



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

ANNELERİN ÇOCUKLARINA HİKÂYE OKUMASININ ÇOCUKLARIN SOSYAL  
BECERİ GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**LÜTFİYE YURTSEVEN**

**Malatya, 2011**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

ANNELERİN ÇOCUKLARINA HİKÂYE OKUMASININ ÇOCUKLARIN SOSYAL  
BECERİ GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**LÜTFİYE YURTSEVEN**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gökçe TEKİN**

**Malatya, 2011**

**KABUL VE ONAY SAYFASI**

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Bölümü Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Lütfiye Yurtseven tarafından hazırlanan “Annelerin Çocuklarına Hikâye Okumasının Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 20.05.2011 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan:

.....

Üye (Tez Danışmanı):

Üye :

Üye :

Üye :

O N A Y

...../...../2011

Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Gökçe Tekin'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Annelerin Çocuklarına Hikâye Okumasının Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Lütfiye YURTSEVEN

## ÖN SÖZ

Çalışmam boyunca yardım ve desteklerini esirgemeyen Kilis Gülten Ömer Ünlükahraman Anaokulu Müdüresi Nermin Kepekçi, sınıf öğretmenleri Rabia Rezzan Gültekin, Zeynep Şahin, Ceyda Aytar, Güllü Ünlükahraman ve çocuğuna kitap okuyan 91 anneye teşekkür ederim.

Sevgili ailem, annem Hayriye Yurtseven, babam Ahmet Yurtseven -beni kitapla tanıştıran ilk kişiler- ve kardeşim Ayşegül Yurtseven'e her zaman yanımda oldukları, çalışmamda beni destekledikleri için teşekkürler. Ayrıca sevgili arkadaşım Bahar Doğan' a yardımları ve desteği için teşekkür ederim.

Çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde, oluşumunda emeği geçen ve araştırmam boyunca gösterdiği ilgi, sabır, bilgi ve deneyimle her zaman yanımda olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Gökçe Tekin'e sonsuz teşekkürler.

Lütfiye YURTSEVEN

## ÖZET

### ANNELERİN ÇOCUKLARINA HİKÂYE OKUMASININ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YURTSEVEN, Lütfiye

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Gökçe TEKİN

Mayıs-2011, XI +97

Bu çalışmada, annelerin çocuğa kitap okuma sıklığı, çocuğun okul öncesi eğitimi alma durumu ve annelerin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığının çocuğun sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma, Kilis Gülten Ömer Ünlükahraman Bağımsız Anaokulu 6 yaş grubu öğretmenleri, çocukları ve çocukların anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 4 öğretmen, 91 öğrenci ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Öğretmenlerden çocukların sosyal becerilerini göz önünde bulundurarak her bir çocuk için Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği”ni doldurmaları istenmiştir. Anneler ise çalışma kapsamında oluşturulan “Demografik Anket” ve Aram Aviram (2001) tarafından geliştirilen “Annelerin Çocuk Kitapları Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerini Belirleme Anketi (AÇKSUDBA)” ni doldurmuşlardır. Aynı anket, alanında uzman 10 kişi tarafından doldurulduktan sonra annelerin ve uzmanların anketten elde ettikleri uzmanlık puanları karşılaştırılmıştır.

Çalışmada çocuğun okul öncesi eğitim alma, annelerin “AÇKSUDBA” dan aldığı uzmanlık puanı ve demografik ankette bulunan kitap okuma sıklığı değişkenleri ile çocuğun sosyal becerileri arasındaki ilişki, hiyerarşik regresyon analizi (HRA) yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Analiz sonuçları çocukların sosyal becerilerinin, annelerin kitap okuma sıklığı ve çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ile çocukların okul öncesi eğitim alma değişkenlerinden etkilendiğini göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal Beceriler, Çocuğa Hikâye Kitabı Okuma, Kitap Seçimi

## ABSTRACT

### THE EFFECTS OF MOTHERS' STORYBOOK READING ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SOCIAL SKILLS

YURTSEVEN, Lütfiye

Master of Education, Inonu University Institute of Educational Sciences,

Department of Preschool Teaching

Advisor: Assist Prof. Dr. Gökçe TEKİN

May-2011, XI +97 Pages

The aim of this study was to investigate the effects of the frequency of storybook reading of mothers, the previous preschool education of children, and the expertise of mothers in choosing storybooks for children on the social skills of children.

The study was carried out with the six years old children, their teachers and mothers at the Kilis Gülten Ömer Ünlükahraman Independent Preschool. Four teachers, 91 children and their mothers were involved in the study. The teachers filled out the "Social Skills Rating Scale" developed by Avcioğlu (2007). Mothers in the study filled out the demographic questionnaire developed for his study and "Mothers' Expertise in Choosing Storybooks for Children" developed by Aram and Aviram in 2001 and adapted into Turkish culture by the researcher. The same scale was also filled out by ten experts in children's literature and their scores were compared with those of mothers.

The effects of the the previous preschool experience of children, the children's storybook choosing expertise score of mothers, and the mothers's storybook reading frequency scores on the children's social skills were analyzed with the hierarchical regression technique.

The results indicated that the social skills of children were affected by the mothers' storybook reading frequency and the mothers' expertise level in choosing storybooks for their children.

**Key words:** Social skills, choosing storybooks, storybook reading for children

## İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ .....	iii
ÖN SÖZ .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Amaç .....	3
1.3. Önem .....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Kuramsal Bilgiler .....	6
2.1.1. Çocuk ve Kitap.....	6
2.1.1.1. Okul Öncesi Dönem ve Kitap.....	7
2.1.1.2. Okul Öncesi Çocuk Kitabı Türleri .....	10
2.1.1.3. Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkisi .....	11
2.1.1.3.1. Kitapların Bilişsel Alana Etkisi .....	12
2.1.1.3.2. Kitapların Sosyal ve Duygusal Alana Etkisi .....	15
2.1.1.4. Çocuklar İçin Kitap Seçimi .....	17
2.1.1.5. Çocuklar İçin Yazılan Eserlerde Bulunması Gereken Temel Nitelikler.....	19
2.1.2. Sosyal Beceriler ve Kitap Okuma .....	22
2.1.2.1. Sosyal Beceriler .....	23
2.1.2.2. Sosyal Beceri Tanımları .....	26
2.1.2.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi.....	27
2.1.2.4. Çocuğa Kitap Okuma .....	28
2.1.2.5. Annenin Çocuğa Kitap Okuması.....	30
2.2. İlgili Araştırmalar .....	31
3. YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırma Modeli .....	47



3.2. Çalışma Grubu .....	47
2.3. Veri Toplama Araçları.....	49
2.3.1. Demografik bilgi formu .....	49
2.3.2. Annelerin çocuk kitapları seçimindeki uzmanlık düzeylerini belirleme anketi .....	50
2.3.3. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (4-6 yaş çocukları için) SBDÖ .....	51
2.4. Veri Toplama Aşaması .....	53
2.5. Veri Analizi.....	54
4. BULGULAR VE YORUM .....	55
4.1. Annelerin Çocuk Kitabı Seçimindeki Uzmanlık Düzeyleri .....	55
4.2. Sosyal Beceriler.....	57
5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	70
5.1. Sonuç .....	70
5.2. Öneriler .....	78
KAYNAKÇA .....	79
EKLER.....	90

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 2. Çalışmada Kullanılan AÇKSUDBA (Annelerin Çocuk Kitapları Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerini Belirleme Anketi ) Güvenirliği

Tablo 3. Çalışmada Kullanılan SBDÖ (Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği) Güvenirliği

Tablo 4. Annelerin ve Uzmanların Çocuk Kitabı Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerinin Her Madde İçin Karşılaştırılması

Tablo 5. Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

Tablo 6. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İnterkorelasyon

Tablo 7. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların sosyal becerilerine etkileri (n=91)

Tablo 7.1. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların kişilerarası becerilerine etkileri (n=91)

Tablo 7.2. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların kırgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerine etkileri (n=91)

Tablo 7.3. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların sosyal akran baskısı ile başa çıkma becerilerine etkileri (n=91)

Tablo 7.4. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların sözel açıklama becerilerine etkileri (n=91)

Tablo 7.5. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların kendini kontrol etme becerilerine etkileri (n=91)

Tablo 7.6. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların amaç oluşturma becerilerine etkileri (n=91)

Tablo 7.7. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların dinleme becerilerine etkileri (n=91)

Tablo 7.8. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların görevleri tamamlama becerilerine etkileri (n=91)

Tablo 7.9. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların sonuçları kabul etme becerilerine etkileri (n=91)

## KISALTMALAR LİSTESİ

**AÇKSUDBA:** Annelerin Çocuk Kitapları Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerini Belirleme Anketi

**SBDÖ:** Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

**HRA:** Hiyerarşik Regresyon Analizi

## GİRİŞ

Çocuk kitaplarının çocuğun bilişsel, kişilik, ahlak ve sosyal duygusal gelişimi açısından önemli görevleri vardır. Kitapların çocuğa dil bilinci kazandırdığı, çeşitli yaşantılar sunduğu, kendini ve yaşadığı toplumu tanıttığı, bunun yanı sıra çocuğun kavram ve dil gelişimini desteklediği belirtilir (Uzmen, 2001; Sever, 2008; Ersoy, Avcı ve Turla, 2007).

Çocuklara okunmak üzere alınan kitapların biçim ve içerik yönünden belli özelliklere sahip olması ve yetişkinlerin bu özelliklere uygun bir şekilde kitap seçimini gerçekleştirmesi gerekir. Çocuklar için uygun özelliklere sahip kitapları bilmek ve bu özelliklere uygun kitapları seçmek, ebeveyn, öğretmen ve yetişkinlerin görevidir. Çocuk kitapları ebeveyn çocuk etkileşiminde önemli bir araç olarak görülür ve kitaplar aracılığıyla bu etkileşimin güçlendirilebileceği vurgulanır.

Sağlıklı iletişim ve etkileşim konusunda önemli bir rol oynayan sosyal beceriler, bireyin toplumla uyum içinde yaşaması bakımından son derece önemlidir. Değişik boyutlardan incelenen sosyal beceriler üzerine birçok tanım yapılmıştır. Gresham ve Elliot (1993), Libet ve Lewinsohn (1973) ve Sorias (1986) gibi çalışmacılar tarafından yapılan tanımlar ele alındığında sosyal beceriler, çocuğun yaşadığı çevreye uyum sağlaması açısından sergilemesi gereken davranışlar olarak açıklanabilir. Çocuğun bu becerileri sergilemesi için bu becerilerle daha önceden karşılaşmış olması veya bu beceriler hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Gerek kitap okuma anında sergilenen tutumlar ve yapılan yönlendirmeler gerekse kitapta sunulan yaşantılarla çocuğun bu beceriler hakkında bilgi sahibi olabileceği düşünülebilir.

## 1.1. Problem Durumu

Annenin çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkisi vardır. Literatür incelendiğinde çocuk gelişimi için düzenlenen programların anneyi merkeze aldığı görülmüştür. Kağıtçıbaşı (1991), Kağıtçıbaşı, Bekman ve Göksel (1995) hazırladığı müdahale programlarında anneyi programın bir parçası olarak ele almışlardır. Anne ve çocuğunu merkeze alan çalışmalarda anne çocuk etkileşimi, annenin çocuğa kitap okuma etkinliklerinden faydalanarak incelenmiştir. Bus ve van Ijzendoorn (1988, 1991, 1992, 1995, 1997) yaptıkları çalışmalarda, kitap okuma kapsamında anne çocuk etkileşimlerini değerlendirmişlerdir.

Çocuğa kitap okumanın çocuğun sosyal, duygusal ve kişilik gelişimine olumlu etki yapabileceği düşünülerek oluşturulan çalışmalar da vardır. Bu çalışmalar anne çocuk kitap okuma etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Levenstein (1970) ve Levenstein (2002) yaptığı çalışmalarda anne çocuk arasındaki sözel etkileşimi arttırmak amacıyla kitapları uyarıcı materyal olarak kullanmışlardır. Yapılan müdahale programları annenin çalışma merkezine alınma gerekçesini, annenin çocuğun bakımını üstlenmedeki önemli rolüne dayandırmıştır.

Kitap okuma üzerine yapılan çalışmalar, yetişkinin çocuğa nasıl okuma yapması gerektiği hususunda öneriler sunmakta, anne çocuk kitap okuma sürecini ele alarak çocuğun ve annesinin okuma anındaki etkileşimlerini çeşitli açılardan değerlendirmektedir. Bunun yanı sıra yetişkin çocuk etkileşiminde kitapların önemli bir etkileşim aracı olarak görülmesi gerektiği belirtilmiştir (Heather, 2004; Al Otaiba, 2004; Bus, 2001; Ersoy, Avcı ve Turla, 2007).

Kitap okuma anında yetişkinler tarafından oluşturulan etkili iletişimin ve doğru yönergelerin kitabın çocuk üzerindeki etkililiğini arttırabileceği vurgulanmaktadır. Çünkü çocuğa kitap okuma sadece yazılı metnin çocuk ile paylaşılması demek değildir. Doğru bir kitap okuma etkinliğinde çocuğun metin üzerinde eleştiri ve yorum yapmasının sağlanması gerekir. Ebeveynin ise çocuk ile etkili bir iletişime geçerek doğru sorular ve yönlendirmelerle çocuğun kitap okuma etkinliğinden faydalanmasını sağlaması gerekir.

Kitaplarda sunulan yaşantılar çocuklara çeşitli tecrübeler kazandırabilir. Çocuğun yaşadığı çevre ile uyum içinde olabilmesi için sergilemesi gereken bazı beceriler vardır.

Çocuğun bu beceriler hakkında bilgi sahibi olması için kitaplardan faydalanılabilir. Kitaplarda yer alan konular çocuğun sosyal beceriler ile ilgili fikir oluşturmalarını sağlayabilir. Çocukların iletişim kurma, işbirliği, paylaşma ve yardım etme gibi sosyal becerilerini olumlu yönde etkileyecek çalışmalar, çocuğa kitap okuma kapsamında ele alınarak incelenebilir.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, “ Annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu ve annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığının, çocuğun sosyal becerileri üzerindeki etkisini ne derecede açıkladığını belirlemektir. Genel amaç ile ilgili olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır:

1. Çocukların kişilerarası becerilerini (SBDÖ1-KB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?
2. Çocukların kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerini (SBDÖ2-KDKEDUSB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?
3. Çocukların akran baskısı ile başa çıkma becerilerini (SBDÖ3-ABBÇB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?
4. Çocukların sözel açıklama becerilerini (SBDÖ4-SAB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?
5. Çocukların kendini kontrol etme becerilerini (SBDÖ5-KKEB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?
6. Çocukların amaç oluşturma becerilerini (SBDÖ6-AOB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?

7. Çocukların dinleme becerilerini (SBDÖ7-DB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?
8. Çocukların görevleri tamamlama becerilerini (SBDÖ8-GTB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?
9. Çocukların sonuçları kabul etme becerilerini (SBDÖ9-SKEB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?

### 1.3. Önem

Çocuğa kitap okumanın çocuğun sosyal becerileri üzerine olumlu etki yapabileceği düşünülmektedir. Öncelikle, kitap okuma, ebeveyn ve çocuğu birbirine yakınlaştırarak onların birbirleri ile etkileşime geçmesini sağlar. Ebeveyn tarafından yapılan etkili okuma ve doğru yönlendirme, çocuğun kitapla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmesini, çeşitli durumlar hakkında yorum ve eleştiri yapmasını sağlar. Kitaplarda ele alınan konular, karakterler ve olaylar çocuklara çeşitli yaşantılar sunar. Bunun yanı sıra kitaplar çocuklara toplumla uyum içinde yaşaması için sergilemesi gereken beceriler ve davranışlar hakkında örnekler sunar. Çocuklara kazandırılmak istenen davranış ve becerilerin kitaplar yoluyla sunulabileceği düşünülmektedir. Okuma sonrasında çocuklara roller verilerek çocuklardan kitapta geçen belli beceri ve davranışları canlandırmaları istenebilir. Böylelikle çocuk çeşitli beceriler ve davranışlar hakkında bilgi sahibi olmuş olur. Garner, Carlson, Gaddy ve Rennie (1997), Uzmen (2001), Al Otaiba (2004) ve Sever (2008) kitapların, çocukları çeşitli davranışlar, tecrübeler ve yaşantılarla karşı karşıya getirdiğini belirtmişlerdir. Gresham (1982) sosyal beceri yetersizliği gösteren çocukların, sosyal beceriler hakkında bilgi sahibi olmadıkları için bu becerileri sergileyemediklerini vurgular.

Lo (1995), Orlando (2005), Bass (2007), Van Kleeck (2008), Kotaman (2008) ile Justice, Pullen ve Pence (2008) tarafından yapılan çalışmalar çocuğa kitap okumanın çocuğun bilişsel ve dil gelişimi üzerine etkilerini incelemişlerdir. Morrow (1988), Jones



(1996) ile Goodsitt, Raitan ve Perlmutter (1988) kitap ve çocuk arasındaki etkileşimi inceleyen araştırmalar yapmışlardır.

Literatür taraması sonucunda kitapların çocuğun sadece dil ve bilişsel gelişimi üzerine yoğunlaştığı ve bu alanda çalışmalar yapıldığı görölmektedir. Kitabın çocuğun sosyal duygusal gelişim alanlarını etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuk kitaplarının ve çocuğa kitap okumanın çocuğun sosyal becerileri üzerine etki yapabileceği düşünölerek çalışmalar yapılması gerekmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Seçilen çalışma grubunun araştırma için uygun olduğu varsayılmaktadır.
2. Annelerin ve öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevapların samimi ve içten olduğu varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Çalışma Kilis Gülten Ömer Ünlükahraman Anaokulu 6 yaş grup çocukları ile sınırlı tutulmuştur.
2. Çalışmada sadece annenin çocuğa kitap okuma durumu incelenirken diğer yetişkinlerin okuma sıklığı ve tutumu hakkında bir inceleme yapılmamıştır.
3. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi bir davranış derecelendirme ölçeği kullanılarak gerçekteştirilmiştir.
4. Kitap okumanın çocuğun sosyal becerileri üzerine etkisi incelenirken diğer gelişim alanlarına etkisi incelenmemiştir.

## 2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Kuramsal Bilgiler

#### 2.1.1. Çocuk ve Kitap

Erken yaşlarda çocuğu kitapla tanıştırmannın yararlı olduğu söylenmektedir. Kitaplar, bebeğin gözlerini bir noktaya odaklamasına, çevresindeki nesnelere tanınmasına ve dinleme sürecine katkı sağlar. Yetişkinlerle iletişim kurmayı olumlu yönde etkiler. Görüntü ve sese yönelen bebek etrafındakilerle ilgilenmeye başlar. Bebek, yetişkin kitap okuduğu zaman onun yüz ifadesini izler ve onunla iletişim kurma şansı yakalar (Kupetz ve Green, 1997).

Çocukların içinde bulunduğu yaş grubuna göre kitaplara verdikleri tepkiler farklılık gösterir. İlk yaş civarındaki bebek kitabı kavrar, 12-13 aylık bebekler kitabı gözleriyle takip eder, kitaba uzanır dokunur ve kitabı ağızına götürür. 14-15 aylık bebekler kitap okuma anında ses çıkarma, jestleri kullanma, resimlere gülme gibi davranışlar gösterir. Daha sonraki aylarda ise çocuklar, kitapla ilgili sorular üzerinde yorum yapar ve sorulara daha fazla cevap verir (Bus ve van Ijzendoorn, 1997).

Çocukların ilişki alanları çevrelerindeki kişilerle sınırlıdır. Çocuğun ailesi ile geçirdiği yaşantısı, kitaptaki kahramanların maceraları ile zenginleşmeye başlar. Çocuğun kitap kahramanlarıyla iletişimi sonrası yaşadığı kazanımlar, insan ilişkilerini sınamak için çocuğa bir ön bilgi sunar (Sever, 2008). Kitaplar işledikleri konularla çocuklara günlük hayatta karşılaşılabilecekleri çeşitli deneyimler sunmanın yanı sıra çeşitli bilgiler verir, merak edilen konuları açıklar ve ilgi gereksinim doğrultusunda çeşitli durumlar işler (Uzmen, 2001).

Toplumların sağlam bir geleceğe sahip olması için çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal yönlerden çevreleri ile uyum içinde olması ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olması gerekir. Bireyin eğitiminin ailede başladığı düşünülürse anne ve babaya büyük görevler düşmektedir. Öncelikle anne babalar zengin bir kütüphaneye sahip olmalı ve bol bol kitap okuyarak çocuğa örnek olmalıdır. Anne babalar, okul öncesi dönem çocukları için

yararlı olan kitapların önemini kavramalı ve onlara kaliteli kitaplar sunmalıdır. Seçilecek kitap yetişkin tarafından mutlaka okunmalı ve çocukla en iyi iletişiminin kitapla kurulabileceği unutulmamalıdır (Aral ve Gürsoy, 2002).

### **2.1.1.1. Okul Öncesi Dönem ve Kitap**

Çocuğun yaşamındaki önemli dönemlerden biri okul öncesi dönemdir. Çocuğun bu dönemde aldığı eğitim onun ileriki yaşamındaki başarılarına temel oluşturur. Ayrıca bu dönemde çocuğun alacağı eğitimin niteliği de önemlidir. Okul öncesi eğitimin etkili olabilmesinin okul aile işbirliği ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin birlikte çalıştıkları sürece nitelikli bir eğitim ortamı yaratabileceği belirtilir (Arabacı ve Aksoy, 2005).

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde verilen eğitim çocuğun geleceğine yön vermesi bakımından önemlidir. Yapılan araştırmalar çocukluk döneminde kazanılan davranışların çocuğun ileri yıllardaki kişilik yapısının, tavrının, alışkanlıklarının, inançlarının ve değer yargılarının biçimlenmesinde önemli olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğu diğerleri ile etkili bir ortamda bir araya getirir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çevrenin uyarıcı zenginliği, çocukların zihinsel becerilerini geliştirir. Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun kültür değerine dayalı sosyal ortam içinde eğitilerek toplum değerlerini benimsenmesine yardımcı olur. Yapılan araştırmalar yetersiz çevrelerde yetişen çocukların zihinsel gelişmelerinin geri kaldığını ve potansiyellerini tam olarak gerçekleştiremediklerini vurgulamış, bu çocukların ilkokula başladıkları zaman iyi şartlarda yetişen çocuklarla kıyaslandığında zihinsel ve sosyal gelişim açısından aralarında önemli farkların olduğu belirtilmiştir (Şahin, 2000).

Okul öncesi yıllarda bol resimli, çizgili, çocuklara okumak amacıyla oluşturulmuş, az yazılı kitaplar ilgi çeker. Resimler, çocukta hayal gücünü arttırmanın yanı sıra soyut ifadelerin algılanmasını da sağlar. Kavram gelişimine yardımcı olan kitaplar sayesinde çocuk, somut düşünceden soyut düşünceye geçer (Yörükoğlu, 2008).

Kitaplar algı gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra biçim ve içerik yönüyle okul öncesi dönem çocuklarının eğlenme, oynama, keşfederek öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Okul öncesi çocuklar için hazırlanmış bir yapıt, çocuğun ilgi ve

gereksinimlerini göz önüne alarak ona düşsel ve düşünsel içerikli yeni yaşantılar kazandırır (Sever, 2008).

Çocuklar çevrelerindeki yetişkinlerin ya da arkadaşlarının prososyal davranışlarını gözledikleri gibi çeşitli televizyon programları, tiyatro oyunları, çocuk oyunları ve çeşitli hikâye kitaplarını da gözlemlerler. Özellikle okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan kitaplar resim ve metin yoluyla çocuklara çeşitli olaylar anlatır (Uzmen, 2001). Okul öncesi dönem çocukları için aktif bir rol oynayan resimli kitaplar çocuğun yaşantıları dışındaki dünyayı keşfe olanak sağlamasının yanı sıra metinler vasıtasıyla keşiflerinde karşılaşacağı soruların cevabını bulmasına da olanak sağlar (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006).

Uzmen (2001), okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde resimli çocuk kitaplarının önemli ve etkili bir eğitim materyali olduğunu belirtir. Uzmen (2001) paylaşma, işbirliği yapma, teselli etme ve yardım etme gibi olumlu sosyal davranışlarla ilgili konu ve karakter içeren hikâyelerin çocuklara okunduktan sonra içerik hakkında tartışılmasının, çocukların bu davranışlar ile ilgili bilgi ve tecrübe kazanmalarını sağlayabileceğini vurgular.

Okul öncesi dönem çocuklarının edebiyatla küçük yaşlardan tanışması için yetişkinlerin bilinçli olması ve çocuklara uygun kitaplar sunması gerekmektedir (Akın, 1998). Kitap seçiminde çocuğun yaş ve gereksinimlerine uygun kitapların tercih edilmesi çocuk ve kitap arasında olumlu bağlar kurulmasına neden olur (Ersoy vd., 2007).

Okul öncesi çağda çocuklar için yazılan kitaplara göz atıldığında, ülkemizin çocuk eğitiminde önemli bir aksaklığı saptanabilir. Ülkemizde resimli kitapların girişimcilik konusunda çocukları desteklemediği görülür (Yörükoğlu, 2008). Çocuk kitaplarında yazar, kural koyup yargı oluşturmaktan çok, çocukların gelişim özelliklerini göz önüne alarak neden sonuç ilişkisini kurabilecekleri yaşam durumları sunmalıdır (Sever, 2008).

Karatay (2007) çocuklar için yazılan eserlerin amacının bilgilendirme, zevk verme, yaşamı tanıtmaya, güven duygusunu geliştirme, çevreye ve insana duyarlı olma, sosyalleştirme, hayal gücünü geliştirme ve zihinsel dil kişilik gelişimine olumlu katkı sağlama olduğunu belirtmiştir.

Genellikle çocuğu kitapla ilk tanıştıran kişiler çocuğun ebeveynleri iken daha sonraki yaşamında karşılaşacağı okul öncesi kurum öğretmenlerinin de çocuğun kitaba karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesinde etkisi büyüktür. Çocuklar için

hikâye ve masal dinlemek önemli bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacı ebeveynler öğretmenler ve eğitimciler karşılar. Hikâye anlatma rastgele yapılacak bir iş değildir. Çocuğun kitap okunmasından zevk alabilmesi için yetişkinin çocuğa kitabı sunuş şeklinin nasıl olduğu oldukça önemlidir (Ersoy vd., 2007; Oğuzkan, 2008). Senechal, Cornell ve Broda (1995) ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma tutumlarının çocukların yaş ve yeteneğine göre değişken olduğunu belirtmişlerdir.

