

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA ETKİLEŞİMLİ OKUMA
YÖNTEMİYLE SOSYAL BECERİLERİN KAZANDIRILMASI**



Buse KERİGAN

AĞUSTOS 2018

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA ETKİLEŞİMLİ OKUMA
YÖNTEMİYLE SOSYAL BECERİLERİN KAZANDIRILMASI**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BUSE KERİGAN

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

AĞUSTOS 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylım.


Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ (KOÜ, OÖ)

Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ (BAU, OÖ)

Doç. Dr. R. Bilge UZUN (BAU, PDR)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Buse KERİGAN

İmza : 

ÖZ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA ETKİLEŞİMLİ OKUMA YÖNTEMİYLE SOSYAL BECERİLERİN KAZANDIRILMASI

Kerigan, Buse

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Doç.Dr. Elif Çelebi Öncü

Ağustos 2018, 135 sayfa

Bu deneysel araştırmanın amacı belirlenen konu başlıklarını içeren resimli hikâye kitapları aracılığıyla etkileşimli kitap okuma yöntemiyle oluşturulan programın okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş çocuklarının paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, empati ve arkadaşlık becerilerine etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesine bağlı ve Beşiktaş ilçesi sınırları içerisinde yer alan bir anaokulunda öğrenim gören 4-5 yaş grubundan 17 çocuk arasından basit seçkisel yöntem kullanılarak seçilmiştir. Araştırmaya, 4-5 yaş grubu çocukları arasından 9 çocuk katılmıştır. Çalışma grubuna, 8 hafta boyunca toplam 4 adet resimli hikâye kitabı 3 kez etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak okunmuştur. Bu yöntem ile çocuklara “paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, empati ve arkadaşlık” becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Çalışmadaki verilerin daha sağlıklı elde edilebilmesi için araştırmacı tarafından farklı üniversitelerde görev alan okul öncesi eğitimi ve Çocuk Gelişimi alanlarında doktora düzeyinde eğitimi olan sekiz akademiyen tarafından görüş alınarak kapsam geçerliliği yapılmış “Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları” oluşturulmuştur. Kartlardaki görseller hakkında çocuklara sorular sorularak sosyal durumlara ilişkin durumlarla ilgili çocukların görüşleri alınmıştır. Çalışmada ayrıca çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” ölçeği kullanılmıştır. Ön-test son-test uygulamaları yapılmış ve elde edilen bilgiler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programı

kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartlarında yer alan sorulara çocukların verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılık bulunmasa da, Okul ncesi Sosyal Beceri Değerlendirme leği' ne ilişkin bulgulara göre çocukların sosyal becerilerinde ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli Okuma, Okul ncesinde Etkileşimli Okuma, Okul ncesinde Kitap Okuma



ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF DIALOGIC BOOK READING TECHNIQUE IN ORDER TO DEVELOP SOCIAL SKILLS TO 4-5 YEARS OLD CHILDREN

Kerigan, Buse

Master's Thesis, Pre-school Education Graduate Program

Supervisor: Doç. Dr. Elif Çelebi Öncü

June 2018, 135 pages

The aim of this empirical study is to examine the effectiveness of dialogic book reading technique on sharing, cooperation, collaboration, empathy and companionship skills to 4-5 years old children in preschool institutions by using subject related picture books. The sample group of the study was selected through simple random sampling technique from the 4-5 years old classes in Early Childhood Education Unit affiliated to the kindergarten in the state university within the academic year of 2017-2018. It was selected from 17 children from 4-5 years old group using simple selective method. 9 children from the age group of 4-5 participated in the research. In the study, 4 picture books were read 3 times for 8 weeks using dialogic book reading technique. Therefore, children are aimed to developed the skills of "sharing, collaboration, cooperation, empathy and friendship". Also, preschool education program was applied to the children in the control group by their teachers. In order to ensure that the data in the study is obtained more

healthily, "Social Behaviours Depicting Cards " was created by the researcher. These cards were evaluated by eight different academicians from different education faculties for content validity and the children were asked about the images in this form. "**Preschool Social Skill Assessment Scale (OSBED)**" was also used in the study. Pre-test and post-test was performed and the data obtained was analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program. According to the findings of the study, although no significant difference between the answers given by children in experimental group and children in control group to the Social Behaviours Depicting Cards was found, based on the findings of the Preschool Social Skills Assessment Scale, there was statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of children's social skills.

Key words: Dialogic book reading, pre school dialogic book reading, pre school book reading



Hayatım boyunca elimi bırakmayacağını bildiğim

İlk öğretmenim Annem'e...

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının planlanmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren hem lisans hem de yüksek lisans eğitimim de bana yol gösteren sayın hocam Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ' ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca eli hep üzerimde olan, manevi yardımını her zaman hissettiren, düşünceleri ve verdiği fikirlerle yolumu hep ışıklandıran sevgili annem Yeşim AYGİN' a, tecrübeleri ile davranışlarımın her zaman şekillenmesini sağlayan sevgili dedem Mehmet AYGİN' a, ve anneannem Güner AYGİN' a çalıştığım kurumda uygulama yaptığım sınıfın öğretmeni, yardım ve destekleri için sevgili meslektaşım Kevser ÇİĞRIKÇI' ya, çalışmamın istatistiksel bulgu kısmında bana yardımcı olan sevgili meslektaşım Zeynep Sümeyra SAĞLAM' a, ve yüksek lisans eğitim süresince bilgi akışında bulunduğum sevgili meslektaşım Nisa ÇOLLAK' a bu süreçte yanımda olup beni destekledikleri için tüm kalbimle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İTHAF.....	viii
TEŞEKKÜR.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİL/RESİM/ŞEMA LİSTESİ.....	xv
SEMBOLLER/KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
Bölüm 1: Giriş	
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Soruları.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlamaları.....	5
1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	6
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması	
2.1. Sosyal Beceriler Nedir?.....	7
2.2. Sosyal Becerilerin Önemi Nedir?.....	10
2.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler	11
2.4. Okul Öncesinde Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişiminde Önemli Olan	
Unsurlar.....	13
2.5. Etkileşimli Kitap Okuma	16
2.6. Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Okuma.....	20
2.7. Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi.....	21
2.8. Etkileşimli Kitap Okumanın Geleneksel Okumadan Farkı	22
2.9. Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Okumanın Gelişim Alanlarına Etkisi....	23
2.9.1. Etkileşimli Okumanın Bilişsel Alana Etkisi	24
2.9.2. Etkileşimli Okumanın Dil Alanına Etkisi	26
2.9.3. Etkileşimli Okumanın Özbakım Alana Etkisi	27

2.9.4. Etkileşimli Okumanın Sosyal-Duygusal Alana Etkisi	28
2.10. Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Okumanın Süreçleri.....	30
2.10.1. Hikaye Okumadan Önce.....	32
2.10.2. Hikaye Okurken.....	35
2.10.3. Hikaye Okuduktan Sonra.....	37
2.11. Yurt Dışında Etkileşimli Okuma Yöntemiyle İlgili Yapılan Araştırmalar..	38
2.12. Türkiye’de Etkileşimli Okuma Yöntemiyle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	40
Bölüm 3: Yöntem	
3.1. Araştırma Modeli.....	43
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	46
3.3.2. Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları	48
3.3.3. Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları Nitel	
Verilerin Toplanması.....	50
3.3.4. Etkileşimli Okuma Eğitim Programının Hazırlanması ve	
Uygulanması.....	50
3.4. Verilerin Analizi.....	53
Bölüm 4: Bulgular	
4.1. Nicel Bulgular.....	55
4.1.1. Demografik Bulgular.....	55
4.1.2. Çıkarımsal Bulgular.....	56
4.1.2.1. OSDEB Ölçeği Ön Test ve Son Test Değerleri Karşılaştırılmaları....	56
4.1.2.2. Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları Ön Test ve	
Son Test Değerleri Karşılaştırılmaları.....	57
4.1.2.3. Cinsiyete göre OSDEB Ölçeği Ön Test ve Son Test Değerleri ve	
Karşılaştırılmaları.....	58
4.1.2.4. Cinsiyete Göre Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme	
Kartları Ön Test son Test Değerleri.....	59
4.1.2.5. Kalcılık Testi Puan Analizleri.....	61
4.2. Nitel Bulgular.....	62
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar.....	72

Bölüm 6: Öneriler.....	79
KAYNAKÇA.....	80
EKLER.....	92
1. İZİN BELGESİ.....	92
2. BAŞVURU FORMU.....	93
3. AKADEMİSYEN GÖRÜŞ FORMU.....	102
4. AİLE İZİN FORMU.....	103
5. OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.....	104
6. ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA DEĞERLENDİRME FORMU GÖRSEL KARTLARI.....	108
7. ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PROGRAMI.....	113
8. SINIF İÇİ GÖRSEL KARTLARI ÖN TEST UYGULAMALARINDAN GÖRÜNTÜLER.....	136
9. SINIF İÇİ GÖRSEL KARTLARI SON TEST UYGULAMALARINDAN GÖRÜNTÜLER.....	137
10. SINIF İÇİ ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PROGRAMI UYGULAMA GÖRÜNTÜLERİ.....	138
11. ÖZGEÇMİŞ.....	140

TABLolar LİSTESİ

TABLolar

Tablo 1: Etkileşimli Okuma Sırasında Kullanılan Konuşmayı Başlatma Teknikleri.....	19
Tablo 2: Etkileşimli Okuma Sonrasında Kullanılan Konuşmayı Sürdürme Teknikleri.....	19
Tablo 3: Çocuk Kitaplarının Taşınması Gereken Biçim ve İçerik Özellikleri.....	32
Tablo 4: Tek Gruplu Ön Test-Son Test Deseni.....	44
Tablo 5: Dört Yaş Çocukları İçin OSBED Yüzdeler Dilimleri.....	47
Tablo 6: Beş Yaş Çocukları İçin OSBED Yüzdeler Dilimleri.....	48
Tablo 7: Uygulanan Kitapların Künye Özellikleri.....	50
Tablo 8: Kitapların Okuma Süreçlerinde Ele Alınan Sosyal Beceriler.....	52
Tablo 9: Örneklem Grubunun Göre Cinsiyet ve Yaş Gruplarının Dağılımı.....	55
Tablo 10: Örneklem Grubu Ön Test ve Son Test Puan Analizi.....	56
Tablo 11: Örneklem Grubu Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları Ön Test Son Test Analizi.....	57
Tablo 12: Cinsiyete Göre OSBED Ön Test Son Test Puan Analizleri.....	58
Tablo 13: Kızların Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	59
Tablo 14: Erkeklerin Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	60
Tablo 15: OSBED Ölçeği Kalıcılık Testi Puan Analizi.....	60
Tablo 16: Sosyal Beceri İçeren Davranış Değerlendirme Kartları Kalıcılık Testi Puan Analizi.....	61
Tablo 17: Paylaşma Davranışı Görsel Kartına Ait Nitel Bulgular.....	62
Tablo 18: Empati Becerisi Görsel Kartına Ait Nitel Bulgular.....	63
Tablo 19: Yardımlaşma Davranışı Görsel Kartına Ait Nitel Bulgular.....	64
Tablo 20: İş birliği Davranışı Görsel Kartına Ait Nitel Bulgular.....	66
Tablo 21: Arkadaşlık Becerisi Görsel Kartına Ait Nitel Bulgular.....	68

RESİMLER LİSTESİ

RESİMLER

Resim 1. Paylaşma Davranışı Görsel Kartı.....	108
Resim 2. Empati Becerisi Görsel Kartı.....	109
Resim 3. Yardımlaşma Davranışı Görsel Kartı	110
Resim 4. İş Birliği Davranışı Görsel Kartı.....	111
Resim 5. Arkadaşlık Becerisi Görsel Kartı.....	112
Resim 6. Sınıf İçi Etkileşimli Okuma Görsel Kartları Ön Test Uygulamalarından Görüntüler.....	136
Resim 7. Sınıf İçi Etkileşimli Okuma Görsel Kartları Ön Test Uygulamalarından Görüntüler.....	136
Resim 8 Sınıf İçi Etkileşimli Okuma Görsel Kartları Son Test Uygulamalarından Görüntüler.....	137
Resim 9. Sınıf İçi Etkileşimli Okuma Görsel Kartları Son Test Uygulamalarından Görüntüler.....	137
Resim 10. Sınıf İçi Etkileşimli Kitap Okuma Programı Uygulama Görüntüleri.....	138
Resim 11. Sınıf İçi Etkileşimli Kitap Okuma Programı Uygulama Görüntüleri.....	138
Resim 12 Sınıf İçi Etkileşimli Kitap Okuma Programı Uygulama Görüntüleri.....	139

KISALTMALAR LİSTESİ

Bkz	Bakınız
Akt	Aktaran
Çev	Çeviren
Vd	Ve Diğerleri
OSBED	Okul Öncesinde Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği





“Kitaplar beynin çocuklarıdır”

J. Swith

“Çocuğa verilecek en güzel şey
zamandır”

Fock

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, sorularına, önemine, sınırlılıklarına, sayılıtlarına, tanımlarına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1. Problem Durumu

‘Eğitim Şart!’ sloganı geçmişten günümüze geniş bir yelpaze içerisine yaşantımızda yer almaktadır. Hemen hemen her alanda karşımıza çıktığı gibi atasözlerinde de vurgulanarak etkileri günümüze kadar ulaşmaktadır. ‘Ağaç yaş iken eğilir’, ‘Boş çuval ayakta durmaz’, ‘Kalem kılıçtan üstündür’ gibi çok çeşitli atasözleriyle eğitimin önemi vurgulanmıştır. 21.yy dünyasında da her alanda bir çok değişiklik olduğu gibi eğitim alanında da sürekli değişiklikler olmakta ve gelişmektedir. Eğitim, yaşam boyu devam eden süreçleri içine alan karmaşık bir yapıdan oluşabilmektedir.

Eğitim, “kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür” (Akyüz, 2013, s.2).

Bireyin içinde bulunduğu toplumda karşılaştığı sorunların çözüm yolu olarak eğitim vurgulanmaktadır. Bu eğitim bireylerin içinde bulunduğu durumun şartlarına göre kendi içerisinde informal ve formal (yaygın ve örgün) eğitim olarak dallara ayrılmaktadır. İnformal eğitim; bireylerin sosyal ortamlarda kurduğu etkileşim ve iletişimler sonucu yaşamı içerisinde kendiliğinden oluşan, herhangi bir plan dahilinde olmayan eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2011). Formal eğitim ise; belirli bir program dahilinde, öğretimin gerçekleşmesini sağlayacak planları içeren yükseköğretim, ortaöğretim, ilköğretim ve okul öncesi eğitimleri veren kurumlarda uygulanan eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2011). Formal eğitim başlığı içerisinde yer alan örgün öğretim ise; belirli yaş grupları içerisinde, belirli bir süre dahilinde, bireyler için zorunlu kılınan, okulların içerisinde

verilen eğitim türüne denilmektedir (Sönmez, 2000). Okul öncesi eğitim de günümüzde formal eğitim sistemi içinde yerine alan temel eğitim basamağıdır. Nitekim, bireylerin küçük yaşlardan itibaren istendik davranışlar kazanması için desteklenmesi gerektiği içerisinde bulunduğumuz yüzyılda kabul edilmiş bir görüştür. Küçük yaş dönemini kapsayan okul öncesi eğitimi çocuğun doğduğu andan itibaren başlayan, ilköğretim aşamasına gelene kadar devam eden etkin bir süreçtir. Bu dönem bireylerin yaşamında en kritik ve dönemeçli süreçleri içermektedir (Demoulin, 1999). Yaşamın temel yapı taşı olan okul öncesi eğitim dönemi, çocukların zihinsel, sosyal, duygusal, dil ve fiziksel alanlarda iç içe geçmiş birbirine bağlı süreçleri desteklemeyi ve geliştirmeyi hedeflemektedir (Turaşlı, 2000).

Okul öncesi eğitimi, 0-6 yaş aralığını kapsayan, çocukların daha sonraki yaşantılarında önemli rol oynayan, zihinsel, bedensel, duyuşsal, sosyal ve dil gelişim alanlarının şekillendiği, aile ve kurumlarda verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002). Bu doğrultuda eğitim sürecinin başlanmasında ve bireyde istendik davranışlar kazandırılmasında okul öncesi eğitim önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Bu basamağın içerisinde yer alan okuma çalışmaları çocuklarda düşünsel zenginliğin sağlanması konusunda önemli bir role sahip konumda bulunmaktadır. İlköğretim aşamasına gelene kadar geçen süreçte çocukların okuma etkinlikleri, okuma-yazma süreçleri hakkında farkındalıkları ve hazır bulunuşlukları olmadığı için desteklenmesi gerekli bir beceri olarak görülmektedir. Bu nedenle de kitaplarla erken yaşlardan itibaren tanıştırmaları gerekliliği savunulmaktadır (Tür ve Turla, 2010). Bu dönem içerisinde kitaplar çocuklara farklı gelmekte ve ilgilerini çekmektedir. 0-6 yaş dönemi içerisinde çocukların kitapla ilişkisine bakıldığında farklı özelliklerin önem kazandığı görülmektedir (Tür ve Turla, 2010). İlk iki yaş içerisindeki kitaplar ilk kitaplar olarak adlandırılmakta çocukların daha çok çevresinde gördüğü tek figürlerden oluşmaktadır. İki üç yaşta kitaplarla dilini geliştirmeye çalışan çocuk, üç dört yaşta dilin yapısını öğrenmiş olmaktadır (Tür ve Turla, 2010). Dört beş yaşta ise dilini iletişim aracı olarak kullanan çocuk kitap çeşitliliğini arttırmış olmakla birlikte, altı yaşında ise geleceğe ait kurgusal kitaplar tercih etmektedir (Alpöge, 1991). Çocuklarla birlikte kitaplar incelenmeli, kitap okumanın önemi üzerinde durulmalı çocuklara kitap sevgisi aşılamalı, etkinlikler içerisinde kitaplara odaklanmalıdır. Kitap okumak öğrenim sürecinin bir parçası olup yaşam boyu devam etmektedir

(Tanju, 2010). Kitap okumak çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediği gibi onların hayal dünyalarına girmemize izin verdikleri bir süreçtir. Kitaplar sayesinde çocukların günlük hayatta karşılaşılabileceği problem durumlarını sunulurken, bilgiler verilir, çevresi hakkında merak ettikleri açıklanır (Uzmen ve Mağden, 2002). Hikâye içerisindeki kahramanla özdeşim kurarak kendi çevresindeki bireylerle iletişim kurması kolaylaşabilmektedir. Kitap okuma etkinlikleri içerisinde değişen ve gelişen eğitim sistemine göre farklılaşmakta, yeni yöntemleri kullanmak gerekmektedir. Bu yöntemlerden birisini de etkileşimli okuma yöntemi oluşturmaktadır (Çelebi Öncü, 2016).

Etkileşimli kitap okuma yöntemi çocuk ve yetişkin arasında gerçekleşen etkileşime dayalı bir teknik sürecini oluşturmaktadır. Yetişkinin ve çocuğun kitap okuma sırasındaki rollerinin değiştiği bu yöntemde çocuk etkin konuma geçmektedir. Etkileşimli okuma sürecinde yetişkinin sorular sorması, sorulan sorulara çocuklar tarafından cevaplar verilmesi, çocuklarla birlikte incelemeler yapılması çocukların tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkilerken, yetişkin tarafından düzeyleri saptanabilmektedir (Graham Doyle & Bramwell, 2006). Whitehurst ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilen bu yöntem çocuklardan hikâye içerisindeki bir cümleyi tamamlamayı, çocuklara hikâye hakkında sorular sormayı, kahramanlar hakkında sorular sormayı, hikâye ile çocuk yaşantısını ilişkilendirmeyi içermektedir (Bıçakçı, Er ve Aral, 2018).

Etkileşimli hikâye okuma birçok alanı etkilemekte, çocukların olumlu tutum sergileme süreçlerine dahil olmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğunun sosyal çevresini okulu ve arkadaşları oluşturmaktadır. Sosyal çevresi ile aktif bir biçimde iletişime geçmesi etkileşimli okuma yönteminin amaçlarından bir tanesini oluşturmaktadır. Sosyal yönden gelişen, sosyal becerisi yüksek çocukların geleceğin toplumunda sosyal yetişkinlere dönüşmesi beklenmektedir. Sosyal beceriler çeşitli çalışmalarda temel olarak arkadaşlık, paylaşma, yardımlaşma gibi becerileri içermekte ve hem yaşa hem de cinsiyete göre de farklılaşabilmektedir (Brodski ve Hembrough, 2007). Yaşa bağlı olarak olgunlaşma ile çocukların becerilerinde artış olması beklenen bir ilerlemedir, diğer yandan sosyal becerilerde kızların erkeklere oranla daha erken bu becerileri kazanabildikleri ya da kız ve erkek çocukların farklı yönleriyle sosyal beceriler gösterdikleri bulunmuştur (Zembat ve Unutkan, 2001).

Kapıkıran vd. (2006) araştırmasına göre sosyal beceriler cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kızların daha çok olumlu davranışlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Wentzel ve Erdley' a (1993) göre, olumlu sosyal becerilerin kızlarda erkeklere oranla daha fazla olduğu saptanmıştır. Ekici' e (2015) göre, erkek çocuklarının kız çocuklara göre daha düşük sosyal beceriye sahip oldukları ve okul öncesi eğitim kurumlarında cinsiyet faktörü dikkate alınarak etkinlikler hazırlanması gerektiği tespit edilmiştir. Bu gibi araştırmalar ışığında da çocukların sosyal davranış ve beceriler yönünden farklılıklar gösterebileceğinden hareketle çocuklara uygulanan çeşitli etkinliklerin sonucunda sosyal becerilerinde cinsiyet etkeninin farklılık gösterip göstermediğinin de araştırılması da önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi çocuklarının öyküde geçen ana fikri ve karakterlerin sosyal özelliklerini anlamalarını ve arkadaşlık, yardımlaşma, paylaşma, empati ve iş birliği/dayanışma gibi sosyal becerilere ilişkin yaklaşımlarını desteklemek amacıyla çocuklara etkileşimli kitap okunmasının çocuklar üzerindeki etkilerine odaklanılmaktadır.

Araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sınıf içerisinde etkileşimli kitap okuma yönteminin sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada iki alt amaç belirlenmiştir. Bunlardan biri; etkileşimli kitap okuma sürecinden önce ve sonraki test uygulamalarında örneklem grubundaki çocukların etkileşimli kitap okuma programı öncesi ve sonrası sosyal beceri puanlarında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığı, diğeri ise çocukların paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, empati ve arkadaşlık becerilerine yönelik davranışları değerlendirmelerinde program öncesi ve sonrası farklılığının olup olmadığıdır.

1.3 Araştırmanın Soruları

1. Etkileşimli kitap okuma yöntemi örneklem grubunda ön test-son test arasında fark oluşturmakta mıdır?
2. Etkileşimli kitap okuma yöntemi cinsiyete göre sosyal becerilerde farklılık oluşturmakta mıdır?

3. Etkileşimli kitap okuma uygulamaları sonunda ailelerin çocukların ev ortamındaki sosyal davranışlarına ilişkin görüşleri nedir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Gelişim, zaman içerisinde bireyin düşüncesinde, yapısında, davranışlarında biyolojik ve çevresel uyarıcılara bağlı olarak meydana gelen değişiklikler ve süreklilik isteyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bayhan ve Artan, 2011). Bu gelişim zamanları içerisinde en hızlı ilerleme gösteren dönemi okul öncesi dönem kapsamaktadır. Okul öncesi dönem içerisinde çocuğun kazanacağı beceriler onun için kritik dönemi oluşturmaktadır. Okul öncesi dönem içerisindeki çocukların gelişimlerini sağlamaya yönelik hazırlanan planlı ve sistemli etkinliklere okul öncesi eğitim denilmektedir (Ural ve Ramazan, 2007).

Okul öncesi dönemde çocuklar süngere benzetilmekle birlikte her girdiyi alan bir yapıya sahip özellikleri taşımaktadır. Bu dönemde çocuklara verilen kazanımlar farklı tekniklerden yararlanılarak verilmekte, kalıcı olmaları sağlanmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri bu dönemdeki farkındalığı ortaya çıkaran kişileri oluşturmaktadır (Haktanır, 2011). Öğretmenler, çocukların fiziksel, duygusal, dil, sosyal gelişim düzeylerini, öğrenme biçimlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir (MEB, 2006; Akt. Dağlıoğlu, 2011).

Okul öncesi öğretmenleri ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, milli eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimlerini dikkate alarak yetiştiren kişidir (MEB, 2006; Akt. Dağlıoğlu, 2011). Okul öncesi dönemde öğretmenler çeşitli teknikler kullanarak çocukların gelişim alanlarını desteklemekte ve onlara bu gelişim alanları doğrultusunda hedeflediği davranışları kazandırmaktadır. Bu araştırma; okul öncesi çocukları için uygulanacak farklı tekniklerden biri olan etkileşimli okuma yöntemiyle hikayeler okunarak çeşitli sosyal becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir. Bunun için hazırlanmış olan değerlendirme aracı ve etkileşimli okuma programı ile çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkililiği ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2017-2018 öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesine bağlı Beşiktaş ilçesi sınırlarında yer alan bağımsız bir anaokulu kapsamında eğitim-öğretime devam eden 4-5 yaş düzeyinde 9 çocukla sınırlıdır.

2. Araştırma okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan sosyal beceri davranışlarını içeren dört resimli hikâye kitabıyla oluşturulmuş etkileşimli okuma programının uygulanması ile sınırlıdır.

1.6 Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada kullanılan ‘Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği’ nin katılımcı çocukların sosyal beceri düzeylerini en doğru biçimde ölçtüğü kabul edilmiştir.

Araştırma için uzman görüşü alınarak hazırlanmış sosyal becerileri içeren görsellerin bulunduğu kartların sosyal davranışları en anlaşılır biçimde yansıttığı kabul edilmiştir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kavramsal ve Kuramsal Temeli

Bu bölümde, araştırma için önemli olan ve araştırmaya temel oluşturan kavramsal ve kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Beceri Nedir?

Toplumun en küçük yapıtaşını oluşturan insanların bir araya gelmelerini ve bir arada olmalarının sürekliliğini sağlayan birçok değer bulunmaktadır. Bu bulunan değerler insanların birbirleriyle iletişime girmesi, girdiği bu iletişimi sürdürmesini ve toplum ile insanlar arasında güçlü bir denge kurulabilmesini aktif kılmaktadır (Uzmen, 2001). Toplumun içerisinde bulunan insanların sosyalleşmesi, onların çevresinde bulunan kişiler, kurumlar, olaylar, içinde bulunduğu çevrenin kültürel ve fiziksel durumu, kişinin kalıtım yoluyla geçen özellikleri gibi birçok faktörün etkisi altında yer almaktadır. Bireylerin okul öncesi dönemden itibaren edindiği sosyal davranışlar içinde yaşadığı toplumdaki etkilenmekte ve etkilemektedir (Işık, 2007).

Sosyal beceriler içinde bulunulan ortama göre davranma yeteneği olarak tanımlanmakla birlikte; kişinin duygularını ifade edebilmesi, yardım isteyebilmesi, haklarını koruyabilmesi, kendisi için en uygun isteklere karar verebilmesi konusunda da onlara yardımcı olmaktadır (Sorias, 1986).

Kelly'e (1982) göre sosyal beceriler, bireylerin kişilerarası iletişim kurdukları durumlarda çevrelerinden pekiştireç elde etmek veya var olan pekiştireci sürdürebilmek amacıyla öğrenilmiş davranışlardır.

Mc Fall' a (1982) göre sosyal beceriler, bireylerin toplum tarafından verilen görevler ya da roller doğrultusunda onları gerçekleştirebilmek için uyguladıkları belirli davranışlardır. Bu davranışlar, aile, öğretmen, arkadaş gibi başka kişilerin düşüncelerine ya da başka bir kıstasa göre mukayese etmesine dayanır (Gresham, 1987; Gresham & Reschlu, 1981; Staub & Hunt, 1993).

Gresham ve Rescly' e (1981) göre sosyal beceriler üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar;

1. Kişilerarası Davranışlar: Otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, iş birliği ve oyun davranışlarını içermektedir.
2. Kendiyle İlgili Davranışlar: Duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme davranışlarından oluşmaktadır.
3. Görevle İlgili Davranışlar: Uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme bağımsız olarak çalışma gibi davranışları kapsamaktadır (Akt. Avcıoğlu, 2009, s.13).

Yüksel' e (1999) göre sosyal beceriler, bireyler arası ilişkilerde sosyal bilgi ve becerileri çözümüleme, anlama, anlamayı takiben uygun tepkilerde bulunma, hedeflere yönelik sosyal bağlama göre değişen hem gözlenebilir, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlanmıştır.

Akkök (1996) sosyal becerileri altı grup altında incelemiştir;

1. İlk kazandırılacak beceriler: Bu beceriler dinleme, konuşma, konuşmayı başlatma-sürdürme-bitirme, teşekkür etme, iltifat etme, soru sorma, özür dileme, ikna etme, yardım isteme gibi becerileri oluşturmaktadır.
2. Grupla bir işi yürütme: Grup içerisinde sorumluluk alma-yerine getirme, grupla iş bölümüne uyma, başkalarının fikirlerini alma becerilerini içermektedir.
3. Duygulara yönelik beceriler: Kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, ifade etme, sevgiyi ifade etme, korkular ile başa çıkma becerilerini oluşturmaktadır.
4. Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler: Başkalarına yardım etme, izin isteme, paylaşma, anlaşma sağlama, hakkını koruma, kızgınlıkla başa çıkma becerilerini kapsamaktadır.
5. Stres durumlarıyla başa çıkma: Grup baskısıyla başa çıkma, başarısız olunan herhangi bir durumla başa çıkma, yalnız kalma ile başa çıkma becerilerini oluşturmaktadır.

6. Plan yapma ve problem çözme: Problem ile karşılaştığında nedenini bulma, sonucu ulaşma, bilgi toplama, karar verme becerilerini içermektedir.

Kurt (2007) da sosyal becerileri, çocuğun içerisinde yer aldığı toplumdaki bireylerle ilişkiler kurabilmesi, davranışlarında onlar gibi olabilmesi ve grup halinde yaşamının zorluklarına karşı duyarlı olabilmesi şeklinde tanımlamıştır.

Rinn ve Markle'a (1979) göre sosyal beceriler, çocukların kişilerarası kurdukları iletişimde diğer kişilerin tepkilerini etkiledikleri sözel ya da sözel olmayan davranışlardır. Rinn ve Markle sosyal beceriler arasındaki bu çeşitlilikten dolayı sınıflandırma yaparak, bu sınıflandırmayı dört gruba ayırmaktadır:

1. Kendini Açıklama Becerileri: Üzüntü ve mutluluk gibi hissedilenlerin açıklanması, düşüncelerin açıklanması, övgüleri kabul etme, kendisi hakkında olumlu söz söyleme becerileri oluşturmaktadır.
2. Destekleme Becerileri: Yakın bulduğu kişiler hakkında olumlu sözler söyleme ve övme becerilerini içermektedir.
3. Hakkını Savunma Becerileri: Basit isteklerde bulunma, başkalarının düşüncesi ile aynı fikirde olmama, uygun olmayan istekleri kabul etmeme becerilerini içermektedir.
4. İletişim Becerileri: Konuşma, problemleri konuşarak çözme becerilerini oluşturmaktadır (Akt. Rustin ve Kurh, 1989).

Colderalla ve Merell, ele alınan bu 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 İlişki Becerileri: 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 tanıtmaya, duygularını ifade etme gibi beceriler yer almaktadır (Akt. Avcıoğlu, 2009, s.13).

2.2. Sosyal Becerilerin Önemi

Sosyal beceriler, kişinin sosyal çevresinde kişilerarası iletişim kurmasını sağlayan, kurduğu iletişim ile olumlu dönütler almasını mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilmiş, öğrenilmiş davranışları kapsamaktadır. Sosyal becerilerin bireylerin diğer insanlarla iletişim kurmasını kolaylaştıran beceriler olduğu için önemli bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Avcıoğlu, 2009). Sosyal beceriler bireylerin olumlu ilişkiler kurmasında, toplumsal kuralları benimseyip bu kurallara uymasında, sorumluluk alabilmesinde, başkalarına yardım edebilmesinde, kendisinin ve başkalarının haklarını bilip bunları kullanabilmesinde önemli bir yere sahiptir. (Çubukçu ve Gültekin, 2000). Sosyal beceriler hayatımızın her anında etkili olup, paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, gruba dahil olma, bağımsız çalışma, öfkesini kontrol etme gibi davranış süreçlerinde etkisini oldukça hissettirmektedir.

Sosyal becerilerin herhangi bir kısmında yaşanacak bir gecikme ya da duraklama bireyin çocukluğundan başlayıp ileriki yaşamında kişilerarası ilişkilerde, akademik başarılarında, sosyal-duygusal alanda çeşitli problemlerle karşılaşma riskini arttırmaktadır (Avcıoğlu, 2009). Bireyin çocukluk dönemi içerisinde yer alan okul öncesi dönemi sosyal becerilerin temellerinin atıldığı basamağı oluşturmaktadır.

2.3. Okul Öncesinde Sosyal Beceriler

Çocukluğun ilk yıllarında çocuklar arkadaşları ile birlikte nasıl iletişim kuracaklarını öğrenmekte, konuşmayı başlatmakta, başlattığı konuşmayı devam

ettirmekte, sıra almakta, sırasını beklemekte gibi sosyal iletişim becerilerini sözel/sözel olmayan yollarla ifade etmekte farkında olmadan ve sistematik bir şekilde öğrenmektedirler (Avcıoğlu, 2009). Buradaki çocukluğun ilk yıllarını kapsayan döneme okul öncesi dönemi, alınan eğitime ise okul öncesi eğitimi denilmektedir. Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu andan itibaren temel eğitim gününe başlayana kadar geçen süreyi içine alan çocukların sonraki yaşamlarında etkin rol oynayan, sosyal-duygusal, psikomotor, bedensel, dil ve zihinsel gelişimlerinin tamamlanarak şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen becerileri oluşturmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002).

Oğuzkan ve Oral' a (1997) göre okul öncesi, doğumdan ilkokul süreci başlayana kadar olan zaman dilimindeki çocukluk senelerini içine alan, çocukların bireysel ve gelişimsel düzeylerine uygun, uyarıcı çevre olanakları sayesinde gelişimlerini toplumsal kültür ve değerler doğrultusunda yönlendiren süreci oluşturmaktadır.

Her kaynak okul öncesi eğitiminin farklı yönlerini ele alarak açıklama yapmaktadır. Tüm açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda; çocuğun doğumdan 6 yaşına kadar olan zaman dilimi, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyici, çocukta var olan potansiyelin ortaya çıkmasını, ilköğretime hazırlığı, çocuğun içerisinde yer aldığı toplumun kültürel değerlerini benimsemesini sağlayan ve tüm bunları bir program dahilinde gerçekleştiren süreci oluşturmaktadır (Turaşlı, 2011).

0-6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi dönem çocuğun gelişimin en hızlı olduğu, kişilik temellerinin atıldığı ve çocuğun yakın çevresinden büyük ölçüde etkilendiği, her türlü öğrenmeye, bilgiye, beceriye açık olduğu bir dönem olup, insan hayatındaki kritik dönemleri içermektedir (Vural, 2006). Çocuğun gelişiminde en önemli süreçlerden birisini sosyalleştirme oluşturmaktadır. Sosyalleşme, özellikle çocukların belirli bir grubun aktif üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını benimsedikleri süreci içermektedir (Gander & Gardiner, 1998).

Erken çocuklukta gelişim gösteren çocuğun sosyal gelişimi, anne-baba ve yakın çevresindeki yetişkinliklere bağlıdır. Çocuklar sosyal ilişkilerini nasıl belirleyeceklerini, diğer insanlara nasıl davranacaklarını çevresinde gördüğu yetişkinleri model alarak öğrenmektedir (Odom & Munson, 1996). Sosyal becerilerin

kazanılması ve kalıcılığının devam edebilmesi ailede, okulda ve diğer alanlarda bu becerilerin tekrarlanması yoluyla gerçekleşmektedir (McClelland & Morrison, 2003). Çocukların sosyal beceri gelişimlerini yaş, cinsiyet ve sağlık durumu gibi birçok olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir (Farmer, Pearl & Acker, 1996; Merrel, 1994; Merrel & Merz, 1992; Odom & Munson, 1996).

