuk için güvenlik duygusu sağlamak, (2) davranışsal sorunları azaltabilecek beklentilerin anlaşılmasını kolaylaştırmak ve (3) çocukların etkinliklere katılımını artırmak ve öğrenme fırsatları sunmak (Center on Social Emotional Foundations for Early Learning, 2008). Araştırmacının oluşturduğu rutin bağlamında, her gün çocukların araştırmacıyı net görmelerini sağlayacak şekilde sandalyelerinde yarım çember oluşturarak oturmaları sağlanmıştır. Etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanırken, çocukların kendilerini rahat hissedebilmeleri için öğretmen, sınıf teyzesi ve stajyer öğrenci de sınıfta bulunmuştur.

Oluşturulan rutin bağlamında, çocukların dikkatlerini etkinliklere çekmek amacıyla bir el kuklası kullanılmıştır. Erken çocuklukta kuklalar ve öğrenmeyle ilgili araştırmalar için güçlü bir model bulunmaktadır. Güçlü bir araştırma temeli ile oluşturulmuş olan Susam

Sokağı ve tüm programlarında kuklaların kullanımı çeşitli araştırmalarla etkisini ortaya koymaktadır (Holiday, 2021; Kwauk, Petrova & Perlman-Robinson, 2016; Lesser, 1974; Oades-Sese, Cohen, Allen & Lewis, 2014). Susam Sokağı'nın başlangıcında, kuklaların kullanımıyla ilgili sorular ortaya çıktığında, alınacak kararlar çocukların bu kuklalara ve gerçek insanlara karşı nasıl tepki verdiğini test etmeye dayandırılmıştır. Susam Sokağı'nın yaratıcılarından bazıları, gerçek insanların olumlu sosyal davranışları ortaya çıkarmada kuklalardan daha etkili olacağını öne sürmüştür. Öte yandan, bir grup çocuk bu kuklalarla oynadıklarında, kuklaları sevdiğini ve genel olarak kuklalara yetişkinlere göre daha rahat yaklaştıkları ve duyarlı oldukları tespit edilmiştir (Lesser, 1974). Uygulamanın ilk gününde sınıfa getirilmiş olan ve ismi Leyla olarak belirlenmiş olan kukla çocuklara tanıtılmış, çocukların tek tek kuklayla tanışmaları sağlanmıştır. Süreç çocuklara anlatılırken Leyla'nın her gün sınıflarına geleceği ve onlar için bir öykü getireceği belirtilmiştir. Her gün giriş etkinliği sonrası, Leyla ile sohbet ettikten sonra uygulayıcı öyküyü çocuklara tanıtmış ve sonra öykünün okunmasına geçilmiştir.

Araştırma kapsamında, öyküler resimli öykü kitabı veya öykü kartları ile anlatılmıştır. Öykünün tamamlanmasının ardından dil gelişimini destekleyici stratejiler göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan ve öğrenme sürecinin değerlendirme bölümünde yer alan öyküye ilişkin sorular büyük grup şeklindeki çocuklara sorulmuştur. Sorular aracılığıyla tüm öykü en baştan en sona değerlendirildikten sonra çocuklara söylemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş, varsa sorularına yanıtlar verilmiş, çocukların Leyla'yla vedalaşmaları sağlanmış ve o günün etkinliği tamamlanmıştır. Her Cuma günü değerlendirme günü olarak kullanılmıştır. Değerlendirme gününde uygulayıcı hafta boyunca okunmuş tüm kitapları sınıfa getirmiştir. Cuma gününün hikayesi anlatıldıktan ve süreç tamamlandıktan sonra, uygulayıcı hafta boyunca okumuş olduğu kitapları tek tek çocuklara göstermiştir. Hikayeler üzerinde sırayla konuşulmuştur. En sonunda, çocukların küçük gruplar şeklinde masalarına oturmaları ve o hafta boyunca okunan hikayelerle ilgili resim yapmaları istenmiştir. Yapılan

resimlerle ilgili olarak konuşulmuştur. Sürecin bitiminde Leyla ile çocuklara veda edilerek o haftanın uygulama süreci bitirilmiştir.

Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin planlanması, oluşturulması ve uygulanmasıyla ilgili süreçler sırasıyla aşağıda sunulmuştur:

Literatür taraması yapılarak bir temel oluşturulmuştur.

Resimli öykü kitapları incelenmiş, kitaplar konularına göre sınıflanmış ve etkinliklerde kullanılmak üzere çocukların yaş gruplarına uygun olan 50 kitap belirlenmiştir.

Kitaplar, 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı (2013), Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ve dil kullanımını destekleyici stratejiler temel alınarak etkinlikler tasarlanmıştır.

İlk dört hafta kendinin farkında olma/kendini tanıma başlığı altında, ikinci üç hafta farklılıkların önemi başlığı altında ve son üç hafta arkadaşlık başlığı altında yapılandırılmış ve böylelikle 50 kitap için 50 günlük etkinlikler planlanmıştır.

Etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı, 10 hafta boyunca çocukların kendi sınıflarında, okulun günlük akışını bozmayacak şekilde, her gün 10.30-11.30 saatleri arasında etkinlikleri uygulamıştır. Her bir etkinlik 30 dakika kadar sürmüştür.

Etkinliklerin uygulanmasında giriş etkinliğine, rutinelere ve kukla kullanımına yer verilmiştir.

Cuma günleri haftayı değerlendirme günü olarak kullanılmıştır.

**Bir günlük uygulama akışı.** Bu bölümde çalışma kapsamında 50 gün boyunca bir rutin olarak yapılmış olan uygulamanın bir günlük örnek akışına yer verilmiştir. Öğrenme süreci araştırmacının kukla Leyla ile sınıfa girmesi ve çocukların birbirlerini engellemeyecek şekilde yarım çember şeklinde oturmalarının sağlanması ile başlar. Ardından, o günün giriş etkinliği (parmak oyunu, şarkı/dans, olay, oyun, tekerleme, detaylar) ne ise onunla

çocukların dikkati toplanır. Giriş etkinliği ardından, kitabın kapağı çocuklara gösterilir ve bu kitabın neyle ilgili olduğu, kitapta ne anlatılmış olabileceği sorulur. Çocukların tahminlerinden sonra kitapla ilgili bilgiler (kitabın adı, yazarın adı, çizerin adı, çevirenin adı, yayınevinin adı) çocuklara okunur. Daha sonra araştırmacı öyküyü okumaya başlar. Kitabın uygun yerlerinde “Bundan sonra ne olmuş olabilir?” diye çocuklara sorulur. Yanıt vermek isteyen her çocuğun yanıtı dinlenir. Kitaptaki öykünün anlatılması tamamlanır. Öğrenme sürecinin son adımı olan değerlendirmede ilk o günkü etkinlikte yapılanlar açıklanır. Daha sonra, o kitap ve etkinlik için dil kullanımını destekleyici stratejilerden faydalanılarak hazırlanmış sorular çocuklara sorularak etkinliğin değerlendirilmesi yapılır. Değerlendirme sürecindeki soruların tamamlanması ile öğrenme sürecinin sonuna gelinir. Çocuklardan okunmuş olan öyküyü düşünmeleri istenir. Öykü ile ilgili paylaşmak istedikleri bir şey varsa çocuklara konuşmaları için fırsat tanınır. Bu süreç de tamamlanınca uygulayıcı etkinliği sonlandırır ve Leyla çocuklarla vedalaşarak sınıftan ayrılır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplama süreci 2019-2020 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte izlenen aşamalar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

1.Aşama: Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) uygulayıcı olabilmek için araştırmacı eğitim almış ve uygulayıcı olmaya hak kazanmıştır. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) isimli ölçme aracının kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacılardan izin alınmıştır.

2.Aşama: Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na izin başvurusu yapılarak izin alınmıştır. Daha sonra, Anaokulunun bağlı olduğu birimden de uygulama izni alınmıştır.

3.Aşama: Ölçme araçlarının ve hazırlanmış olan etkinliklerin pilot uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalar sonunda, özellikle araştırmacı etkinlik esnasında sınıf yönetimi konusunda daha etkin olması gerektiğini tecrübe edip bu konuya önem vermiştir.



4.Aşama: Okuldaki yönetici ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve Bilgilendirilmiş Onam Formlarının öğretmenler ve aileler tarafından uygun görmeleri durumunda imzalamaları istenmiştir. Tüm öğretmenler ve aileler bu formları imzalamış ve aileler çocuklarının araştırmaya katılmasına izin vermişlerdir.

5.Aşama: Çocuklarla ilgili demografik bilgileri toplamak için Çocuk ve Aile Bilgi Formları ailelere gönderilmiştir. Aileler bu formları tamamlayarak okula teslim etmişlerdir.

6.Aşama: Ön test uygulaması başlamadan önce araştırmacı deney grubu olarak belirlenmiş olan Kampüs Anaokulu 36-48 yaş grubunda 2 gün boyunca gözlemci olarak bulunmuş, araştırmacı çocuklara tanıtılmış, çocuklarla birlikte etkinliklere katılmış ve oyunlar oynamıştır.

7.Aşama: Araştırmacı deney ve kontrol gruplarında çocuklara Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi'ni (TİFALDİ) ön test olarak uygulamıştır. Günlük düzende her sınıfta bir okul öncesi öğretmeni, bir sınıf teyzesi ve bir stajyer bulunmaktadır. Gözlem günlerinin ardından, araştırmacı okulda sessiz bir ortamda bireysel olarak her çocuğa TİFALDİ'yi uygulamıştır. Test uygulaması esnasında öğretmen, sınıf teyzesi veya stajyer öğrenciden biri uygulama yapılan alanda araştırmacı ve çocukla birlikte olmuştur. Öğretmenler ise Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'ni (OSBED) sınıflarındaki her çocuk için ön test olarak doldurmuşlardır.

8.Aşama: Araştırmacı, 10 hafta boyunca deney grubundaki çocuklar için Resimli Öykü Kitapları Aracılığıyla Uygulanan Etkinlikleri yürütmüştür. Bu süreçte, kontrol grubunda okulda uygulanmakta olan günlük eğitim akışı uygulanmaya devam etmiştir.

9.Aşama: Uygulamanın bitimiyle araştırmacı TİFALDİ uygulamalarını son test olarak gerçekleştirmiş, öğretmenler OSBED ölçeğini son test olarak doldurmuşlardır.

10.Aşama: Son testlerin tamamlanmasından yaklaşık bir ay sonra, kalıcılık testlerinin uygulanması gerçekleştirilmiştir.

## Verilerin Analizi

Çocuk ve Aile Bilgi Formlarından, Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Formlarından elde edilen veriler ve ön test-son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen puanlar elektronik ortamda kaydedilmiştir. Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Formları betimsel olarak değerlendirilmiş ve kullanılabilir en yüksek nitelikteki kitaplar belirlenmiştir. Çocuk ve Aile Bilgi Formları üzerinde betimsel analizler yapılmıştır.

TİFALDİ ve OSBED'den elde edilen olan veriler SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. İlk olarak bu ölçme araçlarından elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki çocuk sayısının 50'den az olması nedeniyle normallik testi için Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Bunun yanında, çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmiştir. TİFALDİ deney grubu ön, son ve kalıcılık testi ile kontrol grubu ön ve son test puanlarının normallik testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 22**

### *TİFALDİ Normallik Testi Sonuçları*

		TİFALDİ Boyutları	Alt	Shapiro-Wilk				
				Statistic	df	Sig.	Çarpıklık	
							Basıklık	
Deney	Ön test	Alıcı dil		0,632	27	0,000	-4,563	7,654
		İfade edici dil		0,646	27	0,000	-4,097	8,980
	Son test	Alıcı dil		0,312	27	0,000	-3,634	7,805
		İfade edici dil		0,347	27	0,000	-2,003	7,004
	Kalıcılık testi	Alıcı dil		0,678	27	0,000	-3,532	12,740
		İfade edici dil		0,566	27	0,000	-3,004	9,341
Kontrol	Ön test	Alıcı dil		0,561	28	0,000	-1,688	8,864
		İfade edici dil		0,474	28	0,000	-2,684	8,324
	Son test	Alıcı dil		0,640	28	0,000	-3,951	13,772
		İfade edici dil		0,516	28	0,000	-1,624	16,174

Tablo 22’de deney ve kontrol grubunda yer almış olan çocukların TİFALDİ ölçeğinin alıcı dil ve ifade edici dil alt boyutlarından aldıkları test puanlarına ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, normallik testi anlamlılık değerlerini 0,05’ten küçük olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Buna ek olarak, aynı ölçeğin çarpıklık değerlerinin -4,563 ile -1,624 ve basıklık değerlerinin de 7,654 ile 16,174 arasında değiştiği görülmektedir. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması gerekmektedir (Büyüköztürk, vd., 2014). Bu değer aralığında olmayan değerlerin tespit edildiği durumlarda verilerin normal dağılım göstermediği düşünülmektedir. Normal dağılımın varlığının tespit edilmediği durumlarda istatistiksel analizlerin non-parametrik testler kullanılarak yapılması gerekmektedir. Bu kararı verebilmek için normallik testleri uygulanmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında, verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle, TİFALDİ ölçeği ile elde edilmiş verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TİFALDİ ölçeği alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca, veri toplama süreci sonucu elde edilen verilerin puan ortalamalarına ilişkin farklılıkları belirlemek için ise Wilcoxon işaretli sıralar testiyle analiz gerçekleştirilmiştir.

Çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek için kullanılmış olan OSBED ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, Tablo 23’te çalışma kapsamında deney grubunda ve kontrol grubunda yer almış olan 36-48 aylık çocukların OSBED ölçeğinin başlangıç becerileri alt boyutundan, akademik destek becerileri alt boyutundan, arkadaşlık becerileri alt boyutundan ve duygularını yönetme becerileri alt boyutundan almış oldukları test puanlarına ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları, çarpıklık ve basıklık değerleri sunulmuştur.

**Tablo 23***OSBED Normallik Testi Sonuçları*

OSBED Alt Boyutları			Shapiro-Wilk				
			Statistic	df	Sig.	Çarpıklık	Basıklık
Deney	Ön test	Başlangıç	0,640	27	0,000	8,563	6,826
		Akademik destek	0,532	27	0,000	7,546	7,663
		Arkadaşlık	0,465	27	0,000	7,322	8,540
		Duygularını yönetme	0,722	27	0,000	2,655	8,677
	Son test	Başlangıç	0,545	27	0,000	5,452	7,610
		Akademik destek	0,536	27	0,000	6,732	6,988
		Arkadaşlık	0,672	27	0,000	8,442	10,242
		Duygularını yönetme	0,521	27	0,000	-4,356	10,560
	Kalıcılık testi	Başlangıç	0,540	27	0,000	-4,655	9,450
		Akademik destek	0,652	27	0,000	5,689	9,550
		Arkadaşlık	0,554	27	0,000	5,663	11,200
		Duygularını yönetme	0,579	27	0,000	3,466	10,885
Kontrol	Ön test	Başlangıç	0,601	28	0,000	-3,590	8,842
		Akademik destek	0,692	28	0,000	-4,326	9,650
		Arkadaşlık	0,538	28	0,000	-5,210	9,884
		Duygularını yönetme	0,546	28	0,000	-2,678	9,550
	Son test	Başlangıç	0,605	28	0,000	4,688	10,578
		Akademik destek	0,652	28	0,000	3,447	12,220
		Arkadaşlık	0,590	28	0,000	5,782	9,560
		Duygularını yönetme	0,458	28	0,000	-5,278	13,120

Tablo 23'e göre, normallik testi anlamlılık değerlerini 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Buna ek olarak, aynı ölçeğin çarpıklık değerlerinin -8,563 ile -5,278 ve basıklık değerlerinin de 6,826 ile 13,120 arasında değiştiği görülmektedir. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması gerektiğinden (Büyüköztürk, vd., 2014), verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Bu

nedenle, OSBED ile elde edilmiş verilerin analizini yapmak için non-parametrik testler kullanılmıştır. Çocukların OSBED ölçeği alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla Mann Whitney U, puan ortalamalarına ilişkin farklılıkları belirlemek için ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

**Tablo 24**

*Alt Problemler, Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi*

Alt Problemler	Veri Toplama Aracı	Verilerin Analizi
Resimli öykü kitapları aracılığıyla verilen eğitimin 36-48 aylık çocukların dil gelişimlerine etkisi nedir?’	TİFALDİ	Mann Whitney U Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Resimli öykü kitapları aracılığıyla verilen eğitimin 36-48 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi nedir?	OSBED	Mann Whitney U Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Tablo 24 incelendiğinde, araştırmada ele alınan alt problemler, bu alt problemlere yanıt aramak için kullanılan veri toplama araçları ve elde edilmiş olan verileri analiz etmede kullanılan işlemlerin özetlendiği görülmektedir. TİFALDİ ve OSBED’den elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle, iki alt problemin de analizinde Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Geçerliliği**

Araştırmacıların, araştırmanın iç geçerliliğini ve dış geçerliliğini tehdit eden unsurlara karşı önlemler almaları gerekmektedir (Fraenkel vd., 2012). Böylelikle, araştırma sonuçlarının bilimsel açıdan geçerli olması sağlanabilmektedir. Bu bölümde, bu araştırmanın iç ve dış geçerliliğini sağlamak için alınan önlemlere yer verilmiştir. İç geçerliliği sağlamak için, araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların ele alınan özellikleri birbirine benzer ortamlarda ölçülerek ortamın bu değerlendirmelere olan etkisi en aza indirgenmiştir. Bu nedenle, çocuklara doğrudan araştırmacı tarafından uygulanan ölçek

okulun aynı, dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış, sessiz ortamında uygulanmıştır. Ölçme araçlarının farklı kişiler tarafından uygulanması bir araştırmanın iç geçerliğini tehdit eden unsurlardan biridir. Bu nedenle, çocuklara doğrudan uygulanmış olan ölçek sadece araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Böylelikle, kişisel özelliklerin ölçme sürecine tehdit oluşturması engellenmiştir.

Çalışmanın dış geçerliğini sağlamak için, çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliğini sağlamak adına (Karasar, 2012) tüm planlama, uygulama, veri toplama ve analizi süreçleri detaylarıyla anlatılmıştır. Sürece ait tüm dokümanlar arşivlenerek saklanmıştır. Böylelikle, çalışmanın tekrarlanabilir olması için bir bağlam yaratılmıştır. Ayrıca, bu detaylı anlatım sayesinde yapılacak benzer bir çalışmayla sonuçların karşılaştırılabilir olması için de bir imkan yaratılmıştır. Bunlara ek olarak, araştırma kapsamında elde edilen verilerin mümkün olduğunca çocukların doğal ortamlarında toplanmasına dikkat edilmiş ve böylelikle gerçeğe yakın veriler toplanması sağlanmıştır.

## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmada ele alınan alt problemler doğrultusunda verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler öncesi deney ve kontrol grubundaki çocukların dil gelişimlerini belirlemek üzere uygulanmış olan TİFALDİ ölçeğinden almış oldukları alıcı dil ve ifade edici dil puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

**Tablo 25**

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların TİFALDİ Ön-Test Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
İfade Edici Dil	Deney	27	22,87	585,00	225,5	,087
	Kontrol	28	17,03	442,00		
Alıcı Dil	Deney	27	21,98	519,50	183	,873
	Kontrol	28	19,85	492,00		

Tablo 25 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların TİFALDİ ölçeğinin ifade edici dil alt boyutundan [ $U=225,5$ ,  $p>0.05$ ] ve alıcı dil alt boyutundan [ $U=183$ ,  $p>0.05$ ] aldıkları puanlara ilişkin ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler öncesi deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların TİFALDİ ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmaması nedeniyle, grupların benzer özelliklere sahip oldukları görülmektedir.

Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler sonrası deney ve kontrol grubundaki çocukların dil gelişimlerini belirlemek üzere uygulanmış olan TİFALDİ

ölçeğinden almış oldukları alıcı dil ve ifade edici dil puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

**Tablo 26**

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların TİFALDİ Son-Test Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p	r
İfade	Deney	27	29,36	638,50	117,5	,003*	-.32
Edici Dil	Kontrol	28	18,73	357,00			
Alıcı Dil	Deney	27	27,87	621,50	116,0	,004*	-.40
	Kontrol	28	22,24	369,50			

\*p<0.05

Tablo 26 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların TİFALDİ ölçeğinin ifade edici dil alt boyutundan [U=117,5, p<0.05, r=-.32] ve alıcı dil alt boyutundan [U=116, p<0.05, r=-.40] aldıkları puanlara ilişkin son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Grupların TİFALDİ ölçeğinin ifade edici dil alt boyutundan altıkları son test puanlarına ait eta kare değeri r=-.32 olarak ve alıcı dil alt boyutundan altıkları son test puanlarına ait eta kare değeri ise r=-.40 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre, etki büyüklüğünün orta derecede olduğu görülmektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, deney grubuna resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin çocukların ifade edici dil ve alıcı dil gelişimi üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin deney grubundaki çocukların dil gelişimlerine etkisini belirlemek üzere uygulanmış olan TİFALDİ ölçeğinden ön test ve son testte almış oldukları alıcı dil ve ifade edici dil puanlarının arasında fark olup olmadığını tespit etmek için uygulanmış olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.