Ersoy ve diğerleri (2007) ve Heather (2004) kitabın çocuğa nasıl okunması gerektiği ile ilgili öneriler sunmuştur. Belirtilen öneriler şunlardır:

- Okuma etkinliği için, rutin programlar oluşturulmalı ve belirli zaman dilimleri ayrılmalıdır.(Örneğin yatmadan önce veya banyodan sonra gibi.)
- Okuma etkinliğini gerçekleştirmek için özel bir mekân ayarlanmalıdır.
- Çocuğun hikâyeye aktif olarak katılması için çeşitli tartışma ortamları oluşturulmalıdır.
- Hikâyeler çocuğun hayat tecrübeleri ile ilişkilendirilmelidir.
- Çocuğun dil gelişim düzeyi ile kitabın dil yapısı göz önünde bulundurularak okuma gerçekleştirilmelidir.
- Çocuğun kitap okuma istekliliğine destek sağlama konusunda azimli olunmalıdır.
- Çocuğun kitap okuma etkinliğine ilgisini çeken anahtar davranışlar bilinmelidir.
- Çocuğa kitap okuma etkinliği çocukla bire bir gerçekleştirilmelidir.
- Çocukların yaş özelliği ve ilgi süresi göz önünde bulundurularak okuma etkinliği gerçekleştirilmelidir.
- Kitap, çocuğun dinlemeye istekli olduğu zamanlarda okunmalıdır.
- Çocuğa kitap okurken kitap çocuğun göreceği gibi tutulmalı, gerekirse çocuk dize oturtularak kol ile arkadan desteklenmelidir.
- Çocuğun sayfa çevirmesine ve okuyucuya yardımcı olmasına izin verilmelidir.
- Kitabın sayfaları hızlı çevrilmeden, çocuğun incelemesine fırsat verilerek çocuğa sunulmalıdır.
- Çocuğun kitaptaki resimleri işaret edip göstermesi ve adlandırması sağlanmalıdır
- Kitap okurken istekli ve canlı bir ses tonu kullanılmalıdır. Öyküde geçen şaşkınlık, sürpriz ve diğer duygu ifadeleri abartılmamış bir ses tonuyla vurgulanmalıdır.
- Bebeklerin ve çocukların tepkilerine duyarlı olunmalı ve yanıt verilmelidir.
- Çocuk sayfayı açıp yeni sözcükler söylediği zaman takdir edilmeli ve sonraki çalışma için cesaretlendirilmelidir.

- Çocuk kitap okunmasını istemediği zamanlarda etkinliğe katılması için zorlanmamalıdır.
- Çocuklar için evde veya okulda çocuk edebiyatının seçkin örneklerinden yer alan kitapların bulunduğu bir kitap köşesi buldurulmalıdır.
- Okuma etkinliğinin daha ilgi çekici bir duruma getirilmesi için, yetişkin çocuğa kitabı okumadan önce mutlaka kitabı okumalı, çocuğun anlayabilmesi için gereken yerlerde değişiklikler yapmalı ve eksiklikleri belirlemelidir.
- Okuma esnasında akıcı ve anlaşılır dil kullanılmalı, gereksiz uzatmalar yapılmamalıdır.
- Okuma etkinliği tamamlandıktan sonra kitapla ilgili konuşulmalı çocuğa konu ve kahramanlar hakkında sorular sorulmalı ve çocuk yeni öyküler oluşturması için cesaretlendirilmelidir.
- Çocuğun okunan kitabı istediği zaman alıp tekrar inceleyebileceği belirtilerek okunan kitap kitaplığa yerleştirilmelidir.

### 2.1.1.2. Okul Öncesi Çocuk Kitabı Türleri

Çocuklar çeşitli kitaplarla etkileşim için fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Çocukların sadece belli kitapları keşfetmelerine olanak sağlamanın yanı sıra çeşitli eğitici kitapların onlara sunulması gerekir (Heather, 2004).

Okul öncesi çocuk kitaplarını çeşitli başlıklar altında toplamak mümkündür. Okul öncesi kitap türlerinden bazıları aşağıda belirtilerek açıklanmıştır.

**Tekerleme ve şiir kitapları:** Okul öncesi çocukları şiirin şarkı formunu öğrenerek şiire karşı bir ilgi duyarlar. Bu dönem çocukları için hazırlanan şiir kitaplarının içine parmak oyunu denen tekerleme türü şiirlerde bulunur. Şiir ve tekerlemeye uygun parmak ve vücut hareketlerinin yapılması şiir ve tekerlemenin öğrenilmesini sağlar (Çakmak, Güleç ve Geçgel, 2006).

**ABC kitapları:** Alfabenin tanıtıldığı kitaplardır. Alfabenin resimlerle ilgilendirilip öğrenilmesinin çok eski dönemlere kadar gittiği bilinmektedir. Bu kitaplarda her bir harf bir hayvan ya da çocuğun en çok bildiği bir eşya resmi ile ilişkilendirilmektedir. Çocuk edebiyatı uzmanları erken yaşlarda çocukların alfabe öğreniminin ilerdeki okuma ve yazma eğitimine katkı sağlayacağını düşünmektedirler (Yalçın ve Aytaş, 2002).

Sayı kitapları: Çocukların sayı gelişimine yardımcı olmak amacıyla hazırlanan kitaplardır. Bu kitaplar çocuğun sayı bilgisinin gelişmesine yönelik eğitim araçları olarak gösterilmektedir. Bu kitaplar içinde oyunlar öyküler resimler ve bulmacalar kullanılarak hazırlanabilir (Seven, 2010).

Kavram kitapları: Bu kitaplar çocuklar tarafından bir eşyanın bir varlığın bir durumun adlandırılması, sınıflandırılması, özetlenmesi ve soyutlanmasına yönelik becerilerin kazandırılması için hazırlanan kitaplardır (Yalçın ve Aytaş, 2002). Kavram kitapları çocuğun dil ve algılama becerilerinin gelişmesi için gerekli görülen kitaplardır (Seven, 2010).

Resimli öykü kitapları: Uzmen (2001; 50) okul öncesi dönem çocuklarına seslenen içinde hikâye olan ya da olmayan tüm kitapları “resimli kitap”, içeriğinde hikâye yer alan kitapları ise “resimli hikâye kitapları” olarak tanımlamıştır. Kara (2010) hikâyeleri; olmuş veya olması mümkün olayları anlatan masala göre daha gerçekçi, romana göre daha kısa anlatıma sahip olan yazılar olarak tanımlamış, hikâyelerin şahıs kadrosunun az olduğundan, derin ruh tahlillerine yer vermediğinden ve genellikle tek olay üzerinde durduğundan bahsetmiştir.

### **2.1.1.3. Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkisi**

Bebek ve çocukların öğrenme ve konuşma becerilerine katkıda bulunan kitapların beynin hızlı geliştiği okul öncesi dönemdeki önemi büyüktür. Beyin hücreleri biçimlenmiş olarak doğan bebeklerin nöronları arasındaki bağların oluşması doğumdan sonraki ilk üç yıl içinde gerçekleşmekte ve bu sürede karşılaştığı uyarıcılar onun beyin yapısını biçimlendirmektedir. Yaşın artması ile birlikte beyin dokusunun geliştirilebilirlik özelliği azalmaktadır (Beyazova, 2007).

Norton (1999) okul öncesi dönemden başlayıp ortaöğretim çağına kadar uzanan evrede çocuk kitaplarının çocukların dil, bilişsel ve sosyal gelişimine olan önemli katkılarından söz eder, ona göre çocukların gelişim özelliklerine uygun edebî yapıtlarla desteklenen etkinlikler, bu sürecin yapılandırılmasında önemli bir görev üstlenir (Akt. Sever, 2008). Aral ve Gürsoy’a (2000) göre çocuk kitap ilişkisinin çocuğun düşünce yapısını oluşturmasında önemli bir etkisi vardır.

Özçelik (2007) günümüz teknolojisinin birçok zenginlik sunmasına rağmen yazının vazgeçilmez bir kaynak olduğunu ve çocuklara sunulan nitelikli her yazın ürününün çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimlerine katkıda bulunacak önem ve işleve sahip olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra doğru ürünlerle doğru zamanda karşılaşan çocukların bu ürünlerden etkin bir şekilde yararlanabileceğini vurgulamıştır.

Kitapların çocuklara katkı sağlayabileceği düşünülen davranışlar şu şekilde sıralanmıştır (Sever, 2008: 72-73):

- Kavram gelişimini destekler.
- Duyu algılarını geliştirir.
- Dil bilinci kazandırır.
- Dinleme konuşma okuma ve yazma becerilerini geliştirir.
- Düş kurma becerilerini geliştirir.
- Çocuğun kendini tanımasına yardımcı olur.
- Çocuğa içinde yaşadığı toplumu tanıtır.
- Çocuğun toplumda kabul gören ve görmeyen davranışların farkına varmasını sağlar.
- Kahramanlarla özdeşleşme kurarak olumlu duygular kazanmalarını sağlar.
- Aile dışından ilişki kurabileceği çevreyi tanıtır.
- Çocuğa yaşayabileceği sorunları ve bu sorunları çözümlemesine ilişkin bilgileri sunar.
- Kitapta karşılaştığı karakterlerle insanların farklı duygu ve düşüncelere sahip olduğunu anlamasını sağlar.
- Değişik kültürlerin özelliklerini öğrenmesini sağlar.

#### **2.1.1.3.1. Kitapların Bilişsel Alana Etkisi**

“Bilişsel gelişim; çevre ile etkileşimi sağlayan, bilginin edinilip kullanılmasına yardım ederek dış dünyayı algılamaya yarayan, bilginin saklanması yorumlanması yeniden düzenlenmesi değerlendirilmesi ve kullanılmasını ifade eden bir süreçtir” (Kandır, 2007: 37). Sever (2008) bilişsel gelişimi; çocuğun zihinsel beceri ve yeteneklerinde meydana gelen değişiklik süreci olarak tanımlamaktadır.

Çocuğun kendini ifade edebilmesi için etkin bir araç olan kitapla tanışması, onun duyarak öğrendiği şeyleri görerek tanımasını, duymadığı sözcükleri görerek öğrenmesini sağlar. Duyulanlar ve görülenler arasında ilişki kurmaya başlayan çocuk



düşünmeyi öğrenmeye başlar. Piaget çocukların yetişkinlerden farklı bir zihinsel yapıya sahip olduğunu, dünyayı görme ve gerçeklere karar vermede kendilerine özgü yöntemler kullandığını belirtir. Piaget çocukların olayları sezgilerine dayanarak açıkladığını söyler. Çocukların olay sırasını açıklama, sebep sonuç ilişkisi açıklama, sayılar ve ilişkilerini anlama, kuralları hatırlama ve anlama konusunda zayıf olduklarını vurgular. Bu yüzden kavram kitaplarının çocuklar için önemli bir araç olduğu söylenebilir. Kavram kazanılmasına yardımcı olan kitap, çocukların tek başlarına keşfedemedikleri birçok şeyi onlara sunar. Resimlerle sunulan kavram kitaplarının asıl amacı öğretmektir. Böylelikle kitap çocuğun deneyimlerini destekleyerek edindiği bilgilerin güçlenmesini sağlar. Resimli öykü kitaplarındaki resimleri gözlemleyen çocuk benzer konu işleyen iki kitabı karşılaştırabilir, çeşitli sınıflandırmalar yapabilir, anlatılan ya da okunan öyküyle ilgili sorulara cevap verebilir. Ayrıca kitapların neden sonuç ilişkisi içermesi çocuğun farklı düşünme yöntemleri oluşturmasını sağlar. Çocuğa, ona sunulacak bir öykünün giriş cümlesi verilerek öyküyü devam ettirmesi, sonucu tahmin etmesi ve mantık dışı verilen bir olayı yorumlaması sağlanabilir (Ersoy vd., 2007).

O' Sullivan (2004), çocuk kitaplarının çocuğu bilişsel sorgulama yapmaya yönlendirmesinin önemli olduğunu savunur. Resimli kitaplar sembolleştirmedeki kaynaklar olarak önemlidir. Etkileşim ve resimlerin yardımı ile etkili anlamalar ortaya çıkar (Bus, 1993, 1994). Çünkü çocuğa kitap okuma, çocuğun resimlerin işlevlerinden faydalanmasını sağlar. Ayrıca sembolleri yazma hususunda çocuğu tanıdık hale getirir (Bus, van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995). Niçin düşük gelirli ailelerden gelen birçok çocuk okula hazırlık için yetersiz önbilgiye tecrübeye sahiptir. Çocukların okul öncesinde kitaplarla tecrübeleri bu konuda önemli rol oynayabilir. Adams'ın (1990) tahminlerine göre orta sınıftan gelen bir çocuk birinci sınıfa başlayana kadar 100-1700 saat birebir resimli kitap okuma ile karşılaşır oysa ki düşük gelirli aileden gelen bir çocuğun yaklaşık 25 saati okuma ile etkileşime geçer (Whitehurst vd., 1994).

Birçok çocuk, hikâye dinleme, hikâye hakkında konuşma, kelime oyunu oynama, aile üyeleriyle okuma ve evde modellenen okuma yazma tutumlarını görme fırsatları verilmediği için erken okuma yazma becerilerinden yoksundur (Smetana, 2005). Ninnio (1990) orta sosyokültürel seviyeye sahip ailelerin çocuklarının erken okuma yazma beceri gelişiminde daha şanslı olduklarını belirtmiş, bunun nedeni olarak da evde ve okulda yapılan okuma yazma etkinliklerinin birbirleri ile benzerlik taşıdığını göstermiştir.

Çakmak Güleç ve Geçgel (2006) ve Ersoy ve diğerleri (2007) kitapların çocuğun bilişsel gelişimine olan etkilerinin belleği geliştirme, kavram öğretme, şekilleri algılama ve onlar hakkında fikir yürütme, hayal gücü ve yaratıcılığı arttırma, dikkat ve dinleme süresini arttırma, resim ile yazı arasında ilişki kurma olduğunu belirtmiş, kitapların çocuğun dil gelişimine olan etkilerinin ise dinleme ve taklit becerilerini geliştirme, sözcük dağarcığını arttırma, anadilini öğrenme, sıfat ve zamirleri yerinde kullanmayı öğrenme ve cümle kurma becerilerini geliştirme olduğunu belirtmişlerdir.

Güleryüz (2002) dil gelişimini; çevreden öğrenilen sözcükleri kullanma, duygu ve düşünceleri anlatma ve yazılanları anlama yeteneği olarak tanımlamaktadır. Dil gelişimi, çevre ve ailenin sosyoekonomik durumundan önemli ölçüde etkilenmektedir. Yetişkinlerin çocuğun dil gelişimi ile ilgili önemli sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Çocuk ve yetişkin arasında iletişim kurma aracı olan kitap, yetişkin ve çocuğun bir arada olduğu saatlerde çocuğun zengin bir sözcük dağarcığının oluşmasına neden olmaktadır (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006).

Çocuğun dil becerisinin artması ile birlikte ebeveynlerin çocuklarına, çocukların cevabını sağlayabileceği sorular sorması gerektiği düşünülmektedir (Senechal, Cornell ve Broda, 1995). Çocuklarından gelen ipuçlarını değerlendirmek, ebeveynlerin kitap okuma deneyimleri hakkında daha sağlam bir yapı oluşturmasını sağlar. Vygotsky, öğrenmenin daha iyi bilen eş ile sosyal etkileşim yoluyla meydana geldiğini savunmuştur (Heather, 2004).

Kitapla etkileşim hususunda, ekonomik düzeyi düşük aileden gelen bir çocuk eğitilmiş aileden gelen bir çocukla kıyaslandığında, bu çocuğun kitapla etkileşiminin az olduğu söylenebilir. Ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların kitaplarla hiçbir etkileşimde bulunmadıkları söylenemez ama bu çocukların kitaplarla daha az etkileşim de buldukları ve buna bağlı olarak daha az sohbet ortamında yer aldıkları söylenebilir (Al Otaiba, 2004).

Kelime kazanımı, çocukta küçük yaşta gelişmesi gereken kritik dilsel becerilerden biri olarak görülür ve çocuğun okuldaki akademik başarısıyla da ilgilidir. Düşük gelirli çevrelerden gelen çocukların kelime kazanımı konusunda riskte oldukları tespit edilmiştir çünkü onların çevreleri kelime edinimi için gerekli fırsattan yoksundur. Birlikte hikâye okumanın kelime öğretimi için ideal bir bağlam olduğu düşünülür. Araştırmalar, birlikte hikâye okuma stratejilerini geliştirmek için düşük sosyoekonomik statüden gelen ebeveynleri eğitmeyi başarmış ve bu ebeveynlerin çocuklarının kelime dağarcıklarında kazanımlar olduğunu ortaya koymuştur (Crawford, 2006).

Snow, Tabors ve Dickinson (2001) ebeveynlerin eğitim seviyesinin düşmesiyle birlikte, çocuklarına kitap okuma sıklıklarının azaldığını ortaya koymuşlardır (Akt. Aram ve Aviram, 2009). Ninnio (1990) düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların yetişkinler ile zengin düzeyde sözel iletişim kuramadığını, kaliteli kitaplara ve kütüphanelere erişimlerinin olmadığını belirtmiştir.

Ebeveynin uyarı ve desteğinin çocuğun dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair güçlü tahminler vardır. Birçok müdahale programı ebeveynlere çocukları ile etkileşimi öğretmek için hazırlanmıştır. Ebeveynin uyarı ve desteğinin çocuğun dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair güçlü tahminler vardır. Birçok müdahale programı, ebeveynlere çocukları ile etkileşimi öğretme amacıyla hazırlanmıştır (Senechal, Cornell ve Broda, 1995).

#### **2.1.1.3.2. Kitapların Sosyal ve Duygusal Alana Etkisi**

“Duygusal gelişim, çocuğun duygularının farkında olması kendini tanıması, yeterliliklerini ve yetersizliklerini bilmesi hangi durumda nasıl davranacağını bilerek duyguları üzerinde denetimin artması böylelikle iç dünyasında yaşadıkları ile çevrenin beklentileri arasında denge kurabilmesidir”(Kandır, 2007).

Okul öncesi dönemin çocuğun sosyal duygusal gelişim süreci bakımından önemi büyüktür. 0-6 yaş dönemi çocuğun sosyal duygusal gelişimde temellerinin atıldığı dönemdir ve bu dönemde çocuk sosyalleşme deneyimleri yaşar. Geçirdiği deneyimler ileriki toplumsal yaşamı için önem taşır. Bu neden göz önünde bulundurularak okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişimi için bu alanla ilgili çalışmalara yer verilmelidir (Ekinci, 2006).

Yaşam boyu sürecek öğrenmelerin temellendiği 0-6 yaş dönemlerde çocuklara seslenen kitaplar, ailesi ve çevresi dışında da öykünebilecekleri modeller yaratarak onların toplumsallaşma sürecine kalıcı katkılar sağlar. Çocuklar için sosyal gelişim, olayları bir başkasının baktığı açıdan görmesi bakımından önemlidir. Resimli öykülerde bulunan semboller ve kavramlar aracılığıyla bu beceri güçlendirilir (Sever, 2008).

Ersoy ve diğerleri (2007), kitapların çocukların sosyal ve duygusal gelişimine olan etkilerini kahramanlarla özdeşim kurma, duygu paylaşımını öğrenme, kendini başkalarının yerine koymayı öğrenme, yetişkinle iletişimi kuvvetlendirme, sosyal

ilişkilerin anlaşılmasını sağlama, sosyal hayata uyum sağlama, toplumun değer yargılarının öğrenme ve insan ilişkilerinin önemini kavrama olarak belirlemiştir

Çocuk kitaplarının ilk çocukluk döneminden başlayarak çocukların insan ve yaşam gerçekliği ile ilgili bireysel değer oluşturmalarında önemli bir görevi vardır. Kitaplar çizginin ve dilin anlatım olanağıyla çeşitli karakterleri yani kişilikleri canlandırır. Karakterlerden ve aralarındaki ilişkilerden esinlenerek oluşturulan kurgularla çocuk; insan, yaşam ve doğayı tanıyarak bir tecrübe alanı oluşturur (Sever, 2008). Çocuklara kitap okurken onları diğerlerinin hisleri hakkında düşünmeye yönlendirmek, sosyo-duygusal durumlarda gösterilecek duygusal tepkilerin öğretilmesine yarar (Garner vd., 1997). Sosyal duygusal becerilerle ilgili konular işleyen kitaplar hakkında konuşmak ve bu kitapları okumak çocuklara bu konu ile ilgili fırsatlar sunar. Bireysel olarak çocuğa kitap okuma, çocuğun duygu ifadelerini tanıyarak eşleştirmesine yardımcı olur (Al Otaiba, 2004). Bazı hikâyelerin birkaç kez okunmasından sonra hikâye ve hikâyedeki ahlâkî değerler tanıdık hâle gelir ve çocuklar büyük olasılıkla kitabı tekrar okumayı tasarlar (Sulzby, 1985).

Çocuklar yazınsal eserlerde kendilerine benzeyen ya da benzemeyen kahramanlarla tanışır. Olumlu karakterlerle özdeşim kuran çocuklar böyle bir kişilik geliştirmeye özenabilirler. Özetleyecek olursak yazınsal nitelikli kitaplar içlerinde yer alan tipler çocukların başkalarını ve kendisini tanımaya yardımcı olur. Hikâye kitaplarında çocukların ilgilendikleri pek çok konu yer alır. Bu kitaplarda yer alan hayali kahramanların yaşamlarındaki çatışmaları çözmesinin çocuklar üzerindeki etkisi büyüktür. Kitaplar çocukların karakterler vasıtasıyla düşüncelerine cevap bulmalarına ve deneyimler yaşamalarına olanak sağlar. Çocuk kitapları içeriğinde değer yargıları barındırır. Hikâye ile etkileşime geçen çocuklar hikâyede geçen yardım etme davranışı konusunda yeterli düzeyde olmayabilirler ama bu konunun kazanılmasında hikâye karakterlerin etkisi altındadırlar. Bununla ilgili olarak yetişkinlerin çocukların dikkatlerini hikâye kahramanının davranışı üzerine çekmesi ve davranışları hakkında düşünme konusunda çocukları teşvik etmesi gerekir (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006).

Uzmen (2005) kitapların çocuğun bir sürelik hikâye kahramanının yerine geçerek sorun yaşayan kişi rolünü üstlenip sorunun çözmelerine fırsat sağladığını, böylelikle kitapların çocuklara olayların nedenlerini öğrenme sansı vermiş olduğunu belirtir. O' Sullivan (2004) okullarda öğrencilere kişilik eğitimi vermek için öğretim programlarının çocuk yazını ile bütünleştirilmesi ve öğrencilere kişilik eğitimi vermede çocuk yazınından yararlanılması gerektiğini savunur. Van Kleeck (2003) kitapların,

çocuğun proksimal gelişim döneminde çocuğun ahlak ve sosyal gelişimi üzerine etkisinin daha fazla olduğunu belirtir.

Karatay (2007) çocuklar için hazırlanan eserlerin çocuğun kendini ve çevreyi algılaması, sezmesi ve davranış geliştirmesi yönünden ona yardımcı olduğunu belirtmiş, çocuklar için yazılan eserlerin bir görevinin de çocuğa içinde bulunduğu toplumun kültürünü öğretmek olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, uzmanlar iyi çocuk kitaplarının etik konuları da içermesi gerektiğini belirtmiştir (Horning, 1997; Akt. Aram ve Aviram, 2009). Al Otaiba (2004) ahlak öğelerinin öğretmenler tarafından ilgilenilen bir konu olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin ahlak öğeleri ile bağlantılar kurmak için kartlarla hikâyeler oluşturabileceğini belirtmiştir.

#### **2.1.1.4. Çocuklar İçin Kitap Seçimi**

Ebeveynlerin gözünde çocuk kitaplarını iyi yapan özellikler az çalışılmış bir konudur. Araştırmacılar genellikle kitap okuma sıklığını ve birlikte okumanın doğasını ölçmüşler fakat ebeveynlerin çocuklarına kitap seçimi konusunu dikkate almamışlardır (Aram ve Aviram, 2009).

Yazın alanında çocuk yazını çok önemli bir yere sahiptir. Yazın ilkelerine uygun olarak hazırlanan birçok yazın eseri varken anne, baba ve öğretmenler bu eserleri değerlendirme ölçütlerine sahip olmadıklarından çocuklar bu eserlerle tanışmamaktadır (Lüle, 2007). Ülkemizde yayın çeşitliliğine karşı, özellikle çocuk kitaplarındaki dil, resimlendirme, baskı ve içerik öğeleri yetersizdir. Yeterli şekilde oluşturulan kitaplar ise sadece kentlerde okuyucu bulabilmektedir (Yörükoğlu, 2008). Kocabaş (1999) yaptığı çalışmada Türkiye'deki çocuk kütüphaneleri koleksiyonunun nasıl oluşturulduğunu belirlemiş ve kütüphanelere gönderilecek kitap seçiminin yeterli nitelikte olmadığını belirtmiştir.

Yetişkinler için hazırlanan kitaplar nasıl nitelikli ve niteliksiz kitaplar olarak ayrılıyorsa çocuk kitaplarında da durum benzerlik göstermektedir. Kitap seçme konusunda sorumlu olan kişiler, çocuğun gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmalı, çocukların deneyim ve bilgilerini arttıran konulara sahip olan kitapları çocuklara sunmalıdır (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2007). Çocuk kitapları arasında yalnızca belli değerlerin edinilmesini sağlayan yazınsal değeri olmayan birçok kitaba

rastlanmaktadır. Bu durum, anne, baba ve eğitimcilerin dikkatli ve bilinçli bir şekilde seçim yapmalarını zorunluluk haline getirmektedir (Dilidüzgün, 2000).

Çocuklara ilgilerine uygun, anlayabilecekleri düzeyde, onlara hitap eden kitaplarla yaklaşmak gerekir. Çocuğa sunulacak kitap zaman doldurmak için acele seçilmiş olmamalıdır. Başta anne baba ve öğretmenler olmak üzere herkesin bilinçli ve seçici olarak davranması gerekir. Yaşa uygun kitap seçmekte önemlidir ve bu konuda alıcıların kitap alımını hitap ettiği yaş grubuna dikkat ederek gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Erdal, 2008; Ersoy vd., 2006). Kitap karakteristikleri ebeveynin sözel davranışlarının sıklığını ve çocukların öğrenmelerini etkileyebilir (Senechal, Cornell ve Broda, 1995).