Bebeklik döneminden itibaren temel güven duygusunu kazanmış çocuğun, 2-6 yaş dönemi içerisinde çevresini keşfedebilen, bağımsız, kendine güvenen, başkalarıyla iletişim kurabilen, anne-baba ve arkadaşlarıyla iş birliği yapabilen, kendisine saygısı yüksek bireyler olduğu gözlemlenmiştir (Arslan, 2011; Senemoğlu, 2000). Sosyalleşme çocuğun doğduğu andan itibaren başlayan bir süreç olduğu için, çocuk okul öncesi eğitim kurumuna gelene kadar birçok farklı sosyal beceriyi ailesinden ve çevresinden görüp, gördüklerini benimsemiş olarak gelmektedir. Ailede kabul olunan sosyal beceri okulda, okulda kabul olunan bir sosyal beceri ailede kabul görmeyebilir. Bu durumda çocuk farklı ortamlarda farklı biçimlerde davranılması gerektiğini öğrenmektedir (Arslan, 2011). Çocuk ilk kez okul öncesi eğitim kurumunda aile dışındaki insanlarla, kendi akranlarıyla birlikte olunacağını öğrenir ve bu öğrenme onun sosyal gelişimini desteklemekte ve sosyal ortamlara uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları sosyalleşmenin gerçekleştiği yerler olması nedeniyle çocukların bir arada oyun oynayarak karar vermeyi, yardımlaşmayı, iş birliği yapmayı, paylaşmayı, dayanışmayı ve empati yaparak birbirlerini anlamayı öğrendikleri yerlerdendir. Arkadaş gruplarıyla oynanan oyunlar çocukların sosyal becerilerini desteklemekte ve birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlamaktadır (Logue, 2007).

Okul öncesi eğitim çocuğun, kendini tanıması, bedeninin farkına varması, özbakım ihtiyaçlarını karşılayabilmesi gibi fizyolojik ihtiyaçlarını gidermesine yardımcı olurken aynı zamanda çocuğun kişisel yeteneklerine, meraklarına, ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygun olarak düzenlenen programlar vasıtası ile yapılan etkinliklerde; çocuğun gruba dahil olmasını, çevresindekilerle sağlıklı iletişim kurmasını, kendisine ait temel alışkanlıkları kazanmasını, duygu ve düşüncelerini diğer bireylere aktararak ifade edebilmesini, grup içerisinde paylaşımcı bir yapıda olmasını, işbirliği yapmasını, yardımlaşmasını, dayanışmasını sağlamak gibi sosyal becerileri geliştirmesinde rol oynamaktadır (Aral, Kandır, ve Can Yaşar,

2003; Oktay 2007; Ryan 2003; Senemoğlu 1994). Kendisini ifade etme, kendine güven, arkadaşlar ve diğer bireyler tarafından kabul edilme, sosyal bağımsızlığı kazanma gibi becerilerin geliştirilmesi çabalarının temelinde, sosyal davranışları geliştirebilmek ve desteklemek yatmaktadır (Driscoll & Nagel 2008; Akkök, 2003).

Çocukların yaşları büyüdükçe ahlak, dil ve bilişsel gelişimleri ile birlikte sosyal davranışlarında da değişiklik görülmektedir. Yaşın büyümesiyle beraber çocuklar farklı insanlarla karşılaşmakta ve onlarla iletişim kurarak etkileşim oluşturmaktadır. Bu durum sosyal becerinin kaçınılmaz ve devamlılık gösteren yapısı olduğunu belirtmektedir (Morgan, 1988).

Okul öncesi dönemde çocuklara verilecek sosyal becerilerin desteklenmesinde, çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak, gelişim için gerekli performansları belirleyerek, çocukların ihtiyaçları doğrultusunda programda yer verilmelidir (Bacanlı, 1999; Westwood, 1993). Sosyal beceri öğretimindeki ilk basamak, çocuğun performansı yönünde nereden başlanacağına ve çocuğun önceliklerinin neler olduğuna karar verilmelidir (Westwood, 1993).

2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişiminde Önemli Olan Unsurlar

Sosyal becerilerin geliştirilmesinde kendine güven, kendini değerlendirme, yetenek ve becerilerinin farkında olma, kendilik gelişimi, arkadaşlık ilişkileri ve kurallara uyma, iş birliği yapma, alınan kararlara katılma, paylaşma, sorumluluk üstlenme önemli faktörleri oluşturmaktadır (Arslan, 2011). Bu faktörlerle birlikte cinsiyet farklılıkları da sosyal beceriler üzerinde önemli bir role sahiptir (Erten, 2012).

3-6 yaş aralığındaki çocuk oyun grupları içerisinde kendi cinsiyetine ilişkin davranış ve tutumları sergilerler. Ev dışında oyun alanları ve anaokulları gibi sosyal ortamlara girmeleri, bu ortamlarda arkadaşlarını gözlemlemeleri, iş birliği yapmaları, ve sevgiyi paylaşmaları cinsiyet olgusunun gelişmesini sağlamaktadır (Zembat ve Unutkan, 2001).

Okul öncesi dönemde çocuklara sosyal becerilerin kazandırılması ve bu becerilerin kalıcılığını sürdürebilmesi için yetişkin ve çevrenin etkisi de yadsınamayacak düzeydedir. Özellikle de yetişkinin rol model olması ile çocukların onları gözlemleyerek sosyal becerilerle ilgili bilgi edinmeleri ve yetişkinlerin

rehberliğiyle sosyal davranışlar benimsemeleri mümkün olmaktadır. Aşğıda çocuklarda desteklenmesi gereken sosyal becerilerin açıklamaları yer almaktadır:

Kendine Güven: Çocukluk yıllarında gerekli temel becerilerin geliştirilmesi ve kalıcılığının sağlanabilmesi için temel koşulunu çocuğun kendine güvenmesi oluşturmaktadır. Çocukların kendi öz kavramlarının şekillenmesinde yetişkinlerle girdikleri ilişkiler etkili olmaktadır. Yetişkinlerin çocukları bir birey olarak düşünmeleri, çocukların benlik algısını geliştiren etkenlerdendir. Bu da onların gelecek yıllardaki ilişkilerinin kalitesini belirleyecek düzeyde etkileşim içerisinde bulunmaları ile gerçekleşebilmektedir (Arslan, 2011).

Kendini Değerlendirme: Çocuk kurduğu ilişkiler sonucunda çevresinde bulunan kişilerin verdiği tepkiler bazında kendisini değerlendirmektedir. Özellikle çocuklarla birebir ilişki içerisinde olan yetişkinlerin tutumları onların kendilerini olumlu değerlendirmesine fırsat yaratmaktadır (Arslan, 2011).

Yetenek ve Becerilerin Farkında Olunması: Çocuklar yaptıkları davranışların yetişkinler üzerinde bıraktıkları etkiye göre kendilerini sınırlandırmakta ya da geliştirmektedir. Yetişkin ile arasında kurduğu duygusal bağın artmasıyla birlikte bazı davranışları yapmaya devam etmekte bazılarını sona erdirmekte böylece sosyalleşme sürecini sürdürmektedir (Arslan, 2011).

Kendilik Gelişimi: Çocuklara duygu ve düşüncelerini açıklaması konusunda fırsat verilmesi, onlara içerisinde buldukları durum için yeterli sürenin verilmesi, beden dillerine dikkat edilmesi, onlara özel olduklarının hissettirilmesi, yaptıkları çalışmalar hakkında sohbet edilmesi çocukların kendilik gelişimlerini artırıcı nitelikleri oluşturmaktadır (Palut, 2003).

Arkadaşlık İlişkileri: 3 yaş civarında kazanımını gerçekleştiren arkadaşlık ilişkileri 4 yaş civarında zenginleşmektedir. 3 yaş civarında aynı ortamda paralel biçimde oynayarak gösterilen arkadaşlık ilişkileri, 4 yaş içerisinde birlikte oyun kurma biçimine dönüşerek paylaşarak ve iş birliği yaparak ortaklaşa oynanan oyun deneyimi ile daha da artmaktadır (Arslan, 2011). Arkadaşlık kurma, içerisinde çok sayıda sözel ve sözel olmayan sosyal etkileşimleri kapsamakta, sosyal algı ve öz düzenleme davranışlarını kullanma becerilerini gerektirmektedir (Yu, Ostrosky & Fowler, 2011). İlerleyen yaşlarla birlikte çocukların deneyimlerinin sayısı artmakta,

olumlu-olumsuz ilişkiler yaşanmakta, çocuk nerede nasıl tepkiler vereceğini öğrenmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları da çocukların arkadaşlık ilişkilerini cesaretlendiren ve destekleyen ortamlar arasında yer almaktadır (Niffenegger & Willer, 1998).

Kurallara uyma: Bireyin içinde bulunduğu toplumun kurallarına uyum sağlaması, toplumdaki ilişkileri sürdürebilmesi için gerekli bir davranıştır. Çocuk kurallara uymayı somut bir şekilde oyun ile öğrenmektedir. Grup ile oynanan oyunlarda bu becerinin kazanması önemli bir rolü oluşturmaktadır (Arslan, 2011).

İş birliği yapma: Çocuklar bu beceriyi ilk kez okul öncesi dönemde kazanmaktadır (Arslan, 2011). Çocuklar üzerlerine aldıkları bir görev ile ilgili öncelikle aile içindeki görev paylaşımı ve işbirliğiyle görevlerin ne şekilde tamamlanabildiğini gözlemleyebilmektedir. İş birliği becerisini kazanmış çocuk içinde bulunduğu ortama uyum sağlamakta, aldığı görev ve sorumlulukları yerine getirmekte, grupta rol almakta, grup içerisinde liderlik görevi üstlenmektedir.

Alınan kararlara katılma: Çocuk alınan kararlara katılma becerisini ilk kez konuşmaya başladığı zaman aile içerisinde öğrenmektedir (Arslan, 2011). Aile bireyleri ile birlikte hangi yemek yenileceğine karar verilmesi, yaz tatili için planlar yapılması, okulda hangi oyunu oynayacaklarına karar verilmesi, etkinliklerin planlanması bu sosyal becerinin içerisinde yer almaktadır.

Paylaşma: Paylaşma becerisinin gelişmesi için kendisinin dışında başka bir kimsenin de aynı tür istekleri olabileceğini fark etmesi gerekmektedir. Bu sebeple çocuğun benmerkezci yaklaşım içerisinde çıkması gerekmektedir (Arslan, 2011). Çocuğun çevresinde yer alan bireylerin çocuğa model olmaları onlarda paylaşma becerisinin gelişimini desteklemektedir. Annenin yaptığı bir tatlıyı komşularla paylaşması, okulda grup etkinliği olarak yapılan hamur zamanında hamurların paylaşılması gibi etkinliklerle bu beceri desteklenebilmektedir.

Sorumluluk üretme: Çocuğun sorumluluk kazanması için yetişkin desteğine en az oranda ihtiyaç duyması gerekmektedir. Ortalama beş yaş civarında bu beceri kazanılmaya başlamaktadır (Arslan, 2011). Çocuğun ev ortamında merak ettiği ilgi duyduğu şeyler için sorumluluk verilerek bu güdülerini doyurulmuş olur. Yemek masasını birlikte hazırlamak, birlikte çiçek ekmek, markete gitmek, öğrenme

merkezlerinde dağılan oyuncakları toplayıp yerlerine yerleştirmek gibi çalışmalarla bu beceri desteklenmelidir (Logue, 2007; Sevinç, 2000; Yaşar, 2000).

Okul öncesi dönemde çocuklara sosyal becerileri kazandırma da birçok etkinlik bulunmakta, grup oyunları, drama, etkileşimli hikâye okuma bu etkinlikler içerisinde yer almaktadır. Bunlardan biri olan oyunların büyük bir kısmında çocukların gelişimine etki edecek birçok sosyal beceri bulunmakta, çocuk oyun sırasında keşfetme, iş birliği, paylaşma, yardımlaşma, başladığı işi bitirme, ben ve diğerleri kavramı, iletişim kurma, düşüncelerini ifade etme gibi becerileri öğrenmektedirler (Yalçinkaya, 2002). Grup oyunları içerisinde çocuk kendi görüşlerini, bakış açısını ifade etme fırsatı bulurken, arkadaşlarıyla buldukları hakkında tartışır, düzeltme fırsatı yakalamaktadır (Özdoğan, 2007). Bir diğeri olan drama öğrenme merkezli olup çocukların gelişim alanlarını, kendisi ve başkaları hakkındaki düşüncelerini, hayal güçlerini, sanatsal duyarlılıklarını arttıran bir yöntemdir (Aral, Köksal-Akyol ve Can Yaşar, 2007; Brewer, 2007; Guli, 2004; Pinciotti, 1993). Drama sayesinde çocuk içinde yaşadığı çevreyi tanımakta, fiziksel ve sosyal çevreyi öğrenmektedir (Önder, 2002).

2.5. Etkileşimli Kitap Okuma

Kitap okuma, yetişkin ve çocuk arasında olumlu iletişim kurulmasında önemli bir araç niteliğindedir ve bu nedenle de çevresel bir uyarıcı olarak tanımlanabilmektedir. Araştırmalar kitap okumanın çocukların farklı gelişim alanları üzerinde önemli ölçüde etkileri olduğunu göstermektedir (Bıçakçı, Er & Aral, 2017). Çocukların gelişim alanları, yaş grupları ve ilgilerine göre seçilen hikayelerin okunması, onların dil alanındaki kazanımlarını arttırarak dil dağarcıklarını zenginleştirmektedir (Garvie, 1990). Çocuklar kitaplar vasıtasıyla kendisinden başka insanların, yaşamların, duyguların olduğunu fark edip anlarlar ve bu çocukların sosyal duygusal becerilerini etkilemektedir (Yıldız, Bıçakçı & Aral, 2009). Kitap okumanın çocuk üzerinde etkilerini belirleyen önemli faktörlerden birisini de kitap okuma yöntemleri oluşturmaktadır.

Bu yöntemlerden biri olan etkileşimli kitap okuma yöntemi; hikâyeyi okuyan okuyucunun ve hikâyeyi dinleyen çocukların buldukları rolleri değiştirmelerine imkân sağlayan ve okuyucunun etkin bir dinleyici veya soru soran kişi konumunda olmasına fırsat veren bir dizi etkinliğe dayanmaktadır (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan

ve Karaman, 2015). Whitehurst ve arkadaşları tarafından 1994 yılında geliştirilen bu yöntem, yetişkinin planlı ve sistematik yaklaşımıyla çocuk ve yetişkin arasındaki rollerin değişmesi ve çocuğun hikâyenin okuyucusu/anlatıcısı olmasını sağlamaktadır. Bu uygulamada okuyan kişi ve çocuk arasında geçen etkin süreç içerisinde çocuğa yetişkin tarafından aynı kitabın birkaç kez okunmasından sonra her seferinde farklı biçimlerde, kitapta geçen durumlar ile ilgili detaylandırılarak sorular sorma, konu ile ilgili sohbet alanını çeşitlendirme süreçleri yer almaktadır.

Hikâyenin okunması sırasında uygulayıcı, çocuklara konuşmaları için fırsatlar vermeli, anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını açıklamalı, okuma etkinliği süresince öğrenilen yeni sözcükleri tekrarlayarak öğrenmeye yardımcı olmalıdır. (Justice & Pullen, 2003; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smitht & Fischel, 1994). Uygulamalarda çocuklar hem sordukları sorulara verilen cevaplar ile anında geribildirim almakta ve düşünsel olarak bilgilerini çeşitlendirmekte hem de yetişkin tarafından anlayış ve algılama düzeyleri belirlenebilmektedir (Graham Doyle & Bramwell, 2006).

Bu yöntemde çocuklara karakterler ve hikayedeki olaylar hakkında soru yöneltmenin yanı sıra, çocuklardan hikâyede geçen bir ifadeyi veya cümleyi tamamlamaları, çocuklardan resimde anlatılan olayları tanımlamaları, resimdeki bir nesneyi göstererek isimlendirmeleri ve öyküyü kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri de istenebilmektedir (Ergül, vd, 2015).

Etkileşimli kitap okuma çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini desteklemeyi amaçlayan üç temel ilkeye dayanmaktadır. Bu ilkeler, (1) çocukların etkileşimli kitap okuma sürecine aktif katılımını sağlama ve/ veya teşvik etme, (2) konuşulan hikâye ve sorulan sorular ile ilgili çocuklara geri bildirim verme ve (3) çocukların ilgi alanları doğrultusunda hikâye kitabı seçilerek konuşulacak konuyu belirlemedir (Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2003). Bu ilkelerin çocukların okunacak olan hikâyeye karşı ilgi duymalarını, var olan sözcük dağarcığını geliştirmelerini, dinlediğini anlama ve dili kullanma becerilerini geliştirmesi hedeflenmektedir (Sarıca, 2016). Çocuğun okuma sürecine aktif katılımını sağlama kitabı okuyacak olan yetişkinin çocuğun konuşmasını başlatabileceği bazı yöntemler ile sağlanmaktadır. CROWD olarak kısaltılmış bu teknik; C(completion-tamamlama) çocuğa hikâyede verilen bir cümleyi tamamlatma,

R(recall-hatırlama) hikayede geçen olay ya da karakterler hakkında hatırlatıcı soru sorma, O(open-ended questions- açık uçlu sorular) okunan kitaptaki resimlerdeki olayları betimleme, W(wh questions- 5N1K soruları) kitabın içeriğinde olan bir resim ya da karakter ile ilgili duruma yönelik 5N1K soruları yönelterek cevaplatma ve D(distancing-ilişkilendirme) hikayede geçen olay ile ilgili çocuğun kendi yaşamıyla bağlantı kurması süreçlerini içermektedir (Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2003; Morgan ve Meier, 2008). Bu süreçler çocuklara hikyedeki olay kurgusu ile kendi yaşamı arasında bağ kurmayı, dinlediklerini anlamalarını ve hikyedeki ayrıntılara dikkat etmelerini sağlamaktadır.

Etkileşimli kitap okuma yukarıda belirtildiği üzere çocuğa geri bildirim verme ve cevapları genişletme becerilerini içeren yetişkin davranışlarını da ele almaktadır. PEER olarak kısaltılan bu teknikler; P(prompt-yönlendir) konuşma sürecini başlatma, E(evaluate-değerlendir) çocuğun vermiş olduğu cevapların doğruluğunu değerlendirme, E(expand-genişlet) çocuğun vermiş olduğu cevapları sözcüklerle genişletme, R(repeat-tekrarla) çocuğa karşı söylenen genişletilmiş sözcüklerin tekrarlanmasını isteme olarak tanımlanmıştır (Whitehurst, vd., 1994). CROWD ve PEER olarak tanımlanan bu teknikler hikâyeyi okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında okumanın üç aşamasında da yer alarak uygulayıcı tarafından kullanılmaktadır (Sarıca, 2016).

Etkileşimli okuma programı; yukarıda detaylı biçimde açıklanan okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında gerçekleşen adımları kapsamlı ve yapılan uygulamaların merkezinde çocukların ilgileri, yaş grupları, merakları ve gelişimsel ihtiyaçları yer almalıdır. Yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde kitap okuma ve sosyal beceriler gibi alanlara yönelim olduğu görülmekle birlikte (Graham Doyle & Bramwell, 2006, Uzman ve Mağden, 2002), bu uygulamaların alan yazında yeterli düzeyde yer bulmadığı düşünülmektedir.

Tablo 1:

Etkileşimli Okuma Sırasında Kullanılan Konuşmayı Başlatma Teknikleri

Konuşmayı Başlatma Teknikleri	Nasıl Uygulanır?	Örnek	Etkisi
Tamamlama (Completion)	Çocuktan okunan hikayedeki bir olayı ya	Uygulayıcı: “Ormandaki”	Çocuğun okunan hikâyeye ile dinleme ve

	da cümleyi hızlıca koşarken ayağı anlama becerileri tamamlaması istenir. taşa takıldı ve ...” desteklenir.
	Çocuk: “Düştü”
Hatırlama (Recall)	Çocuğa okunan Uygulayıcı: “Tavşanın Çocuğun okunan hikayedeki olaylar ve ormandaki yuvasında hikâyeye dikkatini ve karakterler ile ilgili onunla birlikte kalan ilgisini çekmeyi sorular sorulur. kimdi?” sağlar.
	Çocuk: “Fare”
Açık Uçlu Sorular Sorma (Open-Ended Questions)	Okunan hikayedeki Uygulayıcı: “Bu Çocuğun dilini aktif herhangi bir resimden resimde neler olmuş kullanması sağlar. çocuğun olayı olabilir, anlatır mısın?” anlatması istenir.
5N1K (Wh-Questions)	Soruları Okunan hikayedeki bir Uygulayıcı: “Resimde Çocuğun var olan karaktere ya da resme gördüğümüz şey ne sözcük bilgisi dikkatleri çekerek olabilir?” desteklenir. çocuğun isimlendirmesi istenir. Çocuk: “Sepet” Uygulayıcı: “Peki sepet ne işe yarar?”
İlişkilendirme (Distancing)	Okunan hikayedeki Uygulayıcı: “Siz hiç Çocuğun hikâye ile olay ile çocuğun kendisi sepet gördünüz mü? kendi yaşamı arasında yaşamı arasında bağ kurması istenir. “Nerede?” “Nebaglantı kurmasını Zaman?” “Kiminle?” sağlar. İki gün önce pikniğe gittiğimizde içine yiyeceklerimizi koyduğumuz sepeti hatırlıyor musunuz?”

Tablo 2:

Etkileşimli Okuma Sırasında Kullanılan Konuşmayı Sürdürme Teknikleri

Konuşmayı Sürdürme Teknikleri	Nasıl Uygulanır?	Örnek	Etkisi
Başlat (Prompt)	Okunan hikayedeki bir resim ya da nesneyi çocuktan belirtmesi istenir ya da soru sorulur.	Uygulayıcı: “Bu nedir? Çocukların dikkatlerini artırarak öyküyle ilgilenmesini sağlar. Çocuk: “Araba”	

Değerlendir (Evaluate)	Hikâye ile ilgili Uygulayıcı çocuklardan geleneklenebilecek cevapların doğruluğunu değerlendirir. Doğru değil ise yeni sözcükler öğrenmesi için fırsatlar yaratılır.	Uygulayıcı çocuğun cevabı hakkında bireysel olarak dönütler verir ve destekler.
Genişlet (Expand)	Çocuğun vermiş olduğu cevaplar yeni sözcüklerle eklenerek genişletilir.	Uygulayıcı: “Evet, bu dört tane tekerleği olan daha fazlasını söylemesi mavi bir araba”. desteklenmelidir.
Tekrarlat (Repeat)	Çocuğun verdiği cevapları tekrarlanması istenir.	Çocuk: “Dört tekerleği olan mavi araba” Çocuğun dilini kullanabilmesini destekler.

2.6.Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Okuma

Çocuklar doğdukları andan itibaren yaşamlarının ilk yıllarında hızlı bir gelişim süreci göstermektedir. Bilişsel, sosyal, duyuşsal, dil, özbakım ve psikomotor alanlarda var olan gelişimlerinin desteklenmesi onların ileriki yaşam serüveninde okul başarılarını, sosyal ilişkilerini, hayat görüşlerini, toplumsal yapı içerisindeki rollerini etkilemektedir. Çocukların tüm bu gelişim alanlarının desteklenmesi onlar için önemli kazanımlar oluşturmaktadır (Er, 2016). Jamieson’ a (2007) göre, gelişimde cinsiyet, aile ve çevresel faktörler etkili olmaktadır. Çocuk ve yetişkin arasında olumlu iletişim bağının kurulmasında önemli bir rolde bulunan kitap okuma çevresel uyarıcılar dahilinde en etkili olan faktör olarak tanımlanmaktadır (Bıçakçı, Er & Aral, 2017). Çocukların gelişim düzeylerine ve ilgilerine göre seçilen kitaplar, onların kolayca adapte olmasına, kendi düşünceleri ile hikâye arasında köprü kurmasına, hayaller kurmasına, dillerini kullanmasına yardımcı olur (Garvie, 1990).

Bu dönem içerisinde seçilen hikayelerin çocuklara okunmasında onların aktif katılımı sağlanmalı, hikâye sadece yetişkin tarafından değil çocukla birlikte okunmalıdır. Çocuğun hikâyeye aktif bir biçimde katılımını sağlamada en etkili yöntemlerden biri etkileşimli kitap okuma yöntemidir. Okul öncesi dönemde

etkileşimli okuma; çocukla beraber kitabı seçme, seçilen kitabın kapağındaki resimleri inceleyerek kitabın içeriği hakkında beyin fırtınası yapma, kitabın arka kapağını inleyerek ön kapağı ile farklarını konuşma, kitabın içerisindeki resimlere bakarak neler olduğu hakkında sohbet etme ve çeşitli sorular sorarak çocuğu hikâyeye dahil etme gibi tekniklerden oluşmaktadır (Ergül vd., 2015).

2.7. Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi

Geçmişten bugüne yer alan birçok çalışma içerisinde ele alınan ve çocukların okuma, yazma, anlama, dil, akademik ve sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu ortaya konulan etkileşimli okuma yöntemi yetişkin ve çocuk arasında gerçekleşen birlikte okuma uygulamaları arasında büyük öneme sahiptir (Akoğlu, 2016). Etkileşimli olarak hikâyeye kitabı okumak çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel, özbakım ve dil gelişimleri olumlu yönde etkilemektedir. Hatta etkileşimli okuma aracılığıyla sosyal-duygusal kelimelerin öğrenilmesi ve sosyal-duygusal ifadelerin artması da kolaylaşmaktadır (Graham Doyle & Bramwell, 2006). Bu becerilerde hedeflenen kazanımların birçoğuna ise okul öncesi dönemde ulaşılmaktadır. Okul öncesi dönem okumaya hazırlık dönemi olarak nitelendirildiği için çocuk bir takım temel beceriler kazanmakta ve bu kazandığı becerileri ilerleyen süreçlerde kullanmaktadır. Bu dönemde okunacak kitapların, çocukların yaş gruplarıyla, ilgileriyle ve gereksinimleriyle doğrudan ilişki olup resimlerin ve yazıların dengeli biçimde bulunmasına, kitap içerisindeki konunun belirgin karakterlerin net olmasına ve kendi yaşamlarını anlamalarına yardımcı olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2004). Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen kitapla tanışma onun gelecekteki yıllarını etkilemekle birlikte okuma davranışına da temel hazırlamaktadır (Baker, Linda, Deborah, Scher & Kirsten Mackler 1997).

Etkileşimli kitap okuma yöntemiyle hikâyeye kitabını çocuk ile birlikte okumak çocuğa hikâyeye içerisinde gerçek yaşamda karşılaşılabileceği duyguları görmesini, karakterlerin tepkilerini incelemesini, özdeşim kurmasını ve kendi duygularını ifade etmesini sağlamaya yardımcı olmaktadır (Yurtseven, 2011). Al Otaiba'ya (2004) göre çocuğun okunan hikâyeyi dinlemesinin yanı sıra, dinlenme bittikten o hikâyeyi ya da gördüklerini kendisinin okuması, çevresine anlatması, arkadaşları ile hikâyeye hakkında bilgiler paylaşması ve rol yapması için destek olunmalıdır. Ayrıca yetişkinin, çocuğun verdiği cevapları ve sorduğu soruları değerlendirmesi

gerekmektedir. Okul öncesi dönemde etkileşimli kitap okuma yöntemiyle okunan kitaplar sayesinde çocuklar, içinde buldukları dünyanın anlamını kavrar, iletişim kurmayı öğrenir, olaylar arasında ilişki kurma ve hatırlama becerilerini kazanmaktadır (Garzotto, Paolini & Sabiescu, 2010). Hikâye okuma zamanlarını inceleyen araştırmalar doğrultusunda, çocuklarla kitap okumanın ve kitap hakkında konuşmanın çocukları motive ettiği, hikâye hakkında mantık yürütmelerini sağladığı, sonraki anlamalar için temel oluşturduğu belirtilmektedir (Lo, 1995).

Etkileşimli hikâye okuma sayesinde çocuklar kitabın resimlerine odaklanabilmekte, kitaptaki olay veya karakterler hakkında sorular sorup kendisine yöneltilen soruları cevaplayabilmekte, kitapta yer alan hikâyenin sonunun nasıl biteceği hakkında fikir üretebilmekte ve ürettiği fikri sözel olarak anlatabilmektedir. Bunların yanı sıra; kitapta oluşan problemi çözmek için analitik düşünebilmekte, kitapta yaşanan olay ile kendi yaşantısı arasında bağ kurabilmektedir. Etkileşimli kitap okuma çocukların konuşmalarının desteklenmesi, konuşmayı başlatması ve sürdürmesi bakımından teşvik edilmesi, kitap okuma etkinliğinde katılımlarının sağlanması, konuşmalarına dönütler alınması ve onların dil beceri ve ilgileri doğrultusunda kitaplar ve konuşma konularının seçilmesi prensipleri çerçevesinde dil becerilerini desteklemektedir (Hargrave & Senechal, 2000; Justice & Pullen, 2003; Morgan & Meier, 2008; Whitehurst vd., 1994).

Etkileşimli kitap okumayla çocuk psikolojik olarak bir birey olduğunu, düşüncelerine ve cümlelerine değer verildiğini algılar ve özgüven gelişimi desteklenir. Ayrıca konuşmak için daha fazla söz alan, kendini ifade edebilen, fikirlerini aktarıp savunabilen psikolojik olarak daha sağlıklı gelişen bir birey haline dönüşebilir.

2.8. Etkileşimli Kitap Okumanın Geleneksel Okumadan Farkı

Geleneksel okuma veya “monoloğa dayalı kitap okuma”, okuma sırasında kitabı okuyan yetişkin tarafından çocukla sözel iletişimde bulunmadan, soru sormadan, herhangi bir duraksama ya da düzeltme yapılmadan kitapta yer alan her ifadenin çocuklara aktarılması anlamına gelmektedir (Sarıca, 2016). Yetişkin ve çocuk arasında olan geleneksel okuma uygulamalarında liderliğin yetişkinde olduğu, okuma sürecinin hedef beceriler veya çocukların gereksinimlerinden ziyade yetişkin odaklı olduğu düşünülmektedir. Geleneksel kitap okuma çalışmalarında çocuklara kitap

okumak bir amaç olarak ele alınmakta, hikâye okunurken sürecin tamamlandığı düşünülmektedir. Bu uygulamalarda yetişkin ile çocuk arasındaki diyalog, kitap yetişkin tarafından okunduktan sonraki süreç içerisinde ortaya çıkmaktadır. Bu okuma türünde okunan kitap tek uyaran olmakta, çocukların okul öncesi dönemde geliştirilmesi gereken yaratıcılık, hayal gücü, merak gibi becerileri kısıtlanarak keyifli zaman geçirmeleri sınırlanmaktadır (Sarıca, 2016).

Etkileşimli okuma da ise odak noktası çocuk olduğundan dolayı çocukla yetişkin arasında geçen diyaloga, yorum yapmaya, soru sorma ve yanıtlamaya dayalı süreçleri içererek etkileşime olanak tanıyan bir yaklaşımı oluşturmaktadır (Whitehurst vd. 1994). Çocukların, okunan hikâye ile ilgili deneyimlerini çeşitli yollarla aktarmalarına imkân veren etkileşimli okuma, sosyal etkileşime ve çocukların etkin katılımına dayanır. Günümüze kadar yapılan çok sayıda araştırma içerisinde savunulan görüş, geleneksel okumaya karşın etkileşimli okumanın çocukların sözcük dağarcığı alanını geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir (Sarıca, 2016).

Etkileşimli okuma, çocukların gereksinimlerini, ilgilerini ve meraklarını temel alan hedef becerilerden oluşmaktadır. Örneğin; geleneksel okumada hikâye okuma sırasında çocuğa soru sormak için herhangi bir duraksama yapılmaz iken, etkileşimli okuma da çocuğa her fırsatta açık uçlu sorular yöneltilmektedir (Sarıca, 2016). Etkileşimli okuma bir araç olarak kullanılırken aynı zamanda sınıf içindeki malzemeler, daha önce yaşanan olaylar, etkin uyaranlar yer almakta ve hedeflenen becerilere zengin uyaranlar ile ulaşmaları daha mümkün olmaktadır.

2.9.Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Okumanın Gelişim Alanlarına Etkisi

Gelişim çok yönlü, kendi içerisinde basamakları olan karmaşık bir süreç topluluğunu oluşturmaktadır. Bu süreç topluluğunun etkilenmesinde biyolojik faktörler ve çevrenin etkisi önemli bir konumda yer almaktadır. MEB' e (2011) göre gelişim, canlı varlığın yaşamı boyunca geçirdiği bütün değişiklikleri kapsamaktadır. Gelişim, insanın beden yapısı, duygusal, sosyal ve zihinsel özellikleri açısından düzenli bir biçimde değişmesi ve istenilen görevleri yapabilecek duruma gelmesidir. Bayhan ve Artan'a (2011) göre gelişim, zaman içinde yapıda, düşüncede veya biyolojik ve çevresel etkilere bağlı olarak insan davranışlarındaki değişimler ve süreklilik olarak tanımlanmaktadır.

Bayhan & Artan' a (2011) göre, gelişimde ilkeler bulunmaktadır ve bu ilkelere göre; gelişim hem biyolojik faktörlerden hem de çevreden etkilenmekte, gelişimde bireylerin kalıtsal özellikleri ve yaşadığı çevresel özellikler farklı olduğu için bireysel farklılıklar söz konusu olmaktadır.

Gelişim içerisinde fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel birçok alan bulunduran, bu alanlar içerisinde birbiriyle bağlantılı köprüler olan bütün bir süreci kapsamaktadır.

2.9.1 Etkileşimli Okumanın Bilişsel Alana Etkisi. Gelişim bütün alanları kapsayan bir süreç olduğu için öğrenme süreci de gelişim ile beraber ortaya çıkmaktadır. Öğrenme süreci araştırma ve keşfetme ile birlikte olmaktadır (Kol, 2011). Araştırma ve keşfetme becerileri biliş olarak ifade edilen terimde yer almaktadır ve biliş kavramı zihnin tamamını kapsamaktadır. Bunlar içerisine; algı, dikkat, okuma-yazma, bellek, problem çözme vd. de dahil olmaktadır (Bayhan ve Artan, 2007).

Bilişsel olarak aktarılan bilgi, çocukların doğduğu andan itibaren kendi yaşamları ve çevreleri hakkında öğrendiği her şey olarak ifade edilen kapsamlı bir süreci oluşturmaktadır. Çocuklar doğdukları andan itibaren çevresini gözlemlemekte, yeni deneyimler keşfetmekte keşif esnasında doğuştan sahip olduğu becerilerini kullanmaktadır. Tüm bu süreçleri içine alan bilişsel gelişim, algılama, hatırlama, problem çözme, karar verme gibi becerilerde meydana gelen değişiklikleri kapsayan bir süreçtir (Atkinson, Smith & Nolen, 1999). Eğitimcilerin birçoğu bilişsel gelişim ile ilgili çalışmalar yapmış, Piaget, Bruner, Vygotsky ve Gagne çocukların farklı yaş aralıklarında çevresindeki dünyayı nasıl gördüğünü, nasıl algıladığını hakkında çalışmalar yapmış ve bu algılama biçimlerini belirlemeye çalışmışlardır (Senemoğlu, 2007).

Çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi okul öncesi eğitimin temel amacını oluşturmaktadır (Zembat, 2005). Erken çocuklukta bilişsel gelişim sürecini etkin hale getiren önemli bir etken okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan eğitim programlarıdır (Ramazan & Demir, 2011). Okul öncesi dönemde nesne devamlılığını kazanan çocuk, dünyayı sözcüklerle anlamlandırabilmektedir (Arslan, 2011). Okul öncesi eğitim programları planlanmış eğitimsel deneyimler olarak ifade edilmektedir. Program çocukların nasıl öğrendiğini gösteren, çocukların ihtiyaçlarını

ve ilgileri hakkında bilgi edindiren, eğitimciler tarafından da gelişimsel etkinliklere yönlendiren bir araçtır (Zembat, 2001).