**Tablo 27**

*Deney Grubundaki Çocukların TİFALDİ Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Alt boyut	Ön-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İfade edici dil	Negatif Sıra	0	,00	,00	4,370	,000*
	Pozitif Sıra	27	12,50	268,00		
	Eşit	0	-	-		
Alıcı dil	Negatif Sıra	0	,00	,00	5,127	,000*
	Pozitif Sıra	27	13,50	264,00		
	Eşit	0	-	-		

\*p<0.05

Deney grubunda yer alan çocukların resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler öncesi ve sonrası TİFALDİ ölçeğinden aldıkları ön ve son test puanları arasında negatif ve pozitif sıra ile eşit değerlerle ilgili katılımcı sayısı, sıra ortalaması ve sıra toplamına ilişkin bilgiler Tablo 27'de sunulmuştur. Bu tabloya göre, deney grubundaki çocukların TİFALDİ ölçeğinin ifade edici dil alt boyutunda [U=4,370, p<0.05] ve alıcı dil alt boyutunda [U=5,127, p<0.05] aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları incelendiğinde, bu farkın pozitif sıralar lehine, bir başka ifadeyle son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin deney grubundaki çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Deney grubundaki çocukların TİFALDİ ölçeğinin alıcı dil ve ifade edici dil alt testlerinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için uygulanmış olan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

**Tablo 28**

*Deney Grubundaki Çocukların TİFALDİ Son ve Kalıcılık Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Alt boyut	Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İfade edici dil	Negatif Sıra	2	6,87	13,00	,163	,874
	Pozitif Sıra	10	5,75	53,00		
	Eşit Sıra	15	-	-		
Alıcı dil	Negatif Sıra	5	4,75	16,00	1,826	,002*
	Pozitif Sıra	6	5,25	18,50		
	Eşit Sıra	16	-	-		

\*p<0.05

Deney grubunda yer alan çocukların resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler sonrası TİFALDİ ölçeğinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında negatif ve pozitif sıra ile eşit değerlerle ilgili katılımcı sayısı, sıra ortalaması ve sıra toplamına ilişkin bilgiler Tablo 28'de sunulmuştur. Bu tabloya göre, deney grubundaki çocukların TİFALDİ ölçeğinin ifade edici dil alt boyutunda [U=,163, p>0.05] aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, alıcı dil alt boyutunda [U=1,826, p<0.05] aldıkları ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, yürütülmüş olan çalışmada resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin sonrasında alıcı dil alt boyutunda kalıcı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Yürütülmüş olan çalışmanın etkisini ortaya çıkarmak adına uygulanmış olan deneysel işlemi almamış olan kontrol grubundaki çocukların TİFALDİ ölçeğinin alıcı dil ve ifade edici dil alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonucu elde edilen sonuçlar Tablo 29'da sunulmuştur.

**Tablo 29**

*Kontrol Grubundaki Çocukların TİFALDİ Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Alt boyut	Ön-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İfade edici dil	Negatif Sıra	5	15,50	57,50	1,623	,112
	Pozitif Sıra	15	9,58	35,00		
	Eşit Sıra	8	-	-		
Alıcı dil	Negatif Sıra	5	17,00	73,00	2,107	,221
	Pozitif Sıra	20	10,89	54,00		
	Eşit Sıra	3	-	-		

Kontrol grubunda yer alan çocukların TİFALDİ ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında negatif sıra, pozitif sıra ve eşit değere ilişkin katılımcı sayısı, sıra ortalaması ve sıra toplamına ait bilgiler Tablo 4.5'te sunulmuştur. Bu tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların TİFALDİ ifade edici dil alt boyutundan [U=1,623, p>0.05] ve alıcı dil alt boyutundan [U=2,107, p>0.05] aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, resimli öykü kitapları aracılığıyla eğitim verilmemiş kontrol grubu için beklenmekte olan bir durumdur.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Çalışma kapsamında, resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler öncesi deney grubunda bulunan ve kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri düzeylerini ortaya çıkarmak üzere OSBED ölçeği uygulanmıştır. Çalışmaya katılmış olan çocukların sahip oldukları sosyal beceri düzeylerini belirlemek için sınıf öğretmenleri tarafından çocuklara uygulanmış olan OSBED ölçeğinden almış oldukları başlangıç becerileri alt boyutuna, akademik destek becerileri alt boyutuna, arkadaşlık becerileri alt boyutuna ve duygularını yönetme becerileri alt boyutuna ilişkin puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

**Tablo 30**

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların OSBED Ön-Test Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Başlangıç	Deney	27	18,76	475,50	173,50	,085
	Kontrol	28	20,32	481,00		
Akademik Destek	Deney	27	21,23	501,00	238,50	,345
	Kontrol	28	22,03	526,00		
Arkadaşlık	Deney	27	17,42	458,50	124,50	,079
	Kontrol	28	16,30	450,00		
Duygularını Yönetme	Deney	27	15,33	447,50	140,50	,206
	Kontrol	28	14,02	442,00		
Toplam	Deney	27	18,41	474,00	152,50	,703
	Kontrol	28	16,98	452,50		

Tablo 30 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED ölçeğinin başlangıç becerileri alt boyutundan [U=173,50,  $p>0.05$ ], akademik destek becerileri alt boyutundan [U=238,50,  $p>0.05$ ], arkadaşlık becerileri alt boyutundan [U=124,50,  $p>0.05$ ], duygularını yönetme becerileri alt boyutundan [U=140,50,  $p>0.05$ ] ve toplamda [U=152,50  $p>0.05$ ] aldıkları puanlara ilişkin ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler öncesi deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların OSBED ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmaması nedeniyle, grupların benzer özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler sonrası deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal becerilerini belirlemek üzere uygulanmış olan OSBED ölçeğinden almış oldukları başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

**Tablo 31**

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların OSBED Son-Test Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p	r
Başlangıç	Deney	27	32,21	798,00	85,00	,003*	-.38
	Kontrol	28	22,30	455,00			
Akademik Destek	Deney	27	30,46	749,50	74,50	,002*	-.40
	Kontrol	28	27,50	532,00			
Arkadaşlık	Deney	27	34,98	874,00	45,00	,000*	-.43
	Kontrol	28	30,23	703,00			
Duygularını Yönetme	Deney	27	22,40	769,00	52,00	,003*	-.34
	Kontrol	28	18,65	583,00			
Toplam	Deney	27	30,05	845,00	40,50	,001*	-.38
	Kontrol	28	25,42	480,00			

\*p<0.05

Tablo 31 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED ölçeğinin başlangıç becerileri alt boyutundan [U=85, p<0.05, r=-.38], akademik destek becerileri alt boyutundan [U=74,50, p<0.05, r=-.40], arkadaşlık becerileri alt boyutundan [U=45,00, p<0.05, r=-.43], duygularını yönetme becerileri alt boyutundan [U=52,0, p<0.05, r=-.34] ve toplamda [U=40,50, p<0.05, r=-.38] aldıkları puanlara ilişkin son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Grupların OSBED ölçeğinin başlangıç becerileri alt boyutundan aldıkları son test puanlarına ilişkin eta kare değeri r=-.38, akademik destek becerileri alt boyutundan aldıkları son test puanlarına ilişkin eta kare değeri r=-.40, arkadaşlık becerileri alt boyutundan aldıkları son test puanlarına ilişkin eta kare değeri r=-.43 ve duygularını yönetme becerileri alt boyutundan aldıkları son test puanlarına ilişkin eta kare değeri r=-.34 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre, etki büyüklüğünün orta derecede olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, deney grubuna resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin deney grubundaki çocukların sosyal becerilerine etkisini belirlemek üzere uygulanmış olan OSBED ölçeğinden ön test ve son testte almış oldukları başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri puanlarının arasında fark olup olmadığını tespit etmek için uygulanmış olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

**Tablo 32**

*Deney Grubundaki Çocukların OSBED Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Alt boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başlangıç	Negatif Sıra	0	,00	,00	4,720	,000*
	Pozitif Sıra	27	12,50	268,00		
	Eşit Sıra	0	-	-		
Akademik destek	Negatif Sıra	0	,00	,00	5,207	,000*
	Pozitif Sıra	27	13,50	264,00		
	Eşit Sıra	0	-	-		
Arkadaşlık	Negatif Sıra	0	,00	,00	4,826	,002*
	Pozitif Sıra	27	15,50	242,00		
	Eşit Sıra	0	-	-		
Duygularını yönetme	Negatif Sıra	0	,00	,00	4,980	,001*
	Pozitif Sıra	27	12,00	236,00		
	Eşit Sıra	0	-	-		
Toplam	Negatif Sıra	0	,00	,00	4,413	,000*
	Pozitif Sıra	27	10,50	265,00		
	Eşit Sıra	0	-	-		

\*p<0.05

Deney grubunda yer alan çocukların resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler öncesi ve sonrası OSBED ölçeğinden aldıkları ön ve son test puanları arasında negatif ve pozitif sıra ile eşit değerlerle ilgili katılımcı sayısı, sıra ortalaması ve sıra toplamına ilişkin bilgiler Tablo 32'de sunulmuştur. Bu tabloya göre, deney grubundaki çocukların OSBED ölçeğinin başlangıç becerileri alt boyutundan [U=4,720, p<0.05],

akademik destek becerileri alt boyutundan [U=5,207,  $p<0.05$ ], arkadaşlık becerileri alt boyutundan [U=4,826,  $p<0.05$ ], duygularını yönetme becerileri alt boyutundan [U=4,980,  $p<0.05$ ] ve toplamda [U=4,413,  $p<0.05$ ] aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları incelendiğinde, bu farkın pozitif sıralar lehine, bir başka ifadeyle son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, uygulanan etkinliklerin deney grubundaki çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Deney grubundaki çocukların OSBED ölçeğinin başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri alt boyutlarından aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için uygulanmış olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

**Tablo 33**

*Deney Grubundaki Çocukların OSBED Son ve Kalıcılık Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Alt boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başlangıç	Negatif Sıra	2	5,87	12,00	,263	,874
	Pozitif Sıra	10	6,92	175,00		
	Eşit Sıra	15	-	-		
Akademik destek	Negatif Sıra	5	4,80	15,00	1,932	,082
	Pozitif Sıra	6	5,30	180,00		
	Eşit Sıra	16	-	-		
Arkadaşlık	Negatif Sıra	0	,00	,00	5,321	,000*
	Pozitif Sıra	27	16,00	250,00		
	Eşit Sıra	0	-	-		
Duygularını yönetme	Negatif Sıra	0	,00	,00	5,892	,001*
	Pozitif Sıra	27	14,00	290,00		
	Eşit Sıra	0	-	-		
Toplam	Negatif Sıra	0	,00	,00	5,705	,000*
	Pozitif Sıra	27	12,50	201,00		
	Eşit Sıra	0	-	-		

\* $p<0.05$

Çalışma kapsamında deney grubunda yer alan çocukların resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler sonrası OSBED ölçeğinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında negatif ve pozitif sıra ile eşit değerlerle ilgili katılımcı sayısı, sıra ortalaması ve sıra toplamına ilişkin bilgiler Tablo 33'te sunulmuştur. Bu tablo incelendiğinde, yürütülmüş olan bu çalışmanın deney grubunda bulunan çocukların OSBED ölçeğinin başlangıç becerileri alt boyutunda [ $U=,263$ ,  $p>0.05$ ] ve akademik destek becerileri alt boyutunda [ $U=1,2932$ ,  $p>0.05$ ] aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Öte yandan, çalışma kapsamında deney grubunda bulunan çocukların OSBED ölçeğinin arkadaşlık becerileri alt boyutunda [ $U=5,321$ ,  $p<0.05$ ], duygularını yönetme becerileri alt boyutunda [ $U=5,892$ ,  $p<0.05$ ], ve toplamda [ $U=5,705$ ,  $p<0.05$ ] aldıkları ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, OSBED ölçeğinin arkadaşlık becerileri alt boyutu ve duygularını yönetme alt boyutunda bir kalıcılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, başlangıç becerileri ve akademik destek becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin çocukların arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri alt boyutları için ise kalıcı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Çalışmanın etkisinin uygulanan etkinliklerden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için kontrol grubuna da OSBED ölçeği uygulanmıştır. Bu bağlamda, kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek üzere kullanılmış olan OSBED ölçeğinin başlangıç becerileri alt boyutundan, akademik destek becerileri alt boyutundan, arkadaşlık becerileri alt boyutundan ve duygularını yönetme becerileri alt boyutundan almış aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için uygulanmış olan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.



**Tablo 34**

*Kontrol Grubundaki Çocukların TİFALDİ Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Alt boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başlangıç	Negatif Sıra	5	5,00	16,00	4,370	,112
	Pozitif Sıra	23	12,50	268,00		
	Eşit Sıra	0	-	-		
Akademik destek	Negatif Sıra	6	4,80	15,00	5,127	,201
	Pozitif Sıra	20	13,50	264,00		
	Eşit Sıra	2	-	-		
Arkadaşlık	Negatif Sıra	3	3,00	18,50	4,672	,176
	Pozitif Sıra	18	16,00	260,00		
	Eşit Sıra	7	-	-		
Duyularını yönetme	Negatif Sıra	4	5,00	17,00	4,969	,189
	Pozitif Sıra	24	14,50	217,00		
	Eşit Sıra	0	-	-		
Toplam	Negatif Sıra	2	3,00	20,00	4,213	,061
	Pozitif Sıra	26	10,50	265,00		
	Eşit Sıra	0	-	-		

Kontrol grubunda yer alan çocukların OSBED ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında negatif sıra, pozitif sıra ve eşit değere ilişkin katılımcı sayısı, sıra ortalaması ve sıra toplamına ait bilgiler Tablo 4.10'da sunulmuştur. Bu tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların OSBED başlangıç becerileri alt boyutundan [U=4,370, p>0.05], akademik destek becerileri alt boyutundan [U=5,127, p>0.05], arkadaşlık becerileri alt boyutundan [U=4,672, p>0.05], duygularını yönetme becerileri alt boyutundan [U=4,969, p>0.05] ve toplamda [U=4,213, p>0.05] aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun resimli öykü kitapları aracılığıyla eğitim verilmemiş kontrol grubu için beklenmekte olan bir durum olduğu ifade edilebilir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, resimli öykü kitapları aracılığıyla verilen eğitimin 36-48 aylık çocukların dil gelişim düzeyleri ve sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlar tartışılmıştır. Ayrıca, bu bölümün sonunda uygulamaya yönelik ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

#### Sonuç ve Tartışma

**Resimli Öykü Kitapları Aracılığıyla Verilen Eğitimin 36-48 Aylık Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Etkisi.** Yürütülen bu çalışma kapsamında, resimli öykü kitapları aracılığıyla verilen eğitimin çocukların dil gelişim düzeylerine etkisi incelenmiştir. Deney grubunda bulunan çocuklarla araştırmacı tarafından 50 gün boyunca hazırlanmış olan etkinlikler uygulanmıştır. Çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek için TİFALDİ ölçeği kullanılmıştır.

Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler öncesinde çalışmada yer alan çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek adına TİFALDİ ölçeği uygulanmıştır. Çalışma kapsamında, deney ve kontrol grubundaki çocukların TİFALDİ ölçeğinin alıcı dil ve ifade edici dil alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya dayanarak, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların benzer özelliklere sahip oldukları düşünülmektedir. Bir diğer ifadeyle, eğitim uygulanmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerinin birbirine denk olduğu görülmüştür. Deneysel çalışmalarda, yürütülen çalışmanın geçerli olmasını sağlamak ve uygulanacak etkinliklerin ya da müdahale programının etkililiğini belirleyebilmek için uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ölçülen özelliklerinin birbirine yakın veya benzer olması beklenmektedir (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Böylelikle, uygulanacak olan etkinliklerin veya programın etkililiği daha geçerli bir şekilde sınanabilmektedir. Bu bağlamda, deney ve kontrol

grubundaki çocukların TİFALDİ ölçeğinin alıcı dil ve ifade edici dil alt testlerinden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, yürütülmüş olan bu çalışmanın geçerli olmasını sağlayan bir durum oluşturmuştur.

Resimli öykü kitapları aracılığıyla verilen eğitimin ardından, son test olarak TİFALDİ ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların TİFALDİ ölçeğinin ifade edici dil alt boyutundan ve alıcı dil alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğünün orta derecede hesaplanmış olduğu bu farklılığın deney grubundaki çocukların lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgular değerlendirildiğinde, deney grubunda bulunan çocuklara resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin çocukların ifade edici dil ve alıcı dil gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Araştırmalar, kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde desteklediğini, bu etkinlikler sayesinde çocukların olumlu çıktılar edindiklerini ve çocukların sadece alıcı dilde değil, ifade edici dil alanında da gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Noble, Cameron-Faulkner & Lieven, 2018; Cleave, Becker, Curran, Van Horne & Fey, 2015; Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine, 2002). Gelişimin en hızlı gerçekleştiği erken çocukluk döneminde çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi için nitelikli uyaranlar sağlanmış olması çocukların bu tür süreçlerden olumlu edinimler kazanmalarını desteklediği söylenebilir.

Çalışmadaki etkinliklerin değerlendirme boyutunda çocukların dil gelişimlerini destekleyecek stratejiler kullanılarak çocuklara öyküyle ilgili çeşitli sorular yöneltilmiştir. Özellikle kitap okuma etkinliklerinin sorularla bütünleştirilmesi çocukların sorulara yanıt vermek için ihtiyaç duydukları dikkat becerilerinin gelişmesini (Farrant & Zubrick, 2013; McGillion, Pine, Herbert & Matthews, 2017) ve kendilerini ifade etmeleri için dili kullanmalarını (Girolametto & Weitzman, 2002; Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea & Hedges, 2010; Noble vd., 2019; Wasik & Bond, 2001) desteklemektedir. Literatürdeki ilişiksel ve deneysel araştırmalar, kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimlerini

doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka & Hunt, 2009; Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti & Kaderavek, 2013). Bu noktadan hareketle, çocukların kendilerini ifade etmelerini, düşündüklerini dile getirmelerini ve toplumsallaşma süreci içinde konuşmalarını destekleyen soru cevap süreçleri çocukların dil gelişimlerini etkileyen önemli etmenlerin arasında sayılabilir. Ayrıca, çocuklar kendilerine yöneltilen sorular aracılığıyla öğrenme sürecinin de aktif bir parçası haline getirilebilirler.

Erken dönemde, çocukların özellikle alıcı dil ve ifade edici dil becerileri, daha sonraki dönemlerde okuduklarını anlamalarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu doğrultuda, çocukların dil becerilerini desteklemek için yürütülecek zengin uyarıcı sağlayan eğitim etkinlikleriyle çocukların erken okuryazarlık becerileri de desteklenmekte, bu dönemdeki becerilerin gelişimleri çocukların daha sonraki dil ve okuryazarlık becerilerini edinmelerini kolaylaştırmakta ve akademik becerilerini de desteklemektedir (Kendeou, den Broek, White & Lynch, 2009; Mol & Bus, 2011; Wasik, Hindman & Snell, 2016). Yürütülmüş olan bu çalışmada, çocukların dikkatini çeken yaratıcı uyarıcılar olarak nitelendirilebilecek kitaplarla (Cabell, vd., 2019) çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin desteklenmesi sağlanmıştır. Erken dönemde çocuklara sağlanabilecek en nitelikli uyarıcılar arasında kitapların önemli bir yer tuttuğu ve çocukların dil becerilerini desteklemek için yetişkinlerin bu kitaplardan yararlanmalarının önemli olduğu ifade edilebilir. Yürütülmüş olan bu çalışma kapsamında, araştırmacı çocuklar için uygun kitapları seçerek bu kitaplarla etkinlikler tasarlamış ve çocuklarla bu etkinlikleri uygulamıştır. Çocukların gelişim ve öğrenmeleri için yetişkin desteğine ihtiyaç duymaları nedeniyle nitelikli uyarıcıları sağlamak da bu yetişkinlerin görevleri arasında sayılabilir.