Al Otaiba (2004) ile Ersoy ve diğerleri (2007) yetişkinlerin çocuklarla paylaşacakları kitapları seçmesi için bazı temel kuralları zihinlerinde oluşturmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu kurallar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Kitaplarda yer alan karakterler çocuğu doğal olarak kendine çekmelidir.
- Zıt karakterler ve başka kültürler içeren hikâyeler seçilmelidir.
- Önemli görülen konularla ilgili kitaplara öncelik verilmelidir.
- Çocukların hazırbulunuşlukları, geçmiş bilgileri ve metindeki kelime bilgileri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Ürün çocuğun gelişim ilgi ve gereksinimine yanıt vermelidir.
- Öykü basit anlaşılır ve sürprizlerle dolu olmalıdır.
- Çocuğun deneyimlerini geliştirmelidir.
- Yaşam ve kendisi ile ilgili bilgi kazandırmalıdır.
- Resimlemede kurallara uyulmalıdır.
- Kitap sağlam ve dayanıklı olmalıdır.
- İyi duygular uyandırmalıdır.
- Espirilere ve komik olaylar yer vermelidir.
- Alırken çocuğun fikri alınmalıdır.
- İlgisini çeken konulara yer verilmelidir.
- Bilim dergilerine de satın almaya özen göstermelidir.

Anderson, Anderson, Shapiro and Lynch (2001) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çocuklarına kitap seçerken nelere dikkat ettiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Kitap seçimini etkileyen en önemli faktörün kitabın teması olduğu, bunun yanı sıra kitabın estetik özelliklerinin ebeveynlerin kitap seçimini etkilediği belirtilmiştir.

Dwyer ve Neuman (2008) yaptıkları çalışmada doğumdan dört yaşına kadar olan çocukların kitapla etkileşimlerinde nasıl beceriler gösterdiğini ve bu yaş çocukları için uygun kitap özelliklerini belirtmiştir. Kitabın şeklinin, içeriğinin, kapsamının ve dilinin bebeklerin kitapla etkileşimlerinde destekleyici öğeler olduğu üzerinde durmuştur. Çocuklara okunmak için seçilen kitapların, çocuğun yaşamını zenginleştirme konusunda önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır.

Aram ve Aviram (2009) yaptıkları çalışmada, annelerin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlık düzeylerini, uzmanların düzeyleri ile karşılaştırarak annelerin çocuk kitabı seçme konusundaki uzmanlıklarını ölçmüştür. Çalışmada iyi kitap özelliklerini bilen annelerin anasınıfı çocukları için daha iyi kitap seçecekleri sayıltısı ortaya konmuştur. Aram ve Aviram (2009) tarafından yapılan çalışma, çocukları için hikâye kitabı seçme bilgisi fazla olan annelerin çocukları için daha fazla duygusal durum içeren ve sosyal ilişkilere vurgu yapan kitaplar seçtiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra yapılan analizler, hikâye kitabı okuma sıklığı ve annelerin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlık düzeyi değişkenlerinin, çocukların konuşma dili becerileri ile korelasyon gösterdiğini ortaya koymuştur.

#### **2.1.1.5. Çocuklar İçin Yazılan Eserlerde Bulunması Gereken Temel Nitelikler**

Yazınsal ürünlerin sağlayacağı başarı öncelikle çocuğun düzeyine uygunluğu ve çocuğun dünyasına nasıl seslendiğinin bilinmesi ile mümkün olabilir. Çocuğun yazına duyduğu ilginin ayakta kalması, yazılanların kolay ve zevkle okunmasının yanı sıra anlamın çocuğa duyumsatılarak iletilmesi ile sağlanır (Özçelik, 2007).

Çocuk edebiyatı ürünleri sanata saygı duyan; duygu, düşünce yönüyle dengeli; tartışan, sorgulayan, duyarlı bireylerin yetiştirilmesi sürecinde etkili uyaran olmalıdır. Yine bu eserler dil ve çizginin anlatım gücüyle çocukların duygu ve düşüncelerine hitap ettiği oranda işlevini yerine getirebilir (Sever, 2008). Çok eski tarihlerden günümüze kadar gelen ve klasikler arasında yer alan hikâye ve romanlar gözden geçirildiği zaman bu eserlerin birtakım ortak özellikler taşıdıkları görülmektedir. Günümüzde çocuklar için hazırlanan kitaplarında bu ortak özellikleri taşıması gerekmektedir (Oğuzkan, 2008).

Çocuk hikâye ve romanlarında bulunması gereken başlıca nitelikler şu şekilde sıralanabilir (Sever, 2008; Oğuzkan, 2006; Dilidüzgün, 2000; Karatay, 2007; Yalçın ve Aytaş, 2002; Aral ve Gürsoy, 2000):

- Mantıklı sonuçlarla biten olaylar yer almalı
- Sade ve gerçekçi bir planla yazılmış olmalı
- Kısa cümle ve paragraflarla sürükleyici bir anlatım
- Metinle ilgili anlamlı ve güzel resimler yer almalı
- Tasarım özenli olmalı
- Çocukların seviyelerine uygun ruh çözümlenmeleri bulunmalı
- Konusu, çocukların ilgilerine ve hayat tecrübelerine uygun olmalı
- Çocuğun yaş ve gereksinimlerine uygun olmalı
- Gerçeğe uygun kahramanlar bulundurmali
- Somut, doğru ve dikkati dağıtmayan ayrıntılar yer almalı
- Kavram gelişimine katkı sağlamalı
- Dilsel ve görsel yönlerle sanat ve düşünme eğitim sürecini etkilemeli
- Yaşamın gerçekliğini algılamasına katkı sağlamalı
- Yaşamdan kopuk olmamalı
- Yeni yaşantılar sunmalı
- Çocuğa içinde yaşadığı ülkeyi ve dünyayı sevdirmeli
- Duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştirici nitelikte olmalı
- Estetik duyarlık geliştirmeli
- Eleştirme yeteneğini geliştirmesine yardımcı olmalı
- Güldürücü sahneler yer almalı

Yetişkin-çocuk-kitap üçgeninde kitap karakteristikleri gözden kaçırılan bir boyuttur. Çocuk edebiyatı uzmanlarına göre iyi bir çocuk kitabı, anlaşılabilir bir hikâyeye sahip olmalı, akıcı ve kolay takip edilebilmeli, okuyucuyu etkileyen karakterler bulundurmali ve duygusal tepkileri zenginleştirebilmelidir (Van Kleeck 2003: Akt. Aram ve Aviram, 2009).

Çocuğun kitapları sevmesi, dinlemesi, okuması için çocuklar için yazılan eserlerin biçim (kullanılan malzeme, boyut, ağırlık, kapak ciltleme, punto, mizampaj ve resimleme) ve içerik (tema, konu, karakter, dil ve üslup ) açısından belli özelliklere sahip olması gerekmektedir (Özçelik, 2007). Yetişkinler çocukları için kitap almaya karar verdikten sonra nasıl bir kitap seçeceklerini düşünürler. Okul öncesi çocuklar için



hazırlanan kitaplar iç ve dış yapı özellikleri göz önünde bulundurularak satın alınmalıdır (Ersoy vd., 2006; Yalçın, Aytaç, 2002).

Çakmak Güleç ve Geçgel'e (2006) göre kitabın dış yapı özellikleri aşağıda belirtilmiştir:

**Ciltleme:** Kitabın dayanıklılığı için ciltlemenin sağlam olması gerekmektedir. Yapıştırma tel ve dikiş yoluyla ciltlenen kitaplar çabuk yıpranırlar. Çocuk kitaplarının sağlam olması için dikiş kullanmak gerekmektedir.

**Kâğıt:** Altı yaş altındaki çocuklar için bez mukavva ve naylon sayfalar kâğıt sayfalara tercih edilmelidir. Kısacası kitapların mürekkep dağılması, renk değişmesi ve harf okunmaması ve kolay yırtılmasını önlemek için gramağı yüksek birinci hamur kâğıt veya mat kuşe kâğıt kullanılması gerekmektedir.

**Boyut:** Değişik boyutlarda kitaplarla karşılaşmak çocuğun hoşuna giden bir durumdur. Ebatların değişik olması çocuğun ilgisini çekebilir. Kitapların büyüklüğü üç grupta toplanabilir. Küçük boy kitapların 12-15 cm, orta boy kitapların 16-22 cm, büyük boy kitapların ise 22 cm den daha uzun olduğu söylenebilir.

**Resimler:** Metinde anlatılan her şeyin resimlenmesi gerekmebilir. Önemli olan ölçüt, resim ve metin arasında bir zıtlığın olmamasıdır. Sayfa düzenlemesi yapılırken resimlerin yerleşiminin akıcılığı kesmemesi ve resimlenen nesnelerin birbirine karışmaması gerekmektedir. Çocuk için ilk biçimi koruma gerekliliği yani her nesne, insan, hayvan, eşya çocuk tarafından düzgün biçimleri ile algılanmalıdır. Örneğin çocuk hikâyede geçen çizmeli kedinin kıyafetli halini görse bile onun kedi olduğunu bilmelidir. Okumayı bilmeyen çocuklar için kitap resimleri önemlidir çünkü çocuklar resimleri izleyerek hikâyeyi takip ederler.

**Yazı büyüklüğü:** Okul öncesi çocuklar için hazırlanan kitapların punto büyüklüğünün 12-36 arasında olması gerektiği belirtilmiştir.

**Kapak:** Bazı kitap kapaklarında öykünün herhangi bir yerinden alınan ve içinde ana karakterinde bulunduğu resimler yer alır. Kitapla ilgili resimler ön ve arka sayfalarda yer alabilir. Kitabın adı yazar ismi yayım yılı ve kodu kitap dış kapağında bulunabileceği gibi iç kapakta da bulunabilir.

Aytaç ve Yalçın'a (2002) göre kitabın içyapı özellikleri aşağıda belirtilmiştir:

**Ana fikir (tema):** Ana fikir yazılı ve sözlü eserlerde iletilmek istenen temel duygu ve düşüncedir. Çocuk edebiyatının önemli işlevlerinden biri olan eğiticiğin gerçekleşmesi temaya bağlıdır.

**Kavram ve Değerler:** Çocuk kitaplarının zenginleştirmede temel kavramlar (aile, doğa, iyi ve güzel değerler) önemli bir unsurdur ve bu kavramlar doğrultusunda işlenecek konu ele alınmalıdır. Bu değerlerin çocuklara olumlu davranışlar kazandıracağı yazar tarafından göz önünde bulundurulmalı, çocuk kitaplarının konularının çocuğun günlük hayatıyla ve gerçeklerle ilgili olması sağlanmalıdır.

**Kahramanlar ve yardımcı kahramanlar:** Çocuk kaç yaşında olursa olsun okuduğu kitabın kahramanlarıyla özdeşim kurar. Yazarın bu durumu göz önünde bulundurarak kahraman oluşturması gerekir.

**Plan:** Konu kahraman ve temanın bir düzene bağlı olarak kitap içine yerleştirilmesidir. Çocuk kitaplarında bu öğelerin etkili bir şekilde yer alması gerekmektedir. Olaylar arası tutarlılık olmalı tema ile konu arasında bütünlük sağlanmalı ve gereksiz ayrıntılardan kaçınılmalıdır.

**Anlatım:** Çocuk ve yetişkin edebiyatını birbirinden ayıran en önemli özellik anlatımdır. Çocuk kitaplarındaki anlatımın sade duru ve akıcı olması gerekmektedir.

### **2.1.2. Sosyal Beceriler ve Kitap Okuma**

Toplumunu oluşturan bireylerin bir araya gelmeleri ve bir arada kalmalarını sağlamaya yarayan farklı birçok değer vardır. Bu değerler toplumları oluşturan bireylerin karşılıklı olumlu ilişkilere girmesini, ilişkilerini olumlu yönde sürdürmesini ve toplum ile bireyin sağlam ve güçlü olmasını etkin kılar (Uzmen, 2001). Karmaşık bir süreç olan insan sosyalleşmesi, insanın çevresinde bulunan kişilerin, karşılaştığı olayların, içinde bulunduğu çevrenin fiziksel sosyoekonomik kültürel değerlerinin, kişiye kalıtım yolu ile geçen birçok özelliğin ve birçok etkenin etkisi altındadır. Çocuğun okul öncesi dönemden beri kazandığı sosyal davranışlar içinde yaşadığı toplumla uyumunu etkiler (Işık, 2007).

Gander ve Gardiner (1998) sosyal gelişimi, bireyin toplumsal uyaranlara ve zorunluluklara karşı duyarlılık geliştirmesi ve bunun sonucunda, içinde bulunduğu kültürün insanları ile uyum içinde olma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç içinde, bireyin bir grubun işlevsel üyesi olmasını sağlayan değer davranış ve inançları öğrendiği belirtilmektedir (Akt. Ekinci, 2006).

Sosyal beceriler genellikle, akran grupları ve aile içinde farkında olmadan ve sistematik olmayan bir şekilde öğrenilir. Çocuklar çevrelerindeki kişilerin model olmasıyla beraber gözlem yaparak bu becerileri öğrenirler. Ancak bazı çocuklar için bu durum söz konusu değildir. Bazı çocuklar bu becerilerin sistemli bir biçimde öğretilmesine ve bu becerileri sergileyebilmeleri için desteklenmeye gereksinim duyarlar (Avcıoğlu, 2007; Hall ve Schlesinger, 1997). Bu destek kitaplar yoluyla sağlanabilir. Edebiyat ebeveyne çocuğun dünyası ile kitabın dünyası arasında bir köprü yaratma şansı verir (Morrow, 1989). Okul öncesi dönemde bir yetişkin tarafından okunan ve aynı anda çocuk tarafından resimlere bakılan kitaplar çocuk ile o kişi arasında fiziksel ve duyuşsal bir yakınlık oluşturur. Bunun yanı sıra birlikte okunan ve tartışılan bir kitap çocuk ile ana babayı birbirine yaklaştırır (Yörükoğlu, 2008). Çocuk bu yolla yeni yaşantılar edinir ve sevdiği kimseyle birlikte olmaktan dolayı mutlu olur. Bu birlikteliğe sebep olan kitaba karşı sevgi oluşturmaya başlar (Sever, 2008).

İşbirliği, paylaşma, olumlu etkileşimi başlatma, iltifat etme ve diğer sosyal becerilerin model kullanılarak öğretileceği düşünülür. Hikâyelerde geçen rollerin çocuklara verilerek çocukların bu rolleri sınıfta sunmaları, etkili bir sosyal etkileşim olarak gösterilir (Gresham, 1982).

### 2.1.2.1. Sosyal Beceriler

İnsanların diğer insanlarla yaşama eğiliminde olmaları insanın sosyal bir varlık olmasından kaynaklanmaktadır. Bir arada yaşamanın şartı ise etkileşim kurmak ve topluma uyum sağlamaktır. Topluma uyumun sağlanabilmesi için bireylerin karşılıklı olarak birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini iletebilmeleri gerekir. Sosyal ilişki kurmak bazı bireyler için kolay olduğu halde bazıları için bu ilişkiyi kurmak ve devam ettirmek zor olabilir (Uzamaz, 2000). Elksnin ve Elksnin'e (1998) göre birey bazı sebeplerden dolayı bu becerileri kazanamaz ya da var olan beceriyi yeterince sergileyemez. Öğretmenin ve sınıftaki diğer bireylerin tutumları ile ilgili olan ve sınıfın engelleyici ortam haline geldiği bir durumda öğrencinin çekingenliği artar ve bu durum çocuğun sosyal becerisini ortaya koymasına engel olur.

Gresham (1982) sosyal beceri yetersizliklerinin üç boyutta kavramsallaştırılabileceğini belirtmiştir. Bunlar;

1. Beceri yetersizlikleri
2. Performans yetersizlikleri
3. Kendini kontrol yetersizlikleri' dir.

**Beceri yetersizliği:** Bu yetersizliğe sahip çocuklar akran kabulünde ve sosyal etkileşim hususunda yeterli dağarcığa sahip değildir. Çocuk sosyal becerilere sahip olmadığı gibi sergileyeceği davranışlarla ilgili bilgi sahibi de değildir.

**Performans yetersizliği:** Bu yetersizliğe sahip çocuklar aslında sosyal becerilere sahiptir fakat bu davranışları uygun bir şekilde sergileyemez ya da sergilemede düşük performans gösterir. Çünkü bu davranışlar daha önce çevre tarafından desteklenmemiştir.

**Kendini kontrol yetersizliği:** Bu yetersizliğe sahip olan çocuklar davranışlarını kontrol konusunda saldırgan davranırlar. Yani davranışlarına engel olamaz, çeşitli durumlar karşısında ani reaksiyonlar verirler.

Öğretmenler temel bir oyun anında “Bu benimki, bununla oynayamazsın, bunu bana ver, sen bir aptalsın, sen bir bebedensin ve kapa çeneni” diyaloglarını her zaman duyarlar. Toplum olarak gösterilen bazı barbar davranışlar vardır. Aslında çocuklar arasındaki saygı eksikliği de toplumsal olarak gösterilmeye meyilli olunan bir davranıştır. Sosyal davranışların öğrenilmesi toplumun öğrenci davranışı beklentisidir. Eğitimciler yöneticiler ve ebeveynler çocuklarına hangi sosyal beceri ve değerleri öğreteceklerine karar vermek zorundadır. Disiplin ve iyi davranışları öğrenmeleri, sorumluluk sahibi ve üretici bireyler olabilmeleri için öğrencilere yardım edebilir. Öğrencilere diğerlerine saygıyı öğretmek, sınıftaki disiplin problemlerini azaltır, eğitim için yeterli zamanın artmasını sağlar ve olumlu öğrenme çevresi yaratır. Bunun yanı sıra toplumların gelişmesini sağlayacak sosyal uygun davranışlar elde edilmiş olur (McArthur, 2002).

Akranlarla başarılı etkileşim yeteneği çocuk gelişiminde önemli bir husustur. Birçok seçkin gelişim kuramcısı, çocukluktaki sosyal yeterlik ve yetişkinlikteki psikolojik durum arasında ilişki olduğunu vurgular. Kohlberg, Piaget ve Erikson' un gelişim teorileri çocukların ahlâk ve sosyal gelişimini kavramsallaştırma düzeylerinde mutlaka yararlıdır. Fakat bu kuramcılar sosyal yeterlik için ihtiyaç duyulan özel becerilerin ne olduğunu tanımlamadığı gibi sosyal beceri alanında yetersiz olan çocuklara sosyal becerilerin nasıl öğretileceğini ve bu becerilerin nasıl değerlendirileceğini desteklememiştir (Gresham, 1982).

Sosyal beceri programlarını düzenlemeden önce çocukların sosyal görevsel düzeylerini tam olarak değerlendirmek gerekir (Gresham, 1982). Avcıoğlu (2007), rol oynama yöntemi, gösteri yöntemi, model olma yöntemi, doğrudan öğretim, drama ve işbirlikçi öğrenme gibi yöntemleri sosyal beceri eğitiminde kullanılacak yöntemler olarak belirtmiştir.

Birçok araştırmacı öğretmenlerin sosyal beceri öğretiminde önemli bir yeri olduğunu belirtmiş ve öğretmenlere sınıfta yapabilecekleri etkinliklerle ilgili olarak bazı örnekler sunmuşlardır. Bu araştırmacılar ve çalışmaları aşağıda belirtilmiştir.

McArthur (2002) öğretmenlerin yaşça büyük olan öğrencilerin küçük olan öğrencilere okuma yapması için programlar oluşturabileceğini belirtmiştir. Böyle bir durumun büyük olan öğrencinin küçük olanı eğlendirmesi için düşünceli davranmasını sağlayacağını belirtir. Büyük olan öğrencinin sadece okumak için sorumluluk almakla kalmayıp aynı zamanda küçük olan için uygun kitabı seçme konusunda da düşünceli davranacağını ifade etmiştir. Küçük olan öğrencinin ise böyle bir etkinlik sayesinde saygılı bir şekilde dinlemeyi ve teşekkür etme ifadelerini kullanmayı öğreneceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin tavsiye edilen kitapları okuduktan sonra, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini drama projeleri, tartışmalar ve oyun aktiviteleri ile kuvvetlendirilebileceğini belirtmiştir. Sınıftaki iletişim ortamının inşa etmek için öğretmenlerin çocukların birbirini tanımalarını sağlaması gerektiğini vurgulamıştır.

Gibbs (1995) öğretmenlerin çocukların iyi davranışlarını onaylamak için yazılı beğeni mesajları gönderebileceğini, işbirlikçi öğrenme ile beklenenin ne olacağını onlara öğretebileceğini, onlara oyunlarda roller vererek çeşitli duyguları nasıl yansıtılabileceğini ve sözel olarak nasıl ifade edebileceğini sınıf içi iletişim kurmayı sağlayabilecek aktiviteler olarak belirtmiştir (Akt. McArthur, 2002).

Kostelnik, Stein, Whiren (1988) iyi davranışların sınıfta belirginleştiği zaman, özsaygı ve öz değerini yükseleceğini, bunun yanı sıra öğrencilerin öğretmenlerinden olumlu mesajlar duymalarının, diğer öğrenciler için olumlu yönde gelişmeye yol açacağını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çocuklara ilgilerini göstermek ve onları etkilemek için doğru kelimeleri kullanarak olumlu sözel bir çevre yaratabileceklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin, çocukların sorularını ve yorumlarını dikkatle dinleme ve çocuklarla saygılı konuşma becerisine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

### 2.1.2.2. Sosyal Beceri Tanımları

Sosyal beceriler toplumsallaşmanın gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Sosyal beceriler içinde bulunulan ortama uygun şekilde davranma yeteneği olarak tanımlanır. Bu beceriler kişinin duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini, haklarını savunabilmesini, yardım isteyebilmesini, kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilmesini kolaylaştırma konusunda bireye yardımcı olur (Sorias, 1986).

Cartledge ve Milburn'a (1983) göre sosyal beceriler, etkileşim sırasında olumsuz tepkileri önleyen, olumlu tepkilerin verilmesine olanak tanıyan, sosyal olarak uygun görülen, amaca yönelik, sosyal durumlara bağlı olarak değişiklik gösteren ve ayrıca duruma özgü olan davranışlar olarak nitelendirilebilir.

McFall'a (1982) göre sosyal beceriler, bir görev üzerinde yeterli performansı göstermek için bireysel olarak sergilenen özel davranışlardır. Libet ve Lewinsohn (1973) sosyal becerileri, onaylanan ve pekiştirilen davranışları gösterme, cezalandırılan ve onaylanmayan davranışlardan kaçınma yeteneği olarak tanımlamıştır.

Gresham ve Elliot (1993) sosyal becerileri, kişinin insanlar ile etkili iletişim kurmasına ve insanlar tarafından kabul edilmeyen davranışlardan kaçınmasına olanak sağlayan, sosyal olarak kabul edilen davranışlar olarak tanımlamıştır. Kurt'a (2007) göre sosyal beceri, çocuğun içinde bulunduğu toplumdaki kişilerle iyi ilişkiler kurabilmesi, onlar gibi davranabilmesi grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlılık gösterebilmesi olarak tanımlanmıştır.

Candarella ve Merrel (1997) sosyal becerileri ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için, bu konuda yapılan araştırmaları meta analiziyle değerlendirmiş, çalışmanın sonucunda çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut olduğunu belirtmişlerdir. Bu boyutlar ve kapsadıkları beceriler şunlardır:

1. Akranlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme, arkadaşlarına yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir.
2. Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problemler karşısında serinkanlı olma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirileri kabul etme gibi bireyin kendisini kabul etmesini sağlayan beceriler bulunmaktadır.

3. Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.
4. Uyum becerileri: Yönergelere uyma, kurallara uyma, eşyalarını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışları yer almaktadır.
5. Atılganlık becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtmak, duygularını ifade etme gibi beceriler yer almaktadır (Akt. Avcıoğlu, 2005: 11).

### 2.1.2.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal beceriler, başkalarından olumlu tepkiler getiren ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyen, başkaları ile etkileşimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir olan, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren öğrenilebilir davranışlardır (Işık, 2007). Sosyal beceri değerlendirmesinin birçok yöntem kullanılması gerektirmesinin sebebi bu becerilerin oldukça karmaşık olmasından kaynaklanır (Gresham ve Eliot, 1987).

Gresham (1981) çocukların sosyal beceri değerlendirmesinin 3 temel metotla yapılabileceğini belirtmiştir. Bunları öğretmen puanlaması, sosyometrik değerlendirme ve doğal gözlem olarak açıklamıştır. Öğretmenlerin çocukların sınıftaki davranışları ile günlük karşılaştıkları için bu davranışları puanlayarak çocukların sosyal becerilerini değerlendirebileceğini belirtmiştir. Sosyometrik değerlendirmenin önemli bir değerlendirme metodu olduğunu, bu metotla çocukların belirtilen ölçütlere uygun arkadaşlarını sıralama yaparak belirleyebileceklerini belirtmiştir. Doğal gözlemlerin çocuğu bulunduğu çevrede ele aldığı belirtilmiş, bu duruma örnek olarak, öğretmenlerin sınıfta çocukların olumlu ya da olumsuz sosyal etkileşim sıklıklarını kayıt altına alabileceklerini vermiştir.

Sosyal becerinin veya sosyal becerilerin ölçülmesi için çeşitli teknikler ve ölçekler kullanılmaktadır. Bacanlı (2008) sosyal beceri ölçümü tekniklerini, kendi kendini rapor ölçümleri, davranışsal görüşme, davranışsal gözlem ve diğer teknikler olarak sınıflandırmıştır.

#### 2.1.2.4. Çocuğa Kitap Okuma

Kitap okumak, sosyal duygusal ve kültürel alan içinde gömülmüş derin bir sosyal süreç olarak tanımlanabilir (Bus, 2001). Yetişkinler tarafından anlatılan masallar ve okunan öyküler okul öncesi dönem çocuğu için duyuşsal yönden olumlu davranışların edinileceği ortamlar yaratır. Bu dönem çocukları için sanat kaygısı taşıyarak hazırlanan resimli kitaplar, çocuğun kitaba olan ilgisini arttırmanın yanında çocuğa dinleme becerisine ilişkin yaşantılarda kazandırır (Sever, 2008). Al Otaiba'a (2004) göre bir hikâyenin dinlenmesinden sonra çocuk o hikâyeyi kendisinin okuması, anlatması, arkadaşları ile paylaşması ve rol yapması için desteklenmelidir. Ayrıca yetişkinin, çocuğun verdiği cevapları ve sorduğu soruları değerlendirmesi gerekir.

Resimli hikâye kitaplarını birlikte okumak çocuğa hikâye içinde gerçek yaşam duygularını (tereddüt, engellenme, coşku) yaşamasını, karakterleri görmesini, çocukların özdeşim kurmasını ve kendi duygularını açıklamasını sağlar. Erken dönem çocuklarına kitap okurken çocuğun kendi çevresindeki olayların ve nesnelere kullanılması kitap okuma aktivitelerini çocuk için anlamlı kılar. Çocuklarla zengin bir iletişim kurabilmek için çeşitli iletişim öğelerini (konuşmak, şarkı söylemek, okumak ve dinlemek) kullanmak gerekir. Kitaplarla kurulan erken deneyimler bebeklik döneminde basit düzeyde anlam gelişimine katkıda bulunurken okul öncesi ve anasınıfı döneminde çocuğun yetişkin hayatında iyi bir okuyucu olmasının temellerini atar (Morrow, 1989).