Okul öncesi eğitim kurumlarında program doğrultusunda uygulanan kitap okuma etkinlikleri onların; bilişsel, sosyal, psikomotor, duygusal, dil gelişimlerine doğrudan etki eden bir yöntemdir (Tanju, 2010). Resimli hikâye kitapları çocukların bilişsel gelişimini desteklemekte ve öğretimi çeşitlendirmektedir. Resimli hikâye kitapları ile çocuklar kavramlar arası ilişkiler kurabilmekte, kelimeleri ve düşünceleri resimlere yansıtılabilmekte, hikayedeki kavramları, karakterleri ve olayları aklında canlandırabilmektedir (Hansen & Zambo, 2005). Çocuğa kitap okuyarak onların düşünme, problem çözme, yaratıcılıklarını fark etme ve geliştirmelerine katkı sağlanmaktadır. Kitaplar ile çocukların kelime hazineleri gelişirken, bellekleri, gördükleri şekilleri anlamlandırarak yorumlamaları gelişmekte aynı zamanda zıt ilişkileri, renkleri, şekilleri, mekânda konum kavramlarını, dikkatini yoğunlaştırmayı da öğrenerek gelişmektedir (Tür ve Turla, 2010). Kitaplar sayesinde çocuklar öğrenmenin ilk adımını sağlayacak olan somut nesnelere tanışmakta ve onlarla çalışmaya başlamaktadır. Soyut kavram olarak duydukları sözcükleri kitaplar aracılığıyla somut bir biçime getirmiş olmaktadır (Tür ve Turla, 2010).

Çocuk ve yetişkinin rollerinin değiştiği, çocuğun kitabın okuyucusu, yetişkinin ise dinleyicisi olduğu etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların akademik becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Sarıca, 2010). Etkileşimli okuma ile çocuklar, yarım bırakılan bir hikâyeyi kendi hayal güçleri, ilgileri ve yetenekleri sayesinde tamamlayabilmekte, hikâye sonrasında sorulan sorulara zihninde oluşan şemalar doğrultusunda hatırlayarak cevap verebilmektedir. Etkileşimli okuma ile anlamını bilmedikleri bir kelimeyi öğrenip bu kelimeyi kendi yaşantısına uygulayabilmektedir. Bu yöntem tüm bunların dışında çocukların kelime hazinesini geliştirirken onların düşünmelerine ve problem çözme becerilerine katkı sağlamaktadır (Akoğlu, 2016).

2.9.2 Etkileşimli Okumanın Dil Alanına Etkisi. Dil, insan ve toplum ile bir bütün olan bilim, kültür, sanat gibi hemen hemen bütün alanlarla iç içe olan, ayrıca onların oluşmasını sağlayan bir beceriyi oluşturmaktadır (Aksan, 1998). Dil çeşitli işaretlerden oluşmakta ve bu işaretler yardımı ile bireyin aktarmak istedikleri karşı tarafa aktarılmaktadır. İşaretler yardımı ile gerçekleştirilen bu süreçte üç temel

fonksiyon bulunmaktadır. Bu fonksiyonlar; anlatım işlevi, etki işlevi, açıklama işlevini içermektedir. Anlatım işlevi içerisinde bireyin aktarmak istediği bilgiler yer almakta, etki işlevi içerisinde karşı tarafa verilmeye çalışan bilgilerden alıcının etkilenmesi ya da alıcı da bir etki uyandırması beklenmekte, açıklama işlevi içerisinde aktarılanların her iki taraf içinde ortak bir kavrama dönüşmesini ele almaktadır (Başal, 2004). Kişiler arası bu iletişim sürecini kurmamızda kullandığımız yöntemlerden birisi de sözel dilin kullanılmasıdır (Bayhan ve Artan, 2011).

Dil gelişimi doğum ile gelişmeye başlayan ve okul öncesi dönemde hızlanan bir süreci içermektedir (Sarıca, 2010). Dil gelişimi, çocuklara verilen uyarıların çeşitliliğine, çevresindeki yetişkinlerin dili kullanmasına ve uygun örnek olmalarına paralel bir biçimde gelişim göstermekte, erken çocukluk döneminde çocukların dil gelişimi üzerinde yakın çevresinin rolünün önemini vurgulamaktadır. (Acarlar, 2002; Ege, Acarlar ve Gülyüz, 1998). Çocuk sahip olduğu dil becerilerini çevre ile etkileşime girip ne kadar çabuk kullanmaya başlarsa dil gelişiminde o kadar artış görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar sayesinde çocukların dil becerileri desteklenmekte onların var olan potansiyelleri ortaya çıkarılmaktadır. Bu programlar içerisinde yer alan kitap okuma etkinlikleri çocuğun dil gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması için önemli bir basamakta yer almaktadır. Hikayeler, çeşitli kelime içerikleri, dilin tekrar edilmesi, hikâye içerisinde ki diyaloglar çocukların dili öğrenme konusunda önemli fırsatlar yaratmaktadır (Cameron, 2001). Kitap okuma ile birlikte çocuğun dinlemesi, dinlediklerini taklit etmesi ve kullanılan dil ile ilgili çeşitli alıştırmalar yapması sağlanmaktadır. Kitaplar, özellikle de görsel içerikli olanlar içerdikleri resimler sayesinde yazı diline geçiş yapma sürecini kolaylaştırmaktadır.

Etkileşimli okuma yöntemi standart kitap okuma sürecinden farklı yönlerle sahip olmakla beraber yetişkin ve çocuğun üstlendiği rollerin değiştirilmesi gibi içeriklerle çocuklardaki dil gelişimi üzerindeki etkisini arttırmada büyük bir role sahip olmaktadır (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014). Değişen roller sayesinde çocuk hikâyenin dinleyicisi değil, aktif bir biçimde okuyucusu konumunda olmaktadır. Çocuk etkileşimli okuma yöntemiyle hikâyeyi anlatırken yetişkin ona sorular sorarak çocuktan gelen cevaplara farklı bilgiler ekleyerek çocukların kitaplara olan farkındalığını arttırmaktadır. Çocuğun okuma sürecine katılımı arttırılırken aynı

zamanda onu sorulan soruları cevaplaması için teşvik edilmektedir. Çocuğun sorulara verdiği yanıtlar ile analitik düşünme becerisi gelişmektedir. Düşünen çocuk da duygularını, fikirlerini ifade etmek için konuşup ifade edici dil becerilerini geliştirmektedir (Bıçakçı, Er ve Aral, 2018). Çocuk yavaş yavaş hikâye okuyucusu görevi üstlendikçe yetişkin sorumluluğunu çocuğa bırakmaktadır (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer & Samwel, 1999).

Etkileşimli kitap okuma yöntemi çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcıklarına katkı sağlamaktadır (Chow & McBride-Chang, 2003; Valdez, Menchaca & Whitehurst, 1992; Wasik & Bond, 2001; Wasik, Bond & Hindman, 2006). Etkileşimli okuma çocuğun iletişim kurma, kurduğu iletişimi sürdürme ve bitirme gibi iletişim süreçlerini öğrenmesini sağlarken dil ile ilgili birçok becerinin kazandırılmasını sağlamaktadır (Garzotto, Paolini & Sabiescu, 2010). Çocukların konuşma dilinden yazı diline geçiş yaparak onların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerini de desteklemekte, çocukların okuma- yazma yeteneklerine olumlu bir biçimde yansımaktadır (Kotaman, 2009; Savaş, 2006).

2.9.3. Etkileşimli Okumanın Öz Bakım Alanına Etkisi. Gelişim geniş bir zaman dilimine yayılarak bu dönemleri içine alıp birbirini takip ederek devam eden değişiklikleri oluşturmaktadır. Bu değişiklikler çevresel ve kalıtsal faktörlerden etkilenmekte, doğum öncesinden başlayarak yaşamın sonuna kadar devam eden değişiklikleri oluşturmaktadır (Bayer, 2015). Çocukların temizlik, uyku, tuvalet ve beslenme becerilerini içerisinde barındıran, bu becerileri çocukların kendilerinin yapabilmesine olanak tanıyan beceriler öz bakım becerileri olarak tanımlanmaktadır (Konya, 2007).

Okul öncesi kurumlarında uygulanan eğitim programları sayesinde çocuklar giyinme, uyuma, yemek yeme ve tuvalet becerileri konusunda teşvik edilmekte, bu becerilerin kazandırılması yönünden çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Bu etkinlikler içerisinde yer alan öyküleştirme ve kitap okuma çocukları yaşadıkları durumlarla ilgili olarak hikayedeki kahramanlarla özdeşim kurmalarını sağlayabilmektedir. Etkileşimli okuma yönteminde hikâye sırasında ya da sonrasında sorulan sorularla çocuğun kendisini hikayedeki kahramanın yerine koyarak yorumlama yapmaları istenmelidir. Etkileşimli okuma ile çocuğun hikâye içerisinde aktif konumda bulunması sağlanarak kendi hikayesini yazması ve yorumlaması

teşvik edilebilmektedir. Bu şekilde çocukların kendi hikayeleri ve yaşadıkları durumlara yönelik birtakım ipuçları da elde edilebilir (Akoğlu, 2009). Örneğin; tuvaletini klozete yapmaktan kaçınan bir çocuk ile konu ile ilgili okunan hikâye sırasında sohbet edilerek birlikte tuvaletlerde sifonların attığı suların nerelere gittiği, giderken yolda neler ile karşılaştığı, başına neler gelmiş olabileceği hakkında sohbet edilip, kendi hikayesi yazılabilir.

2.9.4. Etkileşimli Okumanın Sosyal-Duygusal Alana Etkisi. Çocuğun her alandaki gelişimi birbiriyle ilişkilidir. Fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel yönleriyle bütün bir süreci oluşturmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Bu bütünün içinde yer alan sosyal-duygusal gelişim, çocuğun kendisini sözel veya sözel olmayan yollarla ifade edebilmesi, duygularının farkına varıp onları kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık, uyum içerisinde olabilmesidir (Saarni, 2001). Gardner ve Gardiner'a (1998) göre de, sosyal gelişim, bireyin içinde yaşadığı toplumsal uyaranlarına, grup yaşamının kural ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi; bunun sonucunda da yaşadığı kültürde bulunan diğer kişilerle uyum içinde olma sürecidir. Bu süreç içinde bireyler yaşamları boyunca bir grubun işlevsel üyeleri olmalarını sağlayan değerleri, davranışları ve inançları öğrenirler.

Dehnam (2003) okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yeterliliğinin, sosyal gelişim sürecine yaptığı katkıyla ilgili çalıştığı araştırmasında, çocukların duygusal yeterliliğinin uzun bir zaman diliminde sosyal yeterliliğe de katkı sağladığını tespit etmiştir. Bu sonuca göre sosyal ve duygusal gelişimin birbiriyle yakından ilişkili olduğunu kanısına varmıştır.

Raver (1997) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal becerilerinin ilerleyen gelişimsel dönemlerdeki akademik başarıları üzerinde etkili olduğu, duygusal alanda gelişimini tamamlamayan çocukların sosyal okul yaşantısında sorunlarla karşılaştığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun ilk sosyal deneyimlerini yaşayabildiği yerler arasında yer almaktadır. Bu eğitim kurumları içerisinde yer alan çeşitli etkinlikler sosyal-duygusal gelişimi desteklemekte ve kazanılan beceriler pekiştirilmektedir. Program içerisinde yer alan kitap okuma etkinlikleri ile çocuklar farklı duygu durumlarını öğrenmekte, o duygu durumlarına verilen tepkileri

kavrayabilmektedir. Sözel ya da bedensel dil becerileri ile duygularını ifade edebilmektedir. Kitap okumayla birlikte çocuklar, hikayedeki kahramanın duygu ve davranışlarını dikkatlice inceleme fırsatı bulmakta karakterlerin yaşadıkları üzüntü, öfke, utanma gibi sözel olarak ifade edilemeyen durumları daha iyi fark etmekte ve anlamaya başlamaktadır (Tanju, 2010). Kitap okumayla birlikte sosyal ilişkileri daha kolay anlamakta, nasıl davranmalarını gerektiğinin bilincinde olmaktadır (Tür ve Turla, 2010). Hikâyede geçen olaylardan etkilenip sosyal uyum becerileri geliştirmekte, içinde bulunduğu toplumun kültür yapısını öğrenmektedir (Tür ve Turla, 2010).

Kitap okuma yöntemleri içerisinde çocuğun etkin katılımına olanak sağlayan etkileşimli okuma yöntemi çocukların hikâyeye yön vermelerini, kendilerini hikâyeye içerisinde hissederek sorulan sorulara cevap vermesini sağlamaktadır. Etkileşimli okuma yöntemiyle çocukların kişiler arası ilişkiler kurması kolaylaşabilir ve kurulan ilişkileri daha etkin biçimde yönetebilirler. Örneğin; “*Sen olsaydın ne hissederdin? Ne yapardın?*” sorularıyla kendisini hikâyedeki kahramanın yerine koyabilir, hikâyenin içerisinde dolaşıp duygularını açığa çıkarabilirler. Olumlu kişiler arası ilişkiler içerisinde yer alan empati, iş birliği, paylaşma, yardımlaşma gibi kişinin hem kendi mutluluğu hem de çevresindeki diğer insanların yararına olan beceriler etkileşimli kitap okuma yöntemiyle çocuklara fark ettirilip kazandırılabilir.

Empati, kendisinin dışındaki bireylerin hissettikleri duygu durumlarını anlayabilme, o bireyin hissettiği duyguları kendi içerisinde hissedebilmesidir (Ayhan ve Bartan, 2011). Empati içerisinde anlama ve duyguları ifade etme becerilerini kapsamaktadır. Çünkü; empati yapabilmek için çocuğun hem karşı tarafın duygularının farkında olması hem de bu duygu durumunun onda yarattığı etkiyi bilmesi gerekmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan empatinin gelişiminde dil ve bilişsel gelişim rol oynamaktadır. (Berk, 2013). Okul öncesi dönemde empatinin gelişimini sürdürebilmesi için çocuk benlik kavramını ve kendi benliğinin diğer insanlardan farklı olduğunu öğrenmesiyle sürdürebilir (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990).

İş birliği, bireylerin karşılıklı yarar kazanmak için birbirleriyle bilgilerini, deneyimlerini ve becerilerini yan yana getirerek ortak bir uğraş göstermesidir (Arslan, 2011). İş birliği becerisi topluma uyum sürecini hızlandıran bir beceri olup

temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinliklerde özellikle grup etkinlikleri içerisinde bu becerinin kazandırılmasına dikkat edilmelidir. Çocuk grup içerisinde katıldığı etkinlikte liderliği üstlenme, rol yapma, grupta etkin katılım sağlama gibi davranışlarla iş birliği becerisini pekiştirir (Arslan, 2011).

Paylaşma, herhangi bir şeyin toplum içerisinde isteyerek ve samimiyetle verilmesini gerektiren bir beceridir (Arslan, 2011). Paylaşma becerisi okul öncesi dönemi de içerisinde alan ergenlik dönemi dahil olmak üzere geniş bir süreçte yayılmaktadır. Temelleri okul öncesi dönemde atılan paylaşma becerisi geliştikçe çocuğun benmerkezci düşünceden uzaklaşıp “ben ve diğerleri” olarak düşünmeye başladığı görülür (Bacanlı, 2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında özellikle oyun yoluyla paylaşma becerisi çocuklara aktarılmaktadır.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi çocukların sosyal uyum kazanması, sorunlarına farklı çözüm yolları sunabilmesi, güven kazanması, doğruyu yanlış ayırt edebilmesi, hayal gücünü kullanabilmesi gibi birçok davranış üzerinde etkiye sahiptir. Çocukların hikâye aracılığıyla kendi duygu, düşünce ve deneyimleriyle bağlantı kurması arada geçen olaylar ile ilgili hikâyeyi köprü görevinde kullanması onların sosyal ve duygusal gelişim alanlarını desteklemektedir (Er, 2016).

2.10. Okul Öncesinde Etkileşimli Kitap Okuma Süreci

Çocuklara okunan hikâye kitaplarının çocuğun içerisinde bulunduğu gelişim döneminin özelliklerine göre seçilmiş, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak belirlenmiş, çocukların yaşları, gelişim dönemleri ve ilgileriyle birlikte harmanlanmış biçimde olması gerekmektedir (Ersoy, Avcı ve Turla, 2006). Okul öncesi için tercih edilen hikâye kitaplarının cümle yapılarının çocuk tarafından anlaşılır olmasına, hikâyenin çocuğu sıkımayacak nitelikte olmasına ve hikâye içerisinde çocuğun aşına olduğu şeylerin bulunmasına özen gösterilmelidir (Er, 2016). Bu dönemde çocuklar içerisinde tekrarların, ses oyunlarının, tekerlemelerin geçtiği kitapları sevmektedir. Seçilen hikayeler çocuğun gün içerisinde karşılaştığı olaylar, kendi çevrelerinde olan olaylar, doğa olayları, hayvanlar ile ilgili merakını çekebilecek konulardan oluşmalıdır (White, 2005).

Hikâye kitabının içerisindeki olaylar düz bir biçimde ilerlememeli, yer yer heyecanlı olaylara ve çocuğun dikkatini canlı tutabilmesini sağlayan geçişlere yer verilmelidir (Oğuzkan, 2006). Hikâye kitabının içeriğindeki hikâye kadar resimleri de büyük önem taşımaktadır. Bu resimlerin çocukların anlayabileceği şekilde tek ve büyük bir formatta olması gerekmektedir (Ural, 2015).

Yapılan araştırmalarda etkileşimli hikâye okumanın, geleneksel okuma yöntemiyle okumak yerine çocukların sosyal becerileri geliştirmede daha çok etkili olduğu saptanmıştır (Justice & Pence, 2005). Etkileşimli okuma süreci içerisinde çocuğa kitabın hangi bölümünün okunacağı hakkında bilgi verildiğinde çocuğun yorum yapması ve soru sorması daha kolaylaşabilmekte, çocuğun konuşması için fırsat verildiği için kendisini de daha kolay bir biçimde ifade etmesi sağlanabilmektedir. Bu çocukların bir yandan ifade etme, diğer yandan dinleme becerisini geliştirirken, sırasını bekleme, başkalarının düşüncelerine saygı gösterme gibi sosyal becerilerin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir.

Etkileşimli hikâye okuma içerisinde çok çeşitli basamaklar olan, bir basamaktaki kazanımın diğer basamaktaki kazanımla bağlantılı olduğu planlı ve sistematik bir uygulamadır. Çocuk-çocuk, yetişkin-çocuk arasında aktif bir iletişime dayalı ve çocukların sözel (soru sorarak, yanıt vererek) veya sözel olmayan yollarla (resim yapma, hikâye kitabını gösterme) etkileşim kurmalarını destekleyen bir okuma sürecine dayanmaktadır (Akoğlu,2016).

2.10.1.Hikâyeyi Okumaya Başlamadan Önce: Etkileşimli okuma uygulamasının ilk basamağını kitap seçimi oluşturmaktadır. Bu durumda, çocuğun yaş, gelişim düzeyi, eğitimsel amaçlar ve eğitim programında yer alan kazanımlar belirleyici faktörleri oluşturmaktadır (Akoğlu, 2016). Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını giderebilecek düzeyde olan, içerisinde buldukları yaş grubu ile paralellik gösteren, içeriği ve biçimsel özellikleri bakımından çocuklara hitap eden kitapların seçilmesi etkileşimli okumanın niteliğini üzerinde önemli bir role sahiptir. Etkileşimli kitap okuma programı dahilinde seçilen kitapların hedeflenen kazanımlar ve davranışlar açısından uygunluğu göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı zamanda seçilen kitaplar günlük eğitim akışının önemli bir parçasını oluşturarak yapılan çeşitli etkinliklerle de öğretim sürecini desteklemektedir (Akoğlu, 2016). Etkileşimli okuma programının başarılı olması için seçilen kitapların biçim ve içeriklerine yönelik

dikkat edilmesi gereken bir takım unsurlar bulunmaktadır (Ural, 2015). Tablo-3’de çocuk kitaplarının taşınması gereken biçim ve içerik özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 3:

Çocuk Kitaplarının Taşınması Gereken Biçim ve İçerik Özellikleri

BIÇİM ÖZELLİKLERİ

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için, resimlerin ve yazıların rahatlıkla görülebileceği büyüklükte kitaplar tercih edilmelidir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için kitaplardaki sayfa sayısı 16’yı (bir forma) aşmamalıdır.

Kitapların uzun ömürlü olması önemlidir. Bu nedenle, ciltleme ve sayfa kalitesine dikkat edilmeli, zımba yerine dikişi ile ciltlenmiş kitaplar tercih edilmelidir.

Kitabın kapak sayfasında yer alan resim, kitabın içeriği ile ilişkili olmalı ve çocukların dikkatini çekecek nitelikte olmalıdır.

Kapak sayfasında yazarın ve resimleyeninin ismi, yayınevi bilgisi ve hedeflenen yaş grubuna ilişkin bilgi bulunmalıdır.

Kitapta parlak kuşe kâğıt yerine, sağlam, mat ve dayanıklı kâğıt kullanılmalıdır.

Her bir sayfada yer alan resim ile o sayfada yer alan metin birbiri ile ilişkili olmalıdır.

Kullanılan yazı karakterleri çocukların günlük yaşamda sıkça karşılaştıkları yazı karakterleri ile uyumlu olmalı, kitap harflerinin kullanılmasına özen gösterilmelidir.

Özellikle okul öncesi dönemde kullanılan kitaplarda yazı büyüklüğüne dikkat edilmeli, ortalama 14-24 punto tercih edilmelidir.

Resim yazıya fon olarak kullanılmamalı, sayfa düzenlemesi çocukların yazıyı fark etmesini sağlayacak şekilde yapılmalıdır.

İÇERİK ÖZELLİKLERİ

Kitabın içeriği öğretimsel amaçlara ve eğitim programında yer alan kazanımlara uygun olmalıdır.

Çocuk kitaplarının mutlaka bir teması olmalı ve çocuklarda güven ve mutluluk duyguları yaratan kitaplar tercih edilmelidir.

Çocukların kitaplarında yer alan kahramanların hiç hata yapmayan, kusursuz olan karakterler olması yerine, çocukların özdeşim kurmalarını sağlayabilecek nitelikte olmalarına dikkat edilmelidir.

Kitaplarda kesinlikle yazım ve noktalama hatası bulunmamalıdır.

Yazı farkındalığı becerilerini desteklemek amacıyla harflerin ve sözcüklerin farklı boyutlarda ve/veya farklı renklerde yazıldığı kitaplar tercih edilebilir.

Çocukların günlük yaşamda duyma ve kullanma olasılıkları bulunan, ancak anlamını

bilmediği sözcüklerin, deneyimlerin ve cümle yapılarının yer aldığı öyküler tercih edilmelidir.

Öyküdeki olay örgüsü mantıklı bir sıra izlemelidir.

Okunacak olarak belirlenen kitap yetişkin tarafından çocuğa okunmadan önce yetişkin tarafından okunmalı, içerisinde çocuğa fark ettirmek istenen olaylar tespit edilmelidir. Hikâye kitabının biçimsel özellikleri bakımından eksik sayfaları olmamalı, içerisinde çocukların anlamalarını zorlaştıracak soyut kavramlara yer verilmemesine özen gösterilmelidir. Kitap okunma zamanları kaliteli ve anne babanın aktif katılımını gerektiren zamanlar olmalı hem çocuk hem de anne babanın keyif aldığı bir süreç olarak yaşanmalıdır (Brock ve Rankin, 2008).

Kitap yetişkin tarafından kontrol edilip, okunacağı zaman dilimi belirlendikten sonra, çocukların fizyolojik ihtiyaçları karşılanmalıdır. Örneğin; yemek yeme, su içme, tuvalete gitme vb. ihtiyaçların önceden karşılanması durumunda uygulamanın bölünme olasılığı ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca kitap okunacak mekân çocukların dikkatini dağıtacak sesli, ışıklı çeşitli materyallerden arındırılmış olmalıdır. Hikâye okunmaya başlamadan önce uygulayıcı tarafından çocukların aktif bir biçimde katılımlarını sağlayacağı bir düzen içerisinde çocuklara hangi soruların yöneltileceği ve hangi örneklerin verileceği hazırlanmalıdır. Çocuklara yöneltilecek açık uçlu sorular için çocukların takvim yaşı ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların sordukları sorulara verilecek olan cevaplarda soyut ve anlaşılması güç cümleler yerine, çocukların günlük yaşantılarında karşılaşmış oldukları ya da olabilecekleri somut ve anlaşılır cümlelere yer verilmelidir. (Akoğlu, 2016). Etkileşimli hikâye okuma bireysel ya da küçük gruplar halinde uygulanacak ise diğer çocukların sınıf içerisinde drama, müzik, blok gibi öğrenme merkezlerinden farklı bir alanda oyun tercih etmeleri konusunda rehberlik edilmelidir. Bütün çocukların kitabın resimlerini kolayca görebilecekleri ve rahat olabilecekleri bir pozisyonda oturmaları gerekmektedir. Çoğunlukla “U” şeklinde veya yarım çember biçiminde yapılan oturma düzeni çocukların tamamının kitabın resimlerini rahat bir şekilde görmelerini sağlamakta ve etkin bir katılım gerçekleştirmelerine imkân vermektedir. Uygulayıcı özellikle ilk uygulama süreçlerinde bir tane ön bir tane de arka kapağı bulunduğunu, kitapların üst kısmında kitabın adının yazdığını, içerisinde birden fazla sayfa olduğunu çocuklara anlatmalı,

çocukların kitabı rahatça görebildiğinden emin olmalıdır (Akoğlu, 2016). Uygulayıcı kitabın ön ve arka kapağını tanıtırken parmağıyla kapak üzerindeki resimleri ve yazıları göstermeli, isimlendirmeli, yüksek sesle okumalıdır. Uygulamada kullanılacak olan kitabın yazarının adı soyadı, resimleyen kişinin adı soyadı, yayınevinin adı çocuklara yüksek sesle okunmalı ve parmak ile takip edilmelidir. İlk etkileşimli kitap okuma süreçlerinde genel olarak yazarın, resimleri çizenin ve yayınevinin sorumlulukları ve bir kitabın oluşum süreçleri hakkında bilgi verilmelidir (Akoğlu, 2016). Daha sonrasında bu kitapların nerede basıldığı hakkında konuşma yapılır. Her kitapta bulunan parlak metal rengi bantların adının barkot olduğu ve barkotların ne işe yaradığı hakkında sorulara sorularak konuşulur. Tüm bu bilgilerin kitabın ön ve arka kapağında olduğu söylenerek çocukların kişi ve kurumsal yerler hakkında farkındalık kazanmaları sağlanır (Vukelich, Christie & Enz, 2014). Kitabın kapağını incelenirken çocuklara bu kitapta neler anlatılmış olabileceğini sorularak konuya giriş yapılabilir (Akoğlu, 2016). Okuyucu ayrıca kitabın yazarının diğer kitaplarından bahsederek çocukların önceden edinmiş olduğu bilgilere değinebilir. Kitap içerisindeki hikâyede çocukların bilmediği kelimeler yer alıyorsa çocuklara kelimenin anlamı açıklanmalı, çevresinden bu kelimeye örnekler vermesi istenmelidir (Er, 2016).

2.10.2.Hikâye Kitabı Okuma Süreci. Okuma öncesinde kitabın konusu ve eğitim programında yer alan hedeflerle örtüşmesi temel noktalardan birini oluşturmaktadır (Akoğlu, 2016). Etkileşimli okuma süresince belirlenen hedef sözcüklerin “çocuk dostu” tanımlamalar içerisinde yapılması gerekmektedir. Çocuk dostu bir tanımlama yapabilmek için öncelikli olarak sözcüğün sözlük anlamını bulmak daha sonrasında var olan tanımları çocukların sözcük dağarcığındaki sözcüklerle somut hale getirebilmek gerekmektedir. Örneğin; hikayesinin konusu çiftlik olan bir kitapta hedef sözcük olarak belirlenen “kuyu” sözcüğünü “*Su katmanına varıncaya kadar derinliğine kazılan, genellikle silindir biçiminde, çevresine duvar örülen, suyundan yararlanan çukur*” (TDK, 1980) olarak tanımlamak yerine “*kuyu çiftlik yaşamında ve çiftçilikte çok önemlidir. Toprağın altına derince kazılmıştır ve içerisinden su alınmasını sağlar*” şeklinde yapılan açıklama daha uygun olmaktadır. Okunan hikâyede yetişkin tarafından hedef sözcüklerin belirlenmesinin dışında çocuklar tarafından bilinmeyen sözcükler de olabilir. Bu sözcükler için de çocukların anlayabileceği tanımlamalar yapılmalıdır.

Hikâye kitabını okurken çocukların görebileceği uygun bir konumda oturulmalı her çocuğun gördüğünden emin olduktan sonra “burada yazılan hikâyeyi sizlere okuyacağım” ifadesi söylenerek okumaya başlanmalıdır. Hikâye kitabını okumaya geçmeden önce çocuklara sağlanan konuşma ortamı hikâye okuma sürecinde de sağlanmalı, çocukların duygu ve düşüncelerini, deneyimlerini paylaşmalarına izin verilmelidir (Er, 2016). Etkileşimli okuma sırasında kazandırılması hedeflenen sözcüklerin kitap içerisinde resimlerle tüm çocuklar tarafından görülmesi sağlanmalı ve yakından incelemeleri için fırsat verilmelidir (Akoğlu, 2016). Hedef sözcüklerin resimlerle somutlaştırılmadığı durumlarda çocuklara daha önce yapılan bir etkinlikte kullanılan bir materyal, bir resim veya somut bir örnek gösterilmelidir. Örneğin; “kuyu” hedef sözcüğünün resmi kitapta çok net biçimde yer almıyorsa kitabın o sayfasına gelindiğinde kuyuyu net biçimde gösteren bir fotoğraf gösterebilir ya da oyuncak bir kuyuyu çocuklara göstererek çocukların sözcük ve nesne arasında görsel bilgiyi eşleştirmeleri sağlanabilir. Daha sonrasında çocukların materyali yakından incelemelerine fırsat verilmeli somut yaşantılardan yola çıkarak öğrenmenin kalıcılığı sağlanmalıdır (Akoğlu, 2016).

Yeni edinilen bilgilerin, sözcüklerin ve deneyimlerin kalıcı olması için çocukların günlük yaşamının içerisinde bir parça olması gerekmektedir. Çocukların günlük yaşamlarında karşılaşmadıkları bilgi ve becerilerin kalıcı hale gelmesi daha zordur. Örneğin; içerisinde taşıtların konu olarak geçtiği bir hikâyede “*çocuklar bugün okula hangi taşıt ile geldiniz?, hangi taşıtları kullanarak yolculuk yapıyorsunuz?*” gibi sorular sorularak günlük yaşantı ile hikâyeye arasında ilişki kurulabilir (Akoğlu, 2016). Çocuklara yöneltilen açık uçlu sorular ile çocukların kendi yaşantılarından örnekler vermeleri sağlanmalıdır. Seçilen sözcükler çocukların tanıyabilecekleri, tanınma ihtimali daha yüksek olan sözcükler olmalıdır. Gelişim ilkelerinden genelden-özele doğru bir yol izlenmeli, seçilen sözcükler bu ilke doğrultusunda çocukların genel bildiklerinden özele doğru bir yol izlemelidir (Bayhan ve Artan, 2011). Örneğin; fasulye ekimi ile ilgili olan bir hikâyede öncelikli olarak sebzeler anlatılmalı, daha sonra çocukların daha önce fasulye yiyip yemediklerinden yola çıkarak kendi yaşantılarından örnekler vermeleri sağlanmalıdır. Ardından fasulyenin kitaptaki ya da karttaki resmini göstererek örnekler somutlaştırılmalıdır. Böylece daha önce fasulye görmeyen çocukların fasulyeyi tanımlarına olanak sağlanmalıdır. Hikâyeyi okurken cümleler parmakla

gösterilerek takip edilmeli, çocukların anlamını bilmedikleri kelimeler açıklanmalıdır. Çocuklara okumaya hangi taraftan başlandığı, kelimelerin arasında boşluk olduğu, kelimelerin birbirine bitişik yazılmadığı, kelimelerin yan yana gelerek sözcükleri oluşturduğu da iletilmelidir. Bu çocuklarda fonolojik farkındalık yaratırken erken okuryazarlık becerilerini de desteklemektedir (Tompkins, 2006). Hikâye çok hızlı okunmamalı, çocukların anlayabileceği şekilde resimlerine bakılarak yorum yapmaları, herkesin fikirlerini söylemeleri sağlanmalıdır. Hikâyenin resimlerine bakıp yazılanlar üzerinde tahminler yürütmek çocukların zihninde hikâyeyi canlandırmasını sağlayacaktır (Sawyer, 2009). Hikâye okurken bir sonraki sayfaya geçiş aşamasında değiştirilen sayfa hakkında konuşulmalı, gelecek olan bir sonraki sayfa hakkında çocukların fikir yürütmeleri istenmelidir. Hikâye okunurken hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin çocuklar tarafından anlaşılabilmesi için okuyucular 5N 1K sorularından yararlanabilirler. 5N 1K soruları “Ne?” “Ne zaman?” “Nerede?” “Nasıl?” “Neden?” ve “Kim?” sorularını içermektedir. Etkileşimli okuma uygulayıcısı bu sorulardan yola çıkarak yeni sorular hazırlamalı, çocuklardan aldığı cevaplar doğrultusunda sorularını şekillendirmeli ve çocukların soru-cevap aşamasında uygulamaya etkin katılımını sağlamalıdır (Akoğlu,2016). Etkileşimli okuma uygulaması sırasında çocukların verdikleri tepkiler ve kullandıkları dil dikkatli bir biçimde izlenerek onların sahip olduğu dil becerileri ve sosyal becerilere yönelik ipuçları edinilebilir. Uygulayıcı çocuklardan gelen cevapları tekrar etmeli, sorduğu sorulara aldığı yanıtları genişleterek onlara farklı açıklamalar sunmalıdır (Akoğlu, 2016). Örneğin; bir hikâyede geçen tavşan için “*çocuklar resme dikkatlice bakalım. Sizce bu tavşan niçin üzgün olabilir?*” tarzında bir soru sorduğunda çocuklardan gelen “*acıktığı için*” ya da “*hem acıktığı için hem de bir yeri ağrıdığı için*” cevabı geldiğinde uygulayıcı “*evet çocuklar buradaki tavşan hem karnı acıktığı için hem de bir yeri ağrıdığı için üzgün olabilir. Acaba bakalım bu tavşan neden üzgün?*” tarzında cümleyi genişleterek çocukların farklı duygu durumları ve dil bilgisi yapılarını pekiştirmelerine rehberlik edebilir. Sorulan sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda yanıtları ve katılımları için sözel olarak ödüllendirmek çocukların etkileşimli hikâye okuma uygulamalarına istekle katılımını arttıracak, soru sormaları ve gelen soruları cevaplamaları konusunda onları cesaretlendirecektir (Akoğlu, 2016).

Okuyucunun hikâye içerisinde yer alan karakterlerin duygu durumuna ve olayların akış hızına göre yüz ifadesini ve ses tonunu değiştirerek okuması gerekmektedir. Bu çalışma etkileşimli hikâye okuma sürecini daha keyifli hale getirmekte çocuklar tarafından katılımın etkin hale gelmesini sağlamaktadır (Vukelich, Christie ve Enz, 2014).

2.10.3.Hikâye Okuduktan Sonraki Süreç. Hikâye okuma süreci sonrasında çocuklara yöneltilen açık uçlu sorular çocukların hikâye hakkında gözlemlerinin, kendi duygu ve düşüncelerinin açığa çıkmasına yardımcı olur. Açık uçlu soruların çocuklara yöneltilmesinde dikkat edilecek önemli hususlardan biri tüm çocukların bu sürece etkin katılımını sağlamak ve uygulayıcının her çocuğa konuşma hakkı verdiğinden emin olması gerekmektedir (Akoğlu,2016). Açık uçlu sorular okunan hikâye sonrasında zaman geçirilmeden sorulmalıdır. Özetlemenin ertelenmesi çocukların hatırlamalarını zorlaştıracak ve motivasyonlarının düşmesine sebep olacaktır (Akoğlu,2016). Yetişkin tarafından sorulan sorulara çocuğun verdiği cevaplar dil gelişimini olumlu yönde etkilerken soruya vereceği cevabı düşünmesiyle bilişsel gelişim, düşüncelerini ifade edebilmesi ve cesaretle soruları yanıtlaması sosyal-duygusal gelişimini de etkilemektedir (Er, 2016). Yetişkin ve çocuk arasında sohbet havası içerisinde sorular sorulmalı, hikâye hakkında konuşulmalı samimi bir ortam oluşturulup çocuğun kendisini rahat hissetmesi sağlanmalıdır. Bu çocukların sorulara daha rahat cevap vermesini sağlarken, isteklerini arttırmakta sosyal duygusal gelişimini de desteklemektedir (Laboo, 2005). Etkileşimli okuma yöntemiyle okunan hikâye ile başka etkinlikler arası geçişler yapılmasına, çocukların öğrendikleri yeni kavramları başka etkinliklere aktarabilmelerine rehberlik edilmelidir. Hikâye içerisindeki bazı kavram veya olaylar hatırlanmadığı takdirde hikâyedeki olayın geçtiği sayfaya dönülebilir, resimler üzerinden açık uçlu sorular yardımıyla olay hatırlanmaya çalışılabilir. Örneğin; tavşanın neden üzgün olduğu hatırlanmıyorsa “*bu tavşan uyandığında neler olmuştu? Arkadaşları neredeydi?*” tarzında sorularla çocukların olay örgüsünü hatırlamalarına yardımcı olunmalıdır. Etkileşimli hikâye okuma sonrasında uygulayıcının çocuklara soracağı sorular, onların yaratıcılıklarını geliştirebilecek potansiyelde olmalıdır. Bu amaçla hikâyenin gerçek yaşamda olup olmayacağı hakkında “*sizce böyle bir şey olabilir mi? Olursa nasıl olur? Olmazsa neden olmaz?*” soruları sorularak çocukların öykünün sonunu farklı biçimde tamamlamalarına rehberlik edilmelidir (Akoğlu,2016).