Deney grubunda yer alan çocukların resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler öncesi ve sonrası TİFALDİ ölçeğinden aldıkları ön ve son test puanları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen bulgu deney grubundaki çocukların TİFALDİ ölçeğinin ifade edici dil alt boyutunda ve alıcı dil alt boyutunda aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu

bulgu, resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin deney grubundaki çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Yürütülmüş olan bu çalışmaya paralel şekilde, literatürdeki deneysel çalışmalar, çocukların sürece aktif olarak katıldığı kitap okuma etkinlikleriyle çocukların dil becerilerinin desteklenebildiğini göstermiştir (Deshmukh, vd., 2019; Justice, Meier & Walpole, 2005; Pollard-Durodola, vd., 2011; Wasik, Bond & Hindman, 2006). Özellikle, çocukları sürece aktif bir şekilde dahil etmek çocukların kendi öğrenme süreçlerinde rol sahibi olmalarını sağlayabilir. Bu çalışma kapsamında, çocukların dil kullanımlarını desteklemek amacıyla kullanılan metin dışı sorular çocukların öyküde anlatılan metni tartışabilmelerini, yeniden anlatabilmelerini, sorulara yanıt verebilmelerini ve öyküyle ilgili kendi sorularını yanıtlatabilmelerini sağlamıştır. Kitap okuma etkinlikleri çerçevesinde hazırlanmış olan erken müdahale programlarının kullanıldığı çalışmalarda, çocuklara kitap okuyan yetişkinlerin kitabın metni dışındaki konuşmalarının ve çocukları sürece dahil etmek amacıyla sordukları soruların çocukların öğrenmelerinin ve gelişimlerinin desteklenmesi için önemli olduğu tespit edilmiştir (Dowdall, vd., 2020; Demir-Lira, Applebaum, Goldin-Meadow & Levine, 2019; Gilkerson, Richards & Topping, 2017; National Early Literacy Panel, 2008; Neuman & Kaefer, 2018; Noble, vd., 2019). Araştırmacının giriş etkinliklerinde, etkinlik süresince ve etkinliğin ardından çocuklarla etkileşim içinde kalması, kukla kullanarak bu etkileşimi artırmaya çalışması ve çocukların yanıt vermeleri kadar soru sormalarını da desteklemesi gibi durumlar çocukları sürece dahil etmek için ele alınmış etmenler olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda da, çocukların sürece daha aktif bir katılım göstermelerinin sağlandığı ifade edilebilir.

Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler büyük grup etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler esnasında, çocukların sürece dahil edilmeleri, sorulara yanıt veren çocukların desteklenmeleri ve çocukların soru sormaya teşvik edilmeleri gibi durumlar çocukların etkinliklere aktif katılımlarını sağlamıştır. Böylelikle, sorulara yanıt veren akranlarını gören çocukların onları model almaları ve tüm çocukların

sorulan sorulara yanıt vermelerine dikkat edilmiştir. Yeomans-Maldonado, Justice ve Logan (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada, çocukların erken çocukluk döneminde edindikleri dil kazanımları ile sınıf arkadaşlarının dil becerileri arasında doğrudan bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Çocukların dil becerilerini kullanmalarının sınıflarındaki akranlarının dil becerilerini kullanma düzeyinden etkilendiğini ortaya koyan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Henry & Rickman, 2007; Justice, Petscher, Schatschneider & Mashburn, 2011). Bu çalışmada da, akranlar arasındaki bu desteğin kullanılmasını sağlayacak şekilde büyük grup etkinliklerinin kullanılmasının önemli bir etmen olduğu ifade edilebilir.

Erken dönemde, çocukların dil becerilerinin geliştirilmeye son derece açık olduğu ve dilsel uyarılar tarafından şekillendirildiği ve akranlarının dil gelişimlerinden etkilendiği kadar aynı zamanda çocukların çevresinde yetişkinlerden de etkilendiği tespit edilmiştir (Early, vd., 2006; Hoff, 2003; Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine, 2002). Yürütülmüş olan bu çalışmada, resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacının çocuklara dilsel uyarılar sağlaması, dil kullanımını destekleyici sorular yönelmesi ve çocukların sorularını yanıtlaması çocukların sürece aktif katılımlarını desteklemiş ve aynı zamanda çocukların kendilerini ifade etmek adına dil becerilerini kullanmalarını sağlayacak bir eğitim ortamı oluşturulmasını sağlamıştır. Yetişkinlerin dilsel uyarılar sağlamanın yanında, sundukları öğretimin kalitesi, duyarlı ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaları ve olumlu akran ilişkilerini desteklemeleri de çocukların dil becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Guo, Piasta, Justice & Kaderavek, 2010). Çalışma kapsamında yürütülen etkinliklerde, sınıftaki olumlu atmosferi korumak adına sınıf öğretmeninden destek alınması araştırmacının eğitim sürecini etkili yönetebilmesi ve zengin dilsel uyarılar sağlaması açısından da araştırmacıya yardımcı olmuştur. Böylelikle, sınıftaki olumlu atmosfer korunmuş, sınıf yönetiminde sorun yaşanmamış, etkinliklerin öğrenme süreçleri planlara uygun şekilde gerçekleştirilebilmiştir.

Bu tür önlemlerle, çalışmanın süreçte sekteye uğramasına neden olabilecek durumların önüne geçildiği ifade edilebilir.

Yürütülen çalışmanın kalıcılığını değerlendirmek için yapılan analiz sonucunda deney grubundaki çocukların TİFALDİ ölçeğinin ifade edici dil alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Öte yandan, deney grubundaki çocukların alıcı dil alt boyutunda aldıkları ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, çalışma kapsamında resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin çocukların alıcı dil alt boyutu için ise kalıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Uygulanan etkinliklerin çocukların alıcı dil gelişimlerinde kalıcı bir etkinin tespit edilmesi bu etkinliklerin çocukların dil becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyan bir bulgu olmuştur. Çocukların 36-48 aylık dönemde bulunması sebebiyle, alıcı dil ve ifade edici dil gelişimleri devam etmektedir. Özellikle, alıcı dil gelişiminin ifade edici dil gelişime göre daha erken başlaması da etkinliklerin özellikle alıcı dil gelişimi üzerinde kalıcı bir etkiye yol açmasını sağlamış olabilir. Tüm çocuklar öyküleri aktif bir şekilde dinlerken, dil kullanımı destekleyici stratejiler aracılığıyla geliştirilmiş olan her soruya her çocuk yanıt vermemiştir. Uygulanan etkinliklerde, çocukların kullanılan öyküleri aktif bir biçimde dinlemeyi deneyimlemiş olmaları özellikle alıcı dil beceri alanındaki kalıcılığın ifade edici dil becerilerine göre gelişmeye devam etmesini açıklayabilir. Yürütülmüş olan çalışmalar, çocukların erken dönemde bu tür eğitimler almalarının onların bir takım kritik becerileri edinmeleri ve bu becerilerin kalıcı hale gelmesi için gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (Cunningham & Ziblusky, 2011; Gormley, Gayer, Phillips & Dawson, 2005). Çocukların öyküler ve kitaplarla etkileşime geçmeleri, çocukların okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini ve aktif öğrenme süreci sayesinde nitelikli zaman geçirmelerini sağlamaktadır (Mason & Sinha, 1993; Ridzi, Sylvia, Qiao & Craig, 2017). Bu çalışmayla, çocukların öyküler ve kitaplarla zaman geçirmeleri sağlanmış, öğrenme sürecine çocuklar dahil edilmiş ve dil becerilerinin

desteklenmesi için bir öğrenme ortamı yaratılmıştır. Çocukların bu süreçten faydalandıkları ve etkinliklerin kalıcılığının devam ettiği görülmüştür.

Etkinliklerin etkililiğini tespit etmek amacıyla, kontrol grubunda yer alan çocukların TİFALDİ ifade edici dil alt boyutundan ve alıcı dil alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, kontrol grubunda yer alan çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde anlamlı bir değişim olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklere katılmamış olan kontrol grubunda yer alan çocuklar için beklenmekte olan bir bulgudur. Çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla yürütülen uygulamaların bu alandaki gelişimi desteklediği çok çeşitli çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Gönen & Arı, 1989; Maul & Ambler, 2014; Pollard-Durodola, vd., 2018; Tepetaş-Cengiz & Gönen, 2018; Tetik & Işıkoğlu-Erdoğan, 2017; Şimşek & Işıkoğlu-Erdoğan, 2021). Bu bağlamda, kontrol grubunun deney grubuyla karşılaştırıldığında dil becerileri konusunda anlamlı bir farklılık göstermemesi bu yönde bir uyarı almamış olmalarıyla açıklanabilir. Bu tür deneysel çalışmalarda, bu durumun istendik bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

**Resimli Öykü Kitapları Aracılığıyla Verilen Eğitimin 36-48 Aylık Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi.** Yürütülen bu çalışma kapsamında, resimli öykü kitapları aracılığıyla verilen eğitimin çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Deney grubunda bulunan çocuklara araştırmacı tarafından 50 gün boyunca sosyal beceri konularındaki resimli öykü kitapları aracılığıyla verilen eğitimde yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek için OSBED ölçeği kullanılmıştır.

Bir sosyal beceriyi geliştirebilmek için ilk olarak becerinin değerlendirilerek düzeyinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır (Diener & Kim, 2004; Elliot, Busse & Gresham, 1993; Günindi, 2013; Khusnidakhon, 2021; Kutnick & Manson, 2021; Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 2013; Spence, 2003; Stone, Ruble, Coonrod, Hepburn & Burnette, 2021). Resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan



etkinliklerin deney grubuna uygulanmasına başlamadan önce, deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek adına OSBED ölçeği kullanılmıştır. Başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri alt boyutlarından oluşan OSBED ölçeğinden deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal beceri düzeyleri açısından benzer özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, resimli öykü kitapları aracılığıyla verilmiş olan eğitim öncesi deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri düzeylerinin birbirine denk olduğu tespit edilmiştir. Yürütülen deneysel çalışmaların geçerli olmasını sağlamak ve uygulanacak deneysel işlemin etkililiğini belirleyebilmek için deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların özelliklerinin birbirine benzer olması istenmektedir (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu durum, çalışmadaki deneysel işlemin etkililiğinin daha geçerli bir şekilde sınanmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, araştırmaya katılan çocukların deney ve kontrol grubunda olma durumlarına göre OSBED ölçeğinin başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri alt boyutlarından almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olması yürütülmüş olan bu çalışmanın geçerli olmasını sağlayan etmenlerden biri olarak görülmüştür. Sonuç olarak, resimli öykü kitapları aracılığıyla verilmiş olan eğitim öncesi deney ve kontrol grubundaki çocukların sadece dil becerileri değil sosyal beceri düzeyleri açısından da birbirine benzer özelliklere sahip oldukları tespit edilmiştir. Böylelikle, uygulanan etkinliklerin çocukların sosyal becerilerini etkileyip etkilemeyeceğini değerlendirmek için uygun bir başlangıç noktasının varlığından söz edilebilir.

Sosyal beceri konulu resimli öykü kitapları aracılığıyla verilen eğitimin ardından OSBED ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Bu son test uygulamasından elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED ölçeğinin başlangıç becerileri alt boyutundan, akademik destek becerileri alt boyutundan, arkadaşlık becerileri

alt boyutundan, duygularını yönetme becerileri alt boyutundan ve toplamda ölçekten aldıkları puanların son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Grupların OSBED ölçeğinin tüm alt boyutlarındaki etki büyüklüğünün orta derecede olduğu belirlenmiştir. Edinilmiş olan bu bulgular ışığında, deney grubuna sosyal beceri konulu resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin sosyal beceri alt boyutlarından çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilebilir. Sosyal uyumu sağlama, sosyal ilişkiler kurma ve bu ilişkileri sürdürme için gerekli olan sosyal beceriler, erken dönemde öğrenilmekte ve bireyin yaşamını uzun vadede etkilemektedir (Gönen, Aydos & Ertürk, 2012; Gülay & Akman, 2009). Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde çocukların çevreye uyumlarını ve kaliteli bir yaşama sahip olmalarını sağlayan sosyal becerilerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir (Aksoy & Baran, 2010; Marchant & Womack, 2010; Womack, Marchant & Borders, 2011). Bu dönemde, sosyal becerileri öğretmek için kitapları bir araç olarak kullanmak eğitimcilerin zamanını ve çabasını artıran bir strateji olarak görülmektedir (Forgan & Gonzalez-DeHass, 2004). Sosyal becerileri konu alan kitapları kullanmak çocuklara hikayeler aracılığıyla sosyal becerilerin öğretilmesi için bir ortam sağlamaktadır (Cartledge & Kiarie, 2001). Sosyal beceri eğitimi için uygun bir çocuk kitabının çocukların kazanması gereken sosyal becerilerle ilgili birkaç bölüm veya olay içeren bir olay örgüsüne sahip olması beklenmektedir (Womack, Marchant & Borders, 2011). Yürütülmüş olan bu çalışmada da kendini tanıma/kendinin farkında olma, farklılıkların önemi ve arkadaşlık başlıkları altında sosyal becerileri konu alan resimli öykü kitapları kullanılmış ve bu kitaplar aracılığıyla uygulanan eğitimin çocukların sosyal becerilerini desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Esteban, Sidera, Serrano, Amado ve Rostan (2010) yapmış oldukları çalışmada, kitap okuma etkinliklerinin kullanıldığı eğitim programıyla 30-52 aylık çocukların sosyal becerilerini ve özellikle sosyal anlayışlarını desteklemeyi amaçlamışlar ve çalışmanın sonunda çocukların sosyal becerilerinin resimli kitap okuma etkinliklerinden oluşan eğitim programı ile geliştirilebileceğini tespit etmişlerdir. Bir başka çalışmada, kitaplarla yapılan doğrudan öğretimin sosyal becerileri kazandırdığı

kanıtlanmıştır (Gresham, Watson & Skinner, 2001). Bunlara ek olarak, çocukların aktif katılım sağladığı ve akran etkileşimlerine izin veren uygulamaların dil becerilerini desteklediği, iletişim kurmak için dili kullandıkları ve duygularını ifade ettikleri belirtilmektedir (Holmes, Romeo, Ciraola & Grushko, 2015; Howe, Abuhatum & Chang-Kredl, 2014; Kohm, Holmes, Romeo & Koolidge, 2016). Bu çalışmadaki etkinliklerin öğrenme süreçlerinde de çocukların aktif katılım sağlamalarına, akranlarıyla etkileşimde olmalarına ve değerlendirme etkinliklerinde küçük gruplarla ortak resim çalışmaları yapmalarına imkan tanınmıştır. Böylelikle, bu çalışmayla çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi için bir eğitim ortamı oluşturulmuştur. Bu noktadan hareketle, bu tür etkinliklerin çocukların sosyal becerilerini desteklemek için kullanılacak etkili yöntemler olduğu ifade edilebilir.

Deney grubunda yer alan çocukların resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinlikler öncesi ve sonrası OSBED ölçeğinin başlangıç becerileri alt boyutundan, akademik destek becerileri alt boyutundan, arkadaşlık becerileri alt boyutundan, duygularını yönetme becerileri alt boyutundan ve toplamda ölçekten aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, sosyal beceri konularını ele alan resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin deney grubundaki çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, Gunn, Feil, Seeley, Severson ve Walker (2006) yürütmüş oldukları çalışmada, erken okuryazarlık ve sosyal becerilere yönelik bütünleştirilmiş bir müdahale programının çocukları olumlu yönde desteklediğini ve bu alanda daha fazla çalışma yapılmasının önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, çocukların sosyal beceri edinmeleri için kullanılacak kitaplardaki sosyal becerilerin çocukların günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilecekleri deneyimlerle ilgili olması önerilmektedir (Carter, Prater & Dyches, 2009). Bu çalışmada yer verilen başlangıç becerilerinin buna örnek olduğu ifade edilebilir. Çünkü başlangıç becerileri çocukların kolaylıkla öğrendiği ve daha sonraki sosyal beceriler için dayanak oluşturan temel becerileri içermektedir. Bu temel becerilerin günlük yaşamla daha ilişkili olan beceriler olduğu ve diğer becerilere temel oluşturduğu söylenebilir.

Akademik destek becerileri çocukların akademik temelli becerilerini destekleyen ve okula uyum sağlamalarını kolaylaştırması beklenen becerileri kapsamaktayken, arkadaşlık becerileri de çocukların özellikle akranlarıyla iletişime ve etkileşime geçmesini sağlayacak becerileri kapsamaktadır. Çalışma kapsamında, sosyal beceri konulu resimli öykü kitapları aracılığıyla verilmiş olan eğitimle çocukların akademik destek becerilerinde olumlu değişimler olduğu tespit edilmiştir. Resimli öykü kitaplarının kullanımı çocukların okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini ve ilerideki okuma kültürünün temellerinin atılmasını sağlamaktadır (Baker & Scher, 2002; DeBaryshe, Binder & Buell, 2000). Ayrıca, kitaptaki öyküde doğrudan sunulmuş ve sunulmamış olan noktalarla ilgili açık uçlu sorular sormak çocukların sosyal becerilerinin kitaplar aracılığıyla desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Dickinson & Tabors, 2001). Buna ek olarak, çocukların kitaplar hakkında konuşmaları ve konu hakkında paylaşım yapmalarının teşvik edilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Gambrell, 2001). Araştırma kapsamında sorulan bu açık uçlu sorular aracılığıyla çocukların edinmesi beklenen duygularını yönetme becerileri ise çocukların duygularını anlama, tanıma ve düzenleme becerilerini içermektedir. Özellikle çocukların duygularını bilip bunları düzenleyebilmesi çocukların öğrenme etkinliklerine katılmalarını kolaylaştırmaktadır (Obradovic, van Dulmen, Yates, Carlson & Egeland, 2006). Bu düzenleme becerisine sahip olan çocukların sırasını bekleme, söz alma ve kendini ifade etme alanlarında yeterlik göstermeleri beklenmektedir (Horton-Hindman, 2008). Yürütülmüş olan bu çalışma kapsamında da etkinliklerin çocukların duygularını yönetme becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Yürütülen etkinliklerde çocuklara yöneltilen sorularla çocukların kendilerini, duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için bir fırsat yaratılmıştır. Bu nedenle, çocukların özellikle duygularını yönetme becerilerinde ilerleme görülmesi için bir ortam sağlanmış olduğu ifade edilebilir.

Çalışmanın kalıcılığını belirlemek için uygulanmış olan kalıcılık testi sonuçlarının son test sonuçlarıyla karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular, resimli öykü kitapları aracılığıyla uygulanan etkinliklerin çocukların arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme

becerileri alt boyutları için ise kalıcı bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Etkinliklerde kendini tanıma/farkında olma ile farklılıklara saygı ve arkadaşlık konulu kitapların kullanılması özellikle çocukların arkadaşlık ve duygularını yönetme alt boyutlarında gelişme göstermelerini sağlamış olabilir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların OSBED başlangıç becerileri alt boyutundan, akademik destek becerileri alt boyutundan, arkadaşlık becerileri alt boyutundan, duygularını yönetme becerileri alt boyutundan ve toplamda aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu durumun ise kontrol grubunun resimli öykü kitapları aracılığıyla verilen eğitim almamış olmaları nedeniyle beklendik olan bir durum olduğu belirtilebilir. Bu çalışmada, sosyal beceri konulu resimli öykü kitaplarıyla verilmiş olan eğitimin deney grubunda bulunan çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusunun literatürle paralellik gösterdiği ve literatürde kitapların çocukların sosyal becerilerini desteklemek için kullanılan çalışmaların bulunduğu görülmüştür (Dereli, 2009; Harper, 2016; Kamei & Harriott, 2021; Raphael, Pardo & Highfield, 2002). Çocukların sosyal becerilerini desteklemek amacıyla planlanan uyarıların sağlandığı, çocukların sosyal becerilerini aktif katılımı ile edinmelerinin desteklendiği bu etkinliklerin uygulanma sürecine katılmamış olan kontrol grubu çocuklarında deney grubuna oranla sosyal beceriler konusunda anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bu farkın ortaya çıkmaması kontrol grubundaki çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi yönünde ekstra bir uyarı veya bir eğitim almamış olmalarıyla açıklanabilir.