Çocuk anaokuluna başlamadan önce ebeveyn çocuk okumalarının başlamış olması gerekir. Hatta çocukları 14-15 aylıkken bile yetişkinlerin, çocukları için sembolik özellikleri uygun kitaplarla okuma etkinliğine başlaması gerekir (Bus ve van Ijzendoorn, 1997). Kelime hususu ele alındığında öğretmenlerin çocuklara tanıdık gelen kelimeleri yabancı gelen kelimelere göre daha çok kullanmaları gerekir. Bu durum çocukların yüksek kavrayışlar yapmasına zemin oluşturur (Al Otaiba, 2004). İlk okumada %70 i tanıdık %30 u yabancı kelime bilgisi uygundur (van Kleeck, 2003). Çocuk iki kelimelik cümle kurarken kitap karmaşık bir gramer yapısı sergiliyorsa ebeveyn, kitabın bu yapısını çocuğun anlayabileceği şekilde basitleştirebilir. Böyle bir durumda çocuğun hikâyeden uzaklaşması ve ilgisinin dağılması söz konusu değildir (Heather, 2004).



Bunun yanı sıra Gordon, Rose ve Kate (2006), kitaplardaki az metin kullanımının, çok metin kullanımına göre ebeveyn ve çocuk diyalogunun artmasına olanak sağladığını belirtmiştir. Bu nedenle ebeveynlerin okuma öncesindeki çocukları için az yazılı kitaplar kullanması gerektiğini vurgulamıştır.

Ailenin çocuk için yeni bir kitap okuyacağı anda etkili bir iletişim dili kullanması, çocuğun hikâyeyi daha iyi anlamasını sağlayabilir. Evde ve okulda hikâye okuma zamanlarını inceleyen araştırmalar, çocuklara kitap okumanın ve onlarla kitap hakkında konuşmanın çocukları sadece okumaya motive etmekle kalmayıp metin hakkında mantık yürütmelerini desteklediğini ve sonraki anlamalar için temel oluşturduğunu belirtir (Lo, 1995). Ebeveynlerin okul öncesi dönem çocukları ile birlikte okuma yapmasının çocuğun okul başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülür (Bus ve van Ijzendoorn, 1988). Bunun yanı sıra Morrow (1983), okul öncesi çocuklarına uzun süre yapılan okuma çalışmalarının, çocukların okuma tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmiştir.

Heath (1983) yaptığı çalışmada çocuklarına sık okuma yapmayan yetişkinlerin, düşük gelir düzeyine sahip, kitap okumayan ve okumaya karşı olumsuz tutum sergileyen kişiler olduğunu belirtmiştir (Akt. Whitehurst vd., 1994).

Çocuklar bazı kitapları diğerlerinden daha favori bulurlar. Favori kitaplarını tekrar tekrar okumak çocuklar için eğlencelidir. Bunun yanı sıra çocuğun birçok kitapla karşı karşıya gelmesinin faydalı olduğu belirtilir. Ebeveynlerin çocuklarına duymak istedikleri kitapları seçmelerine fırsat vermeleri gerekir. Seçme fırsatının çocuklara sunulması, çocukların duyu kontrollerini sağlamasına ve çocuğun okumadan zevk almasına engel olan durumların ortadan kalkmasına neden olur. Ebeveynlerin çocuğun sevdiği kitapları okuyacakları zaman, çocuğun kitapla uyum içinde olması için çocuklarını teşvik etmeleri gerekir. Ayrıca ebeveynlerin rehberlik için çocuktan önce kitapla uyum içinde olmaları gerekir ( Heather, 2004).

Bus (2001) iyi okuyucu olan ebeveynlerin çocuklarına çocukları için daha etkili kitap okuma aktiviteleri düzenleyebileceklerini ve çocuklarında kitaplara karşı ilgi uyandırabileceklerini belirtmiştir. Ona göre kitap okuma sürecinin kalitesini belirleyecek önemli bir gösterge ebeveynlerin okuma sürecinde çocukların sosyal ve kültürel değerlerine dikkat etmeleri ve bu değerler ile kitap içeriğini bağdaştırabilmeleridir.

Araştırmalar genellikle çocukların dil gelişimi ve alfabetik becerileri üzerinde durmuştur. Oysaki birlikte okuma çocukların duygusal ve sosyal becerilerini

etkilemektedir fakat bu konu üzerine çok fazla çalışılmamıştır. Kitap okumanın çocuğun gelişim alanları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için araştırmacıların çalışmalar yapması gerekmektedir (Aram ve Aviram, 2009).

### 2.1.2.5. Annenin Çocuğa Kitap Okuması

Bebekle doğduğu ilk andan itibaren etkileşime geçen ve bebek için en önemli olan kişi annesidir. Anne, bebeğin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra psikolojik ihtiyaçlarını da karşılar. Çünkü doğduğu andan itibaren annenin bebekle ilgileniş biçimi, beden sıcaklığı, ses tonu, kucaklama biçimi, beden teması ve gösterdiği sevgi, bebeğin fiziksel gelişimi kadar önemlidir. Doğumla başlayan bu etkileşim daha sonraki dönemlerde de devam eder. (Baykan, 2001; Çağdaş, 2002; Ülgen ve Fidan, 2003; Yavuzer, 2003; Kurt, 2007; Işık, 2007).

Sevinç (2005) bebeklik döneminde kurulan anne çocuk bağının uzun yıllar boyunca gelişen bir süreç olduğunu açıklamış ve çocuk ve anne arasındaki bu bağın güçlenmesinin, karşılıklı duyarlılık ve iletişimin niteliğine bağlı olduğunu belirtmiştir.

Levenstein (1970) ve Levenstein (2002) anne çocuk etkileşimini zenginleştirmek amacıyla müdahale programları oluşturmuştur. Bu programlarda, anne çocuk arasındaki sözel etkileşimi arttırmak amacıyla oyuncakları ve kitapları kullanmıştır.

Bebekleri konuşma öncesi zamanda iken resimli kitap okumayı sağlama ve destekleme konusunda anneleri aktif rol oynamaktadır. Henüz bazı keşif aktivitelerini yerine getiremeyecek olan çocuklar annelerinin yardımıyla bu tecrübeleri edinmektedir. Birçok araştırma, annenin ve çocuğun bakımını üstlenen birincil bakıcıların çocuk gelişimindeki bütünsel kritik rolüne dikkat çekmektedir. Resimli kitap okuma kapsamında yapılan çalışmalar, anne- çocuk etkileşimi öneminin anlaşılmasına yardım etmeyi amaçlar. Ayrıca konuşma öncesi bebeklere yapılan resimli kitap okuma etkinliği ile erken iletişim formlarının tanımlanması amaçlanmaktadır (Bus ve van Ijzendoorn, 1997).

Çocuklar dil becerilerini anneleri ile sözel etkileşimde bulunarak geliştirirler (Isbell, Holmes, Dugger, Peters ve Floyd, 1989). Bus ve van Ijzendoorn (1997) yaptıkları çalışmada çok küçük yaştaki çocuğuna kitap okuyan annenin sayfalar hakkında yorum yapmasının çocuktan gelecek cevapları etkilemediğini, 58-60 haftalık

çocukların ise resim içeriklerine uyum sağlamak için hayvan sesleri ve jestler oluşturarak annenin hareketlerini tekrarladığını, ayrıca 58-60 haftalık bu çocukların annenin sorduğu soruları ve kitap okurken kurduğu cümleleri tekrarladığını belirtmiştir.

Bus ve van Ijzendoorn (1988, 1991, 1992, 1995, 1997) yaptıkları seri çalışmalarda anne- çocuk güvenli bağlanma durumunu incelemiş, kitap okuma kapsamında yer alan, güvenli bağlanma durumunun anne- çocuk etkileşimi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Çalışmalar güvensiz bağlanan çocuklara yapılan okuma sıklığının az olduğunu göstermiştir.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çocuğa kitap okuma, çocuk kitapları, sosyal beceriler ve okul öncesi eğitim ile yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Çocuğa kitap okuma konusunda yapılan araştırmalardan bazıları şu şekilde özetlenebilir.

Skibbe, Moody, Justice ve Mcginty (2010) “Anneler ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Çocukları İçin Hikâye Okuma Etkileşimlerinin Sosyo Duygusal İklimi” konulu çalışmada konuşma bozukluğuna sahip 30 ve normal konuşmaya sahip 15, toplam 45 çocuğun ve bu çocukların annelerinin hikâye okuma davranışını incelemiş, annelerin her birini evlerinde hikâye okurken gözleme almıştır. Her iki çocuk grubunun da kitap okumadan memnun kaldığı, hatta konuşma bozukluğuna sahip olan çocukların kitap okunması esnasında normal çocuklara göre daha az şikâyette bulunduğu gözlenmiş ve bu çocukların kitap dinleme konusunda zorluk çıkarmadığı belirtilmiştir. Çalışmada konuşma bozukluğuna sahip olan çocuk annelerinin çocuklarına, normal konuşmaya sahip çocukların annelerinden daha az seviyede duygusal destek sağladığı belirtilmiştir. Konuşma bozukluğuna sahip olan çocukların kitap okumaya katılımlarının anne davranışlarının daha duyarlı olduğu zamanlarda yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, anne davranışlarının çocukların duygusal ihtiyaçlarına cevap verme konusundaki önemini ortaya koymuştur.

Vandermaas Peeler, Nelson Bumpass ve Sassine (2009) “Ortak hikâye okumaları ve oyunlarda aritmetik paylaşımlar ” adlı çalışmayı, evdeki okuma ve oyun etkinlikleri sırasında veli çocuk arasındaki sayılarla ilgili etkileşimi ortaya koymak için yapmıştır. Çalışma sonunda üst sosyoekonomik düzeye sahip velilerin diğer velilere göre

çocuklarıyla okuma ve oyun etkinlikleri sırasında daha çok matematiksel etkileşime girdiği görülmüştür.

Aram ve Aviram (2009) yaptığı çalışmada evde hikâye kitabı okunması ile anasınıfı çocuklarının empati, sosyal duygusal uyum dil ve alfabetik becerileri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Çalışmada hikâye kitabı okuma sıklığını ölçmenin yanında, annelerin çocuk kitabı seçimindeki bilgi düzeyleri de ölçülmüştür. Sonuçlar hikâye kitabı okuma ve erken çocukluk gelişimi arasında çeşitli ilişkiler olduğunu göstermiştir. Kitap okuma sıklığı çocuğun dil gelişimi ile ilgili bulunurken, annelerin çocuk kitapları seçme konusundaki uzmanlıkları çocukların empati ve sosyal duygusal uyumları ile ilişkili bulunmuştur. Çalışmada hikâye kitabı okuma sıklığı ve annelerin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlıkları ölçülürken aynı zamanda çocukların sosyal duygusal, dil ve alfabetik becerileri de ölçülmüştür.

Vogler Gordon (2009) birlikte hikâye okumanın, ailenin ve çocuğun bir hikâye etrafındaki eğlenceye katıldığı önemli bir erken okuma yazma etkinliği olduğunu belirtmiştir. İletişim ve sosyal etkileşimde zorlukla ilgili bir çeşit rahatsızlık olan Otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocukların birlikte hikâye okuma etkinliklerden daha az faydalandığını ifade etmiş, otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklar için ailelere uygulanan ortak hikâye okuma müdahalesi konulu çalışmada OSB olan okul öncesi çocuklarında erken okuma yazma imkânlarını arttırmayı amaçlamıştır. Çocuklarının birlikte kitap okuma etkinliğine katılım sağlamaları için aileler eğitilmiştir. Ayrıca ailelere memnuniyet ölçeği doldurtulmuş ve eğitim değerlendirilmiştir. Ebeveynler bu eğitimden memnun kaldıklarını, eğitimden sonra çocuklarının hikâye okuma etkinliğine katılımlarını sağlama konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmiştir. Bu çalışmada OSB'li çocukların erken okuma yazma imkânlarını arttırmak için birlikte hikâye okuma müdahalesinin önemi vurgulanmıştır.

Kotaman (2008) diyalojik hikâye okumanın erken dönem çocukların okuma tutumları ve kelime gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiş, ebeveynlerin diyalojik hikâye okumasının çocukların alıcı kelime ve okuma tutumları üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi ve çalışma ile ilgili bilgi sunmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 40 ebeveyn ve onların okul öncesi çocukları katılmış, ebeveynler rastgele deney ve kontrol grubuna alınmış bulgular, deney grubundaki çocukların alıcı kelime ve okuma tutumu puanlarında önemli artışların olduğunu göstermiştir.

Van Kleeck (2008) ileriki dönemlerde okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için okul öncesi dönemde temel oluşturma konulu çalışmasında, birlikte hikâye okuma çalışmalarının çocuğun çıkarım yapma üzerindeki etkisini incelemiştir. Okul öncesi çocukları için okuma yazma müdahalesinde önemli bir boşluğun sonuç çıkarma yeteneği olduğunu ve bu yeteneğin daha sonraki okuma-anlamalar için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Çalışmada anaokulu çocuklarının kendilerine sesli okunan hikâyelerle ilgili çıkarım yapma yeteneğinin, yetişkinlerin yalın ve çıkarımsal sorular sormasıyla desteklenebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca bilgisel ve değerlendirici çıkarımlara odaklanan soruların hikâyenin anlaşılmasını arttırdığı da belirtilmiştir.

Justice, Pullen ve Pence (2008) yaptıkları çalışmada, hikâye okuma sırasında metnin ya da hikâye metninin sözel ya da sözel olmayan yollarla vurgulanmasının okul öncesi dönem çocuklarının basılı metne yönelik görsel dikkatleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada okul öncesi çocukların yetişkinler tarafından kendilerine hikâye kitabı okunduğu zaman bu kitaptaki resimlere ne kadar baktığı ve yetişkinin resme yaptığı sözel veya sözel olmayan göndermelerin çocukların resme olan görsel dikkati üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çocukların resimlere verdikleri görsel dikkat miktarlarını tespit etmek için tasarlanan çalışmaya 44 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Sonuçlar kelimesi kelimesine okuma ve sözel resim okuma durumlarında çocukların dikkatlerini resme verdiklerini göstermiştir. Bununla birlikte yetişkinlerin resme sözlü veya sözsüz olarak gönderme yapmasının okul öncesi çocuklarının resme olan görsel dikkatini önemli ölçüde arttırdığı belirtilmiştir.

Rosa Lugo, Irisand ve Walsh (2008) yaptıkları çalışmada iki Latin aileye verilen hikâye okuma eğitimi sonrasında Latin çocukların iletişim durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Hazırladıkları ebeveyn eğitim programına iki Latin aileyi dâhil etmişlerdir. Verilen eğitim sonrası her iki ailenin de hedeflenen amaçlara ulaşmış olduğu görülmüş, ayrıca çalışma sonunda programa katılan çocukların iletişimsel katılımlarında ve ifade ettikleri anlamsal kavramlarda da artış olduğu gözlenmiştir.

Bass (2007) etkileşimsel hikâye okumanın düşük gelir seviyesine sahip okul öncesi çocuklarının söz dizimlerindeki gelişimine etkisini incelemiştir. Son nüfusa dayalı istatistiklere göre Afro-Amerikan öğrencilerin 3'te 2'sinin daha sonraki ortaokul sınıflarında zayıf okuma becerisi gösterdiğini ve Afro Amerikan çocukların ve onların ana kültür akranları arasındaki akademik başarı uçurumunun okul başlarken mevcut olduğunu, okuma zorluğu çeken Afro-Amerikan çocuk sayısını azaltıp bu farkı önlemek için etkili ve erken müdahalede bulunulması gerektiğini belirtmiştir. Çalışma için

tasarladığı dil eğitimi programının etkililiğini araştırmıştır. Bu program söz ve dizimsel yapıları tanıtmak için hazırlanmıştır. Müdahalede kitap okuma aktivitelerine düşük gelirli çevrelere mensup Afro-Amerikan İngilizcesi konuşan okul öncesi çocukları yer almıştır. Kitap okuma etkinliklerine yerleştirilen müdahale düşük gelir çevrelerinden gelen AAE konuşan çocuklar için hazırbulunuşluk bakımından kazanımlara yol açmıştır.

Kotaman (2007) Türk Ebeveynlerin Diyalojik Hikâye Okuma Deneyimlerini incelediği çalışmada, diyalojik hikâye okuma tekniğini Türk ebeveynlere tanıtmış ve onların diyalojik hikâye okuma tekniği ile olan deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu tekniğin çocukların alıcı kelime gelişimi ve ebeveynlerinin hikâye okuma özyeterliği üzerindeki etkisini araştırmak için niceliksel veriler toplanmıştır. Deney grubu diyalojik hikâye okuma eğitimi almıştır. Çocukların alıcı kelime düzeyleri Peabody Resim kelime testi (PPVT)'nin Türkçe versiyonu ile ölçülmüştür. Bulgulara göre diyalojik hikâye okuma eğitiminden sonra deney grubu ebeveynlerin hikâye okuma özyeterlikleri önemli ölçüde artarken kontrol grubu ebeveynlerin hikâye okuma öz yeterlikleri ön ve son test arasında aynı kalmıştır. Deney çocuklarının alıcı kelime düzeyleri önemli ölçüde artmış, fakat kontrol grubundaki çocuklar için böyle bir artış olduğu görülmemiştir. İki grubun son test puanlarının karşılaştırılması ile birlikte deney grubu çocuklarının alıcı kelime seviyelerinin kontrol grubu çocuklarından önemli ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur.

Kotaman (2007) diyalojik hikâye okumanın çocukların alıcı kelime gelişimleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, ebeveynlerin hikâye okuma konusundaki öz yeterliliklerini belirlemeye çalışmıştır. Hikâye okuma sonrasında ağır konuşma bozukluğuna sahip olan çocuklar ilk durumlarıyla kıyaslanmış, bu çocukların yetişkin desteği sayesinde iletişimlerinde ve kullandıkları kelime sayılarında artış olduğu gözlenmiştir.

Moody (2007) “ Birlikte Hikâye Okuma Sırasında Katılım ve İletişim: Risk Altındaki Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Elektronik ve Basılı Kitapların Karşılaştırılması” konulu çalışmada kitap okumanın çocukların okumayla ilgili bağlantılarının ve iletişimsel girişimlerin nasıl değiştiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 25 tane 3-6 yaş arası akademik olarak riskte olan çocuk katılmıştır. Bulgular yetişkin öncülüğünde etkileşimli hikâye okumanın yetişkin öncülüğündeki geleneksel hikâye okumadan daha etkili olduğunu ve çocukların iletişim kurma girişimlerini destekleme bakımından geleneksel hikâyelerin, e-hikâyelere göre daha etkili olduğunu

göstermiştir. Bu araştırma kitap okumanın erken çocukluk dönemindeki okuma yazma becerilerini destekleyebileceğini ortaya koymuştur.

Gordon ve diğerleri (2006) çocukların dil ve erken okuma yazma gelişimini desteklemek ve ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi eğitimlerine katılımlarını artırmak için bir program tasarlamıştır. Program düşük sosyoekonomik düzeye sahip İngilizceyi ilk dil olarak kullanmayan bir grupla yürütülmüştür. Çalışmaya 62 ebeveyn katılmıştır. Bu müdahale, erken dil gelişimi eğitimi almış iki tecrübeli öğretmen tarafından üstlenilmiştir. Bu çalışmada ebeveynler okulu ziyaret etmeleri ve okuma etkinliklerine katılmaları için teşvik edilmiştir. 6 aylık süren eğitim süresince katılımcı grubun, çocuklarına kitap okuma miktarlarında iki kattan daha fazla bir artışın olduğu görülmüştür. Yıl boyunca sınıf öğretmenleri, çocuğun daha önceki durumunu göz önünde bulundurarak, programın çocuğun okuma yazma hazırlığı üzerindeki olumluluğunu rapor etmiştir.

Stanton, Kaiser, Wolery (2006) düşük dil ve problem davranışlara sahip hedef çocuklar için akran güdümlü bir müdahale paketi oluşturmuştur. Müdahalede yer alan yönlendirme ve yönlendirmeme durumlarının etkilerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada hikâye kitaplarını kullanmışlardır. Çalışma kapsamında geliştirdikleri hikâyelerde, müdahalede yer alan oyun seanslarında kullanılmak üzere diyaloglar ve rolleri tanımlamak için özel ifadeler yer verilmiştir. Çalışmada arkadaşı ile konuşma, arkadaşın cevabını dinleme, arkadaşın ismini kullanma, arkadaşın tepkisine geri dönüt verme, konuşurken arkadaşına bakma becerisi olmak üzere 5 strateji üzerinde çalışılmıştır. Hikâye okuma anında çeşitli yönergelerle çocuk davranışlarının yönlendiren durumlarda, çocukların daha çok sosyal etkileşime girebileceği üzerinde durulmuştur.

Crawford (2006) “Açıklamalı Hikâye Okumanın Düşük Gelir Düzeyine Sahip Erken Dönem Çocuklar ve Anneler Üzerindeki Etkisi” konulu çalışmasına düşük sosyoekonomik düzeyden gelen okul öncesi annelerini dâhil etmiştir. Çalışmasında, annelerin hikâye okuma yoluyla çocuklarına kelime öğretmesini amaçlamıştır. Veriler annelerin okuma davranışları ve okuma seanslarının teybe kaydedilmesi ile toplanmıştır. Teyp kayıtlarında annelerin yorumları soruları ve hikâyedeki hedef ve diğer kelimelerle ilgili açıklamaları yazıya çevrilmiş ve şifrelenmiştir. Annelere uygulanan eğitim sonrasında (metne dayalı okuma prosedürlerinin uygulanması) annelerin cümlelerinde kullandıkları kelimelerde ve çocukların kelime bilgi düzeylerinde büyük oranda artışlar olduğu gözlenmiştir. Sonuçlar düşük sosyoekonomik

düzeyle sahip ebeveynlere kitap okumayla nasıl kelime öğretebileceklerini sunmanın annenin davranışı ve çocuğun kelime bilgisinde değişim ve gelişimlere yol açtığını göstermektedir.

Roy (2006) çocuklar ve bakıcıları arasındaki e-hikâye kitap okuma ve oyuncak desteği etkileşiminin çocuğun okumaya ilgisiyle olan bağlantısını incelemeyi amaçlamıştır. Bakıcı-çocuk çiftleri, evlerindeki iki farklı durumda, hikâye kitabı okurken ve favori bir etkinliğe katılırken videoya kaydedilmiş ve tüm katılımcılar hikâye okuma etkileşimlerinden birine oyuncak desteği takviyesi ile dâhil edilmiştir. Bulgular oyuncak desteğinin sağlandığı durumlarda çocuğun kitap okuma etkinliğine ilgisinin yüksek düzeyde olduğunu ve bu desteğin verildiği zamanlarda çocukların sözel eylemler ve jestler üretme eğiliminde olduğunu göstermiştir.

Orlando (2005) yaptığı çalışmada hikâye okuma sırasında etkileşimli metinlerin kullanımını incelemiş ve sesli okumanın okuma yazmanın temellini oluşturmadaki öneminden bahsetmiştir. Çalışmada yetişkinlerin hikâye okumayı etkili olarak kullanamama nedeni araştırılmış, ebeveyn ve bakıcıların tutumlarını incelenmiş ve çocuğun başarılı bir okuma yazma deneyimine sahip olması için metinlerle etkileşime geçmesi gerektiği belirtilmiştir. Etkileşimli metinlerin okuma yazma deneyimlerinde anahtar rol üstlendiğini ve çocukların hikâyeye eşlik etmeleri için okuyucu tarafından uygun ortamların yaratılması gerektiği vurgulanmıştır.

Smetana (2005) çalışmasında birlikte hikâye okuma yöntemiyle risk altındaki anasınıfı öğrencilerini ve ebeveynlerini bir araya getirmiştir. Çalışmasında birlikte hikâye okuma programıyla gönüllü ebeveynleri kullanarak risk altındaki anaokulu çocuklarına etkileşimli okuma deneyimleri sağlamak için bir model sunmuştur. Program, gönüllü ebeveyn okuyucuların kendine güven seviyesini, çocuklarının okuma yazma becerilerini ve çocukların edebiyat ile etkileşimleri arttırmak için tasarlanmıştır. Program katılımcıları, hikâye anlatma ve tüm sınıfı kapsayan hikâye okuma seanslarına katılmış ve çalışma sonunda becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Heather (2004) ebeveynlerin çocuklarına yaptıkları okuma etkinliklerini daha eğlenceli ve anlamlı hale getirmeleri hususunda ebeveynleri desteklemek için tasarladığı çalışmada 10 temel strateji belirlemiş ve çocuğa kitap okuma konusunda yetişkinlere çeşitli öneriler sunmuştur.

Al Otaiba (2004) çalışmasında paylaşımlı kitap okumayı bir müdahale çalışması olarak vurgulamıştır. Bu müdahalede kullanılmak üzere, sosyal, duygusal, dil ve okuma



yazma gelişimini işlemek için 5 basamak oluşturmuştur. Erken çocukluk öğretmenlerine profesyonelliklerini geliştirmeleri için çeşitli öneriler sunmuştur.

Dickinson (2001) 40 Head Start sınıfını ele aldığı gözlemsel çalışmasında, sınıfta yapılan okuma miktarını, okuma tarzını, çocuklar için uygun kitap türlerini ve çocuklara okumak için hangi kitapların öncelikli olarak ele alındığını incelemiştir. Sınıf gözlemi boyunca çocuklara günlerinin % 7 si kadar okuma yapıldığını, birçok sınıfta öğretmenlerin sunabilecek ve değerlendirebilecek ortamları olduğu halde okuma için uygun bir yer ayırmadığını, öğretmenlerin kitap seçimi hususunda resimlere içerikten daha fazla önem verdiğini, kitap okuma etkinliklerinin sadece grup düzenlemeleri şeklinde ortaya çıktığını görmüştür. Tüm bunların yanı sıra çocukların ahlâk temelli hikâyeleri dinlemekten hoşnut olduklarını, öğretmenlerin nadiren de olsa bire bir ve küçük grup etkinlikleri şeklinde düzenlemeler yaptıklarını belirtmiştir. Raporunda en iyi sınıfların 26 kitaba sahip olduğunu, bazı sınıflarda 15 den az kitap bulunduğunu ve birçok sınıfta çocuk sayısından bile daha az kitap olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çocukların olan kitaplara ulaşma imkânların olmadığına, çünkü bu kitapların çocukların uzanamayacağı yerlerde olduğuna dikkat çekmiştir (Akt. Al Otaiba, 2004).