Hikaye ile ilgili çocuklara *'hikaye içerisinde en sevdiğin bölüm hangisiydi?'*, *'..... bu durum sana ne hissettirdi?'*, *'..... böyle bir şey ile sen karşılaşsaydın ne yapardın?'*, *'.....hakkında ne düşünüyorsun?'* gibi çeşitli sorular yöneltilir (Er, 2016). Soru sormanın dışında anlatılan hikâye ile ilgili dramatisasyon çalışmaları yapılabilirken hikâyenin çocuklar tarafından anlatılması istenebilir. Dramatisasyon çalışması yaparken rol yapma becerileri gelişirken aynı zamanda yaratıcılıkları, dil gelişimleri ve sosyal gelişimleri de etkilenir (Israel, 2008). Hikâyeyi okuduktan bir süre sonra yetişkin tarafından hikâyeyi hatırlatıcı etkinlikler yapılmalıdır. Hikâye hatırlanmaya çalışılmalı, sohbet edilmeli ve tekrar hatırladıkları kısım üzerinden anlatılmaya çalışılmalıdır. Bunları yaparken hatırlatıcı etkiye sahip birkaç soru sorulmalıdır (Vukelich, Christie & Enz, 2014).

2.11. Yurt Dışında Etkileşimli Okuma Yöntemi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Whitehurst ve arkadaşları (1988), etkileşimli okuma yöntemini geleneksel hikâye okuma sürecine karşı geliştirmişlerdir. Bu çalışmayı yaparken, 22 tane sınıf belirlemişler ve bu sınıflardaki çocukların ailelerine etkileşimli okuma yöntemi ile ilgili eğitim vermişlerdir. 4 haftalık süre boyunca ailelerin çocuklarına kitapları etkileşimli kitap okuma yöntemiyle okurken ses kaydı almışlardır. Okuma süreçleri bittikten sonra velilere ön test ve son test uygulanmış elde edilen sonuçlara göre etkileşimli kitap okumanın geleneksel okuma yöntemine göre çocukların birçok gelişim alanında belirgin farklar ortaya koyduğunu bulmuşlardır (Akt. Whitehurst 2010).

Lonigan ve Whitehurst (1998)'un yaptıkları araştırmada gelir seviyesi düşük ailelerden belirlenmiş 3-4 yaş grubu çocuklarına etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak çocukların dil becerileri üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma için çocuklar deney ve kontrol olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Etkileşimli kitap okuma yöntemi 6 hafta boyunca hem öğretmenler hem de ebeveynler tarafından uygulanmıştır. Ailelere ve ebeveynlere etkileşimli kitap okuma yöntemi videolar ile anlatılarak desteklenmiştir. Çocuklar, uygulama yapılırken sözel dil testleri ile test edilmiştir. 6 hafta boyunca uygulanan araştırma sonucunda ebeveynleri ile birlikte yapılan etkileşimli okuma etkinlikleri okulda yapılan etkinliklere göre daha yüksek derecede çıkmıştır.

Hargrave ve Senechal (2000)'in yapmış olduğu çalışmada etkileşimli kitap okuma yönteminin dil gelişimi yaşlıtlarına göre geride olan 36 tane okul öncesi dönem çocuğuna uygulandığı görülmüştür. Etkileşimli kitap okuma 8 adet grup içinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma yapılacak gruplara kitaplar iki kez okunmuştur. Okuma sürecinin sonunda kelime dağarcığı sınırlı olan çocukların etkileşimli kitap okuma sayesinde kelime dağarcığında artış olduğu saptanmıştır.

Halsey (2008)'in araştırmasında ebeveynlerin uyguladığı etkileşimli kitap okuma yönteminin okul öncesi dönem çocuğunun sözel dil becerileri ve alfabe öğrenmeleri üzerine olan etkisini incelemiştir. Ebeveynler 8 hafta süresince haftada 3 kez olmak şartıyla çocuklara kitap okumuşlardır. Kitap okuma uygulamaları sonunda çocukların sözel dil becerileri üzerinde artış, alfabe becerileri üzerinde de farkındalık oluşturduğu belirlenmiştir.

Lever ve Senechal (2011)'in çalışmasında etkileşimli kitap okuma yöntemiyle geleneksel kitap okuma yöntemi arasında fark olup olmadığı ölçülmüştür. Bunun için deney ve kontrol gruplarından oluşan 40 adet 5-6 yaş grubu çocukla çalışılmış onlara 8 hafta boyunca etkileşimli okuma yöntemiyle kitap okunmuştur. Uygulama sonrasında deney grubunda dil gelişiminde anlamlı bir farklılık oluşurken kontrol grubunu oluşturan çocuklarda herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Maul ve Ambler (2014) yapmış oldukları araştırmada dil gelişimi yetersiz olan çocukların etkileşimli kitap okuma yöntemini kullanarak dil gelişim seviyelerini arttırmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini aktif kullanmayı başardıkları ortaya konmuştur.

2.12.Türkiye'de Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Mağden ve Uzmen (2002)'in yapmış oldukları çalışmada altı yaş grubu çocuklarının okul öncesi kurumlarında göstermiş oldukları paylaşma ve yardım etme gibi sosyal davranışları kazandırmada, bu davranışları ana fikir olarak ele alıp anlatan resimli hikâye kitaplarının etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında 40 adet çocuk üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda resimli hikâye kitaplarının çocukların sosyal davranışları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Cengiz (2010)'in yapmış olduğu araştırma, birlikte kitap okunularak Türkçe'de anne dili incelenmiştir. Çalışma grubunu 40 aile oluşturmuş bu aileler 20 tanesi düşük gelirli, 20 tanesi yüksek gelirli tabakadan seçilmiştir. Araştırmanın amacına ailenin gelir durumu, eğitim seviyesi temel alınarak anne ile çocuklar arasındaki etkileşimi oluşturmaktadır. Annelerin çocuklarla birlikte kitap okurken onlara hangi durumlarda rehberlik ettikleri, annelerin sözel iletişim biçimleri dikkate alınmıştır. Çalışmanın sonucunda annelerin çocuklarla birlikte kitap okumasında kullandıkları sözel dil becerisinin annelerin eğitim ve gelir düzeyine göre farklılaştığı ortaya konmuştur.

Dereli İman (2013)'in yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 5-6 yaş grubu çocuklarına sosyal beceri, sosyal problem çözme becerisi ve psiko-sosyal gelişimlerini desteklemek için aile katımlı değerler eğitimi uygulanmıştır. Bu eğitimin içerisinde seçim yapma, saygı, dürüstlük, sorumluluk, işbirliği, arkadaşlık ve yardımlaşma becerileri yer almıştır. Araştırma sonucunda eğitim programının çocukların sosyal becerileri, sosyal problem çözme becerileri ve psiko-sosyal gelişim seviyelerinde artışa neden olduğu saptanmıştır.

Dağlıoğlu ve Dirican (2014)'in yapmış oldukları resimli hikâye kitaplarındaki değer eğitimine yönelik içerik çalışmasında, 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik hazırlanmış resimli hikâye kitapları içinde yer alan saygı, paylaşma, empati, sorumluluk, özgüven, cesaret, dürüstlük, liderlik, saygı ve barış değerlerinin ele alınışı incelenmiştir. Araştırmada içerik analizi kullanılarak kitapların içerisinde bu değerlerin yüzde kaç oranında yer aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda sevgi, paylaşma, arkadaşlık, nezaket değerlerinin daha çok yer aldığı, cesaret, liderlik ve barışın daha az yer aldığı tespit edilmiştir.

Akoğlu, Ergül ve Duman (2014)'in yapmış oldukları araştırmada, gelişimleri çevresel nedenlerden ötürü risk altında olan korunmaya muhtaç 4-5 yaş grubu çocuklarının alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde küçük grup çalışmalarıyla "etkileşimli kitap okuma programı"nın etkinliği incelenmiştir. Araştırma 4-5 yaş grubundan 9 adet çocuğu içererek ön test ve son test yapılarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda etkileşimli kitap okuma programı kullanılarak çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde anlamlı farkındalık ortaya çıkmıştır.

Ergül vd. (2015)' nin yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” kapsamında incelenmesi hedeflenmiştir. Farklı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinlikleri “Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi” kullanılarak betimsel olarak incelenmiştir. 6 adet sınıfta gerçekleştirilen çalışmada niteliksel ve niceliksel olarak farklılıklar tespit etmiştir.

Erdoğan, Atan, Asar, Mumçular, Yüce, Kıracı ve Kilimoğlu (2016)'nun yapmış oldukları araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 4-5 yaş grubu çocukların evde ve okulda gerçekleştirdikleri birlikte okuma etkinliklerinin niteliğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Denizli ili içerisinde yapılan 46 öğretmen ve 45 veli ile araştırma yapılmıştır. Hikâye öncesi, hikâye ve hikâye sonrasında yetişkin ve çocuk davranışları araştırılmış ebeveyn ve öğretmenin birlikte okuma etkinliklerinde fark olduğu tespit edilmiştir. Çocukların birlikte okuma sürecine katılımının öğretmen ile okumada ebeveyne göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çelebi Öncü (2016) tarafından yapılan etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş grubu çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarının incelenmesi çalışmasında, okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda etkileşimli kitap okuma yöntemiyle okunan hikayedeki ana fikri anlama, karakterlerin sosyal özelliklerinin farkına varma ve arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma becerilerine yönelik görüşlerini çeşitlendirmek amacıyla anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okuması hedeflenmiştir. Araştırma deney ve kontrol gruplu 20 çocuk ve anne-babaların katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu içerisinde yer alan çocukların kontrol grubuna göre hikayedeki sosyal durumları anlama, sosyal sorunlara karşı çözüm yolu önerme, hikayeleri olumlu biçimde sonlandırma becerilerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama ve veri analizi yer almaktadır.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yönteminin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma; tek bir çalışmanın ya da çalışmalar içerisindeki nitel ve nicel araştırma verilerinin toplamasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009, s.266). Verma ve Mallick'in (2005)'e göre aynı araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemin kullanılması oldukça yaygındır. Nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, gözlem, görüşme vb. gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkân sağlar (Greene, Krayder ve Mayer 2005).

Nicel Boyut: Nicel analizden deneysel çalışma yönteminin tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel deseni kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000:213). Çalışma için izin alınan kurumda çocuk sayısının azlığı ve gruplar arası homojen dağılım sağlanamaması sebebiyle kontrol grubu oluşturulamamıştır. Bu nedenle araştırmada bu deneysel araştırma yöntemin kullanılması gerekliliği doğmuştur.

Zayıf deneysel desen ise, seçkisiz atamanın olmadığı tek grup desenler ile seçkisiz atama ve eşleştirmenin olmadığı karşılaştırmalı grup desenlerinden oluşur (Büyüköztürk, 2012). Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. ‘Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir’ (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013, s.201). Desenin simgesel gösterimi Tablo-4’de verilmiştir. Desende ön test son test arasındaki farkın (O1-O2) anlamlılığı test edilir.

Tablo 4:

Tek Gruplu Ön Test-Son Test Örneği

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
G	O1	X	O2
Örneklem Grubu	Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği (OSBED)	8 Haftalık Etkileşimli Okuma (Müdahale)	Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği (OSBED)
	Sosyal Davranışları Değerlendirme Kartları (Bağımlı Değişken)	İçeren (Müdahale)	Sosyal Davranışları Değerlendirme Kartları (Bağımlı Değişken)

Nitel Boyut: Bu araştırmada nitel verilerden farklı araştırma modelleri kullanılarak ulaşılan çalışmalar için verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde betimlemek amacıyla betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizin, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Betimsel analiz, farklı veri toplama yöntemleri ile elde edilmiş verilerin önceden belirlenmiş konu başlıkları doğrultusunda yorumlanma sürecini içeren nitel bir veri analiz türüdür (Özdemir, 2007). Bu analiz çeşidinde amaç araştırmacının

gözlemlediği ya da görüştüğü bireyleri özetlenmiş veya yorumlanmış bir biçimde sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesine bağlı ve Beşiktaş ilçesi sınırları içerisinde yer alan bir anaokulunda öğrenim gören 4-5 yaş grubundan 17 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenden her bir örneklemin eşit olasılıkla seçildiği varsayılarak basit rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 9 çocuk oluşturmuştur. Basit rastgele örnekleme yöntemi evrendeki her bireyin örnekleme seçilme şansı birbirine eşit ve birbirinden bağımsızdır. Dolayısıyla hesaplamalarda da her bireye verilecek ağırlık aynıdır. Bu yöntemin kullanılabilmesi için ele alınan probleme ait bilgilerin evrene göre homojen olması gerekir' (MEB, 2011, s.14). Toplumda yer alan herkesin bu örneklem içine seçilme şansı bulunmaktadır. Bu nedenle analiz, değerlendirme teknikleri ve genelleme yapılabilir (Daşdemir, 2016).

Bu çocuklardan 9'u (5K, 4E) örneklem grubunu oluşturmaktadır. Çalışma için öncelikle anaokuluna düzenli devamlılığı olan ve herhangi bir engel durumu bulunmayan çocuklar belirlenmiş ve bu çocukların sınıf öğretmenleri ile kısa bir görüşme yapılarak çalışma hakkında ve çalışmanın süreci hakkında bilgi verilmiştir. Anaokulunun bağlı olduğu üniversitenin Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Eğitim Fakültesindeki öğretim üyeleri, yuva biriminin eğitim koordinatörü ve yuva biriminin müdürü ile görüşme yapılarak yapılacak olan araştırma hakkında bilgi verilmiş ve imzalı izin formu alınmıştır (Bkz: Ek 1 ve 2). Anaokulu eğitim koordinatörü aracılığıyla e-posta aracılığıyla velilere bilgi aktarıldıktan sonra sınıf öğretmenlerinden velilere teslim edilmek üzere çocukların katılımlarına dair veli izin formunu onaylatmaları istenmiş ve imzalı veli onayları alınmıştır (Bkz: Ek 3).

Örneklem Grubu: Örneklem grubunda yer alacak sınıf, anaokulunda bulunan iki sınıf içerisinde rastgele belirlenmiştir. Toplamda 9 tane 4-5 yaş grubu çocuktan oluşmaktadır. Bu çocukların % 40'ını (n=4) erkek, % 60'ını(n=6) kız çocuklar oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada ön test ve son testte kullanılmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla “Okul Öncesinde Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” diğer ise; araştırmacı tarafından hazırlanmış “Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları”dır. Bu araçlar dışında etkileşimli okuma programının bitiminde ailelerin çocuklarının ev ortamındaki sosyal beceri ve davranışlarında fark ettikleri durumları anlatmalarının istendiği kısa mektuplar yazmaları istenmiş ve ailelerden gelen bu görüşler de nitel olarak sunulmuştur.

Araştırmayı oluşturan çocuklara “Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları” içerisinde görseller bulunan beş adet kart gösterilip, çocukların görüşleri alınmıştır. 49 maddelik “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” içerisindeki sorular sınıf öğretmenlerinden bilgi alınarak doldurulmuştur. Kullanılan ölçme araçları ekler kısmında verilmiştir (Bkz: Ek 4).

Çalışmada kullanılan ölçme araçları 3 kısım olarak değerlendirilmiştir. Birinci kısımda “Okul Öncesinde Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” değerlendirilmiş ikinci kısımda araştırmacı tarafından hazırlanmış “Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları’nın puanlaması ve puan değerlendirmesi yapılmıştır. Üçüncü kısımda da “Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları” içerisinde yer alan sorulara çocukların verdikleri cevapların nitel olarak çözümlenmesi yapılmıştır.

Çocukların ölçme araçlarından aldıkları puanlar iki farklı değerlendirmesi tarafından bağımsız şekilde değerlendirildikten sonra puanlamalar arası iç tutarlılık kontrol edilmiştir. İki değerlendirmecinin yaptıkları puanlamalarıyla ilgili yapılan hesaplamada puanlayıcılar arası tutarlılık % 88.8 oranında çıkmıştır.

3.3.1.Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED). Değerlendirme sürecinin ikinci kısmında okul öncesi çocukları için geliştirilmiş, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) kullanılmıştır. Bu ölçek, çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. OSBED 4 faktör, 49 maddeden oluşmaktadır. OSBED, TÜBİTAK Kamu Kurumları Araştırma Geliştirme Projeleri 1007 Programı dahilinde Ömeroğlu ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilmiştir. Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi dahilinde Türk kültür ve normları çerçevesinde bir çocuğun aynı yaş grubu içerisindeki ve cinsiyetteki yaşlıları ile gelişim düzeyleri karşılaştırılarak elde edilen sonuçlarla

sosyal beceri düzeyleri hakkında bilgi vermektedir. OSBED, 36-72 ay sürecindeki çocukların öğretmenlerine ve anne-babalarına yönelik 2 şekilde hazırlanmıştır. 2 form içerisinde de çocuklara ait demografik bilgilerin dışında çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerine ilişkin 4 başlık ve 49 madde bulunmaktadır. Ölçeğin psikometrik değerlendirmesi ve norm çalışmaları yapılmıştır. Yapılan iç tutarlık analizlerinde ölçeğin tüm yaş grupları ve alt testler açısından iç tutarlık katsayılarının .84- .95 aralığında olduğu, geçerliliğini tespit edilmesi amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre de model veri uyumunun istatistiksel olarak sağlandığı belirlenmiştir' (Ömeroğlu vd., 2014, s. 102-115).

Her çocuk için ölçek ayrı ayrı doldurulmaktadır. OSBED, başlangıç becerileri (1-12), akademik destek becerileri (13-24), arkadaşlık becerileri (25-37), duygularını yönetme becerileri (38-49) olarak 4 başlıktan oluşmaktadır. Çocukların davranışlarını, tutumlarını ve tepkilerini gözlemleyen yetişkinler tarafından uygulanmaktadır. Ölçeğin puanlanmasında, hemen hemen hiç ise 1 puan, nadiren ise 2 puan, bazen ise 3 puan, çoğu zaman ise 4 puan, hemen hemen her zaman ise 5 puan verilmektedir. Çocuğun ölçek üzerinden almış olduğu puanlar, oluşturulmuş olan puan tablosuna göre karşılaştırılarak çocuğun sosyal beceri düzeyi hakkında yorumlama yapılır. Çocukların sosyal gelişim becerileri, ölçek tam puan ve alt boyuttan alınan toplam puanların bulunduğu yüzdeler norm dilimlerine göre yorumlanmaktadır. Dört ve beş yaş grubu çocuklar için OSBED yüzdeler dilimleri ve puan aralıkları Tablo-5 ve Tablo-6' da gösterilmiştir (Ömeroğlu vd., 2014, s.110, 111).

Tablo 5

Dört Yaş Çocukları İçin OSBED Yüzdeler Dilimleri

Yüzdeler Dilimi	Başlangıç Becerileri	Akademik Destek Becerileri	Arkadaşlık Becerileri	Duygularını Yönetme Becerileri	Toplam
≥ 75	54-	53-	58-	46-	205-
$50 \leq X < 75$	49-53	47-52	52-57	41-45	187-204
$25 \leq X < 50$	44-48	43-46	47-51	34-40	170-186
$X < 25$	0-43	0-42	0-46	0-33	0-169

Tablo 5’de görüldüğü gibi, çocukların aldıkları puanlar değerlendirilerek norm tablosundaki dağılım grubuna göre hangi gelişim alanında olduğu saptanmaktadır. Çocuğun almış olduğu puanlar % 25’ten düşük (0-43 puan) ise sosyal becerilerinin yaşitlarına göre geride olduğu %25’ten yüksek ve % 50’den düşük (44-48 puan) ise yaşitlarına göre sosyal beceri gelişiminin yavaş olduğu ve izlenmesi gerektiği, % 50’den yüksek % 75’den düşük (49-53 puan) ise yaşitlarına göre gelişiminin bir miktar yavaş olup, ek fırsatlar sağlanması gerektiği, %75 ve üzeri (54- puan) ise çocuğun sosyal becerilerinin beklenen seviyede olduğu düşünülmektedir.

Tablo 6:

Beş Yaş Çocukları İçin OSBED Yüzdellik Dilimleri

Yüzdellik Dilimi	Başlangıç Becerileri	Akademik Destek Becerileri	Arkadaşlık Becerileri	Duygularını Yönetme Becerileri	Toplam
≥ 75	55-	54-	60-	48-	211-
$50 \leq X < 75$	51-54	50-53	55-59	43-47	195-210
$25 \leq X < 50$	46-50	45-49	50-54	37-42	179-194
$X < 25$	0-45	0-44	0-49	0-36	0-178

Tablo 7’de görüldüğü gibi, çocukların aldıkları puanlar değerlendirilerek norm grubuna göre hangi gelişim aralığında olduğuna karar verilmektedir. Çocuğun becerileri %25’ten düşük (0-45 puan) ise yaşitlarına göre sosyal becerilerinin oldukça geri olduğu, %25’ten yüksek ve %50’den düşük (46-50 puan) ise yaşitlarına göre gelişiminin daha yavaş olduğu ve izlenmesi gerektiği, %50’den yüksek ve %75’ten düşük (51-54 puan) ise yaşitlarına göre gelişimi bir miktar yavaş olup eğitim fırsatları sağlanması gerektiği, %75 ve üzeri (55 ve üzeri puan) ise çocuğun sosyal becerilerinin beklenen seviyede ve yeterli olduğu düşünülmektedir. (Akt. Özyürek, Begde & Yavuz, 2014, s.115-134). Bu çalışmada, her bir çocuk OSBED ölçeğine göre Ek 5’de yer alan öğretmen formu doldurularak değerlendirilmiştir.

3.3.2.Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları. Bu kartlar araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, içerisinde insanların fiziksel özelliklerine

daha yakın olan maymun figürleri kullanılması tercih edilmiştir. Bu kartlar içerisinde maymun figürlerinden oluşan beş adet görsel bulunmaktadır. Bu görsellerle ilgili kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla farklı devlet üniversitelerinde görev alan ve okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi alanlarından doktora derecesine sahip sekiz akademisyenden çocuklara uygun ve yeterli olduğuna dair eposta yoluyla görüş alınmıştır. Görseller hakkında hazırlanan sorular sekiz akademisyenin görüşleriyle şekillenerek belirlenmiştir (Bkz: Ek 3).

Bu kartlar içerisinde 4-5 yaş grubu çocuklara yönelik sosyal becerilere yönelik davranışları ortaya koyan görseller bulunmaktadır. Birinci kart içerisindeki görselde paylaşma becerisi ikinci kart içerisinde empati becerisi, üçüncü kart içerisinde iş birliği becerisi, dördüncü kart içerisinde yardımlaşma becerisi ve beşinci kart içerisinde arkadaşlık becerisine ilişkin görseller ve sorular yer almaktadır. Görseller içerisinde yer alan maymun figürleri 4-5 yaş grubu çocuğunun anlayabileceği şekilde, hedeflenen beceriye yönelik davranışı aktaracak biçimde çizilmiş, detaylandırmadan kaçınılmıştır. Çocuklara bu görsel kartlar sunulurken karttaki durumlara ilişkin ‘neler düşündükleri’, ‘neden bu şekilde düşündükleri’, ‘nasıl olması gerektiği’ sorularak araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları içerisinde yer alan görseller ve ilgili soruları ise Ek 4’de verilmiştir. Her bir çocuk için uygulanan bu form çocukların gönüllülük esasları dikkate alınarak uygulanmıştır. Velilerin izni doğrultusunda görseller hakkında çocukların görüşleri alınırken ses kaydı alınarak fotoğraf çekimi yapılmıştır. Bir karttaki görselin çocuğa gösterilip görsel hakkındaki soruları cevaplama süreleri çocukların dikkat sürelerini de göz önünde bulundurularak ortalama bir çocuk için 3 dk. olarak hesaplanmıştır. 9 çocuğun bireysel olarak karttaki görseli yorumlaması, görsel hakkında sorulan sorulara cevap vermesi ortalama 30 dk. sürmüştür. Kartlarda ki görselleri yorumlama zamanından önce çocukların fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmış olmasına, uygulama yapılacak ortamda da çocukların dikkatlerini dağıtacak unsurların bulunmamasına özen gösterilmiştir (Bkz: Ek 6)

Kartlar çocuklara etkileşimli okuma programından önce ve program uygulandıktan sonra olmak üzere 2 kez uygulanmıştır. Kartların çocuklara gösterim zamanları arasında 8 haftalık etkileşimli kitap okuma süreci girmiş, çocukların

kartları ve kartlar hakkındaki soruları unutmaları için zaman tanınmıştır. Çocukların kartlardaki sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda karttaki beceriyi söyleme durumlarına ilişkin sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı puanlama yapılmıştır. Puanlamada 1 puan orta, 2 puan iyi, 3 puan çok iyi olarak belirlenerek çocukların verdikleri cevaplara göre aldıkları puanlar şekillenmiştir. Kart ile ilgili sorulan sorularda cevap yetersiz görülüyorsa 1 puan, sosyal beceriyi yansıtacak şeyler söyleniyorsa 2 puan, karttaki sosyal beceriyi anlatıyorsa 3 puan olacak şekilde hesaplanmıştır.

3.3.3. Sosyal Beceri İçeren Davranış Değerlendirme Kartları Nitel Verilerin Toplanması. Nitel veri olarak verilerin toplanmasında betimsel analiz yapılması planlanmıştır. Nitel araştırmaların tekniği doğrultusunda araştırmada nicel veriler toplamada kullanılan Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları'nın sorularından yararlanılarak çocukların verdikleri cevaplar ayrıntılı olarak kayıt altına alınmıştır. Ayrıca araştırmacı çocuklar tarafından sözel olarak belirtilmeyen özellikleri (parmaklarıyla gösterme durumları, kullandıkları mimik ve yüz ifadeleri vb.) de cevaplarının yanı sıra not almış, bu notlar betimsel analiz ve yorumlamada göz önünde bulundurulmuştur.

3.3.4. Etkileşimli Okuma Eğitim Programının Hazırlanması ve Uygulanması. Çalışma için gerekli etkileşimli okuma eğitimi uygulaması için tasarlanan program çeşitli kaynaklardan (Graham Doyle & Bramwell, 2006; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Karaman, 2016; Bıçakçı, Er & Aral, 2018; Ergül, Akoğlu & Duman, 2014) yararlanılarak geliştirilmiştir. Çalışma için, okul öncesi dönem çocuklarına (4-5 yaş) yönelik hazırlanmış ve içerik olarak paylaşma, empati, yardımlaşma, iş birliği ve arkadaşlık temaları üzerine odaklanmış dört adet resimli hikâye kitabı seçilmiştir. Seçilen kitaplara ait künye bilgileri Tablo-7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Seçilen Kitapların Künye Bilgileri

Yazar	Resimleyen	Yayınevi	Basım Yılı
-------	------------	----------	------------

KIRMIZI ELMA	Feridun Oral	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları	2016
YÜZYÜZ	Leo Lionni Çevirmen: Kemal Atakay	Songül Düzgün	Elma Yayınevi	2016
TOMBİK AYI HASTALANINCA	Karma Wilson Çevirmen: Gülbin Baltacıoğlu	Jane Chapman	Pearson Longman	2015
PEMBE AYICIĞIN DÜŞÜ	Roberto Aliaga Çevirmen: Esir Güngör	Helga Bansch	Redhouse Kidz	2008

Seçilen kitaplar, okul öncesi dönem çocuklarının 3-6 yaş grubuna uygun olarak hazırlanmış resimli kitaplardan tercih edilmiştir. Çalışmada kullanılacak kitaplar, içeriklerinde yer alan kahramanların uygulanacak olan grubun geneline hitap etmesi ve cinsiyetçi roller hakkında bilgi vermemesi açısından karakterleri hayvan olan kitaplar arasından seçilmiştir. Seçilen kitaplardaki hikayelerin çocukların günlük yaşamla bağdaştırabileceği, kendilerini özdeşleştirebileceği konular olmasına dikkat edilmiştir. Seçilen dört kitaptaki konuların ana fikrinde paylaşma, empati, yardımlaşma, iş birliği ve arkadaşlık sosyal becerileri yer almaktadır. Bu kitapların ayrıca grubun daha önceden bilmedikleri ve onlara okunmamış kitaplar olmasına da özen gösterilmiştir.

Etkileşimli okuma süreci, her okumada farklı bir sosyal beceriye odaklanılacağından, çocukların kitaplar içinde geçen hikâye örgüsündeki olayları hatırlamalarının zorlaşması için haftalık periyotlara yayılarak 8 haftalık zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Gruptaki çocuklara her kitap üç kez olmak üzere toplamda 12 kez okunmuştur. Çocuklara etkileşimli okuma yöntemi ile okunan

hikâye kitapları aracılığıyla “paylaşma, empati, yardımlaşma, iş birliği ve arkadaşlık” sosyal becerileri pekiştirilmeye çalışılmıştır. Uygulama süresince seçilen kitaplar her okuma oturumunda farklı özellikleri ön plana alınarak okunmuş, böylece çocukların her okumada farklı bir sosyal beceri üzerine dikkatlerinin çekilmesi sağlanarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Tablo 8’de kitapların farklı okunma süreçlerinde ele alınan sosyal beceri özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 8

<i>Kitapların Farklı Okuma Süreçlerinde Ele Alınan Sosyal Beceriler</i>				
Okuma Süreçleri	Yüzyüz	Pembe Ayıcığın Düşü	Kırmızı Elma	TombikAyı Hastalanınca
1.Okuma	İş Birliği	Yardımlaşma	Paylaşma	Arkadaşlık
2.Okuma	Arkadaşlık	Arkadaşlık	Yardımlaşma	Empati
3.Okuma	Yardımlaşma	Empati	İş Birliği	Paylaşma

Tablo 8’de gösterilen biçimde seçilen kitaplar, gruba gün içerisinde çocukların sınıf içindeki tutumları, günlük programın akışı, çocukların kitap okuma oturumlarına olan isteği göz önünde bulundurularak 30 dk. süre içerisinde etkileşimli okuma tekniklerini kullanarak okunulmuştur. Her bir okuma oturumu öncesinde bir zamanlayıcı ayarlanarak okuma oturumlarının süresi ölçülüp kaydetmiştir. Etkileşimli hikâye okumanın başlarında 30 dk. olarak geçen süre çocukların alışması ve aktif bir biçimde katılımlarının sağlanmasıyla 40 dk. olarak tamamlanmıştır. Okuma öncesinde çocukların fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmış olmasına, okuma yapılacak ortamın çocukların dikkatini dağıtmayacak materyaller içermesine dikkat edilerek planlanmıştır. Okuma sürecinin başlarında hikâyeye odaklanma, sorulan sorulara cevap verme, hikâyeyi özetleme gibi davranışlarının az olduğu gözlemlenirken, okuma süreci ilerledikçe kapağın üzerindeki resimlere, yazılara, ön ve arka kapakta yer alan şekillere, arka kapakta yer alan barkoda dikkat ettikleri ve hikâyeyi daha aktif bir biçimde dinlemeye başladıkları gözlenmiştir.

Okumaya başlamadan her çocuğun kitabı rahatlıkla görebileceği bir konuma geçilmiş, çocukların duyabileceği bir ses tonuyla kitap okuma süreci başlatılmıştır. Önce kitap hakkında bilgiler verilmiş, kitabın ön ve arka kapağındaki resimlere bakılarak kitabın konusu hakkında fikir yürütülmeye çalışılmıştır. Kitap okuma sürecinde zaman zaman hikâye yarıda kesilerek “bundan sonra ne olmuş olabilir?”, “bu durumda sen olsaydın ne yapardın?”, “bu durum sana nasıl hissettirirdi?” vb. sorular sorularak çocukların hikâyenin içine aktif bir biçimde katılması sağlanmıştır. Hikâye okuma sonrasında sorular sorularak hikâye içerisinde geçen olayların çocukların hatırlaması sağlanmış, hikâyeye göndermeler yapılarak, “bu hikâyenin sonu sence nasıl bitmeliydi?”, “bu hikâyenin yazarı sen olsaydın hikâyeyi nasıl sonlandırırdın?” vb. sorular sorulmuştur.

Hikâye sonrasında gerçek yaşam ile bağdaştırılıp çocukların çevrelerinden örnekler vermesi konusunda teşvik edilmiş, sınıf içerisinde olan bir durum ya da materyalle bağlantılı kurulmuştur. Örneğin; Kırmızı Elma kitabı içerisinde kış mevsimi geçtiğinden dolayı sınıftaki mevsimler panosu incelenmiş, kış mevsiminin özellikleri hakkında konuşulmuş, pencereden bakıp hangi mevsimde olduğumuz hakkında bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Yüzyüz hikayesindeki gibi ‘denizin derinliklerinde biz yaşasaydık bu denizde neler olmasını isterdik?’ sorusundan yola çıkarak çocukların sınıftaki artık materyalleri kullanıp kendi denizlerini ve hikayelerini oluşturmaları sağlanmıştır. Uygulama zamanı bittiğinde çocuklar tekrardan kendilerine kitap okunmasını istemişlerdir. Okuma süreçlerini ve süreç sonunda yapılan çalışmalarını gösteren görseller Ek 7’de bulunmaktadır.

3.4. Veri Analizi

Örnekleme grubu içerisine seçilmiş olan çocuklardan elde edilen veriler puan karşılaştırmaları, cinsiyet değişkenleri ve kalıcılık puan analizlerine göre tablolandırılmıştır. Örnekleme oluşturan çocukların sosyal beceri kartlarına verdikleri cevaplar ve OSBED ölçeğinde paylaşma, empati, yardımlaşma, iş birliği ve arkadaşlık becerileri ile ilgili ön test ve son testte elde edilen veriler ile karşılaştırılmıştır. Çalışmada elde edilen nicel veriler SPSS 23.0 programıyla hazırlanmıştır.

Çalışmada elde edilen nitel veriler ise, çalışmaya katılan çocukların velileri tarafından alınan izinler doğrultusunda (Bkz, Ek 4) ses kayıt cihazının

kullanılmasında herhangi bir sorun teşkil etmeyeceğinin belirtilerek araştırmacının çocukların verdikleri cevapları kayıt cihazıyla kaydetmesi onaylanmıştır. Çocukların verdikleri cevaplar kaydedilmiş, sözel olmayan ifadelerin kaydedilmesi için not alma yoluna gidilmiştir. Araştırma sonrasında kayıt altına alınan veriler çözümleme yapılarak yazılı doküman haline getirilmiştir. Yazılı hale getirilirken kodlama yapılmış her çocuk için numaralandırılmış Ç kodu verilirken ailelerin görüşlerini için ise ailenin kısaltmasını belirtmek amacıyla A kodu çocuğın kodunun yanına eklenerek, Ç1A şeklinde kodlanmıştır.



Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde araştırma için belirlenen amaç ve denenceleri test etmek üzere yapılan istatistiksel analizlere bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Örnekleme oluşturan örneklem grubunda yer alan çocuklara “Etkileşimli Kitap Okuma Programı” ile ön test- son test uygulamalı Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED), Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları kullanılarak paylaşma, yardımlaşma, empati, iş birliği ve arkadaşlık becerilerindeki ve görüşlerindeki değişim ve “Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi” nde sosyal becerilerindeki ve sosyal davranışlara yönelik görüşlerindeki cinsiyete göre farklılık puanları hesaplanmıştır.