## **Öneriler**

Bu araştırma kapsamında, elde edilen bulgular araştırmacı tarafından hazırlanmış olan resimli öykü kitapları aracılığıyla verilen eğitimin 36-48 aylık çocukların dil gelişim düzeyleri ve sosyal beceri düzeyleri üzerinde olumlu katkıları olduğu sonucunu ortaya

koymuştur. Bu sonuçtan hareketle, araştırmacılara yönelik ve uygulamaya yönelik öneriler sırayla aşağıda verilmiştir.

**Araştırmacılara Yönelik Öneriler.** 36-48 aylık çocukların resimli öykü kitapları aracılığıyla verilen eğitim sayesinde dil ve sosyal becerilerinin desteklendiği görülmüştür. Bu çalışma sadece 36-48 aylık yaş grubunda bulunan çocuklarla yürütülmüştür. Yapılacak yeni çalışmalarda farklı yaş grupları çalışmaya dahil edilebilir.

Bu çalışmada, amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Daha genellenebilir sonuçlara ulaşabilmek için çalışmaya dahil edilecek katılımcıları seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenecek deneysel çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında, araştırma sonucunda elde edilen sonuçların genellenebilirliği daha büyük çalışma gruplarının kullanılacağı benzer çalışmalarla artırılabilir.

Çalışma kapsamında, resimli öykü kitapları aracılığıyla verilen eğitim ile çocukların dil ve sosyal becerilerinin desteklenmesi sağlanmıştır. Yapılacak çalışmalarla çocukların diğer gelişim alanlarına da hitap eden etkinliklerden oluşan bir süreç tasarlanabilir.

Çocuklarla ilgili elde edilen veriler araştırmacı ve öğretmenler tarafından sağlanmış, ailelerden sadece demografik bilgilere yönelik veriler toplanmıştır. Veri çeşitlemesini sağlamak adına yapılacak yeni çalışmalarda araştırmacılar ve öğretmenler tarafından sağlanacak verilerin yanında, böyle bir çalışmada aileler üzerinden de veriler toplanabilir.

Çalışmada, çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek üzere OSBED öğretmen formu kullanılmıştır. Yapılacak çalışmalarda, öğretmen formunun yanında ebeveyn formu da kullanılarak çocukların sosyal becerilerine yönelik ailelerin değerlendirmeleri ve öğretmenlerin değerlendirmeleri arasındaki korelasyonun durumu tespit edilebilir.

Bu çalışma, İzmir il merkezinde yürütülmüştür. İzmir ilinin diğer ilçelerinde ve farklı bölgelerde de bu çalışma uygulanarak etkisinin yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Çalışma kapsamındaki kalıcılık test uygulamaları uygulamanın bitiminden yaklaşık bir ay sonra gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin uzun süreli etkilerini araştırabilmek için daha uzun aralıklarla kalıcılık testlerinin tekrarlanarak uygulandığı çalışmalar yürütülebilir.

Etkinliklerin sınıftaki eğitim süreci içerisine dahil edildiği, sınıftaki okul öncesi öğretmeni tarafından uygulandığı ve araştırmacıların süreçte gözlemci olarak yer aldığı bir araştırma yürütülebilir.

**Uygulamaya Yönelik Öneriler.** 36-48 aylık çocukların resimli öykü kitapları aracılığıyla verilen eğitim sayesinde dil ve sosyal becerilerinin desteklendiği görülmüştür. Bu bağlamda, etkinliklerde kullanılan öğrenme süreçleri ve değerlendirme sorularını oluşturmak için yararlanılan dil kullanım stratejileri günlük eğitim akışında kullanılan Türkçe etkinlikleri ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde kullanılabilir.

Yürütülmüş olan bu çalışmada kullanılan etkinliklerin hazırlanmasında kullanılan kitaplar özellikle sosyal becerilerin desteklenmesi için gerçekleştirilecek diğer etkinliklere de dahil edilebilir.

Bu çalışmada, uygulanan etkinliklerde çocukların dikkatini çekmek için bir kukla kullanılmıştır. Bu tür uygulamalarda cinsiyetin belirtilmediği kuklalar ya da her iki cinsiyetten kuklalar birlikte kullanılabilir.

Çalışmada kullanılan kitaplar kendini tanıma/kendini farkında olma, farklılıkların önemi ve arkadaşlık konulu kitaplardan oluşmaktadır. Çalışmada, çocukların ilk olarak kendilerini tanımaları, sonra kendileri dışındaki bireylerin varlığını ve farklılıkları görmeleri ve bu iki konuyu temel alarak da arkadaşlık konusunda deneyim elde etmeleri sağlanmıştır. Bu deneyimleri sürdürebilmek için bu konulardaki başka kitaplar eğitim sürecine dahil edilerek çocukların bu alanda farkındalık kazanmaları ve kazanım elde etmeleri desteklenebilir.

Değerlendirme sürecinde, araştırmacı tarafından çocuklara yöneltilen soruların yanında resimli öykü kitabına dair çocukların da kendi sorularını sormaları, arkadaşlarına

yönelmeleri, birlikte bu sorulara yanıt aramaları ve kitaplarla ilgili tartışmalar yapmaları sağlanabilir.

Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarındaki uygulama dersleri ile Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı dersinin işbirliği içinde planlanmasıyla öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle çocukların özellikle dil ve sosyal becerilerini desteklemek için etkinlikler hazırlamaları ve uygulamaları için bir eğitim ortamı yaratılabilir ve öğretmen adayları tarafından dil eğitimi ve çocuk edebiyatı programları hazırlanabilir.

Çalışma kapsamında kullanılan kitaplar ailelere önerilebilir ve böylelikle bu kitapların çocukların ev ortamlarında da kullanılması sağlanarak çocukların dil ve sosyal becerilerinin desteklenmesi devam ettirilebilir.

Çocuklarının gelişim ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla ailelerin nitelikli resimli öykü kitaplarını nasıl kullanabileceklerini öğrendikleri ve yaparak yaşayarak deneyim fırsatı edindikleri atölye çalışmalarına katılmaları desteklenebilir. Ailelerin özellikle küçük yaş grubundaki çocuklarına nasıl kitap seçerken hangi özelliklere dikkat edeceklerine dair bilgiler verilebilir. Ayrıca, çeşitli kamu spotları ve bilgilendirme çalışmalarısıyla ailelerin kitapları çocuklarıyla nasıl kullanacaklarına dair bilgilendirmeler yapılabilir.



## Kaynaklar

- Abadzi, H. (2017). *Accountability and its educational implications: Culture, linguistics and psychological research*. Global Education Monitoring Report Background Paper, UNESCO.
- Abrahams, R. D., & Dundes, A. (2007). *Bilmeceler*. (Çev. Ezgi Metin Basat), Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar C, 3.
- AÇEV. (2018). *Türkiye’de 0-6 yaş çocuğun durumu*. AÇEV.
- Açık Önkaş, N. (2009). Çocuk edebiyatı kitaplarında şiirin yeri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 1-12.
- Adam, H., & Barratt-Pugh, C. (2020). The challenge of monoculturalism: What books are educators sharing with children and what messages do they send? *The Australian Educational Researcher*, 47(5), 815-836.
- Adams, J. A. (1987). Historical review and appraisal of research on the learning, retention, and transfer of human motor skills. *Psychological Bulletin*, 101(1), 41.
- Ahmed, S. F., Tang, S., Waters, N. E. & Davis-Kean, P. (2019). Executive Function and Academic Achievement: Longitudinal Relations From Early Childhood to Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 446-458.
- Akıncı, Ş. (2015). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan mizahi unsurların incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, P., & Baran, G. (2010). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 663-669.

- Aksoy, P., & Baran, G. (2017). Annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların oyuncak tercihleri ve oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 102-136.
- Aksoy, P., & Baran, G. (2020). The effect of story telling-based and play-based social skills training on social skills of kindergarten children: an experimental study. *Eğitim ve Bilim*, 45(204).
- Akyol, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Al-Yaqout, G., & Nikolajva, M. (2015). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 6(1).
- Alpin, H. (2006). *Çizgi roman ansiklopedisi*. İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- American Psychological Association. (2022). *Dictionary*. <https://dictionary.apa.org/social-skills>.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Anglin, J. M. (1993). Knowing versus learning words. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), 176–186. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1993.tb00377.x>.
- Ann Evans, M., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science*, 16(11), 913-920.
- Alpöge, G. (2003). *Çocuk Edebiyatı Projesi: Türkiye’de 1991-2000 yılları arasında çocuk edebiyatı*. Kuşadası: OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, c.1: 418-433.
- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., ... & Task Force on Community Preventive Services. (2003). The effectiveness of

- early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32-46.
- Anthony, C. J., Elliott, S. N., DiPerna, J. C., & Lei, P. W. (2021). Initial development and validation of the social skills improvement system—Social and Emotional Learning Brief Scales-Teacher Form. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(2), 166-181.
- Apak, S. (1984). *Gelişim nörolojisi*. İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü.
- Aram, D., Bergman Deitcher, D., & Adar, G. (2017). Understanding parents' attitudes towards complexity in children's books. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 56(4), 3.
- Ardilla, A. (2008). On The Evolutionary Origins of Executive Functions. *Brain and Cognition*, 68, 92–99.
- Ariyanto, F., & Tanto, O. D. (2021). The effectiveness of power point-assisted picture books on receptive language development in early childhood. *Child Education Journal*, 3(2), 100-109.
- Armbruster, B., Lehr, F. & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Jessup, MD: National Institute for Literacy
- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376-386.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235.
- Arnold, D. S. & Whitehurst, G. J. (1994). Accelerating language development through picture book reading. A summary of dialogic reading and its effects. In: Dickinson

- DK, ed. *Bridges to literacy: children, families, and schools*, 103–128. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Aslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2020). Impact of an empathy training program on children's perspective-taking abilities. *Psychological Reports*, 123(6), 2394-2409.
- Aydın, A., (2000). İnsan doğası ve yönetsel yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Aydoğan, Y., & Erbay, F. (2006). *Okul öncesi çocuklar için hazırlanan resimli hikâye kitaplarının konu ve zaman kullanımı açısından incelenmesi*. II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara: Ankara Üniversitesi, 227-232.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. & Gültekin Akduman, G. (2015). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Vize Yayıncılık.
- Aytaş, G. & Yalçın, A. (2017). *Çocuk edebiyatı* (9. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme* (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21, 29-61.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269.
- Bamberg, M. G. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 335-342.
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 515-527.

- Barnett, W. S. (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty. *Preventive Medicine, 27*(2), 204-207.
- Barone, C., Fougère, D., & Pin, C. (2021). social origins, shared book reading, and language skills in early childhood: Evidence from an information experiment. *European Sociological Review, 37*(1), 18-31.
- Barrs, M. (2000). The reader in the writer. *Reading, 34*(2), 54-60.
- Bartan, M. (2018). Determination of preschool teachers' preference reasons for children's books used by them in their classes. *World Journal of Education, 8*(6), 187-195.
- Bassa, Z. (2013). Çocuk kitaplarında resimleme. (Ed. M. Gönen) *Çocuk edebiyatı içinde* (179-221). Eğiten Kitap.
- Baş, N. (2011). *Hikaye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişmesine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bauer, P. J. (2009). Neurodevelopmental changes in infancy and beyond: Implications for learning and memory. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education* (pp. 78–102). Guilford Press.
- Baydar, N., Küntay, A. C., Yağmurlu, B., Aydemir, N., Çankaya, D., Göksen, F. & Cemalcılar, Z. (2014). "It takes a village" to support the vocabulary development of children with multiple risk factors. *Developmental Psychology, 50*(4), 1014-1025.
- Baykoç-Dönmez, N., & Arı, M. (1987). 12-30 Aylık çocuklarda dilin kazanılması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 2*, 36-58.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal, 107*(3), 251-271.

- Bell, S. M., & Ainsworth, M. D. S. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. *Child Development*, 1171-1190.
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.
- Berk, L. (2013). *Child development*. Pearson Higher Education AU.
- Berman, E., & Smith, B. (2021). De-naturalizing the novice: A critique of the theory of language socialization. *American Anthropologist*, 123(3), 590-602.
- Bernardis, P., Bello, A., Pettenati, P., Stefanini, S., & Gentilucci, M. (2008). Manual actions affect vocalizations of infants. *Experimental Brain Research*, 184(4), 599-603.
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, 15(1), 12-24.
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Transition to primary school the importance of social skills. *International Journal of Humanities and Social Science (SSRG-IJHSS)*, 6(1), 33-36.
- Bhamani, S. (2017). Educating before birth via talking to the baby in the womb: Prenatal innovations. *Journal of Education and Educational Development*, 4(2), 368.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim psikolojisi*. Binbaşıoğlu Yayınları.
- Blair, C. (2002). School readiness: integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychology*, 57, 111–127. [PubMed: 11899554]

- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647-663.
- Blanden, J. (2006). *'Bucking the Trend': What enablestThose who areDisadvantaged in childhood to succeed later in life?* Corporate Document Services.
- Bloom, B. S. (1974). Time and learning. *American Psychologist, 29*(9), 682.
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (pp. 309–370). John Wiley & Sons Inc.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). *Tools of the mind*. Pearson Australia Pty Limited.
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: lessons from Vygotsky. *American Journal of Play, 6*(1), 111-123.
- Boratav, P. N. (1969). *100 soruda halk edebiyatı*. Gerçek Yayınevi.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2013). Transforming students' lives with social and emotional learning. International handbook of emotions in education, g. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368–388). Taylor & Francis.
- Brigman, G., Lane, D., Lane, D. E., & Switzer, D. (1994). *The effects of the Ready to Learn program on first grade students*. Clemson, SC: Clemson University Grant Report.
- Bruce, B., & Hansson, K. (2008). Early communication skills; important in screening for language impairment and neuropsychiatric disorders. *Current Pediatric Reviews, 4*(1), 53-57.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Çev. Z. N. Ersözlü ve R. Ülker). Nobel.

- Buhs, E., Ludd, G. W. & Herald, S.L. (2006) Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13.
- 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.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Bus, A. G. (2001). Parent-child book reading through the lens of attachment theory. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 39–53). Lawrence Erlbaum Associates.
- 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, D. (1998). *Babies need books: Sharing the joy of books with children from birth to six*. Heinemann, 88 Post Road West, PO Box 5007, Westport, CT 06881-5007.
- Butler, L. S. J. (1999). *Registering the difference: Reading literature through register*. Manchester University Press.
- 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.
- Büyükkavas Kuran, Ş. & Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.



- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17 b.). Pegem Akademi.
- 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.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*(2), 264-278.
- Campbell, M. L. (2004). *Effects of adding multisensory components to a supplemental reading program on the decoding skills of treatment resisters*. The University of North Carolina at Charlotte.
- Campbell, B. (2009). To-with-by: A three-tiered model for differentiated instruction. *New England Reading Association Journal, 44*(2), 7-10.
- 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.
- Cairns, H. S. (2008). Language acquisition research. *Developmental Psycholinguistics: On-line Methods in Children's Language Processing, 44*, 169.
- Carter, B., & Ford, K. (2013). Researching children's health experiences: The place for participatory, child-centered, arts-based approaches. *Research in Nursing & Health, 36*(1), 95-107.
- Carter, N., Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2009). *What every teacher should know about making accommodations and adaptations for students with mild to moderate disabilities*. Pearson.

- Cartledge, G., & Kiarie, M. W. (2001). Through Literature for Children and Adolescents. *Teaching Exceptional Children, 34*(2), 40-47.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches*. Allyn & Bacon.
- Cassidy, K. W., Ball, L. V., Rourke, M. T., Werner, R. S., Feeny, N., Chu, J. Y., ... & Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics, 19*(3), 463-470.
- Cassidy, J., Valadez, C. M., & Garrett, S. D. (2010). Literacy trends and issues: A look at the five pillars and the cement that supports them. *The Reading Teacher, 63*(8), 644-655.
- Caudle, L. A. & Grist, C. L. (2016). Teaching social emotional skills through a balanced literacy approach in the preschool classroom. (ed. D. Arnold). *Preschool children* (45-67). Nova Science Publishers, Ins.
- Cecchini, M., Lai, C., & Langher, V. (2007). Communication and crying in newborns. *Infant Behavior and Development, 30*(4), 655-665.
- Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning (2008). *Handout 1.2 Definition of Social Emotional Development. CSEFEL Infant-Toddler Module 1*. Retrieved January 6, 2021 from <http://www.vanderbilt.edu/csefel/inftodd/mod1/1.2.pdf>.
- Chandler, L. K., Lubeck, R. C., & Fowler, S. A. (1992). Generalization and maintenance of preschool children's social skills: A critical review and analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(2), 415-428.
- Chano, J. (2019). Executive functions and early childhood development. *Journal of Education Mahasarakham University, 13*(1), 7-17.
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner, Verbal Behavior. *Language, 35*, 26–58.

- Chomsky, N. (1965). Persistent topics in linguistic theory. *Diogenes*, 13(51), 13-20.
- Chomsky, N.: 1975, *The logical structure of Linguistic Theory*. Plenum Press.
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on language* (p. 10). Temple Smith.
- Ciravoğlu, Ö. (1999). *Türk ve dünya edebiyatı yazarlar sözlüğü*. Özyürek Yayınevi.
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. O., & Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 237-255.
- Cochet, H., & Byrne, R. W. (2016). Communication in the second and third year of life: Relationships between nonverbal social skills and language. *Infant Behavior and Development*, 44, 189-198.
- Cooney, M., Hutchison, L., & Costigan, V. (1996). From hitting and tattling to communication and negotiation: The young child's stages of socialization. *Early Childhood Education Journal*, 24(1), 23-27.
- Corballis, M. C. (2002). *From hand to mouth: The origins of language*. Princeton University Press.
- Collins, F. M., & Safford, K. (2008). 'The right book to the right child at the right time': Primary Teacher Knowledge of Children's Literature. *Changing English*, 15(4), 415-422.
- Copperman, P. (1986). *Taking books to heart: How to develop a love of reading in your child*. Addison-Wesley Pub.
- Cornell, E. H., Senechal, M. & Broda, L. S. (1988). Recall of Picture books by 3-year-old children: Testing and repetition effects in joint reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 537-542.
- Correll, K. (2008). *A program evaluation of a conversational instruction program for the vocabulary development of four-year-old students in preschool classes*. University of Houston.

- Cousins, S. (2017). The use of poetry in a spiral-patterned methodology for research about love in early childhood. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(4), 323-339.
- Cowen, E. L., Pederson, A., Babigian, H., Isso, L. D., & Trost, M. A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3), 438.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education, Inc.
- Crippen, M. (2012). The value of Children's Literature. *Oneota Reading Journal*. Retrieved from <http://oneotareadingjournal.com/2012/value-of-childrens-literature/>
- Cullinan, B. E. & Galda L. (1994). *Literature and the child*. (3rd Ed). Harcourt Brace Company.
- Cunningham, A. E., & Ziblusky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 396–411). Guilford Press.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çakmak Güleç, H. Ç., & Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı: Okul öncesinde edebiyat ve kitap*. Kök Yayıncılık.
- Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 13-27.
- Çetin, F., Bilbay, A. A., & Kaymak, D. A. (2001). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. Epsilon.
- Çiçekler, S. (2006). *Anadil (Türkçe) öğretiminde fıkra metinlerinin kullanılması* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2000). *İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyi*. IX. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, 1, 277-289.
- Dağlıoğlu, E. H., & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Danis, A., Bernard, J. M., & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 369-388.
- Daraee, M., Salehi, K., & Fakhr, M. (2016). *Comparison of social skills between students in ordinary and talented schools*. The European Proceeding of Social & Behavioural Sciences 7th International Conference on Education and Educational Psychology, 512–521. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.52>
- Deak, G. O., Yen, L., & Pettit, J. (2001). By any other name: When will preschoolers produce several labels for a referent? *Journal of Child Language*, 28(3), 787-804.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131.
- Dedeoğlu, H. (2013). İlkokullarda çocuk kitapları ve dergileri. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı*. 281-299. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., & Alıcı, M. (2013). Çocuklar için hazırlanmış biyografik eserler üzerine bir içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 116-131.
- Del Giudice, M. (2014). Middle childhood: An evolutionary-developmental synthesis. *Child Development Perspectives*, 8, 193–200. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12084>.
- DeLamater, J. (2006). *Handbook of social psychology*. Kluwer-Plenum.