Tulviste (2001) anne çocuk etkileşimindeki değişimleri ele alarak ana çocuk sözel etkileşimine odaklanmayı amaçlamıştır. Çalışmada annenin sohbet anındaki tutum farklılıklarının çocuğun dilsel ve konuşmaya özgü yetilerini etkileyip etkilemeyeceği araştırılmıştır. Bu amaçla 20 Estonyalı anne, 6 yaşındaki çocuklarıyla birlikte yemek yerken ve yapboz çözerken videoya alınmış bunun yanında annelerden tutumları ile ilgili bir anket doldurmaları istenmiştir. Sonuçlara göre annelerin çocukları sohbete dâhil etme sıklığının çocuğun dilsel ve konuşmaya özgü yetileri ile alakalı olmadığı ortaya çıkmıştır. Çocukların yapbozla oynama sırasında daha çok ve daha karmaşık konuştuğu gözlenmiştir. Çalışma düzenlenirken sözel etkileşim üzerinde annenin konuşmasının büyük etki yapacağı düşünülmesine rağmen çalışmada anne tutumlarının yönlendirici olmaktan çok konuşkan olma eğiliminde olmaktan kaynaklandığı belirtilmiştir.

Uzmen (2001) okul öncesi kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarından paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları konu alan resimli çocuk kitapları ile desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında oluşturduğu deney ve kontrol grubu çocuklarına iki hafta boyunca dördünün içeriği paylaşma dördünün içeriği yardım etme davranışından oluşan sekiz tane resimli kitap okunmuştur. Kitaplar okunduktan sonra çeşitli sorular

sorulup tartışmalar yapılmıştır. Bulgular, deney grubuna okunan kitapların paylaşma ve yardım etme davranışları üzerinde etkili olduğu, verilen eğitimin kız çocuklarının yardım etme, erkek çocukların ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Black, Seman ve Trobaugh (1999) yaptıkları çalışmada çocuk kitaplarını kullanarak anaokulu, anasınıfı ve ilkokul birinci sınıf çocukların prososyal davranışlarını desteklemeyi amaçlamıştır. Orta sosyoekonomik düzeydeki bir okuldan araştırmaya alınan çocukların değerlendirilmesi öğretmen gözlemleri, davranış kontrol listeleri ve sorunlu arkadaş iletişimleriyle ilgili görüşleri doğrultusunda yapılmıştır. Araştırma için seçilen kitaplar deney grubuna haftada birkaç kez okunmuş ve kitaplarla ilgili olarak tartışmalar yapılmıştır. Bulgular deney grubundaki çocukların prososyal davranışlarında artış olduğunu ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir (Akt. Uzmen, 2007).

Bus ve van Ijzendoorn (1997) yaptıkları çalışmada resimli kitaplar üzerine odaklanmış, 82 anne ve onların 44-63 haftalık bebeklerini resimli kitap okuma kapsamı içinde videoya almıştır. Bu çalışmada anne- bebek güvenli bağlanmayı değerlendirmek için çeşitli metotlar uygulamıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler çocuğun kitaba verdiği cevapları, çocuk motor aktivitelerini ve dikkatini puanlamak için yapılandırılmıştır. Katılımcıların bağlanma durumları güvensiz-kaçınmacı bağlanma, güvenli bağlanma, güvensiz-kararsız bağlanma olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Güvensiz bağlanan çocukların kitap etkinliğine katılımda daha isteksiz olduğu, kitaba dikkatlerini veremediği bunun yanı sıra bu çocukların annelerinin kitap okuma anında daha çok baskıcı tutumlar sergilediği gözlenmiştir. Bunun yanı sıra anne-çocuk çiftlerinin okuma anında meydana gelen davranışları çocuk davranışları ve anne davranışları olmak üzere iki başlık altında belirtilmiştir. Çalışmada çocuk cevaplarının annenin çağrıştırdığı, vurguladığı ve desteklediği cevaplar vasıtasıyla ortaya çıktığı ve yönlendiği belirtilmiştir.

Jones (1996) ebeveynlerin metin ve çocuk arasındaki bağlantı kurma yolunu incelemek için bir çalışma oluşturmuştur. Çalışmasında ebeveynlerin çocuk ile kitap arasında köprü kurdukları zaman çocukların okuma etkinliğine daha bağlanmış olduğunu görmüştür. Çalışmada çocukları için resimleri tanımlayan ve hikâye içeriğini yüksek duygusal değişimle sunan ebeveynlerin çocuklarını, hikâyeye bağlanma konusunda daha başarılı bulmuştur. Bu bağlantının kurulması için ebeveynlerin

çocuklarının verdiği cevaba dikkat etmek zorunda olduğunu belirtmiştir (Akt. Heather, 2004).

Bus ve Sulzby (1996) 2-3 yaş çocukları ile yaptığı çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının ilgilerini kitaba çektikleri, hikâyelerle yaratıcı köprüler kurdukları, resim ve konu hakkında tartıştıkları zaman, çocuklarının hikâyeye olan ilgilerinin ve motivasyonlarının arttığını görmüştür (Akt. Heather, 2004).

Senechal, Cornell ve Broda (1995) tarafından yapılan çalışmada 12 ebeveynin, konuşma öncesi ve konuşma dönemindeki çocuklarına kitap okuma anlarındaki davranışları incelenmiştir. Ebeveynlerin kullandıkları sözcüklerin ve kurdukları cümlelerin bebeklerin yaşına bağlı olarak değişiklik gösterdiğine dikkat çekilmiştir. Küçük bebeklere kitap okuyan ebeveynlerin daha çok dikkat çekici gösterişli sözel ifadeler kullandığı, daha büyük yaş grubuna kitap okuyan ebeveynlerin ise daha çok soru ve geri dönüt kullandığı görülmüştür.

Lo (1995) “ Erken Dönem Çocuklarla Hikâye Okuma Sırasında Anlamın Sosyal Yapılandırılması” adlı çalışmada okuma sırasında yetişkin ve çocuk arasında nasıl bir konuşma olduğunu ortaya çıkarmayı ve bu konuşmanın çocuğun hatırlama ve algılama düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çocuk ve yetişkin arasındaki konuşmanın yapısı incelenmiş, etkileşim sırasında cinsiyetin, yetişkin ve çocuk arasındaki sohbete etkisinin olmadığı görülmüştür. Çalışmada yetişkin ve çocuk etkileşiminin önemli olduğu fakat bu etkileşimin metni hatırlama konusunda çocuğa yardımcı olmadığını ortaya koymuştur.

Scarborough ve Dobrich (1994) çocuğa kitap okumanın çocuğun okuryazarlık başarısına etkisi üzerine yapılan çalışmaları incelemiş, ebeveynlere kitap okuma sıklığı ve zamanı hakkında çeşitli öneriler sunmuştur. Ebeveynlerin çocuğa kitap okumak için belli bir zaman dilimi ayarlamaları gerektiği ve okuma için uygun miktarın günde 15-30 dakika olduğu belirtilmiştir. Okuma için uyku saatlerinden önce ayarlanacak zaman dilimlerinin, yararlı olacağı vurgulanmıştır. Ebeveynlerin okuma saati tasarlayıp gerçekleştiremediği durumlarda, çocuğa yakın kişilerin bu uygulamayı yapması gerektiği belirtilmiştir.

Bus ve van Ijendoorn (1991) yaptıkları çalışmada annelerin çocuklarına kitap okuma sıklığı ile anne çocuk bağlanma kalitesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Annelere ne sıklıkla kitap okudukları ve ne zaman kitap okudukları sorulmuş, okuma seansları videoya alınmıştır. Çalışmada çocuğa sık okuma yaptığını belirten annelerin çocuklarının, kitap okuma etkinliği sırasında okuma etkinliğine daha

fazla odaklandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra çocukları ile daha az okuma gerçekleştiren annelerin, kitap okuma etkinliği sırasında çeşitli disiplin problemleri yaşadıkları görülmüştür.

Winer (1990) problem çözme yaklaşımını kullanarak sosyal becerileri desteklemeyi amaçladığı araştırmasında özel bir anaokuluna devam eden çocuklar için sekiz aylık bir program hazırlamıştır. Bu program olumlu arkadaş ilişkileri, paylaşma, çatışmaları çözme gibi sosyal becerileri içeren bir programdır. Çocuklara problem durumları hikâyeye olarak sunulmuş ve çocuklara hikâyedeki kahramanın yerinde olmaları durumunda ne yapacakları sorulmuştur. Bulgular çocukların gözlenen davranışlarından üçünün prososyal davranışlar içerdiğini ve bu davranışların olumsuz davranışların yerini aldığını göstermiştir (Akt. Uzmen, 2007).

Morrow (1988) yaptığı çalışmada, düşük gelirli ailelerden gelen 4 yaş çocukları ile okuyucuları arasındaki birebir okuma seanslarını ve bu çocukların kitaplara verdikleri tepkilerini incelemiştir. Çocuklara 3 seans boyunca aynı ve farklı kitaplar okunmuştur. Aynı kitabı okumanın düşük gelirli çocuklar üzerinde daha fazla etki yarattığı görülmüştür. Özellikle aynı kitabın okunduğu çocukların, hikâyeye daha çok ilgi gösterdikleri, hikâyeye ilgili sorulara daha fazla cevap verdikleri ve hikâyeye ilgili daha fazla yorum yaptıkları görülmüştür.

Goodsitt, Raitan ve Perlmutter (1988) okuma etkileşimi üzerine bir rapor sunmuştur. Bu raporda 24 aylık bebekleri olan annelerin bilmedikleri kitapları okurken daha çok konuştuklarını, bu annelerin çocuklarının ise bildikleri kitaplar karşısında daha çok konuştuklarını görmüştür. Üstelik annelerin tanımadıkları kitapları okurken daha fazla yorum ve etiketleme yaptıkları görülmüştür.

McCormick ve Mason (1986) yaptıkları çalışmada halk yardım ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun, evlerinde hiç alfabe kitabı olmadığını belirttiklerini görmüştür. Çocukların evlerinde bulunan yazı materyalleri arasındaki miktar farklılıklarının, çocuklar arasındaki sosyal sınıf farklılığına neden olabileceği belirtilmiştir (Akt. Whitehurst ve diğ., 1994).

Pellegrini, Brody, Sigel (1985) yaptıkları çalışmada 120 ebeveynin çocuklarına okuma anındaki tutumlarını incelemiştir. Bu çocuklardan 60' ı konuşma geriliğine sahip çocuklar, 60' ı ise normal konuşmaya sahip çocuklardır. Her iki gruptaki çocuklara okuma yapan ebeveynlerin genel olarak farklı davranışlar sergilediği gözlenmiştir. Konuşma yetersizliğine sahip çocuk ebeveynlerinin okuma anında çocuklarına karşı

daha çok yönlendirici ve daha az talepçi bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Normal konuşmaya sahip çocuk ebeveynlerinin ise böyle bir tutum sergilemediği gözlenmiştir.

Karapetian ve O'Leary (1985) altmış yetmişaltı aylar arasında toplam kırksekiz anaokulu çocuğu ile yaptıkları çalışmada çocukların paylaşma davranışını desteklemeyi amaçlamıştır. Deney grubunu oluşturan ve paylaşma davranışının az sergileyen çocuklara bu davranışın modellendirildiği hikâyeler kontrol grubu çocuklarına ise hayvanlarla ilgili hikâyeler dinletilmiştir. Bulgular deney grubu çocuklarının kontrol grubu çocuklarına göre paylaşma davranışını daha fazla sergilediklerini ve deney grubu çocuklarının eğitim süresince paylaşma davranışlarında ve paylaşma bilgilerinde yükselme olduğunu göstermiştir (Akt. Uzmen, 2007).

Wheeler (1983) yaptığı çalışmada annelerin 17 aylık bebeklerine kitap okurken kitaptaki resimleri tanımlamaya meyilli olduklarını, bunun yanı sıra aynı annelerin bir yıl sonra çocuklarına kitapla ilgili soru sorma üzerinde yoğunlaştıklarını görmüştür.

Trepanier ve Romatowski (1981) çocuk kitaplarının anaokulu ve birinci sınıf çocuklarının prososyal davranışları üzerine etkisini incelemiştir. Yaptıkları çalışmada oluşturulan deney grubu çocuklarına üç haftalık bir sürede paylaşma davranışı ile ilgili dokuz kitap okunmuştur. Deney grubu çocuklarına kitaplarda yer alan karakterlerin duyguları davranışları çatışma durumu çözüm yolları gibi durumlar hakkında sorular sorulmuştur. Kontrol grubu çocuklarına ise paylaşma ile ilgili olmayan dokuz kitap okunmuş ve hikâyeler hakkında tartışmalar yapılmıştır. Çalışmada, deney grubu çocuklarının daha fazla yardım etme davranışı gösterdiği ve karakter duygularını daha doğru açıkladığı bulunmuştur. Bulgular, sınıfta verilen eğitimin çocukların prososyal davranış geliştirmesinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur (Akt. Uzmen, 2007).

Murphy (1978) çalışmasında sözel ifadeler içermeyen resimli kitapların, bebeği jestleri kullanmada daha başarılı hale getirdiğini açıklamıştır. Aynı çalışmada 9 aylık bebeklerin kitap resimlerine dokunduğunu ve sayfadaki resimleri dışarı çıkarmak için çeşitli çabalarda bulunduğunu belirtmiştir. Murphy (1978) 14 aylık bebeklerin ağırlıklı olarak sayfa çevirme uygulaması yaptığını 20-24 aylık çocukların ise sözel aktivite koordineli yapılar oluşturduğunu belirtmiştir.

Ninio ve Bruner (1978) bir anne çocuk çiftini, çocuk 8 aylıkken başlayarak 8 ay boyunca incelemiş ve kitap okuma süresince meydana gelen anne davranışlarını dört basamakta tanımlamışlardır. Bu davranışlar, ilgiyi çekmek için vurgulu sözel konuşma,

soru sorma, etiketlemeyi sağlama ve geri dönüt vermedir. Çalışmada annenin kitap okuma uygulamasındaki değişikliğin, çocuğun ikinci yılı süresince olduğu görülmüştür.

Çocuk kitapları üzerine yapılan çalışmalar ise aşağıda belirtilmiştir.

Erbay ve Öztürk Samur (2010) anne babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişimi düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada anasınıfına devam eden 112 çocuk ve bu çocukların anne babaları ele alınmıştır. Araştırmada çocukların alıcı dil düzeylerini belirlemek için “Peabody Resim Kelime Testi (PPVT)”, anne ve babaların kitaplar hakkındaki görüşlerini belirlemek için “Anne Baba ve Öğretmenlerin Çocuk Kitapları ile İlgili Genel Görüşleri Anketi” kullanılmıştır. Çalışma sonunda anne babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Özler (2006) İlköğretim 3, 4. ve 5. sınıf Türkçe Ders Kitaplarında yer alan hikâye ve masalların eğitimsel işlevlerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada Türk Millî Eğitim sistemince belirlenen insan modelinin hikâyeler ve masallar vasıtasıyla öğrencilere sunulabileceğini belirtmiştir.

Işıtan (2005) Türkiye’de Türkçe basılmış yerli ve yabancı resimli çocuk kitaplarının benlik kavramı ile ilgili ileti içerip içemediğini analiz etmek amacıyla yaptığı çalışmada örnekleme oluşturan kitaplarda en fazla işlenen konunun akran ve çevre ilişkisi olduğu en az işlenen konunun ise akademik durum ve fiziksel görünüm olduğu saptanmıştır.

Konar (2004) çalışmasında Türkiye’de 1995-2002 yılları arasında telif olarak yayımlanan okul öncesi hikâye kitaplarındaki bazı kavramları içerik ve biçimsel olarak incelemiştir. Çalışmasında kitaplarda yer alan sevgi ve yardım kavramlarının ortalamasının diğer kavramlardan fazla olduğunu belirtmiştir.

Beyazova (2001) 0-5 yaş arasındaki çocuğu olan ailelerin kendilerinin ve çocuklarının kitap ile olan ilişkisini belirlemek ve bu ilişkiyi etkileyen etmenleri saptamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Sağlam Çocuk Polikliniği Sağlık Bakanlığı Macunköy Öveçler Sağlık Ocakları Sağlam Çocuk Polikliniğine başvuran 0-5 yaş grubu toplam 515 çocuğun aileleri ile yüzü yüz görüşülerek evdeki kitap sayıları, çocukların sahip olduğu kitap sayıları, haftada çocuğa kaç kez kitap okunduğu ve televizyona ayrılan süre ile ilgili bilgi toplanmıştır. Bu değişkenler ailelerin sahip olduğu çocuk sayısı eğitim ve gelir durumu çocuğun doğum sırası gibi etkenlerle karşılaştırıldığında yüksek eğitilmiş ve yüksek sosyoekonomik

düzeve sahip ailelerin çocuklarına daha fazla kitap aldığı ve çocuğa kitap okuma etkinliklerine daha fazla yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gürler (1999) yaptığı çalışmada, anne babaların kitaplar hakkındaki bilgilerini ve çocuk kitabı edinimine karşı tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, anne ve babaların kitap okuma ve çocuklarını yönlendirme konusunda yetersiz olduklarını ortaya koymuştur.

Sosyal beceriler konusunda yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır:

Seven (2008) yedi, sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerini incelediği çalışmada, sosyal becerilerle yedi, sekiz yaş ilköğretim öğrencilerinin ailesel faktörleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları sosyal becerilerin cinsiyet, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu ve ailenin sosyoekonomik durumu faktörlerine göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Çalışmada bilgi toplama aracı olarak kullanılan sosyal becerileri değerlendirme sistemi alt faktörleri incelendiğinde atılganlık becerisi ile doğum sırası dışındaki bütün faktörler, işbirliği becerisi ile cinsiyet ve kardeş sayısı, öz-kontrol ile de kardeş sayısı ve anne öğrenimi arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Kurt (2007) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş- altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” ni kullanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda proje yaklaşımli eğitim programlarının uygulandığı deney grubu çocuklarının sosyal uyum ve becerilerinde, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile bu ölçeğin tüm alt faktörleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Sonuçlar paralelinde çocuklar üzerinde sosyal uyum ve becerileri destekleyen eğitim programlarının çeşitli etkinliklerle zenginleştirilerek çocukların bu becerileri kazanmalarının sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Seven (2006) çalışmasında anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları sosyal beceri ve sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bağlanma ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkarken, anne baba öğrenimi ve sosyoekonomik düzey arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Bunun yanında çocukların cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenleri ele alındığında sosyal beceri ve bağlanma durumları arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

Ekinci Vural (2006) okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitim programının, çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışmanın amacı ile geliştirdiği aile katılımlı sosyal beceri programı ile ailelerden destek alarak okul öncesi eğitim alan 6 yaş grubu çocuklarının temel sosyal becerilerinin desteklenmesini ve geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitim alan çocuklar ve ailelerine yönelik olarak geliştirilen “Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının” çocukların sosyal becerilerinin gelişimde ve ailelerin aile katılım düzeylerini arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Sucuoğlu ve Özokçu (2006) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi konulu çalışmada ilkokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin akranları ile aralarındaki sosyal becerileri karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve akademik yeterlik bakımından yaşlılarından geride olduğunu, bunun yanında yaşlılarından daha fazla davranış problemleri sergilediklerini ortaya koymuştur.

Özabacı (2006) çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmada ebeveynlerin sahip oldukları çeşitli demografik özellikleri ile sosyal beceri düzeylerinin çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında ilişkisel tarama yöntemini kullanarak ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile ebeveynlerinin sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada sosyal beceri seviyelerini ölçmek için ebeveynlere sosyal beceri envanteri, çocuklara sosyal beceri ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucundan elde edilen bulgular çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ebeveynlerin sosyal beceri (kendini ifade etme, kendine güven, arkadaşlarca kabul görme, aile fertleri ve diğer bireyler tarafından kabul görme sosyal bağımsızlık, destekleyici sosyal çevre) düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Avcioğlu (2003) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programlarının etkililiğini incelemiş, anasınıfına devam eden dört-altı yaş grubu çocuklarına işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı sosyal beceri eğitimi programı uygulamıştır. Öğretmenlerden çocuklar için sosyal beceri değerlendirme ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Bu ölçek çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Çalışma sonunda çocukların hedef sosyal



becerileri öğrenmelerinde işbirlikçi öğrenme yöntemi kapsamında geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının etkili olduğu görülmüştür (Akt. Ekinci, 2006).

Avcıoğlu (2001) “İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı ile sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi” konulu çalışmasında işbirlikçi öğrenme yaklaşımı temel alınarak hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının işitme engelli öğrencilerin temel sosyal becerileri (ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir işi yürütme) öğrenmeleri ve genelleyebilmeleri için etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Örneklem, özel eğitim sınıfına devam eden dokuz öğrenci ile engelli olmayan 27 toplam 36 öğrenciyi kapsamış, araştırmacı tarafından geliştirilen işbirliğine dayalı sosyal beceri öğretim programı bu öğrencilere uygulanmış, çalışma sonucunda bu programın 9 işitme engelli öğrencinin hedef sosyal becerileri öğrenmesinde etkili olduğu görülmüştür (Akt. Ekinci, 2006).

Polat (1998) “Beş-Altı Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı” adlı çalışmasında, okul aile işbirliğinin sağlanması ile çocukların sosyal gelişimlerini desteklemeyi amaçlamıştır. Yaptığı çalışmada çocuk sosyalleşmesinde programın etkili olduğunu görmüş, evde uygulanan etkinliklerin okulda uygulanan bu programın başarısını arttırdığını belirtmiştir (Akt. Kurt, 2006).

Taylor ve Machida (1994) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuklarına sosyal beceri kazandırmalarındaki etkilerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Çalışma sonunda, çocukların becerileri kazanımında anne babaların onlara rehber olmasının ve model olacak davranışlarda bulunmasının bu becerileri kazanmalarında etkili olduğunu görmüştür.

Gresham ve Nagle (1980) sosyal açıdan yaşlıları arasında az kabul gören çocuklara sosyal beceri eğitimi vermiş ve çalışma sonunda bu eğitimin, çocukların yaşlıları tarafından kabul görmelerinde etkili olduğunu görmüştür.

Okul öncesi eğitim üzerine yapılan çalışmalar ise aşağıda belirtilmiştir.

Argon ve Akkaya (2008) çocukları özel ve devlet anaokuluna giden ebeveynlerin okul öncesi eğitim veren kurumlara yönelik görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmada çocuğu devlet ve özel anaokuluna giden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından öncelikli beklentisinin çocuğu ilkokula hazırlaması, ikinci sıradaki beklentisinin ise çocuğun işbirliği, paylaşma gibi sosyal davranışları öğrenmesi olduğu belirtilmiştir.

Seçer ve Sarı (2006) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar ile devam etmeyen çocukların ahlâkî ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerinde bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmayı çalışmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular çocukların aldığı okul öncesi eğitimin çocukların ahlâkî ve sosyal kurallarla ilgili farkındalık düzeyini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim alan çocukların ahlaki ve sosyal kuralları içselleştirdikleri görülmüştür. Çocukların ahlaki ve sosyal kuralları öğrenmesi ve toplumsal hayata başarılı bir şekilde ayak uydurması bakımından okul öncesi eğitim kurumlarının etkili bir ortam oluşturduğu vurgulanmıştır.

Çakmak Güleç ve Özdemir (2006) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen çocukların demokratik davranışlarındaki farklılıkları ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda çocuğun aldığı okul öncesi eğitimin çocuğun işbirliği yapma, başkalarının görüşlerine saygı duyma, sorumluluk duyma, herkese eşit davranma gibi demokratik tutum ve davranışlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Fakat izin isteme, başkalarının konuşmalarını sabırla dinleme gibi değerler konusunda okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Çalışma, değişkenlerin birbiri üzerinde ne derece etki ettiğini ortaya çıkarması bakımından ilişkisel tarama modelindedir.

“ İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve /veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Korelasyon, ilişkisel çözümlenmede kullanılan bir türdür. Korelasyon türü aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır” (Karasar, 2005: 81-82). Fraenkel ve Wallen’ e (2006) göre korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Akt. Büyüköztürk, 2010).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Korelasyonel bir çalışma olan araştırmanın çalışma grubunu Kilis Gülten Ömer Ünlükahraman Anaokulu 6 yaş grup çocukları ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Okulda bulunan bütün 6 yaş grup öğrencileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma kurumun dört 6 yaş sınıfı ve 4 öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında yer alan ölçme araçlarının kurum yönetimi tarafından kabul edilmesi için gereken izin Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır. Gerekli izin alındıktan sonra belirtilen kuruma gidilerek okul idaresi ve 6 yaş grup sınıf öğretmenleri çalışma hakkında bilgilendirilmiştir.

Çalışmaya 91 anne ve çocuk katılmıştır (44 erkek ve 47 kız). Çocukların hepsi anasınıfı düzeyinde 6 yaş çocuğudur. Annelerin yaş dağılımı 24 ve 50 arasındadır ( $M=32.24$ ,  $SD=4.96$ ). Çalışmadaki 91 anneden 38 i (%41.8) lise mezunu, 32 si (%35.2) ilköğretim mezunu, 19 u lisans mezunu (%20.9) ve 2 si (%2.2) sadece okuryazardır. Annelerin 73 tanesi (%80.2) ev hanımı iken, 18 anne (%19.8) çalıştığını belirtmiştir.

Çalışmaya katılan annelerin aylık aile geliri 500 TL. ve 8000 TL. arasında değişmektedir ( $M=1836.81$ ,  $SD=1127.6$ ). Ailedeki çocuk sayısı 1 ve 4 arasında değişmektedir ( $M=2.29$ ,  $SD=.86$ ). Çalışmaya katılan çocukların 44 ü (%48.4) daha önce okul öncesi eğitim almamışken, 25 çocuk yalnızca kreş (%27.5), 18 çocuk yalnızca anaokulu (%18) ve 4 çocuk (%4.4) hem kreş hem anaokulu eğitimi almıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1' de belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	n	Geçerli %
<b>Çocuk Cinsiyet</b>		
Erkek	44	48.4
Kız	47	51.6
<b>Anne Eğitim</b>		
Okuryazar	2	2.2
İlköğretim	32	35.2
Lise	38	41.8
Lisans	19	20.9
<b>Anne Meslek</b>		
Ev Hanımı	73	80.2
Çalışıyor	18	19.8
<b>Ailedeki Çocuk Sayısı</b>		
1 Çocuk	15	16.5
2 Çocuk	43	47.3
3 Çocuk	24	26.4
4 Çocuk	9	9.9
<b>Çocuğun önceden aldığı eğitim</b>		
Eğitim almadı	44	48.4
Kreş	25	27.5
Anaokulu	18	19.8
Hem kreş hem anaokulu	4	4.4

Tablo 1'in Devamı  
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	n	Geçerli %
Hikâye kitabı okuma sıklığı		
Kitap ismi hatırlayan	64	70.3
Kitap ismi hatırlamayan	27	29.7

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada örnekleme oluşturan çocukların sosyal becerileri ve annelerinin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlık düzeyleri ile ilgili verileri toplamak için çeşitli araçlar kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçları ekler kısmında verilmiştir. Çalışmayı oluşturan çocukların öğretmenlerine çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için 62 maddelik “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” dağıtılmış ve öğretmenlerden her bir çocuk için bu ölçeği doldurmaları istenmiştir. Annelere içinde çeşitli soruların (değişkenlerin) bulunduğu “Demografik Bilgi Formu” ve 32 maddelik “Annelerin Çocuk Kitapları Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerini Belirleme Anketi” dağıtılarak kitap okuma sıklığı ve annelerin uzmanlıkları belirlenmiştir.