4.1. Nicel Bulgular

4.1.1. Demografik Bulgular

Bu bulgular içerisinde örneklem grubunu oluşturan çocukların yaş(ay) aralıklarına ve cinsiyet dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9

Örneklem grubunun cinsiyet ve yaşlarının dağılım analizi

Bazı Sosyodemografik Özellikler	Örneklem (n=9)	
	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	4	44,4
Kız	5	55,6
Yaş grubu (ay)		
48-52	2	22,2
53-57	5	55,6
58-62	2	22,2

Örneklem grubunun cinsiyet ve yaşlarının dağılımı Tablo 9'da verilmiştir. Buna göre örneklem grubunun erkek çocuk sayısı (n=4), kız çocuk sayısı (n=5) olarak saptanmıştır. Çalışmada örneklem grubundaki çocuklar en yüksek olarak %55,6 oranıyla 53-57 ay yaş grubunda iken, 48-52 ay ve 58-62 ay grubundaki çocuklar %22,2 dilimlik alanı oluşturmaktadır.

4.1.2. Çıkarımsal Bulgular

4.1.2.1. OSDEB Ölçeği Ön Test ve Son Test Değerleri ve Karşılaştırılmaları. Bu bölümde örneklem grubu içerisinde yer alan çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla OSBED ölçeği kullanılarak ön test ve son test puanları saptanmıştır. Ön test puanları alındıktan sonra 8 haftalık süreç boyunca etkileşimli kitap okuma programı çocuklara uygulanmıştır. Program sonunda son test puanları alınarak istatistiksel analizlere yer verilmiştir. Bu analizleri yaparken t-testinin parametrik olmayan dağılımdaki durumlar için olan alternatifi Wilcoxon testi kullanılmıştır. Tablo 10'da örneklem grubunun ön test ve son test puan analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 10. Örneklem grubu ön test ve son test puan analizi

ÖRNEKLEM GRUBU (n=9)								
Değişkenler	Öntest			Sontest			Z	p
	Ort	SS	Med	Ort	SS	Med		
OSBED Ölçeği Alt Boyutları								
Başlangıç Becerileri	50	6	50	56	4	57	-2,68	0,01*
Akademik Destek Becerileri	49	2	48	55	2	55	2,69	0,01*
Arkadaşlık Becerileri	48	3	48	63	2	63	2,54	0,01*
Duygularını Yönetme Becerileri	41	1	42	49	3	51	2,68	0,01*
Toplam puan	188	10	188	224	9	225	2,67	0,01*

Tablo 10' da örneklem grubunun ön test ve son teste göre OSDEB ölçeğinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre 'Başlangıç Becerileri' nin ön testte 50 puan iken son testte 56 puana, 'Akademik Destek Becerileri' nin ön testte 49 puan ilke son testte 55 puana, 'Arkadaşlık Becerileri' nin ön testte 48 puan iken son testte 63 puana, 'Duygularını Yönetme Becerileri' nin ön testte 41 puan iken son testte 49 puana yükseldiği tespit edilmiştir. Son test ölçek puanlarının bütün ölçek alt boyutlarında ve genel toplamda, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

4.1.2.2. Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları Ön test ve Son test Değerleri Karşılaştırılmaları

Bu bulgu içerisinde örneklem grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından hazırlanmış görsel kartlar gösterildikten sonra aldıkları puanların analizleri verilmiştir. Puan analizi yapılırken kör değerlendirme yapılmış ve ölçüm sonucu kör değerlendirme ile tekrar edildiğinde sonuçların iki farklı kişi tarafından değerlendirilmesine ilişkin tutarlılık hesabı %88.8 oranında çıkmıştır. Görsel kartlar için hazırlanan puan aralıkları her kart için 1 puan orta, 2 puan iyi, 3 puan çok iyi olarak belirlenmiştir. Puan analizlerini yapmak için Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Tablo 11'de örneklem grubunun Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartlarına ilişkin ön test ve son test puan analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 11

Örneklem grubu sosyal beceri içeren davranışları değerlendirme kartları ön test son test puan analizleri

Değişkenler	ÖRNEKLEM GRUBU (n=9)						Z*	p*
	Öntest			Sontest				
Etkileşimli Kitap Okuma Değerlendirme Formu	Ort	SS	Med	Ort	SS	Med		
Paylaşma	1,3	0,5	1	2,7	0,5	3	2,59	0,01*

Yardımlaşma	1,3	0,5	1	3	0	3	2,76	0,01*
İşbirliği	1,4	0,5	1	2,8	0,4	3	2,59	0,01*
Arkadaşlık	1,2	0,4	1	2,7	0,5	3	2,74	0,01*
Empati	1,7	0,5	2	2,1	0,6	2	1,63	0,10

Tablo 11' de deney grubu katılımcılarının ön test son teste göre Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları'ndaki sorulara verdikleri cevaplardan aldıkları puanlarının karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre "empati" dışındaki bütün sosyal beceri ve davranışlarının, son test puanları ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < 0,05$).

4.1.2.3. Cinsiyete göre OSBED Ölçeği Ön test ve Son test Değerleri Karşılaştırmaları

Etkileşimli kitap okuma programının OSBED üzerinde cinsiyet değişkenine göre incelemesini yapmak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen puan analizleri Tablo 12' de gösterilmiştir.

Tablo 12

Kızların ön test son teste göre OSBED ölçek puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	KIZLAR				Z*	p*
	Ön Test		Son Test			
OSBED Ölçeği Alt Boyutları	Ort	SS	Ort	SS		
Başlangıç Becerileri	53	5	58	2	-2,1	0,06
Akademik Destek Becerileri	50	1	57	1	-2,0	0,01*
Arkadaşlık Becerileri	61	3	64	1	-1,8	0,07
Duygularını Yönetme Becerileri	41	1	52	1	-2,1	0,01*
Toplam puan	205	9	231	4	-2,0	0,01*

Kız çocukların ön test son teste göre OSDEB ölçek puanlarının karşılaştırılması Tablo 12' de verilmiştir. Buna göre ön test ve son test arasında ölçek puanları açısından "Akademik Destek Becerileri", "Duygularını Yönetme Becerileri"

ve "toplam puan"da son test ön test farkı istatistiksel olarak anlamlı saptanmıştır. (p<0,05).

Tablo 13

Erkeklerin ön test son teste göre OSBED ölçek puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	ERKEKLER				Z*	p*
	Ön Test		Son Test			
OSBED Ölçeği Alt Boyutları	Ort	SS	Ort	SS		
Başlangıç Becerileri	47	7	54	5	-1,9	0,07
Akademik Destek Becerileri	47	1	54	1	-1,9	0,02*
Arkadaşlık Becerileri	59	3	62	2	-1,8	0,07
Duyularını Yönetme Becerileri	42	1	46	1	-1,8	0,02*
Toplam puan	194	9	216	6	-1,8	0,02*

Tablo 13' de erkek çocukların ön test son teste göre OSDEB ölçek puanlarının karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre ön test ve son test arasında ölçek puanları açısından "Akademik Destek Becerileri", "Duyularını Yönetme Becerileri" ve "toplam puan" da son test ön test farkı istatistiksel olarak anlamlı saptanmıştır. (p<0,05).

Erkek ve kız çocuklarının son test ön test puan farklarının OSDEB ölçek alt boyutlarında karşılaştırılması Tablo 12 ve Tablo 13'de verilmiştir. Kızlar ve erkekler karşılaştığında her iki grubunda değişkenleri arasında 'Akademik Destek Becerileri', 'Duyularını Yönetme Becerileri', 'Toplam Puan' analizlerinde anlamlı farklılık çıkarken, 'Başlangıç Becerileri' ve 'Arkadaşlık Becerileri' analizlerinde anlamlı fark çıkmamıştır. Cinsiyet değişkeni arasında farklılık yoktur.

4.1.2.4. Cinsiyete Göre Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları Ön Test ve Son Test Değerleri

Sosyal beceri içeren davranışları değerlendirme kartlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesini yapmak için Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Elde edilen puan analizleri Tablo 14 ve Tablo 15’ de gösterilmiştir.

Tablo 14

Kızların sosyal beceri içeren davranışları değerlendirme kartlarındaki ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	ÖRNEKLEM GRUBU						Z*	p*
	Ön Test (n=5)			Son Test (n=5)				
	Ort	SS	Ortanca	Ort	SS	Ortanca		
Paylaşma	1,2	0,5	1	2,6	0,6	3	-1,9	0,06
Yardımlaşma	1,4	0,6	1	3	0	3	-2,1	0,04*
İşbirliği	1,6	0,6	2	2,8	0,5	3	-1,9	0,06
Arkadaşlık	1,2	0,5	1	2,6	0,6	3	-2,1	0,04*
Empati	1,8	0,5	2	2,2	0,5	2	-1,0	0,32

Kızların sosyal beceri alt kategorileri ön test son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 14' de verilmiştir. Buna göre "yardımlaşma" ve "arkadaşlık" sosyal beceri alt kategorilerinde kızların son test puanları ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksektir ($p < 0,05$). Diğer alt gruplarda ise ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 15

Erkeklerin sosyal beceri içeren davranışları değerlendirme kartlarındaki ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	ÖRNEKLEM GRUBU						Z*	p*
	Ön Test (n=4)			Son Test (n=4)				
	Ort	SS	Ortanca	Ort	SS	Ortanca		
Paylaşma	1,5	0,6	1,5	2,8	0,5	3	-1,9	0,06
Yardımlaşma	1,3	0,5	1	3	0	3	-1,9	0,06
İşbirliği	1,3	0,5	1	2,8	0,5	3	-1,9	0,06
Arkadaşlık	1,3	0,5	1	2,8	0,5	3	-1,9	0,04*
Empati	1,5	0,6	1,5	2	0,8	2	-1,4	0,16

Tablo 15' de erkeklerin sosyal beceri alt kategorileri ön test son test puanlarının karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre sadece “Arkadaşlık” becerisinde

anlamli bir farklılık olduğu görülürken diğer sosyal beceri alt grubunda son test ve  n test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

4.1.2.5. Kalıcılık Testi Puan Analizleri

Bu test etkileşimli kitap okuma program bittikten sonra geçen 1 ay süre sonunda çocuklara uygulanmıştır. OSBED  leği ve Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları kullanarak örneklem grubu içerisinde yer alan çocukların puan analizleri alınmış, son testteki puan analizleri ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmaların sonucu Tablo 16 ve 17’de gösterilmiştir.

Tablo 16

OSBED  leği kalıcılık testi puan analizleri

Değişkenler	ÖRNEKLEM GRUBU				
	�rneklem Grubu Son test Puanlama	Kalıcılık Testi Puanlama	SS	Z*	p*
OSBED �leği Alt Boyutları	Ort	Ort			
Başlangıç Becerileri	504	522	5.38	2.670	.008
Akademik Destek Becerileri	499	505	2.39	2.687	.007
Arkadaşlık Becerileri	573	577	1.72	2.536	.011
Duygularını Yönetme Becerileri	450	453	1.41	2.668	.008

Örneklem grubunun kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde son test ile karşılaştırılmasında başlangıç becerilerinin 522 puana, akademik destek becerilerinin 505 puana, arkadaşlık becerilerinin 577 puana, duygularını yönetme becerilerinde 453 puana yükseldiği görülmektedir. Son testin uygulanmasından itibaren geçen 1 aylık süreçte çocukların öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını koruduğu, gelişimsel olgunluk seviyesine bağlı olarak da artmaya devam ettiği görülmektedir. ($p<0,05$).

Tablo 17

Sosyal beceri içeren davranışları değerlendirme kartları kalıcılık testi

Değişkenler	Son Test Puanı		Kalıcılık Puanı		Z*	p*
	Ort	Ortanca	Ort	Ortanca		
Paylaşma	2,7	3	3	3	-1,7	0,08
Yardımlaşma	3	3	3	3	0,1	1,0
İşbirliği	2,8	3	3	3	-1,4	0,16
Arkadaşlık	2,7	3	3	3	-1,7	0,08
Empati	2,1	2	2,9	3	-2,6	0,01*

Örnekleme grubunun sosyal beceri içeren davranışları değerlendirme kartlarındaki sorulara çocukların verdikleri cevaplar son testin üzerinden bir ay geçtikten sonra alındığında elde edilen sonuçlar incelendiğinde son test ile karşılaştırılmasında paylaşma becerisinde, iş birliği becerisinde, arkadaşlık becerilerinde bir miktar artış olduğu görülmekte, empati becerisine ilişkin çocukların verdikleri cevaplarda ise 2,1 puandan 2,9 puana anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Son testin uygulanmasından itibaren geçen 1 aylık süreçte çocukların öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını koruduğu, gelişimsel olgunluk seviyesine bağlı olarak da artmaya devam ettiği görülmektedir. ($p < 0,05$).

4.2. Nitel Bulgular

Nitel bulgular içerisinde çocukların Sosyal Beceri İçeren Davranış Değerlendirme Kartları'ndaki (Bkz. Ek 6) paylaşma, empati, yardımlaşma, iş birliği ve arkadaşlık becerilerine ilişkin sorulara verdikleri cevaplar etkileşimli kitap okuma programı uygulanmadan önce ve program uygulandıktan sonra ön test ve son test olarak ses kaydına alınmış ve bu ses kayıtlarının analizleri çözümlendikten sonra tablolştırılmıştır. Grup içerisindeki 9 çocuk Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9 olarak kodlanmıştır. Çocukların ailelerinden alınan dönütler de tabloların altına eklenmiş, kodlaması Ç1A şeklinde ailenin kısaltması eklenerek yapılmıştır. Paylaşma becerisi görsel kartına ait nitel bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Paylaşma becerisi görsel kartına ait nitel bulgular

Paylaşma Becerisi Görsel Kartı

Çalışma Grubu	Sorular	Ön Test	Son Test
Ç1	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Muz yiyorlar. Karnı acıkmış hissediyor. Muz yerdim. Mutlu hissederim.	Arkadaşıyla muzunu paylaşıyor . Karnı doymuş hissediyor. Paylaştım . Mutlu hissederim.
Ç2	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Muz yiyorlar. Mutlu hissediyor. Herkes muz verirdim. Muz yerdim.	Paylaşarak muz yiyorlar. Mutlu hissediyor. Muzumu yerdim. Çok mutlu olurdum.
Ç3	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Muz yiyorlar. Aç ve mutlu hissediyor. Çünkü; muz var. Bütün muzları yerdim. İyi hissederim muzum var.	Muz soyup, birbirleriyle paylaşıyorlar . İyi hissediyor. Muzları yerdim. Güzel hissederim.
Ç4	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Kardeşine muz veriyor. Güzel hissediyor. Muzlarımı verirdim. Güzel hissederdim.	Muzu paylaşarak yiyorlar . Güzel hissediyor. Maymunlara muz verirdim. Muzu yerdim.
Ç5	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Muz veriyorlar. - Muz yerdim. -	Muz yiyorlar. İyi hissediyor. İki tane muz da yerdim. Ama birini kardeşime verirdim . Mutlu hissederdim.
Ç6	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Muz yiyorlar. - Yerdim. -	Muz yiyorlar ama kavga etmiyorlar çünkü onlar paylaşıyor . Elinde muz var, mutlu hissediyor. Muzları yerdim. Mutlu hissederdim.
Ç7	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Muzları yiyorlar. - Muzları almalarına yardım ederdim. -	Muzları paylaşıyorlar . Güzel hissederdim. Hep beraber muz yedik. Mutlu olurdum.
Ç8	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Muz yiyorlar. Kötü hissediyor. Arkadaşıma muz vermezdim. Verirsem muzum kalmaz.	Muz yiyorlar. İyi hissederdim. Muzlarımı biraz paylaştım . Mutlu olurdum.

Ç9	1.Soru	Ağaçta oturmuşlar.	Birlikte muz yiyorlar.
	2.Soru	Heyecanlı hissederdim.	İyi hissedirim.
	3.Soru	Muz istemezdim.	Muz yerdim.
	4.Soru	Muz sevmem.	Heyecanlı olurdum.

Tablo 18’de görüldüğü gibi çocukların görsel kartlardaki sorulara verdikleri cevaplar ön test ve son test olarak verilmiştir. Bütün çocuklar tarafından alınan kayıtlara göre ön testteki cevaplarında paylaşma becerisine dair herhangi bir cümle bulunulmamasına rağmen, etkileşimli kitap okuma programı uygulandıktan sonra çocuklar ağırlıklı olarak birinci sorunun cevabında olmak üzere paylaşma becerisi ile ilgili yorumlamalar yapmıştır.

Tablo 19

Empati becerisi görsel kartına ait nitel bulgular

Empati Becerisi Görsel Kartı			
Çalışma Grubu	Sorular	Ön Test	Son Test
Ç1	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Yolda yürüyüşe çıkıyorlar. - Bir yerimin acıdığını hissederdim. -	Birlikte yürüyorlar. Biri ağlıyor, diğeri üzgün. Bende üzüldüm. Arkadaşımın sakinleşmesi için yardım ederdim.
Ç2	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Yürüyorlar. Ayağına İğne batmış ağlıyor. Üzgün hissedirim. Ben ona yardım etmeye çalışırdım.	Ağlıyorlar. Ayağına diken batmış ve arkadaşı çok üzgün. Ayağıma diken battığını hissedirim. Üzgün hissederdim.
Ç3	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.soru	Biri ağlıyor, diğeri üzgün. - Muzum olmadığı için üzgün hissederdim. -	Bu ağlıyor, diğeri de bir şey oldu mu diye bakıyor. Muzu olmadığı için ağlıyor. Kötü hissediyor. -
Ç4	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Bu üzüyor, bu ağlıyor. Çünkü; kardeşi ona muz vermiyor. Üzgün hissederdim diğer maymun bana muz vermedi.	Bu üzgün diğeri ağlıyor. Çünkü; bir yere gitmek istiyor. Sakinleşmeye çalışırdım. Arkadaşı ağladığı için diğer maymun üzgün.

		Üzgün hissediyor.	
Ç5	1.Soru	Ağlıyorlar.	Bu ağlıyor, diğeri üzgün.
	2.Soru	Annesini özlediği için.	Biraz üzüldüğü için ağlıyor.
	3.Soru	Üzgün hissederdim.	Kötü hissederdim.
	4.Soru	Üzgün hisseder.	Kardeşine bakıyor.
Ç6	1.Soru	Ağlıyorlar.	Ağlıyor ve üzgünler.
	2.Soru	Ona vurduğu için ağlıyor.	O ondan özür dilemediği için ağlıyor.
	3.Soru	Ağlardım, kötü hissedirim.	Üzgün hissederdim.
	4.Soru	-	O da üzgün hissediyor, arkadaşı ağlıyor.
Ç7	1.Soru	Bu maymun ağlıyor.	Ağlıyor diğeri de üzülmüş.
	2.Soru	Çünkü; arkadaşı ona muz	Çünkü; muz istediği için ağlıyor.
	3.Soru	vermemiş.	Muz isterdim.
	4.Soru	Üzgün olurum.	Canı sıkılmış hissediyor.
		Üzgün hissediyor.	
Ç8	1.Soru	Ağlıyor.	Ağlıyor.
	2.Soru	-	Çünkü; diğeri maymun onun
	3.Soru	Üzgün hissederdim.	elinden muzunu aldı.
	4.Soru	Kötü hissediyor.	Ağlarken üzgün hissedirim.
			Neden ağladığına bakıyor olabilir.
Ç9	1.Soru	Ağlıyor.	Üzgün olduğu için ağlıyor.
	2.Soru	Canı acıdığı için ağlıyor.	Elinde muz olmadığını için ağlıyor.
	3.Soru	Mutsuz olurum.	Üzülürüm.
	4.Soru	Üzgün olmuş.	Şaşkın hissediyor.

Tablo 19' da görüldüğü gibi çocukların görsel kartlardaki sorulara verdikleri cevaplar ön test ve son test olarak verilmiştir. Ç1, Ç2, Ç4 VE Ç6 tarafından alınan kayıtlara göre ön testteki cevaplarında empati becerisine dair herhangi bir cümle bulunulmamasına rağmen, etkileşimli kitap okuma programı uygulandıktan sonra çocuklar empati becerisi ile ilgili yorumlamalar yapmıştır. Ancak 9 çocuk içerisinde 5 çocuğun empati becerisine dair bir yorumu saptanamamıştır.

Tablo 20

Yardımlaşma becerisi görsel kartına ait nitel bulgular

Yardımlaşma Becerisi Görsel Kartı

Çalışma Grubu	Sorular	Ön Test	Son Test
---------------	---------	---------	----------

Ç1	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Biri dala tutunmuş, biri düşüyor. Canının acıdığını hissediyor. Kendimi korumaya alırdım. Korkmuş hissediyor.	Biri düşüyor diğeri onu tutuyor ona yardım ediyor. Kuyruğunu tutuyor, zorlanıyor olabilir. Yardım isterdim düşmemek için. Üzgün hissediyor.
Ç2	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Ağaca beraber tırmanmışlar ama düşüyorlar. Şaşırmış hissediyor. Bir tane zıplayan bir şey isterdim. Korkmuş.	Muzu almaya çalışmış o diğeri maymun ona yardım etmiş. Çok şaşkın hissediyor. İmdat diye bağırdım. Korkmuş.
Ç3	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Uçmaya çalışıyorlar. Kötü hissediyor. Yere düşmek istemezdim. Şaşkın.	Helikopter olmuşlar. Biri düşerken diğeri onu tutmuş yardım etmiş. Kötü hissediyor. Uçardım. Korkmuş.
Ç4	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Uçmak istiyorlar. Kötü hissediyor, kuyruğundan tutmuş. Yardım isterdim. Mutsuz hissediyor.	Biri düşüyor, diğeri tutuyor. Arkadaşına yardım ediyor onu kurtarıyor güzel hissediyor. Dala tutunurdum. Şaşkın hissediyor.
Ç5	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Maymunlar zıplıyor. - İmdat diye bağırdım. Düşmekten korkuyor.	Jimnastik yapıyorlar. Ağaca tırmandığı için korkmuş. Yardım isterdim. Düştüğü için hasta olacağından korkuyor.
6Ç	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Oyun oynuyorlar. Korkmuş hissediyor. Dala tutunurdum. Mutsuz.	Sallanırken düşmüş. Düşüyor ve korkmuş. Düşmemek için dallara tutardım. Yardım alırdım. Mutsuz oluyor.
Ç7	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Kuyruğunu tutmuş, o da dalı tutmuş. Düşmemek için. Heyecanlı hissediyor. Ben muz yerdim, ama düşen maymun üzgün. Üzgün.	Düşmemek için o arkadaşının kuyruğundan tutmuş. Arkadaşına yardım etmiş. Şaşkın hissediyor. Ben onu kurtarırdım. Hem üzgün hem şaşkın.
Ç8	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Muz almaya çalışıyorlar. Kızmış hissediyor. Muzu almaya çalışırdım. Üzgün.	Muz topluyorlar. Üzgün hissediyor. Yardım isterdim, beni tut derdim. Korkmuş.

Ç9	1.Soru	Ağaçta oyun oynuyorlar.	Muzu almaya çalışırken düşmüş.
	2.Soru	Üzgün hissediyor.	Mutlu hissediyorlar.
	3.Soru	Muzu almak isterdim.	Muzu alıp birlikte yemek isterdim.
	4.Soru	Mutsuz.	Kötü hissediyor.

Tablo 20’de görüldüğü gibi çocukların görsel kartlardaki sorulara verdikleri cevaplar ön test ve son test olarak verilmiştir. Bütün çocuklar tarafından alınan kayıtlara göre ön testteki cevaplarında yardımlaşma becerisine dair sadece 4Ç cümle kurarken, etkileşimli kitap okuma programı uygulandıktan sonra çocuklar yardımlaşma becerisi ile ilgili yorumlamalar yapmıştır.

Tablo 21

İş birliği becerisi görsel kartına ait nitel bulgular

İş birliği Becerisi Görsel Kartı

Çalışma Grubu	Sorular	Ön Test	Son Test
Ç1	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Muzu almaya çalışıyorlar. Çünkü; muzlar çok yukarıda olduğu için. Belimin ağrıdığını hissederdim. Hızlı olmasını söyledim.	Çok acıkmışlar muzları almak istiyorlar. Sırtına çıkararak birlikte almaya çalışıyorlar. Çünkü; karınları aç. Dilini çıkarmış bence mutlu hissediyor. Gülerdim.
Ç2	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Muzu almaya çalışıyorlar. Muz çok yukarıda. Çok zorlanıyor olabilir. Muzu alması için beklerdim.	Arkadaşı için muz almaya çalışıyor. Birlikte muz almak için arkadaşının üstüne çıkmış. Mutlu hissediyorlar. Muzu beklerdim.
Ç3	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Muzu almaya çalışıyorlar. Muzu almak için. Acıkmış hissediyor. Muzları isterdim.	Muzu almaya çalışıyorlar. Uzamak için sırtına çıkmışlar. İyi hissediyor. Ona yardım ederdim.
Ç4	1.Soru 2.Soru 3.Soru 4.Soru	Muz almaya çalışıyorlar. Karnı acıkmış. Arkadaşından yardım istemiş. Beklerdim.	Muzu almaya çalışıyorlar. Muzu almak için. Güzel hissediyor. Ashında onu sırtımdan indirirdim ama ağaca yetişmemiz için indirmiyorum.

Ç5	1.Soru	Muz almak için çalışıyorlar.	Muzu almaya çalışıyorlar.
	2.Soru	-	Muzu almak istedikleri için böyleler.
	3.Soru	İyi hissediyor.	İyi hissediyor.
	4.Soru	-	Muzları isterdim.
Ç6	1.Soru	Muz yiyorlar.	Muz alıyorlar.
	2.Soru	Muz almak için sırtına çıkmış.	Karnı acıkmış o yüzden birlikte alıyorlar.
	3.Soru	Aç hissediyor.	Dilini çıkartmış, muzunu yemiş.
	4.Soru	Yardım etmezdim.	Yardım ederdim.
Ç7	1.Soru	Muzu kurtarmaya çalışıyorlar.	Muzları birlikte almaya çalışıyorlar.
	2.Soru	Çünkü; muzunu kopartıp almak için.	Muzu yemek için.
	3.Soru	Üzgün ve mutsuz olmuş.	Kötü hissediyor çünkü; muzunu alamıyorlar.
	4.Soru	Muzların düşmesini beklerdim.	Ben olsam muzları kurtarırdım.
Ç8	1.Soru	Muzu almaya çalışıyorlar.	Muzu alıyorlar.
	2.Soru	Muz çok yukarıda	Muzunu yetiştirmek için sırtına çıkmış.
	3.Soru	alamıyorlar.	Yorulmuş hissederdim.
	4.Soru	Canım sıkılmış hissederdim.	Birlikte muzunu alırdık.
		Muzları toplardım.	
Ç9	1.Soru	Muz ağacın üstünde.	Muz yukarıda almaya çalışıyorlar.
	2.Soru	Muzu alamıyorlar.	Muzu almak için yardım ediyorlar.
	3.Soru	Mutsuz olurdum.	Muzunu alırsam mutlu hissederim.
	4.Soru	-	Muz yerdim.

Tablo 21’de görüldüğü gibi çocukların görsel kartlardaki sorulara verdikleri cevaplar ön test ve son test olarak verilmiştir. Bütün çocuklar tarafından alınan kayıtlara göre ön testteki cevaplarında iş birliği becerisine dair herhangi bir yorum yapılmazken, etkileşimli kitap okuma programı uygulandıktan sonra çocuklar iş birliği becerisi ile ilgili yorumlamalar yapmıştır.

Tablo 22

Arkadaşlık becerisi görsel kartına ait nitel bulgular

Arkadaşlık Becerisi Görsel Kartı

Çalışma Grubu	Sorular	Ön Test	Son Test
Ç1	1.Soru	Dans ediyorlar.	Oyun oynuyorlar. Çünkü,
	2.Soru	Neşeli hissediyorlar.	arkadaşlar.
	3.Soru	Sevinçli hissederdim.	Mutlu hissediyorlar.
			Arkadaşlarımla oynarken

			mutlu olurum.
Ç2	1.Soru 2.Soru 3.Soru	Oyun oynuyor. Neşe içinde koşuyorlar. Balon isterdim.	Çıldırıp, birlikte oyun oynuyorlar. Mutlular. Ben de arkadaşım la çıldırırdım.
Ç3	1.Soru 2.Soru 3.Soru	Eğleniyorlar. Mutlu hissediyorlar. Mutlu olurdum.	İki arkadaş da mutlular , yürüyorlar. Mutlular. Mutlu olurdum.
Ç4	1.Soru 2.Soru 3.Soru	Sevinçliler, dans ediyorlar. Mutlu hissediyorlar. Güzel hissedirim.	Birlikte gülüyorlar. Güzel hissediyorlar. Bende güzel hissedirdim.
Ç5	1.Soru 2.Soru 3.Soru	Jimnastik yapıyorlar. Eğlenmiş hissediyor. Jimnastik yapmayı çok severdim.	Gülüyorlar. Birlikte mutlular. Ben de arkadaşlarımla oyun oynardım.
Ç6	1.Soru 2.Soru 3.Soru	Elini tutmuş. Mutlular. Gülerdim.	Birlikte gülüyorlar. Mutlular. Ben de eğlenirdim.
Ç7	1.Soru 2.Soru 3.Soru	Denize girmek için gidiyorlar. Mutlu hissediyorlar. Mutlu hissedirdim.	Birlikte eğleniyorlar. Güzel hissediyorlar. İyi hissedirdim.
Ç8	1.Soru 2.Soru 3.Soru	Dans ediyorlar. Güzel hissediyorlar. Mutlu olurdum.	Arkadaşıyla birlikte dans ediyor. Çok güzel hissediyorlar. Güzel hissedirdim.
Ç9	1.Soru 2.Soru 3.Soru	Gülüyorlar. İyi hissediyor. İyi olurdum.	Birlikte oyun oynuyorlar. Güzel hissediyorlar. Mutlu olurdum.

Tablo 22’de görüldüğü gibi çocukların görsel kartlardaki sorulara verdikleri cevaplar ön test ve son test olarak verilmiştir. Bütün çocuklar tarafından alınan kayıtlara göre ön testteki cevaplarında arkadaşlık becerisine dair herhangi bir yorum yapılmazken, etkileşimli kitap okuma programı uygulandıktan sonra çocuklar arkadaşlık ve birliktelik becerisi ile ilgili yorumlamalar yapmıştır.

Ailelerin etkileşimli okuma uygulamaları sonrasında çocukları ile ilgili görüşleri:

Uygulamalar bittikten sonra ailelerden çalışmanın etkilerinin ev ortamına yansıyor yansımadığını ortaya çıkarmak amacıyla kısa mektuplar istenmiştir. Bu mektuplardan elde edilen görüşler aşağıda sunulmuştur:

Paylaşma konusunda başkaları ile kurduğu ilişkide sıkıntılar yaşayan Ç8A; “*Paylaşım konusunda başkalarıyla ile büyük sorunlar yaşıyorduk. Hiçbir eşyasını paylaşmıyor ve bizim de vermemize izin vermiyordu. Kardeşine karşı böyle bir tavır sergilemezken kuzenlerine ya da arkadaşlarına karşı olan tavırları bizi çok üzüyordu. Hafta sonu kuzenleriyle birlikte oyun oynarken şunu gözlemledim. Bütün legoları yanına aldı ve kuzeni B.’nin ağladığı görünce onun üzgün olduğu için ağladığını söyledi. Ve kendisi de legoları bıraktı. Neden bıraktığını sorduğumda kuzeni üzgün olduğu için kendisinin de üzüldüğünü söyledi. Ve legoları kuzenine verdi. İçerisinde empati becerisini de kapsayan bir program uyguladığınızı biliyordum ancak bu kadar etki edeceğini düşünmemiştim, teşekkür ediyoruz”.*

Kitap okuma süreçleri hakkında Ç1A “*D.’ye her akşam okuduğum gibi kitap okuyordum. Bir anda çığlık atıp yanlış okuduğumu ve Buse Öğretmeni gibi okumam gerektiğini söyledi. Evet gönderilen mailde ve sınıftaki toplantıda uyguladığınız programı anlatmıştınız ancak hakim değildim. D.’dan sizi okuduğunuz gibi kitabı bana okumasını istedim. İlk önce kitabın kapağı göstererek bu hikayede neler olabileceğini sordu. Daha sonra bana yazarın adını ve resimlerini kimin yaptığının adını sordu. Kitabın arka kapağını inceledik. Evet buraya kadar tanıdık bir uygulamaydı. Beni şaşırtan kısım kitabın barkodunu söylemesi oldu. Barkodun ne demek olduğu, ne işimize yaradığı hakkında sizin dediklerinizi anlattı. Gerçekten çok şaşırdım ve çok mutlu oldum. Farkındalık süreci için size çok teşekkür ediyorum”.*

Yardımlaşma becerisi konusunda Ç7A tarafından; “*Gerek ev ortamı gerek sınıf öğretmeninden aldığım geri dönüşler doğrultusunda sınıfta hiçbir şekilde arkadaşlarına yardımcı olmayan G. için ne yaptığınızı öğrenmek ve devamlılığını sağlamak istiyorum. Sözel olarak bile bana yardımcı olur musun? dediğim zaman hayır diyerek cevap veren çocuğum şimdi hemen koşarak yanıma geliyor bana ve babasına yardımcı oluyor. Kendi oyuncaklarını topluyor, eşyalarını yerlere atmıyor hatta masa kurarken bile yardımcı oluyor. Bunu nasıl başardığınızı bilmek istiyoruz ve sizlere çok teşekkür ediyoruz.”*

Sosyalleşme ve arkadaşlık konusunda Ç5A tarafından; *“Parka veya herhangi kalabalık bir ortama girmekten çok çekinen E. Şimdilerde bizi çok şaşırtıyor. Herkesle oyun oynamaya çalışıyor. Evet tamamen grubun içerisine karışmış değil ancak onların yanına gidip oyunlarına katılmak istediğini belirtmesi, onlarla kısa süreli de olsa oyunlar kurması bizi çok mutlu ediyor. Gözlemlerimiz kadarıyla başka çocuklarla vakit geçirmek onu da mutlu ediyor ve kendine olan güveninin arttığını hissediyoruz. Teşekkür ederiz”*.

Duygularını kontrol etmekte zorlanan, pedagoğ tarafından gözlem sürecinde olan Ç6A; *“Ablası okuldan eve üzgün gelmişti ve ağlıyordu. Diğer günlerde E. Ablasına bakıp gülerken o gün ablasının yanına gidip elini tuttu ve neden ağladığını, ağladığı için kendisini üzgün hissettiğini söyleyince çok şaşırdım. Üzgün hissetmenin ne demek olduğunu sorduğumda ablamın anlıyorum dediğinde sizin uyguladığınız program aklıma geldi. Bu programı çocuklarımıza uygulayarak onlarda yarattığınız değişiklikler gözle görülür biçimde fazla. Ve bu programı evde uygulamak için bize de öğretmenizi talep ediyoruz”*.

Tuvalet eğitimini tamamlamamış olan ancak etkileşimli okuma programı bittikten sonra tuvaletini kendisinin yapmak istediğini belirten Ç9A; *“Merhabalar öğretmenim, bugüne kadar S.’nin tuvalete gitmesi için ne uyguladıysam işe yaramamış bezden vazgeçmemiştii. Sizin ne yaptığınızı öğrenmek evde de devamını sağlamak istiyorum”*.

5. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma ile “okul öncesi dönem çocuklarına “paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, empati ve arkadaşlık” sosyal becerilerini konu alan resimli hikâye kitaplarını etkileşimli kitap okuma yöntemini kullanarak uygulanması sonucunda etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çocuklar örneklem grubu olarak belirlenmiş, araştırmacı tarafından üzerinde maymun görselleri bulunan ve paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, empati ve arkadaşlık becerilerinin çizimlerle bu becerileri temel alan soruları içeren Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları hazırlanmıştır. Bu kartlar çocuklara gösterilerek sorular sorulmuş, sorulara verdikleri cevaplar puanlanarak analiz edilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan 9 çocuğa etkileşimli kitap okuma programı hazırlanarak “paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, empati ve arkadaşlık” sosyal becerilerini konu alan 4 adet resimli hikâye kitabı her hafta farklı becerilere dikkat çekilecek şekilde ve her bir hikâye kitabı 3 kez okunması planlanarak 8 hafta boyunca okunmuştur.