- Deliligka, A., & Calfoglou, C. (2022). Using poetry to foster Critical Thinking and Metacognition in a Primary School EFL context. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 12(1), 167-187.
- Demir, T. (2006). *Türkçe dilbilgisi*. Kurmay Yayınları.
- Demir-Lira, E. Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22(3), e12764.
- Demiray, K. (1979). Çocuk ruhunu besleyen kaynak. *Türk Dili Dergisi*, 331, 251-258.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK Çocuk Kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.
- Denham, S. A., & Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8(4), 391-409.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1.
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. and Demulder, E. (2001). Preschoolers at play: co-socialisers of emotional and social competence", *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.
- Deniz, A. & Gönen, M. (2021). Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1376-1399.

- Dereli, E. (2009). Examining the permanence of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem-solving skills. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(10), 1419-1427.
- DeRosier, M. E. & Lloyd, S. W. (2011). The Impact of Children"s Social Adjustment on Academic Outcomes. The National Center for Biotechnology Information. *Reading Writing Quarterly*, 27(1), 25–47.
- Dervişcemaloğlu, B. (2014). Ortaokul düzeyinde bir fabl inceleme örneği. *Electronic Turkish Studies*, 9(9).
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P., & Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59-68.
- Diamond, A., & Amso, D. (2008). Contributions of neuroscience to our understanding of cognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 136–141.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 105-122.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., & Anastasopoulos, L. (2003). A framework for examining book reading in early childhood classrooms. On reading books to children. *Parents and Teachers*, 95-113.
- Diener, M. L., & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3-24.
- Dilidüzgün, S. (2003). *Çocuk edebiyatı ve eğitsel özellikleri, erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (197- 204). Morpa Kültür Yayınları,

- Dockett, S. & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school: Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 217-230.
- Dombey, H. (2010). Interaction and learning to read: towards a dialogic approach. *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching*, 110-121.
- Donato, R., & MacCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, 78(4), 453-464.
- Donnelly, S., & Kidd, E. (2021). The longitudinal relationship between conversational turn-taking and vocabulary growth in early language development. *Child Development*, 92(2), 609-625.
- Dougherty, L. R. (2006). Children's emotionality and social status: A meta-analytic review. *Social Development*, 15(3), 394-417.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), e383-e399.
- Dönmezler, E. (2020). *Türkiye’de yayınlanmış 5-8 yaş resimli çocuk kitaplarının biçim, resim ve içerik açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi) Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Duncan, R. J., McClelland, M. M., & Acock, A. C. (2017). Relations between executive function, behavioral regulation, and achievement: Moderation by family income. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 21-30.
- Duruoalp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.



- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557.
- 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.
- Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., ... & Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 174-195.
- Eker, S. (2007). Türkçenin sesbirimleri ve belirgin altsesbirimleri. *Studia Uralo-Altaica*, 47, 181-198.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Eliason, C. & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum* (7. bs.). Prentice Hall.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 174-187.
- Elliot, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development*, 66, 96-99.
- Elliot, S. N., Busse, R. T., & Gresham, F. M. (1993). Behavior rating scales: Issues of use and development. *School Psychology Review*, 22(2), 313-321.
- Elliott, S. N., Sheridan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner, *Journal of School Psychology*, 27, 197-222.

- Erden, M., & Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi (gelişim-öğrenme-öğretme)*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış 2009*, 7(1), 85-103.
- Erdoğan, F. (1999). Türkiye'de 1996-1998 yılları arasında yayımlanmış çocuk kitaplarının içerik analizi. *Binbir Kitap Çocuk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 3, 12-51.
- Ergöl, A. (2008). *Anaokulu çocuk kitaplarında deneysel formlar* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Espy, K. A., Bull, R., Martin, J., & Stroup, W. (2006). Measuring the development of executive control with the shape school. *Psychological Assessment*, 18(4), 373.
- Esteban, M., Sidera, F., Serrano, J., Amado, A. & Rostan, C. (2010). Improving social understanding of preschool children: Evaluation of a training program. *Electronic Journal of Research Educational Psychology*, 8(2), 841-860.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading*. Baltimore, MD: Brookes.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74(3), 921-932.
- Fabian, H. (2002). *Children starting school: A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. David Fulton Publishers.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the longitudinal study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280-293.
- Ferrand, C. T., & Bloom, R. L. (1996). Gender differences in children's intonational patterns. *Journal of Voice*, 10(3), 284-291.
- Fırat, H. (2012). Çocuk edebiyatının Türkçe eğitimindeki yeri: Biyografi örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 44-56.

- Fischer, K. W. & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action, thought, and emotion. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 313–399). Wiley.
- Fischer, K. W., & Goswami, U. (2010). The Task Force on the Future of Educational Neuroscience. The future of educational neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 4(2), 68–80.
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16.
- Forgan, J. W., & Gonzalez-DeHass, A. (2004). How to infuse social skills training into literacy instruction. *Teaching Exceptional Children*, 36(6), 24-30.
- Fox, M. (2001). So whom are we writing for? *Bookbird*, 39(4), 6.
- Fox, L., & Lentini, R. H. (2006). " You got it!" Teaching social and emotional skills. *Young Children*, 61(6), 36.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- 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.
- Furner, J. M. (2017). Helping All Students Become Einstein's Using Bibliotherapy When Teaching Mathematics to Prepare Students for a STEM World. *Pedagogical Research*, 2(1), n1.
- Fuhs, M. W., & Day, J. D. (2011). Verbal ability and executive functioning development in preschoolers at head start. *Developmental Psychology*, 47(2), 404–416.

- Gambrell, L.B. (2001). What we know about motivation to read. In R.F. Flippo (Ed.), *Reading researchers in search of common ground* (pp. 129-143). International Reading Association.
- Gamst-Klaussen, T., Rasmussen, L. M. P., Svartdal, F., & Strømgren, B. (2016). Comparability of the social skills improvement system to the social skills rating system: a Norwegian study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 20-31.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev: Ali Dönmez, Nermin Çelen ve Bekir Onur). İmge Kitabevi.
- Gershoff-Stowe, L. & Hahn, E. R. (2007). Fast mapping skills in the developing lexicon. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/048\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/048))
- Gezmen, B. (2019). Bir eğitim aracı olarak çocuk dergileri: “Mavi Kırılma” çocuk dergisi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 59-80.
- Gibbons, H. (2021). Reading with our heads and our hearts to build empathy. *Michigan Reading Journal*, 53(2), 5.
- Gibson, S. M., Bouldin, B. M., Stokes, M. N., Lozada, F. T., & Hope, E. C. (2021). Cultural Racism and Depression in Black Adolescents: Examining Racial Socialization and Racial Identity as Moderators: Dismantling Systems of Racism and Oppression during Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*.
- Gilkerson, J., Richards, J. A., & Topping, K. J. (2017). The impact of book reading in the early years on parent–child language interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(1), 92-110.
- Gill, S., Winters, D., & Friedman, D. S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 213-227.

- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33*, 268-281.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*, 299–311.
- Glazer, S. M. (2000). Reading: A summer sport. *Teaching PreK-8, 30*(8), 104-105.
- Gleason, J. B. (2005). The development of language: An overview and a preview. *The Development of Language, 1-39*.
- Goldstein, E. B. (2013). *Bilişsel psikoloji*. Kaknüs Yayınları.
- Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Language matters: Denying the existence of the 30-million-word gap has serious consequences. *Child Development, 90*(3), 985-992.
- Goodyer, A. (2013). Understanding looked-after childhoods. *Child & Family Social Work, 18*(4), 394-402.
- Gormley Jr, W. T., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). The effects of universal pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology, 41*(6), 872.
- Göknil, C. (2000). Okul öncesi çocuk edebiyatı deyince ne anlaşılmalıdır? *Çocuk Edebiyatı, 138-142*.
- Gönen, M. (1984). Okul öncesi çağı çocuğu ve resimli kitaplar. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi, 16*(28), 20-21.
- Gönen, M. (1986). Hikaye anlatmada kitap dışında kullanılan yöntemler. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi, 18-31*.
- Gönen, M. (1988). Çocukta kişilik gelişimi ve benlik kavramı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi, 20, 35*.

- Gönen, M. (1989). Oyuncak ve kitabın çocuğun gelişimi açısından önemi. *Eğitim ve Bilim*, 13, 74.
- Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikâye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 7(2), 83-88.
- Gönen, M. (2000). *Resimli çocuk kitaplarının içerik, resimleme, fiziksel özellikleri ve türkiye'de son on yılda resimli kitaplar alanında yapılmış tezler*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 379-386.
- Gönen, M. (2009). *Çocuk edebiyatı dersi*. Ders Notları.
- Gönen, M. (2015). Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyatı. *Çocuk edebiyatı içinde*, 15-31.
- Gönen, M., & Arı, M. (1989). Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 13(72).
- Gönen, M., Aydos, E. H., & Ertürk, H. G. (2012). Social skills in pictured story books. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5280-5284.
- Gönen, M., Burçak, F., Uysal, H. ve Bediz, E. (2019). 0-3 Yaş dönemi kitapları. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (s. 77-85). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Gönen, M., & Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf öğrencilerinde okuma alışkanlığının incelenmesi*. YA-PA 9. Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.
- Gönen, M., Ertürk, G. ve Özen Altınkaynak, Ş. (2011). Examining the preschool teachers' use of different approaches in children's literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 4098-4104.

- Gönen, M. & Işıtan, S. (2006). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 413-420.
- Gönen, M., & Uyanık Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternet'te resimli çocuk kitapları. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 163-170.
- 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.
- Gönen, M. & Veziroğlu, M. (2015). *Çocuk edebiyatı*. Eğiten Kitap.
- Graham, J., & Kelly, S. (2018). *How effective are early grade reading interventions? A review of the evidence* (January 3, 2018). World Bank Policy Research Working Paper, (8292).
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 2.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F., & Elliot, S. (2008). *Social skills improvement system* (A. G. Services, Ed.). Circle Pines, TX: Pearson PsychCorp.
- Gresham, F. M., Watson, T. S., & Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review*, 30(2), 156-172.

- Griffith, P. E. (2010). Graphic novels in the secondary classroom and school libraries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54*(3), 181-189.
- Gunn, B., Feil, E., Seeley, J., Severson, H., & Walker, H. M. (2006). Promoting school success: Developing social skills and early literacy in Head Start classrooms. NHA Dialog: A Research-to-Practice. *Journal for the Early Intervention Field, 9*(1), 1-11.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1094-1103.
- Guralnick, M. J. (1986). The peer relations of young handicapped and nonhandicapped children. *Children's Social Behavior: Development, Assessment, and Modification, 93-140*.
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Pegem Akademi, 63-84.
- Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., & Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research, 8*(37), 673-683.
- Güney, E. C. (1997). *Masallar*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Günindi, Y. (2013). An evaluation of social adaptation skills of children with and without preschool education background based on their mothers' views. *Online Submission, 3*(2), 80-90.
- Güven, A. G., & Berument, S. K. (2010). *TIFALDI Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi*. Türk Psikologlar Derneği.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*(1), 79-119.



- Halle, T., Hair, E., Wandner, L., McNamara, M., & Chien, N. (2012). Predictors and outcomes of early versus later English language proficiency among English language learners. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(1), 1-20.
- Harper, R. (2016). *Practical foundations for programming languages*. Cambridge University Press.
- Harris, P. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language, 7*, 120-44.
- Hart, B. (2004). What toddlers talk about. *First Language, 24*(1), 91-106.
- Hayes, D. S. (2001). Young children's phonological sensitivity after exposure to a rhyming or nonrhyming story. *The Journal of Genetic Psychology, 162*(3), 253-259.
- 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.
- Henry, G. T., & Rickman, D. K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review, 26*(1), 100-112.
- Herschensohn, J. (2007). *Language development and age*. Cambridge University Press.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(3), 330-350.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Bradley, D. E. (2019). How classroom conversations unfold: Exploring teacher-child exchanges during shared book reading. *Early Education and Development, 30*(4), 478-495.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*(5), 1368-1378.

- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*(1), 55-88.
- Hoff, E., Dickinson, D. K., & Neuman, S. B. (2006). Environmental supports for language acquisition. *Handbook of Early Literacy Research, 2*, 163-172.
- Holiday, S. (2021). How they got to Sesame street: Children's Television Workshop's appropriation of advertising tactics for effective childhood literacy education. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*687984211003245.
- Holmes, R. M., Romeo, L., Ciraola, S., & Grushko, M. (2015). The relationship between creativity, social play, and children's language abilities. *Early Child Development and Care, 185*(7), 1180-1197.
- Horton-Hindman, A. H. (2008). *School-family partnership and early learning: The role of school outreach and family involvement in preschoolers' literacy and learning-related social skills* (Doktora tezi). The University of Michigan, Amerika.
- 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*(1), 153-174.
- Howe, N., Abuhatoum, S., & Chang-Kredl, S. (2014). "Everything's upside down. We'll call it upside down valley!": Siblings' creative play themes, object use, and language during pretend play. *Early Education and Development, 25*(3), 381-398.
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence, 66-86*.
- Howes, C., & James, J. (2002). Children's social development within the socialization context of childcare and early childhood education. *Blackwell handbook of childhood social development, 137-155*.
- Hsiao, C. Y., & Chang, Y. M. (2016). A study of the use of picture books by preschool educators in outlying Islands of Taiwan. *International Education Studies, 9*(1), 1-19.

- Huck, C. K., & B. Z. H. Hickman, J. (2004). *Children's literature in the elementary school* (Eighth Edition). Mc Graw Hill.
- Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. Macmillan.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43(6), 1447.
- Hunt, P. (1999). *Understanding children's literature*. London: Routledge.
- Hurley, J. J., Wehby, J. H., & Feurer, I. D. (2010). The social validity assessment of social competence intervention behavior goals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(2), 112-124.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374.
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-365.
- Ilıcak, N. G., & Bal, F. (2019). Masal terapinin anaokulu öğrencilerinin sosyal iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 517-533.
- Işık, N., & Karakuş, N. (2017). Erken çocukluk döneminde efsane, destan ve masal metinlerinin kullanımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 118-133.
- Işıtan, S. (2017). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları: Çocuk kitaplarında engellilik kavramı. M. Gönen (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı içinde* (s. 77-85). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Işıtan, S. ve Gönen, M. (2006). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramı ile ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi*, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı, 413-420.
- Jacobs, L. B. (1955). Children need literature. *Elementary English*, 32(1), 12-16.

- Jalongo, M. R. (1988). 'Can't you be nice?' Teaching children to get along with others. *PTA Today*, 13(7), 4-6.
- Jalongo, M. R. (2003). A position paper of the association for childhood education international: The child's right to creative thought and expression. *Childhood Education*, 79(4), 218-228.
- James, A. & Prout, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood: Provenance, promise and problems. In Allison James & Allan Prout (Red.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. The Falmer Press.
- Jones D. E., Greenberg M., Crowley M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290.
- Joyce, T. (2011). The significance of the morphographic principle for the classification of writing systems. *Written Language & Literacy*, 14(1), 58-81.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17–29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67–85. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0098\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0098))
- Justice, L. M., Logan, J. A., Lin, T. J., & Kaderavek, J. N. (2014). Peer effects in early childhood education: Testing the assumptions of special-education inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1722-1729.

- Justice, L.M., Meier, J.D., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: an efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*(1), 17-32.
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills? *Child Development, 82*(6), 1768-1777.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kamei, A., & Harriott, W. (2021). Social emotional learning in virtual settings: Intervention strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education, 13*(3).
- Kandır, A., & Alphan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime annebaba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 4*(14), 33-38.
- Kanık, O. V. (2009). *LaFontaine'in masalları*. Yapı Kredi Yayınları.
- Kapıkıran, N. A, İvrendi, A., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 20-28.
- Kaplan R. B. (1984). *Annual review of applied linguistics III*. Rowley, MA: Newbury House.
- Karagöz, B. (2018). Eğitici çizgi romanların ışığında okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 637-661.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 463-477.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Electronic Turkish Studies, 6*(1).
- Kardaş, C., & Alp, D. (2013). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Eğiten Kitap Yayınları.

- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press.
- Karweit, N. (1989). The effects of a story-reading program on the vocabulary and story comprehension skills of disadvantaged prekindergarten and kindergarten students. *Early Education and Development, 1*(2), 105-114.
- Katzir, T., Hershko, S., & Halamish, V. (2013). The effect of font size on reading comprehension on second and fifth grade children: Bigger is not always better. *PloS One, 8*(9), e74061.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 226-237.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2015). *Türkçe öğretimi* (9. baskı). Anı Yayıncılık.
- Kaya, D. (1999). *Anonim halk şiiri*. Akçağ Yayınları.
- Kazak Berument, P. S. & Güven, A. G. (2013). Turkish expressive and receptive language test: I. Standardization, reliability and validity study of the receptive vocabulary subscale. *Türk Psikiyatri Dergisi, 24*(3), 192.
- Kazancı Gül, M. (2018). *5-6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yazılmış resimli çocuk kitaplarında değerler analizi* (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Khazanichi, R., Khazanichi, P., Mehta, V., & Tuli, N. (2021). Incorporating social-emotional learning to build positive behaviors. *Kappa Delta Pi Record, 57*(1), 11-17.
- Keklik, S. (2015). *Çocukta dil edinimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kelly, A. (2017). Developing social skills. *Tizard Learning Disability Review, 22*(3), 159-163.
- Kelly, C. (2010). *Hidden worlds: Young children learning literacy in multicultural contexts*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765.
- Khisbiyah, Y., Prihartanti, N., Thoyibi, M., Purwanto, A., & Izza, Y. H. (2021). The influence of environmental psychoeducation on children's empathy skill in community reading park. *Linguistics and Culture Review, 5*(S3), 1010-1019.
- Khusnidakhon, K. (2021). The importance of enhancing social skills of preschoolers. *European Scholar Journal (ESJ), 2*(3), 74-78.
- Kıbrıs, İ. (2000). *Uygulamalı çocuk edebiyatı*. Ankara: Eylül Yayınevi.
- Kılınççı, E., & Can, B. (2020). Resimli çocuk kitaplarındaki karakterlerin sosyal ve duygusal beceriler yönünden incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 1216-1234.
- Kınık, B., Okyay, Ö., & Aydoğan, Y. (2016). 24-36 aylık çocuklarda aile katılımlı çevre eğitiminin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(5), 2143-2456.
- Kiefer, B. Z., Hepler, S. & Hickman, J. (2007). *Charlotte Huck's children's literature*. The McGraw-Hill Companies.
- Kim, B. S., & Darling, L. F. (2009). Monet, Malaguzzi, and the constructive conversations of preschoolers in a Reggio-inspired classroom. *Early Childhood Education Journal, 37*(2), 137-145.
- Knauer, H. A., Jakiela, P., Ozier, O., Aboud, F., & Fernald, L. C. (2020). Enhancing young children's language acquisition through parent-child book-sharing: A randomized trial in rural Kenya. *Early Childhood Research Quarterly, 50*, 179-190.
- Kohm, K. E., Holmes, R. M., Romeo, L., & Koolidge, L. (2016). The connection between shared storybook readings, children's imagination, social interactions, affect, prosocial behavior, and social play. *International Journal of Play, 5*(2), 128-140.

- Konar, E. (2006). *Çocuk gelişiminde kitabın önemi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda sunulan bildiri. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (1993). *Developmentally appropriate programs in early childhood education*. Merrill Publishing Company.
- Kotaman, H. (2020). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 57(1), 40-45.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1(3), 343-368.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). 10 The role of poor peer relationships in the development of disorder. *Peer Rejection in Childhood*, 274.
- Kutnick, P., & Manson, I. (2021). Social life in the primary school: Towards a relational concept of social skills for use in the classroom. In *The social child* (pp. 165-187). Psychology Press.
- Kwauk, C., Petrova, D., & Perlman Robinson, J. (2016). *Sesame Street: Combining education and entertainment to bring early childhood education to children around the world*. Available at SSRN 3957336.
- Lake, G., & Evangelou, M. (2019). Let's Talk! An interactive intervention to support children's language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 221-240.
- Lazar, I. & Darlington, R. B. (1982). Lasting effects of early education. With Commentary by Craig T. Ramey. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(2-3), Serial No. 195.
- Langeveld, J. H., Gundersen, K. K., & Svartdal, F. (2012). Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 381-399.



- 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))
- Lawhon, T., & Lawhon, D. C. (2000). Promoting social skills in young children. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 105-110.
- Lenhart, J., Dangel, J., & Richter, T. (2020). The relationship between lifetime book reading and empathy in adolescents: Examining transportability as a moderator. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000341>
- 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(5), 381-389.
- Lesser, G. S. (1974). *Children and television: Lessons from Sesame Street*. Random House.
- Lewis, C. (2001). *Literary practices as social acts: Power, status, and cultural norms in the classroom*. Routledge.
- 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.
- Levina, L. E. & Munsch, J. (2016). *Child development from infancy to adolescence*. Sage.
- Levy, R., & Hall, M. (2021). *Family literacies: Reading with young children*. Routledge.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers’ views of children’s readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 225-237.