#### 2.3.1. Demografik bilgi formu

Annelerin doldurması için hazırlanan bu form, annenin yaşı, annenin eğitim düzeyi, annenin mesleği, ailedeki toplam çocuk sayısı, çocuğa kitap okuma sıklığı, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi, çocuğa en son alınan kitabı hatırlama sorularının yer aldığı toplam 8 sorudan oluşmaktadır.

### **2.3.2. Annelerin çocuk kitapları seçimindeki uzmanlık düzeylerini belirleme anketi**

“Annelerin Çocuk Kitapları Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerini Belirleme Anketi” annelerin çocuk kitabı seçme ölçütleri ve uzmanların çocuk kitabı seçme ölçütleri arasındaki farklılığı ölçmek amacıyla çalışmada kullanılmıştır. Stone ve Twardosz’ un (2001) çalışmalarında belirttiği, öğretmenlerin kitap seçme ölçütleri listesine dayanarak Aram ve Aviram (2001) tarafından oluşturulan anket içinde dil, çizim, karakter, etik değer, uzunluk, fiyat, öneriler ve oyun gibi, hikâyelerle ilgili biçim ve içerik özelliklerinin yer aldığı 32 maddeden oluşmaktadır. Annelerden cevaplarını 4 seçenekli bir anket üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Anketteki maddeler; Tamamen katılıyorum (4), Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle katılmıyorum (1) seçeneklerinden birisi seçilerek doldurulmuştur.

32 maddelik bu anket İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmesi için bir uzmana gönderilmiş, Türkçeye çevrilen anket başka bir uzmana gönderilerek anketin İngilizceye çevrilmesi istenmiştir. Anket anlamsal, deyimsel, deneyimsel ve kavramsal eşitlik bakımından incelenmek üzere 2 hakeme gönderilmiştir. Hakemlerden gelen dönütlerle anket üzerinde son düzeltmeler yapılmış ve anketin kültürel uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Son şekline getirilen anket yönergenin ve maddelerin anneler tarafından anlaşılmasına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla 20 kişilik bir anne grubuna uygulanmış, annelerden alınan dönütler, anket maddeleri üzerinde anlaşılmayan bir durum olmadığını ortaya koymuştur.

Çalışma kapsamında “Annelerin Çocuk Kitapları Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerini Belirleme Anketi (AÇKSUDBA)” nin güvenilirlik analizi yapılmış, Tablo 2’de belirtildiği gibi AÇKSUDBA’nın güvenilirliği .85 olarak bulunmuştur.

Tablo 2. Çalışmada Kullanılan AÇKSUDBA (Annelerin Çocuk Kitapları Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerini Belirleme Anketi ) Güvenirliği

Ölçekler	Katılımcı Sayısı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha ( $\alpha$ )
AÇKSUDBA	91	32	.85

### 2.3.3. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (4-6 yaş çocukları için) SBDÖ

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği 4-6 yaş çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla Avcıoğlu (2003) tarafından oluşturulmuştur. Beşli dereceleme şeklinde oluşturulan bu ölçek likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin 9 alt ölçeği vardır ve ölçek toplam 62 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçekler, “Kişiler Arası Becerileri Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri, Akran Baskısı ile Basa Çıkma Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri, Dinleme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri” dir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Avcıoğlu (2007) tarafından yapılmıştır. Veri toplamak amacıyla 4-6 yaş arasındaki 251 öğrenciyi sosyal beceri açısından değerlendirmiş, ölçeğin geçerliğini kapsam ve yapı geçerliği olmak üzere iki farklı yolla test etmiş, kapsam geçerliği ile uzman görüşlerine başvurmuş, ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu anlamak için faktör analizi yapmıştır. Yaptığı analizler sonucunda ölçekte yer alan maddelerin dokuz faktörde toplandığını gözlemiştir. Güvenirliği belirlemek amacıyla, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, iki yarım güvenirliği ve test tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplamıştır. Cronbach alpha güvenirlik katsayısını .98, iki yarım güvenirlik katsayısını .89 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısını ise .83 olarak bulmuştur.

Analizler sonucunda ölçekte yer alan boyutların ölçtüğü sosyal beceri boyutları, Kişiler Arası Beceriler (KB), Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDUSB), Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve

Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDUSB), Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB), Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB), Sözel Açıklama Becerileri (SAB), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB), Dinleme Becerileri (DB), Amaç Oluşturma Becerileri (AOB), Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB) olmak üzere 9 tanedir. SBDÖ' inde tamamı olumlu yönde düzenlenmiş maddelere; her zaman yapar (5), çok sık yapar (4), genellikle yapar (3), çok az yapar(2) ve hiçbir zaman yapmaz(1) seçeneklerinden birini seçerek tepki verilmektedir (Avcioğlu, 2007).

### Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Güvenirliği

Çalışmada kullanılan “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)” nin alt ölçek güvenirlik analizleri incelenmiştir. Tablo 3’ de belirtildiği gibi SBDÖ’ nin alt ölçeklerinden, KB’ nin güvenirliği .94, KDKEDUSB’ nin güvenirliği .86, ABBÇB’ nin güvenirliği .92, KKEB’ nin güvenirliği .89, SAB’ nin güvenirliği .91, SKEB’ nin güvenirliği .94, DB’ nin güvenirliği .93, AOB’ nin güvenirliği .93, GTB’ nin güvenirliği .93 ve alt ölçeklerin toplam güvenirliği .97 olarak bulunmuştur. Genel anlamda KB, KDKEDUSB, ABBÇB, SAB, SKEB, DB, ABO, KKEB VE GTB alt ölçeklerin güvenirliğinin yüksek ve ölçeklerin kendi arasında tutarlı olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Çalışmada Kullanılan SBDÖ (Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği) Güvenirliği

Ölçekler	Katılımcı Sayısı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha ( $\alpha$ )
SBDÖ1 (KB)	91	15	.94
SBDÖ2 (KDKEDUSB)	91	11	.86
SBDÖ3 (ABBÇB)	91	10	.92



Tablo 3'ün devamı

Çalışmada Kullanılan SBDÖ (Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği) Güvenirliği

Ölçekler	Katılımcı Sayısı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha ( $\alpha$ )
SBDÖ4 (SAB)	91	7	.91
SBDÖ5 (KKEB)	91	4	.89
SBDÖ6 (AOB)	91	3	.93
SBDÖ7 (DB)	91	5	.93
SBDÖ8 (GTB)	91	3	.93
SBDÖ9 (SKEB)	91	4	.94
SBDÖ (TOPLAM)	91	62	.97

#### 2.4. Veri Toplama Aşaması

Çalışmaya katılan çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek üzere öğretmenlerin her bir çocuk için SBDÖ doldurmaları sağlanmış ve çocukların bu ölçekten aldıkları sosyal beceri puanları ile anneler tarafından doldurulan demografik bilgi formunda yer alan kitap okuma sıklığı ve annelerin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çocukların annelerine çalışmanın amacını açıklayan yazı, çalışma kapsamında doldurulması gereken “Demografik Bilgi Formu” ve “Annelerin Çocuk Kitapları Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerini Belirleme Anketi” öğretmenler aracılığıyla annelere gönderilmiştir. Annelere gönderilen 97 zarftan 91'ine ulaşılmıştır.

## 2.5. Veri Analizi

Çalışmanın verisi SPSS 17.0 Windows paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analizinde betimsel ve yordayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Çalışmadaki her bir değişken için ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Ayrıca demografik verilerin aktarılmasında ortalama, standart sapma ve geçerli yüzde hesaplamaları kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan SBDÖ' nin her bir alt ölçeğine yönelik olmak üzere dokuz adet hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. “Regresyon analizi aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatır. Bağımlı değişken iki ya da daha fazla değişken tarafından tahmin ediliyorsa bu regresyon, çoklu regresyon olarak adlandırılır.” (Ünver, 1986; Howell, 1987: Akt. Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2010 ). İki basamakta yürütülen regresyon analizinin birinci basamağında çocuğun aldığı önceki okul öncesi eğitim bir blok halinde regresyona alınırken ikinci basamakta sosyal becerileri etkileyebileceği düşünülen hikâye okuma değişkenleri (sıklık ve uzmanlık) hiyerarşik olarak regresyon analizine alınmıştır. Sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulguları tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

### 4.1. Annelerin Çocuk Kitabı Seçimindeki Uzmanlık Düzeyleri

Çalışmaya katılan 91 anne ve 10 uzman 32 maddelik “Annelerin Çocuk Kitapları Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerini Belirleme Anketi” ni doldurmuşlardır. Tablo 4’te annelerin ve uzmanların her bir madde için ortalama puanları ve anne-uzman puanlarını karşılaştıran “t testi” sonuçları verilmiştir. Uzmanlar arasında yüksek derecede bir görüş birliği göze çarparken ( $\alpha=.83$ ) düşük derecede bir standart sapma (.57) gözlenmiştir. Uzmanların her anket maddesi için ortalama puanları hesaplanmış ve bu puanlar ile her annenin her bir maddeye verdiği puan karşılaştırılmıştır. Annelerin çocuk kitabı seçimi konusundaki uzmanlık düzeylerine yönelik bir puan oluşturmak için anne ve uzman puanlarının birbirinden uzaklıkları hesaplanmış ve her anne için toplam bir uzmanlık puanı oluşturulmuştur. Annelerin çocuk kitabı seçimleri konusundaki uzmanlık düzeyleri puanı 0 (anne-uzman ayrılığı yok) ve 96 (maksimum anne-uzman ayrılığı) arasında bir ranjda dağılım göstermektedir. Bu durumda annelerin kitap seçimi konusundaki uzmanlık puanları arttıkça anne-uzman ayrılığının arttığı ve yükselen puanların daha düşük anne uzmanlığına işaret ettiği düşünülmelidir.

Tablo 4. Annelerin ve Uzmanların Çocuk Kitabı Seçiminde Uzmanlık Düzeylerinin Her Madde İçin Karşılaştırılması

İfadeler	Anneler	Uzmanlar	<i>t</i> -Test
	<i>N</i> =91 <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>N</i> =10 <i>M</i> ( <i>SD</i> )	
AÇKSUDBA1	3.35 (.83)	3.1 (.57)	3.28**
AÇKSUDBA2	3.54 (.6)	3.9 (.32)	-1.5
AÇKSUDBA3	2.01 (.8)	1.6 (.69)	.80
AÇKSUDBA4	3.07 (.81)	3.7 (.67)	-1.92*
AÇKSUDBA5	2.93 (.8)	2.5 (.85)	.39
AÇKSUDBA6	2.91 (.81)	2.4 (.84)	2.07*
AÇKSUDBA7	2.74 (.87)	3.4 (.84)	-1.65
AÇKSUDBA8	2.66 (.93)	3.7 (.48)	-2.05*
AÇKSUDBA9	3.45 (.64)	3.4 (.69)	-.36
AÇKSUDBA10	2.52 (.87)	2.2 (.92)	1.15
AÇKSUDBA11	3.29 (.76)	3.1 (.99)	3.28**
AÇKSUDBA12	2.14 (.74)	2.0 (.82)	1.17
AÇKSUDBA13	2.99 (.77)	3.4 (.52)	.0
AÇKSUDBA14	3.10 (.7)	2.9 (.74)	-.43
AÇKSUDBA15	2.78 (.73)	2.8 (.92)	.82
AÇKSUDBA16	2.96 (.81)	3.1 (.57)	-.26
AÇKSUDBA17	3.31 (.57)	3.6 (.52)	-1.81
AÇKSUDBA18	2.33 (.8)	2.1 (.87)	.51
AÇKSUDBA19	2.48 (.86)	2.3 (.67)	.00
AÇKSUDBA20	2.90 (.86)	3.2 (.42)	-.36

\*\**p*<.05, \**p*<.09 ve *p*>.05 arasında

Tablo 4'ün devamı

Annelerin ve Uzmanların Çocuk Kitabı Seçiminde Uzmanlık Düzeylerinin Her Madde İçin Karşılaştırılması

<b>İfadeler</b>	<b>Anneler N=91 M (SD)</b>	<b>Uzmanlar N=10 M (SD)</b>	<b>t-Test</b>
AÇKSUDBA21	2.96 (.74)	2.7 (.82)	.76
AÇKSUDBA22	3.26 (.73)	3.6 (.69)	-1.41
AÇKSUDBA23	3.23 (.75)	3.2 (.42)	1.81
AÇKSUDBA24	3.44 (.70)	3.0 (1.05)	2.06*
AÇKSUDBA25	2.99 (.87)	2.8 (.29)	3.28**
AÇKSUDBA26	2.76 (.80)	2.5 (.85)	1.5
AÇKSUDBA27	3.02 (.76)	2.8 (.92)	.98
AÇKSUDBA28	3.57 (.52)	4.0	-1.5
AÇKSUDBA29	2.78 (.88)	2.8 (.78)	.82
AÇKSUDBA30	3.53 (.58)	2.8 (.78)	2.44**
AÇKSUDBA31	3.07 (.89)	2.9 (.74)	1.00
AÇKSUDBA32	3.00 (.65)	3.2 (.25)	-.71

\*\* $p < .05$ , \* $p < .09$  ve  $p > .05$  arasında

#### 4.2. Sosyal Beceriler

Çalışmada çocukların önceki okul öncesi eğitimi, annelerin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlık düzeyleri ve çocuklarına kitap okuma sıklığı gibi değişkenlerin çocukların sosyal becerilerine etkisi hiyerarşik regresyon analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Değişkenlere ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 5' te sunulmaktadır.

Tablo 5. Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

<b>Değişkenler</b>	<b>M</b>	<b>SS</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
<i>Çocuğun Önceden Aldığı Eğitim</i>	.51	.50	0	1
<i>Hikâye Kitabı Okuma</i>				
Sıklık	.70	.45	0	1
Uzmanlık	21.59	4.22	11.5	31.5
<i>Sosyal Beceriler</i>				
SBDÖ1-KB	3.56	.72	2.07	5.00
SBDÖ2-KDKEDUSB	3.43	.60	2.09	4.73
SBDÖ3-ABBÇB	3.02	.64	1.00	4.50
SBDÖ4-SAB	3.84	.73	1.86	5.00
SBDÖ5-KKEB	3.25	.89	1.00	5.00
SBDÖ6-AOB	3.76	.98	1.33	5.00
SBDÖ7-DB	3.97	.78	1.40	5.00
SBDÖ8-GTB	4.19	.83	2.00	5.00
SBDÖ9-SKEB	3.67	.88	1.75	5.00

Çocuğun önceden aldığı eğitim dışında hangi değişkenin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu anlamak için SBDÖ' nün her bir alt ölçeği ile toplam dokuz hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi değişkenleri Tablo 7'de, hiyerarşik regresyon analizine dâhil olan değişkenlerin interkorelasyon değerleri de Tablo 6' da gösterilmiştir. Buna göre; annelerin çocuklarına kitap okuma sıklığı ile SBDÖ8 (Görevleri Tamamlama Becerileri) ve SBDÖ9 (Sonuçları Kabul Etme Becerileri) arasında anlamlı bir korelasyon elde edilmiştir ( $r = .24$  ve  $r = .24$ ,  $p < .05$ ). Ayrıca annelerin çocuk kitabı seçme konusundaki uzmanlık düzeyleri ile SBDÖ4 (Sözel Açıklama Becerileri) arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ( $r = -.24$ ,  $p < .05$ ).

Tablo 6. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İnterkorelasyon

SBDÖ	SBDÖ									Hikâye Kitabı Okuma		Çocuk Eğitim
	SBDÖ1	SBDÖ2	SBDÖ3	SBDÖ4	SBDÖ5	SBDÖ6	SBDÖ7	SBDÖ8	SBDÖ9	Sıklık	Uzmanlık	
<b>SBDÖ 1</b>	-											
<b>SBDÖ 2</b>	.77****	-										
<b>SBDÖ 3</b>	.66****	.73****	-									
<b>SBDÖ 4</b>	.77****	.61****	.45****	-								
<b>SBDÖ 5</b>	.47****	.55****	.61****	.16	-							
<b>SBDÖ 6</b>	.59****	.35****	.39****	.66****	.2**	-						
<b>SBDÖ 7</b>	.58****	.61****	.58****	.37****	.72****	.38****	-					
<b>SBDÖ 8</b>	.48****	.36****	.43****	.38****	.5****	.51****	.62****	-				
<b>SBDÖ 9</b>	.46****	.49****	.55****	.19*	.75****	.34****	.74****	.74****	-			
<b>Sıklık</b>	.14	.11	.18*	.2*	.09	.13	.98	.24**	.24**	-		
<b>Uzmanlık</b>	-.19*	-.8*	-.14	-.24**	-.12	-.07	-.14	.005	-.04	-.04	-	
<b>Çocuk Eğitim</b>	.22**	.23**	.17	.19*	.19*	.22**	.22**	.08	.27***	.19*	-.111	-

\*\*\*\* $p < .001$ , \*\*\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$ , \* $p < .09$  ve  $p > .05$  arasında

*Not:* Annelerin uzmanlık düzeyleri skorlarının düşmesi anne ve uzman puanı arasındaki farkın azalmasına ve daha yüksek bir anne uzmanlık düzeyine tekabül etmektedir.

Tablo 7. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların sosyal becerilerine etkileri ( $n=91$ )

Değişken	<i>b</i>	<i>S. E</i>	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
<i>SBDÖ1 (KB)</i>					
Basamak 1					.05**
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.32	.15	.22		
<i>SBDÖ2 (KDKEDUSB)</i>					
Basamak 1					.05**
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.28	.12	.23		
<i>SBDÖ3 (ABBÇB)</i>					
Basamak 1					.02
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.21	.13	.17		
<i>SBDÖ4 (SAB)</i>					
Basamak 1					.03*
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.27	.15	.19		
Basamak 2				.08	.05**
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.24	.15	.16		
Uzmanlık	-.04	.02	-.22		
<i>SBDÖ5 (KKEB)</i>					
Basamak 1					.03*
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.34	.19	.19		
<i>SBDÖ6 (AOB)</i>					
Basamak 1					.04**
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.44	.20	.22		
<i>SBDÖ7 (DB)</i>					
Basamak 1					.04**
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.34	.16	.22		
<i>SBDÖ8 (GTB)</i>					
Basamak 1					.007
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.13	.17	.08		
Basamak 2				.06	.05*
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.06	.17	.04		
Sıklık	.42	.19	.23		
<i>SBDÖ9 (SKEB)</i>					
Basamak 1					.07***
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.48	.18	.27		

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ ,  $p < .09$  ve  $p > .05$  arasında



Not: Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim birinci basamakta, annenin çocuğa hikâye kitabı okuma değişkenleri ise blok olarak ikinci basamakta analize katılmıştır. İkinci basamakta, basamaklı analiz sosyal becerilere anlamlı derecede katkı yapan hikâye kitabı okuma değişkenlerinin analize girmesini sağlamıştır.

### Kişilerarası Beceriler (SBDÖ1-KB)

Bu bölümde birinci araştırma sorusu cevaplanmaktadır; “Çocukların kişilerarası becerilerini (SBDÖ1-KB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?”

Çalışmaya katılan çocukların SBDÖ1 ortama puanları 3.56 (.72) dir. İnterkorelasyon tablosu (Tablo 6) incelendiğinde, SBDÖ1 puanları ile çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ( $r = .22, p < .05$ ) arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Hiyerarşik regresyon analizi tablosu (Tablo 7.1) incelendiğinde; SBDÖ1 puanlarının birinci basamakta analize alınan çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimden etkilendiği görülmektedir ( $b = .32, S. E. b = .15, \beta = .22, p < .05$ ). Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin SBDÖ1 puanlarındaki varyansın %5 ini açıkladığı görülmektedir ( $\Delta R^2 = .05, p < .05$ ).

Tablo 7.1. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların kişilerarası becerilerine etkileri (n=91)

Değişken	<i>b</i>	<i>S. E</i>	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
<i>SBDÖ1 (KB)</i>					
Basamak 1					.05**
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.32	.15	.22		

\*\*\*\* $p < .001$ , \*\*\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$ , \* $p < .09$  ve  $p > .05$  arasında

### Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (SBDÖ2-KDKEDUSB)

Bu bölümde ikinci araştırma sorusu cevaplanmaktadır: “Çocukların kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerini (SBDÖ2-KDKEDUSB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?”

Çalışmaya katılan çocukların SBDÖ2 ortama puanları 3.43 (.6) dır. İnterkorelasyon tablosu (Tablo 6) incelendiğinde, SBDÖ2 puanları ile çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ( $r = .23, p < .05$ ) arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Hiyerarşik regresyon analizi tablosu (Tablo 7.2) incelendiğinde, SBDÖ2 puanlarının birinci basamakta analize alınan çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimden etkilendiği görülmektedir ( $b = .28, S. E. b = .12, \beta = .23, p < .05$ ). Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin SBDÖ2 puanlarındaki varyansın %5 ini açıkladığı görülmektedir ( $R^2 = .05, p < .05$ ).

Tablo 7.2. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerine etkileri (n=91)

Değişken	<i>b</i>	<i>S. E</i>	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
<i>SBDÖ2 (KDKEDUSB)</i>					
Basamak 1					.05**
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.28	.12	.23		

\*\*\*\* $p < .001$ , \*\*\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$ , \* $p < .09$  ve  $p > .05$  arasında

### Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri (SBDÖ3-ABBÇB)

Bu bölümde üçüncü araştırma sorusu cevaplanmaktadır: “Çocukların sosyal akran baskısı ile başa çıkma becerilerini (SBDÖ3-ABBÇB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?”

Çalışmaya katılan çocukların SBDÖ3 ortama puanları 3.02 (.64) dir. Hiyerarşik regresyon analizi tablosu (Tablo 7.3) incelendiğinde, SBDÖ3 puanlarının birinci basamakta analize alınan çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimden anlamlı biçimde etkilenmediği görülmektedir ( $b = .21$ ,  $S. E. b = .13$ ,  $\beta = .17$ ).

Tablo 7.3. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların sosyal akran baskısı ile başa çıkma becerilerine etkileri (n=91)

Değişken	$b$	$S. E$	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
<i>SBDÖ3 (ABBÇB)</i>					
Basamak 1					.02
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.21	.13	.17		

\*\*\*\* $p < .001$ , \*\*\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$ , \* $p < .09$  ve  $p > .05$  arasında

### Sözel Açıklama Becerileri (SBDÖ4-SAB)

Bu bölümde dördüncü araştırma sorusu cevaplanmaktadır: “Çocukların sözel açıklama becerilerini (SBDÖ4-SAB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?”

Çalışmaya katılan çocukların SBDÖ4 ortama puanları 3.84 (.73) tür. Hiyerarşik regresyon analizi tablosu (Tablo 7.4) incelendiğinde, çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin SBDÖ4 puanlarındaki varyansın %3 ünü açıkladığı görülmektedir ( $\Delta R^2=.02$ ,  $p<.05$ ). İkinci basamakta analize alınan annelerin çocuk kitapları seçimindeki uzmanlık düzeylerinin anlamlı derecede regresyon modeline katkı getirdiği görülmektedir ( $b = -.04$ ,  $S. E. b = .02$ ,  $\beta = -.22$ ,  $p<.05$ , ( $\Delta R^2=.05$ ).

Tablo 7.4. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların sözel açıklama becerilerine etkileri (n=91)

Değişken	<i>b</i>	<i>S. E</i>	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
<i>SBDÖ4 (SAB)</i>					
Basamak 1					.03*
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.27	.15	.19		
Basamak 2				.08	.05**
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.24	.15	.16		
Uzmanlık	-.04	.02	-.22		

\*\*\*\* $p<.001$ , \*\*\* $p<.01$ , \*\* $p<.05$ , \* $p<.09$  ve  $p>.05$  arasında

### Kendini Kontrol Etme Becerileri (SBDÖ5-KKEB)

Bu bölümde beşinci araştırma sorusu cevaplanmaktadır: “Çocukların kendini kontrol etme becerilerini (SBDÖ5-KKEB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?”

Çalışmaya katılan çocukların SBDÖ5 ortama puanları 3.25 (.89) dir. Hiyerarşik regresyon analizi tablosu (Tablo 7.5) incelendiğinde, çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin SBDÖ5 puanlarındaki varyansın %3 ünü açıkladığı görülmektedir ( $p < .09$  ve  $p > .05$  arasında).

Tablo 7.5. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların kendini kontrol etme becerilerine etkileri (n=91)

Değişken	<i>b</i>	<i>S. E</i>	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
<i>SBDÖ5 (KKEB)</i>					
Basamak 1					.03*
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.34	.19	.19		

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$ , \* $p < .09$  ve  $p > .05$  arasında

### Amaç Oluşturma Becerileri (SBDÖ6-AOB)

Bu bölümde altıncı araştırma sorusu cevaplanmaktadır: “Çocukların amaç oluşturma becerilerini (SBDÖ6-AOB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?”

Çalışmaya katılan çocukların SBDÖ6 ortama puanları 3.76 (.98) dir. İnterkorelasyon tablosu (Tablo 6) incelendiğinde, SBDÖ6 puanları ile çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ( $r = .22$ ,  $p < .05$  arasında) arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Hiyerarşik regresyon analizi tablosu (Tablo 7.6) incelendiğinde, çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin SBDÖ6 puanlarındaki varyansın %4 ünü açıkladığı görülmektedir ( $p < .05$ ).

Tablo 7.6. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların amaç oluşturma becerilerine etkileri (n=91)

Değişken	<i>b</i>	<i>S. E</i>	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
<i>SBDÖ6 (AOB)</i>					
Basamak 1					.04**
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.44	.20	.22		

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$ , \* $p < .09$  ve  $p > .05$  arasında

### Dinleme Becerileri (SBDÖ7-DB)

Bu bölümde yedinci araştırma sorusu cevaplanmaktadır: “Çocukların dinleme becerilerini (SBDÖ7-DB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?”

Çalışmaya katılan çocukların SBDÖ7 ortama puanları 3.97 (.78) dir. İnterkorelasyon tablosu (Tablo 6) incelendiğinde, SBDÖ7 puanları ile çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ( $r = .22$ ,  $p < .05$  arasında) arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Hiyerarşik regresyon analizi tablosu, (Tablo 7.7) incelendiğinde, SBDÖ7 puanlarının birinci basamakta analize alınan çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimden anlamlı biçimde etkilediği görülmektedir ( $b = .34$ ,  $S. E. b = .16$ ,  $\beta = .22$ ). Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin SBDÖ7 puanlarındaki varyansın %4 ünü açıkladığı görülmektedir ( $p < .05$ ).