Bu bölümde örneklem grubuna ait ön test-son test ölçümlerine uygulanan analizler, Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartlarına çocukların verdikleri cevaplar sonucu saptanan bulgular, araştırmaya temel oluşturan denenceler tartışılmış ve yorumlar sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların tartışması aşağıda sunulmuştur:

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Sonuçları ve Yorumlanması;

Bu ölçek örneklem grubunda yer alan çocuklara ön test-son test olarak uygulanmıştır. Ölçek içerisinde 4 başlık, 49 madde bulunmaktadır. Bu başlıklar başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, duygularını yönetme becerileri, arkadaşlık becerilerini kapsamaktadır. Örneklem grubuna etkileşimli kitap okuma programından önce ön test olarak ölçek uygulanmış alınan puanlar kaydedilmiştir. Uygulama için çalışma grubu seçilirken sınıf öğretmenlerinin görüşü ve anaokulu eğitim koordinatörünün görüşleri ile birlikte sınıfların mevcudu ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmıştır. 8 haftalık süreç sonunda etkileşimli kitap okuma programı uygulanan örneklem grubuna son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda örneklem grubunu oluşturan verilerin ön test ve son test

analizleri arasında “Başlangıç Becerileri”, “Akademik Destek Becerileri”, “Arkadaşlık Becerileri”, ve “Duygularını Yönetme Becerileri” başlıklarını içeren tüm maddelerde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Genel toplam skor düzeneğine bakıldığında OSBED uygulamasının örneklem grubunda anlamlı farklılık ortaya çıkardığı saptanmıştır.

Kitap okuma öncelikle düşünsel yani zihnin gelişmesini sağlayan önemli bir yöntemdir. Bu nedenle de çocuklarda sorgulama, farkındalıkları artırma ve eleştirel bakma gibi becerileri desteklemektedir. Diğer yandan çocukların yaşamlarını farklı biçimde somutlaştırabilecek modeller ve onlara yol gösterebilecek çeşitli kahramanlar sunmaktadır. Bunun sonucunda da çocukların kitaplar ve öyküler aracılığıyla hem eğitimsel olarak desteklendikleri hem de terapötik biçimde rehabilite oldukları ifade edilebilir. Nitekim uygun zamanda, doğru bireyle doğru kitabı tanıtırarak bireyin rahatlamasına yardımcı olan süreçler bütünü içerir bibliyoterapi çalışmaları çocukların öyküler ile duygusal olarak tedavi edilebildiklerini göstermektedir (Philpot,1997). Bibliyoterapi çalışmalarıyla çocukların içerisinde buldukları gelişim süreçlerine ait özelliklerini belirleyebilme, onları tanıyabilme amacıyla kullanıldığında etkin bir iletişim aracı olmaktadır (Öner, 2007). Kitapların çocuklar için iyileştirici, yol gösterici, ulaşılması güç olan yaşantılara ulaştırıcı konumda olması, yeni bilgileri keşfetmelerini sağlaması ve var olan becerilerini hareket geçirici özellikleri göz önünde bulduğunda bibliyoterapi çalışmaları önemli bir noktada bulunmaktadır (Rainfield,2003). Bibliyoterapi çalışmaları da kitaptaki hikâyeye ile dinleyici arasında aktif bir ilişki kurulmasını sağlayan bu dinamik yapının süreçlerini içermektedir (Öner, 2007). OSBED’den elde edilen sonuçlar ve yukarıda açıklanan bilgiler ışığında da, çocukların kitaplar aracılığıyla sosyal ve duygusal olarak kendilerini düzenleme becerisini geliştirdikleri ifade edilebilir.

Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartlarına İlişkin Sonuçların Yorumlanması;

Örneklem grubunun görsel kartlara verdikleri cevapların ön test son test uygulaması ve puanlanması sonucunda örneklem grubundaki çocukların paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, empati ve arkadaşlık sosyal becerilerinde değerlendirme yapıldığında örneklem grubuna ait son test uygulamalarında empati becerisi hariç diğer becerilerde ön teste göre puanlarda artış görülmüş, anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuç verilen etkileşimli okuma programı eğitiminin etkili olduğunu ortaya koyar

niteliktedir. Çalışmanın sonucu, uygun seçilmiş nitelikli kitaplar ve etkileşimli kitap okuma ile çocukların sosyal becerilerde örneklem grubunda anlamlı olarak fark ortaya koyduklarını göstermiştir. Etkileşimli kitap okuma konusundaki araştırmalar, etkileşimli kitap okuma eğitimi alan annelerin çocuklarıyla kitap okuma süreçleri sonucunda, çocuklardaki dil alanı ile erken okuryazarlık becerilerinde ve sosyal becerilerinde gelişmelerin olduğunu ortaya koymaktadır (Aram, Fine ve Ziv, 2013; Yurtseven 2011). Yapılan çalışmalar kitap okuma süreciyle ve etkileşimli okuma ile çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal yönden geliştikleri ve etkileşime girme becerilerinin arttığını göstermektedir. Vygotsky'nin (1978), ortaya koyduğu rehber desteği yaklaşımı düşünme becerilerinin desteklenmesinde deneyim sahibi bir yetişkinin ya da bu konuda bilgisi olan bir rehberin desteğinin önemine odaklanmaktadır. Bu sayede çocukların var olan sorunları fark etme, anlayarak ifade etme ve bu sorunlara çözüm üretme becerileri gelişmektedir (Çelebi Öncü, 2016). Bu nedenle başta öğretmenler olmak üzere yetişkinlerin çocuklara nitelikli kitaplar okuması çocuğun hem bilişsel yönden gelişmesini, bilgi edinmesini ve kitap içinde geçen durumları daha iyi anlamasını hem de sosyal ve duygusal paylaşımda bulunarak desteklenmesini sağlayabilmektedir. Etkileşimli kitap okuma ile çocukların sosyal, duygusal, dil ve bilişsel alanları desteklendiği gibi onların problem çözme, olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, sosyal durumlarla mücadele edebilme gibi yeteneklerini de geliştirmektedir (Er, 2016).

Lowter, (2004), çocuklara içerisinde yardımlaşma, paylaşma, arkadaşlık, iş birliği becerilerini içeren eğitim programlarının uygulanmasının çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine önemli katkılar sunduğunu belirtmektedir. Yapılan çalışmalar etkileşimli kitap okumanın çocukların okunan kitaplardaki sosyo-bilişsel temaları anladıkları sonucunu ortaya koymaktadır (Aram, Fine ve Ziv, 2013).

Uzmen ve Mağden (2002), tarafından yapılan bir araştırma da okul öncesi dönem çocuklarının paylaşma ve yardım etme davranışlarında resimli hikaye kitabı okuma yöntemi kullanılarak desteklenip desteklenmeyeceğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, deney grubu içerisindeki çocuklara okunan kitapların yardım etme ve paylaşma becerileri üzerinde etkili olduğu, tespit edilmiştir.

Çelebi Öncü tarafından (2016) yapılan araştırmada etkileşimli kitap okumanın çocukların paylaşma, yardımlaşma, arkadaşlık becerileri ve sosyal durumlarda sorunların çözümü

üzerine odaklanılmıştır. Araştırmada deney grubunu 20 çocuk ve anne/babaları oluştururken kontrol grubunu sadece 20 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan etkileşimli kitap okuma değerlendirme formu kullanılırken, paylaşma, yardımlaşma ve arkadaşlık konularında yarım bırakılmış öyküler kullanılarak çocukların tamamlaması istenmiştir. Araştırmaya katılım gösteren anne/babalara etkileşimli kitap okuma eğitimi verilerek katılımcıların kitapları çocuklara okuması sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda seçilen kitaplar ile etkileşimli okuma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmanın çocukların sosyal durumları anlamaları konusunda anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya konmuştur.

Er tarafından (2016) yapılan araştırmada etkileşimli kitap okumanın çocuğun sosyal-duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediği, çocukların farklı duygulara empati göstermeyi öğrendiği ve duygusal olarak geliştiği saptanmıştır.

Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman tarafından (2015) yapılan araştırma etkileşimli kitap okumanın ana sınıflarında gerçekleşen geleneksel okuma yöntemiyle arasında farklılık bulunduğunu ve bu farklılığın çocukların gelişim alanlarının desteklenmesinde önemli bir konumda olduğunu belirtmektedir.

3-5 yaş grubu arasındaki çocuklarla gerçekleştirilen bir diğer araştırmada çocuklara paylaşma, yardımlaşma, arkadaşlık ve sorumluluk becerilerini içeren öykü temelli eğitime yönelik program uygulamasının çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde etkili olduğunu saptamıştır (Lowter, 2004).

Baker (2013), anne babaların kitap okuma süreçleri hakkında yaptıkları çalışmalarında 24 aylık çocuklara sahip anne babaları incelemiş ve anne babaları tarafından kitap okunan çocukların daha az sorunsal davranışlar gösterdiğini, çocukların ilgi seviyelerinde artış olduğunu ve dikkat sürelerinin arttığını saptamıştır. Etkileşimli kitap okuma yöntemiyle çocukların bu becerileri kazanmasında olumlu sonuçlar elde edilmesi bu araştırmayı desteklemektedir.

Araştırma Sonuçlarının Cinsiyete Göre Yorumlanması:

Cinsiyete Göre OSBED Ölçeği Ön Test Son Test Analizi ve Yorumlanması

Bu analiz kısmında cinsiyet değişkeninin çocukların OSBED ölçeğine verdiği yanıtlara olan etkisi incelenmiştir. Tablolar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin örneklem gruplu ön test son test analizlerinde “Başlangıç Becerileri” ve “Arkadaşlık Becerileri” hariç diğer başlıklarda anlamlı farklılık çıktığı tespit edilmiştir. Bu analizler temel alındığında cinsiyetler arası farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Cinsiyete Göre Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları Ön Test Son Test Analizi ve Yorumlanması

Bu analiz kısmında cinsiyet değişkeninin çocukların Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları’ nın içeriğindeki sorulara verdiği yanıtlara olan etkisi incelenmiştir. Tablolar incelendiğinde kız öğrencilerin ön test uygulaması ile son test uygulaması arasında paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, arkadaşlık ve empati becerilerinin hepsinin ortalamalarında puan artışı olurken yardımlaşma ve arkadaşlık becerilerinde anlamlı fark sağlanmıştır. Erkek öğrencilerin tabloları incelendiğinde ise ön test uygulaması ile son test uygulaması arasında paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, arkadaşlık ve empati becerilerinin hepsinin ortalamalarında hemen hemen puan artışı olurken sadece arkadaşlık becerisinde anlamlı fark sağlanmıştır. Bu analizler temel alındığında cinsiyetler arası farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Çeşitli araştırma ve kaynaklara göre cinsiyete göre sosyal becerilerde farklılıklar görülebilmektedir. Örneğin, Wentzel ve Erdley (1993) olumlu sosyal davranışların kızlarda başkalarına saygı duymayla ilişkili olduğunu saptamışlardır. Cinsiyet rollerine yönelik yapılan çalışmalarda da rol model olan karakterlerin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve sosyal davranışları da etkileyebildiği sonucu görülebilmektedir. Cinsiyet rollerinin sosyal beceriler üzerinde etkili olmasının sebepleri içerisinde erkeklerin erkek karakterlerle özdeşim kurdukları, kızların ise hem kız hem de erkek karakterlerle özdeşim kurduklarının saptanması bulunmaktadır (Huesman, Moise-Titus, Podolski ve Eron, 2003). Bu bilgilere dayanarak; çalışma için belirlenen kitaplardaki cinsiyetten bağımsız olan hayvan figürlü karakterlerle okuma programının uygulanmasının da cinsiyete dayalı bir farklılık ortaya koymamada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Kalıcılık Testi Analizi ve Yorumlanması

Uygulanan kalıcılık testi deney grubunu oluşturan çocukların OSBED kullanılarak alınan son test puanları ile, etkileşimli kitap okuma programı bittikten 1 ay sonra alınan son test puanlarının karşılaştırılmasını içermektedir. Puanlar karşılaştırıldığında çocukların etkileşimli kitap okuma programı ile kazandıkları becerilerinin devam ettiği ve kalıcılığını sürdürdüğü ortaya çıkmıştır.

Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları kalıcılık testi, örneklem grubunu oluşturan çocukların Sosyal Beceri İçeren Davranış Değerlendirme Kartları kullanılarak alınan son test puanları ile, etkileşimli kitap okuma programı bittikten 1 ay sonra alınan son test puanlarının karşılaştırılmasını içermektedir. Puanlar karşılaştırıldığında çocukların etkileşimli kitap okuma programı ile kazandıkları “paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, arkadaşlık ve empati” becerilerinin devam ettiği ve kalıcılığını sürdürdüğü ortaya çıkmıştır. Bu durum etkileşimli kitap okuma programının etkili olduğunu göstermektedir.

Yapılmış olan araştırmanın sonucunda, örneklem olarak seçilmiş örneklem grubu çocuklarına “Etkileşimli Kitap Okuma” tekniği kullanılarak “paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, arkadaşlık, empati” sosyal becerilerini konu alan resimli hikâye kitapları yoluyla 8 hafta boyunca verilmiş olan eğitimin, çocukların bu becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ailelerden alınan geri dönüşler de etkileşimli kitap okuma programının etkililiğini gösterir niteliktedir.

Çocukların Verdikleri Cevapların ve Ailelerin Mektuplarının Yorumlanması

Çocukların cevapları nitel olarak incelendiğinde de kitaplarda geçen sosyal becerilerin çocukların cümlelerine yansıdığı sonucu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar da etkileşimli okuma sürecinin çocukların sosyal becerilerini ve sosyal davranışları anlama ve ifade etmede ilerlediklerini kanıtlar niteliktedir. Diğer yandan etkileşimli okuma programı uygulamasının ardından ailelerden alınan görüşler de incelendiğinde ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve davranışları ile ilgili ev ortamında da olumlu ilerlemeler gösterdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ailelerin ortaya koyduğu görüşler, etkileşimli okuma programının sadece okul ortamında değil, evde anne ve babanın da desteği ile gerçekleştirilmesinin daha da olumlu sonuçlar oluşturabileceği fikrini akla getirmektedir. Alan yazını incelendiğinde anne ve babaların çocuklarına kitap okuma eğitimi aldıktan

sonra gerçekleştirdikleri okuma uygulamalarının yüksek oranda başarılı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir (Baker, 2013, Baker ve Rimm-Kaufman, 2014; Tan ve Dobbs-Oates, 2013; Aram, Fine ve Ziv, 2013; Yurtseven 2011, Senechal ve LeFevre, 2002).

Çalışmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde; etkileşimli kitap okuma uygulamalarına başlamadan önce çocukların hikayenin içeriği, hikayede geçen olaylar, hikayedeki karakterler, hikayenin kapağının resimlerinin incelenmesi, hikayenin yazarı, resimleyeni ve yayınevi vb. bütün detayları incelemeyi öğrendikleri görülmüştür. Çocuklar hikayelerin ayrıntılarını öğrendikçe daha önceden okudukları hikayeler ile birleştirme yaptıkları, yeni okuyacakları hikâye ile arada bağlantı kurdukları görülmüştür. Etkileşimli kitap okuma yöntemiyle çocukların sosyal beceri düzeyleri artmakta ve diğer gelişim alanları olumlu yönde etkilenmektedir. Hikâye içerisinde yer alan yeni sözcükleri keşfederek günlük yaşamı üzerinde uyguladığında dil gelişimi, hikâye içerisindeki olayları hayal etme, hikâyeyi tamamlama, sonunu tahmin etme gibi çeşitli etkinliklerle bilişsel gelişimleri desteklenmektedir. Hikaye içerisinde geçen olaylar karşısında karakterlerin duygu durumunu anlayarak, kendilerinden örnekler vermelerini destekleyerek duygusal gelişim süreçleri de desteklenmektedir. Çalışmada uygulanan etkileşimli okuma programının sonrasında çocukların paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, empati, arkadaşlık becerilerinde okul içerisinde ve dışarısında öğretmen ve ebeveynler ile iletişim kurularak çocukların sosyal becerilerinin geliştiğine yönelik yorumlamalar yaptıkları görülmüştür.

6. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma 8 haftalık süreç boyunca seçilen 4 kitabın 3'er kez okunmasıyla sınırlıdır. Kitaplar toplamda 12 kez okunmuş olup, okuma sürecinin uzatılması ve kitapların daha fazla okunması ile çocukların eğitimine yapacağı katkının çok daha fazla olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle etkileşimli okuma programının bir döneme ya da bir yıla yayılması önerilmektedir.

Araştırma için seçilen kurumda çocuk sayısının azlığı daha derinlemesine veri analizini ve sonuçların genellenebilirliğini kısıtlamıştır. Bu gibi çalışmalarda daha geniş örnekleme ve deney ve kontrol gruplu olarak tasarlanan çalışmaların yapılması deney grubundaki ilerlemenin daha net görülmesini sağlayacağından daha ileriki araştırmalarda bu desenin kullanılması önerilmektedir.

8 haftalık süreç boyunca okulda uygulanan bu çalışma okul sınırları içerisinde kalmamalı, kalıcılığının sağlanması ve diğer becerilerin temellerinin atılması bakımından anne-baba ile ev ortamında da devam edilmelidir. Çocukların ilk eğitimcilerin anne babalar olduğu düşünüldüğünde etkileşimli kitap okuma programı anne-babalara öğretilmeli, kalıcılığın sağlanması için okul dışında da devam edilmeli ve uzun bir süreç içerisinde gerçekleştirilmelidir.

Okuma öncesinde dikkat edilmesi gereken unsurlara dikkat edilmeli özellikle çocukların fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Okuma sağlanacak ortamın çocuklar açısından güvenli olmalı, dikkatlerini dağıtacak unsurlar olmamasına özen gösterilmelidir. Çocukların kitap okuma sürecinde pasif konumda değil hikâyenin merkezinde aktif konumda olmalıdır. Okunan hikaye içerisinde yeni öğrendiği kelimeleri günlük yaşamında da kullanması için teşvik edilmelidir.

Uygulayıcı için etkileşimli kitap okuma programı farklı yaş gruplarına uygulanarak her yaş grubu için programın hazırlıkları belirlenmelidir.

Yöneticiler uygulanan etkileşimli kitap okuma programını yıllık eğitim akışına entegre etmeli, çocuklar için farklı kitap olanakları sunmalı ve programın sürekliliğini sağlamak adına takip etmelidir.

Araştırmacıların da etkileşimli okuma programı ile çocukların farklılıklara saygı, dil becerileri, matematik ve kavram becerileri, yaratıcı düşünceleri, bilimsel düşünme ve problem çözme becerileri gibi farklı gelişim alanına yönelik programlar tasarlayarak çalışmalar yapmaları önerilebilir. Ayrıca hem ev hem de okul ortamında uygulanabilecek programları karşılaştırmaları ve/veya farklı ortamlarda etkileşimli okuma programı uygulamalarıyla ilgili araştırmalar planlamaları önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda Dilin Değerlendirilmesi: Betimleyici Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35(1), 121-128.
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı* (3. baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aksan, D., (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve dil. Türkçede sıfatların kullanımı ve çocuğun gelişimi açısından incelenmesi*. Doğan Kardeş Kitaplığı Bilim Dizisi: İstanbul: 1. Yapı Kredi Yayınları.
- Aral, N. Kandır, A. ve Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2003). *Okul öncesi eğitim 1* (2. baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Aral, N., Köksal-Akyol, A. ve Can-Yaşar, M. (2007). *Okul öncesi dönemde drama etkinlikleri*. Ankara: Oluşum Yayıncılık
- Aram, D. Fine, Y. & Ziv, M. (2013). Enhancing parent child shared book reading interactions: Promoting reference story book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*. 28, 111-122.

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. & Nolen, S. (1999). *Psikolojiye giriş*. (Çev: Yavuz Alogan) Ankara: Arkadaş
- Avcioğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretilimi*. 3. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Baker, C.E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-187.
- Baker, Linda, Deborah, Scher & Kirsten Mackler. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82
- Baker, C.E. & Rimm-Kaufman (2014). How homes influence schools: early parenting predicts African-American children's classroom social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 51(7), 722-35.
- Başal, H. A., (2004). *Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayer, A. (2015). *Montessori yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının özbakım becerilerine etkisinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya
- Bayhan, P. ve Artan İ., (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayhan, S. P., ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Berk, Laura. E. (2013) *Çocuk gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S. ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma süreçlerine görüşleri. *Türk Eğitim Derneği* 42(191), 53-68.
- Bıçakçı, Y. M., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* 26(1).

- Brewer, J.A. (2007). *Introduction to early childhood education: Preschool through primary grades (Sixth Edition)*. Boston-U.S.A.: Pearson Education, Inc.
- Brock, A. & Rankin, C. (2008). *Communication, language and literacy from birth to five*. London:Sage.
- Brodeski, J. And Hembrough, M. (2007). *Improving social skill in young children. an action research project*. Degree of Master of Art in Teaching and Leadeship. Saint Xavier Universty, Chicago, Illinois.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. United Kingdom: Cambridge.
- Cengiz, Ö. (2010). *Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dilsel kodlar ve etkileşim biçemi (Doktora Tezi)*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early education and development*, 14, 233– 248.
- Cohen, L, Manion L., & Morrison K. (2000). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 4(4), 489-503.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin M. (2000). *İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyi. IX. Eğitim Bilimleri Kongresi, (27-30 Eylül) Bildiriler*, 1: 277-289.
- Dağlıoğlu, E. ve Dirican, R. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayınlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 44-69.

- Daşdemir, İ. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demoulin, D. F. (1999). A personalized development of self-concept for beginning readers. *Journal of Education*, 120(1), 34-41.
- Denham, S., Blair, K., Demlilder, E., Levitas, J., Sawyer., K., Auerbach, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence :Pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Dereli- İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeğinin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Driscoll, A. & Nagel, N. G. (2008). *Early childhood education. birth-eight* (4th ed.). USA: Pearson Education.
- Ege, P., Acarlar, F., ve Güleriyüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 13(41), 19-33.
- Ekici, F.Y. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal Of Education*, 3(2), 156-160.
- Erdoğan, N. I., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırac, M ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkilerinin incelenmesi. *İlköğretim Onlione*, 15(1), 125-135.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.

- Ergül, C., Sarıca, D. A., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204.
- Erten, H. (2012) *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*, (yayınlanmış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Farmer, T W Pearl, R & Acker, RMV (19%) Expanding the social skills deficit framework A developmental synthesis perspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities *The Journal of Special Education*, 30 (1), 212 256
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Garvie, E. (1990). *Story as vehicle: Teaching English to young children*. Multicultural Matters: Ltd, Clevedon.
- Garzotto, F., Paolini, P. & Sabiescu A. (2010). *Interactive storytelling for children. Proceedings of the 9th international conference on interaction design and children*. NewYork: ACM, 356-359. ISBN: 978-1-60558-951-0
- Graham Doyle B. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59 (6), 554-564
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1987). The relationship between adoptive behavior and social skills: Issues in definition and assesment, *The Journal of Special Education*, 21 (1), 167-181.
- Gresham, F. M. & Reschly D. J. (1981). Issues in the conceptualization clasification and assesment of social skills in the mildly handicapped. *Advances in school psychology*, 203-247

- Guli, A.L. (2004). *The effects of creative drama-based intervention for children with deficits in social perception* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas, Austin.
- Halsey, H. N. (2008). *Investigating a parent implemented early literacy intervention: effects of dialogic reading using alphabet books on the alphabet skills, phonological awareness, and oral language of preschool children* (Doctoral Dissertations). Available from Proquest. University of Massachusetts, Amherst.
- Haktanır, G., Turaşlı, N., Doğan, Öz., Şen, S., Güleç, H., Gül, E., Alat, Z., Dereobalı, N., Arslan, Ü., Acer, D. ve Güler, T. (2011). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* Ankara: Anı Yayıncılık
- Hansen. C. C. & Zambo, D. (2005). Piaget, Meet Lilly: Understanding child development through picture book characters. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 39-45.
- Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Huesmann, L.R. Moise-Titus, J., Podolski, C.L. ve Eron, L.D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to T.V. Violent and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201-221.
- Israel, S.E. (2008). *Early reading first and beyond*. London: Corwin
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jamieson D. (2007) Language development in young children. *Early Childhood Learning Bulletin*, 2 (1), 1-6.
- Justice, L.M., ve Pence, K.L. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association

- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*, 99-113
- Kandır, A. ve Alpan Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum 10*(4), 14
- Kapıkıran, M. A., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum Saptaması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 19-27.
- Kelly, J.A. (1982) *Social skills training: A practical guide for interventions*. N.Y.: Springer
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 21*, 1-21.
- Konya, S. (2007). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin beş yaş grubu öğrencilerinin özbakım becerilerini gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(4), 767-780.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Laboo, L. (2005). Books and computer response activities that support literacy development. *Reading teacher, 59*, 288-292.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). *A typology of mixed methods research designs*. *Qual Quant. 43*, 265–275
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology, 108*(1), 1-24.

- Lo, Deborah, E. (1995). *Social construction of meaning in storybook reading with young children*, Ph.D., The University of Chicago; AAT 9542726.
- Logue, M. E. (2007). Early childhood learning standarts: Tools for promoting social and academic success in kindergarden. *Children&School*, 29(1), 35-43
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from lowincome backgrounds. *Early childhood research quarterly*, 13(2), 263 290.
- Lowter, T. L. (2004). *The impact of a social skills intervention on the development of resiliency in preschool children*. Master's thesis, Available ProQuest Dissertations Theses Database. (UMI No: 1424930)
- Mağden, D. ve Uzmen, S. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193212.
- Maul, C. A., & Ambler, K. L. (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders, *Communication Disorders Quarterly*, 5, 1-11.
- Mc Fall, M. R. (1982). A Review and reformulation of the concept of social skills, *Behavioral Assessment*, 41-33
- McClelland, M. M. & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- MEB, 2011. *Örnekleme*: Ankara
- MEB, 2006. *Aile ve Tüketici Hizmetleri, Gelişim Alanları*
- Merrel, K.W. (1994). *Test manuel of prechool and kindergarden behavior scales, brandon*: Cliniccil Psychology Publishing Company.
- Merrell, K.W. & Merz, J.M. (1992). Social compotence of students with mild handicaps and low achievement: A Comparitive study. *School Psychology Review*, 21(1), 125-138.

- Morgan, C.T. (1988). *Psikolojiye giriş*. Arıcı, H. (Çev.). Ankara: Meteksan Yayınevi
- Morgan, P., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16.
- Niffenegger, J. P. & Willer, L. R. (1998). Friendship behaviors during early childhood and beyond. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 95-99.
- Odom, L. & Munson, J.L. (1996). *Asesing social performancce*, Mc Lean, M., Bailey, D.B. & Wolery, M(Ed) *Assesing Infants and Preschoolers With Special Needs*. New Jersey: Merrill.
- Oğuzkan, F. (2006). *Çocuk edebiyatı*. (8.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*, İstanbul: M.E.B. Basımevi
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (6. baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A., Gültekin, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Ceylan, Ş., Özaydın, L., Sert, N., Yurt, Ö., Koğar, H., Karayol, S., Ceyhun, A.T., Atabey, D., ve Oğuz, T. (2012). *Okul öncesi sosyal beceri destek projesi eğitim kitapları seti: Öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Fikriala Görsel İletişim Hizmetler
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Aydoğan, Y., Kılıç Çakmak, E., Gültekin Akduman, G., Özyürek, A., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H.ve Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği anne -baba formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 102 115
- Önder, A. (2002). *Yaşayarak öğrenme için yaratıcı drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*

- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1)
- Özdoğan, B. (2007). *Çocuk ve oyun (Genişletilmiş 4. Baskı)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Palut, B. (2003). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. M. Sevinç (Ed.). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (311-318). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Philpot, J.G., (1997) *Bibliotherapy for Classroom Use*. Incentive Publications, Inc. Nashville, Tennessee.
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 24-29.
- Rainfield, C., (2003) *Books Can Help You Heal*. Online Sources
- Ramazan, O. Ve Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri, *Eğitim Bilimleri Araştırmalar Dergisi ULUSLARARASI E-DERGİ* 1(2)
- Raver, C. (1997). Poor children gain social competence from sensitive interaction with parent., *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 13(7), 1-2.
- Rinn R. C. and Markle A. (1979). *Modification of Social Skill Deficits in Children*, Editor: A. S. Bellack and M. Heren, Research And Practice in Social Skills Training, New York.
- Rustin, L. & Kuhr, A. (1989). *Social skills and the speech impaired*. London: Input Typesetting Ltd.
- Ryan, B. Jr. (2003). *Çocuğum okula başlıyor*. İzmirli, M. (Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Saarni, C. (2001). Cognition, Context and Goals : Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. *Social Development*, 10 (1), 125- 127.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Bas. Yay. Ping, M.T.

- Sawyer, W.F. (2009). *Growing up with literature* (5th edition). USA: Delmar.
- Senechal, M., LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Senemoğlu, N. (2000). İlk Çocukluk Döneminde Gelişim. E. Ceylan (Ed.). *Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi* (121-144). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*, İstanbul: Gönül Yayınevi.
- Sevinç, M. (2000). *Erken çocukluk gelişiminde ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 2, 24-29
- Sönmez, V., (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Sönmez, V., Bircan, İ., Karakütük, K., Tezcan, M., Senemoğlu, N., Yelken, T.Y., Erdem, A.L., Şahin, A.E. ve Erkılıç, T.A. (2011). *Eğitim bilimine giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Staub, D. & Hunt, P. (1993). The effects of social interaction training on high school peer tutors of schollmates with severe disabilities. *Exeptional Children*. 60(1), 41-57.
- Tan, M., Dobbs-Oates, J. (2013). Relationship between emergent literacy and early social-emotional development in preschool children from low-income backgrounds. *Early Child Development and Care*. 183 811, 1509-1530.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum* 11(6).
- Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century* (4th Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Turaşlı, K. N. (2000). *Okul öncesi öğretmenlerin kişisel yeterliliklerinin eğitimde kalite ve kapsamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turaşlı, N., Doğan, Ö., Dağlıoğlu, E., Şen, S., Güleç, H., Gül, E., Alat, Z., Dereobalı, N., Arslan, Ü., Acer, D., Güler, T., ve Haktanır, G. (2011). *Okul öncesi eğitime giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tür, G., ve Turla, A. (2010). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları,
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü, S. Özdemir, H. Bacanlı, M. Sözer. (ed). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi* 11-56. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Ural, S. (2015). Okulöncesi kitaplarının tanımı. M.R. Şirin (Ed). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk vakfı, s. 33-55.
- Uzmen, F. S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Uzmen, S. ve Mağden D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 15, 193-212
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day-care. *Developmental Psychology*, 28, 1106–1114
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2005). *Researching education: Perspectives and techniques*. London: Falmer Press.
- Vulkelich, C., Christie, J.F., & Enz, B. J. (2014). *Helping young children learn language and literacy* (3rd Edition). Essex: Pearson.

- Vural, D. E. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İzmir.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*, 243– 250.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. H. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*, 63–74.
- Wentzel, K.R. ve Erdley, C.A. (1993). Strategies for making friends relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology, 29*(5), 819-826.
- Westwood, P. (1993). Commonsense methods for children with special needs strategies for the regular classroom, London
- White, H. (2005). *Developing early literacy skills in the early years*. London: Paul Chapman
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848-872.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A.L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology 30*, 679-689.
- Yalçinkaya, M. (2002). Okul Öncesinde Hareket Eğitimi ve Oyun. I. Gürşimşek (Ed.) *Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı* (7-24). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2000). Okul Öncesi Eğitimde Temel Alışkanlıklar ve Sosyal Becerilerin Kazandırılması. Ş., Yaşar (Ed.) *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* (86 98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yılmaz, E. (2004). Çocuk ve kitap nasıl buluşturulur? *Çoluk Çocuk Dergisi* 40, 21.
- Yu, S. Y., Ostrosky, M. M. & Fowler, S. A. (2011). Children's friendship development: A Comparative Study, *ECRP*, 13(1), 1-16.
- Yurtseven, L. (2011). *Annelerin çocuklarına hikaye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yüksel, G. (1999). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern *Motivation and Emotion*, 14, 107-130.
- Zembat R. ve Unutkan, P. Ö. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri (Aile Katılım Programı Uygulama Örnekleriyle)*, Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul.
- Zembat, R. (2001). *Nitelik açısından okul öncesi eğitim kurumları ve ilgili bir araştırma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Zembat, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa.

EKLER

1. İzin Belgesi

T.C.
BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ
Erken Çocukluk Eğitim Birimi Müdürlüğü

10.01.2018

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ'NE
BEŞİKTAŞ/İST.

eri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi alanına kayıtlı 1609871 numaralı öğrenciniz Buse
iversitesi bünyesine bağlı kurumumuz Erken Çocukluk Eğitim Birimi'nde 12 hafta
an 'Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Etkileşimli Okuma İle Sosyal Becerilerin
gramına ait uygulamanın yapılmasına izin verilmiştir.

ını arz ederim.

Zekiye SERVİ
Birim Yöneticisi

BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİRİMİ

2. Başvuru Formu

BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ

İnsan Araştırmaları Kurumsal Değerlendirme Alt Kurulu

Başvuru Formu

Etik Kurul onayı almadan veri toplamaya ve/veya araştırmanıza başlamayınız. INAREK/SBB Alt Kurulu'nun başvuruları inceleme süresi başvuruların yoğunluğuna göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu nedenle başvurunuzun zamanlamasını Etik Kurul'un yoğun olabileceğini ve revizyon (düzeltme) isteyebileceğini de göz önünde bulundurarak yapınız.

Bu formu doldurduktan sonra tüm belgelerinizi (Başvuru Formu, Katılımcı Bilgi ve Onam Formu, Araştırmada Kullanılacak Anketler, Röportajlar, Deney Düzenekleri vb.) sbe-ethics@boun.edu.tr adresine mail olarak göndermeniz ve belgelerinizin basılı kopyalarını SBE'ye teslim etmeniz gerekmektedir (Başvuru Formunun basılı hali Tez/Proje Danışmanı tarafından imzalı olmalıdır).

(İlgili kutucuklara X işareti koyunuz)

Başvuru Şekli

Yeni Başvuru

Düzeltme (Revizyon)

Ad Soyad

E-mail / Telefon

Bölüm

Lisansüstü Programı

Dönem

1

2

3

4

Diğer: ____

Statü

Yüksek Lisans

Doktora

Diğer: _____

Tarih / İmza

Kişisel Bilgiler

Tez / Proje Danışmanı

Ad Soyad

E-mail / Telefon (Ofis)

Bölüm

Tarih / İmza

Tez / Proje

Tez / Proje Başlığı

Tez / Proje Özeti: *Lütfen proje/tez çalışmanızı teknik olmayan bir dille gerekli bilimsel bağlam içerisinde 300 kelimeyi aşmayacak şekilde özetleyiniz.*

Proje Ekibi Görev Dağılımı: *Lütfen proje/tez çalışmanızda yer alacak kişilerin (siz ve Tez Danışmanınız dahil olmak üzere) çalışmadaki görevlerini kısaca anlatınız.*

Proje Ekibi

Veri Toplama

Veri Toplamaya Başlangıç ve Bitiş: *Lütfen başvurunun onay süreci ve mezuniyet gibi hususları göz önünde bulundurarak yaklaşık tarihleri belirtiniz.*

Başlangıç Tarihi

Bitiş Tarihi

Kuramsal Çerçeve ve Amaç

Kuramsal Çerçeve ve Amaç: *Lütfen tez/proje çalışmanızın kuramsal çerçevesini (sadece bu formda belirttiğiniz kaynakçaların listesini de ekleyerek), amacını, önemini ve varsa hipotezini/hipotezlerini toplamda 600 kelimeyi aşmayacak şekilde yazınız.*



Yöntem ve Prosedür

Yöntem ve Prosedür: *Lütfen tez/proje çalışmanızda kullanacağınız yöntemi ve izleyeceğiniz prosedürü yazınız. Ayrıca çalışma sonuçlarını nasıl değerlendireceğinizi (tez için kullanmak, bir dergide yayınlamak, bir konferans sunumunda kullanmak vb.) açıklayınız.*

Katılımcıların Özellikleri ve Seçim Yöntemi: *Lütfen proje/tez çalışmanıza katılacak kişilerin özelliklerini, (katılımcı sayısı, yaş aralığı, cinsiyeti, hassas ve savunmasız alt gruplara mensubiyetleri) bu kişilerin seçiminde kullandığınız yöntemi (örneğin, gönüllü katılmak isteyen Boğaziçi Üniversitesi Ekonomi Bölümü lisans öğrencileri vb.) ve katılımcılara nasıl ulaşılabileceğini açıklayınız.*

Çalışmaya Katılım: Katılımcılara proje/tez çalışmasına katılmaları karşılığında ücret veya başka bir ödül teklif edilecek mi? (Eğer katılımcılar üniversite öğrencisi ise ve katılım durumunda herhangi bir dersten kredi ile ödüllendirileceklerse bu durum mutlaka açıkça belirtilmelidir) Lütfen açıklayınız.

Katılımcılar

Araştırmanın Katılımcılara Yararları: Lütfen proje/tez çalışmanızın katılımcılara (varsa parasal karşılığı dışında) sağlayacağı faydaları ve avantajları (öğrenme, bilgilenme, bilinçlenme vb.) açıklayınız.