- Lipsky, M. & Adelman, A. (2016) Preschool teachers' implementation of vocabulary strategies during shared reading: A comparative study. *Early Education and Development, 27*(7), 957-975.
- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. *Psychopathology Series*, 9–17. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_2)
- Longobardi, E., Spataro, P., Frigerio, A., & Rescorla, L. (2016). Gender differences in the relationship between language and social competence in preschool children. *Infant Behavior and Development, 43*, 1–4.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development, 17*(1), 91-114.
- Lust, B. (2006). Child language acquisition and growth. Cambridge: Cambridge University Press. Machinery (eds.). *Handbook of child language*. Basil Black well.
- Luttrupp, A., & Granlund, M. (2010). Interaction—it depends—a comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research, 12*(3), 151-164.
- Lynch-Brown, C., Tomlinson, C.M., & Short, K.G. (2011). *Essentials of children's literature* (7th ed.). Allyn & Bacon.
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood, 38*(2), 3-12.
- Machado, J., M. (2003). *Early childhood experiences in language arts emerging literacy*. Thomson Delmar Learning.
- Magnusson, K. & Schindler, H. (2019). Supporting children's early development by building caregivers' capacities and skills: A theoretical approach informed by new neuroscience research. *Journal of Family Theory & Review, 11*, 59–78.

- Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 12(21), 398-412.
- Mar, R., Oatley, K. & Peterson J. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, 407–428.
- Marchant, M., & Womack, S. (2010). Book in a bag: Blending social skills and academics. *Teaching Exceptional Children*, 42(4), 6-12.
- Mason, J.M., & Sinha, S. (1993). Emerging literacy in the early childhood years: Applying a Vygotskian model of learning and development. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 137-150). New York: Macmillan.
- Massey, S. L. (2013). From the reading rug to the play center: Enhancing vocabulary and comprehensive language skills by connecting storybook reading and guided play. *Early Childhood Education Journal*, 41, 125-131.
- Matte-Gagné, C., & Bernier, A. (2011). Prospective relations between maternal autonomy support and child executive functioning: Investigating the mediating role of child language ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(4), 611-625.
- Matulka, D. I. (2008). *A picture book primer: Understanding and using picture books*. Greenwood Publishing Group.
- Maul, C. A., & Ambler, K. L. (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 35(4), 237-247.
- May, P. (2010). *Child development in practice: Responsive teaching and learning from birth to five*. Routledge.
- Mayer, D. A. (1995). How can we best use children's literature in teaching science concepts? *Science and Children*, 32(6), 16.

- McGillion, M., Herbert, J. S., Pine, J., Vihman, M., DePaolis, R., Keren-Portnoy, T., & Matthews, D. (2017). What paves the way to conventional language? The predictive value of babble, pointing, and socioeconomic status. *Child Development, 88*(1), 156-166.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (2013). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. Springer Science & Business Media.
- Miller, M. A., Fenty, N., Scott, T. M., & Park, K. L. (2011). An examination of social skills instruction in the context of small-group reading. *Remedial and Special Education, 32*(5), 371-381.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013b). *0-36 aylık çocuklar için eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267–296.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7-26.
- Monhardt, L., & Monhardt, R. (2006). Creating a context for the learning of science process skills through picture books. *Early Childhood Education Journal, 34*(1), 67-71.
- Montenegro, C. E., & Patrinos, H. A. (2014). *Comparable estimates of returns to schooling around the world*. World Bank Policy Research Working Paper, (7020).
- Mooij, B., Fekkes, M., Scholte, R. H., & Overbeek, G. (2020). Effective components of social skills training programs for children and adolescents in nonclinical samples: A

- multilevel meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(2), 250-264.
- Morris, F. A. (2002). Negotiation and recasts in relation to error types and learner repair. *Foreign Language Annals*, 35, 395-404.
- Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 89-107.
- Morrow, L. M. (1996). *Motivating reading and writing in diverse classrooms: social and physical contexts in a literature-based program*. NCTE Research Report No. 28. National Council of Teachers of English, 1111 W. Kenyon Road, Urbana, IL 61801-1096.
- Moschovaki, E., & Meadows, S. (2005). Young children's spontaneous participation during classroom book reading: Differences according to various types of books. *Early Childhood Research & Practice*, 7(1), n1.
- Moustafa, M. (1997). *Beyond traditional phonics: Research discoveries and reading instruction*. Heinemann.
- National Early Literacy Panel. 2008. *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. <http://lincs.Ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neaum, S. (2010). *Child development for early childhood studies*. SAGE.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26.
- Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2011). Developing vocabulary and conceptual knowledge for low-income preschoolers: A design experiment. *Journal of Literacy Research*, 43(2), 103-129.

- Neuman, S. B., & Kaefer, T. (2018). Developing low-income children's vocabulary and content knowledge through a shared book reading program. *Contemporary Educational Psychology, 52*, 15-24.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). Pathways to reading: the role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology, 41*(2), 428–442.
- Nilsen, E. S., & Graham, S. A. (2009). The relations between children's communicative perspective-taking and executive functioning. *Cognitive Psychology, 58*(2), 220-249.
- Nissen, H., & Hawkins, C. J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education, 86*(4), 255-259.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review, 28*, 100290.
- Noble, C. H., Cameron-Faulkner, T., & Lieven, E. (2018). Keeping it simple: The grammatical properties of shared book reading. *Journal of Child Language, 45*(3), 753-766.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.
- Norris, J. A., & Hoffman, P. R. (1990). Language intervention within naturalistic environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 21*(2), 72-84.
- Norton, D., & Norton, S. E. (2007). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*. Merrill Prentice Hall.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools, 46*(2), 100-115.

- O'Connor, R. E., Notari-Syverson, A., & Vadasy, P. F. (2005). *Ladders to literacy: A kindergarten activity book*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Oades-Sese, G. V., Cohen, D., Allen, J. W., & Lewis, M. (2014). Building resilience in young children the sesame street way. In *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 181-201). Springer.
- Obradović, J., van Dulmen, M. H., Yates, T. M., Carlson, E. A., & Egeland, B. (2006). Developmental assessment of competence from early childhood to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 29(6), 857-889.
- Oden, S., Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (2000). *Into adulthood: A study of the effects of Head Start*. High/Scope Press, 600 North River Street, Ypsilanti, MI 48198-2898.
- Offrey, L. D., & Rinaldi, C. M. (2017). Parent–child communication and adolescents' problem-solving strategies in hypothetical bullying situations. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(3), 251-267.
- Ogden, T. (2003). The validity of teacher ratings of adolescents' social skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 63–76.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Olgan, R. (2017). Öykü kitabı ve farklı materyaller kullanılarak öykü anlatma yöntemleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 239-250). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Oller, D. K. (2000). *The emergence of the speech capacity*. Psychology Press.
- Olson, K. R., & Dweck, C. S. (2008). A blueprint for social cognitive development. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 193-202.
- Oran, G. (2020). *4-6 yaşa yönelik resimli çocuk kitaplarının doğacı zeka açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Ostlund, K. (1998). What research says about science process skills: How can teaching science process skills improve student performance in reading, language arts, and mathematics? *Electronic Journal of Science Education*, 2(4), n4.
- Otto, B. (2014). *Language development in early childhood*. Pearson.
- Owens, R. E. (2012). *Language development*. Columbus, OH: Merrill.
- Owens, J. (2019). Style and sociolinguistics. In *The Routledge handbook of Arabic sociolinguistics* (pp. 81-92). Routledge.
- Oymak, R. (2018). Dil, düşün, düşünce gelişiminde çizgi kitap ve çocuk. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(10), 460-472.
- Ömeroğlu, E. (1998). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve çocuk edebiyatı. *Türk Dili*, 556.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A., Gültekin, G., ... & Oğuz, T. (2012). *Okul öncesi sosyal beceri destek projesi eğitim kitapları seti: Öğretmen kılavuz kitabı*. Fikriala Görsel İletişim Hizmetleri.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., ... & Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 37-46.
- Önal, M. N. (2002). Türkçe'nin eğitimi ve öğretiminde oyun tekerlemelerinin yeri ve önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 1-17.
- Önder, A., & Değirmenci, Ş. (2018). Social skills in the early years of life. In *Factors affecting the development of social skills*, (Ed. H. Gülay Ogelman), 63–82. Eğiten Kitap
- Özözen, M. (2014). Çocuk Edebiyatı dersinin Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 16(2).



- Öztürk-Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 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.
- Paciorek, K. M., & Munro, J. H. (Eds.). (1999). *Sources: Notable selections in early childhood education*. McGraw-Hill/Dushkin.
- Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2007). The development of social–emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the fun FRIENDS program. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 17(1), 81-90.
- Painter, C. (2008). The role of colour in children’s picture books: Choices in ambience. *New Literacies and the English Curriculum*, 89-111.
- Parlakian, R. & MacLaughlin, S. S. (2022). *Read early and often*. Parenting Resource. Zero to Three.
- Pashevich, E. (2021). Can communication with social robots influence how children develop empathy? Best-evidence synthesis. *AI & SOCIETY*, 1-11.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (2003). Joint reading as a context: Explicating the way context is created by participants. In A. Van Kleeck, A. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 321–325). Lawrence Erlbaum.
- Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers’ fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 329.

- Pence, K. L. & Justice, L. M. (2016). *Language development from theory to practice*. Pearson.
- Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 241-248.
- Piaget, J. (1979). Relations between psychology and other sciences. *Annual Review of Psychology*, 30(1), 1-9.
- Pillinger, C., & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155-163.
- Pinker, S. (2001). Talk of genetics and vice versa. *Nature*, 413(6855), 465-466.
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., Kwok, O., Taylor, A. B., Davis, M. J., ... & Simmons, L. (2011). The effects of an intensive shared book-reading intervention for preschool children at risk for vocabulary delay. *Exceptional Children*, 77(2), 161-183.
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Saenz, L., Soares, D., Resendez, N., Kwok, O., ... & Zhu, L. (2016). The effects of content-related shared book reading on the language development of preschool dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 106-121.
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Saenz, L., Resendez, N., Kwok, O., Zhu, L., & Davis, H. (2018). The effects of content-enriched shared book reading versus vocabulary-only discussions on the vocabulary outcomes of preschool dual language learners. *Early Education and Development*, 29(2), 245-265.
- Puckett, M. B., Black, J. K., Wittmer, D. S., & Peterson, S. H. (2009). *The young child*. Pearson.

- Raphael, T., Pardo, L. S., & Highfield, K. (2002). *Book club: A literature-based curriculum*. International Reading Association.
- Raviv, T., Kessenich, M., & Morrison, F. J. (2004). A meditational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: The role of parenting factors. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(4), 528–547. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.007>
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology, 35*(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.20>
- Reynolds, E., Stagnitti, K., & Kidd, E. (2011). Play, language and social skills of children attending a play-based curriculum school and a traditionally structured classroom curriculum school in low socioeconomic areas. *Australasian Journal of Early Childhood, 36*(4), 120-130.
- 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.
- Ridzi, F., Sylvia, M., Qiao, X., & Craig, J. (2017). The imagination library program and kindergarten readiness: Evaluating the impact of monthly book distribution. *Journal of Applied Social Science, 11*(1), 11-24.
- Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J. & Luze, G., (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 677-694.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.

- Rose, L. T., Daley, S. G., & Rose, D. H. (2011). Let the questions be your guide: MBE as interdisciplinary science. *Mind, Brain, and Education*, 5, 153–162.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Roskos, K., & Neuman, S. (1998). Play as an opportunity for literacy. *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*, 100-115.
- Rozalski, M., Stewart, A., & Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33-37.
- 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.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Sağsöz, G., & Ural, B. (2017). Çocuk kedi ve şiir: "Mırname: Büyüklere Kedi Şiirleri" kitabı örneği. *Electronic Turkish Studies*, 12(5).
- Saltık, O. (2019). "Şiirimi Kedi Kaptı" Adlı Şiir Kitabında Çocuk Gerçekliği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(10), 180-194.
- Samanci, O., & Ucan, Z. (2017). Social skill education in children. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 21(1), 281-288.
- San Bayhan, P. & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Yayıncılık.
- Sangkaeo, S. (1999). *Reading habit promotion in Asian libraries*. 65th IFLA council and General Council and General Conference, Bangkok, Thailand, Aug.20- 28th.
- Santrock, J. W. (2004). *Educational psychology*. McGraw-Hill.

- 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.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.
- Schapira, R., & Aram, D. (2020). Shared book reading at home and preschoolers' socio-emotional competence. *Early Education and Development*, 31(6), 819-837.
- Senechal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 360-374.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520.
- Senechal, M., Thomas, E. & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229.
- 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. <https://doi.org/10.1017/S0305000996003005>
- Senechal, M., Pagan, S., Lever, R. & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19(1), 27-44.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (20. Basım). Pegem.
- 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. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocukların sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-499.
- Seven, S. (2008). Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 151-174.
- Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 11-22.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2008). *Eğitimde ve bilimde Türkçe eğitimi*. Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı Bildiriler Kitabı (s. 435-471). Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development*. Wadsworth.
- Sharp, E. (2005). *Learning through talk in the early years: Practical activities for the classroom*. Paul Chapman Publishing, SAGE.
- Sheridan, S., & Gjems, L. (2017). Preschool as an arena for developing teacher knowledge concerning children's language learning. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 347-357.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods*. National Academy Press.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14.
- Smith, P. K., Cowie, H. & Blades, M. (2015). *Understanding children's development*. Wiley and Sons.

- Sofuoğlu, M. (1979). Anaokullarına giden beş ve altı yaş çocuklarının seçilmiş resimli kitaplar hakkındaki beğenilerinin incelenmesi. *Türk Kütüphanecileri Derneği*, 28, 3.
- Somer, B. (2015). *4 - 6 yaş resimli çocuk kitaplarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Songer, N. S. (2009). Understanding social and emotional development in young children. *Mid-State Central Early Direction Center Bulletin*, 1-7.
- Sonnenschein, S., et.al. (1997). Parental beliefs about ways to help children learn to read: the impact of an entertainment or a skills perspective. *Early Child Development and Care*, 127–128, 111–118.
- Snow, C. E., Griffin, P. E., & Burns, M. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass.
- Southgate, V., Van Maanen, C., & Csibra, G. (2007). Infant pointing: Communication to cooperate or communication to learn? *Child Development*, 78(3), 735-740.
- Sparapani, N., Connor, C. M., McLean, L., Wood, T., Toste, J., & Day, S. (2018). Direct and reciprocal effects among social skills, vocabulary, and reading comprehension in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 159-167.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2),84–96.
- Spycher, P. (2009). Learning academic language through science in two linguistically diverse kindergarten classes. *The Elementary School Journal*, 109(4), 359-379.
- Stange, U. (2009). *The acquisition of interjections in early childhood*. Diplomica Verlag.
- Stone, W. L., Ruble, L., Coonrod, E., Hepburn, S., & Burnette, C. (2021). TRIAD social skills assessment. In *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 4913-4915). Cham: Springer International Publishing.

- Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (1989). *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. International Reading Association
- Sulzby, E., & Teale, W. (1996). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727–757). Lawrence Erlbaum.
- Şahin, E. Y., Çelik, G. & Çelik, B. (2012). Anne-babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşleri (Çanakkale örneği). *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, 10(12), 109-125.
- Şimşek, T. (2014). *Çocuk edebiyatı tarihine ön söz*. Türk Dili Dergisi, 7(756), 15-58.
- Şimşek, Ö., & Alisinanoğlu, F. (2009). Examination of the effect of mother Tongue Activities Program on the reading readiness level of preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 521-528.
- 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. (2000). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2016). Çocuk modernleşmesi ve çocuk edebiyatı. *Türk Dili*, (774), 31-40.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 11(6), 30-39.
- Tantam, D. (2000). Adolescence and adulthood of individuals with Asperger syndrome. In A. Klin, F. R. Volkmar, & S. S. Sparrow (Eds.), *Asperger syndrome* (pp. 367–399). Guilford Press.
- Temel, Z. F., Bekir, H. & Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Vize Yayıncılık.



- Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2017). Storyline yöntemi. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 265-284). Eğiten Kitap.
- Tepetaş Cengiz, G. Ş. & Gönen, M. (2018). An investigation of the relationship between preschool teachers' picture story book reading activities and children's language development. *Psycholinguistics and Cognition in Language Processing*, 188-220, IGI Global.
- Tersi, M., & Matsouka, O. (2020). Improving social skills through structured playfulness program in preschool children. *International Journal of Instruction*, 13(3), 259-274.
- Tetik, G., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 535-550.
- 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, J. E., & Twibell, K. K. (2009). Teaching hearts and minds in early childhood classrooms: Curriculum for social and emotional development. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 199–222). The Guilford Press.
- Tietjen, A. M. (2006). Cultural influences on peer relations: An ecological perspective. *Peer Relationships in Cultural Context*, 52-74.
- Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, 26(3), 403-429.
- Topbaş, S. (2001). *Dil gelişiminin sosyal temelleri: çocukta dil ve kavram gelişimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Topbaş, S. (2015). *Dil ve kavram gelişimi*. Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. (2005). *Dil ve kavram gelişimi*. Kök Yayıncılık.
- Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Routledge.
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., ... & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1-17.
- Trawick-Smith, J. W. (2013). *Early childhood development, a multicultural perspective*. Prentice Hall.
- Trelease, J. (2013). *The read-aloud handbook*. Penguin.
- Turan, F., & Yüksel Doğan, R. (2022). Sosyoekonomik risk faktörlerinin ebeveyn-çocuk etkileşimindeki rolü: Paylaşımli kitap okuma, çocuca yöneltilen dil, sözcük dağarcığı farkı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 15-31.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Büyük Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Türk Dili Ansiklopedisi (1998). *Devirler-İsimler-Eserler-Terimler*. Dergâh Yayınları.
- Türkiye Araştırmacılar Derneği (2012). *Sosyo Ekonomik Statü Ölçeği*. TUAD. [https://tuad.org.tr/upload/dosyalar/SES\\_Projesi.pdf](https://tuad.org.tr/upload/dosyalar/SES_Projesi.pdf)
- Twardosz, S. (2012). Effects of experience on the brain: The role of neuroscience in early development and education. *Early Education & Development*, 23, 96–119.
- Ungan, S. (2015). Fabl türünün çocuk edebiyatındaki yeri ve günümüzde bu türden yararlanma olanakları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(14).
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanıtımı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 33-55) içinde. Eğiten Kitap.
- Ural, S. (2015). Okulöncesi kitaplarının tanıtımı. M.R. Şirin (Ed). *99 soruda çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı, 33-55.

- Uyanık, A. (2013). Çevirinin algısal dil becerilerine katkısı. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Uzmen, F. S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uzmen, S., & Maüden, D. (2002). Enhancing six year old preschool children's prosocial behaviors by using picture books. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 193-212.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Alkım Yayınları.
- Valdez-Menchaca, M. C. & Whitehurst, G. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106-1114.
- van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., Kalicharan, S. V., & Rieffe, C. (2018). Victimization, bullying, and emotional competence: Longitudinal associations in (pre) adolescents with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(8), 2028-2044.
- van der Pluijm, M., van Gelderen, A., Lusse, M., & Kessels, J. (2021). How can teachers build partnerships with lower-educated parents in support of young children's oral language development? Evaluation of an adaptive program. *Early Education and Development*, 1-26.
- Van Doesum, N. J., Van Lange, D. A. W., & Van Lange, P. A. M. (2013). Social mindfulness: Skill and will to navigate the social world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(1), 86–103. <https://doi.org/10.1037/a0032540>
- Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).