Tablo 7.7. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların dinleme becerilerine etkileri (n=91)

Değişken	<i>b</i>	<i>S. E.</i>	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
<i>SBDÖ7 (DB)</i>					
Basamak 1					.04**
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.34	.16	.22		

\*\*\*\* $p < .001$ , \*\*\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$ , \* $p < .09$  ve  $p > .05$  arasında

### Görevleri Tamamlama Becerileri (SBDÖ8-GTB)

Bu bölümde sekizinci araştırma sorusu cevaplanmaktadır: “Çocukların görevleri tamamlama becerilerini (SBDÖ8-GTB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?”

Çalışmaya katılan çocukların SBDÖ8 ortama puanları 4.19 (.83) tür. İnterkorelasyon tablosu (Tablo 6) incelendiğinde, SBDÖ8 puanları ile annenin çocuğa hikâye kitabı okuma sıklığı arasında ( $r = .24, p < .05$ ) anlamlı bir ilişki görülmektedir. Hiyerarşik regresyon analizi tablosu (Tablo 7.8) incelendiğinde, SBDÖ8 puanlarının birinci basamakta analize alınan çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimden anlamlı biçimde etkilenmediği görülmektedir ( $b = .13, S. E. = .17, \beta = .08$ ).

Tablo 7.8. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların görevleri tamamlama becerilerine etkileri (n=91)

Değişken	<i>b</i>	<i>S. E</i>	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
<i>SBDÖ8 (GTB)</i>					
Basamak 1					.007
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.13	.17	.08		
Basamak 2				.06	.05*
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.06	.17	.04		
Sıklık	.42	.19	.23		

\*\*\*\* $p < .001$ , \*\*\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$ , \* $p < .09$  ve  $p > .05$  arasında



### Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SBDÖ9-SKEB)

Bu bölümde dokuzuncu araştırma sorusu cevaplanmaktadır: “Çocukların sonuçları kabul etme becerilerini (SBDÖ9-SKEB) annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocuğun okul öncesi eğitimi alma değişkenleri ne derece açıklamaktadır?”

Çalışmaya katılan çocukların SBDÖ9 ortama puanları 3.67 (.88) dir. İnterkorelasyon tablosu (Tablo 6) incelendiğinde, SBDÖ9 puanları ile çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ( $r = .27, p < .001$ ) arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Yine interkorelasyon tablosu incelendiğinde, SBDÖ4 puanları ile annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma sıklığı arasında ( $r = .24, p < .05$  arasında) anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir.

Hiyerarşik regresyon analizi tablosu (Tablo 7.9) incelendiğinde, SBDÖ9 puanlarının birinci basamakta analize alınan çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimden anlamlı biçimde etkilediği görülmektedir ( $b = .48, S. E. b = .18, \beta = .27$ ). Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimden SBDÖ7 puanlarındaki varyansın %7 sini anlamlı biçimde açıkladığı görülmektedir ( $p < .01$ ).

Tablo 7. 9. Çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitim ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma değişkenlerinin çocukların sonuçları kabul etme becerilerine etkileri (n=91)

Değişken	<i>b</i>	<i>S. E.</i>	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
<i>SBDÖ9 (SKEB)</i>					
Basamak 1					.07***
Çocuğun önceki okul öncesi eğitimi	.48	.18	.27		

\*\*\*\* $p < .001$ , \*\*\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$ , \* $p < .09$  ve  $p > .05$  arasında

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç

Çalışma, annenin çocuğa kitap okuma sıklığının çocuğun sosyal becerileri üzerine olumlu etki yapabileceği düşünülerek oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra çalışmada, çocuğun aldığı okul öncesi eğitiminin ve annenin uzmanlığının çocuğun sosyal becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Ölçeğin her bir alt ölçeği ile toplam 9 hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları, ölçeğin “Sözel Açıklama Becerileri” ve “Görev Tamamlama Becerileri” alt ölçeklerinin annenin kitap okuma sıklığı ve annelerin çocuk kitapları seçimindeki uzmanlığından etkilendiğini ortaya koymuştur. Kitap okuma sıklığının, SBDÖ’nün bir alt boyutu olan “Görev Tamamlama Becerileri” üzerinde ve annenin uzmanlığının ölçeğin bir alt boyutu olan “Sözel Açıklama Becerileri” üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Diğer yandan çocuğun aldığı okul öncesi eğitimin, ölçeğin “Kişiler Arası Beceriler (KB), Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDUSB), Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB), Sözel Açıklama Becerileri (SAB), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB), Dinleme Becerileri (DB), Amaç Oluşturma Becerileri (AOB) ve Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB)” alt ölçeklerinde etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bu amaç etrafında yer alan dokuz alt amacı bulunmaktaydı. Araştırma süresince bu alt amaçlara cevap aranırken şu sonuçlar elde edildi:

Birinci alt amaç sorusunun cevabı arandığında, çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin anaokulu altı yaş dönemindeki kişilerarası becerilerine olumlu bir etki yaptığı görülürken annenin çocuğa hikâye kitabı okuması sıklığı ve annenin kitap seçimindeki uzmanlığının çocukların kişilerarası becerilerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre çocukların bir arada bulunmasını sağlama bakımından önemli bir yere sahip olan okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun sosyalleşmesine katkı sağladığı söylenebilir. Bu katkının sağlanmasında öğretmenlerin rolü önemlidir. Öğretmenlerin sınıfta işbirliğini arttırıcı etkinlikler düzenlemesinin çocuğun kişilerarası becerilerine etki ettiği düşünülebilir. Lickona (1991) birçok sınıfta

kullanılan işbirlikçi öğrenme aktivitelerine katılabilmeleri için öğrencilerin sosyal becerilere ihtiyaç duyduklarını, işbirlikçi öğrenmenin üretici hale gelmesi için öğrencilerin birbirine saygı ve nezaket kuralları içinde davranmaları gerektiğini vurgulamış ve başarılı işbirlikçi öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini arttırdığını belirtmiştir (Akt. McArthur, 2002 ).

Ayrıca okul öncesi eğitim alan çocukların kişilerarası becerilerine, öğretmenlerin çocuğa model olma bakımından doğru davranışlar sergileme durumunun etki ettiği düşünülebilir. Mendler (1992) öğretmenlerin öğrencilerine gülümsemelerini, öğrencileri ile selamlaşmalarını ve gereken zamanlarda öğrencilerinden özür dilemek için hazır olmaları gerektiğini belirtir. İnsan doğduğu andan itibaren başkaları ile ilişki kurmak zorundadır. İnsanın ilişkilerinde başarılı olması için, kendini ve başkalarını anlaması gereklidir. İletişim becerileri kişilerin sağlıklı ilişkiler oluşturmasını sağlayabileceği gibi bireyin ve toplumun yaşamına zenginlik ve saygınlık getirir. Bireyin diğerlerinin görüşüne, düşüncesine saygılı ve hoşgörülü olmayı öğrenmesi demokratik bir toplum oluşturma bakımından önemlidir (Yüksel, 2004).

İkinci alt amaç sorusunun cevabı arandığında, çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin anaokulu altı yaş dönemindeki kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerine olumlu bir etki yaptığı görülmüştür. Bunun yanında annenin çocuğa hikâye kitabı okuması sıklığı ve annenin kitap seçimindeki uzmanlığının çocukların kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak okul öncesi eğitimin çocukların kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerine etki ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin çocukların göstermesi gereken davranışları belirleyip onlara çeşitli etkinlikler yoluyla bu davranışları sunmasıyla ve gerekli pekiştiricileri vermesiyle çocukların bu becerileri kazanmasında etkili oldukları söylenebilir.

Sosyal becerilerdeki yetersizlik bireyin saldırgan davranışlarda bulunmasına ve sosyal olarak kabul edilebilirliği düşük davranışlar sergilemelerine neden olabilir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009). İnsanların özellikle çocukların yaşadığı toplumun kurallarına uyması gereklidir. Çocuk gerekli uyumu toplumsallaşma süreci içinde kazanır. Çocuk her yeni gelişmenin bağlı olarak oluşan değişik şartlara ve güçlüklerle uyum göstermek için çabalaması gerekir. Bu yeni duruma alışmaya kadar çocukta uyum problemleri gözlenebilir. Çocuğun yeni şartlara uyum sağlaması ile birlikte geçici uyum bozuklukları sona erer (Aydoğmuş, 2003).

Üçüncü alt amaç sorusunun cevabı arandığında, çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin ve annenin çocuğa hikâye kitabı okuması sıklığı ve annenin kitap seçimindeki uzmanlığının anaokulu altı yaş dönemindeki çocukların akran baskısı ile başa çıkma becerileri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin ve yetişkinlerin bu beceriler ile ilgili çeşitli durumlar oluşturarak çocukların yaşantılar edinmesini sağlaması gerekmektedir. Bu beceriler hakkında çocuğun yeterli hale gelmesi için aileyi de içine alan eğitim programları düzenlenebilir.

Akran baskısı, bireyin yer aldığı akran grupları tarafından bireye bir şeyi yapması için ısrar edilmesi ve cesaretlendirilmesi olarak tanımlanmıştır (Santor, Messervey ve Kusumakar, 2000). Karşılaştıkları akran baskısı bireyler için sorun oluşturmaktadır. Akran baskısının olduğu yerlerden biri de okullardır. Okullarda zorbalık şiddet baskı gibi çeşitli disiplin problemlerinin arttığı görülmektedir. Araştırmacılar, akran baskısının azaltılması ve okuldaki şiddetin yıkıcı boyutlarının engellenmesi ve uygun eğitim ortamını sağlamak için çalışmalar yapılabileceğini düşünmektedir (Sargın ve Çetinkaya, 2010).

Dördüncü alt amaç sorusunun cevabı arandığında, çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin anaokulu altı yaş dönemindeki sözel açıklama becerilerine olumlu bir etki yaptığını göstermektedir. Bunun yanında annelerin çocuk kitapları seçimindeki uzmanlığının çocuğun sözel açıklama becerilerine olumlu katkı yaptığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen dil etkinliklerinin çocukların sözel açıklama becerilerine olumlu katkı yaptığı söylenebilir. Sınıfta sunulan ve etkili bir iletişim ortamında gerçekleşen kitap okuma etkinliğinin çocukların sözel açıklama becerilerini desteklediği belirtilebilir. Çalışmada annelerin kitap seçimindeki uzmanlıklarının çocuğun sözel açıklama becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Yetişkinlerin çocukları için kullanacakları etkili kitapların çocukların sosyal becerilerini destekleyebileceği düşünülmelidir.

İletişim anında kişinin paylaşmak istediği bilgi beceri duygu ve düşüncüyü karşı tarafa doğru bir biçimde aktarması çok önemlidir. Bunun için mesajı oluşturan öğelerin karşı tarafın anlayacağı şekilde sunulması gerekmektedir (Özgüven, 1992).

Beşinci alt amaç sorusunun cevabı arandığında, çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin anaokulu altı yaş dönemindeki çocukların kendini kontrol etme becerilerine olumlu bir etki yaptığını göstermektedir. Bunun yanında annenin çocuğa hikâye kitabı okuması sıklığı ve annenin kitap seçimindeki uzmanlığının çocukların kendini kontrol etme becerilerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Okul öncesi

eğitimin çocukların kendini kontrol etme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Öğrenmenin gözlem yoluyla da gerçekleşebileceği düşünülürse çocukların diğerleri tarafından sergilenen bazı davranışlardan etkilendikleri söylenebilir. Öğretmenler tarafından sergilenen tutumun ve verilen pekiştireçlerin çocukların bu becerilerine etki yaptığı düşünülebilir. Öğretmenlerin sınıfta, çocukların engellenme durumunda saldırganlık dışında gösterebileceği tepki örneklerini vermesi ve çocukların saldırganlık davranışı gösterme durumunda olumsuz bir tutum sergilemesinin çocuğun bu becerileri üzerine etki yaptığı söylenebilir.

Saldırganlık organizmanın engellenme durumuna karşı gösterdiği bir tepkidir. Bireyler kişilik özellikleri ele alınarak incelendiğinde, çeşitli durumlara verecekleri tepkiler farklılık gösterir. Saldırganlık duygusunun şiddet şeklinde ortaya çıkmasından çok çocuğun bunu uygun şekilde gösterebilmesi sağlanmalıdır (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005). Kuykendall (1993) öğretmenlerin, işbirlik ve saygı ikilisini kullandıkları zaman sınıftaki disiplin problemlerinin ve olumsuz davranışların azalacağını belirtmiştir. Nezaket uygulamalarının sınıf yaşamının ayrılmaz parçası olduğu zaman mücadelelerin ve disiplin problemlerinin azalacağını vurgulamıştır.

Altıncı alt amaç sorusunun cevabı arandığında, çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin anaokulu altı yaş dönemindeki çocukların amaç oluşturma becerilerine olumlu bir etki yaptığı açıktır. Bunun yanında annenin çocuğa hikâye kitabı okuması sıklığı ve annenin kitap seçimindeki uzmanlığının çocukların amaç oluşturma becerilerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimin, çocukların amaç oluşturma becerilerine olumlu etki yaptığı ele alındığında bu etkinin öğretmenlerin yönlendirmesi sayesinde olduğu ve öğretmenlerin amaç oluşturma hususunda çocuklara rehberlik ettiği düşünülebilir. Öğretmenlerin amaç oluşturmaları konusunda gereken cesareti çocuklara vermesi gerekir. Öğretmenler bu durumu sağlamak için çocuklara yetenekli oldukları etkinliklerle ilgili projeler belirleyebilirler.

Kendine inancı ve özgüveni yetersiz olan çocuklar öğrenmek için atılımda bulunma cesaretini gösteremez. Aynı zamanda gerekli güdülenmeyi sağlamakta zorluk çekerler. Yeni bilgi ve beceriler kazanan çocuklar önceki hallerinden farklı bir durum sergilerler. Kendi yeteneklerini tanımayan çocuklar belli kalıplara bağlı kalırken kendine güveni olan çocuklar bazı durumları heyecanla karşılar (Sevinç, 2005).

Yedinci alt amaç sorusunun cevabı arandığında, çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin anaokulu altı yaş dönemindeki dinleme becerilerine olumlu bir etki yaptığı açıktır. Bunun yanında annenin çocuğa hikâye kitabı okuması sıklığı ve annenin

kitap seçimindeki uzmanlığının çocukların kişilerarası becerilerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Çocuğa hikâye okuma sıklığının çocuğun dinleme becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Çalışmada okul öncesi eğitimin bu eğitimi alan çocukların dinleme becerilerine etki yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıfta oluşturdukları çeşitli dil etkinlikleri ve çocuklarla kurdukları etkili sohbetlerle çocukların bu becerilerine katkı sağladığı düşünülebilir. Yetişkinin de çocuğa bu beceriyi kazandırması için öncelikle etkin dinleme konusunda çocuğa örnek olması gerekir. Doğru bir kitap okuma etkinliği çocuk ve yetişkin arasında dinleme fırsatı yaratabilir. Aynı zamanda hikâyenin çocuk tarafından dinlendikten sonra, yetişkinin hikâyeyi çocuğa anlattırması ve çocuğun anlattığı şeyleri not ederek onu dinlemesi çocukta dinlenilmişlik duygusunu yaratmada etkili olabilir.

Dinleme iletişimin temel öğelerinden biridir. Anlatana dinlenilmiş hissini uyandırmak için sözlü ve sözsüz işaretler vermek oldukça önemlidir. Etkili bir dinleme bireyler arasında daha anlamlı ilişkilerin gelişmesine olanak sağlar (Yavuzer, 2008).

Sekizinci alt amaç sorusunun cevabı arandığında, çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin anaokulu altı yaş dönemindeki çocukların görevleri tamamlama becerilerine olumlu bir etki yaptığı açıktır. Bunun yanında annenin çocuğa hikâye kitabı okuma sıklığının da, çocukların görevleri tamamlama becerilerine olumlu etki yaptığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan çocuklara, çocukların yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda sorumluluklar verilmesi durumunun çocukların görev tamamlama becerilerine etki yaptığı söylenebilir. Öğretmenlerin çocukların bu beceriyi sergilemesi için okul öncesi eğitim etkinliklerinden faydalandığı düşünülebilir. Öğretmenlerin çocukların bireysel özelliklerine uygun sınıf içi etkinliklerle bu becerilerini desteklediği düşünülebilir. Çocukların verilen görevleri yerine getirmesi durumunda çocuğa verilecek pekiştireç çocuğun bu beceriyi tekrar göstermesinde etkili olabilir. Aynı durum sınıf ortamında düşünülecek olursa pekiştireç alan çocuk sayesinde diğer çocukların da durumla ilgili olarak dolaylı yoldan çeşitli beceriler hakkında bilgi sahibi olması ve bu becerileri göstermesi sağlanabilir.

Çocuklara yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak uygun görevler verilmesi gerekmektedir. Böyle bir durum çocuğun sorumluluk almasına kendi kendine yetmesine fırsat vereceği gibi çocuğun kendine olan güvenini de yerine getirir (Yavuzer, 2008). Uygun eğitim ortamını oluşturma konusunda öğretmenlerin çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun etkinlikler oluşturması gerekir.

Lickona (1991) öğretmenlerin öğrencilerine hayvanlara bakma, bitkileri sulama, sınıfta diğerlerine yardım etme gibi sınıf görevlerinde sorumluluklar vererek performans göstermelerini sağlayabileceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerin alt ve üst sınıflardan dostlar edinerek birbirlerinin bakımını üstlenme, yardım etme gibi çeşitli konularda etkileşim ortamları sağlayabileceği üzerinde durmuştur (Akt. McArthur, 2002).

Dokuzuncu ve son alt amaç sorusunun cevabı arandığında, çocuğun önceden aldığı okul öncesi eğitimin anaokulu altı yaş dönemindeki çocukların sonuçları kabul etme becerilerine olumlu bir etki yaptığı açıktır. Bunun yanında annenin çocuğa hikâye kitabı okuması sıklığı ve annenin kitap seçimindeki uzmanlığının çocukların sonuçları kabul etme becerilerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan çocuklar sınıf ortamında uyulması gereken belli kurallar olduğunu bilirler. Aynı zamanda öğretmen rehberliğinde kendileri de kurallar oluştururlar. Bu kuralların konma gerekçesini ve kuralların yerine getirilip getirilmemesi durumunda oluşabilecek sonuçların farkındadırlar. Sınıf ortamında oluşan bu durumun çocukların sonuçları kabul etme becerilerine etki sağladığı söylenebilir.

Aram ve Aviram (2009) yaptıkları çalışmada annenin çocuğa kitap okumasının anasınıfı öğrencilerinin empati, sosyal duygusal uyum, dil ve alfabetik becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmada annelerin kitap seçimindeki uzmanlık düzeyi belirlenerek, annelerin uzmanlık puanları hesaplanmış, annenin aldığı uzmanlık puanının çocuğun empati ve sosyal duygusal uyumları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda Aram ve Aviram (2009) çocukları için hikâye kitabı seçme bilgisi yüksek olan annelerin çocukları için daha fazla duygusal durum içeren ve sosyal ilişkilere vurgu yapan kitaplar seçtiğini görmüştür.

Yapılmış olan bu çalışmada, annelerin çocuklarına kitap okuma anındaki etkileşim durumları bilinmemektedir. Annelerin kitap okumaya karşı tutumları, annelerin okuma sıklığı, annelerin okuma miktarı ve annelerin çocukla etkili bir okuma etkinliği oluşturup oluşturmadığı bilinmemektedir. Jones (1996) ile Bus ve Sulzby (1996) yaptıkları çalışmalarda ebeveynlerin kitapları daha etkili bir şekilde kullandıkları zaman çocukların kitaba olan ilgilerinin arttığını ve kitap okuma etkinliklerine karşı daha istekli olduklarını görmüştür. Çocukların bu katılımı sağlaması için ebeveynlerin kitabı daha önce okuması, ses tonunu etkili bir şekilde kullanması ve doğru sorularla çocuğu yönlendirmesi gerektiği belirtilmiştir. Wheeler (1983), Senechal, Cornell ve Broda (1995), Pellegrini, Brody ve Sigel (1985) yaptıkları gözlemlerde ebeveynlerin

kitap okuma tutumlarının çocuklarının yaş ve gelişim özelliğine uygun olarak değiştiğini rapor etmiştir.

Çocuğa kitap okuma konusunda yapılan araştırmalar çocuğa kitap okumanın çocuğun çeşitli gelişim alanlarına olumlu etkiler yapabileceği üzerinde durmuştur. Araştırmalarda yer alan müdahale programlarının çocuk ve ebeveyn üzerine olumlu etkiler yaptığı görülmüştür (Bass, 2007; Vogler Gordon, 2009). Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların kitapların çocuğun dil ve okuma yazma gelişimi üzerindeki etkilerini incelediği ve benzer konulara çalışmalara ağırlık verildiği görülmüştür (Rosa Lugo, Irisand ve Walsh 2008; Gordon, Rose, Kate, 2006; Crawford, 2006). Ayrıca yapılan çalışmalarda çocuğun kelime kazanımı, anne- çocuk bağlanma durumu, yetişkinlerin okuma tutumları ve kitap seçimi gibi konuların incelendiği görülmüştür (Goodsitt, Raitan ve Perlmutter 1988; Ninnio ve Bruner 1978; Wheeler, 1983). Çocuk eğitimi konusunda düzenlenecek olan programlar çocuğa kitap okuma etkinliğini ele alarak oluşturulabilir. Yine düzenlenecek eğitim programları kapsamında doğru kitaplar ele alınarak ve etkili okuma ortamları oluşturularak çocuklara çeşitli davranışlar kazandırılabilirdiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Sosyal beceriler çocuğun toplumla uyum içinde yaşaması bakımından önemlidir. Sosyal beceri eğitimi konusunda eğitim programları oluşturulabileceği gibi bu beceriler öğrenme ortamında öğretmenler tarafından çocuklara doğal olarak kazandırılabilir. McArthur (2002) ve Al Otaiba (2004) sosyal becerilerin model alma yoluyla öğretilebileceğini üzerinde durmuşlardır. Öğretmenler sınıfta meydana gelen doğru davranışları pekiştirerek uygun ortamı sağlayabileceği gibi özür dileme, izin isteme, ricada bulunma gibi davranışlarda bulunarak çocuklara örnek olabilir. Sosyal beceri yetersizliği olan çocuklara, içinde bu becerilerin yer aldığı hikâyeler okunabilir. Böylelikle çocuk bu davranışlar ve beceriler hakkında bilgi sahibi olmuş olur. Örneğin yetişkin çocuğa kitap okuyarak çocuğun kitaptaki karakterlerle etkileşime geçmesini sağlayabilir. Çocuğa öğretmeni tarafından okunan hikâyenin çocuk tarafından canlandırılması, çocuğun kahramanın davranışını sergileyerek dolaylı yoldan bu davranışı öğrenmesini sağlayabilir. Aynı etkinliği anne, baba ve diğer yetişkinlerin de oluşturması gerekmektedir. Bunun için öncelikle yetişkinlerin içinde doğru davranışların bulunduğu ve bu becerileri sergileyen karakterlerin yer aldığı kitapları seçmesi gerekir. Bunun yanı sıra yetişkinlerin ve öğretmenlerin çocuğun yaş özelliğine uygun kitaplar seçebilmeleri, çocuklar için yazılan kitapların hangi özelliklere sahip olması gerektiğini bilmelerine bağlıdır.



Çocuğa kitap okumanın çocuğun tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Çocuğun gelişiminde kitap konusunun, kitapta geçen karakterlerin, kitabın dilinin, kitap okuma anındaki yetişkin çocuk etkileşiminin önemi büyüktür. Ayrıca okuma anındaki doğru yönlendirmelerin çocuğun gelişim alanlarına olumlu etki yapabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Yeterli niteliklere sahip kitaplarla etkin ve doğru bir şekilde çocuğa yapılacak okuma etkinliğinin çocuğun gelişimi üzerine olumlu etki yapabileceği düşünülmeli, kitap seçimi ve kitap okuma konusunda yetişkinler bilgilendirilmelidir.

Çalışmada okul öncesi eğitimin çocukların sosyal becerileri üzerine olumlu etki yaptığı görülmüştür. Bu etkinin oluşmasında öğretmen tutumlarının, sınıftaki okul öncesi eğitim etkinliklerinin, çocuklar tarafından yapılan gözlemlerin, sınıfta sergilenen model davranışların, sınıfta kullanılan pekiştiricilerin ve sınıfta oluşturulan kuralların rolü olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimin çocukların sosyal beceri gelişiminde önemli bir yeri olduğu bilinmeli ve okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim alması ve bu eğitimden faydalanması sağlanmalıdır.