Katılımcılara herhangi bir parasal karşılığı olmayacaktır. 4-5 yaş grubu öğrencilerin seçilen sosyal beceriler kapsamında davranışlarında uzun süreli bir farkındalık yaratacaktır.

Araştırmanın Topluma ve/veya Bilime Yararları: Lütfen proje/tez çalışmanızın topluma ve/veya bilime katkılarını kısaca açıklayınız.

Araştırmanın Yararları

Olası Riskler

Tez / Proje Çalışmasının Olası Riskleri: *Lütfen proje/tez çalışmanızın katılımcılar için oluşturabileceği risklerin ve sorunların niteliklerini ve derecelerini belirtiniz. Tüm olası riskleri psikolojik, fiziksel, sosyolojik, hukuksal ve ekonomik olmak üzere değerlendirip açıklayınız. Olası bir risk öngörmemeniz durumunda neden öngörmediğinizi detaylandırarak açıklayınız.*

Olası Riskler için Alınacak Önlemler: *Lütfen proje/tez çalışmanızın katılımcılar için oluşturabileceği riskleri nasıl minimize edeceğinizi ve ne gibi önlemler alacağınızı açıklayınız.*

((Katılımcıların hassas (vulnerable) bir gruptan oluştuğu çalışmalarda görüşmeler sırasında araştırmacının yanında olası travmalarla başa çıkabilecek bir uzmanın yer alması gerekmektedir. Bunu göz önünde bulundurunuz.))

Toplanacak Verilerin Gizliliği ve Güvenliği

Katılımcı Bilgilerinin Korunması: *Katılımcıların hangi kişisel/kimlik bilgilerini isteyeceksiniz? Belirttiğiniz bilgilerin neden gerekli olduğunu herbiri için ayrı ayrı açıklayınız ve bu bilgilerin gizliliğini korumak için aldığınız önlemleri (kodlama sistemi oluşturmak, isimsiz veri toplamak vb.) belirtiniz. Ayrıca çalışma sona erdikten sonra araştırma sonuçlarından yapılacak yayın veya sunumlarda katılımcıların isminin ya da diğer kişisel tanımlayıcı bilgilerinin kullanılıp kullanılmayacağı açıkça belirtilmelidir.*

Çalışma Materyallerinin Korunması: Çalışma materyallerinin (Katılımcı Bilgi ve Onam Formları, Anket Sonuçları, Yazılı Kayıtlar, Ses ve Görüntü Kayıtları, Saha Notları, Transkriptler vb.) nasıl kayıt altına alınacağını, (yazılı anket, online anket, veri giriş tablosu vb.) nasıl saklanacağını (kişisel bilgisayarda, kilitli dosya dolabında, kilitli ofiste vb.) güvenliğinin nasıl sağlanacağını ve bu materyallere kimlerin erişimi olacağını detaylı olarak açıklayınız. Ayrıca araştırma sona erdikten sonra materyaller ile ne yapılacağı bilgisini veriniz ve eğer veriler yok edilecekse bunun ne şekilde yapılacağını tanımlayınız.

Onam Prosedürü

Araştırmaya katılacak kişilerden alacağınız Katılımcı Bilgi ve Onam Formunu Sosyal Bilimler Enstitüsü (SBE) websitesinde verilen örneklere uygun olarak hazırladınız mı?

EVET

HAYIR

Katılımcı Bilgi ve Onam Formununun üst kısmında kendinizi “Araştırmacı”, tez/proje danışmanınızı da “Proje Yürütücüsü” olarak tanımlamalısınız. Ayrıca Proje Yürütücüsü’ne ait verdiğiniz iletişim bilgilerinin kurumsal iletişim bilgileri (kurumsal e-mail adresi, ofis telefonu vb.) olması gerekmektedir. Bunlara dikkat ettiniz mi?

EVET

HAYIR

Katılımcı Bilgi ve Onam Formunu tez/proje çalışmasına katılacak olan kişiye hitaben yazmanız gerekmektedir (Örneğin katılımcılarınız öğretmenler ise Onam kısmına “Sayın Öğretmen” yazarak başlamanız ve metnin dilini de buna göre düzenlemeniz gerekmektedir). Katılımcıların reşit olmayan (18 yaş altı) bireylerden oluşması durumunda Katılımcı Bilgi ve Onam Formu katılımcıya değil, veliye hitaben yazılmalıdır (Bu durumda ise Onam kısmına “Sayın Veli” yazarak başlamanız ve metnin dilini de velilerden çocuklarının araştırmaya katılmaları için izin istediğinizi göz önünde bulundurarak düzenlemeniz gerekmektedir). Bunlara dikkat ettiniz mi?

EVET

HAYIR

Katılımcılara tez/proje çalışmasına katılmaları karşılığında ücret veya başka bir ödül teklif ediliyor ise bu durum Katılımcı Bilgi ve Onam Formunda detaylı olarak açıklanmalıdır. Eğer bir ücret veya başka bir ödül söz konusu değil ise bu durum da açıkça belirtilmelidir. Bunlara dikkat ettiniz mi?

EVET

HAYIR

Çalışma kapsamında herhangi bir ölçek uygulanıyor ve ölçekten alınan sonuçlar katılımcılara bir şekilde katkı (ders notu vb.) sağlıyor veya herhangi bir şekilde etkilemiyorsa bu durum açıkça belirtilmelidir. Bunlara dikkat ettiniz mi?

EVET

HAYIR

Katılımcı Bilgi ve Onam Formunda katılımcıların tez/proje çalışmasından istedikleri zaman geri çekilme haklarının olduğunun ve bu durumda katılımcıların herhangi bir şekilde olumsuz etkilenmeyeceğinin (ders notu vb.) belirtilmesi gerekmektedir. Ayrıca katılımcının sürecin herhangi bir yerinde çalışmadan çekilmesi durumunda katılımcıdan o ana kadar toplanan veri ile ne yapılacağı (saklanacağı, yok edileceği vb.) belirtilmeli ve eğer yok edilcekse bunun ne şekilde yapılacağı açıklanmalıdır. Bunlara dikkat ettiniz mi?

EVET

HAYIR

Katılımcı Bilgi ve Onam Formunda katılımcıların tez/proje ile ilgili soruları olduğunda Proje Yürütücüsü ve Araştırmacı ile iletişime geçebilecekleri bilgisi verilmelidir. Ayrıca katılımcıların tez/proje çalışması ile ilgili hakları konusunda yerel etik kurullarına ((Örneğin, Boğaziçi Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Alt Kurulu (INAREK) veya INAREK/SBB Etik Alt Kurulu)) danışabilecekleri belirtilmelidir. Bunlara dikkat ettiniz mi?

EVET

HAYIR



3. Akademisyen Görüş Formu

SOSYAL BECERİ İÇEREN DAVRANIŞLARI DEĞERLENDİRME KARTLARI GÖRÜŞ FORMU

Sayın Hocam,

Yapmış olduğum araştırmanın amacı 4-5 yaş grubu çocuklarına sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik “Etkileşimli Kitap Okuma Programı”nın etkililiğini incelemektir. Bu program dahilinde çocukların sosyal becerileri içeren davranışları ifade etmelerini sağlayabilecek görseller tasarlanmıştır. Bu görseller, içerisinde paylaşma, yardımlaşma, empati, iş birliği ve arkadaşlık becerilerini yansıtan resimli kartlardan oluşmaktadır. Araştırmada kartlar çocuklara gösterilip, altında yer alan sorular sorularak çocukların sosyal becerilere yönelik durumlara ilişkin fikirleri alınacaktır. Etkileşimli kitap okuma programından önce ve sonra kullanılacak olan bu kartların çocuklar açısından uygun ve sosyal becerilere ilişkin yukarıdaki davranışları ortaya koymada uygunluğu ve yeterlilik durumuna dair sizlerin görüşü gerekmektedir. Katılımınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Akademisyenler	Uygun	Uygun Değil	Yeterli	Yeterli Değil	Düzeltilme Önerisi
A1	X		X		
A2	X		X		
A3	X		X		
A4	X		X		
A5	X		X		
A6					X (Kartlardaki soruların değişmesi)*
A7	X		X		
A8	X		X		

*A6 numaralı hocamızın “Empati” ve “Yardımlaşma” becerilerini içeren kartların sorularıyla ilgili yaptığı değişiklikler göz önünde bulundurulmuş, değişiklikler doğrultusunda kartların soruları yeniden düzenlenmiştir.

4. Aile İzin Formu

ARAŞTIRMA İZİN FORMU

Sevgili Anneler Babalar,

Yapmış olduğum araştırmanın amacı 4-5 yaş grubu çocuklarına sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik “Etkileşimli Kitap Okuma Programı” etkililiğini incelemektir. Bu program, çocuklara sınıf içerisinde 8 hafta boyunca seçilen kitapların okunması şeklinde yapılandırılarak devam edecektir. Etkileşimli kitap okuma programına başlamadan önce çocukların var olan sosyal beceri düzeyleri ölçülecek, 8 hafta boyunca da seçilen 4 hikâye kitabı program dahilinde çocuklara okunacaktır. Bu seçilen hikâye kitapları çocukların ‘paylaşma, empati, yardımlaşma, iş birliği ve arkadaşlık’ becerilerini etkileyecek unsurları içerisinde barındırmaktadır. Etkileşimli kitap okuma programını çocuklarınıza uygulayabilmek için sizlerin onayları gerekmektedir.

Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Araştırma ile ilgili yer alan bilgileri okudum ve araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Çocuğun Adı-Soyadı	Velinin Adı-Soyadı	Velinin İmzası

5. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)

OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ-OSBED

ÖĞRETMEN FORMU

Okulu	
Çocuğun Adı-Soyadı	
Çocuğun Cinsiyeti	
Doğum Tarihi/...../.....

	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
I. BAŞLANGIÇ BECERİLERİ (1-12)					
01. Selamlaşma: Başkalarıyla karşılaştığında sözle ya da bedeniyle selam verir mi?	1	2	3	4	5
02. Akranlarına ismiyle hitap etme: Akranlarıyla konuşurken isimleriyle hitap eder mi?	1	2	3	4	5
03. Kendini tanıtmaya: Yeni tanıştığı insanlara kendini tanıtır mı?	1	2	3	4	5
04. Anlaşılır bir ses tonu ile konuşma: Konuşurken anlaşılır ses tonu kullanır mı?	1	2	3	4	5
05. Başkalarını tanıtmaya: Yanındaki insanları gerektiğinde başkalarına tanıtır mı?	1	2	3	4	5
06. Teşekkür etme: Kendisine bir iyilik yapıldığında, bir hediye verildiğinde veya iltifat edildiğinde teşekkür eder ya da başka bir sözle vefasını gösterir mi?	1	2	3	4	5
07. İzin isteme: Gerektiği durumlarda bir işi yapmadan önce anne baba, öğretmen ya da diğer yetişkinler ve arkadaşlarından izin ister mi?	1	2	3	4	5

08. Özür dileme: Yanlış bir davranış yaptığında özür diler mi?	1	2	3	4	5
09. Yardım isteme: İhtiyaç duyduğunda, yardım edebilecek kişilerden yardım ister mi?	1	2	3	4	5
10. Vedalaşma: Bulunduğu ortamdaki ayrılırken hoşça kal, iyi geceler, allahısmarladık vb. veda sözcükleri kullanır mı?	1	2	3	4	5
11. Soru sorma: Merak ettiği bir konuda uygun soru ifadesi ve ses tonuyla soru sorar mı?	1	2	3	4	5
12. Duyularını ifade etme: Ne hissettiğini sözel olarak ifade eder mi?	1	2	3	4	5
II. AKADEMİK DESTEK BECERİLERİ (13-24)					
13. Dinleme: Başkaları konuştuğunda dinler mi? (Dinlediği kişiyle göz teması kurarak sözünü kesmeden, jest ve mimikleriyle dinlediğini belli eder mi?)	1	2	3	4	5
14. Soruya cevap verme: Kendisine bir soru yöneltildiğinde uygun şekilde açıklamaya çalışır mı?	1	2	3	4	5
15. Yönergelere uyma: Verilen yönergeleri anlar ve yönergeye uygun davranışlar gösterir mi?	1	2	3	4	5
16. Alternatif çözümler üretebilme: Var olan probleme ilişkin farklı çözüm yolları önerebilir mi?	1	2	3	4	5
17. Başladığı etkinliği sonlandırma: Başladığı bir işi bitirene kadar devam eder mi?	1	2	3	4	5
18. Kendini meşgul etme: Kendisini oyalayacak etkinlikler bulup zaman geçirebilir mi?	1	2	3	4	5
19. Amaca ulaşmak için çaba gösterme: Belirlenen amaca ulaşmak için gerekli davranışlarda bulunur mu?	1	2	3	4	5
20. Uygun zamanda söze girme: Söze girmek için uygun zamanı bekleyip söze girer mi?	1	2	3	4	5
21. Söz alma: Söz almak istediği zaman nazik bir ifade ya da beden dilini kullanarak söz ister mi?	1	2	3	4	5
22. Düşüncelerini ifade etme: Düşüncelerini sözel yollarla ifade eder mi?	1	2	3	4	5
23. Eleştiri yapma: Kırıcı olmadan nazik ifadelerle eleştiri yapar mı?	1	2	3	4	5

24. Eleştiriye açık olma: Kendisine yönelik eleştirileri kızmadan sabırla dinler mi?	1	2	3	4	5
III. ARKADAŞLIK BECERİLERİ (25-37)					
25. Arkadaşlarının duygularını anlama: Arkadaşlarının konuşmalarından onların üzüntülü ya da sevinçli gibi hangi duygulara sahip olduklarını anlar mı?	1	2	3	4	5
26. Başkalarının haklarını koruma: Arkadaşının hakkını korumak için çaba harcar mı?	1	2	3	4	5
27. Arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verme: Arkadaşları farklı fikirler beyan ettiğinde, beyan edilen görüşe katılıp katılmadığını sözle ya da beden diliyle nazik bir şekilde ifade eder mi?	1	2	3	4	5
28. Arkadaşlarıyla işbirliği yapma: İhtiyaç olduğunda arkadaşlarıyla işbirliği yapar mı?	1	2	3	4	5
29. Arkadaşlarını takdir edebilme: Arkadaşlarının takdir edilecek davranışlarını takdir eder mi?	1	2	3	4	5
30. Akran gruplarına katılma: Uygun yolları kullanarak devam etmekte olan bir aktivite ya da gruba katılır mı?	1	2	3	4	5
31. Sırasını bekleme: Sıra beklemesini gerektiren durumlarda kendi sırasının gelmesini bekler mi?	1	2	3	4	5
32. Paylaşma: Oyuncaklarını ya da materyallerini arkadaşlarıyla paylaşır mı?	1	2	3	4	5
33. Yardım önerme: Arkadaşları yardıma ihtiyaç duyduğunda ya da açıkça yardım istediklerinde yardım önerir mi?	1	2	3	4	5
34. Oyuna davet etme: Arkadaşlarını oyuna davet eder mi?	1	2	3	4	5
35. Oyunun sonuçlarını kabul etme: Oyunun sonucuna ilişkin duygu ve düşüncelerini sakın bir şekilde söyler mi?	1	2	3	4	5
36. Oyunun kurallarına uyma: Oyun oynarken oyunun gerektirdiği kurallara uyar mı?	1	2	3	4	5
37. Arkadaşlarının duygularına uygun tepki verme: Arkadaşlarının içinde bulunduğu duygu durumuna (sevinçli, hüzünlü, kızgın vb.) göre uygun tepkiler verir mi?	1	2	3	4	5

IV. DUYGULARINI YÖNETME BECERİLERİ (38-49)					
38. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme: Duygularını, başkalarını fiziksel ya da sözel olarak rahatsız etmeden gösterir mi?	1	2	3	4	5
39. Engellenme durumuyla baş etme: Engellendiğinde sakin kalıp durumu kabul eder mi?	1	2	3	4	5
40. Hatalarıyla baş etme: Hata yaptığını kabul eder, söyler ve hatasını telafi edecek alternatif çözüm yolları arar mı?	1	2	3	4	5
41. Başkalarının duygularını anlama: Başkalarının jestlerinden, mimiklerinden ya da konuşmalarından neler hissettiğini anlar mı?	1	2	3	4	5
42. Baskı altında sakin kalma: Kendini baskı altında hissettiğinde duygularını kontrol edip sakin kalır mı?	1	2	3	4	5
43. Alay etmeyle baş etme: Kendisiyle alay edildiğinde, duygusunu ifade ederek ya da görmezden gelerek alay etme durumuyla baş eder mi?	1	2	3	4	5
44. Hayır cevabını kullanma: Yapmak istemediği durumları nedenleriyle ifade ederek karşısındakini kırmadan hayır der mi?	1	2	3	4	5
45. İsteğini erteleme: İsteğinin ertelenmesi gerektiği durumlarda sakince bekler mi?	1	2	3	4	5
46. Tepki vermeden önce düşünme: Tepki vermeden önce sonuçları hakkında düşünerek ona göre tepki verir mi?	1	2	3	4	5
47. Hayır cevabını kabul etme: Kendisine hayır cevabı verildiğinde ısrar etmeden kabullenir mi?	1	2	3	4	5
48. Hakkını koruma: Hakkını başkalarına zarar vermeden korur mu?	1	2	3	4	5
49. Kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme: Müdahale etmeden çözülebilecek sorunları tepki vermeden bekleyebilir mi?	1	2	3	4	5

6. Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları Görselleri

Resim 1. Paylaşma Davranışı Görsel Kartı



Bu kart bireysel olarak çocuklara gösterilir ve aşağıdaki sorular yöneltilir;

1. Sence bu maymunlar ne yapıyor?
2. Elinde muz olan maymun ne hissediyor olabilir?
3. Sen maymunların yerinde olsaydın ne yapardın?
4. Muzu alan maymun sen olsaydın ne hissederdin?

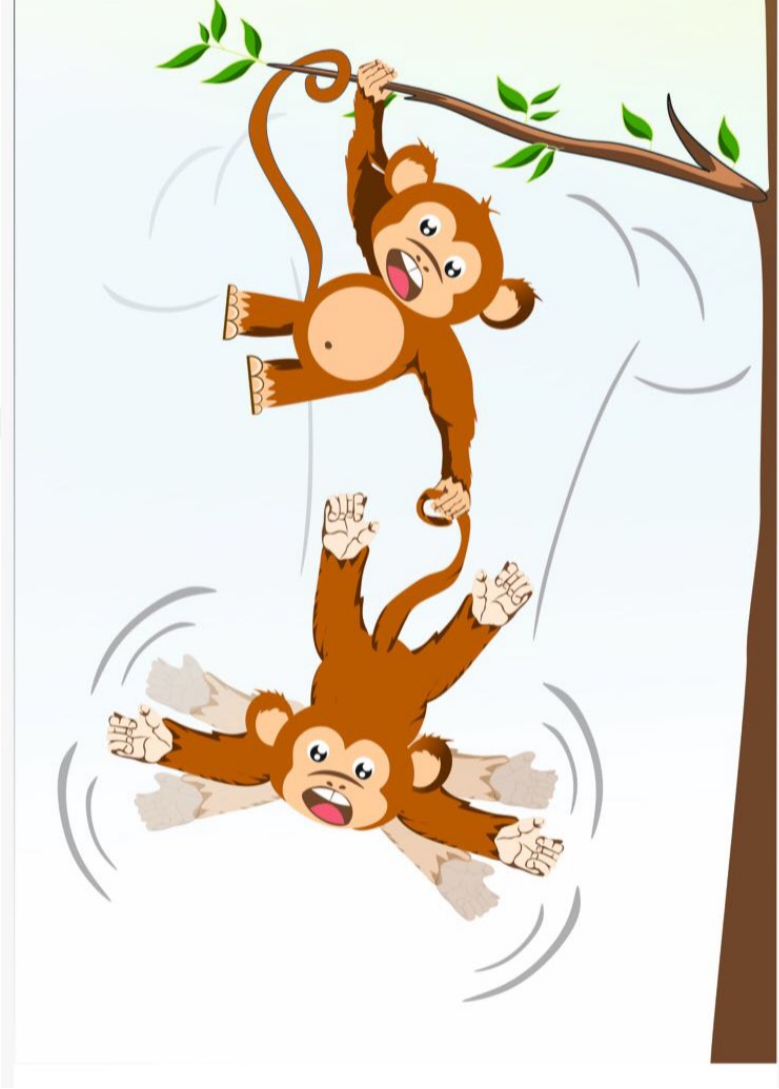
Resim 2. Empati Becerisi Görsel Kartı



Bu kart bireysel olarak çocuklara gösterilir ve aşağıdaki sorular yöneltilir;

1. Sence bu maymunlar ne yapıyor?
2. Ağlayan maymun neden ağlıyor olabilir?
3. Ağlayan maymun sen olsaydın ne hissederdin?
4. Diğer maymun ne hissediyor olabilir?

Resim 3. Yardımlaşma Davranışı Görsel Kartı



Bu kart bireysel olarak çocuklara gösterilir ve aşağıdaki sorular yöneltilir;

1. Sence bu maymunlar ne yapıyor?
2. Tutmaya çalışan maymun ne hissediyor olabilir?
3. Düşen maymun sen olsaydın ne yapardın?
4. Düşen maymun ne hissediyor olabilir?

Resim 4. İş Birliği Davranışı Görsel Kartı



Çocuklara bu kart bireysel olarak gösterilir ve aşağıdaki sorular yöneltilir;

1. Sence bu maymunlar ne yapıyor?
2. Bu maymunlar neden üst üste çıkmış olabilir?
3. Muzu almaya çalışan maymun ne hissediyor olabilir?
4. Arkadaşını sırtında taşıyan maymun sen olsaydın ne yapardın?

Resim 5. Arkadaşlık Becerisi Görsel Kartı



Bu kart çocuklara bireysel olarak gösterilir ve aşağıdaki sorular yöneltilir;

1. Sence bu maymunlar ne yapıyor?
2. Bu maymunlar ne hissediyor olabilir?
3. Sen maymunların yerinde olsaydın ne hissederdin?

7. Etkileşimli Kitap Okuma Programı

KIRMIZI ELMA

Yazar ve Resimleyen: Feridun ORAL

Yayınevi: YKY Yayınları

Yaş Grubu: 48-60 Ay

Hedef Sözcük Anlamı

Tavşan (Sayfa 1-2)	Kısa kuyruklu, uzun kulaklı, ön bacakları arka bacaklarından kısa, çok hızlı zıplayarak koşan bir hayvan türü
Acıkmak (Sayfa 1)	Yemek yeme isteği
Kırmızı (Sayfa 4)	Renk türü, kan rengi
Kır Faresi (Sayfa 5-7)	Ormanda yaşayan, kış için yiyecek toplayan küçük fare türü
Tilki (Sayfa 12)	Kuyruğu uzun, bol tüylü, özellikle geceleri avlanan kürklü bir hayvan türü
Aksırıp Tıksırmak (Sayfa 12)	Burun zarının herhangi bir nedenle gıcıklanmasıyla solunum kaslarının ansızın ve şiddetle kasılması sonucu ağız ve burundan gürültülü ve hızlı bir biçimde soluk boşaltmak.
Üşütmek (Sayfa 13)	Üşüyerek hastalanmak, soğuk almak
Ayı (Sayfa 19)	Çok iri gövdeli, kısa kuyruklu, beş parmaklı genellikle iki ayağı üzerinde durabilen evcil olmakla birlikte meyve ve bal yiyen bir hayvan türü
Şaşkınlık (Sayfa 25)	Bir olay ya da durum karşısında ne yapacağını bilememek
İN (Sayfa 27)	Yabani hayvanların barındıkları mağara

OKUMAYA BAŞLAMADAN ÖNCE

Kitap okunacak ortamın çocukların dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenlenmiş, gereksiz materyallerden arındırılmış olması gerekmektedir.

Kitap okunmaya başlamadan önce çocukların temel fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçların doyurulmasına özen gösterilmelidir.

Okunan kitapların çocuklar tarafından rahatça görünebilmesi için “U” şeklinde ya da yarım ay biçiminde oturmaları tercih edilmelidir. Oturma düzeninde minderler ya da sandalyeler tercih edilmelidir.

Okuma süreci boyunca kitabın ön yüzü çocuklara dönük bir biçimde tutulmalı, okuma sürecini uygulayıcı yan taraftaki yazılardan takip etmelidir.

Çocuklara kitap gösterilerek ilk olarak kitabın kapağına bakılmaları istenir ve kapakta ne gördükleri hakkında sorular sorulur. Örneğin; bu resimde neler görüyorsunuz? Sizce kitabın kapağındaki hayvan hangi hayvan? Sizce kitabın kapağında hangi mevsim belirtileri görünmektedir? Ağacın dalında duran ne? Ağacın dalındaki elma ne renk?

Çocuklar tarafından verilen cevaplardan sonra kitap, yazar, yayınevi, resimleyen isimleri çocuklara gösterilerek okunur. Aynı yazar ve yayınevine ait daha önceden okunmuş kitaplar var ise o kitap hakkında hatırlatıcı konuşma gerçekleştirebilir.

Kitabın adına, ön kapağına ve arka kapağına dikkat çekilerek burada yer alan resimlere odaklanmalı kitabın konusunun ne olabileceği, hikayede ne anlatılmak istendiği hakkında açık uçlu sorular sorulmalıdır. Çocuklara konuşma fırsatı tanınmalı, düşüncelerini ifade etmeleri için cesaretlendirilmelidir. Örneğin: elma neden kırmızı? Başka renkli elmalar olabilir mi? Ağaçta neden bir tane elma var? Ormandaki diğer hayvanlar nerede olabilir? Buradaki hayvan kim? Sizce tavşan ormanda tek başına ne yapıyor?

Kitabın ismi söylenir “Kırmızı Elma” çocuklardan kırmızı yerine başka renkler getirmesini ya da elma yerine istedikleri bir nesneyi getirmeleri istenir. Elma yerine getirdikleri nesnelerin asıl renkleri ve biçimleri hakkında sohbet edilir.

Okuma öncesinde yer alan hazırlık aşamaları bittikten sonra çocuklara hikayeyi dinlemelerini ve her çocuğun duyabileceği onları rahatsız etmeyecek bir ses tonu ile hikaye okunmaya başlanmalıdır.

OKUMA SIRASINDA

1-2. sayfa

Bu sayfa içerisinde yer alan aşağıda yazılmış olan metin çocuklara okunur. “Soğuk bir kış günü karnı acıkan tavşan yiyecek bir şeyler bulmak için yuvasından çıktı”

Ardından çocuklardan, ormandaki tavşanı göstermeleri istenir. Tavşandan başka hayvanın olmadığına dikkat çekerek tavşan sözcüğünün anlamını açıklar.

Tavşan sözcüğünün anlamını açıkladıktan sonra tavşanın neden ormanda tek başına olduğu sorulur. Çocuklarla tavşanın ormana neler yapabilecekleri ve neden ormanda tek başına olduğu hakkında konuşulur. Ardından resim ile ilgili sorular sorulur. Çocuklardan sorulan sorulara cevap vermeleri istenir. Resimde neler var?, Bu resim hangi mevsime ait olabilir?, Tavşanın yüzüne bakın, ne hissediyor olabilir?, Tavşan neden ormanda? Çocuklara tavşanın acıktığı için ormanda yiyecek aramaya çıktığı söylenerek acıkmak sözcüğünün anlamı açıklanır. Çocuklara ne zaman acıktığımız, acıktığımızda neler yaptığımız ile ilgili sorular sorar. Öğretmen bunun için öncelikle kendisinden örnekler vererek konuşmaya başlatır. Daha sonra çocukların bilgileri ve deneyimleri dinlenir.

3-4. sayfa

4. sayfada tavşan ormanın derinliklerinde bir ağacın dalında kırmızı bir elma görür. Metni okumaya başlamadan önce ağaçta duran elmanın hangi renk olduğu sorulur. Elmanın renginin kırmızı olduğu açıklanır. Çocuklara; “Elmalar başka hangi renk olabilirler?, Elmanın tadı nasıl?, Kırmızı nasıl bir renk?, Sizce hangi renklerin karışımından elde edilmiş olabilir?, Çevremizde kırmızı renginde neler var?” soruları sorulur.

5-6. sayfa

Tavşanın ağacın altına geldiğinde elmaya uzanamadığı gösterilir. Çocuklara “siz tavşanın yerine olsaydınız elmayı nasıl alırdınız?” sorusu yöneltilir. Çocukların verdikleri cevaplar dinlenir ve elmayı almak için bir çözüm yolu üretilmeye çalışılır. Sonrasında hikaye okunmaya devam edilir. Hikaye içerisinde geçen kır faresinin anlamı açıklanır. Çocuklara daha önce kır faresi görüp görmedikleri sorularak, diğer farelerden farklı olan özelliği hakkında konuşulur.

7-8. sayfa

8. sayfada hikayenin kahramanı olan tavşan kır faresinin yuvasına gidip ondan yardım istiyor. Metin çocuklara okunmadan önce 7-8. Sayfayla ilgili sorular sorulur; “Tavşan nerede? Ne yapıyor?, Tavşan neden kır faresine gitmiş olabilir?” gibi sorular sorar.

9-10. sayfa

9. sayfada kır faresi tavşanın başının üzerine çıkmış elmayı almaya çalışıyor. Metin çocuklara okunmadan önce 9-10. Sayfayla ilgili sorular sorulur; “Kır faresi neden tavşanın başının üzerine çıkmış?, Sizce ne yapmaya çalışıyorlar? Elmayı alabildiler mi?” gibi sorular sorar.

11-12. sayfa

12. sayfada tavşan ile kır faresi elmayı almaya çalışırken onları tilki görür. Metin çocuklara okunmadan önce sorular sorulur;

“Tavşan ile kır faresini kim gördü?” sorusu yöneltilir.

Çocuklardan gelen cevaplardan sonra tilki sözcüğünün anlamı açıklanır. Tilkiyi nasıl duyduklarını sorar ve aksırıp tıksırmak sözcüğünün de anlamı açıklanır.

Çocuklara daha önce tilki görüp görmedikleri sorulur.

Tilkilerin nerede yaşadıkları, neyle beslendikleri, özellikleri hakkında konuşulur.

13-14. sayfa

Resimde tilki kuyruğunu sallayarak elmayı almaya çalışıyor. Metin çocuklara okunmadan önce çocuklara sorular sorulur;

“Tilki ne yapıyor? Neden kuyruğunu sallıyor olabilir?, Sizce neden ağaca çıkmıyor?” soruları sorulur. Daha sonrasında metin okunur.

Ağaca çıkmama sebebinin üşütmüş olduğu okununca üşütmek sözcüğünün anlamı açıklanır.

Tilkinin nasıl üşütüp hasta olduğu hakkında fikir yürütülür, hasta olmamak için neler yapılması gerektiği hakkında konuşulur.

15-16. sayfa

Resimde tilkinin omzuna tavşan tavşanın omzuna da kır faresi çıkmış bir biçimde elmayı koparmaya çalışıyorlar. Metin çocuklara okunmadan önce resimlerle ilgili sorular sorulur;

“Sizce burada ne yapıyorlar?, Neden birbirlerinin omzuna çıkmışlar?, Elmaya ulaşabilirler mi?, Elmaya ulaşmak için başka ne yapabilirler?” soruları yöneltilir.

17-18. sayfa

Resimde tilki, tavşan ve farenin elmanın altında oturuyorlar. Metin çocuklara okunmadan önce;

“Sizce burada ne yapıyorlar?, Ağacın altında oturmuş neyi bekliyorlar?” soruları sorulur.

19-20. sayfa

Metin içerisinde tilki, tavşan ve kır faresinin gürültüsüne uyanan koca ayı görülmektedir. Metin çocuklara okunmadan önce;

“Sizce buradaki kim?, Kendisini nasıl hissediyor olabilir?, Tavşan, tilki ve kır faresi ne yapıyor?” soruları yöneltilerek ayının anlamı açıklanır.

Ayıların nasıl hayvanlar olduğu, daha önce ayı görüp görmedikleri, ayıların fiziksel özellikleri hakkında konuşulur.

21-22. sayfa

Resimde ayı, tilki, tavşan ve kır faresi birbirlerinin omuzları çıkmış elmayı almaya çalışıyorlar. Metin çocuklara okunmadan önce gösterilerek resim hakkında yorum yapmaları istenir.

“Neden birbirlerinin omzuna çıkmış olabilirler?, Elmayı alabildiler mi?” soruları sorulur. Bu sorularla iş birliği ve yardımlaşma becerisine dikkat çekilir.

23-24. sayfa

Resimler çocuklara gösterilerek neler olduğu sorulur.

25-26. sayfa

Resimde ayı, tilki, tavşan ve kır faresi yere düşmüş ortalarında da kırmızı elma var. Metin çocuklara okunmadan önce resim gösterilerek;

“ Sizce neden herkes yerde?, Herkesin yüzünde nasıl bir ifade var?, Neden herkes şaşırmış?” soruları sorularak şaşırmış kelimesinin anlamı açıklanır.

“1 tane elma var ama 4 kişiler, sizce elmayı nasıl yemeliler?” diye sorularak paylaşma becerisine dikkat çekilir.

27-28. sayfa

Resimde tüm hayvanların nerede olduğu sorulur ve in sözcüğünün anlamı açıklanır.

OKUMA SONRASINDA

Okunan hikayenin çocuklar tarafından özetlenmesi istenir. Çocuğa özetleme esnasında yardımcı olmak için sorulardan yararlanılabilir. Örneğin; okuduğumuz kitabın adı neydi? Hikayemiz içinde geçen olaylarda hangi kahramanlar vardı? Hikayemiz hangi mevsimde geçmekteydi? Tavşan neden yuvasından çıkmıştı? Tavşan neden ormanda tek başınaydı? Kırmızı elmayı alabilmek için kimlerden yardım istedi? Farenin bulduğu çözüm önerisi işe yaradı mı? Tilki nasıl bir çözüm önerisi bulmuştu? Koca ayı mağarasından çıkar çıkmaz ne yapmıştı? Kırmızı elmayı alabildiler mi? Kırmızı elmayı aldıktan sonra ne yaptılar?

Çocuklar okunan hikayeyi sorulan sorular yardımıyla özetledikten sonra “ Siz tavşan olsaydınız kırmızı elmayı nasıl almaya çalışırdınız?” şeklinde bir soru yöneltilir. Çocukların verdiği yanıtlar genişletilerek dinlenir. Çocuklara bu hikayenin yazarının kendileri olduğunu hayal etmeleri istenerek, hikayenin sonunu kendilerinin tasarlamaları gerektiği söylenir. Her çocuğun tasarladığı hikâye sonları dinlenir.

PEMBE AYICIĞIN DÜŞÜ

Yazar ve Resimleyen: Roberto Aliaga

Yayınevi: Redhouse Kidz Yayınları

Yaş Grubu: 48-60 Ay

Hedef Sözcük Anlamı

Ayı (Sayfa 1)	Çok iri gövdeli, kısa kuyruklu, beş parmaklı genellikle iki ayağı üzerinde durabilen evcil olmakla birlikte meyve ve bal yiyen bir hayvan türü
Pembe (Sayfa 1)	Beyaz rengine biraz kırmızı rengi karıştırılarak elde edilen çok açık kırmızı renk
Nehir (Sayfa 1)	Denizlere ya da göllere dökülen, genişliği ve taşıdığı su miktarı bakımından büyük akarsulara verilen isim
Düğme (Sayfa 2)	Giyeceklerin, yorgan ve benzeri nesnelerin kimi yerlerine ilikleyici olarak ya da süs olsun diye dikilen, kemik, metal, sedef gibi sert nesnelere yapılmış tutturmalık.
Düş (Sayfa 4)	Uyurken insanın zihninde beliren olayların, düşüncelerin, görüntülerin tümü.
Zürafa (Sayfa 4)	Afrika'da yaşayan, boyu altı metreyi bulan, çok uzun boyunlu, koyu kırmızı sarı renkli, çok iri benekleri bulunan hayvan türü
Upuzun (Sayfa 5)	Çok uzun, belirteç anlamında
Atkı (Sayfa 5)	Soğuğa karşı sırta, omuza, başa alınan ya da boyna sarılan örtü
At (Sayfa 6)	Binek hayvanı olarak kullanılan, gücünden yararlanan, memeli bir hayvan türü
Bucak (Sayfa 7)	Köyden büyük, ilçeden küçük yerleşim birimi
Nal	At, eşek gibi hayvanların tırnakları aşınmasın diye ayaklarının altına

(Sayfa 8)	yerleştirilen, U biçiminde yerleştirilen demir parçası
Çift	Birbirini bütünleyen iki tekten oluşan takım
(Sayfa 8)	
Pençe	Dört ayaklı yırtıcı hayvanların ön ayaklarının, yırtıcı kuşların ayaklarının parmaklarıyla tırnakları
(Sayfa 8)	
Kurbağa	Küçük göllerde, derelerde, bataklıklarda yaşayan, sıçrayan ve yüzen, yumurtayla üreyen, karada sıçrayarak yürüyen suda iyi yüzen bir hayvan türü
(Sayfa 10)	
Dip	Oyuk, çukur şeyleri en alt bölümü
(Sayfa 11)	
Güneş Gözlüğü	Dünyamızın içinde bulunduğu sistemin merkezi kabul edilen, çevresinde gezegenlerin dolaştığı ve yeryuvarlığına ve gezegenlere ışık ve ısı veren, her gün doğup battığını gördüğümüz parlak ve büyük gökcismi.
(Sayfa 12)	
Teselli	Acı bir olayı unutturmaya, acısını hafifletmeye çalışma
(Sayfa 12)	
Baykuş	Başında, kulak yerinde iki sorguç bulunan, yeryüzünde yaklaşık iki yüz türü olan yırtıcı gece kuşlarının ortak adı.
(Sayfa 13)	

OKUMAYA BAŞLAMADAN ÖNCE

Kitap okunacak ortamın çocukların dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenlenmiş, gereksiz materyallerden arındırılmış olması gerekmektedir.