- von Salisch, M., Haenel, M., & Denham, S. A. (2015). Self-regulation, language skills, and emotion knowledge in young children from northern Germany. *Early Education and Development, 26*(5-6), 792-806.
- Vukelich, C., Christie, J. & Enz, B. (2012). *Helping young children learn language and literacy* (3. bs.). Pearson Education Inc.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wade, B., & Moore, M. (2000). A sure start with books. *Early Years, 20*(2), 39-46.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 63.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 39-57.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care, 176*(3-4), 357-378.
- Weihrauch, C. (2021). *Quality of parent-child book reading as a predictor of children's socio-emotional skills* (Doctoral dissertation). The Ohio State University, USA.
- Welsh, M. C., Friedman, S. L., & Spieker, S. J. (2006). Executive Functions in Developing Children: Current Conceptualizations and Questions for the Future. In K. McCartney

- & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 167–187). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch9>
- Wening, L., Rahmanto, A., & Satyawan, A. (2022). Digital storytelling in building emotional literacy and social skills in early childhood. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, *9*(2), 554-561.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, *24*(4), 552.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, *86*(4), 542.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, *69*(3), 848–872.
- Williams, S. J. (2014). Fireflies, frogs, and geckoes: Animal characters and cultural identity in emergent children's literature. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, *20*(2), 100-111.
- Willoughby, M. T., Blair, C. B., Wirth, R. J., & Greenberg, M. (2010). The measurement of executive function at age 3 years: Psychometric properties and criterion validity of a new battery of tasks. *Psychological Assessment*, *22*(2), 306.
- Wilson, G. P., Martens, P., Arya, P., & Altwerger, B. (2004). Readers, instruction, and the NRP. *Phi Delta Kappan*, *86*(3), 242-246.
- Womack, S. A., Marchant, M., & Borders, D. (2011). Literature-based social skills instruction: A strategy for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *46*(3), 157-164.
- Wong, S. S., Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2008). A preliminary investigation of the effects of emotional stimuli on 4-year-old children? Abstraction and cognitive flexibility on

the flexible item selection task (FIST). *University of Toronto Journal of Undergraduate Life Sciences*, 2(1).

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines.

Yalçın, A. & Aytaş, G. (2003). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.

Yangil, M. K., & Kerimoğlu, C. (2014). Bilmecelerin eğitimdeki yeri ve önemi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 341-354.

Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1/1, 1-17

Yardımcı, M. & Tuncer, H. (2000). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Ürün Yayınları.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk gelişimi ve psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

Yıldırım Doğru, S. S., Bek, H., Konuk Er, R. & Demiray, P. (2010). Engelli ve normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin belirlenmesi. *TÜBAV Bilim* 3(4), 335-341.

Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., Van IJzendoorn, M. H., & Pieper, S. (2013). Shifting ability predicts math and reading performance in children: A meta-analytical study. *Learning and Individual Differences*, 23, 1-9.

Yeomans-Maldonado, G., Justice, L. M., & Logan, J. A. (2019). The mediating role of classroom quality on peer effects and language gain in pre-kindergarten ECSE classrooms. *Applied Developmental Science*, 23(1), 90-103.

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.

Yılmaz, A. (2012). Çocuk eğitiminde masalın yeri (Binbir gece masalları örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2012(25), 299-306.

- Yol, F. (2015). *4-6 yaş resimli çocuk kitaplarında çocukluk anlayışının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurtseven, L. (2011). *Annelerin çocuklarına hikâye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- Yükselen, A. İ. (2017). Yaş gruplarına göre çocuk kitapları. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (57- 76), Eğiten Kitap.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology, 24*, 1–15.
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives, 6*(4), 354-360.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology, 49*(8), 1425.

## EK-A: Bilgilendirilmiş Onam Formu

Öğretmen Formu

### RESİMLİ ÖYKÜ KİTABI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN 3 YAŞ ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi ve aynı zamanda Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Gamze BİLİR SEYHAN'ın Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN danışmanlığında yürütmekte olduğu doktora tez çalışmasına katılımınız istenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, resimli öykü kitabı okuma etkinliklerini temel alan ve sınıf içinde uygulanacak olan etkinliklerle çocukların dil gelişimlerinin ve sosyal beceri düzeylerinin desteklenmesini sağlamaktır. Çalışma kapsamında resimli öykü kitabı okuma etkinliklerini temel alan ve sınıf içinde uygulanacak olan etkinliklerle çocukların dil gelişimlerinin ve sosyal becerilerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Kullanılacak Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDI) ile çocukların dil gelişim düzeylerindeki değişimler ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ile sosyal beceri düzeylerindeki değişimlerin belirlenmesi planlanmıştır.

Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, istenildiği durumda çalışma yarıda bırakılabilir. Bu durumun katılımcı için bir yaptırımı olmayacaktır. Katılımcıya hiçbir şekilde sorumluluk yüklenmeyecektir. Süreçte rahatsızlık hissettiğiniz bir durum olduğunda lütfen araştırmacıya bilgi veriniz. Bu rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Elde edilen bilgiler tamamen çalışma kapsamında kullanılacak olup hiçbir şekilde başka kişi ve kişiler tarafından öğrenilmeyecek ve kullanılmayacaktır. Verilen bilgilerin doğruluğu çalışmanın gidişatını etkileyecek olup, cevaplandırmanın içten yapılmasını rica ederim.

Çalışma başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru ya da paylaşmak istediğiniz bir düşünceniz varsa aşağıdaki bilgileri kullanarak lütfen araştırmacı ile iletişime geçiniz. Ayrıca, araştırma sonucunda araştırmayla ilgili bilgi almak isterseniz aynı iletişim yollarını kullanarak araştırmacıya ulaşabilirsiniz. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Söz konusu çalışmaya katılmayı/çocuğumun katılmasını kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı Soyadı/ İmza

Telefon:

Adres:

E-posta:

Tarih:

Araştırmacı:

Gamze BİLİR SEYHAN

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Bornova/İZMİR

İmza:



Ebeveyn Formu

**GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

**RESİMLİ ÖYKÜ KİTABI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN 3 YAŞ ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi ve aynı zamanda Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Gamze BİLİR SEYHAN'ın Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN danışmanlığında yürütmekte olduğu doktora tez çalışmasına çocuğunuzun katılımı istenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, resimli öykü kitabı okuma etkinliklerini temel alan ve sınıf içinde uygulanacak olan etkinliklerle çocukların dil gelişimlerinin ve sosyal beceri düzeylerinin desteklenmesini sağlamaktır. Çalışma kapsamında resimli öykü kitabı okuma etkinliklerini temel alan ve sınıf içinde uygulanacak olan etkinliklerle çocukların dil gelişimlerinin ve sosyal becerilerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Kullanılacak Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDI) ile çocukların dil gelişim düzeylerindeki değişimler ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ile sosyal beceri düzeylerindeki değişimlerin belirlenmesi planlanmıştır.

Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, istenildiği durumda çalışma yarıda bırakılabilir. Bu durumun katılımcı için bir yaptırım olmayacaktır. Katılımcıya hiçbir şekilde sorumluluk yüklenmeyecektir. Süreçte rahatsızlık hissettiğiniz bir durum olduğunda lütfen araştırmacıya bilgi veriniz. Bu rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Elde edilen bilgiler tamamen çalışma kapsamında kullanılacak olup hiçbir şekilde başka kişi ve kişiler tarafından öğrenilmeyecek ve kullanılmayacaktır. Verilen bilgilerin doğruluğu çalışmanın gidişatını etkileyecek olup, cevaplandırmanın içten yapılmasını rica ederim.

Çalışma başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru ya da paylaşmak istediğiniz bir düşünceniz varsa aşağıdaki bilgileri kullanarak lütfen araştırmacı ile iletişime geçiniz. Ayrıca, araştırma sonucunda araştırmayla ilgili bilgi almak isterseniz aynı iletişim yollarını kullanarak araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Söz konusu çalışmaya katılmayı/çocuğumun katılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı çocuğun ailesinin

Adı Soyadı/ İmza

Telefon:

Adres:

E-posta:

Tarih:

Araştırmacı:

Gamze BİLİR SEYHAN

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Bornova/İZMİR

İmza:

## EK-B: Çocuk ve Aile Bilgi Formu

### ÇOCUK VE AİLE BİLGİ FORMU

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine devam eden Araştırma Görevlisi Gamze BİLİR SEYHAN'ın "Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinliklerinin 3 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezi kapsamında yürütülmektedir. Çalışmanın kapsamında resimli öykü kitabı okuma etkinliklerini temel alan ve sınıf içinde uygulanacak olan etkinliklerle çocukların dil gelişimlerinin ve sosyal beceri düzeylerinin desteklenmesi hedeflenmektedir.

Aşağıda doldurulması istenen form, bu noktada çalışmanın geçerliliğini destekleyip, çalışmacının bilgi toplamasına yardımcı olacaktır. Elde edilen bilgiler tamamen çalışma kapsamında kullanılacak olup hiçbir şekilde başka kişi ve kişiler tarafından öğrenilmeyecek ve kullanılmayacaktır. Verilen bilgilerin doğruluğu çalışmanın gidişatını etkileyecek olup, cevaplandırmanın içten yapılmasını rica ederim.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, istenildiği durumda çalışma yarıda bırakılabilir. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Gamze BİLİR SEYHAN

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

#### ÇOCUK

Adı : \_\_\_\_\_

Cinsiyeti : Kız (  ) Erkek (  ) Doğum tarihi: \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

Kardeş Sayısı (Kendisi Hariç): Kardeşi yok (  ), 1 (  ), 2 (  ), 3 (  ), 4 + (  )

Kaçıncı Çocuk : 1. (  ), 2. (  ), 3. (  ), 4. + (  )

Evde Yaşayan Bireyler : \_\_\_\_\_

Daha önce okul öncesi eğitim alma durumu : Evet (  ) Hayır (  )

	ANNE	BABA
<b>Yaşı</b>	20- 25 ( <input type="checkbox"/> )	20- 25 ( <input type="checkbox"/> )
	26- 30 ( <input type="checkbox"/> )	26- 30 ( <input type="checkbox"/> )
	31- 35 ( <input type="checkbox"/> )	31- 35 ( <input type="checkbox"/> )
	36- 40 ( <input type="checkbox"/> )	36- 40 ( <input type="checkbox"/> )
	41- 45 ( <input type="checkbox"/> )	41- 45 ( <input type="checkbox"/> )
	45 + ( <input type="checkbox"/> )	45 + ( <input type="checkbox"/> )
<b>Öğrenim Durumu</b>	İlkokul ( <input type="checkbox"/> )	İlkokul ( <input type="checkbox"/> )
	Ortaokul ( <input type="checkbox"/> )	Ortaokul ( <input type="checkbox"/> )
	Lise ( <input type="checkbox"/> )	Lise ( <input type="checkbox"/> )
	Yükseköğrenim ( <input type="checkbox"/> )	Yükseköğrenim ( <input type="checkbox"/> )
	Lisansütü ( <input type="checkbox"/> )	Lisansütü ( <input type="checkbox"/> )
<b>Gelir Durumu</b>		

Evde Sahip Olduğunuz Çocuk Kitabı Sayısı : \_\_\_\_\_

Çocuğunuza Kitap Alma Sıklığınız (Bir ayda) : \_\_\_\_\_

Çocuğunuza kitaplarını nasıl alırsınız? : (  ) Kendisiyle alırım. (  ) Biz (anne/baba) alırız.

Çocuğunuzla veya Çocuğunuza Günlük Kitap Okuma Süresi: \_\_\_\_\_

Çocuğunuzla veya Çocuğunuza Kitap Okuma Sıklığınız : \_\_\_\_\_

Çocuğunuzun yanında kendiniz kitap okur musunuz? : (  ) Evet (  ) Hayır

Okulu dışında çocuğunuzun resimli öykü kitaplarını kullanma durumunu nasıl tanımlarsınız?

**EK-C: TİFALDİ Kullanım İzni**




**TÜRK PSİKOLOGLAR DERNEĞİ**  
**SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ**

**Belge No:** 2019/176  
**Tarih:** 26 Ocak 2019

**KURS SERTİFİKASI**

**GAMZE BİLİR SEYHAN**

Türk Psikologlar Derneği Sürekli Eğitim Programı çerçevesinde yürütülen 10 saatlik TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi) kursuna katılmış ve kursun gerektirdiklerini başarıyla tamamlayarak TİFALDİ Testini uygulamaya hak kazanmıştır.

 <p><b>TÜRK PSİKOLOGLAR DERNEĞİ</b> <b>GENEL BAŞKANI</b> Doç. Dr. Okan Cem ÇIRAKOĞLU</p>	 <p><b>KURS YÖNETİCİSİ</b> Prof. Dr. Ayşe Gül GÜVEN</p>	 <p><b>TÜRK PSİKOLOGLAR DERNEĞİ</b> <b>EĞİTİM KOMİSYONU BAŞKANI</b> Prof. Dr. Şennur KIŞLAK</p>
--	--	---

**EK-D: OSBED İzni****OSBED Ölçek İzni** ➤ 1) PhD x

Wed, Feb 20, 2019, 5:26 PM ☆ ↩ ⋮

to me ▾

🌐 Turkish ▾ > English ▾ [Translate message](#)[Turn off for: Turkish](#) x

Merhaba,

Öncelikle çalışmamıza gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederiz.

Sosyal Beceri Anne Baba Formu-Öğretmen Formu'nu EK'te gönderiyorum. Sosyal Beceri Anne Baba formu ve öğretmen formundaki sorular aynıdır. Her iki form için de puanlama aynıdır. Sizden ricamız çalışmanız yayınlandığı takdirde bizimle paylaşmanız.

Kolaylıklar ve iyi çalışmalar dilerim.

Dr. Özlem YURT

Trabzon Üniversitesi  
Fatih Eğitim Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitimi ABD

---

## EK-E: OSBED Örnek Sayfaları

### OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ-OSBED ÖĞRETMEN FORMU

Değerli Öğretmenimiz,

Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği, Milli Eğitim Bakanlığı adına TÜBİTAK-KAMAG projesi olarak Prof. Dr. Esra Ömeroğlu yürütücülüğünde tamamlanmış olan araştırmanın veri toplama araçlarından biri olarak geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuklara ve size ilişkin bazı kişisel bilgileri toplamaya yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, çocukların tanımlanan sosyal becerileri ne kadar iyi kullandıklarını belirlemeye yönelik ifadelerle yer verilmiştir.

Lütfen tüm soruları cevaplayınız.

#### BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Çocuğun Adı - Soyadı:

2. Çocuğunuzun Doğum Tarihi: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
(gün) (ay) (yıl)

3. Çocuğun cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek

4. Eğitim Durumunuz: ( ) Önlisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

5. Daha önce okul öncesi eğitimde sosyal beceri konulu bir eğitime katıldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

#### BÖLÜM 2: SOSYAL BECERİLER

**AÇIKLAMA:** Aşağıda 36-72 aylık çocukların sahip olması beklenen sosyal becerileri verilmiştir. Farklı durumlardaki gözlemlerinize dayanarak çocuğun her bir davranışı ne derece iyi kullandığını aşağıda açıklanan beşli derecelendirme ölçeğinden uygun gördüğünüz seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

- 1 Bu beceriyi kullanmada **hemen hemen** hiç iyi değil
- 2 Bu beceriyi kullanmada **nadiren** iyi
- 3 Bu beceriyi kullanmada **bazen** iyi bazen de iyi değil
- 4 Bu beceriyi kullanmada **çoğu zaman** iyi
- 5 Bu beceriyi kullanmada **hemen hemen her zaman** iyi

## EK-F: Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Formu

0-3 Yaş Dönemi Resimli Öykü Kitapları Değerlendirme Formu

Sayın Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı'nda Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN ile "Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinliklerinin 3 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezimi yürütmekteyim. Çalışmam nicel bir desene sahiptir. 3 yaş çocukları ile yürütülecek olan çalışmada 1 deney grubunun yer alacağı, ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılacaktır.

Çocukların dil gelişimlerini ve sosyal becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanan etkinlikler öncesinde ve sonrasında çocuklar için TIFALDİ İfade Edici ve Alıcı Dil Testi ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği kullanılacaktır. Planlanan etkinliklerle çocukların dil gelişimlerinin ve sosyal beceri düzeylerinin desteklenmesi ve bu alanlarda olumlu bir değişim sağlanması beklenmektedir.

Söz konusu araştırmada kullanılmak üzere bir takım veri toplama araçları hazırlanmıştır. Bu araçlardan bir tanesi Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Formu'dur.

Çalışma için seçilmiş olan resimli öykü kitaplarının çocukların düzeyine, tezin amacına ve kapsamına uygun olup olmadığına ilişkin görüşlerinizi belirtmenizi rica ediyorum. Düzelttilmesini önerdiğiniz noktalarda ne yönde bir düzeltme yapılmasına ilişkin açıklamalarınızı beklemekteyim.

Destekleriniz ve yardımınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı:

Gamze BİLİR SEYHAN

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Bornova/İZMİR

İmza:

Kitabın Numarası:

Kitabın Adı:

Kitabın Yazarı/Çizeri/Çevirmeni:

Kitabın Yayınevi:

Sıra	Madde	Uygun	Uygun değil
1	Kitabın kapağı çocuklar için ilgi çekicidir.		
2	Kitabın içindeki görseller çocuklar için ilgi çekicidir.		
3	Kitaptaki sayfa düzeninin $\frac{1}{4}$ 'ü yazı, $\frac{3}{4}$ 'ü görseller için ayrılmıştır.		
4	Kitap hikâyenin içeriğine uygun renklerle boyanmış görseller içermektedir.		
5	Kitaptaki görseller çoğunlukla "gerçek dünyadaki" olayları temsil etmektedir.		
6	Kitaptaki görseller çoğunlukla "gerçek dünyadaki" nesnelere temsil etmektedir.		

(Formun devamı)

7	Kitapta dili sade ve anlaşılır metinler yer almaktadır.		
8	Kitaptaki görseller ve metinler birbiriyle örtüşmektedir.		
9	Kitabın her sayfasında sade ve anlaşılır tasarımlı görseller yer almaktadır.		
10	Kitap çocukların görsellerle etkileşime geçmesini sağlamaktadır.		
11	Kitaptaki öykü ve görsellerde cinsiyetçi bir yaklaşım bulunmamaktadır.		
12	Kitap çocukların metin ile görseller arasında bağlantı kurmasına imkân tanımaktadır.		
13	Kitap eğlenceli bir dille yazılmıştır.		
14	Kitap içerisinde merak uyandırıcı öğeler barındırmaktadır.		
15	Kitaptaki öykü çocuğun yaşantısıyla ilişkilendirilebilir.		
16	Kitap çocukların gelişim alanlarını destekleyecek öğelere sahiptir.		
17	Kitapta mecaz anlatımlara yer verilmemiştir.		
18	Öykü anlatılırken kullanılan cümlelerde tek zamanlı yüklem kullanılmıştır.		
19	Kitap tekrarlı kelimeler içermektedir.		
20	Kitapta yabancı kelimeler yer almamaktadır.		
21	Kitap çocukların öyküyle etkileşime geçmesini sağlamaktadır.		
22	Kitaptaki görseller öyküdeki hareketi verebilmektedir.		
23	Kitaptaki öykü giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine sahiptir.		
24	Kitaptaki öykünün ana fikri vardır.		
25	Kitaptaki kelimeler 14 ve üzeri punto boyutunda yazılmıştır.		
26	Kitabın öyküsü çocuklar için ilgi çekicidir.		
27	Kitap çocuğun yaş düzeyine uygundur.		
28	Kitaptaki öykü hareketlidir.		