## 5.2. Öneriler

Çalışmada daha önceden okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerilere daha çok sahip olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitimden faydalanması sağlanmalıdır. Ayrıca ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmaları, etkinlikleri takip etmeleri ve etkinlikler oluşturup çocuklarıyla bu etkinlikleri gerçekleştirmeleriyle okul öncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkililiği artırılabilir. Çalışmada annelerin okuma sıklığının çocuğun sosyal becerilerine etki etmediği görülmüştür. Annelerin etkili bir okuma yapıp yapmadıkları bilinmemektedir. Annelerin okuma tutumlarının incelendiği çalışmaların yapılması kitap okuma etkinliklerini daha faydalı hale getirmesi bakımından önemli olabilir. Çocuğa birebir okuma yapmak yerine, okumanın yanında çocuğun kitaptaki durumları da canlandırması istenebilir. Böylelikle hikâyenin çocuk üzerindeki etkililiği artırılabilir. Çocuk kitapları, çocuğa kitap seçme, çocuğa kitap okuma gibi konularda eğitim programları oluşturularak, yetişkinler bu konuda bilgilendirilmelidir. Böyle bir bilgilendirme kitap okuma etkinliklerini çocuk için daha faydalı hale getirebilir. Ayrıca annelerin çocuklarına ne tür kitaplar okudukları belirlenerek okunan kitap türüne göre çocukların sosyal becerileri karşılaştıran çalışmalar yapılmalıdır. Annenin yanı sıra diğer yetişkinlerin de çocuğa kitap okuma durumları incelenmelidir. Anne, baba, öğretmen ve diğer yetişkinlerin çocuk kitabı seçiminde göz önünde bulundurdıkları hususlar ele alınarak çeşitli açılardan karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akın, N. (1998). *Okul Öncesi Kurum Öğretmenlerinin çocuk kitaplarına karşı tutum ve Davranışları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Al Otaiba, S. (2004). Weaving moral elements and research-based reading practices in inclusive classrooms using shared book reading techniques. *Early Child Development and Care*, 174(6), 575–589.
- Anderson, J., Anderson, A., Shapiro, J., and Lynch, J. (2001). Father's and mother' [check!] book selection preferences for their four-year-old children. *Reading Horizons*, 41, 189–210.
- Arabacı, N., ve Aksoy A. B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Fakültesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 18-26.
- Aral, N., ve Gürsoy, F. (2000). Kitabın çocuğun gelişiminde yeri ve önemi. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları, Ankara, 321-333.
- Aram, D., and Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30, 175-194.
- Argon, T., ve Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 413-430.
- Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2003). *Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*, Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, Cilt:1. Ankara: Ya-pa yayınları.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 Yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2),87-101.
- Aydoğmuş, K. ( 2008 ). *Ana baba okulu*. (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Bacanlı, H. (2008). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Asal Yayıncılık.
- Bass, L. A. (2007). *Effect of interactive storybook reading on the morphosyntactic development of preschool children from low-income environments*, Ph.D., The Florida State University; AAT 3282566.
- Baykan, S. (2001). *Gazi üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı, 2001-2002 Ders Yılı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 323.
- Beyazova, U. (2007). Kitap ve çocuk ilişkisi. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Basımevi, 533-537.
- Black, C., Seman, J., and Trobaugh, L. (1999). *Using children's literature to increase prosocial behaviors in the early years*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRA/Skylight. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 435475).
- Bus, A. G., and van IJzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.
- Bus, A. G., and van IJzendoorn, M. H. (1991). Patterns of attachment in frequently and infrequently reading mother-child dyads. *The Journal of Genetic Psychology*, 153(4), 395-403.
- Bus, A. G., and van IJzendoorn, M. H. (1992). Patterns of attachment in frequently and in frequently reading dyads. *Journal of Genetic Psychology*, 153, 395-403.
- Bus, A. G. (1993). Attachment and emergent literacy. *International Journal of Educational Research*, 19, 573-581.
- Bus, A. G. (1994). The role of social context in emergent literacy. In E. M. H. Assink (Ed.), *Literacy acquisition and social context* (pp. 9-24). New York: Harvester Wheat-sheaf.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., and Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for successful learning to read. A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Bus, A. G., and van IJzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their three-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 40, 998-1015.
- Bus, A. G., and Sulzby, E. (1996). Becoming literate in a multicultural society. In J. Shimron (Ed.), *Literacy and education: Essays in memory of Dina Feitelson* (pp. 31-45). Cresskill, NJ: Hampton Press
- Bus, A. G., and van IJzendoorn, M. H. (1997). Affective dimension of mother-infant picture book reading. *Journal of School Psychology*, 35(1), 47-60.

- Bus, A. G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development, In S. Neuman and D. Dickerson (Ed.s). *Handbook of early literacy development* (pp. 179-191). New York: Guilford.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, Erkan, Ö., Karadeniz, Ş, ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Candarella, P., and Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *Social Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Carledge, G., and Milburn, J. F. (1983). Social skills assessment and teaching in the schools. *Advances in School Psychology*, 3, 175–23.
- Crawford, K. C. (2006). *Effect of scripted storybook reading on young children and mothers from low-income environments*, Ph.D.,The Florida State University; AAT 3232376.
- Çağdaş, A. (2002). *Anne baba çocuk iletişimi*.(2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çakmak, Güleç, H., ve Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı*. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çakmak Güleç, H., ve Özdemir, B. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların demokratik davranışlarının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-11.
- Dickinson, D. K. (2001). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common?, In: D. K. Dickinson and P. O. Tabors (Eds) *Beginning literacy with language: youngchildren learning at home and in school* (pp.175–203). Baltimore: MD Brookes),
- Dilidüzgün, S. (2000). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dwyer, J., and Neuman, S. B. (2008). Selecting books for children birth through four: A developmenttal approach. *Early Childhood Educational Journal*, 35, 489-494.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programlarındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elksnin, L. K., and Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behaviour problems. *Intervention in school and Clinic*, 33(3), 131-142.

- Erbay, F., ve Öztürk, Samur, A. (2010). Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 5/4 Fall.
- Erdal, K. (2008). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları. *Milli Eğitim Dergisi* Bahar, 178.
- Ersoy, Ö., Avcı, N., ve Turla, A. (2007). *Çocuklar için erken uyarıcı çevre*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E.(2006). *How to designand evaluate research in education*. (6.Baskı). New York: Mc-Hill International Edition.
- Gander, M. J., ve Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (çev. Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Garner, P. W., Carlson J, D., Gaylyn, G., and Rennie, K. M. (1997). Low income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development*, 6, 37–52.
- Gibbs, J. (1995). *Tribes: A new way of learning and being together*. Sausalito, Calif.: Center Source Systems.
- Gordon Elias, I. H., Ross H., and Kate F. (2006). Enhancing parent-child book reading in a disadvantaged community. *The Australian Journal of Early Childhood*, 31, 20-25.
- Goodsitt, J., Raitan, J.G., and Perlmutter, M. (1988). Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book. *International Journal of Behavioral Development*, 2, 489-505.
- Gresham, F. M., and Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children responsiveness to modeling. *Clinical Psychology*, 18, 718-729.
- Gresham, F. M. (1981). Assesment of children's social skills. *Journal of Psychology*, 19 (2), 120-133.
- Gresham, F. M. (1982). Social skills instruction for exceptional children. *Theory Into Practice*, 21(2), 129-133.
- Gresham, F. M., and Elliot, S. N. (1987). The Relationship between adaptive behaviour social skills: Issues in definition and assesment. *The Journal of Special Education*, 21,167-181.
- Gresham, F. M., and Elliot, S. N. (1993). Social skills assesment and intervention guide: systematic approach to social skills training. *Special Services in the Schools*, 8(1), 137-158.

- Gülyüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gürler, Ü. (1999). *Çocuk kitapları ve anne babaların bu konudaki tutumları üzerine bir inceleme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hall, J. A., and Schlesinger, D. J. (1997). Social skills training in groups with developmentally disabled adults. *Research on Social Work Practice*, 7(2), 187-202.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Heather A. P. (2004). Helping parents make the most of shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 25-30.
- Horning, K. T. (1997). *From cover to cover: Evaluating and reviewing children's books*, New York: Harper Collins.
- Howell, D. G. (1987). *Statistical methods for psychology* (2nd edition). Boston: Duxbury Press.
- Isbell, R., Holmes, J., Dugger, B., Peters, V., and Floyd, S. (1989). Proceedings of NAEYC' 89: Beginning at the beginning: Literacy development from infancy through kindergarten, Atlanta, GA.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jones, R. (1996). *Emerging patterns of literacy. A multi-disciplinary perspective*. London: Routledge.
- Justice, Laura. M., Pullen, P. C., and Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44(3), 855-866.
- Kagıtcıbaşı, Ç. (1991). The early enrichment project in Turkey, In S. Bekman (Ed.) *Different models in early childhood education* (pp. 43-64). Ankara: UNICEF.
- Kagıtcıbaşı, Ç., Bekman, S., and Göksel, A. (1995). A multipurpose model of nonformal education: The mother-child education programme. The Consultative Group on Early Childhood. *Care and Development Coordinators' Notebook*. No:17.
- Kandır, A. (2007). *Gelişimde 3-6 Yaş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Kara, R. (2010). Çocuk edebiyatının kaynakları, Yılar, Ö. ve Turan, L.(Editörler). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 69-199.
- Karapetian Alvord, M. K., and O’Leary, K.D. (1985). Teaching children to share through stories. *Psychology in the Schools*, 22(3), 323-330.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.15. baskı.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Kocabaş, İ. (1999). *Çocuk kitabı seçim kriterleri ve 1997 yılını kapsayan bir değerlendirme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Konar, E. (2004). *1995-2002 Yılları arasında yayımlanan okul öncesi hikâye kitaplarındaki bazı kavramların içerik ve bilimsel olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kostelnik, M. J., Stein, L. C., and Whiren, A. P. (1988). Children’s self-esteem: The verbal environment. *Childhood Education*, 65, 29–32.
- Kotaman, H. (2007). Turkish parents’ dialogical storybook reading experiences: A phenomenological study. *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 200-206.
- Kotaman, H. (2007). *Impact of dialogical storybook reading on children’s receptive vocabulary development and their parents’ self-efficacy for storybook reading*, Ph. D. The Pennsylvania State University, AAT 3299016.
- Kotaman, H. (2008). Impact of dialogical storybook reading on young children’s reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45 (2) ,55-61.
- Kupetz, B. N., and Gren, E. J. (1997). Sharing books with infants and toddlers: Facing the challenges, *Young Children*, 52, 2.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuykendall, J. (1993). “Please,” “thank you,”“you’re welcome”: Teacher language canpositively impact prosocial development. *Day Care and Early Education*, 2, 30–32.
- Levenstein, P. (1970). Cognitive growth in preschoolers through verbal interaction with mothers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 40(3), 426-432.



- Levenstein, P., Levenstein S., and Oliver, D. (2002). First grade school readiness of former child participants in a South Carolina replication of the Parent–Child Home Program. *Applied Developmental Psychology*, 23, 331–353.
- Libet, J. M., and Lewinsohn, P. M. (1973). Concept of social skills with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Lo, Deborah, E. (1995). *Social construction of meaning in storybook reading with young children*, Ph.D., The University of Chicago; AAT 9542726.
- Lüle, E. (2007). Yedi farklı çocuk kitabının çocuk yazını ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 17-30.
- McArthur, J. R. (2002). The why, what, and how of teaching children social skills. *The Social Studies*, July /August, 183-185.
- McCormick, C. E., and Mason, J. M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. In W. H. Teale and E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 90-115). Norwood, NJ; Ablex.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Mendler, A. N. (1992). *What do I do when . . . ? : How to achieve discipline with dignity in the classroom*. Bloomington, Ind.: National Educational Service.
- Moody, A. K. (2007). *Engagement and communication and communication during shared storybook reading: a comparison of electronic and traditional books for preschoolers who are at risk*, Ph.D., University of Virginia; AAT 3280021.
- Morrow, M. L. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 221-230.
- Morrow, M. L. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 23, 89–107.
- Morrow, M. L. (1989). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Murphy, C.M.(1978). Pointing in the context of a shared activity. *Child Development*, 49, 371-390.
- Ninio, A., and Bruner, J.S. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.

- Ninio, A. (1990). Early environmental experiences and school achievement in the second grade: An Israeli study. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 11-12.
- Norton, D, E. (1999). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*. New Jersey: Schuster/ A Viacom Company.
- Oğuzkan, A. F. (2006). *Çocuk edebiyatı*. (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Orlando, L, V.(2005). Learning literacy though play using interactive texts during storybook reading: A parent/child experience. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(3), 247-253.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher*, 57, 640-645.
- Al Otaiba, S. A. (2004). Weaving moral elements and research based reading practices in inclusive classrooms using shared book reading techniques. *Early Child Development and Care*, 174(6), 575-589.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179.
- Özçelik, E. (2007). *Türkiye'de çocuk yazını ürünlerinde eğitimsel göstergeler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özgül, İ. E. (1992). *Görüşme ilke ve teknikleri*. Ankara: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi Yayınları.
- Özler, A. (2006). *İlköğretim 3., 4. 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye ve masalların eğitimsel işlevleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pellegrini, A. D., and Gene, H., Brody, Irving, E. S. (1985). Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 332-340.
- Polat, Unutkan, Ö.(1998). *Beş-altı yaş grubu aile katılımlı sosyalleşme programı*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rosa, Lugo, L., Irisand K., and Walsh, J. (2008). Effects of parent instruction on communicative turns of Latino children using augmentative and alternative communication during storybook reading. *Communication Disorders Quarterly*, 30(1), 49-61.
- Roy, V. P. (2006). *Storybook reading and the addition of toy props:the effects on child engagement and interest and the interactions between caregivers and their children*, Ph.D.,The University of North Carolina at Chapel Hill; AAT 3239236.

- Santor, D. A., Messervey, D., and Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (2),163-182.
- Sargın, N., ve Çetinkaya, B. (2010). Akran baskısını azaltmadagrupla psikolojik danışmanın etkililiği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 185-192.
- Scarborough, H.,and Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245–302.
- Seçer Z.,ve Sarı, H. (2006). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlak ve sosyal kural bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 126-142.
- Senechal, M., Cornell, E.H., and Broda, L.S. (1995). Age-related differences in the Organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317-337.
- Seven, S. (2006). 6 yaş çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seven, S.(2008). Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 151-174.
- Seven, S. (2010). Çocuk kitapları, Şener Demirel. (Editör). *Edebi metinlerle çocuk edebiyatı*, (ss.105-114), Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. (4. Basım). Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2005). *Kendine güven ve başarı “Çocuğum nasıl mutlu olur.”(7-14 yaş çocuk gelişimi ve eğitimi dizisi)*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Skibbe, L. E., Moody, A. J., Justice, L.M., and McGinty, A.S. (2010). Socia-emotional climate of storybook reading interactions for mothers and preschoolers with language impairment. *Reading and Writing*, 23(1), 53-71.
- Smetana, L. (2005). Collaborative storybook reading: bring parents and at-risk kindergarten students together. *Reading Horizons*, 45(4), 283-320.
- Snow, C. E., Tabors, P. O. and Dickinson, D. K. (2001). Language development in the preschool years, In D. K. Dickinson and P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 1–26). Baltimore: Paul Brookes.
- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 2, 24-29

- Stanton, C., Tina, L., Kaiser, A. P., and Wolery, M. (2006). Building social communication skills in Head Start children using storybooks: The effect of prompting on social interaction. *Journal of Early Intervention*, 28(3), 197.
- Stone, S., and Twardosz, S. (2001). Children's books in child care classrooms: Quality, accessibility, and reasons for teacher's choices. *Journal of Research Education*, 16, 53-69.
- Sucuoğlu, B., ve Özokçu, O. (2006). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.
- Taylor, A. R., and Machida, S. (1994). The contribution of parent and peer support to Head Start children's early school adjustment. *Early Childhood Research-Quarterly*, 9, 3-4.
- Trepanier, M. L., and Romatowski, J.A. (1982). Classroom use of selected children's books: Prosocial development in young children. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 21(1), 36-42.
- Tulviste, T. (2001). Can variation in mother-child interaction be explain by context and collectivistic attitudes? *Applied Psychology Psycholinguistics*, 22(4), 541-553.
- Tuzcuoğlu, S., ve Tuzcuoğlu, N. (2005). *Davranış bozukluğu gösteren çocukları tanıma ve anlama. "Kimse Beni Anlamıyor" (7-14 Yaş Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dizisi)*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 49-58.
- Uzmen, F. S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (2003). *Çocuk gelişimi*. (10. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ünver, Ö., ve Gamgam, H. (1986). *Uygulamalı istatistik yöntemler*. Ankara
- Vandermas, Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C., and Sassine, B. (2009). Numeracy-related exchanges in joint storybook reading and play. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 67-84.

- Van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look, In A.van Kleeck, S. A. Stahl, and E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 271–320), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Van Kleeck, A.(2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
- Vogler, Gordon, D. (2009). *A parent implemented shared storybook reading intervention for preschoolers with autism spectrum disorders*, Ph.D.,State University of New York at Buffalo; AAT 3356090.
- Wheeler, M.P. (1983). Context-related age changes in mothers' speech: Joint book reading. *Journal of Child Language*, 10, 259-263.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., and Janet, E. F. (1994). A picture book reading intervention in day care and home forchildren from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Winer, R.T. (1990). A program to improve the social skills of prosocial children at a private day care center through a problem solving approach, Ed. D. Practicum, Nova University (ERIC Document Reproduction Service No.ED 321900).
- Yalçın, A., ve Aytaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*. (4. Baskı).Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuzer, H. (2003). *Ana baba ve çocuk*. (16.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. ( 2008). *Çocuk eğitimi el kitabı*. (23. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. (29.Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.

**EKLER****EK:1 ÇALIŞMA İZİNİ**

T.C.  
KİLİS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.79.00.03.510/1253  
KONU : Anket Uygulaması

09/09/2010


**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi : İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 14.10.2010 tarih ve 5033 sayılı yazıları

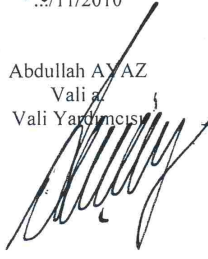
İnönü Üniversitesi Rektörlüğü ilgi yazılarında Okul öncesi öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Lutfiye YURTSEVEN'in Yüksek Lisans tezi için hazırladığı "Annelerin Çocuklarına Hikaye Okumasının Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili veri oluşturmak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı Gülten-Ömer Ünlükahraman Anaokulu'nda anket uygulaması yapmak istediğini teklif etmektedir.

Adı geçen anket ilimiz Araştırma Değerlendirme komisyonu tarafından 05.11.2010 tarihinde incelenmiş olup, anketin gönüllülük esasına göre yapılması şartıyla Bakanlığımızın Yönergesinde belirtilen esaslar doğrultusunda Müdürlüğümüze bağlı Gülten-Ömer Ünlükahraman Anaokulu'nda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğünde Olur'larınıza arz ederim.

  
M. Emin AKKURT  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
09/11/2010

Abdullah AYAZ  
Vali Yardımcısı  


## EK:2 ÇALIŞMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER

### SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (4-6 YAŞ)

Değerlendirme Yapılan Kişinin Adı Soyadı :

Değerlendirmeyi Yapan Kişinin Adı Soyadı :

**YÖNERGE:** Aşağıda 4-6 yaş arasındaki çocukların sahip olması gereken bir takım sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun sonra da değerlendirmesini yaptığınız çocuğun, sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanağı bulamadığınız beceriyi boş bırakınız.

	Her Zaman Yapar	Çok Sık Yapar	Genellikle Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
<b>Kişiler Arası Beceriler (KB)</b>					
1. Başkalarının duygularının farkına varır					
2. Hata yaptığında özür diler					
3. Grup üyelerinden izin alarak gruba katılır					
4. Başkaları kendisinden yardım istediğinde yardım eder					
5. Arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder					
6. Başkalarını oyun oynamaya davet eder					
7. Gönüllü olarak öğretmeni ya da öğretmenlerine yardım eder					
8. Bir gruba kolayca katılır					
9. Başkalarıyla kolayca arkadaşlık kurar					
10. Anlamadığı kurallar olduğunda bunları sorar					
11. Arkadaşlarına iltifatta bulunur					
12. Kendi kendisine iltifatta bulunur					
13. Başkalarıyla karşılaştığında (sözlü ya da					

---

başıyla) selam verir

---

. 14. Başkalarının duygularına saygı gösterir

---

. 15. Sırasını bekler

---

**Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve  
Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri  
(KDKEDYSB)**

---

1. Başkasının kızgınlığının farkına varır

---

2. Kızgınlığını uygun şekilde sözel olarak ifade eder

---

3. Sürekli olmayan değişikliklere kolayca uyum gösterir

---

4. Sürekli değişikliklere tepki gösterir

---

5. Kızgınlığının başladığını fark eder

---

6. Olumlu değişiklikleri kolayca kabul eder

---

7. Olumsuz değişiklikleri kolayca kabul eder

---

8. Bağımsız olarak karar alır

---

9. Başkalarıyla arasında olan anlaşmazlığı idare eder

---

. 10. Kendisinden istenilenleri olumlu bir şekilde reddeder

---

. 11. Arkadaşlarının mantıklı düşüncelerini kabul eder

---

**Akran Baskısı İle Başa Çıkma  
Becerileridir (ABBÇB).**

---

1. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde hayır der

---

2. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde hayır der

---

3. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde karşı koyar

---

4. Akran baskısına rağmen kendi düşüncelerini uygun şekilde savunur

---

5. Arkadaşlarının mantıklı olmayan

---



---

düşüncelerini uygun şekilde reddeder

---

6.Oynadığı bir oyunda üstlendiği rollerini  
akran baskısına rağmen yerine getirir

---

7.Akran baskısını görmezlikten gelir

---

8.Arkadaşlarının kızgınlığını kontrol etmeye  
çalışır

---

9.Farklı düşüncelerin olduğu durumlarda  
arkadaşlarıyla uzlaşır

---

10.Olumsuz grup baskısına uygun şekilde  
hayır der

---

### **Sözel Açıklama Becerileri (SAB)**

---

1.Başkalarına kendini tanıtır

---

2.Başkalarına arkadaşlarını tanıtır

---

3.Akran övgüleriyle karşılaştığında bu  
durumu açıklar

---

4.Başkalarınca anlaşılmayan davranışlar  
sergilediğinde bunları açıklar

---

5.Güçlü ve zayıf yanlarını tanımlar

---

6.Başkalarınca verilen yönergeleri  
anlamadığında bunu ifade eder

---

7.Başkalarına sözel olarak çeşitli görevleri  
dağıtır

---

### **Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB)**

---

1.Baskı altında sakin kalır

---

2.Baskı altında kendini uzun süre kontrol  
etmeye devam eder

---

3.Sınıfta sessizce öğretmenini bekler

---

4.Kendisine yapılan olumsuz eleştirileri  
doğru bulduğunda kabul eder

---

### **Amaç Oluşturma Becerileri (AOB)**

---

1.Bağımsız olarak kendine bir amaç  
oluşturur

---

2.Birbirini izleyen amaçlar oluşturur

---

---

3.Oluşturduğu amaç ya da amaçları

başarmak için çaba gösterir

---

**Dinleme Becerileri (DB)**

---

1.Başkalarının verilen sözel yönergeleri

dinler

---

2.Başkalarıyla etkileşim içerisindeyken

konuşan kişiyi aktif olarak dinler

---

3.Başkalarının verilen sözel yönergeleri

yerine getirmeye çalışır

---

4.Başkalarının konuşmalarından

duydıklarını açıklar

---

5.Başkaları konuşurken konuşan kişiyle göz

ilişkisi kurar

---

**Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB)**

---

1.Verilen görev ya da görevleri tamamlamak

için çalışır

---

2.Üstlendiği görev ya da görevleri

zamanında bitirir

---

3.Üstlendiği görev ya da görevleri yerine

getirir

---

**Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB)**

---

1.Başarısız olduğunda bu durumu sakince

karşılar

---

2.Olumsuz sonuçlar karşısında kızmadan

sonuçları kabul eder

---

3.Kurallara uyduğunda ortaya çıkabilecek

sonuçları kabul eder

---

4.Kurallara uymadığında ortaya çıkabilecek

sonuçları kabul eder

---

**ANNELERİN ÇOCUK KİTAPLARI SEÇİMİNDEKİ UZMANLIK DÜZEYLERİNİ  
BELİRLEME ANKETİ**

Annelerin Çocuk Kitapları Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerini Belirleme Anketi	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Bir kitabın çocuğumun bildiği kelimeleri içermesi önemlidir.				
2. Çocuk kitaplarındaki resimleme önemlidir.				
3. Pahalı oldukları için çocuklarıma nadiren kitap alırım.				
4. Kitap kapağının ilginç ve dikkat çekici olması önemlidir.				
5. Bir kitabı gerçekleşecek bir olay ile ilişkilendirmek önemlidir (Ör.; bayram, doğacak bebek)				
6. Çocuk kitaplarını öğretmenlerin tavsiyelerine göre seçerim.				
7. Çocuğuma okuyacağım kitabı seçmeden önce kitabın tümünü kendim okurum.				
8. Kitabın kalınlığı (Ör.; sayfa sayısı ve her sayfadaki yazı miktarı) önemlidir.				
9. Renkli resimlemeleri olan çocuk kitaplarını tercih ederim.				
10. Oyun ve çıkartma hediyeyle çocuk kitaplarını tercih ederim.				
11. Çocuğum için bir kitap seçmeden önce kitabın arka kapağındaki özeti okurum.				
12. Çocuk kitaplarını medyadaki (gazete, televizyon, vb.) tavsiyelere göre seçerim.				
13. Kitabın çocuğum için duygusal uyarıcılığının olması önemlidir.				
14. Çocuğuma kitap seçerken belli konulara değinen				

---

kitapları tercih ederim.

---

15. Çocuğumun kitaptaki (bazı) karakterlerle özdeşleşebilmesi önemlidir.

---

16. Çocuğumun günlük hayatıyla ilişkili olan çocuk kitaplarımı tercih ederim.

---

17. Kitaptaki olaylar arasında mantıksal ilişkinin olması önemlidir.

---

18. İndirimde olan ya da iskontolu çocuk kitaplarımı satın alırım.

---

19. Çocuk kitaplarındaki karakterlerin sıradan olması gerektiğini düşünüyorum.

---

20. Hikâyenin ilginç olaylar içermesi önemlidir.

---

21. Oyunlar ve aktiviteler içeren çocuk kitaplarının daha iyi olduklarını düşünüyorum.

---

22. Çocuk kitabı seçimimde kelime zenginliği önemlidir.

---

23. Karakterlerin ve aralarındaki ilişkilerin inandırıcı olması önemlidir.

---

24. Ahlak mesajları veren kitapları tercih ederim.

---

25. Kısa çocuk kitaplarının daha iyi olduklarını düşünüyorum.

---

26. Çocuğın dokunma hissine hitap eden kitapları severim.

---

27. Çok sayıda ve zengin mesajları olan çocuk kitaplarımı tercih ederim.

---

28. Kitabın dilinin akıcı olması ve takibinin kolay olması önemlidir.

---

29. Bir defada bir çok kitap birden satın almayı tercih ederim (Ör, indirim zamanı).

---

30. Renkleri, hayvanları öğrenmek gibi eğitici bir amacı olan kitapları tercih ederim.

---

31. Çocuk kitaplarının çocuklara gerçek hayat deneyimleri yaşatması gerektiğini düşünüyorum.

---

32. Resimlemelerinde özgün bir tarzı olan çocuk kitaplarımı tercih ederim.

---

**DEMOGRAFİK ANKET**

1. Yaşınız:.....
2. Eğitim Seviyeniz:
  - ( ) Okuryazar
  - ( ) İlköğretim
  - ( ) Lise
  - ( ) Lisans
  - ( ) Yüksek Lisans ve yukarısı
3. Mesleğiniz:.....
4. Ailenizin toplam aylık geliri:.....
5. Kaç çocuğunuz var:.....
6. Çocuğunuzun anasınıfına kayıt olmadan önce aldığı eğitimi ve eğitim süresini belirtiniz.
  - ( ) Eğitim almadı
  - ( ) Kreş (..... yıl)
  - ( ) Anaokulu (..... yıl)
7. Çalışmaya konu olan çocuğunuza ne sıklıkla hikâye kitabı okursunuz?
  - ( ) Günde birkaç kez
  - ( ) Günde bir kez
  - ( ) Haftada birkaç kez
  - ( ) Haftada bir kez
  - ( ) Diğer .....
8. Çocuğunuza son aldığınız kitabın adını ve yazarını belirtir misiniz?  
.....