Kitap okunmaya başlamadan önce çocukların temel fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçların doyurulmasına özen gösterilmelidir.

Okunan kitapların çocuklar tarafından rahatça görünebilmesi için “U” şeklinde ya da yarım ay biçiminde oturmaları tercih edilmelidir. Oturma düzeninde minderler ya da sandalyeler tercih edilmelidir.

Okuma süreci boyunca kitabın ön yüzü çocuklara dönük bir biçimde tutulmalı, okuma sürecini uygulayıcı yan taraftaki yazılardan takip etmelidir.

Çocuklara kitap gösterilerek ilk olarak kitabın kapağına bakılmaları istenir ve kapakta ne gördükleri hakkında sorular sorulur. Örneğin; bu resimde neler görüyorsunuz? Kitabın kapağında neler var? Bu hikaye nerede geçiyor olabilir? Sizce kitabın kapağındaki ayı kendisini nasıl hissediyor? Ayıdan başka hangi hayvanlar var? Sizce bu hayvanlar ne yapıyor?

Çocuklar tarafından verilen cevaplardan sonra kitap, yazar, yayınevi, resimleyen isimleri çocuklara gösterilerek okunur. Aynı yazar ve yayınevine ait daha önceden okunmuş kitaplar var ise o kitap hakkında hatırlatıcı konuşma gerçekleştirilebilir.

Kitabın adına, ön kapağına ve arka kapağına dikkat çekilerek burada yer alan resimlere odaklanmalı kitabın konusunun ne olabileceği, hikayede ne anlatılmak istendiği hakkında açık uçlu sorular sorulmalıdır. Çocuklara konuşma fırsatı tanınmalı, düşüncelerini ifade etmeleri için cesaretlendirilmelidir. Örneğin: Ayı neden üzgün hissediyor olabilir? Diğer hayvanlar birlikte ne yapıyorlar? Ormandaki diğer hayvanlar nerede olabilir?

Kitabın ismi söylenir “Pembe Ayıcığın Düşü” çocuklardan düşü yerine başka sözcükler getirmesini ya da ayıcık yerine istedikleri bir karakteri getirmeleri istenir. Düşü yerine getirdikleri sözcüklerin onlarda uyandırdıkları hisler hakkında sohbet edilir.

Okuma öncesinde yer alan hazırlık aşamaları bittikten sonra çocuklara hikayeyi dinlemelerini ve her çocuğun duyabileceği onları rahatsız etmeyecek bir ses tonu ile hikaye okunmaya başlanmalıdır.

OKUMA SIRASINDA

1-2. sayfa

Bu sayfa içerisinde yer alan aşağıda yazılmış olan metin çocuklara okunur.
“Günlerden bir gün pembe tüylü ayıcık nehir kıyısına oturmuş hüngür hüngür ağlıyordu. Ayıcığın düğme gözlerinden kocaman damlalar süzülüyordu”.
Hikayenin giriş cümlesi resimleri gösterilerek çocuklara okunur ve çocuklara şu sorular yöneltilir;
“Pembe ayıcık sizce neden ağlıyor olabilir?”, “Neden tek başına ağlıyor, yanında arkadaşı yok?” sorularını çocukların cevaplamaları istenir. Çocuklar cevapladıktan sonra ayı, pembe ve düğme kelimelerinin anlamları açıklanır.
Daha önce çocukların ayı görüp görmedikleri sorulur, ayıların fiziksel özelliklerinden bahsedilir.
Pembe renginin nasıl bir renk olduğu, hangi renkleri karıştırarak elde ettiğimiz sorulur. Sınıftan pembe renginde materyal göstermeleri istenir.
Düğmenin ne işe yaradığı, kıyafetlerimizin üzerinde olup olmadığına bakılır.

3-4. sayfa

Metin çocuklara okunmadan önce resim gösterilerek pembe ayıcığın yanına kimin geldiği sorulur.
Pembe ayıcığın neden ağladığına dair fikirler alınır.
Metin okunur, pembe ayıcığın düşünüyü kaybettiği anlaşılır.
Çocuklara “düş nedir?” diyerek soru yöneltilir.
Daha önce düşümüzün olup olmadığı hakkında konuşarak düş kelimesinin anlamı

açıklanır.

Pembe ayıcığın yanına gelenin hangi hayvan olduğu sorulur. Zürafanın özellikleri anlatılır.

Zürafanın pembe ayıcık için getirdiği nesne neydi? Pembe ayıcığa nasıl yardımcı olabiliriz?

5-6. sayfa

Metin çocuklara okunur ve pembe ayıcığa yardımcı olabilecek fikirler üretmeleri istenir.

At zürafa için ne arayacak olabilir? Daha önce hiç at gördünüz mü? Soruları sorularak atlar ile ilgili bilgiler verilir.

Atın pembe ayıcık için nereleri dolaştığını açıklayarak bucak kelimesi hakkında bilgi verilir.

7-8. sayfa

Sayfayı çevirmeden önce atın pembe ayıcık için ne getirmiş olabileceği hakkında fikir yürütülür. Ve sayfa çevrilir.

Sayfa çevrildikten sonra atın getirdiği şeyin ne olduğu hakkında konuşulur ve öğrenmek için hikaye okunur. Nal hakkında açıklayıcı bilgiler verilir. Nalları kimin kullandıkları hakkında sohbet edilir.

Pembe ayıcığın nalları pençelerine takmalarına rağmen neden hala üzgün olduğu hakkında konuşulurken, pençe hakkında bilgi verilir. İnsanların neden pençeleri olmadığı hakkında konuşulur.

9-10. sayfa

Metin okunmadan önce bu sefer pembe ayıcığın yanına kimin geldiği sorulur.

Çocuklardan kurbağa cevabını aldıktan sonra kurbağalar hakkında bilgi verilir.

Kurbağaların nerede yaşadıkları, nasıl beslendikleri hakkında konuşulurken daha önce kurbağa gören, kurbağanın derisine dokunan var mı diye de sorulur.

Metin okunarak diğer sayfaya geçilir.

11-12. sayfa

Kurbağanın pembe ayıcığa yardım etmek için nelere baktığı sorulur ve yardımlaşma becerisine değinilir.

Pembe ayıcık için gölün diplerine daldığı okunur. Dip sözcüğünün ne demek olduğu hakkında kısa bir beyin fırtınası yaptıktan sonra sözcüğün anlamı açıklanır.

13-14. sayfa

Kurbağanın pembe ayıcık için güneş gözlüğü bulduğu metinden okunur.

Resimlere bakarak kurbağanın üzgün mü yoksa mutlu mu olduğu hakkında konuşulur.

Kurbağanın düşünüyebileceği için kimden yardım alabileceklerini sorulur. Ve baykuş kelimesinin tanımları yapılır.

OKUMA SONRASINDA

Okunan hikayenin çocuklar tarafından özetlenmesi istenir. Çocuğa özetleme esnasında yardımcı olmak için sorulardan yararlanılabilir. Örneğin; okuduğumuz kitabın adı neydi? Hikayemiz içinde geçen olaylarda hangi kahramanlar vardı? Pembe ayıcığın üzgün olmasının sebebi neydi? Pembe ayıcık neden ağlıyordu? Pembe ayıcığın yanına zürafa gelerek ona nasıl bir yardım etti? Zürafa ona ne getirdi? At gelerek pembe ayıcığa nasıl bir yardım etti? At zürafaya ne getirdi? Kurbağa gelerek nasıl bir yardım etti? Kurbağa zürafaya ne getirdi? Pembe ayıcık ağlamasına neden devam ediyordu? Pembe ayıcığın ağlama sesini kim duydu? Baykuş pembe ayıcığa ne dedi? Pembe ayıcığın ve arkadaşlarının tepkisi ne oldu?

Çocuklar okunan hikayeyi sorulan sorular yardımıyla özetledikten sonra “ Siz pembe ayıcık olsaydınız düşününüzü bulması için kimden yardım isterdiniz?” şeklinde bir soru yöneltilir. Çocukların verdiği yanıtlar genişletilerek dinlenir. Çocuklara bu hikayenin yazarının kendileri olduğunu hayal etmeleri istenerek, hikayenin sonunu kendilerinin tasarlamaları gerektiği söylenir. Her çocuğun tasarladığı hikaye sonları dinlenir.

YÜZYÜZ

Yazar ve Resimleyen: Leo LİONNİ

Çeviri: Kemal Atakay

Yayınevi: Elma Yayınevi

Yaş Grubu:48-60 Ay

Hedef Sözcük	Anlamı
Kuytu (Sayfa 1)	Gözden uzakta, sessiz, ıssız ve kimsesiz
Midye (Sayfa 1)	Denizin kayalık yerlerinde kayalara yapışık kümeler halinde yaşayan, eti yenilen bir hayvan
Ok (Sayfa 4)	Yay ile hedefe atılan, bir ucunda sivri bir demir, öteki ucunda küçük bir kertik bulunan, ince ve kısa tahta çubuk.
Yaratık (Sayfa 6)	Yaratılmış canlı varlık
Denizanası (Sayfa 6)	Yassı bir biçimde jelimsi saydam görünümde, denizlerde büyük yığınlar durumunda serbestçe yüzen deniz hayvanı
Çark (Sayfa 9)	Bir eksenin döndürdüğü, çok çeşitleri bulunan, tekerlek biçiminde makine parçası
İstakoz (Sayfa 9)	Sıcak ve ılıman denizlerde, denizlerin kayalık yerlerinde bulunan, omurgasız vücudu sert bir kabukla kaplı, güçlü kısıkaçları olan eti beyaz ve lezzetli hayvan
Akide (Sayfa 13)	Şekerin kaynatılarak ağdalaştırılması yoluyla yapılmış, içine bazen fındık da konulan, renkli ve kokulu, ağızda güç eriyen, akide şeker i de denilen şeker.
Deniz Yosunu (Sayfa 13)	Denizlerde kayalıklarda, kıyılara yakın yerlerde yoğun olarak yetişen yosun.
Yılan Balığı (Sayfa 15)	Sadece denizlerde yaşayan, kaygan derili ince uzun yılan benzeyen bir balık türü
Denizlalesi	Suda yaşayan bitki değil bir hayvan türüdür

(Sayfa 16)

Palmiye Sıcak ülkelerde yetişen, iki yüzü aşkın cinsi ve yaklaşık dört bin türü bulunan, palmyegillerden olan ağaçların ortak adı.

(Sayfa 16)

Serin Ilıkla soğuk arası, az soğuk

(Sayfa 26)

OKUMAYA BAŞLAMADAN ÖNCE

Kitap okunacak ortamın çocukların dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenlenmiş, gereksiz materyallerden arındırılmış olması gerekmektedir.

Kitap okunmaya başlamadan önce çocukların temel fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçların doyurulmasına özen gösterilmelidir.

Okunan kitapların çocuklar tarafından rahatça görünebilmesi için “U” şeklinde ya da yarım ay biçiminde oturmaları tercih edilmelidir. Oturma düzeninde minderler ya da sandalyeler tercih edilmelidir.

Okuma süreci boyunca kitabın ön yüzü çocuklara dönük bir biçimde tutulmalı, okuma sürecini uygulayıcı yan taraftaki yazılardan takip etmelidir.

Çocuklara kitap gösterilerek ilk olarak kitabın kapağına bakılmaları istenir ve kapakta ne gördükleri hakkında sorular sorulur. Örneğin; bu resimde neler görüyorsunuz? Kitabın kapağında neler var? Bu hikaye nerede geçiyor olabilir? Sizce kitabın kapağında neden siyah bir tane balık var? Denizin altında hangi hayvanlar yaşar? Sizce bu hayvanlar denizin altında neler yapıyordur?

Çocuklar tarafından verilen cevaplardan sonra kitap, yazar, yayınevi, resimleyen isimleri çocuklara gösterilerek okunur. Aynı yazar ve yayınevine ait daha önceden okunmuş kitaplar var ise o kitap hakkında hatırlatıcı konuşma gerçekleştirilebilir.

Kitabın adına, ön kapağına ve arka kapağına dikkat çekilerek burada yer alan resimlere odaklanmalı kitabın konusunun ne olabileceği, hikayede ne anlatılmak istendiği hakkında açık uçlu sorular sorulmalıdır. Çocuklara konuşma fırsatı tanınmalı, düşüncelerini ifade etmeleri için cesaretlendirilmelidir. Örneğin: Denizin altında yaşayan diğer balıklar nerede olabilir? Neden siyah balık tek başına kalmıştır? Kırmızı balıklar ne yapıyorlar?

Kitabın ismi söylenir “Yüzyüz” çocuklara Yüzyüz’ ün ne olabileceği hakkında düşünmeleri ister ve çocuklardan fikirleri dinlenir. Eğer denizin altında yaşayan bir balık olsaydın isminin ne olmasını isterdin diyerek çocuklara hayal kurmaları için rehberlik edilir.

Okuma öncesinde yer alan hazırlık aşamaları bittikten sonra çocuklara hikayeyi dinlemelerini ve her çocuğun duyabileceği onları rahatsız etmeyecek bir ses tonu ile hikaye okunmaya başlanmalıdır.

OKUMA SIRASINDA

1-2. sayfa

Bu sayfa içerisinde yer alan aşağıda yazılmış olan metin çocuklara okunur. Minik balıklar sürüsü, denizin kuytu köşelerinden birinde mutlu mutlu yaşıyormuş. İçlerinden yalnızca biri midye kabuğu gibi siyahmış. Çocuklara kuytu ve midye kelimesinin anlamları açıklanır. Resimlere bakılarak denizde başka kimlerin yaşıyor olabileceği sorulur. Diğer kırmızı balıkların renkleri hakkında konuşulur. Siyah balığın isminin Yüzyüz olduğu söylenir ve çocuklara “sizce bu balığın adı neden yüzyüz?” diye sorulur.

3-4. sayfa

Metin çocuklara okunmadan önce resimleri gösterilerek neler olduğu hakkına fikir yürütmeleri sağlanır. Resimde büyük bir ton balığının bütün kırmızı balıkları kovalayarak yuttuğunu göstermektedir. Çocuklara ok kelimesinin anlamı açıklanır. “Büyük siyah balık tüm kırmızı balıkları yakalarken Yüzyüz ne yaptı?” diye çocuklara sorularak cevap vermeleri beklenir. “Siz olsaydınız neler yapardınız?, Daha önce büyük siyah bir ton balığı gördünüz mü?” şeklinde sorular sorulur. Daha sonra Yüzyüzün kaçtığı söylenerek diğer sayfaya geçilir.

5-6. sayfa

Metin okunmadan bu resimde neler olabileceği çocuklara sorulur. Çocuklara “Yüzyüzün neden tek başına olduğu, nereye gittiği” sorularak diğer sayfaya geçilir.

7-8. sayfa

Sayfadaki metin çocuklara okunarak yaratık kelimesinin tanımı yapılır. Sayfadaki resimlerin neler olabileceği hakkında sorular sorularak denizanasının tanımı yapılır. Çocuklara daha önce denizanası görüp görmedikleri sorulur, denizanasının hangi renklerde olduğu sorulur. Denizde yaşayan başka hangi canlılar olduğu hakkında konuşularak diğer sayfaya geçilir.

9-10. sayfa

Sayfadaki resim gösterilerek buradaki canlının ne olabileceği sorulur. Metin okunarak bu canlının su çarkına benzeyen ıstakoz olduğu öğrenilir. İstakoz ve çark kelimesinin tanımları yapılır.

11-12. sayfa

Sayfadaki resimler gösterilerek buradaki hayvanın ne olduğu tahmin edilir.
Metin okunarak bu canlının balık olduğu öğrenilir.
Çocuklara daha önce balık görüp görmedikleri, hangi renklerde balık gördükleri sorulur.

13-14. sayfa

Sayfadaki resimler gösterilerek bu resimlerin neler olunabileceği sorulur.
Metin okunarak akide şekerine benzeyen yosunlar olduğu öğrenilir.
Akide ve yosun kelimelerinin anlamları açıklanır.
Yosunların neden akide şekerine benzetildiği hakkında fikir yürütülür.

15-16. sayfa

Sayfadaki canlının ne olabileceği sorulur.
Metin okunarak yılan balığı olduğu öğrenilir.
Yılan balığının tanımı yapılır.
Yılandan nasıl farkları olduğu hakkında sohbet edilir.

17-18. sayfa

Sayfadaki resimlere dikkatlice bakılır ve neler olabileceği hakkında konuşulur.
Metin okunduktan sonra palmiye ağacına benzeyen denizlaleleri olduğu öğrenilir.
Deniz lalelerinin bir bitki mi yoksa hayvan mı olduğu konuşularak palmiye ve denizlalesinin tanımı yapılır.

19-20. sayfa

Metin okunmadan önce Yüzyüzün nereye geldiği, burada neler olabileceği hakkında konuşulur.
Metin okunduktan sonra Yüzyüz ve kırmızı balık sürüsünün neler yaptığı hakkında fikir yürütülür.

21-22. sayfa

Metin okunarak Yüzyüzün düşündüğü şeyin ne olabileceği çocuklara sorulur.
Yüzyüzün arkadaşlarının durumuna üzöldüğünü, onlara yardım etmek istediği söylenerek empati becerisine değinilir.

23-24. sayfa

Metin okunarak bütün kırmızı balıkların neden yan yana yüzdüğü sorulur.
Yan yana yüzmek için neler yapabilecekleri hakkında fikir yürütülür. Birbirlerine yardımcı oldukları hakkında konuşularak yardımlaşma becerisine değinilir.

25-26. sayfa

Sayfadaki resim gösterilerek nasıl bir balık oldukları konuşulur.
Metin okunduktan sonra neden bu şekilde yüzdükleri hakkında fikir yürütülür.

27-28. sayfa

Sayfadaki resimler gösterilerek denizin derinliklerinde neler olabileceği sorulur. Hep birlikte iş birliği yaparak büyük balıktan kurtuldukları anlatılır. İş birliği becerisine de değinilir.

OKUMA SONRASINDA

Okunan hikâyenin çocuklar tarafından özetlenmesi istenir. Çocuğa özetleme esnasında yardımcı olmak için sorulardan yararlanılabilir. Örneğin; okuduğumuz kitabın adı neydi? Hikayemiz içinde geçen olaylar nerede geçmekteydi? Hikayemizde hangi kahramanlar vardı? Yüzyüz'ün üzgün olmasının sebebi neydi? Yüzyüz denizin derinliklerinde dolaşırken neler gördü? Gördükleri karşısında kendisini nasıl hissetti? Yüzyüz denizde arkadaşları ile birlikte neden yüzemiyordu? Yüzyüz arkadaşları ile birlikte yüzebilmek için nasıl bir plan yapmıştı? Yüzyüz'ün bulduğu fikir işe yaradı mı?

Çocuklar okunan hikayeyi sorulan sorular yardımıyla özetledikten sonra “ Siz Yüzyüz'ün yerinde olsaydınız arkadaşlarınızla birlikte ?” şeklinde bir soru yöneltilir. Çocukların verdiği yanıtlar genişletilerek dinlenir. Çocuklara bu hikayenin yazarının kendileri olduğunu hayal etmeleri istenerek, hikayenin sonunu kendilerinin tasarlamaları gerektiği söylenir. Her çocuğun tasarladığı hikaye sonları dinlenir.

TOMBIK AYI HASTALANINCA

Yazar: Karma WILSON

Resimleyen: Jane CHAPMAN

Çeviri: Gülbin BALTACIOĞLU

Yayınevi: Pearson Yayınları

Yaş Grubu: 48-60 Ay

Hedef Sözcük	Anlamı
Sonbahar (Sayfa 1)	Eylül, ekim ve kasım aylarını kapsayan, yaz ile kış arasında yer alan mevsim
Tombik (Sayfa 1)	Kilolu, tombiş
Halsizlik (Sayfa 1)	Halsiz olma durumu, güçsüzlük, bitkinlik
Tıkalı (Sayfa 1)	Herhangi bir şeyin geçmesine izin vermeyen, kapanmış, tıkanmış olan
Eyvah! (Sayfa 3)	Beklenmedik, hoş gitmeyen, kötü ya da acı verici olay veya durum karşısında üzüntüyü belirten sözcük
Keyif (Sayfa 4)	Vücut sağlığı
Fare (Sayfa 5)	Sıçandan ufak, küçük vücutlu, sivri çeneli uzun bıyıklı, uzun kulaklı kemirgen bir hayvan türü
Tavşan (Sayfa 5)	Kısa kuyruklu, uzun kulaklı, ön bacakları arka bacaklarından kısa, çok hızlı zıplayarak koşan bir hayvan türü
Telaşla (Sayfa 5)	Herhangi bir kaygıdan doğan, heyecanla karışık sıkıntı durumu
İnlemek (Sayfa 6)	Acı ve üzüntü belirten kesik dokunaklı sesler çıkarmak

Hastalanmak (Sayfa 7)	Sağlığı bozulmak, hasta olmak
Porsuk (Sayfa 9)	Su kıyılarına kazdıkları oyuklarda yaşayan, ot ve etle beslenen, kısa bacaklı, tıknaz gövdeli, pis kokulu postlu bir hayvan türü
Köstebek (Sayfa 9)	Yeraltında tüneller kazarak barınan, bütün yaşamı toprak altında geçen, topraktaki solucan ve böceklerle geçinen, bitki köklerini kestiği için zarara yol açan memeli hayvan
Ter (Sayfa 9)	Derinin gözeneklerinden sızan, kendine özgü bir kokusu bulanana, yapışkan, renksiz tuzlu bir sıvı
Baykuş (Sayfa 12)	Başında, kulak yerinde iki sorguç bulunan, yeryüzünde yaklaşık iki yüz türü olan yırtıcı gece kuşlarının ortak adı.
Çalıkuşu (Sayfa 12)	Serçelerden, çalılık yerlerde yaşayan, başı koyu kırmızı renkli, kanatlarının üstünde benekler olan, küçük bir kuş türü
Karga (Sayfa 12)	Geniş kanatlı, parlak tüylü, gagası kıvrık ve güçlü, tohumları yediği için tarla ve bahçelere zararlı bir kuş türü
Çay (Sayfa 14)	Bir bitkinin yeşilken toplanıp, özel işlemlerle kurutulan ve paketlenen yaprağı
İyileşmek (Sayfa 19)	Önceki durumun değişmesiyle daha iyi duruma gelmek
Yorulmak (Sayfa 21)	Yorgun duruma gelmek
Yaşasın! (Sayfa 23)	Hoşnutluk, sevinç gibi duygularını anlatmak ya da alkışlamak için söylenen bir söz
Neşe (Sayfa 24)	Sağlıklı ve mutlu olmaktan dışarı vuran sevinç
Sincap (Sayfa 26)	Ağaçlar üzerinde ve ağaç kovuklarında yaşayan, çok tüylü uzun kuyruklu bir hayvan türü

OKUMAYA BAŞLAMADAN ÖNCE

Kitap okunacak ortamın çocukların dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenlenmiş, gereksiz materyallerden arındırılmış olması gerekmektedir.

Kitap okunmaya başlamadan önce çocukların temel fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçların doyurulmasına özen gösterilmelidir.

Okunan kitapların çocuklar tarafından rahatça görünebilmesi için “U” şeklinde ya da yarım ay biçiminde oturmaları tercih edilmelidir. Oturma düzeninde minderler ya da sandalyeler tercih edilmelidir.

Okuma süreci boyunca kitabın ön yüzü çocuklara dönük bir biçimde tutulmalı, okuma sürecini uygulayıcı yan taraftaki yazılardan takip etmelidir.

Çocuklara kitap gösterilerek ilk olarak kitabın kapağına bakılmaları istenir ve kapakta ne gördükleri hakkında sorular sorulur. Örneğin; bu resimde neler görüyorsunuz? Kitabın kapağında neler var? Bu hikâyeye nerede geçiyor olabilir? Sizce kitabın kapağındaki ayı kendisini nasıl hissediyor? Ayıdan başka hangi hayvanlar var? Sizce bu hayvanlar ne yapıyor?

Çocuklar tarafından verilen cevaplardan sonra kitap, yazar, yayınevi, resimleyen isimleri çocuklara gösterilerek okunur. Aynı yazar ve yayınevine ait daha önceden okunmuş kitaplar var ise o kitap hakkında hatırlatıcı konuşma gerçekleştirilebilir.

Kitabın adına, ön kapağına ve arka kapağına dikkat çekilerek burada yer alan resimlere odaklanmalı kitabın konusunun ne olabileceği, hikâyede ne anlatılmak istendiği hakkında açık uçlu sorular sorulmalıdır. Çocuklara konuşma fırsatı tanınmalı, düşüncelerini ifade etmeleri için cesaretlendirilmelidir. Örneğin: Ayı neden üzgün hissediyor olabilir? Diğer hayvanlar ne yapıyorlar?

Kitabın ismi söylenir “Tombik Ayı Hastalanınca” çocuklardan ayı yerine başka hangi hayvanı getirmesini ya da hastalanması yerine ne yapmasını istedikleri bir durum getirmeleri istenir. Hastalanması yerine getirdikleri sözcüklerin onlarda uyandırdıkları hisler hakkında sohbet edilir.

Okuma öncesinde yer alan hazırlık aşamaları bittikten sonra çocuklara hikâyeyi dinlemelerini ve her çocuğun duyabileceği onları rahatsız etmeyecek bir ses tonu ile hikâyeye okunmaya başlanmalıdır.

OKUMA SIRASINDA

1-2. sayfa

Bu sayfa içerisinde yer alan aşağıda yazılmış olan metin çocuklara okunur.

“Sonbahar gelince soğudu hava, Tombik ayı üşüyordu mağarasında. Halsizdi vücudu, üstelik tıkalıydı koca burnu”.

Metin okunduktan sonra resme bakarak Tombik ayının kendisini nasıl hissettiği sorulur.

Neden üşüdüğü ve burnun neden tıkalı olduğu hakkında fikir yürütülür.

Daha sonra sonbahar, halsizlik, tıkanmak ve Tombik kelimelerinin anlamı açıklanır. Sonbahar mevsimine çevremizde nasıl değişiklikler olduğu hakkında konuşulur.

3-4. sayfa

3.sayfada resmen bakarak Tombik ayının neler yaptığı sorulur. Üzerinden neden battaniyesi olduğu hakkında fikir yürütülür. Metin okunur ve Tombik ayının başının ağrıdığı öğrenilir ve neden başının ağrıyabileceği hakkında düşünülür. 4.sayfada metin okunarak Tombik ayının hapşırıldığı, rahatça nefes alamadığı öğrenilir. Metin okununca Tombik ayının hasta olduğu öğrenilir. Eyvah! Sözcüğünün anlamı açıklanır. Eyvah sözcüğünün hangi zamanlarda kullandığımız hakkında konuşulur.

5-6. sayfa

5.sayfadaki resim incelendiğinde tombik ayının yanına arkadaşlarının geldiği ve onu oyun oynamak için dışarı çağırdığı görülür. Tombik ayının keyfi olmadığını öğrenen arkadaşları diğer arkadaşlarını da çağırarak Tombik ayının yanına gelirler. Keyif sözcüğünün anlamı açıklanır. Kendimizi ne zaman keyifli hissederiz diyerek çocukların düşüncelerini aktarmalarına fırsat tanınır. 6.sayfadaki resimde farenin ve tavşanın Tombik ayıya yardım etmeye çalıştıkları görülmektedir. Burada yardımlaşma becerisine değinilir. Fare ve tavşanın özellikleri hakkında açıklama yapılır. Çocuklara daha önce tavşan ya da fare görüp görmedikleri sorulur.

7-8. sayfa

7. ve 8.sayfadaki resim incelendiğinde Tombik ayının yanında kimler olduğu hakkında konuşulur. Metin okunduğunda Tombik ayının çok hastalandığından ve inlediğinden söz edilir. İnlemek sözcüğünün anlamı açıklanır. Tombik ayının neden inlediği hakkında konuşulur.

9-10. sayfa

9. sayfadaki resim incelendiğinde farenin Tombik ayıya sarıldığı görülmektedir. Çocuklara şu sorular yöneltilir; “Fare Tombik ayıya neden sarıldı?, Tombik ayı kendisini nasıl hissediyor?” Metin okunduğunda farenin Tombik ayıya iyileşeceksin dediği ve tüm arkadaşlarının yanında olduğunu söylediği öğrenilmiştir. Tombik ayının arkadaşları onun durumuna çok üzülmüş ve onun yanına gelmiştir. Burada empati becerisinde değinilir.

10. sayfada metin çocuklara okunmadan önce resimde neler olabileceği hakkında sorular sorulur.

“Arkadaşları Tombik ayıya ne yapıyor?” sorusunu yönelttikten sonra metin okunarak Porsuk, Tavşan ve Köstebeğin arkadaşlarının iyileşmesi için ona yardımcı oldukları öğrenilir.

Porsuk ve Köstebek hayvanlarının özellikleri hakkında bilgi verilir.
Yardımlaşma becerisine değinilir.

11-12. sayfa

Resimlerde Tombik ayının iyileşmesi için ona neler yaptıkları görülmekte, çocuklara hasta oldukları zaman annelerinin onlara neler yaptıkları sorulur.

Arkadaşları hasta olduğu zaman onun iyileşmesi için neler yapmaları gerektiği hakkında konuşulur. Hangi eşyalarını paylaştıkları sorularak, bu eşyaların hangi iyileştirici özellikleri olduğu hakkında konuşulur. Paylaşma becerisi hakkında konuşulur.

Hasta olmanın nasıl bir şey olduğu, hasta olunca kendisini nasıl hissettiği hakkında her çocuğun fikrini söylemesi için fırsat tanınır.

13-14. sayfa

13. sayfadaki resimde Baykuş, Çalığı ve Karganın Tombik ayı için neler yaptıkları, onun için ot topladıkları görülmektedir.

Çocuklara bu otlarla neler yapılabileceği sorularak fikirleri alınır. Bu otların Tombik ayının iyileşmesi için gerekli olan sağlıklı besinler olduğu ve bunları hep birlikte paylaşarak sağlıklı olabildikleri söylenir.

Baykuş, Çalığı ve Karganın özellikleri hakkında bilgi verilir.

14. Sayfada arkadaşlarının nasıl hissettikleri sorularak metin okunur. Metin içerisinde geçen çay kelimesinin anlamı açıklanır.
Empati becerisinde tekrar değinilir.

15-16. sayfa

15 ve 16. Sayfadaki metin çocuklara okunur.

17-18. sayfa

17 ve 18. sayfadaki resimler gösterilerek Tombik ayı için arkadaşlarının neler yaptığı sorulur. Paylaşma becerisinin öneminden bahsedilir.

Metin okunduktan sonra arkadaşlarının Tombik ayıya neden resim yaptıkları çocuklara sorulur.

19-20. sayfa

19-20. Sayfadaki resimler gösterilerek metin okunur.

Tombik ayının arkadaşlarının neden mutlu olduğu hakkında çocuklara sorular sorularak fikirler dinlenir. Paylaşmanın kişileri nasıl mutlu edebileceği vurgulanır.

21-22. sayfa

Sayfalardaki resimler çocuklara gösterilerek metin okunur.
Metinde arkadaşlarının da yorulup uyuduğu yazmaktadır. Çocuklara yorulmak kelimesinin anlamı açıklanır.

23-24. sayfa

Sayfadaki resimler gösterilerek metin okunur.

25-26. sayfa

25. sayfada Tombik ayı ve arkadaşlarının neler yaptığı metin okunmadan çocuklara sorulur. Alınan cevaplar sonrasında metin okunarak Tombik ayının iyileştiği, arkadaşlarına neşe içinde teşekkür ettiği yazmaktadır.

Neşe kelimesinin anlamı açıklanır.

Çocuklara kendimizi ne zaman neşeli hissederiz, hangi olaylar bizi neşelendirir şeklinde sorular sorularak günlük hayatla ilişkilendirilmeye çalışılır.

27-28. sayfa

Metin okunmadan önce çocukların resimlerde neler gördükleri sorulur.

Tombik ayının arkadaşlarına ne olduğu hakkında fikir yürütmeleri istenir.

Metin okunduktan sonra öksürmek ve sincap kelimelerin anlamları açıklanır.

Arkadaşları hastalandığı için Tombik ayının kendisini nasıl hissettiği sorulur.

29-30. sayfa

Resimler gösterilerek Tombik ayının arkadaşlarına ne yaptığı üzerinde konuşulur.
Daha sonra metin okunur.

31-32. sayfa

Metin okunarak resimler gösterilir. Tombik ayının arkadaşlarına yardım edeceği hakkında konuşularak yardımlaşma becerisi hakkında sınıftan örnekler verilir.

OKUMA SONRASINDA

Okunan hikâyenin çocuklar tarafından özetlenmesi istenir. Çocuğa özetleme esnasında yardımcı olmak için sorulardan yararlanılabilir. Örneğin; okuduğumuz kitabın adı neydi? Hikayemiz içinde geçen olaylarda hangi kahramanlar vardı? Tombik ayının üzgün olmasının sebebi neydi? Tombik ayı neden halsizdi? Tombik ayı hastalanınca onun yanına kimler geldi? Tombik ayının iyileşmesi için arkadaşları neler yaptılar? Tombik ayı iyileşti mi? Tombik ayı iyileşince neler oldu? Tombik ayının arkadaşları neden hastalandı? Tombik ayı onlara yardım etti mi?

Çocukların cevaplarını dinledikten sonra öğretmen çocuklara “Siz tombik ayının yerinde olsaydınız ne yapardınız?” ya da “tombik ayının arkadaşlarından biri olsaydınız onun iyileşmesi için neler yapardınız?” şeklinde sorular yöneltir.

Çocukların verdikleri yanıtlar genişleterek üzerinde sohbet edilerek dinlenir.

Çocuklara bu hikâyenin yazarının kendileri olduğunu hayal etmeleri istenerek,

hikâyenin sonunu kendilerinin yeniden tasarımları gerektiği söylenir. Her çocuğun tasarladığı hikâye sonları dinlenir.



Ek 8. Sınıf İçi Etkileşimli Okuma Görsel Kartları Ön Test Uygulamalarından Görüntüler

RESİM 6



RESİM 7



Ek 9. Sınıf İçi Etkileşimli Okuma Görsel Kartları Son Test Uygulamalarından Görüntüler

RESİM 8



RESİM 9



Ek 10. Sınıf İçi Etkileşimli Kitap Okuma Programı Uygulama Görüntüleri

RESİM 10



RESİM 11



RESİM 12



Ek 11.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Kerigan, Buse

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 11 Şubat, 1993 İstanbul

Medeni Durum: Bekar

Telefon: 0536 355 15 32

email: busekerigan@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Kocaeli Üniversitesi	2016
Lise	Selçuk Anadolu Meslek Lisesi	2011

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2017-	Boğaziçi Üniversitesi Yuva	Okul Öncesi Öğretmeni
2016-2017	Florya Bilfen Koleji	Okul Öncesi Öğretmeni
2014-2016	Doğa Koleji	Okul Öncesi Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce (Orta Düzey), Çince (Başlangıç)

SERTİFİKALAR

Değerler Eğitimi, Orff Müzik Ritim, Sınıf Yönetimi (Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma ve Geliştirme Derneği), Drama Eğitmenliği (Boğaziçi Üniversitesi), Diksiyon Eğitimi (Milli Eğitim Bakanlığı)

HOBİLER

Satranç, Doğa Yürüyüşleri, Müze Gezileri