## EK-G: Kitapların Konularına Göre Dağılımı

### Kitaplar ve Etkinliklerin Dağılımı

#### I. Ay – Kendini Tanıma/Kendinin Farkında Olma

Haftalar	Etkinlik No	Kitaplar	Öykü Anlatma Yöntemleri
I. Hafta	1	Maya Dünyanın En Şanssız Köpeği	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	2	Ben Tembel Değilim!	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	3	Kırmızı Fili Gördünüz mü?	Öykü kartı ile anlatma
	4	İşte Ben	Öykü kartı ile anlatma
	5	Ayılar Kitap Okumaz - Değerlendirme	Resimli öykü kitabı ile anlatma
II. Hafta	6	Kırılmayı Sevmeyen Koyun	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	7	Acıkmadım ki!	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	8	Suyu Sevmeyen Krokodil	Öykü kartı ile anlatma
	9	Şapkasız Girilmez	Öykü kartı ile anlatma
III. Hafta	10	Tek Gözlü Kedi - Değerlendirme	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	11	İdil'in Dağınık Saç Günü	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	12	Aç Tırtıl	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	13	Walter'ın Endişeye Gerek Yok Giysisi	Öykü kartı ile anlatma
	14	Benjamin'in Süper Gözlükleri	Öykü kartı ile anlatma
IV. Hafta	15	Hiç Hata Yapmayan Kız - Değerlendirme	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	16	Annemle Harika Bir Gün	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	17	Demek Abla Oluyorsun	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	18	Pezzettino	Öykü kartı ile anlatma
	19	Babamla Harika Bir Gün	Öykü kartı ile anlatma
	20	Kayakçı Tavşan - Değerlendirme	Resimli öykü kitabı ile anlatma

#### II. Ay – Farklıların Önemi

Haftalar	Etkinlik No	Kitaplar	Öykü Anlatma Yöntemleri
I. Hafta	21	Gergedanlar Krep Yemez	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	22	Nohutçuk	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	23	Dişi Düşen Ejderha	Öykü kartı ile anlatma
	24	Tavuklar Karanlıkta Göremez	Öykü kartı ile anlatma
	25	Yüzyüz & Değerlendirme	Resimli öykü kitabı ile anlatma
II. Hafta	26	Başka Bir Anne	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	27	Orq Ateşi Buldu	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	28	Uykucu Aslan Nasıl Uyur?	Öykü kartı ile anlatma
	29	Yayazula'nın Çocuğu	Öykü kartı ile anlatma
	30	Bütün Gün Esneyen Prenses & Değerlendirme	Resimli öykü kitabı ile anlatma
III. Hafta	31	Dev Zıplak	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	32	Gece Maymunu Gündüz Maymunu	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	33	Babam Ne İş Yapar?	Öykü kartı ile anlatma
	34	Kirpi ve Sergi	Öykü kartı ile anlatma
	35	Gaston Bir Karışıklık Hikayesi & Değerlendirme	Resimli öykü kitabı ile anlatma

#### III. Ay – Arkadaşlık

Haftalar	Etkinlik No	Kitaplar	Öykü Anlatma Yöntemleri
I. Hafta	36	Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	37	Sıkı Dostlar	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	38	Dilek Ağacı	Öykü kartı ile anlatma
	39	Uyan Walter	Öykü kartı ile anlatma
	40	Dünyayı Gezmek İsteyen Horoz - Değerlendirme	Resimli öykü kitabı ile anlatma
II. Hafta	41	Mavi Balina'nın Mavi Şarkıları	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	42	Bir Kabuğu Paylaşmak	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	43	Çipti ile Fanzilla	Öykü kartı ile anlatma
	44	Utangaç Ayı Monti	Öykü kartı ile anlatma
	45	Roko Püfleyen Küçük Dinozor - Değerlendirme	Resimli öykü kitabı ile anlatma
III. Hafta	46	Minicik Kedicik Kıvrıcık Kuzu	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	47	Sevgi Canavarı	Resimli öykü kitabı ile anlatma
	48	Sevgi Canavarı ve Son Çikolata	Öykü kartı ile anlatma
	49	Yatağımın Altında Bir Timsah	Öykü kartı ile anlatma
	50	Tombik Ayı Kaybolunca - Değerlendirme	Resimli öykü kitabı ile anlatma



## EK-H: Gelişim Özellikleri ve Kazanımlar

### 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı - Dil Gelişim Alanı

31-36.Ay Gelişim Göstergeleri	31-36.Ay Öğrenme Süreçleri ve Açıklamaları
31-36.1.İki basit cümleyi birleştirir.	<p>31-36.1, 31-36.2. Yetişkin, çocuğa resimli öykü kitaplarındaki, dergilerdeki ya da olay kartlarındaki resimleri gösterir. Öyküyü/resimleri basit cümleleri birleştirerek anlatmasına fırsat verir.</p> <p>31-36.2. Çocuk, aralarında neden-sonuç, zaman, şart, yer ilişkileri bulunan birleşik anlamları tek cümlelerle anlatabilir. Olayları öncelik sonralık sırasına dizebilir.</p>
31-36.2.Resimde gördüğü olayları anlatır.	
31-36.3.Dinlediği öyküyü anlatır.	<p>31-36.3, 31-36.4. Yetişkin, çocuğun sevdiği kitaplardan birini okur. Çocuğun öyküyü anlatması için “Öyküde kimler vardı?, Ne yapıyorlardı?, Nasıl yapıyorlardı?” gibi sorular sorarak öyküyü anlatmasını ister. Öyküdeki varlıkların davranışlarını, konuşmalarını, ses ve hareketleriyle dramatize etmesini bekler.</p> <p>31-36.3. Bu yaş çocuklarında cümle hatırlama ve dinlenen öyküyü tekrar anlatma, çocuğun dilin anlam ve söz dizimi yönlerini kullanma yeteneği hakkında bize fikir verir. Ortalama olarak 16 sayfalık resimli öykü kitapları bu yaş çocuklarına okunabilir. 31-36.4. Çocukların dil gelişiminin ve yaratıcı hayal gücünün desteklenmesi için basit sözsüz hareketlerle pantomim çalışmaları yapılmalıdır.</p>
31-36.4.Çevresindeki ya da öyküdeki olayları dramatize eder.	
31-36.5.Açık uçlu sorular sorar.	<p>31-36.5. Yetişkin, gün içinde farklı durumlarda, kitap okurken, oyun oynarken, yemek yerken çocuğun “ne, kim, nerede, nasıl, neden, ne zaman” gibi sorular sormasını teşvik eder. Çocuğun sorduğu bu soruları yanıtlayarak çocuğu başka sorular sorması için cesaretlendirir.</p> <p>31-36.5. Bu dönem çocuğun çok soru sorduğu bir dönemdir. Bu nedenle yetişkin, çocuğun sorduğu açık uçlu soruları geçiştirmemeli, sabırla cevaplamalıdır.</p>

## 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı - Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı

31-36.Ay Gelişim Göstergeleri	31-36.Ay Öğrenme Süreçleri ve Açıklamaları
31-36.1. Yaşlılarıyla birlikte oyun oynar.	<p>31-36.1. Yetişkin, çocukların birlikte oyun oynamaları için uygun ortam ve materyalleri hazırlar. Çocukların dikkatini oyun materyallerine çeker. Çocuklar birlikte oyun oynarken gruba katılmayanları birlikte oyun oynamaları için yönlendirir. Çocukların oyun sırasında materyallerini grupça paylaşarak oynamalarını ve iş birliği yapmalarını teşvik eder. Grup içindeki çatışma durumlarında çocuklarla konuşur ve çocukların sorunu çözmeleri için fırsatlar sunar.</p> <p>31-36.1. Çocuğun sadece yetişkinlerle değil kurumdaki diğer yetişkinlerle ve çocuklarla da sık sık bir arada olması sağlanmalıdır. Birçok günlük rutinin diğer çocuklarla da birlikte yaşanmasına fırsat verilmelidir. Bu yaşta diğer çocuklarla birlikte sembolik oyunlar oynama davranışı görülmeye başlar.</p>
31-36.2. Grup içi konuşmalara katılır.	<p>31-36.2. Yetişkin, resimli çocuk kitabını okurken çocuklara fikirlerini sorar ve çocukların fikirlerini ve duygularını serbestçe ifade etmelerine fırsat verir. Konuşmaya katılmayan çocukları “..... sen bu konuda ne düşünüyorsun, ne söylemek istersin?” diyerek onların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini bekler.</p> <p>31-36.2. Çocuk, yetişkin konuşurken konuşmalara sıklıkla dâhil olabilir. Yetişkin, çocuğun konuşmalarını engellememeli, iyi bir dinleyici olmalı, konuyu geçiştirmemeli ve açık uçlu sorularla çocuğun konuşmasını desteklemelidir. Yetişkin, çocuğun konuştuklarına ve kendi cevaplarına uygun memnunluk ve diğer duyguları ifade eden tutumlar sergilemelidir. Yetişkin, diğer birey ve çocuklarla konuşurken konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırma süreçlerinde ona model olmalıdır.</p>
31-36.3. İsteklerinin ertelenmesini kabullenir.	<p>31-36.3. Yetişkin, gün içinde çocuğa her isteğinin yerine getirilemeyeceğini gerekçeli olarak açıklar. Grup içinde başkalarının da istekleri olabileceğini fark etmesini sağlar. Bunun için birlikte grup kuralları oluşturulur ve bu kurallara uymaları desteklenir.</p> <p>31-36.3. Çocuğun hiçbir ihtiyacı kasıtlı olarak ertelenmemelidir. Ertelenmesi gereken durumlar onun anlayabileceği kısa ve somut cümlelerle açıklanmalıdır. Erteleme gerekçesi</p>

	<p>olarak olumsuz nedenler gösterilmemeye çalışılmalıdır. Örneğin; “Şimdi hava çok soğuk, parkta oynarsan çok hasta olursun.” gibi korkutucu ifadeler yerine “Hava biraz ısınınca parkta oynayabilirsin ya da böyle soğuk bir havada evde seninle şu oyunları oynayabiliriz.” gibi olumlu ve çocuğun dikkatini çekecek, hoşlanabileceği alternatifler sunmak daha yararlı olacaktır.</p>
<p>31-36.4. Grupla şarkı söyler/dans eder.</p>	<p>31-36.4. Yetişkin, gün içinde şarkı, dans ve ritim içeren etkinlikler için ortamlar oluşturur. Çocukların katılımını da sağlayarak şarkı söyler. Müzik eşliğinde dans etmelerini ister. Çocukların şarkı söyleme ve dans etmeye katılımlarını destekler. Yetişkin, farklı ritimlerde dans etmeleri için çocukları yönlendirir.</p> <p>31-36.4. Çocuklarla birlikte iken kolay söylenebilecek çocuk şarkıları seçilmelidir. Dans etme sırasında çocuklar yalnız bırakılmamalıdır. Düşme, çarpma olasılıkları en aza indirilmelidir. Çocuklar kıyaslanmamalı, şarkı söylemeye ve dansa zorlanmamalıdır.</p>

#### Okul Öncesi Eğitim Programı - Dil Gelişimi

<p>36-48 Aylık Çocukların Dil Gelişimi Özellikleri</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Sesin geldiği yönü söyler.</li> <li>2) 3-4 sözcüklü cümleler kurar.</li> <li>3) Neden, nasıl, kim gibi sorular sorar.</li> <li>4) Geçmiş zaman ifadelerini kullanır.</li> <li>5) Konuşmalarında isim ve fiilleri kullanır.</li> <li>6) Konuşmalarında kişi zamirlerini kullanır.</li> <li>7) Konuşmalarında sıfatları kullanır.</li> <li>8) Konuşmalarında çoğul eklerini kullanır.</li> <li>9) Sohbeta katılır.</li> <li>10) Duygularını sözel olarak ifade eder.</li> <li>11) Nesnelerin işlevlerini anlar.</li> <li>12) İfadelerinin çoğu anlaşılır.</li> <li>13) Art arda verilen iki veya üç yönergeyi yerine getirir.</li> <li>14) Kendi kendine şarkı ve tekerleme söyler.</li> <li>15) Yaptığı günlük işlerle ilgili olarak sorulan sorulara cevap verir.</li> </ol>
--	--

	16) İki olayı oluş sırasına göre anlatır.
Dil Gelişimiyle İlgili Göstergeleri Açıklamaları ve Kazanımlar, ve	<p>Kazanım 1. Sesleri ayırt eder.</p> <p>Kazanım 2. Sesini uygun kullanır.</p> <p>Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.</p> <p>Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.</p> <p>Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.</p> <p>Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.</p> <p>Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.</p> <p>Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.</p> <p>Kazanım 9. Ses bilgisi farkındalığı gösterir.</p> <p>Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.</p> <p>Kazanım 11. Okuma farkındalığı gösterir.</p> <p>Kazanım 12. Yazı farkındalığı gösterir.</p>

## Okul Öncesi Eğitim Programı -\_Sosyal ve Duygusal Gelişim

36-48 Aylık Çocukların Sosyal ve Duygusal Özellikleri ve Gelişim	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Kendisi ile ilgili sorulara cevap verir.</li> <li>2) Grup oyunlarına katılır.</li> <li>3) Sıraya girer.</li> <li>4) Sırasını bekler.</li> <li>5) Nezaket sözcüklerini kullanır.</li> <li>6) Duygularını ifade eder.</li> <li>7) Başkalarının duygusal ifadelerini fark eder.</li> <li>8) Yetişkin denetiminde kurallara uyar.</li> <li>9) Basit sorumlulukları yerine getirir.</li> <li>10) Kendisi hakkında olumlu ifadeler kullanır.</li> <li>11) Kendine ait nesnelere paylaşır.</li> <li>12) Gerekli durumlarda izin ister/izin alır.</li> </ol>
Sosyal ve Duygusal Gelişimle İlgili Kazanımlar, Göstergeleri ve Açıklamaları	<p>Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır.</p> <p>Kazanım 2. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.</p> <p>Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.</p>

	<p>Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.</p> <p>Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.</p> <p>Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.</p> <p>Kazanım 7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.</p> <p>Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.</p> <p>Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.</p> <p>Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.</p> <p>Kazanım 11. Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.</p> <p>Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.</p> <p>Kazanım 13. Estetik değerleri korur.</p> <p>Kazanım 14. Sanat eserlerinin değerini fark eder.</p> <p>Kazanım 15. Kendine güvenir.</p> <p>Kazanım 16. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.</p> <p>Kazanım 17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.</p>
--	---

## EK-I: Örnek Etkinlik Planı

1. Bölüm (Kendini Tanıma/Kendinin Farkında Olma)

1. Hafta / 1. Gün Etkinliği

Etkinlik Adı: Şanslı Günüm

Kullanılacak Resimli Öykü Kitabı: Maya Dünyanın En Şanssız Köpeği

Kitabın Tanıtımı:

O sabah Maya batisinde bir sızı hissetti. Tüm zamanların en ama en büyük kıymığı patisine batmıştı. Hemen doktora gitmeliydi. Yolda Füsful, Reks, Ponçik ve Sofi ile karşılaştı. Zavallı arkadaşlarının başına gelmeyen kalmadı. Ama Maya patisindeki kıymıkla öyle meşguldü ki hiçbirini görmedi bile. Şu hayatta kıymık batmış patiden daha kötü bir şey olamazdı! Neden bütün kötü şeyler Maya'nın başına geliyordu?

Resimli Öykü Kitabı Okuma ve Anlatma Yöntemi: Resimli Öykü Kitabı ile Anlatma

Etkinliğe Hazırlık

Öykücü Leyla kuklası süreci başlatmak için hazırlanır.

Maya Dünyanın En Şanssız Köpeği öyküsüne kitaba ihtiyaç kalmadan anlatılabilecek şekilde çalışılır.

Gelişim Göstergeleri

*Dil Gelişim Alanı Gelişim Göstergeleri*

31-36.1. İki basit cümleyi birleştirir.

31-36.2. Resimde gördüğü olayları anlatır.

31-36.1, 31-36. 2. Yetişkin, çocuğa resimli öykü kitaplarındaki, dergilerdeki ya da olay kartlarındaki resimleri gösterir. Öyküyü/resimleri basit cümleleri birleştirerek anlatmasına fırsat verir.

*Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı Gelişim Göstergeleri*

31-36.2. Grup içi konuşmalara katılır.

Kullanılacak Materyaller: el kuklası, resimli öykü kitabı

Kavram ve Sözcükler: şans, şanssız, şanssızlık

Öğrenme Süreci

Hazırlık: Çocukların birbirlerini engellemeyecek şekilde yarım çember şeklinde oturmaları sağlanır. Öykücü kukla Leyla çocuklara tanıtılır. Leyla'nın her gün çocuklar için bir öykü kitabı getireceği söylenir. Öykü süreci çocuklara tanıtılır. Bu süreçte çocuklardan beklenenler kısa ve net ifadelerle söylenir. Bunun için öykücü kukla Leyla kullanılır.

Uygulama:

Aşağıdaki parmak oyunuyla çocukların dikkatleri toplanır.

Köpeğim

Köpeğimin iki kulağı var (İki elin işaret parmağı başa götürülür)

Bir de komik bir burnu (Bir elin işaret baş parmağı buruna götürülür)

Hikaye dinlemeyi çok sever (Bir el kulağa götürülür)

Her yere koşarak gider.

Uygulayıcı Maya Dünyanın En Şanssız Köpeği kitabını getirir.

Uygulayıcı yarım çember şeklinde oturmuş olan çocukların karşısına oturur. Kitabı tüm çocukların göreceği şekilde kucagında tutarak kitabın kapağıyla okuma sürecine başlar. Kitabın kapağı çocuklara gösterilerek bu kitabın neyle ilgili olduğu, kitapta ne anlatılmış olabileceği sorulur. Çocukların tahminlerinden sonra uygulayıcı kitabın kapağında yer alan bilgileri çocuklara okur (kitabın adı, yazarın adı, çizerin adı, çevirenin adı, yayınevinin adı).

Daha sonra uygulayıcı kitabın resimlerini göstererek okumaya başlar. Kitabın uygun yerlerinde “Bundan sonra ne olmuş olabilir?” diye çocuklara sorulur. Yanıt vermek isteyen her çocuğun yanıtı dinlenir. Kitaptaki öykü resimleri aracılığıyla anlatılarak bitirilir.

Değerlendirme: Değerlendirmeye başlarken ilk olarak etkinlikte ne yapıldığı açıklanır. Daha sonra, aşağıdaki sorular çocuklara sorularak etkinliğin değerlendirilmesi yapılır.

Köpeğin adı neydi?

Maya ne renk bir köpekti?

Maya'nın patisine bir şey olmuştu? Acaba ne olmuştu?

Maya neden dünyanın en şanssız köpeğiydi?

Maya Fülül'le karşılaştıktan sonra, Fülül Maya'ya ne dedi?

Acaba Maya sonra ne yaptı?

Maya'nın ayağındaki kıymık nasıldı?

Fülül'e ne olmuştu?

Maya kendini nasıl hissediyordu?

Maya Reksle karşılaştıktan sonra, Reks Maya'ya “Biraz çöp kutusu karıştırmaya ne dersin?” diye sordu. Acaba Maya sonra ne yaptı?

Reks'e ne olmuştu?

Maya Ponçik'le karşılaştıktan sonra, Ponçik Maya'ya ne dedi?

Ponçik'le karşılaştıktan sonra, Maya kendini nasıl hissediyordu?

Ponçik'e ne olmuştu?

Maya Sofi'yle karşılaştınca, Sofi Maya'ya ne dedi?

Sofi ne renk bir köpekti?

Sofi'nin saçında ne vardı? Ne renkti? Sofi'ye ne olmuştu?

Maya patisine ne yaptı?

Maya patisindeki kıymık çıktıktan sonra ağzına baktı ve ne fark etti?

Maya dişinin sallandığını görünce ne yapmak istedi?

Maya doktoru bekleyen diğer hayvanları da görünce ne yaptı?

Acaba Maya neden arkadaşlarıyla hiç oyun oynamak istemiyordu?

Güvenlik Önlemleri

Çocukların birbirlerine engel olmayacak şekilde oturmaları sağlanmalıdır. Sınıfta öğretmen, sınıf teyzesi ve stajyer öğrenci de bulunur ve süreci bozacak davranışlar olursa bu yetişkinlerin müdahalesi rica edilebilir.

Etkinliği Bitiriş

Çocuklardan okunmuş olan öyküyü düşünmeleri istenir. Öykü ile ilgili paylaşmak istedikleri bir şey varsa çocuklara konuşmaları için fırsat tanınır. Bu süreç tamamlanınca uygulayıcı etkinliği sonlandırır ve Leyla çocuklarla vedalaşarak sınıftan ayrılır.

**EK-İ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi**

T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük



Sayı : 35853172-300  
Konu : Gamze BİLİR SEYHAN (Etik Komisyon İzni)

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 19.12.2019 tarihli ve 51944218-300/00000913193 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden **Gamze BİLİR SEYHAN**'ın **Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN** danışmanlığında yürüttüğü "**Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinliklerinin 3 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **07 Ocak 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

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



**EK-J: 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.

19/04/2022

(İmza)

Gamze BİLİR SEYHAN

**EK-L: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

20/04/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinliklerinin 3 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimleri Ve Sosyal Becerileri Üzerindeki 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
20/04/2022	253	398065	01/04/2022	%11	1815387986

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 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:** Gamze BİLİR SEYHAN

**Öğrenci No.:** N13248592

**Ana Bilim Dalı:** Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

İmza

**Programı:** Okul Öncesi Eğitimi

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN

## EK-M: Thesis/Dissertation Originality Report

20/04/2022

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

Thesis Title: Analyzing Effects of Picture Story Book Reading Activities on 3-Years-Old Children's Language Development And Social Skills

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
20/04/2022	253	398065	01/04/2022	%11	1815387986

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:** Gamze BİLİR SEYHAN

**Student No.:** N13248592

**Department:** Department of Primary Education

**Program:** Early Childhood Education

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

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN

## EK-N: 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. <sup>(1)</sup>
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

19 /04/2022

(imza)

Gamze BİLİR SEYHAN

---

"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 internetten 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 kuruluşlarla 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 verilir.

